United Arab Emirates University

Scholarworks@UAEU

Dissertations | Electronic Theses and Dissertations

3-2020

واقع النحو العربي في ضوء محاولات تجديده في العصر الحديث

مأمون سليمان محمد الغنام

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all_dissertations

 Part of the Arabic Language and Literature Commons

Recommended Citation

(محمد الغنام, مأمون سليمان, "واقع النحو العربي في ضوء محاولات تجديده في العصر الحديث" (2020). *Dissertations*. 123.
https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all_dissertations/123

This Dissertation is brought to you for free and open access by the Electronic Theses and Dissertations at Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in Dissertations by an authorized administrator of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact mariam_aljaberi@uaeu.ac.ae.

جامعة الإمارات العربية المتحدة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

واقع النحو العربي في ضوء محاولات تجديده في العصر الحديث

مأمون سليمان محمد الغنام

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الفلسفة

إشراف الأستاذ الدكتور أحمد عفيفي

مارس 2020

إقرار أصالة الرسالة

أنا **مأمون سليمان محمد الغنام**، الموقع أدناه، طالب دراسات عليا في جامعة الإمارات العربية المتحدة، ومقدم الأطروحة الجامعية بعنوان ***"واقع النحو العربي في ضوء محاولات تجديده في العصر الحديث"***، أقر رسمياً بأن هذه الأطروحة هي العمل البحثي الأصلي الذي قمت بإعداده تحت إشراف **أ. د أحمد عفيفي، الأستاذ الدكتور في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**. وأقر أيضاً بأن هذه الأطروحة لم تقدم من قبل لنيل أي درجة علمية مماثلة من أي جامعة أخرى، علماً أن كل المصادر العلمية التي استعنت بها في هذا البحث قد تم توثيقها والاستشهاد بها بالطريقة المتفق عليها. وأقر أيضاً بعدم وجود أي تعارض محتمل مع المؤسسة التي أعمل فيها بما يتعلق بإجراء البحث وجمع البيانات والتأليف وعرض نتائج و/أو نشر هذه الأطروحة.

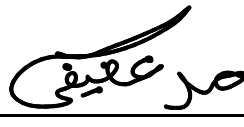
توقيع الطالب: _____ التاريخ: 27.05.2020

حقوق النشر© 2020 مأمون سليمان محمد الغنام
حقوق النشر محفوظة

إجازة أطروحة الدكتوراه

أجيزت أطروحة الدكتوراه من قبل أعضاء لجنة المناقشة المشار إليهم أدناه:

1) المشرف (رئيس اللجنة): أ.د أحمد عفيفي
الدرجة: أستاذ دكتور
قسم اللغة العربية وآدابها
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية



التوقيع: _____ التاريخ: 11.03.2020

2) عضو داخلي: أ.د فايز محمد العيسوي
الدرجة: أستاذ دكتور
قسم الجغرافيا والتخطيط الحضري
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية



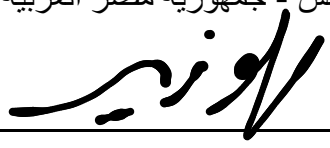
التوقيع: _____ التاريخ: 11.03.2020

3) عضو داخلي: د. هدى طه
الدرجة: أستاذ مساعد
قسم اللغة العربية وآدابها
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية



التوقيع: _____ التاريخ: 11.03.2020

4) عضو خارجي: أ.د محمد رجب الوزير
الدرجة: أستاذ دكتور
كلية الألسن
جامعة عين شمس - جمهورية مصر العربية



التوقيع: _____ التاريخ: 11.03.2020

اعتمدت الأطروحة من قِبل:

عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية: الأستاذ الدكتور حسن النابوده

التوقيع: _____ التاريخ: 31/5/2020

عميد كلية الدراسات العليا: الأستاذ الدكتور علي المرزوقي

التوقيع: Ali Hassan _____ التاريخ: 31/5/2020

النسخة رقم ___ من ____

الملخص

الشكوى من صعوبةِ قواعدِ اللغة العربية قديمة وحديثة، ولكنَّها زادت في العصر الحديث، على نحوٍ يجعلُ من مادة النَّحو مادةً عسيرةَ الفهم صعبةَ التحصيل؛ ولهذا سعت كثيرٌ من محاولات تجديد النَّحو إلى تذليلِ صعوباتِه وتجاوزِ عقباته قديماً وحديثاً، ولكنَّ هذه المحاولات كثُرت في العصرِ الحديث كثرةً مبالغا فيها، وتنوعت مناهجها بين داعٍ إلى إعادةِ تقديمِ قواعد النَّحو بأساليبَ حديثة، مع ضرورةِ التخفُّفِ من القواعدِ غيرِ المستخدمِة بالحذف والاختصار، وبين محاولاتٍ دعت إلى تغييرِ منهجِ النحوِ نفسه، واستبدال مناهج لغوية حديثة به، وبين محاولاتٍ دعتْ إلى هدمِ النَّحو العربي، واتخاذ اللهجاتِ بديلاً عنه في شتى شوؤن الحياة.

وبناءً على ما سبق، فإنَّ هذه الدراسة تهدف إلى الوقوف على واقعِ النحو العربي في ضوء محاولاتِ تجديده في العصر الحديث؛ لتتبيّنَ مدى نجاح محاولات التجديد وتأثيرها على واقع النَّحو المعاصر، من خلال رصد قواعد النحو من جديد وفق مستوى منطوق من اللغة العربية الفصيحة؛ اعتماداً على القواعد المستخدمة استخداما تطبيقيا في العصر الحديث، لتكون هذه القواعد هي ما يُدرَّسُ لطلاب العربية ضمن مستويات النَّحو التعليمي. وقد استعان الباحث في سبيل تحقيق هدف الدراسة وغايتها بالمنهجين: الاستقرائي والوصفي، في الجانب النظري من الرسالة، وأما الجانب التطبيقي فقد استعان بالمنهجين السابقين، بالإضافة إلى المنهج الإحصائي للتدليل على النتائج في بعض الأحيان. وقد اتخذ في الجانب التطبيقي عينةً مختارة من برامج تلفزيونية من (قناة أبوظبي ناشيونال جيوغرافيك)، بوصفِها تمثل اللغة العربية الفصيحة على المستوى المنطوق في العصر الحديث.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّه لا يمكنُ الاستغناء عن المنهج المعياري في تعليم النَّحو العربي، ولكن يمكنُ التخفُّف من قواعدِ النحو العربي غيرِ المستخدمة في العصر الحديث. كما انتهت أيضا إلى أنَّ شوقي ضيف كان النموذج الأمثل في تجديد النَّحو العربي في حذفه واختصاره لكثير من القواعد غير المستخدمة حاليا. كما أظهرت الدراسة أيضاً أنَّه يمكنُ الاستفادة مما نتج عن التفكير اللساني الحديث، من حيثُ تقسيم اللغة العربية إلى مستويات، ويتمُّ الفصل بين هذه بناءً على السياق الذي تكونُ فيه، كما أنَّه يمكن الاستفادة من المناهج اللغوية الحديث في إعادة تدريس النحو وفق أسسٍ وأساليبَ حديثة.

كلمات البحث الرئيسية: النَّحو، التجديد، التعليم، العصر الحديث، المناهج اللغوي.

العنوان والملخص باللغة الإنجليزية

The Current Status of Arabic Grammar in the Light of Contemprory Modernization Attempts

Abstract

The complaint about the difficulty of Arabic language grammar has been the case since quite some time but it increased in the modern age in a way that makes grammar courses difficult to be understood and accepted. Thus, many attempts of renewing grammar sought to overcome its difficulties and pass its obstacles in the past and present but these attempts increased in the modern age exaggeratedly. Ways to overcome such difficulties varied between addressing the rules of grammar in modern ways with a need to reduce the use of grammar by deleting and brevity, attempts that called for changing the grammar approach itself and replacing it with modern linguistic methods, and attempts that called for destruction of the Arabic grammar and replacing it with dialects in the different aspects of life.

Based on the above, this study aims to identify the level of success of such Arabic Grammar modernization attempts; and its impact on the methods used to teach Arabic to students at different educational levels. In order to achieve the goal and purpose of the study, the researcher used the two approaches: inductive and descriptive, in the theoretical part of the study. Whereas in the practical part, the researcher applied the previous approaches in addition to the statistical approach to demonstrate the results in some cases, a selected sample of TV programs from (Abu Dhabi National Geographic Channel) was taken, as it represents the eloquent Arabic language at the operative level in the modern era.

The results of the study showed that the standard method in teaching Arabic grammar cannot be replaced, but some felxibelity is acceptable in some grammar rules that is not used in modern age. It also concluded that Shawqi Dhaif was the ideal model for renewing

Arab grammar in its deletion and abbreviation of many of the rules not currently used. The study also showed that it is possible to take advantage of what resulted from modern linguistic thinking, in terms of dividing the Arabic language into levels, and these are separated based on the context in which they are, and that modern linguistic approaches can be used to re-teach grammar according to modern foundations and methods.

Keywords: Grammar, Renewal, Teaching, Modern age, Linguistic approaches.

شكـــــر وتقدير

يطيبُ لي أن أشكر أستاذي ومشرفي الفاضل الأستاذ الدكتور أحمد مصطفى عفيفي، الذي كانَ عوناً لي وسنداً في أثناءِ كتابة الأطروحة، بما كان يُقدِّمه من ملاحظاتٍ قيمة، أثرت الأطروحة وأغنتها، حتى وصلت إلى ما وصلت إليه. كما أنني أشكره و أكبرُ فيه جانباً تجاوز فيه الإشراف الأكاديمي، بما قدَّمه لي من دعمٍ معنوي، أعانني على تجاوز ما مررتُ به من ظروف خاصة في أثناء كتابة الأطروحة.

وأتوجّهُ بالشكر أيضاً إلى الأساتذة المناقشين لما بذلوه من جهد ووقت في قراءة الأطروحة، ولما لهم أيضاً من أيادٍ بيضاء في تسليطِ الضوء على ما فيها من ملاحظات وآراء قيمة، سيستنيرُ بها الباحث في مسيرته العلمية، وهم: الأستاذ الدكتور محمد رجب الوزير، والأستاذ الدكتور فايز العيسوي، والدكتورة هدى طه.

ووفاءً للعلم وأهله، فإنني أشكرُ جامعة الإمارات العربية المتحدة عامة، وكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ممثلةً بعميد كليتها الأستاذ الدكتور حسن النابوده، ونائبه الدكتور علي الغفلي، ورئيس قسم اللغة العربية الدكتور سيف المحروقي، أن سنحوا لي هذه الفرصة لاستكمال مشروعي العلمي الذي طال انتظاره. وأشكر زملائي وأصدقائي ممن رافقوني في هذه الرحلة الطويلة، ولكل من قدَّم لي رأياً أو نصيحةً أو مشورة.

الإهداء

إلى روح أبي الطاهرة –رحمه الله-

إلى أمّي:

التي لا تُريدُ إلا سماعَ هذا الإهداء سلامٌ عليكِ يا أمّي ما بلغَكِ السلام

إلى زوجتي ولاء:

التي عانتْ معي فأعانت، فسرقتُ وقتَها فسرقت قلبي، صبراً وتحمُّلاً ووفاءً

وإلى ابني جود:

سلامٌ عليكَ ... يا جودَ السلامةِ ويا براءةَ الطفولة

قائمة المحتويات

العنوان i
إقرار أصالة الرسالة ii
حقوق الملكية والنشر iii
إجازة أطروحة الدكتوراه iv
الملخص vi
العنوان والملخص باللغة الإنجليزية vii
شكـــــر وتقدير ix
الإهداء x
قائمة المحتويات xi
فهرس الأشكال xiv
المقدمة 1
الباب الأول: النَّحو العربي بين التيسير والتجديد في العصر الحديث 10
الفصل الأول: حركة التفكير النحوي لدى القدماء 10
الفصل الثاني: (التيسير والتجديد: مشروعيتهما ومفهومهما) 26
المبحث الأول: مشروعية تجديد النحو العربي وتيسيره 26
المبحث الثاني: مآخذ المحدثين على النحو العربي 31
المبحث الثالث: إشكالية مصطلحَي التيسير والتجديد 33
الفصل الثالث: المحاولات المعاصرة في تجديد تعليم النحو(التيسير) 42
المبحث الأول: المحاولات الأحادية عباس حسن (النحو الوافي أنموذجاً) 42
المبحث الثاني: المحاولات الثنائية علي الجارم ومصطفى أمين (النحو الواضح أنموذجاً) 45
المبحث الثالث: المحاولات الجماعية الرسمية في تجديد تعليم النحو 46
المبحث الرابع: محاولات شوقي ضيف (تيسير النَّحو التعليمي: قديماً وحديثاً مع نهج تجديده أنموذجاً) 55

الفصل الرابع: المحاولات المعاصرة في تجديد النحو بين المعيارية والوصفية..... 60
المبحث الأول: إبراهيم مصطفى (إحياء النحو أنموذجاً) 60
المبحث الثاني: مهدي المخزومي (النحو العربي: نقدٌ وتوجيه أنموذجاً) 69
المبحث الثالث: أمين الخولي (مناهج تجديد: في النحو والبلاغة والتفسير والأدب أنموذجاً) 76
المبحث الرابع: محمد كامل حسين (اللغة العربية المعاصرة أنموذجاً)..... 81
الباب الثاني: محاولات تجديد النحو في ضوء علم اللغة الحديث 86
الفصل الأول: تجديد النحو في ضوء المنهج الوصفي 86
المبحث الأول: تمهيد..... 86
المبحث الثاني: عبد الرحمن أيوب في (دراسات نقدية في النحو العربي أنموذجاً) 92
المبحث الثالث: تمام حسان في (اللغة العربية: معناها ومبناها أنموذجا)..... 95
الفصل الثاني: تجديد النحو العربي في ضوء المنهج التوليدي التحويلي..... 107
المبحث الأول: تمهيد..... 107
المبحث الثاني: محاولة عبد القادر الفهري (اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية أنموذجاً)..... 117
المبحث الثالث: محاولة مازن الوعر (نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية أنموذجاً)..... 126
الفصل الثالث: تجديد النحو العربي في ضوء النحو الوظيفي..... 134
المبحث الأول: تمهيد..... 135
المبحث الثاني: محاولة أحمد المتوكل (الوظائف التداولية في اللغة العربية أنموذجاً) 142
الفصل الرابع: تجديد النحو في ضوء مقولات هدم النحو 153
المبحث الأول: تمهيد..... 153
المبحث الثاني: شريف الشوباشي (لتحيا اللغة العربية: يسقط سيبويه) 155
المبحث الثالث: زكريا أوزون (جناية سيبويه)..... 158
الباب الثالث: نَحو منهجٍ متكاملٍ في تجديد النَّحو العربي..... 162
الفصل الأول: إطار منهجي..... 162
الفصل الثاني: مستويات اللغة العربية في العصر الحديث على المستوى المنطوق 170
المبحث الأول: العربية مستويان: فصيحة مُعرَبة وفصيحة غير مُعرَبة..... 170
المبحث الثاني: دور السياق في تحديد مستوى الخطاب المطلوب 178

الفصل الثالث: التخفف من القواعد (الجانب التطبيقي)..... 182
المبحث الأول: شوقي ضيف الأنموذج الأمثل للتخفف من القواعد..... 183
المبحث الثاني: تعليم النَّحو من جديد..... 210
الفصل الرابع: نتائج الدراسة..... 220
المراجع..... 224

فهرس الأشكال

شكل 1: تمثيل التركيب الفعلي 130
شكل 2: تمثيل التركيب الاسمي 132

المقدمة

للنحو العربي مسيرة طويلة وتاريخ عريق يمتد إلى أكثر من اثني عشر قرنا من الزمان، بدءاً من كتاب سيبويه وانتهاء إلى عصرنا الحاضر، قدم فيها النحو العربي الكثير للغة العربية، ومع هذا واجه كثيرا من التحديات والانتقادات على مر العصورالتي رأت أن النحاة خرجوا بالنحو عن هدفه الأسمى وغايته المرتجاة؛ فأُغرق بالفلسفة والمنطق اللذين صارا غاية النحاة الأولى والأخيرة؛ ولهذا انبرى ثلة من العلماء، ولا سيما في العصر الحديث إلى إعادة النظر في قواعد النحو العربي بدعوى التجديد والتيسير، وقد استندوا بدعواهم إلى كثير من آراء النحاة الأوائل، وخاصة آراء ابن مضاء القرطبي في كتابه (الرد على النحاة) الذي كان باكورةَ الانتقاد للنحو والنحاة. وقد صار تجديدُ النحو وتيسيرُه ظاهرةً تستحق الدراسة، فبين الفينة والأخرى يظهر كتاب يدعو إلى تجديد النحو وتيسيره محاولاً بذلك خدمةَ اللغة العربية وخدمة أبنائها.

وقد دُرست ظاهرة تجديد النحو وفقَ مناهج عدة إيمانا منها بأن هذا المنهج أو ذاك هو الأنسب والأمثل في تجديد النحو؛ فمنها ما اتخذ مصطلح إحياء النحو لإعادة النظر في قواعدِ النحو وفقَ رؤيةٍ منهجيةٍ تتمثل في حذف بعض أبوابه أو إعادة ترتيبها وتنظيمها، ومنها ما اعتمد على مناهج البحث اللغوي الحديث، من مثل: المنهج الوصفي والمنهج التوليدي التحويلي والمنهج الوظيفي طريقا مثلى لإعادة النحو العربي لمساره الصحيح، ومنها ما آمن بأن إسقاط النحو هو الباب الوحيد لتجديد اللغة العربية؛ لأن تكون لغة عصرية حضارية بارزة على مستوى الاستعمال اللغوي.

أولا: مشكلة الدراسة

إنَّ مشكلةَ النحو العربي مشكلة قديمة حديثة، وقد كثُرت الدراسات عنها في العصر الحديث؛ إذ تمثلت في توالي ظهور محاولات تيسير النحو العربي وتجديده، حتى إن عدد هذه المحاولات يندُّ عن الحصر، وما زالت الشكوى من النحو مستمرة حتى وقتنا الحاضر، فهل الطلاب يشكون من اللغة العربية أو من نحوها؟ هل تجديد النحو وتيسيره يقتضي بالضرورة هدم اللغة؟ ما مدى نجاح محاولات تجديد النحو وتيسيره؟ لماذا لا نرصد قواعد النحو من جديد وفقَ مخرجاتِ محاولاتِ التجديد الحديثة؛ لنعرفَ القواعد المستخدمة استخداما تطبيقيا؟ وكيف يمكن أن يُقدم الدرس النحوي وفق هذه المعطيات الجديدة؟

ثانيا: الهدف من الدراسة

يهدف هذا البحث إلى وصف واقع قواعد النحو العربي في إطار الفصيح المنطوق في ضوء محاولات تجديد النَّحو العربي في العصر الحديث للوقوف على أبرز القواعد النحوية المستخدمة استخداما تطبيقيا؛ لتكون أساسا معتمدا في تدريس هذه القواعد لطلاب العربية، ومن ثمَّ تتبناها المؤسسات التعليمية وتتمثلها في مناهجها التعليمية، ولا سيما أننا ندرس أبناءنا الطلبة اللغة العربية للوصول إلى هذا المستوى منها.

وتكمن أهميةُ هذا البحث في أنه دراسةٌ وصفيةٌ للغة العربية الفصيحة، في مرحلةٍ ما من مراحلِ عمرِها اللغوية، بناءً على مستوىً لغويٍّ فصيحٍ معاصر، حيثُ يقفُ على مدى التطور الذي طرأ على قواعدِها الإعرابية من جانب، ومن جانب آخرَ تحافظُ على مستوىً مقبولٍ من الفصيح؛ مستعينةً بما انتهى إليه التفكير اللساني الحديث من نتائجَ في سبيلِ تقديم مفهومٍ جديدٍ للغة العربيةِ الفصيحة، وفي تعلُّمِها وتعليمِها.

ثالثا: هيكلُ البحث

وقد رأيتُ أنَّ أسمِّي بحثي بعنوان: (واقع النحو العربي في ضوء محاولات تجديده في العصر الحديث)، ويتوزع البحث في مقدمة وثلاثة أبواب وخاتمة، موزعة على النحو الآتي:

1. المقدمة.
2. الباب الأول: النحو العربي بين التيسير والتجديد في العصر الحديث.

وقد قُسِّم الباب الأول إلى أربعة فصول: الفصل الأول: حركة التفكير النحوي لدى القدماء. و يقف فيه الباحث عند بداية نشأة التفكير النحوي عند العرب، متمثلا بكتاب سيبويه الذي أسس به أسس مدرسة البصرة وأصولها (المدرسة المعيارية)، موضِّحاً دورَ النحاة ممنْ سبقوه في نشأة علم النحو، ومن ثمَّ يتطرق إلى ظهور مدرسة الكوفة التي أخذت تتخفَّفُ من القيود الصَّارمة التي فرضتها مدرسة البصرة على اللغة، ثمَّ يتناولُ ظهور النحو التعليمي نتيجة الشكوى من إغراق النَّحو بالفلسفةِ والمنطق، وابتعاده نتيجة ذلك عن غايته التعليمية. ويقفُ التمهيدُ أيضاً عند أول محاولة منهجية في تجديد النَّحو العربي، وهي محاولة ابن مضاء القرطبي في كتابه:(الرد على النُّحاة) الذي كان أوّل من تناول الأسس التي قام عليها النَّحو بالنقد.

وأما الفصل الثاني، فجاء بعنوان: (التيسير والتجديد: مشروعيتُهما ومفهومُهما)، ويتناول مشروعية تجديد النحو ومسوّغاته، وهل من مانعٍ شرعيٍ أو علميٍّ من تجديد النَّحو؟ ومن ثمَّ يقفُ على كثرةِ المصطلحات التي تُعنى بتجديد النحو العربي وتيسيره، من مثل: تجديد وتيسير وتطوير وتشذيب وإصلاح إلا أنها في النهاية ترجع إلى مصطلحين هما: التيسير والتجديد. كما يتناول هذا الفصل أيضاً مآخذ المحدثين على النحو العربي.

ويتناول الفصل الثالث الذي بعنوان: المحاولات المعاصرة في تجديد تعليم النَحو (التيسير) المحاولات التي دعت إلى تجديد تعليم النَّحو، بناءً على كيفية تقديم مادة النَّحو، وقد تناول فيها الباحث المحاولات الأحادية (محاولة عباس حسن في النحو الوافي)، والثنائية (محاولة علي الجارم ومصطفى أمين في النحو الواضح)، والجماعية من مثل: (محاولة وزارة المعارف بمصر)، و(قرارات مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة عام 1945م)، وأخيرا الوقوف عند مشروع شوقي ضيف التجديدي. في حين أن الفصل الرابع: المحاولات المعاصرة في تجديد النحو بين المعيارية والوصفية، يتناول هذا الفصل المحاولات التي تناولت تجديد النَّحو العربي، بناءً على المنهج المعياري والمنهجي الوصفي، من مثل: (محاولة إبراهيم مصطفى، ومهدي المخزومي، وأمين الخولي، ومحمد كامل حسين).

3. الباب الثاني: محاولات تجديد النحو في ضوء علم اللغة الحديث.

جاء هذا الباب في ثلاثة فصول: الفصل الأول: تجديد النحو في ضوء المنهج الوصفي. ويناقشُ هذا الفصل عوامل ظهور المنهج الوصفي كبديل للمنهج المعياري في البحث اللغوي، ويبين أيضا اعتراضات الوصفيين العرب على النحو العربي، ويعرض محاولتين في ذلك: الأولى محاولة عبدالرحمن أيوب في كتابه: (دراسات نقدية في النحو العربي)، والثانية: محاولة تمام حسان في كتابه: (اللغة العربية معناها ومبناها).

وأما الفصل الثاني الذي بعنوان: (تجديد النحو في ضوء المنهج التوليدي التحويلي)، فيرصد الدوافع التي أدت إلى ظهور المنهج التوليدي التحويلي، والتطور الذي طرأ على أصول النظرية التوليدية التحويلية، ومن ثمَّ يبيِّن أصداء هذه النظرية في العالم العربي، عارضا في ذلك محاولتين دعتا إلى تجديد النحو العربي: الأولى: محاولة بعد القادر الفهري، في كتابه: (اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية

ودلالية)، والثانية: محاولة مازن الوعر في كتابه: (نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية).

ويتناول الفصل الثالث الذي بعنوان: (تجديد النحو في ضوء المنهج الوظيفي)، وفيه مبحثان: حيث يبين المبحث الأول المنطلقات التأسيسية للسانيات الوظيفية، والاعتراضاتِ التي قدمتها على النظرية التوليدية التحويلية، وأهمَّ معالم اللسانيات الوظيفية وسماتِها في التفكير اللساني الحديث، مبيناً أصداءها في العالم العربي، والوقوف عند إشكالية المصطلح، ويبين المبحث الثاني دور أحمد المتوكل في تجديد النَّحو العربي، في كتابه: (الوظائف التداولية في اللغة العربية).

ويقدم الفصل الرابع الذي بعنوان: (تجديد النحو في ضوء محاولات الهدم)، تجديد النحو العربي في ضوء محاولات الهدم، وقد جاء في ثلاثة مباحث: تمهيد يبين الدعوة إلى العامية، ومحاولة شريف الشوباشي في كتابه: (لتحيا اللغة العربية: يسقط سيبويه)، وومحاولة زكريا أوزون في كتابه: (جناية سيبويه).

4. الباب الثالث: نحوَ منهجٍ متكامل في تجديد النَّحو العربي.

جاءَ هذا الباب في أربعة فصول: الفصل الأول: (إطار منهجي)، ويقف الإطارالمنهجي على جدوى محاولات تجديد النَّحو العربي، ويبيّن فيه دور هذهِ المحاولات في تجديد النَّحو العربي، ومن ثمَّ يرسمُ معالم منهج متكاملٍ في تجديد النَّحو العربي، من حيث تقسيم اللغة العربية في العصرالحديث إلى مستويات، ومن ثمَّ الاستفادة من دور السياق في تحديد المستوى اللغوي المطلوب، ومن ثمَّ رصد أثر الحذف والاختصار في واقع النحوالمعاصر، للوقوف على القواعد الأكثر استخداما، ومن ثمَّ الاستفادة من دور الحدس اللغوي في اكتساب النحو. وتمَّ في هذا الإطار المنهجي أيضاً تحديدُ عينة الدراسة

التطبيقية، التي تتمثل في قناة (أبوظبي ناشيونال جيوغرافيك)، التي ُتعدُّ أنموذجاً للمستوى الفصيح في العصر الحديث.

وأما الفصل الثاني الذي جاء بعنوان: (مستويات اللغة العربية في العصر الحديث على المستوى المنطوق)، فيأتي بمبحثين:المبحث الأول: (الفصيحة مستويان: الفصيحة المعربة، والفصيحة غير المعربة). وتوقَّف هذا المبحث على تحديد مستويات اللغة العربية الفصيحة في العصر الحديث، باستثناء لغة النص القرآني التي تمثِّل الفصحى في أعلى صورها؛ إذ إنَّ مستويات العربية في العصر الحديث مستويان: مستوى الفصيح المعرب، والفصيح غير المعرب. وأما المبحث الثاني: (دور السياق في تحديد مستويات الخطاب المطلوب)، فيتناول أهمية دور السياق في تحديد مستوى الخطاب المطلوب، والفصل بين مستويي اللغة العربية الفصيحة في العصر الحديث؛ إذ لا يمكنُ أن يكون في العربية مستوى لغوي واحد لكل السياقات الثقافية والاجتماعية والتعليمية.

ويناقش الفصل الثالث: (أثر الحذف والاختصار في واقع النحو العربي المعاصر). ويمثِّلُ هذا الفصل الجانب التطبيقي من الرسالة، والذي اتخذ من قناة (ناشيونال جيوغرافيك أبوظبي) عينةً تطبيقية، للتدليل على أثر الحذف والاختصار في واقع النحو العربي المعاصر. وفيه مبحثان: الأول: (شوقي ضيف الأنموذج الأمثل في التخفف من القواعد). و يبين أنَّ شوقي ضيف في كتابه: (تيسير النَّحو التعليمي: قديما وحديثاً مع نهج تجديده) كان الأنموذج الأمثل من بين محاولات تجديد النحو في التفاته لواقع النحو؛ وذلك بدعوته للتخفّف من القواعد. وأما المبحث الثاني: تعليم النَّحو، فيبين دور الحدس اللغوي في اكتساب النحو العربي، ويقف أيضاً عند مفهوم الملكة اللسانية عند ابن خلدون وكيفية اكتسابها من خلال السماع والممارسة. ومن ثمَّ يعرض المبحث لخطة عملية في تعليم النَّحو العربي تقوم على

أربعة عناصر: السماع، ثمَّ القراءة، ثمَّ النَّحو، ويتداخل مع هذه العناصر مجتمعة عنصرٌ رابع هو: التدريب والمران. وأما الفصل الرابع فيتضمن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

رابعا: الدراسات السابقة

وأما عن الدراسات السابقة على هذه الدراسة ، فتشير إلى أنَّ الدراسات في تجديد النحو وتيسيره كثيرة جدا، بل يكاد حصرها يصعب؛ لتعددها وتنوعها بين محاولات التجديد نفسها، وبين محاولات جزئيةٍ وشاملة، ورسائل ماجستير وأطروحات دكتوراه، وبحوث ومقالات، وكلها- باستثناء دراسة واحدة - تصب في مجال التنظير والتوصيف، فهي دراسات نظرية بحتة، لم تلتفت إلى الجانب التطبيقي في تجديد النحو، وقد استفاد الباحث منها كثيرا في الجانب النظري.

وأما الدراسة التي التفت إلى الجانب التطبيقي في تيسير النحو، فهي دراسة حسن منديل العكيلي، في كتابه: محاولات التيسير النحوي الحديثة: دراسة وتصنيف وتطبيق، الطبعة الأولى، بيروت- لبنان، دارالكتب العلمية)، حيث تناولت هذه الدراسة الجانب التطبيقي، وذلك من خلال اتخاذ محاولة عباس حسن في كتابه: (النحو الوافي)، كأنموذج أمثل للتطبيق، إلا أنها لم تلتفت إلى دراسة الجانب التطبيقي من خلال واقع اللغة العربية في العصر الحديث، أي أثر محاولات تيسير في الاستخدام الفعلي للقواعد النحو العربي. وهذا الأثر هو ما سيُركَّزعليه هذا البحث، إذ هو ما سيجعل هذه الدراسة جديدة في مضمونها وإضافتها.

خامسا: عينة الدراسة

وتعتمد الدراسة التطبيقية في هذه الدراسة على قناة (أبوظبي ناشيونال جيوغرافيك) التي اعتمدت اللغة العربية الفصيحة لغة تواصل ما بينها وبين المشاهد العربي، فقناة (ناشيونال جيوغرافيك أبوظبي) قناة ناطقة بالعربية الفصيحة، تقدم لغة عربية فصيحة صالحة، لأن تكون لغة فكر وحضارة.

ولعل اختيار هذه القناة يعود أيضا بوصفها أول قناة عربية متخصصة بالبرامج الوثائقية، ولأسلوبها العصري في طرح مواضيع، تهمُّ الإنسان العربي أطفالا وشباباً وكباراً في السن؛ إذ إنَّ محتواها يتنوع بين السياسي والاقتصادي والعلمي والاجتماعي والسياحي، كما أنَّ لديها انتشاراً واسعا على مستوى الوطن العربي، فعدد متابعيها على (اليوتيوب) مثلا يتجاوز مليوناً وسبعمائة ألف متابعاً حتى كتابة هذه السطور، وبعض حلقاتها تجاوز ثمانية ملايين مشاهدة في غضون عامين من بثه، مما يجعلها تتقدمُ كثيراً عما يُقدَّم باللغة العربية الفصيحة من البرامج، وغيرها من الأسباب التي تمَّ ذكرها في الباب الثالث.

سادسا: منهجية البحث

يأتي هذا البحث في جانبين نظري وتطبيقي، فأما الجانب النظري فسيقوم فيه الباحث باستقراء محاولات تجديد النحو محاولا الوقوف على نماذج من هذه المحاولات، ولا سيما أنها محاولاتٌ كثيرة، حيثُ سيقفُ الباحث على المحاولات الشاملة التي تتناول أبواب النحو كلها؛ ولهذا فإنَّ المحاولات الجزئية ليست من ضمن الدراسة. وأما الجانبي التطبيقي فيقوم الباحث في تحديد عينة من البرامج في قناة (ناشيونال جيوغرافيك أبوظبي) التي ينوي التطبيق عليها، مراعيا في ذلك شمولها وتنوعها ومدى ارتباطها بجوانب الحياة المتعددة، ثم يقوم بتفريغ محتواها المنطوق إلى مكتوب، ثم يقوم باستقراء البرامج

المنتقاة، للوقوف على القواعد النحوية الباقية في الاستخدام وتصنيفها وفق أبواب النحو العربي، معتمدا في ذلك منهجا استقرائيا في تتبع القواعد، ومنهجا وصفيا في وصفها وتوصيفها، مستخدماً المنهج الإحصائي أحياناً للتدليل على بعض النتائج.

وفي الختام، أرجو من الله –عزوجل- أن يوفقني ويُلهمني الصبر وحسن العمل في بلوغ المرام في دراسة (واقع النحو العربي في ضوء محاولات تجديده في العصر الحديث)، بالوقوف على القواعد التطبيقة الأساسية التي تُعفي الطالب من دراسة ما لا يحتاج إليه من قواعد النحو ندرةً وشذوذا وغرابة، وقوفا مرضيا، خدمةً للعربية، وخدمة لأبنائها ومتعلميها. وهذا أولا وأخيرا جهد إنسان، فإن أخطأت من نفسي وإن أصبت فمن الله العلي القدير.

الباب الأول: النَّحو العربي بين التيسير والتجديد في العصر الحديث

ويتضمن هذا الباب أربعة فصول: الفصل الأول: حركة التفكير النحوي لدى القدماء. والفصل الثاني: (التيسير والتجديد: مشروعيتهما ومفهومهما)، والفصل الثالث: المحاولات المعاصرة في تجديد تعليم النحو(التيسير)، والفصل الرابع:المحاولات المعاصرة في تجديد النحو بين المعيارية والوصفية.

الفصل الأول: حركة التفكير النحوي لدى القدماء

تُعتبر اللغة العربية أهم الكنوزِ الموروثة لأمةِ العربِ، فهي هويتُهم وعنوانُ حضارتِهم، وهي مجدُهم وتاريخُهم ووسيلةُ تواصلِهم، كما تعتبر اللغةُ العربية مصدر الكرامةِ والعزةِ والشعورِ بالمجد عندَ العربِ[1]؛ لما لهذه اللغةِ من أصالةٍ وإبداعٍ لغويٍّ وتطبيقي لا تكادُ تجد مزاياها في عديد من لغات العالم، إذ أعطت لمتحدثيها من العرب لساناً مذهبياً متقناً للكلم والتعبير[2]؛ فكانت اللغة العربية أهلاً لحمل رسالة الإسلام، ولغة القرآن الكريم.

ونظراً لأهميةِ الاتصالِ والتواصلِ بينَ الناسِ لتبادلِ المعارفِ بين الحضاراتِ والاطلاع على ثقافة الآخرين، ولا سيما سَعْي الكثير من الأجانب لتعلم مبادئ الدين الإسلامي، فقد اتجه الكثيرُ منهم لتعلمِ اللغةِ العربية[3]، وأصبح تعلمُ العربيةِ سواء للناطقين بها أم للناطقين بغيرها، حاجةً ملحةً للاطلاع على إرث العرب وتاريخِهم وطرقِ تواصلِهم وكيفيةِ التعاملِ معهم على أكمل وجهٍ، والأكثرُ أهميةً من

---

[1] بروكلمان، كارل (1977). *فقه اللغات السامية*. ترجمه عن الألمانية: رمضان عبدالتواب. (ص 29). المملكة العربية السعودية: جامعة الرياض

[2] الشافعي، محمد بن إدريس (1938). *الرسالة*. تحقيق وشرح: أبي الشبال أحمد محمد شاكر. (ص 42). الطبعة الأولى. مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.

[3] الزين، محمود أحمد (2009). *أهمية اللغة العربية في فهم القرآن والسنة* (ص 6). الطبعة الأولى. الإمارات العربية المتحدة: دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري للنشر والتوزيع.

ذلك سعيُ تلك الشعوب إلى طلبِ المعرفةِ الدينيةِ فيما يتعلق بالدين الإسلامي، من هنا بدأ الاهتمام بدراسةِ تعاليم اللغةِ العربيةِ من نحوٍ وصرف[1].

كما أنَّ انتشارَ اللغة العربية وتعليمَها للناس كافةً ليس بالأمر الحديث، وإنّما ظهرَ على نطاقٍ واسعٍ إبَّانَ توسعِ الدولةِ الإسلاميةِ وقوتِها وبسطِ نفوذِها على العالم، عندَها هرعَ العالمُ بأسرهِ لتعلمِ اللغةِ العربية للناطقين بغيرها؛ للتعرف على الثقافةِ والفكرِ العربي وإنجازات العربِ وبطولاتهم، وَأخذِ الدروس من حياةِ العربِ التي وصلت بهم إلى الرفعةِ والعلياءِ، إضافةً إلى ذلك أنَّ أهميةَ تعلّمِ العربية للناطقين بغيرها جاءَ نتيجةً لما ظهرَ على ملامحِ أمةِ العربِ من تطور ملحوظٍ في المعارفِ والعلومِ والكتبِ العلميةِ التي تّمتْ ترجمتُها من العربية إلى لغاتٍ أخرى[2]، مثل كتاب جابر بن حيان في الكيمياء، وكتابِ ابن سينا في الطب، والخوارزمي في الرياضيات وغيرها من كتب علمية وثقافية غنية بالثقافة والعلوم والمعارف الدنيوية، وعلى الرّغم من عدم التوازنِ الذي مرّتْ به الأمةُ العربيةُ وأثَر بشكلٍ كبير على اللغة العربية، إلا أنّ العصرَ الحديث شَهِدَ أهميةً كبيرةً تدورُ حولَ ضرورةِ تعلّمِ اللغةِ العربيةِ، وذلك بعدَ اعتمادِ اللغةِ العربيةِ لغةً رسميةً متداولة في منظمة الأمم المتحدة والكثير من المنظمات العالمية باعتبار أنَّ الدولَ العربيةَ هي عنصرٌ فاعلٌ على الساحةِ الدوليةِ، ولا يمكنُ تجاهلها بأيِّ حالٍ من الأحوال[3]. وقد أدّى انتشار الإسلام إلى اتساع مساحة اللغةِ العربيةِ، ممن توافدوا على الدين الجديد، من روم وفرس وعجم، فلم تعد الجزيرة العَرَبيّة تمثل العَرَب وَحْدَهم[4].

---

[1] طعيمة، رشدي أحمد (2006). معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. *مجلة العربية للناطقين بغيرها*، (3)، 93-160.

[2] الطيب، عبد الله (2017). من تجارب تعلم العربية في إفريقيا. *مجلة دراسات إفريقية*، (57)، 9-37.

[3] قفعان، توفيق محمد، وفاعوري، عوني صبحي (2012). تأثير الازدواجية اللغوية (الفصيح والعامي) في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *39*(1)، 16-1.

[4] الطنطاوي، محمد (1995). *نشأة النَّحْو وتاريخ أشهر النُّحاة* (ص 14). الطبعة الثانية. القاهرة: دار المعارف.

لم يكنْ تَعلمُّ اللغةِ العربيةِ بالأمر اليسير، إذْ إنه واجهَ كثيراً من التحدياتِ التي وقفتْ عائقاً دونَ تعلّمِ هذه اللغةِ على وجهٍ حسن مع الحفاظ على أُسُسِها وجوهرها، ولعلَّ أهمَّ هذه التحدياتِ ما يتمثلُ في ازدواجيةِ اللغةِ لدى الأجانب من روم وفرس وعجم، إضافة إلى ذلك، المواضيعِ النحويةِ والصرفيةِ التي تُكسِبُ اللغةَ العربية مظهَرها المتكامل والفريد من بين عديد من لغات العالم، كما تعددت الخلافاتُ حولَ الطرقِ والأساليبِ التي بمقتضاها يتمُّ تعلم اللغة العربية على أكمل وجهٍ[1]، وقد أدى ذلك التنوع إلى ظهور اللحن، سواء أكان اللحن في الظواهر الصوتية أم الدلالية أم التركيبية، ولكن صور اللحن الأخطر كانت تتمثل في لحن الإعراب، يقول أبو الطيب اللغوي: كان الإعراب أول ما اختل في كلام العرب، فكان الأحوج إلى التعلم[2].

مع مرور الزمن، ونتيجةً لانتشارِ اللغةِ العربيةِ بين العرب والأجانب، فقد كَثُرت في العربيةِ مظاهرُ التعقيد وقصور العربِ في لغتهم، وأيضاً فقد عزا شوقي ضيف قصور العرب في لغتهم إلى: "النحو الذي يقدم للناشئة والذي يرهقها بكثرة أبوابه وتفريعاته"[3].

وقد مرَّ النحو العربي بعدة محاولات للإصلاح، بغية تيسيره وسهولة فهمه من قِبل الناشئة والمتعلمين، ومن وجهة نظر أحمد حسن الزيات: "أن هذا النحو لا بدّ أن يتغير؛ لأنه من الخطأ أن نأخذ عقول الشباب بتعلّمه والخضوع لمشكلاته وعسره والتوائه"[4]، من هنا ظهرت الحاجة إلى محاولات تجديد النحو العربي.

---

[1] العثيمين، عبد الرحمن (1993). *التبيين لأبي البقاء العكبري* (ص 524). الطبعة الأولى. الرياض- المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.

[2] اللُّغَويّ، أبو الطيب (1974). *مراتب النَّحْويين*. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. (ص 19). الطبعة الثانية. صيدا- بيروت: المكتبة العصرية.

[3] ضيف، شوقي (1986). *تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده* (ص 3). القاهرة: دار المعارف.

[4] الزيات، أحمد حسن (1958). لغتنا في خطر. *مجلة اللغة العربية*، *10*، 40-55.

وعليه، فقد تعددت محاولات تجديد النحو العربي والحفاظ عليه، فبدأت مع بداية تدوين النحو العربي، حيث يمثل كتاب سيبويه (منتصف القرن الثاني الهجري) أولَ عملٍ منهجيٍ في تاريخ النحو العربي، يُنبئُ عن وعي لغويٍ لدى النُّحاةِ العرب في ضرورةِ وضع قواعد للغةِ العربية، فكتاب سيبويه "أولُ أثرٍ نحويٍ يمثلُ المرحلةَ الأولى في نشأة النحو، بل يمثل نضجَ الفهم النحوي الذي يُعنى بتمييز التراكيب وكشفِ خصائصِها وتواؤمِها مع ملابساتها"[1]، ولكنْ لم يكنْ كتابُ سيبويه بمعزلٍ عن حركةٍ فكريةٍ نحوية سابقةٍ عليه؛ إذ لا يمكنُ تجاهلُ جهودِ النُّحاة ممنْ سبقه، وتُشيرُ كتبُ النحو- في هذا الصَّدد- إلى وجودِ كتابين في النَّحو هما: (الإكمال) و(الجامع) لعيسى بن عمر، ولكنَّهما لم يصلا إلينا[2].

ومن الجهودِ النحوية السابقة لسيبويه، وقد رصدَها سيبويه نفسُه في كتابه، بأنْ أوردَ آراءً نحويةً لكثيرٍ من النحاة مثل: الخليل بن أحمد الفراهيدي، ويونس بن حبيب وغيرهما، وقد نقلها سيبويه منسوبةً إلى أصحابِها بأمانة علميةٍ ودقةٍ وموضوعية، ويؤكِّدُ هذا ما قاله يونس بن حبيب عندما نظر في كتاب سيبويه: "يجب أن يكون هذا الرجل صدق عن الخليل، فيما حكاه عنه، كما صدق فيما حكى عني"[3]، مما يعني أنَّ كتابَ سيبويه يمثِّلُ حصيلةَ حقبةٍ زمنيةٍ طويلةٍ من النشاط النحوي لدى النَّحاةِ العرب قبلَه، ولمْ تقتصرْ هذه الحقبة على الآراء النحوية، بل قامتْ بخطواتٍ مفصلية في تاريخ النحو العربي، جعلتْ من كتاب سيبويه يظهرُ بهذا النضج والمنهجية العالية، وهي:

---

[1] عبداللطيف، محمد حماسة (2006). *النحو والدلالة: مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي* (ص 26). الطبعة الثانية. مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

[2] الزبيدي، أبو بكر محمد بن الحسن (1973). *طبقات النَّحْويين واللغويين* (ص 23)، الطبعة الثانية. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. القاهرة: دار المعارف.

[3] طبقات النحويين واللغويين، ص 52.

أولا: نقط الإعراب (الشكل)الذي قام به أبو الأسود الدؤلي (ت 69هـ)، مُدلِّلا به على الرفع والنصب والجر والتنوين، ونقطُ الإعراب يُعدُّ "أعظم خدمة قدمت للعربية حتى الآن"[1]، فهو بمثابةِ الخطوة المركزية في تشكيلِ النَّحوِ العربي وبلورتِه على هذا النَّحو.

ثانيا: نقط الإعجام، وهو ما قام به تلميذا أبي الأسود نصر بن عاصم (ت 89هـ)، ويحيى بن يعمر(ت 129هـ)؛ حيث قاما بنَقْطِ الحروف لتمييزِ الحروف المتشابهة مثل: (الباء، والتاء، والنون، والثاء)[2].

ثالثا: بناءً على الخطوتينِ السابقتين (نقط الإعراب ونقط الإعجام)، ظهرتْ مشكلة جديدة تتمثل في التمييز بينهما[3]؛ فقد تداخلت هذهِ النقاطُ معاً، فما كان من الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 170هـ) إلا أن وضعَ الحركات (الفتحة، والضمة، والكسرة) بدلاً من نقطِ الإعراب، فقد كان يرى- كما يقول السيرافي (ت 368هـ)- أن الفتحة من الألف والكسرة من الياء، والضمة من الواو[4].

وقد مثَّلت هذهِ الخطواتُ مجتمعةً أسسَ النحو العربي إضافةً إلى آراء النحاة المتعددة التي استطاع سيبويه أن يبلورَها في عملٍ منهجيٍ كان أساساً لمدرسة في التفكير النَّحوي هي مدرسةُ البصرة.

أولاً: النحو العربي في ضوء مدرسة البصرة

مثَّلَ كتابُ سيبويه مدرسةً في التفكير النحوي، هي مدرسةُ البصرة، التي رأتْ في اللغة العربية الفصحى معياراً للصواب والخطأ، يجبُ أنْ يُتَّبَع، وأن السبيلَ الوحيد للمحافظةِ على هذا المعيار هو من خلال دراسة الظواهر اللغوية؛ بناءً على أسسٍ وأصولٍ ثابتة، للوصول إلى قواعدَ نحويةٍ موثقةٍ، ومن ثمَّ صوغ هذه القواعد في قوالبَ ثابتةٍ تمثِّلُ اللغة العربية الفصحى، وتكونُ صالحةً للتعليم، في سبيل

---

[1] الأفغاني، سعيد (1987). *في أصول النحو* (ص 161). بيروت: المكتب الإسلامي.
[2] في أصول النحو، ص161.
[3] وهيب، سهيلة ياسين (1978). حول نشأة الخط العربي وتطوره. *مجلة الآداب*، (23)، 669-647.
[4] سيبويه، عمرو بن عثمان (1982). *كتاب سيبويه. تحقيق وشرح عبدالسلام هارون* (هامش ص 241-242). الطبعة الثانية. الجزء الرابع. القاهرة- مكتبة الخانجي- الرياض: دار الرفاعي.

الحفاظ على اللغة العربية، وأنَّ الهدفُ من قواعد النحو العربي هو حفظُ اللغة العربية في صورتها المعيارية أولا، وتعليمُ النحو ثانيةً، فالهدف من علم النحو هو: "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير، والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ عنها رد بها إليه"[1].

وقد اعتمدتْ مدرسةُ البصرة مبدأ السّماع في سبيل الوصول إلى اللغة العربية الفصحى (الأنموذجية أو المعيارية)، فقد حدَّدوا المادةَ اللغوية المستقرأة، والتي تمثِّلُ الفصحى من حيثُ المضمونُ والمكان والزمان؛ حيث تمثّلُ لغة القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والشعر الجاهلي والإسلامي، وكلام الفصحاء من العرب مادةَ الاحتجاج اللغوي، وقد تمَّ تحديد المكان وفقاً للقبائل التي يُحتَجُّ بها وهي: "قيس وتميم وأسد وطيّ ثم هُذيل، فإن هؤلاء هم معظم من نُقل عنهم لسان العرب، والباقون فلم يؤخذ عنهم شيء"[2]، وأما المدة الزمنية التي يُحتجُّ بها فهي لا تتجاوزُ قرناً ونصف القرن قبل الإسلام، وقرنا ونصف القرن بعد الإسلام، وبناءً على هذا التأطير المضموني والمكاني والزماني، بُنيتْ معالم اللغة العربية الفصحى، كلغة أنموذجية، وكل ما خرجَ عن هذا الحيز الزماني والمكاني لم يعدوه فصيحاً.

واستناداً على ذلك فقد سعى النحاة إلى وضع قواعدِ النحو العربي على أساسٍ من الاطراد، ولكنْ صادفتهم شواهدُ نحوية، تخالفُ قواعدهم التي استنبطوها، فاستعانوا بالقياس الذي يُعدُّ الأصل

---

[1] ابن جني، أبو الفتح عثمان (2002). *الخصائص*. تحقيق محمد علي النجار (ص 34). الجزء الأول. بيروت: دارالكتاب العربي.

[2] الفارابي، أبو نصر (1990). *كتاب الحروف* حققه وقدم له وعلق عليه محسن مهدي (ص 147). الطبعة الثانية. بيروت- لبنان: دار المشرق. وانظر أيضاً: السيوطي، جلال الدين (2011).الاقتراح في علم أصول النحو. تحقيق محمد حسن إسماعيل. (ص 33-34). الطبعة الثالثة. بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية.

الثاني من أصولِ مدرسةِ البصرة، وذلك في حملِ غير المسموع على المسموع من كلام العرب، حيث كانا في معنىً واحد، فكلام العرب بناءً على القياس أربعةُ أضرب- حسبَ رأي ابن جني- وهي[1]:

أولاً: مطرد في القياس والاستعمال جميعا، وهذهِ هي الغاية المطلوبة.

ثانيا: مطرد في القياس شاذ في الاستعمال.

ثالثا: مطرد في الاستعمال، شاذ في القياس.

رابعا: شاذ في القياس والاستعمال جميعا.

وقد كانت الغاية من النحو العربي هي الوصول إلى المطرد في القياس والاستعمال جميعا، كان الأولى بالنحاة الوقوف عند الضرب الأول وحسب، من حيث الناحية التعليمية في النحو، وهو المطرد في الاستعمال والقياس جميعا، لا سيما أن أبوابا في النحو ثبتت بالاستقراء، فابن الحاجب يرى أن رفع الفاعل ونصب المفعول به، إنما ثبتا بطريق الاستقراء[2].

وأما التعليل فهو متصل بالقياس من حيث النظرة العقلية للغة؛ حيث أخذوا يعللون الظواهر اللغوية تعليلاً اجتهادياً، كما يقول الفراهيدي بعد أن سئل عن العلل النحوية: إن علل النحو تقوم على الاجتهاد، فكل عالم قادر أن يعلل وفق ما أوتي من قدرة على الاستنباط والتفكير[3]، وهي ثلاثة أنواع: (علل تعليمية، وعلل قياسية، وعلل جدلية نظرية)[4]، والتعليل نظرة عقلية خالصة قادت إلى جدل عقلي لا يخلو من لبس وتعقيد للغة.

---

[1] الخصائص، ص97-98.

[2] ابن الحاجب، عثمان بن عمرو (1985). *منتهى الوصول والأمل إلى علمَيْ الأصول والجدل* (ص 24). الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية.

[3] الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق (1979). *الإيضاح في علل النحو*. تحقيق: مازن المبارك (ص 65-66). الطبعة الثالثة. بيروت: دار النفائس.

[4] الإيضاح في علل النَّحو، ص 64.

وأما مفهوم الاطراد أو الكثرة فلم يكن محدداً لدى النحاة؛ إذ يستدل عباس حسن على ذلك بورود ستة شواهد على نصب اسم إن وخبرها، فما هو حد الكثرة التي يريدها النحاة في نظره؟[1]، قد يكون حد الكثرة مضطربا لدى النحاة، لكن ليس لذلك الحد الذي يشير إليه عباس حسن، فلو ورد نصب الجزأين في(باب إن) عشرة شواهد أو أكثر، فإنه يخالف القاعدة التي قرروها أصلا وهي نصب اسم إن ورفع خبرها، فهذا اضطراب في نظر عباس حسن، ولكنه ليس اضطرابا في منهج النحاة في حد ذاته.

وقد كان منهج البصرة منهجا تعليميا خالصا، فيما اتخذوه من أسس علمية سليمة، في سبيل تطبيق القواعد وضبط ما هو عام ومطرد منها، حتى فيما استخدموه من منطق وتعليل، فكثير من القواعد، تحتاج إلى (مَنْطقة) في سبيل توصيفها، والاكتفاء بوصف اللغة كما هي يجعل منها لغة مضطربة قلقة، لا تخدم المنهج التعليمي في الاعتماد على ما هو(مطرد)، ولكن النحاة البصريين بالغوا في القياس، وبالغوا أيضا في التعليل، فمن المبالغة في القياس أن النحو صار كله قياسا، "إنما النحو قياس يُتبع"[2]، ويقول أبو المنصور بن الحيان عن قياسات النحو:" قياسات النحو تتوقف ولا تطرد، كقميص له جُرُبَّانات، فصاحبه كل ساعة يخرج رأسه من جُرُبَّانة"[3]. وأما المبالغة في التعليل فيظهر في العلل القياسية والعلل الجدلية النظرية أو ما عُرف بنظرية العامل التي دعا القدماء والمحدثون إلى إلغائها.

---

[1] حسن، عباس (1966). *اللغة والنحو بين القديم والحديث* (ص 46). الطبعة الأولى. القاهرة- مصر: دار المعارف للنشر والتوزيع.

[2] القفطي، علي بن يوسف (1986). *إنباه الرواة على أنباه النحاة*. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم (ص 267). الطبعة الأولى. الجزء الثاني. القاهرة: دار الفكر العربي.

[3] السيوطي، جلال الدين (1965). *بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة*. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. (ص 186). الطبعة الأولى. الجزء الأول. القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي وأولاده.

ثانياً: النحو العربي في ضوء مدرسة الكوفة

كانت المدرسة البصرية صاحبة السبق في التفكير النحوي العربي، تأصيلا وتنظيرا، ولا يمكن تجاهل الدور الكبير الذي قام به سيبويه فـــي كتابه، فالنحويون الذين من بعد سيبويه جمعيهم، تأثروا تأثرا كبيرا بكتابه، واهتدوا بهديه، وساروا على طريقه [1]، وكانت مدرسة البصرة معنية في نظرتها للنحو بالمقاييس العقلية، وأما مدرسة الكوفة فقد أخذت تنظر إلى النحو بمنهج آخر، وهو منهج السماع أو تغليب السماع على القياس، فاتجهت إلى الاستعمال اللغوي، فعدته أصلا لغويا يُحتَج به، فـ "الكوفيون لو سمعوا بيتا واحدا فيه جواز شيء مخالف للأصول لاعتمدوه، وجعلوه أصلا وبوبوا عليه بخلاف البصريين"[2]؛ فلم تعد مصطلحات الكثرة والشيوع والاطراد من مصطلحاتهم، فمنهجهم كما يقول مهدي المخزومي: يقتصر على النقل، ويورد القياس تأييدا لما احتجوا به من نقل وسماع، ويبني القواعد على الظواهر الفردية (المثال الواحد)[3]، وهذا -في نظره- يمثل طبيعة اللغة، فجعلهم بذلك "أقدر من البصريين على تصوير اللغة"[4]، فالكوفيون في توجههم لوصف الواقع اللغوي آنذاك كانوا وصفيين من حيث المنهج، ولكنهم لم يلتزموا بحدود منهجهم؛ حيث كانت لديهم، تفسيرات عقلية وجدلية، فقد عالجوا مسائل النحو وفق أسس البصريين العقلية، ويصف إبراهيم السامرائي منهج الكوفيين قائلا: "قد عالجوا المسائل على نحو لا يبتعد عن طريقة أصحابهم البصريين"[5]، ولكن وجود النزعة العقلية لدى الكوفيين، لم تكن كما هي في حدتها عند البصريين.

---

[1] المبرد، محمد بن يزيد (1994). *المقتضب*. تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة (ص 92). الجزء الأول. القاهرة- جمهورية مصر العربية: لجنة إحياء التراث الإسلامي.

[2] الاقتراح في علم أصول النحو، ص 114.

[3] المخزومي، مهدي (1958). *مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو* (ص 376 وما بعدها). الطبعة الثانية. القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.

[4] مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص 366.

[5] السامرائي، إبراهيم (1966). *الفعل زمانه وأبنيته* (ص 10). بغداد: مطبعة العاني.

وبهذا، أصبح القارئ أمام منهجين في النظر اللغوي، منهج المعيار (اللغة الأنموذجية)، ومنهج الوصف (الواقع اللغوي)، وأمام سؤال (ما هي الغاية من النحو؟) الأول تمثله البصرة، والثاني تمثله الكوفة وكلا المنهجين مرتبطان بـ: (ما هي الغاية من النحو؟) فمدرسة البصرة تبحث عن الاطراد أو الأغلب الشائع، والشذوذ ترده بالمقاييس العقلية، ولكنها أسرفت بالمقاييس العقلية، يقول أبو علي الفارسي (ت 377هـ) ناقدا أبا الحسن الرماني (ت 384هـ): "إن كان النحو ما يقوله الرماني فليس معنا منه شيء، وإن كان النحو ما نقوله فليس معه شيء"[1]، ومدرسة الكوفة آمنت بالواقع اللغوي، ولكنها أيضا أسرفت، حتى قعدت لكل ما هو شاذ ونادر، يقول ابن درستويه عن الكسائي رأس مدرسة الكوفة إنه كان "يسمع الشاذ الذي لا يجوز إلا في الضرورة، فيجعله أصلا ويقيس عليه، فأفسد النحو بذلك"[2]، ولكن هل الهدف من النحو (قولبة القواعد) أو تصوير الواقع اللغوي كما هو؟ فالهدف من النحو تعليمي، "النحو إنما أريد به أن ينحو المتكلم، إذا تعلمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب، حتى وقفوا فيه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة"[3]، مما يعني أن كلا المدرستين خرجتا عن غاية النحو وهدفه الأول.

فالهدف من دراسة النحو هو ضبط القواعد، للوصول إلى لغة موحدة تجمع أبناء اللغة، وتكون أسهل من حيث الناحية التعليمية، فنحن بحاجة إلى قاعدة وليس إلى تقعيد؛ والتفريق بينهما "أمرٌ أساس في دراسة التفكير العلمي في النحو العربي، فالتقعيد وسيلة إنتاج القاعدة، ومنهج دراستها وتفسيرها، وهو بهذا الجزء المتغير من النحو، أما القاعدة فهي ثابتة؛ إذ تستند إلى وصف الواقع الثابت من الاستعمال اللغوي الصحيح الذي ارتضاه العرب وعلماء الأمة العربية في عصر الاستقراء و الاحتجاج"[4]. ولكن

---

[1] بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، ص 181.
[2] بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، ص 336.
[3] ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهل (1996). *الأصول في النحو*. تحقيق: عبدالحسين الفتلي (ص 35). الطبعة الثالثة. الجزء الأول. بيروت: مؤسسة الرسالة.
[4] ملخ، حسن خميس (2002). *التفكير العلمي في النحو العربي: الاستقراء- التحليل- التفسير* (ص13-14). الطبعة الأولى.عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

النحاة بصريين كانوا أم كوفيين انشغلوا بالتقعيد على حساب القاعدة، فاهتموا بدقائق الظواهر اللغوية وتفاصيلها، وشاردها وواردها، وشاذها ونوادرها، جاعلين الجدل العقلي غاية في حد ذاته تارة، مهتمين بتفاصيل اللغة ودقائقها وشواذها ونوادرها تارة أخرى، وهذا مما لا يهتم به طالب النحو، الذي صدّ عن دراسة النحو الكوفي "لسعة روايته، وكثرة اللهجات المتمثلة فيه؛ ولأن الدارس المقبل على تعلم لغة الدولة لا يعنيه من ذلك كله إلا ما ييسر له التكلم بلغة عربية، تفي بفهم القرآن والسنة، وتدعم تديّنه، وتُسهّل له العيش في مجتمع لغته الرسمية هي اللغة العربية"[1].

فقد شغل النحاة التأصيل النحوي على حساب تعليم النحاة، ولهذا أخذ الجاحظ يطالب بتطبيق القواعد الضرورية لتقويم اللسان نطقا وكتابة، فيقول: "وأما النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مَشغلة عما هو أولى به، ومُذهل عما هو أرد عليه منه من رواية المثل والشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع"[2]، والتفاتة الجاحظ هنا، هي التفاتة إلى النحو التعليمي، الذي غاب عن بعض النحاة في ظل التقعيد اللغوي أو التأصيل للظواهر اللغوية.

ثالثاً: النحو العربي في ضوء الشروح والمختصرات والمتون

قَدمَ البصريون والكوفيون منهجين فكريين في قراءة النحو العربي، هما: منهج القياس ومنهج السماع، وقد تجاوزوا مرحلة التعليم، وهي الغاية الأولى من نشأة النحو، إلى مرحلة التأصيل والتنظير

---

[1] *مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو*، ص 413.

[2] الجاحظ، عمرو بن بحر (1991). *رسائل الجاحظ*. تحقيق وشرح عبدالسلام محمد هارون (ص 38). الطبعة الأولى. الجزء الثالث. بيروت: دار الجيل.

اللغوي، مما جعل الحاجة ماسة لإعادة النظر فيما قدموه من نحو، فأخذوا يؤلفون الشروح والمختصرات والمتون في سبيل تيسير النحو العربي.

وقد جاءت مرحلة إعادة قراءة النحو العربي من النحاة أنفسهم؛ حيث أخذوا يشرحون المطولات التي ألفت في النحو في سبيل تذليل صعوباته، فقد شرحوا كتاب سيبويه، واستفاضوا في شرحه كل من: الأخفش الصغير (ت 315هـ)، وابن السرَّاج (ت 316هـ)، والسيرافي (ت 368هـ)، والمبرد (ت 384هـ)، والرماني (ت 384 هـ)، وأبي العلاء المعري (ت 449هـ)، وشرح الأعلم (ت 476هـ)، و الزمخشري (ت 538هـ)، وابن الحاجب (ت 646هـ)، وغيرهم الكثيرون[1]، ولكن شرحهم الكتاب لم يخل أيضا من الصعوبات التي علقت بالنحو العربي، كالإسراف في التعليل والتمارين غير العملية، فأضافوا إلى شروحهم: "أثقالا فوق أثقال، مع تشعيب مسائل النحو وتفريعها إلى أقصى حد"[2]، فطريقة التفكير هي نفسها، ومنهج التأليف هو كذلك نفسه، وقد لا يكون الهدف من شرح الكتاب تعليمًا بقدر ما هو شغف بالكتاب نفسه واهتمام به كونه دستور النحاة. ولم يقف الحد عند شرح الكتاب، فقد شرح ابن يعيش كتاب المفصل للزمخشري، وكذلك شرح التسهيل للسهيلي الأندلسي[3]، وما قيل عن منهجهم في شرح الكتاب، يقال في غيره من الشروح، مما يجعل تأليفهم في الشروح ينصب على المنهج التأصيلي للنحو أكثر منه في التركيز على القواعد الأساسية للمتعلمين.

ولكن النحاة لم يقتصروا على الشروح، فقد أخذوا يؤلفون أيضا في المختصرات التي تتجاوز التفريعات والتشعيبات ودقائق النحو، فالسيرافي مثلا كتب الإقناع في النحو[4]، وابن جني صاحب النظر الثاقب في التأصيل النحوي يكتب (اللمع في النحو)، وأبو علي الرمان يكتب (الإيجاز في النحو)، وأبو

---

[1] تيسير النحو التعليمي: قديماً وحديثا مع نهج تجديده، ص 9 وما بعدها.
[2] تيسير النحو التعليمي: قديماً وحديثا مع نهج تجديده، ص 12.
[3] تيسير النحو التعليمي: قديماً وحديثا مع نهج تجديده، ص 19.
[4] بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، ص 508.

علي الفارسي يكتب (الأولويات في النحو)، وابن هشام يكتب (قطر الندى وبل الصدى)، حتى إن الوقوف على كل ما هو مكتوب في النحو التعليمي، يعد أمر صعبا، فوفق دراسة إحصائية قام به -محمد صاري- أثبت "وجود أكثر من أربعين متنا بعنوان (مختصر في النحو) وأكثر من عشرة كتب بعنوان (الموجز أو الوجيز في النحو)، وأكثر من عشرين رسالة بعنوان (مقدمة في النحو أو علم النحو)، وأكثر من خمسة مصنفات (المدخل إلى النحو)"[1]، ناهيك عن الكتب في غير هذه العناوين كـ: (الإقناع في النحو)، و(الموفقي في النحو)، و(المنمق في النحو)، و(الإفادة في النحو) وغيرها الكثير[2].

ولم يقتصر التأليف في النحو التعليمي على النحاة، بل ألف في ذلك غير النحاة كخلف الأحمر (ت 180هـ) الذي ألف (مقدمة في النحو)، وقد عمل النحويون في التطويل والتعليل، وإغفال ما يحتاجه المتعلم من العربية؛ إذ يقول: "فأمعنت النظر والفكر أؤلفه أجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين؛ ليستغني به المتعلم عن التطويل، فعملت هذه الأوراق، ولم أدع فيها أصلا ولا أداة ولا حجة ولا دلالة إلا أمليتها؛ فمن قرأها وحفظها وناظر عليها، علم أصول النحو كله، مما يصلح لسانه في كتاب يكتبه، أو شعر ينشده، أو خطبة أو رسالة إن ألفها"[3]، وكلام خلف الأحمر لا يختلف كثيرا عن كلام الجاحظ السابق فيما يحتاجه متعلم النحو، بل إن المختصرات في النحو ركزت على قدر كبير من النحو، مما لا حاجة لغير المتخصص به، أي الحد الأدنى الذي يقوم اللسان نطقا وكتابة، وقد بدا ذلك واضحا في مسمياتها كـ: (المختصر والمقدمة)، وقد كان الاختصار واضحا بينا في عدد صفحاتها، وفي أبوابها المعدودة، فمثلا لم يتجاوز كتاب (التفاحة في النحو) لأبي جعفر النحاس مثلا بضع عشرة صفحة[4]، فقد تخلص فيه صاحبه –كما يقول أحمد مختار عمر- وطرح منه: الأبواب غير العملية أو

---

[1] صاري، محمد (2001). تيسير النحو: ترف أم ضرورة؟ *مجلة الدراسات اللغوية*، *2*، 145-183.
[2] تيسير النحو: ترف أم ضرورة؟ 2، 145-183.
[3] الأحمر، خلف (1961). *مقدمة في النحو*. تحقيق عز الدين التنوخي (ص 34). دمشق: مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم.
[4] النحاس، أبو جعفر (1965). *التفاحة في النحو*. تحقيق كوركيس عواد (ص 14-27). بغداد: مطبعة العاني.

النادرة الاستعمال مثل باب الاشتغال وباب التنازع، وأبواب التمارين والعمليات التدريبية، كما نادى بطرح العلل، والمناقشات العقلية والفلسفية والتأويل والتقدير[1]، مما يدل أن جل كتب النحو العربي تضخمت من قبيل التنظير اللغوي، وليس من حيث القواعد الأساسية التي تخدم غاية النحو التعليمية.

ومما يؤكد لنا أن النحاة لم يكرسوا جهدهم لتأصيل النحو وحسب، بل كان لهم دور في توجيه عنايتهم للنحو التعليمي، فقد ظهرت في القرن السابع الهجري موجة من المتون والمحفوظات، تهدف إلى تركيز النحو وتكثيفه في مؤلفات غاية في الإيجاز، ومن أشهرها: ألفية ابن معطي (ت 628هـ)، والكافية لابن الحاجب (ت 646هـ)، و(الكافية الشافية)، و(الألفية)، و (الفوائد)، لابن مالك (ت 672هـ)، و(الآجرومية) لابن آجروم (ت 723هـ)، وشذور الذهب لابن هشام (ت 761هـ) والأزهرية لخالد الأزهري (ت 905هـ)[2]، وقد اعتمدت هذه الموجة على التكثيف والتركيز، فجاءت بالغة التعقيد مما دفع أصحابها أن يشرحوها بمطولات تُعوض عنصر التكثيف فيها، فلم تُذلِّل صعوبة النحو، بقدر ما كانت أسلوب تأليف ازدهر في ذلك الزمن، ولم يأل المشتغلون بالنحو جهدا في خدمة النحو العربي، تأصيلا وتنظيرا وتعليما، إلا أنه لم يسلم من النقد، وظلت مسألة صعوبة النحو وتعقيده عالقة في تاريخ النحو العربي، حتى ظهرت دعوة ابن مضاء القرطبي في كتابه (الرد على النحاة).

رابعا: النحو العربي في ضوء رؤية ابن مضاء القرطبي

تشكل مرحلة ابن مضاء القرطبي ثورة في تاريخ النحو العربي، فقد شن هجوما على منهج النحاة؛ وطريقة تفكيرهم، وقد أعلن ثورته في مقدمة كتابه قائلا: "وإني قد رأيت النحاة (رحمهم الله)، قد

---

[1] عمر، أحمد مختار (1967). دعوات الإصلاح في النحو العربي قبل ابن مضاء. *مجلة الأزهر*. 39 (6)، 530-510.

[2] سعيد، عبدالوارث مبروك (1985). *في إصلاح النحو العربي: دراسة نقدية* (ص 13-12). الطبعة الأولى. الكويت: دار القلم.

وضعوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللحن، وصيانته عن التغيير، فبلغوا من ذلك الغاية التي أمّوا إلا أنهم التزموا ما لا يلزمهم فتوعرت مسائلها ووهنت مبانيها، وانحطت عن رتبة الإقناع حججها"[1].

ويرى ابن مضاء في ذلك أن النحاة خرجوا عن غايتهم الأولى وهي تقويم اللسان، فأدخلوا في النحو ما ليس منه، فجعلوا نظرية العامل هي المتحكم في اللغة، وهذا مما يتوجب أن يُحذف من النحو العربي؛ حيث هو خطأ، فيقول: "قصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه، وأنبه على ما أجمعوا على الخطأ فيه، فمن ذلك ادعاؤهم أن النصب والخفض والجزم لا يكون إلا بعامل لفظي، وأن الرفع منها يكون بعامل لفظي وبعامل معنوي"[2]، فهجوم ابن مضاء يتركز على حذف نظرية العامل، فهي أساس علة النحو، ويمكن إجمال دعوة ابن مضاء بـ: إلغاء نظرية العامل، وإسقاط العلل الثواني والثوالث، وإلغاء القياس، وإلغاء التمارين غير العملية[3].

وبهذا، يتخلص النحو مما علق به من المقاييس العقلية، مع أن إلغاء نظرية العامل بالكامل يخالف طبيعة الطالب التي كثيرا ما تسأل عن تفسير الأحكام النحوية، (لماذا هذا مرفوع، وذاك مجرور؟) وحتى مقولة الكسائي حينما سُئل عن (أي) قال: "أي هكذا خُلِقت"[4]، التي يحفل بها أتباع المدرسة الكوفية والوصفيون هي في الأصل تفسير، ف "ليس كلام النحاة عن العامل لغوا كله"[5]، فلا يعني إسراف النحاة فيه يكون سببا في إلغائه.

---

[1] القرطبي، ابن مضاء (1982). *الرد على النحاة*. تحقيق شوقي ضيف (ص 72). الطبعة الثانية. القاهرة: دار المعارف.
[2] الرد على النحاة، ص 76.
[3] *الرد على النحاة*، ص 24-43.
[4] الإستراباذي، رضي الدين (1996). *شرح الرضي على الكافية*. تصحيح وتعليق يوسف حسن عمر (ص 21). الطبعة الثانية. الجزء الثالث. بنغازي: منشورات جامع قار يونس.
[5] الجواري، أحمد عبد الستار (1984). *نحو التيسير: دراسة ونقد منهجي* (ص 47). الطبعة الثانية. بغداد- العراق: مطبعة المجمع العلمي العراقي.

شكَّلت دعوة ابن مضاء القرطبي حالة من الاضطراب بين الرفض والتأييد له لدى النحاة المحدثين، فحلمي خليل يرى أن دعوة ابن مضاء ظاهرية النزعة أقرب إلى المنهج الوصفي الذي يرى أن التقعيد النحوي يجب أن يقتصر على ظاهر الكلام، فلا يحتاج إلى التقدير أو التأويل أو البحث عن علة العلة التي قامت عليها النظرية البصرية[1]، وإن كان نقد ابن مضاء وُجه لنحاة البصرة، فنحاة الكوفة أيضاً، قد تأثروا بطريقة أو بأخرى بمنهج البصريين في تناول النحو، ومن النحاة المحدثين من يرى أنه حاول هدم أركان النحو العربي من قياس وعامل دون الإتيان ببديل عنها[2]، ولكن يمكن القول بأنه يحسب لابن مضاء بأنه وجه إلى مواطن الخلل في النحو العربي، فنبه إليها، وإن لم يعالجها فابن مضاء "أمة وحده بين النحاة!! لم يسبقه أحد في نهجه المتكامل عن أصول النحو أحد قبله، ولم يقدره النحاة التقليديون بعد حق قدره!! فنسي اسمه، وغاب عن الدرس النحوي رأيه، حتى كان عصرنا الحاضر، فعاد الرجل إليه من وراء القرون مهيبا جليلا، ليأخذ مكانه ومكانته في الدرس اللغوي الحديث"[3].

وجدت دعوة ابن مضاء أثرها لدى المحدثين أكثر من القدماء، لا سيما أن ظاهرة تجديد النحو وتيسيره لم تنقطع في العصر الحديث؛ لأن الشكوى من النحو ظلت ملازمة له، فطه حسين يشكو من الإعراب، فكلمة الإعراب "مخيفة جدا، وليس منا- وليس من حضراتكم- من لم يخف هذه الكلمة حين كان تلميذا في المدرسة الثانوية أو طالبا في الجامعة"[4].لا سيما أن اللغة العربية "لا تُدّرس في مدارسنا، وإنما يدرس فيه شيء لا صلة بينه وبين عقل التلميذ وشعوره وعاطفته"[5].

---

[1] خليل، حلمي (1986). *العربية وعلم اللغة البنيوي: دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث* (ص 58). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

[2] الحلواني، محمد خير (1978). *أصول النحو العربي* (ص 214-215). سوريا: منشورات جامعة تشرين، مطبعة الشرق.

[3] عيد، محمد (1989). *أصول النحو العربي في نظر النحاة وابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث* (ص 6). الطبعة الرابعة. القاهرة: عالم الكتب.

[4] حسين، طه (1959). مشكلة الإعراب. *مجلة مجمع اللغة العربية*، 11، 89-102.

[5] حسين، طه (2014). *في الأدب الجاهلي* (ص 13-14). القاهرة- جمهورية مصر العربية: مؤسسة هنداوي للتعليم والنشر.

كثُرت محاولات تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث، حتى إنه صار- كما يقول حسن منديل العكيلي- اتجاهاً سادَ وطغى على التفكير النحويّ المعاصر، لا سيما في العقد الرابع والخامس والسادس من القرن العشرين[1]، بل "لم يعرض لعلم من علوم العربية، ما عرض للنحو العربي من نقد"[2]. وسنعرِضُ في هذا الباب من هذه الدراسة أبرز ما سُلط عليهِ الضوء في علمِ النحوِ العربي (التيسير والتجديد).

الفصل الثاني: (التيسير والتجديد: مشروعيتهما ومفهومهما)

يتناول هذا الفصل ثلاثة مباحث: مشروعية تجديد النحو العربي وتيسيره، ومآخذ المحدثين على النحو العربي، وإشكالية مصطلحَي التيسير والتجديد، على النحوالآتي:

المبحث الأول: مشروعية تجديد النحو العربي وتيسيره

بعد أن أتممتُ في التمهيد بيانَ تشكيل الفكر النحوي في ضوء مدرسة البصرة والكوفة، والشروح والمختصرات والمتون، ورؤية ابن مضاء القرطبي تجاه النحو العربي، فلا بد من الوقوف على مشروعية تجديد النحو، ففي هذا الصدد لا بد من الإشارة إلى أن هنالكَ خلافاً في الآراء بين المحدثين والعلماء الذين انقسموا إلى فرقتين، إحداهما أشارت بوجود عيوب في النحوِ العربيّ[3]، وأخرى نادت

---

[1] العكيلي، حسن منديل حسن (2012). *محاولات التيسير النَّحوي الحديثة: دراسة وتصنيف وتطبيق* (ص 8). الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية.

[2] أبو السعود، صابر بكر (1988). *في نقد النحو العربي* (ص 3). دار الثقافة للنشر والتوزيع.

[3] الراجحي، عبده (1998). *التطبيق النحوي* (ص 8). الطبعة الثانية. الإسكندرية: دارالمعرفة الجامعية.

بخلوه من أيةِ عيوب[1]، ولكننا لا يمكن أن نسلم بأن النحو العربي خال من العيوب، والقول بهذا لا يتفق و النظر اللغوي الحديث.

من هنا تولدت الحاجة إلى تجديد النحو العربي وفق ما يخدم اللغة العربية، وهو ما يُعتبرُ استكمالاً لمشروعِ النحاةِ، وليس انتقاصاً من جهودهم، ويكون ذلك بتشكيل توليف من المناهج، مع جهود النحاة القدماء؛ حيث لا يمكن تجاهلها في خدمة العربية، في سبيل الوصول إلى صورة تمثل اللغةِ العربيةِ في صورتِها النموذجيةِ الخاليةِ من كلِّ ما يشوبُها من عيوب.

على الرغمِ مِن الانتقاداتِ المُوجَهةِ إلى تجديدِ النحوِ، إلّا أنَّ هذهِ الانتقاداتِ لا تُعبر عن عدم مشروعية تجديده، فلا يُنظر لدعوة إبراهيم مصطفى إلى تجديدِ النحوِ على أنها "هدامة تكره القديم، وتريد أن تعفي أثره، و (تصفه) بالعيب والنقص"[2]، ولا يمكن النظر أيضاً إلى النحو على أنهُ مُقدس، لا يمكن المساس به أو الاقتراب منه، فقد أسهمت دعوة إبراهيم مصطفى في كتابه (إحياء النحو) في نفض الهيبة والقدسية عن النحو "اللتين أُضفيتا عليه زمناً طويلاً، وكانتا عقبة تحول دون درسهِ درسا موضوعيا ورؤية ما فيه من نواحي الضعف والقصور"[3]، ولسنا بحاجةِ إلى ربطِ تجديد النحو بتجديد الفقه، كما فعل أمين الخولي، فطالما أن الفقهاء جددوا في فقههم ولم يجدوا معارضة، فلمَ لا يُجدد النحاة نحوهم؟! ما دامت أصول النحو محمولة على أصول الفقه، بل إن التجديد في النحو أولى؛ لأنه ليس مرتبطاً بالحلِ والحرمةِ، كارتباط الفقه[4]، فتجديد النحو إذن ليس "شعبة من تلك الفرقة الموكلة بهدم

---

[1] التطبيق النحوي، ص7.

[2] عرفة، محمد أحمد (1937). *النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة* (ص 4). الطبعة الأولى. القاهرة: مطبعة السعادة.

[3] في إصلاح النحو العربي: دراسة نقدية، ص 111.

[4] الخولي، أمين (1961). *مناهج تجديد في: النحو والبلاغة والتفسير والأدب* (ص 27). الطبعة الأولى. القاهرة- مصر: دار المعرفة.

تراثنا، وقطع كل صلة تربطنا به"[1]، ومحاولات التجديد في النحو العربي في التراث تدل على ذلك كالمدرسة البصرية والكوفية والنحو التعليمي ودعوة ابن مضاء، فلم تغير اللغة العربية، ولم تقطع اللاحق عن السابق، ولم تهدم التراث، أو تنتقص منه، ولكن تنطلق منه للحداثة متمسكة بقاعدتها النحوية الرصينة.

وعليه فإن تجديد النحو وتيسيره يُعد أمراً مشروعاً كما الدعوة إليه أيضاً، فأما عن مشروعية الدعوةِ إلى تيسيرِ النحوِ وتجديدهُ، فتمثلت في آراء العلماء والعارفين والفقهاء في اللغةِ العربيةِ، الذين أبانوا مواطن القصور والضعف في النحوِ العربيّ، مُشيرين إلى عدم جدواه، ما لم يتم تجديده وتيسيره.

وأشار عبد الحميد حسن تباعاً لما حلَّ بالنحو العربي من شوائب، ومشروعية التجديد والتيسير في النحو العربي بقوله: "شغلت القواعد النحوية جانباً من اهتمام الباحثين في الثقافةِ العربيةِ منذ بدأ التدوين في مختلف العلوم، وكثر الجدل في المسائلِ النحويةِ، ونشأت مذاهب مختلفة للنحاة في الأمصارِ العربيةِ، وتعمق الباحثون في سردِ الأسبابِ والعللِ والشواهد"[2].

ويبدو أن ابن حزم ذهب إلى دعوة واضحة لتيسير النحو، حيث أشار إلى الكتب التي ينبغي الاستناد إليها عند دراسة النحو فقال: "إنّ أقّل ما يجزئ منه "أي علم النحو" كتاب الواضح للزّبيديّ، أو ما كان نحوه كالموجز لابن السرّاج"[3]، إنَّ دعوة ابن حزم لدراسة هذه الكتب، إنَّما لسهولتها وتيسيرها

---

[1] حسين، محمد محمد (1983). *حصوننا مهددة من داخلها* (ص 169-170). الطبعة الثامنة. بيروت: مؤسسة الرسالة.

[2] حسن، عبد الحميد (1952). *القواعد النحوية مادتها وطريقتها* (ص 4). الطبعة الثانية. القاهرة- مصر: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والطباعة.

[3] الأندلسي، ابن حزم (1954). *رسائل ابن حزم (مراتب العلوم)*. تحقيق إحسان عباس (ص 64). الطبعة الأولى. القاهرة- مصر: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

للفهم اليسير للنحوِ العربي، وابتعادها عن مظاهر التعقيد والمغالاة، واستخدامها أبسط الأساليب التعليمية لعلم النحو.

وأما عبد الرحمن محمد أيوب فقد رأى أن هنالك ضرورة لتجديد النحو، لِما يشوبه من اجترارٍ عقلي؛ إذ "إن في مُجردِ تفسير عِبارات النُحاة نوعاً من الاجترار العقلي لا يليق بعصرِنا الذي نعيشُ فيه، ولا بنهضتنا العقليةِ في هذا الدور الحاسم من أدوارِ الثقافةِ العربيةِ"[1]. وأما إبراهيم أنيس فيرى أن المسائلَ اللغوية في اللغةِ العربيةِ أصبحتْ مشاكل لغوية وهي بحاجة إلى الدراسةِ والتحقيق[2].

ويرى ميشال زكريا أنَّه: "لا بد من أنَّ نقول هنا بمنتهى الصراحة والموضوعية أنَّ لا نفع، بعد الآن، في أن نردد، بصورةٍ متواصلةٍ، الدراساتِ التي قامت بها الأجيالُ السابقة، والمفاهيم التي تبنوها في المجالات اللغوية، وإن أضفينا عليها بعض التعديلات السطحية من حيث الشكل والعرض"[3].

بينما رأى محمد الخضر حسين أن منهج النحو القديم، قد اعتراه كثرة آراء العلماء دون ذكر الأصول فيه، والتي قام عليها الاختلاف، فقال: "كنت أيام دراستي لعلمِ العربيةِ أمرُّ على أحكامٍ تختلفُ فيها آراء علمائِه، فيقصرها على السماعِ، ويراها آخرون من مواطنِ القياسِ، وقد يحكي الكاتبون المذهبين دون أن يذكروا الأصول التي قامَ عليها الاختلاف؛ فأرى التمسك بمثل هذه الأقوال من المتابعةِ التي لا

---

[1] عبد الرحمن محمد أيوب (1957). *دراسات نقدية في النحو العربي* (ص: د). الكويت: مؤسسة الصباح للنشر والتوزيع.

[2] أنيس، إبراهيم (1978). *من أسرار اللغة* (ص 4). الطبعة السادسة. القاهرة- مصر: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والطباعة.

[3] زكريا، ميشال (1986). *الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: الجملة البسيطة* (ص 5). الطبعة الثانية. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

ترتاح إليها النفس، ولا سيما حين أذكرُ أنَّ كثيراً من أصحابِ هذه الأقوال قد تلقوا اللغة وعلومها من كتبٍ قد وضعنا أيدينا عليها، أو على أمثالها"[1].

وأما أمين الخولي، فقد دعا لتجديد النحو، لما يعتريه من غموض وفق منهجه القديم، فقال: "ولا بد لمن أراد فهم المنهج النحوي فهماً صحيحاً من التعرضِ لدرس هذا الماضي السحيق كله، وتتبع آثاره، والتفهم التفصيلي لتلك المؤثرات، فلعله بعد ذلك الدرس يفهم من غوامض هذا المنهج وخفاياه حقائق كثيرة ويتبين من نواحي خطئه وطرق تحريره، ما لا يستطيعه قط المتناول المستعجل"[2].

فيما رأى أحمد عبد الستار الجواري أن النهج القديم للنحو العربي يُعد نهجاً صعباً فهمُه، فقال: "ولقد كنت أشعر أنَّ في مادة النحو، في أسلوبها الذي اشتملت عليه الكتب القديمة، شيئاً من العسر تنبو عنه أذهان الدارسين الذين لم يألفوا تسلسلَ المنطقِ في الاستقراء والاستنتاج، ولم يلموا بطرائق الأقدمين في استخلاصِ الحقائقِ واستنتاجِها من المادةِ اللغويةِ، واستخدامِ القياس في استنباطِ الأحكامِ. ولقد كانوا يضيقون أحياناً بتلك الطريقة ويودون لو تخلصوا منها بكلِ وسيلة"[3].

وأما عباس حسن، فأشارَ إلى أن النحو العربي، مصابٌ بعللٍ وآفات، فقال: "والحق أن النحو منذ نشأته إلى عصرنا هذا مُصابٌ ببعض علل وآفات تكاد تكون متشابكة متداخلة، يعسر فصل واحدة في آثارها ونتائجها من الأخرى. أضعفت شأنه، وشوهت جماله، وتولتها الأيام بالرعايةِ والإذكاء حتى كادت تقضي عليه، وانتهت به إلى ما نرى"[4].

---

[1] حسين، محمد الخضر (1960). *دراسات في العربية وتاريخها* (ص 7). الطبعة الثانية. دمشق- سوريا: دار الفتح للطباعة والنشر.
[2] مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب، ص 29.
[3] نحو التيسير: دراسة ونقد منهجي، ص 5.
[4] اللغة والنحو بين القديم والحديث، ص 65.

كما شبه محمد كامل حسين كامل النُحاة بمن يضع قواعدَ معقدة لركوب الخيل فقال: "وليت الناس قالوا للنحاة إن نحوكم هذا عقب وعثرات وقيود مثلكم كمثل من يضع قواعد معقدة لركوب الخيل، لا تمنع العارف بها أن تُدَق عنقه عند أول ركضة"[1].

ومن وجهةِ نظر عفيف دمشقية، بأن القدماء لم يراعوا الجانب الوظيفي للنحو، فقال: "فأما متاهات القدماء فتتمثل على ما نظن في أنهم حين مهدوا لتأريخ النحو، لم يراعوا جانبه الوظيفي البحت، باعتباره علماً يهدفُ قبل كل شيء إلى تنظيم الكلام، بل خلطوا به كل ما له علاقة باللغة من صرف، وفقه، وفوارق لهجية، ومادة معجمية، وحتى غدا كل عامل في حقل اللغة المترامي الأطراف نحوياً"[2].

ودعوة العلماء وأصحاب العلم والمعرفة في علوم اللغة العربيةِ، هي بمثابة مشروعية الدعوة للتجديد والتيسير والعمل بهما في ظلِ الجمود الذي أصاب النحو العربي على مدى سنوات طوال، زيادةً على ذلك، عدم وجود ما ينأى عن هذا العمل من منظورٍ شرعي في حدود علم الباحث.

المبحث الثاني: مآخذ المحدثين على النحو العربي

لقد أدرك المحدثون استنادا إلى تطور علم اللغة الحديث، وظهور مناهج لغوية ذات تأثير في الدرس اللساني كالمنهج الوصفي والمنهج التوليدي التحويلي والمنهج الوظيفي، أن في النحو العربي عيوبا ومآخذ، يمكن لنا إجمالها بالآتي([3]):

---

[1] حسين، محمد كامل (1971). النحو المعقول. *مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة*، (17)، 24-59.
[2] دمشقية، عفيف (1981). *تجديد النحو العربي* (ص 5). بيروت- لبنان: معهد الإنماء العربي.
[3] الغفيلي، منصور بن عبدالعزيز (2013). *مآخذ المحدثين على النحو العربي وآثارها التنظيرية والتطبيقية* (ص 43 وما بعدها). الطبعة الأولى. القاهرة: مؤسسة أروقة للدراسات والترجمة والنشر.

أولا: المآخذ على الاستشهاد بالمادة اللغوية، وتشمل:

- إهمال القراءات القرآنية.
- عدم إعطاء الحديث النبوي الشريف حقه في الاستشهاد وخاصة النحاة المتقدمين.
- تحديد عصر الاحتجاج اللغوي بالزمان والمكان، مما أدى إلى:

1- إيقاف نمو اللغة، كما أن القيد المكاني حَرَم اللغة وقواعدها من ثروة لغوية هائلة.

2- الخلط بين مستويات الأداء اللغوي؛ إذ لم يفرقوا بين الفصحى واللهجات.

3- الخلط بين مستويي الشعر والنثر، مع أن للشعر طبيعة خاصة، بل إنهم أكثروا من الاعتماد على الشعر في التقعيد النحوي، واعتمدوا على الشواهد المجهولة النسبة، والمتعددة النسبة، وذات الوجوه المتعددة، والشواهد المصنوعة، والشواهد المحرفة، والشواهد التي أُسيء فهمها.

ثانيا: المآخذ على المنهج

وتتمثل في تحكيم النظر المنطقي والفكر الفلسفي، ويظهر ذلك في: القياس، والعلل (نظرية العامل)، والحدود والمصطلحات النحوية والتقسيمات.

ثالثا: المآخذ على التصنيف

1- المآخذ على أساليب التأليف، ومن أبرزها: الغموض والتعقيد، والتطويل والتفصيل، والاستطراد.

2- المآخذ على التبويب والتقسيمات الداخلية، ومن الأسس التي بوبوا على أساسها: العامل، والإعراب والبناء، وتقسيم الكلمة (اسم وفعل وحرف)، والمفرد والجملة، وعلاقة المباحث النحوية بالمباحث الصرفية.

3- المآخذ على التقعيد، ومنها:

- فرض القواعد النحوية على الاستعمال اللغوي، ومنها: القول بتراكيب لم تسمع عن العرب ولم يقولوا بها، وتخطئة العرب، ولجوء النحاة إلى التأويل والتقدير و الحذف، والاستتار والتشبيه والحمل على المعنى، وكثرة الحكم بالشذوذ والندرة والقلة، والضرورة الشعرية.

- فقدان القواعد النحوية خصائص الصناعة المنضبطة وضوابط العلم كـ: الموضوعية والشمولية والتماسك والاقتصاد.

- المآخذ على المصطلح النحوي، كتعدد المصطلحات للمفهوم الواحد، وتعدد دلالات المصطلح الواحد، وتداخل المصطلحات واختلاطها، والتطويل في المصطلح النحوي، وتأثير الفلسفة والمنطق في المصطلح النحوي.

ويتفق الباحث مع عبدالعزيز الغفيلي في أن المآخذ على النحاة كثيرة، ويرى أنه من الضرورة تجديد النحو العربي في سبيل تجاوز هذه المآخذ، لبناء نحو أكثر اطراداً.

المبحث الثالث: إشكالية مصطلحَي التيسير والتجديد

إنَّ انتشارَ اللغة العربية وتعليمَها للناس كافةً ليس بالأمر الحديث، وإنّما ظهرَ على نطاقٍ واسعٍ إبَّانَ توسعِ الدولةِ الإسلاميةِ وقوتِها وبسطِ نفوذِها على العالم، عندَها هرعَ العالمُ بأسرهِ لتعلمِ اللغةِ العربية للناطقين بغيرها؛ للتعرف على الثقافةِ والفكرِ العربي وإنجازات العربِ وبطولاتهم، وَأُخذِ الدروس من حياةِ العربِ التي وصلت بهم إلى الرفعةِ والعلياءِ، إضافةً إلى ذلك أنَّ أهميةَ تعلّمِ العربية للناطقين بغيرها

جاءَ نتيجةً لما ظهرَ على ملامحِ أمةِ العربِ من تطور ملحوظٍ في المعارفِ والعلومِ والكتبِ العلميةِ التي تّمتْ ترجمتُها من العربية إلى لغاتٍ أخرى[1].

وعليه، فقد أكد العلماء والدارسون على ضرورة الحفاظ على اللغةِ العربيةِ، وحماية الكتاب والسنة من اللّحن والخطأ، نتيجةً لدخول الكثير من غير العرب إلى تعلم اللغة العربية وتداولها بين أصقاع الدنيا، الأمر الذي أدى إلى ظهور السبب الرئيس لوضع قواعد النّحو العربي، التي يُعرفُ بها الفاعل من المفعول، وتوافدت دعوات العلماء إلى ضرورة تيسير النحو وتجديده للحفاظ على اللغةِ العربيةِ من اللحنِ والخطأ، وهما أبرز أسباب نشوء علم التيسير والتجديد لعلم النحو[2].

في حركة تيسير النحو العربي تكثر المصطلحات التي سميت بها الكتب التي تُعنى بالتيسير أو التجديد، فجاءت تحت عناوين كثيرة من مثل: تيسير وتجديد وإصلاح وإحياء وتعديل وتقريب وتبسيط ووضع[3]، ولعل أهم هذه المصطلحات في دراستنا هذه، هما مفهوما التيسير والتجديد.

أولا: مفهوم التيسير

انتشر النحوِ العربي انتشاراً واسعاً في أرجاءِ الدُنيا، حالهُ حال أيٍّ من علومِ الدُنيا، فازدهر وتطور بخطى سريعة، فكثرَ فيه إنشاد الأشعار، وتدارس الأخبار، ما أدى ذلكَ إلى كثرةِ أبوابه، وتفريعاته، وكثيراً من مصطلحاتِهِ الغريبةِ، تبعاً لذلك، فقد تولدت الحاجة إلى ظهورِ علمٍ يُعنى بتيسير هذا العلم، بعد أن أدركَ القدامى ما يعتري النحو من إشكالاتٍ وأخطاء، فسعى كلٌ منهم إلى تدارك الخطر

---

[1] من تجارب تعلم العربية في إفريقيا، (57)، *37-9*.

[2] رحمة، عنان (2017). *ابن مضاء وإسهاماته في تيسير النحو العربي* (رسالة ماجستير)، جامعة أبي بكر بلفايد. تلمسان، الجزائر.

[3] محاولات التيسير النحوي الحديثة: دراسة وتصنيف وتطبيق، ص 5.

الذي اعترى اللغة العربية عموماً والنحو على وجهِ الخصوصِ، وعليه، فقد ظَهَرَ مصطلحُ تيسير النحو العربيّ إحياءً للغةِ العربيةِ وإصلاحاً للنحوِ الذي شابه كثير من الأخطاءِ[1]، وعليه، كان واجباً تسليط الضوء على مفهوم التيسير في علم النحو، ولكن، قبل البدء في التعرف على هذا المفهوم، لا بد من بيان مفهوم التيسير لغةً واصطلاحاً. اليسر: هو الليّن والانقياد، واليسر ضد العسر[2]. وياسرهُ: لاينهُ أي ساهلهُ[3]، وأيضاً فإن التيسير هو اليسر: وهو اللين والانقياد، والمسيرة السعة والغنى، وقيل هو التسهيل بعمل لا يجهد النفس ولا يثقل الجسم"[4].

فالتيسير من وجهة نظر الباحث إنما يمثلُ دعوةً للتسهيل واللين، والإبانة على مواطن القصور والتعقيد، وتقويم الضعف في أي من العلوم، أو الأشياء، لتسهيل فهمها والتعامل معها. أمّا التيسير اصطلاحاً، فتجدر الإشارة إلى أنه، وبعد الاطلاع في كثير من المصادر والمراجع العلمية، فلم يتم التوصل إلى تعريف صريح ومتفق عليه من قبل علماء النحو، حول مفهوم التيسير في الاصطلاح، إلّا أن العز بن عبد السلام أشار إلى تعريف التيسير في النحوِ بقوله: "هو إزالة كل ما من شأنه أن يؤدي إلى إدخال الناس في مشاق لا يتحملونها"[5].

ويبدو أن هذا التعريف أقرب من أن يكون تعريفاً لغوياً من كونه تعريفاً اصطلاحياً، لذا فقد قال العز بن عبد السلام حول تعريف التيسير اصطلاحاً: "وفي اصطلاح العلماء جاء اليسر بمعناه

---

[1] بزاوية، مختار (2017). *النحو العربي ومحاولات تيسيره: دراسة وصفية تحليلية* (رسالة دكتوراه)، جامعة وهران1- أحمد بن بلة. الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية.

[2] الأشقر، محمد سليمان (1993). *الفتيا ومناهج الإفتاء* (ص 65). الطبعة الثالثة. عمان- الأردن: دار النفائس للنشر والطباعة.

[3] ابن منظور، محمد بن مكرم (2010). *لسان العرب* (ص 295). الطبعة الأولى. الجزء الخامس. بيروت- لبنان: دار صادر للنشر والتوزيع.

[4] الرازي، فخر الدين أبو عبد الله محمد بن عمر (1981). *مفاتيح الغيب: التفسير الكبير* (ص 295). الطبعة الثانية. بيروت- لبنان: دار إحياء التراث العربي.

[5] عمر، صالح بن عمر (2003). *مقاصد الشريعة عند العز بن عبد السلام* (ص 333). الطبعة الأولى. عمان- الأردن: دار النفائس للنشر والطباعة.

اللغوي"[1]. وعرفه الشاطبي، بأنه: "ما شرع لعذر شاق استثناء من أصل كُلي يقتضي المنع مع الاقتصار على موضع الحاجة"[2].

وأما فيما يتعلق بمفهوم تيسير النحو العربي، فقد ورد مفهومه بعدة معان عند أصحاب المحاولات، منها:

1- التيسير عند الجواري يعني "أن يُدرس -النحو- في صورته الأولى دراسة واعية عميقة لا تغفل عن الغاية، ولا تتجاهل أسباب الانحراف عنها، ثم يعرف ما اختلط بها من أمور بعيدة عن طبيعتها"[3].

2- التيسير عند مهدي المخزومي "ليس اختصارا، ولا حذفا للشروح والتعليقات، ولكنه عرض جديد لموضوعات النحو ييسر للناشئين أخذها، واستيعابها وتمثلها"[4].

3- التيسير عند علي النجدي ناصف "هو أن نرجع النظر فيه- (أي النحو) من جديد، لا على أنه فاسد مختل يستحق الهدم، ولكن على أنه صالح مشوب يغشاه غبار الزمن، ويختلط فيه الجوهر بالصدف، والنافق بالزيف، حاجته أولا وأخيرا أن ينفض عنه الغبار، وتنقي الشوائب، ويعرض عرضا جديدا"[5].

---

[1] مقاصد الشريعة عند العز بن عبدالسلام، ص 333.
[2] الشاطبي، أبو إسحق إبراهيم بن موسى (2004). *الموافقات في أصول الشريعة*. شرح عبد الله دراز (ص 300). الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية.
[3] نحو التيسر: دراسة ونقد منهجي، ص 11.
[4] المخزومي، مهدي (1986). *في النحو العربي: نقد وتوجيه* (ص 15). الطبعة الثانية. بيروت –لبنان: دار الرائد العربي.
[5] ناصف، علي النجدي (1979). *سيبويه إمام النحاة* (ص 44-45). الطبعة الثانية. القاهرة: عالم الكتب.

4- التيسير عند إبراهيم السامرائي هو "أن يطرح ما ليس من طبيعة اللغة، وأن يكون النحو الجديد مادة تصف اللغة وصفا بعيدا عن التحليل أو التأويل"[1].

5- التيسير في نظر أنيس فريحة هو "إحداث ثورة جذرية في أساليب تدريس النحو العربي، وفي إعادة قواعدها"[2].

6- التيسيرعند حسن منديل العكيلي "هو تقديم النحو مبرأ من العلل والتفريعات، سهل التناول، قريب المأخذ من أذهان المتعلمين"[3].

نستنتج مما سبق أن التيسير هو تجديد في كيفية تقديم مادة النحو، وليس في موضوعات النحو نفسها، فنحاول أن نقدم النحو العربي خاليا من صعوباته المتمثلة في خلوه من الآراء الخلافية والتأويلات والتقديرات النحوية، وعرضه بلغة تواكب العصر، وبأحدث الأساليب التعليمية الحديثة، بما يعني تجديد منهجية تعليم النحو، أي تقديم النحو القديم بلغة وأسلوب حديثين.

ثانيا: مفهوم التجديد

قال الجوهري: "جَدَّ الشيءُ يَجِدُّ بالكسر جِدَّةً، صَارَ جَدِيداً، وهو نَقِيضُ الخَلَقِ"[4]. وقال أيضاً: "وتَجدَّدَ الشيءُ صَارَ جَدِيداً، وأجَدَّهُ واسْتَجدَّهُ، وجَدَّدَه: أي صَيَّرَه جَدِيداً"[5]. وقال الأزهريُّ: وقال اللَّيثُ: "الجدُّ: نقيضُ الهَزْلِ، يُقالُ: جَدَّ فلانٌ في أمرِه إذا كان ذا حقيقةٍ وَمَضاءٍ، وأجَدَّ ثوباً واسْتَجدَّه، والجَدِيَدَانِ،

---

[1] الفعل زمانه وأبنيته، ص 80.
[2] فريحة، أنيس (1952). *تبسيط قواعد اللغة العربية وتبويبها على أساس منطقي جديد* (ص 18).
[3] العكيلي، حسن منديل (2014). *التيسير النحوي المعاصر في ضوء الخلاف النحوي* (ص 57). الطبعة الأولى. عمان- الأردن: دار دجلة.
[4] الرازي، محمد بن أبي بكر (1986). *مختار الصحاح* (ص 41). بيروت: مكتبة لبنان.
[5] مختار الصحاح، ص41.

والأجَدَّانِ: اللَّيل والنَّهار"[1]. وقال ابن فارس: "سُمِّي كلُّ شيءٍ لم تأت عليه الأيَّامُ جَدِيداً، ولذلك يُسمَّى اللَّيلُ والنَّهارُ الجديدَينِ والأجَدَّينِ، لأنَّ كُل واحدٍ منهما إذا جاءَ، فهو جديدٌ"[2]. واستناداً إلى ما تم سرده حول مفهوم التجديد في اللغة، فإنَّ التجديد، إنما هو إعادة بناء الشيء وصياغته، وإعادة بلورته وتصنيف قواعده وترتيبها ليسهل على الناس فهمه واستخدامه بيسر وسهولة.

وأما التجديد في الاصطلاح فقد قال فيه العَلْقَمِيُّ في شرحه: "معنى التجديد: إحياء ما انْدَرَس من العمل بالكتاب والسنة والأمر بمقتضاهما"[3]. يقول شيخ الاسلام ابن تيمية: "والتجديد إنَّما يكون بعد الدروس، وذاك هو غربة الإسلام"[4]. وأما فيما يتعلق بتجديد النحو العربي، فقد كان للمحدثين دورٌ بارزٌ في تعريف مفهوم التجديد، وفيما يلي بيان مفهوم تجديد النحو العربي لدى المحدثين:

يقول إبراهيم مصطفى في كتابه إحياء النحو: "أطمع إلى أن أغير منهج البحث النحوي للغة العربية، وأن أرفع عن المتعلمين إصر هذا النحو وأبدلهم منه أصولا سهلة يسيرة، تقربهم من العربية وتهديهم إلى حظ من الفقه بأساليبها"[5]. ويرى مهدي المخزومي: أن التيسير لن يكون مفيدا "إن لم يسبقه إصلاح شامل لمنهج هذا الدرس وموضوعاته أصولا ومسائل"[6]. ويرى أحمد عبد الستار الجواري "أن كثيرا من الأبواب النحوية (القديمة) أُلجأ إليها المنهج الخاطئ التي نهجتها ودرجت عليها من أول

---

[1] الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد (2011). *تهذيب اللغة*. تحقيق محمد عوض مرعب الناشر (ص 462). الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار إحياء التراث العربي.

[2] ابن فارس، أبو الحسين أحمد (1979). معجم *مقاييس اللغة*. تحقيق وضبط عبدالسلام محمد هارون (ص 409). الطبعة الأولى. الجزء الأول. دمشق- سوريا: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

[3] آبادي، محمد شمس الحق العظيم (1979). *عون المعبود على سنن أبي داود*. تحقيق عبد الرحمن محمد عثمان (ص 386). الطبعة الأولى. مصر: دار الفكر للنشر والتوزيع.

[4] ابن تيمية، أحمد (2004). *مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية*. جمع وترتيب عبد الرحمن بن محمد بن قاسم (ص297). الطبعة الأولى. المجلد الثامن عشر. المملكة العربية السعودية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

[5] مصطفى، إبراهيم (2014)، *إحياء النحو* (ص: أ). القاهرة- جمهورية مصر العربية: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

[6] في النحو العربي: نقد وتوجيه، ص 15.

الأمر"[1]. ويقول تمام حسان: "ومن هنا كانت الحاجة ملحة إلى تخليص منهج اللغة من هذه العدوى (الفلسفة والمنطق)، حتى يسلم لقارئ اللغة نص في اللغة وللغة فحسب"[2].

فالتجديد إذن يتجه نحو منهج البحث اللغوي لدى النحاة القدماء، وإلى الفكر النحوي الذي بنوا عليه منهجهم، أو كما يقول حسن منديل العكيلي: هو "تغيير في النظرة ومنهج البحث وطرائقه، وفيها إفادة من مناهج الدرس اللغوي عند الغربيين"[3]؛ لهذا: "نراهم يشترطون أن تسبق- التيسير- خطوة جريئة تتوخى "إحياء النحو" أو "إصلاحه" فإذا تمت هذه الخطوة أعقبتها خطوة ثانية هي انتخاب ما يصلح من هذا النحو الجديد للتعليم، ثم تقديمه بأساليب حديثة"[4]، فإبراهيم مصطفى لا يهدف من تجديد النحو العربي إلى التخفف من القواعد أو تيسيرها في ذاتها؛ بل يهدف إلى التعمق في فهمها؛ إذ يقول: "نحن ندعو إلى المزيد من دراسة النحو، وخصائص اللغة، وفقه أبنيتها وتراكيبها"[5].

إن كان مجددو النحو يميزون نظريا بين التيسير والتجديد، في أن التيسير موجه نحو تجديد تعليم النحو العربي، في حين أن التجديد يستهدف منهج النحو العربي، إلا أنه في الجانب التطبيقي أثبتت محاولات تجديد النحو العربي أنه يصعب التمييز والفصل بينهما؛ إذ تطرقت محاولات التيسير إلى المنهج بطريقة أو أخرى كما في محاولة وزارة المعارف، وذلك في دعوتها إلى إلغاء الإعراب التقديري والمحلي، وهما يعدان من مرتكزات منهج التفكير النحوي العربي (المنهج المعياري). وأما المحاولات

---

[1] نحو التيسير: دراسة ونقد منهجي، ص 12.
[2] حسان، تمام (1990). *مناهج البحث في اللغة* (ص 5). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
[3] التيسير النحوي المعاصر في ضوء الخلاف النحوي، ص 104.
[4] العزاوي، نعمة رحيم (1995). *في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث* (ص 123). بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
[5] مصطفى، إبراهيم (1957). تيسير قواعد اللغة العربية. *مجلة المجمع العلمي العربي*، *32*(1)، 129-123.

التي هدفت إلى تغيير منهج النحو العربي؛ فإنها لم تغير منهجا، فلم تخرج محاولات التجديد عن المعيارية، وظلت في نطاقها باستثناء الدعوة إلى العامية التي نادت بهدم النحو العربي وهدم معياريته.

فالتيسير والتجديد مصطلحان يصعب الفصل بينهما من الناحية التطبيقية على أقل تقدير، وقد استخدم شوقي ضيف- كما سنرى- المصطلحين بمعنى واحد، ولكن إن وردت كلمة التيسير في هذا البحث- فهي تعني تجديد تعليم النحو العربي.

قد ظهر في نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين دعوة إلى تيسير النحو العربي، تمثلت هذه الدعوة في أن تكون العامية هي اللغة المعتمدة بدلا من الفصحى[1]. ونتيجة الدعوة إلى العامية توجهت جهود علماء العربية بناءً على توجهات رسمية إلى تأليف مصنفات تعليمية في النحو، في سبيل تيسير النحو العربي، فقد شُكلت لجنة رسمية، للنظر في إصلاح التعليم، وقد أوصت هذه اللجنة -مع أنها لم تكن من المتخصصين في اللغة العربية- بتشكيل لجنة من المتخصصين واسعي الأفق لوضع نظام مقنن معقول لتدريس اللغة العربية[2]، وعليه، فقد تشكل انطباع عام بضرورة تجديد تعليم النحو العربي، وتقديم مادة النحو بأسلوب حديث وعصري.

فبدأت بذلك مرحلة جديدة في تجديد النحو العربي، ويعد كتاب (التحفة المكتبية لتقريب اللغة العربية) لرفاعة الطهطاوي، من أوائل الذين كتبوا في مؤلفات نحوية بأسلوب حديث، فقد هدف في كتابه إلى "تأليف رسالة في النحو سهلة المأخذ لدراسة المدارس الخصوصية والأولية"[3]، وقد عمد إلى التجديد في عرض المادة النحوية في سبيل تحقيق هذا الهدف، فاتسم كتابه –كما يقول عبد الوارث مبروك سعيد-

---

[1] سيتم الحديث عن هذهِ الدعوة في الباب الثاني.
[2] في إصلاح النحو العربي: دراسة نقدية، هامش رقم 43، ص 83.
[3] الطهطاوي، رفاعة (1969). *التحفة المكتبية لتقريب العربية* (ص 3).

بسمات جديدة، كاعتماد اللغة السهلة المباشرة، وتحاشيه الخلافات النحوية، وتعدد الآراء، وطرق التعليل في عرض القواعد، واستخدام الجداول لإيضاح القواعد، وتصور العلاقات بين أقسامها[1].

ثم توالت الكتب التي رأت ضرورة تجديد تعليم النحو وفق هذا المنهج، حتى إن تتبع الكتب التي نشرت في تعليم النحو عمل يكاد يكون صعبا، لتنوع مناهج كتبها وطرق صياغتها، وأماكن صدورها، وتنوع عناوينها وتعددها، وطول مدة التأليف فيها؛ حيث لا نزال نشهد ظهور كتب في هذا الصدد إلى وقتنا الحاضر. ومن هذه الكتب على سبيل التمثيل لا الحصر:

1. طريق الهجاء والتمرين على القراءة في اللغة العربية، لعلي باشا مبارك.
2. تقريب فن العربية لأبناء المدارس الابتدائية للشيخ أحمد المصرفي.
3. الفصول الفكرية للمكاتب المصرية، لعبدالله باشا فكري.
4. النحو الواضح، لعلي الجارم ومصطفى أمين.
5. النحو الحديث، لمرسي مصطفى الحميدي.
6. تحرير النحو.
7. النحو الوظيفي، لعبد العليم إبراهيم.
8. النحو الوافي، لعباس حسن.
9. النحو المصفى لمحمد عيد، وغيرها الكثير[2].

ولم تقف محاولات تجديد النحو عند هذا الحد، فقد ظلت الحاجة ملحة إلى تجديد النحو العربي، انطلاقا من مبدأ أن النحو بحاجة إلى إعادة النظر فيه، حتى يكون سهلا يسيرا يستسيغه الطلاب. وعليه،

---

[1] في إصلاح النحو العربي: دراسة نقدية، ص 60-63.
[2] في إصلاح النحو العربي: دراسة نقدية، ص 59-80.

سيتم خلال الفصل الثاني، تناول محاولات تجديد النحو العربي المعاصرة، حيث سيتم تسليط الضوء على نماذج من هذه المحاولات في تجديد النحو العربي من مثل: المحاولات الأحادية كمحاولة عباس حسن في كتابه (النحو الوافي)، والمحاولات الثنائية لعلي الجارم ومصطفى أمين في كتاب (النحو الواضح)، والمحاولات الجماعية من مثل: (محاولة وزارة المعارف بمصر)، و (قرارات مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة 1945)، وكذلك محاولات شوقي ضيف التجديدية، كنموذج للباحثين الذين تبنوا تجديد النحو العربي في أكثر من مؤلف، وذلك من خلال كتابه: (تيسيرالنحو التعليمي: قديما وحديثاً مع نهج تجديده).

الفصل الثالث: المحاولات المعاصرة في تجديد تعليم النحو(التيسير)

يتناول هذا الفصل أربعة مباحث، وهي: المبحث الأول: المحاولات الأحادية عباس حسن (النحو الوافي أنموذجاً)، والمبحث الثاني: المحاولات الثنائية علي الجارم ومصطفى أمين (النحو الواضح أنموذجاً)، والمبحث الثالث: المحاولات الجماعية الرسمية في تجديد تعليم النحو، ومنها: أولا: محاولة وزارة المعارف، وثانيا: مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة عام 1945م. والمبحث الرابع: محاولات شوقي ضيف (تيسير النَّحو التعليمي: قديماً وحديثاُ مع نهج تجديده أنموذجاً).

المبحث الأول: المحاولات الأحادية عباس حسن (النحو الوافي أنموذجاً)

يمثل عباس حسن أنموذجا من النحاة الذين دعوا إلى تجديد النحو العربي، حيث قدم أنموذجا نظريا في نقده للنحاة العرب تمثل في كتابه (اللغة والنحو بين القديم والحديث)، وفي هذا الكتاب يقول: "والحق أن النحو منذ نشأته إلى عصرنا هذا- مصاب ببعض علل وآفات تكاد تكون متشابكة متداخلة، يعسر فصل واحدة في آثارها ونتائجها من الأخرى. أضعفت شأنه، وشوهت جماله، وتولتها الأيام

بالرعاية والإذكاء حتى كادت تقضي عليه، وانتهت به إلى ما نرى"[1]، ولم يكتف بهذا الأنموذج النظري، بل قدم أنموذجا تطبيقيا تمثل في كتابه (النحو الوافي وربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة: القسم الموجز لطلبة الدراسات النحوية والصرفية بالجامعات والمفصل للأساتذة والمتخصصين مشتملا على الضوابط والأحكام التي قررتها المجامع اللغوية ومؤتمراتها الرسمية)، و يعد (النحو الوافي) حلقة مهمة في تيسير النحو، فهو "من أهم المراجع النحوية الحديثة المعتمدة لدى الطلبة والمتخصصين، ويعد نهضة كبيرة في التأليف النحوي الحديث"[2]، فالكتابُ يعد موسوعةً نحويةً قائمة بحد ذاتها.

يهدف عباس حسن في كتابه (النحو الوافي) إلى "تجميع مادة النحو كله وما يتصل به من الصرف في كتاب واحد ذي أربعة أجزاء كبار، تحوي صفحاته وما تضمنته من مسائل كل ما تفرق في أمهات الكتب، وتغني عنها"[3]، فالهدف من الكتاب هو إعداد موسوعة ضخمة لقواعد اللغة العربية، تكون معينا لكبار الطلاب والأساتذة المختصين في الدراسات النحوية والصرفية، وهو بذلك ليس المنهج التيسيري الأمثل، كما يرى سلمان عباس عيد [4]، كما أن الكتاب موجه لكبار الطلاب في الدراسات النحوية والصرفية والأساتذة المتخصصين، وليس لطالبي النحو من طلاب المدارس وطلاب الجامعات من غير المتخصصين، ويتضح ذلك من منهج عباس حسن في عرض مادة النحو؛ إذ قسّمه قسمين: قسماً موجزاً، يناسب الطلاب المتخصصين في النحو والصرف، وقسماً آخر فيه زيادةٌ وتفصيل يناسبُ الأساتذة والمتخصصين[5].

---

[1] اللغة والنحو بين القديم والحديث، ص 65.
[2] محاولات التيسير النحوي الحديثة: دراسة وتصنيف وتطبيق، ص 114.
[3] حسن، عباس (2006). *النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة* (ص 5). الطبعة الثالثة. الجزء الأول. مصر: دار المعارف.
[4] عيد، سلمان عباس (2016). *تقويم الفكر النحوي عندالسانيين العرب* (ص 57). الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية.
[5] النحو الوافي، الجزء الأول. ص 6-7.

فعباس حسن يخصص الفئة المقصودة من كتابه، وهم المتخصصون في الدراسات النحوية والصرفية، بأن أعد لهم موسوعة تشمل قواعد النحو كلها، وهذا يتضح بحجم الكتاب الكبير البالغ أربعة مجلدات؛ حيث تكفي المتخصص عن البحث في أمهات الكتب في النحو العربي، وإن كان يتوجب على المتخصص في النحو العربي أن يرجع إليها، ولهذا احتاط عباس حسن فرصد أسماء المراجع في بعض الأحيان، فقد يرجعُ الطالبُ إليها أحيانا، وذلك في "استجلاء لحقيقة، أو إزالة لوهم، وفي ذلك التدوين نفع آخر؛ هو: تعريف الطلاب بتلك المراجع، وترديد أسمائها عليهم، وتوجيههم إلى الانتفاع بها، والإيحاء بأن الرجوع إلى مثلها قد يقتضيه تحصيل العلم، وتحقيق مسائله"[1].

إن عدم اعتماد كتاب (النحو الوافي) الأنموذج الأمثل في التيسير، ليس لأنه يخلو منه، ولكن لأن الفئة المستهدفة في تيسير النحو عند عباس حسن ليست هي الفئة المستهدفة من تيسير النحو أصلاً، فالناشئة هم المستهدفون، وليس المتخصصين، وعلى الرغم من ذلك، فإن النحو الوافي شمل على مظاهر في تيسير النحو، تمثلت في أنه:

أولا: اعتنى بلغة الكتاب فكانت مشرقة، تخلو من الغموض والحشو.

ثانيا: أبقى على مصطلحات النحاة دون تغيير.

ثالثا: اختار الأمثلة الناصعة، وفر من العلل الزائفة، وتعدد الآراء الزائدة.

رابعا: جعل القرآن الكريم- بقراءاته الثابتة الواردة عن الثقات، في مكان الصدارة؛ إذ لا يُقبل في أسلوبه تأويل ولا تلميح، ثم الكلام العربي الذائع.

خامسا: لم يلتزم بطريقة تعليمية معينة في التأليف، فقد تكون الطريقة (استنباطية) أو (إلقائية) أو (حوارا) أو غير ذلك، فطريقة التدريس متروكة للمدرس يختار ما يراه مناسبا لطلابه[2].

---

[1] النحو الوافي، الجزء الأول. ص 9.

[2] النحو الوافي، الجزء الأول، ص5 وما بعدها.

المبحث الثاني: المحاولات الثنائية علي الجارم ومصطفى أمين (النحو الواضح أنموذجاً)

يُعد كتاب (النحو الواضح) لعلي الجارم ومصطفى أمين؛ رائدا في مجال تعليم النحو العربي، ومرجعا مهما لطالب العربية على امتداد الزمان، فلا تكاد تخلو منه مكتبة في بيت أو مدرسة أو جامعة أو مسجد، وظهر كتاب (النحو الواضح) في أوائل الربع الثاني من القرن العشرين، وقد جاء في مستويين: مستوى ابتدائي ومستوى ثانوي، وكل مستوى يتألف من ثلاثة أجزاء، ويمكن القول بأن سلسلة النحو الواضح "تمثل خطوة كبيرة إلى الأمام في مجال إصلاح الكتب النحوية للغة العربية"[1].

ومما يتميز به النحو الواضح اعتماد طريقة الاستنباط، وكثرة الأمثلة والتمارين، وربط القواعد بالتعبير، فقد اعتمد المؤلفان علي الجارم ومصطفى أمين (طريقة الاستنباط) كمنهج تربوي في عرض مادة النحو، وهذا أي طريقة استنباط القواعد ما يميز النحو الواضح، فهي "أكثر طرق التعليم قربا إلى عقول الأطفال، وأثبتها أثرا في نفوسهم، وأقربها إلى المنطق؛ لأنها خير دافع إلى التفكير والبحث، وتعرّف وجوه المشابهة والمخالفة بين الأشباه والأضداد"[2].

وكان لاعتماد هذه الطريقة في المرحلة الابتدائية دور في نجاح النحو الواضح، فقد سهلت القواعد وذللتها للناشئين، فأقبل الطلاب عليه في الدول العربية في شرق الوطن العربي وغربه جميعها، مما جعل المؤلفَيْن يعتمدانها أيضا في المرحلة الثانوية، كما أن كثيرا من الكتاب أخذوا يحتذون حذوهما في طريقة التأليف.

---

[1] في إصلاح النحو العربي: دراسة نقدية، ص 72.

[2] الجارم، علي، وأمين، مصطفى (1987). *النحو الواضح في قواعد اللغة العربية: للمرحلة الابتدائية* (ص 4). الجزء الأول. القاهرة: دار المعارف.

وتقوم طريقة الاستنباط في أن الدرس يبدأ بمجموعة من الأمثلة المختارة والمرتبة، بحيث تكون مصورة لأحكام الظاهرة النحوية المراد بيانها، ثم يلي الأمثلة شرح أو إيضاح يلفت الدارس إلى موطن الظاهرة المقصودة وخصائصها كما تعكسها الأمثلة، ويتدرّج به حتى يتمكن بنفسه من الوصول إلى القاعدة التي يهدف الدرس إلى توصيلها إليه، عندئذ تقدم القاعدة للدارس مركزة ومتميزة بأسلوب علمي دقيق[1]. وفي سبيل ترسيخ القاعدة في ذهن الطالب، فقد أكثر المؤلفان من الأمثلة التي تستنبط منها القواعد مع التركيز على سهولتها ومناسبتها أعمار الأطفال واهتماماتهم.

كثرة الأمثلة ميزة يستطيع الطالب من خلالها أن يستنبط القاعدة بسهولة، فلا يلقَّن القواعد تلقينا، فيكون الطالب بذلك شريكا بعملية التعلم، وهذا أدعى لاكتساب القواعد اكتسابا أفضل، ونوعية اختيارها أيضا ميزة فهي سهلة مفهومة، وقريبة من حياة الطالب. وبعد أن يستنبط الطالب القاعدة، يطبق عليها بتمارين وتطبيقات كثيرة، فتمارين النحو الواضح "كثيرة الأنواع سهلة المعاني مناسبة لمدارك الأطفال دافعة لهم إلى تكوين وتأليف الجمل، مكونة للذوق العربي السليم، مربية لقوة الإنشاء والتعبير الصحيح"[2]، ثمَّ ربط المؤلفان القواعد بالتعبير، حتى يستثمر الطالب القواعد المتعلمة في كتابة التعبير، فكان (النحو الواضح) بذلك كتابا نظرياً تطبيقياً في الوقت نفسه.

المبحث الثالث: المحاولات الجماعية الرسمية في تجديد تعليم النحو

لم تقتصر محاولات تجديد تعليم النحو العربي على الأفراد، فقد برزت جهود جماعية في سبيل تجديد تعليم النحو العربي، وقد اتسمت هذه الجهود الجماعية بالصفة الرسمية، حيث صدرت عن مؤسسات ترعاها الحكومات، ومن ذلك: محاولة وزارة المعارف في مصر، ومجمع اللغة العربية

---

[1] النحو الواضح، ص 4.
[2] النحو الواضح، ص4.

بالقاهرة الذي ناقش بمؤتمره عام 1945م مقترحات لجنة وزارة المعارف، وهذا ما سنقف عليه في هذا المبحث كنموذجين دالين للجهود الجماعية الرسمية في تجديد تعليم النحو العربي.

أولا: محاولة وزارة المعارف بمصر (وزارة التربية والتعليم الآن)

قامت لجنة وزارة المعارف عام 1938م، بمحاولة في تجديد تعليم النحو العربي، وتأتي أهمية هذه المحاولة من جانبين: الجانب الأول أنها صدرت عن مؤسسة رسمية هي وزارة المعارف بمصر، فقد كلفت اللجنة بمرسوم وزاري للنظر في صعوبة النحو التي تحول دون الوصول إلى الغاية في تعليم اللغة العربية، ولم تكن هذه الخطوة الأولى للوزارة، فقد سبق للوزارة "أن عملت على تبسيط قواعد النحو والصرف والبلاغة، فيما أخرجت من الكتب، وكان لهذا العمل نتيجة مرضية"[1]، والجانب الثاني: يتمثل في أن عملها عمل جماعي، فقد شُكلت اللجنة من عدة علماء، هم: طه حسين، و أحمد أمين، وعلي الجارم، و محمد أبي بكر إبراهيم، و إبراهيم مصطفى، و عبد المجيد الشافعي)، وقد حددت الوزارة مدة انعقاد اللجنة بحيث إنها لا تتجاوز الشهرين [2]، وسيركز البحث على جهود اللجنة في تيسير النحو؛ لا سيما أنها عدلت عن تدريس الصرف بوصفه أقرب إلى فقه اللغة، وأما البلاغة فليس في نطاق بحثنا هذا.

وقد بينت لجنة وزارة المعارف أن تيسير النحو لا يطلق على عواهنه، فلا بد أن ينطلق من ثوابت وشروط عامة، لا يجوز الخروج عنها، وهي:

أولا: عدم المساس من قريب أو بعيد بأي أصل من أصول اللغة أو شكل من أشكالها.

---

[1] لجنة وزارة المعارف (1951). تقرير لجنة وزارة المعارف. مجلة مجمع فؤاد الأول للغة العربية. الدورة الحادية عشرة، (6)، 197-180.

[2] تقرير لجنة وزارة المعارف، ص 181.

ثانيا: تيسير القواعد بحيث تكون قريبة من العقل الحديث.

ثالثا: عدم تغيير القديم لمجرد أنه قديم، وعدم تغيير ما اتفق عليه النحاة من القواعد والأصول.

رابعا: تخليص النحو مما يعسره على المعلمين والمتعلمين[1].

وقد قدمت اللجنة مقترحات تيسيرية للنحو منوهة أن محاولتها لا تمثل الحل الأمثل لصعوبة النحو، بقدر ما هي خطوة معتدلة في خطى التيسير، على أمل أن تتبعها محاولات أخرى تكون أقرب للكمال.

جاء تقرير اللجنة مؤلفا من قسمين: مقدمة من ست صفحات، ألمحت فيها أن القواعد الموروثة تعجز عن أداء مهمتها الأساسية في تقويم الألسنة، وخدمة الأغراض العلمية، وبينت فيها أيضا أن سبب صعوبة النحو على المتعلمين والمعلمين يعود إلى:

أولا: فلسفة حملت القدماء على أن يفترضوا ويعللوا ويغرقوا في الافتراض والتعليل.

ثانيا: إسراف في القواعد نشأ عن إسراف في الاصطلاحات.

ثالثا: إمعان في التعمق العلمي باعد بين النحو والأدب[2].

وأما مقترحات تيسير النحو فقد تناولها القسم الثاني من تقرير اللجنة[3]، وبالنظر لهذه المقترحات، يمكن تقسيمها إلى قسمين: الأول يتضمن قرارت شاملة فيها تيسير، والثاني: قرارات جزئية فيها تعسير واضطراب.

وتمثلت قرارات التيسير في:

---

1 تقرير لجنة وزارة المعارف، ص 181-185.
2 تقرير لجنة وزارة المعارف، ص 185.
3 تقرير لجنة وزارة المعارف، ص 186 وما بعدها.

القرار الأول: الاستغناء عن الإعرابين التقديري والمحلي في المفردات وفي الجمل.

القرار الثاني: الاستغناء عن تقدير المتعلق عندما يكون متعلقا عاما، فالمحمول في جملة (زيد في الدار) هو (في الدار).

القرار الثالث: ضم بعض أبواب النحو، مثل: (التعجب والإغراء والتحذير) إلى الأساليب، وإعفاء الطالب من إعرابها، وضم باب ظن إلى الفعل المتعدي.

القرار الرابع: إلغاء تقدير الضمير المستتر جوازا ووجوبا، فالفعل (قام) في جملة (زيد قام) هو المحمول ولا ضمير فيه، وأما إن كان الفعل متصلا بألف الاثنين أو واو الجماعة، فتكون للدلالة على العدد، والمطابقة بين الموضوع والمحمول فقط.

القرار الخامس: إلغاء ألقاب الإعراب والبناء، والاكتفاء بألقاب البناء، فلا يقال (محمود) مرفوع و(قبل) مضموم، فيكتفى بأنهما مضمومان.

هذه القرارات كلها يمكن ضمها تحت القرار الأول، وهو قرار يحمل نظرة تيسيرية واضحة، إذ إن الطالب ليس ملزما بإعراب (منْ) في جملة: (جاء من أكرمني) بأنها اسم موصول مبني في محل رفع فاعل، فيكتفي بقوله: (منْ) فاعل، وليس ملزما أيضا أن يقدر المتعلق في جملة (زيد في الدار)، وعليه أن ينظر إلى صيغتي التعجب (ما أجملَ زيداً!، وأجملْ بزيدٍ!)، على أنها أساليب ثابتة، وكأنها من المبنيات، وإعرابها لن يفيد الطالب شيئا. مما يتطلب أن يلمّ الطالب أولا بالمبنيات في اللغة العربية، وأن يلم أيضا بالحروف التي لا تظهر عليها الحركات (كالألف) و(الواو) دائما، و(الياء) باستثناء الفتحة.

يبدو من هذا القرار أن اللجنة قصرت الإعراب على المعربات، وتركت إعراب كل ما هو مبني، فتجاوزت بذلك المادة النحوية إلى منهج النحاة، وبهذا يتأكد لنا أنه يصعب الفصل بين تيسير النحو وتجديده من حيث الالتفات إلى منهج النحو أو من عدمه، فإلغاء الإعراب التقديري والمحلي مرتبط بالتفكير النحوي أي منهج النحاة، فالنحاة لجأوا إلى الإعراب التقديري والمحلي في سبيل اطراد قواعدهم،

والمبنيات في اللغة تخرق هذا الاطراد، فقد قرر النحاة مثلا أن الفاعل مرفوع، فوجدوا فاعلا بلا علامات رفع، نحو: (كتبتَ)، و(جاء القاضي)، فقالوا في الأولى: التاء ضمير متصل مبني على الفتح في محل رفع، وفي الثانية: القاضي: فاعل مرفوع وعلامة رفعة الضمة المقدرة على الياء منع من ظهورها الثقل، وهذا مما يدخل في فلسفة النحو، التي لا يُلزمُ بها غير المتخصص. ولكن اللجنة وقعت في اللبس عندما قررت إسقاط ألقاب الإعراب والبناء، والاكتفاء بألقاب البناء، فقررت أن تلزم المعرب حركة المبني، فيقال: (محمود) مضموم، وليس مرفوعا، مثله مثل: (قبلُ)، والأصل أن تبقى ألقاب الإعراب من رفع وجر ونصب، وتؤخذ المبنيات على أنها قوالب ثابتة، ما دام أنها استغنت عن الإعراب التقديري والمحلي.

وأما مظاهر التعسير والاضطراب في قرارات اللجنة، فتكمن في:

القرار الأول: تسمية الجزأين الأساسيين في الجملة، مثل: (المبتدأ والخبر أو الفعل والفاعل)، بالموضوع والمحمول، وكل ما هو ليس بموضوع أو محمول يُعد تكملة، كالمفاعيل، والحال والتمييز.

القرار الثاني: عدم التمييز بين العلامات الأصلية والعلامات الفرعية في الإعراب، فكل أصل في محله.

يبدو أن هدف اللجنة من اعتماد (الموضوع والمحمول) هو تقليل عدد المصطلحات؛ إذ "فضلت اصطلاح المناطقة وهو: الموضوع والمحمول؛ لأنه أوجز لا يكلفنا اصطلاحا جديدا"[1]، فكلمة (فضلت) تدل أنه كان أمام اللجنة عدة مصطلحات لتختار من بينها، ومن هذه المصطلحات: (المسند والمسند إليه)، و الأساس والبناء)، و(المحدث عنه والحديث)، وكل هذه المصطلحات باستثناء (المسند والمسند إليه) حديثة، وهي تقابل في النحو (المبتدأ والخبر)، و(اسم كان وخبرها)، و(اسم إن وخبرها)، و(الفعل والفاعل)، وهذا تفصيل فيه تعسير، فعندما نقول للطالب مثلا: مبتدأ وخبر، فإننا نحيله إلى باب واحد من أبواب النحو، وهو الجملة الاسمية المجردة من (كان وأخواتها) أو (إن وأخواتها)، ولكن حينما نقول له:

[1] تقرير لجنة وزارة المعارف، ص 188.

الموضوع والمحمول فإننا نحيله إلى الجملة الفعلية والجملة الاسمية، وكان وأخواتها، وإن وأخواتها فمصطلحا الموضوع والمحمول ليسا دالين على باب محدد، وهذا اضطراب وتشتيت لذهن الطالب. فقضية التيسير لا ترتبط باستبدال مصطلح بمصطلح، وقد أثبتت هذه القضية أن مصطلحات القدماء في (المبتدأ والخبر) و(الفعل والفاعل) أيسر حتى من مصطلح المسند والمسند إليه.

ويبدو الاضطراب أيضا في مصطلح التكملة التي اقترحته اللجنة بدلا من المفاعيل (المفعول به، والمفعول لأجله، والمفعول المطلق، والمفعول معه، والمفعول فيه)، وبدلا من الحال والتمييز والاستثناء، فكلمة (احتراما) في جملة (قمت احتراما لمدرسي) تعرب تكملة للفعل لبيان السبب، عوضا عن القول بأنها مفعول لأجله، فأيهما أيسر على الطالب أربع كلمات أم كلمتان؟ ناهيك عن أن مصطلح المفعول لأجله أكثر دلالة.

وأما جعل علامات الإعراب الأصلية والفرعية أصلا في موقعها، أي علامة رفع الاسم المفرد الضمة، وعلامة رفع جمع المذكر السالم الواو، وهكذا في كل ما ينوب عن الحركة، وليست هي نائبة عن الضمة، فقد حاولت اللجنة أن تسقط كلمة نيابة في العلامات الفرعية، فأدى ذلك إلى اضطراب وتعقيد، فصار في النحو العربي في المجرور من الأسماء (الضمة والكسرة والفتحة (أكثر الأسماء)، والضمة الممدودة، والكسرة الممدودة، والفتحة الممدودة (الأسماء الخمسة)، والواو (جمع المذكر السالم)، والألف (المثنى)، والياء (جمع المذكر السالم والمثنى في حالة النصب) والياء (جمع المذكر السالم والمثنى في حالة الجر)، والفتحة علامة جر (الممنوع من الصرف) والكسرة علامة نصب (جمع المؤنث السالم)، وكل هذا التفصيل في سبيل التخلص من كلمة (نيابة عن)، وهذا تفصيل يخلق اضطرابا للطالب، مما يعني أن علامات الإعراب الأصلية للأسماء (الضمة والكسرة والفتحة) وأن غيرها من العلامات ينوب عنها كما قرر النحاة الأوائل أيسر للتعليم.

ولا بد من الإشارة هنا، إلى أنَّ لإبراهيم مصطفى محاولة جادة في تجديد النحو العربي في كتابه (إحياء النحو)[1]، وقد بدت آراؤه واضحة في لجنة وزارة المعارف الذي كان أحدَ أعضائها، ويتضح ذلك في:

1. تطلع اللجنة إلى تقليل أبواب النحو، بأن جعلت (باب الفاعل ونائب الفاعل والمبتدأ واسم كان واسم إن) بابا واحدا (الموضوع)، مستبدلة بهذا المصطلح مصطلح المسند إليه عند إبراهيم مصطفى.
2. عدم التمييز بين العلامات الأصلية والعلامات الفرعية، وإعراب الأسماء الخمسة بحروف مد.
3. تجاهلها دراسة الفعل، فلم تشر في تيسيرها لدراسة الفعل.

ثانيا: دور مجمع اللغة العربية بالقاهرة في مؤتمر 1945م

برز دور مجمع اللغة العربية بالقاهرة في تجديد تعليم النحو العربي، من خلال تقييم قرارات لجنة وزارة المعارف، فقد عُرضت عليه مقترحات اللجنة في مؤتمر مجمع اللغة العربية في عام 1945م، في دورته الحادية عشرة، فلم يقر مجمع اللغة العربية كل مقترحاتها، فأخذ يُعدل في بعض مقترحاتها [2]، فكان بذلك ضابطا لأية محاولة تجديد، انطلاقا من أهدافه في الحفاظ على سلامة اللغة العربية. ومن القرارات التي عدلها المؤتمر:

1. عدم إقرار إلغاء الإعراب التقديري والمحلي، الذي أقرته اللجنة.
2. إرشاد المبتدئين إلى أن المتعلق العام للخبر شبه جملة محذوف، ولا يُكلَّفون بتقديره كل مرة، فالمتعلق العام لشبه الجملة في (زيد في الدار) محذوف تخفيفاً عن قولهم: جارومجرور. علماً

[1] سيتم الحديث عن محاولة إبراهيم مصطفى في الفصل الثالث من هذا الباب.
[2] تقرير لجنة وزارة المعارف، ص 193وما بعدها.

أنَّ الاستغناء عنه بإطلاق كما ذهبت إليه لجنة وزارة المعارف أيسر من التذبذب في تقديره حيناً وحذفه حيناً آخر.

3. لم يؤيد المؤتمر اللجنة في إلغاء علامات الإعراب والبناء، والاكتفاء بعلامات البناء، فاقتصرت على ألقاب الإعراب؛ "إذ يقتصر على ألقاب الإعراب، ولا يكلف الناشئ بيان حركة المبني أو سكونه، سواء أكان له محل أم لم يكن، اكتفاء بأن المبني يلزم آخره حالة واحدة، ولا يكلف الطالب عند تحليل جملة بها كلمة مبنية ذات محل إلا أن يقول: إنها مبنية وإن محلها كذا"[1].
4. رد مصطلحي (الموضوع والمحمول)، والرجوع إلى مصطلحي (المسند والمسند إليه).
5. إقرار مصطلح (التكملة)، متحفظا على (المفعول به)؛ إذ يقال في إعرابه: مفعول به تكملة، و"أما بقية التكملات من المفاعيل الأخرى والحال والتمييز والمستثنى فيُكتفى فيها بذكر أغراضها إجمالا، مع وجوب ذكر اللفظ المكملة له، فيقال مثلا في إعراب "قمت إجلالا لك" قمت صيغة ماضي المتكلم؛ وإجلالا تكملة للفعل لبيان السبب، وفي نحو "ضربته ضربا شديدا" يقال: إن "ضربا" تكملة مصدرية للفعل، و "شديدا" وصف مكمِّل لـ "ضربا"[2].

وقد أرسل المجمع مقترحاته إلى مجمع اللغة العربية بدمشق، والمجمع العلمي العراقي؛ ليبديا رأيهما فيها، فقدما كثيرا من التوصيات والاقتراحات تظهر أن الأركان الأساسية لقرارات مجمع اللغة العربية لم تلق قبولا عند المَجْمعَيْن، وآثرا أن تبقى التسميات القديمة للمسند والمسند إليه أي المبتدأ والخبر، والتخلي عن مصطلح التكملة في المنصوبات، والعودة إلى المفعول به والمفعول لأجله والمفعول المطلق[3].

---

[1] تقرير لجنة وزارة المعارف، ص 194.
[2] تقرير لجنة وزارة المعارف، ص 195.
[3] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، ص 46-48.

إنَّ النقطة الأساسية في تقرير لجنة وزارة المعارف هي: (الاستغناء عن الإعراب التقديري والمحلي)، وأن الالتزام بها وحدها، لكفيل بأن يجعل النحو العربي أسهل وأيسر، علاوة على أنها لن تخل بسلامة اللغة العربية رفعا وجرا ونصبا وجزما، و تقف بالنحو عند حد الوصف، فلا تتجاوزه إلى تأويلات وتقديرات لا يحتاجها غير المتخصص.

وأما قضية المصطلحات فليست ذات تأثير كبير على العملية التعليمية، فليست قضية التيسير إدخال باب في باب أخر، أو استبدال مصطلح بمصطلح آخر، فذلك مما يلتبسُ على الطالب فهمُه؛ ولذا عمَّت الشكوى لدى الطالب عندما أُولِّف كتاب تعليمي بناءً على قرارات المجمع "لإفراطها في إجمال أبواب النحو، فانبهمت صيغها على الناشئة"[1]، ولعل هذا السبب وراء عدم نجاحها؛ إذ حاولت إصلاح النحو جزئيا وليس شاملا، فالمجمع لم يُرسخ نحوين، كما يرى ياسين أبو الهيجاء: "نحواً للناشئة يعمد فيه إلى تغيير وتبديل كثير من المصطلحات القديمة، ونحواً يقدم في المدارس العليا والجامعات، وهو النحو في صورته القديمة"[2]، أو كما يقول محمد صاري: إن لجنة وزارة المعارف ترى أن النحو نحوان، نحو تعليمي ونحو علمي، الأول يُقدَّم للناشئة والثاني للمتخصصين، ولكنها قدمت النحو على أنه طبقة واحدة، فلم تميز بين النحو الأصيل والنحو المتأخر[3]؛ إذ لا فرق بين قواعد المدرسة وقواعد الجامعة التي يستخدمها المتخصصون في اللغة العربية وغير المتخصصين فيها.

فالنحو هو هو، والقواعد هي هي، لا تختلف عند الطالب والنحوي والأديب والعالم، وإن كان فرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي، حيث الأول "يدرس الظواهر اللغوية واللسانية ويعللها من خلال

---

[1] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، ص45.
[2] أبو الهيجاء، ياسين (2008). *مظاهر التجديد النحوي لدى مجمع اللغة العربية في القاهرة حتى عام 1984م* (ص 233). الطبعة الأولى. عمان- الأردن: عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن: جدارا للكتاب العالمي.
[3] تيسير النحو: ترف أم ضرورة؟ هامش رقم 3، ص 148.

التعمق والبحث والاستقراء وأما (الثاني) فهو الذي يوظَّف لتعليم الناشئة أصول الكلام العربي، صونا لألسنتهم من الزلل والخطأ"[1]، والفرق بينهما ينصب في باب فلسفة النحو، والتي أدى التركيز عليها إلى ضعف عام في اللغة العربية، لغير المتخصصين، فقد "أصبح ضعف الطلبة في اللغة العربية عنوانا على "بلاء عام" يتداوله المتخصصون والكافة على حد سواء"[2]، وحتى بعض المتخصصين في اللغة العربية ضعاف فيها، يقول هادي نهر: "والأنكى من ذلك أننا نرى بعض طلبة الجامعات في أقسام اللغة العربية وآدابها لا يدركون فصاحة القول، لسانهم يلحن، ومعارفهم اللغوية على كل المستويات لا تتناسب وشهاداتهم الجامعية"[3]، وهذا يتطلب من الجامعات العربية أن تعيد النظر في خططها الدراسية في أقسام اللغة العربية من جديد، وتُقدِّمُ تصوُّراً جديداً في تدريس النَّحو.

المبحث الرابع: محاولات شوقي ضيف (تيسير النَّحو التعليمي: قديماً وحديثاُ مع نهج تجديده أنموذجاً)

يمثل شوقي ضيف نموذجا بارزا وفريدا في تجديد النحو العربي في العصر الحديث، فقد تبنى تجديد النحو العربي في أكثر من محاولة، فتجديد النحو كان هاجسا يشغل باله منذ أربعينيات القرن الماضي، كما كان له فضل في تحقيق كتاب (الرد على النحاة) لابن مضاء القرطبي عام 1947م، الذي كان له دور بارز في إثراء حركة تجديد النحو في العصر الحديث، ولشوقي ضيف كتب مهمة في الدرس النحوي، منها:

1. تحقيق كتاب الرد على النحاة، لابن مضاء القرطبي 1947م.

---

[1] النحو العربي ومحاولات تيسيره: دراسة وصفية تحليلية، (ص: هـ).

[2] الموسى، نهاد (2007). *اللغة العربية في العصر الحديث: قيم الثبوت وقوى التحول* (ص 70). عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

[3] نهر، هادي (2010). *اللغة العربية وتحديات العولمة*(ص 196). الطبعة الأولى. إربد- الأردن: عالم الكتب الحديث.

2. المدارس النحوية (1968م).
3. تجديد النحو العربي (1982م).
4. تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده (1986م).
5. تيسيرات لغوية (1989م).

فكثرةُ ما ألفه شوقي في تجديد النحو العربي تبينُ أنَّه صاحب مشروع تجديدي بدأه منذ أربعينيات القرن الماضي، فلم يكتفِ بمحاولة وحسب.

شهدت آراء شوقي في تجديد النحو تطورا ملحوظا منذ تحقيقه كتاب (الرد على النحاة)؛ إذ ضمنه ثلاثة آراء أساسية في تجديد النحو، وهي:إعادة تنسيق أبواب النحو.

1. الاستفادة من آراء ابن مضاء ومقترحات لجنة وزارة المعارف وقرارات مؤتمر مجمع اللغة العربية 1945.
2. ألا تُعرب كلمة لا يفيد إعرابها أية فائدة في صحة نطقها[1].

ثمَّ قدم مشروعا (لتيسير النحو) إلى مجمع اللغة العربية عام 1977م، تضمن الأسس الثلاثة السابقة، مضيفا لها أساسا رابعا وهو: وضع تعريفات وضوابط دقيقة لأبواب المفعول المطلق والمفعول معه والحال تجمع صور التعبير في كل منها جمعا وافيا[2]، ثم قدم كتابا تطبيقيا لخلاصة أفكاره في تيسير النحو العربي بعنوان (تجديد النحو)، وهو بمثابة استكمال لمشروع التيسير، إذ يستند على الأسس السابقة مضيفا لها أساسين اثنين، وهما:

---

[1] الرد على النحاة، ص 47 وما بعدها.
[2] ضيف، شوقي (2013). *تجديد النحو* (ص 4). الطبعة السادسة. القاهرة: دار المعارف.

1. حذف زوائد كثيرة في أبواب النحو، وزيادة إضافات لأبواب ضرورية، بجانب إضافات فرعية لتمثل الصياغة العربية وأوضاعها تمثلا دقيقا.
2. الدعوة إلى إعادة تنسيق أبوابه تنسيقا جديدا، حذف بها ثمانية عشر بابا فرعيا[1].

ولم يكتف شوقي ضيف بالمحاولات السابقة، فقدم رؤيته في تجديد النحو بصورة متكاملة في كتابه: (تيسير النحو التعليمي: قديما وحديثا مع نهج تجديده) الصادر سنة 1986م، والذي يشكل الصورة النهائية لرؤيته في تجديد النحو العربي، وقد أعقبه بكتاب (تيسيرات لغوية) الذي وقف فيه على بعض الصيغ والاستعمالات الذي يُظن بها أنها انحرفت عن جادة العربية وقواعدها السديدة، وهي في الأصل بريئة من ذلك[2]. وسنقف في هذا البحث على كتاب (تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده) كونه يشمل صورة التجديد المطلوب، وقد قدمه دعما لكتابه (تجديد النحو).

يرسم شوقي ضيف منهجه في تجديد النحو في مقدمة كتابه (تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، قائلا: "ورأيت دعما له، وأداء لحقه (أي تجديد النحو)، أن أؤلف هذا الكتاب الجديد؛ لأزوده بحشد من الدراسات والأدلة المستقصية المستأنية، حتى يستبين نهجي- غاية الاستبانة- فيما رسمته فيه للنحو التعليمي من تجديد وتيسير. والكتاب موزع على ثلاثة أقسام: قسم لبيان المحاولات المتصلة لتيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع بيان محاولتي المتواضعة في كتاب (تجديد النحو). وقسم ثان لبيان الشطر الأول من نهجي في تجديد النحو التعليمي وتيسيره بتخليصه من قواعده وأبوابه الفرعية وزوائده وتعقيداته العسرة التي كانت- ولا تزال- ترهق الناشئة إرهاقا شديدا دون أن يجنوا منها شيئا

---

[1] تجديد النحو، ص 5 وما بعدها.
[2] ضيف، شوقي (1990). *تيسيرات لغوية* (ص 5). القاهرة: دار المعارف.

يفيدهم في إتقانهم للعربية. وقسم ثالث لبيان الشطر الثاني من نهجي في تجديد النحو التعليمي وتيسيره باستكمال نواقص فيه ضرورية"[1]، هذه خطة الكتاب ومنهجه.

ويبدو من عنوان الكتاب أن شوقي ضيف يستخدم مصطلحَيْ التيسير والتجديد استخداما واحدا، ولكن المتأمل في محاولات شوقي ضيف يجد أنها مزجت بين تجديد النحو من حيث المنهج، وذلك بإلغاء نظرية العامل، وتجديد تعليم النحو (التيسير)، بإعادة تنسيق أبواب النحو وترتيبها، وتقديمها للناشئة على نحو أيسر وأسهل، علماً أنَّه من الصعوبة فصل المصطلحينِ من الناحية التطبيقية، وإنما الفصل هو فصلٌ نظري.

وقد استطاع شوقي ضيف أن يستفيد في تجديده النحو العربي من محاولات القدماء، كمحاولة (ابن مضاء القرطبي)، ومن محاولات المحدثين، من مثل: محاولة إبراهيم مصطفى، ولجنة وزارة المعارف، ومقترحات مؤتمر مجمع اللغة العربية في 1945م، وقد بدا ذلك واضحا في كتابه، ويتمثل ذلك في[2]:

أولا: إلغاء الإعراب التقديري والمحلي، في كل من:

1. الاستغناء عن الصيغ المعروفة في إعراب المبنيات، وفي إعراب الاسم التي تقدر عليه الحركات، فيقال في إعراب المبني والمقصور والمنقوص والمضاف إلى ياء المتكلم: محله الرفع أو النصب أو الجر بحسب موقعه من الكلام.
2. إلغاء نيابة علامات فرعية عن علامات أصلية، فكل أصل في موقعه.
3. الإبقاء على ألقاب الإعراب والبناء.

---

[1] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، ص 6.
[2] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، ص 80 وما بعدها.

ثانيا: إلغاء أبواب من النحو، كإلغاء باب: (كان الناسخة) وأخواتها، و(ما)، و(لا)، و(لات) العاملات عمل ليس، والتنازع والاشتغال.

ثالثا: إلغاء إعراب بعض أبواب النحو، كـ: إلغاء إعراب (أن وكأن ولكن المخففة)، وإلغاء عمل (ليت مع ما الكافة).

رابعا: إلغاء بعض أبواب النحو، بناءً على تقديم تعريفات جديدة للأبواب النحوية، وإلغاء التعريفات القديمة، من مثل: المفعول المطلق الذي ترتب عليه حذف باب النائب عن المفعول المطلق.

خامسا: حذف شروط صيغتي التعجب والتفضيل، وشروط صاحب الحال مما أسماها زوائد ضارة في النحو.

وعليه، نلاحظ أن شوقي ضيف في آرائه في تجديد النحو العربي:

1. يتبع قرارات مجمع اللغة العربية، مع أنه يرى أن قرارات لجنة المعارف أكثر دقة، يقول: "ورأي لجنة وزارة المعارف أدق؛ لأن تلقيب المبني في مثل: (من) بأنه مجزوم تلقيب غير دقيق، بينما تلقيبه بأنه ساكن تلقيب دقيق؛ الأعراض إما حركة، وإما سكون، والسكون نوع واحد، والحركات ثلاث: ضم وفتح وكسر. وأرى من الخير أن يظل النحو الميسَّر يجمع الطائفتين من الألقاب تيسيرا على الناشئة وتفرقة بينة لهم بين الأسماء والفعل المضارع، وبين الأسماء المبنية والفعلين: الماضي والأمر"[1].
2. يستند شوقي ضيف في تجديد النحو إلى آراء النحاة القدماء، من مثل: الكوفيين، والسهيلي، فأخذ مثلا من الكوفيين أن كان فعل تام، وقد أخذ برأي السهيلي في (باب ظنَّ) في عد ما بعدها مفعولا به، وليس مبتدأ وخبرا[2].

---

[1] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، ص 87.
[2] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، ص 109-110.

3. تبدو آراؤه خليطا من آراء: ابن مضاء القرطبي، و لجنة وزارة المعارف، و مجمع اللغة العربية في القاهرة، ومن آراء النحاة القدماء كسيبويه والكوفيين والسهيلي وغيرهم، وهذا الخلط أدى إلى خلط بين مستويين لدارسيه، هما: مستوى المتخصصين فيه، أو المتخصصين في اللغة العربية عامة، ومستوى الشادين فيه من طلاب المدارس، وترتب على ذلك الخلط بين التجديد والتيسير"[1].

4. أن معنى الإلغاء عند شوقي ضيف يرد بمعنيين مختلفين ، تارة بمعنى النقل والتحويل؛ كما في (كان وأخواتها)، وتارة بمعنى الحذف كما في حذف (باب الترخيم والندبة والاستغاثة).

الفصل الرابع: المحاولات المعاصرة في تجديد النحو بين المعيارية والوصفية

يأتي هذا الفصل في أربعة مباحث، وهي: المبحث الأول: إبراهيم مصطفى (إحياء النحو أنموذجاً)، والمبحث الثاني: مهدي المخزومي (النحو العربي: نقدٌ وتوجيه أنموذجاً)، والمبحث الثالث: أمين الخولي (مناهج تجديد: في النحو والبلاغة والتفسير والأدب أنموذجاً)، والمبحث الرابع: محمد كامل حسين (اللغة العربية المعاصرة أنموذجاً).

المبحث الأول: إبراهيم مصطفى (إحياء النحو أنموذجاً)

يُعد كتاب إبراهيم مصطفى (إحياء النحو) الذي صدر عام 1937م، أول كتاب يظهر في نقد نظريات النحو التقليدي في العالم العربي في العصر الحديث[2]، ويعد نموذجا يتفوق على كثير من محاولات التيسير؛ لأن نظرية صاحبه أقل تهافتا من نظرياتهم، وصاحبها أكثر علما منهم في النحو

---

[1] عيد، محمد (1989). *قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية* (ص 12). الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب.

[2] دراسات نقدية في النحو العربي، ص:ج.

العربي[1]، فقد كان إبراهيم مصطفى عالما في النحو العربي ومدرسا له لسنوات طويلة،علاوة أن صاحب الإحياء أمضى من العمر سبع سنوات في تأليفه.

بدا إبراهيم مصطفى جريئا في كتابه (إحياء النحو)، ولم تعهد هذه الجرأة عمن قبله، لا سيما أنه يطمع لتغيير منهج النحو، هذا المنهج الذي سار عليه السابقون واللاحقون، ولم يطالب أحدٌ منهم بتغيير منهجه، على الرغم من اعتراضاتهم عليه، بل إن إبراهيم مصطفى يذهب بعيدا، حيث يصف النحو بأنَّه ميت، ويسعى هو إلى إحيائه، وهذا ما يفهم ضمنا من عنوان كتابه. ولعل هذه الجرأة التي اتسم بها (إحياء النحو) جعلت منه مرجعا أساسيا لكل من أراد أن يكتب في تجديد النحو؛ إذ إن أي جهد في تجديد النحو العربي، لا بد أن "يقوم على إحياء النحو للأستاذ إبراهيم مصطفى فهو الذي فتح مغاليق هذا الباب، وهو الذي أنار للأذهان سبيل الخوض فيه"[2].

تمثل تجديد النحو- في نظر إبراهيم مصطفى- بربط النحو بعلم المعاني، أي أن المعنى هو ما يجب أن ينطلق منه متعلم العربية أولا، وقد استند في ذلك إلى نظرية النظم عند الجرجاني، وثانيا: تنقية النحو مما علق به من فلسفة ومنطق، كان لنظرية العامل دور كبير في إسراف النحاة فيهما، فوقعوا في الاضطراب، فما دام أن المعنى هو نقطة الارتكاز في تعلم النحو، فلا بد من البحثِ عن دور العلامات الإعرابية في تقديمِ المعنى، فالنَّحوُ ليس إعراباً، وإنما هو: "قانون تأليف الكلام، وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل، حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها"[3]، ولكنَّ النحاةَ قصروه على الإعراب في نظر إبراهيم مصطفى، حتى سُمّي عند بعضهم بعلم الإعراب، مما أثَّر سلباً على الدرس النَّحوي، إلا أنَّ النحاة يُقدمون مفهوماً شاملا، وهذا واضحٌ من تعريف ابن جني للنحو؛

---

1 أصول النحو العربي، ص 216.
2 نحو التيسير: دراسة ونقد منهجي، ص 23.
3 نحو التيسير: دراسة ونقد منهجي، ص 17.

إذ هو: "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير، والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ عنها رد بها إليه"[1]، ولكنَّ الإعراب أيسر طريقة لتعليم النَّحو، لأنه علاقة ظاهرة، ولا سيما أنَّ إبراهيم مصطفى- على ما سيأتي- يربط الضمة بدلالتها على الإسناد، والإسناد علاقة ذهنية، وهنا تكمنُ الصعوبةُ في إدراكها لدى الطالب.

ومن الموضوعات التي تناولها إبراهيم مصطفى في كتابه إلغاء نظرية العامل، انطلاقاً من أنَّ العلامات الإعرابية دوالّ على معانٍ، وإعادة ترتيب أبواب النحو بضم الأبواب إلي بعضها، من مثل: ضم باب المبتدأ والفاعل ونائبه إلى باب المسند إليه، وأنه لا يوجد علامات أصلية وفرعية، وأنَّ التنوين علمُ التنكير.

أولا: العلامات الإعرابية بديل لنظرية العامل

بعد أن حدد إبراهيم مصطفى أن إحياء النحو العربي يتمثل في ربط النحو بالمعنى، وتنقيته مما علق بها من شوائب فلسفية ومنطقية، كانت بتأثير من نظرية العامل التي أفسدت النحو العربي، دعا إبراهيم مصطفى إلى رفض نظرية العامل وإلغائها، متخذا من العلامات الإعرابية بديلا لها، إذ يقول: "فأما الضمة فإنها علم الإسناد، ودليل الكلمة المرفوعة يراد أن يسند إليها ويتحدث عنها، وأما الكسرة فإنها علم الإضافة، وإشارة إلى ارتباط الكلمة بما قبلها، سواء كان هذا الارتباط بأداة أو بغير أداة، كما في كتاب محمد وكتابٌ لمحمد"[2]، فالضمة والكسرة هما الدالتان فقط على معان، وأما الفتحة فـ "ليست علامة إعراب ولا دالة على شيء؛ بل هي الحركة الخفيفة المستحبة عند العرب، التي يراد أن تنتهي

[1] الخصائص، ص 34.
[2] إحياء النحو، ص 42.

بها الكلمة كلما أمكن ذلك؛ فهي بمثابة السكون في لغة العامة"[1]، فالضمة والكسرة ليستا من أثر العامل اللفظي كما قرر النحاة؛ وإنما هي من فعل المتكلم نفسه؛ وذلك "ليدل بهما على معنىً في تأليف الجملة ونظم الكلام"[2]، فإبراهيم مصطفى يعطي سلطة الرفع والجر للمتكلم الذي يقرر متى يرفع ومتى يجر.

إن استثناء إبراهيم مصطفى الفتحة من دلالتها على المعنى، يعني قصر أبواب النحو على بابين المرفوعات (الإسناد)، والمجرورات (الإضافة)، مع أن رأيه في الفتحة مسبوقٌ إليه، فقد قال به محمد بن المستنير(قطرب)، الذي يرى أن الفتحة مرادفة للسكون لوصل الكلام بعضه بعضا، فالعرب تستخدمها في حالة وصل الكلام، كما تستخدم السكون في حالة الوقف، فلا دلالة لها على معنى كما في (الضمة والكسرة)، وجُعلت الفتحة هي الخيار بدلا من الضمة والكسرة لخفتها وسهولتها[3]، ولكن إذا كانت لا تدل على الإسناد أو الإضافة، فعدم دلالتها على أيٍّ منهما في حد ذاته دلالة، ويرى الجواري أنها تدل على معنى المفعولية، والوصف أو التوكيد الذي لا يطابق الموصوف أو المبين أو المؤكد، والمعنى السلبي[4]، وهذا ما يدل أن للفتحة دلالة، سواءٌ أكانت دالة على المفعولية أو غير دالة على الإسناد أو الإضافة، وكأن إبراهيم يريد أن يقول لطالب العربية: إن لم يكن الاسم مرفوعا أو مجرورا فهو منصوب دون حاجة لدراسة المنصوبات.

ثانيا: إعادة ترتيب أبواب النحو

ربط العلامات الإعرابية بالمعنى، أدى إلى اختصار أبواب النحو وتقليل عددها، في كل من المسند إليه والتوابع. فجاءت المرفوعات: (المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل) تحت باب واحد (المسند إليه)،

---

[1] إحياء النحو، ص 42.
[2] إحياء النحو، ص 42.
[3] السيوطي، جلال الدين (1987). *الأشباه والنظائر في النحو*. تحقيق: عبدالإله نبهان (ص 171). الجزء الأول. دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية.
[4] نحو التيسير: دراسة ونقد منهجي، ص 87-88.

وهذا يغني "عن تكثير الأقسام وعن فلسفة العامل، وشغب الخلاف وجعل الحكم النحوي أقرب إلى الفهم وأدنى إلى روح العربية"[1]، ولكن هذا المبدأ أوقع إبراهيم مصطفى في تناقضات أدت به إلى مغالاة وإسراف في تطويع القواعد لهذا المبدأ، لا سيما أن اللغة تحفل بكثير من الشواهد التي تخالف هذا المبدأ، ومن ذلك أنّ اسم (إن) منصوب مع أنه مسند إليه، والمنادى المعرَّف مرفوع مع أنه ليس مسندا إليه، وكذلك اسم لا النافية للجنس.

وفي سبيل تفسير نصب اسم (إنَّ) ذهب إبراهيم مصطفى إلى أن النحاة توهموا أن (اسم إنَّ) منصوب، فهو مرفوع أصلاً بدليل أنَّ (إنَّ) "أكثر ما تستعمل متصلة بالضمير، وإننا نعلم أسلوب العرب أن الأداة إذا دخلت على الضمير مال حسهم اللغوي إلى أن يصلوا بينهما، فيستبدلون بضمير الرفع ضمير النصب وكثر هذا حتى غلب على وهمهم أن الموضع للنصب، فلما جاء الاسم الظاهر نصب أيضا"[2]. وأما المنادى المعرَّف فقد رُفِع خوفا من الالتباس بالمضاف إلى ياء المتكلم، فـ "المنادى المعين أو المعرف يمنع التنوين، فإذا بقي للاسم بعد حذف التنوين حكمه وهو النصب اشتبه بالمضاف إلى ياء المتكلم؛ لأنها تقلب في باب النداء ألفا، وقد تحذف وتبقى الحركة القصيرة مشيرة إليها، ففروا في هذا الباب من النصب والجر إلى الضم حيث لا شبهة بياء المتكلم"[3]. وأما (لا النافية للجنس) فيذهب إبراهيم مصطفى إلى أنها جملةٌ ناقصة، فمعناها يتم دون الخبر من مثل: (لا بأس) و(لا ضير)، ويذهب إلى أنَّ النحاة وقعوا في اللغو من حيث تقدير خبرها، انطلاقا من أن كل جملة يجب أن تشمل مبتدأ وخبرا وفعلا وفاعلا[4]، علماً أنَّ القول بحذفِ خبرها أدل وأوضح مما ذهب إليه في سبيل تفسير عدم اطراد مبدئه في أنّ الضمةَ علمُ الإسناد.

---

[1] إحياء النحو، ص47.
[2] إحياء النحو، ص 50-52.
[3] إحياء النحو، ص 48.
[4] إحياء النحو، ص 89.

ويرى إبراهيم مصطفى أن التوابع الحقيقية هي: النعت الحقيقي والبدل وعطف البيان والتوكيد، ويخرج منهم عطف النسق و النعت السببي جاعلا الأخيرَ إتباعاً بالمجاورة، مُرجعا سبب دخولهم في التبعية إلى النعت، الذي يطابق متبوعه وجوباً في الإعراب والنوع والعدد والتعريف أو التنكير، أما البدل وعطف البيان والتوكيد فإنها تتفق في الإعراب وحده ، ولا سيما أن النعت هو المكمل لمتبوعه ولا يتم المعنى إلا بهما، وأما البقية فإن المتبوع دال على معناه بشكل مستقل، ولكن التابع يزيد على معنى المتبوع إيضاحا وبيانا وتوضيحا[1]. ويضيف للتوابع تابعا جديداً هو الخبر بل هو أهمُّ التوابع في نظره، فالخبر يوافق المبتدأ في الإعراب والتذكير والتأنيث، ولكن ما منع النحاة- في نظره- أن يضعوه في الإتباع مخالفته للمبتدأ في (باب كان)، وكذلك في باب (إنَّ)، وقد غاب عنهم أن الخبر هو (كان قائما) وليس (قائما) [2]، وإن تنبه إبراهيم مصطفى إلى مخالفة الخبر للمبتدأ في الإعراب كما في خبر كان، إلا أنه غاب عنه مخالفة الخبر للمبتدأ في التعريف والتنكير من مثل: الليلُ طويل، وهو من أهمُّ شروط الإتباع، مما يعني أن الخبر ليس مكانه التوابع.

ثالثا: العلامات الفرعية

يقسم النحاة العرب علامات الإعراب إلى أصلية وفرعية، ولكن إبراهيم مصطفى يرى أن هذا التقسيم تطويل وتفصيل؛ إذ ليس في العربية علامات أصلية وأخرى فرعية تنوب عنها؛ إذ يمكن- في رأيه- أن تكون العلامات الأصلية هي محل ما أجروه في العلامات الفرعية[3]. فالأسماء الخمسة، هي كلمات معربة كغيرها بالضمة للإسناد والكسرة للإضافة والفتحة في غيرهما، وإنما مُدت كل حركة فنشأ لينها. وجمع المذكر السالم له علامتان فقط: الضمة في حالة الرفع والواو إشباع، والكسرة في حالة

---

[1] إحياء النحو، ص77 وما بعدها.
[2] إحياء النحو، ص 80-81.
[3] إحياء النحو، ص 71 وما بعدها.

الجرة والياء إشباع، ولم يسلم له في الاطراد إلا جمع المذكر السالم، الذي تناول في (الرفع) و (الجر) وأما الياء فلم تكن علامة إعراب عنده.

وأما بقية الأسماء المعربة بالحركات الفرعية، فقد شذت عن قاعدته، فحاول أن يفسرها تارة بالشذوذ كما في المثنى، وتارة بالتخريجات اللغوية البعيدة، وذلك "أنه لما حُرم من التنوين أشبه في حالة الكسر إلى ياء المتكلم، إذا حُذفت ياؤه، وحذفها كثير جدا في لغة العرب، فأغفلوا الإعراب بالكسرة، والتجأوا إلى الفتح ما دامت هذه الشبهة"[1]، وتخريجه هذا لم يكن قويا "لأن الذي يحتمل الشبهة مما يُمنع الصرف هو الأسماء فقط، وكلها أعلام، وليس من المألوف في الاستعمال إضافة الأعلام إلى ياء المتكلم أو إلى غيرها، وفي الحالات القليلة التي يحدث فيها ذلك، يتكفل السياق برفع اللبس كما هو الشأن في كثير من التراكيب"[2]. ولعل إبراهيم مصطفى حاول أن يقلِّل علامات الإعراب بذلك، ولكنَّه ذهب مذهب النحاة في التفسير والتأويل، وليته قال بشذوذ العلامات الفرعية في اللغة العربية، كما قال بشذوذ المثنى في مبدئه.

رابعا: التنوين

يخالف إبراهيم مصطفى النحاة في أنَّ التنوين علمُ الأسماء؛ إذ يرى أن "الأصل في العلم ألا ينون، وإنما ينون إن كان فيه معنى التنكير، وأردت الإشارة إليه"[3]، فالعلم لا ينوَّن ما دام معرفة، فإن كان فيه معنى التنكير نُوِّن، علماً أن في العربية كثيراً من الأعلام منونة، وقد ورد منها في القرآن الكريم، نحو قوله تعالى: "مُحمَّدٌ رَسولُ الله"[4]، وقوله تعال: "لما قضى زيدٌ منها وطراً"[5]، وغيرها من الأمثلة التي ترد

---

[1] إحياء النحو، ص 73.
[2] في إصلاح النحو العربي: دراسة نقدية، ص 111.
[3] إحياء النحو، ص 107.
[4] سورة الفتح: آية: 29.
[5] سورة الأحزاب: آية:37.

هذه الدعوى، كم أن لغة العرب –كمال يقول عبدالمتعال الصعيدي- تفرق في اللفظ بين المعرفة، فلا يجوز وصف النكرة بالمعرفة، كما أنها لا يجوز أيضا وصف المعرفة بالنكرة، فلو صح أن التنوين علم التنكير لجاز وصف المعارف بالنكرات، وهذا ليس واردا[1].

وبناءً على مبدأ أنّ التنوين علم التنكير تناول إبراهيم مصطفى باب الممنوع من الصرف، وأخذ يضرب الأمثلة في سبيل الدفاع عن رأيه وبرهنة جدواه، ومن ذلك: أن معنى التعريف واضح في كل من: جمع أخرى، وأفعل التفضيل، وذلك لدخول من، فالكلمة بعدها تكملة لاسم التفضيل، وصيغة منتهى الجموع، وذلك لدلالتها على الشمول والإحاطة، وأما مثنى وثلاث فنادرتان وأجيز فيهما التنوين، وأما الممنوع من الصرف، الذي لم يكن التعريف سببا في منعه، فأخذ المؤلف يعزو سبب المنع إلى أسباب أخرى من مثل:أن الكلمات أخذت من أصل لا تنوين فيه، نحو: العلم الأعجمي، والمركب المزجي، وما كان على وزن الفعل، وما كان معدولا[2].

خامسا: مآخذ على كتاب إحياء النحو

إن الجرأة التي بدأ بها إبراهيم مصطفى وهي تغيير منهج النحو العربي، لم تظهر في ثنايا الكتاب، ولم يسعفه منهجه في ذلك، إذ أراد أن يصل إلى تعميمات مطلقة، يردُّ بها على النحاة وعلى تفسيراتهم وتأويلاتهم الكثيرة، ولكنَّ مبدأ التعميم في اللغة غير مقبول، لأنَّ اللغة أكبر من أن تحيط بها قاعدة، فتفصيلاتها كثيرة، وحاول إبراهيم مصطفى أن يجد تفسيراً لكل استثناء، فجاء بتفسيرات وتخريجات لا تقل صعوبة وتعقيدا عن تفسيرات النحاة.

---

[1] الصعيدي، عبدالمتعال (1947). *النحو الجديد* (ص 75). الحلمية الجديدة- جمهورية مصر العربية: المطبعة النموذجية.

[2] إحياء النحو، ص 109 وما بعدها.

كثيرٌ من الآراء التي جاء بها إبراهيم مصطفى هي آراء مسبوق إليها قال بها النحاة منذ زمن، ومنها: المتكلم هو من يحدث الإعراب فكرة ابن جني، وفكرة إعراب الأسماء الستة بحركات ممطولة فكرة المازني، وفكرة أن الحركة الخفيفة عند الوصل ودرج الكلام (الفتحة) فكرة محمد بن المستنير قطرب، وفكرة الرفع علم الفاعلية والجر علم الإضافة فكرة الزمخشري، وفكرة العمدة والفضلة فكرة الرضي، وفكرة إلغاء العامل فكرة ابن مضاء[1]، ولهذا نرى أن كتاب إحياء النحو "لم يخرج في منهجه العام، عما اختطه السلف لا سيما الجرجاني [2].

إن كثيرا من التفسيرات التي جاء بها إبراهيم مصطفى، ومن مثل: (نصب اسم إن)، و(أن الأصل في العلم ألا ينون)، قد أوقعه في المغالاة والإسراف في التأويل، وهو ما أخذه على النحاة أصلا، فقد شمّر: "عن ساعد التأويل والتمحل وراح يلتمس أوهى الأسباب لتعليل ما اصطدم به، فكان في عمله أكثر من القدماء إيغالا في التعسف والتأويل وسوء التقدير"[3].

سعى إبراهيم مصطفى إلى تجديد النحو العربي من خلال نزع الصبغة الفلسفية المتمثلة بإلغاء نظرية العامل، وتنقية النحو مما علق به من الشوائب الفلسفية والمنطقية، بتأثر من المنهج الوصفي الذي أخذت أفكاره تسيطر على البحث اللغوي في مطلع القرن العشرين، فحاول إبراهيم مصطفى أن يستفيد من نتائج هذا التفكير اللغوي الحديث، ولكن آثار المنهج الوصفي لم تظهر بوضوح عند إبراهيم مصطفى، فقد وصف عزالدين مجدوب مقاربة إبراهيم مصطفى للتراث، بأنها تتسم بالتجريبية أي التنظير للممارسة العملية وعدم الوعي الكامل لدى الباحث بالمسلمات التي سينطلق منها أو يستند عليها، مما أدى إلى

---

[1] النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة، (مواضع متفرقة).
[2] خليفة، عبدالكريم (1986)، *تيسير العربية بين القديم والحديث* (ص 91). الطبعة الأولى. عمان- الأردن: منشورات مجمع اللغة العربية الأردني.
[3] أصول النحو العربي، ص 217-218.

غياب تصور واضح للعلم بشكل عام ولعلم اللغة بشكل خاص، وتجلى ذلك في عدم التمييز بين الجانب النظري والجانب التطبيقي[1].

إنَّ ما عُدَّ من مآخذ على (إحياء النحو)، لا يمنع من أن إبراهيم مصطفى استطاع أن يكوّن حراكا في الدرس النحوي المعاصر، سواءٌ أكان هذا الحراك في نشاط حركة التأليف في الرد على محاولته، كما فعل محمد أحمد عرفة في تأليفه كتاب (النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة)، وبين من يرى أن إحياء النحو "لا تجديد فيه رغم أنه ادعى التجديد، لأن أهم ما جاء فيه، حتى فيما يتصل بإلغاء نظرية العامل قديم، لأن محاولة التجديد إنما تكون بالرأي الجديد، ولا يمكن أن تكون بالرأي القديم، لأنه هو الذي يراد إحداث التجديد فيه"[2]، أو في التأثر في آراء صاحبه في محاولات تجديد النحو العربي التي تلته، فكما يقول شوقي ضيف: وجدت صدى في أعمال الأفراد واللجان والمجامع اللغوية، وإن خالفوه في التوجيه[3]، فقد شكل كتاب إحياء النحو نقطة فارقة في تاريخ تجديد النحو في العصر الحديث، فهو بمثابة دستور النحاة المعاصرين في تجديد النحو.

المبحث الثاني: مهدي المخزومي (النحو العربي: نقدٌ وتوجيه أنموذجاً)

يعد مهدي المخزومي من العلماء الذي أثرَوا الدرس النحو العربي المعاصر، فقد قدم للمكتبة العربية جملة من المؤلفات، أبرزها: (مدرسة الكوفة النحوية ومناهجها في اللغة والنحو)، و(في النحو العربي: نقد وتوجيه)، ويمثل الكتاب الأخير محور حديثنا في هذا البحث، والذي يتناول فيه تجديد النحو العربي، ويمثل هذا الكتاب امتداداً لكتاب أستاذه إبراهيم مصطفى (إحياء النحو)، فقد التزم برأي أستاذه

---

[1] مجدوب، عزالدين (1998). *المنوال النحوي العربي: قراءة لسانية جديدة* (ص 12-26). الطبعة الأولى. الجهورية التونسية: دارمحمد علي المحامي للنشر.
[2] العربية وعلم اللغة البنيوي، ص 68.
[3] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، ص 31.

برفض نظرية العامل وربط النحو بالمعنى، فالعلامات الإعرابية دوال على معان، فالعربية "اتخذت من الضمة علامة لكون الكلمة مسندا إليه، أو صفة لمسند إليه، ومن الكسرة علامة لكونها مضافا إليه، أو تابعة لمضاف إليه"[1]، كما أنَّه درس الفعل دراسةً مستفيضة في كتابه، في الوقت الذي غاب فيه الفعل عن كتاب إبراهيم مصطفى.

سعى مهدي المخزومي إلى تقديم رؤية جديدة للنحو العربي، بناء على ما توصل إليه علم اللغة الحديث، ولكن ما آلت إليه نتائج دراسته في كتابه (في النحو العربي: نقد وتوجيه)، لم تكن بحجم الانتقاد الكبير الذي وجهه للنحاة العرب، فلم تختلف محاولة مهدي المخزومي عن محاولة إبراهيم مصطفى؛ إذ قامت محاولته على إلغاء بعض الأبواب، ودمج بعض الأبواب مع بعضها، فمنهجه قائم على "تبويب النحو على أساس المعنى لا الحركة الإعرابية، وجمع الأبواب المتفرقة تحت باب واحد"[2]، ويمكنُ وصف محاولته بأنها محاولة لإعادة ترتيب لأبواب النّحو من جديد اعتماداً على المعنى.

لم تكن سمات المنهج الوصفي واضحة عنده، -كما يقول حلمي خليل-؛ إذ لوحظ سيطرة المعيارية والهدف التعليمي على فكر المؤلف[3]، ولعل وصفية مهدي المخزومي هي وصفية نابعة من التراث، خاصة أن النحاة العرب صدروا عن نواح وصفية في دراسة اللغة في البصرة كانت أم الكوفة، ولهذا نراه ينحاز للمنهج الكوفي في دراسة اللغة، فالكوفيون وصفيون، وهم أقدر من البصريين على وصف طبيعة اللغة في بعدهم عن الأقيسة والتعليلات، ولكن للكوفيين- كما يرى إبراهيم السامرائي- أقيسة وتعليلات كما هي عند البصريين، وأن الصورة التي رسمها المحدثون كمهدي المخزومي للنحو الكوفي

---

[1] في النحو العربي: نقد وتوجيه، ص 68.
[2] في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث، ص 108 وما بعدها.
[3] العربية وعلم اللغة البنيوي، ص 70.

لا تعطي انطباعا حقيقيا للمدرسة الكوفية[1]، ولعل وصف الواقع اللغوي كما هو يكون لغايات علمية، أما إن كان الهدف منه تعليم النحو؛ فإنه أصعب من أن يعلَّم، لأنه يُجيز كثيراً من الوجوه اللغوية النادرة والشاذة، فمجال الصواب واسع، ومساحةُ الخطأ محدودة.

أولا: منهجية التجديد بين المنهج الوصفي والنحو الكوفي

انتقد مهدي المخزومي الاتجاه الفلسفي الذي طغى على النحو العربي، ولهذا من الضرورة بمكان، أن يجدد النحو العربي، وفق منهج جديد يخلصه من التعليلات الفلسفية التي هي من صنع النحاة، وليس من طبيعة اللغة، ولذلك لا بد من استثمار نتائج الدرس اللغوي الحديث متمثلة في المنهج الوصفي، في دراسة النحو، فدراسة النحو عنده دراسة وصفية تطبيقية، فـ "ليس من وظيفة النحوي الذي يريد أن يعالج نحوا للغة من اللغات أن يفرض على المتكلمين قاعدة، أو يخطئ أسلوبا، لأن النحو دراسة وصفية تطبيقية، لا تتعدى ذلك بحال"[2]، ويرى المخزومي- كما أسلفنا- أن الكوفيين كانوا أقدر على وصف اللغة من البصريين، ولهذها يبني منهجا لغوياً بناءً على آراء الكوفيين وآراء علم اللغة الحديث؛ إذ يقول: "وأما المنهج الذي سنسير عليه فهو المنهج الكوفي معدلا بما وصل إليه الدرس اللغوي الحديث؛ لأنه منهج يقره النظر العلمي الحديث، ويقره النظر اللغوي بشكل خاص"[3]، إلا أن ما وصلنا من نحو الكوفيين لا يكوّن وصفاً كاملاً للغة، فآراء الكوفيين مبثوثة في الكتب القديمة، ومجموعها، "لا يكوِّن عملا نحويا متكاملا للعربية، وذلك لأننا لا نجد الرأي الكوفي ماثلا واضحا في كثير من أبواب النحو"[4]، حتى لو وصلتنا كاملة، فعن أي وصفية يتحدث المخزومي؟ إلا أن تكونَ وصفيته كوصفية ابن مضاء،

---

[1] النحو العربي: نقد وبناء، ص 42.
[2] النحو العربي: نقد وبناء، ص 19.
[3] مدرسة الكوفة ومناهجها في دراسة اللغة والنحو، ص 410.
[4] السامرائي، إبراهيم (1998). *النحو العربي: نقد وبناء* (ص 41). الطبعة الأولى. لبنان- بيروت: دار البيارق، عمان- الأردن: دار عمار.

وهي الابتعاد عن الإسراف في الفلسفة والمنطق والتمارين المصنوعة. وأرى أنَّ الكوفيين ساهموا بما آلى إليه النّحو من تعقيد، ولكن يُحسبُ لهم أن نقلوا وجوها من اللغة، لو لم يكونوا دوّنوها ما وصلت إلينا.

ثانيا: مظاهر التجديد عند مهدي المخزومي

يرى مهدي المخزومي أن دراسة اللغة لا بد أن تمر بخطوتين: الأولى: تخليص النحو العربي مما به من فلسفة، والثانية: تحديد موضوع الدرس اللغوي، وبناءً على هذا الأساس، حاول أن يجدد النحو العربي، وقد بدت مظاهر التجديد عند مهدي المخزومي في كل من: الفعل ، ودراسة الجملة ، ودراسة الأساليب.

أولا: الفعل

قسم النحاة العرب الكلمة في اللغة العربية إلى ثلاثة أقسام: اسم وفعل وحرف، ولكن المخزومي يخالفهم في ذلك، فتقسيمات الكلمة عنده أربعة هي: الاسم والفعل والأداة والكناية[1]، ولكنه يولي الفعل أهمية بالغة، ويخصص له حيزا كبيرا في كتابه مقارنةً بالأبواب الأخرى. ويرى مهدي المخزومي أن أقسام الفعل في اللغة العربية ثلاثة أقسام: بناء فَعل، وبناء يَفْعَل، وبناء فاعل[2]، ونجمل ما قاله حول الفعل في أنّ بناء (فعلَ)، يدل على الماضي بإطلاق سواء أكان مجرداً أم مزيدا، في حين أنَّ بناء (يفعلُ)، يدل على الزمن الماضي في حالة اقترانه بـ(لم) و(لما) فقط، فهو مجزوم لدلالته على الماضي، وأما إن

---

[1] المخزومي، مهدي (1986). *في النحو العربي: قواعد وتطبيق* (ص 19-44). الطبعة الثانية. بيروت- لبنان: دار الرائد العربي.

[2] في النحو العربي: نقد وتوجيه، ص 119 وما بعده.

كانت دلالته مطلقة أي ليست مقيدة بزمن، يكونُ مرفوعاً؛ لأن دلالته لم تتقيد بزمن ما؛ إذ قد يدلُّ على الحال أو المستقبل، فإذا تقيدت دلالته على المستقبل، صار منصوباً.

يرى الخزومي رأيَ الكوفيين بأنَّ بناء (فاعل) من الأفعال، و يدل هذا البناء على الثبوت والدوام، إن استُعمل وحده، وأما إن تبعه شيء، فيصبح الزمان من مستلزماته، وهي: الإضافة والتنوين، وهذه المستلزمات هي الإضافة والتنوين، يقول: "إذا كان مضافا نحو أنا صائمُ يومِ الخميس، دل على صيام في الماضي، وإذا كان منونا: نحو أنا صائمٌ يومَ الخميس، دل على توقع صيام في المستقبل"[1]. وأما بناء (افعلْ) فليس من الأفعال،؛ وذلك لخلوه من الدلالة على الزمن ومن الإسناد، وأما اتصالها بالألف والواو والياء فهو دلالة على نوع المخاطبين وعددهم[2]، ويضيف المخزومي ما أسماه بالأفعال الشاذة، وهي: (عسى، ونِعم، وليس، وحيهل وهيهات، وشتان)، فهذه الأفعال لم يُكتَب لها التطور كبقية الأفعال، فجاءت على حالات واحدة، أو أنها لم تتصرَّف كبقية الأفعال تصرُّفاً كاملا.

ثانيا: دراسة الجملة

يولي المخزومي دراسة الجملة أهمية كبرى، فإذا كان الدرس النحوي يمر بثلاث مراحل: الأصوات والكلمة معنىً (المعجم)، وبناءً (الصرف) والجملة، فإن مرحلة الجملة هي محور الدرس النحوي والنقطة الأهم فيه؛ ومن هنا لا بد من دراستها من جميع جوانبها، وكل ما يتعلق بها من معان، "من حيث نوعها، ومن حيث ما يطرأ لأركانها من تقديم وتأخير، أو ذكر وحذف، أو إضمار أو إظهار، ومن حيث ما يطرأ عليها-أي الجملة- من استفهام أو نفي أو توكيد. وكل هذا مما يرتبط بموضوع الدرس

---

[1] في النحو العربي: نقد وتوجيه، ص 125.
[2] في النحو العربي: نقد وتوجيه، ص 120.

النحوي، أعني الجملة ارتباطا وثيقا، لا يصح إغفاله أو إهماله"[1]، وهل أغفل النحاة الوجوه التي أشار إليه المخزومي في دراسة الجملة؟ لقد استطاع المخزومي أن يبني كتابه، بما وصلنا من كتب القدماء وآرائهم ومعطياتهم، قد يكون اهتمام المخزومي نابعاً من أن المنهج الوصفي "يقيم تحليله التركيبي للغة على أساس ارتباطها بالدارس نفسه"[2]، ولكنَّ القدماءَ أيضاً درسوا الجملة من وجوه متعددة، وقدموا صورة واضحة عنها.

يتفق المخزومي مع النحاة العرب في تقسيم الجملة إلى اسمية وفعلية، كون هذا التقسيم متفقا- في نظره- مع طبيعة اللغة، ولكنه لا يوافقهم من حيث بناء كلّ جملةٍ منهما، فالجملة الفعلية "هي التي يكون فيها المسند فعلا، لأن الدلالة على التجدد إنما تستمد من الأفعال وحدها... أما الجملة الاسمية فهي التي يدل فيها المسند على الدوام والثبوت، أو التي يتصف فيها المسند إليه بالمسند اتصافا غير متجدد، أو بعبارة أوضح: هي التي يكون فيها المسند اسما"[3]، فجملة (طلع البدر) و(البدر طلع) جملة فعلية، وإن كان النحاة يرون أن الجملة الثانية جملة اسمية كونها بدأت باسم. والقول بفعلية (البدر طلع)، يقدم حلولا لكثير من المشكلات النحوية، التي جاءت نتيجة تأثر النحاة بالمنهج الفلسفي، فالقول: "بأنها اسمية يحملنا على الذهاب إلى اعتبار الاسم المتقدم مبتدأ لا فاعلا، وإذا أصبح مبتدأ خلا الفعل من الفاعل، واضطر الدارس إلى تقدير فاعل، وقد قدروه ضميرا يعود على المبتدأ"[4]؛ إذ لا يُحتاج إلى تقديرات وتأويلات هي إلى الفلسفة أقرب، خاصة في باب الاشتغال الذي تمَّ إلغاؤه بناء على القول بفعلية (البدر طلع) كون أن المسند فيها فعل.

---

[1] في النحو العربي: نقد وتوجيه، ص 28.
[2] الراجحي، عبده (1986). *النحو العربي والدرس الحديث: بحثٌ في المنهج* (ص 46). بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
[3] في النحو العربي: نقد وتوجيه، ص 41-42.
[4] في النحو العربي: نقد وتوجيه، ص 42.

ومما تناوله المخزومي في باب الجملة الفعلية، أنه لا يوجد فيها فاعل ونائب فاعل، فهو لا يفرق بينهما، كما يفرق النحاة؛ إذ هما في الأصل موضوع واحد، والمسند إليه في كل منهما واحد، فهما يلتقيان في الرفع، والتذكير والتأنيث، وفي أن كلا منهما مسند إليه، فأحكام الفاعل هي أحكام نائب الفاعل، وما الفرق بينهما- كما يرى المخزومي- إلا في بناء الفعل، وأن نائب الفاعل في الفعل المبني للمجهول هو فاعل، ولكن لا اختيار له[1]، وهذا مما يُقلِّل الأبواب النَّحوية التي هدف المخزومي إلى تحقيقها.

ثالثا: دراسة الأساليب

ربط المخزومي تجديد النحو العربي بعلم المعاني، ومن هنا لا بدَّ من مراعاة مقتضى الحال في سبيل الوصول إلى المعنى، علماً أنَّ علماء علم المعاني أدركوا أهميته في إفادة المعنى أكثر من علماء النحو؛ إذ إن"الجملة خاضعة لمناسبات القول وللعلاقة بين المتكلم والمخاطب، ولا يتم التفاهم في أية لغة إلا إذا روعيت تلك المناسبات"[2]، ومن هنا لا بد من مراعاة ظاهر الحال ومقتضى الحال (سياق الحال)، لإفادة المعنى على النحو المطلوب. ويرى المخزومي أنه لا يوجد فرق بين مصطلحات علماء النحو وعلماء المعاني، وإنما جاء الفرق لفصل النحاة علم النحو عن علم المعاني، فـ "الجملة الصحيحة لغويا ونحويا هي الجملة الفصيحة عند أهل المعاني، لا فرق بين هذي وتلك، لأن الشرط الذي أُخذ به في فصاحة الجملة شرط يُؤخذ به في صحتها"[3]. فالجملة الصحيحة هي الجملة الفصيحة، ولن تكون صحيحة، إن لم تراع العلاقة بين المتكلم والسامع، والمناسبات القولية ومقتضيات الحال.

---

[1] في النحو العربي: نقد وتوجيه، ص 45-47.
[2] في النحو العربي: نقد وتوجيه، ص 225.
[3] في النحو العربي نقد وتوجيه، ص 226.

وبناء على ذلك درس المخزومي الأساليب الآتية: أسلوب التوكيد، وأسلوب النفي، وأسلوب الاستفهام، وأسلوب الجواب، وأسلوب الشرط تحت باب (أساليب التعبير)، وينبه المخزومي إلى أن النحاة تنبهوا لطبيعة العلاقة بين المتكلم والسامع، ولكنهم لم يدرسوها إلا في إطار نظرية العامل، فجاءت آراؤهم مبثوثة في كتبهم، كإشارتهم للأدوات، ولكن لم يتناولوها على أن لها وظيفة لغوية[1]، فكان عمل المخزومي هو عملية جمع لما تشتت في كتب النحو، وجمعها تحت باب واحد. ونضرب مثالا هنا كيف تناول مهدي المخزومي أسلوب التوكيد. فقد انتقد المخزومي النحاة العرب في أنهم لم يدرسوا باب التوكيد دراسة شاملة فاحصة، واقتصروا على الجانب الذي يتصل بنظرية العامل، ثم تناول التوكيد تعريفا والغرض منه، وطرائقه وأدواته المختلفة بأدة وغير أداة، فمثلا يكون التوكيد بـالأداة (إنَّ ونوني التوكيد)، والأدوات الدالة على الحصر(إنما، وما، وإلا)، ويكون التوكيد بغير الأداة كتقديم ما حقه التأخير كتقديم الخبر على المبتدأ، والتوكيد بالتكرار[2]، فما قام به المخزومي في دراسته للأساليب، يمثِّل إضافة في الترتيب والتقديم وحسب.

المبحث الثالث: أمين الخولي (مناهج تجديد: في النحو والبلاغة والتفسير والأدب أنموذجاً)

انطلق أمين الخولي في (مناهج تجديد: في النحو والبلاغة والتفسير والأدب) من أصل شرعي، فإذا كان الفقهاء يسعون إلى تجديد اجتهاداتهم الفقهية، فإن تجديد النحو أولى من تجديد الفقه؛ إذ إن النحو ليس له قدسية، وأن تجديده لا يؤثر على العربية، فهو ليس مربوطا بالحلال والحرام[3]، وما دام أن النحو لا يحمل تلك القداسة، فلا بد من إعادة النظر في تجديده الذي أصبح مطلبا لرقي المجتمع. ويبدو

---

[1] في النحو العربي: نقد وتوجيه، ص 225.
[2] في النحو العربي: نقد وتوجيه، ص 234
[3] مناهج تجديد: في النحو والبلاغة والتفسير والأدب، ص 27.

من عنوان الكتاب أن أمين الخولي صاحب نزعة تجديدية في أكثر من مجال في العصر الحديث، فالأدب والبلاغة وحتى التفسير بحاجة إلى تجديد.

انتقد الخولي محاولة وزارة المعارف بمصر، في وضعها شرطَ عدمِ المساس بجوهر اللغة العربية على أعضاء اللجنة، فتجديد النحو لا يمس طبيعة اللغة العربية، ولا يُغيّرُ منها لا من قريب أو بعيد؛ ولهذا يرسم خطة لتجديد النحو، يصفها بأنها "مسرفة في الرجوع إلى القديم، والتعمق في البحث عنه، فهي خطة معتدلة محافظة تقيم نظرها في مسألة النحو على ما يتكشف لها من تقدير لأصوله البعيدة التي أقدم النحاة عليها بناء قواعده"[1]، فخطة التجديد لديه، تكمن في الرجوع إلى آراء النحاة والأصول التي اعتمدوها في بناء النحو العربي، وذلك في سبيل التخلص من صعوبة اللغة العربية التي يُرجعها الخولي إلى:

أولا: أننا نعيش بلغة غير معربة ولا واسعة، بينما اللغة العربية معربة، بل لها حظ وافر من الإعراب.

ثانيا: لا يسهل ضبط هذا الإعراب، ففيه اضطراب فالفتحة تنصب وتجر والكسرة تجر وتنصب.

ثالثا: اضطراب القواعد نفسها، ففي بعض المواضع يجوز النصب والجر، وفي بعضها يجوز الرفع والنصب والجر جميعا[2]. وفي سبيل التخلص من هذه الصعوبات، يقترح الخولي الآتي:

1. ملاحظة التيسير والرفق.
2. جمع كل ما يؤخذ من المذاهب النحوية، حيثما وجد، والتوسع في فهمه، دون وقوف عند ظاهره.
3. الاستفادة من جميع المذاهب النحوية، دون التقيد بمذهب واحد، وعدم الالتزام بالأفصح أو الأرجح أو الأصح فيما نصوا عليه.

---

[1] مناهج تجديد: في النحو والبلاغة والتفسير والأدب، ص 21.
[2] مناهج تجديد: في النحو والبلاغة والتفسير والأدب، ص 42-43.

4. اختيار ما يوافق حاجة الأمة في مسايرة رقيها الاجتماعي، كما هو الحال في التجارب العملية والخبرة التعليمية[1].

يحاول الخولي أن يصلح اللغة من ذاتها، أي بالرجوع إلى طبيعتها، التي تسمح بهذا التعدد، متخذا من أصول النحو أساسا في ذلك، وأيا ما نختار فسيكون عربيا عربيا، فهو يأخذ بالوجوه اللغوية المتعددة من قراءات ولغات نادرة، حتى إنه يمكن الاستفادة بكل آراء المذاهب النّحوية. وهذا توجُّه وصفي، التفت فيه الخولي إلى طبيعة العربية التي تجيز أكثر من وجه في الموضع الواحد، ولكنّ ما يرمي إليه الخولي يخالفُ ما يرمي إليه النحو العربي من اطراد القواعد، فمحاولة الخولي ترسم صورة للعربية مضطربة الإعراب ومضطربة القواعد أكثر من الاضطراب الذي يراه الخولي في قواعد اللغة العربية. وأما الحلول التي يقدمها الخولي في سبيل تجاوز هذا الاضطراب فتتمثل في:

أولا: اضطراب الإعراب. حيث يعاني الإعراب في العربية -في نظر الخولي- من اضطراب، فتكثر الاستثناءات في الأفعال والأسماء جميعا، ولتجاوز هذا الاضطراب يقدم الخولي المقترحات الآتية:

1. إلزام الأسماء الخمسة (الواو) دائما مستندا في ذلك إلى العامية.
2. إعراب جمع المذكر السالم إعراب (حين)، وذلك بظهور الحركات على النون مع لزوم الياء والنون التي لا تسقط بالإضافة، أو أن يُعرب إعراب الاسم المفرد، وبذلك تتفق صورته مع العامية.
3. ترجيح مذهب الكوفيين في نصب جمع المؤنث السالم بالفتحة مطلقا، وفي صرف الممنوع من الصرف في كل الحالات.
4. تُحذف ياء الاسم المنقوص في حالة التنكير، وتُسكن ياء المعرفة منه في حالة النصب.

---

[1] مناهج تجديد: في النحو والبلاغة والتفسير والأدب، ص 27.

5. حذف نون رفع الأفعال الخمسة، وإبقاء حرف العلة في الفعل المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم[1].

نلاحظ أنّ ما وصفه الخولي من حلول لاضطراب الإعراب، يخالف ما رمى إليه بجواز الأخذ بآراء كل المذاهب النحوية؛ إذ هو يلزمُ الناس باتباع هذه القاعدة أو تلك، ويستعين بالعامية في سبيل تسهيل العربية الفصيحة، وذلك في إلزام الأسماء الخمسة الواو دائماً، كما هي في العامية.

ثانيا: اضطراب القواعد، فالأصل في القواعد أن تكون مطردة في اللغات جميعا، ولكن اللغة العربية تعاني من اضطراب في قواعدها، ويتمثل هذا الاضطراب في أنّ (لم) مثلا لا تقتصر على جزم الفعل في كل حين، فقد يرد الفعل بعدها مرفوعا أو منصوبا، ولم يبق إلا أن يأتي مجرورا على حد تعبير الخولي، ومن هذا الاضطراب ما تسلل إلى المدارس في درس الاستثناء بـ (خلا، وعدا، وحاشا)، إذ يجوز بها النصب والجر، في حالة التجرد من (ما)، إلا أن الخولي يرى أن إلزام الاستثناء بـ: (خلا، وعدا، وحاشا) حكما واحدا دائما (وهو نصب المستثنى) يحل هذا الاضطراب، فتطرد القواعد. ويكمن تحقيق هذا الاطراد في أمرين: محاولة الحفاظ على الاطراد ما أمكن، واختيار الأيسر إعرابا، أوالأقرب فهما، أو الأكثر رواجا في حياتنا اللغوية المعاصرة[2].

إن ما قدمه الخولي من حلول لتجديد النحو النحو العربي، ينطلق من نزعة وصفية، وهو الإقرار بواقع اللغة العربية المعاصرة، ولكنه يحاول أن يجد لمثل هذا الواقع من طبيعة اللغة العربية نفسها، ومن تفسيرات النحاة قديما، والاعتماد على ما هو شاذ ونادر، فطبيعة اللغة العربية تؤيد – ولو بوجه من الوجوه- حال العربية المعاصرة، ولكن الهدف من منهج النحاة هو وصف معياري للغة، وليس وصف

[1] مناهج تجديد: في النحو والبلاغة والتفسير والأدب، ص 47 وما بعدها.
[2] مناهج تجديد: في النحو والبلاغة والتفسير والأدب، ص 59.

طبيعة اللغة، كما فعل الكوفيون قبلا، فاتهموا بأنهم أفسدوا النحو. ويرى عبدالوارث مبروك سعيد أن نقطة عدم الالتزام بمذهب نحوي واحد والاستفادة من جميع المذاهب أخطر ما في محاولته وأبعدها عن التوفيق وعن المنهج اللغوي السليم[1]، فالخولي يستدل مثلا برأي الأشموني في إعراب (حين)[2] على إعراب جمع المذكر بالحركات. ويستدل كذلك بقراءة "تبت يدا أبو لهب وتب"[3]، على إلزام الأسماء الخمسة الواو دائما، فماذا نفعل بالآراء التي تخالف رأي الأشموني؟!، أو بالقراءات التي تخالف القراءة الأخيرة؟! لقد كثرت الآراء النحوية كثرة جعلتها سببا من أسباب صعوبة النحو، الذي ظهر تجديد النحو لتجاوزها، فتنبي كل الآراء النحوية يجعل قواعد النحو بعيدة عن الاطراد.

إن تجديد النحو- عند الخولي- بناء على واقع اللغة العربية، جعله يواجه انتقادا في أنه يريد أن يهدم أصول العربية، يقول مهدي المخزومي عن محاولته: "ومحاولة الأستاذ هذه، وإن كانت تهدف إلى بناء النحو، وإعادة الحياة إليه من جديد إلا أنها تهدف- مع ذلك- إلى خلقٍ جديد، قد تنقطع بوجوده الأسباب بين لغة الحياة اليوم وبين التراث القديم"[4]، ويرى عبدالمتعال الصعيدي أن محاولة الخولي توصلنا إلى "لغة ملفقة بعيدة عن لغتنا التي نستعملها، وعن لغتنا التي تربطنا بها تلك الصلة التاريخية، فنصير بهذا أمام ثلاث لغات بدلا من لغتين، ونزيد الصعوبة صعوبة ونزيد التعقيد تعقيدا"[5].

إن النحو الذي جاء به الخولي له أصل لغوي في التراث، ويمثل طبيعة اللغة العربية، وهو قريب من نظرة الكوفيين اللغة، مما يعني أن نحوه الجديد لن يفصل لغة الحاضر عن الماضي، فالحلول

---

[1] في إصلاح النحو العربي: دراسة نقدية، ص 133.
[2] الأشموني، أبو الحسن (1955). *شرح الأشموني على ألفية ابن مالك المسمى منهج السالك إلى ألفية ابن مالك*. حققه محمد محيي الدين بن عبدالحميد (ص 37). الطبعة الأولى. الجزء الأول. بيروت- لبنان: دار الكتاب العربي.
[3] الزمخشري، أبو القاسم جارالله محمود بن عمر (2009). *تفسير الكشاف*. اعتنى به وخرج أحاديثه وعلق عليه: خليل مأمون شيحا (ص 1227). الطبعة الثالثة. بيروت- لبنان: دار المعرفة.
[4] مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص 406.
[5] النحو الجديد، ص 219-220.

التي يقدمها الخولي، لا تقدم نحواً معيارياً مطرداً يمكن الاستناد إليه في تعليم العربية، ولكنها تُقدم نحوا وصفيا تستندُ فيه إلى العامية، وإلى آراء المذاهب النحوية المختلفة، وليس استنادا إلى مستوى لغوي فصيح معاصر، يحقق له الاطراد.

المبحث الرابع: محمد كامل حسين (اللغة العربية المعاصرة أنموذجاً)

سعى محمد كامل حسين إلى تجديد النحو العربي انطلاقا من أن اللغة العربية تعيش في أزمة، ولا يجوز لنا إنكار ذلك، وأزمة اللغة العربية هذه- في نظره- ترجع إلى: الطبيعة الإعرابية والطبيعة الاشتقاقية للغة العربية، وهذا مما يحول دون جعلها لغة العلوم الحديثة[1]، وقد رسم في سبيل تحقيق هذا التجديد صورة للنحو الذي ينبغي أن تشمله قواعد اللغة العربية في كتيب أسماه (النحو المعقول) عام 1972، وهو في الأصل بحث نُشر في مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة عام 1971، وقد نُشر أيضا بعنوان (النحو الحديث) في كتابه اللغة العربية المعاصرة [2]، وقد رأى فيه أنه بإمكاننا أن نضع قواعد جديدة للفصحى، وهذه القواعد تكفل لنا صحة الكلام، وهي بديل للنحو القديم، وليست تيسيرا أو شرحا له، وهي بسيطة جدا أيضا، يمكن أن يلم بها المتكلمون بوقت قصير، فيتجنبوا اللحن في أكثر كلامهم، وتتلخصُ هذه القواعد في[3]:

أولا: مواضع رفع الاسم، (المسند إليه) فالاسم يرفع على الخبرية حين يكون متحدثا عنه أو خبرا متعلقا به، كما أنه يجر على الإضافة، إن سُبق بحرف جر أو كان مضافا إليه، وفيما عدا ذلك يكون منصوبا على التكملة، ويستثنى من هذا اسم (إن)، وفسر رفع المنادى العلم إلى أن القصدية جعلته في مكانة الاسم المتحدث عنه.

---

[1] حسين، محمد كامل (1986). اللغة العربية المعاصرة (ص 71). مصر: دار المعارف.
[2] في إصلاح النحو العربي: دراسة نقدية، ص 152.
[3] النحو المعقول، ص 25 وما بعدها.

ثانيا: مواضع جر الاسم، ويُجرُّ الاسم إذا كان مضافا إليه أو مسبوقا بحرف جر أو قسم أو بواو (ربَّ).
ثالثا: التكملة (المنصوبات)، فالاسم إن لم يكنْ مسندا إليه أو مجرورا، ولا وصفا لهما أو معطوفا عليهما، فهو تكملة، وقد ذكر منها: المفعول به، والمفعول المطلق، وظرفي الزمان والمكان والحال والمفعول لأجله.

إن النحو الذي قدمه محمد كامل حسين هو النحو الذي قالت به كل المحاولات السابقة، ولا سيما محاولة إبراهيم مصطفى، فلا جديد فيه. وعلى الرغم من هذا الاختصار الذي قدمه محمد كامل حسين للنحو العربي إلا أنَّه قدِم أنموذجا آخرَ لتيسير العربية، أطلق عليه الفصحى المخففة.

الفصحى المخففة

لم يكتف محمد كامل حسين بتقديم نحو معقول لتجديد النحو العربي، فقدم في كتابه (اللغة العربية المعاصرة) ما أسماه بـ (الفصحى المخففة)؛ إذ قسم اللغة العربية إلى أربعة مستويات:

أولا: الفصحى العالية.

ثانيا: الفصحى المخففة.

ثالثا: العامية المنقحة.

رابعا: العامية الخالصة.

وتمثل الفصحى المخففة- في نظره- اللغة الشائعة بين المتعلمين، وتأتي وسطا بين العامية المنقحة والفصحى العالية، ويجب أن تُتعلم بالتدرج بدءا من العامية المنقحة انتهاء بالفصحى العالية تقريبا، وهي اللغة التي يجب علينا دراسة خصائصها ووضع القواعد لها، حتى تكون متزنة ليست مهلهلة

كالعامية وليست عسيرة كالفصحى العالية[1]، وهذه الفصحى المخففة سمتها أنها تتخفف من القواعد العسيرة التي لا يُتقنها إلا النحاة.

ويرى محمد كامل حسين أن هذه المستويات الأربعة لا تصلح كلها في نطاق التعليم؛ ولهذا يختار مستويين يرى أنهما صالحان للدرس اللغوي، أولهما: الفصحى المخففة، وثانيهما: العامية المنقحة.والأخيرة ليست هدفا في ذاتها بل هي وسيلة يستعين بها المدرس لتحويل العامية على ألسنة الطلاب في الصفوف الأولى إلى فصحى مخففة؛ إذ يصعب تدريس الطلاب لغة جديدة تختلف كثيرا عن اللغة التي يستخدمونها.

ويرجع محمد كامل حسين سبب الاهتمام بهذه الفصحى المخففة إلى سببين، بل إن هذين السببين يفرضان علينا تبني هذه اللغة، وهما:

أولا: أن الواقع اللغوي يظهر أن القواعد القديمة غير متساوية من حيث الأهمية في الاستعمال اللغوي الحديث، فمنها ما يجب المحافظة عليه، ومنها ما يمكن التساهل في تطبيقه، ومنها ما لا يفيد الكاتب أو القارئ، ومنها ما هو مفتعل افتعالا، ومنها ما يجب التخلص منه ونبذه.

ثانيا: أنَّ الاستعمال اللغوي يعرف مستويات متعددة من اللغة: الفصحى العالية لغة الأدب والمواعظ والحكم، والفصحى المخففة لغة المثقفين والمتعلمين، والعامية المنقحة التي تعمل على إحلال بعض الأصوات وطرق النفي والاستفهام الفصيحة محل ما يقوم مكانها من العامية[2].

ويتفق البحث مع محمد كامل حسين في أن في اللغة العربية الفصحى قواعد لا تفيد الكاتب أو القارئ، أدت عوامل كثيرة إلى ظهورها، ولكنَّه لا يتفق معه في أن تُعمَّم لغة المتعلمين والمثقفين لتحل

---

[1] اللغة العربية المعاصرة، ص 88.
[2] اللغة العربية المعاصرة، ص57-88.

محل اللغة العربية الفصحى؛ لأنَّ السؤال هنا هو: كيف وصل المتعلمون والمثقفون إلى هذه الفصحى المخففة؟ فقد وصلوا إلى هذا المستوى عن طريق اللغة الفصحى، بدليل أنَّ محمد كامل حسين يرى أنه يمكن التساهل في تطبيق بعض القواعد، فصورة الفصحى المخففة تكمن في:

أولا: حرية عدم الالتزام بالقواعد الدقيقة لبناء الكلمة وجمعها وإعرابها.

ثانيا: حرية عدم الالتزام بالإعراب إلا في الحالات الواضحة جدا، وفي غير هذه الحالات تكون القراءة بالتسكين بديلا عن الإعراب.

ثالثا: أن تكون الجموع في الفصحى المخففة، إما على وزن جمع المذكر السالم أو جموع التكسير التي على وزن (أعمال وبصائر) فيما عدا المشهور منها.

رابعا: أن الفصحى المخففة تعدل عن مطابقة الفعل للفاعل عندما يكون مبينا.

خامسا: إغفال مخاطبة الرجال والنساء في حالة الجمع.

سادسا: إباحة النطق بالكلمات غير الشائعة بالصيغ المختلفة.

سابعا: أنَّ المعنى هو الذي يحدد الإعراب.

فالصورة التي يقدمُها محمد كامل حسين للفصحى المخففة هي كيف تُنطق اللغة العربية الفصحى في الواقع اللغوي المعاصر، علماً أن حلمي خليل يرى أن هذه أول مرة يُسمع بها في تاريخ الفكر اللغوي العربي إلى من يدعو إلى بناء قواعد جديدة وفق مستوى لغوي جديد مختلف عما حدده القدماء[1]، فقد وصف محمد كامل حسين واقع اللغة العربية عند المثقفين والمتعلمين، وهذه اللغة من نتاج عدم الالتزام أو عدم تمثل قواعد النحو التقليدي على نحو متقن؛ إذ لا يمكن الوصول إلى مثل هذه اللغة إلا بالدرس النحوي التقليدي.

---

[1] العربية وعلم اللغة البنيوي، ص 85.

التمس محمد كامل حسين أثر اللسانيات الوصفية في وصف اللغة، وقد قسمها إلى مستويات، والقول بمستويات اللغة طبقا للاستعمال هو من جوهر علم اللغة الوصفي، ولكن محمد كامل حسين، لم يقدم وصفا عمليا لواقع لغوي، يمثل اللغة العربية في أحد مستوياتها كلغة الأدب أو البحث العلمي أو لغة الصحافة وغيرها، فنحن بحاجة إلى إعادة توصيف للعربية بناء على مستوى لغوي محدد، ولكن محمد كامل حسين لم يحدد هذا المستوى تحديدا علميا، فجاءت محاولته مشابهة لمحاولة منْ سبقه بالدعوة إلى الحذف والاختصار وفرض الصيغ على المتكلمين، وغاب عنه أن هذه العمليات أي الحذف والاختصار تكون من اللغة وليس من الباحث، فقد حاول أن يطبق مقولات محاولات التجديد ممن سبقه في وصف الواقع اللغوي، ولكنه لم يستطع تطبيق فكرته على نموذج لغوي صالح للدراس

الباب الثاني: محاولات تجديد النحو في ضوء علم اللغة الحديث

يحتوي هذا الباب على أربعة فصول: الفصل الأول: تجديد النحو في ضوء المنهج الوصفي، والفصل الثاني:تجديد النحو العربي في ضوء المنهج التوليدي التحويلي،والفصل الثالث: تجديد النحو العربي في ضوء النحو الوظيفي، والفصل الرابع: تجديد النحو في ضوء مقولات هدم النحو.

الفصل الأول: تجديد النحو في ضوء المنهج الوصفي

يأتي هذا الفصل في ثلاثة مباحث، وهي: المبحث الأول: تمهيد، والمبحث الثاني: عبد الرحمن أيوب في (دراسات نقدية في النحو العربي أنموذجاً)، والمبحث الثالث: تمام حسان في (اللغة العربية: معناها ومبناها أنموذجا).

المبحث الأول: تمهيد

اتسمت أنظار النحاة العرب بالنزعة المعيارية التي سيطرت على دراسة النحو العربي قديما وحديثا، فلم تخرج محاولات تجديد تعليم النحو والمحاولات المعاصرة بين المعيارية والوصفية عن هذه النزعة المعيارية، فالفكر النحوي العربي ظل محصورا بمعيارَيْ (الخطأ والصواب)، في حين كانت الدراسات اللغوية الأوروبية مشغولة بالدراسة التاريخية للغة (التعاقبية)، إلى أن ظهرت آراء (دي سو سير) اللغوية، فقد شكلت آراؤه تحولا جذريا في دراسة اللغة، فعُدَّ بذلك مؤسس علم اللغة الحديث[1]،

[1] النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج، ص 23-26.

الذي يتجه إلى دراسة اللغة دراسة وصفية آنية، بعيدا عن دراسة تاريخها، وبعيدا عن سلطان المعيار، فقد أثبت المنهج الوصفي كفاءته في الدرس اللساني الحديث، فلاقى القبول والاستحسان.

يتجه المنهج الوصفي إلى دراسة اللغة دراسة (آنية) أي على أساس ثابت، لا يلتفت إلى البعد التاريخي[1]؛ فلا بد أن تدرس اللغة في فترة زمنية محددة، وبيئة جغرافية معينة، في سبيل الوصول إلى القواعد الضابطة للغة، المأخوذة من نظام لغوي منطوق، وليس مكتوبا، يقول تمام حسان: "ولقد أصبحت الدراسات الوصفية للغات قائمة على دراسة اللهجات الحية من أفواه متكلميها"[2].

إنَّ الدراسة التاريخية للغة- كما يقول محمود فهمي حجازي-: لا تقدم تفسيرا علميا للدراسات اللغوية الحديثة[3]، إلا أن هذه الوصفية تعد مرحلة من مراحل دراسة اللغة، ومرحلة أولى لدراسة تاريخ اللغة [4]، فالمنهج الوصفي يهتمُّ في وصف اللغة الحية المستعملة بين الناس.

وينطلق المنهج الوصفي في دراسة اللغة من ثنائية (اللغة والكلام)، حيث تمثل اللغة (النظام اللغوي) وهو نظام كامن في ذهن ابن اللغة، وهي صورة شكلية ذهنية مجردة، وأما الكلام فيمثل اللغة بشقيها المنطوق والمكتوب أي الكلام المستعمل بين أبناء اللغة، واللغة هي موضوع الدراسة اللغوية، فـ "موضوع البحث اللغوي في نظرية (دي سوسير) ليس الاستخدام الفردي للغة بل هو النظام اللغوي، وليس لهذا النظام وجود حسي مباشر، ولكنَّ له وجودا حقيقيا في عقل أبناء البيئة اللغوية الواحدة"[5]؛ إذ

---

[1] إبراهيم، زكريا (1976). *مشكلة البنية أو أضواء على البنيوية* (ص 52-53). الفجالة- جمهورية مصر العربية: مكتبة مصر للطباعة.

[2] حسان، تمام (2001). *اللغة بين المعيارية والوصفية* (ص 127). الطبعة الرابعة. القاهرة: عالم الكتب.

[3] حجازي، محمود فهمي (1972). أصول البنيوية في علم اللغة والدراسات الإنثولوجية، *مجلة عالم الفكر*، 3 (1)، 151-180.

[4] مشكلة البنية أو أضواء على البنيوية، ص 47-57.

[5] أصول البنيوية في علم اللغة والدراسات الإثنولوجية، ص 159.

تظهر اللغة كنظام اجتماعي، في حين أن الكلام هو ممارسة فردية؛ ولذلك يخرجه (دي سوسير) من نطاق الدراسة اللغوية.

وأوضح (دي سوسير) "أن الرموز اللغوية ليس لها وجود مادي مباشر، فما يمكن إدراكه بوسائل التسجيل الآلية المختلفة، ليس هو اللغة كنظام، بل هي نماذج من الاستخدام اللغوي (الكلام)"[1]، مما أدى لتمييز المنهج الوصفي بين (الدال) و(المدلول)، فثنائية (الدال والمدلول) مرتبطة ارتباطا وثيقا بثنائية (اللغة والكلام)، حيث إن الدال مرتبط بالكلام، و (المدلول) مرتبط باللغة كنظام على شكل صورة ذهنية.

إن المبادئ التي جاء بها (دي سوسير) كانت نقطة ارتكاز لكثير من المدارس اللغوية فيما بعد، من مثل: (مدرسة جنيف)، و(المدرسة الشكلية الروسية)، و(مدرسة كوبنهاجن)، و(مدرسة براغ)، و(المدرسة الشكلية الأمريكية) متمثلة بـ (بلومفيلد)، و(هاريس)، التي درست اللغة دراسة شكلية، فقد اهتم (بلومفيلد) بدراسة شكل البنى اللغوية، واستبعد دراسة المعنى مؤقتا "على أساس أن أي تفسير علمي دقيق لمدلولات الأشكال اللسانية، يتطلب معرفة علمية بعالم المتكلم، ولكن مستوى المعرفة لا يسمح بتحقيق ذلك"[2]. وعليه، فإن إرجاء (بلومفيلد) لدراسة المعنى لعدم الكفاية المعرفية آنذاك، جعل تلامذته يلغون دراسة المعنى في بحوثهم اللغوية؛ ليعلن (هاريس) صاحب نظرية التحليل التوزيعي في دراسة اللغة، وهو من تلاميذ (بلومفيلد)، أن المعنى ليس من العناصر الأساسية في تقسيم الجملة وتوزيع مفرداتها.

---

[1] أصول البنيوية في علم اللغة والدراسات الإثنولوجية، ص 160.

[2] حساني، أحمد (2013). *مباحث في اللسانيات* (ص 283). الطبعة الثانية. دبي- الإمارات العربية المتحدة: منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية.

لكنَّ دراسة المعنى أخذت مكانها في الدراسات الوصفية في (المدرسة اللغوية الاجتماعية) التي تزعمها (فيرث)، وحجر الزاوية في هذه النظرية هو (سياق الحال) ، وقد طور فكرة السياق التي رأى أن بإمكانها أن تتسع لتكون إطارا تدريجيا عاما لدراسة المعنى، فالتحليل اللغوي عنده يقوم على السياق، الذي يجب أن يراعى فيه شخصية المتكلم أو السامع وثقافتهما، والعوامل الاجتماعية والمناخية وعلاقتها باللغة والسلوك اللغوي وقت الكلام[1]، فقد تطورت أنظار المنهج الوصفي من دراسة اللغة دراسة بنيوية أي دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها إلى أن صارت تبحث عن المعنى في إطار سياق الحال أي المحيط الخارجي للغة.

لقد ظهر المنهج الوصفي وتطور في الغرب، ولكنَّ أصداءه انتقلت إلى الثقافة العربية في فترة اتصال العرب بالغرب، وذلك من طريق البعثات، إذ بدت بواكيره في العالم العربي منذ أواخر الأربعينيات من القرن العشرين بعد أن رجع المبعوثون من مصر إلى جامعات الغرب، وأخذوا يطبقون الأفكار اللسانية الغربية على اللغة العربية، منتهجين في ذلك نهج الدراسات اللغوية الحديثة، وكان من بين العائدين "مَنْ تخصَّصوا في اللسانيات أو في أحد فروعها، ومَنْ تتلمذوا على يد فيرث (Firth) في مدرسة لندن، فبعد عودة هؤلاء تصدوا للتدريس والبحث في الجامعات المصرية، التي كانت منطلقا لبلورة الاتجاه الوصفي في الثقافة العربية"[2]، فقد كانت مصر مهد المنهج الوصفي، ومنها انطلق إلى بقية الأقطار العربية.

---

[1] السعران، محمود (1997). *علم اللغة مقدمة للقارئ العربي* (ص 300 وما بعدها). الطبعة الثانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

[2] علوي، حافظ إسماعيلي (2009). *اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة: دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته* (ص 42). الطبعة الأولى. طرابلس- الجماهيرية العظمى: دار الكتاب الجديد المتحدة.

أخذ المنهج الوصفي يسيطر على حركة الفكر اللغوي العربي المعاصر بشكل كبير، وذلك بما قدمه الوصفيون العرب من دراسات نظرية وتطبيقية، في سبيل نشر أصول المنهج الجديد في العالم العربي، كفكر لغوي يسعى إلى وصف اللغة بعيدا عن الفلسفة والمنطق والتعليل، فساروا في ذلك على نهج الدراسات اللغوية الغربية في تبني "الدعوة إلى الوصفية من خلال نقد الدراسات اللغوية القديمة ونعتها بالمعيارية"[1]؛ إذ أخذوا ينظرون إلى أن تجديد النحو العربي يكمن في التخلص من هذه النزعة المعيارية؛ فليس من المنطقي أن يبقى المحدثون أتباعا لأنظار النحاة القدماء؛ "إذ لا يليق بنا في العصر الحديث أن نقف على تفسير عبارات النحاة، بل إن مجرد الوقوف على تفسيراتهم هو من الاجترار العقلي الذي لا يخدم الثقافة العربية"[2]، فمن هنا لا بد من البحث عن دور للمنهج الوصفي في تقديم توصيف جديد للغة العربية.

لقد أخذ الوصفيون العرب يدرسون النحو العربي استنادا إلى المنهج الوصفي، ورأوا أن النحو العربي ينبغي أن يكون وصفيا وليس معياريا أو تقليديا، فقد كانت المعيارية التي اتسم به الفكر النحوي العربي عيبا في نظر الوصفيين، مما جعل دراسة النحو العربي خارج الواقع اللغوي؛ لما في فكرهم من قصور وضعف، تمثل في أن فكر النحاة[3]:

1. يعتمد على التفكير الجزئي، فيعنى بالمثال على حساب النظرية.
2. يبني القواعد على اعتبارات عقلية، ثم يفرضها على المادة اللغوية، كـ (القياس) و(التعليل)، والاحتكام إلى معياري (الصواب والخطأ).

---

[1] بكوش، فاطمة الهاشمي (2004). *نشأة الدرس اللساني العربي الحديث: دراسة في النشاط اللساني العربي* (ص 84). الطبعة الأولى. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

[2] دراسات نقدية في النحو العربي، (ص: د).

[3] انظر: دراسات نقدية في النحو العربي (ص: د-و)، واللغة بين المعيارية والوصفية (ص 73وما بعدها)، و مناهج البحث في اللغة (ص 4- 59).

3. وقوع النحاة العرب في مخالفات منهجية، كاعتبارهم عدة مراحل متعاقبة من تاريخ اللغة العربية مرحلة واحدة، واعتبارهم اللهجات المتعددة من المستوى اللغوي نفسه الذي يقعدون له، وهي المخالفات نفسها التي وقع فيها نحاة الإغريق واليونان، أي الخلط بين اللهجات في استخلاص القواعد.
4. تأثر بالمنطق اليوناني وآراء أفلاطون اللغوية، كسيطرة المنطق والميتافيزيقا والأساطير والدين وهلم جرا.
5. سيطرة المنطق والميتافيزيقا والأساطير والدين على المنهج اللغوي العربي.
6. إيمان علماء العربية بأن السليقة اللغوية طبع لا اكتساب.
7. إغفال الجانب الاجتماعي والشخصي في التحليل اللغوي.
8. النظر إلى اللغة على أنها شيء ثابت لا يتغير[1].

وسنقف في هذا الفصل عند محاولتين حاولتا تجديد النحو العربي بناءً على المنهج الوصفي: الأولى كتاب (دراسات نقدية في النحو العربي)، لعبد الرحمن أيوب، والثانية كتاب (اللغة العربية: معناها ومبناها) لتمام حسان، ولكنهما اختلفتا، من حيث دور المعنى في وصف الظاهرة اللغوية؛ إذ تقفان من دراسة المعنى موقفا متناقضا، حيث إن الأولى ترى أن اللغة يجب أن تُدرس في معزل عن المعنى، فاستثنته من الدراسة اللغوية، وأما الثانية فترى أنَّ أيَّ دراسة لغوية يجب أن توجه للمعنى، فهو الموجه الرئيس لها، والهدف منها.

[1] مناهج البحث في اللغة، ص 4.

المبحث الثاني: عبد الرحمن أيوب في (دراسات نقدية في النحو العربي أنموذجاً)

قدم عبد الرحمن أيوب في كتابه: (دراسات نقدية في النحو العربي) عام1957م، نقدا للفكر النحوي العربي، هذا الفكر الذي شابه القصور والضعف- كما أسلفنا- وبناء على ذلك نحن بحاجة إلى ثورة عقلية؛ إذ لا يليق بنا في العصر الحديث أن نقف على تفسير عبارات النحاة؛ إذ لا بد من مراجعة منطق النحاة، لا سيما أن الشكوى من النحو كبيرة، لا يمكن تجاهلها، وهذه المراجعة تتم بناء على أصول التفكير اللغوي الحديث الذي اتسم "بموضوعية البحث، واقتنع اللغويون أن يكونوا وصافين للظواهر اللغوية لا مفلسفين لها"[1]، فوظيفة اللغوي هي وصف اللغة وظواهرها وحسب، فلا تطبَّق قواعد لغة على لغة أخرى انطلاقا من مبدأ موضوعية البحث اللغوي.

يرى عبدالرحمن أيوب أن في الدراسة اللغوية مذهبين يسيطران عليها "أحدهما يبدأ بالجزء وينتهي بالكل، كما يفعل البناء، حين يضع حجرا فوق حجر، حتى ينتهي إلى بناء كامل. وثانيهما: ينظر إلى البناء الكامل، ويتبيّنه حجراً حجراً دون أن يزيح حجرا من الأحجار عن موضعه من البناء. والصنيع الأول صنيع من يكوّن الشيء، أما الصنيع الثاني فصنيع من يصف تكوينه دون أن يتدخل فيه بشيء"[2]، و نظرية النحو العربي من الصنيع الأول، ومنهج البحث اللغوي الجزئي بالنسبة له منهج مرفوض في دراسة الظواهر اللغوية، فالدراسة اللغوية يجب أن تصف التركيب اللغوي دون أن تفصل بين أجزائه بعضها عن بعض، و(المدرسة اللغوية التحليلية الحديثة) هي ما تمثل هذه الدراسة في نظره، فالدراسة اللغوية يجب أن تتوجه إلى الشكل وليس إلى المعنى؛ إذ يجب "أن يكون شكل الكلمة، لا معناها، أساسا لتقسيمها، والتقسيم التحليلي الشكلي للكلمة يشمل دراسة مقاطعها وأجزائها، كما يشمل مواضعها بين

---

[1] دراسات نقدية في النحو العربي (ص: هـ).
[2] دراسات نقدية في النحو العربي، ص 2-3.

سواها من الكلمات"[1]، فوصفيته تمثل "وصفية المدرسة الشكلية الأمريكية، بل قمة الوصفية كما بلغتها على يد بلومفيلد ثم هاريس، والذي يمثل قمة الصرامة والشكلية في التحليل البنيوي للغة"[2]؛ فقد أخرج المعنى من دراسته، وأخذ يصنف أبواب النحو العربي على اعتبارات شكلية، وقد تتبع أبواب النحو بالنقد، وخلص إلى[3]:

1. رفض التقسيم الثلاثي للكلمة ، لكونه مبنيا على الدلالة، فالأصل أن تقسم الكلمات- في نظره- تقسيما شكليا بناء على عدد حروفها أو ترتيبها، ككلمات تنتهي بحروف علة، وكلمات تنتهي بحروف صحيحة، وغير ذلك.
2. رفض علل الإعراب والبناء، والاكتفاء بظاهرة الإعراب والبناء دون تعليل.
3. عدم وجود تلازم بين تحقق العلامة الإعرابية وبين الحاجة إلى تمييز المعاني التركيبية.
4. مفهوم الكلام عنده أعم من مفهوم الجملة، فتعريف الجملة عند النحاة هو: ما دل على أكثر من معنى مفرد وأفاد فائدة تامة، وهذا التعريف ينطبق على الجملة وعلى عدد لا حصر له من الجمل.
5. تطبيق فكرة النماذج التركيبية على الجملة في اللغة العربية، وذلك انطلاقا من ثنائية اللغة والكلام في المنهج الوصفي، وهذه النماذج تتكون من: (جملة مجردة) تمثل اللغة، و(جملة واقعية) تمثل الكلام، فالمبتدأ والخبر جملة اسمية مجردة، و(محمد قائم) جملة اسمية واقعية، وموضوع علم النحو هو الجملة المجردة، وليس الجملة الواقعية.

---

[1] دراسات نقدية في النحو العربي، هامش ص 11.
[2] العربية وعلم اللغة البنيوي، ص 171.
[3] دراسات نقدية في النحو العربي، ص 7 وما بعدها.

لقد حاول عبدالرحمن أيوب تجديد النحو العربي بناء على أساس شكلي، وليس على أساس المعنى، وبذلك خالف اتجاه تجديد النحو العربي في العصر الحديث، من مثل: (محاولة وزارة المعارف، وإبراهيم مصطفى، ومهدي المخزومي) الذي نادى بربط النحو بالمعنى كأساس لتجديد النحو في العصر الحديث، أضف إلى ذلك أن البحث عن المعنى صار سمة الدراسات اللغوية، -كما سنرى عند تمام حسان مثلا.

إن النحاة العرب التفتوا إلى تقسيم النحو العربي على أساس من المعنى، فاقتربوا من الغاية التجريدية التي تجعل النحو أسهل من حيث التقسيم، فجاءت أقسام الكلام عندهم ثلاثة، بينما أقسام الكلام عند عبدالرحمن أيوب بناء على الشكل، تبعد عن الغاية التجريدية، مما يؤدي إلى لبس واضطراب لدى المتعلم، فأقسام الكلام عنده كثيرة ومتشعبة ومتداخلة؛ إذ لدينا كلمات منتهية (بتاء تأنيث، وألف نون، وياء ونون، وواو ونون)، علماً أنَّ الكلمات تتداخل فيما بينها.

يمكن أن يصنف كتاب عبدالرحمن أيوب (دراسات نقدية في النحو العربي) على أساس أنه كتاب نقدي للنحو العربي، وهذا ما يتضح من عنوانه، فقد اكتفى بأبواب النحو العربي ونقدها نقدا نظريا، ولم يقدم بديلا، ولكن يحسب له أنه" قدم نظرية لغوية مضبوطة، وإن لم ينجح في شرحها شرحا كاملا، يوضح أبعادها و منهجها، ولكنها لم تصل إلى نتائج تطبيقية، بل اكتفت بالنقد، وأبقت على أبواب النحو التقليدية ولم تقترح بديلا"[1]، ولهذا لم يقدم التجديد المأمول أو النحو الذي يكتفي به طالب العربية دون أن يدرس تفسيرات وتأويلات وتقديرات، هي في باب النحو العلمي أقرب منها إلى النحو التعليمي.

[1] العربية وعلم اللغة البنيوي، ص 180.

المبحث الثالث: تمام حسان في (اللغة العربية: معناها ومبناها أنموذجا)

يعد تمام حسان من أبرز الداعين إلى تجديد الفكر النحوي العربي في العصر الحديث، انطلاقا من تطبيق مبادئ المنهج الوصفي، وقد عبر عن آرائه وأفكاره التجديدية، من خلال مؤلفاته الكثيرة، منها: (مناهج البحث في اللغة)، و(اللغة بين المعيارية والوصفية)، و(اللغة العربية معناها ومبناها)، وقد قدم فيها نقدا للفكر النحوي العربي لدى القدماء، وكذلك انتقد فيها محاولات تجديد النحو قديما وحديثا، وذلك لافتقادها للنظرية اللغوية، فتجديد النحو- في نظره- لا بد- أن يكون وفق نظرية لغوية غربية تطبق على اللغة العربية، إذ يقول: "ولكني لا أستطيع أن أغمط حق النظرية التي بُينت عليها هذه الدراسة، وهي نظرية جاءت نتيجة تجارب القرون في الغرب، فهيكلها غربي، وتطبيقها على اللغة العربية هو القسط الذي أنا مسؤول عنه في هذا الكتاب"[1]، وقد أشار إلى أنَّ غايته من تأليف كتابه (اللغة العربية: معناها ومبناها) هي: "أن ألقي ضوءا جديدا كاشفا على التراث اللغوي العربي كله منبعثا من المنهج الوصفي في دراسة اللغة. وهذا التطبيق الجديد للنظرية الوصفية في هذا الكتاب يعتبر (مع التحلي بما ينبغي لي من التواضع) أجرأ محاولة لإعادة ترتيب الأفكار اللغوية تجري بعد سيبويه والجرجاني"[2]. وسنقف هنا في هذا المبحث على كتاب (اللغة العربية معناها ومبناها) بوصفه كتاباً مخصَّصاً؛ لأن يكون تطبيقا عمليا خالصا على اللغة العربية الفصحى بفروعها المختلفة.

يهتم تمام حسان في كتابه بكل فروع اللغة العربية صوتا وصرفا ونحوا، لكنه يركز اهتمامه كثيرا على المعنى؛ إذ إنَّ المعنى أولا وأخيراً هو موضوع الدراسة اللغوية، يقول: "إذا كان مجال هذا الكتاب هوالفروع المختلفة لدراسة اللغة العربية الفصحى، فلا بد أن يكون المعنى هو الموضوع الأخص

---

[1] مناهج البحث في اللغة، ص 5.

[2] حسان، تمام (1994). *اللغة العربية: معناها ومبناها* (ص9). الدار البيضاء- المغرب: دار الثقافة.

لهذا الكتاب؛ لأن كل دراسة لغوية- لا في الفصحى فقط، بل في كل لغة من لغات العالم- لا بد أن يكون موضوعها أولا وأخيرا هو المعنى، وكيفية ارتباطه بأشكال التعبير المختلفة، فالارتباط بين الشكل والوظيفة هو اللغة، وهو العرف، وهو صلة المبنى بالمعنى"[1]، ولعل تأثر تمام حسان بدراسة المعنى يرجع إلى أمرين:

أولا: تأثره بالنظرية السياقية عند أستاذه (فيرث)، وذلك بربطه المحكم بين المعنى والمبنى متأثرا بأستاذه (فيرث) في تمييزه بين المعنى المعجمي والمعنى المقامي، واهتمامه بسياق الحال، إذ لا يمكن دراسة المعنى بمعزل عن سياقه، بناء على أن اللغة ظاهرة اجتماعية، فـ "للدراسات اللغوية الحديثة اهتمام خاص بالمعنى يقويه ويدعمه أن المعنى في نظر هذه الدراسات صدى من أصداء الاعتراف باللغة كظاهرة اجتماعية"[2].

ثانيا: انطلاقا من أن التراث يعلي من شأن المعنى، لاتصاله بالقرآن وإعجازه، فقد حظي المعنى بأهمية كبيرة عند تمام حسان، فعُدَّ أنموذجا لدراسة المعنى في العالم العربي، ولعل اهتمام تمام حسان بالمعنى عائد إلى "أن التراث العربي يعطي أهمية بارزة للمعنى بما له من صلة بالقرآن الكريم وإعجازه"[3]، بالإضافة إلى أن للبلاغيين العرب دورا في دراسة المعنى، سبقوا به أحدث المدارس اللغوية في العصر الحديث، خاصة دور الجرجاني في هذا على ما سيأتي ذكره.

أعلى تمام حسان من أهمية المعنى في الدراسة اللغوية، وانحاز لها على حساب المبنى، وقد سعى في كتابه للبحث عن المعنى من خلال مناقشته النظام اللغوي في العربية، ونظرية القرائن اللغوية، ودور السياق في تحديد المعنى.

1اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 9.
2 اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 28-29.
3 العربية وعلم اللغة البنيوي، ص 206.

أولا: النظام اللغوي في العربية

يقدم تمام حسان (ثنائية المعنى والمبنى) في سبيل الوصول إلى المعنى، فاللغة العربية عبارة عن عدة أنظمة: صوتي وصرفي ونحوي، وكل نظام من هذه الأنظمة يتكون من: "(مجموعة المعاني) تقف بإزائها مجموعة من الوحدات التنظيمية أو (المباني) المعبرة عن هذه المعاني، ثم طائفة من (العلاقات) التي تربط ربطا إيجابيا، والفروق (القيم الخلافية) التي تربط سلبيا –بإيجاد المقابلات ذات الفائدة- بين أفراد كل من مجموعة المعاني أو المباني"[1]، وأي نظام لا يشتمل على هذه المعاني والمباني والعلاقات، لا يعد نظاما، وتكمن الأهمية الكبرى للعلاقات الخلافية في ترابط هذه الأنظمة، وذلك لدورها في تحقيق المعنى والفهم، فبواسطتها نستطيع التفريق بين (المفعول لأجله) وبين (المضاف إليه)، فهما يلتقيان في التعبير عن علاقة، "فأولهما للسببية، وثانيهما للنسبة (الإضافة)، ثم نفرق بينهما من حيث الصيغة الصرفية؛ إذ يلزم في أولهما أن يكون مصدرا، ولا يلزم ذلك في الثانية، ثم من حيث الحركة الإعرابية، فالأول منصوب، والثاني مجرور، ولا يغرنك أن كليهما على معنى اللام؛ لأن لام الأول للسببية، ولام الثاني للملكية أو عموم الملابسة"[2]، وهذه كله مما يزيل اللبس عن المعنى.

وهذه الأنظمة (الصوتي، والصرفي، والنحوي) مترابطة مع بعضها ارتباطا وثيقا كترابط جسم الإنسان بأجهزته الفرعية، ولا يمكن الفصل بينها إلا لأغراض التحليل فقط، وبإدراك علاقة الترابط هذه ندرك إلى أي حد "يعتمد النحو على الصرف من جهة، وعلى الأصوات من جهة أخرى، وإلى أي حد يعتمد الصرف على الأصوات، ثم إلى أي حد تترابط هذه الأنظمة في مسرح الاستعمال اللغوي، فلا

---

[1] اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 34.
[2] اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 37.

يمكن الفصل بينها إلا صناعة ولأغراض التحليل فقط"[1]، وبهذا تكون دراسة اللغة دراسة شمولية؛ إذ لا يمكن أن يدرس نظام بمعزل عن الأنظمة الأخرى، ولا يمكن عزلها عن سياقها أيضا.

ويبدو الترابط واضحا بين هذه الأنظمة، في أن النظام النحوي مثلا لا يأخذ معانيه إلا بما "يقدمه علما الصوتيات والصرف، لعلم النحو من قرائن صوتية أو صرفية"[2]، وتتمثل القرائن الصوتية في: (الحركات والحروف)، وتتمثل القرائن الصرفية في: مباني التقسيم، نحو: (الاسم- الصفة- الفعل- الضمير- الخالفة- الظرف- الأداة)، ومباني التصريف، نحو: (تصريفات الاسم وإسنادات الفعل وفصل الضمائر وذكرها وحذفها واستتارها)، ولعل هذا الترابط هو ما جعل علمَيْ النحو والصرف متداخلين لدى النحاة العرب.

ترابط المعنى بالمبنى يُمثِّلُ اللغة كنظام، وليس ككلام، فثنائية المعنى والمبنى، لا تصور اللغة بشقيها المنطوق والمكتوب؛ ولهذا يضيف تمام حسان اصطلاحا ثالثا، هو العلامة التي تمثل الكلام منطوقا ومكتوبا، وتمثل العلاقة التجريدية الآتية الصلة بين المعاني والعلامات المنطوقة:

المعنى المبنى العلامة

وظيفة المبنى شكل مطلق نطق بعينه أو كتابة بعينها

ويضرب تمام حسان المثال الآتي؛ ليوضح هذه العلاقة، يقول ابن مالك:

وتاء تأنيث تلي الماضي إذا كان لأنثى كأبت هند الأذى[3]

فكلام ابن مالك السابق له وجهان: صرفي ونحوي، فمن ناحية الصرف:

المعنى المبنى العلامة

---

[1] اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 37-38.
[2] اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 178.
[3] شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، ص 172-173.

التأنيث التاء على إطلاقها التاء في أبت

وأما من زاوية النحو فيفهم على النحو الآتي:

المعنى المبنى العلامة

المطابقة في التأنيث بين الفعل والفاعل التاء على إطلاقها التاء في أبت

ومن خلال هذه العلاقة يتضح لنا:

1. أن جميع ما نسميه المعاني النحوية هو وظائف للمباني التي يتكون منها المبنى الأكبر للسياق.
2. أن المباني المتعددة في السياق هي مفاهيم صرفية لا نحوية.
3. أن العلامة المنطوقة أو المكتوبة ليست جزءا من نظام الصرف، ولكنها جزء من الكلام[1].

وعليه، فإن علاقة المعنى بالمبنى علاقة من منظور وظيفي، فالمعنى وظيفة المبنى، فالفاعل مثلا وظيفة الاسم المرفوع، وبما أن المعنى- عند تمام حسان- ثلاثة معان: وظيفي ومعجمي واجتماعي، فإن اللبس في الوصول إلى الفهم وارد، يقول: "يكون المعنى وظيفة المبنى، ويكون المبنى عنوانا تندرج تحته العلامة، ومن ثم أطلق الباحثون على هذا المعنى الذي تكشف عنه المباني التحليلية للغة اسم (المعنى الوظيفي) واضعين إياه بإزاء المعنى المعجمي الذي تدل عليه الكلمة المفردة كما في المعاجم ثم المعنى الدلالي أو المقامي أي المعنى الذي لا يكتفي بتحليل تركيب المقال، ولا بمعنى كلماته، وإنما يراه فوق ذلك في ضوء المقام"[2]، وهذا ما أشار إليه تمام حسان بتعدد المعنى الوظيفي للمبنى الواحد، فمثلا المبنى الصرفي الواحد صالح؛ لأن يعبر عن أكثر من معنى، فمباني الأقسام "قد تتعدد معانيها ، كالمصدر من الأسماء قد ينوب عن الفعل نحو ضربا زيدا، ويؤكد الفعل كضربته ضربا، ويبين سببه كضربته تأديبا له، وينوب عن اسم المفعول نحو(بدم كذب) واسم الفاعل مثل: أصبح ماؤكم غورا، ويكون بمعنى

---

[1] اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 179.
[2] اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 39.

الظرف نحو: آتيك طلوع الشمس وهلم جرا"[1]، وإذا كان البحث عن المعنى، هو وظيفة الدرس اللغوي، فإن هذا التعدد لا يحقق هذه الوظيفة، ومن هنا، كان لا بد من البحث عن قرائن أخرى في سبيل تحديد المعنى المقصود.

ثانيا: نظرية القرائن اللغوية

إن الوصول إلى المعنى المقصود في أي نص، يصعب الوصول إليه، ما دام أن المعنى الوظيفي يتعدد للمبنى الواحد، وهنا يقدم تمام حسان (فكرة التعليق) كبديل لنظرية العامل، التي لا تفسر العلاقات النحوية كما ينبغي؛ لاختلاف العلامات الإعرابية باختلاف المعاني النحوية، ويستعير تمام حسان (فكرة التعليق) أو (الغاية من الإعراب) من عبد القاهر الجرجاني، واصفا إياها، بأنها "أذكى محاولة لتفسير العلاقات السياقية في تاريخ التراث العربي إلى الآن (وهي) الفكرة المركزية في النحو العربي، وفهمها كافٍ للقضاء على خرافة العامل النحوي؛ لأن التعليق يحدد بواسطة القرائن معاني الأبواب في السياق، ويفسر العلاقات بينها على صورة أوفى و أفضل وأكثر نفعا في التحليل اللغوي لهذه المعاني الوظيفية النحوية"[2]. وتمثِّلُ قرينة التعليق هذه (أم القرائن النحوية) جميعا، بوصفها قرينة معنوية تحتاج إلى تأمل، وهذا التأمل يقود (في الغالب) إلى أفكار ظنية، لا تتصل اتصالا مباشرا بالتفكير النحوي، والغاية الكبرى من التحليل الإعرابي الوصول إلى هذه القرينة، وصعوبة الإعراب تكمن في صعوبة الكشف عن هذه القرينة، ولكن التعليق وحده لا يكفي لتحقيق الترابط بين عناصر التركيب النحوي؛ ولهذا فإن على الناظر في النص أن يبحث عن "القرائن اللفظية والمعنوية والحالية؛ ليرى أي المعاني المتعددة لهذا المبنى هو المقصود"[3]، فنحنُ نحتاج إذن إلى قرائن مقالية (تؤخذ من النص) معنوية كانت أو لفظية،

---

1 اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 163.
2 اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 186-189.
3 اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 181.

وقرائن مقامية (تؤخذ من خارج النص)، والقرائن الأخيرة هي ما يُحدِّد المعنى النهائي الذي يريدُ المتكلِّم إيصالَه لمتلقيه.

وتنقسمُ القرائن المقالية التي هي أهم قرائن التعليق؛ لتنوعها ولدورها الكبير في تحديد المعنى، إلى قسمين: معنوية ولفظية[1]، وأما القرائن المعنوية فيندرج تحتها كل من قرينة: (الإسناد، والتخصيص، والنسبة والتبعية، والمخالفة)، وكل قرينة من هذه القرائن المعنوية يندرج تحتها قرائن فرعية، فمثلا يندرج تحت قرينة الإسناد الفعل والفاعل ونائب الفاعل وهكذا، وأما القرائن اللفظية فتتضمن كلا من: (العلامة الإعرابية، والرتبة، والصيغة، والمطابقة، والربط، والتضام والأداة، والنغمة).

وهذه القرائن بمفردها عاجزة عن تحقيق الغاية في الوصول إلى المعنى على نحو دقيق، فالعلامة الإعرابية التي قامت عليها نظرية العامل وحدها لا تحقق المعنى المقصود، ولا يمكن أن تستأثر بالاهتمام دون غيرها من القرائن، ولهذا قال تمام حسان (بمبدأ تضافر القرائن) في سبيل تحديد المعنى والوصول إليه، "فالقرائن كلها مسؤولة عن أمن اللبس وعن وضوح المعنى، ولا تستعمل واحدة منها بمفردها للدلالة على معنى ما، وإنما تجتمع القرائن متضافرة لتدل على المعنى النحوي"[2]، ولكن يمكن الاستغناء عن بعضها إن أمن اللبس "فإن كان من الممكن الوصول إلى المعنى بلا لَبس مع عدم توفر إحدى القرائن اللفظية الدالة على هذا المعنى، فإن العرب كانت تترخص في هذه القرينة اللفظية الإضافية؛ لأن أمن اللبس يتحقق بوجودها وبعدمه"[3]، فقد ترخص العرب في العلامة الإعرابية من مثل: (خرق الثوبُ المسمارَ)، لدلالة الإسناد(قرينة معنوية)؛ إذ لا يُسنَد الخرق للثوب.

---

1 اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 191- 200.
2 اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 232.
3 اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 233.

ثالثا: دور السياق في تحديد المعنى

حاول تمام حسان عن طريق فكرة التعليق تحديد المعنى المقصود والمحدد الذي يريده منشئ اللغة، ولكن لا يقتصر تعدد المعنى الوظيفي للمبنى الواحد، فالمعنى المعجمي أيضا يحتمل هذا التعدد، فمعنى الكلمة في المعجم تحتمل أكثر من معنى، بوصفها جزءا من اللغة وليس الكلام، وهنا يتساءل تمام حسان: "كيف يأمل المتكلم في أن يكون واضحا، وهو يستعمل كلمة ذات معنى متعدد ومحتمل؟ والإجابة هي أن المتكلم لا يستخدم الكلمات، وإنما يحولها إلى ألفاظ محددة الدلالة في بيئة النص"[1]، وهنا ينتقل تمام حسان إلى الوظيفة الاجتماعية للغة، فالمتكلم يخرج الكلمات وفق سياق ما إلى دائرة الألفاظ التي تحتمل معنى واحدا، وهنا يُخرج تمام حسان قضية تحديد المعنى من النص نفسه إلى السياق المحيط به، فالسياق هو ما يحدد معنى الكلمات، فيخرجها من نطاق اللغة إلى نطاق الكلام، "فالمعنى بدون المقام (سواء أكان وظيفيا أم معجميا) متعدد ومحتمل، لأن المقام هو أهمُّ القرائن، ولا يتعين المعنى إلا بالقرينة"[2]، وقرينة السياق هذه، ليست مطلقة بل مقيدة، يحددها كل من دور الفرد في المجتمع، وأدائه في الموقف الكلامي، والغاية من هذا الأداء، فالثقافة تلعب دورا كبيرا في تحديد المقامات الاجتماعية.

ويشيد تمام حسان بدور البلاغيين العرب في اعترافهم بدور المقام في تحقيق المعنى، لا سيما في مقولتهم المشهورة" لكل كلمة مع صاحبتها مقام"، وهم بذلك "(متقدمون) ألف سنة تقريبا على زمانهم؛ لأن الاعتراف بفكرتي (المقام) و(المقال) باعتبارهما أساسين متميزين من أسس تحليل المعنى يُعتبر الآن في الغرب من الكشوف التي جاءت نتيجة لمغامرات العقل المعاصر في دراسة اللغة"[3]، فقد

---

1 اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 217.
2 اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 39.
3 اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 337.

استطاع البلاغيون العرب أن يُخرجوا الدراسة اللغوية من نصوصها إلى المحيط الخارجي، فالمعنى إذن لا ينفك عن مقاله ولا مقامه.

رابعا: نتائج دراسة تمام حسان في اللغة العربية معناها ومبناها

لقد استطاع تمام حسان أن يقدم توصيفا جديدا للغة العربية من خلال مُنجزٍ علميٍّ ضَخم، هو كتاب (اللغة العربية: معناها ومبناها)، فقد استطاع تمام حسان أن يقدم فيه نحوا عربيا يقع في نطاق الجملة، ويلخص سعد مصلوح أهم المنجزات في كتاب تمام حسان السابق في:

1. أن المعنى هو غاية الدرس النحوي.
2. أن أمن اللبس غاية الاستعمال ومرتكز النظام.
3. اعتماد مفهوم النظام النحوي.
4. تأسيس تراتبية النظم اللغوية.
5. ممارسة التحليل على مستوى الصرف والتركيب على مستوى النحو.
6. الكشف عن دور الظواهر السياقية في تكييف النظام لمقتضيات الأداة.
7. اعتماد مبدأ تضافر القرائن لتحقيق أمن اللبس والوصول إلى المعنى[1].

وظيفة البحث اللغوي عند تمام حسان تكمن في كيف تتم الظاهرة اللغوية، وليس لماذا تتم؟ ولهذا يرى تمام حسان أن النحاة العرب ومنهم سيبويه، وقعوا في أخطاء منهجية[2] ولكنَّ هدف الدراسة اللغوية عند النحاة مختلف عن هدف الدراسة اللغوية عند تمام حسان، فهدف النحاة هو وصف اللغة العربية في

---

[1] مصلوح، سعد عبدالعزيز (2004). *في اللسانيات العربية المعاصرة: دراسة ومثاقفات* (ص 225). الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب.
[2] اللغة بين المعيارية والوصفية، ص 50.

صورتها المعيارية، ولم يكن هدفهم دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها كما هو عند الوصفيين، ولهذا لا يمكن أن نحكم على النحاة بالخطأ، بناء على طروحات المنهج الوصفي الحديث.

ولا نرى أيضاً أن النحاة وقعوا في خطأ منهجي بناء على هدفهم من دراسة اللغة، وما قاموا به إنما هو تطويع لمنهجين مختلفين: أحدهما معياري، وثانيهما وصفي، في سبيل توصيف العربية في صورتها النموذجية، ومن هنا يمكن أن نرى منهجهم "منهجا صالحا مقبولا، بل على قدر كبير من الامتياز والعمق والوفاء بأغراضه وأهدافه التي دفعتهم إلى الأخذ به"[1]، ولا يقف النحاة عند هذا الحد، فاستعانوا بكل ما يخدم هدفهم في حفظ لغة القرآن، وتعليم اللغة العربية، فقد التفتوا لأصول لغوية، عُدت لاحقا نواة مناهج لغوية حديثة، كفكرة السياق التي أشاد بها تمام حسان نفسه.

ونضيف أن تمام حسان نفسه وقع في المخالفة المنهجية أيضا، في سبيل تحقيقه هدفه اللغوي في البحث عن المعنى، فالمنهج الوصفي يتجه إلى دراسة اللغة في صيغتها المنطوقة دراسة آنية، وقد طبق تمام حسان أصول المنهج الوصفي، وذلك في دراسته لهجتي (الكرنك وعدن)، وقد حصل بهما على درجتي الماجستير والدكتوراه في لندن، ولكنه حينما أراد تطبيق نظريته في المعنى، خالف أصول المنهج الوصفي، فقد اتجه إلى دراسة اللغة العربية الفصحى في صورتها المكتوبة، وهذه مفارقة منهجية، - كما ترى فاطمة بكوش- لم يقع فيها تمام حسان وحده وإنما الوصفيون العرب، وذلك بأنهم وجهوا النقد للنحو العربي القديم، وفي إعادة وصف اللغة العربية القديمة، فلم يلتفتوا- انطلاقا من أسس مدرستهم- إلى دراسة اللغة العربية المعاصرة وحل مشكلاتها[2]، وقد لا نعدها خطأً منهجيا في حد ذاته؛ فالباحث قد يعدل في المنهج بناءً على الهدف اللغوي المرادِ تحقيقُه، ولا سيما أنَّ تطبيق المناهج اللغوية الحديثة

---

[1] بشر، كمال (2005). *التفكير اللغوي بين القديم والجديد* (ص 478). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
[2] نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، ص 4.

بكل تفاصيلها على اللغة العربية كبديلٍ عن المنهج المعياري، قد يغدو أمراً صعباً؛ لما للغة العربية من خصوصية، ولاختلاف الهدف اللغوي الذي انطلق منه النحاة.

يقدم تمام حسان نظرية القرائن اللغوية كبديل لخرافة العامل كما يقول، التي جاءت نتيجة تأثر النحاة بالفكر الفلسفي، ولكنَّ البديل لم يكنْ سهلا، مقارنة بالعلامة الإعرابية، فمثلا حتى نعرف أن زيدا هو الفاعل في جملة (ضَرَبَ زيدٌ عمرا) علينا أن نعرف سبع قرائن، هي: (قرينة الصيغة/ مبنى الاسم)، و(قرينة العلامة الإعرابية/مرفوع)، و(قرينة التعليق/ العلاقة بينه وبين الفعل الماضي علاقة إسناد)، و(قرينة الرتبة/ رتبة التأخر)، و(قرينة الرتبة أيضا/ تأخره عن الفعل رتبة محفوظة)، و(قرينة الصيغة/ الفعل معه مبني للمعلوم)، و(قرينة المطابقة/ الفعل معه مسند إلى المفرد الغائب)[1]، فالبديل يزيد تعليم النحو تعقيدا؛ إذ يتوجب على طالب العربية، أن يكون عالما في علوم العربية كلها، في حين أن النحاة العرب اختصروا- من وجهة تعليمية- غاية الوصول إلى المعنى بالعلامة الإعرابية، وهي موطن الصعوبة في تعليم النحو، فكيف سيدرك الطالب بقية القرائن؟ فما جاء به تمام حسان، يزيد من تعقيد النحو وصعوبتِه، ولا يبسِّطه، فإذا كان النحو الجديد أصعبَ من القديم، فالبقاء على القديم أولى.

إن نظرية القرائن اللغوية التي نادى بها تمام حسان لم تكن من بنات أفكاره، فقد استعارها من الجرجاني، منوها بأنها أذكى محاولة لتفسير العلاقات السياقية في التراث العربي، ولكنه يصنف محاولته على أنها أجرأ محاولة في تجديد النحو العربي بعد سيبويه والجرجاني، ولهذا يتساءل حلمي خليل: إذا كانت المادة من كتب التراث نحواً وصَرفاً وبلاغة، والنظرية (نظرية السياق عند فيرث) ولها أصول قديمة، فما هو الجديد في هذا الكتاب حتى يعده صاحبه نموذجا جديدا لوصف اللغة العربية في مقابل

[1] اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 181.

النموذجين البصري والكوفي؟[1]، يكمن جديدُ هذهِ النظرية في شكلها الذي ظهرت عليه من الترتيب والتنظيم، وتقديمها على أنها كلٌّ متكامل، فقد استطاع تمام حسان أن يلم خلاصة التفكير اللغوي عند النحاة بدءا من سيبويه وانتهاء بالجرجاني، ويقدمه للقارئ العربي بقالب جديد، محسوبا له سعة اطلاعه على التراث، فقد "التقط الخيط بمهارة بارعة، وجذبه في رفق، فانجذبت بقية الخيوط المتشابكة مع الخيط الذي لم يحكم القدماء نسجه، وأعاد نسجه من جديد، فكانت نظرية القرائن النحوية"[2]، واستطاع أيضاً أن يقدم لنا أن لدى النحاة العرب وعيا بالظاهرة اللغوية شكلاً ومعنىً، استثمروه في وصف اللغة العربية الفصحى، أثبت مكانتَه، فبنى عليه تمام حسان نظريتَه.

أثبت تطور مناهج علم اللغة الحديث أن دراسة الظاهرة اللغوية تتجاوز الوصف إلى التفسير، وقد تمثل ذلك في النظرية التوليدية التحويلية، التي رأت أن للتفسير دوراً في وصف الظاهرة اللغوية وتفسيرها، ولا يمكن تجاهله، ولهذا أخذت نظرية العامل تستعيد مكانتها من جديد في الدرس اللغوي؛ إذ عُدَّ (العامل والرابط) من أهم المبادئ التي انطلق منها (تشومسكي) في نظريته، فالربط العاملي "من أهم مرتكزات التفسير في نظرية النحو الكلي"[3]، وذلك لوجود أثر العامل، ودوره في فصل المعاني الملبسة، بل إن نظرية الربط العاملي- كما يقول مرتضى جواد باقر-: هو أصل كل المقترحات التوليدية الخاصة بقوانين النحو العام والعموميات اللغوية منذ أوائل الثمانينيات إلى يومنا هذا[4]، فمقولات

---

[1] العربية وعلم اللغة البنيوي، ص 226-227.

[2] عبداللطيف، محمد حماسة (2001). *العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث* (ص 283). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

[3] الملخ، حسن خميس (2000). *نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين* (ص 238). الطبعة الأولى. عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

[4] باقر، مرتضى جواد (2002). *مقدمة في نظرية القواعد التوليدية التحويلية* (ص 147-169). الطبعة الأولى. عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الوصفيين لم تعد مقبولة في الدرس اللساني لوصف الظاهرة اللغوية، خاصة فيما يتعلق برفضهم لنظرية العامل والعلل والتقديرات.

وقد أدى تطور المناهج اللغوية الحديثة إلى تغيير في مواقف بعض الوصفيين وتوجهاتهم اللغوية، ولا سيما بعد أن اطلعوا على مبادئ النظرية التوليدية التحويلية وأسسها، ومنهم تمام حسان الذي أخذ يتخفف من وصفيته، فبعد أن كان يقول بفساد نظرية العامل وخرافتها، أخذ يقول: "من مظاهر الطاقة التفسيرية في النحو العربي ظاهرة التعليل لأحكام النحو وأقيسته"[1]، وهذا يعني أن هجوم الوصفيين على نظرية العامل والدعوة إلى إلغائها وإقصائها عن الدرس النحوي لم يكن صحيحا كله، فاللغة لا تتغير، وإنما المنهج هو ما يتغير، وبما أن اللغة وقواعدها لا تتغير، وإنما يتغير المنهج المتبع في دراستها؛ لننظر كيف حاول أتباع النظرية التوليدية التحويلية تجديد النحو العربي.

الفصل الثاني: تجديد النحو العربي في ضوء المنهج التوليدي التحويلي

يتناول هذا الفصل ثلاثة مباحث، وهي: المبحث الأول: تمهيد، والمبحث الثاني: محاولة عبد القادر الفهري (اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية أنموذجاً)، والمبحث الثالث: محاولة مازن الوعر(نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية أنموذجاً).

المبحث الأول: تمهيد

ارتبط النصف الأول من القرن العشرين ارتباطا وثيقا بالمنهج الوصفي، فكانت الدراسات الوصفية مسيطرة على الدرس اللساني، ولكنها لم تعد مسيطرة في النصف الثاني منه، وذلك لظهور

[1] حسان، تمام (1984). اللغة العربية والحداثة. *مجلة فصول*، *4*(3)، 140-128.

النظرية التوليدية التحويلية على يد (تشومسكي)، التي استطاعت أن تقوض أركان المنهج الوصفي بناء على طبيعة نظرتها إلى اللغة، التي تجاوزت الوصف إلى التفسير، وتصدرت نظريته الدرس اللساني، بما قدمته من نتائج تنظيرية وتطبيقية، عُدت بها نموذجا للتفكير اللغوي الحديث، وعُد بها (تشومسكي) رائدا في التفكير اللساني، فحظي، بذلك، مكانة مرموقة، "ولعل أحدا من علماء اللغة المعاصرين، لم يحظ بتلك المكانة من قبل في تاريخ هذا العلم"[1]، وقد تمثلت آراء (تشومسكي) بنقده للبنيوية وخاصة المنحى السلوكي منها عند (بلومفيلد)؛ الذي رأى قصور فكره في تفسير الظواهر اللغوية تفسيرا علميا، بما أخذه عليه من مآخذ.

فقد أظهرت نظرية (تشومسكي) عيوب فلسفة اللغة، ولهذا لا بدَّ من استبدالها بنظرية علمية رصينة، وتمثلت عيوب هذه الفلسفة في النظرة السلوكية للغة عند (بلومفيلد)، فقد أنكر (تشومسكي) "أن يكون الوصف النحوي نشاطا تصنيفيا (Taxonomic) يقوم فيه اللغوي بتطبيق مجموعة عمليات وإجراءات على العينات اللغوية الأولى"[2]، فالبنيويين يهتمون بوصف السطح اللغوي، بناءً على عاملَيْ (المثير) و (الاستجابة)، ولا يقيمون اعتبارا لما وراء هذا السطح من عمليات لغوية، في حين أن البحث اللغوي" يجب أن ينظر إليه على أنه نظرية استنباطية صورية موضوعها فصل الجمل النحوية عن الجمل غير النحوية"[3]، فالاختلاف بين البنيويين و(تشومسكي) هو اختلاف في النظرة للغة، هل هو دراسة اللغة في بنيتها السطحية أو دراستها في بنيتها العميقة.

---

[1] ليونز، جون (1985). *نظرية تشومسكي اللغوية*. ترجمة وتعليق حلمي خليل (ص 29). الطبعة الأولى. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

[2] الفهري، عبدالقادر (1993). *اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية* (ص 63). الطبعة الثالثة. الدار البيضاء- المغرب: دار توبقال للنشر.

[3] اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، ص 63.

وتعود أسباب الاختلاف في النظرة إلى دراسة اللغة إلى الفلسفة التي بُني عليها المنهجان اللغويان، وخاصة المدرسة السلوكية، فقد استند (بلومفيلد) إلى الفلسفة التجريبية، ويُرجع (جفري سامسون) سبب استناد (بلومفيلد) إلى التجربة الحسية في تحليل اللغة، إلى أنَّ المنهج التفكيري في زمانه، كان مهتما بتحديد ما هو علمي وما هو غير علمي في العلوم، ولهذا تبنى (بلومفيلد) الفلسفة اليقينية المنطقية، والتي ترى أن العلم لا يكون علما إلا إذا ارتبط بالتجربة الحسية المباشرة[1]. وأما تشومسكي فقد انطلق من بعد فلسفي عقلاني، يرى أن جوهر الأشياء يكمن في حقيقتها المجردة، وليست الملموسة أو الحسية، فالعالم الخارجي للأشياء هو- في حقيقة الأمر- تمثيل لعالم داخلي فيها، فقد اتخذ تشومسكي من العقلانية ركيزة "لرفض جملة هامة من التصورات والمبادئ الفكرية والنظرية العامة التي قامت عليها الدراسات اللسانية البنيوية في أمريكا"[2]، وعليه فإن نقد (تشومسكي) للبنيوية هو نقد نابع من فلسفة عقلانية قبل كل شيء.

وتظهر الفلسفة العقلانية عند (تشومسكي) في تأثره بآراء الفلاسفة العقلانيين بمبدأين: أولهما أن اللغة عمل عقلي، يتميز به الإنسان عن الحيوان، وقد أخذه من (ديكارت)[3]، وثانيهما الإبداعية في اللغة، وقد أخذه عن (همبولت)[4]، فالطفل قادر أن يبدع في اللغة، فينتج جملا جديدة لم يقلها قبلا، ويفهم كذلك جملا جديدة لم يسمعها قبلا (لا نهائية اللغة)، وعملية اكتسابه للغة فطرية، وليست مكتسبة، فهي: "عمل

---

[1] سامسون، جفري (1994). *مدارس اللسانيات: التسابق والتطور*. ترجمة: محمد زياد كبة (ص 57). الرياض- المملكة العربية السعودية: مطابع جامعة الملك سعود.

[2] غلفان، مصطفى، والملاخ، المحمد، وعلوي، حافظ إسماعيل (2010). *اللسانيات التوليدية من النموذج قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: نماذج وأمثلة* (ص 5). الطبعة الأولى. إربد- الأردن: عالم الكتب الحديث.

[3] النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج، ص 121.

[4] زكريا، ميشال (1983). *الألسنية علم اللغة الحديث: المبادئ والأعلام* (ص 271). الطبعة الثانية. بيروت- لبنان: المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر.

ذاتي خلاق، ينبغي دراسته لنا من حيث هو خاصية إنسانية مميزة"[1]، وليست محاكاة أو تقليدا، كما يصفها السلوكيون.

وبناءً على مبدأ لا نهائية اللغة عند المتكلم، فإن هدف النظرية يكمن في معرفة كيف ينتجُ المتكلم جملاً لا حصرَ لها من قواعد محدودة؟ لهذا يسعى (تشومسكي) للبحث عن قواعد كلية لنحو اللغات كلها، وهذا هو سرُّ نظريته ومنطلقها الأساسي، ومن ثمَّ البحث عن تفسير ما الذي يجعل هذه الجملة صحيحة، وتلك لاحنة. فقضيتا النحو الكلي وتفسيره، هما ما أسرتا (تشومسكي) لسنوات عديدة في سبيل حل هاتين القضيتين اللتين تتعلقان بالمعرفة الإنسانية[2]، فهدف النظرية يتجاوز وصف نحو اللغات الخاصة وتفسيره، وإنما يحاول أن يبنيَ نحواً كلياً عالمياً يخدم المعرفة الإنسانية عموما، لا يستهدفُ نحوَ لغة ما، ولهذا اهتمَّ (تشومسكي) بالبنية العميقة، وليست البنية السطحية، فالمتكلمون في النهاية يلتقون في معنى البنية العميقة. والسؤال الآن ما هو موقف أتباع النظرية التوليدية العرب من هدف نظريته؟ وكيف استثمروا مبادئ النظرية في اللغة العربية؟ ولكن قبل ذلك، سنقف عند بعض مفردات النظرية ومصطلحاتها التي قامت عليها وبعض مراحل تطورها، حتى وصلت إلى ما هي عليه. ومنها: مصطلحا (الكفاية) و(الأداء)، و(البنية السطحية) و(البنية العميقة)، و(الحدس اللغوي).

يشير (تشومسكي) إلى مصطلحَي (الكفاية)، و(الأداء)، وهما يقابلان (اللغة)، و(الكلام) عند (دي سوسير)، وتمثل (الكفاية) السليقة اللغوية لدى الطفل، أي ما يمثل المعرفة الضمنية لقواعد لغته، ومنها يصدر إبداع اللغة، وهي: "خصيصة من خصائص النوع وعامة أفراده، ومقصورة عليه في

---

[1] زكريا، ميشال (1986). *الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: النظرية الألسنية* (ص 49). الطبعة الثانية. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

[2] تشومسكي، نوم (1993). *المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها*. ترجمة وتعليق وتقديم: محمد فتيح (ص 42). الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

صفاتها الأساسية، وهي قادرة على إنتاج لغة غنية ومفصلة ومعقدة على أساس من مادة لغوية دقيقة"[1]، فهي بمثابة اللغة كنظام عند (دي سوسير). وأما (الأداء) فيمثل (الكلام) عند (دي سوسير)، فهو: "الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين"[2]، وتهتم نظرية (تشومسكي) بوصف الكفاية اللغوية؛ لأنَّ الأداء خاضع لسيطرتها اللغوية، ولأنه يمثِّل البنية السطحية من اللغة. ومن هنا فإن (تشومسكي) فإنه يربط (البنية العميقة) بالكفاية اللغوية، ويربط (البنية السطحية) بالأداء، ويهتمُّ كثير بـ (البنية العميقة)؛ لأنه يبحث عن العناصر الأساسية المشتركة في اللغة، ولا يبحث عن العناصر التي تختصُّ بها لغة دون أخرى، فالبنية العميقة هي: "الأساس الذهني المجرد لمعنى معين يوجد في الذهن، ويرتبط بتركيب جملي أصولي، يكون هذا التركيب رمزا لذلك المعنى وتجسيدا له، وهي النواة التي لا بد منها لفهم الجملة ولتحديد معناها الدلالي، وإن لم تكن ظاهرة فيها"[3]. وأما البنية السطحية فمرتبطة بالأداء تتسم بما يتسم به كغيره من لغة إلى لغة، وهي- كما يقول خليل عمايرة- تعرف بذلك التمثيل الصوتي للجملة[4]، فلم يكن (تشومسكي) مهتماً بها، لأنه لا يبحث عما تتميزُ به لغة عن لغة.

يتخذ الحدس اللغوي في النظرية التوليدية التحويلية مكانة فاعلة ومهمة لم يحظ بها من قبل، ففي الوقت الذي غابت فيه سلطة المتكلم في النظرية السلوكية، في تحديد معيار الصواب والخطأ، رجعت هذه السلطة للمتكلم في ضوء النظرية التوليدية التحويلية، فيما عُرف بالحدس اللغوي، إذ "نسمي مقدرة متكلم اللغة على إعطاء المعلومات حول مجموعة من الكلمات المتلاحقة من حيث إنها تؤلف جملة

---

[1] تشومسكي، نوم (1990). اللغة ومشكلات المعرفة، ترجمة حمزة بن قبلان المزيني (ص 46). الطبعة الأولى. الدار البيضاء- المغرب: دار توبقال للنشر.

[2] الألسنية علم اللغة الحديث: المبادئ والأعلام، ص 45 .

[3] خليل، إبراهيم محمود (2009). *في اللسانيات ونحو النص* (ص 95). الطبعة الثانية. عمان- الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

[4] العمايرة، خليل أحمد (1984). *في نحو اللغة العربية وتراكيبها: منهج وتطبيق* (ص 58). الطبعة الأولى. جدة - المملكة العربية السعودية: عالم المعرفة.

صحيحة أو جملة منحرفة عن قواعد اللغة بالحدس اللغوي"[1]، فحدس المتكلم لديه السلطة في الحكم على لغته وهي سلطة فعلية مؤثرة وليست سلطة ثانوية؛ إذ لا يُحكم على جملة صحيحة أو غير صحيحة إلا بناء على المتكلم نفسه، وهي سلطة فطرية، تتمثل في أنَّ الأطفال سرعان ما يتعلمون اللغة بشكل تلقائي دون الخضوع لدروس في قوانين لغتهم.

أولا: مراحل تطور النظرية

سعت النظرية التوليدية التحويلية إلى تفسير الظواهر اللغوية، والوقوف على النحو الكلي الذي تلتقي به كل لغات العالم عبر أكثر من مرحلة من مراحل تطورها، منها: المنهج النحوي- التركيبي 1957، والمنهج المعياري 1965، والمنهج المعياري الموسع 1970، والمنهج العلائقي الدلالي لجانكدوف وغروبر (1965-1976)، المنهج الدلالي التصنيفي لكوك (1979)[2]، وتبين هذه المراحل مدى تطور معالم هذه النظرية في سبيل تفسير الظواهر اللغوية الكلية، ومدى قدرتها على التأقلم معها، ومدى تأثير الاكتشافات في الدرس اللساني في تطويرها. فالنظرية التوليدية قابلة للتطور بناء على المستجدات العلمية أي أنها ليست ثابتة على صيغة واحدة "فالتطور والتنقيح يأتيان نتيجة اكتشاف حقائق جديدة عن لغات معينة أو من آراء نظرية عن تنظيم المعطيات اللغوية"[3]، فنظرية (تشومسكي) خاضعة لما يظهر من ظواهر لغوية جديدة، وهذا ما يفسِّر سبب تتطورها من زمنٍ إلى آخر.

قدم (تشومسكي) في المرحلة الأولى من نظريته نحوا مستقلا عن المعنى، فالمعنى ليس مسؤولا عن تحديد الجمل الصحيحة وغير الصحيحة، وإنما نظام القواعد- كما يقول تشومسكي-: هو ما يقرر إن

---

[1] الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: الجملة البسيطة، ص 8-9.

[2] الوعر، مازن (1987). *نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية* (ص 51-52). الطبعة الأولى. دمشق: طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

[3] تشومسكي، نوم (1987). *البنى النحوية*. ترجمة يؤيل يوسف عزيز، ومراجعة مجيد الماشطة (ص 70). الطبعة الأولى. بغداد: وزارة شؤون الثقافة والإعلام- دار الشؤون الثقافية العامة.

كانت الجمل صحيحة أو غير صحيحة، فتوالي الفونيمات قادر على تكوين جمل صحيحة وغير صحيحة[1]، فجملة(الأفكار الخضراء التي لا لون لها تنام بشدة)، و(بشدة تنام الخضراء التي لون لها الأفكار)، فكلا الجملتين ليس لهما معنى، ولكن الجملة الأولى صحيحة قواعديا، والجملة الثانية ليست صحيحة قواعديا[2] جملة صحيحة قواعديا مع أن ليس لها معنى. ولكن ما الذي يجعل الجمل صحيحة قواعديا؟ واقترح تشومسكي ثلاثة نماذج في سبيل الوصول إلى نظام القواعد التي تجعل الجمل صحيحة قواعديا، وهي: (نحو المواقع المحدودة)، و(نحو بنية العبارات)= النحو التوليدي، و(النحو التحويلي).

نحو المواقع المحدودة وهو أبسط الأنحاء في وصف اللغة، ومبدؤه: "أن الجمل تولد عن طريق سلسلة من الاختيارات (Series of Choices)، تبدأ من اليسار إلى اليمين[3] أي عند الانتهاء من اختيار العنصر، فإن كل اختيار يأتي عقب ذلك يرتبط بالعناصر التي سبق اختيارها مباشرة"[4]، وبناء على ذلك تُولَّد الجمل بشكل غير نهائي (اختياريا)، من خلال عدد محدود من المكونات. مثال: (هذا الطالب يكتب القصة) فلو اخترنا (هؤلاء) بدلا من (هذا)، كان يجب إتباع (هؤلاء) بـ (الطلاب)، و(يكتب) بـ (يكتبون) الطالب بالطلاب. ولكنَّ نحو المواقع المحدودة لم يستطع أن يولد كل أنواع الجمل، فاقترح تشومسكي (نحو بنية العبارات)، في سبيل توليد أي عدد من الجمل، وبذلك يكونُ أقوى من النموذج الأول؛ إذ يقوم بكل ما يقوم به النموذج الأول، وينتج أيضا أي عدد من الجمل، ويقوم هذا النحو على أن الجملة تتكون من مكونات مباشرة أو أساسية، وهي:

1. الجملة مركب اسمي+ مركب فعلي.
2. المركب الاسمي أداة تعريف+ اسم

---

[1] البنى النحوية، ص17-18.
[2] البنى النحوية، ص 19.
[3] هذا فيما يتعلق بالإنجليزية، أما في العربية فيكون من اليمين إلى اليسار.
[4] نظرية تشومسكي اللغوية، ص103.

3. المركب الفعلي الفعل+ المركب الاسمي
4. أداة التعريف ال
5. الاسم (رجل، كرة)
6. الفعل (ضرب، أخذ)[1]

ويستعين (تشومسكي) بقواعد إعادة الكتابة؛ لإنتاج عدد جديد من الجمل، وهي أن "تعيد كتابة رمز يشير إلى عنصر معين من عناصر الكلام، برمز آخر أو بعدة رموز أخرى"[2]، فمن خلال هذه القواعد يستطيع المتكلم أن يستبدل العناصر بعضها ببعض تدريجيا إلى أن يتم اشتقاق الجملة ضمن الجمل الممكن استعمالها في اللغة، فجملة (الطالب يقرأ الدرس) مثلا، يمكن أن تمثل وفق قواعد إعادة الكتابة على النحو الآتي:

1. الجملة مركب اسمي+ مركب فعلي
2. المركب الاسمي أداة التعريف+ اسم
3. المركب الفعلي الفعل+ المركب الاسمي

لم يستطع (نحو بنية العبارات)- في نظر تشومسكي- أن يقدم تفسيرا لعدد من الجمل، كتفسير العلاقة المتبادلة بين (الجمل المبنية للمعلوم والجمل المبنية للمجهول)[3]، فاقترح (تشومسكي) القواعد التحويلية أو النحو التحويلي في سبيل إنتاج عدد أكبر من الجمل، وقدم (تشومسكي) فكرة القواعد التحويلية من أستاذه (هاريس)[4]؛ وعلى الرغم من أن هذه القواعد أكثر عسرا من (نحو بنية العبارات) إلا أنها أكثرة قدرة على وصف الجمل، وذلك بتحويل البنية العميقة في النحو التوليدي إلى البنية السطحية

---

[1] البنى النحوية، ص37.
[2] الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية: الجملة البسيطة، ص 13.
[3] نظرية تشومسكي اللغوية، ص 130.
[4] مدارس اللسانيات: التسابق والتطور، ص 140-142.

في النحو التحويلي عن طريق قواعد التحويل، وهي: (الحذف والإحلال والتوسيع والاختصار والزيادة وإعادة الترتيب والتقديم[1] بالإضافة إلى العلامة الإعرابية التي أضافها خليل عمايرة[2]، والتنغيم عند مازن الوعر[3]، فهذه القواعد تستطيع أن تولد جملا لا حصر لها، وفي الوقت نفسه، هي "قواعد حافظة للمعنى أي أنها قواعد لا تغير معنى التركيب"[4]، أي يبقى المعنى كما هو في البنية العميقة.

نلاحظ أن المكون الدلالي كان غائبا في النحو التوليدي التحويلي، فقد درس (تشومسكي) التراكيب اللغوية دراسة لغوية بعيدة عن المعنى، مع أنه يدرك وجود علاقة بينهما؛ إذ يقول: "مما لا شك فيه أنه لا يمكن البرهنة على أن المفاهيم الدلالية لا أهمية لها في نظام القواعد"[5]، ولهذا اهتمَّ بالشكل على حساب المعنى، لما كان في دراسة المعنى من صعوبات، وموقفه من المعنى شبيه بموقف (بلومفيلد)، الذي أهمله لعدم الكفاية المعرفية في زمنه للوصول إليه. لقد أدى التطور في حقل علم الدلالة أن يضيف تشومسكي (المكون الدلالي) لنظريته، وخاصة بعد الإسهامات التي قدمها كل من: (فودر)، و(كاتز) و(بوستال) فيه[6]، و تكمن أهميته في رد البنية السطحية إلى البنية العميقة بناء على حدس المتكلم، وذلك بأن صيغة المبني للمجهول ناشئة أصلا عن صيغة توليدية[7]، فالمعنى في النظرية التوليدية مرتبط بالقواعد التوليدية لا التحويلية أي البنية العميقة، فهو يفسرها قبل دخول التحويلات، فمثلا "جملة: (ضُرِب زيدٌ) مشتقة من البنية العميقة المبنية للمعلوم (ضَرب س زيدا) حيث (س) مجهول، فهاتان الجملتان المرتبطتان بقاعدة تحويلية (تحويل البناء للمجهول) ترجعان إلى بنية دلالية واحدة، رغم أن

---

[1] حجازي، محمود فهمي (1997). *مدخل إلى علم اللغة* (ص 125). القاهرة. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
[2] في نحو اللغة العربية وتراكيبها: منهج وتطبيق، ص 159.
[3] نحو نظرية لسانية عربية حديثة، ص 70.
[4] نحو نظرية لسانية عربية حديثة، ص 55.
[5] البنى النحوية، ص 129.
[6] نحو نظرية لسانية عربية حديثة، ص 55.
[7] نظرية تشومسكي اللغوية، ص 130-131.

الأولى مبنية للمجهول، والثانية مبنية للمعلوم، أي رغم اختلافهما سطحا"[1]، وبهذا أصبح المكون الدلالي مكونا رئيسا في النظرية التوليدية التحويلية، لا يمكن تجاوزه.

ثانيا: أصداء النظرية التوليدية التحويلية في العالم العربي

تأثر النحاة العرب في النظرية التوليدية التحويلية تأثرا كبيرا، ولعل ذلك مرده لتأثيرها على الدرس اللساني العالمي، ولصلاحية تطبيقها على اللغة العربية، لا سيما أنها" مناسبة لبنية اللغات التي تستخدم الحالات الإعرابية عن طريق تغيير أواخر الكلمات"[2]، فقد أخذ النحاة العرب المحدثون يطبقون هذه النظرية على اللغة العربية في دراساتهم، في سبيل تقديم توصيف جديد للغة العربية، ومن هؤلاء النحاة من جاءت محاولاتهم شاملة، من مثل: محمد علي الخولي، وميشال زكريا، وعبد القادر الفهري، ومازن الوعر، ومنهم من كانت محاولاتهم جزئية قصروها على ظاهرة معينة أو أمثلة تطبيقية توضح جوانب النظرية، وكان من هؤلاء تمام حسان، وعبد العزيز بومسهولي، وفيصل صفا، وفارس عيسى[3]، ولنا أن نلاحظ مدى الفارق الزمني بين ظهور النظرية عام 1957، وبين التطبيق العملي على اللغة العربية في العالم العربي، فقد صدرت محاولة محمد علي الخولي، والتي يرى صاحبها أنها أولى المحاولات لوضع قواعد تحويلية للغة العربية وباللغة العربية [4]، عام 1981، أي بعد عقدين من الزمن من صدور هذا العلم في الغرب.

ونعرضُ، في هذا الفصل، لمحاولتين اتخذتا من النظرية التوليدية التحويلية منهجا لقراءة قواعد اللغة العربية من جديد، وهاتان المحاولتان هما أنموذج لمعرفة مدى أثر تطبيق النظرية التوليدية التحويلية

---

[1] عبدالمجيد، جحفة (2000). *مدخل إلى الدلالة الحديثة* (ص 73). الطبعة الأولى. الدار البيضاء- المغرب: دار توبقال للنشر.
[2] البنى النحوية، ص7.
[3] مناهج الدرس النحوي في القرن العشرين، ص 242.
[4] الخولي، محمد أمين (1999). *قواعد تحويلية للغة العربية* (ص: و). صويلح- الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

على النحو العربي، وهما: محاولة عبد القادر الفهري من خلال كتابه "اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية"، وأيضاً محاولة مازن الوعر من خلال كتابه "نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية"، وذلك لموقفهما المتباين من التراث في وصف اللغة العربية، حيث الأول يرفضُ معطيات النحاة العرب في وصف اللغة العربية، والثاني يحاول أن يؤسسَ لنظرية لسانية عربية حديثة انطلاقاً من معطيات النحاة القدماء والنظرية التوليدية التحويلية.

المبحث الثاني: محاولة عبد القادر الفهري (اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية أنموذجاً)

يقف عبدالقادر الفهري موقفا سلبيا من منهج النحاة العرب؛ إذ إنَّ منهجهم لا يستطيع أن يفسر الظواهر اللغوية، وعليه لا يمكنُ قراءة النحو العربي وَفق معطياتهم في دراسة النحو القديم، إذ لا تزودنا بكل ما نحتاج إليه؛ ولهذا "ينبغي أن نتوقع غياب المعطيات الأكثر دلالة بالنسبة إلى افتراضاتنا، أو تشويهها أو إنكار بعض النحاة لها، أو اختلافها اختلاف تاريخ اللغة"[1]، لا سيما أن اللغة العربية قد تطورت وتغيرت مع مرور الزمن، فليست هي اللغة التي وصفها سيبويه في القرن الثاني الهجري، من حيث خصائصها في النحو والصرف والأصوات، ومع ذلك لم تحظَ بالتجديد مقارنة بمثيلاتها من اللغات "فالأدوات الأساسية لتعلمها وتيسير استعمالها والتفقه فيها، لم تحظ بالتجديد الذي حظيت به مثيلاتها من اللغات الأخرى بل ما زال القاموس هو قاموس القرن الثاني الهجري (أو الرابع في أحسن الأحوال) تصورا وتأليفا ومادة، وما زالت قواعد اللغة هي قواعد نحاة القرن الثاني"[2]. وبذلك يرفض الفهري البناء على المعرفة اللسانية التي قدمها النحاة القدماء في دراسة اللغة، علما أن (تشومسكي) قد أسس نظريته على مقولات اللسانيين ممن سبقوه، فقد كان شغله الشاغل "هو تحديد طبيعة (الرأسمال الفكري)

---

[1] اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، ص 55.
[2] اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، تصدير الكتاب.

المتراكم في المرحلة التي سبقت المرحلة المعاصرة، وتثمين قيمة هذا الإسهام، ووسائل استثماره لتطوير دراسة اللغة"[1]، ولهذا فإن رفض الفهري لمعطيات النحو العربي هو رفض لمبدأ التراكمية في البحث العلمي، ومخالف أيضاً لأسس النظرية التوليدية التحويلية.

لم يكتف الفهري برفض معطيات النحو القديم، بل انتقد محاولات اللسانيين العرب في دراسة اللغة في العصر الحديث، فهم يتبنون نموذجا (مرمما) يقوم على المزج بين النظريات اللسانية الغربية بنموذج ينطلق من العربية، انطلاقا من أن النظريات اللسانية الغربية ليست مصممة أصلا لتناول اللغة العربية، وموقفهم هذا "لا يخطئ في تصور العلاقة بين النظرية والتجربة، ولكنه يجهل كذلك (أو يتجاهل) واقع دراسة العربية في الغرب"[2]، فاللغة العربية لغة كغيرها من اللغات يمكن وصفها بنظريات لغوية غربية، فالوصفيون العرب مثلا أخفقوا في وصف النحو العربي، فهم يصفون النحو بالرجوع إلى كلام النحاة، مما أوقعهم في أخطاء منهجية، "وهذا الدوران في إطار النحاة راجع إلى عدم وجود المنهج والنظرية"[3]، فخلطوا بين الجانب النظري والجانب التجريبي، فلم يأتوا بتصور جديد أو نحو بديل.

بناء على ما سبق، فإن اللغة العربية يمكن وصفها وفق نظرية لغوية غربية، دون أن يُعدَّل في أسس هذه النظرية أو مبادئها، فاللغة العربية مستقلة ولن تختلف سواءٌ أوصفها لساني قديم أم حديث، ولهذا يقدم عبدالقادر الفهري الفرضية التي طورتها الباحثة الأمريكية (بريزنن) عن نظرية (تشومسكي) عام 1978م، وهي (المعجمية الوظيفية)[4]، في كتابه(اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية)، كبديل للنحو التقليدي، فهي الأنسب- في نظره- لدراسة النحو العربي وتقديمه بصورته المثلى. وتأتي

---

1 اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، *ص* 316.
2 اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، ص57.
3 *البحث اللساني والسيميائي* (1984). (ص 178). الطبعة الأولى. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديد.
4 اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، ص 81.

أهمية هذه النظرية بإضافتها المكون الوظيفي للعلاقات الدلالية للربط بين البنية المحمولية والبنية المكونية بواسطة الوظائف النحوية، وهي:

1. الفاعل (فا).
2. المفعول (مفـ).
3. المفعول غيرالمباشر (مفـ. غ. ب).
4. والمالك (ما).
5. الفضلة (= فض).
6. الملحق (لح)[1].

وبناءً على الفرضية المعجمية تتبع عبدالقادر الفهري قضية الرتبة في اللغة العربية، وذلك لما للرتبة من أهمية في النحو التوليدي على مستوى البنية العميقة، وليس البنية السطحية، إذ يتمُّ بها معالجة مجموعة من الإشكالات في اللغة العربية من مثل: الإعراب، والضمائر، والمتصلات، ومسائل التقديم والتأخير[2]، ولكنَّ هذه الإشكالات تبقى محصورةً بالفرضية التي انطلقت منها في الأساس.

الرتبة في اللغة العربية

بناء على أهمية الرتبة حاول عبدالقادر الفهري أن يقدم تفسيرا جديدا لها في اللغة العربية، وهو في ذلك ينطلق من افتراض مفاده: أن بنية الجملة في اللغة العربية الفصيحة هي من نمط: (ف فا (مفـ1 مفـ2))، أي فعل وفاعل ومفعول به، وتتضح في الأمثلة الآتية:

1. جاء الرجل.

---

[1] اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، ص 81.
[2] اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ص 284-285.

2. أكل عمرو تفاحة.
3. أعطى زيد عمرا هدية.

ويستدل على ذلك بـ [1]:

1. أن هذه الرتبة موجودة في الجمل التي تحتوي فعلا متعديا، حيث يقع الفاعل بين الفعل والمفعول به، وأما إن كان الفعل لازما، فإنه سيحدث قلب الفاعل أو نقله، وهذا ما يحدث في المغربية الدارجة من نحو(جاو لولاد).
2. اعتماد هذه الرتبة يحل مشكلة أمن اللبس، في المواضع التي لا يظهر فيها الإعراب، فهي تحدد الفاعل في كل من: (ضرب عيسى موسى)، و(ضرب موسى عيسى)، فعيسى فاعل بالأولى وموسى فاعل بالثانية حسب الرتبة.
3. بعض قيود النحاة على الإضمار، فالنحاة ينصون أن مفسر الضمير يجب أن يتقدمه لفظا، نحو: (ابتلى إبراهيمَ ربُّه)، أو رتبة، نحو: (دخل مكتبه زيد)، وأما إن تأخرعن الضمير في الرتبة واللفظ فلا يجوز.
4. ظاهرة التطابق بين الفعل والفاعل في اللغة العربية، فالفعل يطابق الفاعل جنسا وعددا، إذا تقدم الفاعل عليه، أما إذا لم يتقدم، فلا يطابقه في العدد، نحو: (جاء الأولاد- الأولاد جاؤوا- جاؤوا الأولاد).

فكل المؤشرات السابقة التي استدل بها عبدالقادر الفهري، تبرهن أن الفعل هو رأس الجملة في اللغة العربية، علما أنه لا يوجد مسوغات كافية لدعم القول بهيمنة بنية من البنيات على اللغة العربية؛ إذ "لا بد في سبيل إقرارها (البنية) من إيجاد البراهين الإضافية. نشك، في الواقع، بإمكان إيجاد البراهين

[1] اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، ص 106-107.

الكافية في هذا المجال"[1]، فأي افتراض لرتبة ثانية في اللغة العربية، سيؤدي بالنهاية إلى نتائج مختلفة في التحليل اللغوي، فتتضارب قواعد النحو بناءً على اختلاف الرتب. كما أنَّ الإشكالات التي تحلها هذه الرتبة في أمن اللبس غير مبررة، فالنحاة في جملة: (ضرب عيس موسى) مثلا، تجاوزوا هذا الإشكال بأن الأول هو الفاعل (عيسى)، كما يمكنُ أن تجاوز هذا الإشكال بالمركب الاسمي (عيسى ضرب موسى).

وقد واجه عبدالقادر الفهري مشكلة في تعميم افتراضه على البنى السطحية، خاصة في الجمل الاسمية، التي لا يكون مسندها فعلا، ولهذا نراه يفترض (كان) كرابط يفسِّر هذا التركيب، ويكون المركب الاسمي بعدها فاعلا وليس مبتدأً، وقد أسماه (الافتراض الرابطي)[2]، فجملة (في الدار رجل) في البنية السطحية هي جملة رابطية، إذ أصلها في البنية العميقة (كان في الدار رجل)، وبهذا تصبح بنية الجملة في اللغة العربية واحدة في البنية العميقة، وهي الجملة الفعلية. وفي إطار هذا التصور للرتبة في اللغة العربية (ف فا (مف1 مف2))، يتناول عبدالقادر الفهري كلا من: (التبئير أو الموضعة)، و(التفكيك)، و(الاشتغال).

التبئير:

ويمكن تعريف التبئير بأنه "عملية صورية يتم بمقتضاها نقل مقولة كبرى (Major Category) كالمركبات الاسمية أو الحرفية أو الوصفية من مكان داخلي (أي داخل ج) إلى مكان خارجي (خارج ج) أي مكان البؤرة"[3]، والسمة الأساسية للتبئير أن الكلمات التي تنتقل من داخل الجملة

---

1 الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية: الجملة البسيطة، ص 31.
2 اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، ص 134.
3 اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، ص 114.

إلى خارجها، أنها تحتفظ بإعرابها دون أن تترك أثراً في موقعها السابق داخل الجملة، ومن أنماطه: (إياك نعبد- الله أدعو- في الدار وجدته- غدا سنلتقي- أميتا كان؟)، فقد نُقلت الكلمات: (إياك- الله- في الدار- غدا- ميتا) من داخل الجملة إلى خارجها، وظلَّت محافظة على إعرابها.

قد يشير هذا النقل إلى أن الكلمات المبأرة، تُخرج الجملة العربية عن بنية (فا- فع- مف)، ولكنها في الواقع تُبقي البنية كما هي؛ لأن النقل خاضع لقيود النقل، وقد استمد عبدالقادر الفهري بعض هذه القيود من النحاة العرب، من مثل: (كأن يكون المتقدم مع أداة لا يعمل ما بعدها فيما قبلها كأدوات الاستفهام، وأدوات الشرط، وأدوات التحضيض)[1]، وبعضها الآخر من مبادئ (تشومسكي) بما يعرف (التتابع السلكي)، الذي يتطلب ألا يتقدم الاسم إلا من خلال سلسلة من التنقلات التي تؤدي في النهاية إلى التقديم إلى المكان المطلوب، ومن أمثلة هذا النقل، ما يمكن رصده في نقل (منْ) من (أ) إلى (ت)، في الآتي:

1. تريد أن تضرب من؟
2. تريد من أن أضرب؟
3. من تريد أن أضرب؟[2]

ويشير الفهري إلى نوع آخر من النقل، وهو ما أسماه (الخفق أو الزحلقة)، وهو لا يتصل بالبؤرة قبل الفعل، فالمكان المسموح النقل إليه هو بعد الفعل، ولكن بشروط خاصة، فميدان هذا النمط من النقل إسقاط واحد لا يمكن أن يعبر حدوده إلى غيره[3]، فيجوز أن نقول:

1. جاء البارحة كثير من الرجال.

---

[1] اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، ص 123.
[2] اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، ص 116-117.
[3] اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، ص 123-124.

2. جاء كثير من الرجال البارحة.

ولكن لا يجوز أن نقول:(جاء كثير البارحة من الرجال)؛ لأن موقع الخفق لا يمكن أن يكون بين متلازمين من نحو (كثير) و (من الرجال)، أي لا يمكن النقل الحر بين المتلازمين.

أولا: التفكيك

في العربية بناءً على الجهة نوعان من (التفكيك):

1. تفكيك إلى اليمين، نحو: (زيد ضربته).
2. تفكيك إلى اليسار، نحو: (ضربته زيد).

إن التفكيك شأنه شأن التبئير يتم عن طريق النقل، ولكن الفرق بينهما أن التفكيك يترك أثرا ضميريا في بعض الأحيان، فالعنصر المفكك (زيد) في (زيد ضربته)، نُقل من موقع داخلي إلى موقع خارجي تاركا أثرا ضميريا[1]، والتفكيك خلاف للتبئير عند (روس) الذي لاحظ أنه لا يخضع لقيود الجزيرة الميمية التي اقترحها، ومنها:

1. زيد لقيت الرجل الذي انتقد أباه.
2. زيد هل تعرف من انتقده؟
3. زيد رأيت عمرا والذي ضربه.

وعليه اقترح (روس) أن تصنف التحويلات إلى نوعين: تحويلات باترة، حيث لا نجد لها أثرا (التبئير)، وتحويلات ناسخة (التفكيك) حيث نجد أثرا ضميريا للمقولة المتنقلة، والنوع الأول يخضع للقيود التي على التحويلات، والنوع الثاني لا يخضع لها. وقد بين الفهري أن المقاربة التحويلية للتفكيك

[1] اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، ص 128-129.

غير لائقة لأسباب عديدة، ولذلك لا بد من وجود قواعد مقولية من نحو: [ج (بؤ) ج] لتوليد البنى السابقة بدءا من البنية العميقة [1].

ثانيا: الاشتغال

وامتدادا لقضية الرتبة في اللغة العربية، يعرض عبدالقادر الفهري للاشتغال، متسائلا: هل هو تفكيك أو تبئير؟ وينبه الفهري في بداية كلامه عن الاشتغال أنه لم يعد أسلوبا مستعملا في العربية الحالية، وأن النحاة اعتبروا بنى الابتداء والتقديم والاشتغال بنى مختلفة، اعتمادا على مقاييسَ علمية مَحضة، ثم عرض لمقولات النحاة في الاشتغال، فوجد أنه يماثل التبئير من وجوه، ويماثل التفكيك من وجوه أخرى[2].

يفسر الفهري كيف يتم توليد البنية الاشتغالية بقوله: إن العبارة: زيد ضربته، بنية بدلية في أصل الاشتقاق، فأصل هذه العبارة: ضربت زيدا- ضربت زيدا، ولكن حدث نقل زيد من الموقع المؤاخي للفعل المفسر إلى مكان البؤرة تاركا وراءه الفضلة البدلية، ثم يقوم التبئير بخلق البنية الاشتغالية بوضع عائد وحذف الفعل الأول لاستغنائهم بتفسيره، لتصبح العبارة: زيدا ضربته[3]. وأما عبارة (زيد ضربته) فالفهري ينظر إليها أنه اشتغال بالرفع (تفكيك إلى اليمين)، وينوه أن النحاة عدوه مبتدأ[4]. ويذهب الفهري إلى أن الاشتغال المنصوب يماثل في جانب من شواهده التفكيك، ومنه:(زيدا ضربت أخاه)، فهو لا يضع قيودا في المساحة بين البؤرة والعائد، كما أنه لا يشترط علاقة إعرابية إجبارية بين المشغول عنه والعائد، كما أن في بعض حالات التطابق الإعرابي نحو: (زيدا ضربت)، تجعل التحويل (تبئيرا)، كما أن هناك

---

1 اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، ص 129.
2 اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، ص 141-143.
3 اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، ص 144.
4 اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، ص 146.

قيودا على النقل تفرضها الجزيرة فلا يتخطاها في حالات خاصة، نحو: (ما زيدا ضربت)[1]، وسواء أكان الاشتغال تفكيكا أم تبئيرا، فإنه يقع خارج الجملة.

حاولنا فيما سبق أن نقدم أثر الافتراض الذي تبناه عبدالقادر الفهري في بنية اللغة العربية، (ف فا (مفـ1 مفـ2)، مع أنه لا يوجد مسوغات كافية للأخذ بهذا الافتراض، ولكن إن سلمنا بصحة هذا الافتراض، ما النتائج المترتبة عليه؟

1. يمكن عد رد الجملة العربية في البنية العميقة إلى جملة واحد تجديدا، ولكن هذا الأمر سيحتم علينا اعتبارالمبتدأ في الجملة الرابطية فاعلا، واسم كان فاعلا، وهذا مما يخالف ما جاء به النحاة العرب.
2. أعاد عبدالقادر الفهري أبوابا نادرة الاستعمال كالاشتغال، في سبيل برهنة افتراضه، في الوقت الذي كادت محاولات تجديد النحو تجمع على إلغائه.
3. أضف إلى ذلك أنَّه خالف النحاة العرب حين عد المبتدأ اشتغالا مرفوعا والبدل اشتغالا على اليسار.

إنَّ ما جاء به عبدالقادر الفهري من تحليل لغوي، هو مبني على فرضية أن الرتبة الأساسية للجملة في اللغة العربية هي: (ف فا (مفـ1 مفـ2))، ولن تكون تحليلاته ملزمة إلا لمن تبنى هذه الفرضية، ولكن بعض الباحثين ينطلقون من فرضيات أخرى، فداود عبده يرى أن بنية الجملة في اللغة العربية هي من نوع: (فا) + (ف)+(مف)[2]، وأحمد المتوكل يرى أن بنية الجملة في اللغة العربية، هي من نوع:

---

[1] اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية ص 144-146.
[2] عبده، داود (1983). البنية الداخلية للجملة الفعلية في العربية. *مجلة الأبحاث*، *31*، 37-54.

(ف) و (فا) و (مف) (ص)[1]، فأي فرضية نعتمد في التحليل اللغوي؟ فاختلاف البينات اللغوية يؤدي إلى اختلاف النتائج، فلا يكون هناك معيار يمكن أن يُسلم به في تعليم النحو العربي.

ويمكن القول أن ما يراه الفهري في أن معطيات النحو العربي القديم قاصرة عن توصيف اللغة العربية، وأنه لا يمكن الاكتفاء بها في تفسير الظواهر اللغوية، وأن خطأ الوصفيين العرب كان في بقائهم سجناء منهج القدماء، أمر- كما يقول سعيد البحيري- يحتاج إلى إعادة طرح؛ إذ يمكن الاستفادة من نظريات متعددة للكشف عن العناصر الأساسية المشكلة لكل من المناهج[2]، مما يعني أنه بإمكاننا في سبيل خدمة اللغة العربية أن نستعين بجملة من المناهج معيارية كانت أم وصفية أم توليدية تحويلية أم وظيفية، أو نعدِّل ببعضها وفق الغاية منها.

المبحث الثالث: محاولة مازن الوعر (نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية أنموذجاً)

كنا قد عرضنا في المبحث السابق محاولة عبدالقادر الفهري في تجديد النحو العربي في ضوء النظرية التوليدية التحويلية، وقد وقف الفهري من معطيات النحو القديم موقفا رافضا لها، إلا أننا سنقف في هذا المبحث على محاولة مازن الوعر في كتابه: (نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية)؛ إذ يقدم نظرية لسانية عربية حديثة تقوم على بناء موقف توفيقي ما بين التراث والنظرية التوليدية التحويلية، وذلك انطلاقا من:

1. منهج النحاة العرب القدماء.

---

[1] المتوكل، أحمد(1986). *دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي* (ص 88). الدار البيضاء: دار الثقافة.
[2] البحيري، سعيد حسن (1989). *عناصر النظرية في كتاب سيبويه: محاولة لإعادة التشكيل في ضوء الاتجاه المعجمي الوظيفي* (ص 128). الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

2. النظرية التوليدية التحويلية التي طورها تشومسكي (1957- 1981م).
3. اللسانيات الدلالية التوليدية التي وضعها ولتر كوك (1970- 1978م) [1] .

ويتمثل نموذج (ولتركوك) بأنه دلالي تصنيفي، يقوم بتصنيف الصفات الدلالية التي يتصفُ بها الفعل من تلك الصفات التي يتصف بها الاسم، فالفعل (ضرب) من جملة: ضرب زيد خالدا، ذو صفة حركية أي (+ حركي) وهو (+متعد)، في حين أن دور الاسم (زيد) هو (+فاعل) (+حي)، ودور (خالد) هو (+موضوع) (+حي)[2].

ويقدم الوعر احترازا مفاده أن وصفه ليس نهائيا أو ثابتا؛ لأن "المناهج اللسانية الموضوعة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية (تختلف) من باحث لساني إلى باحث لساني آخر، وهذا يرجع إلى النظرية التي يأخذ بها كل باحث لساني، وهكذا فإن المرء الذي يحاول أن يستقصي المنهج النظري للتراكيب العربية سيواجه فرضيات مختلفة لتحليل التراكيب العربية والقواعد التي تضبط العملية النحوية والدلالية لهذه التراكيب"[3]، وبهذا تكون نتائج بحثه غير ملزمة لغيره من الباحثين؛ إذ لا تتعدى وجهات نظر تبعا للفرضية المتبناة في الدراسة.

ينطلق الوعر من أن التركيب التقليدي في اللغة العربية يعتمد بشكل أساسي على: (المسند (م)، والمسند إليه (م إ)، و الفضلة (ف)، وترتبط هذه المكونات معا بعلاقة إسناد (إ س)، والإسناد محكوم بمستوى أعلى هو الكلام (ك)[4]، بالإضافة إلى الأداة (أد)، وهي ركن يضيفه الوعر، لتحويل التركيب

---

[1] نحو نظرية لسانية عربية حديثة، ص 76-77.
[2] نحو نظرية لسانية عربية حديثة، ص 93-94.
[3] نحو نظرية لسانية عربية حديثة، ص 91-92.
[4] نحو نظرية لسانية عربية حديثة، ص 94.

الأساسي إلى تركيب مشتق، والتي قد تكون استفهاما أو نفيا أو شرطا...إلخ، ولهذا تكون القاعدة الآتية هي التي تولد التراكيب الأساسية في اللغة العربية:

ك⟸أد= إس

واستنادا إلى تقسيمات النحاة، فإن تركيب الجملة عند الوعر قسمان: تركيب اسمي و تركيب فعلي، وأن الفرق بينهما قائم "على وجوه براغماتية (تداولية) وظيفية دقيقة لتحديد المعنى"[1]، ولا يشترط الوعر أن يبدأ التركيب الاسمي باسم، فقد يكون المسند إليه جملة، نحو: (تسمع بالمعيدي خير من أن تراه) عنده تركيب اسمي، فـ (تسمع بالمعيدي) مسند إليه، و(خير من أن تراه) مسند، وصورته: (مبتدأ + خبر) مثل: زيد شاعر (م إ + م)، وكذلك لا يُشترط أن يكون المسند في التركيب الفعلي فعلا، فقد يكون اسم فاعل، نحو: (ضاربٌ هو عمرا).

وجدير بالذكر أن الوعر أشار إلى أن في العربية أربعة تراكيب أساسية، ولكنه رد التركيب الظرفي إلى الجملة الاسمية، نحو: (زيد في الدار) (م إ + م) أي (مبتدأ وخبر شبه جملة)، حيث يظهر هذا التركيب في البنية العميقة، على النحو الآتي: (زيد+ يكون هو +في الدار)، ويرى الوعر أن هذا التركيب من التراكيب الاسمية. كما أنه رد التركيب الشرطي الذي يتكون من جملتين تعملان كتركيب واحد إلى التركيب الفعلي، وتؤلفه المعادلة الآتية: (إذا ج1... إذن ج2) ، ومثاله قول المتنبي:

إذا أنت أكرمت الكريم (ج1) ملكته (ج2) وإن أنت أكرمت اللئيم(ج1) تمردا (ج2)[2]

---

[1] نحو نظرية لسانية عربية حديثة، ص 32.

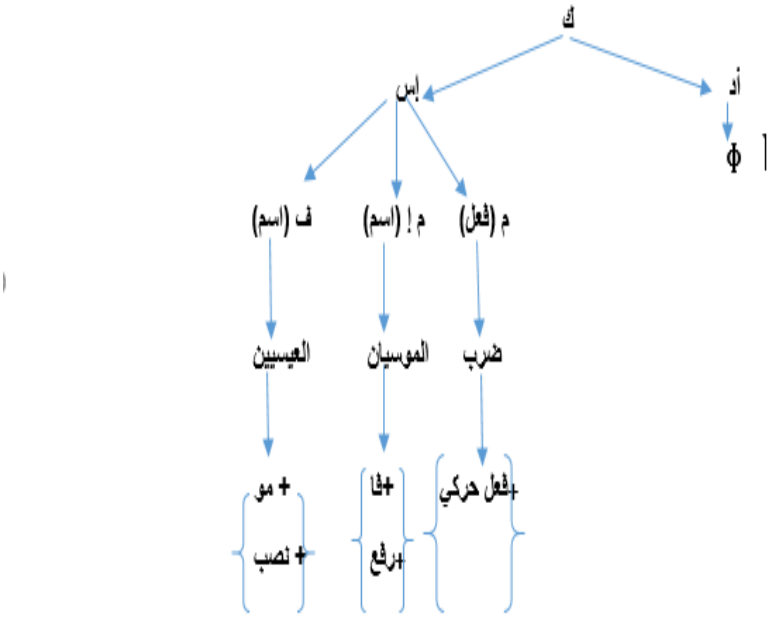
[2] البرقوقي، عبدالرحمن (2012). *شرح ديوان المتنبي* (ص 383). الطبعة الثانية. القاهرة- مصر: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

وبناءً على ما سبق يصل الوعر إلى أن في العربية تركيبين أساسيين، هما التركيب الاسمي (يتقدم المسند إليه على المسند)= (م إ + م+ ف) والتركيب الفعلي (يتقدم المسند على المسند إليه)= (م + م إ+ ف)، والتفريق بينهما يكون لأغراض تداولية. ويضيف الوعر لهذين التركيبين ما أسماه (المكون الكوني)، (م إ + م (X))، حيث (X) =(الصفة والجار والمجرور والظرف)، ويتمثل في: (زيد طالب)، و(زيد في الجامعة)، و(زيد هنا)، ويُشترط في هذا التركيب حذف الرابط دائما إلا في دلالته على الماضي (كان) أو دلالته على المستقبل (سيكون).

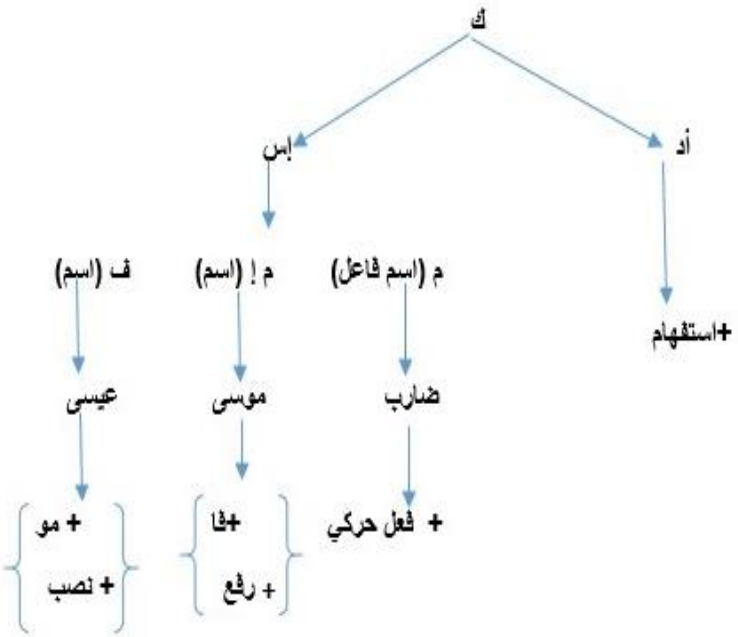
ويعتمد الوعر في وصفه التراكيب العربية على الأدوار الدلالية التي اقترحها (والتر كوك) في منهجه الدلالي التصنيفي، وهي: فاعل= فا، ومجرب =مج، ومستفيد= مس، ومكان= مك، موضوع= مو، مضيفا لها العلامة الإعرابية لدلالتها على المعنى، وبتطبيق منهجه على التركيبين الفعلي (ضرب موسى عيسى) والاسمي (أضارب موسى عيسى؟)، تكون البنية السطحية والعميقة على النحو الآتي في شكل 1[1]:

[1] نحو نظرية لسانية عربية حديثة، ص95.

ضرب الموسيان العيسيين:



أضارب موسى عيسى ؟



شكل 1: تمثيل التركيب الفعلي

وبناء على هذا التصور تناول الوعر قضية التقديم والتأخير في التراكيب العربية: الفعلية والاسمية والكونية. يدل التركيب الفعلي أن الحركة التحويلية للفضلة مسموح بها، سواء أكانت على اليمين أم اليسار، ضمن إطار الإسناد، ولكنها تحتفظ في وظيفتها الدلالية وحركتها الإعرابية، نحو (ضرب زيد أخاه- ضرب أخاه زيد- أخاه ضرب زيد). ولكن هذه الحركة غير مسموح بها، إن تخلل التركيب لبسٌ دلالي أو أنتجت تركيبا غير نحوي. أما الحركة التحويلية للفاعل فممتنعة؛ لأن الفعل والفاعل، لأنهما وحدة واحدة لا يمكن الفصل بينهما، فهذه الوحدة وكل من:(الجاروالمجرور، والتابع والمتبوع، والصلة والموصول، والمضاف والمضاف إليه) تعد مركبات متلازمة، تقع ضمن مبدأ عام هو (مبدأ المقولة المتلازمة)، وينص هذا المبدأ على "أنه إذا كان هناك ركنان لغويان تحكمهما مقولة رئيسية، فإن القاعدة التحويلية يجب أن تنقل المقولة الرئيسة كلها، وليس الأركان اللغوية التي تحكمها هذه المقولة"[1].

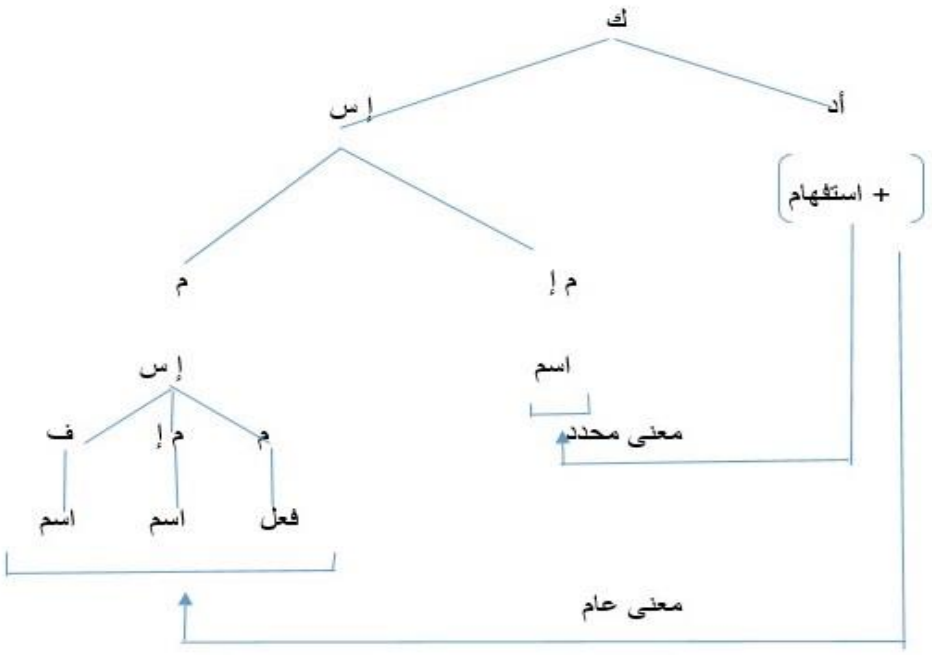
أما الحركة الإعرابية في التراكيب الاسمية ذات الخبر الفعلي (م إ –م، م إ- ف)، نحو: (زيد ضرب عمرا)، وذات الخبر الاسمي، نحو: (زيد أبوه شاعر)، فتكون ضمن تركيب الخبر، حيث يقال في الأولى: (زيد عمرا ضرب)، وفي الثانية (زيد شاعر أبوه). وما يتعلق بالتراكيب، فإن الذي يتحرك فيها هو الخبر أيضا، كما يظهر في جملة (زيد شاعر)، والبنية العميقة للتركيب الكوني هي: (يكون هو شاعر زيد). وقد تطرق الوعر إلى الاستفهام بنوعيه التصديقي والتصوري [2]:

1. التصديقي الذي يحدث بـ (الهمزة وهل).
2. التصوري الذي يحدث بأدوات الاستفهام الأخرى.

---

[1] نحو نظرية لسانية عربية حديثة، ص 123.
[2] نحو نظرية لسانية عربية حديثة، ص 165-167.

فالاستفهام يقوم بدور تحويل البنى العميقة إلى بنى سطحية، كما يظهر في الشكل 2



شكل 2: تمثيل التركيب الاسمي

يتضح من الشكل السابق الدور الدلالي الذي تقوم به أدوات الاستفهام من خلال البنية العميقة؛ إذ إن لها دورين دلاليين:

الأول: تحويل المعنى العام في التركيب الأساسي المثبت إلى المعنى الاستفهامي في التركيب المشتق.

الثاني: تحديد الدور الدلالي للركن اللغوي المستفهم عنه، سواء أكان فعلا أم اسما. ومن خلال ذلك يخلص الوعر إلى أن "أدوات الاستفهام في اللغة العربية تعتبر أدوات تحويل، ولها وظيفة دلالية بحتة"[1]. ثم يتحدث الوعر عما تشترك به هاتان الأدتان كدخولهما على التراكيب الثلاث (الاسمي والفعلي والكوني)، ويمكن حذفهما مع استمرار دلالتهما على الاستفهام؛ إذ ينوب عنهما التنغيم.

[1] نحو نظرية لسانية عربية حديثة، ص 164.

وتتميز (الهمزة) عن(هل) بعدة أمور منها[1]: أنها تستخدم مع تحويل النفي، نحو: ألم يقم زيد؟ ولكنه لا يصح في نحو: هل لم يقم زيد؟ وقد أشار ابن الأنباري إلى ذلك، في أنه بإمكاننا الاستفهام بالهمزة في الإثبات، في حين لا يصح ذلك في (هل) وقد تمثل ذلك في قول الشاعر: أطربا وأنت قنّسري؟[2]، ولكن لا يصح ذلك في (هل) فلا يقال: هل طربا وأنت قنسري؟

وأما الاستفهام التصوري الذي يحدث بأدوات الاستفهام الأخرى مثل: (متى، وأين، وكيف، وماذا، ولماذا، وأي، ومن)، فيقترح له الوعر وضعين:

الأول: وضع: م (مركب إسنادي)، ويتحقق بالتركيب الاسمي، نحو: من جاء؟ والتركيب الكوني: من في الدار؟ فالركن الاستفهام يقع تحت المستوى (م إ)، ولا يحتاج إلى حركة تحويلية لصياغة التركيب الاستفهامي.

الثاني: وضع: (ف)ويقع في مواقع مختلفة تحت مستوى (إس) ثم ينتقل إلى مستوى [+ استفهام]، ومثاله: من ضرب زيد؟[3].

تمثل محاولة مازن الوعر كغيرها من المحاولات التي تناولت الدرس النحوي العربي وفق النظرية التوليدية التحويلية، محاولة تطبيقه لفرضية من الفرضيات اللغوية، فإن كان الفهري طبق فرضية (بريزنن)، والوعر طبق فرضية (والتركوك)، ويبقى السؤال: أي هذه الفرضيات نعتمد لدراسة اللغة العربية؟، لا سيما أن تطور البحث اللساني يكشف مع الزمن ضعف هذه الفرضية أو تلك، وقد احتاجت النظرية التوليدية التحويلية إلى نصف قرن حتى تصل إلى ما آلت إليه، ولا يزال الباحثون "يحاولون

---

[1] نحو نظرية لسانية عربية حديثة، ص 169-176.

[2] الجرجاني، عبدالقاهر (1982). *كتاب المقتصد في شرح الإيضاح*. تحقيق كاظم بحر المرجان (ص 955-956). الجزء الثاني. بغداد: دار الرشيد. وانظر: أبوالبركات، الأنباري (1989). *نجدة السؤال في عمدة السؤال*. تحقيق رمضان عبد التواب (ص77-79). الطبعة الأولى. عمان- الأردن: دار عمار.

[3] نحو نظرية لسانية عربية حديثة، ص 181-184.

حذف بعض هذه القواعد من النظرية اللسانية، إنهم يبحثون عن نظام أكثر تجريدا في مبادئه التي بدورها ستحكم العملية النحوية الدلالية"[1]، وإن كان التجريد من أهم عناصر النظرية، ولمّا يصلوا إليه، فإنه لا يمكن تطبيقه كبديل فعلي للنحو العربي التقليدي.

ويرى حافظ إسماعيل علوي، أن محاولة الوعر وقعت في إشكالات، لافتقارها إلى الشروط الإبستمولوجية لصياغة القواعد وفق النظرية التوليدية التحويلية، ومنها: "عدم تحليل معطيات اللغة العربية تحليلا وافيا، والتعامل مع المعطيات بانتقائية واضحة، وتمثل الظواهر المدروسة بشكل سطحي، وإفراغ بعض المصطلحات من حمولتها، وعدم تبني النموذج بكليته، والاقتصار على مكون من مكوناته(المكون الدلالي أو البنية المكونية"[2]، كما أنَّه تناول باباً واحداً من أبواب النحو (الصيغ الاستفهامية) فهل تقتصر النظرية على باب واحد؟ وحتى تطبيق النظرية على باب نحوي واحد لا يُمكنُ أن يُعمَّم على كل أبواب النحو العربي، ناهيك أن صورة باب الاستفهام عند النحاة العرب أيسر بكثير مما هو عند الوعر؛ إذ لا يتعدى صفحات، وإما هو عند الوعر فقد جاء بعشرات الصفحات، وهذا مما يضفي صعوبة على تدريس النحو العربي بشكل عام، وباب الاستفهام بشكل خاص.

الفصل الثالث: تجديد النحو العربي في ضوء النحو الوظيفي

يتناول هذا الفصل مبحثين، حيث يكون المبحث الأول تمهيدا، يتناول النحو الوظيفي المفهوم والدلالة، وإشكالية مصطلح النحو الوظيفي، وأصداء النحو الوظيفي في العالم العربي.وأما المبحث الثاني، فيتناول محاولة أحمد المتوكل (الوظائف التداولية في اللغة العربية أنموذجاً).

---

[1] نحو نظرية لسانية عربية حديثة، ص 51.
[2] اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ص 281.

المبحث الأول: تمهيد

أولا: النحو الوظيفي المفهوم والدلالة

لقد سعت النظرية التوليدية التحويلية عبر مسيرتها الزمنية التي قاربت نصف قرن من الزمان من التطوير والتحديث، أن تقدم تفسيرا للظواهر اللغوية وفق منهجي علمي من دراسة التراكيب وصولا إلى دراسة الدلالة، ولكن تطور التفكير اللساني أدى إلى ظهور لسانيات وظيفية، ترى أن النظرية التوليدية التحويلية غير قادرة بشكل كاف على تفسير الظواهر اللغوية؛ إذ ظل اهتمامها في النسق الصوري للغة أي اللغة في صورتها المجردة، فلم تلفت نظرها إلى اللغة في سياقها ومحيطها الخارجي.

وقد شكلت الدراسات اللسانية الوظيفية تطورا ملحوظا في تاريخ التفكير اللساني، حيث يمكن تصنيف الدراسات اللسانية إلى "تيارين: تيار صوري، يقف في مقاربته للغات الطبيعية عند بنيتها، لا يكاد يتعداها، وتيار وظيفي، يحاول وصف بنية اللغات الطبيعية، بربطها بما تؤديه هذه اللغات من وظائف داخل المجتمعات البشرية"[1]، إذ لم يعد الحديث عن البنية اللغوية بذات الأهمية، فالأهمية الأساسية هي البحث عن الوظيفة التي تؤديها اللغة كأداة للتواصل.

لقد سعت اللسانيات الوظيفية أن تقدم مقاربة جديدة للغة بناءً على الوظيفة الاتصالية للغة، خاصة أنها أدركت وجود ثغرات في النظرية التوليدية التحويلية، لا بد من معالجتها، تتمثل في أن النظرية التوليدية التحويلية تقتصرعلى اللغة المجردة، ولا تفسر الظواهر اللغوية في ظل علاقتها بمحيطها

---

[1] المتوكل، أحمد (2006). *المنحنى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي: الأصول والامتداد* (ص 19). الطبعة الأولى. الرباط: دار الأمان.

الخارجي كموقف المتكلم وموقف المخاطب وغيرها من العناصر التي يتكون منها الخطاب، وأن الوظائف اللغوية في النظرية التوليدية التحويلية وظائف ثانية؛ إذ إن الوظائف الأولى وفق ترتيب الجملة هي من نصيب المقولات (الاسم والفعل)، حيث يأخذ الاسم وظيفة الفاعل في المركب الاسمي أو موضوع الجملة، والفعل يأخذ وظيفة محمول الجملة أو موضوعها في المركب الفعلي، بينما هذه الوظائف اللغوية في النحو الوظيفي هي وظائف أولى[1]، كما أن النحو التحويلي يهمل أثر الجانب الوظيفي لحدوث التحويلات في الجملة[2]، أي لماذا تتم عملية التحويل أصلا؟ فالمتكلم يجري التحويلات بناء على وظيفة يريد تحقيقها من هذه البنية، وليست عملية آلية.

لم يكن النحو التحويلي يعتني كثيرا بجانب الممارسة في قدرة المتكلم- المستمع، وعدم توجيه الاهتمام الكافي إلى أثر التفاعل التخاطبي في موقف الخطاب[3]، فاللغة ينظر إليها في اللسانيات الوظيفية على أنها "أداة تُسخَّر لتحقيق التواصل داخل المجتمعات البشرية، ومن هذا المنظور تُعدُّ العبارات اللغوية مفرداتٍ كانت أم جملا، وسائل تُستخدم لتأدية أغراض تواصلية معينة وتقارب خصائصها البنيوية على هذا الأساس"[4]، فقد استطاعت أن تضيف بعداً خارجيا للغة بالإضافة إلى بنية اللغة نفسها، خاصة أن وظيفة اللغة كأداة هي التعبير عما يختلجُ النفس البشرية من أفكار ومشاعر ومعتقدات محاولة التأثير على الآخرين سلباً أو إيجابا.

برز ظهور اللسانيات الوظيفية كاتجاه لساني مؤثر في التفكير اللساني في الربع الأخير من القرن العشرين، على يد الباحث الهولندي (سيمون دايك) في أواخر السبعينيات من القرن الماضي، فكان

---

[1] البحث اللساني والسيميائي، ص284-285.
[2] أحمد، يحيى (1989). الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، *مجلة عالم الفكر*، *20*(3)، 98-69.
[3] البحث اللساني والسيميائي، ص 299.
[4] المنحنى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي:الأصول والامتداد، ص 20.

لها تأثير بالغ الصدى والإعجاب، جعل أصحاب بعض النظريات اللسانية الأعرق كالنظرية التوليدية التحويلية إلى إعادة النظر في أسس نظريتهم ومبادئها، أو تركها والتحول عنها إلى التيارات الوظيفية[1]؛ إلا أن ظهورها بهذا النضج، لم يكن وليد الصدفة، فقد سبقتها أعمال وظيفية كان لها عميق الأثر في وصولها إلى هذه الدرجة من النضج، تمثلت في: أعمال كل من (مدرسة براغ)، و(أعمال اللسانيين التشيكيين) المعروفة بالوجهة الوظيفية للجملة، و(مدرسة لندن)[2]، وكان لمدرسة (فيرث) النسقية التي أسسها (فيرث) أثر كبير في بلورة اللسانيات الوظيفية، التي رأت أنه لا يمكن دراستها بمعزل عن البعد الثقافي والاجتماعي والنفسي الذي يحيط بها، حتى يتم الوصول إلى غاية الفهم والإفهام بين المتكلم والمستمع على نحو أمثل، و كان (هاليدي) دورٌ في تطوير طروحات (فيرث) على نحو أعمق، من خلال تركيب الجملة من الأفكار والتصورات اللغوية المتنوعة، فقد استطاع أن يعيد صياغتها في شكل متماسك[3]، فقد جاءت اللسانيات الوظيفية إذن نتيجة إسهامات التفكير اللساني وتكامله للوصول إلى هذه المرحلة، فجعلت من اللسانيات عملاً متفاعلاً مع كل ما هو محيط به، بعد أن كان يقتصر على التحليل اللغوي.

وقد تطورت اللسانيات الوظيفية تطوراً ملحوظاً على يد (سايمون دايك)، وذلك بتقديمه نموذج النحو الوظيفي الذي يتكون من ثلاثة مستويات: مستوى محمولي، ودلالي، وبنية العلائق التركيبية:

1. المستوى المحمولي: يتكون من: محمول (اسم أو فعل أو حرف)+ موضوعات.
2. المستوى الدلالي فيتكون من: دورالمنفِّذ والهدف و المتقبِّل، وتلحق هذه الأدوار بالموضوعات التي تتساوق مع المحمول.

---

[1] علوي، حافظ إسماعيلي، وعبدالرحيم، منتصر أمين (2014) *التداوليات وتحليل الخطاب*: بحوث محكمة، (ص 264). الطبعة الأولى. عمان- الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

[2] اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ص343.

[3] غلفان، مصطفى (2011). *اللسانيات العربية الحديثة: أسئلة المنهج* (ص257). عمان- الأردن: دار ورد للنشر والتوزيع.

3. بنية العلائق التركيبية يتم بها الانتقال من البنية المحمولية إلى بنية العلائق التركيبية حيث تقوم القواعد الإلحاقية بتحميل العناصر وظائفها التركيبية من فاعل ومفعول، وإلحاق الوظائف التداولية (المحور والبؤرة والمبتدأ والذيل والمنادى) بمكونات الجملة، لتقوم بالدور الإخباري في مقام تواصلي، وباستخدام قواعد الرتبة والمطابقة والنبر والتنغيم والإعراب تقوم قواعد التعبير بتحديد البنية المكونية الفعلية للعبارات اللغوية[1].

فالنحو الوظيفي لم يقف عند حدود الوظائف التركيبية والنحوية في الجملة، كما هو الحال في اللسانيات التصورية التي سبقته، إذ إن الوظائف التركيبية والنحوية أصبحت تتصل اتصالا مباشرا، بوظائف خارجة عن بنية اللغة وطبيعتها إلى مقامها من حيث الدلالة والتداول، فالنحو الوظيفي يهتمّ بثلاث وظائف: تركيبية ودلالية وتداولية. وموضوع الدرس اللغوي هو وصف القدرة التواصلية للغة بين المتكلم والمخاطب، والوصف اللغوي الجاد لا بد أن يحقق الكفايات اللغوية الآتية: الكفاية النفسية، والتداولية والنمطية[2]، حيث تشبه الأولى مصطلح الكفاية عند (تشومسكي)، وأما الثانية فتعني اهتمام النحو الوظيفي بالموقف الكلامي بالإضافة لصحة القواعد بالموقف الكلامي، وأما الثالثة، فتعني أن يُطبَّق النحو الوظيفي على أكبر عدد ممكم من اللغات.

لقد صدرت بعض النظريات اللسانية عن جوانب وظيفية في تفسير الظواهر اللغوية، كـ (نظرية فيرث)، و(النظرية النسقية)، و(نظرية النحو الوظيفي)، ولكن متى تُعد هذه النظرية وظيفية أو غير وظيفية؟ وفي هذا الصدد يميز المتوكل بين هذين النوعين من النظريات، فالنظريات الوظيفية- في نظر المتوكل- غايتها تفسير الخصائص الصورية للغات الطبيعية بربط هذه الخصائص بوظيفة اللسان

---

[1] البحث اللساني والسيميائي/ سلسلة ندوات ومناظرات (6) ص 269-271.

[2] المنحنى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي:الأصول والامتداد، ص 66 وما بعدها وانظر: دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ص 9 وما بعدها.

الوظيفية التواصلية، في حين أن النظريات غير الوظيفية، تصف اللغة وتفسرها بمعزل عن وظيفتها التواصلية[1]، فالوظيفة التواصلية للغة هي النقطة المركزية في اللسانيات الوظيفية، ولكنهما تلتقيان في عدم الوقوف على وصف الظواهر اللغوية وحسب، بل تقومان في تفسيرها، وتبحثان عن نحو كلي، تتفرع عنه الأنحاء الخاصة لوصف كل لغة على حدة، وأن هناك نموذجا صوريا، يُفترض فيه أنه يمثل الظواهر اللغوية تمثيلا ملائما، وتعملان على قدرة المتكلم أي معرفته للغته التي تمكنه من الإنجازات في مواقف تواصلية معينة أي نحو قدرة لا نحو إنجاز، وأن مستويات التمثيل للجوانب التركيبية والدلالية والتداولية تتفاوت بينها.

وفيما تتميز به النظريات الوظيفية أنها تعد اللغة وسيلة للتواصل الاجتماعي أي نسق رمزي، لا نسق مجرد (مجموعة من الجمل المجرد) وظيفتها التعبير عن الفكر كما هو في النظريات عن الوظيفية، ولا يمكن رصد خصائص اللغات إلا بها، وأن قدرة المتكلم – المخاطب، تكمن في معرفته للقواعد التي تمكنه من تحقيق أغراض تواصلية، لا في معرفته للقواعد اللغوية (التركيبية والدلالية والصوتية)، كما هو الحال مع غير الوظيفيين، وأن الطفل لا يتعلم بالفطرة بل يتعلم النسق الثانوي خلف اللغة واستعمالها، وأن الكليات اللغوية مبادئ لربط الخصائص الصورية للسان الطبيعي ووظيفة التواصل، لا مجموعة من المبادئ العامة المتعلقة بالخصائص الصورية كما يرى غير الوظيفيين، ومما تتميز به النظريات الوظيفية أن المستوى التداولي يحتل داخل النموذج موقعا مركزيا، فهو يحدد الخصائص الممثل لها في المستوى التركيبي- الصرفي، ولكنه لا يقوم إلا بدور تأويلي بالنظر إلى المستوى التركيب- الصرفي، في النظريات غير الوظيفية- إن وجد[2].

---

[1] المتوكل، أحمد (2010). *اللسانيات الوظيفية: مدخل نظري*، (ص 13). الطبعة الثانية. بيروت- لبنان: دار الكتاب الجديد المتحدة.

[2] اللسانيات الوظيفية: مدخل نظري، ص 14-16.

ثانيا: أصداء النحو الوظيفي في العالم العربي

كان لهذه النظرية صدى في العالم العربي، وبإمكاننا القول إذا كانت اللسانيات الوصفية انطلقت في العالم العربي من مصر، فإن اللسانيات الوظيفية انطلقت في العالم العربي من المغرب، وذلك عن طريق جامعة محمد الخامس في الرباط، حيث شُكّلت (مجموعة البحث في التداوليات واللسانيات الوظيفية)[1]، وبجهود الباحثين المغاربة من مثل: أحمد المتوكل، والزهري، والبوشيخي وغيرهم، استطاعت اللسانيات الوظيفية أن تأخذ محلها في البحث اللساني المغربي، عن طريق تدريس النحو الوظيفي جامعيا ومدرسيا، كما أن البحث الجامعي الأكاديمي أخذ قسطا في نشره عبر رسائل إجازة وأطروحات دكتوراه، كما قام أعضاء مجموعة البحث (مجموعة البحث في التداوليات واللسانيات الوظيفية) بنشر أعمالهم باللغة العربية وبلغات أخرى داخل المغرب وخارجه[2].

وقد كان أحمد المتوكل من أبرز الباحثين الذين تبنوا نظرية النحو الوظيفي تنظيرا وتطبيقا في سبيل تجديد النحو العربي عبر مسيرته العلمية الممتدة، بل إنه يُعد رائد النحو الوظيفي في العالم العربي، فقد أثرى المكتبة اللسانية العربية بجملة من المؤلفات، التي تدل على سعة اطلاع المتوكل ومعرفته بأصول النظرية الوظيفية وتمثلها تنظيرا وتطبيقا، ومن هذه المؤلفات:

1. الوظائف التداولية في اللغة العربية 1985 (موضوع البحث).
2. دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي 1986.
3. من البنية الحملية إلى البنية المكونية: الوظيفة المفعول في اللغة العربية 1987.
4. قضايا معجمية: المحمولات الفعلية المشتقة في اللغة العربية 1988.

---

[1] المنحنى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي: الأصول والامتداد، ص 62.
[2] المنحنى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي: الأصول والامتداد، ص 61-62.

5. الوظيفة والبنية مقاربة وظيفية لبعض قضايا التركيب في اللغة العربية 1988.

وسنحاول في هذا البحث أن نقف على أبرز آراء أحمد المتوكل في تجديد النحو في كتابه (الوظائف التداولية في اللغة العربية)، ولكن قبل الحديث عن كتاب الوظائف التداولية، لا بد من الوقوف عند مصطلح النحو الوظيفي.

ثالثا: النحو الوظيفي وإشكالية المصطلح

يشكل مصطلح النحو الوظيفي إشكالية في حد ذاته، فتارة يسمى لسانيات وظيفية وتارة أخرى يسمى لسانيات تداولية، وتارة أخرى يمزج بينهما، وتارة يسمى الذرائعية؛ إذ لا يوجد مصطلح محدد، يمكن أن يطلق عليه، فالمتوكل مثلا يستعمل لفظي (تداولي) و(وظيفي) بمعنى واحد[1]، بينما يقترح مسعود صحراوي تسميتها بـ (اللسانيات الوظيفية التداولية)[2]، في حين أن سعد البازعي وميجان الرويلي يستخدمان مصطلح (الذرائعية) بديلا عن التداولية[3] هذا المصطلح الذي يرفضه عبد الرحمن طه مدافعا عن مصطلح (التداول)، كون (الذرائعية) وضعت في مقابل (Pragmatique) اليونانية والتي تشير إلى الاستعمال وحسب، ولا تعني التفاعل في الخطاب[4]. وسيُستخدام مصطلح النحو الوظيفي في هذا البحث؛ لأنّه أكثر اتصالاً باللغة العربية الفصيحة من مصطلح (التداولية)، الذي قد يشمل كل أصناف الخطاب المتداول الفصيح والعامي.

---

[1] المتوكل، أحمد (1993). *آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي* (ص 21). الطبعة الأولى. جامعة محمد الخامس- المملكة المغربية: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط.

[2] التداوليات وتحليل الخطاب، ص 665.

[3] البازعي، سعد، وميجان الرويلي (2000). *دليل الناقد الأدبي* (ص 100). الطبعة الثانية. بيروت- لبنان: المركز الثقافي العربي.

[4] البحث اللساني والسيميائي، ص 299.

المبحث الثاني: محاولة أحمد المتوكل (الوظائف التداولية في اللغة العربية أنموذجاً)

سعى المتوكل في تجديد النحو العربي إلى الربط بين التراث والنحو الوظيفي، إيمانا منه بأن العلاقة بينهما هي علاقة قرض واقتراض؛ إذ يمكن الاستفادة من معطيات النحو العربي القديم في النحو والبلاغة وفقه اللغة، وتوظيفها في إثراء النحو الوظيفي، ففي علوم التراث مصطلحات وظيفية كثيرة يمكن استثمارها في هذا الجانب، من مثل: وظيفة المبتدأ والبدل والتابع وظواهر التخصيص والعناية والحصر[1]، فنظريته في النحو الوظيفي في جانب منها مبنية على التراث، وفي جانبها الأخر جانب وظيفي، يتكئ فيه المتوكل على نظرية(سيمون دايك)، كونها- في نظره- أكثر النظريات اللغوية استجابة لشروط التنظير للظواهر للغوية و مقتضيات نمذجتها؛ إذ تمتاز بأنها تمثل محاولة جادة لدمج مقترحات الأنحاء الأخرى كالنحو العلاقي، ونحوالأحوال، والوظيفية، ونظرية الأفعال اللغوية، والنحو المعجمي الوظيفي، فهذه الأنحاء تعتمد الوظائف النحوية كمفاهيم أولى، أي غير مشتقة من بنيات مركبية معينة[2].

وتتكون بنية النحو الوظيفي التي يقترحها المتوكل من ثلاثة مستويات: أولا: مستوى الوظائف الدلالية (المنفذ، والمتقبل، والمستقبل، والمكان، والزمان)، وثانيا: مستوى الوظائف التركيبية (الفاعل والمفعول). وثالثا: مستوى الوظائف التداولية: وظيفتان داخليتان (المحور، والبؤرة)، وثلاث وظائف خارجية (المبتدأ والذيل والمنادى). ويرى المتوكل أن الجملة في النحو الوظيفي من خلال ثلاث بنى: بنية حملية ووظيفية ومكونية، وتبنى هذه البنى من خلال ثلاث قواعد: قواعد الأساس، وقواعد إسناد الوظائف، وقواعد التعبير.

---

[1] المتوكل، أحمد (1985). *الوظائف التداولية في اللغة العربية* (ص 10). الطبعة الأولى. الدار البيضاء- المغرب: نشر وتوزيع دار الثقافة.

[2] المتوكل، أحمد (1987). *من البنية الحملية إلى البنية المكونية: الوظيفة المفعول في اللغة العربية* (ص 5). الطبعة الأولى. الدار البيضاء: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أولا: قواعد الأساس.

تُطلق البنية الحملية في النحو الوظيفي على البنى التركيبية التي تتكون من مسند ومسند إليه من مثل: (جاء محمد) أو (شرب زيد لبنا)، حيث يمثل المسند (الفعل في الجملة الفعلية والخبر غير الجملة في الجملة الاسمية) المحمولات والمسند إليه الموضوعات (الحدود)= الفاعل والمفعول، ويتم إنتاج البنية الحملية عن طريق قاعدتين هما: المعجم وقواعد تكوين المحمولات، فالمعجم: يمدنا بالمحمولات (المفردات)، مفردات أصول، يتعلمها المتكلم كما هي قبل استعمالها، ومفردات مشتقة عن المفردات الأصول، فالمعجم يعطي الأطر الحملية والحدود الأصول، وأما قواعد تكوين المحمولات فتقوم باشتقاق الأطر الحملية والحدود غير الأصول[1]. والمحمول في البنية الحملية، لا يناط به إلا دورٌ دلالي واحد، و يدل على واقعة من الوقائع الآتية:

1. أعمال (شرب زيد لبنا).
2. أحداث (فتحت الريح الباب).
3. أوضاع (زيد جالس فوق الأريكة).
4. حالات (خالد فرح)[2].

تنقسم الحدود التي ترد في البنية الحملية إلى قسمين: (حدود موضوعات) و(حدود لواحق)، والفرق بينهما فرقٌ دلالي لا تركيبي، فالحدود الموضوعات هي "الحدود التي تلعب دورا أساسيا أو مركزيا بالنسبة للواقعة التي يدل عليها المحمول، أو بعبارة أخرى الحدود التي يقتضيها تعريف الواقعة"[3]، فدور حدود الموضوعات دورٌ مركزي ومهم في البنية الحملية؛ إن خلت الجملة منها لا تُعدُّ

---

1 الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 13.
2 الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 13.
3 الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 33.

بنية حملية، وهذ بعكس الدور الذي تقدمه حدود اللواحق، والذي يقتصر دورها على تخصيص الظروف المحيطة بالواقعة، فهي "تلعب دورا في تخصيص الظروف المحيطة بالواقعة كالحد المخصص للمكان والحد المخصص للزمان والحد المخصص للأداة وغير ذلك"[1]، فعدم وجودها لا يؤثر على البنية الحملية، وهذا ما نوضحه في المثالين الآتيين:

1. شرب محمد لبناً.
2. ألقى الأستاذ محاضرة في الجامعة مساءً.

ففي المثال (أ)، تشترط الواقعة (شرب) كائنا حيا لتحقيق فعل الشرب، وتشترط أيضاً سائلاً قابلاً للشرب، فهذه حدود الموضوعات الأساسية للبنية الحملية، وأما في المثال (ب)، فتظهر حدود اللواحق في كل من(في الجامعة) و(مساءً)، وهما ليسا شرطا من شروط حدوث الواقعة، ولكن إن وجدا في الإطارالحملي، يطلق عليه (الإطار الحملي الموسع)، وأما الإطار الحملي الذي يكتفي بحدود الموضوعات، فيطلق عليه(الحمل النووي). وحدود الموضوعات ليست كلها في ذات الأهمية، فالحد الحامل لدور (المنفذ) الذي هو أهم من الحد الحامل لدور (المتقبل)، وقد اقترح (سيمون ديك) سلمية الأدوار الدلالية على النحو الآتي:

منفِّذ> متقبل> مستقبل> مستفيد> أداة> مكان> زمان[2]

إن الترتيب السابق للأدوار الدلالية مبني تنازليا من حيث أهميتها للمحمول، ولكن المتوكل عدَّل بسلمية (سيمون دايك)، في أن وظيفة (المستقبل) تسبق وظيفة (المتقبل)، وذلك بالاستناد إلى جملة من

[1] دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ص 33-34.
[2] دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ص 35.

الدراسات أثبتت "أن ثمة اتجاها عاما في اللغات الطبيعية، يقضي بأسبقية المكون الدال على (إنسان) في أخذ وظيفة المفعول على غيره"[1]؛ لتكون على النحو الآتي:

منفِّذ> مستقبل> متقبل> مستفيد> أداة> مكان> زمان[2]

وتختلف طبيعة هذه الوظائف الدلالية في البنية الحملية باختلاف أدوارها، كما يختلف عددها باختلاف المحمولات التي تستدعيها، فمن المحمولات ما يستدعي الحد (المنفذ) نحو: (جاء عمر)، ومنها ما يتجاوز (المنفذ) إلى (المتقبل) نحو: (كتب عمر الدرس)، ومنها ما يحتاج إلى الحد (المنفذ) والحد (المتقبل) وإلى الحد (المستقبل) نحو: (وهب زيد عمرا سيارة).

ثانيا: قواعد إسناد الوظائف

البنية الحملية في النحو الوظيفي تتكون من (محمول، وحدود موضوعات، وحدود لواحق)، وكل حد من هذه الحدود يؤدي وظيفة دلالية، هذه الوظيفة تدل على الدور الذي يلعبه الحد في بناء (الواقعة) وتكوينها أي (حدود الموضوعات)، أو تخصيص الظروف التي تحيط بها أي (حدود اللواحق). ويتم إسناد البنية الوظيفية للجملة عن طريق (قواعد إسناد الوظائف)، وهما قاعدتان تسهمان في بناء الوظيفة الحملية: وظائف تركيبية أولا، ومن ثم وظائف تداولية ثانيا.

- **الوظائف التركيبية:**

تتمثل الوظائف التركيبية في النحو الوظيفي في وظيفتين تركيبتين فقط هما: وظيفة الفاعل ووظيفة المفعول، حيث "تسند الوظيفة الفاعل إلى الحد الذي يشكل المنظور الرئيس للوجهة التي تقدم

---

[1] من البنية الحملية إلى البنية المكونية، ص 97.
[2] دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ص 42.

منها انطلاقا الواقعة الدال عليها محمول الحمل"[1]، و(وظيفة المفعول) تسند "إلى الحد الذي يشكل المنظور الأساسي للوجهة التي تقدم انطلاقا منها الواقعة الدال عليها محمول الحمل"[2]، وهاتان الوظيفتان لا تسندان إلا لحدين اثنين لهما إمكانية أخذ وظيفة دلالية، وذلك عملا "لاقتراحات قدمت في إطار نماذج لغوية مختلفة، ويجمع بينها أنها تستهدف تقليص الوظائف التركيبية إلى وظيفتين اثنتين: وظيفة الفاعل ووظيفة المفعول، وأنها تعتبر أن الوظيفة المفعول لا يحملها في نفس الجملة إلا مكون واحد"[3]؛ وقد صاغ المتوكل السلمية الآتية في سبيل ضبط وظيفتي (الفاعل والمفعول) في اللغة العربية بناءً على الوظائف الدلالية التي يمكن لها أخذ هاتين الوظيفتين التركيبيتين:

سلمية الوظائف الدلالية[4]:

منفِّذ> متقبل> مستقبل> مستفيد> أداة> مكان> زمان

فاعل:	+	+	+	+	+	+	+
مفعول:	x	+	+	+	+	+	+

ويلاحظ من السلمية السابقة أن وظيفة الفاعل تسند إلى المكون الدلالي الذي يحمل الوظيفة الدلالية المنفِّذ، ثم إلى المتقبل وهكذا، وأما وظيفة المفعول فتسند بالدرجة الأولى إلى المكون الدلالي الذي حميل وظيفة المتقبل ثم المستقبل وهكذا. وتعد الوظائف التداولية أبرز ما يميز النحو الوظيفي، والتي تكمن في تعيين مختلف الأدوار التي تقوم بها مكونات الجملة بالنسبة لكل من طرفي التداول (المتكلم والمخاطب)، حدد المتوكل الوظائف التداولية للاستعمال اللغوي التواصلي في خمس وظائف، وتنقسم حسب ارتباطها بالبنية الحملية إلى قسمين: داخلية: (البؤرة والمحور)، وخارجية: (المبتدأ والذيل والمنادى).

---

[1] من البنية الحملية إلى البنية المكونية، ص 19.
[2] من البنية الحملية إلى البنية المكونية، ص 19-20.
[3] من البنية الحملية إلى البنية المكونية، ص 93-94.
[4] الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 16.

أولا: الوظائف التداولية الداخلية

وهي الوظائف التي تقع ضمن البنية الحملية، وتشمل وظيفتي (البؤرة والمحور)، ويمكن تعريف وظيفة البؤرة حسب ما اقترحه (سيمون دايك) أنها "المكون الحامل للمعلومة الأكثر أهمية أو الأكثر بروزا في الجملة"[1]، مقتصرا دورها على المكون الذي يقدم معلومة جديدة للمخاطب، ولكن المتوكل يميز بين نوعين من البؤرة على أساس أن كل إضافة يقدمها المتكلم للمخاطب سواء أكانت معلومة جديدة أم تعديلا أم تصحيحا أم تعويضا إلى مخزون المخاطب، يرى المتكلم أنها مستوجبة للتعديل أو التصحيح أو التعويض[2]؛ وبناء على ذلك فإن البؤرة عند المتوكل بؤرتان من حيث طبيعتهما:

1. (بؤرة جديد) تميَّز برائز سؤال وجواب، نحو: (متى مسافرعمر؟ أو (ما الخبر؟).
2. (بؤرة مقابلة) تميز برائز التعقيب[3].

وتطلق على العبارات التي يتصدرها (نفي) أو حرف الإضراب (بل)، نحو:

1. بل يوم الخميس مسافر عمر. (لا يوم الغد).
2. ليس المسافر زيداً. (بل عمر).

وتقسم البؤرة أيضا إلى بؤرتين من حيث مجال التبئير، (بؤرة المكون) و (بؤرة الجملة)، حيث "تسند كل من بؤرة المقابلة وبؤرة الجديد إلى مكون من مكونات الجملة، أو إلى الجملة برمتها" [4]، أي إذا أسندت البؤرة إلى جملة برمتها فإنها (بؤرة جملة)، وإن أسندت إلى أحد مكوناتها فإنها (بؤرة مكون)، نحو:

---

[1] الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 28.
[2] المتوكل، أحمد (2001). *قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية: بنية الخطاب من الجملة إلى النص* (ص 118). الطبعة الأولى. الرباط: دار الأمان للنشر والتوزيع.
[3] الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 30.
[4] الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 31.

1. عاد زيد من السفر البارحة. (بؤرة مكون جديد).
2. البارحة عاد زيد من السفر. (لا اليوم). (بؤرة مكون مقابلة).
3. عمر، عاد أخوه من السفر. (بؤرة جملة جديد).
4. أحضر الضيوف؟ (أم لا). (بؤرة جملة مقابلة).

وأما الوظيفة التداولية المحور، في أن المحور هو"المكون الدال على ما يشكل (المتحدث عنه) داخل الجملة"[1]، ويُشترط به أن يكون معلوما بالنسبة للمتكلم والمخاطب، وأن يكون موضوع الحديث بينهما، فزيد مثلا هو محور الحديث في الجمل الآتية:

1. متى رجع زيد؟
2. رجع زيد البارحة.

والفرق في الجملتين السابقتين أن (زيد) في الجملة الأولى محور الاستخبار، وفي الثانية محور الإخبار، ولكن المحور(زيد) قد يشتبه بمكون دلالي آخر هو (المبتدأ) في نحو جملة: (زيد، أبوه مسافر) كون المبتدأ والمحور هما محور الحديث في الجملتين، ولكن الفرق بينهما أن المحور داخل البنية الحملية، وأما المبتدأ فخارجها، فالمحور"مكون من مكونات الحمل، يأخذ وظيفة دلالية ووظيفة تركيبية، في حين أن المبتدأ محدث عنه خارجي بالنسبة للحمل"[2]، ولهذا فإن الحدين (زيدا) و (الكتاب) في الجملتين: (زيدا قابلته)، و(الكتابَ قرأته)، يحملان وظيفة المحور، ولا يؤثر تصدرهما الجملة في وظيفتهما شيئا، كونهما داخل الحمل، بدليل أن "هذه المكونات باعتبارها محورا(لا مبتدأ)، لا يمكن أن تتقدم بخلاف المبتدأ على أداة من الأدوات الصدور"[3]، وهذا ما يؤكد أن جملة (زيدا هل قابلته؟) جملة لاحنة، لأن

---

[1] الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 69.
[2] الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 70.
[3] الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 85.

(زيدا) لا يتقدم على الأدوات الصدور؛ لأنه داخل الحمل، فاستحق وظيفة المحور، وأما جملة (زيدٌ، هل قابلته؟) فجملة صحيحة، لأن (زيدا) أخذ وظيفة تداولية خارجية هي (المبتدأ) لأنه خارج الحمل.

تحمل البنية الحملية وظائف دلالية، ثم وظائف تركيبية، ثم وظائف تداولية، عن طريق (قواعد إسناد الوظائف)، وبناء على ذلك، فإن أولوية وظيفة المحور وفق (قيد إحادية إسناد الوظائف)، أي أنَّ الموضوع يأخذ وظيفة واحدة في المستوى الوظيفي نفسه[1]، وتكون في الحد (الفاعل أو ما ينوب عنه)، فالمتوكل يرى أن وظيفة المحور محصورة في الفاعل وما ينوب عنه.

ثانيا: الوظائف التداولية الخارجية

وهي الوظائف الخارجة عن البنية الحملية، وتتمثل في (المبتدأ، والذيل، والمنادى) على النحو الآتي:

أولا: المبتدأ: وقد عرّفه المتوكل وفق تعريف (سيمون ديك) بأنه "ما يحدد مجال الخطاب، الذي يُعتبر الحمل بالنسبة إليه واردا"[2]، ويتضح في: (زيدٌ، أبوه مريض)، و(زيد، هل لقيت أباه؟)، و(زيد، إن تكرمه يكرمك)، فزيد في الأمثلة السابقة هو: (مجال الخطاب)، ولا يأخذ إلا الوظيفة التداولية (المبتدأ)، ويفرق المتوكل بين (وظيفة المبتدأ) و(وظيفة المحور) في: أن المبتدأ لا يأخذ وظيفة دلالية، لأنها لا تعتبر حدا من حدود البنية الحملية، ولا يأخذ وظيفية تركيبية؛ لأنه ليس فاعلا أو مفعولا، وأن وظيفته التداولية خارجية ليست داخلية [3].

---

1 الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 73.
2 الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 115.
3 الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 132-133.

ثانيا: الذيل: هو المكون الذي يوضح معلومة (ذيل توضيح) داخل الحمل، أو يعدلها (ذيل تعديل) أو يصححها (ذيل تصحيح)[1]، كما يتضح في الأمثلة الآتية على التوالي:

1. (أخوه مسافر، زيد).
2. (ساءني زيد، سلوكه).
3. (قابلت اليوم زيدا، بل خالدا).

فالمتوكل يستبدل مصطلح الذيل بمصطلحات النحاة (المبتدأ المؤخر)، و(البدل) و(العطف المضرب به) في الأمثلة السابقة على التوالي؛ كون هذه البنيات على اختلاف خصائصها البنيوية "حاملة وظيفة واحدة تداولية، وهي وظيفة الذيل، ويرجع هذا الاختلاف البنيوي إلى اختلاف الأدوار التي يقوم بها المكون الذيل على مستوى البنية الإخبارية للجملة"[2].

ثالثا: المنادى: وهو المكون الدال على الكائن المنادى في مقام معين[3]، ويرى المتوكل أن أدوات النداء المستعملة في اللغة العربية الآن هي: (أيها) و(يا) و(أ)، كون بعض هذه الأدوات ليست إلا بدائل لهجية، كما هو الشأن مثلا بالنسبة لـ (هيا) في مقابل (أيا)، ولكنه يضيف (الأداة الصفر)، كما في: (زيد، ناولني الملح)[4].

ثالثا: قواعد التعبير

إن قواعد الأساس- كما مر بنا سابقا- بما فيها من معجم وقواعد تكوين المحمولات تشكل البنية الحملية، ويتم الانتقال من البنية الحملية إلى البنية الوظيفية (التركيبية والتداولية) عن طريق قواعد إسناد الوظائف، فإن الانتقال من البنية الوظيفية إلى البنية المكونية يتم عن طريق قواعد التعبير، وهي:

---

[1] الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص147.
[2] الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 146-147.
[3] الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 161-162.
[4] الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 166-167.

أولا: قواعد إسناد الحالات الإعرابية.

ثانيا: قواعد إدماج مخصصات الحدود (قواعد إدماج أل التعريف مثلا).

ثالثا: القواعد المتعلقة بصيغة المحمول (بناء للفاعل، وبناء للمفعول، وإلحاق الرابط (كان)، والمطابقة).

رابعا: قواعد الموقعة التي تترتب المكونات بمقتضاها داخل الجملة.

خامسا: قواعد إسناد النبر والتنغيم[1].

يرى المتوكل أن في نحو اللغة العربية الوظيفي ثلاث حالات إعرابية: حالتين إعرابيتين (وظيفيتين)، هما: (الرفع والنصب) وحالة إعرابية (بنيوية) يمثلها الجر[2]، ومهمة تحديد الحركة الإعرابية للمكونات داخل الجملة منوطة بكل من الوظائف الدلالية أو التركيبية أو التداولية داخل الجملة في حالتي الرفع والنصب، وأما الجر فيحجب الحركة الإعرابية الوظيفية كون المكون مسبوقا بحرف جر[3].

وبناءً على ما سبق أن الإعراب بالنصب سيكون من نصيب المكون الذي يحمل وظيفة دلالية فقط (حدود لواحق) من مثل: ظرفي الزمان و المكان والحال والمفعول معه، إن لم يكن مسبوقاً بحرف جر، وأما الوظائف التركيبية فللفاعل منها الرفع، وللمفعول النصب، وأما إن كان المكون يحمل وظيفة تداولية، فيكمن تحديده بناء على وظيفته هل هي داخلية أو خارجية، فإن كانت داخلية (البؤرة والمحور)، فإنه يأخذ حالته الإعرابية بمقتضى وظيفته الدلالية أو التركيبية. وأما إن كانت خارجية: (مبتدأ، وذيل، ومنادى)، فوظيفة المبتدأ تأخذ الرفع، حيث يعرب المبتدأ بالرفع، وبالنصب إن كان منادى وهكذا[4].

---

1 الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 19.
2 من البنية الحملية إلى البنية المكونية، ص 33.
3 الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 35.
4 الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 19.

وأما الحالات الإعرابية فهي لا تختلف عن الحالات الإعرابية في النحو العربي، من حيث الإعراب الظاهر والإعراب المقدر، والإعراب بالحركات والإعراب بالحروف، ولكنه غير من تسمياتها، حيث سماها على التوالي: إعراب مجرد/ إعراب عميق، وإعراب محقق/ إعراب سطحي[1]، ولعل هذا الإعراب أبعد ما يكون عن التيسير، لما فيه من التعسير.

إن ما قدمه أحمد المتوكل من جهود كثيرة وكبيرة في تجديد النحو العربي في ضوء النحو الوظيفي، تدل على سعة اطلاعه وثقافته المعرفية في أصول النظرية الوظيفية تنظيرياً وتطبيقياً، وتدل أيضاً على مدى وفائه للنحو القديم وربطه بالتفكير اللساني الحديث، ولكن الملاحظ أن ما جاء به أحمد المتوكل لا يختلف كثيراً عمَّا جاء به النحاة العرب إلا من حيث التسميات، أو كما يقول عطا موسى: "ويكاد المرء بعد أن يدقق النظر في جانب من قواعد النحو الوظيفي يهم بالقول بأن النحو الوظيفي على النحو الذي بسطه أحمد المتوكل لا يختلف كثيراً عن النحو العربي الذي يغلب ظاهرة الإعراب، وأنَّ عناصر التجديد تكاد تنحصر في تلك المسميات التي أطلقها الوظيفيون العرب على عناصر هذه الظاهرة، إلى جانب اجتهادات فردية أفرزها التأثر بالنحو الوظيفي الغربي، وهي اجتهادات قد تصيب طوراً وتُخطئ تارة أخرى"[2]؛ إذ لا يعدو الأمر سوى إعادة صياغة لقواعد اللغة العربية، لا تخلو من التعسير والتعقيد، فهي تستند أولا وأخيرا إلى قواعد النحاة، مما يضطر المتعلم لدراسة النحو العربي في صورته التقليدية؛ ليلج إلى النحو الوظيفي، كما أن دراسة المتوكل تهمل باباً كاملا من النحو العربي (باب المجزومات)؛ إذ لم يُشر إليه، ولم يعالجْه، مما يعني أن تمثّل قواعد النحو يبقى منقوصاً من الناحية التطبيقية.

---

[1] من البنية الحملية إلى البنية المكونية، ص 32.

[2] موسى، عطا محمد محمود (1992). مناهج الدرس النحوي في العالم العربي في القرن العشرين (رسالة دكتوراه)، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

الفصل الرابع: تجديد النحو في ضوء مقولات هدم النحو

يتناول هذا الفصل ثلاثة مباحث، وهي: المبحث الأول: تمهيد، والمبحث الثاني: شريف الشوباشي (لتحيا اللغة العربية يسقط سيبويه)، والمبحث الثالث: زكريا أوزون (جناية سيبويه).

المبحث الأول: تمهيد

ظهر في نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين دعوة تدعو إلى تيسير النحو العربي، تمثلت هذه الدعوة في أن تكون العامية هي اللغة المعتمدة بدلا من الفصحى، ويمكن توثيق أولى الدعوات إلى العامية بكتاب (قواعد العربية العامية في مصر) لـ (ولهلم سبيتا)، والذي يعد الرائد الأول لكل من كتب في العامية المصرية، فمن هذا الكتاب انبثقت الدعوة إلى اتخاذ العامية لغة أدبية، وانبثقت أيضا الشكوى من العربية الفصحى، واتخاذ الحروف اللاتينية للكتابة العامية[1]، ثم توالت الدعوات من بعده في الظهور سواء بين الأجانب مثل (ولكوكس وولمور)، أو العرب، أمثال (مارون غصن) و(أنيس فريحة)، و(سعيد عقل) من لبنان، و(سلامة موسى)، و(لويس عوض) في مصر[2].

وقد انطلقت الدعوة إلى العامية من صعوبة النحو في ذلك، فقد اتهموا اللغة العربية "بأنها صعبة، وأرجعوا صعوبتها إلى نحوها وحروفها، واتهموها بالجمود، وقالوا: إنها لا تستطيع أن تساير الحضارة الحديثة"[3]، فطالبوا أن تحل العامية محل الفصحى. وقد ظَهَرَ بعض دعاتها بزي المصلحين الميسرين

---

[1] سعيد، نفوسة زكريا (1964). *تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر* (ص 18). الطبعة الأولى. الإسكندرية: دار نشر الثقافة.
[2] فروخ، عمر (1961). *القومية الفصحى* (ص 98-152). الطبعة الأولى. بيروت: دار العلم للملايين.
[3] تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر، ص 195.

لهذا التراث، ومنهم: سلامة موسى، وعبد العزيز فهمي- وهو عضو في مجمع اللغة العربية في القاهرة- وقاسم أمين ولويس عوض، وحسن الشريف[1].

ارتكزت الدعوة إلى العامية إلى أنَّ قواعد النحو العربي صعبة، فالجميع يلحن، ولا يستطيعُ إتقانها أحد، ولكن في الحقيقة أن صعوبة القواعد مشتركة في كل اللغات وليس في العربية وحسب، يقول رمضان عبد التواب ردا على قاسم أمين: إن الإعراب ليس حكرا على العربية دون غيرها من اللغات، فليست العربية بدعا في هذا الأمر، فهناك لغات كثيرة لا تزال تحيا بيننا، وفيها من ظواهر الإعراب المعقد ما يفوق العربية بكثير، كاللغة الألمانية التي تقسَّم الأسماء فيها اعتباطا إلى مذكر ومؤنث، وجنس ثالث لا تعرفه العربية، وهو المحايد وتضع لكل واحد من هذه الأجناس أربع حالات إعرابية: هي الفاعلية والمفعولية والإضافة وحالة رابعة لا تعرفها العربية وهي القابلية، وهي تقابل المفعول به الثاني أو الثالث في العربية، وللمفرد النكرة أربع حالات أيضا وكذلك الجمع المعرف والجمع المنكَّر[2].

كانت الدعوة إلى العامية توجِّه الاتهام إلى اللغة العربية الفصحى، وترى في العامية بديلا مناسبا لاحتلال مكانها، فالهجوم كان يرتكز على اللغة، ولكن ظهرت محاولات مؤخرا، تمتدُّ في دعوتها إلى العامية، ولكنَّها أخذت تتهجم على النحاة، وترى أنهم هم أفسدوا اللغة العربية، ولم يكن غريبا أن يوجَّه الانتقاد إلى سيبويه، مؤسس النحو العربي، فاقترنت عناوين كتبهم به، ومن هذه الكتب: (لتحيا اللغة العربية: يسقط سيبويه) لشريف الشوباشي، وجناية سيبويه، لزكريا أوزون.

---

[1] تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر، ص 195-201-203.

[2] عبدالتواب، رمضان (1982). *بحوث ومقالات في اللغة* (ص 166-167). الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة الخانجي، والرياض: مكتبة الرفاعي.

ومع أن معظم مؤلفي هذه الكتب لم يكونوا نحويين أو من أهل الاختصاص في علوم العربية، ولكن كان في هجومهم الشرس بعض من التهكم والسخرية والاستفزاز. وهذا التهكم يظهرُ واضحا في عنوان الكتاب نفسه، الذي جعل من سيبيوه جانيا، وجعل النحو العربي كلَّه ضربا من الأوهام، فلم يحاكم النحو نفسه محاكمةً علمية، تقوم على رد الحجة بالحجة، والدليل بالدليل. فأوزون لم يرجع إلا كتاب سيبويه رجوع الباحث عن الحقيقة؛ إذ لا نجد في إشاراته وإحالاته أي إشارة توضح أنه رجع إلى الكتاب أي كتاب سيبويه.

المبحث الثاني: شريف الشوباشي (لتحيا اللغة العربية: يسقط سيبويه)

هَدَفَ شريف الشوباشي من خلالِ كتابهِ لتحيا اللغة العربية (يسقط سيبويه) إلى عدم النظر في اللغة العربية إلى أنها لغة جامدة خالية من النمط الحركي والإيقاع الذي عُرِفت به لسنوات طوال، كما أشار الشوباشي إلى ضرورة تجديد اللغة العربية بالتركيز على تجديد النحو فيها وجعلها أكثر سهولة مما هي عليه، لتتماشى مع متطلبات العصر الحديث وما فيه من لكنات عربية عامية اختلفت باختلاف الطبيعة والمناخ والعلاقات الاجتماعية وغير ذلك من ظروف، وعلى الرغم من رؤية الشوباشي إلّا أن هناك الكثير من الكتاب وأصحاب العلم ناهضوا فكرته بشدة، بسبب دعوته إلى نبذ اللغة العربية بنحوها وصرفها وقواعدها المختلفة، لتحل محلها اللهجة العامية.

دعا شريف الشوباشي إلى أن يتمَّ تطوير اللغة العربية، وذلك بالتخفيف من بعض القواعد الزائدة والحواشي، وذلك أن كثيراً من هذهِ القواعد ليستْ موجودة في كل لغات الأرض، حيث دعا إلى إغفال الإعراب وبعض القواعد العربية، ومن التخفيف في قواعد اللغة العربية بحسب دعوة شريف الشوباشي الآتي:

أولا: المثنى.

ثانيا: نون النسوة.

ثالثا: استخدام الأرقام بالتذكير والتأنيث.

رابعا: إلغاء التشكيل.

خامساً: الإعراب[1].

وقد ربط الكاتب بين الدين واللغة، وأكد أن الدين الإسلامي هو الأساس الذي أدى باللغة العربية إلى الاستمرار حتى يومنا هذا، وعدَّ أن ربط الدين باللغة العربية لهو خطر محدق في الوطن العربي، فمن وجهة نظره أن المساس بالدين يمثل أكبر الأخطار وأكثر القضايا حساسية، ولربطه اللغة العربية بالدين، فقد اعتبر أصحاب العلم والعارفين أن المساس باللغة حالها حال الدين لها قدسيتها ولا يمكن تجديدها كما الدين، وقد رفض هذا المنظور ودعا إلى تجديد اللغة العربية بعيداً عن أي منظور ديني، فالدين له اللغة العربية الفصحى، والحياة الاجتماعية لها لغتها العامية. وقد قوبلت هذه الدعوة بعاصفة واسعة النطاق من استنكار وردود غاضبة لهذا العمل ممن رفضوا مبدأ شريف شوباشي في تشويه اللغة العربية عموماً والنحو العربي على وجه الخصوص من وجهة نظرهم[2].

ويبدو أن شريف الشوباشي كان مدركاً أن كتابه لم ينصف اللغة العربية، وتضمن إساءة في عنوانه إلى سيبويه، كما كان عارفاً أنه سيواجه سلسلة واسعة من الانتقادات، لذا فقد قال: "أعرف مسبقاً أن الآراء الواردة في هذا الفصل والفصول القادمة (من الكتاب) ستجلب علي انتقادات عنيفة ممن يعتبرون أنفسهم حُراس اللغة وتراث السلف من مصر وفي غيرها من الأقطار العربية. لكن أعتبر أن أكبر خطر ستواجهه اللغة العربية في السنوات القادمة يتمثل تحديداً في أنصار التجمد ورفض التجديد.

---

[1] الشوباشي، شريف (2004). *لتحيا اللغة العربية: يسقط سيبويه* (ص 51). الطبعة الأولى. القاهرة- مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

[2] لتحيا اللغة العربية: يسقط سيبويه، ص 51.

وفي رأيي المتواضع أن الذين يتصورون أنفسهم حماة اللغة العربية، هم الذين يعرضونها لأكبر الأخطار برفض التطوير بل الثورة التي تستلزمها اللغة في بداية القرن الحادي والعشرين لتظل لسان العرب المشترك في الألفية الثالثة"[1].

وعليه، فمن أهم الانتقادات التي واجهها كتاب شريف شوباشي، ما يراه محمد عصفور أن دعوة شريف الشوباشي إنما جاءت لهدم اللغة العربية والاستغناء عن أسسها وجوهرها لتحل محلها اللهجة العامية، كما أشار إلى المغالطة التي انطوت على فكر شريف الشوباشي حيث دعا إلى أن تحل العامية محل اللغةِ العربيةِ الفصحى، وأنه كتب كتابه الذي دعا لذلك من خلاله باللغةِ العربيةِ الفصحى، وكان الأولى أن يكتبه بالعامية، فقال: "أمّا ما يُدَّعى عن صعوبة اللغة العربيَّة فأسطورةٌ لا يشيّعها الاستعمار والشعوبيّون والمستشرقون والصهاينة إلى آخر هذه القائمة المألوفة ممَّن يحلو لنا إسقاط مصائبنا عليهم، بل يشيّعها الكُسالى والجَهَلَةُ من العرب أنفسِهم من أمثال السيّد شريف الشوباشي الذي عَنْوَنَ كتاباً له بشعارٍ يشبه ما كنا نسمعه في الخمسينات هو: لتحيا اللغة العربية: يسقط سيبويه. واللغة العربيَّة التي يريدها أن تحيا هي اللهجةُ المحلِّيَّة، علماً بأنه كتب كتابه باللغة العربيَّة الفصيحة، وكان الأجدرُ به أن يحاول كتابته باللهجة المحلِّية ليثبت الجدوى من دعواه، ولكنه لم يفطن إلى المفارقة في لجوئه هو إلى الفصيحة للدَّعوة إلى إسقاطها"[2].

الجدير بالذكر أنه، وعلى الرغم من احتواء عنوان كتاب الشوباشي على عبارة "يسقط سيبويه" إلّا أنه لم يتطرق إلى أي من أعمال سيبويه أو أي من علوم النحو، فعندما نذكر اسم سيبويه نستذكر

---

[1] لتحيا اللغة العربية: يسقط سيبويه، ص 51.

[2] عصفور، محمد (2014). *الامتحان في الكفاية اللغوية* (ص 7). عمان- الأردن: منشورات جامعة فيلادلفيا.

النحو والإعراب والقواعد العربية المختلفة، إلّا أن هذا الكتاب لم يكن له علاقة بالنحو العربي أو أي من أعمال سيبويه[1].

ويرى شريف الشوباشي ضرورة تطوير اللغة العربية على أسس تاريخية تتناول عدة جوانب، أهمها إسقاط الإعراب نظراً منه إلى صعوبته وصعوبة فهمه لدى الأجيال الحالية، الأمر الذي أدى إلى ظاهرة الازدواج اللغوي عبر مراحل مختلفة من التاريخ في الوطن العربي بين اللغة العربية المُعربة (أي اللغة العربية الفصحى)، واللغة العربية غير المُعربة (أي العامية)، والعامية تختلف من منطقة أو من دولة عربية إلى أخرى[2]. وعليه، فلم تكن دعوة الشوباشي تجديداً صريحاً للنحو أو الإعراب، أو أي من علوم النحو أو منطق النحويين، ولكن تمثلت دعوته في تطوير لغوي ينطوي على إسقاط الإعراب والتطورات المعجمية والدلالية والصرفية والصوتية وغيرها من قواعد اللغة العربية التي جميعها ما ميّز اللغة العربية عن غيرها من لغات العالم جميعاً[3].

المبحث الثالث: زكريا أوزون (جناية سيبويه)

بدأ زكريا أوزون كتابه (جناية سيبويه) بالأسباب التي تدعوه إلى اطراح قواعد النحو العربي، وهي:

1. أن هذه القواعد غير عقلانية ولا منطقية.
2. لم تؤد هذه القواعد دورها المطلوب، فلسنا بحاجة إلى قواعد منمَّقة معقَّدة، فاللهجاتً كافية في تحقيق غاية التواصل.

---

[1] منصور، جيرادا (2013). الازدواج في اللغة العربية بين الفصحى والعامية، ترجمة خليل كلفت، *مجلة الحوار المتمدن*، (3712)، 35-49.
[2] الازدواج في اللغة العربية بين الفصحى والعامية، ص 45.
[3] الازدواج في اللغة العربية بين الفصحى والعامية، ص 45.

3. تعقيد القواعد سبب رئيس لعدم انتشار العربية.
4. أنَّ هذه القواعد لم يضعها العرب، فسيبويه كان فارسيا فوضع القواعد لأمثاله.
5. أنَّ القرآن الكريم لم يكن يتبع قواعد سيبويه.
6. تقوم القواعد على الشكل والاهتمام بأواخر الكلمات، ولا تلتفت إلى المضمون [1].

كما بدأ زكريا أوزون أيضاً كتابه (جناية سيبويه) بمهاجمةٍ صريحةٍ للنحو العربي والاشتقاق اللغوي بعدما وصف اللغة العربية بالتعقيد والجمود، إذ قال: "أما لغتنا العربية المعقدة بقيت جامدة لا بل تراجعت عالمياً ولم يعد يهتم بها حتى أهلها، والسبب في ذلك يعود- برأينا- إلى عنصرين أساسيين: أولهما علم النحو العربي، وثانيهما: الاشتقاق اللغوي وجذور الكلمة العربية لاستيعاب المفردات والمصطلحات الجديدة"[2].

ويبدو أن دعوة أوزون كانت تدور حول كيفية خروج اللغة العربية من نطاق الجمود وعدم التطور كما هو الحال بالنسبة للغات العالم الحديثة كالإنجليزية، والتخلص مما تحتمله هذه اللغة من تعقيداتٍ بحسب وصفه لها، إذ إن النحو العربي والقواعد التي تعتبر أساساً لا غنى عنه في هذه اللغة، والتي ميزت العربية دون الكثير من لغات العالم، يجب أن تتطور حتى تصبح يسيرة على الناس وتتماشى مع لغتهم العامية التي يتكلمون بها.

الجدير بالذكر أن أوزون لم يختر موضوعاً أو ظاهرة بعينها من ظواهر اللغة العربية وقواعدها، وإنما كانت مواضيعه شتات بين النحو والإعراب والجذور والأدب وغيرها من مواضيع مختلفة، وكأنه

---

[1] أوزون، زكريا (2002). *جناية سيبويه :الرفض التام لما في النحو من أوهام* (ص 7). الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار رياض الريس للكتب والنشر.
[2] جناية سيبويه :الرفض التام لما في النحو من أوهام، ص7.

يريد تغيير اللغة العربية برمتها إلى أن تصبح عامية صرفة، قالت ملك إسماعيل عن كتاب أوزون: "الكتابُ أمشاج أو أخلاط من قضايا شتى منها قضايا نحوية، وهي الأغلب، وقضايا لغوية، وقضايا أدبية، ويضم الكتاب في تضاعيفه دعوات مريبة كالدعوة إلى العامية، وإيثار اللغة المحكية على اللغة الفصحى، والدعوة إلى إلغاء الإعراب، وأن الإعراب لا قيمة له، ولا علاقة له بالمعنى"[1].

وفي مقامٍ آخر من كتاب أوزون، أطلق أحكاماً قاسية على علماء اللغةِ العربيةِ، لا تليق بكاتب أو بالعلماء أنفسهم، ونبذ الإعراب بشكل لافت للانتباه عندما قال: هو وهم وخيال وكذب وتلفيق"[2]، إلّا أن الدكتور ياسين أبو الهيجاء يرى أن الإعراب ما هو إلّا حقيقة لا يُغفلها إلّا من جهلها، كما تساءل مستنكراً أبو الهيجاء، إزاء هجوم أوزون واستخدامه عبارات غير لائقة بالعلم والعلماء فقال: "أي إسفاف هذا، وأي مصلح هذا الذي يستجيز لنفسه أن يستخدم هذه الألفاظ"[3].

ودعا أوزون إلى جعل اللغة العربية الفصحى لغةً دينية، حملاً على اللاتينية، ويبدو هذا تشبهاً من مظاهر التشبه بالغرب الذي لا يسمن ولا يغني من جوع، وإنما هو خروج من عباءة التاريخ والثقافة والأدب إلى التشبه بمن نختلف معهم بمختلف المنابت والأصول والأعراف والتاريخ، لمجرد التطور الذي لحق بأمة الغرب في العقود الماضية، فتم قياس ذلك على اللغة، بدلاً من التشبه في التقدم في مجالات تجعل من أمة العرب أمةً متقدمة على سائر شعوب العالم كما كانت سابقاً، والأكثر أهمية من

---

[1] إسماعيل، ملك محمد حسين (2018). *جناية سيبويه الرفض التام لما في النحو من أوهام*: زكريا أوزون قراءة نقدية (ص 5). الأردن: منشورات جامعة البلقاء التطبيقية.

[2] جناية سيبويه الرفض التام لما في النحو من أوهام، ص 65.

[3] أبو الهيجاء، ياسين (2007). قراءة دلالية في كتاب (زكريا أوزون). القسم الثاني. *مجلة مجمع اللغة العربية الأردني*، (73)، 184-224.

ذلك، فأن كتاب جناية سيبويه لم يحمل أي من مظاهر الإقناع للناس إزاء أفكاره ومعتقداته بشكل منطقي، وإنما استحوذ أسلوبه على الهجوم على اللغة العربية وعلمائها.

الباب الثالث: نَحو منهجٍ متكاملٍ في تجديد النَّحو العربي

يتألف هذا الباب من أربعة فصول، حيث حيث يتناول الفصل الأول إطارا منهجيا، وأما الفصل الثاني، فيتناول مستويات اللغة العربية في العصر الحديث على المستوى المنطوق، وأما الفصل الثالث، فيقف على التخفف من القواعد (الجانب التطبيقي)، وأما الفصل الرابع ففيه النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة.

الفصل الأول: إطار منهجي

يتجاوزُ الاهتمام باللغة العربية نحاتها ولغوييها ولسانييها؛ لتأخذَ حيزاً من تفكيرِ أبناءِ اللغةِ أنفسِهم طلابٍ وأولياءِ أمورٍ وتربويين وسياسيين؛ لما لها من مكانةٍ دينيةٍ واجتماعية وثقافية وقومية؛ ولهذا برزتْ ظاهرة تُعنى بتجديد النَّحو العربي في العصر الحديث؛ انطلاقاً من أنَّ النَّحوَ الذي يُقدَّمُ للطلاب في المدارس والجامعات، ليسَ نحواً تعليمياً، بقدر ما هو نحوٌ علمي، كان للتفكير الفلسفي دورٌ في تضخيم قواعده؛ فجاءت أكثرُ قواعده كثيرة التشعيبِ والتفريعِ وغير مطردة.

وقد سعتْ محاولات تجديد النحو إلى تقديمِ نحوٍ أسهلَ قواعدَ وأيسرَ تعليماً، وقد كثُرتْ هذه المحاولات كثرةً مبالغاً فيها؛ وعلى الرغم من هذه الكثرة، فإننا يمكننا تصنيفها في ثلاثة اتجاهات:

الأول: محاولات تدعو إلى هدمِ قواعد النحو بالدعوة إلى العامية.

الثاني: التخفُّف من القواعد بناءً على الحذف والاختصار في قواعد النحو المعيارية.

الثالث: استبدال المناهج اللغوية الحديثة بمنهج النحاة المعياري.

وإذا أردنا أن نبحثَ عن جدوى هذه المحاولات كلِّها؛ فإنه لا بدَّ من ربطها أولا بالغاية من نشأة النحو العربي، ثمَّ ربطها بالغاية من تجديد النَّحو العربي؛ إذ إنَّ هاتينِ الغايتين تصدرانِ عن غايةٍ واحدة، ألا وهي الغاية التعليمية من النَّحو، وإذا كان النحو العربي خرج عن مسارِه، لدوافعَ منهجية علمية نتيجة نظرية العامل، التي كانت سبباً في فساد النحو العربي، فإننا بحاجة إلى إعادته إلى مساره الصحيح، يقول تمام حسان: "نرجو أن نكون قد بينا فساد العامل في النحو، بل فساد التعليل الذي هو أصل العامل"[1]، ومنها كذلك دوافع تنافسية بين علماء النَّحو؛ لتسيّد المشهد اللغوي، ومن ذلك، المناظرة الأشهر في تاريخ النحو العربي، التي دارت في دار الخلافة بين سيبويه والكسائي[2]، ومن ذلك دوافع اقتصادية، فقد أجاب أبو حسن الأخفش على اعتراض الجاحظ في صعوبة كتبه، قائلا: "أنا رجل لم أضع كتبي ابتغاء وجه الله، ولا زلفى إليه؛ فليست من كتب الدين. ولو وضعتها على الوجه الذي تريدونه لقلت حاجة الناس إلي؛ للسؤال عما لا يفهمونه منها. وإنما غايتي الكسب؛ فوضعت بعضها مفهوما؛ لتدعوهم حلاوة ما فهموه إلى التماس فهم ما لم يفهموا. وإنما كسبت في هذا التدبير، إذ كنت إلى الكسب ذهبت...[3] وأيضاً دوافع سياسية، تتمثل في ظهور مدرسة الكوفة في مقابل مدرسة البصرة؛ فإنَّ الغاية من تجديد النَّحو هي إعادة النَّحو إلى مساره الأول أي تعليم النَّحو؛ وبهذا تكون حركة تجديد النَّحو خدمةً للعربية واستمراراً لجهود النحاة، وليستْ خروجاً عليهم، فما أنجزوه من نحوٍ علمي وتفكير لغوي، يُعدُّ علامةً فارقةً في تاريخ التفكير النّحوي؛ ولهذا لا يجوز الانتقاصُ من قدرِهم أو التقليل من جهودهم؛ وإن خرجوا عن غايتهم الأولى.

ولهذا فإن جدوى تجديد النحو مرهونةٌ بالغاية من تجديد النحو؛ متمثلاً في قول الجاحظ الآتي: "وأما النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل

---

1 اللغة العربية بين المعيارية والوصفية، ص 57.
2 طبقات النحويين واللغويين، ص 68.
3 كتاب الحيوان، ص 45.

العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مَشغلة عما هو أولى به، ومُذهل عما هو أرد عليه منه من رواية المثل والشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع"[1]، فنحنُ نريد أن نصلَ بتجديد النّحو إلى تلكَ القواعد مباشرةً دون الحاجة إلى معرفة ما ليس لنا حاجةٌ فيه؛ إذ" لا يصل أحدٌ من علم النَّحو إلى ما يحتاجُ إليه، حتى يتعلم ما لا يحتاج إليه"[2]. فتجديد النَّحو إذن يكمنُ في البحث عن قواعدَ أساسيةٍ مطِّردةٍ، ومن ثمَّ تقديمها للمتعلم بأقصر الطرق وأيسرها.

إنَّ المتأمِّل في محاولات تجديد النحو في العصر الحديث يلاحظُ أنَّ كثيراً منها تجاوز الفكرة الأساسية من التجديد، فلم يأتِ بقواعدَ أقل وأيسر، بل إنها أسرفتْ وبالغتْ في التجديد؛ إذ دعا بعضُها إلى هدم الإعراب، وإحلال العامية محل الفصحى، وبالغ بعضها الآخر في العلمية على حساب التعليمية، فتبنوا مناهجَ لغويةً حديثة وصفيةً كانت أم توليدية تحويلية أم وظيفية، متهمينَ المنهج المعياري بالقصور والفساد، فمعطيات النحو العربي القديم في نظر عبدالقادر الفهري، لا تصلح لوصف اللغة العربية في الوقت الراهن؛ إذ إنَّ المعطيات التي نجدها عند القدماء ناقصة، فقدمت لنا ما يمكنُ أنْ نسميه نحواً بنيويا، أو توليدياً تحويلياً أو وظيفياً، ولكن مادته الأساسية هي قواعد النحاة وشواهدهم ومقولاتهم، وأنَّ التغيير الذي حدث هو في المصطلحات، على نحو ما نرى عند الفهري في (التبئير) و(التفكيك) و(الاشتغال)؛ على أنَّ مصطلحات القدماء أكثر وضوحاً ودلالة " فمقولات النحويين القدماء في صدارة المبتدأ أدق من التبئير والتفكيك"[3]، ومن ذلك أيضاً الوظائف التداولية عند أحمد المتوكل: البؤرة والمحور والمبتدأ والذيل والمنادى[4]، التي لا تختلف كثيراً عمَّا جاء في النحو العربي؛ مما يعني أنه يتوجّبُ على متعلم النحو أن يدرس النحو العربي التقليدي أولا، ومن ثمَّ يعي ما تقوله هذه المناهج، على نحو ما نرى عند

---

1 رسائل الجاحظ، ص 38.
2 كتاب الحيوان، ص 38.
3 مناهج الدرس اللغوي في القرن العشرين، ص 276.
4 الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 28.

تمام حسان في (نظرية تضافر القرائن)؛ إذ يتوجب على الطالب أن يعرفَ:(العلامة الإعرابية، والرتبة، والصيغة، والمطابقة، والربط، والتضام والأداة، والنغمة) للوصول إلى غايته في فهم المعنى، في حين أن النحو العربي اقتصرها على قرينة واحدة، وهو بذلك أيسر المناهج اللغوية تعليما- على الرغم مما عليه من مآخذ- يمكنُ استداركها.

ما قدمته محاولات تجديد النحو العربي في العصر الحديث، هو نحو علمي، وليس تعليميا، ونحن في تجديد النحو بأمس الحاجة إلى نحو تعليمي تطبيقي ميسر جديد، أياً كانت التسمية، وما قدمته محاولات تجديد النحو العربي بناءً على مناهج اللغة الحديثة، هو قراءة بنيوية أو توليدية تحويلية، وهي تقع ضمن القراءة الثانية للنحو العربي، وليست القراءة الأولى(المعيارية) التي أثبت مكانتها عبر التاريخ، ولكن يمكنُ الاستفادة من المناهج اللغوية الحديثة في تجديد هذا النحو، وذلك في تقديم (نحو وصفي معياري)، فيكون بذلك تجديداً وتطويراً، يحافظ على معيارية القواعد النحوية، وفي الوقت نفسه يُبعدُ عنها ما علقَ بها من تشعب وعدم اطراد، وقد كان شوقي ضيف مثالاً على هذا النحو؛ وذلك باقترابه من واقع النحو في العصر الحديث، على ما سيأتي ذكره.

أثبتت محاولات تجديد النَّحو أنَّه بإمكان اللغة العربية أنْ توصفَ بالمناهج اللغوية الحديثة، فاللغة العربية ليست بمعزل عن اللغات الأخرى، كما ظهر في نماذج هذه المحاولات في هذا البحث؛ ولكنَّ هذا الوصف يمثِّلُ إضافة إلى الدراسات اللغوية العلمية، أي في إطار التنظير اللغوي، ولكنَّه لا يخدمُ تجديد النحو لتحقيق الغاية التعليمية التي تبرز في المنهج المعياري، ولذلك لا يمكنُ أن تكون المناهجُ اللغوية الحديثة بديلاً عنه؛ ولهذا لا يمكن تطبيق المناهج اللغوية الحديثة تطبيقاً صارما على اللغة العربية، فالحقيقة -كما يقول كمال بشر-: "تؤكد أنه من الصعب- إن لم يكن من المستحيل- الإفادة الكاملة من المناهج المطروحة في السوق اللغوية، أو التي تُطرح في المستقبل القريب أو البعيد بالنسبة للغة العربية

في وضعها الحالي في جميع البقاع والأصقاع العربية"[1]، ولكن يمكن الاستفادة من المناهج اللغوية الحديثة، في بناء نحو تعليمي، أو ما أسميته (نحواً وصفياً معيارياً)؛ وذلك بإعادة وصف قواعد النَّحو بناء على مستوىً لغويٍّ فصيح ، للوقوف على القواعد الأكثر استخداماً والأكثر اطراداً، وهنا تكمن أهمية تجديد النَّحو.

وخلاصة القول في جدوى تجديد النحو أنه يمكننا الاستفادة من كل المناهج اللغوية القديمة والحديثة في تجديد النَّحو العربي: حيث يمثل التخفف من القواعد ركنا أصيلا من المنهج المعياري، وتؤخذ فكرة المستويات اللغوية من المنهج الوصفي، وذلك بالوقوف على مستوى لغوي فصيح، ومن ثمَّ تحديد المستوى اللغوي المطلوب بناءً على السياق من اللسانيات الوظيفية، ومن ثمَّ الوقوف على دور الحدس اللغوي في اكتساب اللغة من اللسانيات التوليدية التحويلية، ومن خلال ما سبق يمكنُنا أن نصل إلى نحو تعليمي مطرد، يتناسب مع الغاية الأولى التي أنشئ من أجلها النحو العربي كله، ومن ثمَّ تقسيم هذا المستوى من النَّحو إلى مستويات: تمهيدي ومستوى أول ومستوى ثان ومستوى ثالث؛ إذ إن العربية تفتقد إلى هذه المستويات تعليميا.

وبناءً على ما سبق، فإن واقع النحو العربي يمكنُ أن يُستقرأ، متمثلا في البرامج الوثائقية، لأنها تقدم محتوى متنوعا بين السياسي والثقافي والاجتماعي والاقتصادي والعلمي، ولكون استقراء واقع النحو استقراءً كاملاً، يُعدُّ عملاً مستحيلاً؛ لتنوعه بين ما هو منطوق مسموعا ومرئياً، وبين ما هو مكتوب؛ ولكون هذه القنوات كثيرة؛ ولكنَّ البحث يتخذُ من (قناة أبو ظبي ناشيونال جيوغرافيك) أنموذجاً للتمثيل؛ وذلك في سبيل التدليل على صدى محاولات تجديد النحو في الواقع.

---

[1] التفكير اللغوي بين القديم والجديد، ص 491.

وإذا تأملنا واقع النحو العربي على المستوى الإعلامي المنطوق، لوجدنا أنَّ مساحة اللغة العربية الفصيحة المعربة محدودة، ولا تتجاوز المواطن الآتية: نشرات الأخبار والتقارير الإخبارية، وبرامج الأطفال، والبرامج الوثائقية، وتكاد تقتصر على كونها لغة وصف وتوصيف، أي هي لغة تقريرية، وليست لغة حوار، فلا يوجد حوار كامل باللغة العربية الفصيحة المعربة. وإذا ما استثنينا نشرات الأخبار والمواجيز والتقارير الإخبارية، لقصرها أولا، ولخلوها من الحوار ثانية، واستثنيا كذلك لغة برامج الأطفال التي تقدم لمن هم دون العاشرة في العمر تقريبا، فإن لغة البرامج الوثائقية هي: الأنموذج الأمثل للتطبيق، والبحث عن الحد الأدنى من القواعد التي تقوِّم اللسان، وذلك للأسباب الآتية:

أولا: أنها برامج منطوقة تكشف عن مواطن الإعراب كلِّها، حيث إنَّ اللغة المكتوبة لغة صمّاء، لا تكشف عن مواطن الإعراب إلا في مواطن قليلة، من مثل: (الإعراب بالعلامات الفرعية، وتنوين النصب، والتذكير والتأنيث وغيرها)، وخاصة أن اللغة المكتوبة –كما يرى نهاد الموسى- فصيحة بالقوة، أي أن تفصيحها يرجع إلى القارئ[1].

ثانياً: لغة هذه البرامج تبتعد عن كثيرٍمن الظواهر الأسلوبية التي تتمتع بها اللغة الأدبية سواءٌ أكانت شعراً أم نثراً.

ثالثا: انتشار هذه البرامج وشيوعها بين الناس، فقد شوهدت حلقات هذه البرامج ملايين المرات على (اليوتيوب)، مع أن مدة الحلقة الواحدة خمسون دقيقة[2].

رابعا: تنوع مواضيع الحلقات، في شتى مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والرياضية والثقافية وغيرها، مما يعني أنّها تناسب كل أطياف المجتمع، فلا تقتصر على جانب واحد

---

[1] اللغة العربية في العصر الحديث: قيم الثبوت وقوى التحول، ص 110.
[2] انظر: حلقة كنوز توت عنخ آمون على اليوتيوب، وانظر: أيضا حلقة الأسد الحارس.

مثلاً كالأدب، فضلاً عن أنها تبين أنَّ اللغة العربية صالحة لأن تُعبرَ عن مواضيع عصرية، فتبتعد عنها صفة الجمود التي ألصقها دعاة العامية بها.

ويحترس الباحث من أن يصوّر لغة البرامج الوثائقية على أنها هي الأنموذج الأمثل للغة العربية الفصيحة، ولكنها تبقى مؤشرا يمكن أن يُستدل به، فهي ليست نموذجاً نهائياً فاصلاً في وصف ما هي اللغة العربية الفصيحة، فلغة هذه البرامج لا تخلو من بعض الأخطاء، النحوية، وهي قليلة جدا، من مثل:

1. فلندعْه يستريح قليلا. (عدم حذف حرف العلة من الفعل المضارع في جواب الطلب).
2. قصةٌ لا تبدو منطقية، فتحتُ حسابٍ عليه عنوانٌ في الولايات المتحدة الأمريكية. (نصب المفعول به بتنوين الجر).
3. وفي كلِّ يومٍ تمنحُه المزيدِ من الوقت مع الضباع. (نصب المفعول به الثاني بالكسرة).

كما أن الفصيحة غير المعربة تظهر فيها، ولكنها في سياقها، وهو سياق محدود جداً لا يتجاوز دقائق معدودة في كل العينة المختارة، نحو: (احنا بدأنا كشركة ألبان صغيرةْ وبسيطةْ جداً، برؤية واضحة انتقلنا إلى شركة غذاء مصنعة اليوم من الأكبر أو الأكبر في العالم العربي، ومن الأكبر في العالم)، وقد استثناه الباحث من الدراسة؛ لأنَّ الإعراب لا يظهرُ فيه، وتظهر الفصيحة غير المعربة في كلام الضيوف، ممن لا يجيدون الفصيحة المعربة، وربما لا يجيدون القراءة والكتابة؛ فلغة هذه البرامج لغة وصف في الغالب، مُعدَّة مسبقاً.

وأمّا بالنسبة لاختيار البرامج الوثائقية التلفزيونية بوصفها وسيلة للتطبيق في هذا البحث، فأمكن القول بأنَّ البرامج، هي بحدِّ ذاتها اختيارٌ شخصي من الباحث للتدليل على فكرته وتدعيمها، ويمكن للقارئ النظر على نحو فردي إلى برامج مماثلة كثيرة، سيجد فيها نتائجَ متشابهةً كالتي انتهت إليها هذه الدراسة. وقد اخترنا نماذج من برامج متعددة تعرضها قناة (أبوظبي ناشيونال جيوغرافيك)، وقد قمنا

بتحويلها إلى نصوص مكتوبة، على الرغم مما حمله هذا العمل من جهد كبير ووقت طويل كذلك، فقد استغرقت الحلقة الواحدة ما يقارب عشر ساعات عمل متواصلة أو أكثر لتحويلها إلى صورة مكتوبة؛ حتى يسهل التعامل معها؛ ولهذا فإن الباحث اكتفى بعدد محدود تقتضيه متطلبات الدراسة، ويقر بأنها ليست نهائية؛ إذ يمكن تعميم الفكرة في بحث أشمل لاحقا.

وتمثلت هذه الحلقات بـ:

1. أسرار مصر القديمة[1].
2. الحياة البرية: الأسد الحارس[2].
3. القبض على المهربين: مطار جون كيندي. (الحلقة الأولى)[3].
4. مصانع عملاقة: المراعي[4].
5. مطار دبي- الجزء الثالث: (الحلقة الأولى)[5].
6. هياكل عملاقة: برج خليفة[6].
7. هياكل عملاقة: مشروع النفق الإستراتيجي[7].
8. وثائقي: لغز مثلث برمودا[8].

---

[1] انظر: الحلقة على موقع اليوتيوب.
[2] انظر: الحلقة على موقع اليوتيوب.
[3] انظر: الحلقة على موقع اليوتيوب.
[4] انظر: الحلقة على موقع اليوتيوب.
[5] انظر: الحلقة على موقع اليوتيوب.
[6] انظر: الحلقة على موقع اليوتيوب.
[7] انظر: الحلقة على موقع اليوتيوب.
[8] انظر: الحلقة على موقع اليوتيوب.

الفصل الثاني: مستويات اللغة العربية في العصر الحديث على المستوى المنطوق

يتناول هذا الفصل مبحثين، وهما: المبحث الأول: العربية مستويان: فصيحة مُعرَبة وفصيحة غير مُعرَبة، والمبحث الثاني: دور السياق في تحديد مستوى الخطاب المطلوب.

المبحث الأول: العربية مستويان: فصيحة مُعرَبة وفصيحة غير مُعرَبة

يشير علم اللغة الحديث متمثلاً في الدراسات الوصفية إلى وجود مستويات متعددة للغة، وقد استفاد محمد كامل حسين من الدراسات الوصفية، فقسَّم في كتابه (اللغة العربية المعاصرة) اللغة العربية أربعة مستويات: الفصحى العالية، وهي لغة الأدب والمواعظ والحكم، والفصحى المخففة، والعامية المنقحة، والعامية الخالصة[1]، ويفصِّل نهاد الموسى تلك المستويات على النحو الآتي:

أولا: الفصحى العليا متمثلة بلغة القرآن الكريم.

ثانيا: الفصيحة (الإبداعية) بالفعل متمثلة في إنشاد الشعر والغناء، والدراما الرومانسية المترجمة (المدبلجة)، والدراما التاريخية.

ثالثا: الفصيحة الصحيحة بالفعل في التقارير العلمية والاقتصادية والبرامج الوثائقية والنشرات الإخبارية.

رابعا: الفصيحة بالقوة متمثلة بالعربية المترجمة المكتوبة، ويُعنى بالقوة أنها غير مشكولة، ففصاحتها الكلية مرهونة بقراءتها.

خامساً: العربية شبه الفصيحة بالفعل متمثلة بلغة مراسلي الفضائيات، وهي عربية كثيرة.

سادسا: العربية الوسطى المنطوقة متمثلة بلغة المتعلمين والمثقفين والمتخصصين في المجالات العلمية المختلفة على المستوى الحواري.

---

[1] اللغة العربية المعاصرة، ص 88.

سابعا: اللهجات العربية المحكية العامية متمثلة بالبرامج المحلية اليومية والترفيهية والمسلسلات والأفلام العربية.

ثامنا: اللهجات المحكية المهجنة بالإنجليزية أو الفرنسية[1].

والمستويات السابقة كلّها ترْجعُ في المستوى المنطوق إلى أربعة مستويات هي: الفصحى والفصيحة والوسطى والعامية؛ إذ لا فرقَ بين العامية المنقحة والفصحى المخففة عند محمد كامل حسين- ما دامت أنَّ الأولى تعمل على إحلال بعض الأصوات وطرق النفي والاستفهام الفصيحة محل ما يقوم مكانها من العامية[2]، كما لا فرقَ بين شبه الفصيحة والعربية الوسطى عند نهاد الموسى، فكلاهما يتذبذبُ في استخدام الإعراب، ويتفق الباحث مع نهاد الموسى في أنَّ لغة التنزيل هي الفصحى بعينها، وذلك أنَّها ليست لغة بشر، بل إنَّ الإنسَ يعجزون عن الإتيان بسورةٍ من مثله، قال تعالى: "وَإِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُواْ بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِ وَادْعُواْ شُهَدَاءَكُم مِّن دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنتُمْ صَادِقِينَ. فَإِن لَّمْ تَفْعَلُواْ وَلَن تَفْعَلُواْ فَاتَّقُواْ النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ"[3]، فالنص القرآني نصٌّ معجزٌ حكماً ومعنىً وأسلوبا، وكان في حد ذاته تحدياً لفصحاء العرب وبلغائهم أن يبنوا على منواله، كما أنَّ القرآن قد يكسرُ قواعد الإعراب؛ لدواعٍ بلاغية، وبذلك ينتفي ما يقوله المستشرقون من مثل: تيودور نولدكه الذي يرى أنَّ القرآن خالف قواعد الإعراب، حيثُّ عطف منصوباً (الصابرين) على مرفوع (الموفون) والأصل أن تكونَ (الصابرون)[4] في قوله تعالى: "والموفون بعهدهم إذا عاهدوا، والصابرين في البأساء والضَّراء"[5]، ولكنَّ الصابرين هنا نُصبت على الاختصاص، فكسرُ الإعراب هنا لغاية - كما يقول

---

1 اللغة العربية في العصر الحديث: قيم الثبوت والتحول، ص 104.
2 اللغة العربية المعاصرة، ص88.
3 سورة البقرة: الآيتان: 23-24.
4 تيدور، نولدكه (2004)، تاريخ القرآن. تحقيق جورج تامر وآخرين (ص 2). الطبعة الأولى. الجزء الثالث بيروت: منشورات الجمل.
5 سورة البقرة، آية: 177.

الشعراوي-: "إنَّ الله أراد أنْ يُنبّه إلى مزيةِ الصَّبر، فكسرَ عنده الإعراب. وكسرُ الإعرابِ يقتضي أن نأتيَ بفعلٍ يناسبه، فجاءَ قوله تعال: (والصابرين)، وكأنَّ معناها، وأخصُّ الصَّابرين، ومدح الصابرين. إذن كسرُ الإعراب هنا غرضُه تنبيه الآذان إلى أنَّ شيئاً جديداً استحقَّ أنْ يخالفَ عنده الإعراب"[1]، كما أنَّ "المخالفة الظاهرة هنا، في مثل هذا المقام أبلغ من جريان الكلام على نمطٍ واحد، وهذا أسلوبٌ جارٍ على سننِ العرب وطريقةِ أهلها في الكلام"[2]، وبهذا يكونُ للعربية ثلاثةُ مستوياتٌ لغوية: فصيحة ووسطى وعامية، وهي ما تنطبق على كلام البشر.

ولكن ما هو المعيار الذي تمَّ على أساسه تقسيم المستويات السابقة: الفصيحة والوسطى والعامية؟ يكمنُ الفرق بين هذه المستويات في الإعراب؛ حيثُّ إنَّ الفصيحة هي المعربة، والوسطى والعامية غير معربتين؛ ولعل الفصحى المخففة أو الوسطى أخذت مفهومها، من التذبذب من استخدام الإعراب، حيث دعا محمد كامل حسين إلى عدم الالتزام بالإعراب إلا في المواطن التي لا يؤمن فيها اللبس في فصحاه المخففة (الوسطى)[3]؛ فالتذبذب باستخدام الإعراب هو الحد الفاصل بين العامية والفصحى العالية، وكان الحل لديه هو اللجوء إلى التسكين الذي يضيع معه الإعراب؛ فصورة الفصحى المخففة عنده في"عدم التمسك بالإعراب إلا في الحالات الواضحة جدا"[4]، ويصفُ نهاد الموسى اللغة الوسطى بأنَّها: "مستوى لغوي نجم، في حياتنا المعاصرة، عن تفاعل العامية المكتسبة والفصحى المتعلمة، فهو مستوى حادثٌ

---

[1] الشعراوي، محمد متولي (1991). *تفسير الشعراوي* راجع أصله وخرَّج أحاديثه أحمد عمر هاشم (ص 740) الجزء الثاني. مصر: دار أخبار اليوم.

[2] تحت إشراف نخبة من كبار العلماء (2011). *مجموع بيان الإسلام : الرد على الافتراءات والشبهات* (ص 47). المجلد الأول. القاهرة: دار نهضة مصر للنشر.

[3] اللغة العربية المعاصرة، ص 70.

[4] اللغة العربية المعاصرة، ص93.

حديثا وقد تقدَّمَ هذا المستوى نحوَ الفصحى في معجمِه وأبنيته، ولكنَّه يظلُّ أقربُ إلى العامية؛ لأنه غيرُ معرَب على العموم"[1]، فمستوى الإعراب في الكلام هو ما يرفعُه إلى الفصيحة أو يهبط به إلى العامية.

وأما العامية فهي خالية أصلا من الإعراب وهو ما يفرّقها عن الفصحى، خاصةً أن العاميات على تعددها لا تختلف اختلافاً بيّنا عن اللغة العربية الفصيحة إلا في الإعراب؛ إذ ما زالت هذه العاميات تحتفظ بكثيرٍ من الخصائص التركيبية والصوتية مما لدى العربية الفصيحة، يقول داود عبده: "ولا يقولن أحد إن الفصحى تختلف عن اللهجات المحكية، فالقواعد الصوتية، وقواعد تركيب الكلمة (الصرف) وتركيب الجملة (النحو) مشتركة إلى حد كبير بين الفصحى واللهجات"[2]، فالعامية الأردنية مثلا وفق دراسة قامت بها كل من دلال العساف وسهى نعجة- توصلتا فيها إلى أنها مازالت تحتفظ بكثير من الأساليب اللغوية الفصيحة كـ (الشرط، والنفي، والتوكيد، والاستثناء، والاختصاص والتفضيل، والاستفهام والأمر والنهي وأن السمة الغالبة لهذه الأساليب خلوها من الإعراب[3]، وأما على مستوى الألفاظ، فقد قامَ مؤلفون في البحث عما أصوله عربية فصيحة في الخطاب العامي من مثل: محمد علي الدسوقي في كتابه: (تهذيب الألفاظ العامية)، وأحمد تيمور في كتابه:(معجم تيمور الكبير)، وأحمد عيسى في كتابه: (المحكم في أصول اللغة العامية)، ومحمود تيمور في كتابه: (العامية الفصحى)، وعبدالمنعم سيد عبدالعال في كتابه:(معجم الألفاظ العامية ذات الحقيقة والأصول العربية)[4].

---

[1] الموسى، نهاد (2003). *الثنائيات في قضايا اللغة العربية المعاصرة من عصر النهضة إلى عصر العولمة* (ص 148). الطبعة الأولى. عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

[2] عبده، داود (1990). *نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا* (ص 6). الطبعة الثانية. عمان- الأردن: دار الكرمل للنشر والتوزيع.

[3] العساف، دلال، ونعجة، سهى (2015). التداولية: ظلال في المفهوم وآفاقه (محرر). *تدريس المتداول بين الفصحى والعامية* (ص 255-302). الطبعة الأولى. إربد- الأردن: عالم الكتب الحديث.

[4] التِّنِّير، محمد داود (2008). *ألفاظ عامية فصيحة*(ص 8). الطبعة الثانية. القاهرة- مصر: دار الشروق.

فنحن إذن أمام مستويين: فصيح وعامي بناءً على الإعراب فيهما، ولكن هل صحيحٌ أنَّ الإعراب هو ما يُحدِّدُ فصاحة هذه اللغة من عدمها؟ لنقف على مفهوم الفصاحة عند البلاغيين العرب؛ لنتبيّن هل الإعراب هو شرط الفصاحة؟

مفهوم الفصاحة عند كثيرٍ من البلاغيين وأهل البيان، لا يدل على شيء من الإعراب، فمعنى الفصاحة في اللغة في معاجم اللغة العربية يدل على الوضوح والإبانة والظهور في المعاني[1]، وأما معنى الفصاحة في الاصطلاح، فهو-كما يقول الجرجاني-: "وهي - أي الفصاحة- في المفرد: خُلُوصه من تَنَافر الحروف والغَرَابة ومُخَالفة القِياس، وفي الكلام: خُلُوصه من ضعف التَّأليف، وتَنَافُر الكلمات مع فَصَاحَته، وفي المتكلِّم: مَلَكَةٌ يقتدر بها على التَّعبير عن المقصود بلفظ فَصِيح"[2]، ويقول الرازي: "الفصاحة خُلُوص الكلام من التَّعقيد"[3]، ويقول ابن الأثير مستنكراً عمن يتقصَّد في استخدام الألفاظ الغريبة ظنَّاً منه أنها الفصاحة، إن "الفصاحة هي الظهور والبيان، وليس الغموض أو الخفاء"[4]، والفصاحة أيضاً هي: "عبارة عن الألفاظ البيِّنة الظاهرة، المتبادرة إلى الفهم، والمأْنُوسة الاستعمال بين الكُتَّاب والشُّعراء لمكان حُسْنِها"[5]. والتعريفات السابقة كلها تصبُّ في أن الفصاحة هي الوضوح والإبانة والظهور، وهذا ما يتسم به النص القرآني قديماً وحديثاً؛ فهو واضح مفهوم للجميع؛ وإن أشكل على الناس فهم بعض الألفاظ لغرابتها، فهو قليل، يكاد ينحصر في ألفاظ قليلة، يقول ابن الأثير: "وإذا نظرنا

---

[1] مختار الصحاح، (ص211). والجوهري، إسماعيل بن حماد (1979). *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية*. تحقيق عبدالغفور عطار (ص 391). الجزء الأول. بيروت: دار العلم للملايين. وابن سيده، علي بن إسماعيل (2000). *المحكم والمحيط الأعظم*. تحقيق: عبدالحميد هنداوي (ص 164). الطبعة الأولى. الجزء الثالث. بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية.

[2] الجرجاني، علي بن محمد (2003). *معجم التعريفات*. وضع حواشيه وفهارسه محمد باسل عيون السود (ص 169). الطبعة الثانية. بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية.

[3] الأبشيهي، شهاب الدين محمد بن أحمد (1992). *المستطرف في كل فنٍ مستظرف* (ص 66). المجلد الأول. بيروت- لبنان: منشورات دار مكتبة الحياة.

[4] ابن الأثير، ضياء الدين (2002). *المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر*. قدمه وعلق عليه: أحمد الحوفي وبدوي طبانه (ص 185). الفجالة- القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.

[5] الهاشمي، أحمد (2017). *جواهر البلاغة في البيان والمعاني والبديع* (ص 9). المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي سي آي سي.

إلى كتاب الله تعالى الذي هو أفصح الكلام وجدناه سهلاً سلساً، وما تضمنه من الكلمات الغريبة يسيرٌ جداً"[1]، فالإعراب ليس شرطاً من شروط الفصاحة كما مرَّ بنا.

يقودنا هذا إلى البحث عن مفهوم جديد للفصاحة، فما دامت معاني الفصاحة تنتهي إلى الوضوح والإبانة وحسن التأليف والخلوص، وهي أوصاف- كما يقول محمد رشاد الحمزاوي-: "عامة في غالبها يمكن أن تطلق رغم غموض بعضها، وترادف البعض الآخر على كل لغة أدبية كانت أو غير أدبية؛ لأن المفهوم منها ليس القواعد المثالية المعينة بل المراد منها تحقيق التواصل الكلامي بين متكلم ومستمع ما دام يوجد بينهما اصطلاح مهما كان مستواه اللغوي لتأدية ما يقع بينهما من تخاطب"[2]، فأي لغة تكون واضحة، هي فصيحة، فالعامية فصيحة، والوسطى فصيحة، والفصيحة فصيحة؛ وبذلك نكونُ أمام مستويين من مستويات اللغة العربية المعاصرة: الأولى فصيحة معربة والثانية فصيحة غير معربة؛ وعليهِ فإنّ أي لغة لا تكونُ واضحةً مفهومةً، لا تُعدُّ لغة، فالعاميات الضيقة، ولغة الحرفيين والصناعيين فيما بينهم، ولغة الأطباء فيما بينهم، ولغة المهندسين فيما بينهم، ولغة المبرمجين فيما بينهم، لا تُعدُّ لغةً إن خرجت عن محيطهم؛ لأنها مليئة بالمصطلحات والمفاهيم التي لا يفهمُها غيرُهم من الناس، على نَحو ما نرى في وصفات الدواء التي لا يفهمُها إلا الطبيب والصيدلاني. وحتى لغة النَّحاة أنفسهم تعدُّ من هذه اللغة، يقول أبو حيان التوحيدي:" وقف أعرابي على مجلس الأخفش، فسمعَ كلامَ أهلِه في النَّحو، فحارَ وعجبَ وأطرقَ ووسوس، فقال له الأخفش: ما تسمعُ يا أخا العرب؟ قال: أراكم تتكلمونَ بكلامِنا في كلامِنا بما ليس من كلامِنا"[3]، فعدمُ فهمِ الأعرابي قد يرجعُ إلى مصطلحاتٍ نحويةٍ يجهلُها هو.

---

[1] المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ص 178.

[2] الحمزاوي، محمد رشاد (1986). *العربية والحداثة أو الفصاحة فصاحات* (ص 13-14). الطبعة الثانية. بيروت- لبنان: دار الغرب الإسلامي.

[3] التوحيدي، أبو حيَّان (2017). *الإمتاع والمؤانسة*. تحقيق أحمد أمين وأحمد الزين (ص 333). المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي سي آي سي.

وقد تكونُ اللغة معربةً وغير مفهومة، فالفصيحة المعربة إن لم تكنْ واضحةً مفهومةً، لا تُعدُّ فصيحة، إذ قد يتحقق الإعراب ولا يتحقق الفهم، ومثالُ ذلك البيت الشعري الذي قدَمه تمام حسان في ضعف الإعراب في الدلالة على المعنى أي الفهم، وهو:

"قاصَ التَّجينُ شِحالَه بِتريسِهِ الفَاخِي فلَمْ يَستِفْ بطاسيةِ البَرَنْ"[1]

فقد تحقق الإعرابُ ولم يتحقق المعنى أي لم يكنْ فصيحا، ومما يؤكد هذا القصة المشهورة عن أبي تمام، فقد قيل إنه حين لقي أبو سعيد الضرير[2] أبا تمام قال له: "يا أبا تمَّام، لمَ لا تقولُ من الشِّعرِ ما يُفهم؟ فأجابه أبو تمَّام بجوابِه المشهور: وأنت يا أبا سعيد، لمَ لا تفهمُ من الشعرِ ما يُقال؟!"[3]، وقد يكونُ الغموض هنا مسألة نقدية تتعلقُ بطبيعة الشعراء وأساليبهم، فمنهم من يميل إلى السهولة واليسر في المعنى، ومنهم من يميل إلى الغموض بإخفاء معاني شعره عن متلقيه، ولستُ بصدد مناقشة هذه القضية هنا، ولكن ما نراهُ في شعراء الحداثة في العصر الحديث هو إبهام يصل-كما يقول عبدالله القعود- إلى درجة الإشكال والإغلاق[4]، فالمتلقي لا يمكنُه الوصول إلى المعنى، وذلك باستغلاق الفهم عليه، ولعل هذا ما يفسِّر صدود الناس عنه، مما أوقع الشعر العربي المعاصر في أزمة مرجعها الفصاحة، فالشعرُ مُعرَب، ولكنَّه ليسَ فصيحا. فلو أنَّ الإعراب شرط الفصاحة، لاستثنينا كل النصوص العربية المكتوبة غير المشكولة سواءٌ أكانت أدبية أم غير أدبية، صُحف ومجلات ونشرات وتقارير إخبارية.من الفصاحة، وإن كان نهاد الموسى سماها فصيحةً بالقوة، ففصاحتها مرهونةٌ بنطقِها، وإنما هي فصيحةٌ غير معربة، ومن هنا لا يمكنُ وصف لغة الإعلام العربي من محيطه إلى خليجه بأنَّها لغةٌ غير فصيحة، ولماذا تُنفقُ

---

[1] اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 183.

[2] هو أحمد بن خالد البغدادي أديب وعالم في اللغة (ت217هـ). الحموي، ياقوت (1993) *معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب*. تحقيق: إحسان عباس (ص 253). الطبعة الأولى. الجزء الأول. بيروت- لبنان: دار الغرب الإسلامي.

[3] الصولي، أبو بكر(1981). *شرح الصولي لديوان أبي تمام*. دراسة وتحقيق: خلف رشيد نعمان (ص 42). الطبعة الأولى. الجزء الأول. الجمهورية العراقية: وزارة الإعلام.

[4] القعود، عبدالرحمن محمد (2002). *الإبهام في شعر الحداثة: العوامل والمظاهر وآليات التأويل* (ص 5). الكويت: مطابع السياسة.

ملايين الدولارت لتوصِلَ رسالةً بلغةٍ غيرِ مفهومة؟! فنحنُ إذن أمامَ مستويين لغويين فصيح معرب وفصيح غير معرب.

وأما ما نادى به محمد كامل حسين من دراسة الفصحى المخففة؛ إذ يقول: "والفصحى المخففة هي اللغة التي أدعو إلى الاعتراف بها صراحةً، وهي اللغة الشائعة بين المتعلمين، وهي وسط بين العامية المنقحة والفصحى العالية، وهي وحدها التي سيكتبُ لها الذيوع، وعلينا أن ندرس خصائصها، ونضع لها قواعد تُنظِّمُها، حتى لا تصبحَ مهلهلةً كالعامية أو عسيرةً كالفصحى العالية"[1]، فهو يصف واقعاً موجوداً، ولكن هذا الواقع من نتائج النحو التقليدي في المدرسة والجامعة، فهي ليست لغةً مستقلةً بذاتها؛ فـ "قواعد هذه الفصحى المخففة تحتاج إلى الاطلاع إلى النموذج التقليدي، لكي تفهم مصطلحاتها، ناهيكَ عن استعمالها متداخلةً مع قواعد وأصول المنهج القديم"[2]، وكأنه يصف كيفَ تنطق الفصيحة المعربة مُسكَّنَةً أو منصوبةً مثلا أو استخدم هذا الجمع أو ذلك.

ولو تأملنا واقع اللغة العربية على مستوى البث الفضائي، لوجدنا أنها تمثِّل المستوى الأول من العربية، (وهو الفصيحة غير المعرَبة)؛ فـ "العربية المستخدمة في القنوات الفضائية العربية ليست دوما تلك اللغة التي تدرس في المؤسسات التعليمية، بل يقع عادة استخدام ما يسمى الدارجة، وهي لغة تغلب عليها ألفاظ عربية، فهي تتكون كذلك من كلمات أجنبية أو لهجات محلية مثل: (البربرية في بلدان المغرب العربي)"[3]، والفصيح غير المعرب يسيطر على كل ما هو اجتماعي من مسلسلات (باستثناء ما هو ديني أو تاريخي) وأفلام وتمثيليات ومسرحيات، وكل ما هو ترفيه: من غناءٍ وبرامج مسابقات ودراما

---

[1] اللغة العربية المعاصرة، ص 88.
[2] العربية وعلم اللغة البنيوي، ص 88.
[3] البث الفضائي العربي: التقرير السنوي (2014). جامعة الدول العربية: إصدارات اتحاد إذاعات الدول العربية ص 15.

وتعليق رياضي، وكل ما له علاقة بشؤون الأسرة وقضايا من صنع طعام وموضة.وإعلانات تسويقية وتفاعلية وإعلانات نصية.

ومجموع القنوات بناءً على التقرير السنوي للبث الفضائي العربي 1294، وعدد القنوات التي كانت المواضيع السابقة أحد محتوياتها، يبلغ 1044 قناة[1] أي ما يقارب 86% من البث الفضائي العربي هو بث بالعامية، بل قد تزيد هذه النسبة خاصة إذا علمنا أن القنوات التي يرى التقرير أنها مخصصة للفصيح المعرَب تستخدم الفصيح غير المعرَب لغة للتواصل فيما بينها، ويظهر ذلك في لغة الحوارات والمناقشات. وأما الفصيح المعرَب فإنه يقتصر على نشرات الأخبار والمواجيز والتقارير الإخبارية، وبرامج الأطفال والمسلسلات الدينية والتاريخية، والبرامج الوثائقي؛ إذ إنها تلتزمُ الإعراب رفعا ونصباً وجرًّا وجزما. ويرى الباحث أنها تقتصر على كونها لغة وصف وتوصيف، أي أنها لغة تقريرية، وليست لغة حوار، فلا يوجد حوار كامل باللغة العربية الفصيحة المعربة؛ فبعدَ أنْ يقرأَ المذيعُ نشرةَ الأخبار أو التقرير الإخباري، سرعان ما يرجع إلى الفصيحة غير المعربة. ولكن ما الذي يحدد متى نستخدم الفصيحة المعربة والفصيحة غير المعربة؟ إنّه السياق.

المبحث الثاني: دور السياق في تحديد مستوى الخطاب المطلوب

إن مما انتهى إليه علم اللغة الحديث متمثلاً باللسانيات الوظيفية أو التداولية، أن السياق هو ما يحدد المستوى اللغوي المطلوب، مع العلم أن البلاغيين العرب قد سبقوا الوظيفيين في فكرة السياق بألف سنة، يقول تمام حسان: "وحين قال البلاغيون: (لكلِّ مقامٍ مقال)، و(لكلِّ كلمةٍ معَ صاحبتِها مقام) وقعوا على عبارتينِ من جوامعِ الكلمِ تصدقان على المعنى في كلِّ اللغات، لا في العربية الفصحى فقط،

[1] البث الفضائي العربي، ص 14.

وتصلحانِ للتطبيقِ في إطارِ كلِّ الثقافات على حدٍّ سواء. ولم يكن (مالينوفسكي)، وهو يصوغُ مصطلحَه الشهير (Context of Situation) يعلمُ أنَّه مسبوقٌ إلى هذا المصطلح بألفِ سنة أو ما فوقها"[1]؛ فقد أصبح السياق جزءاً أساسياً في تحديد المعنى، وهذا المعنى يبقى غيرَ مفهومٍ بدون سياقه؛ وذلك راجعٌ إلى أنَّ المعنى الوظيفي والمعنى المعجمي يحتملان التعدد والاحتمال؛ مما يعني "ضرورة عدم الاكتفاء بمعنى المقال، مهما توافرت القرائن المقالية؛ لأنَّ هذه القرائن (معنوية أو لفظية) لا تُغني بأي حال عن القرائن الحالية التي تستمدها من المقام"[2]، فالمقامُ هو ما يُحدد المعنى الدقيق للجملة أو النّص، وبما أنَّ هدف اللغة هو التواصل، فالتداولية تكمنُ في "دراسة استعمال اللغة التي لا تدرس البنية اللغوية ذاتها، ولكن تدرس اللغة عند استعمالها في الطبقات المقامية المختلفة، أي باعتبارها كلاما محددا، صادراً عن متكلم محدد، وموجهاً إلى مخاطب محدد، بلفظ محدد، في مقام تواصلي محدد، لتحقيق غرض تواصلي محدد"[3]، فإنَّ السياقَ بذلك هو ما يُحددُ مستوى اللغة التي يتواصل فيها كلٌّ من المتكلم والمتلقي فالسياق، وليسَ اللغوي أو النَّحوي أو اللساني؛ وعليه يتمُّ الاختيار ما بين الفصيحة المعربة أو غيرِ المعربة تِبعاً للغاية من استخدام اللغة.

وسياقات اللغة متعددة عامَّة وخاصة وخاصة الخاصة، وهي التي تحكمُ على اللغة صواباً أو خطأً، يقول نهاد الموسى في كتابه (قضية التحول إلى الفصحى): "وها أنذا، أكتبُ بالعربية الفصحى؛ فإذا جاءني زميلٌ، أخذنا بأطراف الحديث في المسائل العامة، تحولتُ عن العربية الفصحى، بصورة تلقائية، إلى مستوى من العربية لا هو بالفصحى الخالصة، ولا هو بالعامية الخالصة، ولكنّه مزاجٌ منهما يتبينُه ويعرفُه كلّ منْ يستمعُ إليه. فإذا خرجتُ إلى السوق في قضاءِ حوائجي تحولتُ، في مخاطبتي

---

[1] اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 372.
[2] اللغة العربية: معناها ومبناها، ص 334.
[3] صحراوي، مسعود (2005). *التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي* (ص 26). الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار الطليعة للطباعة والنشر.

للباعة إلى العامية المتداولة"[1]، فلو أن الموسى استخدم الفصيحة غير المعربة في مقامِ الفصيحة المعربة أو العكس؛ لأخطأ في سياق اللغة وليسَ في اللغة نفسِها؛ ولتعذّر وصول الرسالة.

ولنضربْ مثالاً على سوءِ اختيار السياق؛ مما يتعذّر معه التواصل؛ إذ "يروى أن الشيخ حمزة فتح الله- رحمه الله- قدم من رحلة تفتيشية في مدارس الأقاليم، فلما انتهى إلى فناء المحطة، نظر حوله لعله يجد رجلا يحمله على حماره إلى بيته، فبصر برجل يجر خلفه حماراً، فناداه: (أيها المكارئ)، قال الرجل: (نعم)، فقال الشيخ حمزة: (إيتني بأتان جَمَزى)!، فظنَّ الرجل أنه يتكلمً لغة أجنبية؛ فقرب منه، وجعل يستطلع جلية ما يريد، حتى أخذ منه الجهد ولم يحظ منه بطائل، وهنا حلت العقوبة بالشيخ حمزة؛ إذ تركه صاحب الحمار، وذهب لحال سبيله، وهرول الشيخ إلى بيته يقول:

مشيناها خطا كتبت علينا ومن كُتبت عليه خطاً مشاها"[2]

فكلُّ مستوى لغوي له مساره، الذي يفرضه الواقع وطبيعة المتكلمين وليس اللغوي أو النحوي، وهذا لا ينبئ عن عدم علم بقواعد النحو، بل بناءً على ما تقتضيه الظروف الثقافية والعلمية والاجتماعية أو الرسمية؛ علما أنَّه يصعُبُ على الباحث تحديد السياقات التي تقتضيها الفصيحة المعربة، لا سيما أنَّ الفصيحة غير المعربة قد حددت سياقاتها سلفاً، بل أخذت تتجاوزها مما يراه سياقاً للفصيحة المعرَبة، من مثل: قطاع التعليم بفرعيه: المدرسي والجامعي، والإعلام الإخباري، ولغة المخاطبات الرسمية في المحافل الرسمية المحلية والدولية كالمؤتمرات والندوات.

---

[1] الموسى، نهاد (1987). *قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث* (ص 13). الطبعة الأولى. عمّان- الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

[2] اللغة بين المعيارية والوصفية، ص 70.

يأتي الحديث عن أهمية السياق في تحديد مستوى الخطاب اللغوي المطلوب، بوصفه كلاما، فالناسُ العاديون معنيون باللغة بوصفها أداة للتواصل، وليسوا معنيين بها كنظام، فالأخير يصعبُ ضبطه أو تأطيره ضمن ضوابط أو معايير خاصة، صالحة لكل زمان ومكان، وذلك لما تحمله اللغة من فلسفة معقدة، ففي الوقت الذي كان ينظر فيه للغة على أنها كائن حي[1]، إذ تتطور وتنضج ومن ثمَّ تشيخ فتموت أي بالمعنى الفسيولوجي للكلمة، أصبح يُنظر إليها على أنها مجموعة من الإشارات كما يبدو في السيميائية أو السيمولوجية ؛ إذ إن السيميائية هي: "علم الإشارات أو الدلالات، وذلك انطلاقاً من الخلفية الإبستمولوجية الدالة حسب تعبير غريماس على أن كلَّ شيء حولنا في حالة بث غير منقطع للإشارات. فالمعاني (والمعاني محصلة للإشارات مجتمعة) لصيقة بكل شيء، وهي عالقة بكل الموجودات حيّها وجامدِها، عاقلِها وغير عاقلها، وما علينا نحن المتلقين سوى إبداء النية في التلقي؛ لكي يشرع العقل في عملية معقدة مفادها تفكيك الشبكات الإشارية للمعاني المحيطة بنا"[2]، حيث أصبحت الإشارة لغة، والصمت أيضاً لغة، فاللغة كائن هلامي يتشكل حسب الغاية والهدف منها، وما تقدمه أكثر مما نحتاجه، ونحن في هذا الصدد نأخذ ما نحتاج إليه وحسب، فوصف اللغة من حيثُّ هي نظام قد يتعذر على اللسانيين، وهذا ما يفسر توالي ظهور المناهج اللغوية الحديثة في دراسة اللغة.

يدلُّ واقعُ النحو العربي في العصر الحديث على المستوى المنطوق، على ما نادى به أصحابُ الدعوة إلى العامية، وقد كانت دعواهم تُجسِّد واقعاً موجوداً بالفعل، ولذلك تنبّهوا إلى وظيفةِ اللغة التواصلية في مقامها الأول، ولكنّهم أخطأوا في أنهم أرادوا تعميمها لغة رسمية في الأدب والتدريس والتأليف على جميع المستويات، وهم بذلك يخالفون دور السياق الذي تتطلبه العامية، وخلاصة القول أن الفصيحة غير المعربة- وإن كانت واقعا، لا يمكنُ استبدالها بالفصيحة المعربة؛ لافتقادها للبنية المطردة،

---

[1] زيدان، جُرجي (2012). *اللغة العربية كائن حي* (ص 12). القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
[2] الأحمر، فيصل (2010). معجم *السيميائيات* (ص 8). الطبعة الأولى. الجزائر: الدار العربية للعلوم ناشرون- منشورات الاختلاف.

و لما يتمتَّع به من وضوح هو أثرٌ من تعلم الفصيحة المعربة التي تُعلم في المدارس وتقرأ في الكتب والصحف والمنشورات وتسمع في الإذاعات، وفي نشرات الأخبار. فبقاء وضوح هذه اللغة مرهون بتعليم الفصيحة المعربة، خاصةً أن الفصيحة المعربة تتسمُ: بالمعيارية والقواعد المطردة، وأنه مهما تطورتْ المناهج اللغوية الحديثة على نحو ما نرى في نحو النص؛ فإننا بحاجة إلى النظر ببنية الجملة في شكلها التقليدي، كما تشير إلى ذلك جوليا كريستيفا[1]، وهذا ما يفسِّر رجوع كل المناهج اللغوية الحديثة للنحو التقليدي المعياري. كما أنَّ صعوبة القواعد التي انطلقت منه هذه الدعوة، ليست مبرراً للتخلص منها، فصعوبة القواعد لا تقتصر على العربية وحدها، فهذا همٌّ يؤرّق اللغات عموماً، ولا يقتصر على العربية وحسب، ولا يعني أنها صعبةٌ أن نزيلها، فكل مواد العلوم البحتة:(العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية) صعبة، فهل نزيلها بدعوى التجديد؟

وهنا يأتي دورُ اللساني أو اللغوي، وهو تذليل تلك الصعوبات أمام متعلمي اللغة وليسَ هدمَها، في سبيل تعلمها وقد كانت هذه الصعوبة نتيجة عدة أسباب أبرزها سيطرة الفلسفة على تفكير النحاة، والإغراق فيها؛ ولهذا سعت بعض محاولات تجديد النحو إلى التخلص من هذه الصعوبة تحت شعار التخفُّف من القواعد بحذف ما لا يحتاجه المتعلم لتقويم لسانه نطقاً وكتابةً.

الفصل الثالث: التخفف من القواعد (الجانب التطبيقي)

يتناول هذا الفصل مبحثين، وهما: المبحث الأول: شوقي ضيف الأنموذج الأمثل للتخفف من القواعد، وتناول في هذا المبحث، أولا: الدور التمهيدي من النحو التعليمي، وثانيا: المستوى الأول من النحو التعليمي، وثالثا: المستوى الثاني من النحو التعليمي، ورابعا: المستوى الثالث من النحو التعليمي

[1] كريستيفا، جوليا (1997). *علم النَّص*. ترجمة فريد الزاهي- مراجعة عبدالجليل ناظم (ص 60). الطبعة الأولى. الدار البيضاء- المغرب: دار توبقال.

(المستوى المتقدم). وأما المبحث الثاني: تعليم النَّحو من جديد، فيتناول: أولا: دور الحدس اللغوي في اكتساب النَّحو، وثانيا: خطة عملية لتعليم النَّحو العربي.

المبحث الأول: شوقي ضيف الأنموذج الأمثل للتخفف من القواعد

سعت بعض محاولات تجديد النحو العربي في العصر الحديث إلى اختصار قواعد النحو، وذلك بالوقوف على القواعد التعليمية، وليست المغرقة في العلمية، من مثل محاولات: إبراهيم مصطفى، ووزارة المعارف، وشوقي ضيف، و مهدي المخزومي وغيرهم[1]، والسمة العامة لهذه المحاولات تدل على أنَّه يمكن التخفف من القواعد التي تُقدَّم إلى الطلاب؛ وذلك عن طريق:

أولا: ضمِّ الأبواب النحوية إلى بعضها.

ثانياً: إلغاء بعض الأبواب.

ثالثا: الاستغناء عن كثيرٍ من القواعد، وخاصة تلك التي بُنيت على شواهدَ نادرةٍ أو شاذة، أو تلك التي أوجدتها فلسفة النحاة، وليس الاستعمال اللغوي.

بناءً على واقع النحو العربي في ضوء محاولات تجديده في العصر الحديث في البرامج التلفزيونية المنتقاة؛ فإن مشروع شوقي ضيف التجديدي في النحو العربي، وخاصة في كتابه: (تيسير النحو التعليمي: قديماً وحديثاً مع نهج تجديده)، يُعدُّ الأنموذج الأمثل لتجديد النحو؛ إذ يقدِّمُ فيه شوقي ضيف نحواً وصفياً معيارياً، يُمثِّلُ الحد الأدنى من قواعد النحو، وتتمثلُ فيه عدةُ أمور:

---

[1] انظر: ص 46 وما بعدها من هذا البحث.

أولا: محاولة شوقي تجمع بين التجديد قديما وحديثاً؛ إذ فيها أفكار من محاولة ابن مضاء القرطبي قديما، ويظهرُ فيها أيضاً أثر كل من محاولة إبراهيم مصطفى، ومحاولة لجنة وزارة المعارف، وقرارات مجمع اللغة العربية في القاهرة.

ثانيا: محاولته في كتابه: (تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً مع نهج تجديده) تجمع خلاصة مشروعِ المؤلف في تجديد النحو الذي امتدَّ قرابة أربعة عقود، بدءاً من تحقيقه كتاب (الرد على النحاة لابن مضاء القرطبي)، وانتهاءً بالكتاب محل هذه الدراسة.

ثالثا: محاولته محاولة شاملة؛ إذ غطت أبواب النحو كلها تقريباً.

رابعا: تجمعُ محاولة شوقي ضيف منهجين من التفكير اللغوي: منهجاً معيارياً يمثل منهج النحاة القدماء، ومنهجا وصفياً تخلَّص به من شوائب النحو العربي بالتركيز على ما يقوّمُ اللسان نطقاً وكتابةً، بعيداً عن فلسفة النحو.

خامساً: لقد كان لمحاولات شوقي ضيف أثرٌ واضح في واقع النحو العربي في العصر الحديث، بناءً على البرامج التلفزيونية المنتقاة.

ولهذا فإن الباحث سيتخذها مرجعا في عرض واقع النحو العربي من خلال البرامج المنتقاة، مع ملاحظة أن شوقي ضيف قدّم النحو التعليمي مستوى واحداً، علماً أنه يمكن تقسيم النحو التعليمي نفسه إلى مستويات، تُقدِّمُ النحو بصورةٍ متدرجةٍ، كما أنَّه يمكن الاستفادة من محاولة إبراهيم مصطفى، ومحاولة مهدي المخزومي في ضمِّ الأبواب النحوية معاً، حيث أخذ من المحاولة الأولى ضم عطف البيان والتوكيد إلى البدل[1]، ومن المحاولة الثانية ضم نائب الفاعل إلى الفاعل[2].

---

[1] إحياء النحو، ص 77 وما بعدها.

[2] في النحو العربي: نقد وتوجيه، ص 15-16.

وبناءً على ما سبق؛ فإن القواعد الآتية تمثل الحد الأدنى من القواعد التي تقوّم اللسان نطقاً وكتابةً، وذلك بتقسيم النحو التعليمي إلى المستويات الآتية: الدور التمهيدي من النحو التعليمي، والمستوى الأول من النحو التعليمي، والمستوى الثاني من النحو التعليمي، والمستوى الثالث من النحو التعليمي (المستوى المتقدم).

أولا: الدور التمهيدي من النحو التعليمي

لم تُشر محاولات تجديد النحو إلى وجوب وجود دور تمهيدي في النحو العربي، يلج منه الطالب المتمكن إلى درس القواعد، وتتضمن هذه القاعدة المعرفية ما يلي:

1. معرفة الكلام المفيد.
2. أقسام الكلمة: اسم وفعل وحرف.
3. أقسام الفعل: ماضٍ، ومضارع، وأمر.
4. معرفة المعارف والنكرات.
5. معرفة الجامد والمشتق.
6. المبني والمعرب (يتم الحديث عن خاصية اللغة العربية بأنها لغة معربة، ولكن يتم التركيز في هذا الجزء على معرفة المبنيات وحفظها).
7. التذكير والتأنيث.
8. المفرد والمثنى والجمع: (جمع المذكر السالم، والجمع المنتهي بألف وتاء زائدتين، وجمع التكسير).

9. الممنوع من الصرف.

10. حروف الجر.

وسيتم الحديث عن كيفية تدريس هذه المقدمة النظرية بشيء من التفصيل عند الحديث عن دور الحدس في تعليم اللغة العربية من خلال مهاراتي السماع والقراءة؛ إذ بهما يستطيع الطالب أن يكوّن معجماً لغوياً، يجعله قادرا على تحليل التراكيب في المستوى الثاني من النحو العربي؛ إذ إنَّ لدى الطالب ضعفاً واضحاً في معجمه اللغوي، يقف سداً منيعاً في تحليله التراكيبَ اللغوية؛ مما يجعل النحوَ لديه مشكلةً كبيرةً على المستويين النظري والتطبيقي.

ثانيا: المستوى الأول من النحو التعليمي

ويشمل الموضوعات الآتية: الجملة الفعلية: (فعل- فاعل- مفعول به)، والجملة الاسمية: (المبتدأ- الخبر- إنَّ وأخواتها- لا النافية للجنس)، والمنصوبات: (المفعول المطلق- المفعول لأجله- التمييز-الحال)، والتوابع: (النعت والبدل).

أولا: الجملة الفعلية

وردت الجملة الفعلية -بناءً على البرامج المنتقاة عينة للدراسة من قناة (أبوظبي ناشيونال جيوغرافيك)- تقريباً 1526 مرة، في حين أن الجملة الاسمية وردت 785 مرة، ولهذا تكون معياراً لنا في البدء بتدريسها في النحو التعليمي، وليس بالجملة الاسمية

الجملة الفعلية في اللغة العربية، هي: الجملة التي تتكون من فعل وفاعل ومفعول به، سواءٌ أكان هذا الفعل فعلاً ماضياً أم مضارعاً أم أمراً، والأصل في الفاعل ألا يتقدم على فعلِه. وتكثر هذه

الجملة في الاستعمال اللغوي، وبإتقانها إذن يستطيع متعلم اللغة، أن يصوّب قَدْرا كبيراً من كلامه. وتكونُ هذه الجملة مفيدة في حال السكوت عليها وتمام معناها، وذلك بناءً على الفعل المستخدم بها، هل هو فعل لازم، فيكتفي بالفاعل؟ أو فعلٌ متعدٍّ يحتاج إلى مفعول به لتمام المعنى؟ وقد وردت الأفعال اللازمة، نحو: (هدأت، ونزل، وقام) والأفعال المتعدية، نحو: (تبعَ، خطفَ، وضع) كثيراً. ويتعدى الفعل اللازم إلى مفعول به أول، والفعل المتعدي إلى مفعول به ثان، وذلك بإضافة طرق التعدية: الهمزة ، نحو: (أقامَ مؤخراً برنامجا للمتطوعين المحليين، يدفعُ فيه الناسُ الأموال في سبيل مساعدةِ المتنزه)، والتضعيف (مضتْ أربعونَ دقيقةً على إغلاقِ الأجواءِ في دبي، وقد كلَّفَ ذلك شركةَ الطيرانِ الإماراتية إلى الآن مئتَيْ ألفَ دولار)، واستفعل (وقد استخرجتُ الأدلة من ترصيع الأحجار والزجاج حول الوجه)، والألف، نحو: (إنَّه طعام وعليكِ الإعلانُ عنه؛ لذا عليَّ أنْ أصادِرَهُ منكِ).

لم ترد من صور تقدم المفعول به على الفاعل إلا صورة واحدة، هي: إذا كان الفاعل اسما ظاهراً، والمفعول به ضميرا متصلا بالفعل، نحو: (شبَّ حريقٌ في الأعشاب، وغذته الرياحُ العالية)، و (سيحتفلُ مهندسو شركةِ أبوظبي لخدماتِ الصرفِ الصحي بنجاحِ المشروع في حدثٍ سيحضرُه شخصٌ هامٌّ جدا)، وأما تقدُّم المفعول به على الفاعل في أسلوب القصر، فيرجأ إلى المستوى الثالث. وأما أسلوبا الاشتغال والتنازع، فلم يردا في البرامج المنتقاة، وقد ذهب شوقي ضيف إلى إلغائهما في النحو التعليمي[1].

ويبدو الأخذ برأي مهدي المخزومي، بأنه لا فرق بين الفاعل ونائب الفاعل وجيها، بحيثُ لا يكونُ لهما بابان مستقلان عن بعضهما بعضا؛ وإنّما في العربيةِ فاعلٌ بالاختيار، وفاعلٌ بالإكراه[2]،

---

[1] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 111-117.
[2] في النحو العربي: نقد وتوجيه، ص 45-47.

ويظهرُ الأخيرُ بوزنيْ: (فُعِل، ويُفْعَل)، نحو: (هل صُنعَ القناعُ من أجلِ (توت عنخ آمون)؟)، و(تُعبَّأ ستونَ عبوةً في الدورةِ الواحدة).

وأما عن حذف الفعل، فليس بالضرورة أن يُشار إليه في المستوى الأول من النحو التعليمي، منعاً من تداخل الأبواب النحوية، مما يعني عدم ضمِّ أسلوبيْ التحذير والإغراء- كما يرى شوقي ضيف- إلى باب المفعول به[1]، كما أنَّ أسلوبيْ التحذير والإغراء لم يُستخدما في البرامج المنتقاة، وإنما استُخدمَ فعلُ التحذير نفسُه، نحو:(توخوا الحذر)، و(احذروا الطقس). ومنعاً من تداخل الأبواب النحوية أيضاً، فإنَّ الباحث لا يتفقُ مع شوقي ضيف في ضمِّ باب (ظنَّ وأخواتها) إلى باب الفعل الذي يأخذ مفعولين، دون الإشارة إلى أن المفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، وبذلك تضاف (ظنّ وأخواتها) إلى قائمة الأفعال التي تنصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر: أعطى- منح- وهب- كسا[2]، وهذه الأفعال الأخيرة أفعال استثنائية أيضاً؛ إذ تنصبُ مفعولين ليس أصلُهما مبتدأً وخبراً ذاتياً أي دونَ وسائل تعدية: الهمزة والتضعيف والألف وصيغة استفعل؛ فضلاً عن أنَّ (ظنّ وأخواتها) هي أفعالٌ استثنائية، لأسبابٍ كثيرة سيأتي ذكرُها مفصلاً في موضعها في باب الأفعال الاستثنائية.

ثانيا: الجملة الاسمية

1. المبتدأ والخبر

تشير كتب النحو العربي إلى أن الجملة الاسمية في اللغة العربية هي: الجملة التي تبدأ باسم، ويسمى هذا الاسم مبتدأ، والخبر الذي تتمُّ به الفائدة، ويُشترط في هذا الاسم أن يكونَ معرفةً إلا أنه قد

[1] تيسير النحو العربي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 134.
[2] تيسير النحو العربي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 110.

يرد نكرة، وتُرصد قائمةٌ طويلة لمسوغات الابتداء بنكرة، وبلغت هذه المسوغات عند العُنّابي[1] إلى اثنين وأربعين مسوغا[2]، وإذا تأملنا واقع النحو العربي فإن الغالبية للمبتدأ أن يكون معرفة، ولكنه جاء نكرة بمسوغ في(89 حالة)، وهي: نكرة مسبوقة بشبه جملة جار ومجرور أو شبه جملة ظرفية، نحو:(هناكَ ضغوطٌ على مروحيةِ الشرطة، عليها أن تعترضَ الخطرَ الكامنَ في الطائرةِ بلا طيار)، ونكرة موصوفة، نحو:(خنجرٌ غامضٌ وُجد على جثة(توت عنخ آمون) المحنطة)، ونكرة دالة على عموم، نحو:(كثيرون يعتقدون الآن أن (آي) أراد أن يتم نسيان أمر الفرعون الشاب)، ونكرة مسبوقة بنفي، نحو: (ما منْ بوصلةٍ تدلُّ على الشمالِ بالفعل)، أو نكرة مسبوقة باستفهام، نحو: (هل من قوّةٍ مدمِّرة في مثلثِ (بيرمودا)؟).

وقد لوحظ أن المبتدأ عندما يكون نكرة أو نكرة موصوفة، مسبوقا بنفي أو استفهام، فإنه يكون مسبوقاً بـ (مِنْ) الزائدة للتوكيد، وهي أمثلةٌ معدودةٌ لم تتجاوز أربعة أمثلة، نحو:(هل من قوّةٍ مدمِّرة في مثلثِ (برمودا)؟)، و(ما من موجةٍ عالية لها علاقةٌ بمصيرِ الرحلةِ التاسعةَ عشرةَ). فالغالبية لورود المبتدأ نكرة هي: (نكرة مسبوقة بشبه جملة جار ومجرور أو شبه جملة ظرفية، و نكرة موصوفة)، وهذا يدعونا إلى جعل ورود المبتدأ نكرة في الحالات الباقية: نكرة دالة إلى عموم، ونكرة مسبوقة بنفي، ونكرة مسبوقة باستفهام إلى المستوى الثالث من النحو التعليمي، لقلة ورودها، ولا سيما أن الأخيرتين تخرقانِ القاعدة الأساسية في المبتدأ، وهي أن يكونَ مرفوعاً؛ إذ يُعربُ المبتدأُ فيهما بالجرّ لفظاً بالرفع محلاً. ويُضافُ إلى المستوى الثالثِ ورودُ المبتدأ مصدراً مؤولاً؛ إذ ورد في بضعةِ أمثلة، نحو: (أن تضطرَّ إلى تقييد مسافرة على متن طائرة يعني أنها تشكل خطرا على نفسها). وأما عن حالات ورود المبتدأ

---

[1] هو أحمد بن محمد بن محمد الأصبحي الأندلسي، أديب نحو شافعي من تلاميذ أبي حيان، (ت 776هـ). الزركلي، خيرالدين (2002). *الأعلام* (ص 224-225). الطبعة الخامسة عشرة. الجزء الأول. بيروت- لبنان: دار العلم للملايين.

[2] العنابي، أحمد بن محمد (2011). التذكرة في تسويغ الابتداء بالنكرة للعنابي. تحقيق ودراسة نصار بن محمد بن حميد الدين. *مجلة الجامعة الإسلامية*، (153)، 467-203.

وصفاً، فلم ترد في البرامج المنتقاة، وهذا يؤكدُ ما ذهب إليه شوقي ضيف في وجوب حذف قاعدة المبتدأ المستغني عن الخبر من النحو التعليمي[1].

وأما عن تقدم الخبر على المبتدأ، فلم يرد سوى أن يكون المبتدأ نكرة، والخبر شبه جملة، أو في الاستفهام على ما سيأتي الحديث عنه في الخبر، وأما حالات حذف المبتدأ، فلم ترد في البرامج المنتقاة. وأما الخبر فهو الجزء المتمِّمُ للفائدة في الجملة، وفيه يتضح المعنى ويستقيم الكلام، وبه تصبح الجملة قابلةً للسكوت عليها، وتتعدد صوره وأنماطه، حيث يأتي مفرداً، وهو الأكثر دوراناً، نحو: (المشغلُ الميكانيكيُّ للهواء نوعٌ من المحركات الكهربائية التي يجب أن تفتح باب مدخل الهواء وتغلقه)، و (باتريك، نحنُ جاهزون أنزلوا الطائرة بلا طيار)، فقد ورد الخبرُ مفرداً 384 مرة، ويليه في الدوران الخبر جملة فعلية، نحو:(العملُ في هذا الحرِّ لا يُطاق)، إذ ورد 234 مرة، ثمَّ الخبر شبه جملة، نحو: (أصلُ أبقارِ (الهولشتاين) من هولندا)، فقد وردَ 39 مرة. وأما الخبر جملةً اسمية فلم ترد له صور في البرامج المنتقاة.

وبناءً على البرامج المنتقاة، فإن الخبرَ لم يتقدم على المبتدأ إلا في حالة واحدة، وهي أن يكون المبتدأ نكرة والخبر شبه جملة جار ومجرور أو شبه جملة ظرفية، نحو: (لدينا الآن تقريرٌ عن شيءٍ يطيرُ في السماء). ومما يُشارُ إليه أيضاً في الجملة الاسمية أنه إذا تساوى المبتدأ والخبر في التعريف، فإنه يجب استخدام ضمير الفصل للفصل بينهما، نحو:(الدعامات هي الأجنحة الثلاث المؤلفة من هذه الجدران الممتدة على طول هذه الممرات).

[1] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 88.

2. إنَّ وأخواتها

إنَّ ما يجب أن يُدرَّس في باب الجملة الاسمية في النحو التعليمي، هو دخول إنَّ أو إحدى أخواتها على الجملة الاسمية: (إنَّ- أنَّ- كأنَّ- ولكنَّ-ليتَ- لعلَّ)، حيثُ إنهن ينصبنَ المبتدأ ويرفعن الخبر، وقد وردن باطراد 167 مرة ، نحو: (فالمشكلة هي أنَّ وزنَها سيزداد)، و(إنَّه ثمانية، صفر، تسعة، ستة، ثمانية، ذاكرتُك ليستْ قوية يا سيدي)، وقد عملن النصب في المبتدأ والرفع في الخبر مع تشديد النون، ولم يردْن في حالة تخفيف النون عاملات؛ إذ ينتقلن إلى أبواب أخرى من أبواب النحو العربي، كالشرط في (إنْ)، ونصب الفعل المضارع (أنْ)، وقد وردت (لكنْ) مخففةً، ولكنَّها لم تعمل، نحو:(الطقسُ السيئُ مشكلة، ولكنْ عندما تعلقون فيه فقط) وأما (أنْ) المخففة من الثقيلة فلم ترد أصلا، علماً أنَّ شوقي ضيف دعا إلى حذف إعرابها هي (ولكنْ المخففة وليتما)[1]، كما أنَّ بقية أخوات إنَّ (ليت- لعلَّ)، لم ترد في البرامج المنتقاة بحرفيتهما، وإنما جاءتا بصيغة الفعل حينا والاسم حينا آخر: التمني والرجاء، نحو:(أتمنَّى أن يبرزَ الضبابُ الإلكتروني، وأيُّ ظواهر غريبة ستحدث تكونُ أيضاً عظيمة)، و(رجاءً تعالي معي)، و(أرجو أن يتمكّنَ من تمريرِ الكبسولات وإخراجِها من معدتِه).

3. لا النافية للجنس

استُعملت لا النافية للجنس في الواقع اللغوي استعمالا كثيراً، وكان الاطراد فيها أنها استخدمت هي واسمها تركيبا واحدا، وقد وردت مبنيةً على الفتح في كلِّ حالاتها، حيث كان اسمها نكرة، وجاءت نافيةً للجنس كله، نحو: (لا شيءَ حتى الآن)، وقد كثُرَ أيضاً حذفُ خبرها، نحو: (ولكن لا بأس)، ولم تأت شبيهاً بالمضاف، وقد تكررت في مثال واحد، نحو:(إنْ أعلنوا عن الأمرِ شفوياً فلن تكونَ هناك مشكلةٌ، لا لحومَ ولا فاكهة)، وإذا تكررت (لا النافية للجنس) مع العطف، فإن الاسم المعطوف عليها

---

[1] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 104.

يحتمل أكثر من إعراب، وكذلك نعتها أيضاً يحتمل أكثر من إعراب، وقد بينت البرامج المنتقاة أنَّ استخدامها بهذين الوجهين يقع في حد النُّدرة، فوجود مثال أو مثالين، لا يشفع لهما بأن يكونَا في النحو التعليمي، مما يؤكد ما ذهبَ إليه شوقي ضيف من حذفهما من النحو التعليمي[1]. وأما دخولها على المعرفة، فيبطلُ عملها، ويوجبُ تكرارها، وقد جاءت بمثال واحد، نحو:(لا يوجدُ شيءٌ على هذا الهاتف، لا جهاتُ اتصال، ولا أيُّ شيء)، مما يتوجَّبُ إلغاؤه من النحو التعليمي؛ إذ يجب أن يدرسَ الطلاب متى تعمل(لا النافية للجنس)، وليس متى لا تعمل؛ لأن هذا يُخرجُها إلى باب آخرَ من أبواب النحو، يكونُ مكانه المستوى المتقدم من النحو التعليمي تحت عنوان (حالات عدم عمل لا النافية للجنس).

يدرسُ الطالب في باب الجملة الاسمية بابين هما: الحروف العاملة عمل ليس: (ما، ولا، ولات)[2]، وكانَ وأخواتها، فأما الأول فلم ترد له صور في الاستعمال الفعلي بناءً على البرامج المنتقاة، وقد دعا شوقي ضيف إلى حذفه من النحو التعليمي، وأما الثاني فقد دعا شوقي إلى إلغائه وإلحاقه بالأفعال اللازمة في النحو التعليمي، وأما كان وأخواتها فيرى الباحث أنها من الأفعال الاستثنائية في اللغة العربية، وعليه فإنها تُدرَس في المستوى الثاني من النحو التعليمي، على ما سيأتي ذكره في موضعه من هذا الفصل.

ثالثا: المنصوبات

نالت المنصوبات في اللغة العربية اهتمامَ الكثيرين من مجددي النحو، وتوزَّعت آراؤهم بين حذفِ دلالتها على المعنى؛ بدعوى أن الفتحة ليست علامةَ إعراب[3]، وعليهِ تكونُ أبوابُ النَّحو بابين: المرفوعات والمجرورات، يدلُّ الأولُ فيهما على الإسناد، ويدلُّ الثاني على الإضافة، وبين إثباتِ دلالتها

---

[1] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 106-160.
[2] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 97.
[3] إحياء النحو، ص 42. و في النحو العربي: نقد وتوجيه، ص 81.

على المعنى؛ إذ هي علم المفعولية عند أحمد عبدالستار الجواري، فهي في المنطقة الوسطى بين الرفعِ والخفض[1]، وعدم دلالتها على الإسناد أو الإضافة في حدِّ ذاته دلالة، كما أنَّه لا يمكنُ الاستغناء عن تدريس المنصوبات للطلاب لكثرة دورنها في الاستعمال الجاري، ولأنها تحملُ أيضاً وظائف نحوية.

وينبغي، هنا، الالتزام بتسمية القدماء للمنصوبات من: مفعولٍ به وحالٍ وتمييزٍ لسهولتها ولدلالتها الواضحة على المعنى المقصود؛ لأنَّ مصطلح التكملة الذي اقترحه كلٌّ من: وزارة المعارف[2]، ومؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة عام 1945م[3]، ومهدي المخزومي[4] غير واضح؛ إذ يؤدي إلى لَبس بين المنصوبات؛ إذ إنَّ هناك فرقاً بين المنصوباتِ نفسها من مثل: المفعول لأجله و الحال والتمييز فكلٌّ منها يؤدي غرضاً وظيفياً.

ويُقتَصر في باب المنصوبات على تدريس الآتي: (المفعول المطلق، والمفعول لأجله، والحال، والتمييز)، وأما المفعول به فيدرس في الجملة الفعلية؛ لأنه يشكل مع الفعل المتعدي عمدة؛ لا يمكنُ أن يتمَّ المعنى إلا به. وأما المفعول فيه (ظرفا الزمان والمكان)، فإنهما يُدرَّسان في النحو التمهيدي خاصةً أنَّ ما هو مبني منهما كثير، من نحو: (الآن، وأبداً، وقطُّ، ومنذُ). وأما المفعول معه، فلا ضرورة لتدريسه للطالب في المستوى الأول أو الثاني من النحو التعليمي؛ لقلة اطراده في الاستعمال الجاري، وحتى الوجه الوحيد الذي اقتصر عليه شوقي ضيف، وهو وجوب النَّصب في المفعول معه[5]، لم يردْ منه إلا مثالٌ واحد، نحو: (الحر شديد جدا- كما ترون- أنا أتعرق وصخورَ الصحراء القاسية)، ولا يمكن أن يُفرد له بابٌ مستقلٌ في النحو التعليمي لا في المستوى الأول، ولا في المستوى الثاني، بل يمكنُ أن

---

[1] نحو التيسير: نقدٌ منهجي: ص 84
[2] تقرير لجنة وزارة المعارف، ص 181-185.
[3] تقرير لجنة وزارة المعارف، ص 194.
[4] في النحو العربي: نقد وتوجيه، ص 99.
[5] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 119-120.

يضاف إلى المستوى الثالث من النحو التعليمي أو (المستوى المتقدم)، خاصةً أنَّ الاستعمال الجاري بناءً على البرامج المنتقاة، حفظ لنا كثيراً من صورة تكرار الضمير بعد الفعل في المفعول معه، نحو: (لكنني أشعرُ بالسعادة الآن؛ لأننا سنتابعُ الحفرَ كالعادة، سأكون أنا والفريقُ والصخور وحسب). وعليه فإن المنصوبات التي تُدرس في هذا المستوى على النحو الآتي: (المفعول المطلق، والمفعول لأجله، والتمييز، والحال).

1. باب المفعول المطلق

يقدم شوقي ضيف في المفعول المطلق مفهوما جديدا له، فهو: "اسم منصوب يؤكد عامله أو يصفه أو يبينه ضرباً من التبيين"[1]، فيلغي بذلك باب نائب المفعول المطلق تقليلاً للأبواب النحوية؛ وبذلك تصبحُ صورُ المفعول المطلق تسع صور، هي: (مصدر يؤكد عامله، و صفة المصدر المحذوف، وضميره، ومرادف المصدر، وعدده، والمشار إليه المبدل منه المصدر، وأيَّ مضافة إلى المصدر سواءٌ أكانت استفهامية أم شرطية، وكل وبعض مضافتين إلى المصدر. وأما عن ورود هذه الصور في البرامج المنتقاة، فلم يبقَ منها إلا الصور الآتية: مصدر يؤكد عامله، نحو: (أرجوك رجاءً)، ويبينُ نوعَ عامله، نحو: (لماذا وقفتَ وقوفَ المتربّص بنا؟)، ويبين عدد عاملِه، نحو: (ستخطو خطوتينِ إلى الأمام، ومن ثمَّ تجلسُ على ركبتيك)، وكل وبعض مضافتان إلى المصدر، نحو: (أعرفُ أنَّك متوترٌ بعضَ التوتُّر)، وصفة المصدر المحذوف، نحو: (كثيراً، وقليلاً، سريعاً). وقد ورد حذف عامل المفعول المطلق، وبقي المصدرُ دليلا عليه باطراد، نحو: (شكراً- رجاءً- حقاً- حسناً- مهلاً- فضلاً- صراحة- أيضاً- حمدا لله- فعلا- وداعا).

---

[1] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 119.

2. المفعول لأجله

لم يشر شوقي ضيف إلى المفعول لأجله في تجديده للنحو النحو التعليمي، إلا أننا نشير إلى أن المفعول لأجله قد ورد في الاستعمال الفعلي استعمالا مطرداً؛ إذ ورد في عشرين مثالاً، مصدراً قلبياً مخالفاً للفظ الفعل دالا على التعليل، نحو: (لا يريد (كيفن) المخاطرة بوضع الشبل الحزين مع الأسود الأخرى من جديد، خوفا من هجومها عليه)، وقد لوحظ أنّه كثيراً ما يأتي قبل عامله، نحو: (تبعا للتقاليدِ المصريةِ القديمة توجَّبَ على هذا القناعِ أن يكونَ جاهزاً خلالَ فترةٍ قصيرة جدا).

3. التمييز

يرى شوقي ضيف أنَّ التمييز يأتي بعد الفعل اللازم، والصفة المشبهة، واسم التفضيل والتعجب وكم الاستفهامية وكنايات العدد، ويُعربُ الاختصاصَ تمييزا، ويُدخلُ تمييز النسبة سواءٌ أكانت عن فاعل أو مفعول به، في باب البدل[1]، وهو بذلك ضمَّ تمييز المقادير والعدد والنسبة ضمن تمييز الفعل اللازم، وقد ألغى بذلك أيضاً بابي إعمال (الصفة المشبهة، واسم التفضيل)، لأن ما بعدهما دائماً ما يأتي منصوباً على التمييز، وألغى أيضاً إعراب كم الاستفهامية؛ إذ إنَّ تمييزها هو ما يميزها عن كم الخبرية وكذلك ألغى إعراب كنايات العدد. وأما المواضع التي ورد فيها التمييز في البرامج المنتقاة، فهي بعد:

أولا: الفعل اللازم، نحو: (ممكن أن يسقط ميتاً في لحظة).

ثانيا: اسم التفضيل، نحو: (هو أقل غضبا مما كان عليه في الأمس).

ثالثا: العدد المركب، نحو: (لكنَّ عمرَه ثمانيةَ عشرَ عاماً).

رابعا: ألفاظ العقود، نحو: (اعترفَ المسافرُ أنّه يحملُ خمساً وخمسينَ كبسولة).

---

[1] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 127-128.

هذه المواضع البارزة التي يظهر فيها التمييز بشكل واضح، وتبين مدى وعي شوقي ضيف بما يمثله التمييز في الواقع، ومدى التركيز عما هو مطرد وعام من القواعد، وإن كنا لا نؤيده بأنَّ الاختصاص تمييز؛ لأن الاختصاص معرفة، والتمييز نكرة،ونلاحظ أن تمييز المقادير قد غاب تماما عن البرامج، خاصة أن العربية تجيز فيه ثلاثة أوجه: التمييز والجر بالإضافة للاسم الذي قبله والجر بحرف الجر، إذ ليس هناك من داعٍ للحديث عن تمييز نسبة أو مقاييس أو عدد، ويقتصر على القول بأن التمييز نكرة جامدة، ويأتي بعد المواضع التي ذُكرت سابقا.

4. الحال

يقدِّمُ شوقي ضيف تعريفاً جديداً للحال، وهو"الحال صفة لصاحبها نكرة مؤقتة منصوبة"[1]، وعليه فإنَّ ما ذهب إليه شوقي ضيف في أنَّ خبر كان حالا، يخالف ما نصَّ عليه في تعريف الحال[2]، فقد يأتي الحال اسماً جامداً أو معرفة. وقد جاءَ الحال في العموم الغالب في البرامج المنتقاة حسب تعريف شوقي ضيف، نحو: (يتشكلُ الحديدُ في الطبيعةِ ممزوجا بعناصرَ أخرى)، و(كان الضابط المسؤول قد قرع الباب قائلا)، ووفقاً للبرامج المنتقاة فإن صاحب الحال دائماً معرفة- كما في المثالين السابقين-، فلم يأت نكرةً مطلقاً، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه شوقي ضيف في حذف مسوغات قدوم صاحب الحال نكرة في النحو التعليمي[3].

ويمثِّل هذا الحد الأدنى من النحو الذي يحتاجه الطالب في المستوى الأول من النحو التعليمي؛ إذ إنَّ باب الحال إذا تجاوز هذه الصورة؛ فسيكونُ مُلبِساً للطالب؛ فالحال يأتي معرفة مؤولة بنكرة، نحو:

---

[1] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 122.
[2] انظر: ص 188 وما بعدها من هذا البحث.
[3] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، ص 142-143.

(وعرف أنه يجب أن يخرج من الضباب وحده)، وجامداً مؤولاً بمشتق، نحو: (يقوم الآخرون بتمزيقه إرْبا إربا)، وهي صور محدودة مقارنةً مع الأصل في قدوم الحال اسماً مشتقاً نكرة، الذي هو الأساس فيها؛ وبالوقوفِ عليه في المستوى الأول من النحو التعليمي، يُعفي الطالب من الاضطراب، ومن ثَمَّ تُرجَأ صورُ الحال الأخرى إلى المستوى الثالث. فمثلا لو أوَّلنا (إرباً إرباً) في المثال: (يقوم الآخرون بتمزيقه إرْبا إربا)، بـ (تمزيقاً)، لكن مفعولاً مطلقاً، ولو أولناها بـ: (كثيراً)؛ لأصبحت صفة عن المفعول المطلق، ويمكنْ أن تؤخذ (إرباً) الأولى على أنها مفعول به للمصدر أو تمييز، والثانية تكون توكيداً لفظياً أو بدلا. ونلاحظ مثلا تداخل كلمة(جنباً) في المثال (إنهما سعداء؛ لأنهما يعيشون جنبا إلى جنب)، إذ قد تكون ظرف مكان، ومثله (معاً) في المثال (هناك حبلٌ يمتدُّ على طول هذا المشهد، هو يربطهم جميعا معا). ويُفهم هذا التداخل من تفسير ابن هشام للحال في كتابه: (أوضح المسالك) إلى أنَّ الحالَ وصف ليس مفعولا مطلقاً، ولا خبراً، ولا تمييزاً، ولا نعتاً[1]. وأما ورود الحال جملة أو شبه جملة، فإنه يمكنُ أن يُلخص في القاعدة، الآتية:(الجمل بعد المعارف أحوال وبعد النكرات صفات).

رابعا: التوابع

تكثر التوابع في اللغة العربية وهي: (عطف النسق، والنعت، والتوكيد، والبدل: بدل الكل من الكل، والبعض من الكل، وبدل الاشتمال وعطف البيان)[2]، ويمكنُ ضمُّ اختصار هذه التوابع وفق إبراهيم مصطفى إلى أربعة أبواب: (النعت، والإتباع بالمجاورة، والبدل، والخبر)[3]؛ إذ أدخل كل أنواع البدل تحت نوعٍ واحد؛ لصعوبةِ التفريق بينها، وضمَّ إليه أيضاً باب التوكيد؛ لأنه يؤدي وظيفة البدل، وجعل أيضاً النعت السببي إتباعاً على المجاورة، وأما الخبرُ فهو باب مستقلٌ بذاته يُدرس ضمن الجملة الاسمية؛

---

[1] الأنصاري، ابن هشام (2002). *أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك*. تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد (ص 294). الجزء الثاني. صيدا- بيروت: منشورات المكتبة العصرية.
[2] النحو الوافي، الجزء الثالث، ص 663.
[3] إحياء النحو، ص 76 وما بعدها.

إذ يأت مفرداً وجملةً فعلية وجملة اسمية، وشبه جملة، فلا تتفقُ عليه شروط التبعية. وقد خلت البرامج المنتقاة من الإتباع بالمجاورة، وبهذا تصبحُ التوابع في النحو التعليمي تابعين: (النعت والتوكيد).

وإذا تأملنا واقع النحو في البرامج المنتقاة، تبين لنا أن النعت والبدل يُستخدمان باطراد، وإن كان النعت هو الغالب، ولعل اطراد باب النعت في الاستعمال الجاري هو ما جعل علي الجارم يقدمه على بقية التوابع في تدريسه النحو في المرحلة الابتدائية[1]. وأما البدل، فإن الصورة الواردة في الاستعمال الجاري هي: الصورة البدل المطابق، ومنها كل ونفس.

تكمنُ أهمية النعت في كثرة دورانه في البرامج، ويدل على ذلك أن النعت المفرد، أي لا جملة ولا شبه جملة، ورد 23 مرة من ما مجموعه 275 كلمة، أي ما يشكل 8.3%، وذلك في صفحة واحدة من برنامج (أسرار مصر القديمة: كنوز عنخ آمون القديمة) وتتفق هذه النسبة تقريباً مع الحلقة كاملة كذلك إذ ورد النعت المفرد كذلك 378 كلمة من ما مجموعه 4599 كلمة، أي ما نسبته 8.20%. وقد أشار شوقي ضيف إلى إلغاء التوابع على المحل كون الإتباع جائزاً على اللفظ، وذلك في توابع اسم إنَّ وتوابع اسم (لا النافية للجنس) وتوابع المضاف إليه المصدر، وتوابع المضاف إليه اسم الفاعل واسم المفعول، وتوابع المنادى[2]، وهذا ما أيده وأقره واقع النحو في البرامج المنتقاة. وأما البدل فقد كثر استعماله في صيغة البدل المطابق، وقد جاءَ بعد: الأسماء للتوضيح، وأسماء الإشارة، كل ونفس وجميع بعد الأسماء. وأما إعراب البدل بعد المنادى المعرَّف بأل، وبعد الاستثناء التام المنفي فيدرسان في المستوى الثالث من النحو التعليمي.

---

[1] النحو الواضح، ص 82.
[2] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 157-163.

ثالثا: المستوى الثاني من النحو التعليمي

ويشمل الموضوعات الآتية: الأفعال الاستثنائية، وأسلوب النداء، وأسلوب الاستثناء، وأسلوب الشرط.

أولا: الأفعال الاستثنائية في اللغة العربية

تأتي أفعالٌ في اللغةِ العربية غيرَ محصورةٍ بوصفها أفعالاً لازمةً أو متعديةً أو تامةً أو ناقصةً، وبذلك يصعبُ حصرُها في بابٍ واحدٍ من أبواب النحو، فتخالفُ بذلك الاطرادَ الذي يهدِفُ إليهِ النَّحو بشكلٍ عام، والنَّحوُ التعليمي بشكلٍ خاص، ومن هنا، فإنَّ وضعَها في بابٍ مستقلٍ بعنوان (الأفعال الاستثنائية) أجدى من الناحية التعليمية. وهذه الأفعال هي: كان وأخواتها، وأفعال المقاربة والرجاء والشروع، وظنَّ وأخواتها، والأفعال التي تصب مفعولين، والأفعال الجامدة، وأسماء الأفعال.

1. كان وأخواتها

يُلغي شوقي ضيف (كان وأخواتها) من باب الجملة الاسمية واضعاً إياها في قائمة الأفعال اللازمة؛ فتأخذ بذلك فاعلاً ويكونُ المنصوبُ بعدها حالا[1]، ولكنَّ (كان) قد تأتي فعلاً تاما وناقصاً، والمنصوب بعدها قد يكونُ حالا أو خبراً؛ وتبعاً للأسبابِ الآتية نجعلها فعلاً استثنائياً في اللغة العربية:

أولا: فعلاً لازماً تاماً، تكتفي بالفاعل وحسب، نحو:(جاءَ رفيكي وكانت المفاجأة).

ثانياً: فعلاً لازماً؛ فتأخذ فاعلاً وحالا، نحو:(كان شعوري رائعا عندما حصلت على العمل).

ثالثا: فعلاً ناقصاً تأخذ اسماً مرفوعا وخبراً منصوبا، نحو:(يمكن أن تكون عقوبته السجنَ أربع سنوات).

[1] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 90 وما بعدها.

وأما عن ورود كان وأخواتها في واقع الاستعمال الفعلي، فقد كانت للأغلبية من نصيبِ كان؛ إذ وردت أكثر من 250 مرةً، ولم ترد من أخواتها إلا (ليس، وأصبح، وما زال، وما دام، وظلَّ، وصار)، وأما بقية أخوات كان من مثل: (أضحى، وأمسى، وبات، وما انفك، ومابرح، وما فتئ)، فلم يرد استخدامها قط. كما أننا نلاحظ أيضا أن الاستعمال الفعلي قد اكتفى بـ (أصبح) للدلالة على (أضحى، وأمسى وبات) للدلالة على التحول، واكتفى أيضاً بـ (ما زال) للدلالة على الاستمرارية بدلاً من: (ما انفك، وما برج، وما فتئ).

2. أفعال الرجاء والمقاربة والشروع

ومن الأفعال التي تُعدُّ أفعالاً استثنائية، وذلك لكونها أفعالاً ناقصة، أفعال المقاربة: (كاد- أوشك- كرب)، وأفعال الرجاء: (عسى- حرى- اخلولق)، التي يُشترطُ فيها أنَّ خبرها جملةً فعليةً فعلُها فعل مضارع قد تقترن بـ (أن) المصدرية، وأفعال الشروع: (أنشأ، أخذ، بدأ طفق، علق، قام، أقبل، هبَّ) التي يُشتَرط فيها أن يكونَ خبرها جملةً فعليةً فعلُها فعلٌ مضارعٌ غير مقترن بـ (أن) المصدرية، وقد رأى شوقي ضيف أنْ تُحذف هذه الأفعال من الأفعال الناقصة، وتُضمُّ إلى باب المفعول به المتعدد[1].

وأما استخدام هذه الأفعال في البرامج المنتقاة فلم يُستَخدم منها إلا: (كاد- أوشك، وأخذ-بدأ)، وقد كان استخدام هذه الأفعال باستثناء أفعال الشروع، معدوداً فـ (كاد)؛ لم تستخدم إلا مرتين، في حال الاسمية (بالكاد)، نحو: (بالكاد تصلُ كميةُ مياه المطار الهاطلة في السنة إلى سنتمترات، ولكن تحت سطح الأرض المكان ليس هو بالجفافِ كما هو متوقع)، وقد عملت؛ فجاء خبرها فعلا مضارهاً مجرداً من (أن). وأما (أوشك) فاستُخدمت مرة واحدة كفعل، في حين أنها استُخدمت كثيراً بصيغة الجار

[1] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 102.

والمجرور (على وشك)، نحو: (والعربةُ التي على وشكِ أنْ تنقلَ إلى المتحف المصري الكبير تظهرُ كم كان مستعدا للمضيّ في سعيه وراءَ هذه القوة). وقد استُخدم الفعلان (أخذَ وبدأ) باطراد، نحو: (أخذ التصميم الداخلي للحجرة يلوح أمامي)، و(بدأتْ نظرياتٌ غريبة تظهر)، وقد جاءَ خبرُ أفعال الشروع شبه جملة جار ومجرور في مثال واحد، نحو: (لكنّ التكهناتِ حول الأصولِ الحقيقيةِ للقناعِ أخذتْ بالازدياد تدريجيا)، وبهذا يُكتفى بتدريس المستخدم من هذه الأفعال في المستوى الثاني من النحو، وأم غيرُ المستخدم فيُدرس في المستوى الثالث من النحو التعليمي.

3. أفعال تنصبُ مفعولين أصالةً

تحدثنا في المستوى الأول من النحو التعليمي أنَّ الاطراد في الأفعال، أن تكونَ فعلاً لازماً أو متعدياً، ويمكنُ التعدية في اللغة العربية بوسائل التعدية المعروفة: الهمزة، والألف، والتضعيف، وصيغة استفعل. ولكنّ في اللغة العربية أفعال تنصبُ مفعولينن ليس أصلُهما مبتدأً وخبراً أصالةً، وهذا سبب استثنائها، وهي أفعال المنح والعطاء: (وهبَ، وأعطى، ومنح، ومنع، وسأل، وألبس، وكسا)، نحو:(من يُعطيكَ عشرةً أو عشرين دولاراً؟).

4. ظنَّ وأخواتها

لا يذهبُ الباحث إلى استثناءِ (ظنَّ وأخواتها) من الأفعال الناسخة، وضمِّها إلى باب المفعول به كما يرى شوقي ضيف[1]، ويرى أنها تُدرَس في الأفعال الاستثنائية ، وذلك للأسباب الآتية:

أولا: أنَّها تصب مفعولين أصلهما مبتدأً وخبراً، نحو: (أظنُّه (ألكس).

[1] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 109 وما بعدها.

ثانيا: أن مفعوليها قد يأتيان مصدراً مؤولاً عن جملة اسمية مصدرة بأن، نحو:(شخصيا أظنُّ أن هذا القناعَ صُنِع لـ (توت عنخ آمون)، قد صمِّم من أجله واستُخدم من أجله).

ثالثا: أنَّ المفعول به الثاني قد يأتي جملة، نحو: (حسنا، نظرةُ الاستغرابِ تلك، أظنُّك تعرف).

رابعا: أنّها قد تكتفي بمفعول به واحد، نحو: (ربما لن يظنَّ أيَّ شيء، آملُ أن يعتقدَ أنَّه سيخرجُ بسهولةٍ من المطار).

خامساً: أنَّها قد تتعدى إلى شبه جملة بدلاً من المفعول به الثاني، نحو: (أظنه في البيت).

سادساً: أنَّ مفعولَيها قد يُحذَفان، نحو: (نحن نعرف أكثرَ بكثيرٍ مما تظن).

سابعا: أنَّها تكون لازمة، نحو: (ظننتُ به).

وأما عن استخدام البرامح التلفزيونية (لظنَّ وأخواتها)، فلم يستخدم منها إلا (جعل، ووجد، وزعم، و درى، وعلم، ورأى، وحسبَ)، في حين غابت الأفعال الأخرى عن الاستخدام من مثل: (حجا، وهبْ، وألفى). ولا تقتصر هذه القائمة على الأفعال السابقة، بل إننا نكاد نضيف إليها كثيراً من الأفعال التي تحمل معناها، وتعمل عملها، وقد وردت في البرامج المنتقاة، من مثل: (توهم، وتيقن، واعتقد، وشعرَ، وتبين، وودَّ، وأضاف، ويعني، وعرف، وافترض، وتخيّل، وأدرك، وأكد). ومنها أيضاً أفعال التحويل والصيرورة: (صيَّر، وترك، واتخذ).

5. الأفعال التي تنصب ثلاثة مفاعيل

ويُضاف أيضاً إلى هذه القائمة من الأفعال الاستثنائية الأفعال التي نصَّ النحاة أنها تنصب ثلاثة مفاعيل:(أرى، وأعلم، وأنبأ، ونبّأ، وأخبر، وخبَّر، وحدّث) إذ ينطبق عليها ما ينطبق على أفعال ظن وأخواتها، مع الإشارة هنا إلى أنَّ هذه الأفعال قد تأخذ مفعولا به ثالثا، نحو: (وأعلمونا أن شخصاً آخر قادمٌ من جمهورية الودمينكان)، و(مهلا، أخبرتني للتوّ أنَّك تعيشُ هنا).

6. الأفعال الجامدة (الشاذة)

تنصُّ كتب النحو على أنَّ في العربية أفعالاً جامدة، من مثل: (نعمَ- بئس- حبذا)، ويسميها مهدي المخزومي أفعالا شاذة([1])، ونشيرُ هنا إلى أنه لم يرد بناءً على البرامج المنتقاة أيٌّ من هذه الأفعال. ومن هذه الأفعال الجامدة أيضاً (ليس) في كان وأخواتها، و(عسى) في أفعال الرجاء، ومنها أيضاً أسماء الأفعال.

ثانيا:الأساليب

1. الاستثناء

تشير كتبُ النَّحو في باب الاستثناء إلى أنَّ (إلا) هي أداة الاستثناء الأولى، فهي أمُّ الباب، ولكن ترد أدوات أخرى تُستخدمُ في الاستثناء:(حاشا (ما حاشا)، وعدا (ما عدا)، وخلا (ما خلا)، وليس، ولا يكون، وبيد، وبله، وغير وسوى[(2)]، فتتوزع أدوات الاستثناء إذن بين الأدوات والأفعال والأسماء؛ ولم يرد من هذه الأدوات للاستثناء إلا (إلا).

وقد وردت (غير) باطراد في حدود أربعينَ مثالاً اسماً معرباً، وهذا ما ينطبقُ أيضاً على (سوى) التي وردت خمسَ مرات، وقد أخرجهما شوقي ضيف من النحو التعليمي[(3)]، فورودهما للاستثناء لم يعد يُستخدم في الاستعمال الفعلي، وبذلك تُرجأ (غير) و(سوى) في دلالتها على الاستثناء إلى المستوى المتقدم.

---

[1] في النحو العربي: نقدٌ وتوجيه، ص 190.
[2] النحو الوافي،الجزء الثاني، ص 315 وما بعدها.
[3] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 126.

نلاحظ أنَّه لم يُستَخدم من أدوات الاستثناء في الاستعمال الفعلي إلا (إلا)؛ وعليها يُقتصر في النحو المستوى الأول من النحو التعليمي، فالأدوات الأخرى كلها تحمل معنى الاستثناء بنفسها، من مثل: (غير) و(سوى). خاصةً أنَّ الاستثناءَ في اللغة العربية لا يقتصرُ على هذه الأدوات، فقد يأتي بصور أخرى كثيرة غير ما نص عليها النحاة.

وأما أنواع الاستثناء فإنه يكتفى بالنحو التعليمي بـ (الاستثناء التام المثبت)، الذي تتوافر فيه كل أركان الاستثناء: (المستثنى منه- المستثنى- الأداة)، وحكمه واجب النصب، وعلى هذهِ الصورة ورد الاستثناءُ مطرداً في البرامج المنتقاة، نحو: (أعيدوا كل هذه البراغي إلا ذلك البرغي، ومن ثم نفتح الغطاء)، و(يقول الفريق الطبي إنهما بخير إلا أنهما ثملان فقط)، و(مطار دبي الدولي هو أصلا المحور الأكثر ازدحاما في العالم، إلا أن حاكم دبي يريدُ أن يبقى في الطليعة، وأمر ببرنامجٍ توسعيٍّ هائل).

وأما بقية أنواع الاستثناء من مثل: (استثناء تام مثبت منقطع، واستثناء تام منفي، واستثناء مفرغ)، فيرى شوقي ضيف أن يُدرَس الاستثناء التام المنفي، في النحو التعليمي بصورتيه: النصب على الاستثناء والإتباع على البدلية، مخالفاً بذلك قرار مؤتمر مجمع اللغة العربية في 1945[1]، مع أنَّ قرار المجمع يجعلُ باب الاستثناء أكثر اطراداً، إذ يقتصر على ما حكمُه واجب النصب؛ ولهذا فإن (الاستثناء التام المنفي) يكون في مكانه في المستوى الثالث من النحو التعليمي؛ كونه يجوز فيه الوجهان (النصب أوالإتباع على البدلية)، فيتداخل مع البدل، لا أنُ يُستثنى من النحو التعليمي كلِّه، كما ذهب إلى مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة. ويرى شوقي ضيف أن يُخرَج الاستثناء المفرَّغ، نحو:(ليس هناك في الواقع أيُّ مكانٍ تؤول إليه مياه الصرف الصحي إلا أن تأتي إلى هنا، وتجعل من المنطقة بحيرة صرف

[1] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 124.

صحي)، من أسلوب الاستثناء إلى أسلوب القصر مُتبعاً في ذلك رأي لجنة وزارة المعارف[1]. ولا بد من أن يُدرس أسلوب القصر في المستوى الثالث من النحو التعليمي؛ لأنه يتداخل مع أبواب النحو كلها.

يمثِّلُ الحد الأدنى في باب الاستثناء في المستوى الأول من النحو التعليمي في معرفة الاستثناء التام المثبت، الذي تتوفر فيه كل أركان الاستثناء: (أداة الاستثناء، والمستثنى منه، والمستثنى)، وحكمه واجب النصب، وأداة الاستثناء فيه هي(إلا)، ولا يشارُ فيه إلى أنه متصل أومنقطع؛ إذ لم يرد في البرامج المنتقاة استثناء منقطع، حيث يكون المستثنى فيه ليس من متعلقات المستثنى منه أو من جنسه.

2. أسلوب النداء

جاء واقع النحو العربي بناءً على البرامج المنتقاة خالياً من أيّ نوعٍ من: (الترخيم، والاستغاثة، والندبة)، وهذا ما يدعمُ رأي شوقي ضيف في إلغائها من باب النداء في النحو التعليمي لندرتها وقلة شواهدها[2]. كما أنَّ المنادى لم يأت نكرةً أو نكرةً مقصودة أو شبيهاً بالمضاف. وأما صورُ النداء التي وردتْ فهي: العلم، نحو: (مرحبا، محمود، ما الذي حدث؟)، والمعرّف بأل، نحو: (أيها الشبان، لم يحن وقت الغداء بعد)، والمضاف، نحو:(آسف، يا حضرةَ الضابط). ولمْ يأت من أدواتِ النداء التي نصَّ عليها النحاة من مثل: (الهمزة، ويا النداء، وأيا، وهيا، وأيْ، ووا)[3]، إلا(يا النداء)، التي استخدمت باطراد للقريب والبعيد مذكورة ومحذوفة. ومن الجدير بالذكر هنا، أن الأعلام في البرامج لم تُعرَب سواءٌ أكانت في النداءِ أم غير النداء؛ إذ جاءت ساكنة، وقد كانَ نداءُ العلم أكثر صور النداء دورانا

---

[1] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 126.
[2] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 134-135.
[3] النحو الوافي، الجزء الرابع، ص 127.

واستعمالا. ويرى الباحث أنْ يُدرَّس النداء: نداءَ الأعلام ونداء المعرَّف بأل، في المستوى الثالث من النحو العربي؛ إذ يكونُ مرفوعاً الأول بدلا في الثاني.

3. أسلوب التعجب

تذكر لنا كتبُ النَّحو أن للتعجب في اللغة العربية صيغتين، هما: (ما أفعلَ! وأفعلْ بـ)، وهما قياسيتان، علماً أن واقع النحو العربي في البرامج المنتقاة، لم يستخدمْ هاتين الصيغتين قط، ولكنَّه استخدمَ التعجّب بصيغ متعددة، تارة بالنداء، نحو: (يا إلاهي! أنا متوتر)، وتارة بفعل التعجب، نحو: (يتعجبُ الناس أحيانا من أن أبوظبي صحراء، وليس فيها ماء. في الحقيقة هناك الكثير من المياه الجوفية)، وحينا بالاستفهام الاستنكاري، نحو: (رد الفعل الفوري كان هل أنت مجنون؟!)، وحيناً آخر (أوه جميل!).

ولقد دعا شوقي ضيف إلى حذف إعراب أسلوب التعجب لصعوبته[1]؛ لأنه لا يصحح نطقا، ودعا أيضاً إلى إلغاء كذلك شروط صيغتي التعجُّب، وقد عدَّها من الزوائد الضَّارة التي لا تفيد أي فائدة في صحة النطق، كما أنها تُعقِّد النَّحو؛ ولهذا يُكتفى بأمثلة صيغتي التعجُّب[2]، ويرى الباحث أن تُدرسَ هاتان الصيغتان كبنية واحدة، ويكونُ التركيز فيها على النبر أو السياق لإفادة التعجُّب في المنطوق، وهذا ما يميزها عن ما الاستفهامية وما النافية، وأما في المكتوب فعلامات الترقيم كفيلةٌ بالتمييز بينها. كما أنه يُذكر للطلاب أنَّ التعجبَ لا يقف عند هذه الصيغ، فقد يكون في النبر أو بالصوت كما أسلفنا.

---

[1] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 129-130.
[2] تيسير النحو التعليمي قديما وحديثاً مع نهج تجديده، ص 140-142.

4. أسلوب الشرط

يُعدُّ أسلوبُ الشرط من الأساليب الصعبة في اللغة العربية، فهو عبارة عن جملتين مترابتطين مع بعضهما، يُشترط في حدوث الجملة الثانية، حدوث الجملة الأولى، حيث تُسمى الأولى فعل الشرط والثانية جواب الشرط. ويتم ربط هاتين الجملتين عن طريق أدوات تسمى أدوات الشرط، ولا تكمن الصعوبة بالشرط نفسه، وإنما تكمن في كثرةِ أدواته وتنوعها، فهي تتوزَّع بين: أسماء شرط جازمة (منْ- ما- كيفما- حيثما- مهما- متى- أيان- أنى- أينما- أيَّ)، وأسماء شرط غير جازمة: (إذا- إذ- لمَّا)، وحروف شرط جازمة ((إن- إذ ما)، وحروف شرط غير جازمة: (لو)[1]. وهل يحتاج الطالب كل هذه الأدوات حتى يُعبِّر عن الشرط؟!

كثُرت أدواتُ الشَّرطِ وتعددت على المستوى النظري، ولكن على مستوى الاستعمال الجاري، نلاحظُ أنَّه حدث تطوُّرٌ على أسلوب الشرط بناءً على البرامج المنتقاة، لا سيما أدوات الشرط، فقد بقيَ الأسلوب وندرَ استخدام الأدوات السابقة، واستُخدمتْ (إنْ، و لو، وإذا)، بشكلٍ مطرد، وأما بقيةُ الأدوات فلم يُستخدم منها إلا أداتان هما: (حيثُ)، و(مهما) في مثال وحيدٍ لكلٍّ منهما، نحو: (حيثما كان (بروس) يطيرُ كان الضبابُ يتبعُه)، و (مهما بلغ الارتفاع فإني- بإذن الله- سأقوم بالعمل).

يُلاحَظُ أنَّ أداة الشرط (إنْ) كانَ جوابها فعلاً مضارعاً مرة واحدة، نحو: (لنجرِ إيضاحَ الأمورِ أكثر، إنْ تخبرني بأمرٍ غيرِ صحيح، سأعرفُ به)، فلم تدخلْ أدواتُ الشرطِ في الأمثلة الباقية إلا على جملةٍ فعليةٍ فعلُها فعلٌ ماضٍ أو ما فيه معناه، نحو: (إذا نظرنا هنا فلا وجود لثقوب الجروح)، ونحو: (إنْ لم تجدْها حينَها فستختفي).

---

[1] النحو الوافي، الجزء الرابع، ص421.

وتتداخل هذه الأدوات مع بعضها معنىً وعملاً؛ إذ بالإمكان، أن نقول: (إنْ لم تجدْها حينها، فستختفي)، أو (لو لم تجدها حينها، فستختفي)، أو (إذا لم تجدها حينها، فستختفي)، وكأنّهنَّ أداةٌ واحدة، وأما ما يشيرُ إليه الخطيب القزويني بأنَّ هناك فرقاً في المعنى بين (إنْ) و(إذا)، من أن الأولى تدل على ما هو مشكوكٌ في حدوثه، وأن الثانية تدل على ما هو مقطوع بحدوثه؛ إذ يقول: "إن الأصل في (إنْ) ألا يكون الشرطُ فيها مقطوعاً بوقوعه، كما تقول لصاحبك: إن تكرمني أكرمْك، وأنت لا تقطع بأنه يكرمك.والأصل في (إذا) أن يكون الشرط مقطوعاً بوقوعه، كما تقول: إذا زالت الشمس آتيك"[1]، قد يكون هذا المعنى بلاغياً، ويقتصرُ فيه على لغة القرآن الكريم، وهذا الفرق مأخوذ أصلا من أن (إنْ) تدخل على الفعل المضارع الذي فيه احتمالية الحدوث أو لا؛ لأن من دلالات الفعل المضارع هو الدلالة على الاستقبال، وكذلك يدل أسلوب الشرط على الاستقبال، ولم تدخل (إنْ) في العينة المنتقاة إلا على مثال وحيد - كما أسلفنا-، ولا أرى أنَّه قُصِد منه التشكيك، فأسلوب الشرط لم يدخل إلا على الفعل الماضي؛ وذلك حتى لا يجتمع مستقبلان في أسلوب الشرط: أسلوب الشرط نفسه، ودلالة الفعل المضارع على الاستقبال.

ورد أسلوب الشرط مطرداً بهذه الأدوات: (إذا) 66 مرة، و(إنْ) 20 مرة، و (لو) 15 مرة، محافظة على ترتيب أسلوب الشرط: أداة شرط+ فعل شرط+ جواب شرط، ولم يتقدم جواب الشرط على فعله إلا في أربع حالات، نحو: (قد تصبح صغار الضباع عدائية جدا، إذا تعلق الأمر بفرض هيمنتها السلطوية). وأما عن اقتران جواب الشرط بالفاء، إذا كان جواب الشرط جملة اسمية أو فعلية فعلها فعلاً طلبياً أو جامداً أو مقترناً بقد، أو بالسين وسوف أو منفياً بـ (ما) أو بـ (لن)[2]، فعلى الرغم من التنبه لهذه

---

[1] القزويني، الخطيب (2003). *الإيضاح في علوم البلاغة*. وضع حواشيه إبراهيم شمس الدين (ص 79). الطبعة الأولى بيروت-لبنان: دار الكتب العلمية.

[2] في النحو العربي: نقدٌ وتوجيه، ص 287 وما بعدها.

القاعدة إلا أنه أغفلت في بعض المواضع، نحو: (ربما إنْ لم يكنْ متورّطاً بشكلٍ شخصي، سيكونُ مستعداً لإعطائنا المعلومات).

وخلاصة القول في أسلوب الشرط، أن الاستخدام الفعلي لأسلوب الشرط، يؤكد ما ذهب إليه شوقي ضيف في حذف إعراب أسماء الشرط من النحو التعليمي، علما أن شوقي ضيف لم يحذفها كلها فقد أبقى على (من- ما)[1] إلا أن واقع النحو العربي لم يحتفظ بهما أيضاً؛ وبهذا تُقدم أسماءَ أسلوب الشرط في المستوى الثالث من النحو التعليمي.

رابعا: المستوى الثالث من النحو التعليمي (المستوى المتقدم)

عرضنا فيما تقدم الحد الأدنى من القواعد التي تضبط اللسان، وفق مستوىً لغوي فصيح (البرامج التفزيوينة الوثائقية)، وتبين لنا أن شوقي ضيف كان أنموذجاً للالتفات إلى واقع النحو العربي، ويرى الباحث أنَّ هذه القواعد كفيلة بأنْ تسهل النحو العربي؛ إذ تجعلُه أكثر اطرادا وثباتاً واستقلالاً، وتبعاً للقاعدة الأصولية:(ما لا يُدرَك كلُّه لا يترك جلّه).

وأما عن المستوى الثالث (المتقدم) فيُعرضُ فيه صورٌ من الحذفِ والتقديم، والاستثناءات الكثيرة في أبواب النحو؛ إذ تكون في الجانب النظري لا التطبيقي؛ إذ يكون الطالب قد استكمل القواعد الأساسية في النحو، ولا يضيره بعد ذلك شذوذٌ أو ندرةٌ أو اضطراب، ومن الموضوعات التي تُعرضُ في المستوى الثالث: الاستثناء المنقطع، والحروف العاملة عمل ليس، والإتباع على المجاورة، والمفعول معه، ودخول الباء على خبر ليس، وصور الحال معرفة، ولا النافية للوحدة، وعمل المشتقات.

[1] تيسير النحو التعليمي حديثاً وقديماً مع نهج تجديده، ص 137.

ونلاحظ- فيما سبق- أن واقع النحو العربي قد تخفَّف كثيراً في الاستعمال، وهو المطلب الذي أكدت عليها معظمُ محاولات تجديد النحو في أنَّ النحو يمكنُ أن يُختصر، وأن نتائجه محدودة مقارنة مما يبذل فيه من وقت أو جهد، وأن بناء اللغة يجب أن يعتمدَ على مصادرَ أخرى غير تدريس القواعد؛ إذ يجب أن يلتفتَ إلى دور الحدس في تعليم اللغات بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص.

المبحث الثاني: تعليم النَّحو من جديد

أولا: دور الحدس اللغوي في اكتساب النَّحو

يُعد الالتفات إلى دور الحدس والتنبيه على أهميته في اكتساب اللغة، من أبرز النتائج التي وصل إليها التفكير اللغوي الحديث على يد (تشومسكي) في النظرية التوليدية التحويلية، التي نادت بأنَّ الملكة اللغوية لدى الطفل ملكةٌ فطريةٌ، فالطفلُ يستطيعُ أن يُنتجَ عدداً لا محدود من الجمل من عددٍ محدودٍ من القواعد، وهو منْ يحكمُ أيضاً، إن كانت هذه الجملةُ صحيحةً، أو كانت تلك الجملةُ خطأً، فالحدس اللغوي هو:"قدرة المتكلم على إعطاء المعلومات حول مجموعة من الكلمات المتلاحقة من حيث إنها تؤلف جملةً صحيحةً أو جملةً منحرفةً عن قواعد اللغة"[1]، ومكانةُ هذا الحدس في الدرس اللغوي -بما يمكله من قدرةٍ على الفصل بين الجملِ النحوية والجمل غيرِ النحوية- مركزية؛ إذ إنه "ليس عنصرا ثانويا في الدرس اللغوي، وإنما هو عنصر جوهري"[2]، وتكمنُ أيضاً أهميةُ دور الحدس ومكانته في النظرية التوليدية التحويلية-كما يقول: رونالد إيلوار- بأنَّه أي الحدس اللغوي ردَّ الاعتبار إلى المتكلم في تحديد المعنى الذي سلبته إياه النظرية السلوكية[3].

---

[1] الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: الجملة البسيطة، ص9

[2] النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج، ص 118.

[3] إيلوار، رونالد (1980). *مدخل إلى اللسانيات*. ترجمة: بدر الدين قاسم (ص 140). سورية: منشورات وزراة التعليم العالي.

وبناءً على الحدس اللغوي، فإنَّ الطفلَ يستطيع أن يكتسب اللغة وأن يُنتجَها ويمثِّلُ اكتساب اللغة هذا جانباً إبداعياً خلاقاً، يتميّزُ بها الإنسان عن غيره من المخلوقاتِ، فالطفلُ يتعلمُ لغته بالفطرة؛ إذ يتعلم القواعد الضمنية التي تكفلُ له استخدام اللغة بمجرَّدِ سماعها والحديثِ بها، دونَ أن يخضعَ لعمليةٍ تعليمية مقننة، وهكذا تبدو عملية اكتساب اللغة لدى الطفل في النظرية التوليدية التحويلية عملية فطرية، فاللغة في نظر (تشومسكي) "ملكة فطرية تُكتَسبُ بالحدس، وإذا كان الإنسانُ لا يستطيعُ أنْ يتكلَّمَ باللغة إلا إذا سمعَ صيغها الأولية في نشأتِه، فإنَّ سَماعَ تلكَ الصيغ، ليسَ هو الذي يخلِق القدرة اللغوية في الإنسان، وإنما يَقدحُ شرارتها فحسب"[1] وكأنَّ في الطفل جهازاً بيلوجياً مسؤولاً عن المعرفة اللغوية، وقد شبَّه (تشومسكي) هذا الجهاز بـ (صندوق أسود صغير) سماه (جهاز اكتساب اللغة)[2]، وهذا ما يُفسِّر السرعة التي يتعلَّمُ فيها الطفل لغته، ففي "غضون ثلاث سنوات تقريباً يكتسب الطفل المعرفة الأساسية بتنظيم معرفته بلغته الأم، ويتوصل إلى إحراز المقدرة التامة على إنتاج جمل لغته وتفهمها"[3].

لا بدَّ من الإشارة هنا، إلى أنَّ مفهوم الفطرة اللغوية عند تشومسكي يقابل مفهومَ الملكة اللسانية عن ابن خلدون، إلا أنَّ الفطرة اللغوية عند (تشومسكي) تحدثُ بتلقائية، ولكنَّ الملكةَ اللسانية عندَ ابن خلدون تحدث بكثرةِ المرانِ والممارسة، فالتكرار هو جوهر اكتساب الملكة اللسانية عند ابن خلدون؛ إذ يقول: "والمَلَكات لا تحصلُ إلا بتكرار الأفعال؛ لأنّ الفعلَ يقعُ أولا، وتعود منه للذات صفة، ثمَّ تتكرر؛ فتكونُ حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثمَّ يزيد التكرار، فتكون ملكة أي صفة راسخة"[4]،

---

[1] المسدي، عبدالسلام (1986). *التفكير اللساني في الحضارة العربية* (ص 20). الطبعة الثانية. الدار العربية للكتاب.

[2] براون، هـ دوخلاس (1994). *أسس تعلم اللغة وتعليمها*. ترجمة: عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان (ص 39). الطبعة الأولى. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

[3] الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية: النظرية الألسنية، ص 48.

[4] ابن خلدون، ولي الدين عبدالرحمن بن محمد (2004). *مقدمة ابن خلدون*. حقق نصوصه وخرَّج أحاديثه وعلق عليه عبدالله محمد الدرويش (ص 378). الطبعة الثانية. الجزء الثاني. دمشق: دار البلخي، ومكتبة الهداية.

بدليل أنَّ هذه الملكةَ "لو سبقتْها مَلَكةٌ أخرى في المحل فلا تحصل إلا ناقصةً مخدوشة"[1]، فهو يَصف كيفَ تُغذّى هذه الملكة، ولكنَه لا يَصفُ كيف يقومُ الإنسان بالتحليلات اللغوية ذهنياً؛ بحيث إنَّه لا يُعيدُ التراكيب اللغوية التي سمعها كما هي؛ فإشارتهُ للحدس اللغوي ضمنية، بينما (تشومسكي) يُريد أن يصلَ إلى القواعد الضمنية التي تجعلُ الطفلَ يُنتجُ اللغة ولا يُكرّرها أو يُحاكيها، فـ "النشاط اللغوي لا يقومُ على الترديد، والإنسانُ في تعبيرِه سواءٌ كانَ أديباً كاتباً او متكلماً عادياً، لا يرُدّدُ ما سمع من جملٍ إلا صدفة أو لغَرَضٍ مقصود. وإنما يكون ذلك؛ لأنَّ النشاطَ اللغوي نشاطٌ خلّاق"[2].

ما يسعى إليه هذا الجزءُ من البحث هو كيف تُنمَّى هذه الملكة اللسانية، وليسَ كيفَ يُنتجُ الطفلُ اللغة، وبذلك يقدِّمُ ابنُ خلدون الملكة اللسانية أنموذجاً لغوياً حديثاً في كيفية اكتساب اللغة العربية الفصيحة كَمَلَكلة لسانية، مقلِّلا من أهمية النَّحو في تعلم اللغة العربية الفصيحة بوصفِه صناعةً، فـ "العلم بقوانين الإعراب هو علم بكيفية العمل لا بالعمل نفسه. ولذلك نجد كثيراً من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربية، المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سُئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو إلى ذي مودته أو شكوى ظلامة، أو قصد من قصودِه أخطأ فيه عن الصواب وأكثر من اللحن"[3]، فعلم النَّحو أو الإعراب شيء وإتقانه نطقاً وكتابةً شيءٌ آخر، لكنْ علينا ألا نقلِّل من أهمية علم النَّحو في تعليم قواعد اللغة العربية الفصيحة، إذ هو كما يقول ابن خلدون:إن تعليم النحو هو أقرب ما يكون إلى تعليم الملكة اللسانية[4]، فعلم النَّحو يحاولُ أنْ يخلقَ بيئةً قواعدية مُفصَّلة تَصفُ الجزئيات والتفاصيل الصغيرة؛ ليُضاهي المكلة اللسانية، لا سيما أنَّنا نعيش في بيئة ليس فيها إعراب.

---

[1] مقدمة ابن خلدون ص 389.
[2] العياشي، منذر (1986). *اللسانيات والتنظير* (ص 234). بيروت: معهد الإنماء العربي.
[3] مقدمة ابن خلدون، ص 384.
[4] مقدمة ابن خلدون، ص 390.

يقترحُ ابن خلدون بديلاً للنَّحو العربي لاكتساب اللغة العربية، مستغلاً بذلك السماع في تعلم اللغة العربية الفصيحة؛ إذ يسمعُ المرءُ أولاً باللغة العربية الفصيحة؛ ليغذي النظام اللغوي الكامن في الذهن، ومن ثمَّ يتصرَّف في نطقه وكتابتهِ على منوالِه، فمنْ يريدُ أن يتعلَّمَ اللغة العربية الفصيحة، عليهِ "أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم (العرب) القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم، ولقي العبارة عن المقاصد منهم، ثمَّ يتصرَّفُ بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظه، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكونُ جودةُ المصنوع نظماً ونثراً[1]، فاكتساب اللغة العربية الفصيحة يكونُ بالسماعِ أولاً، ومن ثمَّ الاستخدام الفعلي لما سُمع معتمداً على ترسيخ هذه الملكة بعنصر المِران والممارسة المتكرّر، فبقدر ما يسمعُ أكثر، ويستخدم اللغة أكثر، تترسَّخُ هذه الملكة فيه، وبهذا يكونُ ابنُ خلدون رائداً من روَّاد التفكير اللساني في الحضارة العربية الإسلامية، بل "آخرَ منْ حاولَ أنْ يُقدِّمَ نظرة شمولية في القضية اللغوية، تتسمُ بالجدّة والطَّرافة"[2].

فنحن هنا إذن أمام أنموذج لغوي منهجي في تعليم اللغة العربية الفصيحة، يقومُ على كثرةِ سماع اللغة العربية الفصيحة وكثرةِ استخدامها: نطقاً وكتابةً، ولكنَّه ينقصُه أيضاً توظيف مهارة القراءة باللغة العربية الفصيحة، وينقصُهُ كذلك تعليمُ المطرد من القواعد النَّحوية المطردة؛ إذ لا يمكنُ تجاوز دور النَّحو العربي في تعليمِ اللغة العربية، خاصةً أنَّه يقومُ باصطناع الملكة اللسانية عن طريق القواعد، خاصةً أنَّه يكثرُ في المسموعِ أو المقروءِ الشاذُّ والنادرُ والغريب من القواعد، فيقومُ النحو بدورِه بعملية

---

[1] اللسانيات والتنظير، ص 384.
[2] التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص 37.

تصفيتها مما علقَ بها من شوائب، في سبيل بناء اللغة المعيارية، وبذلك يُصبحُ دورُ النَّحو مساعداً وليسَ أساسياً، فتصبحُ عملية اكتساب اللغة عملية عكسية، وليست كما هي عليهِ الآن؛ إذ يتمُّ تعليمُ اللغة من خلال النَّحو. وبذلك تُصبحُ آليةُ تعليمِ النَّحو السماع أولا، والقراءة ثانياً، والنحو ثالثاً، وممارسة تتداخلُ معها.

ثانيا: خطة عملية لتعليم النَّحو العربي

تبيّنَ لنا أنَّه بإمكاننا أن نوظِّفَ الحدسَ اللغوي في عملية اكتساب النَّحو العربي لدى الطفل، وذلك باستغلال قدرة الطفل على اكتساب اللغة أولا، من ثمَّ تمكين هذا الحدس عن طريقِ تغذيتِه بالمادة الأساسية من اللغة العربية (الفصيحة المعربة)؛ ليُعيدَ الطفلُ إنتاجها من جديد وفقَ نموذجٍ لغويٍ فصيحٍ معرَب، يستخدمُه وفق ما تقتضي إليه حاجته، متخذين من النَّحو العربي مساعداً في تحقيق تلك الغاية، ويبدو لي أنَّ مصطلح (مساعد) يجعلُ النَّحو ثانوياً، ولكنَّه يأخذُ دوراً أساسياً وجوهرياً في بناءِ النموذج اللغوي المعياري الذي نريد، بما يقومُ به من تقويمٍ وتصويبٍ، لما شذَّ من القواعد وندر، بناءً على القواعد المطردة التي أثبتها واقع النَّحو العربي في العصر الحديث، أو ما أسميناه نحواً معيارياً وصفياً، وهنا يأخذُ النَّحوُ مكانته الأساسية من تعليم اللغة، حسبَ تعريف ابن جني لعلم النَّحو: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير، والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ عنها رد بها إليه"[1].

[1] الخصائص، ص 34.

بناءً على الواقع الذي نعيش فيه، فإننا نعيش- في عصرنا هذا- في بيئة غيرِ معربة في الأقطار العربية كافة، فنحن "نعيشُ بلغةٍ غيرِ معربةٍ ولا واسعة، حين نتعلَّمُ لغةً معربةً، وافرة الحظ من الإعراب، واسعة الآفاق مع ذلك. فكأننا بهذا نتعلمُ لغةً أجنبيةً وصعبة"[1]، وهذا سرُّ صعوبة النَّحو العربي، وليسَ اللغة العربية نفسَها، فالطفلُ قادرٌ على فهمِ الفصيحة المعربة قراءةً وسماعاً، وليسَ لديهِ أيُّ مشكلة في نظامِها، ولكنَّه لا يستطيعُ أنْ ينتجَها سواءٌ على المستوى المنطوق أم المكتوب، لا سيما أنَّ الطفل أول ما يكتسبُ من لغة هي لغةُ أمِّه وأبيه والبيئة المحيطة به، فما يُنتجُه من لغة- فيما بعد- سينتجُه بفصيحةٍ غيرِ معربة، فإذا ما ذهبَ إلى المدرسة ليتعلَّم الفصيحة المعربة عن طريقِ قواعدِ النَّحو التي تلقَّنُ له تلقيناً فسيشكو من النَّحو.

ولهذا فإنَّنا نقترحُ خطةً عمليةً منهجية لتدريس النحو، تنقلُ تدريس النَّحو العربي من التنظير إلى التطبيق، ويتمُّ تنفيذ هذه الخطة حتى لا تكون مجرد كلام نظري وفقَ الخطوات الآتية:

أولا: بناء بيئة سليمة من الفصيحة المعربة

تعملُ هذه البيئة على تمكين الملكة اللسانية في ذهن الطالب، وذلك بطريق استثمار حصص اللغة العربية بالسماعِ أولا، ولكنَّ تهيئة البيئة السماعية من الناحية التطبيقية، قد يشكلُ عائقاً في الوصول إلى الغاية المرتجاة في المرحلة الابتدائية، لا سيما أنَّ كثيراً من الشكوى في وزارات التربية والتعليم في الدول العربية أو في التعليم المدرسي العام والخاص، تأتي من أنَّ معلمي اللغة العربية، لا يستخدمون الفصيحة المعربة في تدريسها، وإنما يعلمونها بلهجاتِهم الخاصة، فكيف الحال ببقية المواد من تربية إسلامية وتربية وطنية وجغرافيا وتاريخ؟! ولهذا فإن الباحث يقترح أن يخضَع الطفل في المرحلة

[1] مناهج تجديد في النَّحو والبلاغة والتفسير والأدب، ص 42.

الابتدائية إلى تكثيف وجبات السماع للغة العربية الفصيحة المعربة؛ مستثمراً في ذلك عدة أمور، منها: مشاهدة برامج الأطفال- وهي بالفصيحة المعربة- داخل الغرف الصفية، وهذهِ البرامج تُقدِّمُ قيماً دينية واجتماعية وعلمية وثقافية كثيرة، ومعدّة إعداداً جيداً، وتمثِّلُ رؤى وزارات التربية والتعليم وتوجهاتها وأهدافها في الوطن العربي من خَلْق جيل واعٍ منتمٍ لأمته وللغته. وقد أثبتت برامج الأطفال من حيثُ التأثيرُ على لغة الطفل، فالأطفال يتداولون الفصيحة المعربة في كلامهم، والأمثلة على ذلك كثيرة، ومن منا لم يسمعْ جملاً من أبنائه أو من أبناءِ أقاربه تدل على ذلك من نحو: (يا إلالهي)، و(سأستدعي طبيبَ الأطفالِ يا أخي)، و(أنا في مكانٍ ما، يا أبي)، و(مرحباً يا صديقي).

ومن البرامج التي يقترحها الباحث أيضاً في سبيل تمكينِ الحدس اللغوي من الفصيحة المعربة مشاهدة برامج قناة ناشيونال جيوغرافيك أبو ظبي المتخصصة للأطفال، وهي أول قناة وثائقية عربية خاصة بالطفل في الوطن العربي، وقد جاءت- كما يقول علي بن تميم- لتسدَّ نقصاً كبيراً في محتوى اللغة العربية في العلوم والمغامرة والاكتشاف.وهي تستهدف فئة الأطفال من سبع سنوات إلى أربع عشرة سنة[1]، وغيرها من البرامج الموجه للطفل. كما أنّه يمكن أن تقومَ وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي على عمل برامج موجهةٍ للطفل لتوفير بيئة لغوية سليمة. وهذه البرامجُ تُسهمُ في اكتساب الفصيحة المعربة اكتساباً عملياً تطبيقياً، يحملُ فيه جانباً من التشويق، قد يغيبُ عن كثير من حصص اللغة العربية؛ إذ لا يُقتصر التدريس على المنهاج اللغوي؛ إذ يصبح للصوت والصورة والحركة دور في العملية التعليمية.

ولنا أن ندرك جدوى هذا العمل، أن الحصص المقررة للغة العربية في المرحلة الابتدائية في وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة خمسُ حصص أسبوعياً، حسب خطة الوزارة

[1] انظر: مقابلة علي بن تميم مع قناة أبوظبي على موقع اليوتيوب.

لعام2015-2016[1]، وإذا علمنا أيضاً أن أيام التمدرس في التقويم المدرسي للعام الدراسي 2019-2020، لمدارس التعليم العام والمدارس الخاصة المطبقة لمنهاج الوزارة 185 يوما[2]، نصل إلى أنَّ الطالب في السنة يستمع إلى 925 حصة، بست سنوات مدة المرحلة الابتدائية يصبح المجموع 5550 حصة، يزدن أو ينقصن، تبعا لأيام الامتحانات أو الحصص الإثرائية، أي نحن أمام كمٍّ هائل من الحصص الدراسية السماعية، التي يتعرض لها الطالب في حصة اللغة العربية، وإذا ما أضفنا المواد الأخرى التي تدرس باللغة العربية من التربية الإسلامية (أربع حصص أسبوعيا)، والدراسات الاجتماعية (التربية الوطنية) بمعدل (ثلاث حصص أسبوعيا) حسب الخطة السابقة، فإن العدد سيكون مضاعفاً. ولعلَّ بدايتنا بسماع اللغة العربية وليس بتوظيف مهارة القراءة، يرجع إلى أن الطفل قد لا يستطيع القراءة في الصفوف الابتدائية الأولى أولا، ولضعف معدلات القراءة لدى الطفل العربي بشكل عام ثانيا.

ثانيا: تفعيل دور القراءة في المدارس

وذلك بتفعل دور القراءة في الغرف الصفية المدرسية عن طريق الدروس المقررة أو المطالعة الإضافية، وتخصيص مكافآت مجزية لها، خاصة أنَّ الطفل في المدارس العربية عامةً في المرحلة الابتدائية يعاني ضعفاً واضحاً في القراءة سواءٌ على مستوى المعنى الحرفي للقراءة أو على مستوى المطالعة، بل إنَّ مستوى المطالعة لا يقتصر على الطفل بل يشمل أيضاً الشباب العربي على العموم. وأما النسب الإحصائية الخاصة بمعدل القراءة لدى الطفل العربي صادمة؛ حيث يبلغ معدل قراءة الطفل العربي (6) دقائق في العام، مقارنة بـ (12) ألف دقيقة في الغرب، حَسَبَ تقرير التنمية الثقافية الذي

[1] انظر: الخطة الدراسية المطورة لمدارس التعليم العام، للعام الدراسي 2015-2016.
[2] انظر: موقع وزارة التربية والتعليم الإماراتية على الشبكة العنكبوتية.

تصدره مؤسسة الفكر العربي. وأما معدل القراءة على مستوى الفرد فيبلغ ربع صفحة سنوياً مقارنة بـ (11) كتاباً في أميركا، وسبعة كتب في بريطانيا، وفق دراسة للمجلس الأعلى للثقافة في مصر.

وبهذا الصدد لا بدَّ من الإشارة والإشادة بالدور الذي يقوم به مشروع (تحدي القراءة بالعربي)، الذي أطلقه صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم- حفظه الله- نائب رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة، رئيس مجلس الوزراء حاكم دبي؛ وذلك لتحقيق غايات كثيرة، تتمثل في:

أولا: زيادة الوعي بأهمية القراءة لدى الطلبة في العالم العربي.

ثانيا: تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير التحليلي الناقد وتوسيع المدارك.

ثالثا: تنمية الجوانب العاطفية والفكرية لدى الطلاب.

رابعا: تحسين مهارات اللغة العربية لدى الطلاب لزيادة قدرتهم على التعبير بطلاقة وفصاحة.

خامساً: تعزيز الوعي الثقافي لدى الطلاب من صغرهم، وتوسيع آفاق تفكيرهم.

سادساً: بناء شبكة من القراء العرب وتفعيل التواصل بينهم لبناء تجمع ثقافي عربي.

سابعا: تعزيز الحس الوطني والعروبة والشعور بالانتماء إلى أمة واحدة[1].

وأحيلُ القارئَ هنا إلى مشاهدة اللقاء الذي أجرته (قناة العربية) مع الطفلة مريم أمجون الفائزة بتحدي القراءة العربي لعام2018[2] ، لما تُقدِّمه من أنموذج حي في مدى أهمية القراءة في بناء شخصية الطفل العربي معرفياً وعلمياً وثقافيا- بشكل عام-، وما أثَّرت فيه على الجانب اللغوي بشكل خاص؛ من تكوين معجمٍ لغويٍ ثري بالألفاظ والمترادفات، يستخدمه بلغةٍ معربةٍ في الحديث- إلى حدٍّ ما-، وإن شابها بعض الأخطاء، وهنا تأتي أهمية تعليم النحو في ضبطها وتصحيحها.

---

[1] انظر: موقع مسابقة تحدي القراءة العربي على الشبكة العنكبوتية.
[2] انظر: رابط المقابلة على موقع اليوتيوب.

ثالثا: تدريس قواعد النحو العربي

بناءً على ما تقدّم يكون الطفل قد استطاعَ أن يكوّنَ معجماً لغوياً متنوعاً، وبنى لغة رصينة في ذهنه؛ يستطيعُ بها أن ينفذ إلى درس النَّحو العربي فيدرس تراكيبه ويحللها، خاصة أنَّ المعلّم قام بالدور المنوط به من التوضيح والتصحيح للطلاب بالاكتفاء على هذا صحيح وذلك خطأ دون تعليل أو تفسير، وبيّن لهم أيضا من خلال حصص السماع موضوعات الدور التمهيدي من النحو العربي[1]، وبعد المرحلة الابتدائية التي استطاع فيها الطفل أن يبنيَ معجماً لغوياً متنوعاً، يجعله يفهمُ الجمل أولاً قبل أن يُعربها، ويقتصرُ فيها على الإعراب الظاهر في المستوى الأول والثاني من النحو. وأما الإعراب المقدر والمحلي، فيرجأ إلى المستوى الثالث من النَّحو، لا أن يُلغى من النحو التعليمي كلّه كما ذهبت لجنة وزارة المعارف [2]، أو أنه يُكتفى بألقاب الإعراب والبناء كما في محاولة شوقي ضيف[3].

ومن هنا فإنه لا بدَّ أيضاً من توظيف الحدس اللغوي في تدريس النَّحو العربي، وأعني بالحدس اللغوي هنا، الاعتماد على حدس الطالب في التحليل؛ فكتبُ النحو العربي تُقدِّمُ القواعدَ مُتجاهلةً دورَ الحدس اللغوي لدى الطالب، فهي تُقدِّمُ له القواعدَ، وكأنها توصِّفها للحاسب الآلي فتدخل في التفاصيل، نحو ما نرى في توصيف (المبتدأ) من باب الجملة الاسمية؛ إذ إنَّ المبتدأ اسم، فأيُّ اسمٍ ذهنياً هو صالحٌ لأن يكونَ مبتدأً، ولكنَّ كتبَ النحو التعليمي تُشير إلى أنَّ المبتدأ يأتي: اسماً ظاهراً، وضميراً، واسم إشارة، واسم موصول، ومصدراً مؤولاً وكذلك مسوغات الابتداء بنكرة، ومثله في الخبر أيضاً، فالخبر ما تتمُّ به الفائدة في الجملة الاسمية، فتنصُّ كتبُ النَّحو على أنَّ الخبر يأتي مفرداً (ليسَ جملةً اسمية أو فعلية)، وجملةً فعليةً، وجملةً اسميةً، وشبه جملة جارومجرور، وشبه جملة ظرفية[4]، ولا أعلم أي

---

[1] انظر: ص 176 وما بعدها من هذا البحث.
[2] انظر: ص 46 وما بعدها من هذا البحث.
[3] انظر: ص 56 وما بعدها من هذا البحث.
[4] النحو الوافي، الجزء الأول، ص 461.

اضطراب سيكونُ في ذهن الطالب، ونحنُ ندرسُه أنَّ المفرد ما يدلُّ على واحد، ثمَّ نقولُ له: (إنَّ المثنى وجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم وجمع التكسير) في باب الخبر في الجملة الاسمية تعني مفردا؟ فلو اعتمدنا على حدس الطفل في التعلم، ما فصَّلنا كلَّ هذا التفصيل، ولتوقَّفنا عند قولنا: إنَّ الخبر ما تتمُّ به الفائدة، فلا نحتاج إلى كل صور الخبر التي ممكن أن يأتي عليها الخبر، فقد لا نستطيعُ حصرها علماً أنَّ واقع النحو العربي بناءً على البرامج المنتقاة، دلَّ على أنواعٍ من الخبر لم يُشر إليها النحاة، نحو: (كلُّ بلدٍ له تقاليدُ وأطعمةٌ مختلفة ولا سلطةَ لنا عليه)، ومثالُه أيضاً باب (ظنَّ وأخواتها)[1]ما مرَّ بنا في باب الأفعال الاستثنائية، فقد وردت أفعال تعمل عملَ (ظنَّ وأخواتها) ولم تنص عليها كتب النَّحو.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الوقوف على أثر محاولات تجديد النحو في واقع النحو المعاصر، وانتهت إلى جملةٍ من النتائج، أبرزها:

1. مشروعية تجديد النَّحو العربي، وأنَّه لا يوجدُ أي مانع من السير به قدماً، وأنه أيضاً لا يُشكِّلُ أي خطورة على اللغة ولا على المعتقد.
2. يجبُ تقديم النَّحو التعليمي في مستويات: تمهيدي وأول وثانٍ وثالث؛ يُعتَمَدُ على المطرد من القواعد، وما يُمثِّلُ واقع اللغة في إطارها الوصفي المعياري، فقد أثبت واقع النّحو العربي أنّه يمكنُ التخفف من حجم القواعد الكبير في النحو العربي.
3. ألا تُحذفَ بعضُ الأبواب النحوية من النَّحو التعليمي، من مثل: التنازع والاشتغال والحروف العاملة عمل ليس، وإنّما تُدرَّس في المستوى الثالث (المتقدم) من النحو التعليمي بعد أن يُتقنَ الطالب ما يقوّمُ بها لسانه نطقا وكتابةً.

---

[1] انظر: ص 190 من هذا البحث.

4. لا يمكنُ التنازل عن الجانبِ المعياري من النحو العربي، فقد أثبتَ مكانتَه في التفكير اللغوي الحديث، ولكن يجبُ التجديد في النموذج المعياري بناءً على الوصف؛ إذ إن الحاجة الملحة الآن هي الوصول إلى واقع يمثِّلُ القواعد المطردة، وليس واقعاً يجب أن يطابق قواعد النَّحو كلها.
5. تأتي أهميةُ الحديث عن المنهج الوصفي المعياري؛ لأن الواقع أثبتَ أنه يستحيلُ ضبط أي لغة، كما أنَّه لا يوجد منهج لغوي صالحٌ لكلِّ زمان ومكان، فما فُتِن فيه القوم قبل نصفِ قرن من الزمان أصبح الحديث عنه اليوم مجرّد افتراضات؛ ولهذا فإنَّ المعيارية مع الوصفية هي الحل الأمثل إلى حل مشكلة هذا التطور.
6. توصلت الدراسة إلى أن شوقي ضيف هو الأنموذج الأمثل في تجديد النحو في العصر الحديث، وذلك في دعوته إلى إلغاء كثيرٍ من الأبواب النحوية، التي لم تعد تستخدم استخداماً فعليا.
7. أنّه يمكنُ الاستفادة من المناهج اللغوية الحديثة فيما يخدم النحو التعليمي، وهو ما يقع ضمن اهتمامات اللسانيات التطبيقية، ولا مانع من قيام دراسات علمية على اللغة العربية وفق مناهج لغوية حديثة، على ألا تكون بديلا للمنهج المعياري، فمحاولات تجديد النحو بناءً على المناهج اللغوية الحديثة جاءت بنحوٍ أكثرَ تعقيداً وتعسيراً من النحو العربي.
8. أنَّ دعاة العامية تنبهوا لواقع النحو العربي بأنه واقعٌ غيرُ معرب، فأرادوا تعميمه، ليحلَّ مكان الفصيح المعرب، وهنا يكمنُ خطأ دعوتهم.
9. انتهت الدراسة إلى أنَّ اللغة العربية الفصيحة على المستوى المنطوق تتكون من مستويين فصيح معرب وفصيح غير معرب، وأنه يجبُ العمل على الفصيح المعرب حتى تقل الفجوة بينه وبين الفصيح غير المعرب.
10. التأكيد على أهمية السياق في الفصل بين مستويات اللغة العربية الفصيحة المعربة والفصيحة غير المعربة؛ إذ أصبح هو المعيار في الحكم على الصواب والخطأ، وليس اللغة، وهنا تقتصرُ

وظيفةُ اللغوي على تعليم اللغة المعيارية، ولكنَّه لا يُجبرُ أحداً على استخدامها، فالناسُ محكومون بسياق ما.

11. إظهار أنَّ للعرب تفكيراً نحوياً أصيلا -وإن غلبت عليه المعيارية- إلا أنَّه صدر عن مبادئَ وصفيةٍ وتوليديةٍ تحويلية في تفكيره اللغوي، بل إن الجرجاني سبق أحدث المدارس اللغوية (اللسانيات الوظيفية) في التنظير اللغوي بقرون.
12. إبراز دور الحدس اللغوي وأهميتُه في اكتساب النَّحو العربي، وأنه يمكنُ تغذية الملكة اللسانية عن طريق السماع والقراءة والنحو معاً، مع تفعيل الاستخدام التطبيقي للغة.
13. إنَّ من أهمِّ النتائج التي خلص إليها البحث هي: إعادة توصيف قواعد النَّحو العربي من جديد، بناءً على نموذجٍ لغويٍ فصيحٍ معاصر- مع أنَّ البحث حاول أنْ يُقدِّمَ وصفاً لهذه القواعد- في سبيل خدمةِ العربية، ولكنَّ تجديدَ النَّحو مشروعٌ يتجاوزُ إمكانياتِ الباحث.

وفي سبيل خدمة اللغة العربية، وخدمة أبنائها في تقديم قواعد تطبيقة خالصة لهم، فإننا نقترح ولهذا مايلي:

1. أنْ يُناطَ تجديدُ النحو بعملٍ مؤسسي من مثل مجامع اللغة العربية في الوطن العربي، حيثُ يُقدَّم له الدعم المادي والمعنوي، على غرار مشروع المعجم التاريخي؛ إذ إنَّ اللغة العربية الآن، هي بأمسِّ الحاجة إلى إعادة تقعيد القواعد من جديد، وليسَ الهدفُ من هذا اطراحَ شيءٍ من النَّحو القديم، وإنما لغاية تقسيم قواعد النَّحو العربي إلى مستويات: تمهيدي وأول وثانٍ وثالث؛ لتحقيق غاية تعليمية تفتقدها اللغة العربية في العصر الحديث. ولا يقف هذا على مجال النحو، إذ يجب أن تلازمها خطوة أخرى أيضا في مجال اللغة، وذلك في سبيل بناء معجم يعكسُ واقع اللغة العربية الفصيحة المعربة في العصر الحديث.
2. إن الغاية من تجديد النحو تتجاوزُ مرحلةَ تعليم القواعد- على أهميتها في المقام الأول-، ولكنَّ تجديد النَّحو مطلبٌ أساسيٌ ونقطةُ ارتكاز، إذا أردنا لأيِّ مشروعٍ يتعلَّق بتجديد أساليب اللغة

العربية تعلُّماً وتعليماً واستخداماً أن يتقدَّم على المدى القريب والبعيد، وأخصُّ بالذكر، هنا، مشروعَ حوسبةِ اللغة العربية؛ إذ إنَّنا نوصِّف له قواعدَ غيرَ مستخدمة، وكأنا نضيعُ جهداً، في قواعد لا تُستَخدم، ولن تُستخدم.

3. قدَّم الباحث خطة عملية لتدريس النَّحو العربي، ويدعو إلى تبنيها في إحدى المدارس، خاصةً أنها لا تحتاج إلى تكلفة مادية عالية، وفي حال نجاحها يمكنُ أنْ تُعمَّم على كل المدارس.

وفي الختام أرجو من الله- عزوجل- أن وفقتُ في تقديم تصوُّر عن تجديد النحو العربي في العصر الحديث، وهذه خطوة سأسعى جاهداً لاستكمالها في مسيرتي العلمية، فسيبقى التجديد هاجساً يشغلُني، لعلّي أستطيع أن أستأنفَ عملاً بدأه غيري من الغيورين على اللغة العربية، والله الموفق.

المراجع

آبادي، محمد شمس الحق العظيم (1979). *عون المعبود على سنن أبي داود*. تحقيق عبد الرحمن محمد عثمان. الطبعة الأولى. مصر: دار الفكر للنشر والتوزيع.

إبراهيم، زكريا. (1976). *مشكلة البنية أو أضواء على البنيوية*. الفجالة- جمهورية مصر العربية: مكتبة مصر للطباعة.

الأبشيهي، شهاب الدين محمد بن أحمد. (1992). *المستطرف في كل فنٍ مستظرف*. بيروت- لبنان: منشورات دار مكتبة الحياة.

ابن الأثير، ضياء الدين. (2002). *المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر*. قدمه وعلق عليه: أحمد الحوفي وبدوي طبانه. الفجالة- القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.

أحمد، يحيى. (1989). الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة. *مجلة عالم الفكر*، 20(3)، 69-98.

الأحمر، خلف. (1961). *مقدمة في النحو*. تحقيق عز الدين التنوخي. دمشق: مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم.

الأحمر، فيصل. (2010). *معجم السيميائيات*. الطبعة الأولى. الجزائر: الدار العربية للعلوم ناشرون- منشورات الاختلاف.

الأزهري، أبو منصورمحمد بن أحمد. (2011). *تهذيب اللغة*. تحقيق: محمد عوض مرعب الناشر. الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار إحياء التراث العربي.

الإستراباذي، رضي الدين. (1996). *شرح الرضي على الكافية*. تصحيح وتعليق يوسف حسن عمر. الطبعة الثانية. بنغازي: منشورات جامع قار يونس.

إسماعيل، ملك محمد حسين (2018). جناية سيبويه الرفض التام لما في النحو من أوهام: زكريا أوزون: قراءة نقدية. الأردن: منشورات جامعة البلقاء التطبيقية.

الأشقر، محمد سليمان. (1993). *الفتيا ومناهج الإفتاء*. الطبعة الثالثة. عمان- الأردن: دار النفائس للنشر والطباعة.

الأشموني، أبو الحسن. (1955). *شرح الأشموني على ألفية ابن مالك المسمى منهج السالك إلى ألفية ابن مالك*. حققه محمد محيي الدين بن عبدالحميد. الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار الكتاب العربي.

الأفغاني، سعيد. (1987). *في أصول النحو*. بيروت: المكتب الإسلامي.

الأنباري، أبو البركات. (1989). *نجدة السؤال في عمدة السؤال*. تحقيق رمضان عبد التواب. الطبعة الأولى. عمان- الأردن: دار عمار.

الأندلسي، ابن حزم. (1954). *رسائل ابن حزم (مراتب العلوم)*. تحقيق إحسان عباس. الطبعة الأولى. القاهرة- مصر: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

الأنصاري، ابن هشام. (2002). *أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك*. تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد. صيدا- بيروت: منشورات المكتبة العصرية.

أنيس، إبراهيم. (1978). *من أسرار اللغة*. الطبعة السادسة. القاهرة- مصر: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والطباعة.

أوزون، زكريا. (2002). *جناية سيبويه: الرفض التام لما في النحو من أوهام*. الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار رياض الريس للكتب والنشر.

إيلوار، رونالد. (1980). *مدخل إلى اللسانيات*. ترجمة بدر الدين قاسم. سورية: منشورات وزراة التعليم العالي.

أيوب، عبد الرحمن. (1957). *دراسات نقدية في النحو العربي*. الكويت: مؤسسة الصباح للنشر والتوزيع.

البازعي، سعد، وميجان الرويلي. (2000). *دليل الناقد الأدبي*. الطبعة الثانية. بيروت- لبنان: المركز الثقافي العربي.

باقر، مرتضى جواد. (2002). *مقدمة في نظرية القواعد التوليدية التحويلية*. الطبعة الأولى. عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

البث الفضائي العربي: التقرير السنوي (2014). جامعة الدول العربية: إصدارات اتحاد إذاعات الدول العربية.

البحث اللساني والسيميائي. (1984). الطبعة الأولى. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

البحيري، سعيد حسن. (1989). *عناصر النظرية في كتاب سيبويه: محاولة لإعادة التشكيل في ضوء الاتجاه المعجمي الوظيفي*. الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

براون، هدوخلاس. (1994). *أسس تعلم اللغة وتعليمها*. ترجمة: عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان. الطبعة الأولى. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

البرقوقي، عبدالرحمن. (2012). *شرح ديوان المتنبي*. الطبعة الثانية. القاهرة- مصر: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

بروكلمان، كارل. (1977). *فقه اللغات السامية*، ترجمه عن الألمانية رمضان عبدالتواب. المملكة العربية السعودية: جامعة الرياض.

بزاوية، مختار (2017). *النحو العربي ومحاولات تيسيره: دراسة وصفية تحليلية* (رسالة دكتوراه)، جامعة وهران1- أحمد بن بلة. الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية.

بشر، كمال. (2005). *التفكير اللغوي بين القديم والجديد*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

بكوش، فاطمة الهاشمي. (2004). *نشأة الدرس اللساني العربي الحديث: دراسة في النشاط اللساني العربي*. الطبعة الأولى. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

تحت إشراف نخبة من كبار العلماء. (2011). *موسوعة بيان الإسلام: الرد على الافتراءات والشبهات*. القاهرة: دار نهضة مصر للنشر.

تشومسكي، نوم. (1987). *البنى النحوية*. ترجمة يؤيل يوسف عزيز، ومراجعة مجيد الماشطة. الطبعة الأولى. بغداد: وزارة شؤون الثقافة والإعلام- دار الشؤون الثقافية العامة.

تشومسكي، نوم. (1990). *اللغة ومشكلات المعرفة*. ترجمة حمزة بن قبلان المزيني. الطبعة الأولى. الدار البيضاء- المغرب: دار توبقال للنشر.

تشومسكي، نوم. (1993). *المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها*. ترجمة وتعليق وتقديم محمد فتيح. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

التِّنِّير، محمد داود. (2008). *ألفاظ عامية فصيحة*. الطبعة الثانية. القاهرة- مصر: دار الشروق.

التوحيدي، أبو حيَّان. (2017). *الإمتاع والمؤانسة*. تحقيق أحمد أمين وأحمد الزين. المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي سي آي سي.

ابن تيمية، أحمد. (2004). *مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية*. جمع وترتيب عبد الرحمن بن محمد بن قاسم. الطبعة الأولى. المملكة العربية السعودية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

الجاحظ، عمرو بن بحر. (1991). *رسائل الجاحظ*. تحقيق وشرح عبدالسلام محمد هارون. الطبعة الأولى. بيروت: دار الجيل.

الجارم، علي، وأمين، مصطفى. (1957). *النحو الواضح في قواعد اللغة العربية: للمرحلة الابتدائية*. القاهرة: دار المعارف.

الجرجاني، عبد القاهر. (1982). *كتاب المقتصد في شرح الإيضاح*. تحقيق كاظم بحر المرجان. بغداد: دار الرشيد.

الجرجاني، علي بن محمد. (2003). *معجم التعريفات*. وضع حواشيه وفهارسه محمد باسل عيون السود. الطبعة الثانية. بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية.

الجواري، أحمد عبد الستار. (1984). *نحو التيسير: دراسة ونقد منهجي*. الطبعة الثانية. بغداد- العراق: مطبعة المجمع العلمي العراقي.

ابن جني. أبو الفتح عثمان. (2002). الخصائص. تحقيق محمد علي النجار. بيروت: دار الكتاب العربي.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1979). *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية*. تحقيق عبدالغفور عطار. بيروت: دار العلم للملايين.

ابن الحاجب، عثمان بن عمرو. (1985). *منتهى الوصول والأمل إلى علميْ الأصول والجدل*. الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية.

حجازي، محمود فهمي. (1972). أصول البنيوية في علم اللغة والدراسات الإنثولوجية. *مجلة عالم الفكر*، 3(1)، 151-180.

حجازي، محمود فهمي. (1997). *مدخل إلى علم اللغة*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

حسان، تمام. (2001). *اللغة بين المعيارية والوصفية*. الطبعة الرابعة. القاهرة: عالم الكتب.

حسان، تمام. (1994). *اللغة العربية: معناها ومبناها*. الدار البيضاء- المغرب: دار الثقافة.

حسان، تمام. (1984). اللغة العربية والحداثة. *مجلة فصول*، 4(3)، 140-128.

حسان، تمام. (1990). *مناهج البحث في اللغة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حساني، أحمد. (2013). *مباحث في اللسانيات*. الطبعة الثانية. دبي- الإمارات العربية المتحدة: منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية.

حسن، عباس. (2006). *النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة*. الطبعة الثالثة. مصر: دار المعارف.

حسن، عباس. (1966). *اللغة والنحو بين القديم والحديث*. الطبعة الأولى. القاهرة- مصر: دار المعارف للنشر والتوزيع.

حسن، عبد الحميد. (1952). *القواعد النحوية مادتها وطريقتها*. الطبعة الثانية. القاهرة- مصر: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والطباعة.

حسين، طه. (2014). *في الأدب الجاهلي*. القاهرة- جمهورية مصر العربية. مؤسسة هنداوي للتعليم والنشر.

حسين، طه. (1959). مشكلة الإعراب. *مجلة مجمع اللغة العربية*، 11، 89-102.

حسين، محمد الخضر. (1960). *دراسات في العربية وتاريخها*. الطبعة الثانية. دمشق- سوريا: دار الفتح للطباعة والنشر.

حسين، محمد كامل. (1986). *اللغة العربية المعاصرة*. مصر: دار المعارف.

حسين، محمد. (1971). النحو المعقول. *مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة*، (17)، 24-59.

حسين، محمد محمد. (1983). *حصوننا مهددة من داخلها*. الطبعة الثامنة. بيروت: مؤسسة الرسالة.

الحلواني، محمد خير. (1978). *أصول النحو العربي*. سوريا: منشورات جامعة تشرين، مطبعة الشرق.

الحمزاوي، محمد رشاد. (1986). *العربية والحداثة أو الفصاحة فصاحات*. الطبعة الثانية. بيروت- لبنان: دار الغرب الإسلامي.

الحموي، ياقوت. (1993). *معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب*. تحقيق إحسان عباس. الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار الغرب الإسلامي.

ابن خلدون، ولي الدين عبدالرحمن بن محمد. (2004). *مقدمة ابن خلدون*. حقق نصوصه وخرَّج أحاديثه وعلق عليه عبدالله محمد الدرويش. الطبعة الأولى. دمشق: دار البلخي، ومكتبة الهداية.

خليفة، عبدالكريم. (1986). *تيسير العربية بين القديم والحديث*. الطبعة الأولى. عمان- الأردن: منشورات مجمع اللغة العربية الأردني.

خليل، إبراهيم محمود. (2009). *في اللسانيات ونحو النص*. الطبعة الثانية. عمان- الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

خليل، حلمي. (1986). *العربية وعلم اللغة البنيوي: دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الخولي، أمين. (1961). *مناهج تجديد في: النحو والبلاغة والتفسير والأدب*. الطبعة الأولى. القاهرة- مصر: دار المعرفة.

الخولي، محمد علي. (1999). *قواعد تحويلية للغة العربية*. صويلح- الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

دمشقية، عفيف. (1981). *تجديد النحو العربي*. بيروت- لبنان: معهد الإنماء العربي.

الراجحي، عبده. (1998). *التطبيق النحوي*. الطبعة الثانية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الراجحي، عبده. (1986). *النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج*. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

الرازي، فخر الدين أبو عبد الله محمد بن عمر. (1981). *مفاتيح الغيب: التفسير الكبير*. الطبعة الثانية. بيروت- لبنان: دار إحياء التراث العربي.

الرازي، محمد بن أبي بكر. (1986). *مختار الصحاح*. بيروت: مكتبة لبنان.

رحمة، عنان. (2017). *ابن مضاء وإسهاماته في تيسير النحو العربي* (رسالة ماجستير)، جامعة أبي بكر بلفايد. تلمسان، الجزائر.

الزبيدي، أبو بكر محمد بن الحسن. (1973). *طبقات النَّحْويين واللغويين*. تحقيق محمد أبوالفضل إبراهيم. الطبعة الثانية. القاهرة: دار المعارف.

الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق. (1979). *الإيضاح في علل النحو*. تحقيق: مازن المبارك. الطبعة الثالثة. بيروت: دار النفائس.

الزركلي، خيرالدين. (2002). *الأعلام*. الطبعة الخامسة عشرة. بيروت- لبنان: دار العلم للملايين.

زكريا، ميشال. (1983). *الألسنية علم اللغة الحديث: المبادئ والأعلام*. الطبعة الثانية. بيروت- لبنان: المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر.

زكريا، ميشال. (1986). *الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: الجملة البسيطة*. الطبعة الثانية. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

زكريا، ميشال. (1986). *الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: النظرية الألسنية*. الطبعة الثانية. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

الزمخشري، أبو القاسم جارالله محمود بن عمر. (2009). *تفسير الكشاف*. اعتنى به وخرج أحاديثه وعلق عليه خليل مأمون شيحا. الطبعة الثالثة. بيروت- لبنان: دار المعرفة.

الزيات، أحمد حسن. (1958). لغتنا في خطر. *مجلة اللغة العربية*، 10، 40-55.

زيدان، جُرجي. (2012). *اللغة العربية كائن حي*. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

الزين، محمود أحمد. (2009). *أهمية اللغة العربية في فهم القرآن والسنة*. الطبعة الأولى. الإمارات العربية المتحدة: دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري للنشر والتوزيع.

السامرائي، إبراهيم. (1966). *الفعل زمانه وأبنيته*. بغداد: مطبعة العاني.

السامرائي، إبراهيم. (1998). *النحو العربي: نقد وبناء*. الطبعة الأولى. لبنان- بيروت: دار البيارق، عمان- الأردن: دار عمار.

سامسون، جفري. (1994). *مدارس اللسانيات: التسابق والتطور*. ترجمة: محمد زياد كبة. الرياض- المملكة العربية السعودية: مطابع جامعة الملك سعود.

سيبويه، عمرو بن عثمان. (1982). *كتاب سيبويه*. تحقيق وشرح عبدالسلام هارون. الطبعة الثانية. القاهرة- مكتبة الخانجي- الرياض، دار الرفاعي.

ابن سيده، علي بن إسماعيل. (2000). *المحكم والمحيط الأعظم*. تحقيق عبدالحميد هنداوي. الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية.

ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهل. (1996). *الأصول في النحو*. تحقيق عبدالحسين الفتلي. الطبعة الثالثة. بيروت: مؤسسة الرسالة.

السعران، محمود. (1997). *علم اللغة مقدمة للقارئ العربي. الطبعة الثانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

أبو السعود، صابر بكر. (1988). *في نقد النحو العربي*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سعيد، عبدالوارث مبروك. (1985). *في إصلاح النحو العربي: دراسة نقدية*. الطبعة الأولى الكويت: دار القلم.

سعيد، نفوسة زكريا. (1964). *تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر*. الطبعة الأولى. الإسكندرية: دار نشر الثقافة.

السيوطي، جلال الدين. (1987). *الأشباه والنظائر في النحو*. تحقيق: عبدالإله نبهان. دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية.

السيوطي، جلال الدين. (1965). *بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة*. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم. الطبعة الأولى. القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي وأولاده.

السيوطي، جلال الدين. (2011). *الاقتراح في علم أصول النحو*. تحقيق محمد حسن إسماعيل. الطبعة الثالثة. بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية.

الشاطبي، أبو إسحق إبراهيم بن موسى. (2004). *الموافقات في أصول الشريعة*. شرح عبد الله دراز. الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية.

الشافعي، محمد بن إدريس. (1938). *الرسالة*. تحقيق وشرح أبي الشبال أحمد محمد شاكر. الطبعة الأولى. القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.

الشعراوي، محمد متولي. (1991). *تفسير الشعراوي*. راجع أصله وخرَّج أحاديثه أحمد عمر هاشم. القاهرة: دار أخبار اليوم.

الشوباشي، شريف. (2004). *لتحيا اللغة العربية: يسقط سيبويه. الطبعة الأولى*. القاهرة- مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

صاري، محمد. (2001). تيسير النحو: ترف أم ضرورة؟ مجلة الدراسات اللغوية، 2، 145-183.

صحراوي، مسعود. (2005). *التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي*. الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار الطليعة للطباعة والنشر.

الصعيدي، عبدالمتعال. (1947). *النحو الجديد*. الحلمية الجديدة- جمهورية مصر العربية: المطبعة النموذجية.

الصولي، أبو بكر. (1981). *شرح الصولي لديوان أبي تمام*. دراسة وتحقيق خلف رشيد نعمان. الطبعة الأولى. الجمهورية العراقية: وزارة الإعلام.

ضيف، شوقي. (2013). *تجديد النحو*. الطبعة السادسة. القاهرة: دار المعارف.

ضيف، شوقي. (1990). *تيسيرات لغوية*. القاهرة: دار المعارف.

ضيف، شوقي. (1986). *تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده*. القاهرة: دار المعارف.

طعيمة، رشدي أحمد. (2006). معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. *مجلة العربية للناطقين بغيرها*، (3)، 93-160.

الطنطاوي، محمد. (1995). *نشأة النَّحْو وتاريخ أشهر النُّحاة*. الطبعة الثانية. القاهرة: دار المعارف.

الطهطاوي، رفاعة. (1969). *التحفة المكتبية لتقريب العربية*.

الطيب، عبد الله. (2017). من تجارب تعلم العربية في إفريقيا. *مجلة دراسات إفريقية*، (57)، 9-37.

أبو الطيب، عبدالواحد بن علي. (1974). *مراتب النَّحْويين*. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم. الطبعة الثانية. صيدا- بيروت: المكتبة العصرية.

عبدالتواب، رمضان. (1982). *بحوث ومقالات في اللغة*. الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة الخانجي، والرياض: مكتبة الرفاعي.

عبداللطيف، محمد حماسة. (2001). *العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

عبداللطيف، محمد حماسة. (2006). *النحو والدلالة: مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي*. الطبعة الثانية. مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

عبدالمجيد، جحفة. (2000). *مدخل إلى الدلالة الحديثة*. الطبعة الأولى. الدار البيضاء- المغرب: دار توبقال للنشر.

عبده، داود. (1983). البنية الداخلية للجملة الفعلية في العربية. *مجلة الأبحاث*، 31، 37-54.

عبده، داود. (1990). *نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا*. الطبعة الثانية. عمان- الأردن: دار الكرمل للنشر والتوزيع.

العثيمين، عبد الرحمن. (1993). *التبيين لأبي البقاء العكبري*. الطبعة الأولى. الرياض- المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.

عرفة، محمد أحمد. (1937). *النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة. الطبعة الأولى. القاهرة. مطبعة السعادة*.

العزاوي، نعمة رحيم. (1995). *في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث*. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.

العساف، دلال، ونعجة، سهى. (2015). التداولية ظلال المفهوم وآفاقه (محرر)، *تدريس المتداول بين الفصحى والعامية*(ص ص 302-255). الطبعة الأولى. إربد- الأردن: عالم الكتب الحديث.

عصفور، محمد. (2014). *الامتحان في الكفاية اللغوية*. عمان- الأردن: منشورات جامعة فيلادلفيا.

العكيلي، حسن منديل. (2014). *التيسير النحوي المعاصر في ضوء الخلاف النحوي*. الطبعة الأولى. عمان- الأردن: دار دجلة.

العكيلي، حسن منديل. (2012). *محاولات التيسير النحوي الحديثة: دراسة وتصنيف وتطبيق*. الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية.

علوي، حافظ إسماعيلي. (2009). *اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة: دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته*. الطبعة الأولى. طرابلس- الجماهيرية العظمى: دار الكتاب الجديد المتحدة.

علوي، حافظ إسماعيلي، وعبدالرحيم، منتصر أمين. (2014). *التداوليات وتحليل الخطاب: بحوث محكمة*. الطبعة الأولى.عمان- الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

العمايرة، خليل أحمد. (1984). *في نحو اللغة العربية وتراكيبها: منهج وتطبيق*. الطبعة الأولى. جدة -المملكة العربية السعودية: عالم المعرفة.

عمر، أحمد مختار. (1967). دعوات الإصلاح في النحو العربي قبل ابن مضاء، *مجلة الأزهر*، 39 (6)، 510-530.

عمر، صالح بن عمر. (2003). *مقاصد الشريعة عند العز بن عبد السلام*. الطبعة الأولى. عمان- الأردن: دار النفائس للنشر والطباعة.

العنابي، أحمد بن محمد. (2011). التذكرة في تسويغ الابتداء بالنكرة للعنابي. تحقيق ودراسة نصار بن محمد بن حميد الدين. *مجلة الجامعة الإسلامية*، (153)، 467-203.

العياشي، منذر. (1986). *اللسانيات والتنظير*. بيروت: معهد الإنماء العربي.

عيد، سلمان عباس. (2016). *تقويم الفكر النحوي عند اللسانيين العرب*. الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية.

عيد، محمد. (1989). *أصول النحو العربي في نظر النحاة وابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث*. الطبعة الرابعة. القاهرة: عالم الكتب.

عيد، محمد. (1989). *قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية*. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب.

الغفيلي، منصور بن عبدالعزيز. (2013). *مآخذ المحدثين على النحو العربي وآثارها التنظيرية والتطبيقية*. الطبعة الأولى. القاهرة: مؤسسة أروقة للدراسات والترجمة والنشر.

غلفان، مصطفى. (2011). *اللسانيات العربية الحديثة: أسئلة المنهج*. عمان- الأردن: دار ورد للنشر والتوزيع.

غلفان، مصطفى، والملاخ، المحمد، وعلوي، حافظ إسماعيل. (2010). *اللسانيات التوليدية من النموذج قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: نماذج وأمثلة*. الطبعة الأولى. إربد- الأردن: عالم الكتب الحديث.

الفارابي، أبو نصر. (1990). *كتاب الحروف*. حققه وقدم له وعلق عليه محسن مهدي. الطبعة الثانية. بيروت- لبنان: دار المشرق.

ابن فارس، أبو الحسين أحمد. (1979). معجم *مقاييس اللغة*. تحقيق وضبط: عبدالسلام محمد هارون. الطبعة الأولى. دمشق- سوريا: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

فروخ، عمر. (1961). *القومية الفصحى*. الطبعة الأولى. بيروت: دار العلم للملايين.

فريحة، أنيس. (1952). *تبسيط قواعد اللغة العربية وتبويبها على أساس منطقي جديد*.

الفهري، عبدالقادر. (1993). *اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية*. الطبعة الثالثة. الدار البيضاء- المغرب: دار توبقال للنشر.

القرطبي، ابن مضاء. (1982). *الرد على النحاة*. تحقيق شوقي ضيف. الطبعة الثانية. القاهرة: دار المعارف.

القزويني، الخطيب. (2003). *الإيضاح في علوم البلاغة*. وضع حواشيه إبراهيم شمس الدين. الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية.

القعود، عبدالرحمن محمد. (2002). *الإبهام في شعر الحداثة: العوامل والمظاهر وآليات التأويل. الكويت:* مطابع السياسة.

القفطي، علي بن يوسف. (1986). *إنباه الرواة على أنباه النحاة*. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

قفعان، توفيق محمد، وفاعوري، عوني صبحي. (2012). تأثير الازدواجية اللغوية (الفصيح والعامي) في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 39(1)، 1-16.

قناة أبوظبي ناشيونال جيوغرافيك. (2019، أغسطس 20). أسرار مصر القديمة: توت عنخ آمون.[ملف فيديو]. تم الاسترجاع من الرابط
https://www.youtube.com/watch?v=5J9Ak1Hk9h4

قناة أبوظبي ناشيونال جيوغرافيك. (2019، أغسطس 22). الحياة البرية: الأسد الحارس. [ملف فيديو]. تم الاسترجاع من الرابط
https://www.youtube.com/watch?v=yfebljYTUtg

قناة أبوظبي ناشيونال جيوغرافيك. (2019، أغسطس 24). القبض على المهربين: مطار جون كيندي. [ملف فيديو]. تم الاسترجاع من الرابط
https://www.youtube.com/watch?v=HJM9m8zKGME

قناة أبوظبي ناشيونال جيوغرافيك. (2019، أغسطس 28). مصانع عملاقة: المراعي. [ملف فيديو]. تم الاسترجاع من الرابط
https://www.youtube.com/watch?v=9BJXCIaJeTE

قناة أبوظبي ناشيونال جيوغرافيك. (2019، سبتمبر 1). مطار دبي- الجزء الثالث. [ملف فيديو].تم الاسترجاع من الرابط
https://www.youtube.com/watch?v=ZEYU3pYMM7M

قناة أبوظبي. (2019، ديسمبر 20). مقابلة علي بن تميم. [ملف فيديو]. تم الاسترجاع من الرابط
https://www.youtube.com/watch?v=m9vo84dtRck

قناة أبوظبي ناشيونال جيوغرافيك. (2019، سبتمبر 20). وثائقي: لغز مثلث برمودا. [ملف فيديو]. تم الاسترجاع من الرابط
https://www.youtube.com/watch?v=AESZgeykcjU

قناة أبوظبي ناشيونال جيوغرافيك. (2019، سبتمبر 5). هياكل عملاقة: برج خليفة. [ملف فيديو].تم الاسترجاع من الرابط
https://www.youtube.com/watch?v=aOdZXSSnyos

قناة أبوظبي ناشيونال جيوغرافيك. (2019، سبتمبر 10). هياكل عملاقة: مشروع النفق الإستراتيجي.[ملف فيديو]. تم الاسترجاع من الرابط
https://www.youtube.com/watch?v=KE70N5V7Jp4

قناة العربية. (2020، دسيمبر 25). مقابلة الفائزة بتحدي القراءة لعام 2019. [ملف فيديو]. تم الاسترجاع من الرابط
https://www.youtube.com/watch?v=Mx5ZELWd5BA

كريستيفا، جوليا. (1997). *علم النَّص*. ترجمة فريد الزاهي- مراجعة عبدالجليل ناظم. الطبعة الثانية. الدار البيضاء- المغرب: دار توبقال.

لجنة وزارة المعارف. (1951). تقرير لجنة وزارة المعارف. *مجلة مجمع فؤاد الأول للغة العربية*، الدورة الحادية عشرة، (6)، 197-180.

ليونز، جون. (1985). *نظرية تشومسكي اللغوية*. ترجمة وتعليق حلمي خليل. الطبعة الأولى. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

المبرد، محمد بن يزيد. (1994). *المقتضب*. تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة. القاهرة جمهورية مصر العربية: لجنة إحياء التراث الإسلامي.

المتوكل، أحمد. (1993). *آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي*. الطبعة الأولى. جامعة محمد الخامس- المملكة المغربية: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط.

المتوكل، أحمد. (1985). *دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي*. الدار البيضاء: دار الثقافة.

المتوكل، أحمد. (2010). *اللسانيات الوظيفية: مدخل نظري*. الطبعة الثانية. بيروت- لبنان: دار الكتاب الجديد المتحدة.

المتوكل، أحمد. (2006). *المنحنى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي: الأصول والامتداد*. الطبعة الأولى. الرباط: دار الأمان.

المتوكل، أحمد.(1987). *من البنية الحملية إلى البنية المكونية: الوظيفة المفعول في اللغة العربية*. الطبعة الأولى. الدار البيضاء: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المتوكل، أحمد. (2001). *قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفة: بنية الخطاب من الجملة إلى النص*. الطبعة الأولى. الرباط: دار الأمان للنشر والتوزيع.

المتوكل، أحمد. (1985). *الوظائف التداولية في اللغة العربية*. الطبعة الأولى. الدار البيضاء- المغرب: نشر وتوزيع دار الثقافة.

مجدوب، عزالدين. (1998). *المنوال النحوي العربي: قراءة لسانية جديدة*. الطبعة الأولى. الجهورية التونسية: دار محمد علي المحامي للنشر.

المخزومي، مهدي. (1958). *مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو*. الطبعة الثانية. مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.

المخزومي، مهدي. (1986). *في النحو العربي: نقد وتوجيه*. الطبعة الثانية. بيروت- لبنان: دار الرائد العربي.

المخزومي، مهدي. (1986). *في النحو العربي: قواعد وتطبيق*. الطبعة الثانية. بيروت- لبنان: دار الرائد العربي.

مسابقة تحدي القراءة العربي. (2020). أهداف مسابقة تحدي القراءة العربي. تم الاسترجاع من الرابط https://www.arabreadingchallenge.com/ar/project-launching

المسدي، عبدالسلام. (1986). *التفكير اللساني في الحضارة العربية*. الطبعة الثانية. الدار العربية للكتاب.

مصطفى، إبراهيم. (2014). *إحياء النحو*. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

مصطفى، إبراهيم. (1957). تيسير قواعد اللغة العربية. *مجلة المجمع العلمي العربي*، 32(1)، 123-129.

مصلوح، سعد عبدالعزيز. (2004). *في اللسانيات العربية المعاصرة: دراسة ومثاقفات*. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب.

الملخ، حسن خميس. (2002). *التفكير العلمي في النحو العربي: الاستقراء- التحليل- التفسير*. الطبعة الأولى. عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الملخ، حسن خميس. (2000). *نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين*. الطبعة الأولى. عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

منصور، جيردا. (2013). الازدواج في اللغة العربية بين الفصحى والعامية، ترجمة خليل كلفت. *مجلة الحوار المتمدن*، (3712)، 35-49.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (2010). *لسان العرب*. الطبعة الأولى. بيروت- لبنان: دار صادر للنشر والتوزيع.

موسى، عطا محمد محمود. (1992). مناهج الدرس النحوي في العالم العربي في القرن العشرين (رسالة دكتوراه)، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

الموسى، نهاد. (2003). *الثنائيات في قضايا اللغة العربية المعاصرة من عصر النهضة إلى عصر العولمة*. الطبعة الأولى. عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الموسى، نهاد. (1987). *قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث*. الطبعة الأولى. عمّان- الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الموسى، نهاد. (2007). *اللغة العربية في العصر الحديث: قيم الثبوت وقوى التحول*. عمان-الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

ناصف، علي النجدي. (1979). *سيبويه إمام النحاة*. الطبعة الثانية. القاهرة: عالم الكتب.

النحاس، أبو جعفر. (1965). *التفاحة في النحو*. تحقيق كوركيس عواد. بغداد: مطبعة العاني.

نولدكه، تيدور. (2004). *تاريخ القرآن*. تحقيق جورج تامر وآخرين. الطبعة الأولى. بيروت: منشورات الجمل.

الهاشمي، أحمد. (2017). *جواهر البلاغة في البيان والمعاني والبديع*. المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي سي آي سي.

نهر، هادي. (2010). *اللغة العربية وتحديات العولمة*. الطبعة الأولى. إربد- الأردن: عالم الكتب الحديث.

أبو الهيجاء، ياسين. (2007). قراءة دلالية في كتاب (زكريا أوزون) القسم الثاني. *مجلة مجمع اللغة العربية الأردني*، (73)، 184-224.

أبو الهيجاء، ياسين. (2008). *مظاهر التجديد النحوي لدى مجمع اللغة العربية في القاهرة حتى عام 1984م*. الطبعة الأولى. عمان- الأردن: عالم الكتب الحديث. إربد- الأردن: جدارا للكتاب العالمي.

وزارة التربية والتعليم الإماراتية. (2020). الخطة الدراسية المطورة لمدارس التعليم العام، للعام الدراسي 2015-2016. تم الاسترجاع من الرابط https://www.moe.gov.ae/Ar/AboutTheMinistry/Pages/AcademicCalendar.aspx

الوعر، مازن. (1987). *نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية*. الطبعة الأولى. دمشق: طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

وهيب، سهيلة ياسين. (1978). حول نشأة الخط العربي وتطوره. *مجلة الآداب*، (23)، 647-669.

جامعة الإمارات العربية المتحدة
United Arab Emirates University
UAEU
UAEU Libraries
DigitizationDepatment
United Arab Emirates

Digitally signed by Shrieen
DN: cn=Shrieen, o=United Arab Emirates University, ou=UAEU Library Digitizatio, email=shrieen@uaeu.ac.ae, c=AE
Date: 2021.09.22 12:06:46 +04'00'