تعليم النحو العربي بين غايتي: حفظ اللسان وفهم مقاصد الكلام.

الأستاذ محمد ولد دالي

جامعة المدية–الجزائر–

مقدمة :

يشكو المدرِّسون في الوطن العربي من ضعف المتعلمين في الأطوار المختلفة ، في استعمال اللغة العربية مشافهة وتحريرا . ولئن اختلفت مذاهبهم في تحديد أسباب هذا الضعف ، فإن المهتمين بهذا الشأن يشيرون بأصبع الاتهام إلى قواعد النحو العربي ، وهم على فريقين : فريق يرى الخلل في هذه القواعد في حد ذاتها ، و فريق آخر يرى أن الخلل يكمن في طرائق تدريس تلك القواعد للمتعلمين .

ومن بين الانتقادات التي وُجِّهت إلى طرائق تدريس قواعد النحو العربي تركيز المؤلفات المدرسية بعرض جدل النحاة حول المسائل النحوية الخلافية ، وتعدد الوجوه النحوية في إعراب الجملة الواحدة. وفي هذا يقول الأستاذ : سعيد الأفغاني – رحمه الله – "... وصِرنا – و نحن أحوج

ما نكون إلى الوقت في عصر الذرة والتأميم والعالمية في كل شيء – نُبدد أوقات الصغار والكبار في مناقشات طويلة لمسائل ننتهي منها إلى أن لكلٍّ وجها سائغا..."[1]. وبالإضافة إلى الاهتمام بالمسائل الخلافية ، فقد ركز مؤلفو الكتب النحوية المدرسية على جانب الصناعة اللفظية وأهملوا جانب المعنى، فأصبحت قواعد النحو جامدة مُملـــــــــه "...ومن هنا كان جنوح دراسي النحو، فأوغلوا في مسالك عقلية ، كانت تتسم بالبساطة من قبلهم ، ثم عقَّدوها، وأخرجوا هذه الدراسات من إطار الفهم اللغوي، وتناولوها على أنها صناعة لفظية ، تقوم على البراعة في تصريف الألفاظ ، واخترع القوالب ، حتى أصيبت بالجمود واعتراها الجدب ..."[2]. وقال أحد الباحثين في ابتعاد النحو عن المعنى : ".... و تحوّل النحو العربي إلى قواعد مفرَغة من المضمون بعيدة عن كشف مواضع الجمال في النص ، والوقوف على ما يشتمل عليه من دلالات ..." . [3]

ويتضح جليا من هذه الآراء أنها تلتقي في وصف مشكلة بعينها في كتب تعليم النحو العربي ، هي تعدد الوجوه النحوية ، التي تعرضها هذه الكتب حول المسألة الواحدة ، دون ربط هذه الوجوه بالمعنى ، فهي تركز على القوالب اللفظية غالبا، وعلى القواعد التي تميز الصواب من الخطأ ، وهذا ما يجعلنا نطرح التساؤل الآتي : هل نُعلم قواعد النحو العربي في الأطوار التعليمية المختلفة باعتباره أداة لمعرفة الصواب والخطأ في الكلام فقط ؟ أم نُعلمه باعتباره وسيلة لفهم معاني الكلام ومقاصده، ولاكتشاف أسرار التركيب ؟ محاولة منا لتناول هذا الموضوع ، فإن البحث سيمر عبر

ثلاثة محاور رئيسة ، يتعلق الأول منها بنظرة اللسانيين المحدثين إلى علاقة النحو بالمعنى ، و يتعلق الثاني بنظرة النحاة العرب إلى هذه العلاقة ، أما الثالث فيتناول علاقة النحو بالمعنى في النحو التعليمي المقدم في مؤسساتنا التعليمية ، لنخلص في الأخير إلى أهم النتائج .

أولا : النحو والمعنى عند اللسانين المحدثين :

يُحلل اللسانيون المحدثون اللغة إلى أربعة مستويات ، تُعرف عندهم بمستويات التحليل اللساني (Les Niveaux d'analyse linguistique) وهي : المستوى الصوتي ، والمستوى الإفرادي والمستوى التركيبي والمستوى الدلالي(4) . وهم يرون أن تحليل اللغة إلى هذه المستويات ما هو إلا ضرورة منهجية ، لتسهيل الدراسة من جهة ، ومن أجل التخصص العلمي من جهة ثانية ، لأن اللغة هي كيان متكامل الجوانب، وهذه المستويات متداخلة فيما بينها ، لكي تؤدي اللغة وظيفتها بشكل خاص وهي التبليغ. (5)

و يهمنا من بين هذه المستويات المستوى التركيبي والمستوى الدلالي، والعلاقة القائمة بينهما. وإذا نظرنا إلى مسار تطور البحث اللساني الغربي الحديث نجد أن النظر إلى هذه العلاقة يختلف من مدرسة لسانية إلى أخرى ،ابتداء بالمدرسة البنوية ، ثم التوليدية التحويلية ، ثم الوظيفية وانتهاء بالمدرسة التخاطبية (التداولية).

أ: عند البنويين :

لقد تطور الدرس اللساني الغربي في القرن العشرين على يد اللساني السويسري "فردينان دوسوسور"(1857م – 1913م) منذ أن نُشرت محاضراته بعد وفاته عام : 1916م ، و يعود هذا التطور إلى أن هذا اللساني حاول أن يضبط بصورة دقيقة موضوع البحث اللساني ومنهجه. وقد تفرعت عن المنهج البنوي الذي أسسه اتجاهات عديدة اهتم بعضها بدراسة المستوى التركيبي ، ولكنها "ركزت على دراسته دراسة شكلية أي بعيدة عن المعنى ، و اهتم عدد آخر من المدارس بدراسة المعاجم ، وركزت على الاقتران أو المصاحبة ، و لكن لم يحدث ربط بين النحو – والمقصود به التركيب – والدلالة ...". (6)

و يعود ذلك إلى أن المدرسة البنوية كانت تهتم بضبط الطرائق العلمية لدراسة المدونة اللسانية (Corpus) ، ثم العمل على تحليل تلك المدونة وتصنيفها ، وكان البنويون يرون أن المعنى شيء ميتافيزيقي ، لا يخضع لضوابط الدراسة العلمية الدقيقة ، والأصل في اللسانيات أن تتعامل مع الأحداث فقط أو الوقائع اللسانية نفسها.

ب: عند التوليديين (تشو مسكي و تلاميذه):

لم يكن أنصار هذه المدرسة بزعامة اللساني الأمريكي (إفرام نوام تشو مسكي) في بحوثهم اللسانية يهتمون بالمدونة ذاتها ، بل كان هدفهم يتمثل في" تعيين القواعد النحوية الكامنة وراء بناء الجمل." (7) أي تلك القواعد

الضمنية ، التي يستطيع مستعمل اللغة أن يولِّد بواسطتها عددا غير متناه من الجمل ، وفي هذه المرحلة الأولى من نظريته أي مرحلة البني التركيبية (1957) لم يكن تشو مسكي يهتم بجانب المعنى وعلاقته بالتراكيب النحوية . أما في المرحلة الثانية من نظريته ، أي مرحلة أوجه النظرية النحوية : (1965) ، فقد أصبحت أهداف النظرية أقرب إلى الجانب الدلالي من اللغة ، وتتمثل في :" تفسير كل العلاقات اللغوية القائمة في اللغة بين نظام الأصوات ونظام الدلالات "[8]، وهكذا يرى تشو مسكي أن"النحو " الكامل الذي يدعو إليه يتضمن ثلاثة أقسام :

ـــ القسم التركيبي :

الذي يولِّد و يشرح البنية الداخلية للعدد اللامتناهي من الجمل ، في لغة من اللغات.

ـــ القسم الفونولوجي:

الذي يشرح البنية الصوتية للجمل المركبة.

ـــ القسم الدلالي:

الذي يشرح بنية المعنى . ويحتل التركيب من هذا النحو موضع القلب، بينما تشكل الفونولوجيا والدراسة الدلالية قسمين " تأويليين "، يصفان صوت ومعنى الجمل، التي أنشأها التركيب.[9]

غير أن تلامذة تشو مسكي الذين طوروا نظريته مثل : "كاتز" و"فودور" اهتموا أكثر بجانب الدلالة وعلاقته بالتركيب ، وهم يرون أنه لا توجد حدود بين علم التركيب (Syntaxe) وبين علم الدلالة (Sémantique).[10]

ج : عند الوظيفيين :

لم يهتم أنصار هذه المدرسة بمجموعة العلاقات الرياضية المفسِّرة لطريقة عمل جهاز اللغة ، كما كان الأمرعند " تشومسكي"، بل اهتموا أكثر بوظيفة اللغة في البيئة اللغوية المحددة، أي بكيفية أداء اللغة للمعاني، فهذه المدرسة يربط أنصارها "بين النظام اللغوي وكيفية توظيف هذا النظام لأداء المعاني، ويتمثل هذا الربط في ثلاثة مظاهر :

ـــ المظهر الأول:

الخيارات المتعددة المُتاحة للمتكلم في الأبنية والتراكيب المختلفة الموجودة في لغته، فكل تركيب يؤدي وظيفة مختلفة، لأنه يُمَكِّن المتكلم من تنظيم كُتل المعلومات طبقا لظروف الكلام...

ـــ المظهر الثاني :

البنى الاجتماعية التي تمتد إليها جذور اللغة بكافة أشكالها، فلا يمكن فصل اللغة عن الثقافة : التراث و العادات و التقاليد.

ـــ المظهر الثالث:

تظافرالعناصر، بمعنى أن عناصر اللغة مجتمعة تُساهم في أداء الفكرة ، التي يريد المتكلم توصيلها ... فالوحدة الصوتية مثلا تستطيع أن تؤدي وظيفة من خلال وحدات صوتية أخرى تُشكل الكلمة ذات الدلالة المفيدة في المعجم، والكلمة بدورها تُؤدي وظيفتها ضمن نظام نحوي."[11]

وهكذا فإن مسألة الإبداع اللغوي تختلف بين التوليديين والوظيفيين، فإذا كان التوليديون يرون أن الإبداع اللغوي يكمن في " توليد جمل جديدة

" ، فإن الوظيفيين يرون أن الإبداع اللغوي يكمن في " خلق معان جديدة "، فتشومسكي يرى أن اللغة شيء نعرفه، والوظيفيون يرون أن اللغة شيء نفعله، ويفسر أحد أتباع الاتجاه الوظيفي، وهو(مايكل هاليداي) عملية اكتساب الطفل للغة الأم بأنها تنطوي على تعلم استعمالات اللغة في الظروف الاجتماعية المختلفة، والمعاني المرتبطة بهذه الاستعمالات والتراكيب. والأصوات والكلمات في هذه اللغة هي الوسائل والأطر، التي تتحقق من خلالها احتمالات المعاني.[12]

د: عند المدرسة التخاطبية (التداولية):

يربط أنصار هذه المدرسة بين التركيب ، وبين معناه ، والظروف والملابسات التي يُنجز فيها الخطاب ربطا وثيقا ، ويرون أن علم المعنى الحديث (علم الدلالة) (La sémantique) يُدرَس من خلال فرعين هما:

1 – علم الدلالة (علم المعنى) :

وهو العلم الذي يدرس المعنى الحرْفي للكلمات والجمل خارج السياق والمقام ، فهو يتتبع المعاني الوضعية.

2 – علم التخاطب (علم الاستعمال):

وهو العلم الذي يدرس معاني الجمل ضمن السياق الخاص بها، ومن هذا المنطلق فهم يميزون كذلك بين مفهومين: مفهوم الجملة، ومفهوم العبارة. فالجملة: هي سلسلة من الكلمات تنتجها قواعد اللغة ، ولها معنى

حرفي مجرد من المقام. أما العبارة: فمعناها يرتبط بالمتكلم والمخاطب، والعلاقات الاجتماعية الموجودة بينهما، أي علاقتها بمقام خاص.[13]

و هذا التفريق ناشيء أساسا عن التمييز الذي أقامه "سوسور" بين مفهومي اللسان : (La Langue) ، والكلام : (La Parole) ، إذ تنتمي الجملة إلى اللسان ، في حين تنتمي العبارة إلى الكلام.

و ينبني على هذا التفريق تفريق آخر بين مفهومي : المعنى والقصد ، وبهذا الصدد يقول أحد الباحثين : " ...ثم إن الفرق بين المعاني اللغوية ومقاصد المتكلمين (أو مُراداتهم) وثيق الصلة بالفرق بين علم الدلالة وعلم التخاطب ، فالمعاني اللغوية التي هي معان وضعية ، تُفهم من مفردات اللغة وتراكيبها وتنضوي في إطار اهتمامات علم الدلالة، لأن استنباطها لا يحتاج إلى عناصر خارج البنى اللغوية، أما مقاصد المتكلمين فلا يمكن التوصل إليها إلا بمعرفة السياقات التي قيل فيها الكلام، ومعرفة المخاطِب والمخاطَب ، و إعمال القدرات الاستنتاجية ، التي يمتلكها عند التعامل مع الكلام ...".[14]

ومن خلال تتبع المسار التطوري للبحث اللساني عند هذه المدارس المذكورة نلاحظ أن المعنى كان مُبعدا عن الدراسة اللسانية عند المدرسة البنوية ، و بدأ يعود تدريجيا عند المدرسة التوليدية في مرحلتها الثانية ، ثم أصبح مُكوِّنا هاما لهذه الدراسة مع المدرستين الوظيفية والتخاطبية ، حيث اقتنع اللسانيون في هاتين المدرستين بأن عنصر المعنى ـــ وإن أمكن الاستغناء عنه في الدراسة اللسانية عند التركيز على البنية ـــ إلا

أنه ضروري ،لأن ثمة علاقة وطيدة بين البنية والوظيفة .وفي هذا الشأن يقول "جون سيرل" في مقاله: " تشومسكي والثروة اللغوية " مايلي: "... ومن الممكن في الحالتين دراسة البنية بصورة مستقلة عن الوظيفة ، ولكن من الخطأ وغير المجدي القيام بذلك ، لاتصال الوظيفة و البنية بعلاقات وثيقة..."(15)

ثانيا : النحاة العرب والعلاقة بين النحو والمعنى:

درج الباحثون العرب المحدثون على التمييز بين مرحلتين مختلفتين في مسار تطور النحو العربي هما مرحلة النحاة المتقدمين، ومرحلة النحاة المتأخرين، وتضم المرحلة الأولى النحاة الذين عاشوا ما بين القرنين الثاني والسادس الهجريين . ونذكر منهم : الخليل بن أحمد الفراهيدي وسيبويه والمبرد... الخ أما المرحلة الثانية فتضم النحاة الذين عاشوا مع نهاية القرن السادس الهجري وما بعده من قرون، ومنهم ابن مالك، ابن هشام، ابن الأنباري والسيوطي ...الخ .وفي هذا التفريق بين المرحلتين يقول أستاذنا الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح ما يلي: "... فاتضح لنا الفرق الكبير ،الذي يميز المنظور العلمي الدقيق لسيبويه وشيوخه وتلاميذه للغة ، وكيفية تحليلهم لها بناء على هذا المنظور ، من النزعة التعليمية للنحو التي استولت على الممارسين للنحو بعد القرنين الخامس والسادس..."(16)

والملاحظ لطريقة عرض كلٍّ من الفريقين لقواعد النحو العربي يجد أنهما مختلفان في ربط النحو بالمعنى:

ـــ النحاة المتقدمون: يربطون كل وجه من أوجه التراكيب النحوية بالمعنى الذي يدل عليه، ولا يكتفون بعرض تلك الأوجه كقوالب لفظية ، كما يبحثون عن مقاصد الكلام في كل حالة ، ومن ذلك مثلا ما يترتب من معنى في إعمال "إذن" الناصبة للفعل المضارع أو إبطال عملها. فسيبويه مثلا يربط إعمالها بمعنى الاستقبال ، ويربط إبطال عملها (إهمالها) بمعنى الحال. ويشرح ذلك بربط التركيب بالسياق الذي يستعمل فيه فيقول: "...تَقولُ إذا حُدِّثتَ بالحديث: إذنْ أظُنُّهُ فاعلاً، وإذن أَخَالُكَ كَاذِبًا، وذلك لأنك تُخْبِر أنك تلك الساعة في حال ظَنٍّ وخيَلَه، فخَرَجت من باب "أَنْ" و"كَيْ"، لأن الفعل بعدها غيرُ واقعٍ ، وليس في حالِ حَدِيثِك فعلٌ ثابتٌ ، ولمَّا لم يجز ذا في أخواتها التي تُشبه به جُعلت بمنزلة "إنما".

ولو قلت: إذن أظنُّك تريد أن تخبره أن ظنك سيقع لنصبتَ، وكذلك إذن يضربك، إذا أخبرت في حال ضرب لم ينقطع..."[17]

فسيبويه يربط إعمال إذن وإهمالها بمعنيين مختلفين ، فإذا أراد المتكلم الحال (الوقت الراهن) وليس الاستقبال(أي حدوث الفعل وقت التكلم) رفع الفعل بعدها، وجُعلت بمنزلة "إنما" ، أي أهملت وبطل عملها وخرجت من باب النواصب. أماإذا أراد الاستقبال (الزمن المستقبل)(أي حدوث الفعل مستقبلا) فينصب الفعل بعدها وتكون بمنزلة "أن" و"كي". وفضلا عن ذلك فإن النحاة المتقدمين يربطون الكلام بسياقه وبالظروف المحيطة به ، قال سيبويه في ظاهرة حذف الفعل لدلالة السياق عليه في أسلوب التحذير: "...يقول رأسَك والحائط ، وهو يحذره، كأنه قال: اتقِ

رأسَك والحائط ، وإنما حذفوا الفعل في هذه الأشياء حين ثَنَّوا، لكثرتها في كلامهم ، واستغناء بما يرون من الحال وبما جرى من الذكر..."[18] ، وهو يقصد بقوله:" بما يرون من الحال " ما يسمى عند اللسانيين المحدثين بالسياق الخارجي، أما قوله : " وبما جرى من الذكر" فيقصد به السياق الداخلي أو السياق اللغوي.

والنحاة المتقدمون ـــ فضلا عن كل ذلك ـــ يجعلون النحو أداة مهمة في فهم أسرار التركيب العربي ، وفقه أساليب اللغة العربية ، قال ابن جني وهو يوضح الفرق بين معنى الجملة الفعلية ومعنى الجملة الاسمية مايلي:"...فقولك إذا زرتني فأنا ممن يُحسن إليك ، أي فحريٌّ بي أن أُحسن إليك ، لم يكن في لفظه ذكر عادته التي يستعملها في الإحسان إلى زائره ، وجاز أن يُظن به عجز أو نفور دونه ، فإذا ذكرأن ذلك عادته وطبعه كانت النفوس إلى وقعه أسكن وبه أوثق، فاعرف هذه الخصائص في القول ولا ترينَّها تصرفا واتساعا في اللغة مجردة من الأغراض المراده منها." [19]

ـــ **النحاة المتأخرون:** قلما يربطون القواعد النحوية بمعاني الكلام وتصريفاته ، إذ يعرضون القواعد ـــ غالبا- دون شرح المعنى الذي يختص به كل وجه تركيبي ، ففي إعمال "إذن" وإبطال عملها وهي المسألة التي بينا طريقة سيبويه في عرضها سابقا ، يقول ابن عقيل شارح ألفية ابن مالك مايلي: " تقدم أن من جملة نواصب الفعل المضارع "إذن" ، ولا ينصب بها إلا بشروط. أحدها: أن يكون الفعل مستقبلا. الثاني:أن تكون

مُصدَّرة. الثالث:أن لا يُفصل بينها وبين منصوبها، وذلك نحو أن يقال: أنا آتيك فيقول:إذن أكرمَك، فلو كان الفعل بعدها حالا لا ينصب، نحو أن يقال أحبك فتقول:"إذن أظنُك صادقا"، فيجب رفع "أظن"، وكذلك يجب رفع الفعل بعدها إن لم تتصدر نحو:" زيد-إذن- يكرمُك". فإن كان المتقدم عليها حرف عطف جاز في الفعل الرفع والنصب، نحو إذن أكرمك ، وكذلك يجب رفع الفعل بعدها إن فصل بينها وبينه نحو:"إذن ـــ زيد ـــ يكرمُك" فإن فصلت بالقسم نصبت نحو:"إذن ـــ والله ـــ أكرمَك" (20) .

واضح هنا أن ابن عقيل لا يركز كثيرا على اختلاف المعنى ، باختلاف أوجه التركيب – كما يفعل سيبويه - ويكتفي بعرض جواز الرفع والنصب في الفعل الواقع بعد "إذن" ، دون أن يتحدث عن المعنى المحصل من التركيب في كل حالة.

وفضلا عن ذلك فهو لا يربط كل تركيب بالسياق الذي يقال فيه . ويقول نفس المؤلف عن جملتي الشرط والجواب (الجزاء) مايلي:"... يقتضين [أي أدوات الشرط] جملتين: إحداهما – وهي المتقدمة - تسمى شرطا، والثانية – وهي المتأخرة - تسمى جوابا أو جزاءً، ويجب في الجملة الأولى أن تكون فعلية، وأما الثانية فالأصل فيها أن تكون فعلية، ويجوز أن تكون اسمية، نحو إن جاء زيد أكرمته، وإن جاء زيد فله الفضل." (21)

والملاحظ أن ابن عقيل في هذه المسألة يركز على القاعدة ، أكثر مما يركز على دلالة التركيب في اختلاف جملة الجواب بين الاسمية والفعلية

، وقد أشار ابن جني إلى الفرق الدلالي الدقيق بين الجملتين كما عرفنا سابقا.

ثالثا: علاقة النحو بالمعنى في المؤلفات النحوية التعليمية:

إن المتأمل في كتب النحو التعليمي الموجهة إلى المتعلمين في الأطوار التعليمية المختلفة ، يجد أنها تعتمد كثيرا على مصادر نحوية لنحاة متأخرين، وعلى الرغم من أن مؤلفي تلك الكتب يصرحون في مقدمات كتبهم بأنهم ينحون منحى تعليميا تبسيطيا في تأليفها، إلا أنها ظلت تابعة لنحو النحاة المتأخرين سواء في طريقة تقديم تلك القواعد، أم في ترتيب المسائل والأبواب النحوية فيها، أم في طبيعة الشواهد والأمثلة المختارة وكيفية التعامل معها، وفي ذلك يقول الدكتور محمد حسن عبد العزيز ما يلي:"... وقد كان لهذه الشروح فضل كبير في تبويب مسائل النحو، وفي معالجتها معالجة علمية منظمة، وفي كثير منها ملاحظات جليلة تشهد بدقة أصحابها وبصرهم باللغة. غير أنها أبعدت المصادر الأولى للنحو العربي عن الدرس واكتفت بكتب المتأخرين، وهي كتب لا أصالة فيها ولا تجديد، وهكذا وصل النحو العربي – بسبب هذه الشروح – إلى طريقة عقيمة ، وقُدر له أن يعيش منذ القرن السابع الهجري في بيئة هذه الشروح والحواشي والتقريرات حتى قال السيوطي (911 هـ) : إن النحو علم نضج واحترق، و مازالت جامعاتنا حتى اليوم لا ترضى عن هذه الشروح بديلا.[22]

ولعل أهم الكتب التي تم اعتمادها في إعداد مؤلفات النحو التعليمي هي كتب ابن مالك:(ت 672 هـ)، الذي قال عنه الدكتور عبده الراجحي: "... وهو صاحب الألفية المشهورة التي ظلت مسيطرة على مناهج التدريس النحوي حتى وقتنا الحاضر... بل إن الألفية ـــ ومؤلفها أندلسي الأصل ـــ هي التي سادت تدريس النحو في المشرق كما رأيت."[23]

ومن هؤلاء الذين وضعوا مؤلفات نحوية تعليمية، واعتمدوا على ألفية ابن مالك الأستاذ عباس حسن في كتابه الشهير النحو الوافي، وهو يشير إلى ذلك في مقدمة مؤلفه فيقول: ".... وقد دعانا إلى الحرص على ترتيب "ألفية"ابن مالك وتسجيل أبوابها وأبياتها مرتبة كاملة – في الهامش- ما نعلمه في مصر وغير مصر من تمسك المعاهد والكليات الجامعية بها، وإقبال طوائف من الطلاب على تفهمها... وإنما آثرنا في ترتيب الأبواب النحوية الترتيب الذي ارتضاه "ابن مالك" ،لأنه الذي ارتضاه كثيرون ممن جاءوا بعده ، ولأنه الترتيب الشائع اليوم."[24]

إن اعتماد مؤلفي الكتب النحوية التعليمية على مؤلفات النحاة المتأخرين جعل النحو الذي يوجه إلى الناشئة في الأطوار التعليمية المختلفة أشكالا لفظية خالية من الروح غالبا، فهي تلزم الطالب بحفظ القواعد النحوية ، لكي ينطق أو يكتب الجملة بصورة صحيحة ، دون أن يعرف كيف يستعمل تلك الجملة في سياقها المناسب ، و بدون أن يفقه الفرق بين هذا الوجه و ذاك من أوجه التركيب المختلفة ، فضلا عن أنه يتخذ من

تلك القواعد وسيلة لتميز الصحيح من الخطأ في أحسن الأحوال، دون أن تكون تلك القواعد لديه أداة لاكتشاف دلالات التراكيب ومقاصدها في سياقات معنية.

ونكتفي هاهنا بمثال واحد هو مسألة حذف حرف النداء من الكلام، و كيف عالجتها بعض المؤلفات التعليمية، ثم ننظر كيف تناولها النحاة المتقدمون. قال الدكتور محمد عيد في كتابه النحو المصفى: "...ينبغي التنبه إلى أن هذا الحكم خاص بالحرف (يا) وحده دون أخواته ، فالأصل في حرف النداء أن يكون مذكورا ، و هذا ما ينطبق على كل حروف النداء غير (يا) ، أما هذا الحرف فقد ورد في استعمال اللغة محذوفا تخفيفا واختصارا لكثرة دوران استعماله على الألسنة ، ومن شواهد حذفه قول القرآن: "يوسف أعرِض عن هذا ..."[25].

فهو يعلل ظاهرة حذف حرف النداء بالتخفيف وكثرة الاستعمال، ولكننا إذا عدنا إلى سيبويه نجده يربط هذه الظاهرة بغرض من أغراض الكلام ومقصد من مقاصده، حيث قال: "... إلا أن تدعه [أي حرف النداء] استغناء بإقبال المخاطب عليك." [26] و في موضع آخر قال : "... وإن شئت حذفتهن كلهن استغناء كقولك : حارِ بن كعب ، وذلك أنه جعلهم بمنزلة من هو مقبل عليه بحضرته يخاطبه. "[27] . فحذفُ حرف النداء عند سيبويه ، ليس فقط لغرض تخفيفي اقتصادي فحسب ، بل لغرض دلالي هو قُرب المخاطب من المتكلم وحضوره أمامه ، فالمنادى البعيد ينادى بالحرف (يا) مثل : يا زيد، والقريب يُنادى بالهمزة مثل:

أزيد ، والقريب جدا يُنادى بحذف حرف النداء : زيد. ولكل وجهٍ استعمال خاص، و سياق خاص به ، وهذا ما يتبين من قول سيبويه الأول ، وقد يحذف حرف النداء لغرض (مقصد) شبيه بالغرض الأول ، وهو أن يكون المنادى بعيدا ، ولكن المتكلم يريد أن يُنَزِّله منزلة القريب لمكانته في قلبه مثلا، وهذا ما يتبين من قول سيبويه الثاني ، وكل هذا ينبغي أن يُعطى للمتعلم ، فتُقدم له الصورة التركيبية مقرونة بالقصد أو المعنى الاستعمالي منه ، لكي يتمكن استعمال تلك التراكيب في مواطنها استعمالا دقيقا أولا، ولكي يفهم أسرارها عندما تكون مستعملة في نص من النصوص ثانيا.

وهكذا نفهم أن النحو عند النحاة المتقدمين لم يكن وسيلة لمعرفة الصواب والخطأ فحسب، و لكنه – عندهم – أداة من أدوات فهم مقاصد الكلام وأغراضه ، وهو ما فهمه فهما دقيقا الإمام عبد القادر الجرجاني (ت 471 هـ) وهو يتحدث عن الذين زهدوا في تعلم النحو فقال : " ...ذلك لأنهم لا يجدون بُدا من أن يعترفوا بالحاجة إليه فيه ، إذ كان قد عُلم أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب ،هو الذي يفتحها ، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها ، وأنه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلامه ورجحانه حتى يُعرَض عليه ، والمقياس الذي لا يُعرف صحيح من سقيم حتى يُرجح إليه ، ولا ينكر ذلك إلا من ينكر حسه ، وإلا من غالط في الحقائق نفسه ، وإذا كان الأمر كذلك فليت شعري ما عذر من تهاون به ؟ و زهد فيه؟." (28)

خاتمة : اللغة لفظ ومعنى ، شكل ومضمون ، وقد عرفت المدارس اللسانية تباينا في وجهات النظر عند دراسة اللغات ، فقد كان أنصار المدرسة البنوية يتمسكون بنظرة شكلية في تعاملهم مع اللغات ، تستبعد المعنى وتركز على اللفظ ، لأنه يمثل ـــ في نظرهم ـــ الوقائع المحسوسة، التي تخضع للمنهج العلمي الدقيق. غير أن هذه النظرة ما لبثت أن تراجعت مع المدرسة التوليدية التحويلية بزعامة (تشومسكي) في مرحلتها الثانية، حيث أصبح المكون الدلالي جزءا من النظرية التوليدية ، وخاصة عند تلاميذه ، ثم تعزز دور المعنى في التحليل اللساني ، و في فهم أسرار اللغات مع المدرستين الوظيفة والتخاطبية (التداولية).

أما بالنسبة إلى النحو العربي في نشأته الأولى فقد كان وسيلة لتصحيح الكلام ، والتميز بين الخطأ والصواب على ألسنة الناطقين، غير أنه ما لبث أن تحول إلى أداة لإدراك معاني الكلام ومقاصده عند النحاة المتقدمين خاصة ، ثم تراجع اهتمام النحاة بالمعنى ، وزاد اهتمامهم بالقوالب اللفظية مع النحاة المتأخرين. إننا بحاجة ماسة إلى الاستفادة من أعمال نحاتنا القدامى في مجال ربط النحو بالمعنى والمقاصد ، فضلا عن الاستفادة من تلك المدارس اللسانية التي تهتم بوظيفة اللغة ، واستعمالاتها المختلفة في ظروف خطابية متنوعة ، لبناء نحو تعليمي يعيد ربط اللفظ بالمعنى ، و يمكّن المتعلم من اكتشاف دلالات النص ومقاصده بواسطة القواعد النحوية ، ويعطي اللغة وظيفتها باعتبارها نظاما من الدوال و المدلولات.

الهوامش :

1 ــ سعيد الأفغاني – في أصول النحو – مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية – دمشق . د ط . 1994 – ص :238.

2 ــ عبد الفتاح لا شين – التراكيب النحوية من الوجهة البلاغية عند عبد القاهر – نشر دار المريخ- الرياض – المملكة العربية السعودية. د ط. 1980 ص :32.

3 ــ صابر أبو السعود – في نقد النحو العربي- دار الثقافة للنشر والتوزيع – مصر – الفجالة - دط. 1988 . ص : 29 .

4 ــ trad par Jacques Durand et Dominique John Lyons Semantique Linguistique Boulonnais libraire Larousse Paris France 1980 p.11

5 ــ Germaine Cloude et LeBlanc Raymond Introduction ala ingustique Generale 4.Syntaxe les presses de l universitie de Montreal Canada 1981 p .17

6 ــ صلاح الدين حسنين ــ الدلالة والنحو . توزيع مكتبة الآداب ط:1 ،الأردن ،دت .ص: 5 .

7 ــ جون سيرل ــ تشومسكي والثورة اللغوية . مجلة الفكرالعربي . العددان 8/9: .(الألسنية أحدث العلوم الإنسانية) السنة :1 .معهد الإنماء العربي . طرابلس . ليبيا .مارس 1979 .ص: 128 .

8 ــ نفس المرجع .ص: 128 .

9 ــ نفس المرجع .ص: 133، 134 ، 137 .

10 ــ نفس المرجع.ص: 133 ، 134 .

11 ــ أحمد يحي ــ الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة . مجلة عالم الفكر، وزارة الإعلام ، الكويت . ع:3 .المجلد: 20
أكتوبر نوفمبر ديسمبر.1989 .ص: 640 .
12 ــ نفس المرجع .ص: 640 .
13 ــ علم الدلالة (السيمانتيكية والبراجماتيكية في اللغة العربية). دارالفكرللنشر والتوزيع ، الأردن ، ط: 1 .2001 .ص:17 وما بعدها.
14 ــ محمد محمد علي يونس ــ مدخل إلى اللسانيات .دار الكتاب الجديدالمتحدة .ط:1 .بيروت .2004 .ص:19 .20 .
15 ــ جون سيرل ــ تشومسكي والثورة اللغوية ، ص: 134
16 ــ عبد الرحمان الحاج صالح ــ الجملة في كتاب سيبويه . مجلة المبرز.ع: 2 .المدرسة العليا للأساتذة .بوزريعة الجزائر.1993 .ص: 7 .
17 ــ سيبويه ــ الكتاب . تحقيق وشرح عبد السلام هارون .دار الجيل .بيروت .ج: 3 .ص:16 .
18 ــ نفس المصدر ج: 1 ،ص: 138 .
19 ــ ابن جني ــ المحتسب .تحقيق علي النجدي ناصف ، وعبد الحليم النجار، وعبد الفتاح اسماعيل شلبي، القاهرة:2004
ج: 1. ص: 146 .
20 ــ ابن عقيل ــ شرح الألفية .تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد .دار إحياء التراث العربي ،ج: 2 .ص:344 ،345 .
21 ــ نفس المصدر .ج: 2 ،ص: 370 .
22 ــ محمد حسن عبد العزيز ــ مصادر البحث اللغوي .نشر مكتبة الشباب .القاهرة .1991 .ص: 176 .

23 ــ عبده الراجحي ــ دروس في كتب النحو. دار النهضة العربية للطباعة والنشر.بيروت .1975 .ص:170 .

24 ــ عباس حسن ــ النحوالوافي . دار المعارف .مصر.ج: 1. 1979.ص: 10 /11 .

25 ــ محمد عيد ــ النحو المصفى .مكتبة الشباب .القاهرة .1973 .ص: 498 .

26 ــ سيبويه ــ الكتاب . ج: 2 . ص: 208 .

27 ــ نفس المصدر .ج: 2 .ص: 230 .

28 ــ عبد القاهر الجرجاني ــ دلائل الإعجاز في علم المعاني . نشر مكتبة الخانجي .دط. 1984 .ص: 28 .

طبع بالمؤسسة الوطنية للفنون المطبعية
وحدة الرغاية- الجزائر-
2012
Achevé d'imprimer sur les presses
ENAG, Réghaïa
-Algérie -
Bp 75 Z.I Réghaïa Tél (021) 84 85 98 / 84 86 11

الإيداع القانوني : 2005-1513
ISSN : 1112-65-23 ردمد