الانتحاء الوظيفي وأثره في فقه أسرار النحو وتحصيله

Functional Continuity And Its Impact On The Secrets of Syntax's Jurisprudence and Collection

تاريخ الإرسال:2018-02-27 تاريخ القبول: 2018-04-07

الطالبة: أسماء زيدان

طالبة دكتوراه، تخصص: دراسات نحوية قديمًا وحديثًا

a.zidane@univ-chlef.dz

إشراف: الدكتور: عبد القادر حمراني، أستاذ محاضر (أ)

مخبر نظرية اللغة الوظيفية

جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف- الجزائر

الملخص:

يعرف تعليم النحو جملة من الإشكالات الحائلة دون تحصيله وقطف ثماره، ومرد ذلك إلى الوقوف عند حدود الإعراب الشكلي والتفريط في جانب هام من جوانب استثماره والمتمثل في الانتحاء الوظيفي الذي يجمع بين الغاية والوسيلة بغية تحقيق الوظيفة الإبلاغية التي تعرب عن الأغراض والمقاصد وتفي بمطالب الاستعمال.

الكلمات المفتاحية: الانتحاء الوظيفي . الوظيفة الإبلاغية . مطالب الاستعمال.

Abstract:

Teaching grammar has known different barriers that prevent it from gaining it. And, the cause behind that is the standing in the reputation of grammar points. And, neglecting an important side from its development sides that are the grammar function that collect between the means and, the objective to convey the message that fits the sages needs.

Key words: functional grammar - reporting function – requirements for use

يتصدر النحو طليعة الأنشطة اللغوية التي عرفت اهتماما واسعا ونقاشا حادا بين أهل الاختصاص الذين تباينت آراؤهم وتشعبت مذاهبهم حول ما يجب أن يكون عليه النحو في محتواه وطريقة تلقينه للظفر بجملة الغايات المنشودة من تعلمه إلا أن نيل هذا الوطر استعصى على طالبيه منذ أن انحرف النحو على مساره الأصيل الذي عرف به عند المتقدمين من أمثال الخليل وسيبويه ومن نحا نحوهما حيث حلت ألغاز المنظومات وحواشي التقريرات المترعة بالتحاليل الفلسفية الصماء التي أرهقت المعلم دون أن تجدي عليهما شيئا ذا بال في تذوق صفاء اللغة ولمح أسرارها في فن القول، الأمر لذي يستدعي منا ضرورة الالتفات إلى ما يمكن أن نسميه بالنحو الغائب الذي غاض ماؤه وتكدر صفوه. ولعل من أبرز وسائل بعث هذا الأخير اعتماد الانتحاء الوظيفي الذي يرتكز أساسا على علم معاني النحو الذي يربط أوصال النحو بالبلاغة ضمن ثنائية الربط بين المبنى والمعنى من جهة وظروف المقام من جهة أخرى.

والجدير بالذكر أن المنظومة التعليمية قد شهدت محاولات عديدة لتحقيق الأفضل في تعليم اللغة العربية ولكن على الرغم من تلك الاصطلاحات المتتالية إلا أن النتائج المسجلة ميدانيا لا تبعث على الارتياح بسبب النقص الملحوظ في اكتساب المادة النحوية والتمكن منها. وقد عزيت صعوبة تعلم اللغة العربية في جانب كبير منها إلى صعوبة قواعدها

النحوية، لذا غدت إشكالية تعليم النحو العربي تطرح بحدة كبيرة. وتشكل الهاجس الأكبر بين أنشطة اللغة العربية لدى المعلمين والمتعلمين .

ومما لاشك فيه أن علل هذه الظاهرة متعددة الجانب وشائكة. منها ما يتصل بالمادة النحوية ذاتها، وما يجب أن ينتقى منها كنحو وظيفي الذي يتناسب في محتواه ومستواه و أهدافه مع هذه المرحلة أو تلك. ومنها ما يتعلق بطرائق تعليم النحو، وسبل تحصيله إضافة إلى إعداد معلميه إعداد سويا يكفل لهم جودة التقديم وحسن الاستثمار القائم على تكييف المادة و عرضها وفق ما تقتضيه المتطلبات العملية التعليمية بالنظر إلى طبيعة المرحلة والأهداف المنشودة منها.

وليس غريبا القول بأن هذه اللغة الدقيقة في تركيبها وبديع نظمها تخضع في دراستها إلى مستويات متباينة تتناسب في كل منها مع طبيعة المرحلة ومقتضياتها. فمنها ما يكون تعليميا ومنها ما يكون علميا وقد خاض الأسلاف غمار كلا الصنفين وتوسعوا كثيرا في الجانب العلمي منه حيث اظهروا عبقرية نادرة ذات فطنة واقتدار على النفاذ إلى المعاني المستترة خلف أوضاع الكلم . فأصلوا الأصول وقعدوا القواعد، مبلين في ذلك بلاء حسنا عز أن نجد له نظيرا. وما التراث النحوي الضخم الذي أثر عن النحاة إلا أكبر دليل على شغفهم الكبير بهذه اللغة التي شدت في طلبها الرحال، وبذلت في سبيلها المهج والأموال. ولا يزال الغيورون من خلفهم يبذلون جهودا مضنية في تناول ذلك الإرث العظيم، وتيسيره تيسيرا متجددا في مظهره، أصيلا في مخبره، نافخين فيه من روح العصر وعلومه، مما جد في حقل الدراسات اللسانية الحديثة، وبخاصة ما توصلت إليه التعليمية التي تفد من تخصصات عدة تتظافر فيما بينها لتشكل سندا محكما، وقاعدة متينة تعتمد عليها الأقطاب الرئيسية المكونة للعملية التعليمية. وهي في كل ذلك تسعى للإجابة عن جملة من التساؤلات الهامة وهي:

. لماذا نعلم ؟ لتحديد أهداف التعليم ومراميه.

. ماذا نعلم ؟ لحصر مضامين المحتوى.

. من نعلم ؟ لمعرفة خصائص المتعلم النفسية والعقلية.

. كيف نعلم ؟ لاختيار أفضل الطرق والوسائل المناسبة لوضعيات التعلم.

. ماذا يمكن أن نحقق ؟ لوضع تصور دقيق للنتائج المتوقعة وتقويم مسار المنهاج.

إن الإجابة عن هذه الأسئلة إجابة علمية مدروسة من شأنها أن تحقق غاية ما نصبوا إليه ونقتفي أثره. وقد تكون عونا على الحد من عملية التغيير المستمر الذي شهدته مناهج اللغة العربية في محتوياتها وتوجهاتها ولم تستقر على حال.

معلوم أن التمكن من المادة العلمية المراد دراستها يتوقف على الفهم السليم لطبيعتها و الأهداف المتوخاة منها لذلك بات لزاما علينا توضيح حقيقة النحو بمفهومه الصحيح غير المشوه بالانتقاص من مجاله ودلالته، بعيدا عن النظرة الضيقة التي علقت به فطمست جانبا هاما من معالمه ولعله من المفيد في هذا المقام استحضار تعريف ابن جني للنحو لما يقوم عليه من رؤية متكاملة تفي ذلك العلم حقه فقد عرفه بالقول: " النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من

إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتحقير والتكسير والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس بأهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم رد به إليها "1

إن تعريف ابن جني هذا يجعل النحو أداء لغويا قائما على تتبع سنن العرب في كلامهم ومحاكاتهم في مفرداتهم، وتراكيبهم المختلفة، وبهذا يكون النحو الضابط الأساس للفصاحة، فالمتكلم إذا شذ عن الفصاحة رد إليها بالنحو، ولا يكون النحو وسيلة لاكتساب الفصاحة اللغوية إلا إذا كان ذا مفهوم شامل لمجموعة من العلوم العربية، وخصوصا علم المعاني، وهذا ماعمل على تحقيقه الجرجاني في دلائل الإعجاز، وهو يشرح نظرته للنظم، حيث قال: " ليس النظم شيئا إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه و أصوله وتعرف منهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها "1 ويؤكد فكرته هذه في موضع آخر بقوله: " ليس النظم شيئا إلا توخي معاني النحو وأحكامه ووجوهه وفروقه فيما بين الكلم. " 2

إذا كان النحو هو انتحاء سمت كلام العرب، فإن الهدف المتوخى من دراسته كامن في معرفة سنن العرب في كلامهم بغية اقتفاء أثرهم في ذلك والنسج على منوالهم في أوجه الاستعمال المختلفة باختلاف الظروف والأحوال. ومن هذا الحرص على المطابقة بين الحال ومقتضاه كي يتسم الكلام بالبلاغة. والبلاغة وظيفيا هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته، وهي كما ذكر عبد القاهر الجرجاني لا تكون في أفراد الكلمات و إنما تكون فيها ضم بعضها إلى بعض بطريقة مخصوصة.3 والذي يجب التنبيه إليه أن الكلام قد يكون سليما من حيث الشكل والإعراب لكنه غير مستقيم دلاليا كأن تقول لشخص استبد بشقيقه وجار عليه ما هو إلا أخوك. تريد أن تلطفه عليه علما بأن هذه الحال تستدعي القول: إنما هو أخوك. اقتفاء لسنن العرب في كلامها. ولا يتأتى ذلك إلا بفقه ماهية النحو التي نبهوا إليها بالقول: " اعلم أن علم النحو هو أن تنحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم، لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب، وقوانين مبنية عليها ليحترز بها عن الخطأ في التركيب من حيث تلك الكيفية، وأعني بكيفية التركيب تقديم بعض الكلم على بعض، ورعاية ما يكون من الهيئات إذ ذاك، وبالكلم نوعيها وما هي في حكمها. " 4 وهذا ما نصت عليه الدراسات اللغوية الحديثة التي " تفهم مهمة النحو على أنه البحث في خواص الجملة من كيفية تأليف كلماتها، وموقف كل كلمة فيها من الأخرى من حيث الموقع وعلاقة كل منها بالأخرى من حيث الوظيفة." 5

والجدير بالذكر أن تعريف ابن جني للنحو على أنه علم يجمع بين مستويين: مستوى البنية ومستوى التركيب لا يختلف في نظرته عما هو مقرر لدى المحدثين من علماء اللغة الذين يفرعون علم النحو إلى فرعين رئيسيين هما:

- المورفولوجيا (morphologie) أو علم الصرف الذي يدرس بنية الكلمة.
- السانتاكس (syntaxe) أو علم النظم الذي يدرس التراكيب اللغوية والعلاقات بين عناصر الجملة.

يقول أحمد سليمان ياقوت معلقا على تعريف ابن جني للنحو: " والحقيقة أن ابن جني قد سبق علماء عصره بما تعارف عليه اللغويون المحدثون، فقد جمع في هذا النص بين لونين من الدراسات: صرفية وتتضح في التثنية والجمع

والتحقير... ونحوية وتتضح في الإضافة والإعراب والتركيب وهذان النوعان من الدراسة هما الصرف والتركيب يكونان في الدراسات اللغوية الحديثة بما يسمى بعلم النحو grammaire ." 6

والذي عليه علماء اللسان المعاصرون أن مجال النحو يشمل المركبات أو الجمل، وهو لا يختص بأواخر الكلمات فحسب، إنما يتعدى ذلك إلى تناول أحوال أخرى كالتقديم والتأخير، والذكر والحذف ، والإظهار والإضمار ، والحمل ... إلخ ." فهو يعنى بالظواهر اللغوية صرفا وتركيبا من خلال ما تعكسه الكلمات في حد ذاتها، وما تتموضع فيه داخل الجمل، وفي سياق العبارات تبعا لما هو معهود في اللسان العربي." 7

إن المفهوم الواسع لمصطلح النحو أخذ به الباحثون المحدثون إيمانا منهم بأن النظرة المتكاملة لمفهوم النحو تنشأ عنها دراسة جادة ومثمرة تأخذ في الحسبان جميع العناصر المختلفة فيما بينها والمكمل بعضها لبعض. هذا التوجه دعا إليه الدكتور محمود أحمد السيد بقوله: " تعميما للمفهوم الواسع للنحو وتدريس الأصوات من حيث المخارج والنطق والأداء على أنه جانب من جوانب النحو، وتدريس الكلمة واشتقاقها وتصريفاتها واختلاف بنيتها الداخلية على أنه جانب آخر من جوانب النحو، وضبط أواخر الكلمات... ثم دراسة الأساليب والتراكيب والقوالب والأنماط والتقديم والتأخير فيماتعد هي الأخرى جانبا من جوانب النحو،وأخيرا تجيء دراسة المعاني على أنها جانب أساس من جوانب النحو."8 بهذه النظرة المتكاملة يمكننا القول بأن علم النحو إضافة إلى أنه يمكننا من معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم ، ويعصم ألسنتنا من الخطأ، فإنه يكشف لنا عن أسرار اللسان العربي وقوانينه، للوقوف على حقيقة المعاني المستترة خلف أوضاع الكلم وهو ما يفسر نشأة النحو العربي، وتوهج جذوته التي أذكت قرائح العلماء،فراحوا يؤسسون لهذا العلم، وينظرون له.كي يكون أحد أبرز علوم الآلة المساعدة على فهم القرآن العظيم. ولم تكن قضية تفشي اللحن عاملا كافيا لتفسير نشأة النحو لأ " اللحن ما كان يفضي بهذا النحو إلى ما أفضى إليه في هذه المرحلة الباكرة من حياته، بل أنه كان حقيقيا أن يقتصر على وضع ضوابط الصحة والخطأ في كلام العرب. أما الفهم فإنه يقصد إلى البحث عن كل ما يفيد في استنطاق النص ومعرفة ما يؤديه التركيب القرآني على وجه الخصوص باعتباره أعلى ما في العربية من بيان."9 وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن قضية اللحن لا تعدو أن تكون بمثابة الشرارة الأولى التي قدحت زناد النحو، وجعلته يستجيب لكل متطلبات المرحلة، عندئذ اتسعت دائرته، وتعمقت مباحثه بفعل الدراسات اللغوية النشيطة.

والذي يجب اعتقاده أن أهداف طالبي النحو والباحثين فيه ليست سواء. وأن الخلط بينهما وسوء التمييز بين النحو العلمي التخصصي والنحو التعليمي قد أثر سلبا على عملية التحصيل والاستيعاب لهذه المادة الحيوية وأضر كثيرا بالمتكلمين. والواقع أن النحو التخصصي يقوم على الدقة في الوصف والتفسير، وهو موغل في التجريد كونه يسعى إلى البحث في أسرار اللسان وتفسير الظواهر النحوية. أما النحو التعليمي فهو يقف عند حدود المستوى الوظيفي الهادف إلى تقويم اللسان، وتحقيق وظائف الاتصال، وهو مبني على أسس لغوية وتربوية ونفسية تراعى فيها حاجات المتعلم وخصوصياته، وعلى هذا فقد " أخطأ كثير من المتعلمين حين غالوا بالقواعد واهتموا بجميع شواردها والإلمام بتفاصيلها والإثقال بهذا كله على كاهل التلميذ ظنا منهم أن في ذلك تمكينا لهم من لغتهم وإقدارا لهم على إجادة التعبير والبيان."10

ولتحقيق قفزة نوعية قائمة على دراسة علمية في تعليم النحو وتعلمه لابد من اعتماد التوجهات اللسانية الحديثة كونها قد فتحت آفاقا جديدة وواعدة حين غيرت نمط الدراسات اللغوية ووجهتها وجهة وظيفية تأخذ في الحسبان الغاية والوسيلة معا، معتمدة في ذلك طرائق بحث علمية جادة تنفذ إلى أعماق النصوص والتراكيب اللغوية لتكشف عن أنظمتها مقرونة بالدلالة التي تحددها مقتضيات الأحوال،وما يكتنف الخطاب من ملابسات المقام وأحوال المتلقي.وترسم معالم المدونة النحوية وما يجب أن تكون عليه في محتواها وطريقة تقديمها للمتعلمين عبر مستوياتهم المختلفة.وإظهار التوجهات اللسانية الحديثة في تدريس النحو نحاول فيه الإجابة عن سؤالين اثنين يكونان فحوى المطلوب ولبه أولهما ماذا نعلم؟ أو ما هي طبيعة المحتوى النحوي الواجب اعتماده لتقديمه للمتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة؟ بمعنى أي طريقة علمية ناجعة وفعالة لتدريس النحو؟ وبتعبير أصيل وشامل نقول: كيف يمكن أن نحقق انتحاء سمت كلام العرب؟

إن الإجابة عن هذه التساؤلات ليست بالأمر الهين الذي يؤخذ ارتجالا، إنما ينبغي أن يكون ذلك نتيجة دراسة معمقة تراعى فيها جملة من الشروط العلمية والموضوعي.وقد تكفلت اللسانيات التطبيقية في تعلم اللغات بالإجابة عن السؤال الأول وذلك بتحديدها للمادة النحوية الواجب تضمينها للمحتوى كما وكيفا. وتكفل علم مناهج تدريس اللغات عن المطلوب الثاني بتحديده للأهداف النحو، وطرائقه مقرونة بحاجات المتعلمين.

أولا : ماذا ندرس من النحو ؟

إن اختيار المحتوى العلمي يخضع لجملة من المؤثرات التي تحدد طبيعته، وترسم خطاه، من أهمها :

1 – **الأهداف**: ونعني بها جملة الغايات التي نسعى إلى تحقيقها، وتجسيدها في الميدان على المستوى العلمي من خلال تعلمنا لمجموعة معينة من المواضيع النحوية، كأن يكون الهدف المنشود من ذلك جعل الطالب قادرا على اكتساب جملة من المهارات التي تسعفه على فهم لغته و توظيفها في شتى مناحي الحياة.

وتظهر أهمية تحديد الأهداف التعليمية في تمكين المصمم من اختيار المحتوى التعليمي وترتيبه بكيفية تتفق ودوافع المتعلم وقدراته بالإضافة إلى تحديد النظرية الأكثر انسجاما لمعرفة الطرق التعليمية المناسبة لتجسيد تلك الأهداف لأن" أي تعليم ناجح وفعال لابد أن يكون موجها نحو تحقيق أهداف أدائية محددة ومقبولة وبالتالي فإنه لابد للمتعلم أن يكون واعيا وعيا كاملا للأهداف الأدائية وغاياتها ... وعليه فإن تحديد الأهداف يخدم الأهداف الآتية: انتقاء النشاط التعليمي المناسب. واختيار طريقة التعليم المناسبة. وتقويم عملية التعلم. "11

2 – **المستوى**: تحدد نوعية الدروس المقدمة للمتعلم وطرائقها تبعا لسنه ومستواه العقلي فلا يجب أن يحمل التلميذ ما لا طاقة له به، لأن أصل الأصول في العملية التعليمية هو التفطن والتفهم لحاجات المتعلم المناسبة لطاقة استيعابه لما يقدم له من غير إفراط ولا تفريط، إذ كل زيادة غير مبررة تكون كالحشو المعرقل لطاقة استيعابه وتحصيله. كما أن التقليل من الجرعة المطلوبة من شأنه أن يحجبه عن كثير من الأمور التي يجب فهمها وتحصيلها. " إن المادة التي ترتعي قدرات الطالب تنسجم مع متطلبات نموه ضمن قدراته العقلية، وأن تكون المادة منظمة تنظيما سليما متدرجا سهلا، تقوم على الأمثلة وربطها بالواقع كل ذلك يساعد على تعلم المادة وإتقانها"12وحتى يكون التحصيل جيدا والإفادة كبيرة، لابد من وجود درجة عالية من التوافق بين المادة والمتعلم. ولما كان النحو قائما على نوع من التجريد ومشتملا على مصطلحات مجردة

هي الأخرى وجب الإيغال في تقديم المادة برفق والأخذ منها بما يتلاءم ومستوى المتعلمين و مداركهم العقلية. إذ ليس كل ما في النحو سواء من حيث السهولة والصعوبة والأولوية في التعلم، فكل مرحلة من مراحل التعلم ما يناسبها نوعا وكمية الأمر الذي يستوجب علينا الانتقاء الممعن للنصوص والتراكيب النحوية الملائمة لطبيعة المرحلة. وقد أكد هذه الفكرة عبده الراجحي بقوله: "يظن بعض الناس أن النحو كله يجب أن يعلم، وهذا غير صحيح، إذا لابد من الاختيار وفق معايير موضوعية ... إذ ليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشيوع،ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم. هناك بنى بسيطة، وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، و أخرى هامشية... ولا يتم الاختيار إلا بعد دراسات إحصائية كتلك التي رأيناها في الكلمات، يبدأ بعدها وضع قوائم للبنى النحوية الأساسية تكون مصدرا لاختيار المحتوى النحوي في المقرر التعليمي."13

3 ـ الوقت: يتدخل عامل الوقت هو الآخر في تحديد كمية المعلومات الواجب تقديمها خلال الحصة الواحدة، ثم خلال الفصل، والسنة الدراسية كلها. إن الحجم الساعي والظرف الزمني المخصص لمادة النحو يجب أن يكون متسعا بما فيه الكفاية لإراك وتطبيق المعلومات الواجب استيعابها. فمهارات التحليل الإعرابي مثلا هي مهارات عقلية مجردة، والقدر اليسير من التدريب عليها لا يساعد على اكتسابها والتمكن منها تمكنا يكفل للتلميذ توظيفها في مختلف أوجه الاستعمال مما تتطلبه الحياة اليومية في شتى صورها.

هذه العوامل الثلاثة هي التي تحدد طبيعة المحتوى النحوي الواجب تقديمه كما وكيفا. إضافة غلى عوامل أخرى تخص المتعلم مثل الاستعداد للتعلم، وهناك معايير تراعى عند الانتقاء مثل الشيوع والتوزيع وقابلية التعلم والتعليم.

وتبقى عملية اختيار الموضوع تخضع للعوامل المذكورة سابقا وتغرف من مشارب نظرية متنوعة في غياب نظرية شاملة إذ: "لا يمكن أن نتصور محتوى لمقرر في تعليم اللغة دون اختيار. ونود أن نلفت إلى أنه لا توجد نظرية شاملة عن المقرر فالسعي الإنساني يتواصل من أجل التقدم وتعليم اللغة نشاط علمي يتجدد كل يوم، وهو يفرز تجارب وخبرات جديدة ويكشف عن مشكلات لم تكن معروفة ويقترح حلولا كانت غائبة، ولكل لغة خصائصها، ولكل تعليم أهدافه على أن ذلك كله لا يعني إلا شيئا واحدا هو أن لا يكون الاختيار عشوائيا أو ذاتيا حسبما تسوق المصادفة، وإنما يجب أن يكون وفق منهج علمي يتخذ معايير موضوعية، وتتكامل فيه مجالات التخصص. " 14

إن النظرة التربوية الحديثة للغة تؤكد على أنها وسيلة اجتماعية للترابط بين الأجيال والتفاهم بين الأفراد لهذا السبب وجب أن تكون دراستها تبعا لأهميتها الوظيفية في الحياة، وعليه فالمتعلم يجب أن يكون مقتنعا أشد الاقتناع بأنه يتعلم شيئا واحدا هو بحاجة ماسة إليه في حياته اليومية. ولما كان الأمر كذلك وجب الاقتصار على دراسة الأبواب النحوية الوظيفية التي لها صلة بالواقع المعيش، وانتقاء المواضيع التي تتطلبها التراكيب اللغوية الداخلة في حيز الاستعمال وذات الشيوع والانتشار، إلا أنه لابد من الإقرار بأن المادة النحوية التي تقدم إلى تلامذتنا غير وثيقة الصلة بمختلف مجالات الحياة اليومية للفرد ومتطلبات العصر، إضافة إلى افتقارها للنظرة العلمية الصائبة التي تؤطرها تضافر التخصصات التي يشملها علم اللسان وعلوم التربية الحديثة. يقول الأستاذ حاج صالح: "... الاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال

الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساس في بناء كل منهج تعليمي وأسرار هذا الاستعمال ينبغي أن يلم بها المربي كما يلم بها اللغوي."15

إن منطق التعليم الوظيفي يقتضي إخضاع البرامج الدراسية لدراسة علمية دقيقة تحدد من خلالها الأبواب النحوية ذات الانتشار الواسع والاستعمال المطرد مما تتطلبه العملية التعليمية."ومما يؤسف له أننا لا زلنا نسوي في تعليم النحو بين قاعدة قد لاتعرض في الاستعمال مرة في كتاب كامل وقاعدة ذات دوران في كل صفحة بل في كل سطر... إننا على مستوى النحو لسنا بحاجة إلى فرز يميز القواعد التي تصف الظواهر في مادة اللغة فحسب، وينفي العلل والخلافات والتأويلات... بل يقتصر من القواعد المشتركة بين النحويين على تلك القواعد التي كتب لها دوران في الاستعمال كبير."

16

إن إلقاء نظرة على المحتوى النحوي المقدم في مدارسنا يجعلنا نسجل الكثير من النقائص في تحديد محتواه، وطريقة عرضه ومرد ذلك إلى القصور في فهم غايته وتحديد أهدافه وغياب تصور علمي واضح ومدروس من قبل واضعي البرامج، الأمر الذي يفرض علينا إعادة النظر في محتواها وطريقة عرضها كما يؤكد الأستاذ الحاج صالح بقوله: " نعتقد أن القواعد التي ينبغي لأن تدرج في المناهج في حاجة مسيسة إلى أن يعاد فيها النظر إلى ضوء ما أثبته علماؤنا الأولون وما تتطلبه العلوم اللسانية الحديثة في أرقى صورها." 17حيث أصبحت تقوم أساسا على تصنيف الأشياء وحصر الحالات النموذجية التي تستجيب لمتطلبات الاستعمال. وما لا يستغنى عنه في التفاهم والاتصال. والدراسة المقصودة هنا تلك التي يتلقاها المتعلمون لا التي يتعاطها المختصون. ولما كانت اللغة قائمة على جملة من القوانين في تراكيبها وطريقة أداءها تركيبا يعكس النشاط الإنساني في مختلف صوره و أحواله، فإن مهمة اللساني تكمن أساسا في كشف هذه القوالب التي توضع فيها، والنواميس التي تخضع لها. تبعا للسياقات المختلفة ويكون عمله بناء وناجعا إذا تحلى بتجريد عال وتعميم يحصر من خلاله أكبر قدر ممكن من الحالات والظواهر اللغوية على أن يحصرها بضوابط محدودة تساعد المتعلم على امتلاك نحو اللغة بأسهل ما يمكن والذي يجب التنبيه إليه أن اللساني. " لا يستطيع أن يقوم بمهمته وأن يكون عمله فعالا إلا إذا ارتقى درجة عالية من التجريد والتعميم تتيح له أن يبين عددا كبيرا من الأحداث اللغوية بوسائط محدودة. إن أحسن كتاب في القواعد العربية هو ذاك الذي يصف أكبر عدد من الظواهر اللغوية بشكل مقتضب وبعدد صغير من النواميس." 18

والذي يجب أن يصار إليه هو تبني كل ما من شأنه أن يضفي على الدراسة الطابع الوظيفي وينفي عنها كل حشو معرقل للاستغلال الأمثل والفعال لاكتساب النحو الحي. وفي هذا السياق يتوجب علينا التنبيه إلى أن علم المعاني الذي يمثل روح الدراسة النحوية لما يمدنا به من وسائط تحليلية ودلالات وظيفية تسهم في فقه أسرار التراكيب وانتحاء سمت كلام العرب قد أقصي تماما من الدراسة النحوية ومما يؤسف له أن الفصل بين هذين الأخيرين – علم النحو وعلم المعاني – هو الساري في مدارسنا والمعمول به في مناهجنا رغم أن فكرة المزج هي مطلب العديد من البحثين المتخصصين في الدراسات اللسانية." إن النحو العربي أحوج ما يكون إلى أن يدعى لنفسه هذا القسم من أقسام البلاغة الذي يسمى علم المعاني حتى أنه ليحسن في رأيي أن يكون علم المعاني قمة الدراسة النحوية أو فلسفتها إن صح التعبير. ولقد كانت

مبادرة العلامة عبد القاهر – رحمه الله – بدراسة النظم وما يتصل به من بناء وتركيب وتعليق من أكبر الجهود التي بذلتها الثقافة العربية قيمة في سبيل إيضاح المعنى الوظيفي في السياق أو التركيب." 19

والفكرة هذه نفسها نلفيها لدى الأستاذ مهدي المخزومي الذي يقول: " وبالرغم من أن علماء العربية كانوا قد فرقوا بين اختصاص النحاة، واختصاص أهل المعاني فإننا نرى الاختصاص واحد والتفرقة بين صحة الكلام وفصاحته مبنية على اعتبارات عقلية محضة." 20ويلح على هذا المطلب بقوله: " ومن أجل أن نرد للدرس النحوي ما اقتطع منه، وتوجهه الوجهة التي تلاءم طبيعته لابد من معالجة أساليب التعبير المختلفة التي تقوم على ما للأدوات من دلالات، أو المعاني العامة التي تقع الجمل في سياقها في أثناء تأدية الوظيفة اللغوية ن من توكيد ونحو واستفهام ونحوهما."21

إن استغلال علم المعاني والإفادة منه في الدراسة والتحليل للبنى والتراكيب اللغوية أمر بالغ الأهمية حيث أنه يمكن المتعلم من الوقوف على خواص التراكيب في شتى صورها، ويكشف عن علاقتها الداخلية وما تحمله مبانيها التركيبية من أسرار معنوية هي غاية ما نصبو إليه ونقتفي أثره وفي هذا الصدد يلح الأستاذ الحاج صالح على ضرورة المزاوجة بين النحو والبلاغة في الدراسة النحوية التعليمية ما دمنا نسعى إلى إكساب المتعلم القدرة على الاتصال والتي لا تتم إلا من خلال الربط بين ثنائية المقام والمقال "فتفضيل أحدهما للآخر إجحاف باللغة وتعقيم لتعليمها. سبق وأن قلنا أن اللسان وضع واستعمال، أي نظام من الأدلة من جهة واستثمار لهذا النظام من جهة أخرى. فما هي مكانة النحو والبلاغة منهما؟ للإجابة عن هذا السؤال لا بد أن نميز بادئ ذي بدء بين النحو وعلم النحو وكذلك بين البلاغة وعلم البلاغة فالذي نقصده من تعليم اللسان هو إكساب المتعلم القدرة العلمية لا النظرية على استعمال اللسان، وليس أن نجعل منه عالما متخصصا في علوم اللسان كعلمي النحو والصرف وعلم البلاغة. " 22

إن سوء الفهم لحقيقة النحو وأهدافه ترتب عنه توظيف سيء لفروعه ومكوناته حيث انصب الاهتمام على جوانب منه دون غيرها وكان ذلك على حسابها كالمبالغة والإسراف في التركيز على الإعراب علما بأنه لا يمثل إلا قرينة واحدة من القرائن النحوية والمعنوية. "ومع أن الإعراب ليس في حقيقته إلا ناحية متواضعة من نواحي اللغة فقد ملك على الناس شعورهم، وعدوه مظهر ثقافتهم ومهارتهم الكلامية، يتنافسون في إتقانه، ويخضعون أقوال الأدباء لميزانه فليس الفصيح في رأيهم إلا من راعى قواعده، وأخذ نفسه بإتباع أصوله و نظامه." 23ولا يخفى ما لهذا الوهم وسوء الفهم من الأثر السلبي وقبيح المغبة. ومما يؤسف له أننا لم نوجه الوجهة السوية في دراسة النحو بمدارسنا التعليمية بسبب القصور الحاصل لمفهوم النحو و أبعاده لدى المعلمين. "إن منظومتنا التربوية علمتنا كيف نحلل الجملة ولم تعلمنا كيف نستعملها، وأعني علمتنا كيف نعرب إن و إذا الشرطيتين ولم تعلمنا في أي مقام نستعمل إذ وفي أي مقام نستعمل إذا." 24ومرد ذلك إلى ما ألقت به نظرية العامل من ظلال على توجيه العمل النحوي توجيها شكليا يقوم في جوهره على تفسير الأثر الإعرابي ظاهرا أو مقدرا من دون التركيز على المعنى الوظيفي في كثير من الحالات، علما بأن التفسير الوظيفي للظواهر اللغوية وما تبرز فيه من أنماط نحوية يمثل منطق اللغة في استخدامها الحي الذي يجري عليه الاستعمال ومما يؤسف له أن الدلالة الحقيقية عن الأفهام أصبحت غائبة منذ أن طغت التفسيرات الشكلية والتخريجات الواهية في هذا الجانب حتى أنه قيل: أوهي من حجة نحوي. خذ "إنما" مثلا تجد كافة المعربين لا يزيدون عن قولهم كافة ومكفوفة دون التعرض

لدلالتها الوظيفية التي تستخدم لأجلها. لقد ركزوا على إلغاء عمل "إن" بعدما اتصلت بها "ما" فكفتها عن العمل من غير تبيين لوجه استعمالها الذي يقتضيه المقام وذلك هو الانتحاء الفعلي لسمت كلام العرب وكان قد نبه العلامة عبد القاهر الجرجاني إلى الوجه السليم لهذا الاستعمال بقوله: " اعلم أن موضوع إنما على أن تجيء لخبر لا يجهله المخاطب، ولا يدفع صحته، أو لما ينزل هذه المنزلة. تفسير ذلك أن تقول للرجل: إنما هو أخوك، وإنما هو صاحبك القديم، لا تقوله لمن يجهل ذلك، ولا يدفع صحت، أو لما ينزل هذه المنزلة. تفسير ذلك أن تقول للرجل: إنما هو أخوك، إنما هو صاحبك القديم، لا تقوله لمن يجهل ذلك، ويدفع صحته، ولكن لمن يعلمه ويقر به. إلا أنك تريد أن تنبه للذي يجب عليه من حق الأخ وحرمة الصاحب. ومثله قول الآخر، من الخفيف:

إنمـــــا أنـــــت والـــــد والأب القـــــا طـــــع أحـــــنى مـــــن واصـــــل الأولاد25

إن الشاعر لا يهدف إلى إعلام الخاطب بأنه الوالد إنما أراد أن ينبه إلى ما يترتب عن تلك العلاقة من حقوق تجب مراعاتها و أخذها بعين الاعتبار. وعلى هذا الوجه من الاستعمال الذي يراعى فيه حال المخاطب جرى توظيفهم لهذه الأداة على نحو ما نجده في قول الشاعر:

إنما مصعب شهاب من الله تجلت عن وجهه الظلماء

لا يخفى أن الشاعر لما أراد أن يثبت هذه الصفة لممدوحه على وجه الإجماع بين الناس والتسليم به وظف هذه الأداة ـ إنما ـ بادعاء أن هذا الحكم ثابت لصاحبه وهو معلوم للجميع لا ينكره أحد ولا يدفع صحته بأي حال من الأحوال.

ومن سبل الانتحاء الوظيفي الذي يكشف عن حقيقة الغرض من التركيب وينبئ عن دقة القصد اعتماد علاقة الإسناد المحددة للوظيفة النحوية الدلالية للوحدات التركيبية بناء على أن المسند إليه لا يخرج عن كونه فاعلا في الجملة الفعلية ومبتدأ في الجملة الاسمية. وقد فسر عبد القاهر الجرجاني حقيقة الجملة الاسمية تفسيرا وظيفيا إلى على إثره الفرق بين المبتدأ والخبر. ولا يمكن بأي حال من الأحوال القول بجواز أن يكون هذا الاسم مبتدأ أو خبرا في الجملة الواحدة بناء على أن المبتدأ وظيفيا هو المخبر عنه ، والخبر هو المخبر به. وليست العبرة بالمنطوق به أولا كما يرشح من خلال لفظ المبتدأ الذي يقوم على الجانب الشكلي في اصطلاحه، بخلاف الخبر الذي يقوم بالجانب الوظيفي في تسميته. ومما يجب القطع به للفرق بينهما هو" إن المبتدأ لم يكن مبتدأ لأنه منطوق به أولا، ولا كان الخبر خبرا لأنه مذكور بعد المبتدأ، بل كان المبتدأ مبتدأ لأنه مسند إليه ومثبت له المعنى ، والخبر خبرا لأنه مسند ومثبت به المعنى. تفسير ذلك انك إذا قلت : زيد منطلق ، فقد أثبت الانطلاق لزيد، و أسندته إليه. فزيد مثبت له، ومنطلق مثبت به و أما تقدم المبتدأ على الخبر لفظا فحكمه واجب من هذه الجهة أي من جهة أن كان المبتدأ هو الذي يثبت له المعنى ويسند إليه، والخبر هو الذي يثبت المعنى ويسند ولو كان المبتدأ مبتدأ لأنه في اللفظ مبدوء به لكان ينبغي أن يخرج كونه مبتدأ بأن يقال: منطلق زيد. ولو وجب أن يكون قولهم: إن الخبر مقدم في اللفظ والنية التأخير محالا"26. وعلى هذا الأساس من التحليل الوظيفي تزول كثرة التخريجات والوجوه الإعرابية للجملة الواحدة وتتحدد الفوارق النحوية بين الوحدات وبذلك نضرب صفحا عن كثير من أوهام النحاة. فلا يصح أن يقال في مثل قولنا: أمفهوم الدرس؟ أن "مفهوم" مبتدأ و"الدرس نائب فاعل سد

مسد الخبر. بناء على أن المخبر عنه هو الدرس، والمخبر به هو" مفهوم" وكان الاهتمام بالخبر مدعاة لتقديمه في الرتبة اللفظية.مع الحفاظ على علاقة الإسناد التي تلحق عملية الفهم بالدرس. وعلى هذا المنوال يجب أن يفهم قوله تعالى:﴿**قَالَ أَرَاغِبٌ أَنتَ عَنْ ءَالِهَتِي يَٰإِبْرَٰهِيمُ لَئِن لَّم تَنتَهِ لَأَرجُمَنَّكَ وَٱهجُرنِي مَلِيّا**﴾ (سورة مريم : 46)، حيث ذهب نفر من النحاة إلى اعتبار المشتق الذي هو اسم الفاعل مبتدأ لاعتماده على استفهام وجعلوا فاعله سادا مسد الخبر. والتحقيق في هذه المسألة يقتضي إعراب الوصف "أراغب"خبرا مقدما،وما بعده "أنت" مبتدأ مؤخرا تبعا لمتطلبات المعنى وما يقتضيه السياق من اهتمام بالمقدم.وهذا الذي ارتضاه جماعة من المفسرين أمثال الطاهر بن عاشور والألوسي وهو اختيار الزمخشري الذي قال:"وقدم الخبر على المبتدأ... لأنه كان أهم عنده وهو عنده أعنى وفيه ضرب من التعجب والإنكار لرغبته عن آلهته، وأن آلهتهن ما ينبغي أن يرغب عنها أحد "27 ولا خفاء أن زيادة الإنكار والإغلاظ فيه منشؤها تقديم الخبر.ثم إن الانتحاء الوظيفي يظهر أن المخبر عنه هو المخاطب الذي تمثله كلمة (أنت) فيكون هو المبتدأ، والمخبر به هو حصول الرغبة عن الآلهة الذي تمثله كلمة(أراغب) وذلك هو الخبر الذي قدم للعناية والاهتمام به، وبذلك تدفع كل شبهة عن هذا التخريج. ويتضح ضعف غيره. ومما يدل دلالة واضحة على اختلاف المعنى بل ومسخه تماما إذا اعتمدت الرتبة اللفظية من دون تمثل المعنى المراد وذلك نحو اعتبار كلمة "لعاب" مبتدأ،و"لعابه" خبرا كما يوهمه ظاهر الكلام في قول أبي تمام:

لعاب الأفاعي القاتلات لعابه ...وأري الجنى اشتارته أيد عواسل28

فلو جعل لعاب الأفاعي مبتدأ ولعابه خبرا وأري الجنى معطوفا على الخبر لزم منه تشبيه لعاب الأفاعي بأري الجنى وهذا لا يستقيم أبدا. وليس ذلك مراد الشاعر الذي قصد تشبيه لعاب قلم الممدوح بلعاب الأفاعي في حال الحرب حيث يكون قاسيا في قراراته على أعدائه. ويكون لعاب ذلك القلم نفسه تشبيها بأري الجنى (العسل)في حال السلم إذا كتب في العطايا والصلات مما يغدق به على رعيته فتجد النفوس لذلك العطاء الجزيل أريحية ولذة ذات وقع وانتشاء. وعليه يكون مبنى البيت ومعناه بتعبير رياضي على النسق الآتي: س(ع +ص) ويكون تعويضه بالوحدة والمحل والركن كالآتي: لعابه مبتدأ، وهو المشبه (لعاب الأفاعي: خبر، وهو المشبه به الأول+أري الجنى: معطوف على الخبر، وهو المشبه به الثاني) وبهذا يكون البيت مركبا من المبتدأ واحد هو بمثابة عامل مشترك لخبرين مختلفين لفظا وصورة عند ضرب كل منها في عامله. وجملة القول في هذا أن فساد الصورة مرتبط بسوء التقدير، وصحتها مبنية على ضرورة توخي معاني النحو في النظم تركيبا وتحليلا.ومن ثم تحقيق الوقوف على الوظيفة الإبلاغية التي هي الغاية المنشودة من إلقاء الخطاب. ولعله من المفيد في هذا المقام الإشارة إلى ضرورة تطعيم تحليل التراكيب اللغوية والبنى النحوية بآليات رياضية تساعد المتعلم على الوقوف على طبيعة المعاني التي تؤطرها المباني. وهذا من شأنه أن يدفع الطالب إلى مزيد من التأمل في أوضاع اللغة، واستقراء أساليبها. وأن ينفي الاعتقاد السائد بين المتعلمين من أن النحو هو بيان أواخر الكلمات من رفع ونصب وجر.

في ختام هذا العرض المقتضب نود التأكيد عل ضرورة الالتفات إلى علم المعاني للاستفادة منه فيما يخص تحقيق معاني النحو الوظيفية لما لها من أثر في العملية الإبلاغية التي هي مناط كل تواصل لغوي بناء على أن اللغة " هي أصوات

يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[29] والذي يجب التنبيه إليه أن الانتحاء الوظيفي يجب أن يتم في إطار الفصاحة بعيد عن التحليلات الفلسفية والمسائل الشكلية التي لا تخدم المعنى الآلي. وقد تكون عاملا منفرا من النحو خاصة وأن الواقع التعليمي الذي نحياه يقدم هذه المادة في شكل إجراءات تلقينية، وقوالب صماء بعيدا عن منطق اللغة وذوقها الفني.

الهوامش:

[1] ـ عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح، محمود محمد شاكر، دار المدني، مصر، 1992،ط03، ص64.

[2] ـ المصدر السابق ، ص 403.

[3] ـ ينظر: المصدر السابق ، ص35.

[4] ـ أبو يعقوب يوسف السكاكي، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت ، دت،دط،ص33.

[5] ـ محمد عيد ، أصول النحو العربي في نظر النحاة وعلم اللغة الحديث ، عالم الكتب،بيروت، 1973،ط3،ص266.

[6] ـ أحمد سليمان ياقوت ، ظاهرة الإعراب في النحو وتطبيقها في القرآن الكريم ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،دت، دط، ص20،21.

[7] ـ حسين عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، الاسكندرية للكتاب، مصر، دت، دط، ص229.

[8] ـ محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987م،ص 410، 411 .

[9] ـ المرجع نفسه ، ص11.

[10] ـ عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1966،ط03، ص203.

[11] ـ المرجع نفسه،ص230.

[12] ـ خليل المعايطة ، علم النفس التربوي ، دار الفكر للطباعة والنشر ولتوزيع ، دمشق، ط01، 1999، ص51.

[13] ـ عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ، 2000، ص71.

[14] ـ المرجع نفسه ، ص20.

[15] ـ عبد الرحمان الحاج صالح ، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ، مجلة اللغة العربية ، المجلس الأعلى للغة العربية ، العدد 03ن الجزائر،2000، ص111.

[16] ـ نهاد الموسى ، مقدمة في علم تعليم اللغة العربية ، مجلة اللسانيات في خدمة اللغة العربية ، العدد 05، تونس ، ص160.

[17] ـ عبد الرحمان الحاج صالح ، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ، ص120.

[18] ـ ريمون طحان ، الألسنية العربية ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت لبنان، 1981،ط2، ص139.

[19] ـ تمام حسان ، اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب،مصر، 1973،ص18.

[20] ـ مهدي المخزومي ، في النحو العربي نقد وتوجيه، منشورات المكتبة المصرية، بيروت ، 1964، ص35.

[21] ـ المرجع نفسه ، ص233.

[22] ـ عبد الرحمان الحاج صالح ، السس العلمية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ، ص118.

[23] ـ إبراهيم أنيس ، من أسرار اللغة ، مكتبة أنجلو المصرية ، القاهرة، 1994،ط07، ص198.

[24] ـ عمار ساسي ، اللسان العربي وقضايا العصرن دار المعارف للإنتاج والتوزيعن بوفاريك ن الجزائر،2001،ص87.

[25] ـ عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، ص254.

[26] ـ المصدر نفسه ، ص55.

[27] ـ الزمخشري ، الكشاف، تح: يوسف حمادي ، ج02،مكتبة مصر ، القاهرة، 2000، ط1، ص413.

[28] ـ ديوان أبي تمام ، المطبعة الأدبية ، لبنان ، 1889.

[29] ـ ابن جني ، الخصائص ج01، ص 33.