التطبيقات اللغوية عند ابن جني، وتمام حسان في ضوء المحللات المعجمية والصرفية الحديثة –منهج إجرائي شمولي تكاملي

Language Applications of Ibn Jani and Tamam Hassan in the Light of Modern Lexical and Morphological Analyses - a Comprehensive, Holistic, Procedural Approach.

الدكتور: مصطفى طويل
mustapha1964touil2014@gmail.com
جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف – الجزائر

الملخص:

في هذا المقال أروم تعقّب منهج أبي الفتح عثمان بن جني في تحليلاته وتطبيقاته اللغوية على مستوى المعجم والبنية الصرفية في تحليل النصوص ، بغية الوصول إلى المقاصد الكلامية وهذا كلّه في ضوء تضافر المحللات الحديثة، واختياري لهذا العَلَم له ما يبرّره كونه قدم لنا نماذج تطبيقية رائدة ما زالت دفينة كتبه التي تتصف بالتطبيق والتمرنة بناء على رؤية حصيفة تتغيّى مكاشفة أرقى النصوص العربية في المدونة الأصيلة قرآنا وحديثا وشعرا ونثرا. في دائرة البيان والتبيين التواصلية.

الكلمات المفتاحية: ابن جني؛ تمام حسان؛ النحو؛ اللغة العربية؛ المعجم؛ التصريف.

Summary:

In this article, in the light of the concert of modern analyzes, we will tackle the approach of Abu Al-Fath Othman bin Jani in his analyses of language applications at the level of the lexicon and morphological structure in the analysis of texts, in order to reach verbal purposes. Our choice fell on this scholar because of the forefront practical approaches he set, characterized by application and exercise, and based on a prudent vision that changes the exposure of the finest Arabic texts in the original code of the Qur'an, hadith, poetry and prose in the circle of statement and communicative identification

Key words: Ibn Jani; Tammam Hassan; grammar; Arabic language; glossary, and conjugation.

لم يعد اهتمام الباحثين اليوم بالنحو العلمي، أو النظرية النحوية فقط، بل تزايد اهتمامهم وبصورة مكثفة بالدرس اللغوي التعليمي وبصورة أخص بالجانب التطبيقي منه، وهذا ما جعل العديد من التخصصات تزجي ببحوثها في هذا الشأن، ليس تطفلا، وإنما لأن لكل واحد منها الضلع الكبير فيما يتعلق بجانب من جوانب عالم الطفل والتلميذ في دائرة الاكتساب اللغوي، وذلك في مختلف مراحل التعليم العام، وعلى قدر هذا التنوع لا نجد الفرق بين تلك الدراسات واسعا، ولكنه بالمقابل ليس متطابقا، وذلك لأن الظاهرة اللغوية هي أسُّ الظواهر الإنسانية قاطبة تعقيدا، وما أردته من هذه البحث هو التعريف بالأعمال التطبيقية، وما تتضمنه هذه العملية من أنماط ومفاهيم، وأحاول أن أركز على التعريفات الإجرائية، سواء أكان مصدرها موروثنا القديم من خلال كتابات أولئك الألمعيين من النحاة واللغويين الذين تجاوزوا

عصرهم، بحيث ما زالت أبحاثهم الرائدة في حاجة إلى من يزيل عنها غشاوة الصدأ، الصدأ الذي لفّها طيلة قرون اغتيال العقل والركون إلى السائد الراكد، أو ما وصلته الدراسات الحديثة التي تجنح إلى التطبيق في المخابر، وتتبع الظاهرة عيانا في الميدان.

والخطة التي رسمتها لهذا المقال هي:

أولا– التعريف بالأعمال التطبيقية و أنماطها.

1– مفهوم الأعمال التطبيقية.

2– أنماطها.

1– التعريف بمصطلح "التمرين"

أ– مفهومه عند علماء النفس.

ب– مفهومه عند الديداكتيكيين.

2– شروط التمرين.

3– أسس التمرين.

4– مميزات التمارين.

5– أنواع التمرين.

6– أهداف ا لتمرين.

ثانيا– نماذج من طرائق التحليل اللساني الحديث.

ثالثا: نموذج تطبيقي متكامل لصاحب نظرية تضافر القرائن أبي هانئ تمام حسان.

خاتمة.

قبل التعريف بالأعمال التطبيقية يجب الإشارة إلى أن هناك جملة من المصطلحات تلتبس مع مصطلح الأعمال التطبيقية: و هي التمرين و التدريب ويضاف إليها الاختبار.

التمرين هو مصطلح أوسع استعمالا من غيره لأنه يلازم كل درس لغوي مهما كثر أو قل باعتباره أحد وسائل تثبيت المعارف و المكتسبات، إضافة إلى أنه يمثل طريقة من طرائق تلقين المعارف كغيره من الطرائق الأخرى التي عرفت في البيداغوجيات القديمة بله الحديثة منها.

1– مفهوم التمرين:

أ– التمرين في اللغة: مشتق من الجذر مرن، ومرن مرانة ومرونا لأنَ في صلابة، ومرنته تمرينا أي لينته.

– ومرنه تمرينا فتمرن أي دربه فتدرّب[1]، ومنه يشاطر التمرين هذا المعنى مصطلح التدريب (وهو ملازمة الشيء و اللصوق به)[2].

ومن المعنى اللغوي يمكن فهم التمرين على أنه طريقة من طرائق تليين المسائل الصعبة المستعصية والمنغلقة، ويضاف إليه في المعنى نفسه التدريب.

ب- وأما التمرين في الاصطلاح: فهو(إجراء تدريبي منصب على التطبيق و المعالجة في صياغة أسئلة إجرائية، وفي المفهوم العام التمرين: هو خطاب ينتجه المدرس، ويرمي به للمتعلم قصد قياس رد فعله.)[3].

فالتمرين من هذا المنطلق وسيلة من وسائل استعمال اللغة وتقوية ملكتها في مجال التعليم اللغوي، والذي هو بدوره يهدف إلى جعل التلميذ يتلمس تعدد الأساليب التي تندرج ضمنها المهارات اللغوية.

وهذه التعريفات لا تعدو أن تكون بسيطة، إما لأنها لغوية أو اجتهادات تربوية شخصية، فما هي إذن التمارين في الدراسات المتخصصة في مجالي علم النفس و تعليمية اللغات؟

- التمرين في علم النفس: (هو التمرّن و التدرب من التكرار و المحاولات المتوالية لاكتساب سلوك جديد على نحو متقن.)[4]، وإذا كان التمرين بهذا القدر من الأهمية، فقد اعتبر أحد العوامل الرئيسة في عملية الاكتساب.
- وأما التمرين في تعليمية اللغة: فقد اعتبر وسيلة مهمة لتعلم معطيات جديدة لم يسبق عرضها من قبل. إلى جانب (كونه مختصا بكل نشاط يتميز بميزات تستجيب إلى مقاييس أو مبادئ منهجية، و تدخل في إطار نمذجة، كما أن لها هدفا يتمثل في وضع وظائف الوحدات اللغوية المعروضة والمشروحة في وضعها الخاص بها وبصورة ناجعة.)[5].

والتمرين بهذا المفهوم قريب مما ينشده البنويون، وهو في نظر الدارسين اللابنويين (لا يقدم خدمة جليلة لعملية تعليم اللغة لأنه لا يوفر في كل محاولة سوى مظهر مجزأ للغة، وبالتالي فهو لا يقدم الدعم للتلميذ كي يبدع أو حتى يلم الإلمام الكامل باللغة. والكل يعلم أن التواصل اللغوي لا يقوم على هذه البُنى و المفردات المحددة، وإنما يقتضي هذا التعلم عملية التواصل اللغوي فضلا عن ذلك، والإلمام بقواعد التواصل،والتي يمكننا القول بأنها قائمة بصورة ضمنية فيما يسمى الكفاية التواصلية التي تفسر قدرة الإنسان على استعمال لغته في ظروف التواصل المختلفة.)[6].

والمؤكد أن جلّ الدراسات الحديثة تركز على أهمية القواعد وخاصة التمارين اللغوية في امتلاك الكفاية التواصلية، فقد جاء في مطبوعة [7] تحت عنوان: Grammaire et approches communicatives (والهدف من التعليم التلقيني هو تزويد المتعلم بالكفاءة التواصلية، في حين أن الكفاءة اللسانية لا تمثل إلا مكونا من مجموع مكونات أخرى والكفاءة النحوية هي أساس الملكة اللسانية، ولهذا فلا بد من اتخاذها أساس العملية التلقينية.).

ولما كان الأمر كذلك فكيف لنا أن ندعي تعليم التلميذ التعبير بواسطة اللغة(القواعد) في حين أننا لا نمده بالكفاية اللغوية التواصلية التي هو بحاجة إليها للتعبير عن ذاته في مجتمعه؟

وهذا الادعاء لا يعني أن فائدة التمارين تقف عند هذا الحد فقط، إنما تتعداه إلى دفع التلميذ إلى التمكن من إجادة اللغة عن طريق البحث والاستكشاف اللغويين القائمين على التفكير اللغوي الذي يسبق و يرادف ويلي عملية حل كل تمرين لغوي، و حول إكساب التلميذ العادات العملية من ملاحظة البنى اللغوية ملاحظة دقيقة، ومن التعود على التفكير المجرد، وعلى تطوير و تنمية عملية الخلق الأدبي.

2- التعريف بالأعمال التطبيقية:

كانت الأعمال التطبيقية في بداية الأمر خاصة بالتعليم العالي، ثم اتسعت دائرتها وصارت جزءا من التعليم العام وهي (عبارة عن حصص يعنى بها الطلبة المقسمون إلى أفواج يشرف على سيرها مساعد قصد تكميل معارفهم من خلال أبحاث يشاركون فيها بفاعلية.)[98]

وعرف معجم آخر الأعمال التطبيقية بأنها: (نظام حصص أعمال موجهة على شكل أفواج ترمي إلى تخفيف الواجبات المدرسية على التلميذ في المنزل وتجعله يكتسب وبسرعة وبأكثر تأكيد طريقة عمل تساعده على التحكم في الفعل التربوي و التغلب على ضعفه قصد تنمية كفاءاته واستعداداته.)[10].

3- شروط التمرين:

ما الشروط الضرورية التي تبنى عليها التمارين لتحقق ما سبق تحديده من أغراض؟

قبل تقديم الشروط التي تقوم عليها التمارين، لابدّ من الإشارة إلى أن تلك الأهمية تعود إلى التمرين، **الذي يُعِدّ تلميذا ايجابيا لأنه يقدم له الفرصة للتفكير المستقل، والخروج من السيطرة** المطلقة للمعلم، وكذا تعلم القدرة على النقد الذاتي من خلال حل المشكلات؛ والتلميذ- في كل هذا- يتقمص شخصية معلمه في كيفية التعامل مع التمرين أو المشكلة.

وإذا كانت أهمية التمرين بالغة كل هذا المبلغ فلا محالة أنها تخضع لجملة من الضوابط والشروط، من أهمها:

- بناؤه على قوانين نفسية مضبوطة، لتجنب الإفراط والتفريط.
- خضوعه إلى مقاييس منهجية مضبوطة ذات أهداف ومضامين محددة.

إذا ما أردنا صناعة كتب في التطبيقات و التمارين كان علينا الانطلاق من النتائج الباهرة التي توصلت إليها الدراسات اللسانية التطبيقية المتطورة، لا الركون فقط إلى الاجتهادات الفردية للأساتذة المربين، لأن المسألة لم تعد مجرد تلقين قاعدة نحوية للتلميذ يحفظها غيبا ويتمرن على تطبيقها في حدود كتاب القواعد، بل تعتبر أكبر من ذلك بكثير، أي ضرورة تدخل التمرنة؛ وهي: (وضع جملة من التمارين في قالب نسقي متكامل في إطار وحدة تعليمية محددة إطلاقا.)[11]. وإذا ما كانت عملية التمرنة جادة ضَمِنّا للكتاب المدرسي التطبيقي مصداقيته، واستطاع أن يمد التلميذ بالمكتسبات المعرفية اللغوية الكافية علاوة على ما يرسخه فيه من عادات ومهارات.

ولذا لا بدّ أن تبنى التمرنة على:

- زيادة الاكتساب (تمرينات التكرار).
- استحضار مواقف تعليمية فعالة بالنسبة إلى ما يمكن أن يكتشف ويعمق.

وحتى يتحقق التوازي بين النمطين السالفين يقتضي منا الأمر التنويع في التمارين بمختلف أشكالها وفئاتها، دون أن يكون الجانب التحليلي طاغيا على الجانب المهاري الإستعمالي أو العكس، أو أن يكون الجانب التعلمي الإكتسابي مقدما على الجانب الإختباري التقييمي.

4- مميزات التمرين:

نظرا لأهمية التمارين في إكساب التلميذ القدرة على التصرف في البنى اللغوية، ومحاولة تجسيدها في الواقع كممارسة و خاصة في التواصل السليم لم يكن للسانيين إلا أن يفكروا في مقاييس موضوعية تحقق للتمرين أهدافه المنشودة، وكان لباحثنا الدكتور الحاج صالح في هذا الشأن طريقة بناها على أربعة مقاييس جامعة هي:

- أن يأتي كل تدريب على الفور.
- أن ترتب عملياته حسب الأهمية.
- الاكتفاء في كل حصة ترسيخية بنوع واحد فقط من التدريبات.
- تنوع هذه التمارين وتدرجها.

وكل تمرين نريد منه أن يحقق الأهداف المرجوة لا بدّ أن تتوافر فيه جملة من المبادئ، يمكن حصرها فيما يلي:

أ- التحديد المسبق للهدف المرجو من كل تمرين ينوى القيام به.

ب- التحديد الدقيق و المسبق للكفاءة اللغوية المراد تحقيقها.

جـ- التحديد المسبق لطرق أداء التمرين و إنجازه.

د- التحديد الدقيق لما يستدعيه التمرين من النشاط المعرفي والنشاط العقلي.

إلى جانب هذه المبادئ توجد مميزات عديدة لا يمكن للتمارين أن تثمر فائدة ما لم تظهر بها، وقد اعتمدنا في تحديدها على مطبوعة: (La place de la grammaire dans l'enseignement -apprentissage) ، و هي:

1- القدرات اللسانية المستهدفة.

2- شكل التمرين.

3- نمط الإجابة المنتظرة.

4- التصحيح و التقييم.

5- موقعية التمرين.

6- ادراجه بقوة ليتقدم في نشاطات القسم.

7- الأهداف: تهدف التمارين إلى:

أ- كشف أو إيضاح نقطة من اللغة أو من النحو.

ب- التقوية وتكون تمارين نظامية (systématique) حول قاعدة أو بناء له هدف تقوية المكتسبات لإعطاء إنتاج آلي مثل التمارين البنائية.

جـ- مراقبة المعارف وكذا معرفة عملِ نحوية تلك المعارف(الإنتاجات) مثل اختبار أو تمارين الفراغات التي تسمح بالتحكم في مهارة ما.

د- المحتوى.

هـ- طبيعة النشاطات.

و- الإنتاج.

ي- تعليمات و دعائم.

5- أنواع التمارين:

التمارين أشكال كثيرة و متنوعة، كل نوع منها يناسب مرحلة معينة من مراحل التعليم من أهمها:

- **تمارين صريحة** أو شكلية (formels) وهي تقليدية وتوضحها طريقة موجر(Mauger).

مثلا: - ضع الجمل التالية في زمن ما.

- أكمل الجمل بما يناسب المعنى.

- **تمارين بنائية آلية.**
- **تمارين التحليل** (Les exercices d'analyse)، وهي:

أ- تمارين التفرقة والتمييز (Discrimination).

ب- تمارين الاستدلال(Repérages)، وهذه التمارين تعرف بتمارين الاستكشاف.

جـ- تمارين الفهم والتصور (Conceptualisation) وهذا النوع من التمارين يسمح ببناء متدرج للقاعدة بمقاربة المعرفة cognitive بتطبيق عمل أو ملاحظة أو فهم الخ... وهي تمارين تلقين نوعية.

ملاحظة: والنزوع العالمي لتعليمية اللغات يميل إلى تفضيل تمارين النوع الثالث والنوع الرابع وخاصة فيما بعد المراحل الأولى.

وباختصار يجب أن تتوزع في التمرين النشاطات العقلية و المعرفية بشكل واضح وجلي على خمسة أصناف من النشاطات التي تندرج فيها أهم الآليات المعرفية والتعلمية التي يمكن أن تبدو على المتعلم أثناء ممارسته لنشاطه التعلمي.

وقد أجملها الباحث الطاهر لوصيف فيما يلي:[12]

أ- الاستثمار العملي للمعارف وحسن استعمالها، وذلك من خلال آليات الحفظ والتعيين والإحصاء والوصف والتعرّف وما إلى ذلك.

ب- إدراك المعطيات و المعارف النظرية التحليلية للغة وذلك من خلال آليات الاختيار والاصطفاء.

جـ- تمثل المعارف و المعطيات المتعلمة والحذق في تطبيقها.

د- الإبداع و الارتجال في ما يصادف المتعلم، أو يرغب في القيام به من الوظائف والحاجات اللغوية.

هـ- التحديد المسبق والدقيق للحال التي يكون عليها المتعلم بعد الانتهاء من أداء التمرين أو عند تقديمه وتمكنه منه.

وأخيرا أحبُّ أن أؤكد بأنه لا يكفي أن نقدم للتلاميذ تمارين متنوعة – فقط - بل الأهم من ذلك هو تعليمهم كيفية تحليل الأسئلة وفهمها. وقد اقترح لهذا الشأن كل من (Romaineville) و (Gentile) تدريب التلاميذ على كشف وملاحظة القرائن الثلاثة التالية في كل الأسئلة:

أ- الموضوع.

ب- حدود الموضوع (التي تحدد بدقة المحتوى الذي يتضمنه السؤال).

جـ- المعالجة (النشاط المطلوب)

والحق أن التمرين التطبيقي هو كل متكامل لا يمكن الفصل فيه بين نص الموضوع والمطلوب من جهة، وكيفية النظر (التعامل) مع التمرين، لذا لا بدّ أن نعلم التلميذ كيفية قراءة التمرين، وكم من متعلم يمتلك المعارف، ولكنه لا يحسن توظيفها وفق المطلوب.

طرائق التحليل اللساني "النموذج العربي المعروف بالإعراب.

عرف الدرس اللساني عبر مسيرته التاريخية – خاصة في أهم محطاته – الكثير من الطرق الإجرائية لتحليل النظام اللغوي، سواء في بناه الصوتية أو الإفرادية أو التركيبية أو الدلالية، من أهمها:

- التحليل الإعرابي، العربي والأجنبي.
- التحليل التركيبي الاستبدالي.
- التقطيع المزدوج.
- التحليل إلى المكونات.
- التحليل الإستغراقي" التوزيعي التحويلي.
- التحليلي على طريقة التشجير وما جاء بعده من طرق متطورة لسنا في حاجة إلى عرضها.

والذي يهمنا في هذه البحث هو النموذج العربي، وهو المعروف بالإعراب، وسنعمل على تبيان أوشبه الشبه التي تجمعه بالنموذج التوليدي التحويلي الذي لقي لدى الكثير من الباحثين اهتماما كبيرا.

1- التحليل[13] الإعرابي:

هذه الطريقة اعتمدها نحاة العربية، وقد سارت منذ نقطة بدايتها متعثرة إلى أن تطورت وصارت نمطا تحليليا ناجعا، ظهرت تطبيقاته جلية في كتب الإعراب، وهي كثيرة، خاصة ما تعلق منها بمدونة القرآن التي ما زال الدارسون حتى يومنا هذا يبتكرون طرقا في إطار التحليل الإعرابي سهلة ميسرة تستفيد من رؤى اللسانيات التطبيقية و خاصة الديداكتيك التطبيقية.

ومن أهم كتب التطبيقات التحليلية الإعرابية المكتملة، التبيان في إعراب القرآن للعكبري، وإعراب القرآن للنحاس، وإعراب ثلاثين سورة لابن خالويه، والغرض من هذه الكتب كما قال ابن خالويه " هو شرح كل حرف،وتلخيص فروعه،وذكر غريب ما أشكل منه، وتبيين مصادره، وتثنيته وجمعه، ليكون معونة على جميع ما يرد عليك من إعراب القرآن."[14]

وأحسن من عبر عن المغزى من الإعراب ما ذكره العكبري، في كتابه المذكور سابقا"فأول مبدوء به من ذلك تلقف ألفاظه عن حفاظه، ثم تلقي معانيه ممّن يعانيه، وأقوم طريق يُسلك في الوقوف على معناه، ويتوصّل به إلى تبيين أغراضه ومغزاه، معرفة إعرابه واشتقاق مقاصده من أنحاء خطابه، والنظر في وجوه القراءات المنقولة عن الأئمة الثقات."[15]

فقد عبر بصريح اللفظ أن الإعراب هو الطريق الذي يسلكه المحلل للوقوف على المعاني، وبه يُتوصّل إلى تبيين الأغراض والمقاصد النحوية واللغوية، إذن هو وسيله إجرائية تطبيقية بها تفتق التراكيب و تُستكنه المعاني.

بالإضافة إلى ابن هشام في كتابيه مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، وكتابه الأخر مقدمة الإعراب حيث قدم فيهما نموذجا تطبيقيا رائعا لطريقة التحليل اللغوي للبنى النحوية العربية للمبتدئين والمنتهين.

وأما الدارسون المحدثون فقد ساروا على سنن الأوائل وعملوا على تقديم كتب للمتعلمين في التحليل الإعرابي غير أن طرائقهم تنوعت فمنهم من سار على نهج القدامي كما فعل عبده الراجحي في دروس في الإعراب وهو الجانب الثالث الذي يأخذ به الطالب الجامعي بعد دراسة القضايا النحوية النظرية والقضايا المنهجية الحديثة التي توصلت إليها اللسانيات الحديثة، وقدم له بجملة من الآليات التي تساعد الطلبة على التحليل، وعقد لها عنوانا مهما وهو" أسس التطبيق الإعرابي في دروس الإعراب" ومما ذكره في هذا الشأن:

– الإعراب معناه تحليل الجملة، أي أن الإعراب لا يتعامل مع الكلمة المفردة، فالحق أن الكلمة لا تكسب حالة إعرابية معينة إلاّ حين تكون في جملة، وهذه الحالة الإعرابية هي صورة للعلاقات التي تنشأ بين الكلمات حين تتركب في جمل...."

– ينبغي على المعرب أن يسأل نفسه عن الإعراب، أي جملة هذه؟ أهي اسمية أم فعلية؟

– من المهم جدا أن تحدّد نوع الكلمة التي تعربها، فمثلا لا يصح أن تقول عن "ما" في مثل: ما حضر زيد. إنها ما النافية أو إنها أداة نفي، وإنما يجب أن تقول إنها حرف نفي، لأن كونها حرفا يعني أنها مبنية لا محل لها من الإعراب."[16]

وقدمت الباحثة منى إلياس مختارات في النحو والصرف، والهدف الذي كانت تنشده من مختاراتها هو"إخراج النصوص التي اختارتها على طريقة علوم الأوائل الذين كانوا يمزجون كتبهم النحوية بالتطبيقات التحليلية، وهي تريد أن تستخلصها للتطبيق في معرض واضح، وقد انتقت النصوص السليقية التي يحتجّ بها في اللغة، وأيضا احتواء تلك النصوص على سياقاتها التي وردت فيها."[17]

نماذج من التحليل الإعرابي. نختار لهذا الغرض ثلاثة نماذج تطبيقية.

النموذج الأول: منتقى من كتاب الخصائص لابن جني[18].

" ومن ذلك قولهم: قرت الدم، وقرِد الشيء، وتقرّد، وقرط يقْرُط. فالتاء أخفت الثلاثة، فاستعملوها في الدم إذا جفّ، لأنه قصْد ومستخف في الحسّ عن القردد الذي هو النّباك في الأرض ونحوها، وجعلوا الطاء – وهي أعلى الثلاثة صوتا – "للقرط" الذي يسمع، وقرِد من القِرد، وذلك لأنه موصوف بالقلة والذّلة، قال الله تعالى:" فقلنا لهم كونوا قردة خاسئين" البقرة الآية:65.[19]

ثم يكمل التحليل الإعرابي المبني على توجيه الدلالة المعجمية بين اللفظ المراد إعرابه والألفاظ الأخرى التي يتضمنها النص فيقول بعبقرية متميزة "ينبغي أن يكون خاسئين" خبرا آخر لـ" كونوا" والأول هو" قردة" فهو كقولك: هذا حلو حامض، وإن جعلته وصفا لـ"قردة" صغّر معناه، ألا ترى أنّ القرد لذلّه وصغاره خاسئ أبدا، فيكون إذا صفة غير مفيدة. وإذا جعلت " خاسئين " خبرا ثانيا حسُن وأفاد، حتى كأنه قال: كونوا قردة "و" "كونوا" خاسئين "، ألا ترى أنّ ليس لأحد الاسمين من الاختصاص بالخبرية إلاّ ما لصاحبه، وليس كذلك الصفة بعد الموصوف، إنما اختصاص العامل بالموصوف، ثم الصفة من بعد تابعة له."

من خلال هذا البحث المعجمي، استطاع أن يميز بين الدلالة المفيدة لإنماء هذا التركيب، فإفادة جديدة، لا مجرد تقييد المعمول بقيد التبعية الوصفية. لأنه لا فائدة مجدية من ورائها.

ثم يضيف موضحا المعنى بقوله "ولست أعني بقولي: إنه كأنه قال: كونوا قردة، كونوا خاسئين، أن العامل في "خاسئين" عامل ثان غير الأول، معاذ الله أن أريد ذلك، وإنما هذا شيء يقدر مع البدل، فأما في الخبرين، فإن العامل فيهما جميعا واحد، ولو كان هناك عامل آخر لما كانا خبرين لمخبر عنه واحد، وإنما مُفاد الخبر من مجموعهما، ولهذا كان عند أبي علي أن العائد على المبتدأ من مجموعهما، لا من أحدهما، لأنه ليس الخبر بأحدهما، بل بمجموعهما، وإنما أريدُ أنّك متى باشرت ب"كونوا" أيّ الاسمين آثرت، وليست كذلك الصفة."

ثم يكمل موضحا ومعللا " ويُؤنس بذلك أنه لو كانت "خاسئين" صفة لـ" قردة" لكان الأخلق أن يكون " قردة خاسئة" ، " وفي أن" لم يُقرأ بذلك البتة دلالة على أنه ليس بوصف، وإن كان قد يجوز أن يكون "خاسئين" صفة لـ" لقردة على المعنى إذْ كان المعنى" أنها هي هم في المعنى، إلاّ أنّ هذا إنما هو جائز وليس بالوجه، بل الوجه أن يكون وصفا ولو كان على اللفظ. فكيف وقد سبق ضَعْف الصفة ههنا، فهذا شيء عرض قلنا فيه ثم لنَعُد."[20]

إن هذا الأنموذج التطبيقي لابن جني خير مثال للتحليل اللساني المميز الذي يسند فيه المستوى المعجمي المستوى التركيبي، والمعيار الأساس فيه هو المعنى، وذلك بناء على القاعدة التي ترى بأن الأصل في الزيادة هو التأسيس لا التخصيص[21]. فإذا ما تأكد التأسيس لمعنى إفادة الخبر كما في اعتبار ابن جني لـ" خاسئين " خبرا، أحسن من اعتبارها صفة لـ"قردة".

نماذج من التحليل عند ابن هشام النحوي المصري:

قدم ابن هشام في كتابه مغني اللبيب تعليمات صارمة تغيّ من خلالها تبيان ما يكثر دورانه ويقبح بالمعرب جهله، وكذا حصر الأوجه التي يدخل على المعرب الخلل من جهتها، وهذا كله عن طريق الاستقراء مختلف الأمور التي اشتهرت بين المعربين والصواب على خلافها في القوانين الكلية، ناهيك عن تفصيله في الصور الجزئية.

فمثلا أورد في الملاحظات الكلية في الباب الخامس من المغني" الجهات التي يدخل الاعتراض على المعرب من جهتها" أنها عشرة:

– الجهة الأولى: أن يراعي ما يقتضيه ظاهر الصناعة ولا يراعى المعنى، وهذا ما يجعل الأقدام تزل في ذلك، ولهذا أوجب على المعرب أن يفهم معنى ما يعربه، مفردا أو مركبا، ومن الأمثلة التي ساقها في هذا الشأن خطأ أحد مشايخ الإقراء في تحليل البيت التالي:

لا يبعـد اللــه التلبّب وال غارات إذْ قال الخميس: نعم.

فقال: اعتبر نعم حرف جواب، ثم طلبا محلّ الشاهد في البيت فلم يجداه. غير أن ابن هشام ظهر له حينئذ "أن حسن لغة كنانة في "نعم" بفتح العين هي الجوابية، وهي نعم بكسر العين، وإنما "نعم" هنا هي: واحد الأنعام[22]، وهو في هذا المحل: خبر لمحذوف، هذه نعم، وهو محل الشاهد.

هنا المعرب نظر إلى البيت وتفحص سياقه فتبيّن له أن هذه المادة هي كما يقول المحدثون " لكسيم" وليست مورفيم" أي وحدة معجمية، وليست وحدة وظيفية" حرف جواب."

فهم المعنى شرط أساسي في تحليل النص وتوجيهه نحويا، لأن المعربين قدموا ضابطا عاما مفاده" أن الإعراب فرع المعنى."

والمعنى الذي يقصده هو المعنى الصحيح، وليس مجرد النظر في صحته في الصناعة، وهو جهة أخرى يجب أن يراعيها المعرب، كما في إعراب قوله تعالى" وثمودا فما أبقى" حيث امتنع عنده أن تكون "ثمودا"مفعولا مقدما، لأن "ما النافية" تستحق الصدارة ، فلا تعمل فيما قبلها، وإنما "ثمودا" معطوف على "عادا" أو هو بتقدير: وأهلك ثمودا.

النموذج الثاني:

نموذج من كتاب مختارات في النحو والصرف، لمنى إلياس.

قال الشاعر عبد الله بن مسلم بن جُندَب.

وجنّ عليك الليل دان رواقه وراعيتَ للهمّ النجوم التواليا.

التحليل:

– الصرف:

جنّ: على وزن "فعل" مبني للمعلوم.

دانٍ: وزنه "فاع" أصلها داني على وزن "فاعل" حذفت "الياء" لأنه اسم منقوص للتنوين.

راعيت: وزنه " فاعلت" مزيد بالألف.

التواليا" فواعل، ج. تالية اسم فاعل من "تلا" " يتلو ".

–الإعراب:

دان: خبر مرفوع، وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الياء المحذوفة لالتقاء الساكنين الياء وتنوين العوض عن الفتحة.

رواقه: مبتدأ مؤخر مرفوع بالضمة وجملة "دان رواقه" في محل نصب حال.

للهمّ: جار ومجرور متعلقان بفعل "راعيت".

وجملة " وراعيت" معطوفة على جملة "وجنّ" لا محل لها من الإعراب.

والتحليل الذي اعتمدته منى إلياس هو مكون من التحليل الصرفي، والتحليل الإعرابي، فالأول يتكفل بتبيان البنى الصرفية وتحديد "مثلها" بناء على ما ورد في نظرية الصرف العربي التي تعتمد على بيان المثُل" وفائدتها جليلة لأنها تحدد الأصول من الفروع، أي بيان الصيغ الصرفية المعدولة من المثل الأصول.

وأما التحليل الإعرابي فهو" تمييز العناصر اللفظية للعبارة، وتحديد وظائفها التركيبية، ومعانيها النحوية، وعلاقاتها الإعرابية، وذكر الأدلة على ذلك بالنسق والنمط والصوت، لفظا أو تقديرا أو محلاّ"[23]

النموذج الثالث:

وهي تلك التحليلات التي اعتمدها الدارسون معتمدين فيها على طرائق ومناهج الدراسات الغربية والأمريكية الحديثة، منها:

– التحليل وفق نظرية المكنونات المباشرة.

– التحليل التشجيري.

مثلا ما اعتمده عبده الراجحي في كتابه مناهج الدرس الحديث.

–نموذج مما طبقه خليل عمايرة في كتابه "في التحليل اللغوي، منهج وصفي تحليلي، ومن النماذج التي وظفها تحليل "ما ذا" الاستفهامية فرأى بناء على التوجه الحديث وأيضا بانتقاء بعض وجوه التحليل عند القدامى أن "ماذا":

"..... والذي نراه أن "ما" اسم استفهام ليس بمختص فيدخل على الجملة التوليدية أو التحويلية الاسمية أو الفعلية، فإن دخل على الاسم كان هذا الاسم إما عاقلا أو غير عاقل، فإن دخلت على غير العاقل فهي لتحديد موضع الاستفهام وتخصيصه" " ما لونها" " ما يوم الدين"، وأما إذا دخلت على اسم عاقل فهي للاستفهام عن عموم ذلك الاسم، نقول: ما زيد؟ ونقصد أن زيدا إنسان ولكنا نريد مزيدا من المعلومات حوله، هو طالب في جامعة كذا، ويدرس موضوعا معينا.... وأما إذا دخلت على "فعل فإنها تكون للاستفهام عن الحدث ذاته. ومجمل القول: إن "ما" تدخل على الجملة التحويلية القائمة على الحذف غالبا، ما زيد؟ ما لونها؟ ما هي؟ فإن كلا من الكلمات زيد، لونها، هي مبتدأ له خبر مقدر في الذهن وليس له ممثل صرفي مجسد[24]

فالجملة:

ما لونها؟ مبتدأ + خبر

أصلها التحويلي: م +Ø Zéro morphème"

ثم جرى عليها تحويل آخر بالزيادة، فأصبحت:

عنصر استفهام (م+ Ø) = جملة تحويلية اسمية استفهامية.

ويبقى إعرابها:

لونها: مبتدأ خبره محذوف، ولا حاجة إلى القول تقديره "....." و لا علاقة لكلمة "ما" بالاسمية من قريب أو بعيد، إذ إنها عنصر استفهام لا غير، شأنها في هذا شأن الهمزة وهل.[25]

إن النموذج التحليلي عند العرب شمل كل المستويات، وظهر متطورا عند العديد من النحاة العرب الذين صفّقا المياه الراكدة، فابدعوا طرقا رائدة في التحليل، ومن هؤلاء ابن جني، والرضي الاستراباذي الذي أبدع في تحليل البنى الصرفية في كتابه "شرح الشافية، وأما تحليله النحوي فقد ظهر متميزا في شرح الكافية ، والمتصفح في هذا الأخير يلامس تحليلا سبق به عصره، وقد تميّز بدقته وضبطه، وقوة تدليله على الأحكام التي أصدرها، وهو حقا قدم ضوابط متطورة منها:

"والحركات مما يتلفظ به، فهو إذن كلمة مركبة من جزأين يدل كل واحد منهما على جزء معناه، وكذا نحو:"أُسْد" في جمع"أَسَد" وكذا المصغّر، ونحو: "رجال" و"مساجد" ونحو:"ضارب" و"مضروب" و"مضرب" لأن الدال على معنى

التصغير والجمع والفاعل والمفعول والآلة في الأمثلة المذكورة: الحركات الطارئة مع الحرف الزائد، ولا يصح أن ندّعي ههنا أن الوزن الطارئ كلمة صارت بالتركيب كجزء كلمة. كما ادعينا في الكلم المتقدمة – وهو يقصد هنا مسلمان ومسلمون – وكما يصح أن يدعي في الحركات الإعرابية، فالاعتراض بهذه الكلم اعتراض وارد، إلاّ أن نقيّد تفسير اللفظ المركب، فنقول: هو ما يدلّ جزؤه على جزء معناه وأحد الجزأين متعقب للآخر، وفي هذه الكلم المذكورة: الجزآن مسموعان معا."[26]

ثالثا:نموذج تطبيقي متكامل لصاحب نظرية تضافر القرائن أبي هانئ تمام حسان:

أحاول في هذا العنصر أن أستبين نموذجا واضحا للتطبيق الشامل المتكامل لنظرية عربية لقيت انتشارا كبيرا في ساحة البحث العربي، ألا وهي نظرية تضافر القرائن اللفظية والمعنوية لصاحبها تمام حسان من خلال كتابه "البيان في روائع القرآن"، وأعمل على رصد منهجه التحليلي في هذا الكتاب المتميز، فأقول بأن:

- هذا العلامة حاول أن يقدّم لنا نموذجا حقيقيا لنظرية اشتعل على تأسيس قواعدها عقودا من الزمن، ولعل الذي حدا بي إلى تقديم هذا التموذج هو صلاحية هذه النظرية في كلياتها وفروعها على النماء والتطور، وكذا قدرتها على تفحص النظرية العربية الأصلية، في ضوء المناهج الحديثة، بالإضافة إلى طواعيتها لاحتواء تعليم العربية حتى لغير ناطقيها.
- وتطبيق هذه النظرية في الدرس اللغوي يجعل اللغة منظومة متكاملة تتضام فيها المستويات كلها، وذلك ما يساعد على التحصيل والاستيعاب، كما تزول فيها الحدود بين النحو والبلاغة وهو الأمر عينه الذي تضطلع به نظرية النظم الجرجانية. أي أنها تعودنا على التحليل المتكامل القائم على تضافر مستويات اللغة، واكتساب آليات ذلك التحليل بالمعاودة والمران إلى أن تستقيم لنا ولأجيالنا ملكة التحليل السليم. وهذا ما تنم به حقيقة اللسان كبيان وتبيين، أو بتعبير المحدثين ما يحقق ملكتي الإنتاج والتأويل.

اتخذ تمام حسان في كتابه التطبيقي هذا " البيان في روائع القرآن" النصوص القرآنية مدونته التي تنطلق منها عملية التحليل بناء على نظرية تضافر القرائن التي نظر لها في كتابه الخالد " اللغة العربية معناها ومبناها".

ذكر في مقدمة " البيان في روائع القرآن" أن " مقاصد الدراسة في بدايتها كانت تسعى إلى التعليم والتطبيق لا إلى العلم والنظر، ثم تحولت المقاصد بعد ذلك إلى الطابع العلمي بإغراء الثراء الذي بدا في تركيب القرآن وأسلوبه."[27]

فطبق في الجزء الأول على آي القرآن القرائن اللفظية، فعقد الفصل الثالث لقرينة الرتبة في التركيب القرآني، وفي الفصل الرابع طبق لقرينة التضام، وفي الفصل الخامس طبق لقرينة الربط في التركيب القرآني، وفي الفصل السادس طبق لقرينة السياق اللفظي، كما عقد الفصل السابع لتأملات في القيم الصوتية، والثامن خصّه للرخصة في التركيب، وفي الفصلين التاسع والعاشر قدم تطبيقات وافية لمعاني المشتقات وفروقات في معاني المفردات، وفي الفصل الحادي عشر قدم نماذج قرآنية لأنماط التركيب القرآني، الخ...

وأما الجزء الثاني فخصه لقضايا الأسلوب، فطبق لدلالة الكنائيات في النص القرآني، كما طبق لموضوع جديد في دراساتنا العربية سماه ب" مفهوم المسافة في النص القرآني، ولعل هذا من الموضوعات التي نظر لها مع التمثيل فالتطبيق، وتعرض في الفصل الثالث للأسلوب العدولي، وقد تناول هذا الموضوع في كتابه " الأصول"، كما تناول

في الفصل الرابع المؤشرات الأسلوبية في القرآن الكريم، كما تحدث عن أساليب التوجيه في النص القرآني، وأسلوب الدعوة تناوله في الفصل السابع.

في هذا الكتاب نجد تمام حسان لغويا وأديبا، لأنه نظر إلى القرآن كنص معجز، بياني، وهو الذي يقول بأن القرآن نزل بلسان عربي مبين لا بنحو عربي متين فقط، بل صرح في مقدمة هذا الكتاب بأنه " لقد مضى على المؤلف معظم عمره وهو يقرأ القرآن خاشعا لجلاله مستمتعا بجماله...وربما يتريث — في القليل النادر– عند هذه العبارة أو تلك فقبل ما سبق إليه الدارسون من قول في الأسباب الداعية إلى الإحساس بالجلال والجمال" وقال قبل ذلك:" بأنه غشي ساحة القرآن متأملا بعين اللغوي وقلب الأديب ما اشتمل عليه النص القرآني من مباني اللغة ومغاني الأدب..."[28]

نظرية تضافر القرائن مبنية على أسس متكاملة مونها تشكل بناء فكريا متكاملا له تطبيقاته المتنوعة وعلى نص من أرقى النصوص بل أرقاها نظما وأسلوبا بل منظومة متكاملة وشاملة.

عيّنة من تحليلاته:

بعد أن عرض تمام حسان للطائفتين المتعارضتين إزاء رفض الإعراب ورفضه، أنصف الفريق الذي اعترف بالإعراب وصلته بالمعنى، أكد على مبالغتهم في الاحتفال بالحركة الإعرابية منكرا عليهم تجاهل القرائن الأخرى، وقدم لهذا الشأن تبريرات شتى برّر من خلال هذه الطوائف بأنها لا يستبين معناها بالعلامة الإعرابية، لأنها لا تغدو أن تكون مجرد قرينة، والقرينة شأنها أن تقوم الفهم لا أن يخترعها الفهم.[29]

قدم تمام حسان تحليلا لنص قرآني وقف عليه ابن هشام في مغني اللبيب، غير أن طريقته في تبيان المعنى كان فيها تأويلان: الغرض منهما هو كشف البنية العميقة للبنية السطحية الملبسة، فقال في تناوله لقوله تعالى:" قالوا يا شعيب أصلاتك تأمرك أن نترك ما يعبد آباؤنا" هود:87.

يقوم اختلاف الضمائر بين "تأمرك" و "نترك" دليلا على المحذوف لن أصل الأمر يتطلب أحد احتمالين:

أ– تأمرك أن تترك "أنت."

ب– تأمرنا أن نترك"نحن"

أمّا أن يتّجه الأمر إلى شعيب ويكون التنفيذ منهم فذلك يحتاج إلى أن يقوم شعيب بعمل ما يؤدي إلى تنفيذهم للأمر وليس في طوق شعيب أكثر من الدعوة ومن هنا يأتي تقدير الآية هكذا:

" **يا شُعَيْبُ أصلاتك تأمرك**" أن تدعونا إلى" **أن نترك ما يعبد آباؤنا**" أو " **يا شعيب أصلاتك تأمرك** "بدعوتنا إلى أن نترك ما يعبد آبؤنا."

هذا حذف قام عليه الدليل ولا مناص من تقدير المحذوف وإلاّ تعثّر الفهم.[30]، وأسلوب هذه الآية تهكمي.

إذن التحليل النحوي يتطلب من المتعاطين معه ذكاء وتاويلا بعد فهم عميق دقيق، وطرائقه كثيرة لأنه أوسع من أن يكون مجرد تقدير العلامة الإعرابية أو تقدير المحذوف" إذ قد يكون التقدير بالقول بالزيادة، أو القول بالفصل، أو القول بإضمار العامل، أو تقدير التقديم والتأخير، أو تقدير إعراب الجملة بإعراب المفرد، أو عن طريق التضمين، أو بطريق النيابة عن المعوّض، وتقدير فك المسبوك وسك المفكوك، كل هذه الأمور وغيرها يدخل في مفهوم التقدير الذي يجب أن يعرفه

المعرب" المحلل"، وهو ما قصده النحاة بقولهم" لولا الحذف والتقدير لفهمت النحو الحمير". بالإضافة إلى خضوع الإعراب إلى مطالب الظواهر الموقعية وهي كثيرة ومتنوعة.

كما لا يخفى عنّا أنّ لصوّر العناصر التركيبية " سواء صور الكلمات المعجمية المعروفة باسم الصيغ أو الصور الذهنية للكلمات التركيبية " الأهمية الكبرى في توضيح المعاني النحوية بالرغم من محدودية هذه العناصر، ولعلّ في كتابي المغني لابن هشام، الجنى الداني للمرادي ما يغني المعربين.

خاتمة:

مما سبق يتضح لنا أنّ التطبيقات اللغوية في جميع طرائق التحليل من أهم الطرائق التي يجب على المناهج الدراسية أن تهتم بها إن أرادت للقضايا اللغوية النظرية أن تجد طريقها للفهم والتثبيت، وذلك بالتكثيف منها على شكل التطبيقات اللغوية، والتمارين اللغوية، والاختبارات، والتقويات، ناهيك عن ضرورة الاهتمام بتنويعها ليتحقق الفهم اللغوي بصورة عامة.

لأجل هذا عدّ العالم الدكتور حاج صالح عبد الرحمان الأعمال التطبيقية من المبادئ العامة التي لابدَّ لأي طريقة تعليمية جادة من أن ترتكز عليها[31]، لأن اختيار الكيفية الترسيخية لا تَقِلُّ فائدة عن المرحلة السابقة لترسيخها في ذهن المتعلم، و خلق الآليات الأساسية التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية.

المراجع:

- إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم ، لابن خالويه، تح: محمد ابراهيم سليم.دار الهدى الجزائر.
- إعراب القرآن للنحاس،تح: زهير غازي، عالم الكتب بيروت ط:3 1988.
- أصول التفكير النحوي، لعلي أبي المكارم.
- البيان في روائع القرآن لتمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط:2. 2000.
- تفسير الجملة القرآنية في ضوء التأسيس والتأكيد، دكتوراه السودان، 2010.
- التبيان في إعراب القرآن لابي البقاء العكبري، تح: علي محمد البجاوي، دار الجيل بيروت ط:2 1987.
- التحليل النحوي أصوله وأدلته، قباوة فخر الدين، الدار المصرية للنشر،ط:1 2002.
- التحليل النحوي، منهج وصفي تحليلي، خليل أحمد عمايرة، مكتبة المنار، الأردن،ط:1 1987.
- الخصائص لابن جني، تح:ابراهيم النجار، عالم الكتب لبنان، 1983.
- شرح كافية ابن الحاجب، الرضي الاستراباذي، المكتبة التوفيقية القاهرة. "د.ط ت"
- دروس في الإعراب، لعبده الراجحي، دار النهضة بيروت، ط:1 1987.
- دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة 2000.
- القاموس المحيط للفيروز ابادي،ج2 عالم الكتب لبنان 1984.
- مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ميشال زكرياء، المؤسسة الجامعية بيروت لبنان.

- مختارات في النحو والصرف منى إلياس، دار الفكر لبنان ط:1 1979.
- معجم مقاييس اللغة لابن فارس، بيروت دار الجيل 1991.
- مفاهيم تربوية معاصرة بمنظور سيكولوجي، عزيزي عبد السلام، دار الريحانة للكتاب الجزائر،ط:1 2003.
منهجية تعلم وتعليم اللغة، الباحث الطاهر لوصيف ماجستير جامعة الجزائر 1998.
- la place de la grammaire dans l'enseignement – Apprentissage Par Francis Deb Yser p41
-Dictionnaire Actuel d éducation P 1374
- Dictionnaire de la langue Pédagogie P 471

الهوامش:

[1] – الفيروز أبادي، القاموس المحيط ج2، ص 272 و273.

[2] – ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، المجلد الثاني، ص 274، ط1، دار الجيل1991.

[3] – صالح بلعيد دروس في اللسانيات التطبيقية ص99 دار هومة 2000.

[4] – طاهر لوصيف منهجية تعليم وتعلم اللغة ص 426.

[5] – المرجع نفسه ص424.

[6] – ميشال زكريا مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ص90 بتصرف ط:01 1984 المؤسسة الجامعية بيروت لبنان.

[7] – la place de la grammaire dans l'enseignement – Apprentissage Par Francis Deb Yser p41

[8] – Dictionnaire Actuel d éducation P 1374

[9] – نفسه، ص: 1240.

[10] – Dictionnaire de la langue Pédagogie P 471

[11] – عزيزي عبد السلام مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث ص: 179 و 180 دار الريحانة للكتاب ط01 2003 .

[12] – الطاهر لوصيف منهجية تعليم وتعلم اللغة ص441. رسالة ماجستير جامعة الجزائر.

[13] – التحليل النحوي من المصطلحات التي كثر دورانها في الدراسات اللغوية الحديثة، فما هو التحليل إذن؟ " تعود كلمة التحليل إلى الجذر الثلاثي" حلل" ، وأصل حلّ هو فتح الشيء، لا يشدّ عنه شيء، ومنه حللت العقدة....وأما التحليل النحوي اصطلاحا فهو" تجزئة النظام التركيبي أو تفكيكه، لمعرفة عناصره التي يتشكل منها" انظر علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، ص:23

وقدم فخر الدين قباوة تعريفا للتحليل فيه من الدقة الكثير فقال" والتحليل النحوي الذي نريد هو تمييز العناصر اللفظية، الدلالية والتشكيلية المكوّنة للعبارة، بعضها من بعض، بالاعتماد على أدلة المقام والمقال، وظواهر الصوت والشكل والتركيب، لدراسة تلك العناصر في إطار السياق المحيط بها، ونحيد أنساقها وأنماطها، وخصائصها ووظائفها، وما بينها من علاقات وتبادل للمعاني الإعرابية والصرفية خاصة، والنحوية عامة، وما فيه من تبدل الصيغة، والدلالة والوظيفة...بغية كشف صورة النظم الذي يسودها، والوظائف التي تقوم بها، والسياق العام للتعبير" المورد النحوي الكبير، قباوة،ص:8،9.، وذكره في كتابه" التحليل النحوي، أصوله وأدلته"،ص:14.

انظر لمزيد من التفصيل كتاب تعدد الأوجه في التحليل النحوي، لمحمود حسن الجاسم، دار النمير دمشق، ط:1، 2007. عنصر بعنوان: التحليل النحوي من ص:12 إلى 21.

[14] – إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم، أبو عبد الله الحسين بن أحمد المعروف بابن خالويه، تح: محمد إبراهيم سليم، دار الهدى الجزائر، ص: 13.

وذكر أبو جعفر النحاس في مقدمة كتاب إعراب القرآن، بأنه يذك رفيه" القراءات التي تحتاج أن يُبيَّن إعرابها والعلل فيها ولا أُخلّيه من اختلاف النحويين، وما يحتاج إليه من المعاني، وما أجازه بعضهم، وما منعه بعضهم، وزيادات في المعاني وشرح لها، ومن الجموع واللغات..." إعراب القرآن، للنحاس، تح: زهير غازي ج1/ص:165.دار عالم الكتب بيروت،ط:3، 1988.

[15] – التبيان في إعراب القرآن، للعكبري، تحقيق علي محمد البجاوي، دار الجيل بيروت، ط:2، 1987 ص:1

[16] – دروس في الإعراب، عبده الراجحي،دار النهضة العربية بيروت، ص:7.

[17] – مختارات في النحو والصرف لمنى إلياس، دار الفكر،ط:1، 1979.، ص: 7.

[18] – أورد النص كاملا لأهميته، وقيمته التحليلية.

[19] – في هذه الفقرة يحلل النص القرآني من منحى الدراسة المعجمية التي تستند إلى الدلالة الصوتية بين الأصوات المتقاربة والمتباعدة، وهو ما كان يعرف في القديم باسم فقه اللغة.

[20] – الخصائص، لابن جني، ج158/2، 159.

[21] – تفسير الجملة القرآنية في ضوء التأسيس والتأكيد، للباحث أحمد حسن صالح محمد، رسالة دكتوراه، الجامعة الاسلامية، السودان في 2010، الفصل الثاني من ص:75 إلى 80.

[22] – انظر مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ، ابن هشام، تحقيق حنا الفاخورين دار الجيل بيروت ط:2، سنة: 1997. ج2- 220و219

[23] – انظر التحليل النحوي أصوله وأدلته لفخر الدين قباوة. ، الدار المصرية للنشر،ط:1، 2002.ص: 164

[24] – أي أن الفكرة في الذهن تكون في مجموعة من القوالب الذهنية أو الأبواب النحوية التي تجسد بكلمات صرفية، وإذا عمد المتكلم إلى عدم تجسيد الباب النحوي بالممثل الصرفي فإنه لا يريد ذلك لغرض بلاغي، وليس للمحلل اللغوي أن يحاول تجسيده.

[25] – انظر في التحليل اللغوي منهج وصفي تحليلي، خليل أحمد عمايرة، مكتبة المنار، الأردن ط:1، 1987.ص:130.

[26] – شرح كافية ابن الحاجب، يرضي الدين الاستراباذي، المكتبة التوفيقية، القاهرة، ص: 16. وهذا التحليل دقيق جدا يميز فيه بين الكلمة والمونيم، هذا الأخير الذي هو جزء من جزء له معنى، على التسلسل والتتابع، فيما أن قسم جمع التكسير وما شابهه، لا يتعقب فيه الجزءان وإنما هما ممتزجان أي الحروف والحركات على غير تعقّب، وضابطها هي "المثال" أي الوزن.

[27] – البيان في روائع القرآن لتمام حسان، دار عالم الكتب، المقدنة: ص: 8.

[28] – مقدمة كتاب البيان في روائع القرآن، ص:7

[29] – انظر البيان في روائع القرآن، تمام حسان، عالم الكتب القاهرة، ط:2 سنة:2000 ، ج19/1.

[30] – نفسه،23/1.

[31]– عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ص61 و62 العدد4 74/73.