اللسانيات العربية

Allisaniyat Al Arabiyah

مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

العدد ٣ جمادى الآخرة ١٤٣٧هـ مارس ٢٠١٦م

- تيسير النحو: من هاجس الإحياء إلى مقتضيات التعليم التطبيقية

- إعادة تبويب أبواب النحو على ضوء معاني الكلام

- المعاجم اللسانية العربية وأسس الصناعة المعجمية - قراءة وصفية تحليلية في آليات التصنيف

- التصور الاستعاري لبنية المسار في اللغة العربية

- الفونولوجيا المستقلّة القطع و نماذج من تطبيقاتها على العربيّة

- من إشكاليّات القدرة التواصليّة

- لغة النزاع في القضايا الدوليّة: دراسة لسانيّة تداوليّة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجاريا

تيسير النحو: من هاجس الإحياء إلى مقتضيات التعليم التطبيقية

أ. د. رفيق عبد الحميد بن حمودة.

المقدّمة

يؤرّخ لتيسير النحو العربي بصدور « كتاب إحياء النحو» سنة ١٩٣٧ لإبراهيم مصطفى. وهو الذي يعدّ عند الكثير من المحدثين من روّاد مدرسة التيسير. لكن تيسير النحو – في حقيقة الأمر– حركة فكرية انطلقت مع بوادر النهضة العربية، واقترنت بأسباب انتشار التعليم وتعميمه، وما تزال إلى حدّ اليوم دائبة النشاط تنشد مراجعة النحو العربي متخذة لذلك اتجاهات مختلفة متعددة معبرة عنه بمصطلحات تشهد على حيرة معرفية عند المقتنعين بفائدتها؛ وتحاول تحديد أحسن المسالك المحققة للأهداف المرجوّة. وننبّه إلى أن من صعوبات هذا البحث التعدد المصطلحي المستعمل في هذا الشأن، وهو ما نحاول تجاوزه بافتراض أن تيسير النحو مصطلح جامع تنضوي تحته مصطلحات أخرى إما تصريحا، كالتبسيط والتقريب والتهذيب... وإما تلميحا كالتحديث والإحياء والتطوير ... باعتبار أن التيسير كان مطلبا تعليميا جامعا بين كل فئات المشتغلين بالمسألة النحوية، وإن كانت الحلول المقترحة تفرّق بينهم.

يحقّ للباحث اليوم– بعد مضي حوالي قرن من انطلاق نشاط هذه الحركة – أن يستقرئ أهم جوانب التفكير عند بعض أعلامها؛ وذلك من أجل استكشاف:

– المسالك التي سارت فيها هذه الحركة الفكرية من خلال دراسة أكثر المصطلحات تواترا في الاستعمال، المعبرة عن مفهوم التيسير عند أصحابها سواء أكانت صريحة، مثل إحياء النحو وتجديده وتحديثه وتطويره وتسهيله ... أم غير صريحة، كنقد النحو وتوجيهه.

(معهد اللغويات العربية/ جامعة الملك سعود)

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

– الأسباب التي تفسّر استمرار هذه الحركة وتزايد قوّتها يوما بعد يوم وكثرة المهتمين بهذا التوجه في تناول المسائل النحوية من مشتغلين بالمسائل النظرية ومهتمين بالمباحث التعليمية التطبيقية.

– ما تحقق من الأهداف التي رسمها مؤسسو هذه الحركة وما تطوّر عنها من أهداف جديدة بحكم تغيّر المعطيات الملابسة للفكر، وما يتوقع من توجّه مستقبليّ للتفكير النحوي التيسيري في ضوء المتغيرات العلمية الناشئة.

نحاول أن نجيب عن الجوانب المذكورة متبعين مرحلتين اثنتين. نرصد في الأولى تطور وضعية البحث في حركة تيسير النحو العربي بتحديد أصوله القديمة – إن وجدت – وأهمّ اتجاهاته الحديثة. ونسعى في الثانية إلى التوسع في دراسة تيسير النحو بتنزيله في ملابساته التاريخية ومنظومته المعرفية لتسليط بعض الأضواء على علاقته بالتراث النحوي من ناحية، وبتطوّر اللسانيات من ناحية ثانية، وبمنظومة التعليم من ناحية ثالثة. وبناء على النتائج المتوصَّل إليها، وفي ضوء ما استجدّ من وجوه تطوّر، نحاول في آخر البحث أن نتوقّع المسلك الجديد الذي سيتخذه تيسير النحو في السنوات القادمة.

١. وُضِع النحو قديما «ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة».

ليس التوجه إلى التيسير في مجال علم النحو أمرا حديث النشأة تماما. ولعلّنا نستدلّ على ذلك بأن النحو العربي إنّما صنع في الأصل لغير العرب. فابن جني (تـ ٣٩٢ هـ) يعرّف النحو بأنه «انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك **ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم** وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها» . فإذا كان الأمر كذلك في القرن الرابع، فمن باب أولى أن يكون نشأ خدمة للناطقين بغير العربية منذ وضعه في القرن الثاني للهجرة.

على مستوى المدونة النحوية، ينبغي أن نميّز بين صنفين من الكتب النحويّة وُجدا في التراث بالتوازي لكنهما يختلفان من حيث المادة المعرفية المتضمنة بحسب مقاصد الواضع. وكان الفصل بينهما عند النحاة صريحا في الغالب، فالشاطبي (تـ ٧٩٠ هـ) يعتبر: «[...] أن علم النحو يحتوي على نوعين من الكلام: أحدهما إحراز اللفظ عند التركيب التخاطبيّ للإفادة عن التحريف والزيغ عن معتاد العرب في نطقها،

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

[...] وهذا النوع هو المقصود من علم النحو؛ [...] والنوع الثاني التنبيه على أصول تلك القوانين وعلل تلك المقاييس والأنحاءِ التي نحت العرب في كلامها وتصرفاتها، [...] وهذا النوع متمّم وليس بواجب ولا هو المقصود من علم النحو» . فالتمييز عند النحاة القدماء واضح صريح بين ما نسميه اليوم النحو التعليمي المبسِّط للمفاهيم، وهو عندهم ضروري بحكم موافقته لأصل المقصد في وضع النحو؛ والنحو التأصيلي المنظّر لذلك النحو، الضابط للمبادئ العامة المسيرة له؛ وهو بمثابة المعرفة الاختيارية التي يتمّم بها العلم ولا يُحتاج إليها في كل الأحوال . يجدر بنا أن ننبه في هذا السياق إلى أننا عندما ننظر في المصنفات النحوية نجد فيها كثيرا من المزج بين نحو التعليم ونحو الأصول. ولعلّ ذلك قد كثر في الكتب التي وضعت بعد القرن الرابع الهجري. ونعتقد أن هذه الظاهرة ترجع إلى وعي أهل العربية بالمخاطر الجسيمة التي كانت تتهدّد لغتهم وعلومهم متأتّية من كثرة الشعوب والثقافات التي أصبحت تعادي جهارا ثقافة العرب ولغتهم وحضارتهم، وعلى رأسها ما عُرف عند المؤرخين بالشعوبية. فكان ردّ الفعل الطبيعي الذي سار عليه الراغبون في تحصين علوم العرب من الاندثار هو اللجوء إلى التجميع والشرح وشرح الشرح ...

رغم التداخل الملاحظ في هذا الضرب من المصنفات النحوية نجد صنفين آخرين من الكتب قد استقلا تقريبا بتصور في وضع المادة المعرفية، هما الكتب الخاصة بالأصول والمختصرات التعليمية النحوية. ولعلّ أقدم ما وضع في الصنف الأول كتاب «الإيضاح في علل النحو» للزجاجي(تـ ٣٤٠ هـ) وأشهرها كتاب «لمع الأدلة في أصول النحو» للأنباري (تـ٥٧٧ هـ) وربّما كان آخرها في التراث النحوي كتاب «الاقتراح في علم الأصول» للسيوطي (تـ٩١١ هـ). أما المختصرات التعليمية النحوية، فنعني بها المصنفات التي اختزلت المادة المعرفية النحوية؛ فاقتصر أصحابها على عرض القواعد الإعرابية التركيبيّة بالخصوص باعتبار أن الإعراب هو رأس العلوم النحوية؛ فمن حذقه سلم كلامه من اللحن وحصّل باقي فروع النحو من تصريف واشتقاق وغيرهما، والعكس غير صحيح. وقد وضع النحاة هذه المصنفات ليوفروا للمتعلمين أداة تحقق الغاية الأصلية المثلى التي من أجلها صنع النحو وهي اكتساب المتعلّم العربية على الصورة التي يتكلّم بها الناطقون بالعربية .

يبدو لنا أنه من الصعب أن نحصر قائمة نهائية في المختصرات النحوية. ولعلّ

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

الفضاء المخصص لهذا البحث لا يتطلب ذلك ولا يتطلب عرضا مفصلا لمحتوياتها. لذلك نسعى إلى تقديم جدول في أهم هذه المصنفات مرتبة ترتيبا تاريخيا لمحاولة قراءة توجّهات واضعيها، وذلك تهيئة للمقارنة بمساعي المحدثين في هذا المجال.

جدول في أهمّ مختصرات النحو التعليمية القديمة

العنوان	المؤلف	تاريخ الوفاة
مقدمة في النحو	خلف الأحمر	١٨٠ هـ
المدخل إلى علم النحو	المفضل بن سلمة	١٨٦ هـ
مختصر في النحو	الكسائي	١٨٩ هـ
مختصر في النحو	يحيى بن المبارك اليزيدي	٢٠٢ هـ
مختصر نحو المتعلمين	الجرمي	٢٢٥ هـ
المدخل في النحو	المبرد	٢٨٥ هـ
مختصر في النحو	ابن كيسان	٢٩٩ هـ
الموجز	ابن السراج	٣١٦ هـ
المختصر	أبو موسى الحامض	٣١٧ هـ
المختصر	ابن شقير	٣٢٠ هـ
مختصر النحو	أبو سعدان الضرير	٣٢١ هـ
التفاحة[٥] في النحو	أبو جعفر النحّاس	٣٣٨ هـ
الجمل	الزجاجي	٣٤٠ هـ
الأوليات في النحو	أبو علي الفارسي النحوي	٣٧٧ هـ

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

الواضح في علم العربية	أبو بكر الزبيدي	٣٧٩ هـ
الإيجاز في النحو	الرماني	٣٨٤ هـ
اللمع [٦] في العربية	ابن جني	٣٩٢ هـ
الأنموذج [٧]	الزمخشري	٥٣٨ هـ
أسرار العربية	الأنباري	٥٧٧ هـ
الرد على النحاة	ابن مضاء القرطبي	٥٩٢ هـ
المقرّب في النحو	ابن عصفور الإشبيلي	٦٦٩ هـ
تقريب المقرّب	أبو حيان الأندلسي	٧٤٥ هـ
مغني اللبيب [٨]	ابن هشام	٧٦١ هـ

تحليل معطيات الجدول:

-لا نعتبر كتاب «الرد على النحاة» من مختصرات النحو التعليمي. فهو من وضع فقيه لم يمارس صناعة النحو على الحقيقة، ونحن نرى أن من شروط الصناعة أن تكون مقصورة على الذين يتعاطونها، وقد أسقط فيه صاحبه مبادئ الفقه الظاهري على النحو؛ ثمّ إنه كتاب حجاجي يجادل فيه واضعه النحاة جدالا تعميميا ولا يقدّم تصورا بديلا. في المقابل، نجد من النحاة [٩] من وضع أو شرح مصنفات شمولية في النحو فضلا عن المصنف المختصر. وفي ذلك دليل على أن النحاة كانوا يميزون بين الصنفين اللذين ذكرناهما آنفا: النحو التعليمي الضروري، والنحو التأصيلي الكمالي.

- تزامن ظهور المختصرات مع ظهور أول كتاب شامل في النحو وهو كتاب سيبويه (تـ ١٨٠ هـ). وهذا يعني في اعتقادنا أن التصورين الاختزالي والشمولي نشآ بالتوازي؛ فيمكن أن نذهب إلى أن النحو المختصر - في نشأته على الأقل - أصلي وليس متفرعا عن النحو الشمولي.

- نسق ظهور المختصرات لافت: فقد ظهرت في النصف الثاني من القرن الثاني

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

ثلاثة مصنفات ولعلّ الكثرة هنا مبررة بشدة الحاجة. ذلك أنّ هذه المصنفات تظهر للمرة الأولى في تاريخ النحو العربي. ثم تخفت سرعة النسق نسبيا؛ فالقرن الثالث ظهرت فيه أربعة مصنفات؛ لكن القرن الرابع يشهد تسارعا ملحوظا في نسق التأليف فتظهر فيه عشرة مختصرات، ولا غرابة في ذلك فهو الحقبة التي عرفت أوج التوسع الجغرافي اللغوي للحضارة العربية. ولعلّ ظهور الشعوبية كان سببا في تأكّد تحصين العربية من مظاهر العجمة والهجنة؛ ولا شك أن المختصرات كانت من أهم الكتب التي تضمن ذلك. وإذا استثنينا كتب الأمالي التي هي عبارة عن مسائل ومشكلات متفرقة يمليها النحوي على المتعلمين، يبدو أن القرون الأربعة الموالية شهدت تراجعا كبيرا ملحوظا في التأليف في هذا المجال تماشيا مع ما عرفه الفضاء العلمي التعليمي العربي الإسلامي من فتور.

– يمكن أن نستشفّ توجهات واضعي هذه المصنفات من خلال ما اختاروه لها من عناوين، باعتبار أن العنوان كالعلم المنصوب بجانب الشيء يسمّيه ويدل على مقصد صاحبه منه. فقد بدأت حركة التأليف معتبرة هذا النشاط المعرفي مجرد مقدّمة / مدخلا / أوليات ... للمبتدئين. وهذا يعني أن هذه الكتب تتضمن مادة معرفية أساسية ينطلق منها، وهي قابلة للتثبيت والتوسيع بعد ذلك: «لما رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل ، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم المتبلّغ في النحو من المختصر [...] فأمعنت النظر والفكر في كتاب أؤلّفه [...] يستغني به المتعلّم عن التطويل [١٠]» . ثمّ وقع تعديل في التوجّه فأصبح ينظر إلى هذا النشاط على أنه من المختصر/ الموجز / الإيجاز / الجمل ... وهو التوجه الذي كان له النصيب الأكبر (١٠ من ٢٣) ولعل ذلك يرجع إلى انتشار المصنفات الشمولية في النحو، فأصبح ينظر إلى هذه المصنفات على أنها متفرعة عن الأمهات تختزلها. والتوجه الثالث اعتبر أن هذه المصنفات من قبيل الواضح / اللمع / الأنموذج / الأسرار... ولعلّ هذه التسميات تعني عند واضعيها أن إدراك المضمون التعليمي للنحو ليس باليسير بل يحتاج إلى خبير بالصناعة النحوية ليكتشف سرّه ويجليه للمحتاج إليه في صورة واضحة. ويصبح المنحى التعليمي في هذه المصنفات صريحا واضحا بالخصوص في التوجه الرابع والأخير: المقرب/ تقريب / المغني ... كان هذا في القرنين السابع والثامن[١١] ، ولعلّ ذلك يرجع إلى ما صرّح به ابن هشام

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

– في مقدمة كتابه مغني اللبيب– من تأكد لحاجة الدارسين الطلاب إلى مثل هذه المصنفات المقربة للمادة المعرفية: «وها أنا بائح بما أسررته مفيد لما قرّرته وحرّرته مقرّبا فوائده للأفهام لينالها الطلاب بأدنى إلمام [١٢]» .

يمكن أن نقول إجمالا إن المختصرات النحوية وجدت في التراث بالتوازي مع المصنفات الشمولية المطولة لسدّ حاجة تعليمية أساسية تمثلت في البداية في توفير أداة تساعد المبتدئين– من الأعاجم في اعتقادي– على الاهتداء إلى أقرب المآخذ لأساسيات النحو/ الإعراب. وقد حاول النحاة بعد ذلك أن يواكبوا تغيّر الأحوال اللغوية بما رأوه مناسبا. ويبدو لنا أن المعطيين الجديدين هما اتضاح الرؤية في الصناعة النحوية خاصة على مستوى ترتيب المادة المعرفية من ناحية، واتساع الفروق بين المستعمل من الكلام العربي زمن وضع المختصر وكلام العرب الذي استنبط منه النحاة القواعد من ناحية ثانية. وقد أدى ذلك إلى ما رأيناه من ضروب في التوجه عكستها العناوين لعلّ أهمها أن المختصرات أصبحت موجهة إلى العرب رغم أنه يفترض أنهم ناطقون بالعربية ولادة.

٢. تيسير النحو بين الإصلاح والتحديث والتبسيط.

يبدو لنا أنّ التوجه إلى التيسير في النحو عند المحدثين قد عبّر عنه أكثر من لفظ: التوضيح، الإصلاح، التحديث... وهي ألفاظ ترتقي بحكم دلالتها وتواتر استعمالها إلى مرتبة المصطلح الدائر في حقل التيسير نظرا إلى اقترانها بمجال مخصوص هو مجال النحو. واعتبرنا أكثرها تداولا ما يتضمنه الجدول التالي. وقد أثبتنا فيه ما قدّرنا أنه من قبيل المصطلح، ومثّلنا له بإصدار قد يكون كتابا (ك) أو مقالا (م) اعتبرناه يعطي صورة واضحة عن المصطلح، ورتبنا المصطلحات في ضوء نسبة التواتر في الاستعمال كما جاءت في محرك البحث جوجل.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

جدول في المصطلحات الدائرة في فلك التيسير

الرتبة	المصطلح	مثال	درجة التواتر[١٣]
	النحو التعليمي	ك. النحو التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم/ م. س. ياقوت. مكتبة المنار ١٩٩٦	١,٩٣٠,٠٠٠
	تعليم النحو	ك. المغني في تعليم النحو../ حسين أحمد النجراني. المدينة المنورة. ٢٠٠٠٤	١,٧٨٠,٠٠٠
	إحياء النحو	ك. إحياء النحو / إبراهيم مصطفى. ١٩٣٧.	١,٢٢٠,٠٠٠
	تحديث النحو	ك. تحديث النحو العربي : موضة أم ضرورة ؟ الوحدة الإسنادية والجملة كمثال لقراءة لسانية جديدة. متشجن ٢٠٠٠	١,١٧٠,٠٠٠
	توضيح النحو	ك.تهذيب التوضيح في النحو والصرف. أحمد مصطفى المراغي. مصر ١٩٢١	١,١١٠,٠٠٠
	تجديد النحو	ك. تجديد النحو / شوقي ضيف ١٩٨٧. ك. من أجل نحو جديد / كلفت خليل. ٢٠٠٨	١,٠٧٠,٠٠٠
	إصلاح النحو	ك. في إصلاح النحو / عبد الوارث مبروك.	٩٩٧,٠٠٠
	تطوير النحو	م. النحو العربي بين التطوير والتيسير / السيد عبدالرحمن. ٢٠٠٠.	٩٨٥,٠٠٠
	تقريب النحو	ك. التحفة المكتبية لتقريب اللغة العربية / الطهطاوي ١٨٦٩.	٩١٣,٠٠٠
	تيسير النحو	ك. نحو التيسير/ أحمد عبد الستار الجواري.١٩٦٢. ك. تيسير النحو التعليمي.../ شوقي ضيف.	٨٦٩,٠٠٠

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

	تبسيط النحو	م. تبسيط قواعد اللغة العربية / حسن الشريف.	٥٩٩,٠٠٠
	تهذيب النحو	ك.كتاب التهذيب الوسيط في النحو/ فاخر صالح قدارة. دار الجيل ١٩٩١.	٥٩٩,٠٠٠
	النحو الواضح	ك. النحو الواضح .../ علي الجارم ومصطفى أمين. دار المعارف ١٩٩٩.	٢٣٠,٠٠٠

تحليل معطيات الجدول:-

يمكن التوسيع في المصطلحات والعبارات المستعملة إشارة إلى التيسير في النحو. نذكر من ذلك على سبيل التمثيل: نقد وتوجيه/ نقد وبناء/ أثر اللسانيات في النهوض ... / التعصير/ أساليب الترغيب ... وقد اقتصرنا على ما في الجدول لأننا وجدناه أقرب إلى مفهوم التيسير و ألصق به.

– يبدو أن مصطلح التيسير كثر إطلاقه عند الدارسين حديثا على مدرسة بعينها يؤرّخ لها عادة بظهور كتاب «إحياء النحو» لإبراهيم مصطفى سنة ١٩٣٧، لكن ثبت لدينا أنّ حركة التيسير بدأت قبل ذلك بأكثر من نصف قرن. فقد ظهرت أولى محاولات التيسير الحديثة مع رفاعة رافع الطهطاوي في كتاب «التحفة المكتبية لتقريب اللغة العربية». وقد وضعه سنة ١٨٦٩ لغاية تعليمية تيسيرية صريحة واعية: «رسالة في النحو سهلة المأخذ لدراسة المدارس الخصوصية والأولية[١٤] [...] مصوغة على أسلوب جديد تقرب البعيد للمريد المستفيد. فلهذا سميتها بالتحفة المكتبية في تقريب اللغة العربية»[١٥] . والجدير بالملاحظة هو أن هذه الحركة لم يفتر لها نشاط وإنما أطلق عليها من سعى إلى تيسير النحو تسميات مختلفة تعبر عن رسائل تلون أغراضها باستمرار.

– عوّل المحدثون في الاصطلاح على حركة تيسير النحو على بنية صرفية أساسية «تفعيل» استعملت في تسعة مصطلحات من ثلاثة عشر، وبنية ثانوية «إفعال» استعملت مرتين. وهما مصدران مأخوذان من بنيتين فعليّتين (فعّل ، أفعل)

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

حاملتين لدلالة الجعليّة factitivité ، وهي مقولة تستعمل فيها أفعال مشتقّة للتعبير عن أحداث يسبّبها مشارك [١٦]. لكن يجدر التنبيه إلى أن الحدث في هذه الأبنية لا يعدّ من قبيل الحاصل، وإنما هو ممّا يرجى تحقيقه؛ خلافا للتسميات المستعملة في التراث: (أسماء محضة: الجمل، اللمع، الأنموذج وصفات متمحّضة للاسمية: مختصر، واضح، مقرّب، موجز، مدخل، مقدّمة)؛ وهي تسميات قرّر بها النحاة أنّ المطلوب حاصل . فنحن نميز بين خطاطتين عرفانيتين: الأولى يستوي فيها الحاصل في الذهن والمعالج في الواقع فيتطابقان ويعبّر عنها عادة بالاسم المحض وما جرى مجراه[١٧]؛ والثانية يخالف فيها ما هو قائم في الذهن ما يعالج في الواقع باعتباره غير محصّل، ويعبّر عنها بأبنية فعلية مخصوصة أو ما جرى مجراها ومنها الأفعال الدالة على الجعلية. وهذا يعني في اعتقادنا أن التوجّه التعليمي في القديم كان أكثر توازنا ورسوخا من التوجّه الحديث. ولعلّ ذلك يرجع إلى اختلاف الوضع الحضاري بينهما فلقد كان القدماء روادا لتاريخهم لهم سلطة قيادية على غيرهم؛ أمّا المحدثون فإنهم في وضعية من يبحث عن مرجعية يحتكم إليها. وربما كانت المفاهيم التي تحملها مصطلحاتهم دالة على صورة من التذبذب؛ فاثنان من مصطلحاتهم (الواضح، تقريب) مأخوذة – عن قصد أو عن غير قصد– من القديم، أما البقية فإنّ مطلبها هو التطوير بمعنى جعل النحو ينتقل من طور إلى طور. وقد صرّحت بعض المصطلحات بما يمكن أن تكون مسالك التطوير: إمّا التبسيط والتشذيب وإمّا الإحياء والتحديث والتجديد.

– تبلغ القيمة الوسطى لدرجة التواتر في استعمال المصطلحات أعلاه ١٠٣٦,٣٠٧. وبذلك تتجاوز المصطلحات الستة الأولى الحدّ الأوسط وتكون السبعة الأخيرة دونه. ولعلّ ما يسترعي الانتباه في هذا الشأن هو أن مصطلح الإحياء – وهو أوّل المصطلحات ظهورا في العصر الحديث، إذا استثنينا محاولة الطهطاوي الفريدة من نوعها – يقع في المرتبة الثالثة مما هو فوق المتوسط. وهذا دليل على تراجع نسبي للاعتقاد في جدوى مقولة الإحياء. نذكّر في هذا السياق أنّ طه حسين هو الذي كتب مقدّمة إحياء النحو لإبراهيم مصطفى وهو الذي اقترح عنوانه[١٨] . ولا شك أنه اقتبسه من التسمية الفرنسية للنهضة الغربية[١٩]لما بدا له من تشابه في الملابسات التاريخية رغم أنه يفصل بينهما فارق زمني بستة قرون تقريبا.

– المصطلحات الأكثر تواترا هي: التعليمي فتعليم فإحياء فتحديث فتوضيح

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

فتجديد. يبدو لنا أنّ هذه المصطلحات تكشف عن المشاغل الملحة عند المحدثين، فالمطلب الأول هو أن يكون النحو تعليميا أو من أجل التعليم، وذلك من أقوى الأدلة على اقتران تيسير النحو بمسألة التعليم. ولعلّنا نكتفي بهذه الملاحظة في انتظار أن نعالج الأمر في العنصر الخامس من هذا البحث.

– المصطلحات الأقل تواترا هي: الإصلاح والتطوير والتقريب والتيسير والتبسيط والتهذيب والواضح. يبدو لنا أنّ الستة الأولى منها قد استعملت دون الحدّ الأوسط من التواتر بسبب ما فيها من شحنة تهجينية لما هو موجود قبلها، فالإصلاح إنما يكون باعتبار فاسد سابق والتطوير لا يكون لغير الذي أضحى مضمونه في طور غير ملائم لعصره ... والنسبة العظمى من السابق يقصد بها النحو في التراث. فكأنّ من استعمل هذه المصطلحات يرى النحو القديم بعيد المنال، معقّدا، قد تجاوزه العصر، ويحتاج إلى أن يخلّص ممّا علق به من الشوائب والعيوب. وورود مصطلح «الواضح» في آخر مرتبة يؤكّد ما ذكرناه سابقا. فهذا المصطلح استعمله «الميسّرون» القدامى في وقت مبكر نسبيا[٢٠].وكنّا قد نبّهنا إلى أنّ البنية الاسمية لهذا المصطلح تعبر عما هو في حكم الحاصل. والقدماء كانوا يرون التوضيح حاصلا بالفعل؛ أمّا المحدثون فالتوضيح عندهم إنما هو من قبيل المطلوب وجوده، ولذلك استعمل «التوضيح» بنسبة تواتر نزّلته في المرتبة الخامسة، وهي مرتبة متقدمة كثيرا على المرتبة الثالثة عشرة لـ«الواضح». فكأن استعمال «الواضح» عند علي الجارم ومن نحا نحوه إنما هو من قبيل التفاؤل بالمستقبل.

أدرك القدماء أن النحو موضوع في الأصل ليستعين به العجم على اكتساب العربية حتى يلحقوا بالناطقين بها. لكن ذلك لم يمنعهم من الفصل بوضوح بين نحو للمبتدئين محتاج إليه بالضرورة، ونحو كمالي تنظيري يتعاطى مسائله المتقدمون في طلب العلم. ووضعوا نوعين من الكتب يخضع كل منهما لشروط تختلف باختلاف الفئة المستهدفة. وقد كشفت لنا تسميات نماذج من كتبهم التعليمية عن ضرب من الوثوق في المعايير المعتمدة في الوضع وهي معايير تعتمد مبدأي الاختصار ومراعاة مستوى المتعلّم. واستعمل المحدثون للتعبير عن تيسير النحو مصطلحات تشهد بما عرفه القرن العشرون خاصة من مخاض فكري في المسألة النحوية. فقد تأسّس التشخيص على انتقاد النحو القديم وتحميله وجوها ممّا علق بالنحو من ضروب

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

«الفساد»؛ فتعلّقت الهمّة بالمراجعة. ورغم كون النحو يبدو – في قراءته البسيطة – مجالا فكريا جافّا تجريديا، فإنه لم يكن بمعزل عن المشاغل الفكرية العامة الحديثة. فقد أثبت لنا تحليل اصطلاحات التيسير أنّ العيب ليس في القدم على وجه الإطلاق؛ وإنما المطلب الأساس هو المراجعة في ضوء المسألة التعليمية خاصة؛ فالمرجّح عندئذ إنما هو مسايرة مقتضيات الحداثة.

٣.التيسير ومناهضة التراث النحوي .

انطلقت النهضة الغربية Renaissance في القرن الرابع عشر الميلادي ودامت ثلاثة قرون تقريبا. وكان من أهم دعاماتها الفكرية الثورة على مظاهر الفكر التقليدي. ومن أهم نتائجها انتشار التعليم، وازدهار العلوم، وثورة صناعية في القرن التاسع عشر مكّنت من الانتقال من اقتصاد قائم على الفلاحة إلى اقتصاد قائم على الصناعة والتجارة. واندلعت شرارة صدمة الشرق بالغرب حين قاد نابليون حملته على مصر (١٧٩٨-١٨٠١). ولعلّ انبهار الشرق بمدنية الغرب وتطوّره يفسر لنا بعض توجّهات الفكر العربي في بداية عصر النهضة. فمنوال الحداثة الذي حاول المصلحون العرب الأوائل منذ أواخر القرن التاسع عشر بناءه إنما كان مقتبسا من الغرب. لذلك نبّه الكثير منهم إلى أنّ بداية النهضة تكون بنقل العلوم الغربية الحديثة بالترجمة واقتباس ما لم يخالف الشريعة منها. فليس من الغريب إذن أن تعرف حركة تيسير النحو ضروبا من التوجه كانت منقولة عن محاولات عرفتها النهضة الغربية.

كان تيسير النحو ولا يزال من المجالات المحورية التي لم تشغل الأفراد فحسب وإنما شغلت المؤسسات أيضا من مجامع لغوية ووزارات تعليم وهيئات بحث علمي. ذلك أنه مسألة متعددة الأبعاد. وقد حاول بعضهم تعريفه ملمحا إلى هذه الأبعاد: «تيسير النحو هو تخليص ممّا علق به من طلاطم (كذا ولعلها تلاطم) الآراء وتنازع المذاهب [...] وقراءة التراث قراءة عصرية واستلال القواعد منه إلى جانب إعادة صوغ قواعد بسيطة سهلة متدرّجة بالتركيز على ما كان مستعملا وبسيطا.» [٢١] وبناء على هذا التعريف يمكن أن نعتبر أن الأبعاد التي تتنازع تيسير النحو ثلاثة: التراث النحوي ومشاغل العصر متمثلة في تطور اللسانيات الغربية بالأساس والتبسيط من أجل التعليم. ويجدر التنبيه إلى أن هذه الأبعاد لم تدرس منفصلة بعضها عن بعض وإنما عالجها المهتمون بالمسألة النحوية – بصرف النظر عن مستوياتهم وفي الأغلب

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

الأعم – متداخلة بغير فصل لتشعبها؛ وإنما نحاول الفصل لأسباب منهجية ليس غير.

مثّل التراث النحوي – بالنسبة إلى دعاة التيسير المحدثين – مصدر إشكال وإزعاج. فما كانوا قادرين على تجاوزه لأنه ضارب بجذوره في عمق التاريخ وكانت التصانيف فيه ثرية عميقة متواصلة بأنساق مختلفة على مدى اثني عشر قرنا وكانت اللغة التي يريدون أن يضعوها على محك الدرس قديمة متجددة عمرها أكثر طولا من عمر النحو نفسه[٢٢]. ولمّا كان نموذج النهضة الغربي الذي أرادوا أن يسيروا على منواله قائما على انتقاد النحو الإغريقي الروماني بسبب ما شابهُ من فلسفة وجدال في عرض المادة النحوية، ظنوا أن ذلك يصح على التراث النحوي العربي أيضا، ولم يجدوا سبيلا غير تعييب التراث النحوي بمثل ذلك والدعوة إلى تفكيك أجزائه من أجل التخلي عن جوانب معينة منه وإلغاء بعض الأبواب، واختزال معطيات معينة من أبواب أخرى. وكانت أبواب الاجتهاد في ما يستحقّ الحذف مفتوحة على مصراعيها فسارت في كل الاتجاهات، وتعددت المقترحات في هذا الشأن بشكل يجعل الإحاطة بها عسيرة. لذلك نكتفي بالوقوف على ما كان يجري مجرى المُجمع عليه.

اقترنت الدعوة إلى تجديد النحو غالبا بالتنبيه على ضرورة إلغاء نظرية العامل وما فيها من قول بالعلل الثواني والثوالث لأنها – عند من دعا إلى ذلك– مصدر تعقيد في المادة النحوية، فضلا عن كونها من نتائج تأثر النحو العربي بمنطق الإغريق وفلسفتهم. وقد لا نخالفهم الرأي في المأخذ الأول، لأن متعلم اللغة لا يحتاج في المرحلة الأولى إلى تفسير اشتغال نظام اللغة بقدر ما يحتاج إلى اكتساب النظام تطبيقا؛ بل إنه قد لا يحتاج إلى تعلم القواعد الصريحة بقدر ما يحتاج إلى استعمالها في الكلام. لكن هذه النظرية تحافظ على قيمتها التفسيرية في مستوى متقدّم من الاختصاص في فهم نظام اللغة: «فلا تزال نظرية العامل في النحو العربي هي النظرية التي تعدّ المفتاح لفقه النحو العربي إذ بدونها لا يمكن الوقوف على أسرار هذا العلم أبدا. ولعلّي أصيب إن قلت: إن ضعف طلابنا في النحو يرجع إلى أسباب كثيرة أهمها أننا نحّينا هذه النظرية عن ميادين الدّراسة مع أنها الأساس الذي أقيم عليه هذا العلم.»[٢٣] وليس القول بالعامل مقصورا على النحاة العرب القدامى، وإنما يشاركهم في ذلك لسانيون غربيون محدثون مثل يلمسلاف Hjelmslev وتنيار Tesnière و

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

تشومسكي Chomsky و فلمور Fillmore وغيرهم. فضلا عن ذلك تبيّنت الحاجة إلى القول بالعامل في المعالجة الآلية للألسنة البشرية، والعربية – دون شك – منها؛ فحوسبة اللغة تعتمد مجموعة من المبادئ العامة التي تحكم اللغات جميعا ومنها مبدأ العمل[٢٤]. أمّا المأخذ الثاني، فإنّه لا خلاف في أن القول بالعامل معوّل عليه بصراحة في كتاب سيبويه (تـ ١٨٠ هـ). والدراسات لم تثبت إلى حدّ اليوم أن النحو العربي تأثر بالمنطق الإغريقي قبل أواخر القرن الثالث الهجري[٢٥].وإنما ظهر التأثير خاصة في ترتيب المادّة النحوية بداية من ابن السراج (تـ ٣١٦ هـ)، وفي صياغة الحدود.

كرر دعاة التيسير التنبيه على حاجة النحو إلى إلغاء باب الاشتغال والإعرابين التقديري والمحلي والعلامات الفرعية للإعراب نظرا إلى عدم جدواها وإثقالها لأبواب النحو ومادته. ويبدو لنا أنها مما يعسّر على المتعلّم اكتساب النحو في البدايات، كما هو الأمر بالنسبة إلى نظرية العامل؛ ولعلّها مما له بالعامل علاقة وثيقة. ولذلك يحسن أن يؤجّل تداولها بين المتعلّمين إلى مرحلة التخصص. لكننا لا نراها عديمة الجدوى، فهي من مقتضيات التناسق في النظرية النحوية. ولا تستقيم نظرية حتى تستجيب لشروط لعلّ أهمها التناسق والبساطة[٢٦]. فلا يعقل أن تتعدد القوانين النحوية بعدد حالات الاستعمال فتفقد النظرية بساطتها، ولا يمكن أن ينظر إلى كل القوانين على أنها من المستوى نفسه من الأهمية فتفقد النظرية تناسقها؛ ولمثل هذين السببين وغيرهما ميّز التراث بين الإعراب الظاهر والإعرابين التقديري والمحلّي، فهما مما ينضوي تحت ما هو معرب وإن لم يظهر فيه لفظ العلامة. أمّا علامات الإعراب الفرعية فهي مما يخالف لفظه علامة الإعراب على الأصل، وهو مما يرجع بحكم الفرعية إلى ذلك الأصل كالنصب بما ينوب عن الفتحة والجر بما ينوب عن الكسرة وما جرى مجراهما. وبالرغم من أن هذه النقطة كانت محلّ شبه إجماع بين التيسيريين، فإن بعض المواقف كانت متضاربة في شأنها. نذكر في هذا السياق أنّ مجمع اللغة العربية بالقاهرة قرّر سنة ١٩٤٥ إلغاء القول بالإعرابين التقديري والمحلّي تيسيرا للنحو؛ لكنه في مؤتمر عقد سنة ١٩٧٩ تراجع، فرأى الإبقاء عليهما دون تفسير.

يبدو لنا أنّ جمهور التيسيريين لم تتهيّأ لهم أسباب قراءة التراث النحوي قراءة سليمة من الأحكام القبلية. فاتخذ طلبهم تيسيره توجّها انتقاديا يهدم بعض أركانه دون أن يقترح تصوّرا بديلا واضحا متكاملا. ويبدو أنهم لم يدركوا تماما أن في

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

النظرية النحوية العربية من التماسك ما يتعذر معه أن نأخذ ما يبدو يسيرا ونتخلّى عمّا يتهيأ لنا عسره. فنظرية النحو العربية محصنة عن الانتقائية تحصينا ثبّت التاريخ أركانه، فاستحال معه بناء نحو جديد من أشلاء نحو قديم. ولعلّ ذلك من الأسباب التي جعلت التيسيريين يولّون وجوههم شطر المعارف الغربية ممثلة فيما استجد من العلوم اللغوية لعلّهم يجدون فيها ضالتهم.

٤.اتجاهات المحدثين في التعامل مع بعض المفاهيم اللسانية.

يتعذّر علينا أن نحيط بكل جوانب تأثر المحدثين باللسانيات الحديثة، وإن حاولنا تضييق ذلك لكي لا يشمل غير دعاة التيسير. ذلك أن الفكر الغربي الحديث كان حاضرا عند جميعهم بأشكال مختلفة: فهو غير صريح عند البعض بسبب انتشار مفاهيم كثيرة منه في محيط من يشتغلون بمسائل اللغة أو يهتمون بها، وإن لم يطلعوا هم أنفسهم على الفكر الغربي مباشرة. وهو صريح بدرجات من الاستيعاب والتوظيف متفاوتة عند من أتيحت له فرصة الاتصال بالفكر الغربي، إمّا في اللغة الأصل وإمّا عن طريق الترجمة. ولعلّ الجامع بين الطرفين كان الاطلاع على المعارف المستجدّة في العلوم اللغوية من أجل الاستفادة منها في تجديد النظر إلى النحو العربي. ويمكن أن نرجع المواقف في هذا الشأن إلى اتجاهات ثلاثة: أحدها أفضى به الاطلاع على بعض اللسانيات الحديثة إلى أنها لم تأت بجديد مقارنة بالتراث النحوي[٢٧]. وثان وجد اللسانيات – أو ما وصل إليه منها– محققة للحداثة؛ فرفض اعتماد التراث تماما معتبرا كفاءته الوصفية ضعيفة: «إن الآلة الواصفة الموجودة عند القدماء ليس لها أي امتياز في وصف العربية، بل هي غير لائقة في كثير من الأحوال»[٢٨]؛ ومن هؤلاء من قدّم مقترحا في صياغة نحو جديد يصف العربية بناء على نظرية معلومة[٢٩]. وثالث حاول إعادة صياغة القوانين الواصفة معتمدا من ناحية على ما أتيح له من التفكير اللساني الحديث، ومن ناحية ثانية على نسبة كبيرة من التراث النحوي: «والغاية التي أسعى وراءها بهذا البحث أن ألقي ضوءا جديدا كاشفا على التراث اللغوي العربي كلّه منبعثا من المنهج الوصفي في دراسة اللغة [...]، فإنه ينبغي لهذا الكتاب أن يبدأ عهدا جديدا في فهم العربية الفصحى مبناها ومعناها وأن يساعد على حسن الانتفاع بها لهذا الجيل وما بعده»[٣٠].

أدرك جلّ التيسيريين قيمة العلوم اللغوية الحديثة ودورها في تجديد النظر في

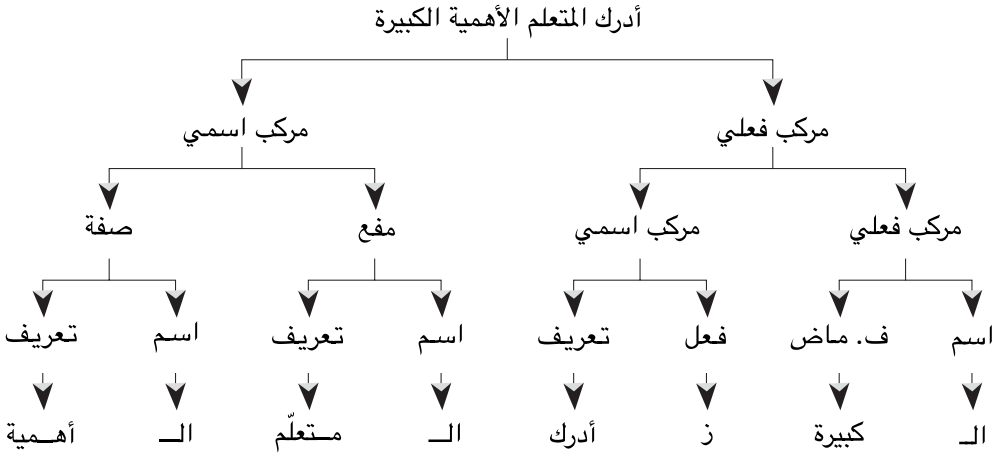
- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

المادّة النحوية. فأقبلوا على اتجاهاتها من لغويات مقارنة وبنيوية ووظيفية وتوليدية وتداولية وعرفانية ... لعلّهم يجدون فيها ضالتهم واقتبسوا عددا لا بأس به من المفاهيم المستحدثة. ودعا بعضهم إلى اعتماد المنهج الاستقرائي في وصف اللغة واستخراج قوانينها، ونبّهوا على ضرورة التعويل على الكلام المنتج في زمن معلوم في استخراج تلك القوانين ونبذ الأمثلة المصنوعة، وعلى أنّ اللغة ممارسة قبل أن تكون صناعة للقواعد. وقدّم تمام حسان – على سبيل المثال– مقترح القرائن اللفظية والمعنوية استبدالا لمفهوم العمل النحوي. وحاول الكثير منهم مراجعة منظومة العلوم النحوية مستفيدين ممّا تقرر في الاتجاهات اللسانية من تقسيم إلى مستويات وصف وتحليل. ولم يتردد بعضهم في اقتباس ما توصلت إليه بعض المدارس اللسانية من طرق مستجدّة في التحليل والتمثيل، كالتقويس[٣١] وصناديق هوكت[٣٢] والمشجّر[٣٣].

مثّل رافد العلوم اللغوية الحديثة مصدرا أساسيا من مصادر تجديد النظر في النحو العربي. وقد تمكن عدد لا بأس به من المحدثين من أن يعرّف بالاتجاه الذي درسه أو العلَم الذي أتيحت له فرصة الاطلاع على إضافته في ميدانه. ويمكن أن نقول إنّ كثيرا من التيسيريين قد وفّقوا في السيطرة على الجوانب النظرية التي يتقوّم بها التفكير الذي اهتم به كل واحد منهم توفيقهم في تعريف القارئ العربي بتلك الجوانب. لكن مجالات العلوم اللغوية الحديثة عرفت من سرعة التطور وتنوع المشارب وتداخلها ما لم تعرفه العلوم الإنسانية الأخرى. واختلف المقبلون على هذه العلوم من العرب بين متجه إلى ما كتب منها بالعربية، ومقبل على ما كتب بالإنجليزية. فتشتتت الجهود وأصبح العرب يلهثون وراء أحدث ما يظهر عند الغرب؛ وقد تشتتت الجهود تشتتا من أهمّ أسبابه المصطلح اللساني. فالاختلاف الاصطلاحي قد يكون طبيعيّا في اللسانيات الغربية لأن علماءهم ينشئون العلم ومفاهيمه ومصطلحاتها، وكلٌّ يستعمل منظومته الاصطلاحية المميزة لما ابتدع من المفاهيم، كما فعل يلمسلاف[٣٤] Hjelmslev و جوستاف جيوم[٣٥] G.Guillaume؛ حتى اضطرّ بعضهم إلى وضع معجم خاصّ به. أمّا العرب فإنهم يأخذون من هذا العلم ما تيسّر، وهم مضطرون إلى الترجمة والاجتهاد في صياغة المصطلح. وما أكثر ما تعددت المصطلحات تعددا ضاع بسببه المفهوم ولم يبق عند الناطقين بالعربية منه غير شبح الدلالة اللغوية. لمثل

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

هذا وغيره، يبدو لنا أن الإحاطة بالنظريات اللغوية الغربية لم يتبعها عند العرب وضع مناويل تطبيقية لنحو للعربية ميسّر مؤسس تأسيسا نظريا سليما، كما هو ملاحظ عند أغلب الاتجاهات اللسانية الغربية[٣٦].وإنما اختزلت الجهود في الغالب في محاولة تجربة تطبيق بعض المفاهيم اللسانية الناشئة من أنظمة اللغات الغربية على اللغة العربية؛ ولم تسلم المحاولة في كل مرة من الإسقاط. ونكتفي بذكر ثلاثة أمثلة على ذلك: يتعلّق الأول باستعمال المشجر[٣٧]في تحليل الجملة:



ولا يخفى ما في هذا التحليل من إسقاط. ففيه محاولة إخضاع بنية الجملة الفعلية العربية[٣٨]VSO لبنية الجملة الإنجليزية أو الفرنسية SVO. وقد أفضى ذلك إلى وضع وظائف مختلفة المراتب (الصفة والمفعول به) في مستوى تركيبي واحد، وخلط عجيب بين الوظائف والمكونات التصريفية (لام التعريف و صرفم الزمان، وإن لم يكن لفظه موجودا). وتجدر الإشارة إلى أن النماذج المتناقضة في هذا الشأن ليست قليلة[٣٩].

يتعلّق المثال الثاني بمعالجة الفعل في العربية معالجة إلصاقية كما جاء في تحليل فعل «أدرك» في المشجّر السابق. وهي ظاهرة منتشرة عند العديد من الدارسين الذين ذهب في ظنهم أن جداول تصريف الفعل العربية يمكن أن ينظر إليها كما نظر الغربيون إلى نظام تصريف الأفعال في ألسنتهم؛ وهو ما شرّع في نظرهم للحديث

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

عن علامات تصريف سوابق préfixes كما في المضارع وأخرى لواحق suffixes كما في الماضي وأغلب ألفاظ المضارع. ورغم ما في هذا التصور من تبسيط قد يقرّب وصف تصريف الأفعال في العربية، فإن فيه إسقاطا واضحا لخاصية بنية الكلمة في الألسنة الإلصاقية على بنية الكلمة في العربية. فقد تقرر عند الدارسين أن العربية لغة اشتقاقية، ووجود حالات تجري فيها مجرى الإلصاق كـ «لام» التعريف أو ياء النسبة لا يسمح أبدا بتعميم ذلك. فنظام الإلصاق من شروطه أن توجد نواة جذر racine ثابتة يبنى عليها؛ وليس في الفعل في العربية مثل ذلك، إذ تتغير بنية ما اشتبه بالجذر بين ماض ومضارع. ولعلّ تعقّد نظام تصريف الفعل في العربية بسبب كثرة الضمائر – مقارنة بعدد الضمائر في الفرنسية أو الإنجليزية – لا يبرّر القول بالإلصاق في هذا الباب طلبا للتيسير.

يمكن أن نعدد الأمثلة التي ترجع إلى هذا الضرب من التفكير، وتحاول التيسير على حساب خصائص العربية: «وأحسب أن تيسير هذا الأمر إنما يكون بالتخفيف من قواعد الإعراب [...] فلا يكون المسند إليه مبتدأ مرة وفاعلا مرة ونائب فاعل واسما لكان مرة أخرى [...] فإذا عرف الدارس أن الاسم في موضع الإسناد، كفاه ذلك في معرفة موقعه من التركيب»[٤٠]. ولا يخفى علينا ما وراء هذا المقترح من تأثر بمفهوم المسند إليه sujet في اللغتين الفرنسية والإنجليزية، وما فيه من قلة تقدير للعلامة الإعرابية[٤١]، وما فيه كذلك من غفلة عن مبدإ الهرمية في العلاقات التركيبية[٤٢]، وما ينتج عنه أيضا من ضعف في تفسير بنية الجملة الاسمية. ونعتقد إجمالا أن توفّق التيسيريين في التحصيل على كثير من الجوانب النظرية المستحدثة في اللسانيات لم ينتج عنه بناء منوالات تطبيقية تيسيرية متكاملة متناسقة في وصف العربية. وفضلا عمّا ذكرناه سابقا قد يرجع ذلك إلى الفجوة العميقة الموجودة بين المحيط الحاضن الغربي الذي أنتج المعارف، والمحيط الحاضن العربيّ الذي يحاول الاستفادة منها. فقد أراد هذا الأخير أن يفيد من المستحدث في محيط غير محيطه فوقع فيما أشرنا إليه وفي غيره من وجوه الإخلال.

٥.البعد التعليمي عماد لتيسير النحو.

تمثّل مسألة التعليم البعد الثالث من أبعاد التيسير. وكانت الصلة واضحة بين الأمرين منذ البداية. فقد عمل الطهطاوي –وهو صاحب أول محاولة تيسيرية

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

حديثة- على إنشاء «مدرسة الألسن» في مصر على غرار مدرسة «اللغات الشرقية» بباريس، وصرّح بالغاية التعليمية المدرسية لكتابه «التحفة المكتبية لتقريب اللغة العربية» على وجه الاستباق أي إعداد الأداة المعرفية للمتعلّم. لكن الهاجس الذي لازم التيسيريين بعد ذلك - ويمكن أن نقول بشكل تصاعدي- هو ضعف مستوى المتعلّمين وفساد منظومة التعليم. وبذلك وقعت النقلة في نظرنا من وضعية الاستباق إلى وضعية الملاحقة: ينظر المهتمون بالتعليم إلى تراجع مستوى أداء المتعلّم يوما بعد يوم؛ وفي ضوء ذلك يبحثون عن الحلول. ولعلّ أكثر مظاهر الشكوى تواترا في هذا المجال هما القصور عن اكتساب قواعد النحو لأسباب منها تعقيدها وتأخّر مناهج التعليم وطرائقه، واكتساب بعض القوانين حفظا لا ممارسة: «إنّ تلاميذ المرحلة الثانوية يعجزون عن تصوّر الجملة الفعلية إذا استتر فاعلها، والاسمية إذا حذف خبرها أو مبتدؤها [...] وكل ذلك باد في القراءة والكتابة، وكلاهما (كذا ولعلها كلتاهما) يجري وفق قاعدة فاسدة مفادها: سكّن تسلم»[٤٣].وهي ظاهرة تشكو منها إلى حدّ اليوم نسبة كبيرة من المتخرّجين في التعليم العالي كذلك: «رغم الجهود التي يعلن عنها من حين لآخر بالجامعات السعودية للنهوض بمستوى خريجي أقسام وكليات اللغة العربية، إلا أن هؤلاء الخريجين لا يزالون يعانون من مشكلات من وجوه متعددة [...] الأمر الذي يؤثر سلبا على مستوى كفاءة ومهارات الخريجين [...]. وتتضح هذه المشكلات في اللغة العربية إذا تقدّم أحد الخريجين للعمل في وظائف تتطلب كتابة أو قراءة أو مواجهات خطابية بمنشآت القطاع الخاص، حيث يكتشف مسؤولو هذه المنشآت أن موظفيهم الجدد لا يمتلكون أية مهارات تذكر في غالبية الأحيان»[٤٤].ولعله من المفيد أن نذكّر أن كل مظاهر الضعف في استعمال المتعلمين للعربية يرجعها المنتقدون عادة - عن وعي أو عن غير وعي - إلى النحو؛ وفي ذلك نصيب من الصواب مردّه أن النحو هو العلم المراقب لسلامة الاستعمال. لكن الأمر ليس على هذه الدرجة من البساطة؛ فقد يكون المتعلّم عارفا بالنحو صناعة غير قادر على الأداء لأسباب تتعلّق بوجوه خلل أخرى في منظومة التعليم.

حاول بعض المهتمين بالمسألة التعليمية في علاقتها بتيسير النحو أن ينظروا إليها انطلاقا من الفصل بين المفاهيم المتداخلة، ذات الصلة بالموضوع؛ ونبّهوا إلى ذلك مستعملين ثنائيات اصطلاحية نقتصر على ذكر اثنتين منها: الأولى هي التمييز بين

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

الملكة والصناعة[٤٥].فقد تفطّن ابن خلدون (تـ. ٨٠٨ هـ) إلى الفرق بين ملكة اللغة بما هي قدرة على استعمال اللغة تحصل للمتعلم من ترديده لكلام العرب وأشعارهم وأمثالهم ... أمّا الصناعة فهي حفظ لقوانين النحو؛ وهما أمران مختلفان غير متلازمين اكتسابا: «[المتعلّم] يحصل على علم اللسان صناعة ولا يحصل عليه ملكة»[٤٦].
أما الثانية فيُميّز فيها بين النحوين الوظيفي والتخصصي على أساس أن: «النحو الوظيفي هو إكساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربع: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة؛ أما النحو التخصصي فهو ما يتجاوز ذلك من الوسائل المتشعبة، والبحوث الدقيقة التي حفلت بها الكتب الواسعة»[٤٧].
وقد عُبّر عن هذه الثنائية بمصطلحين آخرين: «ظهر حديثا ما يسمى بالنحو العلمي التحليليGrammaire scientifique analytique ، وهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، وتلك طبيعته ويسمى النحو التخصصي. والنحو التربوي التعليمي Grammaire pédagogique، وهو يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، فيستثمر بعض المفاهيم أو المصطلحات النحوية لهذه النظرية [النحوية] أو تلك، ليتخذ منها أصولا، يبني عليها منهجية تعليمية متسقة ومنظمة، تعتمد على النتائج التي توصل إليها علماء النفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية. ويسمى أيضا النحو الوظيفي»[٤٨].

يبدو لنا أن حصول المتعلم على اللسان ملكة – بالاستماع إلى كلام العرب من شعر وأقوال فصيحة وما جرى مجراهما– شبيه بما يسمى اليوم بالغمر اللغوي immersion linguistique. لكنه قد لا يناسب الأهداف المرجوة من التعليم النظامي؛ فالمطلوب بصناعة التعليم هو التسريع في اكتساب المعارف، بما في ذلك المعارف اللغوية. والغمر اللغوي – شأنه شأن الاكتساب الطبيعي للغة – يسمح باكتساب اللغة دون حاجة إلى القواعد؛ لكنه يحتاج إلى زمن طويل، يزداد طولا بقدر ما يتقدّم المتعلم في العمر. أمّا الاقتصار على تحصيل القواعد في تعلم اللغة فيعني حفظ ما قاله النحاة في وصف اللغة دون امتلاك القدرة على استعمالها في الحاجات؛ وقد تقرر عند أهل النظر أن ذلك ليس من باب الاكتساب للغات؛ لأن جوهر اللغة هو الاستعمال.

استعملت عبارة النحو الوظيفي عند عدد من الحداثيين بالمعنى اللغوي للكلمة

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

وبالمعنى الاصطلاحي. وتجدر الإشارة أن المعنى اللغوي لا يفي بالدقة المطلوبة في بيان المقصود عندما نتحدث عن مسألة تيسير النحو، لأننا قد نختلف في المقصود بما له وظيفة في اللغة. ذلك أنّ وظائف اللغة متعدّدة ومختلَف في شأنها بين المهتمين بالموضوع. أمّا الدلالة الاصطلاحية للنحو الوظيفي فواسعة[٤٩].ذلك أن مفهوم الوظيفة قد تداوله اللسانيون وأدخلوا عليه تصوّرات توسّع مرة وتضيّق مرّة أخرى على فترة تمتدّ من تروباتسكوي (١٨٩٠-١٩٣٨) Troubetzkoy. N.S إلى بعض أعلام اللسانيات العرفانية Linguistique Cognitive مرورا بمارتينيه (١٩٠٨-١٩٩٩) وبسايمون دِك (١٩٤٠-١٩٩٥) Dik. S. . لذلك لا يمكن أن نقرر أمرا يخصّ تيسير النحو من وجهة نظر وظيفية لا تحدد موقعها من النظريات اللسانية[٥٠].

لعلّ أكثر السياقات التي استعملت فيها عبارة النحو الوظيفي تحيل على ما يقابل النحو العلمي؛ وهو مجال يُشتغل فيه بالمسائل النظرية المجرّدة التي يفترض أنها ليست ممّا يدخل في تيسير النحو. وعلاقة التقابل بين العبارتين تجعلنا نذهب إلى أن المقصود بالنحو الوظيفي قد لا يختلف كثيرا عن النحو التعليمي. ويبدو لنا أنه المجال الحقيقي الذي يفترض أن يتنزّل فيه تيسير النحو. لكننا نحترز من أخذ «النحو التعليمي» مأخذا تبسيطيا؛ ذلك أن صفة «التعليمي»، إذا كانت نسبة إلى «التعليم»، فإن المفهوم يمكن أن يوسع ليشمل كل مادّة معرفية وضعت ليُتعلم بها النحو بصرف النظر عن ملابسات التعليم وزمانه ومكانه. بهذا التصور يكون كلّ ما تحدثنا عنه من الكتب القديمة والحديثة ذات العلاقة بالتيسير داخلا في هذا الباب؛ وتدخل فيه أيضا كتب كثيرة حديثة. ويمكن أن يُضَيّق المفهوم الذي تحيل عليه صفة «التعليمي» لتكون منسوبة إلى التعليمية[٥١]Didactique؛ وعندئذ لن تدخل في هذا الباب غير المحاولات التي تستجيب إلى شروط نقل المعارف في محيط مدرسي بالأساس. ذلك أنّ التعليمية تتقوّم بأقطاب أربعة: المعلّم والمتعلّم والمعرفة والأدوات التعليمية؛ وللمعرفة وجهان ينبغي التمييز بينهما المعارف العلمية والمعارف المدرسية[٥٢].ولعلّ من مهامّ التعليمية أن تنظر في المنطلقات الإبستمولوجية التي تحقّق الفصل بين المعرفة العالمة والمعرفة المدرسية في كل مستوى من المستويات التعليمية حتى توجد الضوابط التي تيسّر للمعلّم تحديد ما ينبغي نقله من معارفه إلى المتعلّم، وما ينبغي عليه أن يحتفظ به لنفسه.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

يشمل المفهوم الواسع للتعليمية مؤلفات عديدة؛ اجتهد واضعوها بشكل فردي ذاتي لم يتقيدوا فيها بضوابط غير تلك التي وجهتهم إليها التجربة التعليمية أحيانا. ويمكن أن نسوق على هذا الضرب من الاجتهاد الفردي كتاب «الكفاف» مثالا. فصاحبه يعتبر أن تحديث النحو ليس في تيسيره لأن تيسير النحو – على حدّ تعبيره – متعذّر. وإنما المطلوب هو الفصل بين النحو والقواعد: «القاعدة قانون لغوي يعبّر عن <<هكذا قالت العرب>>، وأما النحو فصَوَلان الفكر وجَوَلانه في القاعدة، وإعمال العقل والرأي فيها. فالنحو إذًا ليس القاعدة وإن كان يشملها»(٥٣).والجهد في هذا الكتاب غير خفيّ، لكنّ المطلع عليه يلاحظ أن صاحبه اكتفى بنقل كل القوانين التي استخرجها النحاة القدامى وقدّمها تقديما تراكميّا؛ فلا نعلم عن الطرف الذي يتوجه إليه بالتعليم إلا أنه «طالب علم» ولذلك يبدو لنا أنه غير مستجيب للتعليمية بمعناها الحديث.

المصنفات التي يمكن أن ننظر في انتسابها إلى النحو التعليمي بالمفهوم الاصطلاحي هي الكتب المدرسية. ولا نعتقد أنه من المفيد أن نستوعب القول في كل التجارب الحديثة في البلدان العربية، لضيق الفضاء البحثي. لذلك نقتصر على ذكر التجربتين المصرية فالتونسية؛ وسبب اختيارنا لهما هو أننا نعتقد أنهما أخذتا ببعض أسباب الحداثة في تيسير النحو للمتعلمين في المدارس. الأولى تاريخيا هي المصرية: «النحو الواضح»، يرجع الفضل فيها إلى علمين: علي الجارم(٥٤)ومصطفى أمين(٥٥).تتميز هذه السلسلة بتصور مبني على مراعاة مستويات المتعلمين؛ فهي تتضمن سلسلة من ثلاثة كتب للتعليم الابتدائي، وثانية مثلها للتعليم الثانوي. وتتميز كذلك بمقاربة واضحة التأثر بالاتجاه اللساني الوصفي الاستقرائي السائد في النصف الأول من القرن العشرين في الغرب: «فقد رأينا أن المبتدئين في تعلم قواعد اللغة العربية يتجشمون صعابا في درسها [...]، وبلغ فنّ التربية بجهود العاملين من رجاله مقاما محمودا [...] فتلجلج في صدورنا أن نضع لهؤلاء التلاميذ كتابا في القواعد يجري على قدر خطاهم ويكشف لهم من مسائل العلم ما يلائم عقولهم [...] وقد نحونا في هذا الكتاب طريقة الاستنباط»(٥٦).ولا شك أن لدراستهما العليا تأثيرا في ذلك. فقد تركزت دراستهما العليا في إنجلترا، في التربية وعلم النفس. ولعلّ تكوينهما الأساسي في مصر وشغفهما بالعربية ودراستهما لأصول التربية قد كانت ممّا أهّلهما للقيام بأعباء

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

الريادة في التأليف المختص بتدريس اللنحو والبلاغة. وقد تأسست المقاربة التعليمية في كل أجزاء هذه السلسلة تقريبا على محاور ثلاثة: أمثلة ينطلق منها ثم بحث يفضي إلى بيان للقاعدة المعنية بشكل مبسّط ثم التمارين. ويبدو أن هذه السلسلة قد لاقت استحسانا في الأوساط التعليمية في مصر وخارجها؛ لكن ذلك لا يمنعنا من الإشارة إلى ثلاث من نقائصها: الأولى هي أن أساس منهج الاستنباط فيها هو في الأغلب أمثلة صنعها واضعا السلسلة، وليست من مدونة حقيقية؛ وهو ممّا قد يعدّ وجها من وجوه التركيز على الجانب التقعيدي. ويتأكد هذا الأمر بالثانية متمثّلة فيما يلاحظ من توسّع في محور «البحث» توسعا لا يختلف عن سرد القواعد، ويتم ذلك بشكل يضع المتعلّم موضع المتقبّل لا المشارك في العملية التعليمية، فضلا عن كون نسبة كبيرة من التمارين تتوجه إلى مراقبة اكتساب القاعدة اكتسابا نظريا لا توظيفا لها في الاستعمال. أمّا الثالثة فتتمثل في دمج كل المجالات الفرعية للنحو من تصريف واشتقاق وأصوات وإعراب في المؤلف الواحد، وقد تأكّد في اللسانيات البنوية أن الفصل بين المستويات اللغوية في الدراسة ضروري، وذلك بحسب أصناف الوحدات التي تدرس في كل مستوى. ولعلّ هذه المآخذ ترجع إلى أنّ واضعي السلسلة – كما ذكرنا آنفا – لم يتلقيا تكوينا أكاديميا في اختصاص اللسانيات. ورغم ذلك، لا نجادل في أن هذه السلسلة كانت رائدة وقدمت خدمة جليلة في تعليم النحو.

اشترك في وضع السلسلة التعليمية التونسية الأولى[٥٧] في تعليم النحو والصرف والمعاني أربعة من الأساتذة، هم عبدالقادر المهيري وعبدالوهاب بكير والتهامي نقرة وعبدالله بن علَيّة. وقد اختاروا لها عنواني «الصرف العربي» (كتاب واحد لمستويات التعليم الثانوي الثلاثة) و«النحو العربي من خلال النصوص» (ثلاثة كتب، واحد منها لكل مستوى من مستويات الثانوي الثلاثة الأولى). وقد ظهرت هذه السلسلة بداية من سنة ١٩٦٥؛ وأفاد المشتركون في وضعها من الملابسات التاريخية، إذ استقرّت الكثير من المفاهيم اللسانية في هذه الفترة. وكانت تركيبة المشاركين في وضع السلسلة متوازنة متكاملة[٥٨]،بما سمح بأن تكون المادة المعرفية المضمنة في السلسلة مؤسسة من ناحية على نظرة نقدية للتراث النحوي، تفيد من اللسانيات؛ ومن ناحية أخرى على الخبرة الميدانية في المعاهد التونسية. ولقد حاول المشاركون في هذه السلسلة أن يركزوا فيها على مهارات الإرسال والاستقبال في اكتساب اللغة: «نرمي إلى جعل

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

التلميذ قادرا على استعمال التراكيب العربية مدركا بلاغتها ملمّا بدقائقها» . والتوجه المعرفي التعليمي لهذه السلسلة «حدسيّ مبسّط وناجع تربويا، يقسّم الوحدات النحوية إلى مفردات ومجموعة ألفاظ وجمل»[٦٠]؛ ويربط بين الأشكال اللفظية والأبنية التركيبية والمعاني. ويتأسس عرض المادة المعرفية لكل وحدة تدريس على محاور أربعة: «اقرأ»، ويتضمّن نصّا موثّقا منسوبا؛ ثمّ «لاحظ»، وينبّه فيه المتعلّم إلى المواطن المعنية بالدراسة شكلا ومعنى؛ ثمّ «اعرف»، لتلخيص الملاحظات في شكل قاعدة مبسطة؛ ثمّ «طبّق»، لإجراء تمارين يراقَب فيها استيعاب المتعلّم للقاعدة، ويدرَّب على استعمالها جزئيا ثم شموليا في صورة إنتاج كتابي غالبا. ولا يحتاج الناظر في هذه السلسلة إلى جهد كبير حتى يستنتج أنها قد تأثرت بالمناهج التربوية السائدة في تبسيط المادة المعرفية للفصل بين المعرفة العلمية والمعرفة المدرسية[٦١].واقتبست كذلك –بصفة مجملة– المنوال التطبيقي للاتجاه اللساني الوصفي الاستقرائي الذي استقرت أركانه وجرت على هديه الكتب المدرسية الفرنسية بالخصوص، حتى إنه أصبح يعدّ في اللسانيات الغربية التطبيقية ضربا من التقليد. وبدأت تظهر آنذاك منوالات أخرى تطبّق مفاهيم جديدة مثل نظرية المكونات المباشرة التي أسسها التوزيعيون.

الخاتمة

عاشت حركة تيسير النحو منذ بداية عصر النهضة العربي تجارب عسيرة لم تسلم فيها النتائج من الوقوف دون تحقيق الغايات المرجوّة. فقد وجد المصلحون المهتمون باللغة العربية عموما وبالنحو خصوصا في وضعية اضطرتهم إلى التعجيل بالجواب عن سؤال الحداثة في النحو. واقترن ذلك بغزو الغرب بقوته وعلمه ومنتجات صناعته ومؤسسات تعليمه لهدوء الفكر العربي وسكينته. وكان لا بدّ للمصلحين من البحث عن مصادر للتحديث.

سار البحث عن مصادر التحديث في كل الاتجاهات وكأنّ الحلّ الأنجع دونه متاهة، قطعها قدر محتوم. ويمكن في اعتقادنا أن تصنّف المسارات إلى اتجاهات ثلاثة تتداخل أحيانا حتى عند المفكر الواحد: انتقاد التراث، فالاقتباس من اللسانيات،

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

فمراعاة مقتضيات التعليم المدرسي. كان المسار الأول ضربا من الاقتداء بالمنوال النهضوي الغربي. فقد ذهب في ظنّ الميسرين للنحو أن وصفة الغرب الإحيائية مفيدة لعلاج نحوهم، وما رأوا الفروق والخصوصيات[٦٢]؛ بل جعلوا يحاولون هدم صرح التراث النحوي حجرا حجرا. فلم يتهاوَ الصرح بل ظل شامخا متحدّيا، تثبّته لغة عمرها أكثر من أربعة عشر قرنا ونظرية اكتمل بناؤها منذ حوالي عشرة قرون. اتجهوا عندئذ يبحثون عن ضالّتهم في ما استحدث عند الغرب من العلوم اللغوية، فوجدوا في اللسانيات بعض وجوه من الحلّ؛ لكنّ الكثير منهم سلّم بأنّ ما تقترحه النظريات اللسانية من منوالات تحليل وأشكال تمثيل وغيرها قابل للتطبيق على نظام العربية فوقع هؤلاء في وجوه عديدة من الإخلال. وتفطّن عدد منهم إلى أنّ اقتران مقولة تيسير النحو بالمنظومة التربوية يعني بالضرورة الفصل بين النحو العلمي والنحو التعليمي، والأخذ في النحو التعليمي بما يقتضيه التفاعل بين الأطراف المتدخلة في العملية التعليمية في مختلف المستويات، وبما تقتضيه مواكبة الحداثة من معالجة للمفاهيم المستحدثة من أجل تطبيقها تطبيقا لا يتعارض مع الخصوصي في نظام العربية.

إنّ الأخذ بأسباب الحداثة في تيسير النحو ضرورة وليس اختيارا؛ وما الأصوات التي ترتفع من كل حدب وصوب، شاكية ضعف مستوى المتعلّمين، باكية حظّ العربية بين أهلها إلا من أقوى الأدلة على ذلك. وليس السبب في هذا الضعف ما يراه البعض من منافسة ألسنة أخرى للعربية في الاستعمال كاللهجات العامية، أو الألسنة الأجنبية، فذلك وضع تعيشه كل اللغات، ومن تفاعل معه غنِم من تفاعله تثبيتا للكلي في لسانه، ولم يضيّع من الخصوصي شيئا. ولئن كانت الحداثة مطلبا ثابتا لكلّ مدرك أن الانغلاق على الذات منافٍ لسنة الحياة مفضٍ لا محالة إلى الفناء، فإنّ أسباب الحداثة متغيّرة من عصر إلى عصر؛ وإننا – نحن العرب– لفي أشدّ الحاجة إلى نقلة نوعية من نظرة استرجاعية retrospective تنتظر وقوع المشكل لتجري لاهثة وراء الحلّ، إلى نظرة استشرافية prospective تتوقّع الإشكال وتستعد له بالحلول المناسبة. ولعلّنا في هذا الإطار نشير إلى بعض ما نحتاج إلى مراعاته في المرحلة القادمة:

– رأينا أن من أهمّ محدّدات تيسير النحو مجال التعليمية ومجال علوم التربية. ولعلّه يحسن أن لا نترك الأمر للاجتهادات الشخصية. لذلك نرى أنّ اللغويات التطبيقية

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

Linguistique Appliquée هي المجال العلمي المناسب لتتنزل فيه مسألة تيسير النحو. وهو مجال معرفي بدأ يتبلور أواخرَ القرن العشرين[٦٣]؛ ويُتناول فيه بالدرس تعليم اللغة وتعلّمها، والتخطيط اللغوي، والترجمة، وكل المسائل المتصلة باكتساب اللغة واستعمالها. ويسمح لنا تحديد هذا الإطار بالتوضيح المعرفي المطلوب في كل دراسة، وبتبين مجالات التقاطع بين المعارف المتداخلة.

– من الضروري أن يؤسس تيسير النحو تيسيرا تعليميا على معطيات علمية دقيقة توفرها اليوم لسانيات المدونة Linguistique de corpus، فهي الضامن لاستقراء الاستعمال استقراء محوسبا؛ يمكّن من التمييز بين ما يحتاج إليه وما لا يحتاج إليه في النحو التعليمي ومعرفة الدرجات والأولويات في ذلك؛ ويسمح لنا عند الاقتضاء بتحقيق الاختزال في المادة النحوية، و/ أو إعادة ترتيبها بشكل مدروس صحيح.

– لا يمكن لنا اليوم أن نفصل العملية التعليمية عن التقنيات المعلوماتية التواصلية TIC، فقد أصبحت من مستلزمات الحياة كالماء والهواء. ويمكن توظيفها لاستكمال اكتساب المهارات في شكل التعليم عن بعد وفي غير ذلك مما نقدر على التخطيط له في تعليم النحو خاصة، وفي تعليم اللغة عامّة.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

الهوامش:

١. نتوجه بالشكر إلى مركز البحوث بمعهد اللغويات العربية/ جامعة الملك سعود، وإلى عمادة البحث العلمي/ جامعة الملك سعود على دعمهما لهذا البحث .

٢. ابن جنّي .الخصائص. ج١. ص٣٤. وضعنا سطرا تحت ما اعتبرناه الأهم من الشاهد.

٣. الشاطبي. المقاصد الشافية . ج١. صص١٩-٢٠ .

٤. بن حمّودة. مبدأ المشابهة... . ص ١١-١٥. والملاحظ أن فكرة التمييز بين المستويين في المعرفة قديمة نجدها عند النحاة العرب منذ القرن الثاني كما سنرى في الجدول اللاحق.

٥. ابن منظور. لسان العرب: البَنَّة: الريح الطيِّبة كرائحة التفاح ونحوها، وجمعُها بِنانٌ، تقول: أَجِدُ لهذا الثوب بَنَّةً طيِّبة من عَرْف تفاح أَو سَفَرْجَل.(ب ن ن). يبدو هذا العنوان طريفا وسنعود إلى التعليق عليه في تحليلنا لاتجاهات كتب التيسير عند المحدثين.

٦. ابن منظور. لسان العرب. لَمَعَ الشيءُ يَلْمَعُ لُمْعاً ولَمَعَاناً ولُموعاً ولَمِيعاً وتِلِمّاعاً وتَلَمَّعَ، كلُّه: بَرَقَ وأَضاءَ.

٧. الفيروزابادي. القاموس المحيط . النَّمُوذَجُ، بفتح النونِ: مِثالُ الشيءِ، مُعَرَّبٌ. والأنموذج لحن.

٨. يبدو هذا المصنف في نظر المتعلمين اليوم معقدا؛ لكن مقدمته تدلّ بوضوح أنه وضع آنذاك لغاية تعليمية.

٩. هم ستة من المذكورين في الجدول: المبرد وابن السراج وأبو علي الفارسي والزمخشري وأبو حيان الأندلسي وابن هشام.

١٠. الأحمر . مقدمة في النحو . ص ٣٣-٣٤.

١١. لا يفوتنا أن نلاحظ أننا لم نظفر بعناوين لمختصرات يرجع وضعها إلى القرن السادس.

١٢. ابن هشام. مغني اللبيب. ج ١ .ص ١٤.

١٣. حسب محرك البحث Google (بحث متقدم) بتاريخ ١٧/ ٥/ ٢٠١٥.

١٤. المقصود بالمدارس الأولية هو ما نسميه اليوم التعليم الأساسي الذي يحتاج إليه عامة الناس دون تمييز في الجنس أو في الدرجة الاجتماعية...

١٥. الطهطاوي . التحفة المكتبية ... ص ٣.

١٦. Routledge Dictionary of Language and Linguistics. p. 402.

١٧. بن حمودة. الوصفية... ص ٤١١-٤٣٦.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

١٨. إبراهيم مصطفى. مقدّمة إحياء النحو.ص ١١.
١٩. هي حركة ثقافية عرفتها أوربا منذ القرن ١٤ م . دامت ٣ قرون ازدهر فيها الأدب ووقع فيها إصلاح التعليم ونشره.
٢٠. الواضح في علم العربية. أبو بكر الزبيدي ٣٧٩ هـ.
٢١. بلعيد صالح. شكوى مدرّس النحو .... ص ٤٢٩.
٢٢. اللغة الفرنسية على سبيل المثال لم تفرض في المدارس الابتدائية إلا بقانون مؤرخ في ٢٠ أكتوبر ١٧٩٣.
٢٣. الخوّام، رياض. نظرية العامل ... ٢٠١٤. ص ٧.
٢٤. الكمّار، رأفت. الحاسوب وميكنة اللغة العربية. ص ٤٥٢.
٢٥. Versteegh Kees. The notion of « underlying levels » in the Arabic Grammatical Tradition. p 295.
٢٦. Hjelmslev Louis. Prolégomènes à une théorie du langage. p. 19.
٢٧. الراجحي عبده. النحو العربي والدرس الحديث.
٢٨. الفاسي الفهري . عبد القادر. اللسانيات واللغة العربية... ص ٦١.
٢٩. المتوكل أحمد . قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية : البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي. الرباط ١٩٩٥ / بنية المكونات أو التمثيل الصرفي التركيبي. الرباط ١٩٩٦ / بنية الخطاب من الجملة إلى النص. الرباط ٢٠٠١.
٣٠. حسّان تمام . اللغة العربية :معناها ومبناها. ص ١٠.
٣١. طريقة تمثيل استعملتها وظيفية مارتني A . Martinet (١٩٠٨ – ١٩٩٩)، ولم تنتشر كما انتشرت الطريقتان الأخريان. تعتمد الأقواس المرقمة لبيان العلاقات التركيبية القائمة بين الوحدات الدالة.
٣٢. طريقة في التمثيل تنسب إلى هوكت Hockett. F. CH. (١٩١٦ – ٢٠٠٠) وهو لساني توزيعي أمريكي. تعتمد هذه الطريقة الصناديق المتفرع بعضها عن بعض لبيان العلاقات التوزيعية بين المكونات المباشرة، منطلقة من صورة الاستعمال وصولا إلى الشكل النظري.
٣٣. طريقة في التمثيل استنبطتها المدرسة التوليدية التحويلية تتمثل في تحليل الجملة على صورة فروع شجرة جعلت أطرافها العليا في الأسفل بحيث تكون الأشكال النظرية في أعلاها والصور المتحققة في أسفلها خلافا لما يراه التوزيعيون.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

٣٤. لساني دنماركي (١٨٩٩ – ١٩٦٥) مؤسس مدرسة الجلوسيماتيك Glossématique ورائدها.

٣٥. لساني فرنسي (١٨٨٣ – ١٩٦٠) مؤسس المدرسة الذهنية النظامية – psycho systématique ورائدها.

٣٦. نذكر على سبيل المثال كتاب Grammaire Fonctionnelle du Français. وقد وضعه مجموعة من المؤلفين بإشراف مارتني Martinet. A مؤسس المدرسة الوظيفية الفرنسية.

٣٧. بسندي ، خالد بن عبد الكريم. محاولات التجديد والتيسير... ص ١٩ .

٣٨. يرجع أغلب مصنفي الألسنة اللغة العربية تركيبيا إلى نمط (فعل+ فاعل+ مفعول vso)؛ أمّا الفرنسية والإنجليزية فمن نمط (فاعل + فعل+ مفعول svo).

٣٩. فاخوري عادل. اللسانيات التوليدية والتحويلية. ص ١٣، ١٧، ١٩ .

٤٠. الجواري أحمد. نحو التيسير ... ص ١٣٨ .

٤١. المسند إليه في باب « إنّ» وما جرى مجراها منصوب.

٤٢. في العلاقات التركيبية مستويان من التجريد: العمدة والفضلة والتوسعات ؛ وكل واحدة منها تتفرّع إلى وظائف ..

٤٣. جاهمي محمد. واقع تعليم النحو العربي... ص ٤ .

٤٤. المشكلات اللغوية وتداعياتها على منشآت القطاع الخاص. مركز البحوث والدراسات. ص ٣.

٤٥. بن مراد إبراهيم. تدريس النحو... ص ١٣٨ .

٤٦. ابن خلدون عبد الرحمان . المقدّمة . ص ١٠٨٣ .

٤٧. شريف محمد جابر. مشكلات تدريس النحو... ص ٢ .

٤٨. بسندي ، خالد بن عبد الكريم. محاولات التجديد والتيسير... ص ١٢–١٣ .

٤٩. François Jacques. Le fonctionnalisme linguistique... p 99..

٥٠. اعتبرنا أن ما قدّمه أحمد المتوكّل (انظر قائمة المصادر والمراجع) يدخل في باب وصف العربية بجهاز نظري حديث ،ولا يدخل في باب تيسير النحو. ذلك أنه أدخل في النحو العلمي المحض؛ لكن يبدو لنا أن الفصل بين الأمرين ليس يسيرا خاصة عند من أخذ بمبدأ التيسير في تصوره للنحو العلمي مثل تمام حسان في كتابه « اللغة العربية معناها ومبناها».

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

٥١. التعليمية مجال معرفي تدرس فيه المسائل المتصلة بتعليم المعارف واكتسابها من حيث طبيعة المعارف المطلوبة. وقد تبين الفرق بينها وبين علوم التربية منذ السبعينات من القرن العشرين من حيث الموضوع. فالتربية تنظر في السبل المناسبة للعملية التعليمية.

٥٢. Halté J.F. La didactique du Français. p 3.

٥٣. الصيداوي يوسف. الكفاف. ص ٧.

٥٤. شاعر وأديب مصري (١٨٨١ – ١٩٤٩) ، دراسته الابتدائية والثانوية في مصر ودرس أصول التربية في إنجلترا. له تجربة في مجال التعليم ، وكان عضوا مؤسسا في مجمع اللغة العربية ١٩٣٣ . ووضع عددا من الكتب المدرسية في تعليم النحو والبلاغة بالاشتراك مع مصطفى أمين.

٥٥. هو عالم لغوي أزهري درعمي تخرج في دار العلوم ١٩٠٧م، وسافر في بعثة إلى انجلترا ودرس التربية وعلم النفس في جامعة إكستر، وعاد ليدرس اللغة العربية في المدارس الثانوية وتدرج حتى صار كبير مفتشي اللغة العربية بالوزارة ثم انتقل ليدرس بدار العلوم، وقد شارك الجارم في تأليف سلسلة «النحو الواضح» و«البلاغة الواضحة».

٥٦. الجارم علي ومصطفى أمين. النحو الواضح ... للمرحلة الابتدائية ١ . ص ٤ .

٥٧. وضعت سلسلة تونسية ثانية من الكتب في هذا المجال في أواسط الثمانينات من القرن العشرين، اشترك فيها جامعيون ومتفقدون وأساتذة تعليم ثانوي هم – فيما نعلم– خريجو الجامعة التونسية تتلمذوا على الأستاذ عبد القادر المهيري. اعتمدت هذه السلسلة في وضعها مفهوم الوظيفة التراثي ومفاهيم لسانية صريحة لعلّ أهمها نظرية المكونات المباشرة. ونظرا إلى ثرائها فإنها تحتاج إلى دراسة مستقلة.

٥٨. عبدالقادر المهيري كان وقتها أستاذا في الجامعة التونسية وتحصل على دكتورا الدولة من جامعة السوربون في اختصاص النحو واللسانيات أثناء ظهور السلسلة؛ وعبدالوهاب بكير هو أستاذ مبرز من جامعة السربون ومتفقد اللغة العربية في التعليم الثانوي؛ والتهامي نقرة هو أستاذ تعليم ثانوي؛ وعبدالله بن علّيّة هو أستاذ مساعد في التعليم الثانوي.

٥٩. المهيري، عبد القادر و آخرون. النحو العربي من خلال النصوص : نحو الجمل .ص ٥.

٦٠. الشريف، محمد صلاح الدين. الأبنية الدالة على الشرط ... ضمن حوليات الجامعة التونسية . عدد ٢٤. ص٢٩.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

٦١. المهيري، عبد القادر وآخرون. النحو العربي من خلال النصوص : نحو الجمل. ص ٦ حيث بيّن المؤلفون سبب عدم اعتمادهم تقسيم الجمل إلى جمل لها محلّ من الإعراب وأخرى لا محلّ لها.

٦٢. خلافا لعراقة اللغة العربية وقدم نحوها، كانت اللغة اللاتينية هي اللغة الرسمية في فرنسا إلى حدود القرن السادس عشر الميلادي؛ أمّا الفرنسية الشبيهة بما نعرفه اليوم فكانت عاميّة تتداول خاصة في الحوض الباريسي حتى التاريخ المذكور. وقد عمد العلماء والنحاة إلى تثبيتها تدريجيا طيلة ثلاثة قرون، ولم تنتشر في الاستعمال الشفهي عند الفرنسيين إلا بداية من القرن التاسع عشر، ولم تفرض في المدارس إلا في أواخر القرن الثامن عشر.

٦٣. Grabe. W. (2002). Applied Linguistics: An Emerging Discipline for the Twenty-first Century. p.4

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

قائمة المصادر والمراجع .

١. العربية:

• الأحمر، خلف . مقدمة في النحو . تحقيق عزالدين التنوخي . دمشق ١٩٦١ .

• بسندي، خالد بن عبد الكريم. محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي (المصطلح والمنهج: نقد ورؤية). ضمن مجلة الخطاب الثقافي العدد الثالث خريف ١٤٢٩/ ٢٠٠٨م.

• بلعيد، صالح. شكوى مدرّس النحو من مادّة النحو . ضمن « أعمال ندوة تيسير النحو» . منشورات المجلس الأعلى للغة . الجزائر ٢٠٠١ .

• الجارم، علي ومصطفى أمين. النحو الواضح في قواعد اللغة العربية للمرحلة الابتدائية ١ . دار المعارف بمصر ١٩٩٩ .

• جاهمي، محمد. واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية. ضمن مجلة العلوم الإنسانية . جامعة محمد خيضر بسكرة. العدد السابع ٢٠٠٥ .

• ابن جنّي، أبو الفتح عثمان . الخصائص . تحقيق محمد علي النجار . مصر . ط٣. ١٩٨٦ .

• الجواري، أحمد عبدالستار. نحو التيسير: دراسة ونقد منهجي. مطبعة المجمع العلمي العراقي . ١٩٨٤ .

• حسّان، تمام. اللغة العربية معناها ومبناها. دار الثقافة. الدار البيضاء. المغرب ١٩٩٤ .

• بن حمّودة، رفيق. الوصفية: مفهومها ونظامها في النظريات اللسانية. دار محمد علي للنشر وكلية الآداب والعلوم الإنسانية بسوسة. ط١ ٢٠٠٤ .

• بن حمّودة، رفيق. مبدأ المشابهة أصلا من أصول الصناعة في النظرية النحوية العربية. ضمن «موارد».مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بسوسة .العدد ١٢ .سنة ٢٠٠٧ .

• ابن خلدون، عبدالرحمان . المقدّمة . دار الكتاب اللبناني. ط ٢. بيروت ١٩٦١ .

• الخوّام، رياض بن حسن. نظرية العامل في النحو العربي: تقعيد وتطبيق. جامعة أم القرى ٢٠١٤ .

• الراجحي، عبده. النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج. دار النهضة

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

العربية. بيروت ١٩٩٧.
• الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى. المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية. تحقيق عبد الرحمن بن سليمان العثيمين .ط جامعة أم القرى. مكة ٢٠٠٧.
• الشريف، محمد صلاح الدين. الأبنية الدالة على الشرط وعلاقتها بأشكال الجملة الأساسية : مقاربة تعليمية. ضمن حوليات الجامعة التونسية . عدد ٢٤ / ٢٠٠٩.
• الصيداوي ، يوسف. الكفاف: كتاب يعيد صوغ قواعد اللغة العربية. دار الفكر. دمشق ١٩٩٩.
• الطهطاوي، رفاعة رافع. التحفة المكتبية في تقريب اللغة العربية. مخطوطة.
• فاخوري، عادل. اللسانيات التوليدية والتحويلية. دار الطليعة بيروت. ط ٢ ١٩٨٨.
• الفاسي الفهري ، عبدالقادر. اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية. دار توبقال ٢٠٠٠.
• الفيروزابادي، مجد الدين الشيرازي. القاموس المحيط. ط. الهيئة المصرية العامة. د ت.
• الكتّار، رأفت. الحاسوب وميكنة اللغة العربية. دار الكتب العلمية. القاهرة ٢٠٠٦.
• المتوكّل، أحمد. قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية: البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي. الرباط ١٩٩٥.
• المتوكّل، أحمد. قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية: بنية المكونات أو التمثيل الصرفي التركيبي. الرباط ١٩٩٦.
• المتوكّل، أحمد . قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية: بنية الخطاب من الجملة إلى النص. الرباط ٢٠٠١.
• بن مراد، إبراهيم. تدريس النحو بين تعليم الصناعة وتكوين الملكة: ملاحظات في المبادئ العامة لتيسير تدريس النحو. ضمن مجلّة «اللغة العربية». المجلس الأعلى للغة العربية. الجزائر عدد ٨. سنة ٢٠٠٣.
• المشكلات اللغوية وتداعياتها على منشآت القطاع الخاص. مركز البحوث والدراسات. الإدارة العامة للبحوث والدراسات. الرياض ١٤٣٢.
• مصطفى، إبراهيم. إحياء النحو. مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة. ط القاهرة

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

٢٠١٤.
• ابن منظور، جمال الدين. لسان العرب. تحقيق عبدالله علي الكبير وآخرون. دار المعارف. مصر. د ت.
• المهيري، عبد القادر، وعبدالوهاب بكير، والتهامي نقرة، وعبدالله بن علَيّة. النحو العربي من خلال النصوص: نحو الجمل. الشركة التونسية للتوزيع. تونس ١٩٧١.
• ابن هشام الأنصاري، جمال الدين. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. تحقيق محمد محي الدين عبدالحميد. المكتبة العصرية . بيروت ١٩٩١.

٢. الأعجمية:

• Grabe. W. (2002). Applied Linguistics: An Emerging Discipline for the Twenty-first Century; in Oxford Handbook of Applied Linguistics (pp. 3-12). Oxford University Press.
• Grammaire Fonctionnelle du Français. s/d André Martinet. Didier . Paris .1979.
• Halté Jean-François. La didactique du Français. Collection que sais-je? . PUF 1992.
• Hjelmslev Louis. Prolégomènes à une théorie du langage. trad. A. M. Léonard. U. Canger et A. Wewer. Minuit. Paris. 1971.
• Routledge Dictionary of Language and Linguistics. Hadumod Bussmann. translated and edited by Gregory Trauth and Kerstin Kazzazi. London and New York . 1995.
• Versteegh Kees. The notion of «underlying levels» in the Arabic Grammatical Tradition. In Historiographia Linguistica 21:3 (1994). pp.271-296.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

٣. الإلكترونية

• شريف، محمد جابر. مشكلات تدريس النحو وعلاجها. شبكة الألوكة.
/http://www.alukah.net/Social/0/46327

• François . Jacques . Le fonctionnalisme en linguistique et les enjeux .cognitifs. 2004
www.crisco.unicaen.fr/.../Francois_FonctLingCogn_5-0

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -