تعليم نحو العربيّة للنّاطقين بغيرها: مقاميّاً براغماتيّاً

منال "محمد هشام" سعيد نجار

أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، كلية التربية والآداب
جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.

الملخص

فعلى الرّغم من التقدّم الكبير الّذي حصل في ميدان البحوث اللّغوية اللّسانية، فإنّ عمليّة تعليم نحو العربيّة للنّاطقين بغيرها ما زالت ترتكز على الجوانب الشّكلية للّغة، ولم تأخذ حظّاً ملحوظاً من ثمار اللّسانيات الحديثة كَـ (البراغماتيّة المقاميّة) الّتي تعطي اهتماماً للمعنى في الاستخدام: أي تتعامل مع اللّغة في مستوى واقعي تطبيقي. ففكرة المقام هي المركز الّذي يدور حوله علم البراغماتيّة في الوقت الحاضر؛ فهو علم يدرس العلاقات بين اللّغة والمقام، تلك العلاقات القائمة على فَهْم اللّغة. وعبارة فَهْم اللّغة تُستخدم هنا للفْت الانتباه إلى حقيقة أنّ فَهْم لفظة يتطلّب أكثر من مجرّد معرفة معاني الكلمات الملفوظة في تركيب، فقبْل كل شيء فَهْم لفظة يتطلّب الاستنتاج الّذي يربط ما يقال بما يفترض أن يعني أو بما قيل من قبل؛ فدراسة تلك العلاقات تمكّننا من تمييز العلاقة المتبادلة بين الشّكل اللّغوي والمقام عند دمْج المعنى المقامي بالشّكل اللّغوي. والمقام: هو المناخ أو الجوّ العام الذي يتمّ فيه الحدث الكلامي؛ فهو يشمل الزّمان والمكان، والمتكلّم والسّامع، والأفعال التي يقومون بها، ومختلف الأشياء والحوادث التي لها صلة بالحدث الكلامي.

فتحاول هذه الورقة تعرف لون جديد من الدّرس النّحوي؛ فتقدّم منهجاً جديداً فيه؛ ففرّقت بين مفهومين للنّحو: (نحو اللّغة) و (نحو المقام)، وترى أنّ الخبرة بنحو المقام خبرة بالأغراض والمعاني التي تعبّر عنها اللّغة في مقام معيّن.

و(نحو المقام) ما هو إلّا محاولة ترقية لذلك النّحو، وتأطيره في تنظير يؤهّله للتّعامل مع اللّغة بمنهج أكثرعُمْقاً وشمولاً وتكاملاً وجمالاً. خاصّة أنّنا نشكو من ضَعْف مستوى متعلّمي اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، وتعثّر تراكيبها في ألسنتهم وأقلامهم.

المقدمة

بعد الانتشار الواسع لتعليم العربيّة في العالم الإسلامي والغربي في السّنوات القليلة الماضية، وبعد تغيّر اتّجاه تعليم العربيّة من تعليمها لغة دينيّة – كما كان في القديم – إلى تعليمها لغة أجنبيّة، يحتاج الطّالب الأجنبي فلسفة لغويّة جديدة في تعلّم نحو العربيّة؛ يُجيد فيها فنّ القول واستخدام النّحو استخداماً صحيحاً، فيستطيع أنْ يتحدّث بكلام صحيح ومؤثّر في كلّ مقام يجد نفسه فيه، ويستطيع أنْ يُعبّر عن مُراده ومقصوده في أيّ غرض شاء.

فدراسة النّحو على الصّورة الّتي تتمّ عليها في الوقت الرّاهن والّتي لا تُعْنى بغير سلامة الإعراب وارتباط النّحو بالعامل، لا يمكن أن تؤدّي الغاية المرجوّة منه بكفاية. فنحْوُ كلّ عَصْر يتبع العلوم الّتي يتعاطاها علماؤها ومثقّفوها. وهذا ما فطِن إليه السّابقون "فالكلّ يؤلّف بما يناسب عصْره من الوجهة الثّقافيّة في أيّامه، وهو عندها يُلبّي حاجة طبيعيّة لأبناء عصْره"[1].

ففي مرحلة معيّنة من التّاريخ، كان لا بدّ للعرب من الاهتمام بالإعراب – وذلك في ظلّ تفشّي ظاهرة اللّحن – لأنّهم خافوا على اللّغة من الضّياع. وكان الخطأ في ألسنتهم وفي عباراتهم عيْباً كبيراً في المتكلّم، فكان عليهم الالتزام بهذا المبحث ومعرفة وجوهه حتى يتجنّبوا الخطأ فظهر نَحْو الإعراب.

وفي مرحلة أخرى كان لا بدّ لهم أن يدخلوا الفلسفة في الدّرس النّحوي الّذي حملت معها إليه نظريّة العامل فكان نَحْو العامل.

وفي مرحلة لاحقة ظهر نَحْو المعاني، حيث كثر الجدل في قضيّة إعجاز القرآن الكريم، فكان لا بدّ من الوقوف على أسرار البلاغة القرآنيّة ونواحي إعجازها، فدرسوا الأساليب العربيّة والمعاني البلاغيّة.

وفي العصر الحديث أدرك المحدثون اللّغويون أهميّة الاستخدام الوظيفي للّغة فظهرالنّحو الوظيفي، وما لهذا النّحو من أهميّة تجعل مستخدم اللّغة يستخدم التّراكيب اللّغوية على الوجه الصّحيح في السّياقات المختلفة.

ثمّ تطوّرت علوم الاتّصال الّتي جعلت العالم كلّه قرية صغيرة، فكان لا بدّ

أن يُصبغ النّحو بهذه العلوم ويكون لدينا نحو المقام إلى جانب نحو الإعراب ونحو العامل ونحو المعاني والنّحو الوظيفي. وعندها سنكتشف أنّ عدم تواصلنا وتأثيرنا في عالمنا الحاضر هو بسبب غياب محدّدات مقاميّة براغماتيّة كان لا بدّ من مراعاتها.

فإذا أردنا أن يكون تعليم نحو العربيّة للنّاطقين بغيرها ناجحاً فلا بدّ من مدخل تدريس أو منظور علمي لتعليمه يتّصف بالأصالة والمعاصرة والدّيمومة والاتّساق مع طبيعة اللّغة، خاصّة بعد تطوّر اللّسانيات من لسانيّات الكلمة إلى لسانيّات الجملة إلى لسانيّات النّص. فقد أصبح من الضّروري بمكان تناول النّظريّات اللّسانية الحديثة كـَ (البراغماتيّة المقاميّة)، وإسهامها في طرائق تعليم نحو العربيّة لغير النّاطقين بها؛لنتبيّن كيف يمكنها إحداث تغيير جذري في تعليمه، وتحويله من كونه مجموعة من القواعد الشّكليّة إلى مجموعة من الأداءات اللّغويّة متقنة وجميلة: استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة.

وقبل الوقوف على الطّريقة البراغماتيّة المقاميّة في تعليم نحو العربيّة لا بدّ أن نتعرّف أهمّ المدارس اللّغويّة اللّسانيّة السّائدة في تعليم اللّغات[2].

أهم المدارس اللّغويّة اللّسانيّة السّائدة في تعليم اللّغات

أوّلاً - مدرسة القواعد التّقليديّة

قدّمت هذه المدرسة اللّغة لا بوصفها بنية كلّية متماسكة بل قدّمتها بوصفها وحدات معجميّة ونحويّة وصرفيّة منفصلة ومعزولة. وحرمت هذه المدرسة اللّغة من طبيعتها الاجتماعية؛ إذ لم تكن اللّغة فيها تُقدَّم بوصفها لغة حيّة[3]، بل كانت تقدّم بوصفها قوالب لغويّة جامدة محكومة فقط بمعيار الصّحّة النّحويّة[4]، فالقاعدة تقابلها ترجمتها، والمفردة تقابلها التّرجمة المعجميّة الجامدة البعيدة عن الحيويّة. وفارقت هذه المدرسة بين الشّكل والمضمون؛ لهذا أورثت المتعلّمين فصْلاً متعسّفاً بين الهيكل الخارجي لبنية الجملة وبين دلالتها،وقدّمت المفردات اللّغويّة معزولة دون إيرادها في بناء جملي متّسق. وتركّز هذه المدرسة على مهارتي القراءة والكتابة متوسّلة النّصوص الأدبيّة الرّاقية أساساً للتّعليم.

ومن هنا تُسَبِّب هذه المدرسة مشكلات كثيرة تحدّ من الجانب الإبداعي الخلّاق لأطراف العمليّة التّعليميّة: المعلّم والمتعلّم والكتاب. فاعتماد هذه الطّريقة جعل همّ المعلّم متركّزاً في إنهاء جميع التّدريبات الّتي يحتويها المقرّر الدّراسي في الفترة الزّمنيّة المحدّدة، ومن ناحية أخرى فإنّها تحدّ من قدرة المتعلّم على التّخيّل والتّوسع؛ لأنّه مقيّد بمضمون الكتاب فَحَسْب. وهو معتاد على تتبّع الكتاب صفحة صفحة[5]. وتُهمل هذه المدرسةالمهارات التّواصليّة تماماً. وظلّت قدرة كثير من المتخرّجين محصورة - في أغلب الأحيان - في قراءة الكتب والنّصوص المكتوبة[6]؛ لأنّها لم تُلْقِ بالاً إلى التّعبير الشّفوي.

ثانياً - المدرسة اللّسانيّة البنيويّة (الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة)

استثمرت هذه المدرسة اللّسانيات الوصفيّة البنيويّةوالسّلوكيّة في وضع طريقة جديدة أو منحى جديد في تعليم اللّغات؛ فاللّغة هي الكلام المنطوق لا المكتوب، ومنه يتوقّع من المتعلّم أن يحصّل مهارة المشافهة قبل أن يبدأ بقراءة المطبوع. واعتمدت هذه المدرسة النّموذج السّلوكي في المثير والاستجابة في التّعليم، فبناء عليه، اعتمدت منهج التّدريبات البنيويّة القائم على تقديم الأنماط اللّغويّة المحدّدة[7] ومقابلتها بالظّروف الّتي تقال فيها. واعتمدت المحاكاة والتّقليد وحفظ الأنماط اللّغويّة المطلوبة عن طريق التّدريب المتواصل (التّكرار)، واستدعائها عند الضّرورة في مواقف مشابهة بطريقة آليّة. ونتيجة للتّكرار المستمر للأنماط اللّغويّة والبنى النّحويّة تتحصّل لدى الطّالب القدرة على تمييز القاعدة والاستعمال اللّغوي الصّحيح؛ بحيث يمكن له القياس بالمثل إذا ما تعرّض لبنى مشابهة أو قواعد مماثلة. واهتمّت هذه المدرسة بتقديم الحوار اليومي، اعتماداً على تدريبات حواريّة تكون من واقع الممارسات اليوميّة لأبناء اللّغة، بعيدة عن التكلّف والاصطناع. وهذا المبدأ مفارق للمبدأ التّقليدي المعياري القائم على إهمال الجانب اللّغوي المنطوق، والقائم على الأمثلة المصنوعة المتكلّفة.

من أهمّ الانتقادات لها، أنّها تعاملت مع اللّغة بطريقة علميّة لا علاقة لها

بالفكر أو المعنى، فأهملت إهمالاً تامّاً علاقة اللّغة بالعقل[8]، كما أهملت علاقتها بالمجتمع[9]. وأنّ حفظ قوائم المفردات والأنماط اللّغويّة الّتي اعتمدتها في التّعليم لن يمكّن الطّالب من تعلّم اللّغة بشكل صحيح. كما أنّ هذه الطّريقة تلغي القول بإبداعيّة اللّغة ولا تناهيها؛ إذ يستطيع الطّالب تمييز الأبنية والأنماط الّتي درسها وحفظها، ولكنّه لا يستطيع تمييز الأنماط الّتي تمرّ به للمرّة الأولى. فالطّالب وفْق هذه المدرسة يُدرَّب لِنُطْق ما يسمعه ويعيد إنتاجه مع كلّ مثير دون التّفكير في الأوضاع الاتّصالية. وإنّ استخدام تدريبات الحفظ والتّكرار يدفع الطّالب إلى الضّجر والملل. ومن عيوب هذه المدرسة اهتمامها بمهارتي الاستماع والتّحدث بينما اعتبرت القراءة والكتابة ثانويّتين[10].

ثالثاً - المدرسة اللّسانيّة التّوليديّة التّحويليّة

كانت هذه المدرسة السّبب في تقويض الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة في تعليم اللّغات. فهي لا تنظر إلى الطّالب نظرة سلبيّة، بل تسند إليه الدّور الأكبر في تعلّم اللّغة؛ إذ تعتمد على قدراته العقليّة والفكريّة. ومن هنا يبطل القول بالتّعلّم الآلي بشكل كامل، أي التّعليم القائم على المثير والاستجابة. وترى أنّ التّعلم يتمّ من خلال تعرّف القواعد بالقياس والاستنتاج وليس على الحفظ الغيبي[11]. وعلى الرّغم مما قدّمته المدرسة التّحويلية من أسس تنظيريّة فإنّها لم تُقدِّم منحى محدّداً، وطريقة واضحة في تعليم اللّغات[12].

رابعاً - المدرسة اللّسانيّة الوظيفيّة

جاءت هذه المدرسة في أواخر السّبعينيات خلافاً للمدرسة البنيويّة، وسدّاً لثغرات التّوليديّة التّحويليّة، من خلال توسيع منهج دراستها ليشمل العناصر الّتي تمّ إقصاؤها في المدرستين السّابقتين كالكلام والمقام. فهذه المدرسة تُعنى بكيفيّة استخدام اللّغة وبالقيمة الاتّصاليّة للّغة[13]. فاللّغة في نظرها وسيلة اتّصال يستخدمها أفراد المجتمع للتّوصّل إلى أهداف وغايات. وهي تربط بين النّظام اللّغوي وكيفيّة توظيف هذا النّظام لأداء المعاني. باختصار تبحث المدرسة

اللّسانيّة الوظيفيّة في طرائق تأليف الكلام، وقواعد ربط المفردات في جمل؛ ليؤدّي المعنى العام للجملة أغراض المتكلّمين ومقاصدهم.

خامساً - المدرسة اللّسانيّة الاجتماعيّة

جهدت هذه المدرسة في تدارك التّقصير الّذي خلّفه التّوليديّون التّحويليّون، وردّاً على المدرسة السّمعيّة الشّفويّة. فكان هدفها تجاوز الأخطاء الّتي وقعت فيها هذه المدرسة الآليّة من جهة، وتجاوز القصور الّذي وقعت فيه التّحويليّة عندما لم تنظر في التّواصلي الاجتماعي للاستعمال اللّغوي من جهة أخرى. فهي ترى أنّ "القواعد اللّغوية – الّتي هي مادّة الكفاءة – لا تُمكّن الإنسان من استخدام قواعد لغته في مجتمعه وبصورة صحيحة وملائمة، لذلك لا بدّ للفرد من اكتساب قدرات أخرى تتمثّل في القدرة على التّواصل الاجتماعي... لاستخدام اللّغة استخداماً مناسباً في المواقف المختلفة"[14].

تنظر المدرسة اللّسانيّة الاجتماعيّة إلى استخدام اللّغة في الوسط الطّبيعي الاجتماعي الّذي تدور فيه. فلا أهميّة للصّيغ اللّغويّة ما لم يتعرّف الطّالب قواعد استخدامها في مجتمعها. إذ إنّ هناك قواعد اجتماعيّة إلى جانب القواعد الصّرفيّة والنّحويّة هي الّتي تحْكُم استخدامنا للّغة في المواقف الاجتماعيّة المختلفة، فإذا أردنا تعلّم لغة أجنبيّة وإتقانها فلا بدّ من مراعاة تلك القواعد الاجتماعيّة مضافة إلى القواعد اللّغويّة. فالمدرسة اللّسانيّة الاجتماعية لا تعلّم الطّالب كيف يستخدم الجمل بوصفها وحدات لغويّة تنطلق بشكل عشوائي، ولكنّها تعلّمه كيف يستخدم هذه البنى في مواقف وسياقات اجتماعيّة مناسبة. لهذا فإنّ اختيار المحتوى الّذي يراد تعليمه للطّالب مرتبط بالتّركيز على وظائف ومواقف اجتماعيّة لا على القواعد اللّغويّة. ومن هنا تتمحور هذه المدرسة حول الطّالب وليس حول المعلّم؛ فهي طريقة مرنة تتيح للطّالب أن يقوم بمختلف الأدوار الّتي لم تكن المدارس السّابقة تتيحها إلا نادراً.

ومن أهمّ الانتقادات للمدرستين الوظيفيّة والاجتماعيّة أنّهما لا تهتمّان بجمال التّركيب، فهما تعتبران الوظيفة الجماليّة للّغة هامشيّة، لهذا تخلّتا عن

جمال العبارة، ومستوى القول البليغ. في حين أنّ أساليب التّركيب ترتكز على هذا الجمال؛ فالجرجاني لا يملّ من ترديد أنّ التّركيب النّحوي يحمل المعنى الجميل[15]. وأنّ التّصرّف في القرائن يتخطّى في وظيفته مجال الوضوح إلى مجال الجمال.

سادساً - المدرسة اللسانية البراغماتية المقامية:

الّتي تدعو الدّراسة إلى تطبيق مبادئها في تعليم نحو العربيّة – فقد عُنيت بالفروق الدّقيقة الّتي يتفجّر منها الجمال وفنّية الأداء الإبداعي[16]. وتكشف المدرستان الوظيفيّة والاجتماعيّة أبعاد اللّغة التّواصليّة بينما تكشف المدرسة البراغماتيّة أبعادها التّأثيريّة والإقناعيّة. فاللّغة لم تعد مجرّد أداة للتّعبير والتّواصل والتّخاطب، وإنّما أصبحت وسيلتنا للتّأثير في الآخر وإقناعه. فلا بدّ للطّالب في المدرسة البراغماتيّة المقاميّة من تحرّي التّعبير ولا يكتفي بأن يتطلّع في كلامه إلى التّعبير المفهم عن غرضه. فما يميّز متكلّماً من آخر ليس القيم الّتي يسلّم بها بقدر ما يتميّز بالطّريقة الّتي يُقدّم بها تلك القيم، فيزداد المعنى المقصود في نفس متلقّيه ألقاً وارتفاعاً أو فقراً وانحطاطاً.

وقد درست **اللّسانيّة البراغماتيّة المقاميّة** استعمال اللّغة في المقام، ومقاصد المتكلّم، وردّ فعل المخاطَب. فكلّ تركيب لغوي يجيء به المتكلّم مرتهن بالمقام الّذي يحدّد نوعيّة المقال،وهو تعبيرعن وجود المتكلّم وحضوره بأبعاده النّفسيّة والاجتماعيّة في كل خطاب، وعن منزلة المخاطَب والأحوال الّتي تعتريه.ومن هنا تُعنى البراغماتيّة المقاميّة بدراسة المعنى الّذي يقصده المتكلّم ويهدف إليه، وأثر المقام فيما يقال اعتماداً على نوع الأشخاص الّذين يخاطبهم، ومكان الخطاب وزمانه وظروف إنتاجه[17]. ولعلّ من أهمّ التّصوّرات التي قدّمتها البراغماتيّة المقاميّة: التّأكيد على ضرورة استعمال اللّغة بطريقة مؤثّرة ومن ثم اختيار الأطر القوليّة والسّمعيّة إلى الفعل والتّغيير، وأن ليس العبرة بما قيل ولكن بالطّريقة التي قيل بها، وأنّ الكلمات في الجملة ما هي إلا بطاقات لأفكار في حالة شعوريّة معيّنة. فالتكلّم يتمّ لتحقيق غاية ما أو هدف محدّد أو إشباع حاجة

معيّنة أو الحصول على فائدة، فلذا تستعمل اللّغة لأغراض ومقاصد في سياقات متباينة ومقامات مختلفة.

تعليم نحو العربيّة للنّاطقين بغيرها: مقاميّاً براغماتيّاً

قد يختلف معنى الكلمة باختلاف البيئة واللّهجات المحلية ممّا يؤدّي إلى اللّبس وسوء الفَهْم، ومن ذلك أنّ (**مبسوط**) في اللّهجة المصريّة ولهجات عربيّة أخرى تعني على المستوى الدّلالي (**مسرور**)، أمّا في اللّهجة العراقيّة فإنّها تعنى (**مضروب ضرباً شديداً**). وجملة (**يعطيك العافية**) في دول المشرق العربي تحمل دلالة إيجابيّة هي: (**يعطيك الصّحّة**)، أمّا في المغرب العربي فـ(**العافية**) تعني في لهجتهم (**النّار**).

وقد يلتقي اثنان في أحد مجالس التّعزية، ويكونان صديقين قديمين لم يلتقيا منذ زمن، أو يتعارف اثنان في ذلك المجلس ويأنسُ كلّ منهما إلى الآخر، فيقولان عند الوداع مشيرين إلى ارتياحهما لِتَجَدُّد اللّقاء، أو للتّعارف المستجد: (**فرصة طيّبة**)، وقد يحدث أن يقولا ذلك بحضور أهل الفقيد فتكون العبارة نابية غير موفّقة[18]؛ لأنّها لا تناسب مقام التّعزية. وقد يحدث أن يقول رجل: (**دايمه**) لأهل المجلس بعد شربه فنجان القهوة – وهي العبارة الّتي تقال عادة بعد شُرْب القهوة العربيّة– فتكون العبارة أيضاً نابية؛ غير موفّقة؛ فكأنّه يقول لهم: (**دائماً العزاء في بيتكم**).

وقد يسأل رجل أحدهم: (**هل تدخّن**)؟ فيجيب: (**لا. شُكراً**). فيجيب الرّجل: أنا لم أقصد أن أعرض عليك. أنا فقط أردت أن أعرف إذا كنت تُدخّن أم لا؟ **فخطأ الرّجل في الأمثلة السّابقة لم يكن نحويّاً أو صرفيّاً أو نطقيّاً وإنّما كان مقاميّاً.**

وهكذا فإنّ اختيار التّعبير اللّغوي المناسب من قِبَل المتكلّم في الأمثلة السّابقة لا يخضع لقواعد النّحو أو الفونولوجيا أو الإعراب، فمِثْل هذا الاختيار يخضع لمبادئ – ليس قواعد – البراغماتيّة اللّغويّة الّتي تعتمد على المقام والثّقافة.

والمقام مجموع الظّروف الاجتماعيّة أو العلاقات الاجتماعيّة التي يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار في دراسة العلاقات الموجودة بين السّلوك الاجتماعي والسّلوك اللّغوي[19]، وهو المناخ أو الجوّ العام الذي يتمّ فيه الحدث الكلامي؛ فهو يشمل الزّمان والمكان، والمتكلّم والسّامع، والأفعال التي يقومون بها، ومختلف الأشياء والحوادث التي لها صلة بالحدث الكلامي، ويتّسع المقام: ليشمل المعرفة المشتركة بين المتكلّم والسّامع لكل ما له علاقة بفَهْم المنطوق، كما يتّسع ليشمل القبول الضّمني من قبل المتكلّم والسّامع لكلّ الأعراف التي لها علاقة بالموضوع والاعتقادات والمسلّمات السّابقة المعتدّ بها من قبل الجماعة اللّغويّة التي ينتمي إليها المتكلّم والسّامع.

يمكننا القول: إنّ المقام هو الأجزاء المحذوفة من السّياق اللّغوي، وهو يحتوي على كل عامل يؤثّر في تفسير التّعبير[20].

باختصار المقام على أعم الأقوال يجب أن تتوافر فيه المظاهر الآتية:

1 - متكلّم ومستمع واحد على الأقل.

2 - كلمة واحدة أو قول واحد على الأقل.

3 - تظهر الكلمات أو الأقوال في زمان ومكان معيّنين.

4 - تشير هذه الكلمات أو الأقوال إلى معان، تتعيّن ضمن المقام.

وغاية البراغماتيّة: النّظر إلى شكل لغوي أو أسلوب لغوي ملفوظ في مقام معيّن. ومنها نخرج بالمبادئ العامّة للبراغماتيّة:

المبدأ الأول: الكلمات هي الوحدات الأساسيّة للبراغماتيّة.

المبدأ الثاني: إذا ظهرت كلمة في نص أو خطاب، فيجب أن تكون علاقات الكلمات صحيحة من الوجهة النّحويّة.

المبدأ الثالث: لا يتم تعيين معنى الكلمة أو الكلام إلّا في مقام معيّن.

فهذه المبادئ تبيّن لنا كيف يتحدّد معاني الكلم، وأنّ البراغماتيّة تستمدّ وجودها من المستوى التّركيبي، وأنّ المقام هو محورها.

وتكشف لنا هذه المبادئ عن أسئلة مهمّة تحاول البراغماتيّة المقاميّة الإجابة عنها، مثل:

من يتكلّم؟ وإلى من يتكلّم؟

ماذا نقول بالضّبط حين نتكلّم؟

ما مصدر التّشويش والإيضاح؟

كيف نتكلّم بشيء ونريد قول شيء آخر؟

وقد قادت البراغماتيّة المقاميّة إلى انتقال ملحوظ في الاتّجاه من خلال اللّسانيات بعيداً عن (المقدرة والكفاية) باتّجاه (الأداء والإنجاز). ولقد رُحِّب بهذا الانتقال من وجهات نظر مختلفة[21]،وترحّب الورقة بهذا الانتقال في التّدريس ومناهج اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها. وهكذا ستساعدنا البراغماتيّة المقاميّة في الانتقال من لغويّات اللّسان إلى لغويّات الكلام في تعليم العربيّة. حيث لم يعد الأمر متعلّقاً البتّة بفهم اللّغة بصفتها موضوعاً مستقلّاً عن الممارسة، بل لتمييزها وفقاً لتحديدات الاستعمال اللّساني.

وهكذا تهتمّ البراغماتيّة المقاميّة بتعليم اللّغة وتراكيبها وأساليبها في مواقف حياتيّة واقعيّة، يستطيع الطّالب أن يمارس فيها اللّغة في سياق لغوي سليم من خلال فنون أربعة: الاستماع والحديث والقراءة والكتابة. فلا يكون تعلّم القواعد وفْق هذه المدرسة هدفاً في حدّ ذاته؛ فهي تماهي بين تعليم العربيّة في مستوى أنظمتها وقوانينها المجرّدة ومستواها الجمالي في مجالها الوظيفي البراغماتي، وتمكّن الطّالب من استدخال مفاهيم اللّغة العربيّة وقواعدها وقوانينها بوضوح، وبطريقة سهلة، وتمنحه فرصة تأسيس اللّغة واستجلائها وتطبيقها بكيفيّة يستطيع أن يسير معها بصورة متدرّجة أفضل مِن أنْ تُقدَّم له قواعد اللّغة كأنّها قوانين مجرّدة أقصى ما يحاوله أن يحفظها. فمِثل هذه الطّريقة في العَرْض تثير الطّالب وتحفّزه على التّفكير والتّخيل والتمثّل والمشاركة الفعّالة. لهذا هي التي ينبغي أنْ تحظى بعنايتنا وأنْ تنال اهتمامنا فتكون جزءاً مِن برنامج يُوظَّف، برنامج يحتاج

إلى بَسْط، ويحتاج إلى أنْ يعْرض عرْضاً مختلفاً؛ ينظر إلى حال المتكلّم في الخطاب وإلى المقام الخطابي.

وإذن، تسعى هذه الورقة إلى وضْع أُسس لتعليم نحو العربيّة، فربْط النّحو بالعامل والحركات الإعرابيّة في مناهج اللّغة العربيّة جعل أبناء العربيّة يتخبّطون في خبْط معاقد النّحو وفصوله، متخبّطين في إتقان فروعه وأصوله. فتقترح الورقة تطوير نموذج في تعليم نحو العربيّة للنّاطقين بغيرها والتّواصل بها وفْق المقام؛ وذلك من خلال إعادة قراءة المقولات النّحويّة وعرضها من جديد من منظور (براغماتي/ مقامي)، يبلور منهجاً جديداً في النّحو يفرّق بين (نحو اللّغة) و(نحو المقام). والورقة هنا لا تريد أن تُهمل الشّكل بقدر ما تريد أن تتّبع المنهج السّليم في إيصال المفاهيم إلى الطّالب، وذلك من خلال دراسة العلاقة بين علم النّحو والمقام.

وقد شكّل المقام لدى العرب القدماء ملحظاً إضافيّاً في ضبْط ألفاظهم وتراكيبهم وقواعدهم. يقول نهاد الموسى: إنّ المقام "أصل مستأنس لديهم باطّراد، مُستشعر في تحليلاتهم على نحو يمثّل استخراجُه إحياءً لأصْل من أصولهم صدروا عنه، "[22] ثم رأى أنّ أمثلة النّحاة وتطبيقاتهم لهذا البُعد متواردة متكاثرة فهم "متلاقون على جمهرة هذه الأمثلة والتّطبيقات"[23]. وأنّنا لا نستطيع أن ننظر إلى تراكيب الكلام خارج الأطر الثّلاثة: (المتكلّم والمخاطَب والمقام)[24].

فالمخاطَب عندهم يمثّل أحد أعمدة الموقف الكلامي، وتصبح فائدة المخاطَب معياراً لصحّة الكلام[25]، كما تتدخّل حال المخاطَب في تحديد الاختيار النّحوي، فتغيُّر صفات الخطاب وعناصره يكون وفقاً لمنزلة المخاطَب والأحوال التي تعتريه[26].

ثم توقّف النّحاة إلى حقيقة المتكلّم وحاله وكشفوا عن علاقتها بحقيقة الكلام وأحواله، فتنضبط معاني النّحو وأعاريبه عندهم بضوابط من أحوال المتكلّمين كالشّيخوخة والعمر[27]. واستقصى النّحاة أعراضاً كحال المتكلّم في مواقف الخطاب حتى ما يعترضه في ذاكرته من توقُّف[28].

وتشكّل الحال المشاهدة كذلك مسوّغاً ثابتاً للحذف[29]عندهم. ومثّل الاختبار الثّقافي المشترك بين أهل اللّغة ملحظاً إضافيّاً في ضبط قواعدهم[30]، كما علّل النّحاة بعض أصولهم بأصول من العقيدة[31]. فتتدخّل عناصر الخطاب ومقاصده في تحديد القاعدة النّحوية تدخّلاً أساسيّاً[32].

وذهب سعد مصلوح إلى أنّ النّحو المقامي تعود جذوره إلى سيبويه، وصارت قسماته أكثر تحديداً لدى عبد القاهر الجرجاني والسكاكي[33].

ودعا المحدثون العرب إلى مزْج معطيات النّحو بالبراغماتيّة المقاميّة؛ فميّز أحمد المتوكل بين الوظائف التّداوليّة (البراغماتيّة) والوظائف التّركيبيّة والأدوار الدّلالية، في أنّ الأولى علاقات تقوم بين مكوّنات الجملة بالنّظر إلى المقام؛ أي علاقة المتكلّم بالمخاطَب والوضع التّخابري بينهما في طبقة مقاميّة معيّنة، وخلص إلى أنّ المبتدأ وظيفة تداوليّة تتحدّد بحسب المقام[34].

وسعى بعض الدّارسين إلى ضرورة ربط المقاميّة البراغماتيّة بعلم التّراكيب اللّغويّة، فأخذ بعين الاعتبار خصائص الخطاب والتلفّظ في إطار الاستعمال والإنجاز اللّغوي. ونظر إلى التّراكيب كملفوظات في المقام موظّفة لإنجاز أعمال معيّنة. ثم طرح بعض التّراكيب الإنشائيّة: مثل اعتذاراتي، تحيّاتي، تشكّراتي، تهاني، صباح الخير، ممنوع الوقوف، أنت مطرود... ورأى أنّه لا يمكننا أن نتصوّر أنّ لها قيمة العمل إلّا في إطار بعض المقامات الخاصّة بها في الحياة اليوميّة[35].

ويرى محمد صلاح الدين الشريف في بحثه (تقديم عام للاتّجاه البراغماتي) عند أعلام هذا الاتّجاه أفكاراً يحسن بنا استعمالها لإعادة قراءة تراثنا النّحوي[36].

وحقّاً إنّ المقام يُمثّل نقطة التقاء مشترك بين أعمال النّحاة وأعمال البراغماتيّة المقاميّة، فإن رُمْنا بعض التّفصيل فيجدر بنا أن نعرِض للتّراكيب بشكل أكثر تفصيلاً؛ يقول عبد القاهر الجرجاني: "فإنّا لا نعلم شيئاً يبتغيه النّاظم بنَظْمه غير أن ينظر في وجوه كلّ باب وفروقه، **فينظر في الخبر إلى الوجوه الّتي تراها في قولك:**

زيد منطلق.

و زيد ينطلق.

و ينطلق زيد.

و منطلق زيد.

و زيد المنطلق.

و المنطلق زيد.

و زيد هو المنطلق.

و زيد هو منطلق.

وفي الشّرط والجزاء إلى الوجوه الّتي تراها في قولك:

إنْ تخرج أخرج.

و إنْ خرجتَ خرجتُ.

و إنْ تخرج فأنا خارج.

و أنا خارج إن خرجتَ.

و أنا إن خرجت خارج.

وفي الحال إلى الوجوه الّتي تراها في قولك:

جاءني زيد مسرعاً.

و جاءني يسرع.

و جاءني وهو مسرع.

أو وهو يُسرع.

و جاءني قد أسرع.

و جاءني وقد أسرع.

فيعرف لكلّ من ذلك موضعه ويجيء به حيث ينبغي له.

وينظر في الحروف الّتي تشترك في معنى ثمّ ينفرد كلّ واحد منها بخصوصيّة في ذلك المعنى، فيضع كلّاً من ذلك في خاصّ معناه، نحو أن:

يجيء بـ (ما) في نفي الحال.

و بـ (لا) إذا أراد نفي الاستقبال.

و بـ (إنْ) فيما يترجّح بين أن يكون وأن لا يكون.

و بـ (إذا) فيما عُلِم أنّه كائن.

وينظر في (الجمل) الّتي تُسْرَد فيعرف موضع الفصل فيها من موضع الوصل، ثمّ يعرف فيما حقُّه الوصل:

موضع (الواو) من موضع (الفاء).

و موضع (الفاء) من موضع (ثمّ).

و موضع (أو) من موضع (أم).

و موضع (لكن) من موضع (بل).

فيصيب بكلّ من ذلك مكانه، ويستعمله على الصّحّة وعلى ما ينبغي له. فليس النّحو مجرّد قواعد وقوالب جامدة تطبّق، بل هو مجال للاختيار، اختيار التّراكيب اللّغويّة، وفي الاختيار مكمن الحُسْن والتّفاضل، فمرجع الفضل أمر ثالث غير الإعراب ومعرفة القواعد النّحويّة وإنّما هو في معرفة مدلول العبارات، ومتى يستخدم التّركيب المناسب في مقامه الأخصّ به.

ولذلك فإنّ البدوي الّذي لم يسمع بالنّحو قط، ولم يعرف المبتدأ والخبر... يُحْسِن النَّظْم كما لم يُحْسنه المتقدّم في علم النّحو؛ "لأنّه يعرف الفرق بين أن يقول:

جاءني زيد راكباً، وبين قوله جاءني زيد الرّاكب، ولا يضرّه أن يجهل عبارة النّحويين بأن يقولوا في (راكباً) إنّه حال، وإذا قال: (الرّاكب) كان صفة جارية على زيد، ولأنّه يعرف في قولهم: (زيد منطلق)، أنّ (زيداً) مُخبَر عنه و(منطلق) خبر، ولا يضرّه أنْ لا يعلم أنّا نسمّي (زيداً) مبتدأ. ولو كان العِلْم

بهذه العبارات يمنعه العِلْم بما وضعناها له، وأوردناه بها، لكان ينبغي أن لا يكون له سبيل إلى بيان أغراضه، وأن لا يفصل، فيما يتكلّم به، بين نفي وإثبات، وبين (ما) إذا كان استفهاماً، وبينه إذا كان بمعنى (الذي) وإذا كان بمعنى المجازاة؛ لأنّه لم يسمع عباراتنا في الفرق بين هذه المعاني[37].

فالبدوي كان يعرف أنّ لكلّ موضع أو مقام تعبيره المناسب فيرتّب ألفاظه ويصوغها بحسب مقتضاه. فيفرّق بين الأساليب المتنوّعة.

والدّليل على ذلك أنّ أعرابيّاً سمع مؤذّناً يقول: أشهد أنّ محمداً رسولَ الله (بالنّصب) فأنكر وقال: صنع ماذا؟ فهل أنكر هذا الأعرابي "عن غير عِلْم أنّ النّصب يخرجه عن أن يكون خبراً ويجعله والأوّل في حُكْم اسم واحد، وأنّه إذا صار والأوّل في حُكْم اسم واحد احتيج إلى اسم آخر، أو فعل، حتّى يكون كلاماً، وحتّى يكون قد ذكر ما له فائدة، وإن كان لم يعلم ذلك، فلماذا قال: "صنع ماذا؟" فطلب ما يجعله خبراً"[38].

ومن ذلك أيضاً أنّ الأصمعي كان يقرأ قوله تعالى:

﴿وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓاْ أَيْدِيَهُمَا جَزَآءًۢ بِمَا كَسَبَا نَكَٰلًا مِّنَ ٱللَّهِ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾[39]. فقرأ سهْواً (وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ) فسمعه أعرابي كان معه فقال له: كلام من هذا؟ فقال الأصمعي: كلام الله. فقال الأعرابي: أعِد فأعاد الأصمعي (وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ) ثمّ تنبّه فقال: **(وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ)** فقال الأعرابي: الآن أصبت، فقال الأصمعي: كيف عرفت؟ قال الأعرابي: يا هذا! عزيز حكيم فأمر بالقطع. فلو غفر ورحم لما أمر بالقطع[40].

ومنه أنّ أعرابيّاً سمع قارئاً يقرأ ﴿فَإِن زَلَلْتُم مِّنۢ بَعْدِ مَا جَآءَتْكُمُ ٱلْبَيِّنَٰتُ فَٱعْلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾[41] ولم يكن يقرأ القرآن، سمعه يقرؤها (فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ). فقال الأعرابي: إن كان هذا كلام الله فلا يقول كذا، الحكيم لا يذكر الغفران عند الزّلل لأنّه إغراء عليه[42].

ورُوي أنّ الرّسول – صلّى الله عليه وسلّم – أملى على زيد بن ثابت قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِن سُلَٰلَةٍ مِّن طِينٍ ﴿١٢﴾ ثُمَّ جَعَلْنَٰهُ نُطْفَةً فِى

قَرَارٍ مَّكِينٍ ﴿١٣﴾ ثُمَّ خَلَقْنَا ٱلنُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا ٱلْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا ٱلْمُضْغَةَ عِظَٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ۚ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَٰلِقِينَ﴾[43] فقال معاذ بن جبل: **(فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الخَالِقِين)** فضحك رسول الله – صلّى الله عليه وسلّم – فقال معاذ: ممّ ضحكت يا رسول الله؟ قال: بها ختمت[44].

لكن ليس كلّ فرد مؤهّلاً لأن يدرك الفروق بين الأساليب المتنوّعة الّتي يمكن أن يكون عليها نَظْم الكلام، لا سيّما إذا دارت حول معان متقاربة حيث يختلط الأمر، فهذه الملكة عندما يفقدها ابن اللّغة تشتبه عليه الأمور، فلا يعرف أقدار الكلام، ولا يميّز بين طبقاته. فهذه الأقدار والطّبقات ليست ممّا يُدرك بالنّظر المجرّد، وإنّما يتطلّب إدراكها وتمثّلها إعادة النّظر والتّأمّل والفكر والرّويّة والتذكّر. ولهذا يحتاج الطّالب إلى من يوقفه على أسرار هذا اللّسان ودقائقه، ويحتاج إلى أن تتغيّر مناهجه الدّراسيّة في اللّغة العربيّة، وهذا ما أشار إليه نهاد الموسى فقال: "وحتّى النّحو لا تستوي له في المناهج المدرسيّة ماهيّة منسجمة محدّدة وهو – لدى الطلبة – أبواب في الفاعل والمفعول به والتّمييز والحال. . . ركاماًمختلطاً تائهاً[45]، يعوم ويضيع[46]، حيث كان واضعو مناهج اللّغة العربيّة يأخذون ببعض المعطيات التّربويّة والنّفسيّة، ولكنّهم يغفلون بنية اللّغة فتضيع ملامحها، ولا تعود عناصرها متعيّنة معلومة تسير وفق خطّة محسوبة ولا يجري تعليمها على أصل متّسق"[47]. وهكذا فالمناهج الموضوعة في النّحو لا تعرف لنفسها مبدأ مطّرداً ثابتاً تُحكّمه، فهي لا تنبثق من نظريّة في التّبويب معروفة[48]. و"غلبة الإعراب على كُتب النّحو المدرسي، واتّخاذه منطلقاً في التّبويب قد أدّى في معظم الكتب المتداولة إلى تمييع صورة التّراكيب وتشتيتها، وأسهم في تصعيب المسألة النّحويّة على التّلاميذ"[49].

ومن هنا فإنّ تعليم النّحو لا يتمّ إلّا في ضوء نظريّة لغويّة[50]، ولعلّ النّظريّة البراغماتيّة المقاميّة الّتي تنبثق من اللّغة نفسها، هي مَن يجب أنْ يصدر عنها واضعو مناهج نحو العربيّة ومؤلّفو كتبها وراسمو تعليمها لغير النّاطقين بها.

فهي القاعدة العلميّة، والرّؤية الشّموليّة لتعليم العربيّة؛ لأنّها تهتمّ بالبنية اللّغويّة وتراكيبها إلى جانب المعطيات غير اللّغويّة: النّفسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة. . . .

فتقترح الدّراسة أنْ تطْرَح مبدأ (لكلّ مقام مقال) في مناهج نحو العربيّة من المرحلة الابتدائيّة حتّى المرحلة الثّانويّة. فقد تمّت معالجة المقام من قبل البلاغيّين المتأخّرين على نحو تقعيدي تعليمي (إذا كان المقام كذا فالمقتضى كذا).

فمن خلال تعليم اللّغة براغماتيّاً مقاميّاً يكتسب الطّالب من اللّغة ما يكفيه لاستعمالها استعمالاً صحيحاً: نطقاً وأبنية ومفردات، وتراكيب، وأعاريب، وتعبيريّة في الأداء وبياناً عن المعاني[51]. "ولعلّنا لو فعلنا ذلك لجعلنا لِتَعُّلم النّحوعند الطّالب، معنى وظيفيّاً قريباً مقنعاً"[52]. بل إنّ تعليم اللّغة براغماتيّاً مقاميّاً سيحلّ إشكاليّة فصل اللّفظ عن معناه، الّتي هي "أحد أبرز المظاهر السّلبيّة التي تهتزّ بها صورة التّحصيل اللّغوي لدى الطّالب"[53]. فاللّفظ والمعنى لا يمكن أنْ يسمو أحدهما دون سموّ الآخر، فالألفاظ عناوين معانيها. ففي ضوء البراغماتيّة المقاميّة لا بُدّ من ظهور هذين العنصرين معاً في كلّ مقام من مقامات تعليم اللّغة.

ويعتبر بحث نهاد الموسى (الأعراف أو نحو اللّسانيات الاجتماعيّة في العربيّة)، نموذجاً متقدّماً لدراسة الأبواب النّحويّة في ضوء المقام، وفي نهاية بحثه قدّم لنا أمثلة تصلح مقدّمة في إعادة النّحو العربي وتفسيره أخذاً بالمقام، منها أسلوب النّداء[54].

أمثلة تطبيقيّة على تعليم النّحو براغماتيّاً مقاميّاً لغير النّاطقين بها

1 - أُسلوب النّداء

(النّداء) دعوة المخاطب بأحد أحرف النّداء الثّمانية: (الهمزة، أي) للقريب، و(يا، أيا، هيا، آ، آي، واو) للبعيد.

هَبْ أنّك أردت أنْ تنادي رجلاً اسمه (سعيد)، يعمل (مُعلّماً)، وَلَدُه الأكبر اسمه (صالح)، فإنّنا يمكننا أن نصوغ جملة النّداء على أنحاء مختلفة: فإذا

كان المتكلّم زميلاًـ (سعيد) في مثل سنّه أو أكبر منه والعلاقة بينهما متينة، فإنّه يمكن أنْ يناديه قائلاً: (يا سعيدُ)، فإذا كان قريباً منه: ناداه بقوله: (سعيد).

فإذا كانت العلاقة بينهما رسميّة، أو كان أصغر منه سنّاً فإنّه قد يُستهجن منه أن يناديه قائلاً: (يا سعيدُ)، ويكون أليَقَ أنْ يناديَه بكُنيته: (يا أبا صالح).

فإذا كان تلميذاً من تلاميذه ناداه هكذا: (يا أستاذ سعيد)، أو (أستاذ سعيد). ولو أنّ تلميذاً نادى أستاذه باسمه مجرّداً هكذا: (سعيد)، لما أدرك الأستاذ أنّه هو المقصود بالنّداء، أو لَحَوَّلَ التّلميذ إلى مَجْلس تأديبي[55].

والّذي تلاحظه الدّراسة هنا، أنّ جُمل النّداء السّابقة جميعاً صحيحة في ضوء قواعد النّظام النّحوي في العربيّة وأحكام النّداء، في ذِكر الأداة وحذفها، وإعراب المنادى العلم المفرد ببنائه على الضّم، وإعراب المنادى المضاف بنصبه بالألف إذا كان من الأسماء الخمسة. ولكنَّ صحّة الاستعمال هنا تتوقّف على عنصر آخر غير لغوي يتعلّق بالمقام الثّقافي والمقام الاجتماعي[56]. فالحقائق المحيطة باللّغة والمتمثّلة في وضع المتكلّم وسنّه، وعلاقته بالمخاطب وقُربه منه أو بُعده عنه، والمقام الّذي يجري فيه الخطاب يتدخّل في استعمالنا للّغة، وتعتبر مراعاتها شرطاً أساسيّاً في حُسْن استعمالنا لها[57].

وقد يخرج النّداء عن معناه الحقيقي إلى معان أخرى كَـ (الإغراء، والزّجر، والتّحسر، والنّدبة...) تستفاد من المقام. فإذا قلت لِمَنْ أقبل عليك يتظلّم: (يا مظلوم)[58] امتنع معنى النّداء إلى معنى الإغراء بمعونة معرفة المقام، فلا بدّ من تدريب الطّالب على استخدام النّداء في الإغراء، والزّجر، والتّحسر، والنّدبة، . . . .

2 - أُسلوب النّفي في المستقبل وفي الحال

ومن التّراكيب الّتي تتوقّف صحّة الاستعمال فيها على المقام مواضع كلّ من: (لن) و (لا)؛ فتستخدم (لن) في مقام نَفْي المستقبل كقولنا: **(لن أكذبَ عليك)**، وتستخدم (لا) في مقام نَفْي الحاضر كقولنا: **(لا أحبُّ الكذبَ عليك)**.

ويلاحظ هنا أنّ الاستعمال الصحيح للحرفين يتطلّب نَصْب الفعل

المضارع بعد (لن) ورفعه بعد (لا) دون ذِكْر القاعدة النّحويّة؛ تلك القاعدة الّتي تقول: (لن): حرف نصب، والفعل المضارع بعدها منصوب. و(لا) حرف نفي، والفعل المضارع بعدها مرفوع.

3 - أُسلوب التّقديم والتّأخير

يقدّم المتكلّم شيئاً ويؤخّر آخر في تركيب واحد، فنجد الفرق واضحاً بين التّركيبين في المعنى، فكلّ ترتيب في الألفاظ والمعاني يعكس وضْعاً خاصّاً من أوضاع المقام، فقولك:

- **قتل الخارجيَّ زيدٌ.**
- و**قتل زيدٌ الخارجيَّ.**

فننظر في حال المقتول الخارجيّ؛ فإذا كان يعيث ويفسد ويكثر به الأذى، فإنّهم يريدون قتله ولا يبالون مَنْ كان منه القتل ولا يعنيهم منه شيء، فإذا قُتل وأراد مريد الإخبار بذلك فإنّه يقدِّم ذِكْر الخارجيّ فيقول:

- **قتل الخارجيَّ زيدٌ.**

ولا يقول:

- **قتل زيدٌ الخارجيَّ.**

لأنّه يعلم أن ليس للنّاس في أن يعلموا أنّ القاتل له زيد جدوى وفائدة[59]. فالدّراسة البراغماتيّة المقاميّة تَنْظُر في ذلك مِنْ غير أن تذكُر أنّ الجملة الفعليّة هي الجملة الّتي تبدأ بالفعل وبعدها الفاعل وبعدهما المفعول به، ويأتي الفاعل بعد الفعل؛ لأنّه كالجزء منه وأنّ المفعول به اسم يقع عليه فعل الفاعل، وأنّ هذا التّرتيب قد يتغيّر فيتقدّم المفعول به على فعله أو على الفاعل وجوباً أو جوازاً، وأنّ الفعل (قتل) ماضٍ مبنيّ على الفتح؛ لأنّه لم يتّصل به ضمير، وأنّه فعل متعدّ لمفعول به واحد، وأنّ تقديم المفعول به جاء للأهميّة. يقول عبد القاهر الجرجاني: "وقد وقع في ظنون النّاس أنّه يكفي أن يقال: إنّه قُدِّم للعناية، ولأنّ ذِكرَه أهم، مِن غير أن يُذْكَر مِن أين كانت تلك العناية، وبِمَ

كان أهم؟ ولتخيُّلهم ذلك، قد صَغُر أمر التّقديم والتّأخير في نفوسهم، وهوّنوا الخَطْب فيه، حتّى إنّك لترى أكثرهم يرى تتبُّعَه والنّظرَ فيه ضرباً من التكلّف، ولم ترَ ظنّاً أزْرى على صاحبه من هذا وشبهه "[60].

4 - أسلوب العطف

ذكر النّحاة أنّ العطف تابع بواسطة أحد أحرف العطف وهي: (الواو، الفاء، ثم، حتى، أو، أم، بل، لا، لكن). وهو قسمان: قسم يشارك بين المعطوف والمعطوف عليه في الحُكْم والإعراب، ويشمل: (الواو، الفاء، أم، ثم، أو). وقسم يشارك بين المعطوف والمعطوف عليه في الإعراب دون الحُكْم ويشمل: (بل، لا، لكن).

ومن جهة أخرى نظر العرب القدماء إلى العطف النّحوي من منظار براغماتي مقامي، يقول عبد القاهر الجرجاني: ليس الفَضْل للعلم بأنّ (الواو) للجمْع و(الفاء) للتّعقيب بغير تراخٍ و(ثم) له بشرط التّراخي، و(إن) لكذا و(إذا) لكذا، ولكن المزيّة حُسْن التّخيّر، وأن تعرف لكلّ من ذلك موضعه[61]. فأظهروا معاني حروف العطف ضمن المقام، وما تؤدّيه من حُسْن بيان وتصوير نتيجة إظهار مزيّة موقع هذا الحرف أو ذاك وحُسْن استخدامه في هذا المقام. ويقول ابن الأثير: "وهذا موضع لطيف المأخذ، دقيق المغزى، وما رأيت أحداً من علماء هذه الصّناعة تعرّض إليه، ولا ذكَره، وما أقول إنّهم لم يعرفوه، فإنّ هذا النّوع من الكلام أشهر من أن يخفى؛ لأنّه مذكور في كتب العربيّة جميعها. "[62] ويتابع قوله فيقول: ولست أعني ها هنا ما يذكره النّحويون مِن أنّ الحروف العاطفة تتبع (المعنى المعطوف عليه في الإعراب) بل أمراً وراء ذلك، وإنْ كان المرجّح فيه إلى الأصل النحوي[63].

نحو قوله تعالى: ﴿وَٱلَّذِى هُوَ يُطْعِمُنِى وَيَسْقِينِ ﴿٧٩﴾ وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ ﴿٨٠﴾ وَٱلَّذِى يُمِيتُنِى ثُمَّ يُحْيِينِ﴾[64]. فالأوّل عطفه (بالواو) الّتي هي للجَمْع، وتقديم الإطعام على الإسقاء، والإسقاء على الإطعام جائز لولا مراعاة

حُسْن النَّظْم، ثم عطف الثّاني بـِ (الفاء) لأنّ الشّفاء يعقب المرض بلا زمانٍ خالٍ مِن أحدهما.

ثم عطف الثّالث بـِ (ثم)، لأنّ الإحياء يكون بعد الموت بزمان، ولهذا جيء في عطفه بـ (ثم) الّتي هي للتّراخي.

ولو قال قائل في موضع هذه الآية: (الّذي يطعمني ويسقين ويمرضني ويشفين ويميتني ويحيين) لكان للكلام معنى تام، إلا أنّه لا يكون كمعنى الآية، إذ كلّ شيء منها قد عُطف بما يناسبه ويقع موقع السّداد منه"[65].

وإذا قلت: أعطاني فشكرتُه: ظهر بـ(الفاء) أنّ الشّكر كان مُعْقَباً على العطاء ومُسَبّباً عنه.

فإذا قلت: خرجتُ ثم خرج زيد، أفادت (ثُم) أنّ خروجه كان بَعْد خروجك وأنّ مُهْلة وقعت بينهما.

وإذا قلت: يُعطيك أو يَكْسوك، دلّت (أو) على أنّه يفعل واحداً منهما لا يُعيّنه.

فإذا قلت: جاءني زيدٌ وعمرو، لم تُفِدْ بـِ (الواو) شيئاً أكثر من إشراك عمرو في المجيء الّذي أثبته لزيد.

وتأتي (أو) أيضاً في مقام الشّك للمبالغة في العدل، والمظاهرة في الحجاج، قال تعالى: ﴿وَإِنَّآ أَوۡ إِيَّاكُمۡ لَعَلَىٰ هُدًى أَوۡ فِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ﴾[66].

أو قد تأتي في مقام التّعريض الّذي ينوب عن التّصريح، وجعلوا من ذلك قول لبيد:

تَمَنّى ابْنَتايَ أنْ يَعيشَ أَبوهُما وَهَلْ أنَا إلّا مِنْ رَبيعَةَ أو مُضَرْ[67]

فقد ذكر سيبويه أنّك تقول: مررتُ بزيدٍ أخيك وصاحبِك، فيحسن قولك بـِ (الواو). وإذا قلت: مَررتُ بزيدٍ أخيكَ فصاحبك، والصاحب زيد - لم يَجُزْ؛ لأنَّ (الواو) تقوم بهذه الوظيفة أمّا (الفاء) فتفيد التّفرقة[68].

5 - حروف الجرّ

ما يذكره النّحويّون أنّ الاسم المجرور هو اسم ظاهر أو ضمير متّصل يدخل عليه حرف من حروف الجر فيصير مجروراً به أو في محلّ جر. وهو ما يتعلّمه الطّالب في مناهج النّحو. وترى الورقة أن تنحو المناهج في استخدام حروف الجرّ استخداماً براغماتيّاً مقاميّاً، يقول ابن الأثير: "إنّ أكثر النّاس يضعون هذه الحروف في غير مواضعها، فيجعلون ما ينبغي أن يجرّ بـِ **(على)** مجروراً بـِ **(في)** وفي هذه الأشياء دقائق أذكرها لك"[69]. وقد علم أنّ **(في)** للوعاء و**(على)** للاستعلاء[70]. فلا بدّ من استجلاء مقاماتها؛ لاختيار حرف الجرّ المناسب في المقام المناسب في الجملة. وللتّدليل على هذا نسوق المثال التّالي:

ورد عن ابن عباس قال: الحمد لله الّذي قال: ﴿**ٱلَّذِينَ هُمۡ عَن صَلَاتِهِمۡ سَاهُونَ**﴾[71] ولم يقل في صلاتهم، وأنّ السيوطي قال في قوله تعالى: ﴿**قُلۡ مَن يَرۡزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۖ قُلِ ٱللَّهُۖ وَإِنَّآ أَوۡ إِيَّاكُمۡ لَعَلَىٰ هُدًى أَوۡ فِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ**﴾ [72]**(على)** في جانب الحقّ و**(في)** في جانب الضّلال؛ لأنّ صاحب الحقّ مستعل يصرف نظره كيف يشاء، وصاحب الباطل كأنّه منغمس في ضلال منخفض لا يدري أين يتوجّه[73]؛ إذ يُستخدم حرف **(على)** في المقامات الّتي تدلّ على السّمو والرفعة والاستعلاء، لذلك نجده كثير الاستخدام مع الهدى "ليناسب العلوّ مقام الهداية الذي يسمو بالنّفس البشريّة عن الدّونيّة، ويرقي بها إلى مدارج الخير والفلاح". قال تعالى: ﴿**أُوْلَٰٓئِكَ عَلَىٰ هُدٗى مِّن رَّبِّهِمۡۖ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡمُفۡلِحُونَ**﴾[74]، وقوله سبحانه: ﴿**وَٱدۡعُ إِلَىٰ رَبِّكَۖ إِنَّكَ لَعَلَىٰ هُدٗى مُّسۡتَقِيمٖ**﴾[75] وقوله تعالى ﴿**أَرَءَيۡتَ إِن كَانَ عَلَى ٱلۡهُدَىٰٓ ۝١١ أَوۡ أَمَرَ بِٱلتَّقۡوَىٰٓ**﴾[76]. أمّا حرف **(في)** فهو يتضمّن معنى الانخفاض والدّونيّة، ولذلك نجده كثير الاستخدام في هذا المعنى ﴿**لَٰكِنِ ٱلظَّٰلِمُونَ ٱلۡيَوۡمَ فِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ**﴾[77]. وقوله تعالى: ﴿**إِنَّ ٱلۡمُجۡرِمِينَ فِي ضَلَٰلٖ وَسُعُرٖ**﴾ [78]﴿**وَمَا كَيۡدُ ٱلۡكَٰفِرِينَ إِلَّا فِي ضَلَٰلٖ**﴾[79].

6 - أسلوب الحصر

ومن التّراكيب التي تتوقّف صحّة الاستعمال فيها على حال المخاطب مواضع كلّ من **(إنّما) و (ما) و(إلّا)**. **فبتتبّعها** وجدنا اختلافاً مطّرداً بين حال المخاطَب عند استخدام **(إنّما)** وبين حاله عند استخدام **(ما)** و **(إلّا)** فاختلف مقام كُلّ منهما تبعاً لذلك[80].

ومن أمثلة ذلك: اعلم أنّ مقام **(إنّما)** على أن تجيء لخبر لا يجهلُه المخاطَب ولا يدفع صِحَّتَه، وتفسير هذا أنّك تقول للرّجل: **(إنّما محمدٌ أخوك)** فلا تقول هذا الكلام "لمن يجهل ذلك ويدفع صحّته، ولكن لمن يعلمه ويُقِرُّ به، إلّا أنّك تريد أن تُنَبِّهه على الّذي يجب عليه من حقّ الأخ وحُرْمَة الصّاحب"[81]. ونلاحظ هنا أنّ جُملة **(إنّما محمدٌ أخوك)** صحيحة في ضوء القواعد وأحكام الحرف (ما)، وهو حرف زائد يكفّ (إنّ) عن العمل في الجملة الاسميّة.

وأمّا الخبر مع **(ما) النافية و(إلّا)** فمقامه يكون للأمر ينكره المخاطَب وَيَشُكُّ فيه، أو لما ينزل هذه المنزلة، كقولهم: **(ما هو إلّا مصيبٌ**[82] **ونرى الجملة صحيحة في ضوء القواعد وأحكام أداة الحصر (إلّا) في ذِكْر إعراب الاسم الواقع بعد (إلّا) بحسب موقعه في الجملة.**

7 - أسلوب التّوكيد

حين يقتضي المقام تأكيد الكلام، يؤكّده بما يناسبه، فقد يؤكّده بمؤكّد واحد، أو بمؤكّدين أو ثلاثة. فالتّأكيد فيه لا يأتي سُدى.

فمن كان خالي الذّهن من كلام معيّن غير متردّد، ولا شاكّ ولا جاحد ولا منكر يخاطب بأسلوب خالٍ من المؤكّدات، فيقال مثلاً: **(الرّياضةُ مفيدةٌ)**.

ومن كان متردّداً أو يتلقّى الكلام بشيء من عدم الرّضا أو الاقتناع يساق إليه الكلام بأسلوب التّأكيد، فيقال: **(إنَّ الرياضةَ مفيدةٌ)**.

ومن كان منكراً للأمر، رافضاً له، غير معترف به يخاطب بأسلوب يحمل

أكثر من علامة تأكيد فيقال له: (**إنَّ الرياضةَ لمفيدةٌ**) أو (**والله إنَّ الرياضةَ لمفيدةٌ**).

وواضح هنا أنّ جُمل (إنّ) جميعاً صحيحة في ضوء قواعد العربيّة وأحكام (إنّ) الحرف الناسخ: في نصب المبتدأ ورفع الخبر عند دخوله على الجملة الاسميّة، وفي ذِكْر اللّام المزحلقة: حرف التّوكيد الّذي يدخل على خبر (إنّ) عندما يكون مفرداً مؤخّراً عن الاسم[83]. ولكنَّ صحّة الاستعمال هنا تتوقّف على عنصر آخر غير لغوي يتعلّق بحال المخاطب.

أساليب: (الاستفهام، والأمر، والنّهي، والتّمني)

من خلال المقام يتمّ تدريب الطّلاب على استخدام أساليب: الاستفهام والأمر والنّهي والتّمني؛ للتّعبير عن معانيها الحقيقيّة ومعانيها المقاميّة البراغماتيّة. فنقول إنّ **الاستفهام** طلب العلم بشيء لم يكن معلوماً من قبل، بأدوات هي:

- الهمزة: يُطلب منها أحد أمرين؛ تصوّر المفرد ومعرفته: ويُذْكَر في الغالب معادل بعد أم. والتّصديق: وفي هذه الحال لا يُذكر المعادل.
- هل: تأتي لطلب التّصديق فقط، ويُمتنع أن يُذكر معها معادل.
- كيف: يُطلب بها تعيين الحال.
- أين: يُطلب بها تعيين المكان.
- أنّى: تكون بمعنى كيف، وبمعنى مِنْ أين، وبمعنى متى.
- كم: يُطلب بها تعيين عدد مبهم.
- أيّ يُطلب بها تعيين أحد المتشاركين وتمييزه في شيء يعمّهما، فيسأل بها عن المكان والزّمان والحال والعدد.
- ما: للاستفهام عن غير العقلاء.
- من: يُطلب بها تعيين العقلاء.
- متى: يُطلب بها تعيين الزّمان ماضياً أو مستقبلاً.

- أيّان: يُطلب بها تعيين الزّمان مستقبلاً خاصّة، وتكون في مقام التّفخيم والتّهويل.

وقد تخرج أدوات الاستفهام عن معانيها الحقيقيّة؛ فيستفهم بها عن الشّيء مع العلم به لمعان مقاميّة براغماتيّة تستفاد من المقام، مثل: (التّمني، والتّهكّم، والتّوبيخ، والوعيد، والتّقرير، والتّكذيب، والاستبطاء، والتّهديد، والتّشويق، والنّفي، والتّحسّر، والتّعجب، والسّخرية، والأمر، والنّهي، . . .).

أمّا (**الأمر**) فهو طلب الفعل على وجه الاستعلاء وله أربع صيغ: فعل الأمر، والمضارع المقرون بلام الأمر، واسم فعل الأمر، والمصدر النّائب عن فعل الأمر، وقد يخرج عن معناه الحقيقي إلى معاني: (التّهديد، والتّعجيز، والتّسخير، والإهانة، والدّعاء، والنّصح والإرشاد، والتّحقير، والالتماس، والتّمني، والتّسوية، والتّخيير، . . .).

و(**النّهي**) هو الكفّ عن الفعل على وجه الاستعلاء وله صيغة واحدة هي المضارع مع لا النّاهية، وقد يخرج عن معناه الحقيقي إلى معاني: (الدّعاء، والالتماس، والتّمنّي، والإرشاد، والتّوبيخ، والتّيئيس، والتّهديد، والتّحقير، . . .).

و(**التّمنّي**) طلب أمر محبوب لا يُرجى حصوله، إمّا لكونه مستحيلاً، وإمّا لكونه ممكناً غير مطموع في نيله. واللّفظ الموضوع للتّمنّي (ليت)، وقد يُتمنّى بِـ (هل) و(لو) و(لعلّ) لمعان مقاميّة براغماتيّة. وإذا كان الأمر المحبوب ممّا يُرجى حصوله كان طلبه ترجّياً، ويُعبّر فيه بِـ (لعلّ) أو (عسى)، وقد تُستعمل فيه (ليت) لمعنى مقامي براغماتي كَـ (التّهديد، والتّعجيز، والتّحدي، . . .).

يقول السكاكي: "متى امتنع إجراء هذه الأبواب على الأصل، تولّد منها ما ناسب المقام."[84] وقوله: لا يتّضح المعنى في مثل تلك الأساليب اتّضاحه "إلا بالتّعرّض لمقتضى الحال"[85]. فإذا قلت: (**ليتك تحدّثني**)[86] في مقام طلب الحديث من صاحب غير مطموع في حصوله، امتنع إجراء التّمني إلى معنى السّؤال.

وإذا قلت: (**هل لي من شفيع؟**)[87] في مقام لا يسع إمكان التّصديق بوجود الشّفيع، امتنع الاستفهام إلى معنى التّمني.

وإذا قلت: (**أتفعل هذا؟**)[88] في مقام لِمَن بعثت تراه يؤذي الأب، امتنع توجّه الاستفهام وتوجّه إلى معنى الإنكار والتّوبيخ والتّعجب. أو في قولك: (**ألم أؤدّب فلاناً**[89] امتنع الاستفهام في مقام العِلْم بتأديبك له وهو حاصل إلى معنى الوعيد والزّجر.

فإذا سألت (**أما ذهبت بعد؟**)[90] في مقام لمن بُعِث إلى مهمة وأنت تراه عندك، امتنع الاستفهام إلى معنى الاستبطاء والتّحضيض.

وإذا سألت (**ألا أعرفك؟**)[91] في مقام معرفتك به، امتنع معنى الاستفهام إلى معنى الإنكار والتّعجب.

وإذا سألت (**ما هذا؟**) و (**مَنْ هذا؟**)[92] في مقام معرفتك امتنع الاستفهام إلى معنى الاستخفاف والتّحقير.

وفي قولك: (**أي رجل أنت؟**)[93] في مقام معرفتك به، يمتنع الاستفهام إلى معنى التّعجب.

وإذا قلت لمن جاءك:[94] امتنع المجيء عن الاستفهام إلى معنى التّقرير.

وفي قولك: (**هل تهجو إلّا نفسك؟**)[95] في مقام مَنْ يهجو أباه مع حُكْمك بأنّ هجو الأب ليس شيئاً غير هجو النّفس، يمتنع الاستفهام إلى معنى التّوبيخ والإنكار.

وإذا قلت في مقام مَنْ يدّعي أمراً ليس في وسعه: (**افعله**)[96]، امتنع معنى الأمر إلى معنى التّعجيز والتّحدي.

وإذا قال المبتهل إلى الله: (**لا تكلني إلى نفسي**)[97] امتنع النّهي إلى معنى التّضرّع والدّعاء. وإنْ استخدم النّهي في مقام حقّ المساوي الرّتبة أفاد معنى الالتماس[98].

أمّا في قولك: (**اللّهم اغفر وارحم**)[99] فيمتنع الأمر إلى الدّعاء.

والأمر إذا استخدم في مقام الإذن كقولك (**جالس الحسن**)[100] خرج إلى معنى الإباحة.

وهكذا ترى الدّراسة من خلال الأمثلة السّابقة أنّ علماء العرب لم يقفوا عند تغيُّر أواخر الكلم لتغيُّر العوامل فحسب، بل كانوا يفاضلون بين الأساليب ويبيّنون لكلّ تركيب موضعه ودرجته ومقامه. وعملهم هذا يشكّل منطلقاً لبحث لغوي يعتمد البراغماتيّة المقاميّة في معالجة المسائل النّحويّة،فنحن بحاجة إلى وصف قواعدي للّغة من جانب براغماتي[101]. وما قدّمته الدّراسة في هذا الوصف مجرّد ملاحظات تحتاج إلى بحوث موسّعة لكلّ مسألة في النّحو.

وأخيراً فإنّ نجاح التّعليم للنّاطقين بغيرها وفْق المدرسة اللّسانيّة البراغماتيّة المقاميّة يعدّ رهيناً بنجاح الطّالب في تحقيق غرضه من التّعليم ومقصده. فالطّالب هو الأساس في عمليّة التّعليم، لهذا ظهر ما يسمّى بِـ (تعليم العربيّة لأغراض خاصّة)؛ أي وفق منهج أو مقرّر محدّد؛ لتحقيق حاجات إبلاغيّة للطلّاب. فالخطوة الأولى في اتّجاه تعليم النّحو اتّجاهاً براغماتيّاً هي تحديد غاية الطّالب وهدفه من دراسة اللّغة؛ حيث يخصّص لكلّ غاية برنامج يستجيب لمتطلّباتها.

فمثلاً الطّالب الّذي يريد بتعلّمه العربيّة أن يقرأ القرآن الكريم ويفسّره، يتطلّب تعليمه برنامجاً يراعي هذه الحاجات المحدّدة. ويقتضي ذلك انتقاء جيّداً للمعطيات وللتّقنيات تتلاءم وطبيعة هذا التّعليم.

وكذلك الأمر بالنّسبة للغايات الأخرى: علميّة كانت أم مهنيّة أم ثقافيّة. فليس مقبولاً وَضْع برنامج واحد موحّد لكلّ الطلّاب دون النّظر في أغراضهم ومقاصدهم؛ لأنّه عادة يتمّ تصنيف الطلّاب الأجانب الرّاغبين في تعلّم العربيّة وفق معيار واحد هو المستوى (level) الّذي يحدّد بناء على نتائج اختبار الكفاءة اللّغويّة. فتضمّ قاعة الدّرس خليطاً من الغايات والمقاصد الّتي ينطوي عليها الطلّاب، فنجد الطّالب الرّاغب في أن يكون إعلاميّاً أو إدارياً أو دبلوماسيّاً يجلس إلى جوار الطّالب الرّاغب في تعلّم اللّغة بقصد السّياحة والتّنقّل، وهكذا.

الخاتمة

هذه ورقة تطمح إلى إعادة تأسيس النّحو على أسس جديدة، وإعادة ترتيب العلاقة بينه وبين المقاميّة البراغماتيّة في حلّ مشكلاته، محاولين الإفادة من أقوال النّحاة العرب القدامى ومحاولات المحدثين اللّغويّين. فالتّدريس النّظري المعتمد على الشّكل (الإعراب) لتعليم نحو العربيّة للنّاطقين بغيرها لا يعكس علاقة وثيقة تربطه بالاستخدام الفعلي للّغة. والدّرس الّذي يُخطِّط في ضوء علم النّحو الشّكلي، لا يُمكن أنْ يُنافس في فائدته الدّرس الّذي يُخطَّط في ضوء تدريس اللّغة في مقامات حقيقيّة ذات دلالة ومعنى لدى الطّالب، وكيف يتعامل مع هذه المقامات في حياته الشّخصيّة والعمليّة.

فمن أجل مراعاة مقتضيات التعلّم، وتيسير تناول المادّة على الطّالب، لا بدّ من تعليم النّحو براغماتيّاً مقاميّاً؛ أي ربْط النّحو بالنّصوص ومواقف التخاطب ربطاً يجعله براغماتيّاً وظيفيّاً جماليّاً، يوقن الطّالب بجدواه، ويتدرّب على استثماره في وجوه أدائه اللّغوي، فيستعمل براعته في التصرّف في الكلام في المقام المناسب وفي الشّكل المناسب.

الهوامش والمراجع

(1) مطلوب، أحمد: **البلاغة عند السكاكي**، بغداد: مكتبة النّهضة، 1964م، ص14.

(2) ينظر: أهم المدارس اللّغوية واللّسانية في تعليم اللّغات الكتب التّالية: الظاهر حسين، مختار: **تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها فيضوء المناهج الحديثة**، الدّار العالميّة للنّشر والتّوزيع، 2011، وفوزي، محمد وعبد العزيز علي الصالح، محمد: **تدريس اللّغة الأجنبيّة لغير النّاطقين بها وتطبيقاتها في اللّغة الإنجليزيّة**، ط1، الدّوحة: دار الثّقافة للطّباعة والنّشر، 2000، وإبراهيم العصيلي، عبد العزيز: **النّظريات اللّغويّة والنّفسيّة وتعليم اللّغة العربيّة**، ط1، الرياض: مطابع تقنية للأوفست، 1999، وبراون، دوغلاس: **أسس تعليم اللّغة وتعلّمها**، ترجمة: عبده الراجحي، بيروت: دار النّهضة العربيّة، 1994، وعبده، داود: **نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّاً**، ط2، عمان: دار الكرمل، 1992، وأحمد طعيمة، رشدي: **تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها: مناهجه وأساليبه**، ط1، الرباط: المنظّمة الإسلاميّة للتّربية والعلوم والثّقافة، 1989، و**مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات**، ترجمة: محمود صيني وعبدالرحمن العبدان وعمر الصديق، الرّياض، 1989، وإبراهيم، حمادة: **الاتّجاهات الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة واللّغات الحيّة لغير النّاطقين بها**، القاهرة: دار الفكر العربي، 1987، والقعيد،

إبراهيم: "أثر الظّواهر الثّقافيّة والاجتماعيّة في تعليم اللّغة الأجنبيّة"، **مجلّة كليّة الآداب**، جامعة الملك سعود، المجلّد13، العدد1، 1986، وكامل الناقة،محمود: "تدريس القواعد في برامج تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها"، **المجلّة العربيّة للدّراسات اللّغويّة**، المجلّد1، العدد2، 1985، وزكريا، ميشال: **مباحث في النّظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة**، ط1، بيروت: المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، 1984،وحسان، تمام: **التّمهيد في اكتساب اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها**، ط1، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 1984،وعبد المجيد العربي، صلاح: **تعلّم اللّغات الحيّة وتعليمها بين النّظريّة والتّطبيق**، ط1، بيروت: مكتبة لبنان، 1981، والقاسمي، علي: **اتّجاهات حديثة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين باللّغات الأخرى**، الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، 1979، و**أشغال ندوة اللّسانيات واللّغة العربيّة**، تونس، 1978، و**وقائع ندوات تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها**، المدينة المنورة والكويت والدوحة، 1981، منشورات مكتب التّربية لدول الخليج العربي1985، ، و**ندوات المؤتمر الرّابع للّسانيات التّطبيقيّة، تقنيات تعليم اللّغات الأجنبيّة وتعلّمها لغير النّاطقين بها**، إربد، الأردن: جامعة اليرموك، 1985.

(3) براون، دوغلاس: **أسس تعلم اللّغة وتعليمها**، ترجمة: عبده الراجحي، بيروت: دار النّهضة العربيّة، ص102.

(4) خرما، نايف: "اللّغات الأجنبيّة: تعليمها وتعلّمها"، **سلسلة عالم المعرفة**، الكويت: العدد126، 1988، ص170.

(5) العناتي، وليد: "تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها في ضوء اللّسانيّات التّطبيقيّة"، **رسالة ماجستير في الجامعة الأردنيّة**، إشراف وليد سيف، 1997، ص72.

(6) "تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها في ضوء اللّسانيّات التّطبيقيّة"، ص64

(7) زكريا، ميشال: **مباحث في النّظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغات**، ط1، بيروت: المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، 1984،ص92.

(8) الوعر، مازن: **قضايا أساسيّة في علم اللّسانيّات الحديث**، ، ط1، دمشق: دار طلّاس، 1988، ص157، وينظر: "اللّغات الأجنبيّة، : تعليمها وتعلّمها"، ص32.

(9) "اللّغات الأجنبيّة: تعليمها وتعلّمها"، ص32.

(10) "تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها في ضوء اللّسانيّات التّطبيقيّة"، ص66.

(11) مباحث في النّظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغات، ص69-70، وينظر: "تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها في ضوء اللّسانيّات التّطبيقيّة"، ص67.

(12) "اللّغات الأجنبيّة: تعليمها وتعلّمها"، ص75- 76.

(13) - Halliday, M.A.K: **Exploration in the Functions of Language**, EdwardArnold, 1973, p22.

(14) "اللّغات الأجنبيّة: تعليمها وتعلّمها"، ص75- 76.

(15) الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن: **دلائل الإعجاز**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، ط1

بيروت، لبنان: منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلميّة، 1422–2001، ص15، 38، 63، 72، 273.

(16) نجار، منال: **نظريّة المقام عند العرب في ضوء البراغماتيّة**، ط1، إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث، 2011، ص15.

(17) نظريّة المقام عند العرب في ضوء البراغماتيّة، ص17– 18.

(18) الموسى، نهاد: **اللّغة العربيّة في سياقها الاجتماعي**، ج2، ط1، دولة فلسطين: جامعة القدس المفتوحة، منشورات جامعة القدس المفتوحة، 1993، ص67

(19) بالمر: **علم الدّلالة إطار جديد**، ترجمة: صبري إبراهيم السيد، دار المعرفة الجامعيّة، 1992، ص60– 61.

(20) - Marcelo, Dascal: "Contextualism, in Possibilities And Limitations of Pragmatics", **Proceedings of the Conference on Pragmatics**, Urbino, July14/8/1979, by Herman Parret, Amsterdam: Joh'n Benjamins B.V 1981, p155.

(21) - Geoffrey N. Leech: **Principles of Pragmatics**, London and New York: Longman, 1983, p4.

(22) الموسى، نهاد: "الأعراف أو نحو اللّسانيات الاجتماعيّة في العربيّة"، **المجلّة العربيّة للدّراسات اللّغويّة**، المجلد4، العدد1، 1985، ص 12.

(23) "الأعراف أو نحو اللّسانيات الاجتماعيّة في العربيّة"، ص28.

(24) "الأعراف أو نحو اللّسانيات الاجتماعيّة في العربيّة"، ص14– 23.

(25) "الأعراف أو نحو اللسانيات الاجتماعية في العربية"، ص14.

(26) "الأعراف أو نحو اللسانيات الاجتماعية في العربية"، ص17.

(27) "الأعراف أو نحو اللسانيات الاجتماعية في العربية"، ص18.

(28) "الأعراف أو نحو اللّسانيات الاجتماعيّة في العربيّة"، ص19.

(29) "الأعراف أو نحو اللّسانيات الاجتماعيّة في العربيّة"، ص 20–21.

(30) "الأعراف أو نحو اللّسانيات الاجتماعيّة في العربيّة"، ص19.

(31) "الأعراف أو نحو اللّسانيات الاجتماعيّة في العربيّة"، ص20، للاطّلاع على أمثلة النّحاة ممّا أوردناه في المتن ينظر: "الأعراف أو نحو اللّسانيات الاجتماعيّة في العربيّة"، ص 9–31.

(32) "الأعراف أو نحو اللّسانيات الاجتماعيّة في العربيّة"، ص17.

(33) مصلوح، سعد: العربية من "نحو الجملة" إلى "نحو النّص"، **الكتاب التذكاري لجامعة الكويت (دراسات مهداة إلى ذكرى عبد السلام هارون)** إعداد: وديعة طه النجم، عبده بدوي، 1990، ص418.

(34) المتوكل، أحمد: **الوظائف التداولية في اللغة العربية**، ط1، دار الثّقافة، 1405– 1985، ص116.

(35) عثمان بن طالب: "البراغماتية وعلم التراكيب بالاستناد إلى أمثلة عربية"، **أشغال الملتقى الدّولي الثالث في اللّسانيات**، العدد6، 1986، ص132 –133.

(36) صلاح الدين الشريف، محمد: "تقديم عام للاتّجاه البراغماتي"، **أهمّ المدارس اللّسانيّة**، ط2، تونس: منشورات المعهد القومي لعلوم التّربية، 1990، ص116.

(37) دلائل الإعجاز، ص266.

(38) دلائل الإعجاز، ص266.

(39) المائدة: 38.

(40) الفخر الرازي، محمد بن عمر: **التفسير الكبير**، ج11، ط1، المطبعة البهيّة المصريّة، 1357–1937، ص229.

(41) البقرة: 209.

(42) السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر: **الإتقان في علوم القرآن**، ج2، بيروت: دار المعرفة، د.ت، ص129.

(43) المؤمنون: 12–14.

(44) الإتقان في علوم القرآن، ج2، ص129.

(45) الموسى، نهاد: "مقدّمة في علم تعليم اللّغة العربيّة"، **المجلّة العربيّة للدّراسات اللّغويّة**، السنة1، العدد1، 1982، ص35.

(46) "مقدّمة في علم تعليم اللّغة العربيّة"، ص36.

(47) "مقدّمة في علم تعليم اللّغة العربيّة"، ص38.

(48) "مقدّمة في علم تعليم اللّغة العربيّة"، ص35.

(49) الموسى، نهاد: **الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللّغة العربيّة**، ط1، الشّروق، 2003، ص 190.

(50) حسان، تمام: "تعليم النّحو بين النّظرية والتّطبيق"، **المناهل**، الرباط: المغرب، العدد8، السنة4، 1397– 1977، ص114.

(51) اللّغة العربيّة في سياقها الاجتماعي، ج2، ص69.

(52) الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللّغة العربيّة، ص191.

(53) "مقدّمة في علم تعليم اللّغة العربيّة"، ص49.

(54) "الأعراف أو نحو اللّسانيات الاجتماعيّة في العربيّة"، ص23– 28.

(55) اللّغة العربيّة في سياقها الاجتماعي، ج2، ص62.

(56) اللّغة العربيّة في سياقها الاجتماعي، ج2، ص63.

(57) اللّغة العربيّة في سياقها الاجتماعي، ج2، ص63.

(58) السكاكي، يوسف بن علي: **مفتاح العلوم**، حقّقه وقدّم له وفهرسه: عبد الحميد هنداوي، ط1، بيروت، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلميّة، 1420– 2000، ص417.

(59) دلائل الإعجاز، ص78.

(60) دلائل الإعجاز، ص78.

(61) دلائل الإعجاز، ص165.

(62) ابن الأثير، نصر الله بن محمد: **المثل السائر في أدب الكاتب والشّاعر**، حقّقه وعلّق عليه: محمد محمد عويضة، بيروت، لبنان: منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلميّة، م2، ط1، 1419– 1998، ص32

(63) المثل السّائر، ص32.

(64) الشعراء: 79– 81.

(65) المثل السّائر، م2، ص32.

(66) سبأ: 24.

(67) ابن طباطبا، محمد بن أحمد: **عيار الشّعر**، شعر وتحقيق: عباس عبد الساتر، مراجعة: نعيم زرزور، ط1، بيروت، دار الكتب العلميّة، 1402– 1982، ص35.

(68) سيبويه، عمرو بن قنبر: **الكتاب**، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، ج1، بيروت: عالم الكتب، د.ت، ص399.

(69) المثل السّائر، م2، ص32.

(70) المثل السّائر، م2، ص34–35.

(71) الماعون: 5.

(72) سبأ: 24.

(73) الإتقان في علوم القرآن، ج1، ص190.

(74) البقرة: 5.

(75) الحج: 67.

(76) العلق: 11–12.

(77) مريم: 38.

(78) القمر: 47.

(79) غافر: 25.

(80) دلائل الإعجاز، ص214–232.

(81) دلائل الإعجاز، ص216.

(82) دلائل الإعجاز، ص218.

(83) اللّام المزحلقة هي لام الابتداء أصلاً لكنّها تزحلقت بعد إنّ المكسورة عن صدْر الجملة؛ كراهية ابتداء الكلام بمؤكِّدَين فسمّيت بذلك.

(84) مفتاح العلوم، ص416.

(85) مفتاح العلوم، ص256.

(86) مفتاح العلوم، ص416.

(87) مفتاح العلوم، ص416.

(88) مفتاح العلوم، ص416.

(89) مفتاح العلوم، ص416.

(90) مفتاح العلوم، ص 416–417.

(91) مفتاح العلوم، ص417.

(92) مفتاح العلوم، ص424.

(93) مفتاح العلوم، ص424.

(94) مفتاح العلوم، ص417.

(95) مفتاح العلوم، ص416.

(96) مفتاح العلوم، ص417.

(97) مفتاح العلوم، ص429.

(98) مفتاح العلوم، ص429.

(99) مفتاح العلوم، ص428.

(100) مفتاح العلوم، ص428.

(101) - Gotz, Hindelang: "Pragmatical Grammar and the Pragmatics of Grammar in Possibilities and Limitations of Pragmatics", **Proceedings of the Conference on Pragmatics**, Urbino July 8/14/1979 by Herman Parret, Amsterdam: Joh'n Benjamins B.V, 1981, p331.

Pragmatic Teaching of Arabic Syntax to Non-native Speakers

Manal Najjar

In spite of the noticeable progress witnessed in the research fields of modern linguistics, the process of teaching Arabic syntax to non-native speakers still relies on traditional and formal methods and does not properly take advantage of the fruits of modern linguistics like "contextual pragmatics". At the present, context is considered to be the center of pragmatics where meaning is emphasized on in relation to its actual use in a specific situation, i.e. pragmatics deals with the interpretation of meaning in its specific context, establishing a relation between language and context towards a deeper understanding of language. In other words, interpreting the meaning of an utterance requires not only knowing its direct meaning but also equating the utterance with its context (the communicative situation, time, place, participants of the communicative event in addition to all factors that build up the environment of the utterance) to be able to conclude all aspects of the explicit as well as the implicit intended meaning of a well - formed syntactic construct.

This paper endeavors to establish a new approach that makes a distinction between two syntactic concepts: "linguistic syntax" and "contextual syntax". Understanding these two concepts means understanding a wide range of language meanings and functions expressed in a specific situational context. Contextual syntax in particular enriches syntactic interpretation in such a way that qualifies it to deal with language in a deeper, more comprehensive and elaborate manner. This approach will help language users to use proper constructs in their proper situations to avoid ambiguity or misinterpretation of the message intended.

The non-native speakers today are in dire need for a new philosophy and approach in dealing with language, being equipped with more comprehensive competence that could enable them to use language as a means of expressing the linguistic function intended each in its syntactic form as well as contextual situation proper.