الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
-جامعة أحمد بن يحي الونشريسي-تيسمسيلت-
كليّة الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

مخبر التّوطين: مخبر الدّراسات النّحوية واللّغوية بين التّراث والحداثة

أطروحة تخرُّج لنيل شهادة الدّكتوراه "ل م د" مشروع دراسات لغوية

تخصُّص: دراسات لغوية موسومة:

الأسس اللّسانية الحديثة في التّراث اللّغوي العربي القديم -ابن خلدون نموذجا-

إعداد الطالبة: عبديش الزّهرة إشراف أ.د : بوعرعارة محمد

أعضاء لجنة المناقشة:

يونسي محمد	أستاذ محاضر "أ"	رئيسا	جامعة تيسمسيلت
بوعرعارة محمد	أستاذ التعليم العالي	مقررا	جامعة تيسمسيلت
غربي بكاي	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة تيسمسيلت
فتوح محمود	أستاذ محاضر "أ"	ممتحنا	جامعة تيسمسيلت
حدوارة اعمر	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة تيارت
باقل دنيا	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة تيارت

الموسم الجامعي:

2021-2020/1442-1441

بسم الله الرحمن الرحيم

«وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا»

شكـــر وعرفـــان

أشكر الله العليّ القدير الذي أنعم عليّ بنعمة العقل والدين، ولقول رسولنا الكريم: "مَنْ صَنَعَ إلَيْكُمْ مَعْرُوفًا فَكَافِئُوهُ، فَإنْ لَمْ تَجِدُوا مَا تُكَافِئُونَهُ فَادْعُوا لَهُ حَتَى تَرَوا أَنَّكُمْ كَافَأْتُمُوهُ"

(رواه أبو داوود)

وأبعث تحية شكر واحترام إلى من كان له الفضل بعد والديّ في بلوغي هذا المقام أستاذي المشرف: الأستاذ الدكتور محمد بوعرعارة، فله مني كل عبارات التقدير، والشكر والامتنان.

وأشكر كل من ساعدني ووقف إلى جانبي لإنجاز هذا العمل وإتمامه من أساتذة وزملاء داخل الجامعة أو خارجها، وأخص بالذكر أختي حنان، فجزاهم الله خيرا.

إهـــــداء

إلى نبع الحنان الذي لا ينضب : أمي الغالية....فاطمة.

إلى ينبوع العطاء الذي زرع في نفسي الطموح والمثابرة: والدي العزيز: سعيد

إلى من يحملون في عيونهم ذكريات طفولتي وشبابي: إخوتي وأخواتي جميعا

إلى من ضاقت السطور من ذكرهم فوسعهم قلبي : صديقاتي وأصدقائي...إبراهيم، نعيمة، سعاد، إيمان

إلى كل من لم يكتبه قلمي لذكر اسمه من أهل وأحبة.

مقدمة

الحمد لله الذي خلق الإنسان، وعلّمه البيان، وأنزل القرآن، فقوّم به اللّسان، والصّلاة والسّلام على إمام المرسلين، وخاتم النّبيين، النبيّ الأميّ الصّادق الأمين محمد صلى الله عليه وسلم الذي أتاه الله جوامع الكَلِم وجعل أمّته شاهدة على سائر الأمم.

تكتسب اللّغة قيمة كبرى في حياة كلّ أمّة، فهي الوسيلة الحاملة للأفكار، والنّاقلة للمفاهيم والأحاسيس والمشاعر والتّصورات والأحلام المتراكمة في نفسية الأفراد، وهي التي تُقيم روابط الاتّصال بين الأفراد والجماعات، وبها يتمّ التّقارب والتّشابه والانسجام بينهم، إذْ إنّ القوالب اللّغوية التي تحمل في طيّاتها الأفكار، والصّور الكلامية التي تُصاغ فيها المشاعر والعواطف لا تنفصل مطلقا عن سياقها الفكريّ والعاطفيّ، واللّغة هي الخزانة التي تحفظ عقائد الأمّة وتراثها الثّقافي والعلمي، ممّا يعني أنّها نسق من الإشارات والرّموز الذي يُشكّل أداة المعرفة، ويعكس صيغ الأخذ والعطاء لمعرفة منطق الإيحاء اللّفظي لظاهرة التّفاهم، وبدون اللّغة يتعذّر النّشاط المعرفيّ الإنساني، فاللّغة ترمز إلى الأشياء المنعكسة فيها والمعبّرة عنها؛ لأنّها تحمل معاني مفرداتها وأفكارها وخطاباتها حسب سياقاتها الواردة فيها.

ولغة العرب لها نظام خاص فضلاً عن كونها أداة اتّصال وتعبير، كما أنّها لغة القرآن الكريم، ممّا جعلها تحظى بالرّعاية والاهتمام لوعي أهلها بها، فسعوا سعيهم للكشف عن قوانين عملها.

الاهتمام باللّغة العربية كان أمرًا حتميّا، كي يُحفظ تاريخ الأمّة وحضارتها، فانبرت جهود العلماء للاشتغال عليها وتدارسها، ولضمان خلودها وجب تدوينها بداية، ثمّ بدأت صورة اللّغة في التّطوّر شيئًا فشيئًا نتيجة اهتمام العرب بلغتهم ومحاولة الحفاظ عليها في كنف القرآن الكريم والسّنة النّبوية الشّريفة، فجاءت بحوثهم فريدة في عمقها، وفي أصالتها، ومنهجها الذي استنبط من النّصوص الدّينية، فعُدّ منهجا رائعا في تربية العقل، وتوجيه الفكر لاستيعاب وحي الله وهدي نبيّه صلى الله عليه وسلم، وانحصرت معالم هذا المنهج في التّجربة والوصف، والاستدلال والتّنظير، وطوّرت بعد ذلك الدّراسات اللّغوية نفسها متأثّرة بالمناهج الحديثة، وتمكّنت البحوث من دراسة اللّغة على نحو علميّ من أجل كشف النّظام العام الذي يحمل بين طيّاته النّظام الصّوتي، والصّرفي، والنّحوي، والدّلالي، ولأنّ الغاية من اللّغة تحقيق العملية التّواصلية اهتم الباحثون بمحاولة بحث واستقصاء اللّغة لفهم مدلولات الكلام، باعتبار المعنى الغاية المثلى من الكلام، اهتمّوا بالسّياقات والمعاني، والأبعاد

التي تُحدثها اللّغة، اكتشفوا النّظام الدّلالي الذي يُؤلّفها، لأنّ الدّلالة تضع على عاتقها المعنى والسّياق، دون انفصالها عن باقي الأنظمة الأخرى، لأنّها مجتمعة تُشكّلُ نظامًا عامًا مشتركًا يُمثّل اللّغة، وهذه الأخيرة أحد ركائز ومقوّمات تراثنا، بات من الضّروري المحافظة عليها، كلّما أردنا أن ننطلق في أبحاثنا الآنيّة غذّتنا من أصالتها وثرائها، ومن خلال ما سنقدّمه محاولين استحضار تراثنا اللّغوي الزّاخر، ممثّلا في جانب منه لدى ابن خلدون، ومحاولة اكتشاف واستكناه ما قدّمته الدّراسات اللّسانية الحديثة.

دراسة اللّغة ليست بالأمر المستحدث عند العرب، ومع ذلك أضافتاللّسانيات الحديثة نوعا من الجدّة متمثّلة في مناهجها اللّغوية المقترحة أحدثت شقاقا عربيا، فالدّرس اللّغوي العربي كان أصيلا مترامي الأطراف، واقتراح البديل ليس من السّهل تقبّله عند الباحث العربي، وهذا ما أدّى إلى موجة من الصّراعات القائمة بين بعض الباحثين ممّن يتبنّى النّهج التّقليدي في دراسة اللّغة وبعض المعاصرين ممّن يتوجّه توجّها حداثيّا، الباحثون يرون اختلاف منهج التّراث في دراسة اللّغة عنه في مجال اللّسانيّات الحديثة تقريبًا، وهذا ما قيّد النّشاط اللّساني العربي المعاصر حيث فرض عليه مجالا ضيّقا يغلقه بعض الباحثين على التّراث، ويفتحه على اللّسانيات، ويفتحه بعضهم على التّراث ويغلقه على اللّسانيات، ويفتحه آخرون على التّراث واللّسانيات معًا.

أهميّة البحث:

يكتسي هذا الموضوع أهميّة بالغة لأنّ محوره الأساس التّراث اللّغوي العربي، وبسبب تعدّد الآراء واختلاف نظرة الدّارسين إلى التّراث اللّغوي العربي بين مؤيّد لأصالته وكماله، ومعارض له وباحث عن إكمال قصوره، جاءت هذه الأهمية.

أسباب اختيار الموضوع:

ليس بالأمر السّليّ أن نطّلع على ما يُبدعه الآخرون، ولا أن نأخذ عنهم ما يناسب أصولنا، ومن جانب آخر لا يُبرّر هنا عزوفنا عن رصيدنا اللّغويّ والمعرفيّ، لذا علينا تبنّي الموضوع على أساس مقولة لا إفراط ولا تفريط، فتراثنا فكر أصيل ونحن لن نُثبت هذه الأصالة إلاّ إذا أخرجناه للعالم دراسة وتمحيصا وتقصّيا واهتماما، ولمّا كان الأمر كذلك وقع اختيارنا على موضوع:(الأسس اللّسانية الحديثة في التّراث اللّغوي العربي القديم – ابن خلدون نموذجا–) واخترنا العلاّمة ابن خلدون لأنّه

جاء في مرحلة تشبّعت فيها الحضارة العربية بالعلوم المختلفة، فمن خلال ما قدّمه من معالم لسانية في فكره يُمكننا تقصّي حقيقة هذا التّراث اللّغوي وتحديد قيّمه المثلى.

أهداف البحث:

تسعى هذه الدّراسة إلى تحقيق عدّة أهداف منها:

- التّأصيل للغة الإنسانية.

- إثبات العلاقة بين اللّغة الإنسانية والفكر.

- التّعريف بالجهود اللّغوية عند العرب القدامى.

- قراءة المنجز اللّغوي عند ابن خلدون.

- إقامة مقاربة لسانية بين هذا المنجز والدّرس اللّساني الحديث.

- تحديد الجهود اللّسانية عند العرب المحدثين.

- محاولة إعادة بعث مكانة اللّغة العربية بين اللّغات الأخرى.

- تصحيح المفاهيم المغلوطة عن التّراث اللّغوي العربي.

- إعادة بناء ثقة الأمّة بموروثها اللّغوي، والاهتمام بلغتها، وتبنّيها لغة للثّقافة والعلم.

- محاولة لفت النّظر إلى هذه اللّغة وسماتها المتميّزة، وبنيتها القياسية، وإمكاناتها الهائلة ممّا يؤهّلها لأن تكون لغة مشتركة للعالم أجمع.

الدّراسات السّابقة:

كثُرت الدّراسات في مجال البحث في التراث وتنوّعت إذْ كلّ باحث ركّز على جانب معيّن منه، وقرأه من زاوية ما، ومن البحوث التي اهتمت بجانبه اللّغوي نجد: التّراث اللّغوي العربي وعلم اللّغة الحديث لحسام البهنساوي والذي حاول من خلاله إجراء مقاربات بين مختلف الظّواهر اللّغوية للتّراث العربي والمستجدّات الحديثة، كما نجد بعض الأطروحات مثل الآراء اللّغوية والتّعليمية عند ابن

خلدون لفتيحة حداد، حيث قدّمت تحليلاً عامًا للفكر التّربوي الخلدوني، وكذا بعض المقالات لعبد الرحمن الحاج صالح التي حاول من خلالها تدارس التّراث اللّغوي العربي على اختلاف توجّهاته ومحاولة إعطائه مكانة مرموقة، وإيجاد موازنة منطقية بينه وبين الدّرس اللّغوي الحديث، وهناك الكثير من الدّراسات التي ركّزت على الدّرس الخلدوني الذي حظي بعناية الباحثين اللّغويين.

إشكالية الدّراسة:

تنطلق الدّراسة من إشكالية أساسية مفادها:

– هل وُفّق البحث اللّغوي العربي في بناء درس لغويّ قائم على أسس لسانية حديثة؟ وتشتمل الإشكالية على أسئلة جزئية هي:

– هل زرع الباحثون اللّغويون العرب بذراتٍ أسّست للدّرس اللّساني، وما مدى مصداقية ذلك؟

– هل يتكامل هذا التّأسيس مع المعرفة البشرية عامة، والتّطوّر اللّغوي خاصة؟.

– ما مدى تأثّر العلوم الإنسانية بما خلّفته هذه البحوث من أفكار لسانيّة رائدة؟

– كيف أثّر الفكر اللّغوي الخلدوني على الحضارة العربية والعالمية على حدّ سواء؟

– هل تمكّن العرب اللّغويون المحدثون من إنصاف التّراث اللّغوي العربي؟

منهج الدّراسة:

تجمع الدراسة أكثر من منهج: كالتّاريخي والوصفي والتّحليلي، الذي يقوم على:

– التّأريخ للحضارة اللّغوية العربية.

– وصف الظّواهر اللّغوية وتحديد ماهياتها.

– تحليل هذه الظّواهر والتّقعيد لها، أو إعطاء البديل.

– إصدار بعض الأحكام التي تُبيّن قيمتها.

بنية الدّراسة:

قسّمنا دراستنا إلى:

مقدّمة: تحدّثنا فيها عن اللّغة بشكل عام، وعرضنا من خلالها سبب اختيار الموضوع، وإشكالاته، وأردفناها بمدخل وثلاثة فصول جاءت كالآتي:

مدخل: قدّمنا فيه تعريفات لبعض العلماء حول موضوع اللّسانيات بين القديم والحديث.

الفصل الأوّل: المعنون بـ **الأسس المعرفية في تناول الظّاهرة اللّغوية عند العرب (الجانب التّأصيلي)**، وقفنا فيه على أصل لغة الإنسان ونشأتها ومفهومها، وتاريخ اللّغة العربية، ثمّ تحديد الدّراسات اللّغوية عند العرب على اختلاف أنواعها.

الفصل الثّاني: الأسس اللّسانية في تحديد الظّاهرة اللّغوية عند ابن خلدون، ويُعتبر هذا الفصل تطبيقا ناقشنا من خلاله آراء ابن خلدون في قضية اللّغة والفكر، اللّغة كظاهرة اجتماعية، وكذا رأيه في المناهج القديمة، كما تمّ التّفصيل في علومه اللّغوية، وإقامة مقاربة منهجية بين مقوّمات الدّرس اللّغوي عنده، وبين الرؤى الحداثية خصوصًا ظاهرة التّواصل اللّغوي والنّحو، والاكتساب اللّغوي، كما عرّجنا على قضايا التّعليم والتّعلّم، ومدى تأثيرها على طرق التّعليم الحديثة.

الفصل الثّالث: الأسس اللّسانية للبحث اللّغوي العربي الحديث، عرضنا فيه تاريخ الدّرس اللّغوي العربي الحديث، وحدّدنا عقباته وتوجّهاته، كما قدّمنا لبعض الأعلام العرب مساهماتهم في هذا المجال خصوصًا نظرية التّعلّم عند عبد الرحمن الحاج صالح، والنّظرية الوظيفية لأحمد المتوكّل حيث أجرينا مقاربة تطبيقية بين الآراء الخلدونية، وبين ما سُمّي وظيفيّا عند المتوكّل، وخاتمة كانت حوصلة لأهمّ ما جاء في هذه الدّراسة من نتائج.

الصّعوبات التي واجهتنا في الدّراسة:

واجهتنا صعوبة تحليل بعض المفاهيم التّراثية، بما يُناسب الأفكار السّائدة في الفكر الحديث، بالإضافة إلى اختلاف الآراء وتباينها، حيث لا يُمكن تتبّع كل وجهات النّظر لاختلاف المنهجيّات والرؤى والتّوجّهات الفكرية.

ومن أبرز المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها، العين للخليل بن أحمد، والكتاب لسيبويه، والمقدّمة لابن خلدون، اللّسانيات وأسسها المعرفية لعبد السّلام المسدي، تاريخ البحث اللّغوي عند العرب لأحمد مختار عمر، الدّراسات اللّغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثّالث لمحمد حسين آل ياسين، نشأة الدّرس اللّساني العربي لفاطمة الهاشمي بكوش، فبعضها كتب تراثية أصيلة قام عليها الدّرس اللّغوي العربي القديم، والبعض الآخر كتب حديثة تداركت هذا الميراث وحاولت إعادة قراءته وإعطائه نفسًا جديدًا.

وأخيرًا لا يُمكن لأحد أن يدّعي الكمال في أيّ دراسة، وإن كان هناك فضل فيعود إلى الله ثمّ إلى من مدّ لي يد العون قريبا كان أو بعيدا، وأخيرا الشّكر موصول إلى أستاذي المشرف محمد بوعرعارة على دعمه الدّائم.

تيسمسيلت في:04 ديسمبر 2020

البــاحثة: عبديش الزّهرة

مدخـــل: اللّسانيّات (التّعريف والتّأصيل)

- تمهيـــــد

1- تعريف اللّسانيات

2- خصائص اللّسانيّات

3- المدارس اللّسانية العربية

4- اللّسانيات الحديثة

5- اللّسانيات العربية الحديثة

تمهيد:

خلق الله الإنسان وزوّده بنزعة استطلاعية يُفتّش ويُنقّب بناءً عليها عن الحقيقة المبهمة خلف الظّواهر الطّبيعية لمعرفة أسرارها واستجلاء غموضها، وأسباب وجودها، ولذلك جدّ واجتهد في إيجاد الحلول المنطقية والمقبولة التي تمنح عقله نوعا من القناعة والارتياح في تحصيل هذه المعرفة، وهو في بحثه هذا يستند آليا إلى تركيبته العقلية الفطرية المهيّأة سلفا، فهو كائن مفكّر ومحلّل ومستنبط ومفسّر لأسباب الموجودات وغاية وجودها، وهذا ما جعله يعرف التّسامي عن باقي المخلوقات الأخرى، وأكثر ما ميّزه منطقه وفطرته اللّغوية أو جهازه النّاطق، فهذه الخاصّية منحته مزيّة التّواصل اليومي لقضاء حاجاته والتّعبير عن مكنوناته وانفعالاته وردود أفعاله.

ولما كانت اللّغة على هذا القدر من التّعقيد بسبب أنّ الإنسان لا يتكلّم عشوائيّا من أجل الكلام كما أنّه لا يتكلم عبثا، بل يحدث هذا الفعل الأدائي بعد سلسلة من التركيبات العقلية الخفية التي تضمن ضبط وسلامة ما يصدر عن الإنسان، وكان سبب اندفاع العلماء في بحثهم هو هذه الحقيقة الخفية السّليمة والمنظمة التي تضمن مسار هذه الظّاهرة الكونية من حيث تكوّنها في العقل إلى أن تصل إلى نظام يصدر منسجما ومنسّقا من قِبَل الفرد المتكلّم المندمج ضمن الجماعة اللّغوية القادرة على فك رموز وعلامات هذه السّلسلة الكلامية وتحديد أثرها العقلي والنّفسي على المتلقي المستعد لتقبّل ما يسمع، ومن هذا كلّه نصل إلى أنّ اللّغة هي الأصل الذي تلتفُّ وتدور حوله العديد من العلوم المعرفية العقلية والاجتماعية والنّفسية والتّربوية.

وقد ارتبطت نشأة العلوم اللّغوية عند العرب بنزول القرآن الكريم، إذْ كان هذا المستجدّ في البيئة العربية هو السّبب القويّ الذي دفع علماء العربية للاهتمام بلغتهم أكثر، خصوصا أنّ القرآن جاء جزلا في فصاحته، وجودة نظمه، وكان معجزا في لفظه وتركيبه، وهو ما جعل فريقًا من العرب القدامى يبحثون في كنه وسرّ هذا الكتاب المعجز في لغته.[1]

وممّا لا شكّ "فيه أنّ أيّ أمّة من الأمم تعيش اعتزازها وفخرها بمقوّماتها الحضارية، وتسعى جاهدة للحفاظ عليها، ونقلها لأذهان أجيالها بُغية خلودها في الحياة العملية بكلّ أوجهها المادية والمعنوية، فتُشكّل النّبع الأصيل الذي تستمدّ منه حركيّتها الدّائبة في الكون، ومن ثمّة تضع الإطار الحضاري الذي يُميّزها بخصائص مختلفة تُستمد بالأساس من تلك المقوّمات والأسس، هذا ما يجعلها

[1]- ينظر: عبد الحليم معزوز، **تأصيل اللّسانيات العربية عند تمّام حسّان وعبد الرّحمن الحاج صالح – دراسة ابستيمولوجية في المرجعية والمنهج–** (رسالة دكتوراه)، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة باتنة، 2017/2016، ص: 15.

تنال المكانة اللاّئقة بها بين مختلف الأمم"[1]؛ فكلّ لغة من اللّغات تقوم على سمات مميزة خاصة بها، تجعلها مختلفة عن اللّغات الأخرى، تبني من خلالها حضارتها ورقيّها، فقوّة أي أمّة من الأمم تقوم على قوّة لغتها ومدى تطوّرها وفاعليّتها في الوسط اللّغوي العام.

ومن الأساسيّات التي "لا يُمكن لأيّة أمّة أنْ تنال الرّقي بين الأمم إلاّ إذا أسّست بناءها الحضاري بمختلف عناصره، منطلقةً من أصالتها المشكّلة من عوامل متكاملة متكافلة، أهمّها الدّين واللّغة والتّاريخ، تلك العناصر إذا كان تفاعلها إيجابيّا شكّلت هوية الأمّة المتميّزة بخصائصها النّفسية والاجتماعية وفق ما تقتضيه تلك العناصر من شروط الانتماء الحضاريّ الخاص بها، والتي تظهر في تفاعل الكائن البشريّ مع متطلّبات الحياة على اختلاف مجالاتها، هذه العناصر الحضارية هي التي تُشكّل الموروث المادّي والمعنوي المتراكم عبر العصور، وهو ما يُطلَق عليه اسم التّراث الذي يُشكّل همزة وصل بين الماضي والحاضر، ومنه المنطلق الأساس للتّطلّع إلى المستقبل (...) ولا شكّ أنّ التّطوّرات الحاصلة في العالم اليوم على تنوّعها فكرية كانت أو أدبية أو علمية، هي نتيجة تلك التّراكمات والإضافات المتغيّرة والمتطوّرة باستمرار، ممّا يفتح المجال واسعا فيما يتعلّق بمبدأ التّأثير والتّأثر"[2]؛ فبناء الحضارات لا يستند على اتجاه واحد بل لابدّ من تضافر مختلف الاتجاهات التي تُكمل بعضها البعض مُشكّلة كيانا مستقلا يقف حصنا منيعا للحفاظ على الصورة المعرفية والحضارية للأمّة.

وعلوم اللّسان العربي كثيرة، وهذا ما يعكس الثّراء في اللّغة العربية، وتعدّد المعاني والأساليب أوردها الدّقة في التّعبير عن المعاني المختلفة التي يرغب المتكلّم في إيصال مقاصدها ولهذا كان من الطّبيعي أن تكثر علومها وتتنوّع بتنوّع ثرائها وغناها، وخصوصًا علومها اللّغوية التي شكّلت الحصن المنيع للغة العربية الذي منحها استمراريّةً ورسوخًا عبر مختلف العصور[3].

وقبل أن نعرض للمدارس اللّسانية العربية التّراثية نُعطي مفهوما عاما للّسانيات، "فقد اشتغل الباحثون في اللّغة على دراسة المنطوق من القول، والكشف عن الرّوابط بين الخطاب وحيثيات إنتاجه، من اللّفظ أصله وفصله وصرفه وصيغه، إلى المعنى قريبه وبعيده، مُؤوّله وصريحه وانتهاءً بمقام

---

[1]- يوسف وسطاني، **اللّسانيات العربية في ضوء التّراث ومقتضيات التّطبيق المنهجي**، مجلة إشكالات، المركز الجامعي تمنراست، الجزائر، 2016، ع. 9، ص: 272.

[2]- المرجع نفسه، ص: 272.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 279.

القول من مقاصد مخاطِبه ومكنونات مخاطَبه المعرفية، والإحاطة بهذا كلّه يحفظ القائل من لحن القول لتأخذ بلسانه إلى فنّ القول، هذه هي المباحث التي يُمكن للدّارس وفق المناهج اللّسانية المختلفة تتبعها لاستكناه الصّلات القائمة بين مباني اللّغة ومعانيها، وأغراض مخاطِبها ومعارف مخاطَبها، وهذا ما تسعى إليه الدّراسات اللّغوية العربية وغير العربية"[1]؛ فقد ركّز الباحثون عملهم على الحلقة التّواصلية بين مخاطِب ومخاطَب محاولين من خلالها الكشف عن الروابط اللّغوية التي تجمع بين عناصر الكلام، وبين المعاني التي تؤدّيها في سياقاتها المختلفة.

1- تعريف اللّسانيات:

تُعرّف اللّسانيات بأنّها:"علم يدرس اللّغة الإنسانية دراسة علمية، تقوم على الوصف ومعاينة الوقائع بعيدا عن النّزعات التّعليمية، والأحكام المعيارية"[2]، هذه الدّراسة تتّخذ من العلم سُلّمًا ترتقي من خلاله في تطوّرها، وتدرس اللّغات الإنسانية على اختلاف ألسنتها،كما تدرس اللّغة بمعزل عن المؤثّرات الخارجية كالتّاريخ والزّمن والعرق[3].

والقصد من هذه الدّراسة هو بيان جوهر كلّ لغة من هذه اللّغات، واستراتيجية عمل كلّ منها[4]، والنّظر إليها على:"أنّها منظومة كلّية تتألّف من مستويات متراتبة يستند الأعلى منها إلى الأدنى"[5]؛ والملاحظ هنا أنّه "إذا كان فقه اللّغة يدرس اللّغة القديمة الموجودة في المعجمات وكتب الأدب ودواوين الشّعر، والفصحى الحديثة المتداولة في الجامعات والصّحف، ويترفّع عن دراسة اللّهجات العامية، فإنّ الاتجاه العلمي الذي التزمه علم اللّغة يحمله على دراسة اللّغات، في واقعها المعيش، إلى جانب دراستها في ماضيها المنقول إلينا"[6]؛ وهذا ما ينادي به الدّرس اللّساني الحديث في دراسته للّغة الإنسانية.

---

[1]- جلول تهامي، **التّراث النّحوي واللّسانيات**، مجلة الباحث، مج. 11، ع. 1، ص: 91.

[2]- أحمد قدور، **مبادئ اللّسانيات**، ط. 3، دار الفكر، دمشق، سوريا، 2008، ص: 15.

[3]- ينظر: مازن الوعر، **قضايا أساسية في اللّسانيات**، ط. 1، دار طلاس، دمشق، 1988، ص: 10.

[4]- ينظر: وليد السّراقبي، **الألسنية، مفهومها، مبانيها المعرفية، ومدارسها، سلسلة مصطلحات معاصرة**، المركز الإسلامي للدّراسات الاستراتيجية، بيروت، 2019، ص: 14.

[5]- رضوان قضماني، **مدخل إلى اللّسانيات**، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، منشورات جامعة البعث، ص: 1.

[6]- طليمات غازي، **في علم اللّغة**، ط. 2، دار طلاس، 2000، ص: 17.

موضوع اللّسانيات:"كلّ النّشاط اللّغوي للإنسان في الماضي والحاضر، ويستوي في هذا الإنسان البدائي والمتحضّر، واللّغات الحيّة والميتة، والقديمة والحديثة، دون اعتبار لصحّة أو لحن، وجودة أو رداءة"[1]؛ أي إنّ اللّسانيات لا تُقصي أيّ لغة من الدّراسة مهما كان نوعها.

2- خصائص اللّسانيات:

العِلْم اللّساني علم له تخصّصه، وله ما يُميّزه، إذا ما قورِن بعلوم اللّغة الأخرى كـ(النّحو) و(الصّرف) ومن ذلك:

1- استقلاليته عن بقية العلوم، كالنّحو الذي كان وشيج الصّلة بالمنطق.

2- تطبيقاته مسّت اللّغة المنجزة قولا قبل المكتوبة.

3- العناية بدراسة اللّهجات، إذْ إنّ هذه اللّهجات:"لا تقلّ أهمية عن سواها من مستويات الاستخدام اللّغوي"[2].

4- طموحها إلى بناء نظرية لسانية عامة تُدرس بموجبها اللّغات البشرية كافة.

5- جعل اللّغات في بوتقة واحدة بدائي اللّغات ومتحضّرها.

6- لا تفصل أنظمة اللّغة عن بعضها البعض، بل تسير وفق تراتبية منطقية من الصّوت إلى البناء الصّرفي والنّحوي وصولا إلى الدّلالة.

7- دراسة اللّغة دراسة آنية من خلال الملاحظة المباشرة.

8- عصرنة الدّرس الصّوتي عن طريق إخضاعه للوسائل الحديثة

9- استنتاج أنظمة اللّغات بناء على الملاحظة الإحصائية[3].

اللّسانيات علم:"يدرس اللّغة أو اللّهجة دراسة علميّة موضوعيّة، غرضها الكشف عن خصائصها، وعن القوانين اللّغوية التي تسير عليها ظواهرها الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية والاشتقاقية، والكشف عن العلاقات التي تربط هذه الظّواهر بعضها ببعض، وتربطها بالظّواهر النّفسية، وبالمجتمع والبيئة الجغرافية"[4]؛ إذن هي لا تُفرّق بين اللّغة واللّهجة في الدّراسة، وما تهدف

---

[1]- رمضان عبد التّوّاب، **المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي**، ط. 2، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1985، ص: 7.

[2]- أحمد قدور، **مبادئ اللّسانيات**، ص: 18.

[3] - ينظر: وليد السّراقبي، **الألسنية، مفهومها، مبانيها المعرفية، ومدارسها، سلسلة مصطلحات معاصرة**، ص: 15- 16.

[4]- عبد العزيز مطر، **علم اللّغة وفقه اللّغة**، دار قطري بن الفجاءة، قطر، 1985، ص: 18.

إليه هو إخضاعها للمعاينة والفحص الدّقيق، ومحاولة إدراك النّظم التي تضبطها، والكشف عن علاقتها بالظّروف المحيطة بها.

وبما أنّ اللّسانيات اختصاصها اللّسان البشري فهي تنقسم إلى قسمين:

أوّلهما: قسم مختصّ في الدرس والتّدقيق للّسان البشري عامة، أساسه وحدة هذا اللّسان، لا تمييز بين لسان قومي وآخر، فهو يعرض للكلّيات اللّغوية التي تشترك فيها اللّغات البشرية، كدراسة ظاهرة التّأنيث في اللّغات، أو ظاهرة الاسم، أو ظاهرة التّذكير، أو ظاهرة الجمع، ويدرس عناصر المنظومة اللّغوية، وما تمتاز به من خواص، وما يربط بين هذه العناصر ومستويات استعمالها ومظاهره[1]، فهو يدرس:"البنى العميقة في اللّسان البشري، وهي تجمع بين ظواهر خاصة، أي: بين اللّغات القومية"[2]

ثانيهما: هو دراسة الظّواهر الخاصة في اللّسان البشري، أي يدرس اللّغات القومية، فيخصّ لغةً ما بدراسة وصفية عمدتها المعاينة والموضوعية، رغبة في الكشف عن خصوصيّاتها ومزاياها التي توحّد بينها في كلٍّ هو (اللّغة القومية)، وهذا يعني أنّه ينطلق من الخاص إلى العام عكس القسم الأوّل[3].

3- المدارس اللّسانية العربية:

يذهب صباح علي سليمان في محاضراته إلى تقسيم المدارس اللّسانية العربية إلى:

3- 1- المدرسة البيانية:

التّسمية الواجبة لهذه المدرسة هي "أن يُقال المدرسة البيانية التّبيينية حتى يكون هناك التزام بين عنوان الكتاب عند الجاحظ(ت255هـ) «البيان والتّبيين»؛ اتباع التّبيين للبيان الذي كان بالإمكان الاستغناء عنه طلبًا للاختصار دفع الجاحظ إلى المسالك الوعرة لاستيعاب مدارك الكلام في جميع مظانّها؛ لأنّ البيان إذا كان يُعبّر بالخصوص عن هذه الظّاهرة اللّسانية الإنسانية؛ التي تُمثّل الأمانة التي عرضها الله على السّماوات والأرض، وحملها الإنسان، فهي بالتّالي ظاهرة غيبية بالدّرجة الأولى، فإنّ التّبيين موضوع من الجاحظ لوصف العلاقات اللّسانية التي تجري في عالم الشّهادة، وتجمع بين المتكلّم والمخاطب، وتنقل البيان إلى بلاغة، والكلام إلى رسالة مع ما تتضمّنه الرّسالة من إلقاء وتلقّي،

---

[1]- ينظر: وليد محمد السّراقبي، **الألسنية مفهومها، مبانيها المعرفية ومدارسها**، ص: 17.

[2]- رضوان قضماني، **مدخل إلى اللّسانيات**، ص: 3.

[3]- ينظر: وليد محمد السّراقبي، **الألسنية مفهومها، مبانيها المعرفية ومدارسها**، ص: 17.

ورموز ومعاقد، وحال ومقال ومقام، كما تشرحه اللّسانيات الحديثة اليوم"[1]؛ هذا ما يدلّ على تفطّن الجاحظ للعلاقات القائمة بين عناصر الرّسالة المنطوقة بين متكلّم ومستمع، ومقام يفرضه السّياق، وهذا ما أقرّته اللّسانيات الحديثة حول موضوع الخطاب اللّغوي.

وقد ضمّن الجاحظ في كتابيه "حقيقة الكلام، وفي كيفية إنشائه، وتطويره، وعلاقته بالإنسان منذ بدء الخليقة إلى أن صار بلاغة في سياسة الكون والكلام، كلّ هذا جاء في مضمون كتابيه «البيان والتّبيين» و«الحيوان»، واعتمد في ذلك على ما جاء في القرآن خاصة ممّا جعله أوّل من مثّل للمدارس الكلامية المستمدّة من القرآن الكريم"[2]؛ ويعني أنّ الجاحظ يستند إلى نظرية فطرية الكلام عند الإنسان منذ الخلق الأوّل.

وكانت البداية عند الجاحظ "بتلخيص أنواع الدّلالات في خمسة أنواع هي: اللّفظ ثمّ الإشارة ثمّ العقد ثمّ الخط ثمّ النّصبة، هذا التّصنيف قائم على النّظرة الارتقائية التي تتلخّص في عبارة (العالم الصّغير سليل العالم الكبير)، حيث ينحدر اللّفظ من الإشارة، والإشارة من العقد، والعقد من الخط، والخط من النّصبة"[3]؛ صنف الجاحظ الكلام في تراتبية منتظمة وجعلها أساس تكوين الكلام.

3- 2- مدرسة النّظم:

بنى الجرجاني(ت392هـ) مفاهيمه على فكرة النّظم "التي تعني كيفية تركيب الكلام انطلاقا من الجملة البسيطة، ليصل إلى نظم القرآن في تراكيبه الصّوتية والدّلالية والنّحوية والبلاغية والأسلوبية والغيبية والإعجازية، والنظم باختصار يعني تأليف الحروف والكلمات والجمل تأليفًا خاصًا يسمح للمتكلّم والسّامع أن يرتقيا بفضل بديع التّركيب إلى مدارك الإعجاز في المعاني (...) فالنّظم كالبناء والنسج يتم في معاقد النّسب والشّبكة، فمعاقد النّسب تبرم الخيوط التي تذهب طولا، ومعاقد الشّبكة تبرم الخيوط التي تذهب عرضًا، فإذا نُسجت خيوط الطّول في خيوط العرض حصل النّظم"[4]؛ شبّه الجرجاني النّظم اللّغوي بالنسيج المحكم في صنعه، انطلاقا من أبسط صوره ووصولا إلى مرتبة الإعجاز اللّغوي.

---

[1]- صباح علي السليمان، **محاضرات في اللّسانيات النّظرية**، كليّة التّربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، 2016، ص: 31.

[2]- الرجع نفسه، ص: 31.

[3]- المرجع نفسه، ص: 31.

[4]- المرجع نفسه، ص: 32.

3-3- المدرسة الشّمولية:

كان "لكتاب السّكاكي «مفتاح العلوم في البلاغة» تأثير كبير على من جاء بعده فصارت آراؤه مرجعًا للدّارسين جعلته أكبر مدرسة لسانية في اللّغة العربية، ولا يعرف الدّارسون مدرسة تُضاهيها في الشّمول والاتساع في الثّقافات الأخرى، وقد صنّف السّكاكي العلوم اللّسانية في شكل شجرة أصلها ثابت في قواعد اللّغة، وفروعها في السّماء تشمل جميع أنواع الكلام"[1]؛ يرى السّكاكي في تمثيله للعلوم اللّسانية أنّ لكلّ لغة نظاما محكما ثابتا لا يتغير، وهناك مُتغيّر مثّل له بالفروع تفرضه السّياقات والظروف.

وقد صنّف السّكاكي هذا التّطوّر حيث جعله "يشمل فرعين: النّحو والصّرف، ثمّ يرتقي النّحو والصّرف إلى درجة البلاغة، فيخلف علم المعاني النّحو، وعلم البيان الصّرف، ويخلف مقتضى الحال في البلاغة مقتضى الوضع في النّحو، بإدراج المنطق والاستدلال في عملية التّحويل كما يُدرج مع مقتضى الحال مقتضى المقام ومقتضى المقال، ويرتقي من البلاغة إلى علوم الأسلوب في مستوى علم البديع، فيخلف البيان: المحسّنات اللّفظية، والمعاني: المحسّنات المعنوية، فانتقال السّكاكي من البيان إلى المعاني ليس شيئًا سوى انتقال من علم البلاغة إلى علم الأسلوب الذي أصبح علمًا قائمًا بذاته (...) وبعد البديع يرتقي الكلام إلى مرتبة الشّعر مع العروض والقافية فالعروض يخلف التّراكيب النّحوية والمعنوية، والقافية تخلف البيان، وعند اكتمال هذه الطّبقات كلّها ينتقل إلى الأدبية، ومفهوم الأدب يجمع بين القول والعمل، وفوق الأدب إلاّ الإعجاز القرآني الذي ينقل القول والفعل الحسن إلى مدارك الغيب، حيث يلتقي صّواب القول بصواب العمل"[2]؛ يُعدّد السّكاكي مراحل تطوّر الكلام حسب المعاني التي يُؤدّيها فينتقل من حال الجمود واللّغة العادية إلى البلاغة في أرقى مستوياتها ليصل إلى أعلى درجات الإعجاز اللّغوي المتمثّلة في القرآن الكريم.

3- 4- المدرسة الارتقائية:

أمّا ابن خلدون "فإنّ النّظرية الارتقائية عنده مبنية على طبقات خمس متراصفة، يُعبّر عنها ابن خلدون بالأطوار، ويقصد بالطّور الفترة الزّمنية التي ينتقل فيها الكائن اللّساني من حال إلى حال

[1] – صباح علي السليمان، **محاضرات في اللّسانيات النّظرية**، ص: 32.

[2] – المرجع نفسه، ص: 33.

(...) حتى ينتهي إلى غايته"[1]؛ وكأنّه ينتقل في سلمية لغوية من الفكرة الذّهنية التي يسعى المخاطِب إلى إيصالها، حتى يتمّ فكّ شفراتها من طرف المخاطَب.

يبدو أنّ ابن خلدون كان متأثرا بالبلاغيين والمتصوّفة أمثال الجرجاني والطوسي والقشيري في تقسيمه لأطوار نظريته "فالطّور عنده هو الحال عند البلاغيين، ووظّفها لبناء نظرية التّحصيل، وهي تنصّ على أنّ المعنى ينشأ أوّل ما ينشأ عن الفعل، فإذا تكرّر الفعل صار صفة، وإذا تكرّرت الصّفة صارت حالا، وإذا تكرّرت الحال صارت ملكة، أي مقامًا"[2]؛ وتحصل الملكة اللّغوية عند ابن خلدون عن طريق التّكرار.

والملاحظ أنّ "هذا النّظام الخماسي يجري في شكل تسلسل مطرد، من الأسفل إلى الأعلى صعودًا، ومن الأعلى إلى الأسفل نزولا، في صورة هرميّة، أو في شكل شجرة أصلها ضيّق وهو واسع، وفرعها واسع وهو ضيّق دقيق، هذه الشّجرة هي المنوال الذي رُصّت فيه جميع المعاني التي تُعمّر الكون؛ كلمات كانت أو أشخاصا أو أشياءً، وهي أعيان متفرّقة إذا جُمعت ونُظمت أكوانًا متراصفةً في منوال عمراني واحد، إذا رُكّبت في الأفعال كانت عمرانًا فعليًّا، وإذا رُكّبت في أفكار وألفاظ لسانية كانت عمرانًا فكريًا وكلاميًا، والذّوات التي في آخر كلّ أفق من العوالم مستعدّة لأن تنقلب إلى الذّوات التي تُجاورها من الأسفل والأعلى استعدادًا طبيعيًّا كما في العناصر الجسمانية البسيطة"[3]؛ يرى ابن خلدون أنّ اللّغة محصلة هذه العملية التي تستند إلى تكرار الفعل فإذا أصبحت ملكة راسخة انسجمت المعاني وكأنّها بناء محكم الصّنع كلّ لبنة فيه تخدم اللّبنة التي سبقتها والتي تليها في معرض الكلام.

ويرى ابن خلدون أنّ "التّطوّر الارتقائي إذا طبّقناه على الكلام كان الارتقاء كالتّالي: ففي الأسفل نجد الدّلالات التي لا تتحدّد أبعادها إلاّ إذا أُدرجت في شبكة نحوية، والشّبكة النّحوية لا تظهر قيمتها إلاّ إذا أُدرجت في طبقة عليا هي البلاغة، والبلاغة هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال ترتقي إلى طبقة الأسلوب التي تجمع العبارة البلاغية، وتُضيف إليها البديع، أي إبداعات المتكلّم لأنّ الأسلوب هو العلامات الدّالة على شخص المتكلّم أو الصّانع للعمران"[4]؛ ولا ترتقي اللّغة في نظره

---

[1]- صباح علي السليمان، **محاضرات في اللّسانيات النّظرية**، ص: 33.

[2] - المرجع نفسه، ص: 33.

[3]- المرجع نفسه، ص: 34.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 34.

إلاّ إذا حكم النّظام النّحوي غاياتها الدّلالية، ولا يُمكن الحكم على صحّة هذا النّظام إلاّ إذا تطابق الكلام مع الوضع، ثمّ لا يظهر هذا الانسجام في صورته الجمالية إلاّ إذا وُضع في قالب إبداعي من صنع المتكلّم.

ويرى ابن خلدون أنّ "كيفية صنع التّراكيب الكلامية شبيهة بكيفية صنع التّراكيب العمرانية تحتاج للذّكاء والحذق، لذلك فكّر في الجمع بين التّراكيب العمرانية، والتّراكيب اللّسانية في علم واحد للتّراكيب سمّاه (فقه التّراكيب)، الذي يُعدّ أهمّ شيء في نظرية ابن خلدون، والتّراكيب هي وحدها التي تُمكّن من الارتقاء إلى مدارك الإعجاز في القرآن الكريم بحيث يمكن القول أنّ التّراكيب المعنوية تبدأ عند العناصر العليا المؤلّفة لنظم القرآن الذي لا تُدركه إلاّ خواص النّفوس، وهذه تراكيب أوسع من أن يُحاط بها في قواعد معيّنة، وهي التي يجب تعليمها للنّاشئة بالجمع فيها بين التّراكيب اللّسانية والتّراكيب العملية، كما تجري بالفعل في الواقع اليومي الميداني، وفي العلاقات العامة بين الأشخاص في الأحوال والمقامات التي يعيشون فيها، وهي خلاصة المنوال عند ابن خلدون، وفقه التّراكيب يتمثّل في نظره في مفهوم الأسلوب، وهو أسمى ما توصّل إليه التّفكير الخلدوني في لسانياته الارتقائية"[1]؛ يُركّز ابن خلدون على المعاني الحادثة في النّفس وفي تفكيره هي معانٍ لا يُمكن للقواعد اللّغوية أن تشملها، وهي عنده أرقى مراتب الكلام أمّا درجة الأسلوب اللّغوي عنده هي مرتبة الرّقي الحقيقي.

4- اللّسانيات الحديثة:

يتّفق الباحثون على أنّ ظهور اللّسانيات الحديثة شكّل ثورة معرفية حقيقية وصار "صلة وصل بين العلوم الإنسانية من جهة والعلوم الدّقيقة من جهة أخرى، وتُعتبر حاليًا أقرب إلى هذه الأخيرة من الأولى"[2]، إنّ هذه الثّورة:"حوّلت اللّسانيات إلى علوم عابرة لكلّ التّخصّصات والمعارف، من الرياضيات والمعلوميّات، والذّكاء الاصطناعي والبيولوجيا، إلى البيئة والمجتمع والتّواصل وعلم النّفس والعلوم المعرفية والتّاريخ والفلسفة والاقتصاد والسّياسة والثّقافة والتّربية والتّعليم"[3]، رغم شيوع اللّسانيات إلاّ أنّ هناك "اختلافا في تحديد البداية الحقيقية لهذا العلم بمعناه العلمي الدّقيق، فمنهم من

---

[1]- صباح علي السليمان، **محاضرات في اللّسانيات النّظرية**، ص: 35.

[2]- حليلي عبد العزيز، **اللّسانيات العامة واللّسانيات العربية(تعاريف- أصوات)**، ط. 1، منشورات مجلة دراسات، 1991، ص: 13.

[3]- مصطفى عادل وصارة أضوالي، **اللّسانيات والدرس اللّغوي القديم، دراسة في ضوء جدلية الاتصال والقطيعة**، مركز نماء للبحوث والدّراسات، المغرب، ص: 11.

اعتبر أعمال وليام جونز (William Jones)بداية حقيقية للّسانيات، ومنهم من جعل محاضرات دي سوسير (F. De Saussure) (1916) بدايتها الحقيقية، ومنهم من ذهب إلى أكثر من ذلك وقال: إنّ اللّسانيات في معناها الدّقيق لم تبدأ إلاّ مع رائد المدرسة التّوليدية التّحويلية الأمريكي نعوم تشومسكي (Noam- Chomsky)، وبين هذا وذاك رأى بعضهم أنّ اللّسانيات ما هي إلاّ امتداد للدّراسات اللّغوية القديمة، وجزء من سلسلة علاقة الإنسان ودراسته للملكة اللّغوية"[1].

واللّسانيات بكلّ مدارسها بدءا بالبنيوية التي أرسى معالمها دي سوسير لم تأت صدفة وإنّما سبق تلك المرحلة دراسات لغوية قيّمة، فالدرس اللّغوي منذ القديم إلى اليوم يُمكن تقسيمه إلى: المرحلة التوفيقية، والمرحلة المقارنة، والمرحلة الوصفية، والمرحلة التّفسيرية[2]، ولقد حصر سوسير موضوع اللّسانيات في دراسة اللّغة، وبيّن أنّ اللّسانيات بالمعنى الجديد عليها أن تحلّ محلّ الدّراسات اللّغوية التّاريخية والنحو المقارن، وعدّد مهامها في:

– "الوصف والتّأريخ لجميع اللّغات، ودراسة الأسر اللّغوية بهدف إعادة بناء اللّغات الأم لكلّ أسرة.

– البحث الدّائم والكلّي في القوانين العامة المتحكّمة في ظواهر التّاريخ الخاصة.

– على اللّسانيات أن تُحدّد مجالاتها وتُعرّف نفسها بنفسها"[3].

كما بيّن أنّ موضوع اللّسانيات يتميّز بمجموعة من السّمات:

– "موضوع اللّسانيات خلافا للعلوم الدّقيقة، غير مُعطى مسبقًا، وإنّما يتحصّل من بناء وجهة نظر.

– موضوع اللّسانيات هو اللّغة وليس الكلام؛ لأنّ اللّغة نظام يمكن إخضاعه للدراسة، والكلام فردي لا يناسبه ذلك.

– اللّسانيات جزء من السّيميائيّات"[4].

---

[1]– ينظر: مصطفى عادل وصارة أضوالي، **اللّسانيات والدرس اللّغوي القديم، دراسة في ضوء جدلية الاتصال والقطيعة**، ص: 11.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص: 12.

[3]– المرجع نفسه، ص: 16.

[4]– المرجع نفسه، ص: 16.

وأراء دي سوسير الجديدة إضافة إلى مجموعة من المفاهيم من قبيل:"مفهوم النّظام الذي سيعتمد مكانه مفهوما البنية والنّسق، وكذلك ثنائيّاته المشهورة التي ستُثري الدرس اللّغوي، ومنها على الخصوص ثنائيّات:

اللّسان/الكلام langue/parole

الدّال/المدلولsignifiant/signifié

التّرادف/التّعاقبdiachronique/synchronique"[1]، أدّت إلى ظهور مرحلة جديدة من التّفكير اللّساني.

انطلق سوسير من البحث في طبيعة اللّغة باعتبارها موضوع البحث العلمي، فاللّغة في نظره:"نظام منسوق ذو وظيفة اجتماعية محدّدة"[2]، وما على اللّسانيات إلاّ دراسة اللّغة في بنيتها الدّاخلية، وتعالق عناصرها دون النّظر إلى المؤثّرات الخارجية فأطلق اسم البنيوية على مدرسته وبعض المدارس التي جاءت بعده[3].

أمّا المدارس اللّسانية التي جاءت بعد دي سوسير جميعها تبنّت مبادءَه ومناهجه في دراسة اللّغة، مع تغييرات وإضافات تختلف من مدرسة إلى أخرى.

5- اللّسانيات العربية الحديثة:

إنّ ما عرفته اللّسانيّات الحديثة في البلدان الغربية من قفزةٍ نوعيّةٍ سريعةٍ كفلت لها التّصنيف ضمن مصاف العلوم الدّقيقة، وذلك لاستغلالها العلوم النّظريّة والعلميّة، واشتغالها على مختلف المجالات اللّغويّة وغير اللّغوية، فأقبل عليها الباحثون المعاصرون بالدّرس المعمّق بحثًا وتأليفًا، أمّا عالمنا العربي فكان للبعثات العلميّة الدّور الأساس في نقل هذا العلم إلى بلدانهم، والدّرس اللّساني العربي وليد حضارتين مختلفتين، أوّلها الحضارة العربية التي تمثّلت في تراث نحوي عربي غني، وثانيها الحضارة الغربية ممثّلة في مناهج لسانيّةٍ غربيّةٍ متطوّرةٍ، وعن هذا الاندماج تولّد فرع مهمّ من فروع البحث اللّساني العربي الحديث، وهو لسانيّاتُ التّراث، فقد استطاع أصحاب هذا الاتجاه ربط التّراث اللّغوي العربي بالنّظريّات اللّسانيّة الغربيّة الحديثة، وقد اختلفت كيفية الرّبط بين هذين الاتجاهين، وكان أهمّها

---

[1]- ميمون مجاهد، **الظّاهرة اللّغوية بين مناهج البحث ومقاربات التّعليم**، مجلة اللّسانيات وتحليل الخطاب، بني ملال، المغرب، 2015، ع. 1، ص: 16.

[2]- المرجع نفسه، ص: 18.

[3]- ينظر: مصطفى عادل وصارة أضوالي، **اللّسانيات والدرس اللّغوي القديم**، ص: 17.

الوسطيّة والتي يسعى أصحابها من خلال مجهوداتهم اللّغويّة إلى التّوفيق والتّقريب بينها فكانت أغلبها تأصيليّة لمبادئ اللّسانيّات في التّراث العربي[1].

ومن أجل الوصول إلى وضع نظرية جديدة خاصة للنّحو العربي تتوافق مع اللّغة العربية كما تسعى إلى تيسير النّحو، برز في هذا المجال عدّة اتجاهات تأثّرت في عمومها بالنّظريات اللّسانية الغربية وأهمها[2]:

5- 1- الاتجاه الوصفي البنيوي:

اتّبع أصحابه نمط الوصفيين الغربيين في تعاملهم مع النّحو التّقليدي، فكانت نظرتهم نظرة نقدية يدعو أصحابها إلى رفض الكثير من مقولات النّحو العربي خاصةً التّعليل، واقترح بعضهم بدائل لوصف اللّغة العربية مناسبة أكثر من مقولات التّراث، وميّز هذا الاتجاه كل من: عبد الرّحمان أيّوب، وتمّام حسّان، وإبراهيم السّامرّائي[3].

5- 2- الاتجاه التّأصيلي:

كان هدف أصحاب هذا الاتجاه تأصيل بعض جوانب النّظرية النّحوية العربية، من خلال مقابلتها بما يناسبها في النّظرية اللّغوية الحديثة، إذْ قد يُقابل النّحو العربي بالنّظريّات الغربية كلّها، أو يكتفي أصحاب هذا الاتجاه بمقابلة النّحو العربي بنظرية لغوية واحدة كنظرية النّحو التّوليدي، ويُمثّل هذا الاتجاه كل من: نهاد الموسى، وعبد الرحمن الحاج صالح، وعبد القادر المهيري، وميشال زكريا[4].

5- 3- الاتجاه التّوليدي:

تأثّر أصحاب هذا الاتجاه بالنّظرية التّوليدية التّحويلية لتشومسكي، وتبنّى هذا الاتجاه كل من: مازن الوعر، وعبد القادر الفاسي الفهري.

---

[1]- ينظر: مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية (أسئلة المنهج)**، ط. 1، دار ورد، الأردن، 2013، ص. 186- 187.

[2]- ينظر: عبد الحليم معزوز، **تأصيل اللّسانيات العربية عند تمّام حسّان وعبد الرّحمان الحاج صالح –دراسة ابستيمولوجية في المرجعية والمنهج–** (رسالة دكتوراه)، ص: 2.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 2.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 3.

5- 4- الاتجاه الوظيفي:

سيطرت على هذا الاتجاه كتابات أحمد المتوكّل، الذي تكفّل بنقل النّظرية الوظيفية إلى الثّقافة العربية، في محاولة منه لبناء النّحو العربي وفق هذا الاتجاه[1].

كما نلاحظ في "الثّقافة اللّغويّة العربيّة تداول العديد من العبارات التي تُشير إلى حقول البحث اللّغوي الحديث ومناهجه والتي تهتمّ إجمالا بدراسة اللّغة من منظور علمي حديث، وتتعدّد هذه العبارات وتختلف من بلد عربي إلى آخر، وأحيانًا يحصل التّعدّد والاختلاف داخل البلد الواحد، وممّا لا شكّ فيه أنّ تعدّد التّسميّة له علاقة بتعدّد المصطلح العربي الخاص بالمجال الذي تندرج فيه الأبحاث الجديدة في اللّغة وتحديدا ما يُسمى باللّسانيّات أو «علم اللّغة» أو «الألسنيّة» كما هو رائج في بعض الأقطار العربية، على الرّغم من حصول اتفاق بين نخبة من أبرز اللّغويين العرب في تونس سنة (1974) حول استعمال مصطلح اللّسانيّات فقط، لوضوح التّسمية وتميّزها عن نظيراتها القديمة مثل: «علم اللّغة» و «فقه اللّغة» على وجه التّحديد، لكن هذه التّسميات ما تزال تظهر في العديد من الكتابات التي تصدر في المشرق العربي ممّا يؤشّر على أنّ أزمة المصطلح العربي عامة واللّساني بوجه خاص ما زالت قائمة"[2]؛ وهذا ما يُفسّر صعوبة فهم الكتابات العربية الحديثة، وتشبعها بالغموض وكثرة التّأويلات ما شتّت عقل القارئ العربي، وجعله ينزاح عن المفاهيم الصّحيحة.

وتزخر اللّغويّات العربية الحديثة بتسميات مختلفة منها:

- "الدّراسات اللّغويّة العربيّة الحديثة.
- اللّغويّات العربيّة الحديثة.
- الدّرس اللّغوي العربي الحديث.
- الدّرس اللّساني العربي الحديث.
- الفكر اللّساني العربي.
- التّفكير العربي اللّساني.
- اللّسانيّات العربية"[3].

---

[1]- ينظر: عبد الحليم معزوز، **تأصيل اللّسانيات العربية عند تمّام حسّان وعبد الرّحمان الحاج صالح –دراسة ابستيمولوجية في المرجعية والمنهج–**، ص: 3.

[2]- مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية (أسئلة المنهج)**، ص: 41.

[3]- المرجع نفسه، ص: 41.

التسميات المختلفة للوافد الجديد على البيئة العربية كانت سببا كافيا لوقوع الخلط في الدرس اللّساني العربي الحديث، وهذا ما جعله يظهر بصورة مشوّهة للقارئ العربي.

كما "يُطلق الدّارسون العرب هذه التّسميات وغيرها دون ضبط أو تحديد منهجي أو تصوّري إلاّ في حالات نادرة جدًا، وإذا استثنينا دلالة الانتساب الزّمني التي تحملها صفة "الحديث" أو "الحديثة" التي تُضاف للتّسميات المركبة من "درس" أو "فكر" (...) دون تعيين الفرق بينهما فإنّنا لا نجد تحديدًا يُساعد على ضبط المراد من استعمال هذه العبارة أو تلك، فنحن أمام تسميّات غير متجانسة تُعبّر عن مجالات متعدّدة غير محدّدة المعالم"[1]؛ أمّا التّسميات المختلفة التي عُرف بها النّشاط اللّغوي العربي يلتبسها الكثير من الغموض، حتى أضحت هي نفسها في حاجة إلى الدّقة في تناولها، والشّرح والتّحديد في قضاياها النّظرية والمنهجية.

ويرى مصطفى غلفان أنّه "كان من المفترض أن يقيم الدّارسون العرب المحدثون الفرق بين مختلف هذه التّسميات خاصةً بين مصطلحي (لغة) و(لسان)"[2]؛ لتحديد ما يُقصد من الدّراسة الغربية المقدمة في بيئة غير بيئتها الأصلية.

وبسبب التّعدّد في التّسميات و"النّظر إلى وجود هذا الفرق في الأدبيّات اللّسانيّة العامة وخاصة في إطار اللّسانيّات الفرنسيّة ذات المنحى البنيوي المنبثق عن الفكر السّوسيري، فهل يتعلّق الأمر بتسميّات مثل البحث اللّغوي/ التّفكير اللّغوي/ الدّراسات اللّغويّة بمصطلح لغة، بمعناه الأنجلو سكسوني الذي لا يُميّز فيه بين لغة ولسان، أم أنّه استعمال عادي لا يلتفت لهاته الدّلالة الاصطلاحيّة لهاتين الكلمتين؟ وفي سياق استعمال كلمة لغة، فقد يُفهم من عبارة "البحث اللّغوي" مثلا كلّ ما يتعلّق بالبحث في اللّغة بمعناها العام، وثمّ يجري استعمالها للدّلالة على الدّراسات اللّغويّة بمعناها الشّمولي ولتكون بذلك حقلا مشتركًا بين الدّراسات اللّغويّة الصّرفة (صوت/ صرف/ تركيب/ دلالة/ معجم)، وقد تُحَدَّد عبارة "البحث اللّغوي" زمانيًّا فيقال: "البحث اللّغوي القديم" أو "البحث اللّغوي الحديث" وهو ما لا يرفع التباس التّسمية إلاّ من النّاحية الزّمنيّة وذلك بالفصل بين مقاربة قديمة للّغة وأخرى حديثة دون أيّ تدقيق في طبيعة هذه المقاربة من حيث موضوعها والأدوات الإجرائيّة المستعملة والغايات المستهدفة منها"[3]؛ يعني هذا أنّ كل التّسميات التي أُطلقت على

---

[1]- مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية**، ص: 41.

[2]- المرجع نفسه، ص: 42.

[3]- المرجع نفسه، ص: 42.

اللّسانيات لم تفِ بالغرض؛ لأنّها لم تُعطِ تفسيرا منطقيا وواضحا للدرس اللّساني الحديث، ولم تضعه في قالبه المنهجي الصّحيح.

وإذا انتقلنا إلى "عبارات البحث اللّساني/ الفكر اللّساني/ التّفكير اللّساني/ الدّراسات اللّسانيّة، هي الأخرى تطرح مسألة انعدام الدّقة في النّسبة، فهل يتعلّق الأمر بالإحالة على مفهوم اللّسان (بالمعنى السّوسيري) أم على اللّسانيّات (كممارسة لسانيّة حديثة بالمعنى المعروف لدينا أو الذي نعتقد أنّنا نعرفه؟)"[1].

الهدف من هذه المساعي هو إعادة وصف اللّغة العربية وفق ما يتطلّبه العصر اللّغوي الحديث، لكن هذه الاتجاهات كلّها لم تقدّم الجديد للغة العربية، بل هي مجرد اقتراحات بُنيت على خلفية غربية، أمّا جانبها الإيجابي هو الشّرح والتّعريف المقدّم حول هذا الوافد الجديد، حيث ساعدت هذه المحاولات في إعادة قراءة التّراث وفق المناهج الحديثة، التي فتحت الباب أمام الدّارسين لفهم الكثير من القضايا اللّغوية القديمة التي لم تُفهم، وبقيت مبهمة بالنسبة للباحثين العرب[2].

[1]- ينظر: مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية**، ص: 43.

[2]- ينظر: عبد الحليم معزوز، **تأصيل اللّسانيات العربية عند تمّام حسّان وعبد الرّحمان الحاج صالح –دراسة ابستيمولوجية في المرجعية والمنهج–**، ص: 3.

الفصل الأوّل: الأسس المعرفية في تناول الظّاهرة اللّغوية عند العرب (الجانب التّأصيلي).

- تمهيـــــــد

1- نشأة اللّغة الإنسانية

2- خصائص اللّغة الإنسانية

3- نشأة اللّغة العربية

4- تعريف اللّغة عند العرب القدامى

5- اكتساب اللّغة عند العرب القدامى

6- الدّرس اللّغوي العربي القديم

7- المعجم والدّلالة في التّراث العربي

8- جذور النّظرية الإشارية في التّراث العربي

9- جذور النظرية التوليدية التحويلية في التراث اللغوي العربي

10- جذور النظرية الوظيفية في التّراث اللّغوي العربي

تمهيـد:

تحتاج العلوم الكونية إلى إعمال الفكر والفلسفة، فالوصول إلى حقيقة الأشياء وماهياتها ليس بالأمر الهيّن البسيط إن لم يكن أصحابها ذوي منطق دقيق ومعرفة وتحليل سليم، وحجة دامغة، واللّغة من بين هذه الكونيّات التي توقّف عندها الإنسان ردحًا من الزّمن يُنقّب ويبحث في أصولها ومفاهيمها ومكوّناتها باعتبارها قضية شائكة لابدّ من الوصول إلى حقيقتها وفهمها فهماً صحيحًا، وإعطائها حقّها من البحث بما أنّها تتعلّق بالإنسان وتكوينه النّفسي والعقلي والاجتماعي، وفي فلكها يؤدّي سائر علاقاته واحتياجاته اليومية.

1- نشأة اللّغة الإنسانية:

اختلف الباحثون قديمًا وحديثًا حول قضية نشأة اللّغة الإنسانية الأولى، ومدى صحّة هذا الموضوع بين معارضين للبحث فيه، باعتباره موضوعًا يصعبُ التّحقّق من صحّة وقائعه، فلا أحد على وجه التّحديد يعرف متى عُرفت هذه اللّغة أو أين وُجدت؟، أو ما هو المنوال الذي جسّد الكلام الإنسانيّ؟، وذلك على الرّغم من وجود افتراضات وتكهُّنات كثيرة في هذا الموضوع، إلاّ أنّه لا يمكن أن نجد جماعة إنسانية مهما قلّ حظّها من الحضارة والتّمدُّن والرّقي لا تمتلك لغة خاصة بها تتفاهم بها وتتبادلُ الأفكار من خلالها، لأنّ وجود اللّغة أمر لا بد منه لأنّه مرتبط بوجود الإنسان الذي يستند إلى اللّغة لبناء نفسه من جهة وبناء العالم من جهة أخرى[1].

فأصل اللّغة وثيق الاتّصال بأصل الإنسان ذاته وبتطوّر جسمه وعقله، إذن فقضية أصل اللّغة ليست قضية لغوية بحتة، ولا تدخل في نطاق علم اللّغة بل في نطاق البسيكولوجيا والأنتروبولوجيا والفلسفة، وكان للعلماء والمفكّرين اتجاهات وآراء حول نشأة اللّغة، فقد اختلفت مذاهبهم وتنوّعت آراؤهم، وقد احتلت اللّغة منذ نشوئها وفي مجرى تطوّرها المكان الأوّل والأهمّ في علاقات الإنسان مع البيئة المحيطة به [2]، لأنّها تُعدُّ أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوّة والتّفرُّد كونه الكائن الوحيد الذي يتّصلُ بغيره عن طريق الألفاظ المتمثّلة في لغة الكلام الناتجة عن العقل، التي يُطلقُ عليها اللّغة اللّفظية[3].

---

[1]- ينظر: ماريو باي، **أسس علم اللّغة**، تر. أحمد مختار عمر، ط. 8، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص: 38- 39.

[2]- ينظر: هادي نعمان الهيتي، **ثقافة الأطفال**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص: 141.

[3]- ينظر: ماريو باي، **أسس علم اللّغة**، ص: 35.

وبسبب الأخذ والعطاء في قضية نشأة اللّغة بين العلماء والمفكّرين نتج عن هذا الجدل الذي استمر قرونا عديدة رؤى ونّظريات أهمّها ثلاثة هي:

1- 1- نظرية الإلهام والوحي والتّوقيف:

تُردّ هذه النّظرية عربيا إلى تفسير مجاهد لقوله تعالى:﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾[1]قال مجاهد علّمه اسم كلّ شيء[2]. وعن مجاهد نقل الطبري "إنّها أسماء ذريته، وأسماء الملائكة"[3]، ثمّ جاء المفسّرون وعلماء اللّغة، فكان أحمد ابن فارس أشدّ النّاس تعلّقا بهذه النّظرية قال "إنّ لغة العرب توقيف"[4]، مقيما حجته عليها، "ولم يكتف بِعَزْوِ الأصول إلى السّماء، بل ذهب إلى أنّ اللّغة العربية كلّها أصول وفروع إلهية المنشأ، وإنّها وصلت إلينا عن طريق الأنبياء على نحو متتابع حتى اكتملت بظهور الإسلام"[5]؛ أقرّ أنّ اللّغة إلهية المصدر ولو كانت عن طريق الأنبياء. فقال: "ثمّ علّم بعد آدم عليه السلام من عرب الأنبياء صلوات الله عليهم نبيًّا نبيًّا ما شاء أن يُعلّمه حتى انتهى الأمر إلى نبيّنا محمد صلى الله عليه وسلم ، فآتاه الله جلّ وعزّ من ذلك ما لم يُؤته أحدا قبله، تماما على ما أحسنه من اللّغة المتقدمة. ثمّ قرّ الأمر قراره فلا نعلم لغة من بعده حدثت"[6]، وهكذا اكتملت لغة العرب، ونمت وتطوّرت حتى بلغت ما بلغته من الرّقيّ والانتشار والثراء.

ولم يكن هذا رأي العرب فحسب بل سبقهم فيه فلاسفة اليونان وأحبار اليهود، "فهم يرون أنّ مصدر اللّغة اليونانية والعبرية إلهي، والعجيب في هذه النّظرية أن يتبنّاها اليونان وهم وثنيّون لا يؤمنون بدين سماويّ أو بإله يُعلّم أنبياءه اللّغة، ولعلّ اعتقادهم هذا يعود إلى إيمان فريق منهم بالمثالية التي آثرها أفلاطون على الواقعية الأرسطية، لقد اتّهم أفلاطون البشر بالعجز عن صنع اللّغة، تلك المعجزة التي لم يجد لها تحليلا وتعليلا يُقنعان العقل اليونانيّ"[7]؛ فأفلاطون يؤكّد عجز بني البشر عن

---

[1]- البقرة: الآية: 31.

[2]- ينظر: طليمات غازي، **في علم اللّغة**، ص: 46.

[3]- الطبري، **جامع البيان في تفسير آي القرآن**، دار الفكر، 1405، ج. 1، ص: 659- 660.

[4]- أحمد ابن فارس، **الصّاحبي في فقه اللّغة وسنن العرب في كلامها**، ط. 1، الناشر: محمد علي بيضون، 1977، ج. 1، ص: 13.

[5]- طليمات غازي، **في علم اللّغة**، ص: 46.

[6]- أحمد ابن فارس، **الصّاحبي في فقه اللّغة**، ص: 14.

[7]- طليمات غازي، **في علم اللّغة**، ص: 47.

صناعة اللّغة ويرى بأنّها توقيفية، ويثبت ذلك بقوله:"أنّ اللّغة توقيفية، لا يستطيع الإنسان إبداعها، ولا تقوى إمكانيّاته على صنعها"[1]؛ وهذا دليل كاف على أنّ اللّغة مرتقية عن القدرة البشرية، ولم يكن "اليهود أضعف إيمانا بهذا المذهب، فقد استنبطوا من التوراة أنّ اللّغة صنع آدم، وأنّ الله جبل الحيوانات والطيور من تراب الأرض، ووضعها بين يدي آدم ، وأنّ آدم سمّاها بأسمائها"[2]؛ وكأنّ معظم هذه الآراء اتفقت على أنّ اللّغة توقيف، استنادا إلى كتبهم الدّينية.

وإذا كان هناك "فرق بين رأي اليهود والمسلمين فهو فرق يسير لا يمسّ جوهر النّظرية، إذ يعزو الفريقان اللّغة إلى غير البشر، فاليهود يردّون وضعها إلى آدم بأمر من ربّه، لأنّه هو الذي سمّى المخلوقات بأسمائها، والقرآن الكريم يرقى بها إلى الله مصدر كلّ علم، ويحصر عمل آدم وعلمه في تعليم ما تعلّم ونقله من الله إلى النّاس" [3]؛ كل المسمّيات مردّها إلى الله، وأنّه من أوحى إلى آدم تعليم النّاس الأشياء وأسماءها.

1- 2- نظرية محاكاة أصوات الطّبيعة:

يرى أصحاب هذه النّظرية "أنّ الإنسان في نشأته الأولى، وقبل أن يعي هذه الظّاهرة المسمّاة اللّغة أصغى إلى أصوات الطبيعة ودأب على محاكاتها، كأصوات الظّواهر الطبيعية، وقلّب هذه الأصوات في أذنه وردّدها بلسانه، وصاغ منها ألفاظا تقاس على الأصوات الطّبيعية وتدلّ عليها، ثمّ خطا في هذا الاتجاه خطوة أخرى أكثر تطوّرا، فأعطى للألفاظ المحسوسة التي تُرى بالعين معاني مجرّدة، فتكوّنت لديه اللّغة تدريجيا من خلال ذلك "[4]؛ يعتقد أصحاب هذه النّظرية أنّ اللّغة عائدة إلى القياس على أصوات الطبيعة المسموعة، ثم تتطوّر شيئا فشيئا حتى تتكوّن اللّغة.

وباعتبار أنّ "المصدر الذي استقت منه هذه النّظرية مادّتها الأولى هو الطّبيعة التي يتساوى في ملاحظتها العرب والأجانب، فقد تساوى العرب والأجانب في اكتشاف هذه الحقيقة، وبنوا عليها نظرات لا ترقى إلى درجة العلم، ويُعدّ ابن جني (...) أبرز اللّغويين العرب الذّاهبين إلى أنّ لغات البشر بنات الأصوات الطبيعية"[5]؛ أي أنّ اللّغة مأخوذة من ما يتردّد من أصوات في الطبيعة

---

[1]- حسن عون، **دراسات في اللّغة والنّحو العربي**، معهد البحوث، مصر، 1969، ص: 8.

[2]- طليمات غازي، **في علم اللّغة**، ص: 47

[3]- المرجع نفسه، ص: 47.

[4]- المرجع نفسه، ص: 47.

[5]- الرجع نفسه، ص: 47.

فقال:"وذهب بعضهم إلى أنّ أصل اللّغات كلّها إنّما هو من الأصوات المسموعات كدويّ الرّيح، وحنين الرّعد، وخرير الماء، وشحيج الحمار، ونعيق الغراب، وصهيل الفرس، ونزيب الظّبي ونحو ذلك، ثمّ وُلدت اللّغات عن ذلك فيما بعد، وهذا عندي وجه صالح، ومذهب مُتقبّل"[1]؛ يعني ابن جني بقوله هذا أنّ الأصوات اللّغوية مصدرها محاكاة أصوات الطّبيعة وتقليدها، والنّسج على منوالها.

ويُعدّ الألماني هَردَر (**Herder**) من "أبرز المدافعين عن هذه النّظرية، غير أنّه رغب عنها فيما بعد لضعف الأساس الذي أُقيمت عليه، صحيح أنّك تجد الرّقة في لفظ همس"[2]، وقد تجد "القسوة في دقّ وطرق، ولكنك لا تستطيع أن تربط هذه الألفاظ بأصوات محدّدة، ولا تجد كلّ خشونة في الفعل مقرونة بخشونة في القول، بل تجد اللّفظ الرقيق كالسيف والرّمس دالا على أقسى المعاني، وتجد اللّفظ الجاسي كالبرقع والقطر والقلب دالا على أرقّ المعاني؛ وهذا يعني أنّ الأمثلة القليلة تتناسب فيها المعاني والألفاظ في العربية أو الإنجليزية لا ترقى بهذا الرّأي المستند إلى التّخمين والرجم بالغيب، إلى أفق اليقين والوصول إلى مرتبة العلم، والقوانين التي تُبنى على الكثير المطرد لا على القليل والنّادر"[3]؛ ما ذهب إليه أصحاب هذه النّظرية ضعيف الحجة؛ إذْ ليس بالضرورة أنْ تتناسب الألفاظ الرقيقة بالمعاني الرقيقة والعكس؛ لأنّ الحالات التي تتناسب فيها المعاني بالألفاظ الموضوعة لها نادرة.

الشك في صحة هذه النظرية ونقضِها ليس قاصرًا على العرب وحدهم، ولا الحجج التي دُمغت بها النّظرية واستندت إليها مستمدة من لغة العرب وحدها، بل حتى الغربيين الذين آمنوا بها نقضوها لضعف حججها[4].

1- 3- نظرية المواضعة والاصطلاح:

ومن هذا الغموض كلّه وجد العلماء أنفسهم أمام إشكالية مفادها "إنْ لم تكن اللّغة وحيًا هبط من السّماء إلى الأرض، ولا إلهامًا نقله آدم عن ربه إلى البشر، وإن لم تكن محاكاة استطاع

---

[1]- ابن جنيّ، **الخصائص**، تح. محمد علي النّجار، دار الهدى، بيروت، لبنان، ص: 46.

[2]- رمضان عبد التّواب، **المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث**، ص: 112.

[3]- طليمات غازي، **في علم اللّغة**، ص: 48.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 48.

الإنسان حينما مارسها أن يُقلّد أصوات الطبيعة، فهل يُمكن أن تكون اختراعًا صنعه البشر"[1] فأتقنوا صناعته كلّ هذا الإتقان.

إنّ فريق "المعرضين عن النّظريتين السّابقتين ذهبوا إلى أنّ اللّغة اختراع بشريّ خالص، وأنّ النّاس تواضعوا على أن يُسمّوا الأشياء بأسمائها، ثمّ تناقلت الأجيال هذه الأسماء، واخترعت منها أو على طريقتها الأفعال والحروف، وطوّرت ما اخترعته طوال قرون حتى اكتملت اللّغة"[2]؛ اتفق أصحاب هذه النّظرية على أنّ الإنسان هو الواضع للغة عن طريق الاتّفاق بين الجماعة اللّغوية، ثمّ انتقلت هذه اللّغة عبر العصور إلى الأجيال اللاّحقة.

ومنهم من يرى أنّ "ما نقل عن سفر التّكوين، ولما نصّ عليه القرآن الكريم تأويلا توفيقيًّا، لا تعليلا توقيفيًّا، فهم لا ينكرون الوحي، ولا يبخسون عبقرية الإنسان الأوّل في صنع اللّغة، بل يذهبون إلى أنّ الله ألهم النّاس القدرة، فتواضعوا، وصنعوا وأبدعوا، وهذا التّفسير لا يُنكر الوحي ولا يُنكر الوضع، فللّغة أصلها الإلهي، وللإنسان إبداعه المكمّل للوحي"[3]؛ هناك توفيق بين نظرية الإلهام ونظرية التواضع، أصحاب هذا الرأي لا يقصون النظرة القائلة بأنّ اللّغة فطرية من الله وهبها الإنسان، وفي الوقت ذاته لا يبخسون عمل الإنسان في تطوير هذه اللّغة وفقا للمستجدّات الحاصلة من زمن إلى زمن.

لم يسلم "هذا المذهب من النقد (...) حيث يجب للمتواضعين من وجود لغة يتفاهمون بها، فإن لم يكن لهم لغة سبقت اللّغة التي تواضعوا على صُنعها فكيف تواضعوا؟ وإن كانت لهم لغة سابقة فمن الذين صنعوا اللّغة السّابقة، وكيف صنعوها؟، أمّا سهم النّقد الثاني يرى بأنّ هذا المذهب ليس له سند عقليّ أو نقليّ يدلّ عليه، ولا يشفع له ناموس من نواميس التّطوّر، أو نظام من الأنظمة الاجتماعية"[4]، يقول رمضان عبد التّوّاب "وعهدنا بهذه النُّظم أنّها لا تُرتجل ارتجالا ولا تُخلق خلقًا،

[1]- طليمات غازي، **في علم اللّغة**، ص: 49.

[2]- المرجع نفسه، ص: 49.

[3]- المرجع نفسه، ص: 49.

[4]- المرجع نفسه، ص: 50.

بل تتكوّن بالتّدريج من تلقاء نفسها"[1]؛ فاللّغة نتاج تراكمات عرفتها عصور زمنية متعدّدة حتى وصلت إلى ما هي عليه اليوم.

وهناك نظريات أخرى لها أنصارها، غير أنّها أقل أهمية من هذه التي ذكرنا، وحيث أنّ المقام لا يتّسع عزفنا عن ذكرها كنظرية التّنفس الانفعالي، ونظرية الملاحظة والمحاكاة العملية، ونظرية الاستعداد الفطري وما إلى ذلك[2].

2- خصائص اللّغة الإنسانية:

تتميّز لغة الإنسان بخصائص لا توجد في وسائل الاتصال الأخرى منها:

- **الاصطلاحية:** وتعني عدم وجود علاقة مفروضة بين اللّفظ والمعنى، وللّغة الحريّة في وضع أيّ لفظ لأيّ معنى بشرط أن يصطلح عليه أهل اللّغة.
- **الازدواجية:** وتعني تعدّد المستويات، وتشمل المستوى الصّوتي والصّرفي والمعجمي والمستوى النّحوي الذي يُمكّن من استخدام عناصر المستويات السّابقة وفق قواعد معيّنة لإنتاج جمل صحيحة.
- **الإنتاجية:** وهذه من أبرز الخصائص التي تمتاز بها اللّغة الإنسانية، لأنّها تُمكّنُ الإنسان من إنتاج وفهم عددٍ غير متناه من الجمل، وإن لم يكن سمعها من قبل.
- **إمكانية الإشارة إلى البعيد:** أي أنّ استخدام الإنسان للّغة مكّنه من تجاوز الحاضر زمانًا ومكانًا، وأصبح بإمكانه الإشارة للأشياء البعيدة في الزّمان والمكان، كما مكّنته اللّغة من الرّجوع إلى الماضي، واستشراف المستقبل، وتكوين رؤى فسهّلت له إقامة الحضارة الإنسانية.
- **التّعبير عن المعاني المجرّدة:** تشتمل اللّغة الإنسانية على مفردات تدلّ على معانٍ مجرّدة نحو الصّدق والكرم، ومنها ما يدلّ على ما هو غيبيّ مثل الملائكة والشّياطين، وأمور وهمية مثل عروس البحر، وهذه معانٍ لا يُمكن التّعبير عنها إلاّ من خلال اللّغة.

- **التّوريث الثّقافي لا التّوريث النّوعي:** حيث يتعلّم الصّغار اللّغة عن طريق التّلقين ومحاكاة الكبار في المجتمع الذي ينتمون إليه ثقافيًّا، وإن لم تُتح الفرصة للعيش في مجتمع إنسانيّ فإنّ الطفل الذي يعيش في عزلة لا يتكلّم أيّة لغة، أمّا التّوريث النّوعيُّ هو ما نلتمسه عند الحيوانات لأنّها تلد صغارها

[1]- رمضان عبد التّواب، **المدخل إلى علم اللّغة**، ص: 111.

[2]- ينظر: طليمات غازي، **في علم اللّغة**، ص: 50- 55.

وهي مزوّدة بنظام الاتصال الموجود عند نوعها فقط، وتبقى محافظة عليه حتى وإن لم تُتح لها فرصة الاتصال بحيوانات من نوعها[1].

3- نشأة اللّغة العربية:

تُعدّ اللّغة العربية فرعا من اللّغات السّامية، ولكلّ لغة بنية خاصة لأنّها تعتمد على أسس وأنظمة تختلف عنها في اللّغات الأخرى وليس ذلك فحسب، بل إنّ اللّهجات في اللّغة الواحدة تختلف بناها الواحدة عن الأخرى "لأنّ لكلّ لهجة نظامًا وبنيةً جامعةً مانعةً متميّزةً عن بنية كلّ لهجة أخرى، فأمّا أنّها جامعة فلأنّها مكتفية بذاتها لاشتمالها على كلّ العناصر الضّرورية للنّظام، وتقوم العلاقات العضوية فيما بين العناصر المكوّنة لها، وأمّا أنّها مانعة فلأنّ اكتفاءها الذّاتي يحول بينها وبين عناصر قبول خارجية من نظام لهجة أخرى مختلفة عنها بالضّرورة، إلاّ ما وضعناها بلفظ آخر" [2]؛ فاللّهجات التي تبني اللّغة الواحدة يتخلّلها اختلاف فيما بينها، فلكلّ لهجة نظام متكامل خاص بها تربطه علاقات صوتيّة ونحوية وصرفية ودلالية متكاملة، وبالتّالي يصعب دمج عناصر خارجة عنها تنتمي إلى نظام لهجة أخرى.

إنّ قيام العلوم لا يكون ضربا من الصّدف بل نتاج تراكمات قبلية وتضافر العديد من العوامل التي تكوّن أرضية خصبة تحتضن هذه العلوم، وتتمثّل هذه العوامل في الظّروف الاجتماعية والبيئية والثّقافية والحضارية، فإذا توفّرت هذه السّبل استدعى الأمر قيام المعرفة التي تتميّز بالسذاجة في بدايتها ثمّ تبدأ في النّمو شيئا فشيا حتى تصل مرتبة العلوم المتكاملة، ولا يكون ذلك بشكل عشوائي بل وفق تخطيط محكم ومنظّم من طرف العاملين والمتخصّصين في ميدان العلوم.

ينطبق ما سبق على علوم اللّغة العربية التي وجدت في هذه اللّغة حقلا خصبا من غزارة المادة وكثرة المفردات، فكان هذا الجو مساعدا على قيام الدرس اللّغوي العربي القديم، إذ كان دافعه الأساسي حفظ القرآن الكريم من اللّحن الذي أصاب اللّغة بالكثير من العلل، ومن أجل هذا كلّه نشأ الدّرس اللّغويّ العربيّ نشأةً ضرورية أساسها ديني بالدرجة الأولى، وبعد أن كثُر الخطأ في الألسنة

[1]- ينظر: إبراهيم بدران وسلوى الخمّاش، **دراسات في العقلية العربية**، دار الحقيقة، بيروت، 2003، ص: 13.

[2]- تمّام حسّان، **الأصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللّغوي العربي**، دار الشّؤون الثّقافية، بغداد، 1988، ص: 106.

وظهرت العامية فكّر أهل العربية ورجال الدّولة في إيجاد ما يُقاوم هذا التّيار من خطر العامية حفاظًا على لغة التّنزيل، ومن أهمّ ما قاموا به:

أ- وضع:"النّحو وضوابط العربية على وجه عام، وأول ما وُضعت نواة ذلك في مدينة البصرة التي كثُر فيها هذا الزّيغ اللّغويّ والخطأ في التّلاوة (...) وكان بدء ذلك على أكثر الرّوايات على يد أبي الأسود الدؤلي"[1]؛ إذ لا بدّ من وضع قواعد ثابتة تضبط اللّغة وتمنع عنها الزّيغ واللّحن الذي شابها بعد اختلاط العرب بالعجم.

ب- ما فعله بعض رجال الدّولة من تعريب الدّواوين، التي كُتبت بالفارسية والقبطية والرّومية، وإثر تولّي عبد الملك ابن مروان نهض بتعريب هذه الدّواوين وفوّض أمرها إلى العرب، أو من تعلّم العربية وأحسنها، وبعد أن كثُر الخطأ واللّحن وانتشرت العامية، أخذ خلفاء الدّولة وأمراؤها وقادتها وأشرافها يحرصون على تنشئة أبنائهم على سلامة اللّغة وفصاحة الألسنة[2].

ج- اهتمام الخلفاء بعلوم العربية، وأهمّها الأدب واللّغة وضوابط النّحو وعقد المجالس والأسمار والمناظرات في ذلك[3].

فخدمة القرآن مصدر التّشريع الأوّل، ثمّ صون العربية لغة الشّعر والكلام كانت الدافع الرّئيسي لنشأة الدّرس اللّغويّ، ورغبة الحكّام وظهور المجتمعات الجديدة.

وقد انطلقت الدّراسات اللّغوية ممثّلة في الدّراسات النّحوية بدءًا بنقط الإعجام لأبي الأسود الدؤلي بأمر من زياد بن أبية وكان حينها واليًا على العراق، فوضع نقطه الإعجامي للقرآن الكريم، وعهد تلاميذ أبي الأسود هذا العمل، وهم نصر بن عاصم اللّيثي، وعبد الرّحمن بن هرمز، ويحي بن عمر، وعنبسة الفيل وميمون الأقرن[4]، فهؤلاء:"نقطوا المصحف وأُخذ عنهم النّقط وحُفظ وضُبط

---

[1]- محمد حسين آل ياسين، **الدّراسات اللّغوية عند العرب إلى نهاية ق الثّالث**،ط. 1،مكتبة الحياة، لبنان، 1980، ص: 40.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 41.

[3]- ينظر: جلال الدّين السّيوطي، **المزهر في علوم اللّغة**، تح. محمد جاد المولى ومحمد أبو الفضل إبراهيم، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، ج. 1، ص: 171.

[4]- ينظر: محمد زغوان، **إرهاصات النّشأة في النّحو العربي**، مجلة التّراث العربي، 2005، ع. 99، ص: 245.

وقُيّد وعُمل به واتبع فيه سنّتهم واقتُدي فيه بمذاهبهم"[1]، ويبدو أنّ عبارة أبي الأسود الدؤلي لكاتبه (ضممتُ شفتي وفتحتها وكسرتها)، "هي الواضعة لمصطلح الضّمة والفتحة والكسرة"[2]؛ فنباهة أبي الأسود الدؤلي ضمنت للعربية البقاء والابتعاد عن الاختلالات النحوية الممكنة.

ثمّ واجهوا مشكلة جديدة هي:"مشكلة جديدة هي تشابه الحروف في الرّسم، لذلك ظلّ اللّحن قائما فلجأ الحجاج بن يوسف في عهد عبد الملك بن مروان إلى نصر بن عاصم اللّيثي وطلب منه وضع حل لهذه المشكلة التي يخشى منها على القرآن"[3]؛ فوضع نقطًا جديدا على حروف المصحف يُميّز بين الأحرف المتشابهة في الرّسم، وبنقط أبي الأسود الإعجامي وبنقط نصر الإعرابي استطاع المسلمون أن يُحصّنوا القرآن بحصن منيع يقيه اللّحن والخطأ.

وجاء الخليل ابن أحمد فطوّر نقط أبي الأسود، وذلك بتغييره إلى علامات أكثر دلالة على الإعراب:"فجعل للفتح ألفًا مائلة فوق الحرف وللضمّ واوا صغيرة فوق الحرف أيضا وللكسر ياءً صغيرة تحت الحرف وللتّشديد شينًا صغيرة وللتّخفيف خاءً صغيرة أيضًا"[4]، وزاد هذه العلامات فوضع:"الهمز والرّوم والإشمام"[5].

ومن بين الكتب التي وصلت إلينا في النّقط خلال القرون الثّلاثة الأولى هي كتب:"أبي الأسود الدؤلي والخليل وأبي إسحاق إبراهيم بن يحيى وأبي عبد الرحمن عبد الله بن يحيى اليزيدي وأبي إسحاق إبراهيم بن سفيان الزّيادي وأبي عبد اللّه محمد بن عيسى الإصبهاني وأبي حاتم السّجستاني وأبي حنيفة الدّينوري"[6]؛ ولولا هذه المؤلّفات لضاع على العربية علم كثير.

---

[1]- أبو عمرو الدّاني، **المحكم في نقط المصاحف**، ط.6، تح. عزة حسن، دار الفكر المعاصر، دمشق، 1997، الباب، 2، ص: 43.

[2]- المصدر نفسه، ص: 43.

[3]- ابتهال السعيد الأنصاري، **النّسقان الصوتي والخطي في الرسم القرآني**، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، 2018، ص: 43.

[4]- أبو عمرو الدّاني، **المحكم في نقط المصاحف**، ص: 07.

[5]- المصدر نفسه، ص: 06.

[6]- المصدر نفسه، ص: 09.

وقال محمد بن سلام الجمحي: "وكان أوّل من أسّس العربية وفتح بابها وانتهج سبيلها ووضع قياسها أبو الأسود الدؤلي"[1]، ثمّ لما استمر وقوع اللّحن "وضع باب الفاعل والمفعول والمضاف وحروف الجرّ والرّفع والنّصب والجزم"[2]، ثمّ جاء بعده "ابن أبي إسحاق الحضرميّ فكان أوّل من بعج النّحو ومدّ القياس والعلل"[3]؛ وبهذه المجهودات المبذولة استتب أمر النّحو على ما هو عليه اليوم.

ثمّ جاءت مرحلة الرّواية وهي:"عملية جمع المادة اللّغوية من أفواه العرب الفصحاء، وقد دفعت للرّواية دوافع مختلفة، منها التّفسير اللّغويّ للقرآن، ومن أمثلته القديمة ما كان يفعل ابن عبّاس عند تفسيره ألفاظ القرآن من استشهاده بالشّعر، وكذلك عبد الله ابن مسعود"[4]؛ وهي عملية اجتهد فيها علماء العربية للمّ شمل لغتهم من مظانّها الأصليّة، واستخدامها في تفسير ما التبس عيهم من نصوص القرآن الكريم.

وكانت البصرة سبّاقة بعلمائها وروّاتها ونذكر منهم:"الحضرمي وعيسى بن عمر وأبو عمرو بن العلاء وغيرهم، ثمّ تلاهم روّاة الكوفة ونذكر منهم الكسائي والفرّاء وأبو عمرو الشّيباني وابن الأعرابي، فمنهم من اقتصر على قبائل معيّنة لم يتعدّاها وهي: قيس وتميم وأسد وطيء وهذيل وكنانة، ومنهم من تجاوزها"[5]؛ فالبصرة هي مهد الحضارة اللّغوية النّحوية دون منازع، فجامعوا اللّغة وروّاتها ومن وضعوا قوانين النّحو وشروط الاستشهاد غالبيتهم بصريّون.

ثمّ التفت العرب إلى دراسة أصواتهم اللّغوية، وكان لهذا العلم أهمّية كبيرة في تحديد الأصوات ومخارجها، وقد "عني الخليل واللّغويون العرب من بعده بدراسة الحروف من حيث أنّها أصوات لها مخارج معيّنة، وترتيب عمقيّ في الحلق، ووقفوا على آثار تمازجها وتجاورها في النّطق، وقالوا بوجود الرّابطة الطّبيعية بين الأصوات ومدلولاتها، ذاهبين في نشأة اللّغة إلى أنّها كانت محاكاة للأصوات

[1] – ابن سلام الجمحي، **طبقات الشّعراء**، تح. محمود محمد شاكر، دار المدني، بيروت، ص: 29.

[2] – المصدر نفسه، ص: 29.

[3] – ابن سلام الجمحي، **طبقات الشّعراء**، ص: 30.

[4] – الطبري، **تفسير الطبري من كتابه جامع البيان عن تفسير آي القرآن**، تح. عصام فارس الحرستاني وبشار عوّاد معروف، مؤسسة الرّسالة، ج. 1، ص: 175.

[5] – السّيوطي، **المزهر في علوم اللّغة**، ج. 1، ص: 211.

الطّبيعية، فبرعوا في ذلك مُبكرين"[1]؛ فالذّكاء العربيّ والدّقة في التّعامل مع الظّواهر اللّغوية تولّدت عنه علوم صوتية متكاملة الأنحاء من تحديد للأصوات وضبط للمخارج وتأثير هذه الأصوات في بعضها البعض وكذا فائدة قربها أو بعدها من بعضها، وتحديد العلاقة بينها وبين مدلولاتها الممكنة. وتجلّت أعمالهم في:

1- ترتيب مخارج الحروف:"حيث رتّبها الخليل بدءًا بأعمق مخرج وهو حرف العين"[2]؛ وهذا التّرتيب يعكس حكمة الخليل وفطنته للفوارق بين هذه الأصوات اللّغوية.

2- الاشتقاق الأكبر: وهو اتحاد الألفاظ في صوتين واختلافهما في الصّوت الثّالث، ولقد كان العرب أسبق من فلاسفة اليونان والرّومان بالبحث في علاقة "أصوات الكلمة بمدلولاتها، وهل هي علاقة رمزية أم أنّها مجرد مصادفة"[3]، كما سبق العرب لدراسة مخارج الحروف وترتيب عمقها في الحلق "ممّا يدخل فيما اصطلح عليه بعلم الأصوات الوصفي"[4]؛ وصفوا مخارج الحروف بدقة متناهية شبيهة بعمل الجهاز الفيزيائي، كما أخذوا بنظرية:"وحدة المعنى بين كلمتين أو الكلمات المتّفقة في حرفين اثنين فقط أو في حرف واحد"[5].

إنّ دراسة الخليل للأصوات تختلف اختلافًا كبيرًا عن دراسة الأمم الأخرى، وخاصة في تطبيقه نتائج هذه الدّراسة في استخلاص آثار تمازج الأصوات وتجاورها، وحتى في التّرتيب الصّوتي للحروف تختلف في ترتيبها عند الخليل عن باقي الدّراسات الصّوتية للأمم الأخرى[6] وهذا التّرتيب يدلّ على أنّ العمل الصوتي كان بجهده الخاص وبذوقه المتميّز، وهذا دليل كافٍ على أنّ المسألة لدى العرب اجتهادية أصيلة، ولم يكونوا فيما أنجزوه من دراسة الأصوات متأثّرين بدراسة معيّنة أو مقلّدين منهجا سابقًا.

---

[1]- محمد حسين آل ياسين، **الدّراسات اللّغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثّالث**، ص: 85.

[2]- أحمد مختار عمر، **البحث اللّغوي عند العرب**، ط. 8، عالم الكتب، ج. 1، ص: 238.

[3]- إبراهيم أنيس، **من أسرار اللّغة**، ط. 3، مكتبة الأنجاد المصرية، 1966، ص: 125- 126.

[4]- أحمد مختار عمر، **البحث اللّغوي عند العرب**، ص: 238.

[5]- أحمد مختار عمر، **البحث اللّغوي عند الهنود**، ص: 143.

[6]- ينظر: رمضان عبد التّواب، **التّطوّر النّحوي للغة العربية**، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1929، ص: 12.

3- العمل المعجمي:

بكّر العرب أيضًا في دراستهم للمفردة العربية، ووضعوا كتبهم ورسائلهم الخاصة يُحصون بها نوعًا معيّنًا من الألفاظ، كرسائلهم في الأضداد، أو المترادف، أو المشترك، كما وضعوا معجماتهم الجامعة لألفاظ اللّغة، وقد كان الخليل نفسه رائدا في هذا المجال، وتوالت بعده معجمات اللّغويين التي تختلف في المنهج فيما بينها، "وكان كتاب العين في النّصف الثّاني من القرن الثّاني الهجري"[1]؛ ويعدّ نموذجًا مميّزًا ومتفرّدًا رغم تقدّم زمنه وقلّة وسائله.

وكان الهدف الأوّل الذي جعل اللّغويين يُصنّفون معاجمهم، هو الهدف ذاته الذي صُنّفت كتبهم السّابقة من أجله؛ وذلك لخدمة القرآن الكريم، والحفاظ على اللّغة من الضّياع والزيغ[2] يقول ابن خلدون:"فاحتيج إلى حفظ الموضوعات اللّغوية بالكتاب والتّدوين خشية الدروس وما ينشأ عنه من الجهل بالقرآن والحديث، فشمّر كثير من أئمّة اللّسان لذلك وأملوا فيه الدّواوين"[3]؛ لأنّ لغة المشافهة قد تضيع ويموت أصحابها ويذهب معهم علم كثير ولهذا احتيج إلى تدوين القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف خوفًا من ضياع أسس الشّريعة الإسلامية.

ولما كانت الغاية المنشودة من وضع المعجمات هي جمع وحصر مفردات اللّغة من مظانّها البكر، وسعيا لإحصائها رغم غزارة مفرداتها ومحاولة شرحها والاستشهاد بها، تشعّبت مناهج اللّغويين:"فمنهم من اختار جمع المواد حسب الألفاظ مرتّبًا إيّاها ترتيبه الخاص، ومنهم من رأى جمع المواد حسب الموضوعات مبوّبًا لها حسب المعاني، واختلفت لدى الطّائفتين طرق التّرتيب، فذهبت الطّائفة الأولى إلى ترتيب الألفاظ على مخارج الحروف، أو على الحروف الهجائية، ناظرة إلى الحرف الأوّل للّفظة، أو الحرف الأخير لها، وذهبت الطّائفة الثّانية إلى إيراد الألفاظ الخاصة بالموضوع المعقود له الباب، والاستشهاد لكلّ منها أو لبعضها"[4]؛ وهذا دليل آخر على تمكّن علماء العربية من علومهم حيث اختلفت طرق الجمع والتّدوين في المعاجم، لتسهيل عملية الاستعمال والبحث.

---

[1]- إبراهيم السّامرائي، **العربية تاريخ وتطوّر**، ط. 1، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، 1993، ص: 10.

[2]- ينظر: محمد حسين آل ياسين، **الدّراسات اللّغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثّالث**: ص: 226.

[3]- عبد الرحمن ابن خلدون، **المقدّمة**،ط. 1،تح. عبد الله محمد الدرويش،مكتبة الهداية، دمشق، 2004، ج. 2، ص: 370.

[4]- محمد حسين آل ياسين، **الدّراسات اللّغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثّالث**، ص: 226.

وأوّل معجمات الألفاظ:"العين للخليل (ت 170هـ) وهو أوّل معجم في العربية، يليه معجم الجيم للنّضر بن شميل (ت 203هـ)، والجيم لأبي عمرو الشيباني (ت 206هـ)، والجيم لأبي شمّر بن حمدويه (ت 255هـ)، والبارع في علم اللّغة لأبي طالب المفضّل بن سلمه بن عاصم (ت 290هـ)، ولم يصل من هذه المعجمات إلاّ العين والجيم لأبي عمرو، أمّا باقي العناوين فقد ذكرها العلماء في بعض كتبهم "[1].

أمّا علم الدّلالة فيرجع امتداد البحوث الدّلالية العربية: "من القرون الثّالث والرّابع والخامس الهجرية إلى سائر القرون التّالية لها، وهذا التّأريخ المبكّر إنّما يعني نضجًا أحرزته العربية وأصّله الدّارسون في مختلف جوانبها"[2]؛ ولتمكّنهم صوتيّا ومعجميًّا؛ فقد كان من المنطقيّ تفوّقهم في الجانب الدّلالي، لأنّ الدّرس اللّغوي العربي القديم قام على الدّمج والتّكامل بين مختلف المجالات اللّغوية.

ولقد بحث "اللّغويّون العرب القدامى ومنذ زمن بعيد العلاقة القائمة بين المدلولات والأشياء المدلول عليها، وتفطّن أكثرهم إلى أنّ المعاني التي تدلّ عليها ألفاظها بالوضع ليست تابعة مباشرة للأشياء المدلول عليها؛ فرأيهم في ذلك –هو نفس رأي دي سوسير في زماننا– وهو أنّ العلاقة بين الشيء واللّفظ الدّال عليه تثبت دائمًا بواسطة، وهي الصّورة الذّهنية التي يُحدثها الإدراك للشّيء والتي تُثير في ذهن المتكلّم اللّفظ المرتبط بها ارتباطًا اعتباطيًّا"[3]؛ أي أنّ اللّفظ بمجرّد وقوعه على الأذن تكون قد تشكّلت له صورة ذهنية معيّنة بين أفراد الجماعة اللّغوية النّاطقة بلسان واحد.

كما لا يُمكن للّفظ أن يُثير في ذهن السّامع إلاّ الصّورة التي يرتبط بها عادة في لغة هذا السّامع، فالمعنى إذًا منوط قبل كلّ شيء بالتّصوّر الذي قد يكون خاصًا بشخص أو بالجماعة التي ينتمي إليها هذا الشّخص، وقد لخّص السّيوطي هذه الآراء في كتابه المزهر بقوله:"اختلف أهل العلم حول الألفاظ هل هي موضوعة بإزاء الصّورة الذّهنية، أو بإزّاء الماهيات الخارجية؟ فذهب أبو إسحاق الشيرازي إلى الثّاني، وذهب الإمام فخر الدّين وأتباعه إلى الأوّل، واستدلّوا عليه بأنّ اللّفظ يتغيّر بحسب تغيّر الصّورة في الذّهن، فإنّ من رأى شيخًا من بعيد وظنّه حجرا أطلق عليه لفظ الحجر، فإذا دنا منه وظنّ أنّه شجرًا، أطلق عليه اسم الشّجرة، فإذا دنا وظنّه فرسًا أطلق عليه اسم الفرس، فإذا

[1]– ابن النّديم، **الفهرست**، ط. 2، تح. إبراهيم رمضان، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1997، ص: 58.

[2]– فايز الدّاية، **علم الدّلالة عند العرب**، دار الفكر، بيروت، لبنان، ص: 06.

[3]– عبد الرّحمن الحاج صالح، **البحث اللّغوي وأصالة الفكر اللّغوي العربي**،مجلة الثّقافة، الجزائر، 1975، ع. 26، ص: 20.

تحقّق أنّه إنسان أطلق عليه لفظ الإنسان، فبان بهذا أنّ إطلاق اللّفظ دائر على المعاني الذّهنية دون الخارجية، فدلّ على أنّ الوضع للمعنى الذّهني لا الخارجي"[1]؛ فالدّليل اللّغوي النّاتج عن الوضع لا يتكوّن إلاّ من دالٍّ؛ وهو اللّفظ والمعنى. وهو صورة ذهنية قد تتغيّر بتغيُّر الأوضاع الموجودة في العالم.

وقد كان المعنى ولا يزال موضع اهتمام علماء العربية من لغويين وبلاغيين ونحويين ومفسّرين وفلاسفة ومناطقة وأصوليين وفقهاء، تُبنى عليه أيُّ دراسة لغويّة جادة، إذْ إنّ أيّ دراسة في أيّ فرع من فروع اللّغة إنّما تهدف إلى فهم المعنى وإدراكه، والوقوف عليه، وقد أصبح المعنى مستوى من مستويات التّحليل اللّغوي أُطلق عليه المستوى الدّلالي تصبُّ فيه روافد الدّراسات اللّغوية من صوت وصرف ونحو؛ لذا يُعدُّ المستوى الدّلالي من أجلّ علوم اللّغة وأدقّها؛ لأنّه الحامل لمعانيها ومكنونات أصحابها النّفسية، ويرى البحث العلميّ الحديث أنّ الدّلالة هي عملية ذهنية متصوّرة قائمة على الارتباط والتّكامل بين اللّفظ والمعنى للوصول إلى المحصّلة النّهائية التي تُمثّلُ غاية الفهم اللّغوي[2].

وتحصل الدّلالة عن طريق النّحو الذي لا يستطيع أن يُنكر قيمته أحد، ومقدرة النّحاة الفائقة التي تصل أحيانًا إلى حدّ الإعجاز، يقول عبّاس حسن:"أيُّنا لا تُبهره تلك العناية المعجزة التي بذلها الأوّلون في جمع أصول اللّغة، ولمّ شتاتها، واستنباط أحكامها العامّة والفرعية، وحياطتها بسياج من اليقظة الواعية والحيطة الواقية"[3]؛ وهذا يعني أنّ النّحو العربي من الدّراسات التي وُضعت وحيكت بعناية فائقة وذكاء مُتّقد.

ويذكر أحمد مختار عمر أنّ:"علم النّحو أثر من آثار العقل العربي، لما فيه من دقّة في الملاحظة ونشاط في جمع ما تفرّق، وهو لهذا يحمل المتأمّل فيه على تقديره، ويحقُّ للعرب أن يفخروا به"[4]؛ فقد توافرت للفكر اللّغوي العربي بعض الخصائص والسّمات التي ربما لم تجتمع لأمّة أخرى غير العرب ليخرج نتاجها اللّغوي متميّزًا وشاملا ومستقرًّا عبر مراحل تاريخية ممتدّة بنى العرب من خلالها صرح علومهم اللّغوية بتفوّق كبير.

---

[1]- السّيوطي، **المزهر**، ص: 42.

[2]- ينظر: عبد الأمير كاظم زاهد، **قضايا لغوية قرآنية**، ط. 1، مؤسسة المعارف للمطبوعات، 2011، ص: 190.

[3]- عباس حسن، **النّحو الوافي**، ط. 3، دار المعارف، 2008، ص: 80.

[4]- أحمد مختار عمر، **تاريخ البحث اللّغوي عند العرب**، ص: 160.

ولغة العرب بكلماتها واستعمالاتها المختلفة قائمة على أصول ومبادئ، وكلّ لفظة منها أخذت سمتًا معيّنًا حسب قواعد خاصة روعيَت فيها، وذلك راجع إلى أصالة هذه اللّغة، واعتمادها على أسس منهجية، وخضوعها لتلك النّواحي القويّة، وهذه الأبنية اللّغويّة لها فلسفتها الخاصة فهي تستجيب للاستفهام وتُجيب السّائل عنه، وذلك عن أصالة وإبداع في تكوينها، فكلّ أصل لغويّ معلّل بعلّة، لا لأنّه سيق اعتباطًا، أو بلا أهداف يرمي إليها، لأنّ العرب في لغتهم ذكروا لكلّ سبب مُسبب، وأوجدوا لكلّ مشكلة حلّ، ولكلّ مبهم بيان وتوضيح، وحديث العربية مبنيّ على مبدأ الاستخفاف والاستثقال، فما خفّ على الحس كثر دورانه على الألسنة، وما ثقل أهمل استعماله أو قلّ، وهو يتكوّن من نسيج متكامل من الأصوات بأنواعها الصّوامت، والحركات، وأشباه الحركات، إضافة إلى الفونيمات غير التّركيبية مثل النّبر والتّنغيم[1].

وقد كان للعرب مثلهم مثل الأمم الأخرى "يد طولى في وضع أسس البحث العلمي اللّغويّ، حين استقرؤوا نصوص لغتهم واستنبطوا قواعدها، ووضعوا أصواتهم فيها، فكان من نتائج جهودهم النّحو العربي، وقواعد اللّسان، والأساليب البيانية، والصّور البلاغية، وأساسيات فصاحة التّراكيب، والألفاظ، وكان ميدانهم وهدفهم المشاع هو القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف (...) فلازموا العرب في بواديهم، يسمعون ما يتكلّمون به، ويترصّدون مخارج الأصوات من أفواههم، ويصفون كيفية نطقها بدقّة كما يصف الجهاز الواصف الظاهرة التّجريبية، ثمّ سجّلوها في رسائل وكتب ودواوين، وكان من نتاج بحثهم:

* البحث في التّراكيب والصّيغ والأبنية.

* البحث في الأساليب اللّغوية الصّحيحة وظهر ذلك فيما توارثوه من كتب النّحو والصّرف والبلاغة"[2]؛ لأنّ دروسهم شملت كل الجوانب الخاصة بلغتهم حفاظا منهم على لغة التّنزيل من أي شائبة تشوبها تُخلّ بتراكيبها ومقاصدها.

[1]- ينظر: عبد الغفّار أحمد هلال، **أبنيّة العربية في ضوء علم التّشكيل الصّوتي**، دار الطّباعة المحمّدية، الأزهر، القاهرة، 1979، ص: 8.

[2]- رشيد عبد الرحمن العبيدي، **الذخائر، الألسنية المعاصرة والعربية**، ع. 1، 2000، ص: 12.

ولقد كانت هذه الرّسائل في مختلف جوانب الحياة، تمثّل صورة صادقة، عن اهتمام العربيّ بلغة الجزيرة، ولاسيّما عند العرب الفصحاء الذين كانوا في الوسط، بعيدين عن التّأثر والتّأثير الخارجيّ[1].

4- تعريف اللّغة عند العرب القدامى:

حاول كثير من علماء اللّسانيات على اختلاف العصور تعريف اللّغة تعريفًا مانعًا جامعًا لها، فأعملوا في ذلك الفكر والإحساس والخبرة؛ فاختلفت التّعاريف وتباينت؛ لأنّ كلاّ منهم نظر إلى اللّغة من وجهة نظر معيّنة، أو من خلال تجربة مختلفة، وقد كان لعلماء العربية السّبق في هذا الشّأن حين عرّفوا اللّغة تعاريف دقيقة لم يزد عليها المحدثون إلاّ النّزر اليسير، وكان من أوائل من عرّف اللّغة ابن جنّي فقد جاء في كتاب الخصائص قوله:"أمّا حدّها فإنّها أصوات يُعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم، وأمّا تصريفها ومعرفة حروفها فإنّها فُعْلة من لغوت، أي تكلّمت، وأصلها لُغْوة ككرة، وقُلَة وثُبَة، كلّها لاماتها واوات؛ لقولهم كروت بالكرة وقلوت بالقلة (...) وقالوا فيها:لغات ولغون، ككرات وكرون، وقيل منها لغى يلغي إذا هذى، وكذلك اللّغو"[2]؛ يرى ابن جني بأنّ اللّغة عدد من الأصوات يمكن التّعبير بها عن مراد المتكلّم وحسب حاجاته في سياقات مختلفة مع المجتمع الذي يبادله اللّغة نفسها.

وهي عند ابن الأنباري (ت577هـ) "ما كان من الحروف دالاً بتأليفه على معنى يحسن السّكوت عليه"[3]؛ أي جملة من الأصوات بحسب تأليفها النّحويّ تؤدي معنى صحيحًا مفهوما يُرتضى به.

ثمّ عرّفها ابن الحاجب (ت646هـ) فهي "كلّ لفظ وُضع لمعنى"[4]؛ وهذا يعني أنّه لابد أن يكون لكلّ كلمة معنى مفهوما يقصد به صاحبه قصدا معيّنا.

أمّا ابن خلدون يعرّفها بقوله:"اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو

---

[1]. ينظر: رشيد عبد الرحمن العبيدي، **الذخائر، الألسنية المعاصرة والعربية**، ص: 13.

[2]- ابن جنّي، **الخصائص**، ص: 34.

[3]- أبو بكر الأنباري، **أسرار العربية**، ط. 1، تح. محمد بهجت البيطار، دار الأرقم بن أبي الأرقم، 1957، ص: 23.

[4]- ابن الحاجب، **مختصر ابن الحاجب**، ط. 1، تح. أبو عبد الرحمن الأخضري، اليمامة للطّباعة والنّشر، بيروت، 1998، ص: 16.

اللّسان، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتها "[1]؛ أي ما يُعبّر به المتكلّم من أصوات للإبانة عن معنى يُريده.

فهذه التّعاريف التي قدّمها علماء العربية للّغة استوفت كلّ التّعاريف التي قُدّمت في العصور المتأخرة، إذ تفطّن هؤلاء جميعًا إلى أنّ هذه اللّغة مجموعة من الأصوات تتألّف فيما بينها تأليفًا منطقيّا تحكمه قواعد النّحو ليُؤدي معنى صحيحًا يصلح للتّواصل بين أفراد المجتمع.

5- اكتساب اللّغة عند العرب القدامى:

اهتدى العرب الأوائل إلى قضية اكتساب اللّغة كذلك، ورأوا أنّ أفضل سبيل إلى ذلك هو المعايشة لاكتساب اللّغة الفصيحة، وما دلّ على ذلك هو حرصهم على إرسال أبنائهم إلى البادية حيث الفضاء الرّحب، والصّفاء اللّغويّ، بغية إكسابهم لغة نقيّة مبرّأة من غنج المدينة، ولُكنة التّحضّر ورطانته، ويتحاشون تنشئتهم في المدن حيث تختلط الأحساب والأنساب، ومن قبل الألسن واللّهجات[2]؛ والاكتساب مرتبط بالملكة إذ لا يحصل إلاّ بها حين يتكرّر الفعل، وقد تعدّدت الآراء واختلفت الرؤى التي قدّمها علماء العربية القدامى حول مصطلح الملكة اللّغوية وفي ما يلي نماذج تدلّ على ذلك:

5- 1- الملكة عند سيبويه (ت 180هـ):

إنّ المفهوم من امتلاك الملكة اللّغوية عند سيبويه، مفاده أنّ الهدف من علم النّحو ليس سلامة الإعراب فقط أو سلامة اللّغة من اللّحن إنّما تعدّاه إلى المهام التي تؤديها تلك التّراكيب، وما تُحقّقه من مقاصد في إفادة وإفهام المستمع وهذا هو الجانب الدّلالي الذي ذكره سيبويه في باب الاستقامة في قوله:(فمنه مستقيم حسن) فتأدية التّراكيب المنطوقة والمكتوبة تخضع إلى سلامة مفرداتها للعلاقات المنطقية والدّلالية، لذلك أفرد سيبويه تلك الأقسام ليُبيّن مواضع الخطأ ومعايير الاستقامة التي لا تتحقّق بالشّكل فقط[3] وبمعزل عن الدّلالة، ودليل ذلك هو ما ذُكر عن العربية في

---

[1]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 367.

[2]- ينظر: عبد المجيد الطيّب عمر، **منزلة اللّغة العربية بين اللّغات المعاصرة** (رسالة دكتوراه)، جامعة أم درمان الإسلامية، 2010، ص: 25.

[3]- ينظر: وريدة قرج، **مستوى التّحصيل اللّغوي عند الطّلبة من خلال مذكّرات التّخرج**، موضوعات النّحو نموذجا (مذكرة ماجستير)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ص: 09.

أيام سيبويه "أنّها لم تكن مقتصرة على النّحو فقط، بل كانت شاملة لكلّ ما يُؤدي إلى سلامة اللّغة في ألفاظها من حركة وبناء، وفي تراكيبها من تقديم وتأخير وذكر وحذف وكذا في معرفة حقائقها وأسلوب الكلام على سمتها، فكان في الكتاب نحو وصرف وبلاغة وكانت فيه نصوص أدبية من قرآن وشعر ونثر، وكان فيه قراءات وأصوات ولهجات"[1]؛ فسيبويه هنا لا ينشد السّلامة النّحوية فقط في علاقة الكلمات ببعضها، بل اشترط سلامة هذه العلاقة وربطها بالمعاني المتوخّاة من هذه الرّوابط والعلائق اللّغوية.

5- 2- الملكة عند ابن جنّي (ت 392هـ):

عُدّت انطلاقة ابن جنّي في تصوّره للملكة لغويةً محضةً، واتبع منهجا خاصا به في تفسيره للمكلة، وفقًا لما يُناسب عصره من موضوعات السّليقة اللّغوية التي فُطر عليها العربي، والتي شغلت النّحاة في ذلك العصر وكان هدفهم وضع ضوابط للّغة العربية، فتصوُّره لمفهوم الملكة جاء استنادًا إلى تجاربه الخاصة في مخالطته لأصحاب الكلام الفصيح وأخذه عن الأفواه بشكل مباشر [2] فنجده يقول:"وسألت الشّجري يوما فقلت: أبا عبد الله، كيف تقول ضربت أخاك؟ فقال كذلك، فقلت: أفتقول ضربت أخوك؟ فقال: لا أقول أخوك أبدا، فقلت: فكيف تقول ضربني أخوك؟ فقال كذلك، فقلت: ألست زعمت أنّك لا تقول: أخوك أبدا؟ فقال آيش هذا، اختلفت جهتا الكلام، فهل في معناه إلاّ كقولنا نحن: صار المفعول فاعلا، وإن لم يكن بهذا اللّفظ البتة فإنّه هو لا محالة"[3]؛ أي أنّ النّحو هو المتحكّم في استعمال الألفاظ حسب السّياق المراد، فإذا كان السّياق يستدعي أن تكون اللّفظة موقع فاعل استعملت فاعلاً، وإذا كانت مفعولاً به استعملت كذلك.

ومن هذا القول نستنتج أنّ ابن جنّي يؤكّد على أنّ سلامة اللّغة وصحتها من العلل تكون بانتهاج نهج كلام العرب الفصيح واتّباعه ويثبت هذا في تعريفه للنّحو بقوله هو:" انتحاء سمت كلام العرب في تصرُّفه من إعراب وغيره، كالتّثنية والجمع والتّحقير والتّكسير والإضافة، والنّسب والتّركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم،

---

[1]- عبد الإله نبهان، **ابن يعيش النّحوي**، دراسة منشورات إتحاد الكتاب العرب، 1997، ص: 67.

[2]- ينظر: وريدة قرج، **مستوى التّحصيل اللّغوي عند الطّلبة من خلال مذكّرات التّخرج**، موضوعات النّحو نموذجا (مذكرة ماجستير)، ص: 10.

[3]- ابن جنّي، **الخصائص**، ص: 251.

وإن شذّ بعضهم عنها، رُدّ به إليها"[1]؛ ومن هذا نكتشف أنّ امتلاك اللّغة العربية الفصيحة –حتى وإن كان صاحبها بعيدا عن البيئات الصّافية المحتجّ بها– يمكنه امتلاكها بالسّماع لأنماط كلامها والقياس عليها قصد الاكتساب السّليم، وقد أورد ابن جنّي في كتابه الآنف الذكر شرطا السّماع والقياس لتحصيل الملكة اللّغوية السّليمة على أكمل وجه[2].

5– 3– الملكة عند عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ):

وجب الاعتراف بفضل الجرجاني الكبير في تقدّم الدّراسات اللّغوية والأدبية خصوصا علم المعاني ركيزة الدّرس البلاغي، وتجلّى ذلك في نظرية النّظم، حيث حاول أن يُعيد التّلاحم بين علمي البلاغة والنّحو، فهو إذن يُقدّم مفهوم الملكة اللّغوية على أساس النّظم، وأكّد على أنّ امتلاك اللّغة مرتبط بتوخي معاني النّحو في تركيب الكلام وتأليفه[3]، يقول:"وليس النّظم إلاّ أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النّحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرّسوم التي رُسمت لك، فلا تخلّ بشيء منها"[4] إذْ ليس الغرض بنظم الكلام في توالي ألفاظه، بل في تناسق دلالاته وصحّة معانيه على الوجه الذي يقتضيه العقل فلا يُمكننا القول بأنّ الاستعمال اللّغوي صحيح أو خاطئ لمطابقته التّركيب النّحوي، إلاّ إذا عُرف القصد من ذلك الاستعمال[5]، فهو هنا يؤكّد ضرورة القصد من نظم كلام المتكلّم، وعليه يقوم الخطأ أو الصّواب، وبعدها يكون علم النّحو ملازما للمعنى الذي هو موضوع علم الدّلالة.

وكانت البداية الأولى في القرن الأوّل الهجري وصفية من حيث المنهج والطّريقة، للوصول إلى حقائق العربية، وإدراك ما تقوم عليه ألفاظها وتراكيبها بالمعاينة والوصف، وضبط بنائها ونظامها،

---

[1]– ابن جنّي، **الخصائص**، ص: 35.

[2]– ينظر: فتيحة حدّاد، **الآراء اللّغوية والتّعليمية عند ابن خلدون، دراسة تحليلية نقدية** (رسالة ماجستير)، جامعة تيزي وزو، 2001/2000، ص: 130.

[3]– ينظر: وريدة قرج، **مستوى التّحصيل اللّغوي عند الطّلبة من خلال مذكّرات التّخرج**، موضوعات النّحو نموذجا (مذكرة ماجستير)، ص: 11.

[4]– عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ط. 1، تح. عبد الحميد هنداوي، دارالكتب العلمية، بيروت، 2001، ص: 60.

[5]– ينظر: المصدر نفسه، ص: 42.

فتُوّجت نتائج هذا الجهد بوضع كمّ هائل من المدوّنات والكتب والرّسائل التي حملت لنا هذا الزّخم المعرفي متعدّد الصّور والاتجاهات.

6- اتجاهات الدرس اللّغوي العربي القديم:

اعتنى العرب القدامى -كما ذكرنا سابقا- بلغتهم عناية كبيرة فتدارسوها من كل جوانبها صوتا وصرفا ونحوا ودلالة، وأعطوا لكلّ حقل حقّه حفاظًا على فصاحة لغتهم وكتابهم المقدّس فقدّموا جهودا منقطعة النظير سيتم عرضها في الآتي:

6- 1- الدّراسات الصوتية عند العرب

تميّز العرب في دراستهم للأصوات "للدّرجة التي جعلت المستشرق الألماني برجشتراسر (Bergstrasser) يصرّح أنّه لم يسبق الأوربيين في هذه الدّراسة إلاّ قومان: العرب والهنود، فلقد تميّزت الدّراسات الصّوتية بسمات وخصائص جعلتها في هذه المكانة المرموقة، فلقد أحاطت بأصوات اللغة العربية الفصحى ولهجاتها المختلفة بوصفها وصفا عضويّا دقيقا، على المستوى النّطقي والسّمعي، فتحدّثوا عن مخارج الأصوات ومدارجها، كما تحدّثوا عن صفاتها المتنوّعة التي تصاحب الأصوات عند نطقها، ويتجلى ذلك فيما صنعه الخليل بن أحمد في معجمه العين وسيبويه والمبرّد وابن جني وغيرهم من العلماء، كما كانت لجهود كلّ من: ابن سينا والفارابي أثر واضح في دراسة الأصوات العربية دراسة تجريبية فيزيقية[*]" [1]؛ إذ إنّ الدّراسات الصّوتية عند العرب اتسمت بالكثير من الإبداع والدّقة، وكانت خالصة لأصحابها تخلو من أيّ تقليد للدّراسات السّابقة.

توصّل العرب إلى نتيجة مفادها أنّ الأصوات تتغير بتغيّر سياقاتها الواردة فيها، وسبب ذلك بعض الظّواهر اللّغوية كالإدغام والإقلاب وغيرها من التّغييرات الحاصلة في اللّغة، والتي سُميّت حديثا: الفنولوجيا[2].

---

[*] - **الفيزيقا**: فيزياء، لفظ معرّب من أصل لاتينيّ صيغ على اللّسان العربيّ، يُعنى بدراسة علوم الطّبيعة، استخدمه عدد من العلماء العرب في فجر الإسلام، كما استخدم بعضهم لفظ فيزياء سجعا مع لفظ كيمياء، وتُعنى الفيزيقا الحديثة بدراسة المادة والطّاقة وتفاعلاتهما في مجالات الميكانيكا، والحرارة والصوت، والضوء، والمغنطيسية، والكهرباء، والإشعاع، والتّركيب الذّري، والظّواهر النّووية، أو هي دراسة الأشياء التي ترى بالعين المجردة، أو تخضع للمشاهدة والمعاينة، ينظر: موقع موسوعتي، www.mwsw3ti.site

[1]. ينظر: حسام البهنساوي، **التّراث اللغوي العربي وعلم اللغة الحديث**، ط. 1، مكتبة الثّقافة الدينية، 2004، ص: 6.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص: 7.

كما طرق العرب باب "الدّراسة الصّرفية والأبنية، فقد أجادوا فيها أيّما إجادة، ونشأت في بحوثهم دراسات تصريفيّة وأخرى صرفية وبحوث في الاشتقاق وأبنية الصّيغ وأوزانها، ويمكننا القول بأنّ دراسات العلماء العرب في هذا المستوى الصّرفي تماثل ما يطلق عليه حداثيا التّوزيعية أو المنهج القالبي"[1]؛ أدرك علماء العربية كلّ ما استغلق في لغتهم فجعلوا له بيانا وتوضيحا رغم غزارة مادتهم اللّغوية، وتشعّب مجالاتها ومسالكها، ممّا جعلها تصمد في وجه تطوّر اللّغات، إذ كلّما استحدثت دراسة لغوية حديثة إلاّ وكان درسنا اللّغوي العربي القديم ماثلا فيها.

ويشكّل الصّوت المادة الأولى في تشكيل اللّغات، ويُجمع الدّارسون على أنّه يمثّل المستوى الأوّل من مستويات الدّرس اللّغوي، وله تأثير جليّ على باقي المستويات الدّراسية الأخرى، وقد تنبّه العرب إلى هذا النّوع من الدّراسات قديمًا وعرفوا قيمته وأهميّته في مجال التّواصل من توصيل للأفكار، وتعبير عن الأحاسيس والمشاعر وردّات الفعل، فقد انطلقت الصّوتيات العربية مع بداية الدّرس اللّغوي، والتّنبه له كان سابقا لأوان النّحو، وكان من أسباب هذا الاهتمام ظاهرة اللّحن التي تُعدّ الدّافع الأساسي في الدّرس الصّوتي العربي، فوجود اللّحن كان ظاهرة معلومة عند العربي، ولم يُخش منه إلاّ حين أصبح وجوده مرتبطًا بقراءة القرآن، والتي كانت دافعًا آخر في نشأة علم الأصوات وظهور الدّرس الصّوتي مبكّرا.

فأبو الأسود الدّؤلي كان أوّل من استعان بالشّفاه في نقط المصحف الشّريف، إذ قال لكاتبه:"إذا رأيتني لفظت بالحرف، فضممت شفتي فاجعل أمام الحرف نقطة، فإذا ضممت شفتي بغنة فاجعل نقطتين، فإذا رأيتني قد كسرت شفتي فاجعل أسفل الحرف نقطة، فإذا كسرت شفتي بغنة فاجعل نقطتين، فإذا فتحت شفتي فاجعل على الحرف نقطة، فإذا فتحت شفتي بغنة فاجعل نقطتين"[2]؛ وعلى بساطة ما قاله أبو الأسود إلاّ أنّه يحمل بدايات نشوء المصطلح اللّغوي واستقراره، وأنّ أصل المصطلح الصّوتي مادي انطلق من الملاحظة المباشرة لحركة الشفاه، وهذا ما يؤكّد جهود الأوائل في صنع وبناء الدّراسة الصّوتية.

ثمّ جاء بعد أبي الأسود نصر بن عاصم اللّيثي(ت 89هـ) حيث رتّب الحروف وقام بنقطها، فقد قدّم عملا جليلا يُبعد المسلمين عن اللّبس في نطق الحروف، ويظهر عمله في الجمع بين الصّوت

---

[1]. حسام البهنساوي، **التّراث اللغوي العربي وعلم اللغة الحديث**، ص: 7.

[2]. أبو عمرو الدّاني، **المحكم في نقط المصاحف**، ص: 13.

وصورة الحرف؛ فأعجم المصحف ومن ثمّ تمّ تعويض نقط أبي الأسود بصور صغيرة للحرف، فكانت الضّمة واوًا صغيرةً، والكسرة ياءً صغيرةً، والفتحة ألفًا صغيرةً، ويُنسب هذا العمل أيضا للخليل بن أحمد الذي جعل لحركات الحروف صُوَرًا من حروف المدّ المعروفة[1].

ويعدّ الخليل بن أحمد الفراهيدي من أبرز علماء القرن الثّاني للهجرة الذين قدّموا أعمالا قيّمة في مجال الدّراسات اللّغويّة وخاصة الصّوتية، فقد رتّب حروف معجمه العين على أساس صوتيّ، ولعلّ أسباب ذلك كثيرة، ومن أرجحها إدراكه للصّوت وقيمته وتأثيره في بقية الأصوات المجاورة له، ممّا دفعه إلى الابتعاد عن التّرتيب الألف بائي.

ويحدّد الخليل بن أحمد عدد الحروف العربية بتسعة وعشرين حرفا، جامعا بين الحروف الصّحيحة والليّنة يقول:"في العربية تسعة وعشرون حرفًا صحاحًا لها أحياز ومخارجَ، وأربع هوائية، وهي: الواو والياء والألف الليّنة والهمزة"[2]، ويتحدّد توزيع الخليل للأصوات العربية على الجهاز النطقيّ كما يلي:

. أصوات الجوف:

وهي الهمزة وحروف اللّين وهي الألف والواو والياء، وبذلك يخرجها من الأحياز التي وزّع عليها بقية الأصوات معلّلا رأيه بقوله:"فأمّا الهمزة فسمّيت حرفًا هوائيًا لأنّها تخرج من الجوف"[3]؛ وعلى هذا الأساس جعل الهمزة والألف والواو والياء في حيّز واحد وهو الجوف ويتساوى عنده مع أقصى الحلق فيقول:"وأمّا الهمزة فمخرجها من أقصى الحلق مهتوتة مضغوطة"[4]؛ أمّا بقية الحروف فتتوزّع على المخارج الآتية:

ب. أصوات الحلق:

. "الحيّز الأوّل: مخرج العين، والهاء، والحاء.

. الحيّز الثّاني: مخرج الخاء، والغين.

جـ. أصوات الفم: ويحتوي على:

1. اللّهاة: وهي مخرج القاف والكاف.

---

[1]. ينظر: عبد العال سالم مكرّم، **القرآن وأثره في الدّراسات النّحوية**، ط. 1، دار المعارف، 1965، ص: 266.

[2]. الخليل بن أحمد الفراهيدي، **العين**، تح. عبد الله درويش، مطبعة العاني، بغداد، 1967، ص: 64.

[3]. المصدر نفسه، ص: 64.

[4]. المصدر نفسه، ص: 58.

2. شجر الفم: وهو مخرج الجيم والشّين والضّاد.

3. أسلة اللّسان: ويضم الصّاد والسّين والزّاي.

4. نطع الغار الأعلى: ويضم مخرج الطّاء والتّاء والدّال.

5. اللّثة: وهي مخرج الظّاء والذّال والثّاء.

6. ذلقة اللّسان: ويضم مخرج الرّاء واللاّم والنّون.

7. الشّفاه: ويضم هذا الحيّز مخرج الفاء والباء والميم"[1].

وبهذا يكون ترتيب الأصوات عند الخليل:"على صورة الحروف التي أُلّفت منها العربية على الولاء وهي تسعة وعشرون حرفا: ع ح ه خ غ، ق ك، ج ش ض، ص س ز، ط د ت، ظ ذ ث، ر ل ن، ف ب م، فهذه الحروف الصّحاح، و (و، أ، ى، ء)، فهذه تسعة وعشرون حرفًا منها أبنية كلام العرب"[2]؛ وهي أساس تكوين اللّغة العربية، وقيام بنائها.

ثمّ بعد الخليل جاء تلميذه سيبويه الذي قدّم كتابًا جامعًا لمختلف علوم اللّغة، فقد ضمّنه معلومات وأبحاث هامّة في مجال الصّوتيات، وصف مخارج الأصوات وتحدّث عنها وجعلها ستة عشر مخرجًا تتوزّع كالتالي:

أ. مخارج الجوف:

أدرك المحدثون دور الجوف في إنتاج صفة الجهر في الصّوت عند سيبويه، وفي هذا المقام يقول عبد الصّبور شاهين:"وهنا يبدو سيبويه وكأنّه يتصوّر أنّ بالرّئة خاصة عضوية لإنتاج الصّوت المجهور، وأنّ هذه الخاصة العضوية تنشط في هذه الحالة نشاطًا يتوقّف معه النّفس، فلعلّه استبعد أن تقوم الرئتان بأداء وظيفتين في آن واحد وظيفة التّنفس ووظيفة الجهر بالصّوت"[3]؛ حيث يشرح دور الجوف في إصدار الأصوات.

ب. الحلق: وحدّد فيه ثلاثة مخارج:

1. "أقصى الحلق: الهمزة والهاء والألف.

---

[1] – الخليل بن أحمد، **العين**، ص: 64 – 65.

[2]. المصدر نفسه، ص: 65 – 66.

[3]– عبد الصبور شاهين، **أثر القراءات في الأصوات والنّحو عند أبي عمرو بن العلاء**، ط.1، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1987، ص: 201.

2. وسط الحلق: مخرج العين والحاء.

3. أدنى الحلق: الغين والخاء"[1].

ج . الفم: وفيه:

1. اللّسان: ويبدأ من أقصاه ووسطه وحافته وظهره.

2. الحنك الأعلى:

3. الشّفتان: ويقول عنهما:"وممّا بين الشّفتين مخرج الباء والميم والواو"[2].

4. الأسنان: وفيها الأضراس، والثّنايا بذكرها مرتبطة باللّسان ويجعلها ثلاثة أقسام: أصول الثّنايا وما فوقهما وأطرافهما السّفلى وأطرافهما العليا.

د . الخياشيم: (ومن الخياشيم مخرج النّون الخفيفة)، وجَعْل الخياشيم أصل الغنة لخروج بعض هواء الفم فيه، فنجده يقول:"إلاّ أنّ النّون والميم قد يعتمد لهما في الفمّ الخياشيم فتصير فيها غنة"[3].

وممّا سبق نجد أنّ هناك اختلافا بين الخليل وسيبويه، فقد رتّب سيبويه الحروف ترتيبًا صوتيًا مخالفًا للخليل في بعض التّفاصيل كالهمزة التي يبدأ بها سيبويه ويؤخرها الخليل.

والحروف عند سيبويه تسعة وعشرون يعدّها أصلا لحروف العربية وهي:"الهمزة، والألف والهاء، والعين والحاء، والغين والخاء، والكاف والقاف، والضّاد والجيم، والشّين والياء، واللاّم والرّاء، والنّون والطّاء، والدّال والتّاء، والصّاد والزّاي، والسّين، والظّاء والذّال، والثّاء والفاء، والباء والميم والواو" [4].

وهناك ستة شفهية قال فيها:"لا تتبيّن إلاّ بالمشافهة"[5]، وهي "النّون الخفيفة، والهمزة التي بين بين، والألف التي تمال إمالة شديدة، والشّين التي كالجيم، والصّاد القريبة من الزّاي، وألف التّفخيم"[6]، ويراها سيبويه فروعا في قوله:"وتكون خمسة وثلاثين حرفًا بحروف هنّ فروع وأصلها من التّسعة والعشرين، وهي كثيرة يُؤخذ بها وتُستحسن في قراءة القرآن والأشعار"[7].

---

[1]- سيبويه، **الكتاب**، ط. 2، تح. عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1982، ج. 4، ص: 433.

[2]- المصدر نفسه، ج.4 ص: 433.

[3]- المصدر نفسه، ص: 434.

[4]- المصدر نفسه، ص: 431.

[5]- المصدر نفسه، ص: 432.

[6]- المصدر نفسه، ص: 432.

[7]- المصدر نفسه، ص: 432.

وفي كلام العربية ثمانية مستهجنة، وهي أصوات نطقية ليس لها مقابل في الكتابة، وهي:"الكاف التي بين الجيم والكاف، والجيم التي كالكاف، الجيم التي كالشّين، والضّاد الضّعيفة، والصّاد التي كالسّين، والطّاء التي كالتّاء، والظّاء التي كالثّاء، والباء التي كالفاء"[1].

وبهذا يكون سيبويه وضّح الهدف من دراسته لأصوات اللّغة العربية، فَضَبَطَ قوانين هذه الأصوات حين تتجاور بأصوات بنيات لغوية مستقلة، حيث تبدو قيمة الصّوت المنفرد، فهو عني بها في سياقاتها وألفاظها، وبيّن مزايا كلّ صوت منفرد، لأنّ إدراك صفاته ومخارجه، يسهّل معرفة التّأثر أثناء مجاورتها لأصوات أخرى.

فدراسة الأصوات لم تكن غايتها معرفة مخارج الأصوات وصفاتها، أو معرفة جهازها النّاطق، بقدر ما كانت غايتها ضبط النّطق وتحسين القراءة وذلك بإثارة مواضع الإدغام والهمز والتّخفيف، وكذلك علاقتها بمواضيع أخرى أهمها الصّرف، فجهود سيبويه خدمت اللّغة خدمة جليلة، وتلك كانت غايته من دراسة أصواتها، وقد سار على نهجه جمع من العلماء والدّارسين اللّغويين الذين أخذوا نتائجه وآراءه وبنوا عليها دراساتهم المختلفة.

6- 2- الدّراسات الصّوتية عند علماء التّجويد:

اختلفت دراسة الأصوات بين علماء العربية وعلماء التّجويد إذ "كانت دراسة الأصوات عند علماء العربية ترتبط بأغراض معيّنة في الموضوعات التي كانوا يبحثونها، ولم تكن تتّبع نظرةً شاملةً مستقلةً تهدف إلى بيان النّظام الصّوتي للّغة العربية وما يخضع له ذلك النّظام من الاعتبارات الصّوتية في الكلام المنطوق، وليس هذا من باب الطّعن في جهود علماء العربية، وإنّما هو تقرير الحقائق من أجل تحديد اتجاه علماء التّجويد في دراسة الأصوات، فدراستهم للأصوات كانت ترتبط بشكل أساسيّ بمعالجة ما سمّوه اللّحن الخفيّ، فقد قسّموا اللّحن إلى قسمين هما: اللّحن الجليّ، وهو الخطأ الظّاهر في الحركات خاصة، وقالوا: بأنّه ميدان عمل النّحاة والصّرفيين، واللّحن الخفيّ وهو الخلل الذي يطرأ على الأصوات من جرّاء عدم توفيتها حقوقها من المخارج أو الصّفات أو ما يطرأ لها من أحكام عند تركيبها في الكلام المنطوق، وقالوا بأنّ هذا هو ميدان عمل علماء التّجويد، وهو في نظرهم يتطلّب دراسة أمور ثلاثة: مخارج الحروف وصفاتها، وأحكامها التّركيبية وهذه هي عناصر

[1]- سيبويه، **الكتاب**، ص: 432.

علم التّجويد الأساسية"[1]؛ فدراسة الأصوات ترتبط بجانبين اثنين أوّلهما دراستها من حيث ضبطها بالحركات الإعرابية لتفادي اللّحن، ودراستها من حيث ضبط مخارجها لتستقيم في النّطق مع صاحباتها.

بنى علماء التجويد دراستهم على قضية اللّحن الخفيّ واللّحن الجليّ "وكان ابن مجاهد (ت 324هـ) صاحب فكرة تقسيم اللّحن إلى جليّ وخفيّ، فقد قال الدّاني: حدّثني الحسين بن شاكر السّمسار، قال: حدّثنا أحمد بن نصر، قال: سمعت بن مجاهد يقول: اللّحن في القرآن لحنان: جليّ وخفيّ، فالأوّل لحن الإعراب، والثّاني ترك إعطاء الحرف حقّه من تجويد لفظه"[2]؛ أي الأوّل متعلق بالنّحو والثّاني بالصوت.

استند علماء التّجويد على قضية اللّحن الخفيّ والجلي منذ انطلاقتهم الأولى في دراسة الأصوات، إذ كانت الأساس في كتاباتهم وتوجهاتهم التي بنوا عليها درسهم الصّوتي[3].

فتفسيراتهم لأنواع اللّحن هي أنّ "اللّحن الجليّ عندهم هو أن يرفع المنصوب وينصب المرفوع أو يخفض المنصوب والمرفوع، وما شابهه، أمّا اللّحن الخفيّ لا يعرفه إلاّ المقرئ المتقن الضّابط الذي قد تلقّن لفظًا عن أستاذه المؤدّي عنه، المعطي كلّ حرف حقّه غير زائد فيه ولا ناقص منه، المتجنّب عن الإفراط في الفتحات والضّمات والكسرات والهمزات وتشديد المشدّدات، وتغليظ الرّاءات وتكريرها، وتسمين اللاّمات وتشريبها الغنة"[4]؛ فاللّحن الجلي اختصاص النّحوي، أمّا اللّحن الخفي فهو اختصاص المقرئ المتمكّن.

وقد كان لهم العديد من الكتب والرّسائل التي تحدّثت عن منهجهم في الدّراسة الصّوتية مرتكزين على رأي ابن مجاهد في اللّحن الجليّ والخفيّ؛ ومن بين هذه الدّراسات كتاب المقدسي (ت 390هـ) «بغية المرتاد لتصحيح الضّاد» وكتاب ابن مجاهد «السّبعة في القراءات» وكذا كتاب أبو الحسن السّعيدي (ت 410هـ) «التّنبيه على اللّحن الجليّ واللّحن الخفيّ»، وكتاب عبد الوهاب القرطبي (ت 461هـ) «الموضّح في التّجويد»، وكتاب الحسن بن قاسم المرادي (ت 749هـ) في «شرح التّسهيل»، فجميع هذه المصادر تحدّثت عن فكرة ابن مجاهد في تقسيمه للّحن كلّ حسب

---

[1]- غانم قدور، **الدّراسات الصوتية عند علماء التّجويد**، ط. 2، دار عمّار، عمّان، 2003، ص: 46- 47- 48.

[2]- المرجع نفسه، ص: 48.

[3]- ينظر: المرجع نفسه: ص: 48- 49.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 49.

رأيه ونظرته، وكانت فكرة اللّحن الخفيّ ذات تأثير كبير على دراسة علماء التّجويد سواء في المنهج أو التّفصيلات، حتى أنّ تعريف التّجويد كان انعكاسًا لتلك الفكرة، فإذا كان اللّحن الخفيّ هو(ترك إعطاء الحروف حقوقها) كان التّجويد (إعطاء الحروف حقوقها)[1].

وقد شرح أبو بكر أحمد في كتاب «الحواشي المفهمة» هذا التّعريف وبيّن الفرق بين حق الحرف ومستحقّه، حيث قال:"إنّ حق الحرف صفته اللاّزمة له من همس وجهر وشدّة ورخاوة وغير ذلك من الصّفات الماضية، ومستحقّه ما نشأ عن هذه الصّفات كترقيق المستفل، وتفخيم المستعلي ونحو ذلك"[2]؛ أي أنّ الصّفات التي يحملها الحرف كصفات أساسية ينتج عنها صفات ثانوية أخرى تحصل حين ترابط هذه الحروف فيما بينها، فإن كانت حروف همس نشأ عنها ما هو مرُقّق ومستفل، أمّا ما هو مستعلي وجب تفخيمه.

ولعلّ هذا هو السّبب الحقيقيّ وراء دراستهم الصّوتية، "وأنّهم درسوا أصوات اللّغة وحدّدوا صور نطقها الصّحيحة ورصد الانحرافات المتوقّعة في نطقها ممّا سمّوه باللّحن الخفيّ ليحترز النّاطق منها ويجتنبها، وقد تحقّقت لعلماء التّجويد فرصة دراسة أصوات العربية دراسة شاملة، لم تتحقّق للنّحاة الذين كانت تشغلهم دراسة الأصوات لمعالجة بعض القضايا الصّرفية"[3]؛ فدراسة علماء التّجويد كانت صوتية بحتة هدفها ضبط المخارج لضبط الكلمات في النّطق حتى يتفادى القارئ الوقوع في اللّحن المسمى عندهم بالخفيّ.

واعتبر منهجهم منهجًا شاملا للدّراسة الصّوتية المتقنة حيث استغرق الكلام على الموضوعات الأساسيّة في (علم الأصوات النّطقيّ) وهي:

1. "إنتاج الأصوات اللّغوية وتقسيمها، ويتضمّن ذلك دراسة آلة النّطق ومخارج الحروف وصفاتها.

2. دراسة ما ينشأ عنها من أحكام؛ أي الظّواهر الصّوتية، عند تركيبها في الكلام المنطوق، كما شمل منهجهم دراسة موضوعات تكميليّة منها: رسم منهج تعليميّ للأصوات يتمثّل في التّلقي المباشر عن المعلم المتقن أوّلا، ثمّ التّدريب المستمر على نطق الأصوات ثانيًا، وهو ما عبّر عنه علماء التّجويد، برياضة اللّسان، مع إخضاع ذلك المنهج التّعليمي لإطار نقديّ متعدّد الاتجاهات، يتمثّل في أنّ

[1] – ينظر: غانم قدور، **الدّراسات الصوتية عند علماء التّجويد**، ص: 49 –53.

[2]. المرجع نفسه، ص: 55.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، ص: 56.

القاعدة المدوّنة في الكتب تحرس الأداء عن الانحراف في النّطق من جانب، وأنّ الدّراية تعمل على تدقيق القاعدة المدوّنة والسّمو بها دائمًا نحو الدّقة في وصف جوهر العمليّة النّطقية المراد التّعبير عنها، ومعالجة عيوب النّطق وأمراض الكلام"[1]؛ درس علماء التّجويد علومهم الصّوتية من جميع جوانبها كالجانب النطقي، أي ما تُفيده الأصوات عند النّطق بها، كما رأوا أنّ تعلم الأداء الصّوتي الصّحيح يتمّ عن طريق التّعليم من المعلّم البارع، وتكرار العملية حتى تُكتسب ملكة الأداء الجيّد، وبهذه الطريقة يُمكنهم تحديد عيوب الكلام ومعالجتها.

ومن كلّ ما ذكر يبدو أنّ علماء التّجويد كانوا مدركين للحدود التي تفصل علم التّجويد عن العلوم الأخرى التي تتّصل به من بعض الجوانب، حيث تظلّ موضوعات هذا العلم متميّزة عن مباحث العلوم الأخرى.

6- 3- النّحو العربي ومدارسه:

يعتبر اللّحن الباعث الأوّل على تدوين اللّغة وجمعها، وإنّ الخوف على العربية له ما يبرّره، وأنّه تمكّن في النّفوس حتى تضافرت جهود العلماء وذوي السّلطان على صيانة العربيّة، فتمّ الحرمان من المال والمناصب مما كان يُصيب اللّحانة، وأنّ فصاحة المرء ترتقي به إلى أعلى مراتب الجاه والسّؤدد عند أولي الأمر؛ وهذا من طرف السّلطان كاف في التّرغيب والتّرهيب[2].

وبلغ "أمر اللّحن في المائة الأولى للهجرة والدّولة عربية محضة، والعصبيّة ذات سلطان، والقوم حديثو عهد بجزيرتهم ولا تزال مجتمعاتهم تتناقل القول المشهور (ليس للاّحن حرمة) وتتعامل به (...) وبيت الخلافة أعرق بيوت قريش شرفًا ومجدًا وبلاغةً وأقواها عصبيَّة وعروبةً"[3]؛ كان اللّحن عند العرب قديما مدعاة للعار، ولهذا سلكوا كلّ السّبل التي تُمكّنهم من التّخلص من هذه الظّاهرة التي أخذت حكم التّحريم عندهم.

---

[1]. ينظر: غانم قدور، **الدّراسات الصوتية عند علماء التّجويد**، ص: 64.

[2]- ينظر: سعيد الأفغاني، **في أصول النّحو**، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، 1994، ص: 13.

[3]- المرجع نفسه، ص:14.

وقد "بحث علماء العربية فيمن نقل الرّواة عنهم من أهل المدر والوبر وقدماء ومحدثين، وتقصّوا أحوالهم ونقدوها، فاجتمعوا على الاحتجاج بقول من يوثق بفصاحته وسلامة عربيته"[1]؛ فعلماء العربية لم يحتجوا بكلام أي كان، بل برواية الثّقاة فقط الذين جمعوا لغتهم من أهل البادية البعيدة عن الاختلاط سّليمة اللّسان.

قسّم العلماء الاحتجاج إلى قسمين أحدهما اختص بالزّمان والآخر بالمكان "فأمّا الزّمان فقد قبلوا الاحتجاج بأقوال عرب الجاهلية وفصحاء الإسلام حتى منتصف القرن الثّاني سواء سكنوا الحضر أم البادية، أمّا الشّعراء فقد صنّفوا أصنافا أربعة: جاهليين لم يدركوا الإسلام، ومخضرمين أدركوا الجاهليّة والإسلام، وإسلاميين لم يدركوا من الجاهليّة شيئًا، ومحدثين أوّلهم بشار بن برد (ت167هـ). والإجماع انعقد على صحة الاستشهاد بالطبقتين الأوليين واختلفوا في الطّبقة الثّالثة، وذهب عبد القادر البغدادي (1093هـ) صاحب «خزانة الأدب» إلى جواز الاستشهاد بها، أمّا الطّبقة الرّابعة فلا يستشهد بكلامها في علوم اللّغة والنّحو والصّرف خاصةً، وكان آخر من يُحتج بشعره على هذا الأساس بالإجماع إبراهيم بن هرمة (ت150هـ) الذي ختم الأصمعي (ت216هـ) به الشّعر، أمّا أهل البدو فقد استمر العلماء يدوّنون لغاتهم حتى فسدت سلائقهم في القرن الرّابع الهجري، وعلى هذا لا يحتجُّ بكلام المولّدين والمحدثين في اللّغة والعربية"[2]؛ اتفق العلماء على الاحتجاج بكلام عرب الجاهلية وفصحاء الإسلام جميعا، أمّا الشعراء فقد تمّ تصنيفهم في أربعة أصناف، حيث قُبل الاحتجاج بالطبقة الأولى والثّانية، ووقع الخلاف في الطّبقتين الثّالثة والرابعة.

وأمّا المكان فقد وقع خلاف في درجة الاحتجاج بين القبائل، فإجماعهم على الأخذ من كلام القبائل النّائية في الصحراء البعيدة عن الاختلاط وصنّفهم أبو نصر الفارابي (ت 339هـ) كالتّالي:

ففي رأيه "كانت قريش أجود العرب انتقاء للأفصح من الألفاظ وأسهلها على اللّسان عند النّطق، وأحسنها مسموعًا وأبينها عمّا في النّفس، ومن القبائل التي اقتدي بها وأخذ عنها اللّسان العربي هي: قيس وتميم وأسد فإنّ هؤلاء هم الذين أخذ عنهم أكثر كلام العرب في الغريب والإعراب

[1]- سعيد الأفغاني، **في أصول النّحو**، ص: 19.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص: 19- 20.

والتّصريف، ثم هذيل وبعض كنانة وبعض الطّائيين ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم"[1]؛ عدّ الفارابي قريش أحسن العرب فصاحة، كما صنّف القبائل التي أُخذت عنها اللّغة العربية.

وبالمختصر فإنّه "لم يُؤخذ عن حضريّ ولا عن سكان البراري ممن كان يسكن أطراف بلادهم (...) فلم يُؤخذ من لخم ولا من جذام فإنّهم جاوروا أهل مصر والقبط، ولا من قُضاعة ولا من غسّان ولا من إيّاد فإنّهم جاوروا أهل الشّام وأكثرهم نصارى يقرؤون في صلاتهم بغير العربية، ولا من تغلب ولا النّمر فإنّهم جاوروا اليونانية، ولا من بكر لجوارهم النّبط والفرس ولا من عبد القيس لأنّهم كانوا من سكان البحرين مخالطين للهند والفرس ولا من أزد عمان لمخالطتهم للهند والفرس ولا من أهل اليمن لمخالطتهم الهند والحبشة، ولا من بني حنيفة وسكان اليمامة ولا من ثقّيف وسكان الطّائف لمخالطتهم التّجار المقيمين عندهم، ولا من حاضرة الحجاز(...) لمخالطة غيرهم وفساد ألسنتهم"[2]؛ فأغلب القبائل التي لم يُحتج بلغتها قد سقطت شروط الاحتجاج عنها إما بالمخالطة أو الجوار مع غير العربي.

6- 3- 1- بعض قواعد العرب في الاحتجاج:

وقد نقل سعيد الأفغاني بعض قواعد اللّغويين العرب في الاحتجاج نرى أنّها مهمّة في الاستشهاد بها والتي منها:

1. "المسموع إمّا مطرد وإمّا شاذ، والإطراد والشّذوذ أربعة أضرب:

1-1- مطرد في القياس والاستعمال معا، كرفع الفاعل ونصب المفعول وهذا أقوى مراتب الكلام.

1- 2- مطرد في القياس شاذ في الاستعمال نحو الماضي من يذر ويدع.

1- 3- مطرد في الاستعمال شاذ في القياس، نحو قولهم:(استحوذ....).

1- 4- شاذ في القياس وفي الاستعمال معا كقولهم: ثوب مصوون وفرس مقوود.

2. لا تشترط العدالة في العربيّ المرويّ عنه وإنّما تشترط في الرّاوي.

3. يقبل ما ينفرد به الفصيح لاحتمال أن يكون سمع لغة قديمة باد المتكلمون بها.

---

[1]. ينظر: سعيد الأفغاني، **في أصول النّحو**، ص: 19.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 21- 22.

4ـ اللّغات على اختلافها حجة، ألا ترى أنّ لغة الحجازيين في إعمال (ما)، ولغة التميميين في تركه؟، (أهل الحجاز جعلوا لـ ما عملا، وأهل تميم جعلوها غير عاملة)

5ـ إذا دخل الدّليل الاحتمال سقط به الاستدلال.

6ـ كثيرا ما تروى الأبيات على أوجه مختلفة، ويكون الشّاهد في بعض دون بعض.

7ـ لا يحتج في اللّغة العربية بكلام المولّدين والمحدثين، فابن هرمة آخر الإسلاميين المحتج بأقوالهم، وبشّار رأس المحدثين غير المحتج بكلامهم.

8ـ لا يجوز الاحتجاج بشعر ولا نثر لا يعرف قائله إلاّ إذا رواه عربيّ ممن يحتج بكلامه، مخافة أن يكون لمولّد أو لمن لا يوثق بفصاحته"[1]، ومنه فإنّ ما مضى بيانه من أحداث اللّحن حمل القوم على الاجتهاد لحفظ العربية وتيسير تعلّمها.

6- 3- 2- المدارس النّحوية:

يُشير مصطلح المدارس النّحوية إلى اتجاهات مختلفة ظهرت في مجال دراسة علم النّحو في اللّغة العربية، وقد اختلفت هذه المدارس في مسائل نّحوية أصلية وفرعية، وارتبطت كلّ منها بمدينة أو إقليم جغرافيّ معيّن، كمدينة البصرة أو الكوفة.

6- 3- 2- 1- المدرسة البصرية:

اتجه العلماء في العصر الحديث بقولهم "أنّ البصريين أخذوا بالقياس كما أخذوا بالسّماع، فقد أبوا أن يستدلّوا بشاهد لم يعرف قائله، وحملوا كثيرًا من الشّواهد التي خرجت على المسموع الشّائع في أنّها شاذة أو أنّها ضرورة، وعلى ذلك لا يمكن أن تكون أساسًا في حكم، وقد تدرّج نحاة علماء البصرة إلى طبقات وصلت حسب الدّارسين إلى سبع طبقات"[2]؛ تشدّد البصريون في القياس فلم يستدلّوا إلاّ بالشّاهد المعروف قائله، وأقصوا الشاذّ من القول وغيره من حكم القياس عندهم.

---

[1]. سعيد الأفغاني، **في أصول النّحو**، ص: 62- 63.

[2]- إبراهيم السّامرّائي، **المدارس النّحوية أسطورة وواقع**، ط. 1، دار الفكر، عمّان، 1987، ص: 17.

6- 3- 2- 2- مصادر الدّراسة عند البصريين:

دلّ الاستقراء على أنّ البصريين قد اعتمدوا جملة من المصادر هي:

أ. القرآن الكريم: اعتمد البصريون لغة التّنزيل الأصل الأوّل لإقامة دراستهم النّحوية، وعدّوه أهمّ مصدر من المصادر التي اعتمدوها توثيقا لمبادئهم وقراءاتهم.

ب . الشّعر الجاهلي والإسلامي: اعتمدوه أصلا ثابتا في الاحتجاج، وقد أجازوا الاحتجاج بالشّعر الإسلامي[1]، حتى وإن كان قد تجاوز "عصر الحقبة التي وقفوا عندها في استشهادهم، فقد جاء في "الاقتراح" للسّيوطي فيما رواه ثعلب عن الأصمعي؛ أنّ إبراهيم بن هرمة آخر من يحتج به، ومن المعلوم أنّ بن هرمة قد ولد سنة تسعين للهجرة، وعمّر طويلا حتى تجاوز منتصف القرن الثّاني"[2]؛ فرحلة الاحتجاج انتهت مع عصر بن هرمة.

فكان لابدّ أن يُدخلوا في هذا المصدر "ما رووه عن الأعراب الجاهليين وغيرهم ممّن انقطعوا إلى البداوة (...) ولم يتأثّروا بأولئك الذين كانوا في أطراف بلاد العرب ممّن تأثّر بلغات الأقاليم المجاورة، ومن أوائل البصريين من اطمأنّوا إلى سلامة لغة جماعة من العلماء ممن ينتمون إلى أصول غير عربية"[3]، فقد جاء أنّ أبا عمرو بن العلاء قد قال في الحسن البصري:"ما رأيت أفصح من الحسن البصري والحجاج بن يوسف الثّقفي، فقيل له: فأيّهما أفصح، قال: الحسن"[4]؛ فهذه شهادة حقّ من أبي عمرو بن العلاء على تفوّق هؤلاء في فصاحة الكلام.

ويمكننا القول أنّ لغة التّنزيل والشّعر القديم جاهلي وإسلامي، وما أُثر من الأمثال الجاهلية كان المادة التي احتج بها البصريون في وضع أصول العربية.

---

1. ينظر: إبراهيم السّامرّائي، **المدارس النّحوية أسطورة وواقع**، ص:20.
2. السّيوطي، **الاقتراح في أصول النّحو**، ط. 2، تح. عبد الكريم عطية وعلاء الدّين عطية، دار البيروني، دمشق، 2006، ص: 27.
3. – إبراهيم السّامرّائي، **المدارس النّحوية أسطورة وواقع**، ص: 21.
4. المرجع نفسه، ص: 21.

ورغم اعتمادهم لغة القرآن الكريم إلاّ أنّهم "لم يأخذوا بقراءات عدّة وهي شيء من العربية، ولها أساس في لغات العرب، ومثال ذلك حملهم الخطأ على قراءة عبد الله بن عامر مقرئ أهل الشّام في قوله تعالى:(وَكَذَلِكَ زَيَّنَ لِكَثِيرٍ مِنَ الْمُشْرِكِينَ قَتْلَ أَوْلادِهِمْ شُرَكَاؤُهُمْ)[1]بنصب "أولادهم" وجرّ "شركائهم"، والخطأ المزعوم أنّهم يمنعون الفصل بين المضاف والمضاف إليه في غير ضرورة الشّعر، وإذا كان النّحاة البصريون قد ذهبوا إلى تخطئة قراءات مشهورة، فإنّهم من غير شك لا يأخذون بالشّواذ منها على اتّصال سندها وجريها على العربية، وإذا كان هذا موقفهم من القراءات فليس عجيبا أنْ يكون لهم موقف مماثل من لغات القبائل البعيدة عن مواطن البداوة فلم يأخذوا بلغات القبائل التي كانت مواطنها أطراف بلاد العرب كاليمن والعراق والشّام ومصر وما تاخم الخليج العربي"[2]؛ خطّأ نحاة البصرة الكثير من القراءات رغم صحّة سندها لعلل نحوية كما أنّهم أخرجوا من دائرة احتجاجهم القبائل المقيمة على أطراف البلاد، المحاذية للأعاجم.

وممّا يُعاب على علماء البصرة الأوائل "أنّهم استبعدوا الحديث الشّريف في استشهادهم بحجة أنّ الحديث يشتمل على قدر كبير رُوِيَ بالمعنى ولم يُضبط بلفظه"[3]؛ لأنّه لم يُروَ بألفاظ النّبي عليه الصّلاة والسّلام، بل رُويَ بالمفهوم.

6- 3- 2- 3- المدرسة الكوفيّة:

بدأ النّحو الكوفي أوّل نشوئه مع "أبي جعفر الرّؤاسي (ت 187هـ)، وقد تتلمذ عنده الكسائي (ت 189هـ) والفرّاء (ت 207هـ)، وقد ذكر أبو البركات بن الأنباري (ت 577هـ) كما يُشير إبراهيم السامّرائي أنّ له كتاب: «الفيصل»، وكان ثعلب (ت 291هـ) قد أشار إلى أنّه أوّل كتاب في نحو الكوفيين، وكتاب: «التّصغير»، وكتاب: «معاني القرآن» وأشار بن النّديم إلى أنّ هذا الكتاب وصل بالرّواية، وكتاب: «الوقف والابتداء»"[4]؛ أشع النّحو الكوفي مع أبي جعفر الرؤاسي،

[1]- الأنعام: الآية: 137

[2]. ينظر: إبراهيم السّامرائي، **المدارس النّحوي**، ص: 22 - 23.

[3] - المرجع نفسه، ص: 26.

[4]. المرجع نفسه، ص: 32.

وأخذ على يده الكثير من تلامذته العلوم النّحوية التي أُلفت فيها العديد من كتب النّحو سابقة الذّكر.

إنّ ما أُثر عن الكتب القديمة جاء مؤكّدا أنّه "لم يعرف من نحو أبي جعفر الرّؤاسي شيئًا في كتب النّحو القديم، ولم يصلْ إلينا شيء من مادة كتبه منشورة في الكتب التي ألّفت بعده، وقد أشار المتقدّمون من المعنيين بالدّرس اللّغوي إلى عَلَمٍ آخر وهو معاذ بن مسلم الفرّاء، وقد عُدّ هذا هو وأبو جعفر الرّؤاسي من أوائل الكوفيين، وعلى رأيّ الدّارسين عُدّ الكسائي والفرّاء أصحاب المذهب الكوفي الذي بدأ يشيع، ووجد الكوفيّون ضالّتهم في كتاب سيبويه وليس الأمر مقصورًا على الكسائي الذي قرأه على الأخفش (ت 215هـ) بل كان الفرّاء أشدّ من الكسائي عنايةً به حتى قيل إنّ شيئًا من كراريس «الكتاب» وُجد تحت وسادته التي كان يجلس عليها"[1]؛ أقام الكوفيّون درسهم اعتمادا على كتاب سيبويه، فقد أخذوه بالعناية والدرس لما فيه من مادة شاملة لمختلف العلوم اللّغوية.

أحصت الكتب القديمة علماء الكوفة "بدءا بالكسائي ثمّ الفرّاء ومن تتلمذ على أيديهم وهم: ابن الأعرابي (ت 231هـ)، والقاسم بن معن (ت 175هـ)، واللّحياني (ت 220هـ)، وهشام بن معاوية الضّرير (ت 209هـ)، وعلي بن المبارك الأحمر (ت 186هـ)، وأبو مسحل (ت 230هـ)، وثعلب (291هـ)، وابن السّكيت (ت 244هـ)، ومحمد بن قادم (ت 251هـ)، ومحمد بن سعدان (ت 231هـ)، وسلمة بن عاصم (ت 290هـ)، والحامض (ت 305هـ)، وابن كيسان (ت 299هـ)، ونفطويه (ت 323هـ)، وأبو بكر بن الأنباري (ت 328هـ)، والأخفش الصّغير(ت 315هـ)، وسائر هؤلاء عرفوا باللّغة غريبها ونوادرها وبالأخبار وأيام العرب وصنعة الشّعر وجمع الدّواوين"[2]؛ أي أنّهم تمكّنوا من لغتهم رواية وجمعا واستشهادا وتدوينا.

ما أشرنا إليه من آراء الكوفيين لا يُؤلّف مادة تشتمل مسائل النّحو كلّها على ما عرف في كتاب سيبويه والمقتضب للمبرد والأصول لابن السّراج.

---

[1]. إبراهيم السّامرائي، **المدارس النّحوية**، ص: 32- 33- 34.

[2]- المرجع نفسه، ص: 57، 58.

7- المعجم والدّلالة في التّراث العربي:

اجتهد العرب في "مجال الدّلالة والمعجم وهذا دليل على قدرة استيعابهم لمفاهيم هذا المستوى اللّغويّ، وإجادتهم في دراسته، وما أنتجوه من معاجم لغويّة على شتّى أنواعها ومناهجها، فهي تمثّل نمطًا تأليفيًّا فريدًا يماثل ما يطلق عليه اليوم الحقول الدّلالية"[1]؛ إنّ التعدّد والاختلاف في الصّنعة المعجمية العربية لدليل على تمكّن علماء العربية من لغتهم، وما تؤدّيه على اختلاف أوجهها وسياقاتها الواردة فيها.

7- 1- الصّناعة المعجمية عند العرب:

لقد عرف العرب التّأليف المعجمي في القرون الأولى وعُرف هذا بالتّأليف المستقل في الموضوعات، ثمّ تلتها مرحلة جمع المادة وحصرها في كتب اصطُلح عليها فيما بعد بالمعجمات.

وتجلّت هذه المحاولات في بعض المدارس "كمدرسة التّقليبات الصّوتية التي يضع أنصارها اللّفظة وجميع تقليباتها تحت أبعد الحروف مخرجًا، ولهذا سُمّيت بهذا الاسم فمثلا كلمة "كبر" تتكوّن من ثلاثة أحرف تكتب معها جميع تقليباتها، وهذه المدرسة هي أقدم المدارس المعجميّة"[2]، وكمدرسة التّقليبات الهجائيّة التي "تُنسب لابن دريد (ت 321هـ) صاحب «الجمهرة» الذي سار على نهج الخليل في التّقليبات إلاّ أنّه خالفه في النّظام الصّوتيّ، حيث إنّه اتّبع نظام الهجائيّة الماديّة ومضمون هذه المدرسة هو وضع الكلمة وجميع تقليباتها تحت أوّل الحروف في التّرتيب الهجائيّ العادي فالكلمة "كبر" وجميع تقليباتها توضع تحت حرف الباء لأنّ هذا الحرف سابق في التّرتيب الهجائيّ"[3]؛ استندت هذه المدرسة على ما جاء به الخليل؛ لأنّ مدرسته تُعدّ الأصل الأوّل للمدارس المعجمية العربية.

وثمّ مدرسة القافية "التي سُمّيت بهذا الاسم نظرًا لأنّها تنظر للحرف الأخير من الكلمة فتجعله بابًا والأوّل فصلا فالكلمة السّابقة "كبر" توضع في باب الرّاء فصل الكاف، وإلى الجوهري (ت 393هـ) صاحب «الصّحاح» تُنسب هذه المدرسة وهذا النّظام، فقد رأى أنّ نظام التّقليبات السّابق

---

[1]. حسام البهنساوي، **التّراث اللغوي العربي وعلم اللغة الحديث**، ص: 08.

[2]. عبد الحميد محمد أبو سكّين، **المعاجم العربية مدارسها ومناهجها**، ط. 2، الفاروق للطباعة والنّشر، 1981، ص: 26.

[3]. المرجع نفسه، ص: 27.

نظام صعب معقّد وليس من السّهل تناوله فوضع هذا النّظام ليسهّل على الباحث الوصول إلى غايته بأقلّ مجهود، وأشهر من سار على نظام هذه المدرسة ابن منظور في معجمه «لسان العرب»، والفيروز آبادي (ت 817هـ) في قاموسه، والزبيدي (ت 1205هـ) في «تاج العروس»، وأحمد فارس الشّدياق في «الجاسوس على القاموس»"[1]؛ بنت هذه المدرسة معاجمها على الحرف الأخير من الكلمة، وهذا ما خالفت فيه المدارس السّابقة.

وتلتها المدرسة الهجائية المادية التي "أخذت هذه المدرسة بأبسط النّظم المعجميّة وهو نظام الهجائية الماديّة (ا ب ت ث ج ح خ)، أو ما يُسمّى بالنّظام الألف بائي (...) وقد نُسبت هذه المدرسة للبرمكي الذي رتّب المواد ترتيبًا محكمًا سبق به أصحاب المعجمات الحديثة كلّها، وسار على هذا النّظام الزّمخشري (ت 535هـ) في معجمه «أساس البلاغة» حيث استخدم هذا النّظام استخدامًا محكمًا معتبرًا أنّ أحرف الهجاء ذات بداية ونهاية، فهو يُراعي الأصل الأوّل فالثّاني فالثّالث من الحروف الأصليّة وبالنّظر إلى موضعها من التّرتيب الهجائيّ العاديّ"[2]، ثمّ تأتي "مدرسة المعاني والموضوعات، عرفت اللّغة العربية هذا النّوع من المعاجم، ولكنّه لم ينتشر برغم أنّ أصحاب هذا النّوع قد أدوا للّغة العربية خدمات جليلة وأفادوا أصحاب المدارس السّابقة، وتُنسب هذه المدرسة إلى أبي عبيد القاسم بن سلام (ت 224هـ)، ومن أشهر هذه المعاجم «المخصّص» لابن سيّدة (ت 458هـ)، ولكن الطّلب على هذا النّوع من المعاجم قليل لأنّ كثيرًا من الألفاظ تأتي لمعان كثيرة فيصعب على الباحث تصنيفها في أيّ الأبواب ذُكر مطلبه"[3]؛ صنفت هذه المدرسة مادتها حسب المعاني التي تحملها ألفاظها، فاختلفت في عملها تماما عن المدارس السابقة.

يعدّ المعنى المعجمي تلك العلاقة بين علم الدّلالة وعلم المعاجم، وله اتصال وثيق بعلم الدّلالة، وعلم المفردات، وعلم المعاجم، لأنّ كلّ كلمة من كلمات اللّغة العربية تحمل دلالة معجمية خاصة ومستقلّة تختلف عمّا توحيه أصواتها أو صيغتها من دلالات زائدة على تلك الدّلالة الأصلية، ويُطلق عليها الدّلالة الاجتماعية، وعندما تنتظم الكلمة في سياقها تحمل دلالات مختلفة لا يتمّ فهمها إلاّ بالوقوف عندها جميعا، يعدّ التّصنيف المعجمي نشاطا دؤوبا للحفاظ على جوهر اللّغة، به

[1]. عبد الحميد محمد أبو سكّين، **المعاجم العربية مدارسها ومناهجها**، ص: 27.

[2]. المرجع نفسه، ص: 28.

[3]. المرجع نفسه، ص: 29.

أخذت تتكامل صورة مفردات اللّغة على نحو يُناظر ما كان من إقامة أركان النّحو والصّرف، لأنّ صُنّاع المعاجم أبدعوا في تنويع معاجمهم، وهكذا ظهرت علاقة متينة بين علم المعاجم وعلم الدّلالة، الذي يُعنى بالمعنى الذي تحمله اللّفظة، فهذا التّصنيف في المعجمات أكبر دليل على وجود علاقة تُعرف بالمعنى المعجمي[1].

عرّف علماء اللّغة علم الدّلالة بأنّه "ذلك الفرع من علم اللّغة العام هو علم الدّلالات ليقابل الصّوتيات الذي يعنى بدراسة الأصوات اللّغوية "[2]؛ رغم أنّ هذا التّعريف حصر وظيفة علم الدّلالة في دراسة المعنى المعجمي لوحده، إلاّ أنّه استطاع أن يُبيّن لنا علاقة لازمة بين علم الدّلالة والمعجم، إذ يُمكننا اعتبار علم المعاجم جزءا من علم الدّلالة كون علم الدّلالة يهتم بدراسة المعاني في حالتها المفردة وفي حالتها التّركيبية، كما لا يُمكن لعلم الدّلالة دراسة المعاني بمعزل عن المعاني الأساسية أو الأصلية (المعجمية)، ثمّ يتجاوز علم الدّلالة ذلك إلى المعاني النّحوية والمعاني الاجتماعية[3].

7- 2- الدّلالة عند العرب:

أمّا في التراث العربي فعلم الدّلالة:"هي كون الخارج بحالة يلزم من تصوّر المسمّى في الذّهن تصوّره، وإلا لامتنع فهمه من اللفظ، ولا يُشترط فيها كونه بحالة يلزم من تحقّق المسمّى في الخارج تحقّقه فيه، كدلالة لفظ العمى على البصر "[4]، وقد قسّم الجاحظ الدلالة إلى خمسة أقسام في قوله:" وجميع أصناف الدّلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ خمسة أشياء لا تنقص ولا تزيد، أوّلها: اللفظ، ثمّ الإشارة، ثمّ العقد، ثمّ الخط، ثمّ الحال، وتسمّى نصبة، فالألفاظ هي التي تكشف لك عن أعيان المعاني في الجملة، ثمّ عن حقائقها في التّفسير، وعن أجناسها وأقدارها، وعن خاصّها وعامّها، وعن طبقاتها في السّارّ والضّارّ، وعمّا يكون منها لغوا (...) فأمّا الإشارة، وبالرأس، وبالعين، والحاجب (...) وأمّا العقد فهو الحساب دون النّطق، وأمّا النّصبة فهي الحال النّاطقة بغير اللّفظ

---

[1]- ينظر: ياسين بغورة، **التّصنيف الموضوعي عند علماء العربية القدامى في ضوء نظرية الحقول الدّلالية – فقه اللّغة وسر العربية لأبي منصور الثّعالبي– نموذجا**، (رسالة ماجستير)، جامعة فرحات عبّاس، سطيف، الجزائر، 2011- 2012، ص: 16.

[2]- فايز الدّاية، **محاضرات في علم اللّغة**، ط. 1، بيت الحكمة، 2009، ص: 95.

[3]- ينظر: ياسين بغورة، **التّصنيف الموضوعي عند علماء العربية القدامى في ضوء نظرية الحقول الدّلالية**، ص: 16.

[4]. سعد الدّين التفتازاني، **شرح السّعد**، ط. 1، تح. جاد الله بسّام صالح، دار النّور، عمّان، 2011، ص: 54.

والمشيرة بغير اليد، وذلك ظاهر في خلق السّماوات والأرض، وفي كلّ صامت وناطق"[1] ، ويلمح إلى هذا النّوع قول نصيب:(البحر الطويل)

فَعَاجُوا فَأَثْنَوا بالذِي أَنْتَ أَهْلُهُ....وَلَوْ سَكَتُوا أَثْنَتْ عَلَيْكَ الحَقَائِبُ

والإشارة تكون بالطّرف والحاجب وغير ذلك من الجوارح، ومن الدّلالات غير اللّفظيّة الدّلالة العقليّة والطّبيعيّة، كدلالة الدّخان على النّار والسّحاب على نزول المطر[2].

7-2-1- اعتبارات تقسيم الدّلالة لدى الأصوليين:

وقد قُسّمت الدّلالة اللّفظيّة إلى وضعيّة، وعقلية وطبيعية، فالدّلالة اللّفظيّة الوضعيّة هي:"كون اللّفظ بحيث متى أُطلق أو تخيّل فُهم منه معناه للعلم بوضعه"[3]. وقسّمت هذه الدّلالة إلى ثلاثة أقسام:

1- دلالة المطابقة: وهي دلالة اللّفظ على تمام ما وُضع له، كدلالة لفظ الحائط على الحائط ودلالة لفظ الإنسان على الإنسان.

2- دلالة التّضمين: وهي أن يدلّ اللّفظ على "جزء ما وضع له، كدلالة لفظ البيت على الحائط ودلالة لفظ الإنسان على الحيوان، وكذلك دلالة كلّ وصف أخصّ على الوصف الأعمّ الجوهريّ"[4].

3- دلالة الالتزام: وهي دلالة اللّفظ على "ما هو خارج عنه، ولكنّه لازم له، ومُستتبع له كدلالة السّقف على الحائط، ودلالة الإنسان على الضّاحك"[5].

ويُقسّم الآمدي اللّفظ المفرد الدّال بالوضع إلى قسمين:

1. قسم دلالته "لفظيّة هي دلالة المطابقة ودلالة التّضمّن.

2. وقسم دلالته غير لفظيّة"[6]، وهي دلالة الالتزام، وحقيقتها:"أن يكون اللّفظ له معنى وذلك المعنى له لازم من خارج، فعند فهم مدلول اللّفظ من اللّفظ ينتقل الذّهن من مدلول اللّفظ إلى لازمه، ولو

---

[1]- الجاحظ، **البيان والتّبيين**، ط. 7، تح.عبد السلام هارون،مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998، ج. 1،ص: 76- 77- 81.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص: 56.

[3]. الشّريف الجرجاني، **التّعريفات**، ط. 1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1983، ص: 56.

[4]. أبو حامد الغزالي، **معيار العلم في فن المنطق**، ط. 4، دار الأندلس، بيروت، 1983، ص: 43.

[5]. المصدر نفسه، ص: 43.

[6]. الآمدي، **الإحكام في أصول الأحكام**، ط. 1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1980، ص: 19.

قدّم عدم هذا الانتقال الذّهنيّ، لما كان ذلك اللاّزم مفهومًا"[1]، ثمّ يعلّل سبب اعتباره دلالة التّضمن دلالة لفظيّة دون دلالة الالتزام مع اشتراكهما في افتقارهما إلى:"نظر عقليّ يعرف اللاّزم في الالتزام، والجزء في دلالة التّضمن، بأنّ الجزء في دلالة الالتزام خارج عن مدلول اللّفظ"[2].

وقد قسّم علماء الأصول علاقة اللّفظ بمعناه أربعة أقسام:

1ـ باعتبار وضع اللّفظ للمعنى، وينقسم إلى: خاص، وعام، ومشترك.

2ـ باعتبار استعمال اللّفظ في المعنى، وينقسم إلى: حقيقة، ومجاز، وصريح، وكناية.

3ـ باعتبار ظهور المعنى وخفائه، ومراتب هذا الظّهور والخفاء، وقسّموه إلى: ظاهر، ونص، ومفسّر، ومحكم، وخفي، ومشكل، ومجمل، ومتشابه.

4ـ باعتبار كيفية دلالة اللّفظ على المعنى، وطُرق الوقوف على مراد المتكلّم منه، وقُسّم إلى عبارة وإشارة ودلالة واقتضاء[3].

أمّا جمهور الفقهاء فقد قسّموا الدّلالة إلى دلالة المنطوق، ودلالة المفهوم، ودلالة المنطوق:"ما فُهم من دلالة اللّفظ قطعًا في محلّ النّطق"[4]؛ أي أنّ المنطوق لابدّ أن يُفهم حال النّطق به، وأمّا المفهوم فهو:"ما فُهم من اللّفظ في غير محلّ النّطق"[5]؛ لأنّه قد يُفهم من اللّفظ غير ما نُطق به.

وينقسم المنطوق إلى قسمين:

الأوّل: ما لا يحتمل التّأويل، وهو النّص.

الثّاني: ما يحتمله وهو الظّاهر.

والأوّل أيضًا ينقسم إلى قسمين: صريح إذا دلّ عليه اللّفظ بالمطابقة أو التّضمن، وغير صريح إذا دلّ عليه بالالتزام، وغير الصّريح ينقسم إلى دلالة اقتضاء، وإماء، وإشارة، فدلالة الاقتضاء هي إذا توقّف الصّدق أو الصّحة العقليّة أو الشّرعيّة عليه مع كون ذلك مقصود المتكلّم، ودلالة الإيماء هي

---

[1]. الآمدي، **الإحكام في أصول الأحكام**، ص: 19.

[2]. المصدر نفسه، ص: 19- 20.

[3]. ينظر: زكي الدين شعبان، **أصول الفقه الإسلامي**، ط. 2، منشورات جامعة بنغازي، ليبيا، 1971، ص: 294.

[4]. الآمدي، **الإحكام في أصول الأحكام**، ص: 93.

[5]. المصدر نفسه، ص: 94.

أن يقترن اللّفظ بحكم، لو لم يكن للتّعليل لكان بعيدًا، ودلالة الإشارة حيث لا يكون مقصودًا للمتكلّم[1].

وينقسم المفهوم إلى قسمين:

مفهوم الموافقة، ومفهوم المخالفة، فالأوّل هو:"ما يكون مدلول اللّفظ في محلّ السّكون موافقًا لمدلوله في محلّ النّطق"[2]، فإن كان أولى بالحكم من المنطوق به، فسُمّي "فحوى الخطاب، وإن كان مساويًا له فيُسمّى لحن الخطاب"[3]، وأمّا تعريف المخالفة فهو:"ما يكون مدلول اللّفظ في محلّ السّكوت مخالفًا لمدلوله في محلّ النّطق"[4]؛ أي عدم تطابق المعنى في حال الإشارة مع المعنى في حال النّطق باللّفظ مباشرةً؛ أي "إثباتًا ونفيًا، فيثبت للمسكوت عنه نقيض حكم المنطوق به"[5]؛ أي أي أنّ معنى المسكوت عنه يكون مناقضًا لمعنى المنطوق.

8- جذور النّظرية الإشاريّة* في التّراث العربي:

المعنى عند المتقدمين،:"إمّا من (عنى، يعني) إذا قصد المقصد، وإمّا مخفّف معنيّ بالتّشديد، اسم مفعول منه، أي المقصود، وأيًّا ما كان لا يُطلق على الصّورة الذّهنية من حيث هي، بل من

---

[1]. ينظر: محمد بن علي بن محمد الشّوكاني، **إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول**، ط. 1، تح. سامي بن العربي الأثري، دار الكتاب العربي، 1999، ص: 178.

[2]. الآمدي، **الإحكام في أصول الأحكام**، ص: 94.

[3]. الشّوكاني، **إرشاد الفحول**، ص: 178.

[4]. الآمدي، **الإحكام في أصول الأحكام**، ص: 99.

[5]. الشّوكاني، **إرشاد الفحول**، ص: 179.

*- النّظرية الإشارية نظرية قديمة عُرفت في التّراث العربي بنظرية المعنى، هذه الأصول هي تعريف السّلف للمعنى، وحديثهم عن رتبة الألفاظ من الموجودات، أمّا في العصر الحديث يمكن الرجوع بهذه النّظرية إلى المفهوم المركّب للعلامة عند دي سوسير، الذي ذهب إلى أنّ العلامة اللّغوية كيان نفسي ذو وجهين أحدها الدّال والآخر المدلول، ثمّ يقترح الاحتفاظ بكلمة علامة للدّلالة على الكل، وتبديل كلمتي المدلول والدّال بكلمتي مفهوم وصورة أكوستيكية، وقد تطوّرت ثنائية الدّال والمدلول بعد دي سوسير إلى المثلث الدّلالي، فإنّه قد مهّد السبيل لغيره لتطوير نظريّته حول العلامة اللّغوية، وربما كان أوّل من سار في هذا الدّرب أوجدن وريتشاردز، حيث طوّرا ما يُمكن أن يسمّى النّظرية الإشارية، أو في كتابهما المنشور (معنى المعنى)، فقد وضّحا أركان الدّلالة بالإشارة إلى ما يُعرف بالمثلث الدّلالي، أو ما سمّياه (مثلث الإحالة)، الذي تقع على رأسه تسمى فكرة، وعلى يمين قاعدته المرجع، وعلى يسارها الرّمز، وقد اختلف العلماء في هذه المسمّيات، وعموما النّظرية الإشارية تعني أنّ معنى الكلمة هو إشارتها إلى شيء غير نفسها. ينظر: (محمد يونس، وصف اللّغة العربية دلاليا، جامعة الفاتح، ليبيا، 1993، ص: 79)، وينظر: (عدنان بن ذريل، **اللّغة والدّلالة آراء ونظريات**، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص: 45).

حيث إنّها تقصد من اللّفظ"[1]؛ أي أنّ المعنى عندهم لا يُقصد به الصّورة الذّهنية لذاتها، وإنّما يُقصد به المعنى من اللّفظ الذي يحمل صورة ذهنيّة ما.

ويُشير الشّريف الجرجاني إلى أنّ:"المعاني هي الصّور الذّهنية من حيث إنّه وضع بإزائها الألفاظ، والصّور الحاصلة في العقل: فمن حيث إنّها تقصد باللّفظ سميت معنى، ومن حيث أنّها تحصل من اللّفظ في العقل سمّيت مفهومًا، ومن حيث أنّه مقول في جواب (ما هو؟) سمّيت ماهيّة، ومن حيث ثبوته في الخارج سمّيت حقيقة، ومن حيث امتيازه عن الأغيار سمّيت هوية"[2]؛ أي أنّ الألفاظ وُضعت بإزاء الصّور الذّهنيّة المرادة من هذه الألفاظ، فهذه الألفاظ لديها تصوّر مسبق للصورة المقصودة من قبل المتكلّم بها فهي مفاهيم لديها حقيقة واقعيّة.

ويذكر أبو حامد الغزالي (ت 505هـ) في بيانه لرتبة الألفاظ من مراتب الوجود أنّ:"للشّيء وجودًا في الأعيان ثمّ في الأذهان ثمّ في الألفاظ ثمّ في الكتابة، فالكتابة دالّة على اللّفظ واللّفظ دالّ على المعنى الذي في النّفس، والذي في النّفس هو مثال الموجود في الأعيان"[3] فللشّيء الموجود حقيقة تصوّر في الذهن، ولفظ يدلّ عليه، ورموز تُكتب تدلّ على هذا اللّفظ وهذا اللّفظ يعكس ما في النّفس، وما في النّفس له حقيقة، وواقع يُمكن رؤيته بالعين المجرّدة ويرى أنّه:"لا معنى للعلم إلاّ مثال يحصل في النّفس مطابق لما هو مثال له في الحس، وهو المعلوم وما لم يظهر هذا الأثر في النّفس لا ينتظم لفظ يدلّ به على ذلك الأثر"[4]؛ أي أنّه لكلّ صورة حسّية مرئيّة انعكاس في النّفس، لأنّه إذا انتفى هذا الانعكاس انتفت الحقيقة.

وينهج حازم القارطاجنّي (ت684هـ) نهج الغزالي في الإشارة إلى هذا المربع الدّلالي حيث يقول:"قد تبيّن أنّ المعاني لها حقائق موجودة في الأعيان، ولها صور موجودة في الأذهان ولها من جهة ما يدلّ على تلك الصّور من الألفاظ وجود في الأفهام، ولها وجود من جهة ما يدلّ على تلك

---

[1]. أبو البقاء الكفوي، **الكلّيات**، تح. عدنان درويش ومحمد المصري، منشورات وزارة الثّقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1981، ص: 251.

[2]. الشّريف الجرجاني، **التّعريفات**، ص: 116.

[3]. أبو حامد الغزالي، **معيار العلم**، ص: 46، 47.

[4]. المصدر نفسه، ص: 47.

الألفاظ من الخط يقيم صور الألفاظ، وصور ما دلّت عليه في الأفهام"[1]؛ وهنا نجد أنّ وجهة نظره لا تختلف عمّا جاء به الغزالي قبلا، فالمعنى له حقيقة، ولفظ، ورمز، ومفهوم، مستقر في الذّهن.

ويحكي جلال الدّين السيوطي (ت911هـ) "اختلافهم في كون الألفاظ موضوعة بإزاء الصّور الذّهنية أو بإزاء الماهيّات الخارجيّة، فذهب أبو إسحاق الشّيرازي إلى الثّاني، وهو المختار وذهب الإمام فخر الدّين الرّازي وأتباعه إلى الأوّل واستدلّوا عليه بأنّ اللّفظ يتغيّر بحسب تغيّر الصّورة في الذّهن، فإنّ من رأى شبحًا من بعيد وظنّه حجرًا أطلق عليه لفظ الحجر، فإذا اقترب منه ووجده شجرًا أطلق عليه لفظ الشّجر، فإذا دنا منه وظنّه فرسًا أطلق عليه اسم الفرس فإذا تحقّق أنّه إنسان أطلق عليه لفظ الإنسان، فبان بهذا أنّ إطلاق اللّفظ دائر مع المعاني الذّهنيّة دون الخارجيّة، فدلّ على أنّ الوضع للمعنى الذّهني لا الخارجي، وأجاب صاحب التّحصيل عن هذا بأنّه إنّما دار مع المعاني الذّهنيّة لاعتقاد أنّها في الخارج كذلك، لا لمجرد اختلافهما في الذّهن"[2]، ومع أنّ السّيوطي يُشير إلى أنّ الرّأي الثّاني هو المختار إلاّ أنّ هناك حججًا قويّة تؤكّد صحة الرّأي الأوّل منها:

1ـ لو كان المعنى هو الصورة الموجودة في الواقع خارجًا لانتفى المعنى بانتفائه[3]، فأكل التّفاحة مثلا يعني أنّ التّفاحة بقيت بدون معنى، فحين انتهائها لم يعد للتفاحة وجود فلا فائدة من وجود المعنى.[4]

2ـ أنّ كثيرًا من المعاني ليس لها وجود في الخارج[5]، ومع ذلك فإنّ "لها ألفاظًا تدل عليها كالعنقاء والغول، والمعاني المجردة كالشّجاعة والعلم"[6].

3ـ أنّه لو كان المعنى هو (المرجع) لاحتجنا لكلّ مرجع دالا يدلّ عليه، وهذا محال.

---

[1]. حازم القرطاجنّي، **منهاج البلغاء وسراج الأدباء**، ط. 3، تح. محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1986، ص: 19.

[2]. السّيوطي، **المزهر في علوم اللغة**، ص: 42.

[3]. ينظر: أبو حامد الغزالي، **معيار العلم في فن المنطق**، ص: 47.

[4]– ينظر: محمد محمد يونس علي، **المعنى وظلال المعنى أنظمة الدّلالة العربية**، ط. 2، دار المدار الإسلامي، 2007، ص: 94.

[5]. ينظر: ابن سينا، **منطق المشرقيين والقصيدة المزدوجة في المنطق**، تص. المكتبة السّلفية، القاهرة، 1910، ص: 32.

[6]– محمد محمد يونس علي، **المعنى وظلال المعنى أنظمة الدّلالة العربية**، ص: 95.

وهناك فريق من العلماء أخذ بالرأي الأوّل القائل بـ (بأنّ الألفاظ موضوعة بإزاء الصّور الذّهنيّة) ابن سينا والفارابي والغزالي[1]، ولعلّ "الثّمرة المترتّبة على هذا الاختلاف، القول بأنّ المعاني موضوعة بإزاء الماهيّات الخارجيّة يؤدّي إلى الزّعم بأنّ الاسم المفرد لا يقتضي الاستغراق إذ الموجودات في الأعيان أشخاص معيّنة، فالدّينار مثلا شخص معيّن فإن جمعت أشخاص سمّيت دنانير"[2]، وقد فات أصحاب هذا الرّأي "أنّ الدّينار الشّخصيّ المعيّن يرتسم منه في النّفس أثر هو مثاله وعلم به وتصوّر له، وذلك المثال يطابق ذلك الشّخص، وسائر أشخاص الدّنانير الموجودة، والممكن وجودها، فتكون الصّورة الثّابتة في النّفس من حيث مطابقتها لكلّ دينار يفرض صورة كليّة لا شخصيّة"[3]؛ وهذا دليل آخر على أنّ لكلّ لفظ ما يُطابقه من أثر في النّفس.

ويفسّر الغزالي معنى العلم بالشّيء بوجود صورته في الذّهن بثبوت صورة الشّيء في المرآة "إلاّ أنّ المرآة لا تثبت فيها إلاّ أمثلة المحسوسات والنّفس مرآة تثبت فيها أمثلة المعقولات"[4]؛ أي أنّ النّفس تعكس ما هو محسوس ومعقول في الوقت ذاته، فالمحسوس يثبت صورة والمعقول يثبت تصوّرًا.

ويفرّق الفلاسفة بين "الجزئيّ والكليّ، وهو تفريق له علاقة وطيدة بنظريّة الإشارة، فالجزئيّ ما يمنع نفس تصوّر معناه عن وقوع الشّركة في مفهومه، كقولك زيد وهذا الشّجر وهذا الفرس"[5]؛ أي يجب أن يكون لكل تصوّر معنى خاص به لا يقبل الشّراكة أو العموم في هذا المعنى.

فأمّا الجزئي: "تمثّل في الأعلام، وأسماء الإشارة، والنكرة المقصودة في باب النّداء، وضمير المخاطب والمتكلّم، وكلّ ما دخلت عليه ال العهدية، والكليّ: هو الذي لا يمنع نفس تصوّر معناه عن وقوع الشّركة فيه، فإن امتنع، امتنع بسبب خارج عن نفس مفهومه، ومقتضى لفظه، كقولك الإنسان والفرس والشجر"[6]، ويرى الغزالي: "أنّ وجود الكليّ في الأعيان إنّما هو لـ الشّيء المأخوذ على الإطلاق من غير اعتبار ضمّ غيره إليه، واعتبار تجريده من غيره، بل من غير التفات إلى أنّه

---

1. ينظر: محمد محمد يونس علي، **المعنى وظلال المعنى أنظمة الدّلالة العربية**، ص: 95.
2. أبو حامد الغزالي، **معيار العلم في فن المنطق**، ص: 47.
3. المصدر نفسه، ص: 47.
4. المصدر نفسه، ص: 71.
5. المصدر نفسه، ص: 44.
6. – المصدر نفسه، ص: 45.

واحد"[1]، ويذهب الغزالي إلى أنّ لـ "كلّ موجود مع غيره لا في ذاته وجودًا يخصّه، وانضمام غيره إليه لا يوجب نفي وجوده من حيث ذاته، فالإنسانيّة عند الاعتبار موجودة بالفعل في آحاد النّاس محمول على كلّ واحد، لا على أنّه واحد بالذّات، ولا على أنّه كثير، فإنّ ذلك ليس بما هو إنسانيّة"[2]؛ أي أنّه "شيء آخر خارج عن مطلق الإنسانية، وهو معرفة كون الإنسان له أفراد عديدة مندرجة تحته بعكس الشّمس مثلا التي تبدو واحدة، وإن كان معناها كلّيا"[3].

وجود الكلّيّات في الأذهان "هو ما نتصوّره في أذهاننا عند ذكر تلك الكلّيّات، وما نتصوّره هو مجموع المقوّمات التي يتكوّن منها ذلك الشّيء مع تعريته عن جميع الخصائص التي تحدث له وتطرأ عليه عند وجوده في فرد من الأفراد المندرجة تحته، أي بتجريده من الزّمان والمكان والكيف واللّون والحجم والمقدار وغيرها من الملامح المعيّنة، وهو ما يسمّيه الغزالي بـ(العوارض المخصّصة)"[4]، فالمعنى الكليّ للإنسانيّة في الأذهان هو "الصّورة المأخوذة من الإنسانية المجرّدة من غير التفات إلى العوارض المخصّصة"[5]؛ فكلمة الإنسانية تعكس معان جمة وتحمل في طيّاتها كلّ ما ينتمي إليها.

ومن هذه المفاهيم يظهر "الفرق بين الموجود العينيّ في الجزئيات والموجود العينيّ في الكلّيات من حيث إنّ الأوّل منهما له وجود خارجيّ شخصيّ حقيقيّ، والثّاني وجوده الخارجيّ كليّ اعتباريّ، ويتبع هذا الفرق اختلاف تصوّر المفهوم في كلّ منهما، فإذا كان المفهوم في الجزئيّات صورة شخصيّة تثبت في الذّهن فإنّه في الكلّيّات صورة مجرّدة عارية من العوارض المخصّصة، فعند استخدام اسم (زيد) مثلا تثبت في الذّهن صورته الشّخصيّة"[6]، وقد أشار النّحاة إلى أنّ اسم العلم "هو مجموع صفات، يريدون بذلك أنّك إذا سمّيت شخصا من الآدميين زيدًا أو عمرًا استغنيت بهذه السّمة عن قولك: الكريم العاقل الشّجاع الطّويل، وغير ذلك من صفاته التي يفرّق بذكرها بينه وبين مشاركه في جنسه، حيث كان نكرة، فقام لفظ (زيد) وما أشبه من الأعلام مقام هذه الصّفات الفارقة، وأغنى

---

[1]. أبو حامد الغزالي، **معيار العلم في فن المنطق**، ص: 244.

[2]. المصدر نفسه، ص: 245 - 246.

[3] - محمد محمد يونس، **المعنى وظلال المعنى**، ص: 97.

[4] - المرجع نفسه، ص: 97.

[5]. أبو حامد الغزالي، **معيار العلم في فن المنطق**، ص: 246.

[6] - محمد محمد يونس، **المعنى وظلال المعنى**، ص: 97- 98.

بها، وعن الإطالة بها، فلهذا قالوا فيه: إنّه مجموعها"[1]، وعند استخدام "كلمة (إنسان) مثلا، فإنّ الصّورة التي ترد إلى الذّهن هي صورة مجرّدة تمثّل القاسم المشترك لجميع الأفراد الموجودين بالفعل، والذين وُجدوا سلفًا، والذين يمكن أن يوجدوا في كلّ زمان ومكان"[2].

9- جذور النّظرية التّوليدية التّحويلية* في التّراث اللّغوي العربي:

اتخذ تشومسكي من فكرة (الفطرية اللّغوية) مُتخذا للمقابلة بين الإنسان وغيره من الكائنات، فالإنسان غير السّويّ فضلا عن الذّكي يستطيع إنتاج الكثير من الجمل للتّعبير عمّا يدور في نفسه، وممّا جعل تشومسكي يتمسّك بهذه الفكرة ما يراه في تدرّج الطّفل الصّغير في الكلام، وفي انتقاله إلى تعلّم اللّغة، فالطفل يبدأ في سن معيّنة إنتاج الجمل، وما إن يصل إلى سن معيّنة (في حدود سبع سنوات) يتمكّن من التّعبير عمّا يدور في نفسه بالكثير من التّعابير المختلفة التي لم يكن قد سمعها سلفًا[4]، فإنتاج الجمل عبارة عن قدرة عقلية عند الإنسان يمكنه من خلالها التّعبير عن الكثير من الأشياء بعبارات مختلفة قد لا يكون لها نهاية.

---

[1]. أبو محمد عبد الله بن الخشاب، **المرتجل**، تح. علي حيدر، دار الحكمة، دمشق، 1972، ص: 288 - 289.

[2]- محمد محمد يونس، **المعنى وظلال المعنى**، ص: 98.

* - تشكّلت ملامح نظرية (تشومسكي) منذ منتصف القرن العشرين، وضمّن فكر نظريته في كتابه syntactic structures، وصدر هذا الكتاب عام 1957، ولاقت أفكاره عددا من المؤيّدين من العلماء اللّغويين، وشرع بعضهم في تطويرها، كانت أفكاره تُشكّل منهجا جديدا تهدف إلى إيجاد نظرية عامة للّغة الإنسانية تصدر عن الاتجاه العقليّ، وذلك من خلال إيجاد نظام كليّ يُمكن بواسطته تصوّر تراكيب الجملة في اللّغة، وعدّ تشومسكي علم اللّغة فرعا من علم النّفس الإدراكي، وتوصّل تشومسكي إلى إمكانية إيجاد النّظرية اللّغوية العامة بوضع سلسلة من القواعد المرتّبة ترتيبا منطقيّا، ويستطيع من خلال هذا التّنظير العام تفسير ظواهر اللّغة الإنسانية، وكانت البداية الضّرورية لبناء هذا التّصوّر الكليّ هو تحديد تعريف اللّغة، ويرى تشومسكي أنّ القواعد اللّغوية التي تضبط الجمل عددها محدود، والمتكلّم يستطيع بقواعد محدودة العدد أن يُكوّن جملا لغوية مفيدة غير محدودة العدد، وهذا يعني أنّ المتكلّم بالضرورة استخدم القاعدة الواحدة أكثر من مرّة، وهذه القواعد المتكرّرة عددها محدود أيضا، والدّارس للنّظرية يرى أنّه لم تنشأ كاملة دفعة واحدة، وإنّما مرّت بمراحل متعدّدة، حيث كان مؤسّسها دائم التّطوير لها ، فضلا عن إسهامات أتباعه التي ساعدت في تطويرها، فقد عُرفت في البداية بالنّظرية التّوليدية، ثمّ جرى تطويرها إلى النّظرية التّحويلية، وذلك عندما أحسّ بضعف بعض معطياتها، فنظرية تشومسكي مرنة، ودائمة التّطوّر، وهذا عامل رئيس من عوامل استمرارية تأثيرها. ينظر: نايف محمد النجادات، **النّظرية التّوليدية التّحويلية من منظور الدّراسات اللّغوية والنّحوية العربية**، مجلة كلّية دار العلوم، مصر، 2015، ع. 86، ص: 180- 181.

[4]- ينظر: محمود فهمي زيدان، **في فلسفة اللّغة**، دار النّهضة العربية، بيروت، 1985، ص: 142.

كما ركّز تشومسكي على القواعد الكلية، التي تنتظم فيها مختلف اللّغات، نظرا للعوامل المتداخلة بين اللّغات البشرية، ومن أساسيّات النّحو التّوليدي ضبط واستنباط قواعد عامة وشاملة تحكم اللّغات، أو بناء نظرية نحوية تتمكّن من تبسيط القواعد، وتساعد على إمكانية شرحها في جميع اللّغات[1].

القواعد الكلية المقترحة من طرف تشومسكي تضبط عملية تنظيم وإنتاج الجمل وفق قوانين لغوية عامة، تكون قالبا يُنتج من خلاله المتكلّم جمله، ويختار ما يُناسب لغته من هذه القوالب والقواعد، من بين الأطر العامة في ذهنه، وتكون شاملة عامة عالمية بين البشر يسميها الاجتهاد اللغوي Linguistic aguigition، وهي فطرية تولد مع الإنسان، ثمّ يملؤها بتعابير لغوية اكتسبها من المجتمع الذي عاش فيه، فتنضج وتتقوّى تدريجيا، وكلّ ما اكتسب الإنسان ما يملأ به هذه الكلّيات الفطرية ازداد النّمو الدّاخلي التّنظيمي للقواعد الكليّة في ذهنه، في جزئية من جزئيّاتها وهي المسؤولة عن بناء الجمل وتركيبها في لغته، فتكون لديه القدرة على إنتاج الجمل وضبطها الضّبط الصّحيح، وفق قوانين تُسمّى (القواعد التّوليدية) Generative Rules، ومنه فالقواعد والقوانين النّحوية المسؤولة عن تركيب الجمل وبنائها فطرية ذهنية كلّية عالمية، تقوم بضبط الجمل بعد توليدها لتصبح جملا نحوية يُدركها المتكلّم والسّامع في لغة معيّنة[2].

تطرّق تشومسكي إلى الكفاية والأداء، وتعني الكفاية عنده امتلاك المتكلّم السّامع القدرة على إنتاج عدد لا متناهٍ من الجمل من عدد محدود من الأصوات، كما يتمّ الحكم على صحة ما يسمع من جمل تركيبيا والقدرة على تجميع هذه الأصوات في كلمات يتمّ من خلالها تكوين تراكيب تحمل معنى معيّنا، وهذه العملية تتمّ بكيفية ذهنية داخلية[3]، فالكفاية اللّغوية "هي القدرة اللّغوية للشخص التي تكمن وراء كلّ النّشاطات اللّغوية"[4]؛ هذه القدرة مرتبطة بالعمليات العقلية الدّاخلية التي تقتني من القاموس المفرداتي للإنسان ما يُعبّر به عمّا يدور في نفسه.

---

[1]- ينظر: أحمد قدور، **مبادئ اللّسانيات**، ص: 314.

[2]- ينظر: الصّديق آدم بركات آدم، **النّظرية التّحويلية التّوليدية تطبيقا على النّحو العربي** (رسالة دكتوراه)، جامعة السودان، 2010، ص: 44.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 45.

[4]- مارك رشل، **اكتساب اللّغة**، ط. 1، تر. كمال بكداش، المؤسسة الجامعية للنشر، لبنان، 1984، ص: 32.

أمّا الأداء فهو الكلام المنطوق المعبّر عن المعرفة الكامنة باللّغة، وقد لا يكون بين هذا المنطوق والكفاية تطابق تام، بسبب انحرافات أو أخطاء أو ظروف مقامية ونفسية وسياقية وذهنية[1]، فالأداء "يُمثّل المعيار المتغيّر الذي ينشأ بفعل المتغيّرات التي انحرفت لظروف حتمية، حيث انفصلت الجمل التي تؤكّد حقيقة الاستعمال اللّغوي عن تلك الجمل"[2]؛ فالأداء هو ما يُنجز من اللّغة فعلا عن طريق الكلام، فهذه الكفاءة تخرج من حيّز الجمود إلى حيّز الحركية.

اهتم تشومسكي في نظريته بالبنية السّطحية والبنية العميقة للتّراكيب اللّغوية، البنية العميقة هي الأساس الذّهني المجرّد يحمل معنى معيّنا يرتبط بتركيب جملي أصولي معيّن يكون هذا التّركيب رمزا لذلك المعنى، وتجسيدا له، وهي النّواة التي لابدّ منها لفهم الجملة، وتحديد معناها الدّلالي، ولو لم تكن ظاهرة فيها، أمّا السّطحية فهي الكلام المنطوق المرتبط بشكل مباشر بالقواعد التّحويلية في اللّغة، من خلالها تنتظم الكلمات في جمل يُعبّر بها المتكلّم عن علاقة ذهنية مجرّدة بكلمات محسوسة ملفوظة[3].

تجلّت النّظرية التّوليدية التّحويلية في تراثنا العربي خاصة في جانبه النّحوي في الكثير من المظاهر التي أقرّها علماء العربية:

1- الأصل والفرع:

بعد عرض أساسيّات النّظرية التّوليدية التّحويلية نكتشف أنّها تتضمّن ركنا خفيا يعتمد على أصل وفرع، الأصل هو الفكرة، والفرع هو كيفية إخراج هذه الفكرة، والأصل هو البنية العميقة وفرعها البنية السّطحية، وهذا ما قامت عليه معظم كتب الأصول في النّحو العربي، وعلى ضوئه بُنيت النّظرية النّحوية، وكتاب بن الأنباري «الإنصاف في مسائل الخلاف» خير دليل على ذلك، وقد أورد فيه الكثير من الشّواهد الدّالة على البنية العميقة، والبنية السّطحية[4]، من قبيل "من تمسّك بالأصل خرج عن عهدة المطالبة بالدّليل، ومن عدل عن الأصل افتقر إلى الدّليل"[5]؛ لأنّه إذا استقام الأصل

---

[1]- ينظر: الصّديق آدم بركات آدم، **النّظرية التّحويلية التّوليدية تطبيقا على النّحو العربي**، ص: 46.

[2]- مارك رشل، **اكتساب اللّغة**، ص: 32.

[3]- ينظر: الصّديق آدم بركات آدم، **النّظرية التّحويلية التّوليدية تطبيقا على النّحو العربي**، ص: 50.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 52.

[5]- ابن الأنباري، **الإنصاف في مسائل الخلاف**، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 1987، ص: 240.

استقام ما يُعبّر عنه، ولا "حذف إلا بدليل فالأصل الإظهار، والحذف فرع عليه، ومثل هذه القاعدة قولهم ما حُذف للضّرورة لا يكون أصلا يُقاس عليه"[1]، وقوله:"الفرع دائما أضعف من الأصل"[2]؛ فالأصل هو ما يُريد المتكلّم التّعبير عنه أصلا لذا هو أهمّ من الفرع.

إنّ ما قاله ابن الأنباري يتطابق مع ما أشار إليه سيبويه "إنّما كان المؤنّث بهذه المنزلة، ولم يُذكر كالمذكر، لأنّ الأشياء كلّها أصلها التّذكير، ثمّ تختص بعد، فكلّ مؤنّث شيء، والشّيء يُذكّر، فالتّذكير أوّل، وهو أشدّ تمكّنا"[3]، كما أنّ قول ابن الأنباري (الفرع دائما أضعف من الأصل) يُطابق ما جاء به ابن جني في كتابه « الخصائص » حول خصائص الحروف، فالحروف "س، ل، ط، ف، أينما وقعت تدلّ على الضّعف، مثل الطّرف لأنّه ليس له تمكّن الأصل"[4]؛ فابن جني يرى أنّ الطّرف لا يحظى بإمكانية وحظوة الأصل.

يرى سيبويه أنّ للكلام مستويين هما: المنطوق السّطحي، والعميق بلغة التّحوليين، الأوّل يتمثّل فيما يتكلّم به ابن اللّغة، والثّاني فيما يختزنه من نظامٍ للغة، ويصدر عنه في أداءاته هذا ما يسميه تشومسكي البنية السّطحية والبنية العميقة[5]، ويُؤكّد عبده الراجحي بقوله: "شُغِل النّحاة القدماء بموضوع (الأصلية)، حتى استغرق منهم ذلك جهدا كبيرا، وأنّ قضية الأصلية والفرعية أصبحت قضية علمية معترفا بها في التّطوّر الحديث للدرس فيما يُعرف بالنّحو التّوليدي"[6]؛ وهذا معناه أنّ قضية البنية السّطحية والبنية العميقة عرفها علماء العربية في عصور متقدّمة عمّا جاء به تشومسكي في نظريته المتأخرة جدا عن زمن قضية الأصل والفرع في الدرس اللّغوي العربي القديم.

---

[1]- ابن الأنباري، **الإنصاف في مسائل الخلاف**، ص: 241.

[2]- المصدر نفسه، ص: 235.

[3]- سيبويه، **الكتاب**، ج. 1، ص: 129.

[4]- ابن جني، **الخصائص**، ص: 50.

[5]- ينظر: الصّديق آدم بركات آدم، **النّظرية التّحويلية التّوليدية تطبيقا على النّحو العربي**، ص: 61.

[6]- عبده الرّاجحي، **دروس في المذاهب النّحوية**، ط. 1، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، 1980، ص: 147.

2- الفطرية اللّغوية:

إنّ مصطلح الكفاية اللّغوية عند تشومسكي ورد كثيرا في اصطلاحات علماء العربية قديما، كالقدرة اللّغوية، والملكة اللّغوية، والطّاقة اللّغوية، والكفاية اللّغوية، والفطرة اللّغوية[1]؛ كلّها متشابهة من حيث امتلاك الفرد لقدرة استعمال اللّغة.

وقد تكلّم ابن خلدون في مقدّمته عن الملكة اللّغوية في الكثير من المواطن وأكّد "أنّ صناعة العربية هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فمن هنا نعلم أنّ تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنّها مستغنية عنها بالجملة"[2]؛ لأنّ اللّغة العربية كانت سائدة عند العرب بالطّبع، دون تعلّم القواعد النّحوية، وهذا أهمّ ما قامت عليه نظرية تشومسكي، فاللّغة العربية كانت مثالية في الجزيرة العربية من أقصاها إلى أقصاها، دون ما حاجة إلى قوالب تضبط كلامهم، وخير دليل على ذلك أنّ علم النّحو لم يوضع إلاّ بعد اختلاط العرب بالعجم[3]، أي أنّ قضية الفطرية اللّغوية عند تشومسكي هي من صميم التّراث اللّغوي العربي.

3- نظرية النّظم وخاصية التّوليد عند الجرجاني:

بيّن عبد القاهر الجرجاني في نظرية النّظم وأكّد على دور قواعد النّحو في تحويل وتوليد عدد هائل من التّراكيب، وفطن إلى أنّ الأبنية الصّرفية، أو الكلمات المفردة لا تُعطي أي معنى، وأنّها في حاجة إلى شيء مهم يجعلها قادرة على جعل المتكلّم يصل بمقصوده إلى المستمع ويستعمل مصطلح النّظم والتّعليق ليُبيّن أنّ هناك خيطا رابطا بين الكلمات أو أجزاء التّراكيب[4] ويقول "ليس النّظم سوى أن يقال في كلمة منها إنّها مرتبطة بصاحبة لها، ومتعلقة بها، وكائنة بسبب منها"[5]؛ بمعنى رصفها بطريقة صحيحة تؤدّي معنى يُريده المتكلّم ويفهمه السّامع.

---

[1] – ينظر: الصّديق آدم بركات آدم، **النّظرية التّحويلية التّوليدية تطبيقا على النّحو العربي**، ص: 62.

[2] – ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 481.

[3] – ينظر: الصّديق آدم بركات آدم، **النّظرية التّحويلية التّوليدية تطبيقا على النّحو العربي**، ص: 63.

[4] – ينظر: المرجع نفسه: ص: 64.

[5] – عبد القاهر الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، ص:343.

تعتمد نظرية تشومسكي على الأساس نفسه الذي عند الجرجاني؛ أي أنّ النّظم يتوقف على معاني النّحو، وعلى الوجوه والفروق التي من شأنها أن تكون فيه، فالفروق الموجودة كثيرة ليس لها هدف تقف عنده، ونهاية لا نجد لها ازديادا بعدها[1].

ونصّ تشومسكي على دور المعنى، وأهمّيته في تشكّل التّراكيب؛ لأنّ أيّ تحليل لغوي لا يقوم على معنى لا قيمة لغوية فيه، فالمعنى ليس جزءا مُهمّا للنّحو في عملية التّحليل[2]، ويرى الجرجاني "أنّ النّظم ليس شيئا غير توخي معاني النّحو فيما بين الكلم، وأنّك تُرتّب المعاني أوّلا في نفسك، ثمّ تحذو على ترتيب الألفاظ في نطقك"[3]؛ وتشومسكي بنى على هذه الفكرة القواعد التّحويلية تماما كما أقرّها الجرجاني في مناقشة للطّاقات التّحويلية أو التّعبيرية التي تنتج عن الحذف أو الإضافة ك : عبد الله قائم، إنّ عبد الله قائم، إنّ عبد الله لقائم؛ فالذي أرّق اللّغويين قديما وحديثا هو كيف يمكن للغة محدودة الحروف أن تُشكّل عددا هائلا من الجمل؟ أجاب الجرجاني بأنّ الكلمة الواحدة تكون لها معاني كثيرة حسب موقعها في التّركيب، فإن جاءت فاعلا لها معنى، وإن جاءت مفعولا به لها معنى آخر، ونفس الأمر إن جاءت حالا أو تمييزا، فوضع الكلمة في التّركيب يولّد معاني مختلفة[4]، وعبّر الجرجاني عن هذا التّوليد النّحوي بـ "فلينظر في الخبر إلى الوجوه التي نراها في قولك: زيد منطلق، وزيد ينطلق، وينطلق زيد"[5]؛ وبهذه الطّريقة التي تخضع لقواعد النّحو يمكن توليد المعاني الكثيرة من ألفاظ معدودة.

أمّا باب التّصريف في بنية الكلمة العربية حسب دراسة النّحاة العرب، يمكن القول أنّ التّصريف هو عملية تحويل في بنية الكلمة مثل: زيد، زيدان، زيدون، وتغيير المصدر أو الفعل أو الوصف مثل: تحويل كلمة القتل إلى قتّل بالتّشديد للمبالغة في الفعل[6].

---

[1] – ينظر: الصّديق آدم بركات آدم، **النّظرية التّحويلية التّوليدية تطبيقا على النّحو العربي**، ص: 64.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 64.

[3] – عبد القاهر الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، ص: 288.

[4] – ينظر: الصّديق آدم بركات آدم، **النّظرية التّحويلية التّوليدية تطبيقا على النّحو العربي**، ص: 65.

[5] – عبد القاهر الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، ص: 60.

[6] – ينظر: الصّديق آدم بركات آدم، **النّظرية التّحويلية التّوليدية تطبيقا على النّحو العربي**، ص: 65.

4- نظرية العامل*:

يبدو أنّ العامل أو ما سمّاه تشومسكي Governnent، يُمثّل مبدءا من المبادئ التي يقوم عليها المنهج التّحويلي، كما ارتبط تصوّر التّراكيب وتحليلها بنظرية العامل التي وضعها الخليل، ثمّ أصّلها سيبويه، ثمّ لعبت الدور البارز في تشكيل النّحو العربي، فالعامل هو ما يُؤثّر في اللّفظ فيجعله منصوبا أو مجرورا أو مجزوما، ولقد ارتبط هذا التّصوّر بالتّراكيب اللّغوية، وارتبط تحليلها بنظرية العامل التي وُجدت عند الكثير من النّحاة[1].

القارئ لكتاب سيبويه يجد أنّ كلّ أبوابه تضمّنت نظرية العامل، لأنّ العامل هو المتحكم في الإعراب، وعلاماته هي الرّفع، والنّصب، والجر، والسّكون، كما يعمل العامل في الأسماء، ويعمل في الأفعال المعربة، والأفعال المبنية، وقد يكون العامل لفظا كالمبتدأ وعمله في الخبر الرّفع، وعمل الفعل في الفاعل وهو الرّفع، وفي المفعولات النّصب، كما يأتي العامل معنويا، وكذلك حروف وأدوات منها ما يجزم ومنها ما ينصب الفعل، ومنها عوامل ظاهرة وعوامل مضمرة[2].

يقول سيبويه في باب إعراب الأفعال المضارعة للأسماء "اعلم أنّ هذه الأفعال لها حروف تعمل فيها فتنصبها في الأسماء، كما أنّ حروف الأسماء التي تنصبها لا تعمل في الأفعال"[3]، اعتبر النّحاة أنّ العامل يتميّز بالاختصاص، ومنه تمّ تفريقهم بين العوامل التي تعمل في الأسماء، والعوامل التي تعمل في الأفعال، كما منعوا أن يعمل عامل في الاسم والفعل معًا[4].

إنّ العامل الذي تحدّث عنه النّحاة العرب في كتبهم هو نفسه العامل الذي تناوله تشومسكي في نظريته التّوليدية التّحويلية، كما يرى مصطفى عبد الحميد أنّه بين العامل وعناصر التّركيب لابدّ من

---

* – رافق العامل النّحوي نشوء الدرس النحوي العربي القديم، حيث تعتمد نظرية العامل على العقل، وقد حظي العامل النّحوي بالكثير من التّعاريف لا تكاد تختلف فيما بينها نذكر منها تعريف الجوهري الذي يرى أنّ العامل في العربية ما عمل عملا ما، فرفع، أو نصب، أو جرّ، وقد عمل الشيء في الشيء: أحدث فيه نوعا من الإعراب، ويعرفه التّهانوي: هو عند النّحاة ما أوجب كون آخر الكلمة على وجه مخصوص من الإعراب. ينظر: (عبد القادر يوسف ترنيّ، **العوامل النّحوية وعللها في ضوء آراء ابن مضاء وابن جني**، مجلة أوراق ثقافية، بيروت، لبنان، 2019، ج. 2، ع. 3، ص: 212).

[1] – ينظر: الصّديق آدم بركات آدم، **النّظرية التّحويلية التّوليدية تطبيقا على النّحو العربي**، ص: 66.

[2] – ينظر: شوقي ضيف، **المدارس النّحوية**، ص: 38.

[3] – سيبويه، **الكتاب**، ج. 3، ص: 5.

[4] – ينظر: ابن السّراج، **الأصول**،ط. 4، تح.عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، 1999، ج. 1، ص: 54.

وجود نظام معيّن، ونسق يحكم هذا التّركيب بالنسبة لهذا العامل، إن كان بالتّقديم أو التّأخير ، أو الذّكر أو الحذف[1].

وقد تأسّست دراسة التّراكيب العربية على مبدأ العوامل متخذة من الجملة أساسا للتّحليل وما يدلّ على هذا التّحليل هو الإعراب، لأنّ معاني الجمل تتحقّق بتأثير العلامات التي يُقرّها العامل الذي يفرض علاقات تركيبية تربط بين هذه المركّبات النّحوية في البناء الجملي[2].

إنّ الأساسيات التي جاءت بها نظرية العامل لا يُمكن التّغاضي عنها في بناء أيّ نظرية نحوية، وهي مطابقة تماما لما قدّمه تشومسكي في النّظرية التّوليدية التّحويلية.

ترتّب على فكرة العامل عناصر واضحة في بناء النّظرية النّحوية اعتمدها تشومسكي في بناء نظريته.

1- عامل التّرتيب:

يرى تشومسكي أنّ عامل التّرتيب شأنه شأن العوامل الأخرى لا يكون إلاّ للرّبط بين جزئيّات الجملة في بنيتها السّطحية، لا يربطه أيّ رابط بالبنية العميقة، فمثلا جملة: الرّسول بلّغ الرّسالة، لا تختلف في معناها الذي تؤدّيه مهما اختلف ترتيب العناصر فيها مثل:

- بلّغ الرّسول الرّسالة.
- الرّسالة بلّغ الرّسول.

تتمثّل أهمية التّرتيب عند النّحاة العرب في إبراز المعنى في جزئية من جزيئات الجملة، لأنّ العرب إذا أرادوا العناية بالشّيء قدّموه[3]، وخير دليل على هذا قول الجرجاني "الكلمات تقتفي في

---

[1]- ينظر: عبد الحميد مصطفى السّيد، **دراسات في اللّسانيّات العربية**، ط. 1، دار الحامد للنّشر، عمّان، الأردن، 2004، ص: 171.

[2]- ينظر: المنصف عاشور، **نظرية العامل ودراسة التّراكيب ضمن صناعة المعنى وتأويل النّص**، منشورات كلّية الآداب، تونس، 1992، ص: 67.

[3]- ينظر: خليل أحمد عمايرة، **المسافة بين التّنظير النّحوي والتّطبيق اللّغوي (بحوث في التّفكير النّحوي والتّحليل اللّغوي) النّظرية التّوليدية التّحويلية وأصولها في النّحو العربي**، ط. 1، دار وائل للنّشر، عمّان، الأردن، 2004، ص: 259.

نظمها آثار المعاني، ويكون ترتيبها على حسب ترتيب المعاني في النّفس"[1]، الكلمات تُماشي في ترتيبها داخل التّركيب أثر ما يقع في النّفس، ويقول في موضع آخر "والتّرتيب فنّ من الفنون التي يأخذ بها الفصحاء، وأصحاب اللّسان في الأساليب، وأولئك الذين يجيدون التّصرّف في القول ووضعه الموضع الذي يقتضيه المعنى"[2]، لم يختلف رأي الجرجاني عن رأي سيبويه في هذا المعنى "فإن قدّمت المفعول وأخّرت الفاعل، جرى اللّفظ كما جرى في الأوّل، وذلك كقولك: ضرب زيدًا عبدُ الله، لأنّك إنّما أردت به مؤخّرا ما أردت به مقدّما، ولم ترد أن تشغل الفعل بأوّل منه، وإن كان مؤخرا في اللفظ، فمن ثمّ كان حدّ اللفظ أن يكون فيه مقدّما، وإن كان إنّما يُقدّمون الذي بيانه أهمّ، وهم ببيانه أعنى، وإن كان جميعا يهمّانهم ويعنيانهم"[3]؛ هذا دور التّرتيب الذي أقرّه علماء العربية يُبيّن تفوقهم على تشومسكي في نظرته إلى مفعول التّرتيب في بناء الجملة.

2- عامل الزّيادة:

يرى أصحاب النّظرية التّحويلية أنّ الزّيادة يُراد بها إضافة لتحسين البنية السّطحية، ولا أثر لها في البنية العميقة، أمّا الزّيادة عند النّحاة العرب لها معنى مختلف هو الزّيادة في المباني الصّرفية التي لا دور لها في المعنى، ولكنّها مهمّة عند البلاغيين والمفسّرين في توكيد المعاني المنفية[4].

3- عامل الحذف:

ينظر النّحاة العرب إلى ظاهرة الحذف على أنّها ظاهرة لا تغيّر في البنية العميقة للجملة، لأنّ المحذوف يكون له تقدير ينوب عنه يحافظ على الفكرة الأصل التي تحمل المعنى المراد منها، والشّيء نفسه قال به أصحاب النّظرية التّحويلية فإن قلنا: كسر عليّ القلم، الجملة تُعبّر عن فكرة ذهنية

---

[1]- عبد القاهر الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، ص: 42.

[2]- المصدر نفسه، ص: 83.

[3]- سيبويه، **الكتاب**، ج. 1، ص: 34.

[4]- ينظر: خليل أحمد عمايرة، **المسافة بين التّنظير النّحوي والتّطبيق اللّغوي النّظرية التّوليدية التّحويلية وأصولها في النّحو العربي**، ص: 260.

عميقة لا يتغيّر معناها بقولنا: كُسر القلم[1]، المعنى المراد من هذا التّركيب حتى وإن حُذفت بعض عناصره هو أن القلم قد كُسر لا غير ذلك.

10- جذور النّظرية الوظيفيّة* في التّراث اللّغويّ العربي:

المتمعّن في التّراث العربيّ سيكتشف حتما بأنّه زاخر بنظريّات حملت أفكارًا وظيفيّة بمعناها حتى وإن لم يُصرّح بلفظها، وقد قيل في هذا:"هذه النّظريّات أكثر عالميّة من النّظريّات الغربيّة على ما لهذه الأخيرة من علميّة لا تُنكَر، وإصابة لكبد الحقيقة في بعض الجوانب"[3]، وفي ما يلي أمثلة لبعض جذور أهمّ الأفكار والمبادئ التي حملت في طيّاتها معنى الوظيفيّة:

10-1- الوظيفية عند سيبويه:

أثبتت بعض الدّراسات العربية أنّ الأسس المنهجيّة لسيبويه تحمل نظيرا لها في المدارس اللّغويّة المعاصرة، وأثبت بعضهم لسيبويه سبقًا في ذلك بعشرة قرون[4].

---

[1]- ينظر: خليل أحمد عمايرة، **المسافة بين التّنظير النّحوي والتّطبيق اللّغوي النّظرية التّوليدية التّحويلية وأصولها في النّحو العربي**، ص: 261.

*- ظهرت النّظرية الوظيفية كنظرية غربية تعود أصولها إلى مدينة أمستردام الهولندية عام 1926، وقد أرسى أسس هذه النّظرية سيمون ديك، وذلك من خلال أبحاث متعدّدة كانت بمثابة نقطة وُضع بها الإطار العام النّظريّ والمنهجي لهذه النّظرية، التي عرفت رواجا كبيرا لدى أتباعه الذين أجروا دراسات متعدّدة طُبّقت على مختلف اللّغات الهولندية والإنجليزية والفرنسية والعربية، وهذا ما جعلها تأخذ مكانة علمية متميّزة بين النّظريات اللّسانية الحديثة عامة، والنّظريات النّحوية خاصة، فعرفت نظرية النّحو الوظيفي رواجا كبيرا، وظلّت هذه النّظرية تكتسب المزيد من الانتشار إلى جانب المزيد من الاغتناء المعرفي بفضل النّدوات الدولية التي تعقد كلّ سنتين منذ اثنتين وعشرين سنة، ثم دخلت هذه النّظرية العالم العربي عبر جامعة محمد الخامس بالرّباط، وشُكّلت مجموعة البحث في التّداوليات واللّسانيات الوظيفية، وذلك بفضل جهود الباحثين المغاربة المنتمين إلى هذه المجموعة، وبهذا أخذت نظرية النّحو الوظيفي مكانتها في البحث اللّساني العربي الحديث، وتمّ ذلك اعتمادا على أربع طرق رئيسة هي، التّدريس والبحث الأكاديمي والنّشر وعقد ندوات دولية داخل المغرب نفسه، والباحث في هذه النّظرية يكتشف أنّ جذورها متصلة مباشرة بالتّراث اللّغوي العربي في شقه النّحوي. ينظر: (نجيب بن عيّاش، **الكفاية التّفسيرية في النّحو الوظيفي وتطبيقاته على اللّغة العربية – دراسة في كتابات أحمد المتوكّل–** (رسالة دكتوراه)، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2، الجزائر، 2017- 2018، 35-38).

[3]- محمد العيد رتيمة، **النّظرية البنيوية اللغوية الوظيفية العربية وتطبيقاتها في الدّرس اللغوي**، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، 1966، ع. 9، ص: 17.

[4]- ينظر: محمود نحلة، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، ط. 1، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002، ص: 202.

10- 1-1- العلاقة بين المصطلح النّحوي والمصطلح الدّلالي:

يقول سيبويه في باب الاستقامة من الكلام:"فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب فأمّا المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس، وسآتيك غدا، وأمّا المحال فأن تَنْقُض أوّل كلامك بآخره فتقول: أتيتك غدا، وسآتيك أمس، وأمّا المستقيم الكذب، فقولك: حملت الجبل، وشربت ماء البحر ونحوه، وأمّا المستقيم القبيح فأن تضع اللّفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيدا رأيت، وكي زيد أتيتك، وأشباه هذا، وأمّا المحال الكذب فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس"[1]؛ نلاحظ التّرابط الوثيق والمنطقي بين البنى اللّغويّة الخطيّة والمعنى الدّلالي المراد منها.

وقد حُدّد بناء على ذلك:"أنّ كلّ جملة صحيحة نحويّا تعدّ جملة مستقيمة، ولكن الحكم على هذه الاستقامة بالحسن أو الكذب يتعلّق بالمعنى الذي تفيده عناصر الجملة عندما تترابط نحويّا"[2]؛ إذ إنّه لا تكفي السّلامة النّحوية في بناء الجملة إذا لم تكن تحمل معنًى صحيحًا حين ترابط أجزائها فيما بينها.

كما أنّ مفهوم كلمة (مستقيم) يُحقق أمورًا ثلاثة:

- اكتمال عناصر تركيب ما.
- تحقّق المعنى المعجميّ لكلّ عنصر.
- توافق العلامة بين العناصر والمعاني.

وبذلك نجد أنّ الجمل قد تكون سليمة من جانبها النّحوي مثل:(سوف أشرب ماء البحر أمس)، ولكنّها خاطئة من حيث الدّلالة[3]، لهذا يجب أن توجّه التّراكيب اللّغويّة توجيهًا صحيحًا بحسب ما يقتضيه المعنى السّليم، لكي تصل هذه التّراكيب إلى عملية التّواصل النّاجح، وهذا يتطابق مع ما جاءت به نظريّة النّحو الوظيفي.

---

[1]- سيبويه، **الكتاب**، ج. 1، ص: 25- 26.

[2]- سعيد حسن بحيري، **عناصر النّظرية النّحوية في كتاب سيبويه**، مكتبة الأنجلو، مصر، 1989، ص: 154.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص. 154.

10-1-2- العلاقة بين الحالة الإعرابية والمعنى الوظيفي:

لقد عمد سيبويه إلى المعنى الوظيفيّ الذي يؤدّيه عنصر من عناصر اللّغة، وربط بينه وبين الحالة الإعرابية (العلامة الإعرابية)، وجعل المعنى الوظيفيّ هو العلّة المتغيّرة والحالة الإعرابيّة عنصرًا ثابتًا، فنجده يقول:(فَعَلْتُ ذَلِكَ حَذَارَ الشّكِ..)، فالثّابت هنا الحالة الإعرابيّة "النّصب"، أمّا المتغيّر فهو المعنى الوظيفيّ:

- عذر لوقوع الأمر.
- موقوع له.
- تفسير لما قبله.

ويقول أنّ هذا كلّه يُنصب لأنّه مفعول له، كأنّه قيل له: لم فعلت كذا أو كذا؟[1].

وفي إطار المعنى الوظيفيّ، نجد أنّ سيبويه:"لا يهتم بشكل الكلمة في التّركيب اللّغوي قدر اهتمامه بمعناها ووظيفتها وصلتها بغيرها من مفردات الجملة"[2]؛ فهو يهتم بنظمها في سلسلة لغويّة تؤدّي معناها المراد على الوجه السّليم المفهوم عند السّامع.

10-1- 3- التّقديم والتّأخير وعلاقته بالمعنى:

لقد أولى سيبويه التّرتيب أهميّة كبيرة، وذلك لارتباطه بأغراض المتكلّم وما يريد إيصاله إلى المخاطب، يقول:في باب الفاعل الذي يتعدّاه فعله إلى مفعول "كأنّهم يقدّمون الذي بيانه أهم لهم وهم ببيانه أغنى، وإن كانا جميعا يهمّانهم ويعنيّانهم"[3]؛ ويعني هذا أنّ المتكلّم هو المتحكّم في صياغة الجملة، فإذا أراد بيان أهمّية شيء قدّمه، وهذا ما يُمكن مقابلته بأسس الدّرس الوظيفي الذي يهتم بالمتكلّم، ومقصده، وما يريدُ إيصاله إلى السّامع، وبهذا فالذي أراده "سيبويه" هو أنّ أشكال الرّتب إنّما تتوقّف على دلالاتها الوظيفيّة.

10-1- 4- المقام:

اهتمّ سيبويه اهتمامًا كبيرًا بالمقام وسياقه، يقول:"فأمّا الفعل الذي لا يحسُنُ إضماره فإنْ تنتهي إلى رجل لم يكن في ذكر ضرب، ولم يخطر بباله، فتقول (زيدًا) فلا بدّ له من أن تقول

---

[1]- ينظر: سعيد حسن بحيري، **عناصر النّظرية النّحوية في كتاب سيبويه**، ص: 243.

[2]- حسن عون، **تطوّر الدرس النّحوي**، معهد البحوث والدّراسات العربية، 1970، ص: 44.

[3]- سيبويه، **الكتاب**، ج. 1، ص: 34.

له:(اضرب زيدًا)، وتقول له:(قد ضربت زيدًا)، وأمّا الموضع الذي يُضمر فيه وإظهاره مستعمل، فنحو قولك:(زيدًا) لرجل في ذكر (ضرب) تريد (اضرب زيدًا)"[1]؛ فالمقام يتحكّم في بنية الجملة، وكذلك في ما يفهمه المخاطَب، فلو كان المقام مقام ضرب فلا داعي لذكر فعل (الضرب)، وهو يقصد بالمقام هنا كل من المتكلّم والمخاطَب والمعلومات المشتركة وما إلى ذلك، فكلّ هذه الأمور تتحكّم وتفسّر ذكر أو حذف جزء من أجزاء الجملة من دون أن يختلّ المعنى، أي فحوى الرّسالة المراد إيصالها إلى المخاطب.

وكما نعلم فإنّ النّحو الوظيفيّ المعاصر اهتمّ كثيرًا بالمقام، بل إنّ نظريّة النّحو الوظيفيّ تقوم في ظاهرها ومضمونها على المقام الذي جُعلت البنية اللّغويّة تابعة له، بيد أنّ سيبويه قد سبقهم لذلك بقرون طويلة، ممّا يعكس تفكيره الوظيفيّ.

لم يتوقف سيبويه عند البنية الخطيّة للظّواهر التي كان يروم مقاربتها، بل كان يُنقّب عن المعنى والتّفسير، والأصل والتّقدير، لذلك ساق تفسيرات لأنماط تأليفيّة مختلفة تكشف تجاوزه أحيانًا للمقاربة النّحويّة الخالصة، وينزع إلى الانشغال بـ «الخصائص الوظيفيّة»، محاولا الرّبط بين البنية اللّفظيّة للعبارة اللّغويّة، وبين الهدف التّواصليّ الذي يرومه المتكلّم[2].

10-2- الوظيفية عند الجرجاني:

10-2- 1- النّظم: لقد أرسى الجرجاني في كتابه "دلائل الإعجاز" سبيلا مختلفا للدرس النّحويّ، تجاوز به المعتاد القائل بأواخر الكلم وعلامات الإعراب، وبيّن أنّ للكلام نسقًا ونظمًا وأنّ إتقان هذا النّظم هو السّبيل إلى الإفهام والإبانة، ثمّ بيّن أنّ هذا النّظم يشمل كل جزء من أجزاء الكلام وما يدور في فلكه من تقديم وتأخير، وتعريف وتنكير، وفصل ووصل، وعدول عن اسم إلى فعل، أو عن صيغة إلى أخرى، وغير هذا من سائر أحوال الكلمة إذا أُلّفت مع غيرها تأليفا صحيحا فُهم القصد منها[3].

---

[1]- سيبويه، **الكتاب**، ج. 1، ص: 296- 297.

[2]- ينظر: حافظ إسماعيل عليوي، **التّداوليّات- علم استعمال اللغة-**، ط. 2، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2014، ص: 508.

[3]- ينظر: إبراهيم مصطفى، **إحياء النّحو**، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، 2012، ص: 25.

يقول الجرجاني في كتابه «دلائل الإعجاز»:"واعلم أنّه ليس النّظم إلاّ أن تضع الكلام الوضع الذي يقتضيه علم النّحو وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرّسوم التي رُسمت فلا تُخلّ بشيء منها، وذلك أنّا لا نعلم شيئًا يتبعه النّاظم بنظمه، غير أن ينظرَ في وجوه كلّ باب وفروقه، فينظر في الخبر إلى الوجوه التي تراها في قولك:«زيد منطلق»، «زيد ينطلق»، «وينطلق زيد»، «ومنطلق زيد»، «وزيد المنطلق»، «والمنطلق زيد»، «وزيد هو المنطلق»، وينظر في التّعريف والتّنكير، والتّقديم والتّأخير، وفي الكلام كلّه وفي الحذف والتّكرار، والإضمار والإظهار، فيضع كلاًّ من ذلك مكانه، ويستعمله على الصّحة على ما ينبغي له"[1]، فالنّظر في النّظم هو نظر في الاختيار، فكلّ جملة من الجمل السّابقة -وإن كانت متضمّنة نفس التّراكيب- إلاّ أنّها تختلف من حيث المعنى، وحقيقة الأمر أنّ المعنى الوظيفيّ هو المتحكّم في هذه البنيات اللّغويّة.

كما نجده يقول في موضع آخر:"إنّك تتوخّى التّرتيب في المعاني، وتُعمل الفكر هناك فإذا تمّ لك ذلك أتبَعتَها الألفاظ وقفوت بها آثارها، وأنّك إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك لم تحتج إلى أن تستأنف فكرًا في ترتيب الألفاظ؛ بل تجدها تترتّب لك بحكم أنّها خدمٌ للمعاني، وتابعة لها ولاحقة بها، وأنّ العلم بمواقع المعاني في النّفس، علم بمواقع الألفاظ الدّالة عليها في النّطق"[2] وهذا يتطابق مع ما جاءت به نظرية النّحو الوظيفيّ التي ترى بتبعيّة البنية للوظيفة، وفي ما يلي بعض القضايا المتعلّقة بالنّظم والتي تحمل فكرًا وظيفيًّا خالصًا عند الجرجاني:

10-2- 2- التّقديم والتّأخير ودلالته الوظيفيّة:

ونجد مثل هذا في مثال الآية الكريمة التي أوردها مستدلا بها في قوله تعالى:(**وَجَعَلُوا لِلَّهِ شُرَكَاءَ الْجِنَّ وَخَلَقَهُمْ**)[3]يقول الجرجاني في هذه الآية:"ليس بخافٍ أنّ لتقديم الشّركاء حسنًا وروعة ومأخذًا من القلوب، أنت لا تجد شيئًا منه إن أنت أخّرت فقلت: وجعلوا الجن شركاء لله وبيانه أنّا وإن كنّا نرى جملة المعنى ومحصوله أنّهم جعلوا الجنّ شركاء وعبدوهم مع الله تعالى وكان هذا المعنى يحصل مع التّأخير حُصُوله مع التّقديم، فإنّ تقديم الشّركاء يُفيد معنًى آخر، وهو أنّه ما كان ينبغي أن يكون لله شريك لا من الجنّ ولا من غير الجنّ، وإذا أخّر فقيل: جعلوا الجنّ شركاء لله لم يُفد ذلك، ولم يكن

[1]- عبد القاهر الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، ص: 60- 61..

[2]- المرجع نفسه، ص: 45.

[3]- الأنعام: الآية: 100.

فيه شيء أكثر من الإخبار عنهم بأنّهم عبدوا الجنّ مع الله تعالى"[1]، فالتّقديم في هذه الآية تابع لمقاصد المتكلّم وغاياته والأوضاع التّواصلية التي يتعلّق بها، وهو ما تنادي به النّظرية الوظيفية، وقد ذكر أمثلةً كثيرةً في ذلك،كالتّقديم في الاستفهام يقول:"إذا قلت: أفعلت؟ فبدأت بالفعل كان الشّك في الفعل نفسه، وكان غرضك من استفهامك أن تعلم وُجوده، وإذا قلت: أ أنت فعلت؟ فبدأت بالاسم كان الشّك في الفاعل من هو وكان التّردّد فيه"[2]؛ فللتّقديم والتّأخير أثر بالغ في بلوغ المقاصد المرغوبة.

10-2- 3- الحذف:

إنّ المتصفّح لكتاب دلائل الإعجاز يجده ثريًا بأمثلة الحذف وما تؤدّيه من معانٍ وظيفيّة ومن ذلك قوله تعالى:﴿وأنّه هو أضحك وأبكى، وأنَّه هو أمات وأحيا﴾[3] وهنا يرى الجرجاني أنّ:"المعنى هو الذي منه الإحياء والإماتة، والإغناء والإقناء وهكذا كلّ موضع كان القصد فيه أن يثبت المعنى في نفسه فعلا للشّيء، وأن يُخبر بأنّ من شأنه أن يكون منه، أو لا يكون إلاّ منه أو لا يكون منه؛ فإنّ الفعل لا يُعدّى هناك لأنّ تعديته تُنقض الغرض وتُغيّر المعنى"[4]؛ أي أنّ المعنى من ذلك، أنّ حذف المفعول به كان لدلالة معيّنة لا تكون بوجوده، وبذلك فالتّصوّر الذي قدّمه الجرجاني للنّظم يتوافق مع صميم الدّرس الوظيفيّ، ذلك أنّ هذا الأخير يؤمن بضرورة وجود مطابقة بين الوظيفة والبنية، وهذا ما عبّر عنه بالمطابقة بين اللّفظ والمعنى.

10-2- 4- الوظيفة التّواصلية للّغة:

يقول الجرجاني:"إنّ النّاس إنّما يُكلّم بعضهم بعضًا ليعرف السّامع غرض المتكلّم ومقصوده فينبغي أن ينظر إلى مقصود المخبر من خبرّه"[5]، فهو هنا لم يهتم فقط بالوظيفة التّواصليّة التي تُستعمل للإبانة عن غرض المتكلّم، بل كان اهتمامه أيضًا بالمتكلّم ومقصوده وفهم المخاطَب، وهذا أكثر ما تهتمّ به الوظيفيّة في الدّراسات اللّغويّة الحديثة.

---

[1]- عبد القاهر الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، ص: 187- 188.

[2]- المصدر نفسه، ص: 111.

[3]- النجم: الآية: 43-44.

[4]- عبد القاهر الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، تح. هنداوي، ص: 106.

[5]- المصدر نفسه، ص: 347.

10-2- 5- المقام:

نتج عن جهود "عبد القاهر الجرجاني وعلماء البلاغة العرب أنّهم توصّلوا إلى فكرة تُعتبرُ من أهمّ ما توصّل إليه علم اللّغة الحديث في إطار بحثه عن المعنى الاجتماعي الدّلالي، وأوّلها فكرة "المقال"، والثّانية فكرة "المقام"، فقد ربطوا بين هاتين الفكرتين بعبارتين شهيرتين أصبحتا شعار أهل المعنى"[1]، والتي تمثّلت في:"العبارة الأولى هي: (لكلّ مقام مقال)، والعبارة الثّانية (لكلّ كلمة مع صاحبتها مقام)"[2]، كما أنّ الجرجاني قد تنبّه للتّحليل الدّاخلي للجملة بديلا عن التّقسيم الشّكليّ الخارجيّ الإعرابيّ، ثمّ أضاف إلى هذا الرّبط العمل النّحويّ بالبحث عن المعاني والسّياقات تطبيقًا[3]؛ أي أنّ القيام بكلّ هاته التّحليلات يتطلّب فهمًا للسّياق وربطًا للوظائف النّحويّة بالأغراض والأفكار، وهذا هو جوهر النّحو الوظيفيّ الذي يهدف إلى ربط الدّراسة اللّغويّة بالوظيفة التي تؤدّيها في مقام معيّن.

10-3- الوظيفية عند السّكاكي(ت 398هـ):

اهتم السّكاكي بدور المقام، ومقتضى الحال في بلوغ دلالة الكلام فكانت له أفكار رائدة منها:

10-3- 1- لكلّ مقام مقال:

ويقول السّكاكي في هذا الشّأن:"لا يخفى عليك أنّ مقامات الكلام متفاوتة، فمقام التّشكّر يُباين مقام الشّكاية، ومقام التّهنئة يُباين مقام التّعزية، ومقام المدح يُباين مقام الذّم، ومقام التّرغيب يُباين مقام التّرهيب، ومقام الجدّ في جميع ذلك يُباين مقام الهزل، وكذا مقام الكلام ابتداء يُغاير مقام الكلام بناء على الاستخبار أو الإنكار، ومقام البناء على السّؤال يُغاير مقام البناء على الإنكار جميع ذلك معلوم لكلّ لبيب، وكذا مقام الكلام مع الذّكيّ يُغاير مقام الكلام مع الغبيّ ولكلّ من ذلك مقتضى غير مُقتضى الآخر، ثمّ إذا شرعت في الكلام فلكلّ كلمة مع صاحبتها مقام، ولكلّ حدّ ينتهي إليه الكلام مقام، وارتفاع شأن الكلام في باب الحسن والقبول وانحطاطه في ذلك بحسب مصادفة الكلام لما يليق، وهو الذي نسمّيه مقتضى الحال"[4]؛ أي أنّ المقام هو الأساس في قيام البنية

---

[1]- ينظر: تمام حسّان، **اللغة العربية معناها ومبناها**، دار الثّقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1994، ص: 20.

[2]- المرجع نفسه، ص: 20.

[3]- ينظر: عبد القاهر الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، ص: 19.

[4]- أبو يعقوب السّكاكي، **مفتاح العلوم**، ط. 2، تح. نعيم زرزور، دار الكتب العلميّة، لبنان، 1987، ص: 168.

اللّغويّة، والبنية تتبع الوظيفة، ويعني هذا أنّ الوظيفة التّواصليّة للّغة هي المتحكّم في تحديد البنية اللّغويّة والتّركيبيّة لا العكس، وهذا جوهر النّحو الوظيفي.

10-3- 2- مقتضى الحال:

يقول السكاكي:"وإن كان مقتضى الحال على طيّ ذكر المسند إليه، فحسن الكلام تركه وإن كان المقتضى إثباته على وجه من الوجوه المذكورة؛ فحسن الكلام وروده على الاعتبار المناسب، وكذا إن كان المقتضى ترك المسند فحسن الكلام وروده عاريًا عن ذكره، وإن كان المقتضى إثباتًا مخصّصًا بشيء من التّخصيصات؛ فحسن الكلام نظمه على الوجوه المناسبة من الاعتبارات المقدّم ذكرها"[1]؛ فمقتضى الحال يُخضع البنية اللّغويّة لسلطته صياغةً وتركيبًا؛ وهذا لا يختلف عمّا نادت به الوظيفيّة اليوم، وما الاختلاف إلاّ في المسمّيات.

10-3- 3- اهتمامه بالمتكلّم والمتلقي:

ويقول في ذلك:"من المعلوم أنّ حكم العقل حال إطلاق اللّسان، هو أن يفرغ المتكلّم في قالب الإفادة ما ينطق به تحاشيًّا عن وصمة اللاّغيّة، فإذا اندفع في الكلام مخبرًا، لزم أن يكون قصده في حكمه بالمسند للمسند إليه في خبره ذاك، إفادته للمخاطب"[2]؛ فهذا الكلام يُبيّن فيه اهتمامه بالمتكلّم مع شرط تحصيل الإفادة، وهذه الإفادة هي إفادة المتلقي.

كانت هذه الملاحظات للّغة المنطوقة الفصيحة، تمثّل أساسًا متينًا من أسس البحث اللّساني الذي لم يُقِمه الباحث العربي القديم من العدم، بل كان ذلك منهجًا فرضته عليه طبيعته الفطريّة في الاهتمام بلغته، فعمد إلى أهلها ينقل عنهم ما سمعه دون تغيير أو تزييف بل دوّنها كما سمعها، فكان شديد الحرص على وضع قواعد اللّسان بالاكتشاف ووصف الكلام وكذا المحافظة على النّص الذي بين أيديهم من قرآن كريم وحديث نبويّ شريف وتراث شعريّ عربيّ أصيل، لأنّ هذه النّصوص الثّلاثة عبّرت عن هوية العربيّ على مرّ العصور وتعاقب الأجيال.

---

[1]- أبو يعقوب السّكاكي، **مفتاح العلوم**، ص: 169.

[2]- المصدر نفسه، ص: 170.

ثمّ إنّ دراسة العلماء العرب للعديد من الظّواهر اللّغوية كالتّرادف والمشترك اللّفظيّ والأضداد والمعرب والدّخيل والقياس والاشتقاق وغيرها، دليل على الاهتمام الشّديد والحرص على التّعلّق بالعربية، ودليل على الذّهنية الفذّة التي صاغت أفكارا سبقوا بها معالم الدرس اللّساني الحديث.

الفصل الثاني: الأسس اللّسانية في تحديد الظّاهرة اللّغوية عند ابن خلدون

- تمهيـــــــــد

1- سوسيولوجيا المعرفة عند ابن خلدون

2- منزلة العقل عند ابن خلدون

3- العلم وموضوعه عند ابن خلدون

4- المنهج القديم في رأي ابن خلدون

5- ابن خلدون والمنهج العلمي

6- تعريف اللّغة عند ابن خلدون

7- اكتساب اللّغة عند ابن خلدون

8- كيفية الاكتساب اللّغوي

9- اللّغة ظاهرة اجتماعية

10- منهجية التّعليم عند ابن خلدون

11- طرائق التّعليم عند ابن خلدون

12- نقائص التّعليم عند ابن خلدون

13- الحلول المقترحة لتطوير العملية التّعليمية التّعلمية

تمهيد:

يحتل ابن خلدون[*] في التّراث العربي الإسلامي، وفي الفكر الغربي المعاصر مكانةً متميّزةً، ويُنظَر إليه أنّه صاحب رؤيةٍ حضاريّةٍ خاصة، ولا سيّما فيما يتعلّق بدراسة التّاريخ البشري، والمجتمع الإنساني والعمران الحضاري، ويتجاوز بعض الدّارسين له ذلك فيتحدّثون عن عبقريّته في الفكر الاقتصادي والتّربوي والسّياسي وغير ذلك من الحقول المعرفيّة، وابن خلدون صاحب منهجيّةٍ في النّظر والتّفكير والبحث والتّفسير، مثّلت في زمانه إبداعًا متميّزًا، كما وُصفت بعض منجزاته بأنّها غير مسبوقةٍ، وهو مثل غيره منْ علماء عصره وعلماء العصور السّابقة كان ذا ثقافةٍ واسعةٍ، لديه إحاطةٌ بالعديد منَ العلوم، ولكنّه تخصّص في محاولة دراسة الظّواهر الاجتماعيّة، وتوصّل إلى أنّها محكومة بالقوانين نفسها التي تحكم سلوك الظّواهر الطبيعيّة، كما أنّه أقام علاقة قويّة بين البيئة الطّبيعيّة والجغرافيّة، والسّلوك البشري والاجتماعي والنّفسي.

ولم يكن ابن خلدون غريبًا عن ميدان العلوم الإسلاميّة النّقليّة، فإسهاماته تشهد له بتبحّره في علوم القرآن والسّنة والفقه، حتى أصبح مؤَهّلا لتولّي منصب قاضي قضاة المالكيّة بمصر، وقد جعل العصبيّة نموذجًا تفسيريًّا في دراسة الممالك وتبدّل الدوّل وتغيّر النُّظم السّياسيّة، وعلاقة ذلك بمفهوم العمران البشري، وتطوّر المجتمع، وأحوال المعيشة والاقتصاد، وقد عُرف ابن خلدون بكتاب «مقدّمة كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السّلطان الأكبر» والتي حُكم على عطائه الفكريّ منْ خلالها، وذلك لتصنيفه لحقول علميّة عديدة، فمنهم منْ

---

[*] – هو عبد الرحمن بن محمد بن محمد بن الحسين بن محمد بن جابر بن محمد بن إبراهيم بن عبد الرحمن بن خلدون، ينحدر من أسرة يمنية من حضرموت جنوب الجزيرة العربية، فهو عربي حضرمي، تمتع بألقاب عدّة منها: قاضي القضاة، وولي الدّين، وأبو زيد عبد الرحمان بن الشيخ، ابن خلدون الحضرمي المالكي، درس صاحب المقدّمة في جامع الزّيتونة بتونس العلوم على اختلافها كالعلوم الشّرعية من تفسير، وفقه، وحديث، وأصول، وتوحيد، بالإضافة إلى العلوم العقلية كالمنطق، وما وراء الطبيعة، والعلوم الرّياضية، والعلوم الطّبيعية، والفلكية، والموسيقى، كما درس العلوم اللّسانية كالنّحو والصّرف والبلاغة والأدب، كما اطلع على السّياسة وتقلّباتها، وعلى العالم الإسلامي من بدو وحضر، بربر وعرب هذا ما أدّى به إلى تأليف «كتاب العبر»، وضع الحجر الأساس لبعض العلوم التي لم تكن معروفة في عصره كعلم الاجتماع السوسيولوجي، وعلم التربية البيداغوجي، علم الاقتصاد السّياسي، علم الجغرافيا الإنسانية، علم فلسفة التّاريخ، وعلم الحضارات، ذاع صيته واشتهر علمه أينما حلّ، كتب الكثير من الأشعار، وله كتب كثيرة في النثر، وافته المنية في سنة 808 هـ. ينظر: عبد الرحمان ابن خلدون، **التّعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا**، تح. محمد بن تاويت الطنجي، مطبعة لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر، القاهرة، 1951، ص: 2– 5.

عدّه مؤرّخًا أو مؤسّسًا لعلم التّاريخ، وعلم الاجتماع، أو علم الاقتصاد، أو علم الاجتماع السّياسي، أو علم التّربية[1].

إنّ الظّروف التي توفرت لتفجر المعارف عند ابن خلدون كانت كفيلة لصقل الموهبة الفذّة التي تميّز بها الرجل، فالدّراسات الخلدونيّة التي تَوفّر لها الجوّ اللاّزم لنبوغ صاحبها وتفوّقه في كلّ مجالات العلم والمعرفة كانت سببا لما جاد به قلمه في مختلف فروع العلوم متمكّنًا منها تمكّن العالم الفذّ.

ويرى بعض الباحثين أنّ أفكار ابن خلدون التي اشتهر بها ليست غريبة عنْ أعمال مَنْ سبقه منَ العلماء المسلمين، وليس هناك شكّ في انتساب ابن خلدون إلى الدّائرة الحضاريّة الإسلاميّة، فكان انطلاقه منَ نظام إسلامي معرفي، ومع ذلك فإنّه توصّل إلى نتائج مختلفة عن نتائج منْ سبقه منَ العلماء الذين كانوا ينطلقون منْ منهجٍ فقهيٍّ وأصوليٍّ.

1- سوسيولوجيا المعرفة عند ابن خلدون:

تلقّى ابن خلدون تربية علميّة رفيعة المستوى، ومتنوعة المشارب، وأنّه ينتمي إلى أسرةٍ توارثت احتراف السّياسة، فورث رغبةً سياسيّةً جامحةً، واستطاع في وقتٍ مبكّرٍ أنْ يُمارس السّياسة ويصل إلى أعلى المناصب، وأنّ نظريّته الاجتماعيّة قد تأسّست على الملاحظة الواقعيّة، وأنّها بُنيت على مبدأ السّببيّة، وأنّه عاش معظم حياته في بلاط الأمراء فاكتسب حسّاً أدبيّا إلى جانب تكوينه الرّاقي، فأصبح ناقدًا أدبيًّا ومجدّدًا في أساليب الكتابة وأنّه مارس التّدريس في عدة مدارس، فقدّم فكرا وفلسفةً تربويّةً مدعمةً بالجانب التّطبيقي، وعليه فإنّ الاهتمامات المعرفيّة لابن خلدون وفقًا لهذا السّياق النّفسي والاجتماعي كانت في الفلسفة الواقعيّة، والاجتماع العام والسّياسي والاقتصادي، والأدب، والتّربية، بالإضافة إلى الاهتمام الطبيعي بالمعرفة الدّينيّة[2].

لقد كان ابن خلدون مميّزًا أو سابقًا لعصره في هذا المجال، بل امتدّت ملحوظاته إلى قضايا لغويّة أخرى ذات نسبٍ قريبٍ باللّغة العربيّة على وجه الخصوص، فتكلّم عن اللّغة واللّسان ومفهومهما وطبيعة كلّ منهما، كما تناول قضية التّطور اللّغوي والإعراب ووظيفته وحقيقته منْ حيث الطّبع والصّنعة، وأشار إلى الفصاحة والبلاغة، كما تناول بالنّظر العميق علاقة المجتمع وطبيعة هذه

---

[1]- ينظر: توابتي طارق وعامري خديجة، **الفكر الخلدوني وتشخيص مسألة اعتقال العقل البشري العربي، رؤية تحليلية لسوسيولوجيا المعرفة لبوادر حصول التخلف وعوائق التقدم في الفكر الاجتماعي العربي**، ملتقى بجامعة الجلفة، ص: 5

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 6.

العلاقة ومردودها البادي فيما نسمّيه بـ (التّنوع اللّغوي)؛ أو بعبارة أدق محاولة الكشف عنْ مدى الملاءمة بين البنية اللّغويّة والبنية الاجتماعيّة، التي تُعدّ أساس العمل في علم اللّغة الاجتماعي[1].

إنّ حياة وأعمال ابن خلدون وكتاباته لم تكنْ فقط مجرّد تغيّرٍ علميٍّ تاريخيٍّ، مكّنه منْ أدواته كمؤرّخ وعالم استطاع أنْ يمزج آراءه الفكرية بخبرته العمليّة كرجل دولة تنقّل بين مختلف أرجاء العالم الإسلامي، وخبر مشكلات ومؤامرات الحكم والإدارة، ولم تكنْ فقط توثيقًا سعى فيه إلى التزام أكثر درجات الدّقة لتأريخ عصره، لكنّها كانت إسهامًا علميًّا شكّل نقلةً كيفيّةً سواء في مجال الكتابة التّاريخية بتأسيسه لعلم فلسفة التّاريخ، أو بوضع البدايات الأولى لعلم الاجتماع، الذي أطلق عليه العمران البشري، وهي الإضافة التي سوف تبقى لابن خلدون كعالِمٍ عربيٍ مازال حضوره قائمًا وأفكاره مؤثّرةً، رغم القرون التي مرّت على وفاته[2].

كان مجيء ابن خلدون في فترةٍ اكتملت فيها جلّ المعارف في الحضارة العربية الإسلامية، فأصبح منَ الممكن جدًا تقويم هذه المعارف بصورةٍ منَ الصّور، ولهذا لم يكنْ الأمر عسيرًا على عقل كعقل ابن خلدون معرفة مواطن الخلل والسّعي إلى تصحيحه، فقد قدّم تعريفًا جديدًا للعلم يرى فيه أنّ التّصوّرات الأقرب إلى واقعنا هي المكوّن الأساس للمعرفة العلمية، كما يرى أنّه يمكن للأشياء التي يطرأ عليها التّغيير أنْ تصبح موضوعًا للمعرفة العلميّة، وهذا خلاف النّظريّة المثاليّة السّائدة قبلا، كما توجّه نحو المنهج الاستقرائي للظّواهر، وأقصى تتبّع التّصورات العقليّة المجرّدة التي كان يعتمدها الفلاسفة المسلمون[3].

2- منزلة العقل عند ابن خلدون:

يرى ابن خلدون أنّ العقل:"مفطور على إدراك العالم الطبيعي، مهيأ للاستدلال على ما فوقه بآثاره، وهذا العقل تتجلّى فاعليته في مستويات ثلاثة متدرّجة في كمالها، هي: العقل التّميزي، العقل التّجريبي، العقل النّظري"[4]؛ فهو يرى مثلا أنّ معرفة ما وراء الطبيعة بالعقل وحده غير كافٍ، لأنّ الحواس عاجزةٌ على المساندة هاهنا، لأنّ عالم الغيبيات أوسع منْ مجال العقل، "وليس ذلك

---

[1]- ينظر: تواتي طارق وعامري خديجة، **الفكر الخلدوني وتشخيص مسألة اعتقال العقل البشري العربي، رؤية تحليلية لسوسيولوجيا المعرفة لبوادر حصون التّخلف وعوائق التّقدم في الفكر الاجتماعي العربي**، ص: 5

[2]- المرجع نفسه، ص: 5.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 05.

[4]- فايز البرازي، **ابن خلدون والاجتماع العربي**، مركز دمشق للدّراسات النّظرية والحقوق المدنية، سوريا، 2007/7/8.

بقادح في العقل ومداركه فهو ميزان صحيح، فأحكامه يقينيّة لا كذب فيها، لكن للعقل حدّ يقف عنده ولا يتعدّى طوره، حتى يكون له أن يحيط بالله وبصفاته، فإنّه ذرّة منْ ذرّات الوجود الحاصل منه"[1]؛ ويرى أنّ العقل ينتمي إلى النّفس البشرية وهذه النّفس تُعتبر أساسًا للإدراك أيضًا.

فهو يرى أنّ الإنسان:"مركب منْ جزأين أحدهما جسماني والآخر روحاني ممتزج به ولكلّ واحد منَ الجزأين مدارك مختصّة به، والمدرك فيها واحد وهو الجزء الرّوحاني، يُدرك تارةً مدارك روحانيّةً وتارةً مدارك جسمانيّة، إلاّ أنّ المدارك الرّوحانيّة يُدركها بذاته بغير واسطة، والمدارك الجسمانية يُدركها بواسطة آلات الجسم من الدّماغ والحواس"[2]، ويُقسّم ابن خلدون النّفوس العارفة وفق مبدئه الخاص فيما يخصّ الاستحالة والتّرقي منَ الأسفل إلى الأعلى، منَ العالم المحسوس إلى عالم الملائكة[3]، ويُصنّف هذا إلى ثلاثة أصناف: صنف يُعجزه طبعه في الوصول إلى الإدراك الرّوحاني فيتوجّه إلى المدارك الحسيّة والخيالية، وتركيب المعاني على قوانين محصورة وترتيب معيّنٍ يُفيدهم في فهم العلوم التّصوّريّة والتّصديقية، التي للفكر في البدن وهذا في الأغلب ما يتعلّق بالإدراك البشري الجسماني وهذا ما تنتهي إليه مدركات العلماء وترسّخ أقدامهم[4]، أمّا الصّنف الآخر منْ هذه الأصناف وهم الذّين تمكّنهم قواهم الفكرية وحدها دون الحاجة إلى الحواس للتّوجه نحو العالم الرّوحاني وهم الأولياء وأهل العلوم الدّينية، وهناك صنفٌ مغايرٌ يستطيع الانسلاخ منْ بشريّته في مرحلة منَ المراحل المعيّنة، ليصير في مستوى الملائكة وهم الأنبياء، وهم غير معنيين لا بعلوم عقليّةٍ ولا فلسفيّةٍ، ومنْ هذا نكتشف أنّ العقل والحواس وتحديد العقل النّظري والعلوم منوطة التّحصيل به[5].

ويقول ابن خلدون أنّ العلم:"يُحصّل به في تصوّر الموجودات غائبًا وشاهدًا على ما هي عليه"[6]؛ أي لا بدّ منْ معرفة الوجود عن طريق ما هو موجود وممكن، وتصوّره على حقيقته لا كما

---

[1]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 207.

[2]- المصدر نفسه، ص: 323.

[3]- ينظر: الجيلالي بن التّهامي مفتاح، **فلسفة الإنسان عند ابن خلدون**، ط. 1، دار الكتب العلمية، لبنان، ص: 566.

[4]- ينظر: ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 208- 209.

[5]- ينظر: زدك محمد أمين، **ابن خلدون مساهمة في تطوّر الفكر العلمي في عصره**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأكاديمية للدّراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة معسكر، جوان، 2014، ع. 12، ص: 47.

[6]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 164.

ينبغي أن يكون، أو أن يخضع للأقْيِسة والتّجريدات الذّهنيّة التي قد لا يوجد رابط لها بين واقعها وتصوّرها.

وباعتبار اللّغة منْ بين الظّواهر الكونيّة المدركة بالعقل كما قال ابن خلدون، وهذا ما وقفت عليه اللّسانيّات الحديثة أيضًا، فبناؤُها يقوم على العلامة اللّغويّة منْ حيث هي في حدّ ذاتها غرضًا، وليست جزءًا بمفرده، فهي عنصر مكوّن لنظام متكامل متماسك، فاللّسانيّات لا تقف عند الحدث اللّغوي في مستواه الأدائي فقط بل تدرسه في سلكه الدّائري منذ تولُّد الحدث حتى بلوغ وظيفته وتحقيق هدفه المنشود، فموضوع علم اللّسان هو اللّغة في جميع مظاهرها منَ الأداء[*] إلى الإبلاغ إلى التّواصل[**][1].

فالبحث في شأن اللّغة يظلّ مستعصيًا ما "لم نستقرئ أمرها من خلال اكتشاف مراتب تجلّياتها وهو ما يوصلنا إلى وضع حدود لهذه المفاهيم (كلام)، (لسان)، (لغة)، ثمّ إنّ معنى مراتب الظّاهرة اللّغويّة هو جملة منَ التّجلّيات التي يُدركها العقل وقوفًا على اختباراتٍ متميّزةٍ، فمُصطلح الظّاهرة هو ما يُطلق على جملة المستويات التّصوُّريّة، فالكلّيات الذّهنيّة تتّحد بمراتب ثلاث:

1- الظّاهرة العامة

2- الظّاهرة النّوعيّة

3- الظّاهرة الفرديّة

[*]- الأداء: هو التّعبير الظّاهر عن الأفكار والمعاني بأصوات منطوقة، تُراعي الاستخدام الصّحيح، والاستعمال المناسب لأنظمة اللّغة، وتُراعي الحال والمقام، مع استخدام تعبيرات الوجه وحركات اليدين، ويتضمّن استقبال المستمع للرّسالة، والتّفاعل معها ومع المرسل وموقف التّواصل. ينظر: علي أحمد مدكور وآخران، **تنمية مهارات الأداء اللّغوي الشّفهي لتلاميذ الصّف السّادس من التّعليم الأساسي في ضوء مدخليْ التّحليل اللّغوي والتّواصل اللّغوي**، مجلة العلوم التّربوية، 2006، ج. 3، ع. 3، ص: 127.

[**]- التواصل اللّغوي: هو تفاعل بالرموز اللّفظية بين طرفين أحدهما مُرسِل يبدأ الحوارّ، والثّاني مستقبل يُكمل الحوار. يُنظر: علي أحمد مدكور وآخران، **تنمية مهارات الأداء اللّغوي الشّفهي لتلاميذ الصّف السّادس من التّعليم الأساسي في ضوء مدخليْ التّحليل اللّغوي والتّواصل اللّغوي**، ص: 128.

[1]- ينظر: عبد السّلام المسدي، **اللّسانيات وأسسها المعرفية**، ص: 81.

وهذا مبدأ تقوم عليه كلّ الظّواهر الكونيّة"[1]؛ فاستجلاء أمر اللّغة لا يتمّ إلاّ بترابط مختلف مكوّناتها، وإخضاعها للفحص العيني وضبط الفوارق بين مختلف المصطلحات لتحديد المعنى الحقيقي لمعنى كلّ منها.

فمراتب الظّاهرة اللّغويّة هي "الممثّلة لمادة العلم المدروس (اللّغة) لأنّ تجلّياتها الصّورية تترقّى منْ كلام الأفراد كما نسمعه، وهذه هي المرتبة الفرديّة، ومنْ خلالها يُمكن تقييدُ الملفوظ ونسبته إلى صاحبه في موضع ما وزمن ما، ثمّ تليها مرتبة اللّسان وهي تُطابق الوُجود النّوعي، فكلُّ مجموعةٍ بشريّةٍ تتحادث بكلامٍ؛ فإنّها تشترك فيما تتحاور به وتفهمه كاللّسان العربي مثلا، ثمّ تأتي مرتبة الظّاهرة العامة وتتجلّى في مفهوم اللّغة المطابق لجملة منَ القوانين التي إذا أُطلقت على كلّ لسان صدقت، فهذه المراتب الثلاث تتشكّلُ صوريًّا في قالب مفاهيم منهجيّةٍ منَ المؤكّد أنّها تُثمرُ معرفيًّا"[2]؛ فاللّغة إذن تتدرج من أبسط صورها التي تتجلى فيما ينطق به الفرد الواحد، ثمّ ما تتّفق عليه الجماعة اللّغوية وتفهمه وتتعامل به فيما بينها، ثمّ تأتي مرحلة ما يُسمّى لغة عامة وهي الظّاهرة الكونية التي تُميّز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وتكون خاضعة لنظام معيّن لا تحيد عنه، وهذا شأن كلّ اللّغات الإنسانية مهما اختلف لسانها.

يهدف البحث المعرفي في اللّغة "منْ خلال جدول الألفاظ فيُركّز على الاستخدام الشّائع (...) لأنّ السّبب في هذا أنّنا لسنا بصدد استعمال اللّغة للحديث بها فحسب، وإنّما نستخدمها لنتحدّث بها عمّا يُمكنُ أن نتحدّث به عن اللّغة"[3]؛ وهذا معناه أنّ اللّغة ليست وسيلةً في ذاتها، وإنّما غايةٌ لبلوغ أهدافٍ أخرى، والظّاهرة اللّغوية كقضيةٍ كلّيّةٍ اجتمعت في المفاهيم الثلاث: اللّغة واللّسان والكلام.

من خلال ما مرّ بنا نذهب بالقول إلى أنّ "اللّغة مفهوم كلّي واللّسان مفهوم نمطي أمّا الكلام فمفهوم إنجازي (...) ومنْ هذا يُمكننا القول أنّ اللّغة جنسٌ واللّسانُ نوعٌ والكلام شخصٌ، فمُتصور اللّغة هو صورة القانون العام، ولسان الجماعة هو نموذج العرف، أمّا كلام الأفراد فيعكس

[1]- عبد السّلام المسدي، **اللّسانيات وأسسها المعرفية**، ص: 82.

[2]- المرجع نفسه، ص: 83.

[3]- المرجع نفسه، ص: 85.

مثال السّلوك"[1]؛ وهي المراتب التي ترتقي من خلالها اللّغة لتبلغ نظامها العام الذي يمنحها صبغة الكونية.

ومنْ خلال ما سبق "تكون مادة العلم اللّسانيّ قد اتضحت في مراتبها التّصوّريّة، وما يجب بلوغه الآن هو تحسّس مقوّمات الظّاهرة اللّغويّة منْ خلال تجلّياتها في الذّهن، فعالم اللّسان ما عليه إلاّ استقراء الخصائص المطلقة التي ينضوي تحتها النّشاط اللّغوي الإنساني، وهذا المستوى تجريدي يرى فيه عالم اللّسان موضوع علمه الذي تحكمه قوانينٌ عامةٌ تتّصل بالاستعداد العضوي والنّفسي للإنسان السّوي على اختلاف زمانه ومكانه، فيبحث اللّساني عن تعريف للّغة في حدّ ذاتها وهذا ما يجعله يغوص في خصائصها المعرفيّة"[2]؛ فتصوّر مفاهيم للظّاهرة اللّغوية ينطلق من الذّهن بصورة تجريدية، وما على العالم إلاّ إخضاعها للواقع والتّدقيق في خصائصها من أجل بلوغ تعريف دقيق لها.

فالظّاهرة اللّغوية إذن "ليست فعلا غريزيًّا ولا هي وراثيّة، لأنّ الطّفل إذا عُزل عن البيئة النّاطقة نشأ أبكم ولو كان سوي الخلقة، ولو أخذنا طفلا حديث الولادة منْ بيئةٍ إلى بيئةٍ تتكلّم لسانًا مغايرًا لشبّ يتحدّثُ بلغة القوم المحتضن له، وهذا ما ينفي كون اللّغة رابطةً جنسيّةً أو عرفيّةً، وإنّما هي رابطةٌ حضاريّةٌ ثقافيّةٌ تتبوأ منزلة البعد الإنساني عبر التّاريخ، فاللّغة ظاهرةٌ متشابكةُ الجوانب، فهي بناءٌ صوتيٌّ يتحقّق منْ خلال المنطوق، وبناءٌ فيزيولوجيٌّ حيث تتشابك جملةٌ منَ الأعضاء في عملٍ مُتواقتٍ، وهي أيضًا فعل نفسانيٌّ حيث تستند إلى نشاطٍ إراديٍّ تتحرك بموجبه ملكاتٌ عدّة، فهي ظاهرةٌ اجتماعيّةٌ يعتمد اللّسان فيها على دراسة البنية اللّغويّة في جميع جوانبها: الصوتيّةٍ، الصرفيّةٍ، التركيبيّةٍ، والدلاليّةٍ، ثمّ يُدلّل على علاقة هذه البنية بوظيفتها الاجتماعيّة في إطار مؤثّراتٍ خارجيّةٍ اقتصاديّةٍ وسياسيّةٍ وثقافيّةٍ ودينيّةٍ في الكيان اللّغوي"[3]؛ اللّغة في جانبها الفطري الغريزي تتمثّل في جهازها النّاطق المتوفر عند كل الجنس البشري، أمّا في أدائها فتكون ظاهرة اجتماعية يمارسها الإنسان في البيئة والمجتمع الموجود فيه.

يجد الباحث عن العلاقة بين اللّغة والفكر أنّ هناك "ارتباطا شديدا بين القوى العقليّة واللّغة، لأنّ هاته اللّغة هي سموُّ القدرة العقليّة عند الإنسان، وهي خير دليلٍ على ترابط المدارك الذّهنيّة، وما

---

[1]- عبد السّلام المسدي، **اللّسانيات وأسسها المعرفية**، ص: 86.

[2]- المرجع نفسه، ص: 87.

[3]- المرجع نفسه، ص: 87- 88.

لا شكّ فيه عند بعض الدّارسين أنّ ممارسة الكائن البشري للعمليّة اللّغويّة يشوبها الكثير منَ التّعقُّد التّركيبي والوظيفي بين مختلف مقوّماتها العضويّة والذّهنيّة والعصبيّة والنّفسيّة ما يُشبه تعقّد نظام الكواكب في حركتها الفلكيّة، فما يجب على عالم اللّسان سوى استبيان مادة علمه والكشف عن خفاياها بالدّرس والتّقصّي وتشريح تلابس مقوّمات العقل البشري بخصائص الظّاهرة اللّغويّة لأنّه إذا أهمل هذا تعذّر عليه فهم كنه الظّاهرة اللّغويّة تمامًا وهذا ما يُسمّى مبدأ التّجريد وعليه يقوم العقل إذْ يعقلُ واللّغة إذْ تُعبّر"[1]؛ وهذا يعني أنّ كلّ ظاهرةٍ علميّةٍ لغويّةٍ كانت أو غير لغويّةٍ تنطلق انطلاقًا مباشرًا منْ تحليلات العقل لجزئياتها ثمّ إعادة تركيبها وتحليلها للوصول إلى حقيقة الظّواهر العلميّة التي تخضع خضوعًا مباشرًا للإدراك، وهذا ما يُحيلنا إلى معرفة قيمة العقل وقدرته التي أقرّ بها ابن خلدون.

3- العلم وموضوعه عند ابن خلدون:

إنّ العالم محسوس بما فيه، والإنسان مهيّأ فطريًا لمعرفة طبيعة هذا العالم وخصائصه، وابن خلدون ينطلق في هذا الشّأن منْ مبدأ عقليٍّ يرى منْ خلاله أنّ الطّبيعة مطردة القوانين وظاهرة للعيان فإنّ:"كلّ حادثٍ منَ الحوادث ذاتًا كان أم فعلا لا بدّ منْ طبيعةٍ تخصّه في ذاته وفيما يعرض له من أحواله"[2]؛ أي أنّ هناك خصائصَ مميّزة خاصة لكلّ حدثٍ تميّزه دون غيره، وتقع في مدارك النّفس:"على نظامٍ وترتيبٍ، لأنّ الطبيعة محصورةٌ للنّفس وتحت طورها"[3]؛ فما يحدث في الطّبيعة خاضعٌ للنّفس البشريّة تحت سلطانها فيأتي على نهجٍ ونظامٍ معيّنٍ لا تشوبه شائبةٌ، وهو قسمين ذواتٌ وأفعالٌ وهي قابلةٌ لإحاطة العلوم المعرفية.

ووظيفة البحث العلمي حسب ابن خلدون هي تتبّع الأعراض الذّاتيّة، وهذا ما أخذه ابن خلدون عن الإمام الغزالي حيث يقول عن الأعراض الذّاتية:"ويعني بها الخواص التي تقع في موضوع ذلك العلم، ولا تقع خارجةً عنه، كالمثلث والمربع لبعض المقادير والانحناء والاستقامة لبعضها، وهي أعراضٌ ذاتيّةٌ لموضوع الهندسة، وكالزّوجيّة والفرديّة للعدد، وكالاتفاق والاختلاف للنّغمات، أعني التّناسب، وكالمرض والصّحة للحيوان، ولا بدّ في أوّل كلّ علم منْ فهم الأعراض الذّاتيّة بحدودها على سبيل التّصوّر، أمّا وجودها في الموضوعات فإنّما يُستفاد منْ تمام ذلك العلم. إنّ مراد العلم أن يُبرهن

[1]- عبد السّلام المسدي، **اللّسانيات وأسسها المعرفية**، ص: 89.

[2]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 281.

[3]- المصدر نفسه، ص: 284.

عليه فيه"[1]؛ فكلّ علم حسبه هو معرفة حدوده المبدئيّة أوّلا، أمّا كنهه والوصول إلى حقيقته فهو منْ كمال العلم:"والعلم بهذا المعنى يبحث في خواص الأشياء التي تُشكّل موضوعه"[2]؛ فإنّ هذه التّكهنات ناتجةٌ عن الملاحظة المباشرة؛ أي خاضعةٌ للواقع لا غلوّ فيها ولا تجريد مثلما كان حاصلا في المناهج القديمة.

إنّ ابن خلدون لم يكن مهتمًا بوضع نظريّةٍ في العلم أو المعرفة بشكلٍ جليٍّ، غير أنّ ما جاء في مقدّمته وله اتصال بالموضوع دفعه إلى ذلك، دراسته للتّاريخ والعمران البشري، فإسهامات ابن خلدون الابستيمولوجية كانت تخصّ مجالا معيّنًا ولم تكن غايةً في حدّ ذاتها، ورغم هذا تبلورت هذه النّظريّة على قدرٍ منَ التّمكّن والإبداع، فأصبحت منْ أهمّ العوامل مساهمةً في صياغة نظريّة العلم عند ابن خلدون، أضف إلى هذا نزوعه إلى معرفة الظّاهرة الإنسانيّة معرفةً علميّةً[3].

إنّ التّعمّق في موضوع العلم يكشف أنّ "تحديد موضوع العلم يختلف عن تحديد العلم في حدّ ذاته، وللوهلة الأولى يبدو أنّ حدّ العلم يسبق حدّ موضوع العلم لأنّ البناء المعرفي يستدعي ترتيب الأمور منْ حيث المنطق ترتيبًا يُخالف ما هي عليه منْ حيث الحاصل، ومنْ هنا يتقدّم تعريف العلم لموضوعه على تعريفه لذاته، لأنّ تعريف العلم منْ إنجاز العارف بالعلم فهو إجراءٌ داخليٌّ، أمّا تعريف موضوع العلم فيختص به ناقد العلم حين تتهيّأ له مقولاته ونواميس استدلاله وهذا إجراءٌ خارجي"[4]؛ العلم وموضوعه يختلفان في طرق البحث، حيث يكون البحث أولا عن تعريف لموضوع العلم ثمّ البحث عن العلم في حدّ ذاته وهذا من شأن العارف بالعلم، أمّا موضوع العلم فيختص به النّاقد الممحّص حين تتوفّر له القوانين الضّابطة لهذا العلم.

يحتاج البحث العلمي إلى التّدقيق فإذا "تمكّن العالِم منَ الظّاهرة التي هي موضوع علمه دون حاجته إلى عمليّة تحديد العلم المهتم بتلك الظّاهرة فإنّ النّقد الموجّه للأسس التي تقوم عليها المعرفة النّوعيّة الخاصة بعلمه لا يُمكن إلاّ منْ خلال ضبط الظّاهرة التي يختارها العلم موضوعًا له، ومنه فإنّ حدّ موضوع العلم قد يستغني عن حدّ العلم لكن حدّ العلم لا يُمكنه الاستغناء عن حدّ موضوع

[1]- أبو حامد الغزالي، **مقاصد الفلاسفة**، ط. 1، تح. محمود بيجو، مطبعة الصباح، سوريا، 2000، ص: 57.

[2]- محمد عابد الجابري، **فكر ابن خلدون العصبية والدّولة، معالم نظرية خلدونية في التّاريخ**، ط. 6، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 1994، ص: 104.

[3]- ينظر: زدك محمد أمين، ابن خلدون، **مساهمة في تطوّر الفكر العلمي في عصره**، ص: 46.

[4]- عبد السّلام المسدّي، **اللّسانيات وأسسها المعرفية**، ص: 23.

العلم، وهذا ما ينطبق على اللّسانيّات باعتبارها علمًا قائمًا بذاته، حيث يحقّ لها أن تعرف الظّاهرة اللّغوية أكثر منْ معرفة نفسها، لأنّ تحديدها للحدث اللّغوي هو الذي يمنح أصحاب الخبرة المعرفيّة المادة التي يستخلصون منها تعريفهم لعلم اللّسانيّات الكاشف لأصل المعرفة المخصوصة"[1]؛ أي أنّ اللّسانيات كعلم مكتفية بذاتها تستطيع دراسة اللّغة دون الحاجة لمعرفة نفسها.

إنّ ما يُركّز عليه المشتغل بقضايا الحدود هو "الحرص على تمييز العناصر المركّبة منْ خلال ضبط خصائص الأجزاء التي تتضافر على تعريف الظّاهرة تعريفًا عضويًّا، فهي إذن تحصر معطيات البنية الذّاتيّة، ثمّ هوية العناصر التي يتألّف منها تعريف الظّاهرة وظيفيًّا، حيث تُقدّر منزلة الأجزاء المساهمة في تركيب هذا الكلّ المتكامل الذي يُساهم في تحويل البنية الذّاتيّة إلى وظيفةٍ إنجازية"[2]؛ لأنّ مختلف العلوم تنطلق من الجزئي إلى الكلّي فالتّمكن من خصائص الأجزاء يُفضي إلى معرفة كلّها المتكامل الذي يصدر في شكله الإنجازي فيما يخص اللّغة.

وإذا أردنا تعريف اللّغة فهي-كما نعلم- "مجموعة منَ العلامات مرتبطةٌ فيما بينها عضويًا، ويعني الارتباط هاهنا أنّ هذه العلامات تحكمها مجموعةٌ منَ العلاقات المتمثّلة في التّوافق أو التّطابق، الاختلاف أو التّضاد، التّناظر أو التّباين، ممّا يجعلها تشكّلُ شبكةً منَ القرائن التي تحصل بينها جاذبية تحوّل هذه الرّوابط إلى نظام منَ العلاقات تتجاور أفقيًّا وتتراكب عموديًّا مكوّنةً نسيجًا متكتّل الأبعاد"[3]؛ حيث لا تحصل دلالة الكلمات إلاّ من خلال طبيعة العلاقات فيما بينها.

تشبه اللّغة مختلف الظّواهر الكونية فهي "تقتضي قوانين تحفظ نظامها العام، أمّا استعمالها لا يتحدّد على معرفةٍ واعيةٍ لتلك القوانين، فقضية الحال تدلّ على أنّ الحدث الكلامي يُكتسب تلقائيّا عن التّحصيل بالأمومة، ثمّ يتحوّل هذا التّحصيل إلى نوع منَ الإدراك الخفيّ لقوانين تلك اللّغة، لأنّ الظّاهرة اللّسانية منْ أهمّ شروطها أنّها جماعيّةٌ يمتلكها الفرد في وسطٍ اجتماعيٍّ يتمكّن منْ استخدامها صوتيًّا ونحويًّا ومعجميًّا ودلاليًّا"[4]؛ وهذا يُحيلنا إلى الحقيقة التي أكّدها ابن خلدون حول تحصيل المعارف فحسبه لا تتأتّى إلاّ إذا تمكّن صاحبها منْ خواصها، والعلائق الرّابطة فيما بينها.

---

[1]- عبد السّلام المسدّي، **اللّسانيات وأسسها المعرفية**، ص: 24.

[2]- المرجع نفسه، ص: 24.

[3]- المرجع نفسه، ص: 30.

[4]- المرجع نفسه، ص: 31.

المتعارف عليه في اللّسانيات أنّ ماهية اللّغة "تتحدّد ماهيّة اللّغة وظيفيًّا على أنّها أداة الإنسان المستعملة في العمليّة الإبلاغية ضمن مجتمع ما، وهذا ما يُحقّق التّعايش الجماعي في مؤسسةٍ إنسانيّةٍ تملك مختلف المقوّمات الحضارية والثّقافية، فهي تنشد منزلة العلم الكلّي في تقرير حال الظّاهرة اللّغوية بادئةً منَ الحدث الجزئي ومقصدها الحقائق الكونيّة، فهي تتعقّب الحدث الكلامي عسى أن تكتشف السّلك الرّابط بين التّعريف العضوي والتّعريف الوظيفي للّغة، إذ أصل كلّ علامة هو مبدأ "التّشكل"، وهذا التّشكل يكون وفق صورةٍ حسيّةٍ تُدرك بالحواس الخمس، فالصّورة بمعناها المطلق لا تكون صورةً ذهنيّةً خالصةً، ويُبنى على هذه الصّورة الحسيّة اصطلاح ما؛ فلأنّ التّشكل الصّوري فيما تُدركه الحواس لا يدخل تحت حصرٍ في هذا الوجود، ولكن الصّور التي تقترن بدلالة يتعارف عليها النّاس في استعمالهم لها عددٌ مخصوص"[1]؛ يخضع تعريف اللّغة للجانب المنجز منها، لأنّها تقتفي الحدث الكلامي لاكتشاف العلاقة بين عضويتها ووظيفتها لأنّ العلامات اللّغوية تتشكّل مرحليا انطلاقا من الذّهن إلى النّطق بها، فما يُفكر به الإنسان كصور ذهنية لا حصر له، ولكن ما تعارف عليه الناس فهو محدود.

تعدّ اللّغة مجموعة من الأنظمة "ولعلّ تضافر الأنظمة داخل الظّاهرة اللّغوية هو ما يُكسبها صفة الجهاز وهو ما يعنيه المنظّرون حين صنّفوها بأنّها نظامٌ منَ الأنظمة، أمّا الحدث اللّساني فهو جهازٌ غير ميكانيكيٍّ لأنّ آلياته الكامنة فيزيولوجية وعصبية ونفسية وإدراكية، أمّا آلياته الظّاهرة فهي تواصليةٌ جماعية، وبالتّالي فالجهاز اللّغوي في حال ارتباطه بالوظيفة الإبلاغية يتحوّل إلى مؤسسةٍ، يخضع لها الفرد أكثر ممّا يتصرّف فيها ومنه تُصبح المؤسسة اللّغوية مؤسسةً اجتماعيةً حسب اللّسانيات الحديثة"[2]؛ وهذا يعني أنّ اللّغة ظاهرةٌ إدراكيّةٌ مرتبطةٌ بالعقل مدعمةٌ بمساعدة الحواس مثلها مثل الظّواهر الكونيّة الأخرى حسب ابن خلدون.

فكّت اللّسانيات الحديثة "الحصار عن اللّغة باعتبارها بنية (...) وأنزلتها في إطارها الأدائي الحيوي لها، وقد أبرزت تعريف اللّغة بوظيفتها التي هي الإبلاغ، وفي تفسيرها لهذه الوظيفة فحصت المقوّمات التكوينيّة فأضافت إلى تعريف اللّغة الوظيفي تعريفًا بنيويًا فاكتملت دائرة تعريفها منطقيًّا منْ حيث أسس الحد، فاللّغة تُعرّف حقيقةً بالغاية التي تُحقّق بواسطتها، لأنّه إذا عرّفنا اللّغة بغايتها

[1] – عبد السّلام المسدي، **اللّسانيات وأسسها المعرفية**، ص: 32.

[2] – المرجع نفسه، ص: 34.

انتقصنا منْ شأنها أنْ تكون هي نفسها غاية، بل هي وسيلةُ أداءٍ تركبها الرّسالة الدّلاليّة الجامعة بين الأفراد"[1]؛ ومن هنا نعرف أنّ حقيقة اللّغة هي الوظيفة التي وُجدت من أجلها، وتمثّلت في نقل مكنونات الإنسان إلى الإنسان.

اتجهت الرؤية العلمية الحديثة إلى "حدّ اللّغة الوظيفي أكثر منْ تركيزها على البنية، ساعد ذلك على اكتشاف الانسلاخات المعرفية التي تتولّد منَ الأبعاد الوظيفيّة والتي مُنطلقُها المكوّنات الذّاتية الأساسية، فاللّغة هي أساس مقوّمات الإنسان التي تُمكّنه منْ العملية التّواصلية وهي العامل الجوهري الذي يُخرج الإنسان منْ عزلته الوجوديّة، ومركز التقاء الفرد بالفرد لا يُمكن إلاّ بالإنجاز الوظيفي للّغة، فلا بدّ من وجود علاقةٍ مخصوصةٍ بين المعيار والاستعمال يرضخ فيها الاستعمال للمعيار"[2]، فالظّاهرة العلمية لا بدّ منْ استقرائها للوصول إلى كوامنها عن طريق العقل الذي يتولّى ضبطها ومنْ ثمّ إنجازها واقعيًا كالظّاهرة اللّغوية.

أمّا وجهة نظر اللّسانيات في تعريفها للّغة أنّها:"تقام على فلسفة غائيّةٍ أكثر مما هو مقامٌ على فلسفةٍ عليّة، ولذلك نستطيع أن نُحلّ المنهج الاختياري محلّ المنهج الحتمي في تقدير صيرورة اللّغة عبر الزّمن، وهكذا يتلخّص انقلاب الأسس المعرفية منْ فلسفة ماهية اعتنقها فقه اللّغة القديم وسار بهديها معتبرًا أنّ للظّاهرة اللّغوية حقيقة ما قبلية، يسبق الجوهر فيها الوجود، إلى فلسفةٍ وجوديةٍ"[3]؛ وهذا يعني أنّ الظّاهرة اللّغوية موجودةٌ سلفًا أي فطرية، ويظهر جوهر وجودها عن طريق إنجازها الفعلي، حيث لا تتحدّد حقيقة اللّغة إلاّ منْ خلال ذلك.

يتحدّث النّاس باللّغة "على فطرتهم فإنّ حركة التّغيّر اللّغوي تبقى هي الأخرى على سجيّتها فلا يحدّها حاجزٌ، فإذا أدركوا منَ الحضارة ما به تنشأ العلوم والصّنائع ظهرت المؤسّسات المعرفية، ومنْ بين هذه المؤسّسات المعرفية ظهرت مؤسسة النّحو فهو العلم الكلّي الذي يقبض أزمة المؤسسة اللّغوية، ومنه يظهر المعيار الذي هو عبارة عن قوانين تتحكّم في اللّغة فيُذعن لها المستعملون دون إدراك، فوظيفة النّحو هي الخروج بالمعيار منَ الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، أي منَ الكمون إلى

[1]- عبد السّلام المسدي، **اللّسانيات وأسسها المعرفية**، ص: 36.

[2]- المرجع نفسه، ص: 37.

[3]- المرجع نفسه، ص: 37.

التّحقّق"[1]؛ يُعدّ النّحو المؤسّسة الأساسية في اللّغة فهو الضّابط لقوانينها وصحة استعمالها، لأنّه يُبقي مستعمل اللّغة تحت إمرته ورهن إشارته خاضعا لمعيار معيّن ومن خلاله يُنجز المتكلّم اللّغة.

فاللّسانيات كعلم مُستحدث تنبذ كلَّ موقف معياري منَ اللّغة، فهي لا تُقدّم تقييمات أو أحكام سواء بالمدح أو الذّم، لأنّها لا تقوم على أساسيّات الخطأ والصّواب، ولا إلى ما هو حسنٌ أو قبيحٌ، ولذلك قام منهجها على الوصف والمعاينة يستقرء الأجزاء ويتتبّعها، ويصل بها إلى الجامع العام[2]؛ وهذا الرّأي لا اختلاف بينه وبين رأي ابن خلدون حين أقرّ ضرورة إخضاع الظاهرة المدروسة للمعاينة والملاحظة على غرار المنهج الوصفي منْ أجل الوصول إلى النّتائج المضبوطة.

يتّفق النّحو مع اللّسانيات ويسير معها في توازٍ، "فهما ليسا في تضاد؛ لأنّ النّحو منذ القديم له مفهومٌ مزدوجٌ، فهو يعني جملة النّواميس الخفيّة المحرّكة للظّاهرة اللّغويّة، ويعني في الوقت ذاته عمليّة تفسير الإنسان لنظام اللّغة بمعطيات المنطق منَ العلل والأسباب والقرائن"[3]، ويبقى العقل سيدًا متحكمًا في القوانين الخفيّة المتحكّمة في الظّاهرة المعرفيّة ومعلّلا لأسبابها أيضًا.

ومنْ خلال هذا يتّضح "خط الفصل بين النّحو واللّسانيات، فهي تدعو إلى الاستعمال وعلم النّحو يُقرّ المعيار (...) فالنّحو هو السّابق إلى اتخاذ اللّغة موضوعًا للعلم، واللّسانيات شاركته مادة العلم ولكن بأسلوبٍ مُغايرٍ، وهو ما أكسبها شرعيّة العلم المستقلّ، لأنّ قوام العلوم ليست موضوعاتها فحسب بل قوامها الموضوع والمنهج، فاللّسانيات لا تنفي النّحو أو تنتقصه بل وجودها متوقفٌ عليه لأنّ البحث اللّساني لا معنى له ما لم تكتشف نظام اللّغة عن طريق استخراج هياكلها النّحوية، فالنحو قائمٌ على ما يجب أن يكون واللّسانيات قائمة على ما هو كائن"[4]. إذن فالعلم يبحث في خواص الأشياء التي تُشكّل موضوعه على حدّ قول ابن خلدون.

4- المنهج القديم في رأي ابن خلدون:

وضع ابن خلدون حدودًا للمجال الذي يتمكّن العقل منَ البحث فيه عن المعرفة العلميّة، حيث نجده يُشير إلى الطّريقة التي يُمكن للعقل اتباعُها منْ أجل امتلاك معرفةٍ صحيحةٍ منطقيًّا ومؤكّدةٍ واقعًا؛ أي أنّه ركّز على منهجٍ معيّنٍ منْ خلاله فقط يُمكن للإنسان أن يكتشف العلوم بالحقائق،

[1]- عبد السّلام المسدي، **اللّسانيات وأسسها المعرفية**، ص: 39.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 14.

[3]- المرجع نفسه، ص: 15.

[4]- المرجع نفسه، ص: 41.

ويُصرّ على أنّ منهجَه استقرائيٌّ يتتبّع الحقائق والخصائص المتعلّقة بالموضوع منْ خلال الملاحظة المباشرة[1].

والخطاب العلميّ حسبه يكتفي بالتّعبير عن:"المعاني العينيّة التي ما تزال الصّورة الحسيّة عالقة بها"[2]؛ أي أنّ كلّ ما هو علمي لا يُثبت إلاّ منْ خلال معاينة الصّورة الحسيّة في الواقع الخاضع للملاحظة، فالمنهج السّائد في العصور التي سبقت ابن خلدون هو المنهج الأرسطي الذي يدعو للوصول إلى ماهيات الأشياء باعتبارها تُمثل:"جملة الخصائص الثّابتة في الشّيء والتي بها يتمّ تصوّره"[3]؛ ولكن ابن خلدون خصّ نفسه بموقفٍ يدعو إلى إبطال الفلسفة الإلهيّة، والتي تدعو إلى أن ينظر الذّهن في:"الموجودات الشّخصيّة فيُجرّد منها أوّلا صورًا، وهذه المجرّدة منَ المحسوسات تُسمى المعقولات الأوائل، ثمّ تُجرّد ثانيًا إذا شاركها غيرها وثالثًا إلى أن ينتهي التّجريد إلى المعاني البسيطة الكلّية المنطبقة على جميع المعاني والأشخاص، ولا يكون منها تجريد بعد هذا، وهي الأجناس العاليّة، فإذا نظر الفكر في هذه المعقولات المجرّدة وطلب تصوّر الوجود كما هو فلا بدّ للذّهن منْ إضافة بعضها إلى بعضٍ ونفي بعضها عن بعضٍ"[4]؛ وهذا بيت قصيد المنطق.

وقد خلص ابن خلدون بعد التّدقيق في هذا المنهج ورفضه لهذه المعرفة على أساس أنّها معرفةٌ علميةٌ، كان سبب اعتراضه هو:"أنّ المطابقة بين النّتائج الذّهنية التي تُستخرج بالحدود والأقيسة...وبين ما في الخارج غيرُ يقينيٍّ، لأنّ تلك أحكامٌ ذهنيّةٌ كليّةٌ عامةٌ والموجودات الخارجيّة مشخّصةٌ بموادها"[5]، وهذا اعتراضٌ منطقيٌّ لأنّه نازعٌ إلى واقعٍ صارمٍ، على الرغم منَ المكانة التي حظي بها هذا المنهج الأرسطي القديم في الأوساط الإسلامية، وقد أعاب عليهم عنايتَهم بمنطق الصّورة الدّارس للقضيّة منْ جهة الشّكل فقط، وإهمالهم منطق المادة الذي يدرس القضية منْ حيث صدق عناصرها ومطابقتها للواقع، وهذا عنده أهمّ كثيرًا منْ منطق الصّورة، فابن خلدون وتفكيره المرتبط بواقع الحال استشعر جانب النّقص الذي كان في المعرفة العلميّة، وهذا النّقص كان سببُه النّزعة

[1]- ينظر: زدك محمد أمين، **ابن خلدون، مساهمة في تطوّر الفكر العلمي في عصره** ، ص: 46

[2]- محمود اليعقوبي، **أصول الخطاب الفلسفي**، ط. 2، ديوان المطبوعات، الجزائر، 2009، ص: 75.

[3]- محمود اليعقوبي، **معجم الفلسفة**، مكتبة الشّركة الجزائرية، الجزائر، 1979، ص: 213.

[4]- ينظر: ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 320.

[5]- المصدر نفسه، ص: 322.

المثاليّة المتعلّقة بفلسفة القيّم عند اليونان، ويُلقي اللّوم أيضًا على المتأخّرين منَ العلماء المسلمين تشبثهم بمنطق الصّورة الذي تسبّب في استمرار النّزعة المثاليّة في الفكر الإسلامي[1].

5- ابن خلدون والمنهج العلمي:

رغم النّقد الذي وجّهه ابن خلدون لمنهج المناطقة، فهو في المقابل لم يتركه جملةً وتفصيلا، ففي قيام منهجه لم يُقص الشّروط الأربعة التي أقرّها العلماء والتي يقتضيها أيّ علمٍ منَ العلوم وهي: الموضوع والأعراض الذّاتيّة والمسائل والمقدّمات، وترك الخطوة الأخيرة المتعلّقة بالبرهان لأنّها ليست منْ نوع العلوم الذي يريد ابن خلدون الخوض فيه[2]، فهو بدل شرط البرهان يذهب إلى اعتبار الاستقراء منهجا وظيفة العقل فيه:"أن يتوجّه إلى واحدة منَ الحقائق وينظر ما يُعرض له لذاته واحدًا بعد آخر ويتمرّن على ذلك حتى يصير إلحاق العوارض بتلك الحقائق ملكة له، فيكون حينئذٍ علمه بما يعرض لتلك الحقيقة علمًا مخصوصًا"[3]؛ أي أنّ بيان العوارض لا يُمكن تقصّيها دفعةً واحدةً بل عنصرًا بعنصرٍ وبالتّدريج وهذا هو أساس الاستقراء الذي يرتكز على تصوّرات:"لا تبعد عن الحس كلّ البعد ولا يتعمّق فيها النّاظر، بل كلّها تُدرك بالتّجربة وبها يُستفاد، لأنّها معاني جزئيّة تتعلّق بالمحسوسات وصدقها وكذبها يظهر قريبًا في الواقع، فيستفيد طالبها حصول العلم بها منْ ذلك"[4]؛ أي أنّ المعرفة ها هنا لا تُدرك بتعميق النّظر حسب رأيه، بل يُمكن الوصول إلى حقيقتها منْ خلال التّطبيق والتّجربة وبها تحصل الإفادة، لأنّها أصل الشّيء ودقائقه ومنْ خلالها نعرف صدق القضية منْ كذبها، لأنّه منْ خلال نتائج التّجارب التي منَ المؤكّد ستظهر في الواقع الظّاهر للعيان، وهذا الواقع هو محصول الإفادة لطالبه.

أمّا اللّسانيات الحديثة فمنهجها العلمي يتراوح منَ الزّمانية إلى الآنية، التي ترى أنّ كلّ الظّواهر تخضع لقوانين الصّيرورة التّاريخية والقوانين المتحكّمة في نظام الظّواهر عبر حركة التّاريخ، وهذا ما ينطبق بوفاءٍ على العلوم اللّغويّة، بل لعلّ هذه العلوم هي أكثر استيعابًا لهذين المنزعين، وهذا ما جعل المؤرّخين اليوم يسمون البحوث المقدّمة بلسانيات التّاريخ[5].

---

[1]- ينظر: زدك محمد أمين، **ابن خلدون مساهمة في تطوّر الفكر العلمي في عصره**، ص: 47.

[2]- ينظر: عبد السّلام المسدي، **اللّسانيات وأسسها المعرفية**، ص: 112.

[3]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 437.

[4]- المصدر نفسه، ص: 478.

[5]- ينظر: عبد السّلام المسدي، **اللّسانيات وأسسها المعرفية**، ص: 113.

إنّ العالم الدّانماركي أوتو جسبرسن (Otto Jespersen 1860- 1943) ومنْ خلال كتابه (اللّغة طبيعتها، تطوّرها، أصلها 1922)، أكّد فيه أنّ هوية الظّاهرة اللّغوية تكمن في مستواها الأدائي؛ أي تظهر قدرتها عند تجلّياتها الإنجازية، حيث لم تَرُقْهُ دراسة خصائصها كنظامٍ مجرّدٍ فشرعيّة اللّغة تقوم على مستوى الحدث الكلامي كمقوّمٍ للعلم اللّغوي[1].

وقد كان لإدوارد سابير (Edwad Sapir) ضمن مصنّفه «اللّسانيات في القرن العشرين»، "يدعو فيها إلى إخضاع البحث للاستقصاء المعرفي للوصول إلى كنه الظّاهرة اللّغوية وذلك اعتمادًا على مقوّمات العلاقة بين شكل عناصرها ووظيفة تلك العناصر؛ أي العلاقة القائمة بين المادة والجوهر، وهذا ما جعل البحث اللّغوي منْ قرائن البحث النّفسي"[2]؛ إنّ تتبع الظّاهرة اللّغوية في عناصرها ووظيفة هذه العناصر أدى إلى اكتشاف العلاقة بين البحث اللّغوي وعلم النّفس.

يقوم مبدأ الزّمانية في اللّسانيات الحديثة على "أنّ حقيقة الظّواهر كامنةٌ في غيرها لا في ذاتها لأنّها مستمدّةٌ منَ العلل والأسباب في وجودها على وجود المسبّب والمعلول، أمّا الآنية فاعترضت على هذا حيث ترى أنّ حقيقة الظّواهر كامنةٌ في ذاتها لا في غيرها باعتبار أنّها مستمدّةٌ منْ تضافر الأجزاء داخل نظامٍ كليٍّ، ومنه فالزّمانيّة قائمةٌ على تقدير الظّواهر في ماهياتها وفي جدلها، أمّا الآنيّة قائمةٌ على تقديرها في وجودها، فجوهر الشّيء هو وجوده ووجوده كامن في بنيته ونظامه"[3]؛ التناقض بين الزّمانية والآنية أفضى إلى الكثير من الجدل حول أصل الظّواهر اللّغوية هل هناك علة في وجودها أم أنّ وجودها كامن فيها؟

من خلال ما سبق من آراء يبدو أنّ ابن خلدون كان واعيًا لمبدأ الزّمانية والآنية، حيث أكّد على ضرورة تقصي الظّواهر في مراحل معيّنة ثم إخضاع أجزائها بعد تآلفها للملاحظة المباشرة والتّدقيق والوصف لبلوغ مكامن وأسرار الظّاهرة المدروسة، ثمّ تطبيقها في الواقع، وهذا ما يُمكن إسقاطه على الظّاهرة اللّغوية بعد تتبع مراحل تطوّرها ثم رصد بنيتها التّركيبية وصولا إلى نتائجها الإبلاغية بعد إنجازها فعليًّا، فهو ألّف بين ما هو زماني وما هو آني في الوقت ذاته.

---

[1]- ينظر: عبد السّلام المسدي، **اللّسانيات وأسسها المعرفية**، ص: 121- 122.

[2]- المرجع نفسه، ص: 124.

[3]- المرجع نفسه، ص: 129.

6- تعريف اللّغة عند ابن خلدون:

تُعدّ اللّغة منْ أهمّ المظاهر الإنسانيّة، فقد أسهب ابن خلدون إسهابًا واضحًا في الحديث عن أحوالها وتعلّمها واكتسابها، وأدلى بدلوه حولها بآراءٍ كثيرةٍ ومتطوّرةٍ، جمع فيها بين التّنظير والتّطبيق، وقد انتقل منَ المجرّد إلى الملموس واعتمد مطابقة الوقائع، ويكون بذلك قد سبق بفكره اللّساني والتّربوي علماء العصر الحديث.

إنّ للّغة وظائفَ عدّة، لكن التّركيز ظلّ قائمًا على جانبها التّواصلي، وعلى هذا المستوى وجد لسانيّو التّراث مصوّغًا ظاهرًا للتّماثل بين اللّغويّات واللّسانيّات، فتعريف اللّغة:(بأنّها أصواتٌ يُعبّر بها كلّ قومٍ عن أغراضهم)، فيه إشارةٌ صريحةٌ إلى أنّ وظيفة اللّغة هي التّواصل، وهذا يتّفق مع معظم التّعاريف الحديثة التي ترى:"أنّ وظيفة اللّغة هي التّعبير أو التّواصل أو التّفاهم"[1]؛ هذا التّواصل يُساعد الفرد على تحقيق متطلباته اليومية ، وحاجاته النّفسية.

وقد استعمل العلماء مصطلح اللّغة بمعانٍ تختلف اختلافًا ظاهرًا فالقدامى مثلا استعملوا لفظ (لغة) للدّلالة على اللّهجات العربية المختلفة[2]. وقد يقابل علم اللّغة علم النّحو بمعناه العام منْ جهة علاجه لمادة اللّسان كمادة وهي مجموع ألفاظها الموضوعة في ذاتها[3].

أمّا ابن خلدون فقد عرّفها بقوله:"واعلم أنّ اللّغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعلٌ لسانيٌّ ناشئٌ عن القصد بإفادة الكلام فلا بدّ أن تصير ملكةً متقرّرةً في العضو الفاعل وهو اللّسان، وهو في كلّ أمّةٍ بحسب اصطلاحهم"[4]؛ فمن الملاحظ هنا أنّه عرّف اللّغة تعريفًا وظيفيًّا (هي عبارة المتكلّم عن مقصوده)؛ فالوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل وهذا مجال الوظيفيين فيما يخصّ وظيفة اللّغة وهما مسألتا التّواصل والأهداف التّواصليّة لبنيات اللّغات الطبيعيّة[5].

---

[1]- كريم زكي حسام الدّين، **أصول تراثية في علم اللّغة**، ط. 3، الرّشاد للطباعة، القاهرة، 2000، ص: 91.

[2]- ابن جني، **الخصائص**، ص: 10، 11.

[3]- عبد الرّحمن الحاج صالح، **أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية**، اللّسانيات، جامعة الجزائر، الأبيار، 1974، ص: 56.

[4]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 367.

[5]- حافظ إسماعيل علوي، **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية**، مجلة عالم الفكر، ع. 2، 2004، ص: 200- 201.

ويشير هذا التّعريف إلى عددٍ منَ القضايا اللّغوية التي تتصارع الآراء حولها في القديم والحديث، كالكلام على مفهومي (اللّغة) و(اللّسان)، أهما مجتمعان أم منفردان؟ أيعدّان خاصيّةً إنسانيّةً جماعيّةً أم فرديّةً[1]؟.

وقد ركّز ابن خلدون على حيثيّة مهمّةٍ وهي اصطلاحيّة اللّغة أو عُرفيَتها المعبّر عنها في التّعريف السّابق، فاللّغة عنده عرفٌ أو تقليدٌ أو اصطلاحٌ وليست توقيفيةً أو وراثيّةً أو غريزيّةً، وليست مفروضةً فرضًا على أصحابها وليست منْ صُنع جماعةٍ معيّنةٍ ولا فردٍ معيّنٍ، وإنّما هي اصطلاح يجري على السّنن المتعارف عليها في الأمّة أو الجماعة اللّغويّة المعيّنة، والاصطلاح يأتي اتفاقًا بحسب البيئة والظّرف والحاجة حتى يؤدّي ما اصطلح عليه أنّه توظيفٌ أمثل، لكي يحصل التّواصل والتّفاهم بين المصطلحين؛ ولكي يؤدّي هذا الاصطلاح وظيفته، والاصطلاحيّة بهذا المفهوم تعني[2]:

1- أنّ اللّغة اصطلاحٌ؛ أي اتفاقٌ أشبه بالعقد الاجتماعي بين أفراد البيئة (الأمّة).

2- أنّ الاصطلاح اللّغوي قابلٌ للتّجديد والتّغيير والتّحديث، والخروج عن الأنماط التّقليديّة، وهو ما أشار إليه ابن خلدون بقوله:"اعلم أنّ عرف التّخاطب في الأمصار وبين الحضر ليست بلغة مضر القديمة، وبلغة أهل الجيل بل هي لغةٌ أخرى قائمةٌ بنفسها بعيدةٌ عن لغة مضر وعن لغة هذا الجيل العربي الذي لعهدنا، وهي عن لغة مضرٍ أبعد"[3].

ولم يكتف ابن خلدون بعرض إشكاليّة التّغيّر اللّغوي بل طرح الحلّ الأنجع منْ تتبّعه التّطوّر اللّغوي للمفردات والتّراكيب حتى وصولها عصره، ومنْ ثمّ شخّص ما استقرّت عليه اللّغة المضرية (الفصحى) منْ إخلال بحركاتها الإعرابية في أواخر الكلم، ولبعض خصائصها، فاقترح حلاًّ لذلك قائلا:"ولعلّنا لو اعتنينا بهذا اللّسان العربي لهذا العهد، واستقرينا أحكامه، نعتاض عن الحركات الإعرابية (التي فسُدت) في دلالاتها بأمورٍ أخرى، وكيفياتٍ موجودةٍ فيه، فتكون لها قوانين تخصّها"[4]، ومعنى هذا أنّ ابن خلدون كان على وعي بحركة التّطوّر اللّغوي، وكان ذا فكر ثاقب في فلسفة اللّغة العربية، وكذا الإعراب ووظيفته وحقيقته من حيث الطّبع والصّنع، فالإعراب هو أبرز ظواهرها،

---

[1]- ينظر: نعمة دهش فرحان الطّائي، **سوسيولسانيات نهج البلاغة**، تح. نعمة رحيم العزاوي، دار المرتضى، بغداد، العراق، 2013، ص: 43.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 43.

[3]- نعمة دهش فرحان الطّائي، **سوسيولسانيات نهج البلاغة**، ص: 43.

[4]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 397.

والدّعوة للمحافظة عليه وهمٌ، فإن كان لا بدّ فيجب الاقتصار على ما يتأتّى المعنى إلاّ به، أمّا القرائن وأشباهها يُمكنُ التّخلي عنها وتجاهلها، باعتبار أنّ الإعراب أمرٌ عقليٌّ يُعيق المتكلّم فيُسبّبُ خللا في اللّسان والفكر، إن لم يكن طبعًا.

كما ذكر مصطلح (فعل لساني) فالفعل الكلامي إذن يُراد به "الإنجاز الذي يؤدّيه المتكلّم بمجرد تلفّظه بملفوظاتٍ معيّنةٍ"[1]؛ معناه إخراج اللّغة من حيّز التجريد إلى حيّز الفعل.

ثمّ إنّ توظيف ابن خلدون للمصطلح على أنّه عرفٌ، دليلٌ واضحٌ على أنّ اللّغة عنده ظاهرةٌ اجتماعيّةٌ، شأنها شأن أنواع السّلوكيات الاجتماعيّة الأخرى، فكلّها تخضع للاتّفاق والافتراق، كذلك يُركّز ابن خلدون على عامل الزّمن مؤكّدًا بذلك سمة التّنوع اللّغوي ومعترفًا بها، ولا سيّما في مقولته:"كلّ منهم- يعني أهل المغرب والأندلس والمشرق- متواصل بلغته إلى تأدية مقصوده والإبانة عمّا في نفسه"[2]؛ فالتواصل المفيد المفضي إلى الغرض يكون بين أبناء اللّسان الواحد.

3- اللّغة اصطلاح، فهي وسيلة التّواصل بين أفراد المجتمع ولا يتمّ التّواصل ولا يكون إلاّ بالوقوف على أرض مشتركة منَ الثّقافة والرّؤية بين المتكلّم والسّامع، وقد وضع ابن خلدون عدّة عوامل اجتماعيّة لها تأثيرٌ مباشرٌ وغير مباشرٍ في حال اللّغة، وحدةً وتنوّعًا، وقوّةً وضعفًا، وغنًى وفقرًا ...وغيرها، وهي عواملٌ مزدوجة الأطراف أبرزها[3]:

- السّلطة والدّين.
- الاختلاط والعزلة.
- الزّمان والمكان.

وممّا تقدّم يتبيّن أنّ ابن خلدون كان رائدًا من رواد الفكر اللّغوي الاجتماعي، الذي تعمّقت أبعاده، واتّسعت جوانبه، وأسّس ما يعرف في العصر الحديث العلم المعروف بـ (علم السّوسيو لسانيّات) أو علم اللّغة الاجتماعي، وهو في هذا يتّفق مع العديد من علماء الاجتماع ومن بين النّقاط المتّفق عليها:

أ- اللّغة ظاهرةٌ اجتماعيّةٌ أو هي عرف واصطلاح.

---

[1]- مسعود صحراوي، **التّداولية عند العلماء العرب**، ط. 1، دار الطّليعة، بيروت، 2005، ص: 10.

[2]- نعمة دهش فرحان الطّائي، **سوسيولسانيات نهج البلاغة**، ص: 43.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 44.

ب- العلاقة بين اللّغة والمجتمع علاقة تأثيرٍ وتأثّرٍ.

ج- تنوّع اللّغة بتنوّع المجتمعات، وما تنتظمه منْ عوامل اجتماعيّة وثقافيّة، كالحكم والدّين، والزّمان والمكان، والعزلة والاختلاط.

د- وحدة اللّغة دليلٌ على وحدة الثّقافة، وتنوّعها دليلٌ على اختلاف الثّقافات وهو أمرٌ يؤدّي إلى ضعف الهويّة القوميّة أو انهيارها.

هـ- اللّغة مرآة مظهرةٌ لحياة النّاس وأنماط سلوكهم وأعرافهم وتقاليدهم[1]وقيل قديمًا:"إذا فتحت فاك عرفناك"[2]؛ أي أنّنا ندرك منْ أنت، وما وضعك الاجتماعي، ونوع ثقافتك، ونوع صنعتك، بمجرد أن تبدأ الكلام.

7- اكتساب اللّغة عند ابن خلدون:

لقد قسّم ابن خلدون علوم اللّسان العربي حسب ما ورد في المقدّمة إلى أربعة أركان:

النّحو - اللّغة - البيان — الأدب[3].

ومن خلال هذا يتّضح أنّ ابن خلدون سَبَّقَ علم النّحو على العلوم الأخرى في قوله:"والذي يتحصّل أنّ الأهمّ المقدّم منها هو النّحو إذ به نتبيّن أصول المقاصد بالدّلالة، فيعرف الفاعل منَ المفعول، والمبتدأ منَ الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة"[4].

ومنْ هذا القول نكتشف ما يلي:

1- أنّ علم النّحو هو أساس تكوين الجملة العربيّة، ومنْ دونه لا يمكن اكتشاف المقاصد.

2- علم النّحو هو الأصل في كلّ إفادة.

3- وبدونه يختلف التّفاهم:"لذلك كان علم النّحو أهمّ منَ اللّغة إذ في جهله الإخلال بالتّفاهم جملة"[5].

تؤكّد الدّراسات القديمة والمعاصرة على أنّ الجهل بعلم النّحو يخلّ بالفهم جملةً وتفصيلا، وتعدّ الجملة هي الوحدة الصّغرى للفهم والإفهام والإفادة، ومنه فعلم النّحو علم القياس والاستنباط

---

[1]- نعمة دهش فرحان الطّائي، **سوسيولسانيات نهج البلاغة**، ص: 44.

[2]- المرجع نفسه، **مثل عربي قديم**، ص: 44.

[3]- ينظر: ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 367.

[4]- المصدر نفسه، ص: 367.

[5]- المصدر نفسه، ص: 367.

وعن طريقه يتمّ التّأسيس للنّصوص على اختلاف أنواعها، وبه نعرف أصل الجملة منْ فرعها، ثمّ إنّ ما يطرحه ابن خلدون أمرٌ عمليٌّ متداولٌ بحكم أنّ النّحو موضوعٌ كبقية القوانين الوضعيّة التي تتحكم في طبيعة الأمور[1].

ولكن ابن خلدون يؤكّد على ضرورة التّمكن منَ القواعد النّحويّة، منْ أجل التّمكن منَ اللّغة السّليمة وبالتّالي اكتساب ملكتها "اعلم أنّ اللّغات كلّها شبيهة بالصّناعة، إذ هي ملكاتٌ في اللّسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات، وإنّما هو بالنّظر إلى التّراكيب، فإذا حصلت الملكة التّامة في تركيب ألفاظ المفردة للتّعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التّأليف الذي يطبّق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلّم حينئذٍ الغاية منْ إفادة مقصوده للسّامع، وهذا هو معنى البلاغة"[2]؛ فهو يرى أنّه كلّما كانت الملكة سليمة، كلّما كانت المعاني أكثر جودةً:"فإذا كانت ملكته في الدّلالة اللّفظيّة مستحكمةً ارتفعت الحجب بينه وبين المعاني، وهذا شأن المعاني مع الألفاظ"[3] ، فسلامة الألفاظ تستلزم بالضرورة سلامة المعنى

والمتقدّم منْ كلام ابن خلدون يعني أنّ الملكة هي:"قدرة اللّسان على التّحكم في اللّغة والتّصرّف فيها، وهذا ما يتّفق مع معنى (الملكة) في جميع المعجمات عمومًا، فهي تعني: احتواء الشّيء مع الاستبداد به لكنّها هنا ملكةٌ لسانيّةٌ؛ فهي منسوبةٌ إلى (اللّسان) الذي هو محلّها، وتصير ملكةً له إذا احتوى اللّغة، وتمكّن منها واستبدّ بها"[4]، أو أنّ الملكة هي:"قدرة المتكلّم على الإبانة عمّا في ضميره باللّغة العربية الصّحيحة الخالية من الأخطاء"[5]؛ أي توخي معاني النّحو في الأداء اللّغويّ للإبانة عن المعاني المقصودة منْ كلام المتكلّم.

وهذا التّعريف الذي قدّمه ابن خلدون بين الملكة وصناعة العربية قرّبه منْ تعريف تشومسكي (للكفاية اللّغوية) و(الأداء اللّغوي الفعلي)، فالكفاية اللّغوية عند تشومسكي هي المعرفة الضّمنية غير

---

[1]- ينظر: عبد السّلام المسدّي، **التّفكير اللساني في الحضارة العربية**، ط. 2، الدّار العربية للكتاب، تونس، ص: 236.

[2]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 378.

[3]- المصدر نفسه، ص: 364.

[4]- محمد عيد، **الملكة اللّسانية في نظر ابن خلدون**، عالم الكتب، القاهرة، 1979، ص: 05.

[5]- محمد بن حمو، **المصطلحات النّحوية في مقدّمة ابن خلدون**، مجلة المصطلح، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2003، ع. 20، ص: 56.

الشّعورية بقوانين اللّغة التي تُمكّن الإنسان منْ إنتاج الجمل وفهمها، وهذه الكفاية (الملكة) تختلف طبعًا عن الأداء اللّغوي الحقيقي أو صناعة العربية[1].

وهذا ما أشارت إليه النّظريّة البنوية؛ التي ترى بأنّ تعلّم اللّغة يقوم على أساس الفهم الواعي لنظام اللّغة كشرطٍ لإتقانها، وهذا يعني أنّه لا بدّ منْ توفّر درجةٍ منَ السّيطرة الواعية عند المتعلّم على النّظام الأساسي للّغة، حتى تسهل عليه عملية الاستعمال في المواقف المختلفة[2].

فتعلّم اللّغة وفقًا لهذه النّظريّة هو عمليّة ذهنيّة واعيّة لاكتساب القدرة على السّيطرة على جميع الأنماط الصوتيّة والنحويّة والمعجميّة للّغة، وذلك منْ خلال تحليل هذه الأنماط باعتبارها محتوى معرفيًّا[3]؛ أي أنّ التّعلّم نشاطٌ ذهنيٌّ يعتمد على قدرة الفرد الابتكاريّة في استخدامه للتّحليل الذي تعلّمه في مواقف جديدةٍ.

ومنْ منطلقات هذه النّظريّة، فاللّغة محكومةٌ بنظمٍ ثابتةٍ وتعلّمها لا يكون إلاّ بالإدراك الواعي لنظامها الأمثل، كما اعتبرت أنّ قواعد اللّغة أمرٌ ثابتٌ في النّفس، والقدرة على الاستعمال ليس سببه تكرار ما سمعناه بطريقةٍ آليّةٍ، وإنّما في قدرتنا الذّهنيّة على تطبيق قواعد ثابتةٍ على أمثلةٍ متغيّرةٍ، كما اعتبرت أنّ الإنسان مزوّد بالقدرة الفطريّة على تعلّم اللّغات لأنّه أمر موجود في الأنساق البيولوجيّة للإنسان[4].

إنّ تعلّم اللّغة يتضمّن التّفكير بها، والممارسة الفعليّة تتمّ في إطار تبنّي المقاصد وليست مجرّد تدريب، ورأت في السّيطرة على نظام اللّغة شرطًا ضروريًّا لممارستها[5].

فابن خلدون وفي زمن متقدّمٍ جدًا عن زمن المدرسة البنيوية قال بأنّ اللّغة لا تُكتسب من حفظ النّصوص دون فهم، فالملكة لا تحصل منَ الحفظ دون الفهم.

---

[1]- ينظر: نعمة دهش فرحان الطّائي، **مقاربة لسانية في مقدّمة ابن خلدون، دراسة إجرائية في ضوء مشروع (لسانيات التّراث)**، مجلة الأستاذ، جامعة بغداد، 2015، ع. 213، ص: 66.

[2]- ينظر: علي أحمد مدكور ورشدي أحمد طعيمة، **المرجع في مناهج تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى**، ط. 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2010، ص: 314.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 314.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 315.

[5]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 315.

ويشرح ابن خلدون ذلك الفرق قائلا:"وكذلك نجد الكثير منْ جهابذة النّحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علمًا بتلك القوانين، إذا سُئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودّته أو شكوى ظلامة أو قصدٍ منْ قصوده، أخطأ فيها الصّواب وأكثر منَ اللّحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود فيه على أساليب اللّسان العربي، وكذلك نجد كثيرًا ممّن يُحسن هذه الملكة ويُجيد الفنّيْن منَ المنظور والمنثور، وهو لا يُحسن إعراب الفاعل منَ المفعول، ولا المرفوع منَ المجرور، ولا شيئًا منْ قوانين صناعة العربية"[1]؛ وهذا ما يدلّ على أنّ الملكة اللّغويّة فطريّةٌ في الإنسان ما يختلف عن الصّناعة اللّغوية التي تُعدّ تعلّمًا واكتسابًا، هو الفرق بين الكفاية والأداء في اصطلاح تشومسكي، ولذلك عدّ تشومسكي اللّغة ظاهرةً فطريةً، وأنّ عمل اللّغوي يتوقف على الكفاية اللّغوية التي يكشف عنها الأداء اللّغوي، حتى عُدّ استعماله للأداء كاشفًا عن الكفاية لا غير، عيبًا منْ عيوب النّظرية التّوليدية التّحويلية، ثمّ أهمل الأداء لأنّه يتعرّض للعوارض الخارجية (نفسيّة واجتماعية وجغرافية)[2].

وابن خلدون يعرض تفسيرًا أفضل لملكة الأداء اللّغوية يجمع فيه بين (الكفاية اللّغوية) البحتة مثلما قدّمها تشومسكي و(الكفاية اللّغوية الاتّصالية) التي قدّمها (هايمز)، وهي قدرة مستعمل اللّغة على التّنويع في استعماله لها بحسب تنوّع سياق الحال، يقول ابن خلدون:"فإنّ كلامهم (العرب) واسعٌ، ولكلّ مقامٍ عندهم مقالٌ، يختص به بعد كمال الإعراب والإبانة"[3]؛ فابن خلدون حين تفريقه بين الملكة والصّناعة اللّغوية لم يُقْصِ دور هذه الصّناعة في تأديّة المعنى، لأنّ خلفية أيّ نظامٍ لغويٍّ وفي أيّ لغةٍ بشريةٍ لا تعتمد على آلية إعادة إنتاج الأفكار منطوقةً، بل هي التي تُكوّنُ الأفكار، لأنّ تشكّل الأفكار ليس مستقلاّ، بل هو جزءٌ من القواعد الخاصة باللّغة المعنية، التي تختلف كثيرًا أو قليلا عن قواعد لغةٍ أخرى، فنحن نعيش على مراقبة العالم بهدف الوصول إلى انطباعاتٍ معيّنةٍ تترتّب في تفكيرنا، ويعود هذا التّرتيب إلى الأنظمة اللّغويّة الثّابتة في أذهاننا أيضًا، هو الاتّفاق الذي أقرّته الجماعة اللّغوية، واعتبرته جزءًا منْ عبارات اللّغة، ولهذا فالتّفكير واللّغة عند الإنسان لا ينفصلان، إذ لا يُمكن للإنسان أن يتخيّل فكرةً معزولةً عن الألفاظ التي تلقّاها منْ الحياة الاجتماعية[4].

---

[1]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 385.

[2]- ينظر: نعمة دهش فرحان الطّائي، **مقاربة لسانية في مقدّمة ابن خلدون**، ص: 66.

[3]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 373.

[4]- ينظر: نعمة دهش فرحان الطائي، **مقاربة لسانية في مقدّمة ابن خلدون**، ص: 67.

وفي العصور المتأخرة ينظر دي سوسير إلى اللّغة بمعزلٍ عن أيّ مقصدٍ أو غرضٍ خارجيٍّ، ولخّص نظريته فيما سمّاها الثّنائيات اللّغوية، ومنْ بين تلك التّقابلات التي وضّحت وجهة نظره للملكة اللّغوية لدى المتكلّم هو ربطه للاستعمال اللّغوي بالمؤسسة الاجتماعية كشرطٍ ضروريٍّ لامتلاك اللّغة وفي هذا يقول:"يوجد لدى كلّ فردٍ ملكةٌ يُمكن أن نُطلق عليها اسم ملكة الكلام المقطع... وتقوم هذه الملكة على أعضاءٍ ثمّ على ما يُمكن أن نحصل عليه منْ عملها"[1]؛ وهو بقوله هذا يشترط السّلامة في النّطق، ولكن حتى بسلامتها تبقى ناقصةً إذا اقتصرت على الفرد دون جماعته اللّغوية، كون اللّغة ظاهرة اجتماعية[2]؛ إذن فاللّغة مرتبطةٌ ارتباطًا تامًا بالمجتمع ولا يُمكن فصلها عنه بأيّ حالٍ من الأحوال.

ومنْ جهةٍ أخرى تعرّض ابن خلدون إلى فساد الملكة وأسبابها، ولأجل الحفاظ عليها وُضع علم النّحو إذْ يقول:"ثمّ فسدت هذه الملكة لمضرٍ بمخالطتهم الأعاجم، وسبب فسادها أنّ النّاشئ منَ الجيل، صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفياتٍ أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب فيُعبّرُ بها عن مقصوده لكثرة المخالطين للعرب منْ غيرهم، ويسمع كيفيات العرب أيضًا، فاختلط عليه الأمر، وأخذ منْ هذه وهذه، فاستحدث ملكةً، وكانت ناقصةً عن الأولى، وهذا معنى فساد اللّسان العربي"[3]؛ وبهذا يقترب ابن خلدون منَ التّفكير السّوسيري حين قال (بالمستوى الدّايكروني)، فقد أدرك هذه الحقيقة الثّابتة فوزّع اللّغة عموديًّا في مسارها التّطوّري والتّاريخي، ويظهر هذا التّوزيع واضحًا في وصفه لتقنية التّخاطب بقوله:"اعلم أنّ عرف التّخاطب في الأمصار وبين الحضر ليست بلغة مضر القديمة، ولا بلغة أهل الجيل، بل هي لغةٌ أخرى قائمةٌ بنفسها، بعيدةٌ عن لغة مضر وعن لغة هذا الجيل العربي الذي لعهدنا، وهي عن لغة مضر أبعد"[4]؛ فاختلاط اللّغات مع اللّغة العربية أدى إلى تنوّع التّعابير وكثرتها؛ فتكوّنت لغةٌ جديدة تختلف عن لغة مضر الأولى.

ثمّ تطرّق لظاهرة اللّحن التي كانت خطرًا على اللّسان مقرّرًا أنّ العرب:"استنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة المطردة شبه الكليّات والقواعد التي يقيسون عليها سائر أنواع الكلام،

---

[1]- عبد القاهر المهيري ومحمد الشّاوش، **أهم المدارس اللّسانية نقلا عن دي سوسير**، منشورات العهد القوي لعلوم التّربية، تونس، 1986، ص: 26.

[2]- ينظر: عبد القاهر المهيري ومحمد الشّاوش، **أهم المدارس اللّسانية نقلا عن دي سوسير**، ص: 26.

[3]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 378.

[4]- المصدر نفسه، ص: 383.

ويُلحقون الأشباه بالأشباه، مثل أنّ الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب، والمبتدأ مرفوع، ثمّ رأوا تغيُّر الدّلالة بتغيُّر حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميّتها إعراباً، وتسميّة الموجب لذلك التّغيُّر عاملا، وأمثال ذلك، وصارت كلّها اصطلاحاتٍ خاصة بها، فقيّدوها بالكتاب، وجعلوها صناعةً لهم مخصوصةً، واصطلحوا على تسميتها بعلم النّحو"[1]؛ فالنحو ما استنبط من كلام العرب الذي تمّ تتبّعه بالاستقراء، ثمّ قاسوا عليه كلامهم، أمّا الإعراب فهو عنده تغيُّر دلالة الكلمات تبعًا لتغيُّر حركاتها ومُسبّبُ الإعراب هو العامل[2].

ثمّ إنّ النّحو العربي وقواعد اللّغة إنجازٌ ثابتٌ حاضرٌ بين أيدينا شاهدٌ على حسن الصّناعة وجودتها، فما فعله الأوائل منْ جمعٍ للّغة ووصفٍ وتقعيدٍ لم تحظَ به أيّ لغةٍ أخرى، واللّغة والنّحو يُعدّان منْ أهمّ القضايا التي تُعنى بها اللّسانيات التّربويّة المعاصرة[3].

أمّا عن العلاقة الجامعة بين الإعراب والفصاحة والبلاغة، فقد أشار ابن خلدون إلى ذلك في حديثه عن القيمة الأدبية لشعر البدو، إذ قال:"ولهؤلاء العرب في هذا الشّعر بلاغةٌ فائقةٌ، وفيهم الفحول المتأخّرون، والكثير منَ المنتحلين للعلوم لهذا العهد، وخصوصًا علم اللّسان، يستنكرُ صاحبها هذه الفنون التي لهم إذا سمعها، ويمُجُّ نظمهم إذا أنشد، ويعتقد أنّ ذوقه إنّما نبا عنها لاستهجانها، وفقدان الإعراب منها، وهذا إنّما أتى منْ فقدان الملكة في لغتهم، فلو حصلت له ملكةٌ منْ ملكاتهم لشهد له طبعُه وذوقُه ببلاغتها، إن كان سليمًا منَ الآفات في فطرته ونظره وإلاّ فالإعراب لا مدخل له في البلاغة، إنّما البلاغة مطابقة الكلام للمقصود، ولمقتضى الحال منَ الوُجود فيه، سواءٌ كان الرّفع دالاّ على الفاعل، والنّصب دالاّ على المفعول أو بالعكس، وإنّما يدلّ على ذلك قرائن الكلام كما هو في لغتهم هذه، فالدّلالة بحسب ما يُصطلح عليه أهل الملكة: فإذا عُرف اصطلاحٌ في ملكةٍ، واشتهر صحّت الدّلالة، وإذا طابقت تلك الدّلالة المقصود ومقتضى الحال، صحّت البلاغة، ولا عبرة بقوانين النّحاة تلك"[4]؛ فهذه التّحوُّلات القواعديّة التي تمُسُّ قوانين اللّغة أضحت اليوم أساس العمل في

---

[1]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 368.

[2]- ينظر: نعمة دهش فرحان الطّائي، **مقاربة لسانية في مقدّمة ابن خلدون**، ص: 67.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 68.

[4]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 416.

اللّسانيات التّطبيقية، حين رأى أنّ فقدان الحركة الإعرابية يكون ببدائل دالةٍ مختلفةٍ، كالتّقديم والتّأخير، والزيادة والحذف، والفصل والوصل، وسواها ممّا أثبتتها اللّسانيّات المعاصرة[1].

فحركات الإعراب التي ميّزت اللّغة العربية أعطت المستعمل لهذه اللّغة الحرية كاملةً في صياغة الجمل، وتشكيل عناصرها التّشكيل الذي يجعل الجملة أدقّ إعراباً عن نفسه، وأكثر استجابةً لتصوير موضع اهتمامه منْ عناصر التّركيب[2]، فالعلامة الإعرابية قد لا تُوضّح جُلّ المعنى، إلاّ أنّها تُعدُّ إحدى أبرز قرائنه:"شأنها شأن أيّ فونيم في الكلمة، لها قيمةٌ وأثرٌ في الإيضاح والإبانة، فيكون تغييرها محقّقًا لما في نفس المتكلّم منْ معنًى يُريدُ الإبانة والإفصاح عنه"[3]؛ وقد أعطت هذه الميزة الفرصة للمتكلّمين بالعربية أن يُقدّموا ما يشاءون منْ عناصر الجملة، لأغراضٍ تقتضيها ملابسات الكلام، دون أن يؤدّي ذلك إلى غموضٍ في التّعبير[4].

فمقاربة ابن خلدون في تمييزه بين الملكة والصّناعة يقترب وبشكلٍ جليٍّ منْ رأي تشومسكي في نظريته التّوليدية، التي تُحدّدُ الكفاية اللّغويّة منْ حيث هي المعرفة الضّمنيّة بقواعد اللّغة[5]، ومنْ حيث هي إمكانيّة المتكلّم على تجميع الأصوات اللّغويّة والمعاني في تناسقٍ مع قواعد لغته[6]؛ وهذا ما ما يُمكّننا منْ إعادة النّظر في المقرّرات التّربوية لنتّجه بألسنة النّاشئة نحو الملكة السّليمة لا نحو الصّناعة.

إذن فابن خلدون هو أوّل منْ فرّق بين الملكة وقوانين هذه الملكة، وبين ما هو نظريٌّ وما هو تطبيقيٌّ:"فمنْ هنا يعلم أنّ تلك الملكة هي غير صناعة العربية ومستغنيةٌ عنها بالجملة"[7] ويُفهم منْ هذا أنّ صناعة العربية نتاجٌ لمعرفة قوانين تلك الملكة اللّسانيّة، ومستعمل اللّغة يُنتجُ جمله مستعينًا بتلك القوانين، فالملكة هي الأصل والصّناعة تقوم عليها.

---

[1]- ينظر: نعمة دهش فرحان الطّائي، **مقاربة لسانية في مقدّمة ابن خلدون**، ص: 67.

[2]- ينظر: نعمة رحيم العزاوي، **الجملة العربية في ضوء الدّراسات اللّغوية الحديثة**، بحث نُشر في كتاب المورد، دار الشّؤون الثّقافية، بغداد، 1986، ص: 167.

[3]- خليل عمايرة، **في نحو اللّغة وتراكيبها**، عالم المعرفة، جدة، 1984، ص: 157.

[4]- ينظر: نعمة رحيم العزاوي، **الجملة العربية في ضوء الدّراسات اللّغوية الحديثة**، ص: 167.

[5]- ينظر: ميشال زكريا، **الملكة اللّسانية في مقدّمة ابن خلدون**،ط. 1،المؤسسة الجامعية للدّراسات،بيروت، 198، ص: 25.

[6]- ينظر: ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة**، ط. 2، المؤسسة الجامعية للدّراسات، 1985، ص: 39.

[7]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 385.

كما يرى حسبه أنّ الملكة اللّغويّة تتّم بالنّظر إلى التّراكيب لا إلى المفردات وقد قسّم هذه التّراكيب إلى صنفين:

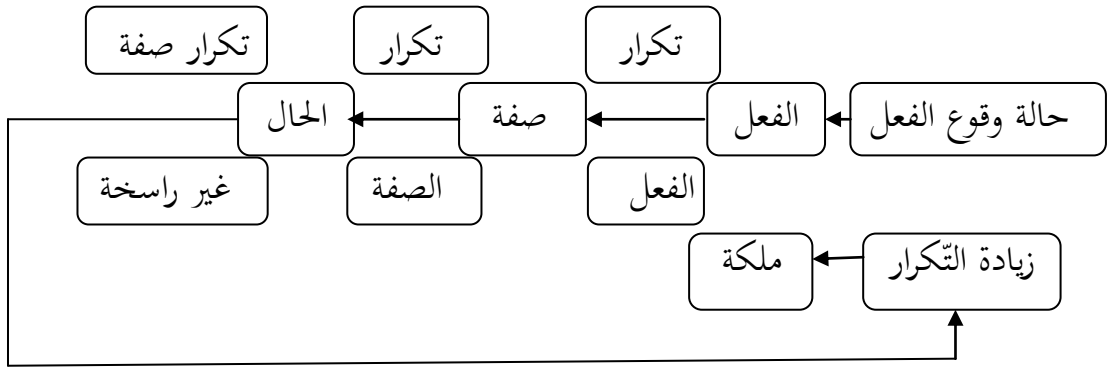
1- التّركيب الأوّلي: وهو الجملة البسيطة أو النّواة "ملكةٌ أساسيّةٌ".

2- التّركيب البياني: وغرضه الجودة والإبداع "ملكةٌ بيانيّةٌ".

فالملكة صفةٌ راسخةٌ في النّفس تسهّل للإنسان الأعمال العائدة إليها، لأنّ الإنسان مهيّأٌ لاكتساب الملكات فطريًّا لكونها:"صفاتٌ للنّفس وألوانٌ فلا تزدحم دفعةً، ومنْ كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادًا لحصولها"[1]، وتحصل هذه الصّفة نتيجة تكرار الفعل، فهي:"صفةٌ راسخةٌ تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكراره مرّةً بعد أخرى حتى ترسخ صورته"[2].

ونجده في هذا يقسّم الأفعال المكرّرة إلى ثلاثة أقسامٍ فيأتي التّكرار الأوّل ويسمّيه صفةً متغيّرةً غير راسخة، ويأتي التّكرار الثّاني والذي تُكرَّر فيه الصّفة ويسمّيه "حالا"، وهي صفةٌ متغيّرةٌ غير راسخةٍ، وفي القسم الأخير تكرير "الحال" فتثبت وتسمى ملكةً، يقول:"والملكات لا تحصل إلاّ بتكرار الأفعال، لأنّ الفعل يقع أوّلا وتعود منه للذّات صفةٌ ثمّ تتكرّر، فتكون حالا ومعنى الحال أنّها صفةٌ غير راسخةٍ، ثمّ يزيد التّكرار فتكون ملكةً"[3]؛ وبهذا فإنّ الملكة عند ابن خلدون تحدث على النّحو التّالي:

حصول الملكة عند ابن خلدون:



[1]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 100.

[2]- المصدر نفسه، ص: 90.

[3]- المصدر نفسه، ص: 378.

إضافة إلى هذا فابن خلدون يفرّق بين الطّبع والملكة؛ لأنّ الملكة قبل اكتسابها تكون شعوريّة، أمّا بعد الاكتساب تصبح لا شعوريّة، أمّا الطّبع فمنَ البداية غير شعوريٍّ لأنّه أمرٌ غريزيٌّ، وأحسن مثال عند ابن خلدون هو تحدث العرب بالفصحى، والتي ليست طبعًا جاهزًا دون تعلّم أو ممارسة كما يعتقد البعض فنجده يقول:"ولذلك يظنّ كثيرٌ منَ المغفّلين ممّنْ لم يعرف شأن الملكات أنّ الصّواب للعرب في لغتهم إعرابًا وبلاغةً أمرٌ طبيعيٌّ"[1]؛ أي أنّ تفوّق العرب في لغتهم كان تعلّما وتكرارا وليس فطرة لديهم، ويقول:"كانت العرب تنطق بالطّبع وليس كذلك، وإنّما هي ملكةٌ لسانيّةٌ في نظم الكلام تمكّنت ورسخت فظهرت في بادئ الأمر أنّها جبلّةٌ وطبعٌ"[2]؛ أي أنّ:

1- الملكة صفةٌ راسخةٌ

2- تُمكّن الملكة الإنسان منَ القيام بالأعمال العائدة إليها نحو الخياطة والحياكة والتّعليم واكتساب اللّغة.

3- تُمكّن الملكة الإنسان منْ إتقان ومعرفة مبادئ الشّيء وقواعده عن طريق التّكرار.

4- الملكة هي الإلمام بقوانين ومبادئ الأعمال العائدة إليها بصفةٍ عامةٍ.

إذن إنّ الملكة اللّغويّة عند ابن خلدون هي ذلك المقياس أو المعيار الحقيق الذي نتعمّق به في فنّ منَ الفنون للدّراسات اللّسانيّة وغير اللّسانيّة؛ أي هي الصّفة الموجودة سواء عند الخيّاط أو الحداد أو الكاتب والنّحوي وغيرهم، فهي مهارةٌ ومعرفةٌ على حدّ قول محمد الأمين الدّرقاوي:"الملكة إدراكٌ ومعرفةٌ وعلمٌ ثمّ دربةٌ ومهارةٌ في هذا الإدراك، ولا تكون الدّربة والمهارة إلاّ عن علمٍ ومعرفةٍ وإدراكٍ"[3]؛ أي أنّ اكتساب فنٍّ أو مهارةٍ ما إنّما هو عن طريق الدّربة والممارسة.

8- كيفية الاكتساب اللّغوي:

يرى ابن خلدون أنّ الفرد يتكلّم لغته بشكلٍ طبيعيٍّ جدًا، وبصورةٍ طبيعيّةٍ، ولكن هذا لا يدعو إلى القول بأنّ اللّغة فطرةٌ فيه قد جُبل عليها، وإنّما حُصّلت منْ خلال عملية الاكتساب التي تتمّ عند كلّ إنسانٍ يتكلّم لغةً معيّنةً:"لأنّ الأفعال الاختبارية كلّها ليس شيءٌ منها بالطّبع، وإنّما هو يستمر بالقدم والمران حتى يصير ملكةً راسخةً فيظنّها المشاهد طبيعيّةً كما هو رأيُ كثيرٍ منَ البلداء في

[1]- ابن خلدون، المقدمة، ص: 385.

[2]- المصدر نفسه، ص: 387.

[3]- محمد أمين الدّرقاوي، **المناهج التّعليمية عند ابن خلدون**، مجلة دعوة الحق، وزارة عموم الأوقاف، المغرب،1996، ع. 1، ص: 62.

اللّغة العربية، فيقولون العرب كانت تعرب بالطّبع وتنطق بالطّبع، وهذا وهمٌ"[1]؛ وهو تأكيدٌ منْ قبل ابن خلدون على أنّ الملكة اللّغوية فيها جانبٌ مكتسبٌ مشيرًا إلى طريقتين أو أسلوبين مختلفين لهذا الاكتساب:

1- الاكتساب المرتبط بالنّشأة في بيئةٍ معيّنةٍ.

2- الاكتساب عن طريق الحفظ والمران.

8- 1- الاكتساب منْ خلال النّشأة:

يكتسب الطّفل لغته منْ خلال عيشه في بيئةٍ معيّنةٍ وسماعه لمختلف الكلام المحيط به، وخاصّةً ما يأخذه منْ أمه منْ كلماتٍ وجملٍ، ويستدلّ ابن خلدون على هذا بأنّ:"الملكة كما تقدّم إنّما تحصل بممارسة كلام العرب، وتكراره على السّمع والتّفطن لخواص تراكيبه"[2]؛ فاكتساب اللّغة ميزةٌ إنسانيّةٌ بشريّةٌ عامةٌ[3]، فالمتعلّم:"يتنزّل بذلك منزلة منْ نشأ معهم وخالط عبارتهم في كلامهم، حتى حصلت له الملكة المستقرّة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم"[4]؛ والملاحظ هنا أنّ ابن خلدون قد توصّل إلى كيفيّة اكتساب الطّفل للّغة، وبالتّالي فالوسط البيئي يُكسب الملكة اللّغويّة دون نيّة التّعلّم، بل منْ باب التّعرّض المتواصل لمن حولهم والاستماع لهم، والشّيء الجيّد والملموس في هذه العمليّة عند الطّفل هو قدرته على تصحيح كلامه وتجديده منْ أجل تحقيق غاياتٍ معيّنةٍ، وفي هذا إشارةٌ واضحةٌ منْ ابن خلدون إلى الجانب الإبداعي في اللّغة، إذ:"يتجدّد في كلّ لحظةٍ ومنْ كلّ متكلّمٍ، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكةً وصفةً راسخةً ويكون كأحدهم"[5]؛ وبما أنّ ابن خلدون يركّز على الجانب المكتسب منَ اللّغة فهل ألغى الجانب الفطريّ فيها؟.

8- 2- الجانب الفطريّ للّغة:

لم ينكرْ ابن خلدون الجانب الفطري للّغة عند حديثه عن الملكة اللّغويّة اللّسانيّة، كما أشرت سابقا يقول:"ومنْ كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكة وأحسن استعدادًا لحصولها، فإذا تلوّنت

---

[1]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 397.

[2]- المصدر نفسه، ص: 387

[3]- ينظر: ميشال زكريا، **الملكة اللسانية في مقدّمة ابن خلدون**، ص: 66.

[4]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 369.

[5]- ميشال زكريا، **الملكة اللسانية في مقدّمة ابن خلدون**، ص: 65.

النّفس بالملكة الأخرى، وخرجت عن الفطرة ضعف فيها الاستعداد باللّون الحاصل منْ هذه الملكة، فكان قبولها للملكة الأخرى أضعف"[1]؛ فهنا يشرح أنّ قبول الفرد المتمكّن منْ لغةٍ ما أمر الملكة سهل عليه، بينما يصعب عليه قبول ملكةٍ أخرى وهو هنا يشير إلى أمرين مهمّين:

1- ابتعاد النّفس عن الملكة المفطورة عليها، سيؤدي إلى ضعف النّفس وانعدام استعدادها لاكتساب ملكة أخرى.

2- تأكيده لمسألة التّدخلات اللّغويّة[2]، النّاتجة عن تداخل اللّغات وتنوّعها، وبالتّالي تداخل الملكات وانحياز النّاطق للّغة الأقوى.

8- 3- اكتساب اللّغة منْ خلال الحفظ والمران:

يرى ابن خلدون أنّ الطّفل يكتسب لغته بطريقةٍ عفويّةٍ غير مهيّأةٍ مِنْ قبل مختصين ومنْ هنا يرى أنّه منْ أجل تطوير هذه الملكة التي اكتسبت عفويًّا لا بدّ منْ اتّباع طريقة تعلّم اللّغة كطريقةٍ مباشرةٍ في اكتساب الملكة اللّغويّة عن طريق التّعامل مع النّتاج العربي بمختلف ألوانه، وهذا يمكّنه منْ اكتساب الملكة اللّغويّة في ظروفٍ مناسبةٍ[3]، فنجده يقول في هذا المعنى:"إلاّ أنّ اللّغات لما كانت ملكاتٌ كما مرّ كان تعلُّمها ممكنًا شأن سائر الملكات، ووجه التّعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامها القديم الجاري على أساليبهم منَ القرآن، والحديث وكلام السّلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولّدين أيضًا في سائر فنونهم، حتى يتنزّل لكثرة حفظه لكلامهم المنظوم، والمنثور منزلة منْ نشأ بينهم ولقّن العبارة عن المقاصد منه"[4]؛ فالملكة اللّغوية اللّسانيّة إنّما هي حقيقةٌ نفسيّةٌ ووجودٌ فطريٌّ، يُكتسب منَ البيئة المعاشة عن طريق الحفظ والمران الدّائم للنّتاج اللّغوي بكلّ أصنافه.

وفي منتصف القرن 20م راج الاهتمام بقضية الاكتساب اللّغوي وخصوصًا مع النّظرية السّلوكية في علم النّفس، والنّظرية البنيوية في علم اللّغة، وظهور نظرية النّحو التّوليدي التّحويلي، فظهر نوعٌ منَ التّقاطع بين مختلف العلوم النّفسية واللّغوية نتج عنها حقل علم اللّغة النّفسيّ الذي ركّز على قضية الاكتساب اللّغوي والتي جعلها منْ أبرز اهتماماته، وهذا العلم أتاح الفرصة لدراسة

---

[1]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 100.

[2]- ينظر: صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التّطبيقية**، ط. 1، دار هومة للطّباعة والنّشر، الجزائر، 2000، ص: 178.

[3]- ينظر: ميشال زكريا، **الملكة اللسانية في مقدّمة ابن خلدون**، ص: 67 - 68.

[4]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 384.

اكتساب اللّغة الأولى عند الأطفال واللّغة الثّانية أو الأجنبية عند الكبار والأطفال على السّواء، فتطوّرت دراسة الاكتساب اللّغوي لتشمل تطوّر اكتساب العناصر اللّغويّة المختلفة وكيفية نموّها في مختلف جوانبها الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليةّ والتّواصليّة[1].

يتّضح التّقارب في المفاهيم والآراء بين ابن خلدون والكثير منَ اللّسانيين في هذا المجال، إذ إنّ ابن خلدون عالج قضية الاكتساب اللّغوي منْ منطلقٍ ثابتٍ، يُؤكّد من خلاله أنّ اللّغة ملكةٌ طبيعيةٌ يكتسبها الإنسان.

ويُبيّن أنّ:"الملكات كلّها جسمانيّةٌ، سواء كانت في البدن أو في الدّماغ منَ الفكر وغيره، كالحساب، الجسمانيات كلّها محسوسةٌ، فتفتقر إلى التّعليم"[2]؛ ويقترب هنا كذلك منْ رأي تشومسكي الذي أكّد على أنّ اللّغة موجودةٌ في الدّماغ، ويشير إلى أنّ الدّراسة المجرّدة لملكة اللّغة وحالاتها يجب أن تخضع في شرحها لنظرية الدّماغ[3]، وهذه الملكة تبتعد عن كونها سلوكًا.

وقد ربط بين افتقار هذه الجسمانيّة إلى التّعلّم، ووضّح حركتها وتجدّدها الدائم يقول:"قد ذكرنا في الكتاب أنّ النّفس النّاطقة للإنسان، إنّما توجد فيه بالقوة، وأنّ خروجها منَ القوة إلى الفعل، إنّما هو بتجدّد العلوم والإدراكات عن المحسوسات"[4]؛ ليُؤكّد على القدرة البيولوجيّة للإنسان والموجودة لديه خلقةً، وهذا ما يُحيلنا إلى أنّ اللّغة فطريّةٌ، وفي هذا نقطة تقاطع مع تشومسكي أيضًا وذلك في قضية الأصول البيولوجية للّغة، وأنّ دراسة الأسس البيولوجية لقدرات الإنسان اللّغوية، فقد ثبت أنّها أحد أعظم المشارف الموجودة للعلم في السّنين القادمة[5]، ولا يختلف ستيفن بنكر (Steven Pinker) في نظرته للأصول البيولوجية للّغة إذْ:"يعتقد علماء الأحياء أنّ موروثًا سائدًا يتحكّم في القدرة على تعلّم النحو"[6]؛ وكأنّ هناك استعدادا مسبقا لتّعلّم هذه المعارف.

---

[1]- أسماء بنت إبراهيم الجوير، **الفكر اللّساني التّربوي عند ابن خلدون**، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، 2008، ص: 15.

[2]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 166.

[3]- ينظر: عاصم شحادة علي، **مدخل إلى الألسنية الحديثة**، ط.2، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا للنشر العلمي، 2020، ص: 50.

[4]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 136.

[5]- ينظر: عاصم شحادة علي، **مدخل إلى الألسنية الحديثة**، ص: 54.

[6]- ستيفن بينكر، **الغريزة اللّغوية**، تر. حمزة المزيني، دار المريخ للنشر، الرياض، 2000، ص: 378.

وقد أطلق ابن خلدون على النّتيجة التي يُحصّلها صاحب الملكة اللّسانية مصطلح (الذّوق)، وكأنّ صاحب هذه الملكة نشأت لديه حساسيّةٌ نفسيّةٌ، أو حدسٌ لغويٌّ يعود إلى معرفته الضّمنية بقوانين اللّغة، تُمكّنه مِنَ الحكم على الجمل إذا كانت صحيحةً وموافقةً للغته أم لا، وهذه الملكة تكوّنت لديه بشكلٍ تلقائيٍّ منْ بيئته الطبيعيّة التي نشأ فيها، في حين يحكم النّحاة على الجمل بالصّواب أو الخطأ منْ خلال معرفتهم بالقوانين التي استقرؤوها عبر دراستهم للّغة[1]؛ ولهذا السّبب يعود استنكار العرب في عصر الاحتجاج على فساد بعض الألسن العربية، وذلك منْ خلال تمكّنهم منْ قواعد لغتهم الفصيحة.

وممّا سبق فإنّ الرؤى الخلدونية تقترب منْ رؤى النّظرية الألسنية التّوليدية التّحويلية، التي ترفض اعتماد منهج الاستقراء كمنهجٍ وحيدٍ في البحث الألسني، كما ترفض الاقتصار على السّلوك الكلامي، بل تعتمد على منهج (استقرائي- استنباطي) تضع منْ خلاله نموذجًا متكاملا لتنظيم القواعد الكامنة ضمن الكفاية اللّغوية[2].

ولم يغفل ابن خلدون عن ضرورة توفّر المناخ اللّغوي السّليم؛ فإذا انعدم وجب اصطناعه، وذلك ليجد حلاّ صحيحًا للمشكلة اللّغوية، وهذا الحل هو حفظ كلام العرب والإكثار منْ سماعه، والارتواء منه ارتواءً تامًا، ثمّ محاولة التّقليد والنّسج على المنوال؛ لأنّه بالحفظ والسّماع المتكرّر والتقليد الدّائم تحصل الملكة اللّسانيّة المرغوبة، والتي يعدمها أبناؤنا[3].

يربط ابن خلدون بين الاكتساب والتّعلّم، وأنّ أسلم طريقةٍ تربويةٍ هي أن يُحاط المتعلّم بالنّتاج العربي الفصيح، وإمكانية التّعامل معه حفظًا وأداءً:"ووجه التّعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم منَ القرآن والحديث، وكلام السّلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولّدين أيضا في سائر فنونهم، حتى يتنزّل لكثرة حفظه لكلامهم منَ المنظوم والمنثور منزلة منْ نشأ بينهم، ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثمّ يتصرّف بعد ذلك في التّعبير عمّا في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه منْ أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما

[1]- ينظر: أسماء بنت إبراهيم الجوير، **الفكر اللّساني التّربوي عند ابن خلدون**، رسالة ماجستير، ص: 10- 11

[2]- ينظر: ميشال زكريا، **مباحث في النّظرية الألسنية وتعليم اللّغة**، ص: 155.

[3]- ينظر: ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 386.

رسوخًا وقوةً"[1]؛ ولقد رأى المحدثون أنّ ما جاء به ابن خلدون حلّ ناجعٌ أثبتت التّجارب صحته، فهو يُركّز على الجمل في اكتساب الملكة، وليس على المفردات منْ حيث تدرّجها منَ الإفهام إلى الصّحة إلى البلاغة.

وقدّم ميشال زكريا رأيًا جديدًا في قضية تعلّم اللّغة، وهو أنّ اللّغة الخاصة بالطفل لا تُعدُّ نسخةً عن لغة الكبار، فهو إذن يمتلك تنظيمًا لغويًّا خاصًا به يبدو واضحًا منْ خلال تراكيبه اللّغوية، ثمّ يتدرّج في النّموّ حتى يلتحق بلغة الكبار، إذ إنّ الاندماج التّدريجي للطفل في محيطه لا يتمّ بمحاكاةٍ خالصةٍ، أو بمجرّد ترويض، بل أساسًا باللّغة، أي داخل هذا المكان الذي توجد فيه الجماعة الأسرية، واللّغة الأم في آنٍ واحدٍ[2]، وهذا ما يُثبتُ الإبداع اللّغوي لدى الطّفل، ورفض المفهوم البنيوي لعملية تعلّم اللّغة الثّانية، بل عدّ تعلم اللّغة عملية تستند إلى التّفكير، وليس إلى الحفظ الغيبي[3]، ولا اختلاف في هذا الرأي حول الرّأي الخلدوني بأنّ اللّغة جزءٌ منها فطريٌ مثل ما مرّ معنا، والآخر مكتسبٌ منْ محيط الإنسان الذي يعيش فيه.

وهو ما يُسمى أيضًا بعملية التّنشئة الاجتماعية للفرد، يكتسب فيه الفرد جملةً منَ القدرات التي تُحقّق له التّواصل الاجتماعي، لأنّ مقوّماته الشّخصية تعتمد عليها، ومنْ خلالها يتكيّف الفرد أو لا يتكيّف مع بيئته، وتشومسكي يتّفق مع ابن خلدون في رؤيته إلى الاكتساب اللّغوي، حين قال بأنّ الطّفل يولد منْ دون أن يكون مزوّدًا بلغةٍ بعينها، وسمّى هذه الحالة (بالحالة الصّفرية الأولى)، ويُؤكّدُ على أنّ الطّفل يمتلك نحوًا كلّيًّا يُمكنه تعلُّم أيّة لغة تُستعمل أمامه، ثمّ يتطوّر الطّفل حسب سلسلة منَ المراحل المتتابعة إلى أنْ يصل إلى مرحلة الاستقرار[4]؛ فالإنسان مهيأ سلفًا للتّعلم واكتساب اللّغة، وبمساعدة الجماعة اللّغوية التي ينشأ فيها يتمكن منْ لغته التي يتعلّمها تدريجيًّا.

9- اللّغة ظاهرةٌ اجتماعيةٌ:

ازداد الاهتمام في القرن الأخير بدراسة اللّغة اجتماعيًّا للوصول إلى حقيقة الغموض الذي كان يكتنف طبيعة اللّغة وطبيعة المجتمع، لأنّ اللّغة سلوكٌ اجتماعيٌّ، حيث لا تحيا إلاّ في ظلّ محيطٍ إنسانيٍّ، وهذه الحقيقة أكّدها فندريس (Vendryes) قائلا:"في أحضان المجتمع تكوّنت اللّغة

[1]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 384.

[2]- ينظر: ميشال زكريا، **مباحث في النّظرية الألسنية وتعليم اللّغة**، ص: 79.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 70.

[4]- ينظر: عاصم شحادة علي، **مدخل إلى الألسنية الحديثة**، ص: 86.

ووُجدت يوم أحسّ النّاسُ بالحاجة إلى التّفاهم فيما بينهم"[1]؛ بل الأمر أكثر اتساعًا ويتعدّاه إلى كون اللّغة سرّ بقاء المجتمع على مرّ الأزمنة والعصور[2]، لأنّ عملية التّواصل باللّغة الواحدة هو دليل الانتماء إلى المجتمع الواحد.

وظيفة اللّغة التّعبيرية التّواصلية التي تتحقّق في المجتمع الذي اتفق عليه اللّسانيون واللّغويّون ليُمثّل المجال التّعليمي لقوانين الملكة اللّسانيّة وهو ما عبّر عنه ابن خلدون بـ (الصّناعة)، فـ:"الواقع أنّ كون اللّغة بنت المجتمع، إنّما هو منَ القوانين التي اتفق عليها اللّغويون المحدثون دون استثناء"[3]؛ فهي تتأثّر بحضارة الأمة وتقاليدها وتوجّهاتها العقلية، ومستوى ثقافتها وشؤونها الاجتماعية، فكلّما تطوّرت الشّؤون الاجتماعية تردّد صداها في الأداة التّعبيرية، فهي إذن تُعدُّ أصدق انعكاسٍ لتاريخ الشّعوب، وهي منْ تكشف الأدوار الاجتماعية التي مرّت بها الأمّة في مختلف مراحل تطوّرها[4].

علاقة اللّغة بالمجتمع علاقةٌ وطيدةٌ أكّدها أكثر من باحث فـ:"لقد فطن ابن جنّي وغيره منَ العلماء المسلمين مثل ابن خلدون إلى ارتباط اللّغة بالمجتمع، ففي الوقت الذي استعمل فيه ابن جنّي كلمة (قوم)، نجد ابن خلدون استعمل كلمة (أمّة)"[5]، وهاتان الكلمتان ترادفان كلمة (مجتمع) أو (جماعة لغوية) بالمعنى الحديث في اللّسانيات الاجتماعية.

اللّغة ظاهرةٌ اجتماعيةٌ لا يُمكنُ لجماعةٍ معيّنةٍ أن تضعها، وإنّما تخلقها طبيعة المجتمع، وتصدر عن الحياة الجماعية، وما تقتضيه هذه الحياة منْ تعبيرٍ عن الخواطر والمشاعر وتبادُل للأفكار، فهي بوصفها هذا تمثّلُ موضوعًا منْ موضوعات علم الاجتماع أُطلق عليه (علم الاجتماع اللّغوي) أو (السّوسيولوجيا اللّغوية) وهو:"علم يدرس العلاقات بين الظّواهر اللّغوية والظّواهر الاجتماعية، ومدى تأثّر اللّغة بالعادات والتقاليد والنّظام الاجتماعي"[6]؛ فحين ينشأ الفرد يجد نظامًا معيّنًا منَ اللّغة

---

[1]– فندريس، **اللّغة**، تر. الدوخلي والقصّاص، القاهرة، 1950، ص: 35.

[2]– ينظر: م. م. لويس، **اللّغة في المجتمع**، تر. تمّام حسّان وإبراهيم أنيس، دار إحياء الكتب العربي، 1959، ص: 09.

[3]– عبده الرّاجحي، **فقه اللّغة في الكتب العربية**، دار النّهضة العربية، بيروت، 1972، ص: 72.

[4]– ينظر: علي عبد الواحد وافي، **اللّغة والمجتمع**، دار النّهضة، القاهرة، مصر، 1971، ص: 10.

[5]– كريم زكي حسام الدّين، **أصول تراثية في علم اللّغة**، ص: 78.

[6]– عبد العزيز مطر، **علم اللّغة وفقه اللّغة**، ص: 116.

يُطبّقُه مجتمعه، فيأخذ عنه عن طريق التّعلّم والمحاكاة مثلما يأخذ عنه مختلف النُّظُم الأخرى، ويقوم بصبّ أصواته اللّغوية في قوالب معيّنةٍ وضعها مجتمعه فيحتذي حذوه في تفاهمه وطريقة تعابيره[1].

وهذا ما ذهب إليه ابن خلدون في قوله:"فالمتكلّم منَ العرب يسمع أهل جيله وأساليبهم كما يسمع الصّبيُّ استعمال المفردات في معانيها، فيلقّنها أوّلا، ثمّ يسمع التّراكيب بعدها، فيلقّنها كذلك، ثمّ لا يزالُ سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة، ومنْ كلّ متكلّم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكةً وصفةً راسخةً، ويكون كأحدهم"[2]؛ وهذا دليل على أنّ اللّغة والمجتمع في علاقة تأثيرٍ وتأثّرٍ في حياة الفرد والمجتمع، لأنّها حلقةٌ مترابطةٌ لا انفصال فيها.

وهذا ما نبّه إليه إميل دوركايم (E.Durkheim) في بدايات القرن الماضي، في كون الظّاهرة اللّغوية صنُوُّ الظّاهرة الاجتماعية، يُمكن ملاحظتها ورصدها كما يُلاحظ عالم الطبيعة (الشّيء) ويتّخذه موضوعًا لدراسته[3]، وإنّ أغلب مباحث علم اللّغة وُلدت في أحضان علم الاجتماع، وكان صدًى لمباحثه التي أسبغ عليها دوركايم صفة العلم، ونقلها إلى مصافّ العلوم الطبيعية منْ حيث الموضوعية، واتباع المنهج العلمي في دراستها[4].

وتوقّف ابن خلدون عند مسألةٍ مهمّةٍ منْ مسائل اللّسانيات الاجتماعية، وهي مسألة انحطاط اللّغة لانحطاط أهلها في الميدانين (الحضاري والعلمي)، لتوضيح العلاقة بين اللّغة والمجتمع، أمّا الانحطاط الذي قصده ابن خلدون ليس انحطاطًا في نظام اللّغة وقواعدها، وإنّما انحطاطٌ في البعد عن استعمالها يقول:"اعلم أنّ لغات الأمصار إنّما تكون بلسان الأمّة أو الجيل الغالبين عليها، أو المختطّين لها، ولذلك كانت لغات الأمصار الإسلامية بالمشرق والمغرب لهذا العهد، لأنّ النّاس تبعٌ للسّلطان وعلى دينه، فصار استعمال اللّسان العربي منْ شعائر الإسلام وطاعة العرب، وهجر الأمم لغاتهم وألسنتهم في جميع الأمصار والمماليك"[5]؛ فالعربية كانت ذات سيطرة في جميع الأمصار والمماليك نتيجة لسلطان العرب وسيطرتهم في تلك الحقبة، حتى دخل الدّيلم والسّلجوقية تلك

---

[1]- ينظر: عبد الواحد وافي، **اللّغة والمجتمع**، ص: 4 - 5

[2]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 378.

[3]- ينظر: عبده الرّاجحي، **النّحو العربي والدّرس الحديث**، دار النّهضة العربية، القاهرة، 1989، ص: 26.

[4]- ينظر: نعمة رحيم العزّاوي، **مناهج البحث اللّغوي بين التّراث والمعاصرة**، منشورات المجمع العلمي العراقي، 2001، ص: 49.

[5]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 57.

الأمصار، فضعُفت اللّغة العربية وذلك لضعف أهلها وسيطرة المستعمر فوصف تلك المرحلة بقوله:"ولما تملّك العجم من الدّيلم والسّلجوقية بعدهم بالمشرق وزناتة، والبربر بالمغرب، وصار لهم الملك والاستيلاء على جميع الممالك الإسلامية فسُد اللّسان العربي لذلك"[1]؛ أي بعد سلطة الأعاجم وسيطرتهم على البلاد الإسلامية وحصول الاختلاط اعترى اللّسان العربي العجمة واللّحن لأنّ ضعف الممالك بسبب المستعمر أدى إلى تقهقرٍ وضعفٍ في اللّغة العربية.

وظهرت كذلك الازدواجية والتّعدّد في اللّغة ممّا تسبّب بضياع الحركات الإعرابية التي صاغها العرب لحفظ لغتهم وهي حقيقةٌ أقرّها ابن خلدون في قوله:"إنّنا نجد في هذه اللّغة في بيان المقاصد، والوفاء بالدّلالة على سنن اللّسان المضري، ولم يُفقد منها إلاّ دلالة الحركات على تعيين الفاعل منَ المفعول، فاعتاضوا عنها بالتّقديم والتّأخير، وبقرائن تدلّ على خصوصيات المقاصد، ولا تلتفت في ذلك إلى خرشفة النّحاة أهل صناعة الإعراب القاصرة مداركهم عن التّحقيق، ولعلّنا لو اعتنينا بهذا اللّسان لهذا العهد، واستقرينا أحكامه نعتاض عن الحركات الإعرابية في دلالتها بأمورٍ أخرى موجودةٍ فيه، فتكون لها قوانين تخصّها"[2]؛ فابن خلدون وعى جيّدًا حركيّة اللّغة، وأنّها ليست جامدةً لا تتطوّر، بل شبيهة بالكائن الحيّ الذي ينمو ويتطوّر، وذلك نتاج التّطوّر الحاصل في كلماتها، ولو كان بطيئًا غالبًا، إذْ إنّ اللّغة ظاهرةٌ اجتماعيةٌ معرّضةٌ للتّطوّر في جميع عناصرها، أصواتا، وتراكيب، ودلالةً، فهي ليست جامدةً في كلّ أحوالها.

ومسألة التّطوّر اللّغوي مسلّم بها في الدّرس اللّساني الحديث:"فاللّغة تميل إلى التّغيُّر سواء خلال الزّمان أو عبر المكان، إلى الحدّ الذي لا يوقف تياره العوامل الجاذبة نحو المركز"[3]، يقول ستيفن أولمان (Stephen Ullmann) :"اللّغة ليست جامدةً أو ساكنةً بحالٍ منَ الأحوال بالرّغم منْ أنّ تقدّمها قد يكون بطيئًا في بعض الأحايين، فالأصوات، والتّراكيب، والعناصر النّحوية وصيّغ الكلمات ومعانيها معرّضة كلّها للتّغيُّر والتّطوّر"[4]؛ وهذا التّطوّر للّغة ظاهرة تدخل ضمن طبيعة اللّغة الخاصة، حيث لا يوجد ما هو ثابتٌ، أو مستقرٌّ فيها بشكلٍ تامٍ، فكلّ كلمةٍ أو تعبيرٍ أو أسلوبٍ

[1]- ابن خلدون، المقدّمة، ص: 58.

[2]- المصدر نفسه، ص: 379.

[3]- ماريو باي، **أسس علم اللّغة**، ص: 71.

[4]- ستيفن أولمان، **دور الكلمة في اللّغة**، تر. كمال بشر، مكتبة الشّباب، 1975، ص: 156.

يتغيّرُ ببطءٍ، تحكم هذا التّغيّر قوةٌ غير مرئيةٍ أو مجهولةٍ، وتلك إذن هي حياة اللّغة[1] وهناك منْ عدّها:"بمثابة الدّاء الذي يندرُ أن تفرّ أو تنجو منه الألفاظ في حين أنّ منْ يؤمنُ بحياة اللّغة ومسايرتها للزّمن، ينظر إلى هذا التّطوّر على أنّه ظاهرةٌ طبيعيةٌ دعت إليها الضّرورة الملحّة"[2].

لكن ابن خلدون له نظرةٌ مختلفةٌ حين رآه إفسادًا لغويًّا، وجعل العامل الاجتماعي منْ أوّل العوامل المؤثّرة في فساد الملكة اللّسانية، ووصف ذلك الإفساد اللّغوي بأنّه تحوّل يُصيبُ الملكة، وذلك لأنّ أساليب المتكلّمين الكلامية مغايرة، فالملكة تفسد شيئاً فشيئًا حين يتعرّض المتكلّم بها للّغات الأخرى، جيلا بعد جيلٍ، ومع توسُّع النّطاق المكاني لمتكلّميها ومحاولة غير المتحدّثين بها اكتسابها عبر العامل السّمعي المؤثّر الذي سمّاه ابن خلدون أبو الملكات اللّسانية.

إنّ التّصادم مع الأساليب الكلامية المغايرة، تسبّب مع الزّمن في الابتعاد عن الملكة اللّسانية، وأدّى هذا إلى امتزاج ملكتين أو أكثر مكوّنةً ملكةً جديدةً، وبقدر مشابهة الملكة الجديدة للملكة الدّخيلة يكون ابتعاد ملكة المتكلّم عن ملكته الأم[3]، هو المستوى السّنكروني عند دي سوسير، وقد توصّل إليه ابن خلدون قبل علماء عصره، ومنْ سبقهم فيقول:"ولهذا كانت لغة قريش –أفصح اللّغات– العربية وأصرحها، لبعدهم عن بلاد العجم منْ جميع جهاتهم، ثمّ منْ اكتنفهم منْ ثقيف وهذيل وخزاعة وبني كنانة وغطفان وبني أسد وبني تميم، وأمّا منْ بعُد عنهم منْ ربيعة ولخم وجذام وغسّان وإياد وقضاعة وعرب اليمن المجاورين لأمم الفرس والرّوم والحبشة، فلم تكن لغتهم تامّة الملكة بمخالطة الأعاجم، وعلى نسبة بعدهم منْ قريش، كان الاحتجاج بلغتهم في الصّحة والفساد عن أهل الصّناعة العربية"[4].

ومنْ هذا الوصف الدّقيق للّغة العربية يتبيّن لنا –المستوى السّنكروني– بين لغة قريش أفصح اللّغات وما اكتنفها منْ القبائل، مع مختلف القبائل البعيدة عنها، وذلك أنّ لغة قريش استطاعت أن تحافظ على فصاحتها بسبب بعدها عن الأعاجم في الوقت الذي فقدت فيه بقية القبائل هذه المزية، لقربها منْ بلاد العجم، – الفرس، الحبشة، الرّوم– ولهذا رُفعت عنها مزية الصّحة والثّقة[5].

---

[1]– ينظر: ستيفن أولمان، **دور الكلمة في اللّغة**، ص: 153.

[2]– إبراهيم أنيس، **دلالة الألفاظ**، ط. 2، مكتبة الأنجلو المصرية، 1963، ص: 123.

[3]– ينظر: ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 378.

[4]– المصدر نفسه، ص: 378.

[5]– ينظر: نعمة دهش فرحان الطّائي، **مقاربة لسانية في مقدّمة ابن خلدون**، ص: 79.

ووفقًا لهذا تتفرّع اللّغات، وتنتشر اللّهجات، وتصبح لغة الاستعمال تختلف جدًا عن اللّغة الرّسمية، وهذا ما ينتج عنه العديد منَ الظّواهر كالتّنوّع اللّغوي، الثّنائية اللّغوية، الازدواج اللّغوي، التّغايُر اللّغوي، وغير ذلك منْ مظاهر التّعدّد اللّغوي، الذي يُعتبرُ عاملا مهمًّا في التّفكّك الاجتماعي والمؤثّر سلبًا في الحركة الثّقافية، فإنّه لا ينتظر أن تكون هناك دولةٌ عصريةٌ بها ظاهرة التّعدّد اللّغوي وتغفل عن الوضعية اللّسانية أو يُقبل منها أن تتغافل عنها[1].

ومن الملاحظ عصريًّا أنّ السّياسات اللّغوية تعتمد على مسألة الوضع اللّغوي سواء كان تفرُّدًا أم تعدُّدًا لغويًّا، إذ يُمكنُ للسّياسة اللّغوية أن تُقوّي التّعدد اللّغوي، وتدعمه وتسمح به، أو ترفضه، وحيثُما تُصاغ السّياسات اللّغوية لإعلاء التّعدّد اللّغوي، فإنّ الحافز يكون.

- اجتماعيًّا، حيث تستفيد الجماعات منَ المساواة.
- ثقافيًّا، لتسهيل المحافظة الثّقافية.
- سياسيًّا، لضمان مشاركة المجموعات في العملية السّياسية.
- اقتصاديًّا، للتّمكين منْ ربط أصول اللّغة بأفضلية ميزات الأداءات للدّولة[2].

كما يُعرّف التّعدّد اللّغوي بأنّه:"استعمال بأكثر منْ لغةٍ، أو قدرةٍ بأكثر منْ لغة"[3]؛ وهذا يعني أنّ مصطلح التّعدّد اللّغوي يُحيلُنا إلى إمكانية وقدرة الفرد أو الجماعة على التّنويع في الاستعمال اللّغوي، وهذا ما قد يُفقد الشّيء الملكة الصّحيحة، إذا تشابهت السُبل واختلطت الاستعمالات.

ولعلاج عوامل الإفساد اللّغوي للملكة اللّسانية أكّد ابن خلدون على ضرورة رسوخ هذه الملكة، وهذا ما ينتج عنه ما يُمكنُ تسميته -المصفاة اللّغوية- والتي تجعل المتكلّم قادرا على التّفريق بين الاستعمال الصّحيح للّغة، وبين ما يُخالفها، وذلك بفضل تمكّنه منْ هذه اللّغة،:"فإذا عُرض عليه الكلام حائدًا عن أسلوب العرب وبلاغتهم في نظم كلامهم، أعرض عنه، ومجّه، وعلم أنّه ليس منْ كلام العرب الذي مارس كلامهم، وإنّما يعجز عن الاحتجاج بذلك، كما تصنّع أهل القوانين النّحوية والبيانية، فإنّ ذلك استدلالٌ بما حصل منَ القوانين المفادة بالاستقراء، وهذا أمرٌ وجدانيٌّ حاصلٌ

[1]- ينظر: نعمة دهش فرحان الطّائي، **مقاربة لسانية في مقدّمة ابن خلدون**، ص: 79.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 79.

[3]- المرجع نفسه، ص: 79.

بممارسة كلام العرب، حتى يصير كواحدٍ منهم"[1]؛ وهذا يعني أنّ المتمكّن منَ الملكة اللّغوية يُمكنه التّفريق بين ما هو منْ كلام العرب وما هو مخالف له.

10- منهجيّة التّعليم عند ابن خلدون:

يمثّل التّعليم اللّبنة الأساسيّة في بناء المجتمعات، بمختلف اتجاهاتها سياسيًّا واجتماعيًّا واقتصاديًّا وثقافيًّا وإداريًّا ودينيًّا، كما يعدّ المشروع التّنموي النّاجح، الذي لابدّ أن يمتلكه كلّ مجتمعٍ يروم الوصول إلى غدٍ أفضل، والتّعليم هو العمليّة اليّقينيّة لاكتساب المهارات العقليّة أو البدنيّة أو اليدويّة، وهو الأسلوب الرّاقي الذي يكسب الإنسانيّة حضارتها، ولابن خلدون باعٌ في هذه العمليّة، ولكنّه لم يكن سبّاقًا لفكرة التّربية والتّعليم فقد سبقه في ذلك الفارابي وابن سينا إذْ وضعا منهجيةً تربويّةً تعدّ ركيزة انطلق منها ابن خلدون في صياغة نظريّته التّربويّة، لذلك وجب أن ننظر في الرؤية التّربوية لهذين العالمين، ومنه نلج إلى آراء ابن خلدون.

10- 1- النّظرية التّربوية عند الفارابي(ت950):

بنى الفارابي نظريّته التّربويّة على معتقداته الفلسفيّة، كما تحدّث عن التّربية اللّغوية والعلميّة والموضوعية والعقلية والإسلامية والأخلاقية والاجتماعية والجمالية والسّياسية، ويظهر هذا جليًّا في مشروعه المتمثّل في بناء مدينته المثاليّة الفاضلة، حيث يشترط شروطًا معيّنةً لحصول التّعلّم وبلوغ السّعادة، ويكون بلوغ الفضائل حسبه عن طريق الخبرة والتّعلّم والتّأديب، فهي هيئات نفسية أو تهيئة مستدامة لفعل الخير، وقد تكون فطريّة موجودة في طبيعة الإنسان منذ النّشأة، أي أنّه فطري لم يستمد منَ التّجربة ويقابلها ما هو مكتسب منْ أفكار[2]؛ ومنْ رؤى الفارابي نستخلص أنّ نظريّته التّربوية تقوم وفق اتجاهين، اتجاه فطري جُبل عليه الإنسان وهو حب التعلّم، واتجاه مكتسب يُحصّله عن طريق التّعليم.

[1]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 287- 288.

[2]- ينظر: إبراهيم مدكور، **المعجم الفلسفي**، ط. 1، القاهرة، مصر، 1983، ص: 101.

10- 2- النّظرية التّربوية عند ابن سينا(ت1037):

في رسالته السّياسية يشرح كيفية تربية الولد منْ مولده حتى خروجه إلى ساحة العمل والكسب في مختلف أطوار الحياة وجوانبها التّربوية والمهنية، حيث ركّز على تربية الإنسان وتطوير ثقافته في مختلف الفروع العلميّة، وأنْ يتكوّن في أكثر منْ فرعٍ منْ فروع المعرفة، كما أشار إلى أهمّ ما يؤخذ به النّاشئ منْ أنواع التّربية الجسميّة والخلقية والعلمية والأخلاقية[1].

فنظرة ابن سينا للتربية تقوم على أساس نظرته للإنسان والمجتمع والعلوم المعرفية، وأنّ اهتمامه بتربية الطفل في مختلف الجوانب دليل على تمسّكه بالجوانب التي تُسهم في تربيته وتنمية ميوله وقدراته التّربوية والمهنية وفق الأهداف المرسومة[2].

وهدف التّربية عند ابن سينا: هو نموّ الفرد نموًّا كاملاً في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والخلقية، ومنه يتمّ إعداده ليؤدّي واجبه في المجتمع وفق المهنة المرغوبة عنده، وبهذا يهدف ابن سينا إلى وجود الشّخصية المتكاملة جسمًا وعقلا وخلقًا حتى يتمكّن الفرد منْ تأدية المهام التي يقوم بها في عملية البناء المجتمعي، فالمجتمع قائم على التّعاون، وعلى العلاقة الموضوعيّة في تبادل الآراء والخدمات بين أبنائه[3].

كما دعا إلى العناية بتربية الوليد منذ الولادة وتأديبه، وتعويده على السّلوكيات الحسنة تارةً بالتّرغيب وأخرى بالتّرهيب، وبالإيناس حينًا والوحدة حينًا آخر، وبالإعراض عنه وبالإقبال عليه، وبالمدح والتّوبيخ، ونهى عن العقوبة البدنيّة، لأنّ في ذلك إهانة له، كما أوصى أن يكون العقاب منْ جنس العمل حتى لا يشعر بالظّلم[4]؛ فابن سينا وضع منهجيّةً متكاملة الأطراف في تربية الطّفل لبلوغ الأهداف المتوسّمة منه لخدمة الفرد والمجتمع خدمةً يحصل بها صلاح الأمّة.

---

[1]- ينظر: محمود عبد اللّطيف، **الفكر التّربوي عند ابن سينا**، منشورات الهيئة العامة، دمشق، سوريا، 2009، ص: 45.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 45.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 46.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص. 46.

10- 3- النّظرية التّربوية عند ابن خلدون:

ينطلق ابن خلدون في نظريته منْ كون أنّ الله ميّز الإنسان بالعقل عن سائر المخلوقات الأخرى، فجعله دائم التّفكير. وهو يقول في هذا الصّدد:(واختلاج الفكر أسرع منْ لمح البصر)، وبالتّالي يرى في أنّ:"العلم والتّعليم طبيعيٌّ في العمران البشري، وعنه تنشأ العلوم والصّنائع، وهذه الأخيرة أوجدها الإنسان لخدمته، وهو بين تداولٍ، يأخذه المتأخر عن المتقدّم، ويمهّد المتقدّم للمتأخّر، وجلّها لغاياتٍ هي أسباب قيام تلك العلوم"[1].

يربط ابن خلدون مفهوم التّعليم أو التّحصيل كما يسمّيه غالبًا بمفاهيم أخرى مثل: الصّناعة، الملكة، الاكتساب، العادة[2]، يقول:"قد ذكرنا في الكتاب أنّ النّفس النّاطقة للإنسان، إنّما توجد فيه بالقوّة، وأنّ خروجها منَ القوّة إلى الفعل إنّما بتحدّد العلوم والإدراكات عن المحسوسات أوّلا، ثمّ ما يكتسب بعدها بالقوّة النّظريّة إلى أن يصير إدراكًا بالفعل وعقلا محضًا"[3]؛ فالتّعليم إدراكٌ حسّيٌ ثمّ قوّةٌ نظريّةٌ فعقلٌ محضٌ؛ أي أنّه عمليّةٌ منظّمةٌ تنتقل منَ المحسوس إلى المجرّد.

وبما أنّ التّعليم مظهر منْ مظاهر النّشاط الإنساني، فهو عملٌ إراديٌّ هادفٌ له مقصد كبقيّة الأنشطة الإنسانيّة الأخرى التي تهدف إلى اكتساب مهارةٍ ما.

وفي هذا نجد أنّ ابن خلدون يؤسّس للتّعليم والتّعلم منْ خلال المثلث التّعليمي الذي يضمّ (المعلّم، المتعلّم، المحتوى)، ولا تحصل هذه العمليّة إلاّ بوجود الرّغبة والتّطور العمراني والحضاري.

ويرى كذلك أنّ العمليّة التّعليميّة لا تحصل اعتباطًا أو تعسّفًا وإنّما هو نتيجةٌ حتميّةٌ منْ أجل غايةٍ ذات وجهين:

1- الوجه الأوّل: يتمثّل في تحقيق الملكة الخاصّة بالمادة المقصود تعلّمها، طبقًا للشّروط التي حدّدها هو.

2- الوجه الثّاني: ويتمثّل في حصول الهدف المرغوب منَ التّعليم كونه نشاطٌ إنسانيٌّ، فهو ارتباطٌ بين فعلين، فعل التّعلّم كنشاطٍ بيداغوجيٍّ يقوم به المعلّم، وفعل التّعلّم كفاعليّةٍ بيداغوجيّةٍ يقوم بها

---

[1]- ينظر: محمد آيت موحي، **المقاربة الخلدونية**، ص: 13

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 14.

[3]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 136.

المتعلّم لصالحه، ومنه فالواحد لا يكتسب معناه إلاّ منْ خلال الآخر[1]، ومنْ هذا نتبيّن شروط حصول التّعليم التي تحقّق الهدف المرغوب خاصةً بتوفّر الشّروط المتاحة:

10- 3- 1- طبيعة الفكر الإنساني:

يرى ابن خلدون أنّ التّعليم والعلم أمرٌ فطريٌّ عند الإنسان، وهذا ما يميّزه عن سائر المخلوقات[2]، وهذا الفكر بطبيعته يميل إلى تحصيل المعرفة على اختلاف ألوانها:"ثمّ لأجل هذا الفكر وما جُبل عليه الإنسان بل الحيوان منْ تحصيل ما تستدعيه الطّبائع فيكون الفكر راغبًا في تحصيل ما ليس عنده منَ الإدراكات، فيرجع إلى ما سبقه بعلمٍ أو زاد عليه بمعرفةٍ أو إدراكٍ، أو أخذه ممّنْ تقدّمه منَ الأنبياء الذين يبلّغونه لمن تلقّاه فيلقّن ذلك عنهم، ويحرص على أخذه وعلمه"[3].

وابن خلدون منْ خلال هذه الآراء كان مدركًا للفطرة الإنسانيّة الميّالة للمعرفة والاكتساب وهي شرطٌ ضروريٌّ لحصول التّعليم.

10- 3- 2- العمران والحضارة[4]:

إضافةً إلى الفكر الفطري، يرى ابن خلدون أنّ العمران والحضارة والرّقي، عناصر ضرورية لقيام فعل تربوي صحيح، ويربط بين التّربية منْ جانبٍ وبين الرّقي الاجتماعي منْ جانبٍ آخر:"ألا ترى إلى أهل الحضر مع أهل البدو، كيف تجد الحضري متحلّيًا بالذّكاء، ممتلئًا منَ الكيس، حتى إنّ البدويّ ليظنّه أنّه قد فاته في حقيقة إنسانيته وعقله، وليس كذلك... فما ذلك إلاّ لإجادته منْ ملكات الصّنائع والآداب، في العوائد والأحوال الحضرية"[5]؛ فهو يركّز على ضرورة وفرة العمران في حصول التّعليم وتطوّره.

10- 3- 3- وجود المعلّم في العمليّة التّعليميّة:

وهو العنصر الفاعل في عمليّة التّعليم حيث يحدّد ابن خلدون وظيفته المتمثّلة في الإجراءات البيداغوجيّة التي يؤدّيها خلال الفعل التّعليمي رغبةً في بلوغ غايات هذا الفعل، ويقترح خطوات معيّنة

---

[1]- ينظر: عبد الأمير شمس الدّين،**الفكر التّربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق**،ط. 1،دار اقرأ للنشر،لبنان، 1998، ص: 60.

[2]- ينظر: ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 984 - 985.

[3]- المصدر نفسه، ص: 165.

[4]- ينظر: تيسير الشّيخ، **التّعليم عند ابن خلدون**، مجلة التّراث العربي، دمشق، 1984، ع. 15، ص: 88.

[5]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 169.

لهذا الفعل منها:"إلقاء الدّرس وشرحه، تتبع النّشاط التّعليمي وضبط سلوك المتعلّمين، تحضير الدّروس، اقتناء المحتوى، تعيين الطّرق المتّبعة للتّعليم، تحديد الغرض منْ تدريس هذه المحتويات، وضع خطةٍ منهجيّةٍ في التّعليم قائمةٍ على التّدرج والتّكرار والمباشرة، شرح المحتوى بأمثلةٍ لتقريب المعرفة، ثمّ البرهنة على النّتيجة وتقديم النّقد المناسب"[1]. ومنْ هذا يظهر أنّ للمعلّم مهامّا تقوم على أساسين هما:

– التّهيئة والأداء، فابن خلدون قد تنبّه إلى أنّ معلّم عصره لم يكن معدًّا كفايةً لأداء مهامه وهذا يعود إلى:

– قلّة معرفته بإمكانات المتعلّم واستعداداته، و لهذا كان يجهل وعيه المادة التي يجب أن تقدّم للتلميذ المتعلّم[2]، يقول ابن خلدون:"وقد شاهدنا كثيرًا منَ المعلّمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التّعليم وإفادته، ويحضّرون للمتعلّم في أوّل تعليمه المسائل المقفلة منَ العلم، ويطالبون بإحضار ذهنه في حلّها"[3]؛ وهذا غير ممكنٍ في حال التّطبيق على المتعلّم خصوصًا في سنواته الأولى منَ التّعليم.

ويقول أيضا:"على قدر جودة التّعليم وملكة المعلّم يكون حذق المتعلّم في الصّناعة وحصول ملكته"[4]؛ فالتّعليم في رأيه صناعةٌ ولكنّه يختلف عن باقي الصّناعات، بسبب دوره الفعّال في ارتقاء المجتمعات ورقيّ الحضارات.

وهو بهذا يرى أنّ أساس العمليّة التّعليميّة هو المعلّم المتمكّن علميًّا وبيداغوجيًّا والذي يؤدّي إلى حصول الفعل التّربوي.

10– 3– 4– وجود المتعلّم:

يقول ابن خلدون:"وعلى قدر جودة التّعليم وملكة المعلّم يكون حذق المتعلّم في الصّناعة وحصول ملكته"[5]؛ فالمعلّم يجب أن يكون على قدر من المعرفة والتّمكّن من العلم الذي يريد تعليمه تعليمه لمتعلّميه، وهذا ما يؤثر على منهجية التّعليم اللّسانية الحديثة، لتقديم التّفسير العلمي الكافي

[1]– محمد آيت موحي، **المقاربة الخلدونية**، ص: 27.

[2]– ينظر: عبد الله الأمين النّعمي، **المناهج وطرق التّعليم عند القابسي**، وابن خلدون، ص: 125.

[3]– ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 347.

[4]– المصدر نفسه، ص: 90.

[5]– المصدر نفسه، ص: 90.

للظّواهر التّعلّميّة[1]؛ إذ إنّ التّعليم ليس مهنة الكلّ، فالتّعلّم يحتاج نوعًا مميّزًا منَ الأشخاص، الذين يمتازون بخصائص ومهارات تجعلهم يؤدّون دورهم على أكمل وجه، يُحقّق المعلم منْ خلاله أهداف المدرسة، التي تُعتبر منْ أهمّ الأهداف التّربويّة التي تسعى النّظريّات الحديثة لتحقيقها، وتتنافس لبلوغها[2].

ومكانة المعلّم في كلّ المجتمعات مكانة مرموقة لأنّه يحمل رسالة مهمّة لأبنائها، لذا ينبغي أن يكون المعلّم متميّزا يمزج بين مختلف الكفايات النّفسيّة والجسميّة والبيداغوجية والمعرفيّة، إلاّ أنّ للمجتمعات كفاءات مغايرة إيديولوجيّة وعرفية واجتماعيّة وسياسيّة، فالتّعليم ليس مهنة للجميع، فهو من أهمّ الرّسائل وأرقى المهن[3]؛ وعمليّة التّدريس تختلف منْ معلّم لآخر، فالمعلّم هو سيّد مجاله وتخصّصه، فلا وجود لطرق وأساليب موحّدة لأداء هذه المهمّة[4].

10- 3- 5- المحتوى الدّراسي:

للمحتوى الدراسي أهميّةٌ بالغةٌ ولهذا أولى ابن خلدون أهميّةً كبيرةً لهذا الجانب ونجده يعمل على تحقيق ما يلي:

1- اختيار المحتوى وتنظيمه استنادًا لمبادئ محدّدة، تراعي استيعاب المتعلّم وقوّة استعداده[5].

2- اعتماد التّنظيم المنطقي المتدرّج منَ البسيط إلى المعقّد ومنَ الواضح إلى المغلق[6].

3- تبنّي الاختصار في المحتوى.

4- الاهتمام بالجزئيات منْ أجل الوصول إلى الكلّيات.

ومنْ هذا نستنتج أنّ ابن خلدون يراعي في هذا الشّرط المحتوى التّعليمي، مع إمكانيّة اختلاف المواد المدروسة منْ مفكّر إلى آخر.

---

[1]- ينظر: أحمد حساني، **دراسات في اللّسانيات التّطبيقية**، حقل تعليمية اللّغات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ص: 142.

[2]- ينظر: محمد عثمان، **أساليب التّقويم التّربوي**، دار أسامة للنّشر، عمان، الأردن، 2005، ص: 90.

[3]- ينظر: سعيد أبو حلتم، **مهارات السمع والتّخاطب والنّطق المبكّرة**، دار أسامة للنّشر، عمان، الأردن، ص: 65.

[4]- ينظر: فراس إبراهيم، **طرق التّدريس ووسائله وتقنياته**، ط. 1، دار أسامة للنّشر، عمان، الأردن، ص: 7.

[5]- ينظر: محمد آيت موحي، **المقاربة الخلدونية**، ص: 30.

[6]- ينظر: ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 347.

10- 3- 6- حصول الملكة:

يرى ابن خلدون أنّ وجود المحتوى التّعليمي لدى المعلّم عن طريق التّمكن منْ مبادئه منْ جانبٍ، وتوفر البيئة الحضاريّة المناسبة منْ جانبٍ آخر، يؤدّي بالضّرورة إلى تحصيل المستوى التّعليمي، ورسوخ الملكة عند المتعلّم:"وذلك أنّ الحذق في العلم والتّفنّن فيه والاستيلاء عليه، إنّما هو بحصول ملكةٍ في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه منْ أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفنّ المتناول حاصلا"[1]؛ نجده هنا يؤكّد على ضرورة التّفرقة بين العناصر الثّلاثة، الوعي والفهم والملكة، لأنّ الفهم والوعي أمران مشتركان بين جميع النّاس منْ عالمٍ وعاميٍّ[2]، أمّا الملكة فهي نتاج تدريبٍ وتكرارٍ، وبامتلاكها نحصل على القانون العلمي في الصّنعة المتعلّمة:"والصّنائع أبدا يحصل عنها، وعن ملكتها قانونٌ علميٌّ مستفادٌ منْ تلك الملكة"[3]؛ أي أنّ الملكة هي الأرضيّة الأساسيّة لحصول القانون العام للعلوم والتّمكّن منها.

11- طرائق التّعليم ومراحله عند ابن خلدون:

لابن خلدون نظرةٌ شاملةٌ في طرائق التّدريس قسّمها إلى مرحلتين أساسيتين، مراعيًا الفئات العمريّة للطّفل، معتمدًا لكلّ مرحلةٍ عمريّةٍ طريقةً معيّنةً ومواد أمثل لها، وهو يعتمد في كلّ مرحلةٍ طريقةً مختلفةً للتّعليم وهذه المراحل هي:

11- 1- المرحلة الأولى من التّعليم:

11- 1- 1- التّلقين:

يُؤكّد ابن خلدون أنّها الطريقة النّاجعة للتّعليم في مراحله الأولى، مثل ما نجده في حفظ القرآن تلقينًا، لأنّه أهمّ المواد الأساسيّة، لأنّ الطّفل في هذه المرحلة يحفظ كلّ ما يتلقّاه[4].

11- 1- 2- المحاكاة والتّقليد:

---

[1]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 166.

[2]- ينظر: تيسير الشيخ، **التّعليم عند ابن خلدون**، ص: 89.

[3]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 767.

[4]- ينظر: عبد الله الأمين النعيمي، **المناهج وطرق التّعليم عند القابسي وابن خلدون**، ص: 81.

ويعتبر أنّ المحاكاة وسيلةٌ مهمّةٌ في التّعليم، يقول:"وقد يسهّل الله على كثيرٍ منَ البشر تحصيل ذلك في أقرب منْ زمن التّجربة إذا قلّد فيه الآباء والمشيخة والأكابر، ولقّن عنهم ووعى تعليمهم فيستغني عن طول المعاناة في تتبّع الوقائع، واقتناص هذا المعنى منْ بينها، ومنْ فقد العلم في ذلك والتّقليد فيه، أو أعرض عن حسن استماعه واتّباعه طال عناؤه في التّأديب بذلك فيجري في غير مألوفٍ ويدركها على غير نسبةٍ، فتوجد آدابه ومعاملاته سيّئة الأوضاع بادية الخلل، ويفسد حاله في معاشه بين أبناء جنسه"[1].

11- 1- 3- التّجربة:

يُثبت ابن خلدون أنّ التّعليم في مراحله الأولى لا بدّ أن يخضع للمعاينة والتّجربة التي تلاحظ بالعين المجرّدة، ومنْ هذا يكتسب المتعلّم خبرةً أكثر، يقول:"هذه المعاني لا تبعد عن الحسي كلّ البعد ولا يتعمّق فيها النّاظر بل كلّها تدرك بالتّجربة، وبها تستفاد لأنّها معانٍ جزئيّةٍ تتعلّق بالمحسوسات وصدقها وكذبها يظهر قريبًا في الواقع فيستفيد طالبها حصول العلم بها منْ ذلك، ويستفيد كلّ واحد منَ البشر القدر الذي يسّر له فيها مقتنصًا له بالتّجربة بين الواقع في معاملة أبناء جنسه حتى يتعيّن له ما يجب وينبغي فعلا وتركًا، وتحصل في ملابسه الملكة في معاملة أبناء جنسه"[2]؛ يُكّد ابن خلدون على التّجربة، لأنّ عقل الطّفل في هذه المرحلة لا يستوعب الأمور المجرّدة، بل لا بدّ منْ إخضاع التّعليم للتّجربة حتى يتمكّن الطّفل ويتأكّد ممّا يتعلّمه.

11- 1- 4- الوسائل التّعليميّة[3]:

إضافةً إلى اعتماد التّجربة في التّعليم يدعو ابن خلدون إلى استعمال الوسائل لتقريب المعرفة منْ ذهن المتعلّم حيث يقول:"ويكون المتعلّم أوّل الأمر عاجزًا عن الفهم بالجملة، إلاّ باستعمال الوسائل على سبيل التّقريب والإجمال والأمثلة الحسّية"[4]؛ لأنّ استعمال الوسائل الحسّية الملموسة يؤدّي إلى تقريب المعلومة وسرعة فهمها.

11- 1- 5- التّكرار والتّدرج:

---

[1] - عبد الله الأمين النعيمي، **المناهج وطرق التّعليم عند القابسي وابن خلدون**، ص: 81.

[2] - المرجع نفسه، ص: 82.

[3] - المرجع نفسه، ص: 82.

[4] - ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 347.

يؤكّد ابن خلدون على أنّ المعلّم مجبرٌ على التّكرار في حال تعسّر الفهم على المتعلّم:"ثمّ لا يزال الاستعداد فيه يتدرّج قليلا قليلا بمخالطة مسائل الفنّ وتكرارها عليه، والانتقال فيها منَ التّقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتى تتّم الملكة في الاستعداد، ثمّ في التّحصيل ويحيط هو بمسائل الفنّ"[1]؛ كما يشترط هنا التّدرُّج في تقديم المعارف منَ البسيط إلى المعقّد ومنَ السّهل إلى الصّعب يقول:"اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدًا إذا كان على التّدريج شيئًا فشيئًا وقليلا قليلا"[2]؛ أي ليس على المعلّم أن يقدّم المعرفة دفعةً واحدةً بل شيئًا فشيئًا، وقد قسّم ابن خلدون التّكرار إلى مراحل ثلاث هي:

11-5- 1- التّكرار الأوّل: وهنا لا بدّ أن يلقي المعلّم على المتعلّم مسائل منْ كلّ بابٍ منَ الفنّ المراد تعلّمه، حيث هذه المسائل لا تتعدّى أصول ذلك الباب ويتمّ ذلك عن طريق الشّرح والتّقريب، دون التّعرض إلى الأمور الجزئيّة الدّقيقة[3].

11-5- 2- التّكرار الثّاني: وهو الذي يعود فيه المعلّم بالمتعلّم إلى العلم الأوّل في تكرارٍ ثانٍ لكن بتفصيلٍ أكثر، منتقلا منْ مسألةٍ إلى أخرى، ومنْ بابٍ إلى آخر في شكلٍ تتابعيٍّ، وهكذا حتى يأتي المتعلّم على الفنّ الجديد، وتتطوّر ملكته، وتصبح أشدّ ممّا كانت عليه في التّكرار الأوّل[4]، وهذه هي المرحلة المعروفة بمرحلة التّوسع والتّعمق[5]:"ثمّ يرجع به إلى الفنّ ثانيّةً، فيرفعه في التّلقين عن تلك الرّتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشّرح والبيان، ويخرج عن الإجمال ويذكر له ما هنالك منَ الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفنّ فتجود ملكته"[6]؛ فهو هنا يشرح المرحلة الأخيرة منْ مراحل التّكرار والتي والتي كانت ثلاثة تكراراتٍ منْ أجل بلوغ الهدف منَ العمليّة التّعليميّة، والوصول إلى تحقيق الملكة الجيّدة.

11-5- 3- التّكرار الثّالث: وفي هذه المرحلة يفتح المعلّم للمتعلّم كل ما هو مغلقٌ في هذا العلم، ويرى ابن خلدون أنّه بعد هذا التّكرار يتمكّن المتعلّم منْ ملكة هذا العلم، ويصبح قادرًا على

---

[1]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 347.

[2]- المصدر نفسه، ص: 347.

[3]- ينظر: تيسير الشّيخ، **التّعليم عند ابن خلدون**، ص: 96.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 96.

[5]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 83.

[6]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 347.

التّمييز بين مسائله المختلفة[1]، وتعتبر هذه الخطوة نقطة الحسم بين المتعلّم وهذا العلم، وهي مرحلة العموم والشّمول[2]:"ثمّ يرجع به وقد شدّ فلا يترك عويصًا ولا مبهمًا ولا مغلقًا إلاّ وضّحه وفتح له مقفله فيخلص منَ الفنّ وقد استولى على ملكته، وهذا وجه التّعليم المفيد"[3]؛ وهذه طريقةٌ لا تصلح مع المتعلّم النّجيب، وإنّما للمتعلّم العادي، ويشرح ابن خلدون ذلك بقوله:"هذا وجه التّعليم المفيد وهو كما رأيت إنّما يحصل في ثلاثة تكراراتٍ وقد يحصل للبعض في أقلّ منْ ذلك، بحسب ما يخلق له، ويتيسّر عليه"[4]؛ وبما أنّ ابن خلدون أكّد أنّ هذه التّكرارات لا تصلح مع جميع الفئات فهذا خير دليلٍ على تنبّهه إلى الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين، ودرجة تأثيرها على العمليّة التّعليميّة ويشير إلى هذا في قوله:"وقد يحصل للبعض في أقلّ منْ ذلك بحسب ما يخلق له، يتيسّر عليه"[5]؛ وقد جاءت إشارة ابن خلدون إلى هذه الآليات لما رآه منْ إهمالٍ للمعلّمين والمهتمّين بالتّعليم في عصره آنذاك[6].

إنّ ما أكّده ابن خلدون بآرائه وأدركه بفطرته العلمية السّليمة هو ذاته ما توصّلت إليه النّظريّات الحديثة وهو الحقيقة العلميّة التي مؤدّاها أنّ الهرم التّعليمي يبدأ بالمستوى الأبسط إلى الأكثر تركيبًا وتعقيدًا[7]، وهذا ما يُصطلح عليه بالتّدرّج في التّعليم وهو أمر منطقي يساير طبيعة الاكتساب اللّغوي ذاته، ولذلك لا بدّ من التّركيز على هذا العامل مع مراعاة السّهولة، والانتقال من العام إلى الخاص وتواتر المفردات[8].

11-6- المواد واجبة التّدريس في المرحلة الأولى منَ التّعليم: لقد حصر ابن خلدون المواد الواجب تعلّمها في المرحلة الأولى وفق مبدأ الثّقافة العربية وما تمّ تعليمه للنّاشئة في تلك الفترة:

---

[1]- ينظر: تيسير الشّيخ، **التّعليم عند ابن خلدون**، ص: 96.

[2]- ينظر: عبد الله الأمين النعيمي، **المناهج وطرق التّعليم**، ص: 83.

[3]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 347.

[4]- المصدر نفسه، ص: 347.

[5]- المصدر نفسه، ص: 347.

[6]- ينظر: عبد الله الأمين النعيمي، **المناهج وطرق التّعليم**، ص: 84.

[7]- ينظر: فتحي يونس، **المناهج والأسس، المكوّنات، التّنظيمات، التّطوير**، دار الفكر، الأردن، 2004، ص: 103.

[8]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية**، ص: 145.

11-6- 1- القرآن الكريم:

أكّد ابن خلدون على تعليم القرآن الكريم خاصّةً للمتعلّم العربي الإسلامي، خاصّةً في مرحلته الأولى، حيث يربط طريقة تعليمه باختلاف طبيعة المجتمعات الإسلاميّة والعربيّة، منْ حيث التّقدّم والثّقافة.

11-6- 2- تعليم اللّغة:

ركّز هنا على تعلّم اللّغة، إذ اعتبرها أوّل مرتبةٍ قبل صناعة الخط وتعلّمه، لأنّ تعليم العربيّة مشكلةٌ قائمةٌ بذاتها، ذلك أنّ التّلميذ لا يزال يعاني منْ مشكل تعلّم اللّغة، بسبب نقص الملكة في اللّسان العربي، ويؤكّد على التّراكيب والأساليب والشّواهد التي تُعتبر منَ الوسائل الأساسيّة لتعلّم اللّغة العربيّة، ويرى أنّ هذه المسألة تعود إلى عدة أمورٍ:

- "الممارسات اللّغويّة؛ أي إنتاج أفرادٍ متمكّنين منَ الاستعمال اللّغوي السّليم.
- اعتبار القواعد وسيلة لتعلّم اللّغة وليست هدفًا في حدّ ذاتها.
- التّركيز على الاستماع السّليم"[1].

11-6- 3- تعليم الخط:

يرى ابن خلدون أنّ الخط هو رسومٌ تعكس الكلمات المسموعة الدّالة على ما في النّفس[2]، فهو في الرّتبة الثّانية للتّعبير عن الدّلالة اللّغويّة[3]؛ ومنْ هذا نعرف سبب اهتمامه بالخط حيث يرى أنّ ازدهار الأمم يرجع إلى ازدهار الخط على أيدي أبنائها، ويقول مستدلاّ على ذلك:"واعلم أنّ الخط بيانٌ عن القول والكلام، كما أنّ القول والكلام بيانٌ عمّا في النّفس والضّمير"[4]، ومنْ أجل الوصول إلى ملكة الخط وضع ابن خلدون الخطوات التّالية:

- اتباع المعلّم النّهج التّقليدي في هذه الصّنعة، وذلك بعرضه للأسس والقواعد والقوانين.
- شرحه طريقة كتابة كلّ حرفٍ.
- المطالبة بإعادة رسم الحرف.

---

[1]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 357.

[2]- ينظر: عبد الله الأمين النعيمي، **المناهج وطرق التّعليم**، ص: 89.

[3]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 136.

[4]- المصدر نفسه، ص: 127.

ربط ابن خلدون طريقة تعليم الخط وازدهاره بوفرة العمران:"وإنّما أتى هذا منْ كمال الصّنائع ووفورها بكثرة العمران، وقد كان الخط العربي بالغًا مبالغةً منَ الإحكام والإتقان والجودة في الدّولة، لما بلغت منَ الحضارة والتّرف"[1]؛ لأنّ الملكة تامةٌ وكاملةٌ في هذه الحضارة.

11- 2- المرحلة الثّانية: مناهج التّعليم ما بعد المرحلة الأولى:

اهتم ابن خلدون بالعلوم الواجب تدريسها في هذه المرحلة والطّرق المتّبعة في ذلك، وكذا الأدوات التّعليميّة التي تؤدّي إلى تحقيق الأهداف التّربوية المنشودة، وقسّم هذه العلوم إلى قسمين أساسيين هما:

1- علوم مقصودةٌ لذاتها: وحدّدها في العلوم النّقليّة التّالية: العلوم الشّرعية كالتّفسير والحديث والفقه وعلم الكلام، وهي علومٌ تُستنبَط منَ الشّرع ولا يتدخّل فيها العقل.

2- علوم غير مقصودةٍ لذاتها: وهي العلوم المرتبطة بالعقل كاللّغة العربيّة والمنطق والحساب ويعتبر هذا الصّنف آلةً لغيره منَ العلوم المقصودة، وحصرها ابن خلدون فيما يلي:

أ- العلوم العدديّة: وهي معرفة خواص الأعداد[2]، وعلم الجبر والحساب والفرائض.

ب- العلوم الهندسيّة: وتتكوّن منَ الهندسة، المساحة، والمناظر وعلم الهيئة وغيرها.

ج- العلوم التّطبيقيّة: وهي الصّناعات الممارسة مثل: التّجارة، الخياطة، البناء[3].

إضافة إلى اهتمام ابن خلدون بتقسيم العلوم قام باقتراح طرقٍ للتّدريس لتقديم هذه المواد المعرفيّة والوصول إلى الغاية منْ تعليمها.

12- نقائص التّعليم عند ابن خلدون:

تعتبر الفلسفة التّربوية التّعليميّة عند ابن خلدون منْ أهمّ القطاعات الفكريّة التي تناولها بحثًا وتقريرًا كالعمران وعلم الاجتماع والتّصوف والفلسفة والاقتصاد[4]؛ بحيث نجده يربط المسألة التّعليميّة بالمجتمع أكثر من ربطه إيّاها بقطاعات الفكر المختلفة، وما تبنّي ابن خلدون للظّاهرة الاجتماعيّة الواسعة الآفاق وعلاقاتها الوطيدة بالتّعليم إلاّ ردًّا على ما كانت تواجهه التّربية في عصره، ثمّ إنّ

[1]- المصدر نفسه، ص: 119- 120.

[2]- ينظر: عبد الله الأمين النعيمي، **المناهج وطرق التّعليم**، ص: 104.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 106.

[4]- ينظر، عبد الأمير شمس الدّين، **الفكر التّربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق**، ص: 61.

المتعمّق في نظرة ابن خلدون يجدها أكثر ملاءمة للوضع الذي نعيشه نحن اليوم[1]، وقد اعتبر الكتابة كخطوة أولى في تطوّر التّعليم لاعتبارها ضرورةً اجتماعيّةً وصناعيّةً، إذا ساءت ساء معها مستوى التّعليم، ولم ينطلق منْ هذا المنطلق إلاّ بعد إدراكه لأمرين:

أوّلاً: الكتابة: هي المرحلة الفارقة بين الإنسان والحيوان.

ثانيًا: الفساد في الكتابة: يؤدّي إلى ضعف التّعليم في مراحله الأولى، كما يقضي على التّطور الثّقافي ومنْ هذا عدّد ابن خلدون نقائص التّعليم في الآتي:

12- 1- عدم المناقشة:

أي بناء التّعليم في مراحله الأولى على التّلقين فقط، وهو في هذا الشّأن يطالب بالمحاورة والمناقشة منْ أجل التّمكّن اللّغوي:"وأيسر طرق هذه الملكة قوّة اللّسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلميّة، فهو الذي يقرّب شأنها ويحصّل مرماها فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير منْ أعمارهم في ملازمة المجالس العلميّة سكوتًا لا ينطقون ولا يفاوضون"[2]؛ وهذا ما تعاني منه مؤسساتنا التّربوية اليوم ممّا أدّى إلى تدنّي مستوى التّعليم وانحطاطه.

12- 2- الحفظ دون الفهم:

ويقول في هذا الشّأن:"وإلاّ فحفظهم أبلغ منْ حفظ سواهم، لشدّة عنايتهم به، وظنّهم أنّه المقصود منَ الملكة العلميّة وليس كذلك"[3]؛ فهو هنا يرفض ظاهرة الحفظ الواهي دون حصول فائدةٍ، فعلى المتعلّم أنْ يفهم ما يحفظ حتى تحصل له ملكة العلوم.

12- 3- كثرة التّآليف:

يرى في هذا أنّ غزارة التّأليف في المادة الواحدة مضرٌّ للتّحصيل العلمي، يقول:"اعلم أنّه ممّا ضرّ بالنّاس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التّآليف واختلاف الاصطلاحات في التّعليم، وتعدّد طرقها، ثمّ مطالبة المتعلّم باستحضار ذلك، وحينئذٍ يسلم له منصب التّحصيل"[4] فكثرة هذه التآليف عدّها ابن خلدون منْ عيوب تحصيل التّعليم لما تُسبّبه منْ الاختلاط والفوضى في المعارف وكثرة الاصطلاحات.

---

[1]- ينظر: عبد الله الشّريط، **الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون**، الشّركة الوطنية للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 1975، ص: 648.

[2]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 167.

[3]- المصدر نفسه، ص: 168.

[4]- المصدر نفسه، ص: 344.

12- 4- كثرة الاختصارت:

وهذا يعاكس كثرة التّأليف خاصّةً المتأخّرين، حيث يحصرون مسائل العلم باختصار الألفاظ وحشر المعاني[1]:"ذهب كثير من المتأخّرين إلى اختصار الطّرق في العلوم التي يولعون بها، ويدوّنون منها برنامجا مختصرا في كلّ علم يشتمل على حصر مسائله وأدلّتها باختصار في الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفنّ فصار ذلك مخلا بالبلاغة وعسيرا على الفهم، وربما عمدوا إلى الكتب الأمّهات المطوّلة في الفنون للتّفسير والبيان، فاختصروها تقريبا للحفظ، كما فعله ابن الحاجب في الفقه وأصول الفقه وابن مالك في العربية، والخوانجي في المنطق وأمثالهم، وهو فساد التّعليم، وفيه إخلال بالتّحصيل، وذلك لأنّ فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه، ولم يستعدّ لقبولها بعد، وهو من سوء التّعليم"[2]؛ وهذا ما يصعّب تلقي المادة العلميّة، فابن خلدون يرى أنّها طريقةٌ سيّئةٌ في التّعليم، حتى لو كانت الموضوعات المطلوبة بسيطة.

12- 5- كثرة القواعد في العلوم الآليّة:

قال ابن خلدون:"اعلم أنّ العلوم المتعارفة بين أهل العمران على صنفين: علوم مقصودةٌ بالذّات، كالشّرعيّات منَ التّفسير والحديث والفقه وعلم الكلام، وكالطبيعيّات والإلهيّات منَ الفلسفة، وعلوم هي آلةٌ ووسيلةٌ لهذه العلوم، كالعربيّة والحساب وغيرهما للشّرعيّات، فلهذا يجب على المعلّمين لهذه العلوم الآلية أن لا يستبحروا في شأنها ويستكثروا منْ مسائلها وينبّهوا المتعلّم على الغرض منها ويقفوا به عنده"[3]؛ فالغلوّ في القواعد والقوانين في العلوم التي هي آلات لغيرها كالعربيّة والمنطق مجرد خروجٍ عن المقاصد، وقد يؤدّي إلى إعاقة التّحصيل.

12- 6- استعمال العنف الذي يقضي على شخصية الطّفل:

يُؤكّد ابن خلدون هذه الفكرة بقوله:"ومن كان مربّاه بالعسف والقهر منَ المتعلّمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيّق على النّفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث، وهو التّظاهر بما في غير ضميره، خوفًا منْ انبساط الأيدي بالقهر

---

[1]- ينظر: عبد الله الشّريط، **الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون**، ص: 658.

[2]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 346.

[3]- المصدر نفسه، ص: 351.

عليه"[1]؛ أي أنّ التّعليم إذا انتُهج فيه سبيل الإكراه والعنف بدل التّرغيب والتّشويق زاغ عن رسالته المقصودة منه، لأنّ الطفل مرهف الحس، وتضرّ طريقة التّعليم بالتّرهيب على حسن بلوغ الملكة[2].

13- الحلول المقترحة لتطوير العملية التّعليمية التّعلمية:

بحث ابن خلدون النّتائج الحتميّة للعقاب والقسوة على المتعلّم، والتي تؤدّي إلى تدهور مستوى التّعليم واختلال شخصية المتعلّم، وبسبب ما نتج عن سلبيّات التّعليم ومناهجه يقترح ابن خلدون جملة منَ الحلول:

13- 1- التّدرج في تلقين العلوم:

ويقول في هذا:"اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدًا إذا كان على التّدريج شيئًا فشيئًا، وقليلا قليلا، يلقى عليه أوّلا مسائل منْ كلّ بابٍ منَ الفنّ، هي أصول ذلك الفنّ ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوّة عقله، واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفنّ"[3]؛ أي أنّ التّعليم لا بدّ أن يكون تدريجيًّا مكرّرًا بصفةٍ تصاعديّةٍ بما يناسب استيعاب المتعلّم والموضوع المتعلَّم وعلى المعلّم أن يراعي الأمرين في تقديم مادته العلميّة.

13- 2- الإحاطة بطبيعة فكر المتعلّم حتى لا يتعرّض للإرهاق:

على المعلّم أن يتحمّل مسؤوليّة معرفة أصناف متعلّميه، ومدى قدرتهم على استيعاب ما يتلقّونه، لأنّه منَ الطبيعي أنّ الفكر الإنساني يتطوّر تدريجيًّا، حيث تؤثّر فيه المكتسبات، وينمو بفعلها شيئًا فشيئًا[4].

13- 3- عدم الانتقال منْ فنٍّ إلى فنٍّ حتى يتمكّن منه المتعلّم:

يثبت ذلك بقوله:"ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه منْ أوّله إلى آخره، ويُحصّل أغراضه، ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره، لأنّ المتعلّم إذا حصّل ملكة ما في علم منَ العلوم

---

[1]- المصدر نفسه، ص: 356.

[2]- المصدر نفسه، ص: 356.

[3]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 347.

[4]- ينظر: عبد الله الشريط، **الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون**، ص: 660.

استعدّ بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد، والنّهوض إلى ما فوق، حتى يستولي على غايات العلم، وإذ خلط عليه الأمر عجز عن الفهم، وأدركه الكلّل، وانطمس فكره، ويئس منَ التّحصيل، وهجر العلم والتّعليم"[1]؛ فهو يؤكّد على عدم الخلط للطّالب بين العلوم، دون التّأكد منْ فهم العلم والتّمكّن منه.

13- 4- الابتعاد عن التّجريد في التّعليم للصّغار:

ويُنبّه إلى ذلك بقوله:"قبول العلم والاستعدادات لفهمه ينشأ تدريجيًّا، ويكون المتعلّم أوّل الأمر عاجزًا عن الفهم بالجملة، إلاّ في الأقلّ، وعلى سبيل التّقريب والإجمال بالأمثلة الحسيّة"[2]؛ ومنْ هذا يؤكّد ابن خلدون على أنّ المتعلّم الصّغير لا يستوعب ما يلقّن إلاّ بالتّجربة والملاحظة واستعمال الوسائل الحسيّة.

13- 5- التّنويع في المشايخ للمتعلّمين الكبار:

ويدعو إلى هذا بمقولة:"إلاّ أنّ حصول الملكات أشدّ استحكامًا وأقوى رسوخًا، فعلى قدر كثرة الشّيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها، وتعدّد المشايخ يفيده تمييز الاصطلاحات بما يراه منْ اختلاف طرقهم فيها، وتنهض قواه إلى الرّسوخ والاستحكام في الملكات، ويصحّح معارفه ويميّزها"[3]؛ أي أنّ تنوّع المشايخ وكثرتهم يؤدّي إلى كمال التّعليم، ويرفع المستوى ويرقّيه.

ورغم الحضارة والتّقدّم التكنولوجي، إلاّ أنّ ما أرساه ابن خلدون منْ مقاييس وأسّس للتّعليم ناسبت عصره والعصور التي تليه، وما هو واضحٌ في الدّراسات الخلدونيّة هو إلمامه بميدان التّعليم في إطارٍ اجتماعي؛ أي أنّه نظر للمدرسة كهيكلٍ اجتماعيّ يتأثّر المجتمع بمختلف مشاكله.

لقد لامس ابن خلدون دور اللّغة كونها أداةً تعبيريّةً، وعبّر عن ذلك منْ خلال دراستها في إطارها النّظري "السّماع"، الذي تُقضى به الحوائج الاجتماعيّة، أمّا جانبها الثّاني فيمثّل في الخلل الواضح في جانبها التّعليمي كجانبٍ تطبيقيٍّ، حيث كشف أنّ اللّغة بشقّيها الكتابي والشّفهي عكست الوضع السّيئ للتّعليم في عصره.

---

[1]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 348.

[2]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 347.

[3]- المصدر نفسه، ص: 358.

لقد رفض ابن خلدون طرق التّدريس التّلقينيّة الإلقائيّة، والتي يسيطر فيها المعلّم على محاور العمليّة التّعليميّة، بل رغّب في تقاسم الأدوار بين المعلّم والمتعلّم، كما ركّز على محتوى علميٍّ ناضجٍ منْ أجل تكوين المتعلّم منْ طرف مشايخ مؤهّلين معرفيًّا وأخلاقيًّا، ونجده أيضًا يحدّد الأرضيّة المناسبة والوسط البيداغوجي الأمثل لتحقيق الهدف، كما ينفي مقولة أنّ الطّفل صفحةٌ بيضاء خاليةٌ منَ الاستعدادات الفطريّة؛ فهو لم يخرج عن مبادئ المدرسة التّقليديّة والتي جاءت على النّحو التّالي: البساطة، التّدرج، التّحليل، الشّكليّة، الاستذكار، السّلطة، المنافسة، الحدس[1]، وهذا كافٍ منْ ابن خلدون في هذا الميدان في عصره.

لم تختلف الانتقادات التي وجّهها ابن خلدون إلى طرق التّعليم في عصره كثيرا عن الانتقادات الموجّهة للتّعليم بالنسبة لطرق التّدريس الحديثة حيث يرى بيتر ساندرسون(Peter Sanderson) أنّ التّعلّم ليس حلبة سباق بين المتعلّمين لتحصيل المعرفة، بل يتّجه إلى معنى آخر وهو أن يتعاون المتعلّمون ضمن مجموعات للأخذ والعطاء لأنّ الابتعاد عن المناقشة والحوار يؤدّي إلى ضعف التّعليم، وذات الرؤيا موجودة في طريقة جورج ماسون (George Mason) التي تستدعي التقليل من المعارف التي لا يستوعبها المتعلّم خاصة في مراحله الأولى، كما ترى أنّه يجب أن نترك الحرية للمتعلّم لاختيار ما يناسبه من المعارف حتى يتمكّن من إنجاز مشروعه العلمي الخاص، وترى ماريا منتسوري (Maria Mantessori) أنّ الاهتمام بالكتابة أمر ضروري لبلوغ أهداف التّعلم الصّحيح مع مراعاة التّقليل في المعارف وتتبع التّدرج بما يتناسب والإدراك الإنساني[2].

من خلال ما مرّ بنا يرى عبد الواحد وافي أنّ اللّغة تتأثّر بحضارة الأمة النّاطقة بها في جميع جوانبها، بحيث إنّ أي تطوّر يحدث في ناحية من النّواحي سيتردّد في الأداءات التّعبيرية، وابن خلدون أقرّ هذا الأمر وعبرّ عنه من خلال تمثيله أوّلا للاضطراب الذي مسّ هذه الأداة (اللّغة) في إطارها النّظري (السّماع)، ومن خلال الأداء اليومي الذي يتطلّب قضاء الحوائج الاجتماعية المعيشية، أمّا ثانيا فيتمثّل في الاضطراب الواضح في جانبها التّعليمي كجانب تطبيقي قصدي لها بحيث وجد بأنّ

---

[1]- ينظر: خالد المير وإدريس قاسمي، **الطّرائق البيداغوجية، بيداغوجية الأهداف**، سلسلة التّكوين التّربوي، مطبعة النّجاح، الدار البيضاء، ع. 4، 1994، ص: 94.

[2]- ينظر: وليد أحمد جابر، **طرق التّدريس العامّة –تخطيطها وتطبيقاتها العامّة–**، دار الفكر، ط. 2، 2005، ص: 128–129 –130.

اللّغة كونها مرآة عاكسة للتّقلّبات الحضارية قد عكست بشكليها الكتابي والشّفهي الوضع المزري، الذي آل إليه التّعليم في عصره آنذاك[1].

لقد عكست الأفكار الخلدونيّة مرحلةً مهمةً منْ مراحل الحضارة العربيّة الإسلاميّة، حيث طرح مصاعب ومعيقات تلك المرحلة حين حلّل مواطن فساد المجتمع، ومواطن صلاحه، فكان التّعليم أهمّها، لذلك نجده يخصّص له قسمًا كبيرًا في مقدّمته، حيث واجه مشاكل التّعليم بمنهجيّة الواعي المجرّب والمدرك، وهو في ما قدّمه منْ محدّدات للعمليّة التّعليميّة إنّما أثرى به خزانة الفكر العربي برؤية يتعامل منْ خلالها مع القيّم التّاريخيّة التي أقرّها الإسلام عبر العصور، حيث سلّط عليها الأضواء بهدف توضيح نقاط القوّة والتّطور منْ جانبٍ والضّعف والتّأخر، والتي سمّاها بعسر التّعليم منْ ناحيةٍ أخرى.

كما استخدم مفهوم الجودة والملكة في الاكتساب والتّعليم منْ خلال ضبط الفكر التّعليمي بمجموعةٍ منَ المفاهيم والضّوابط التي تساعد في عمليّة تقييم وتقويم التّعليم، والتي تساهم بدورها في إرساء الجودة بغية تحقيق أهداف المجتمع التّنموية، كما قدّم مجموعة منَ التّوصيات التي يمكنها أن تكون قاعدةً أساسيّةً لبلوغ جودة التّعليم، وبهذا التّحليل قفز ابن خلدون بالتّعليم قفزةً نوعيّةً حيث نقله منْ مرحلة التّنظير إلى مرحلة العمل والتّطبيق.

[1]– ينظر: فتيحة حداد، **ابن خلدون وآراؤه التربوية والتّعليمية (دراسة تحليلية نقدية)**، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، الجزائر، 2011، ص: 212.

الفصل الثّالث: الأسس اللّسانية للبحث اللّغوي العربي الحديث

- تمهيـــــــــد

1- الثّنائيات السوسيرية

2- تعريف اللّسانيات

3- نشأة الفكر اللّساني العربي الحديث

4- مجالات وصور النّشاط اللّساني العربي الحديث

5- صور الكتابة اللسانية العربية

6- توجّهات الدّرس اللّساني العربي الحديث

7- معوّقات الدّرس اللّساني العربي الحديث

تمهيد:

اتّسمت الدّراسات اللّسانيّة المعاصرة بالرّقيّ والازدهار ممّا جعلها تُحصّل الرّيادة في مختلف البحوث الإنسانيّة، لأنّ العلوم على اختلاف توجّهاتها جعلت من اللّسانيات قاعدة انطلاق في مناهجها البحثية، وتُقيّم نتائجها نسبة إلى اللّسانيات، لأنّ العلوم الإنسانية اليوم تسعى جاهدة لفرض نفسها وتحقيق الجدّة والموضوعية في بحوثها العلمية.

تُعتبر اللّسانيات العلم الحديث الذي "يعكف على دراسة اللّسان فتتّخذ من اللّغة موضوعًا ومادةً لها، أمّا على الصّعيد الأصولي في فلسفة العلوم ونظرية المعارف؛ فقد كان للّسانيّات فضل تأسيس جملة من القواعد النّظريّة والتّطبيقيّة أصبحت الآن من فرضيّات البحث ومسلّمات الاستدلال، وأبرز هذه القواعد إضافة إلى النّزعة العلمية نجد قاعدتيْ تمازج الاختصاص، والتّفرّد والشّمول، فأمّا تمازج الاختصاص فإنّه يعدّ أساسًا من أسس البحث الحديث، وقد سنّت اللّسانيّات شريعته لما تنبعث الظّاهرة اللّغويّة حيثما كانت حتى ولجت حقولا مغايرةً لها، وكان من ثمار هذه الممارسة المستحدثة بروز علوم هي بالضّرورة نقطة تقاطع علمين على الأقل فسُمّيت معارف متمازجة الاختصاص، ومن بينها علم النّفس والنّقد اللّساني والأسلوبيّة"[1]؛ اللّسانيات فتحت المجال لمقاربة مختلف العلوم اللّغوية وغير اللّغوية، ممّا أعطى فرصة للبحث المنهج والدّقيق لمختلف الظّواهر المدروسة.

أمّا المبدأ الثاني فهو "مبدأ التّفرّد والشّمول فإنّه ثمرة من ثمار اللّسانيات، وصورة ذلك أنّ المنهج اللّساني ينصهر فيه التّحليل والتّأليف فيصبح تفاعلا قارًّا بين تفكيك الظّاهرة إلى مركّباتها والبحث عمّا يجمع الأجزاء من روابط مؤلّفة، فهو منهج يعتمد الاستقراء والاستنتاج معًا بحيث يتعاضد التّجريد والتّصنيف فيكون مسار البحث من الكلّ إلى الأجزاء ومن الأجزاء إلى الكلّ حسبما تُمليه الضّرورة النّوعيّة"[2]؛ يدرس هذا المبدأ الظّاهرة اللّغوية حسب ما تقتضيه الحاجة من الجزء إلى الكلّ أو العكس، فعن طريق الملاحظة يتمّ التّحليل والاستقراء والاستنتاج للوصول إلى نتائج الدّراسة.

واستنادا إلى "هذين المبدأين تولّد المنزع الشّمولي في الدّراسات اللّسانيّة التي تعكف على كلّ الظّواهر اللّسانيّة ونواميسها من مصادر لغويّة وغير لغويّة؛ فتعمد إلى إجراء مقطع عمودي على كلّ

[1] – عبد السلام المسدي، **التّفكير اللّساني في الحضارة العربية**، ص: 9- 10.

[2] – المرجع نفسه، ص: 10- 11.

منتجات الفكر بمنظور لسانيّ مخصوص، فبعد البحث عن خصائص الخطاب الإخباري والخطاب الشّعريّ الأدبيّ تعمد اللّسانيّات إلى دراسة قوانين الخطاب العلمي والقضائي والإشهاري والإيديولوجي"[1]؛ تدرس اللّسانيات ظواهرها دراسة عامة؛ لأنّها لا تستثني أي ظاهرة سواء كانت لغوية أو غير لغوية، فهي تسعى لفرض سلطانها على مختلف الخطابات اللّغوية وغيرها.

إنّ المطّلع على الدّراسات اللّغوية منذ النّشأة يستنتج أنّ لكلّ دراسة هدفًا معيّنا حسب العصر الذي وُجدت فيه، فبالنسبة للدّراسات القديمة كان أغلبها يكتسي طابعًا دينيًّا، كالهنود والإغريق وغيرهم، كما نجد الأمر ذاته إذا عدنا إلى الدّراسات العربية المتقدّمة، نلاحظ أنّ غايتها السّاميّة كانت المحافظة على القرآن الكريم وفهمه أوّلاً ثمّ المحافظة على اللّغة العربية[2].

كما أنّ الدّراسات الغربية هي الأخرى لها غاية محدّدة، حيث جاء في الدّراسات السّوسيرية أنّ الهدف من اللّسانيّات هو معرفة الألسنيّة كمظهر بشريّ عام، والبحث عن القوانين التي تنظّم هذه الظاهرة، صوتيًّا وتركيبيًّا ودلاليًّا للحصول على قانون عام وكليّ يشرح الخصائص الكلاميّة ويبحث عن كنه العراقيل التي تصعّب عمليّة الأداء، ووضع نظريّة لسانيّة عامة تصلح لدراسة جميع لغات العالم ما أمكن[3].

وفي ظلّ هذا التّحوّل المعرفي والفكري في إطار الدّراسات اللّغوية العالمية عرفت الدّراسات اللّغوية العربية الحديثة نموًّا واضحًا، بسبب محاولة اللّسانيين العرب البحث في التّراث العربي وإخضاعه للدّراسة بمناهج علمية أدّت إلى تأسيس درس لغويّ عربيّ حديث يستقي مبادئه المنهجية من الدّراسات اللّغويّة الغربية.

ولفهم الدّرس العربي القائم على أسس منهجية غربيّة، يجب التّبصُّر على أهمّ المبادئ اللّسانيّة، والمدارس الغربيّة التي كان لها بالغ الأثر على علمائنا المحدثين وتوجهاتهم المنهجيّة، وذلك انطلاقًا من اللّسانيّات الوصفيّة عند سوسير، الذي سطع نجمه في بداية القرن العشرين.

فقد عرف مطلع هذا القرن تحوّلاً تاريخيًّا في الفكر اللّساني الحديث، وبالأخص ما قدّمه العالم فرديناند دي سوسير، فبدأت مرحلة جديدة تُعنى بدراسة اللّغة دراسة وصفيّة، إذ عُدّت محاضراته

---

[1]– عبد السلام المسدي، **التفكير اللّساني في الحضارة العربية**، ص: 11.

[2] – ينظر: أحمد مختار عمر، **البحث اللغوي عند العرب**، مقدمة الكتاب.

[3]– ينظر: فرديناند دي سوسير، **محاضرات في اللّسانيات العامة**، تر. يوسف غاري ومجيد النّصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1986، ص: 280.

بداية لعهد جديد مختلف عن التّصوّرات السّابقة، حتى وإن كان قد بنى فكره على دراسات سابقة لعهده، مثل: النّحو التّقليدي عند الرّومان والهنود واليونان والعرب، وكذا دراسات العصور الوسطى، وعصر النّهضة حتى أواخر القرن الثّامن عشر، إضافةً إلى بحوث اللّسانيّات التّاريخيّة والمقارنة التي ظهرت في القرن التّاسع عشر وخاصةً أعمال فرانز بوب (Franz Bopp) و "النّحاة الشّبان"[1].

وكانت أولى ملامح الدّراسات السّوسيرية عندما ألقى محاضراته في جامعة جنيف، حيث حدّد مجال البحث ومنهجه في علم اللّغة وميّزه عن منهج الدّراسات الأخرى، وقد تميّزت دراسته بعدد من الثّنائيّات الأساسيّة، كان لها تأثير كبير في الدّرس اللّساني اللاّحق.

1- الثّنائيّات الدي سّوسيرية:

1-1- اللّغة والكلام:

وهنا تكون اللّغة ظاهرةً إنسانيةً عامّة تخص الجنس البشري عبّر عنها بمصطلح Langage، أمّا إذا ارتبطت بجماعة لغويّة عبّر عنها بـ Langue، أمّا الكلام فهو الإنجاز الفعلي لهذه اللّغة وهو يختلف من فرد لآخر وعبّر عنه بلفظ Parole.

1-2- العلاقات الجدوليّة والأفقيّة:

ويعني بالأفقيّة التّتابع الخطيّ للكلمات، أمّا الجدوليّة فهي مجموعة الكلمات التي تنتظم في العقل ويُمكن اختيار ما يناسب منها[2]، فالعلامة اللّغويّة لا تحمل معنًى منعزلاً ما لم تكن داخل سياق منتظم تستمدُّ معناها منه ومن الوحدات المجاورة لها في التّركيب مثلها مثل قطع الشّطرنج[3].

1-3- التّزامنيّ والتّاريخيّ:

وعلم اللّغة هنا يُريد تحديد المبادئ الأساسيّة للنّظام المتزامن أي ضبط العناصر في وقتٍ محدّد، أمّا التّاريخي فيتتبّع العناصر زمنيًّا[4].

---

[1]- خليفة بوجادي، **اللّسانيات التّداولية**، ط. 1، بيت الحكمة، الجزائر، 2009، ص: 13.

[2]- ينظر: محمود فهمي حجازي، **البحث اللغوي**، دار غريب، القاهرة، ص: 32.

[3]- ينظر: خليفة بوجادي، **اللّسانيات التّداولية**، ص: 19.

[4]- ينظر: محمود فهمي حجازي، **البحث اللغوي**، ص: 33.

ومن بين القضايا التي اهتمّ بها الدّارسون موضوع اللّسانيّات:"إنّ هدف الألسنيّة المنفرد والحقيقي إنّما هو اللّغة منظورًا إليها في ذاتها ومن أجل ذاتها"[1]، وهذا من أجل الوصول إلى المميّزات الكلّية الخاصّة بظاهرة اللّسان البشري من خلال دراسة الطبيعة المختلفة المتداولة بين البشر[2].

2- تعريف اللّسانيّات:

هي العلم الذي يدرس اللّغات الطبيعيّة الإنسانيّة في ذاتها ولذاتها من خلال الجهود الفردية والجماعية، ويهدف أساسًا إلى وصف وتفسير أبنية هذه اللّغات واستخراج القواعد العامّة المشتركة بينها، والقواعد الخاصة التي تضبط العلاقات بين العناصر المؤلّفة لكلّ لغة على حدا[3].

وقد أطلق العرب المحدثون أسماء مختلفة سبق ذكرها بالإضافة إلى مصطلحي"علم اللّغة" و"فقه اللّغة"، فبالنسبة "للّسانيّات" قد أخذت من مادة لسان" بكسر ففتح بمعنى "لغة"، لقوله تعالى:﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إلاّ بِلِسَانِ قَوْمِهِ﴾[4]، أمّا مصطلح "اللّسنيّات" فقد أُخذ من مادة "لسن" بكسر فسكون، ونجد هذا في قول ابن منظور:(اللّسان اللّغة مؤنّثة لا غير، واللّسن بكسر اللاّم: اللّغة)، كما أضاف صاحب لسان العرب:(واللسنُ الكلام ولاسنَه ناطقه)، و"علم اللغة" قديم وقد استعمله ابن خلدون في مقدّمته، و"فقه اللغة" استعمله الثّعالبي[5].

3- نشأة الفكر اللّساني العربي الحديث:

تعود بدايات انتقال الفكر اللّغوي الغربي إلى الدّراسات اللّغويّة العربية "ببداية الاتصال الفعلي بالحضارة الغربيّة في العصر الحديث، وكان ذلك في مصر، إذ بدا هذا التّأثر في كتابات رفاعة الطهطاوي، حيث دعا آنذاك إلى إنشاء مجمع للّغة العربية شبيه بالمجمع العلمي الفرنسي وكان هذا التّأثر واضحًا في كتابي جورجي زيدان «الفلسفة اللّغويّة والألفاظ العربية» (1886) و«اللّغة العربية كائن حي» (1904)، ويبدو تأثّره فيهما بالنّزعة الدّاروينية وقتها وبنظريّة النّشوء والارتقاء، إذ تبنّى نظريّة اللّغات المرتقيّة وغير المرتقيّة، ونظريّة المقطع الأحادي التي تُفسّرُ تولُّد الكلام، كما حاول

---

[1]- فرديناند دي سوسير، **محاضرات في اللّسانيات العامة**، ص: 280.

[2]- ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، **مبادئ في اللّسانيات العامة**، ط. 2، دار القصبة للنّشر، الجزائر، ص: 09.

[3]- ينظر: محمد يونس علي، **مدخل إلى اللّسانيات**، ط. 1، دار الكتاب الجديد، ليبيا، 2004، ص: 9.

[4]- إبراهيم: الآية: 04.

[5]- ينظر: فاطمة الهاشمي بكوش، **نشأة الدّرس اللّساني العربي**، ط.1، إيتراك للنّشر، مصر، 2004، ص: 11.

البحث في أصول العربية ونشأتها، مع مقارنتها بشقيقاتها من العائلة السّاميّة، مُستندًا إلى النّظريات التي سيطرت على أواخر القرن التّاسع عشر"[1].

كما يُمكنُ "أن تُعدّ سلسلة التّآليف اللّغويّة العربية التي اتخذت من فقه اللّغة عنوانًا لها نموذجًا لهذا التّأثير، وأوّلها كتاب علي عبد الواحد وافي «فقه اللّغة» (1941)، وفي الوقت نفسه نبّه باحثون عرب على ضرورة إعادة فهم اللّغة العربية من خلال ربطها بعائلتها السّاميّة ويتجلّى ذلك في مجموعة الكتب للأب أغوستين مرمرجي الدّومينيكي:«المعجمية العربية على ضوء الثّنائيّة والألسنيّة السّاميّة» (1937)، وكتاب:«هل العربية منطقيّة»، «أبحاث ثنائية ألسنية» (1947)، وكتاب «معجميات عربية سامية» (1950)، ثمّ يليها كتاب: عبد المجيد عابدين: «مدخل إلى دراسة النّحو العربي على ضوء اللّغات السّامية (1951)»، وهذه الكتب تمثّلُ نموذجًا آخر للتّأثر العربيّ بالفيلولوجيا في البحث اللّغوي العربي التّقليدي، إنّ ضبط النّشأة فيما يتعلّق بالدّرس اللّساني العربي الحديث يرتبط برصد ظروفها من حيث ارتباطها بالمناخ الكلّي الذي حكم الفكر العربي الحديث ابتداءً من عصر النّهضة العربية مطلع القرن التّاسع عشر الذي كانت ظروفه مرتبطة بالتّدخل الاستعماريّ في بلاد العرب"[2]؛ فالكتابات العربية كلّها كانت مرتبطة بما هو تاريخي فيلولوجي.

ولقد انقسم روّاد العربية في هذه المرحلة إلى فريقين متنافرين، فريق تقليدي يحاول إحياء الموروث الحضاري العربي الإسلامي بصيغته الأولى دون مساس به أو محاولة تعديله جزئيًا، وفريق حداثي متأثر ومنبهر بالجديد يريد احتضان المسار الحضاري الغربي كما هو محاولا نقله في صورته التي أوجدوه عليها، ويُعلنُ قطيعةً نهائيّةً مع الموروث[3].

سعت اللّسانيات العربية الحديثة جاهدة للمزاوجة بين الدّرس اللّغوي العربي القديم واللّسانيات الغربية الحديثة، فواجهت صراعًا كبيرًا بسبب تعدّد التّوجّهات، منها ما يتبع الاستشراق والبحث الفيلولوجي، ومنها ما يُريدُ البقاء مع القديم الذي شكّلته النّظريّة اللّغويّة العربية القديمة، وفي ظلّ هذا التّصادم المعرفي اجتهد البحث اللّساني العربي في بناء هياكل مستقلة خاصة به، يعمدُ من خلالها إلى

[1]- فاطمة الهاشمي بكوش، **نشأة الدّرس اللّساني العربي**، ص: 12- 13.

[2]- المرجع نفسه، ص: 13- 14.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 14.

وصف اللّغة العربية ومحاولة دمجها بناءً على الأصول النّظريّة السّابقة مع مراعاة متطلّبات الواقع اللّغويّ الرّاهن[1].

لقد اتجهت اللّسانيّات العربية إلى:"ما يُمكنُ تسميته لسانيّات توفيقيّة تتبنّى نموذجًا وصفيًّا يمزج المقولات النّظريّة الغربية الحديثة بمقولات نظريّة النّحو العربي، وهذا الموقف كان هو الأساس في اللّسانيّات العربية، على الرّغم من النّقد الذي وجّهه اللّسانيّون العرب إلى نظريّة النّحو العربي، إذْ لم يستطيعوا أن يُنتجوا درسًا لسانيًّا منبتًّا عن أصله التُّراثي، يُعلن القطيعة التّامّة مع التّراث النّحوي القديم، إذْ كان هذا يعني تغريبًا ثقافيًّا يُهدّدُ الهويّة الثّقافيّة العربية الإسلاميّة"[2]؛ أي أنّ اللّسانيّات العربية حاولت جاهدةً التّوفيق بين من يُنادي بالتّجديد وبين من يُحاول المحافظة على التّراث كرمز من رموز هويتنا.

ويقول تمّام حسّان في هذا الموضوع:"وتشعّبت المسالك أمام الشّعب بعد أن تثاءب وتمطّى ونفض عن نفسه غبار الموت، فوجد أمامه طريقًا في الماضي يقوده إلى التّراث العربي الخصب، ورأى أنّه لو بعث هذا التّراث وأحياه لكان دافعًا لعزّة جديدة لا تقلّ روعةً عن التّاريخ العربي نفسِه، ووجد أمامه طريقًا في المستقبل معالمه ما في أيدي الأمم من علوم ومعارف، ثمّ رأى لو أنّه سلك الطّريق الأوّل فحسب لانقطع به التّاريخ عن الحياة، ولو سلك الثّاني فحسب لانقطعت به الحياة عن التّاريخ، ففضّل أن يأخذ بنصيب من التّراث العربيّ يوحي إليه بالاعتزاز، ونصيب من الثّقافة المعاصرة يمنحه العزّة"[3]؛ فالحلّ الوحيد أمام المستجدّات اللّسانيّة الغربية التي حلّت على العالم العربي، هو التّصرّف معها بذكاء دون القطيعة بين العصرين.

وإذا أردنا أن نُحدّد البداية الحقيقية لنشأة اللّسانيّات العربية يكون "في ارتباطها بعودة الموفدين المصريين، وكان ذلك بصدور أوّل كتاب تبنّى المناهج اللّسانيّة الغربية لإبراهيم أنيس «الأصوات اللّغويّة» سنة (1947)، ثمّ كتابه الثّاني «في اللّهجات العربية» سنة (1950)، وأوّل مصطلح استعمل مقابلاً لمصطلح Linguistique، في أغلب التّصانيف اللّسانيّة المبكّرة هو مصطلح علم اللّغة إذْ جعله علي عبد الواحد وافي عنوانًا لكتابه سنة (1941). وإلى جانب مصطلح علم اللّغة

[1]- ينظر: فاطمة الهاشمي بكوش، **نشأة الدّرس اللّساني العربي**، ص: 15.

[2]- المرجع نفسه، ص: 15.

[3]- تمام حسّان، **مناهج البحث في اللغة**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1990 ، تقديم المؤلف.

ظهرت تسميات أخرى من ذلك "علم اللّسان"، وقد ظهر هذا المصطلح أوّل مرة في ترجمة محمد مندور للباحث اللّساني الفرنسي (أنطوان ماييه Antoine Meillet) المعنون بـ «منهج البحث في الأدب واللّغة»، وكان هذا سنة (1946)، ثمّ ظهر مصطلح الألسنيّة، وقد استعمله صالح القرمادي وهو يعني به علم اللّهجات عندما نشر ترجمة لكتاب (جان كانتينو Jean Cantineau) «دروس في علم أصوات العربية» سنة (1966)"[1].

مهّدت محاضرات دي سوسير للدّرس اللّساني الجديد، حيث كانت هذه المحاضرات منعرج التّحوّل في حقل اللّسانيّات، وقد نأى بجانبه علم اللّغة الحديث عن البحث في نشأة اللّغة، واتّجه إلى دراستها في كونها ظاهرة حيويّة، فطبّق عليها آليات العلم التي تقوم على المنهج والضّبط والدّقة[2]، بعد ما كان التّفكير المقارن مسيطرًا على البحث اللّغوي الأوربي في نهاية القرن التّاسع عشر وبداية القرن العشرين، حيث كان الخلط المنهجي يعتري الدّرس اللّغوي آنذاك[3].

وقد عرفت الدّراسات اللّغويّة في القرن العشرين ازدهارًا واضحًا في ميدان البحث اللّساني، حيث رُبطت الظّواهر اللّغويّة بما يحدث في العالم الخارجي[4]، وهذا التّطور فتح المجال أمام تغيير نوع ونمط الدّراسة:"هذه الدّراسة الجديدة للّغة هي التي يصدق عليها لفظ العلم"[5]؛ واستند اللّغويّون إلى هذه التّطورات حين أخضعوا اللّغة إلى العلميّة التي ترتكز على أسس منطقيّة وموضوعيّة أساسها الحقيقي الملاحظة المباشرة والوصف، فالمحاضرات السّوسيرية المنشورة عام (1916م) أضفت:"صفة العلميّة على منهج دراسة اللّغة، وأصبحت أساسًا لعلم اللّغة الحديث، وأبعدت الأمور الميتافيزيقيّة التي تبتعد بالظّواهر اللّغويّة عن الوصف الدّقيق لها"[6]؛ وهذا ما سمح بظهور منهج علمي جديد، منهج يبحث عن العلاقة القائمة بين مفردات بنية النّظام:"فقد بحث الدّارسون إمكان إيجاد أكثر

---

[1]- فاطمة الهاشمي بكوش، **نشأة الدّرس اللّساني العربي**، ص: 19- 20.

[2]- ينظر: محمد محمد داود، **العربية وعلم اللغة الحديث**، دار غريب للطّباعة والنّشر، القاهرة، 2001، ص: 77.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 80.

[4]- ينظر: حليمة أحمد عمايرة، **الاتجاهات النّحوية لدى القدماء في ضوء المناهج المعاصرة**، ط. 1، دار وائل للنّشر، عمّان، 2005، ص: 34.

[5]- محمود السّعران، **علم اللغة مقدّمة للقارئ العربي**، دار النّهضة العربية، بيروت، ص: 15.

[6]- حليمة أحمد عمايرة، **الاتجاهات النّحوية لدى القدماء في ضوء المناهج المعاصرة**، ص: 34.

الإجراءات فاعليّةً لوصف البنية بمصطلحات علميّة"[1]؛ لا تتخلّلها التّعليلات الوهميّة والقضايا الفلسفيّة.

وبعد أن توصّل دي سوسير إلى حقيقة مفادها أنّ اللّغة حقيقة اجتماعيّة وأنّها نظام بنيويّ، اتجه إلى التّفريق بين المنهج الوصفي والتّاريخي وميّز بين البعدين الأساسيّين للدّراسة اللّغويّة وهما: الدّراسة التّزامنية، والدّراسة التّاريخيّة[2].

والملاحظ على هذه المرحلة سيطرة المنهج الوصفي، حيث ينطلق هذا المنهج من الواقع اللّغوي المنطوق، فيأخذ الكلمة ويقوم بتحديد مقاطعها ووزنها واشتقاقاتها ومعانيها[3] ومهمّة الباحث الوصفي:"تكمن في مهمّة ما تؤدّيه هذه الألفاظ من معانٍ في تلك اللّغات، لا إلى ما كانت تؤدّيه من معانٍ في لغتها الأصلية، وهو بالتّالي لا يهتم باستنباط العلاقات الحضارية والتّاريخية بين تلك الشّعوب من خلال اللّغات"[4]، وإنّما دوره هو كشف البنى التّحويليّة والصّوتيّة والدّلاليّة لهذه اللّغات، كما يكتشف القواعد العامة المستعملة من قبل جماعة لغويّة معيّنة، ثمّ تسجيلها بطريقة دقيقة، كما يبتعد عن الأحكام المسبقة[5].

لذلك تعدّ الوصفيّة:"العلم الذي يصف اللّغات أو اللّهجات كما تستعمل في الواقع، لا كما يجب أن تكون"[6]؛ فاللّسانيّات تسعى لتشخيص الظّاهرة اللّغويّة بطريقة علميّة، وتنطلق عمليّة دراستها من الظّاهرة في حدّ ذاتها، وهذا ما أعطاها صفة الموضوعيّة في دراسة اللّغة دون فرضيّات تبعد نتائج البحث عن الموضوعيّة المطلوبة.

4- مجالات وصور النّشاط اللّساني العربي الحديث:

لقد وجدت اللّسانيّات العربية نفسها أمام وضع لا مفرّ منه ولابدّ من إيجاد حلّ للوضع اللّغويّ الجديد، ووجود هذا الوضع اضطرّها لنقل اللّسانيّات الغربيّة من سياقها المعرفي الأصلي إلى

---

[1]- مليكة أفيتش، **اتجاهات البحث اللّساني**، تر. سعد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، 2000، ص: 108.

[2]- ينظر: محمد محمد داود، **العربية وعلم اللغة الحديث**، ص: 81.

[3]- ينظر: إسماعيل أحمد عمايرة، **المستشرقون والمناهج اللغوية**، ط. 3، دار وائل، عمان، 2002، ص: 101.

[4]- المرجع نفسه، ص: 102.

[5]- ينظر: أحمد مومن، **اللّسانيات النشأة والتطور**، ط. 2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص: 66.

[6]- المرجع نفسه، ص: 69.

سياق ثقافة مغايرة تمامًا وهي الثّقافة العربية، وبالتّالي كان لابدّ من إعادة النّظر في الموروث العربي اللّغوي ودراسته بمنهجية متساوقة مع الخطاب اللّساني الجديد.

ونعني باللّسانيّات العربية الحديثة تلك الكتابات اللّغويّة التي تتّخذ من النّظريّات اللّسانيّة منهجًا نظريًّا في مختلف اتجاهاته الأوروبية والأمريكية ضمن ما عُرف باللّسانيّات العامة في دراسة التّراث اللّغوي العربي القديم منه والجديد.

وقد تجلّت صور النّشاط العربيّ في "حركة التّأليف التي اختلفت مشاربها فمنها مصنّفات حاولت تقديم اللّسانيّات الغربية للقارئ العربي، ومصنّفات عنت بدراسة مستويات اللّغة العربية في ضوء الدّراسات اللّسانيّة الحديثة، وأخرى كُرّست لنقد النّحو العربي من منطلقات حداثيّة، واتساع حركة التّرجمة التي لم تكن حركة واسعة"[1]؛ اختلفت مشارب التأليف في البحث اللّغوي عند العرب بعد حلول هذا الوافد الجديد.

وكانت هذه التّصانيف تواجه صعوبات كبيرة بسبب تداخل الآراء وتضاربها حتى بالنسبة للمُؤلّف الواحد:"فقد يأخذ بأكثر من موقف، أو ينتقل من موقف إلى آخر خلال فترات حياته العلمية، ونظرًا للتّطورات التي عرفتها النّظريّات اللّسانيّة، فقد عرف الخطاب اللّساني بدوره اتجاهات متعدّدة؛ الأمر الذي يجعل كلّ محاولة تستهدف ترتيب الكتابة اللّسانيّة وتصنيفها عمليّة محفوفة بكثير من الصّعوبات"[2]؛ فالمؤلف من الصّعب أن يُوفّق في هذه الكتابات في ظلّ التّناقضات المنهجيّة والفكريّة التي تحيط بموضوع التّأليف، وفي ظلّ الاتجاهات التي تمّ تصنيفها في إطار الكتابة اللّسانية عامّة.

[1]- فاطمة الهاشمي بكوش، **نشأة الدرس اللّساني العربي الحديث**، ص: 22.

[2]- مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية دراسة نقدية في المصادر والأسس النّظرية والمنهجية**، جامعة الحسن الثاني، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة رسائل وأطروحات، ص: 75.

5- صور الكتابة اللّسانية العربية: تعدّدت صور الكتابة اللّسانية العربية الحديثة ونذكر منها:

5- 1- الكتابات التّمهيديّة:

كان لزامًا على اللّسانيين العرب أن يخصّصوا جزءًا من كتاباتهم لنقل النّظريّة اللّسانيّة الغربية الحديثة للقارئ العربي، وكان هذا العمل ضروريًّا لأنّه يُعطي للدّرس العربي المسوّغات النّظريّة ويُميّزه عن باقي النّظريّات في اللّغة[1].

الكتابة التّمهيدية طريقة في التّأليف لا يُمكن لأيّ علم من العلوم أن ينتشر من دونها، فمن المنطقي أن يُشكّل هذا النّوع من التّأليف الاهتمامات القاعدية لنشر العلوم والمعارف وتقريبها من القارئ، كما تُشكّل الغايات التّعليمية الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه اللّسانيات التّمهيدية، وهذا ما يفرض على المؤلّفات اللّسانية التّمهيدية بنية خطابية متكاملة علميًا ومنهجيًا، ومن بين المؤلفات اللّسانية التّمهيدية كتاب محمود السّعران «علم اللّغة: مقدّمة للقارئ العربي»، وكتاب ميشال زكريا «الألسنية علم اللّغة الحديث، المبادئ والأعلام»، وكتاب أحمد محمد قدور «مبادئ في اللّسانيات»، وكتاب أحمد المتوكّل «اللّسانيات الوظيفية:مدخل نظري»؛ كل هذه المؤلّفات وغيرها كتب تعليمية تحفّز القارئ على القراءة، لأنّها تُقدّم اللّسانيات للقارئ المبتدئ حتى يتعرّف على هذا العلم الجديد وأهميته ومبادئه، ومكانته بين العلوم الإنسانية[2].

بهذه الطريقة تُقدّم الكتابة اللّسانية التّمهيدية اللّسانيات للقارئ العربي، فالمتتبع لهذه الكتابات يكتشف بأنّ هدفها التّأثير في المتلقي، وإقناعه بتصوّراتها، وبأنّها بدائل علمية موضوعية، فطغى هذا الجانب على الجوانب الأخرى، وتحوّل في الكثير من الأحيان إلى هاجس يجعل أغلب الكتابات اللّسانية التّمهيدية لا تلتزم بتعهداتها مع قُرائها، فما تُصرّح به عناوينها ومقدّماتها شيء، وما تُقدّمه محتوياتها يبقى شيئا آخر، وهذا ما يُفسّر إشكالات البحث اللّساني، ويجعلها نتيجة حتمية لهذا الارتباك، لأنّ[3]:"من قدّموا هذا الوافد الجديد للعرب المحدثين لم يُقدّموه في صورته الحقيقية من ناحية هدفه، قدّموه كعلم جديد وهو ليس علما جديدا، إنّما هو مناهج جديدة، وفي حالات أخرى قدّموا

[1]- ينظر: فاطمة الهاشمي بكوش، **نشأة الدرس اللّساني العربي الحديث**، ص: 22.

[2]- ينظر: حافظ إسماعيل عليوي، **اللّسانيات في الثّقافة العربية، وإشكالية التّلقي**، ص: 99- 100.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 127- 128.

النّتائج ولم يُقدّموا المقدّمات، وكانت صورة التّقديم هذه سببًا في إعراض الموروث القديم عن هضم الموروث الجديد، وكانت صورة التّقديم تزداد سوءًا كلّما تعدّدت العناوين واختلفت"[1]؛ بمعنى أنّ الموروث لم يستسغ هذا الدّخيل ولم يتقبّله.

كان للّسانيّات التّمهيديّة بعض المساهمات في تقدّم البحث اللّساني العربي من خلال شرح وتبسيط اللّسانيات الحديثة، إلاّ أنّها لم تسلم من الهفوات والتي تتمثّل في:

5- 1-1- الارتباك في تحديد مجال البحث اللّساني:

ويرجع هذا إلى الغموض في الكتابات المقدّمة لأنّها ابتعدت عن معنى اللّسانيّات العلميّة الدّقيقة، كما يعود هذا الارتباك إلى عدم تحديد موضوع علم اللّغة، حيث حصرت الكتابات التّمهيديّة مجالات علم اللّغة في نطاقه الواسع، أي أنّهم درسوا اللّغة تاريخيًّا وحضاريًّا واجتماعيًّا ونفسيًّا ولم تركّز على المبادئ اللّسانيّة الدّقيقة كدراسة اللّغة لذاتها وتحديد العلائق بين مركباتها الصّوتية والصّرفية والتّركيبية والدّلالية.

5-1-2- غياب تقنيّة التّحليل اللّساني:

يُشكّل الجانب التّقني أهمّ ما تدور حوله اللّسانيّات في بناء منهجها التّحليلي الدّقيق، ولكن الكتابات التّمهيديّة لم تعرض التّحليل اللّساني الدّقيق للّغة، كما أنّها لم تقدّم المنهج الذي تتمّ به الدّراسة؛ وهو ما صعّب على القارئ التّعامل مع هذه الكتابات، التي أخلّت بطريقة تقديم الوصف اللّساني الدّقيق فجاء طابعها أدبيًّا، لم يتوغّل في الأجهزة المفاهيميّة التي تتعمّق في المناهج اللّسانيّة التي تحلّل اللّغة تحليلاً وصفيًّا دقيقًا[2].

5-1-3 عدم مواكبة النّظريّات اللّسانيّة:

تعرف اللّسانيّات الحديثة الكثير من التّجدّد، وخاصةً النّحو التّوليدي، والنّحو الوظيفي لكن الكتابات العربية اللّسانيّة التّمهيديّة لا تواكب هذه التّطورات اللّسانيّة الحديثة في العديد من جوانبها،

[1]- حافظ إسماعيل عليوي، **اللّسانيات في الثّقافة العربية، وإشكالية التّلقي**، ص: 128.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 115.

وبالتّالي فهي لم تقدّم للقارئ العربي المعلومات الكافيّة التي تجعله مطّلعًا على التّطورات التي عرفتها النّظريّات اللّسانيّة[1].

وتعدّ اللّغة العربية هي الأساس في الكتابات التّمهيديّة، غير أنّ هذه الكتابات لا يوجد فيها أيّ رابط بين ما تقدّمه من معلومات والواقع اللّغوي العربي، كما أنّها تقدّم أمثلةً من اللّغات الأجنبيّة دون تقديم أمثلة من العربية، وكأنّها تقول للقارئ العربي أنّ هذه المبادئ لا تمتّ بصلة للّغة العربية، ولا تنطبق عليها، فهي إذن لا تهمّها بالأصل[2].

وترجع هذه النّقائص في الكتابات التّمهيديّة إلى:

- المبالغة في التّبسيط.

- غلبة التّعميم على هذه الكتابات.

- إهمال الدّقة والعلميّة.

كما أنّ اللّسانيين العرب لم يأخذوا الجانب التّاريخي التّطوري للنّظرية اللّسانية الحديثة على محمل الجد، وأهملوا مدارسها واتجاهاتها، ولم يُظهروا أيّ عناية بالأسس النّظريّة والمعرفيّة لهذه النّظريّة، بل حاولوا «تعريب النّظريّة»؛ أي قدّموا علمًا نظريًا كاملاً دون التّطرق إلى حدّ العلم وقوانينه المعرفيّة[3].

وكان لا بدّ من مراعاة اللّغة العربية وقواعدها وهو ما يؤكّده عبد الرحمن أيوب في قوله:"إنّ على اللّسانيين العرب أن يُعرّبوا النّظريّات اللّسانيّة من خلال عرضها في نطاق اللّغة العربية، وإنّ تطور اللّسانيّات العربية يجب أن تعتمد دراسته لغة الدّارسين، بدلاً من ترجمة النّصوص، أي أنّ المفاهيم اللّسانيّة لا يُمكن فهمها إلاّ في نطاق لغة معيّنة، فمهمّة اللّساني إذن أن يدرس المشكلات اللّغويّة القديمة وفق منهج حديث"[4]؛ أي أنّ البحث في اللّسانيّات لا بدّ أن يكون بلغة الدّارسين لا

[1]- ينظر: حافظ إسماعيل عليوي، **اللّسانيات في الثقافة العربية الحديثة**، ص: 115.

[2]- ينظر: مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية الحديثة**، ص: 94.

[3]- ينظر، فاطمة الهاشمي بكوش، **نشأة الدرس اللّساني العربي الحديث**، ص: 23.

[4]- عبد الرحمن أيوب، **محاضرات في اللغة**، بغداد، 1966، كلمة المؤلف.

الاعتماد على التّرجمة وحدها، كما أنّ الفهم الحقيقي للّسانيّات يكون في لغة معيّنة، كما يجب تطبيق المنهج الحديث على الدّراسات القديمة بنوع من التّكييف.

5-2- الكتابات التّراثيّة:

لقد ساد الاعتقاد بأنّ اللّسانيّات باعتبارها العلم الجديد الوافد سيقدّم الكثير لتراثنا اللّغوي، من حيث المنهجيّة والضّبط والتّحليل، وبالتّالي فإنّ التّراث العربي هو نقطة التّقاطع والخلاف بين من حملوا شعار العلم الوافد وبين حماة التّراث، حيث يُعتبر هذا الميدان هو الحقل الذي تجد فيه اللّسانيّات جدواها في بحث أغوار العلل التي لم تتوصّل البحوث التّقليديّة إلى الكشف عنها[1].

إنّ الهدف من هذا كلّه هو البحث في بعض القضايا النّظرية والمنهجيّة العامة التي تُثيرها لسانيّات التّراث، والبحث فيما ترتّب عن ذلك، وهذا يُثير الكثير من القضايا الفكريّة أهمّها إشكاليّة (الهوية) المتعلّقة بالتّراث اللّغوي، وعلاقته بالنّظريّات اللّسانيّة الحديثة، فإذا:"تناولنا مثلاً المستوى النّحوي لهذا التّراث اللّغوي فإنّنا نعرف أنّه يّشكّل منظومة مرجعيّة خاصةً بالثّقافة العربية الإسلاميّة القديمة، إنّه نسق فكري وُضع في فترة تاريخيّة محدّدة نتيجة عوامل معيّنة، وقام على أسس فكريّة معيّنة باعتباره جزءًا من بنية ثقافيّة عامة هي الثّقافة العربية بمختلف مكوّناتها الحضارية، غير أنّ تعدّد الحضارات يُفقدُ التّراث اللّغويّ العربي خصوصيّته الحضاريّة، وذلك عندما نجعله قابلا لأن يُصاغ حاضرًا ومستقبلا في أيّ نظريّة لسانيّة ممكنة اليوم وغدًا، ما تنتهي إليه القراءة أنّه كلّما ظهرت نظريّة لسانيّة جديدة فإنّ النّحو العربي يكون قادرًا على احتوائها"[2]، فليس من الصّواب في شيء أن يجمع النّحو العربي بين عدد من النّظريات في الآن ذاته؛ لأنّنا إذا توقعنا غير هذا سنقع حتمًا في:"مفارقة منهجيّة ومغالطة ابستيمولوجية، إنّ ما يكون بنيويًا تصنيفيًّا لا يُمكنه أن يكون في الوقت ذاته توليديًّا تحويليًّا نظرًا لاختلاف الأسس النّظرية والمنهجية بين التّصورين"[3] ومن هذا تُصبح هذه النّظرة تُسيء

[1]- ينظر: سعد عبد العزيز مصلوح، **في اللّسانيات العربية المعاصرة دراسات ومثاقفات**، عالم الكتب، القاهرة، 2004، ص: 28.

[2]- حافظ إسماعيل عليوي، محمد الملاح، **قضايا ابستيمواوجية في اللّسانيات**، ط. 1، منشورات الاختلاف (الجزائر)، الدار العربية للعلوم، بيروت، 2009، ص: 281- 282.

[3]- المرجع نفسه، ص: 282.

إلى التّراث اللّغوي العربي أكثر من نفعه عندما تردّه إلى نسق عام مُطلق بدلا من اعتباره نسقا متعلقا بشروط تاريخيّة وعوامل فكريّة وسياسيّة معيّنة.

إنّ اللّسانيّات الحديثة تعتمد على تأويل النّصوص التّراثيّة واستنطاقها غير أنّ هذا التّأويل غالبًا ما يَعزلُ النّص عن سياقه التّاريخي فهي تأويلات:"لا تنظرُ إلى المقروء كما هو في شموليّته وكلّيته ولحظاته التّاريخيّة، إنّها لا تهتمّ بالتّراث إلاّ في إطار ما تستهدفه من وراء عملها ممارِسةً نوعًا من الانتخاب والانتقاء ونزع النّصوص من سياقها التّاريخي، ثمّ إعادة زرعها في سياق جديد وإسقاطها على الماضي وعلى المستقبل وعن التّأويلات الحرفيّة أو الباطنيّة والمبالغات المعنويّة"[1]؛ فهي لا تتدارس النّصوص وفقًا لسياقها الحضاري، وإنّما تختار هذا، وتُقصي ذاك محاولةً إسقاط هذه التّأويلات على جميع النّصوص بطريقة مشابهة فلا تصل إلى أيّ هدف عملي واضح.

هذا الوضع هو الذي تفرضه النّشأة الأولى للسانيّات التّراث؛ لأنّ اللّساني التّراثي حتى وإن حاول إخفاء الهدف من هذه البحوث وادّعائه البحث الموضوعي وأنّ:"هذا التّراث مقصود لذاته بذاته حتى إذا جلونا خصائصه نطق بنفسه عن مضامينه النّوعيّة"[2]، لأنّ القصد من دراسة الباحث اللّساني هو:"الكشف عن جوانب مغمورة من اللّسانيّات العربية، لأنّ الغرب تجاهل المرحلة العربية وهو يُؤرخ للفكر اللّساني في الحضارة الإنسانيّة دون أن يُعير أدنى اهتمام لقيمة الفكر اللغوي العربي"[3]؛ وما دامت الدّراسات الغربية أقصت الفكر العربي بكل ما فيه ليس من الجائز أن تتناسب اللّسانيّات الحديثة مع هذا التّراث ولا يُمكن إسقاطها عليه، وما يجب على الباحث هو إعادة إحيائه وتطويره بصورة توفيه حقّه المستحقّ له.

وفي ضوء هذا الفهم فإنّ الكتب التي تكتب لعلم اللّغة تجاوزت مرحلة التّراث العربيّ، فهل يُمكن للّسانيّات التّراث أن تُعيد مكانة التّراث العربي وتمنحه بُعده الحضاري؟.

---

[1]- مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية الحديثة**، ص: 108.

[2]- مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية**، (أسئلة المنهج)، ص: 191.

[3]- المرجع نفسه، ص: 190.

إنّ القراءات الحضاريّة ليس هدفها إثبات الذّات العربية الإسلاميّة فقط، وإنّما هدفها هو وضع التّراث اللّغوي في مرتبة أرقى من مرتبة اللّسانيّات، وهذا قد لا يعدُّ أمرًا ممكنًا موضوعيًا وذلك لعظيم الفجوة بين الأسس النّظريّة والمنهجيّة بين التّفكيرين[1].

إنّ المدقّق فيما يكتبه لسانيّو التّراث يكشف عن فهم عام لمضامين النّظريّة اللّسانيّة وإدراك غير واضح لها بسبب تداولهم إيّاها تداولا حدسيًّا وتلقائيًّا متناسين في حالات عديدة مصادرها الفكريّة والأسس النّظريّة والمنهجيّة التي تقوم عليها، إنّ ما تعتبره القراءة اللّسانيّة مفاهيم بسيطة مثل مفهوم العامل، ومفهوم الحالة، ومفهوم البنية العميقة والبنية السّطحيّة، ومفهوم التّحويل، وغيرها من مفاهيم التّوليديّة هي في العمق غير ذلك، إنّ المفاهيم اللّسانيّة الحديثة ترتبط في جوهرها بمبادئ منهجيّة على جانب كبير من التّعقيد النّظري باعتبارها جزءًا من شبكة من الإشكالات المتداخلة[2].

فلكلّ دراسة هدف يخدم البحث العلمي في جانب من جوانبه، أمّا البحث عن التّقارب بين الدّراسات لذاته كهدف لا يُقدّم شيئًا للعلم وبالتّالي يُصبح البحث بلا هدف، يقول مصطفى غلفان:"ليس المهم في شيء أن نصل إلى مثل هذا التّقارب، إنّ عمق المشكل يكمن في مساءلة الأسس المنهجيّة والأبعاد النّظريّة للنّشاط اللّغوي العربي ونظيره الغربي الحديث، قد يحصل الالتقاء والتّشابه بين الفكر اللّغوي القديم والفكر اللّساني الحديث في كثير من المجالات المعرفية، كما يحدث صدفةً أو عفويًا بين جميع الثّقافات الإنسانيّة، إنّ ما يتعيّن القيام به وتوضيحه بالبحث والتّنقيب هو كيف وُضع هذا المفهوم أو ذاك في إطار نظري معيّن؟ كيف يتمّ توظيفه؟ وما علاقته بمفاهيم أخرى؟ من المؤكد أنّ انتقاء المفاهيم وعزلها عن الإطارين النّظري والمنهجي اللّذين يتحكّمان في هذه المفاهيم لا يقود إلى نتيجة منهجيّة مفيدة"[3].

إنّ الباحث في لسانيات التّراث يجدها تهدف إلى تقديم البراهين والحجج على صحة البحوث اللّغوية العربية من خلال إقامة مقارنة بينها وبين البحوث اللّسانيّة الحديثة، وهي مقارنة أساسها التّصويت الكلّي للبحوث اللّغويّة العربية والبحوث اللّسانيّة في الآن ذاته وهذا أمر غير ممكن ويتنافى مع البحث العلمي، لأنّ كل نظريّة قابلة للرفض وهذا ما يقوم عليه البحث اللّغوي المنطقي، فلا يمكن منح مزية متساوية لكليهما.

---

[1]- ينظر: مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية الحديثة**، ص: 116.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 111.

[3]- المرجع نفسه، ص: 112.

ومن هذا كلّه نصل إلى أنّ اللّسانيّات أصبحت مقياسًا لتقويم أصالة التّراث العربي القديم ولكن الحقيقة أنّ "أصالة هذا الفكر مرتبطة بالإطار الحضاريّ العربيّ الإسلاميّ وبالشّروط التّاريخيّة التي وجّهت التّفكير اللّغويّ العربيّ، وفي المسار الذي سار فيه بكلّ الملابسات والأبعاد المعروفة"[1]؛ أي أنّ قراءة التّراث العربي لا تكون إلاّ بإرجاعه إلى أصله وزمنه الذي قيلت فيه هذه النّصوص، وفق مناهج أكثر دقة وعلمية وليس بقياسها على ما هو غربي مستحدث فالمستحدث الغربي لا يتناسب تمام التّناسب مع معطيات اللّغة العربية.

6- توجّهات الدّرس اللّساني العربي الحديث:

بعد ما سيطرت اللّسانيّات على التّفكير الإنساني وأصبحت رائدة الدّراسات الحديثة، كان لا بدّ على الباحث اللّغوي العربي الاندماج في دائرة الحداثة العلميّة رغم التّراكمات والصّعوبات التي كان من المتوقّع مواجهتها إلى محاولة البحث في هذا العلم فتجلّت أعماله في اتجاهات متعدّدة منها:

6-1- الاتجاه التّأسيسي:

لقد سعى هذا الاتجاه إلى وضع قاعدة لسانيّة عربيّة فعّالة، وقد استقطب هذا الكثير من الاهتمام والدّعم منذ البدايات الأولى لدخول اللّسانيّات إلى الثّقافة العربية، ومن المعلوم أنّ ظهور هذا الفكر التّأسيسي برزت معه إيجابيّات كثيرة، وفي الوقت ذاته عانى من مشاكل جمّة سواء كانت مباشرةً أو غير مباشرة، وذلك بسبب عدم التّقبل العربي لفكرة الوافد الجديد.

أمّا فيما يخصّ الإيجابيّات فكانت قد برزت في الأمور المنهجيّة والعقليّة التي فتحت لها اللّسانيّات الباب والتي تجلّت في مجالات عديدة[2] منها:

- الانفتاح على العالم الخارجي لمواكبة التّطور العلمي العالمي، لأنّ الرّواد الأوائل قد انبهروا باللّسانيّات الحديثة وأصبحت لديهم قناعة كليّة بأنّ "التّنمية اللّغويّة لا تقلّ أهمّية عن بقيّة أجناس

[1]- مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية الحديثة**، ص: 113.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 115.

التّنمية وأبعادها"[1]، وتحوّلت هذه القناعات من جيل إلى جيل فنتج عن هذا التّواتر الكثير من المشاريع الفرديّة والجماعيّة.

على الصّعيد الفردي:

ظهرت الكثير من المحاولات التي تفاوتت في العمق لإيجاد حلول للّسان العربي ودراسته من كلّ الاتجاهات، حيث أرادوا صياغة نظريّة شاملة للبحث في قيمة اللّغة العربية، وإمكانيّة تقبّلها للثّقافة والتّكنولوجيا والعلوم المعاصرة، وهذا ما دفع الرّواد العرب إلى القول بأنّ اللّسانيّات ذات شأن، ويمكنهم من خلالها التّطبيق على مختلف المجالات الفكريّة والنّقديّة والإعلاميّة فأصبحت قادرةً على تحقيق الحد الأقصى من الكفاية التّواصليّة[2]، إذْ أصبحت البحوث العلميّة اللّغويّة مرافقةً لكلّ المجالات الحيويّة المعرفيّة.

إنّ ما قام به رواد هذا الاتجاه في ربط اللّغة بمواقف الحياة ليس فيه اختلاف كبير مع علماء العربية الأوائل حيث لم يروا أنّ هناك بديلا لمنهجهم يمكن أن يعوضه لارتباط علومهم بثقافتهم وبيئتهم العربية ارتباطا وثيقا.

– حصول معارف أكثر انفتاحًا على المعارف اللّغويّة، والتي تمّ ظهورها من خلال إعادة قراءة التّراث اللّغويّ العربيّ استنادًا إلى أدوات منهجيّة متطوّرة في معالجة التّراث.

– ظهور نخبة من العلماء التي تمتلك المعرفة الكافيّة في التّراث اللّغويّ العربي، وكذلك متمكّنة من الأدوات اللّسانيّة الحديثة من حيث النظريّات والمناهج، فظهر بذلك الاتجاه الإجرائيّ الذي يتطلّب الهدف النّفعيّ من البحث العلميّ، حيث ظهرت الكثير من الإنجازات العربية من أجل معالجة اللّسان العربي[3].

---

[1]– عبد الكريم جيدور، **التّفكير اللّساني العربي المعاصر (اتجاهاته، قضاياه، آفاقه) دراسة تحليلية قي ضوء نظرية المعرفة العلمية**، رسالة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح، 2016– 2017، ص: 45.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص: 46

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص: 48.

6-1-1- تقييم الاتّجاه التّأسيسي:

يشترك الخطاب اللّساني العربي المعاصر في أنّ مفهوم التّأسيس هو "الاستفادة من الجديد الذي طرأ في الدّراسات اللّغويّة، وأصبح حديث العام والخاص من الأكاديميين ورجال الفكر والأدب في العالم بأسره، واندرجت تحته وجهات نظر هي: الاعتراف أو كسب الشّرعيّة العلميّة والثّقافيّة، ثمّ مدّ الجسور مع التّراث من جهة ومع الحداثة الغربيّة من جهة أخرى، ثمّ خلق البيئة والفضاء الذي يسمح لهذا الوافد الجديد بالنّمو والتّرعرع، وذلك في أطروحات أبرزها: الالتفات إلى البحوث اللّغويّة الشّاملة في مقابل البحوث القطاعيّة والجزئيّة، وذلك من خلال البحث في النّظريّة اللّغويّة العامة إمّا إنتاجًا وإبداعًا خالصًا أو استمدادًا من التّراث أو إعادة قراءة المجهول فيها وطرح كذلك إلى جانب ذلك فكرة المدارس اللّسانيّة العربية نظير ما في الحالة الغربية، وطرح أيضًا التّأسيس العولمي أو استثمار البيئة الرّقميّة والتّفوّق التّكنولوجي في بلوغ هذه الغايات"[1]؛ أي توفير الجو والظّروف الملائمة لاستقبال العلم الجديد ومحاولة فهمه واستغلاله بصورة إيجابية دون المساس بثوابت اللّغة العربية.

6-2- الاتجاه الإجرائي:

إنّ الوصول إلى المرحلة الإجرائيّة هو ما يهدف إليه الباحث العلمي، ثمّ إنّ البحوث العلميّة الحديثة لا تنتهج إلاّ هذا النّهج، ومن المعروف أنّ اللّسانيّات ثورة علميّة منهجيّة لأنّها ركّزت على الجانب المنهجيّ في البحث العلميّ، وقد لقي هذا الاتّجاه ترحيبًا كبيرًا في الوطن العربي فأصبح له الكثير من المشجّعين والأنصار، ولا يُعتبر التّركيز على النّتائج الجانب المشرق فقط في هذا الاتجاه وإنّما هناك عوامل عديدة منها ما يلي[2]:

6-2-1- البحث عن القوانين والمبادئ:

يركّز البحث العلميّ على جمع العناصر الجزئيّة ودراستها دراسة علميّة دقيقة عند أهل الاختصاص الواحد، فتصبح قانونًا لباقي الظّواهر المشابهة، وعند العمل على الإجراء فإنّ الباحث يركّز على الجزئيّات ذات الاستقرار والاستمراريّة، وهذا ما يساعده في الوصول إلى نتائج علميّة دقيقة،

---

[1]- عبد الكريم جيدور، **التّفكير اللّساني العربي المعاصر (اتجاهاته، قضاياه، آفاقه) دراسة تحليلية قي ضوء نظرية المعرفة العلمية**، ص: 91.

[2]- ينظر:المرجع نفسه، ص: 100.

ولهذا السّبب استقلّ العلم عن الفلسفة العامة وعن فلسفة العلوم، وهو استقلال يخدم العلم لأنّه يفصل البحث الإجرائيّ الذي يمتاز بقابليّة التّحقق والإثبات في حينه، بدلا من التّأملات التي لا يُقال فيها قول نهائيّ بل تأخذ في الأخذ والرّد[1].

ولقد عبّرت الباحثة ميلكا إيفيتش (Milka ivic) عنه قائلة:"شهد القرن العشرون الاتجاهات العامّة لمنهج علميّ جديد، وبدأ البحث العلميّ في عمله بالتّنظيم المنهجيّ والتّعميم مُلحًّا على أهمّية استنباط الخصائص غير المتحوّلة للظّواهر، ولهذا كان من الضّروري عند ملاحظة مجموعة من المعلومات التي تجمعها صلات معيّنة، أن نعثرَ على النّموذج النّمطي لها، ما يُمكن أن يُصطلح عليه في علم الأحياء: الطّراز الوراثي في علاقته بالطّراز الفيزيقي، وينتج النّموذج النّمطي المثالي الخاص بنوعه من إلقاء الضّوء على الخصائص الشّائعة، والمهمّة في سلسلة من الظّواهر المعيّنة وإهمال الخصائص غير الأساسيّة، وهي الخصائص الفرديّة والمتغيّرة والخاضعة للمصادفة، وهكذا بدأ المنهج العلمي في التّحليل يميل نحو تجريد الثّوابت من المتغيّرات القائمة بالفعل"[2]، وقد أثّرت هذه التّحولات العلمية الهامة على العالم بفعل تأثير التّكنولوجيا الرّقميّة، وتظهر النّزعة الإجرائيّة في كلّ اتجاهات العلم الحديث وكذلك في البحوث اللّسانيّة من خلال ما يلي:

أ- التّنظيم المنهجي للمعرفة.

ب- إعادة دراسة وتفسير الحقائق على نحو جديد.

ج- توسيع الاهتمامات التّطبيقيّة والميدانيّة.

د- العمل المشترك بين مختلف التّخصّصات، فظهر ما يسمى باللّسانيّات التّطبيقيّة حيث يعتبر الميدان العام لهذا التّوجه التّعاوني.

هـ- نقل هذه التّقنيّة من مختلف الاختصاصات وتطبيقها على الظّواهر اللّغويّة[3].

---

[1] - ينظر: عبد الكريم جيدور، **التّفكير اللّساني العربي المعاصر**، ص: 100- 101.

[2] - ميلكا إيفيتش، **اتجاهات البحث اللّساني**، ص: 100.

[3] - ينظر: عبد الكريم جيدور، **التّفكير اللّساني العربي المعاصر**، ص: 102- 103.

6-2-2- التّطوير المستمرّ للأدوات الإجرائيّة:

من الطّبيعي أنّ الهدف النّهائي للأبحاث العلميّة هو الاكتشاف وحلّ المشاكل التي تعترض الإنسان، فإنّ الباحث يجب أن يستفيد من كلّ جديد وافد خارج مجاله ممّا يساعده على الاستيعاب والفهم الجيّد، وبما أنّ اللّسانيّات واكبت الثّورة العلميّة الثّالثة؛ أي الثّورة التّكنولوجية الرّقمية، فإنّها تركّز على الاستفادة من وسائطها الرّقمية وخاصةً الوسيط التّقنيّ والتّكنولوجي إضافةً إلى توجيه ودعم العملية البحثية، وهذا لا يعني انتقاص المناهج الأخرى بل يجب النّظر إليها نظرةً متوازنةً؛ فالباحث يرغب في التّطور لأنّ القبول والرّفض مرتبط بما يُحصّله البحث من نتائج علميّة[1].

6-2-3- المشاريع والاقتراحات الإجرائيّة:

6-2-3-1- مشروع الرّصيد اللّغوي:

لقد تبنّى هذه الفكرة علماء من المغرب العربي، وهم أحمد الأخضر غزال وعبد الرحمن الحاج صالح ومحمد العابد، ولقد كان لهم تكوين علميّ مزدوج يجمع بين المعرفة الواسعة للتّراث اللّغويّ العربيّ والتّمكن من اللّسانيّات الحديثة منهجًا وإجراءً، ويعدُّ هذا الثّلاثي نواة ما سُميّ فيما بعد المدرسة الخليليّة الحديثة، ولقد أُطلق على المشروع اسم ثلاثي (الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ) وهي تسميّة تؤكّد على الخصائص أو الأبعاد الثّلاثة التي يتميّز بها هذا المشروع، فكونه رصيدا يعني أنّه ذخيرة حيّة، أو كالرّصيد المصرفيّ يُمكن للتّلميذ أن يسحب منه ما يحتاج إليه، وهذا يستدعي كفاية هذا الرّصيد، وبما أنّه لغويّ يعني أن يشتملَ على قائمة من المفردات مرتبةً ترتيبًا منطقيًا ترافقها تعبيرات مختلفة لها نفس التّرتيب[2].

ثمّ تأتي عمليّة تركيز الجهد على ما يوظّفه المتعلّم، ويستعمله فعليًّا في كلّ مجالات الحياة داخل المدرسة وخارجها[3]، وقد لخّص عبد الرحمن الحاج صالح هذا الرّصيد مؤكّدا "أنّ الرّصيد من اللّغة الذي يجب أن يُعلّم للطفل هو مجموعة من العبارات والمفردات العربية الفصيحة أو ما كان على قياسها ممّا يحتاج إليه التّلميذ في سنٍّ معيّنة من عمره حتى يتسنّى له التّعبير عن الأغراض والمعاني العاديّة التي تجري في التّخاطب اليومي من جهة، ومن ناحيّة أخرى التّعبير عن المفاهيم الحضاريّة

---

[1]- ينظر: عبد الكريم جيدور، **التّفكير اللّساني العربي المعاصر**، ص: 103.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 116.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 118.

والعلميّة الأساسيّة التي يجب أن يتعلّمها في هذه المرحلة"[1]؛ أي اختيار الرّصيد اللّغوي المناسب للطفل في حياته اليوميّة والذي يُمكّنه من التّعبير عن حاجاته التي يرغب بها.

6-2-3-2- مشروع المعجم التّاريخي للّغة العربية:

وقد بادر إلى هذا العمل الألماني فيشر (Fisher)، ثمّ حاول بعض المعجميين العرب مواصلة العمل اعتمادًا على المادة العلميّة الغزيرة التي جمعها هذا العالِم، وفكرة فيشر استلهمها من المعجميين الغربيين الذين أتقنوا صناعة هذا النّوع من المعاجم وأنجزوا كثيرًا منها في إطار ما يسمّى باللّسانيّات التّاريخيّة خلال (ق 19)، ويقوم المعجم التّاريخي بعدّة وظائف أهمّها:

- تتبّع معاني الكلمات خلال تطوّرها الزّمني، وإثبات أصلها في اللّغة السّامية.
- إظهار متى استعملت الكلمة لأوّل مرّة، وتحرّي النّصوص التي وردت فيها مع ذكر المراجع.
- التّأكّد من آخر استعمال للكلمة التي خرجت عن الاستعمال وأهملت فيما بعد.

كانت هذه مقاييس المعجم التّاريخي في الرؤيا الغربية، وأراد فيشر تطبيقها على اللّغة العربية ولكنّه توفيّ قبل أن يحقّق هدفه[2].

6-2-3-3- مشروع الذّخيرة اللّغوية العربية:

وقد طُرح هذا المشروع أوّل مرة في مؤتمر التّعريب في عمّان عام (1986)، ونشر في مجلة المجمع الأردني للّغة العربية، بعد ما تقبّلته جميع الهيئات العربية الفاعلة في مجال اللّغة، ولكن عدم الانطلاق في المشروع كان سببه المشكلات المجتمعيّة، وظهرت كذلك مشاكل البيانات والبرمجة التي حالت دون التّقدّم فيه[3].

6-2-3-4- أهداف المشروع:

أ- بنك آلي للمعلومات: ويعدّ هذا البنك من أهمّ أهدافه حيث يتمكّن الباحث العربي من خلاله الحصول على كافة المعلومات باللّغة العربية في أيّ مجال يبحث فيه.

---

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات**، ص: 120.

[2]- ينظر: عبد الكريم جيدور، **التّفكير اللّساني العربي المعاصر**: ص. 119.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 120.

ب- مصدر الصّناعات المعجميّة: وتتوفّر البرمجة على قاعدة البيانات النّصيّة، حيث تقدّم هذه القاعدة مساعدةً كبيرةً للبحوث اللّغويّة الأساسيّة خاصةً صناعة المعاجم[1].

6-2-3-5- تقييم الاتّجاه الإجرائي:

يُعتبر الإجراء النّشاط العلمي الذي تتحقّق مشروعيّته عن طريق الإنجازات، والتي تكون كفيلةً ببناء جسور بين البحث العلمي ومشاكل الحياة العامة، وكذا مشاكل اللّسان العربي التي يُعاني منها والمتمثّلة في بعد اللّغة العربية عن التّداول في الوطن العربي، وكلّ المشاكل الأخرى تتفرّع عن هذا، وبسبب ذلك ركّز الإجرائيّون على استعادة اللّغة العربية حيويتها وفعاليتها الوظيفيّة في جميع المواقف التي خرجت منها كلّيًّا وبوتيرة سريعة، وهذا ما دعاهم إلى القول بتفصيح العاميّة حتى تستعيد اللّغة عافيتها المفقودة منذ قرون طويلة[2]، إلا أنّ هذا الاقتراح هُوجِم بشدة لأنّه يدعو إلى ظاهرة التّهجين اللّغوي، الذي يحط من قيمة اللّغة الفصيحة بدلا من خدمتها.

6-3- الاتجاه التّكويني:

التّكوين والتّأطير والتّخطيط عملية ضروريّة تقوم عليها كل دراسة.

6-3-1- وجود الفكر التّكوينّي في التّراث العربي:

عمل كثير من علماء اللّسانيّات العرب على قضية التّكوين والتّأطير، حيث ركّزوا في عملهم على الجوانب البيداغوجيّة والتّعليميّة للّسانيّات انطلاقًا من طرق التّدريس إلى تصميم المقرّرات والبرامج، فظهرت الكثير من المخابر والورشات والمعاهد اللّسانيّة وهذا أكبر دليل على النّزوع نحو التّكوين[3].

وفي الوقت الذي ركّز فيه فريق من الأكاديميين على تعريف اللّسانيّات انطلاقًا من تاريخها العام وتاريخ مدارسها، ظهر فوج آخر يبحث عن المحتوى بعمق، فظهرت الكثير من المؤلّفات في هذا المضمون مثل كتاب «نشوء اللّغة العربية ونموّها واكتمالها» الذي ألّفه أنستاس ماري الكرملي، وقد

---

[1]- ينظر: عبد الكريم جيدور، **التّفكير اللّساني العربي المعاصر**، ص: 121.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 123- 124.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 126.

تطرّق فيه إلى العلاقة بين اللّغات وبحث كذلك عن موت الكلمات وخلودها؛ فدراسته كانت نظيرًا لما يسمّى بالفيلولوجيا[1].

كما نجد "كتاب جورجي زيدان «تاريخ آداب اللّغة العربية» حيث كان منهجه أكثر دقّة، فقد اشتمل على مقدار كبير من التّحليل؛ فاستعماله مصطلح تاريخ الأدب يشمل كلّ الإنتاج العقلي والشّعوري للأمة في مختلف الميادين العلميّة والفلسفيّة والأدبيّة عبر التّاريخ، وهذا الكتاب يصوّر الجانب الحضاري للأمة العربية في شتّى وجوه نشاطها"[2].

والنزعة إلى تكوين الطّلبة والباحثين هو اتجاه وجد عند الكثير من علماء اللّسان الأوائل، ثمّ إنّ هذه النّزعة قد تمكّنت من تحقيق هدفها، وهو سدّ الفراغ الذي عانت منه مادة اللّسانيّات بسبب الافتقار إلى المادة العلميّة المحرّرة باللّغة العربية، حيث ظهرت الكثير من المؤلّفات التي تلبّي هذه المطالب، وكانت هذه المؤلّفات على ثلاثة أنواع تمثّلت في الكتب التّمهيديّة والكتب المترجمة والدّراسات الأكاديميّة[3]، والتي أشرنا إليها سابقا.

6-3-2- تقييم الاتّجاه التّكويني:

يُعتبر هذا الاتجاه مجموعة من الأفكار والانشغالات التي راودت الباحثين أثناء محاولاتهم نقل العلم إلى طلاّبهم، والهدف من هذا هو أن تتواصل حلقة البحث هذه من جيل إلى جيل حيث تتسلّح هاته الأجيال بالتّقنية العلمية العالمية حتى تصل إلى هدفها المنشود[4].

6-4- الاتّجاه المهني:

تأتي بعد التّكوين مرحلة العمل كإجراء منطقيّ لإنجاح أيّ مشروع.

6-4-1- وجود الاتّجاه المهنيّ في اللّسانيّات العربية:

لكلّ ذي فنّ شأن "فليس غريبًا أن يوجد عند المشتغلين بالبحث والتّحقيق في ميدان علمي معيّن نزوع إلى تمييز أنفسهم باعتبار منهجهم وخطابهم العلمي المشترك. إنّ هذا التّفكير له امتداد في تراثنا العربي (...) وبناء على ذلك يمكننا القول أنّ اتجاه اللّسانيين العرب المعاصرين إلى مثل هذه

---

[1]- ينظر: عبد الكريم جيدور، **التّفكير اللّساني العربي المعاصر**، ص: 127- 128.

[2]- المرجع نفسه، ص: 129.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 132.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 141.

التّوجهات يُعدّ بديهيًّا، أمّا بحث هذا المستوى من الأفكار في الخطاب اللّساني المعاصر باعتباره اتجاهًا؛ فله أبعاد أخرى تخصّ شكل هذا الخطاب ومدى تأثّره وتأثيره في إنتاج هذا الاتجاه"[1].

6- 4-2- الأطر والأطروحات المهنيّة:

تدارس علماء اللّسان العربي مسألة التّنسيق بين الباحث ونشاط البحث في شقّيه النّظري والتّطبيقي، حيث إنّهم لا يهتمون بمسألة التّفريق بينهما مثل ما تفعل المدارس الغربية، ورأيهم أنّ البحث هو البحث، وهذا من أخطر المشاكل التي يتعرّض لها العلم إذا لم يوضع على محك التّطبيق يبقى مجرّدًا فلسفيًّا، كما أنّ التّطبيقات إذا بقيت على حالها الأوّل لم يدخل عليها أيّ جديد نظري فمآلها الرّكود والجمود[2].

فهذا الفصل والتّقسيم لا يصلح في التّفكير العربي، ولا يُمكن إنتاجه في هذه البيئة العربية لتكامل المجالات اللّغوية فيما بينها، وخدمة بعضها بعضا، لذلك نقرأ في سجلاّت التّاريخ سِيَرَ العلماء فنجد أنّ أكثرهم زاول النّشاط المهني الحرفي إضافةً إلى جهوده في البحوث العلميّة، فهذه كانت حالة طبيعيّة في الحضارة العربية[3].

6- 4-3- تقييم الاتّجاه المهني:

إنّ الاتّجاه المهني في اللّسانيّات العربية "هو الفكر الذي ظلّ يناضل من أجل أنْ يكون للنّشاط العلمي الخاص باللّغة العربية نمطه المستقل، وتعدّ هذه أفضل طريقة لتطوير هذا الميدان، وهو محاولة لترميم انقطاع السّند المعرفي بين اللّسانيّات العربية المعاصرة ومؤرديْها الكبيرين، التّراث العربي واللّسانيّات العالميّة، وبما أنّ اللّسانيّات هي علم من العلوم الإنسانيّة يتصدّى لظاهرة عامة الوجود في اللّغة البشريّة، كان لا بدّ على الباحثين توفير القواعد والشّروط التي تمنح موضوع البحث مناعة كافيّة ضدّ الخطاب الذي لا يلتزم الحدّ الأدنى من شروط البحث والتّعبير العلمي عن هذه الظّاهرة في كلّ جوانبها ومتعلّقاتها"[4].

وهناك مشكلة أخرى تواجه اللّسانيّات العربية في رأي المهنيين هي "قضيّة الاستمراريّة، وما هو السبيل إلى الوصول إلى جميع المتغيّرات الجوهرية التي تطبع المعرفة الإنسانيّة، وخاصة السّرعة الفائقة

---

[1]- عبد الكريم جيدور، **التّفكير اللّساني العربي المعاصر**، ص: 156.

[2]- ينظر: عبد الرّحمن الحاج صالح، **أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى معلمي اللّغة العربية**، ص: 23.

[3]- ينظر: عبد الكريم جيدور، **التّفكير اللّساني العربي المعاصر**، ص: 159- 160.

[4]- المرجع نفسه، ص: 176.

في النّشر والتّوزيع، والتّدفق الهائل للبحوث والدّراسات، وتطوّر اللّغة الواصفة في مجالات هي غاية في الدّقة، هذا كلّه في مقابل وسط عربي سوسيو- ثقافي يتميّز بمشاكله التّنمويّة الخانقة وقلة المتابعة والمناقشة (...) وهذا كلّه بسبب النّظرة السّلبيّة اتجاه البحث العلمي في المجتمعات العربية"[1].

6- 5- الاتّجاه النّقدي:

ثمّ تأتي مرحلة النّقد والتّقويم من أجل إصلاح الاختلالات الحاصلة

6- 5- 1-وجود الفكر النّقدي في اللّسانيّات العربية:

لقد سيطر الفكر النّقدي على العقول العربية الفاعلة في المجال اللّساني، والمتابع للخطاب اللّساني يفهم منه ميزتين: الأولى انتشاريّة والثّانية تركيبيّة، فالانتشاريّة تُفهم بدورها انطلاقًا من بُعد زماني لأنّها بدأت مبكّرة وما زالت متواصلة، والبعد الثّاني إقليمي لأنّها لم تكن مقتصرة على المشرق دون المغرب، والبعد الثّالث فهو منهجي، لكن جميع هذه الأبعاد تعمل من أجل نفض الغبار وكشف العيوب ونقد الماضي والحاضر، أمّا الميزة التّركيبية فتقوم بمعاينة هذه النّزعات الفردية والجماعية فلكلّ مثقّف نقد سواء في نقد الأشخاص أو النّظريات أو الظّواهر التّاريخية إلاّ أنّ ميزة النّزوع إلى النّقد تجمع كلّ هذا[2].

وتظهر أهميّة النّزعة النّقديّة في القراءات الشاملة ذات الإطار الوصفي كمحاولة مصطفى غلفان «اللّسانيّات العربية الحديثة: المصادر والأسس النّظريّة والمنهجيّة» التي حاول من خلالها أنْ يُساءل الخطاب اللّساني المنتج للتعرّف على القيمة الحقيقيّة التي أضافتها اللّسانيّات للّغة العربية وحقيقة وجود لسانيّات عربية من عدمها. كما تطرق إلى مسألة هامّة أخرى وهي النّتائج النّظريّة والمنهجيّة المترتّبة على تطبيق النّماذج اللّسانيّة الغربيّة بحذافيرها على اللّغة العربية، وما يمكن قوله أنّ إبراز الأسس والمميّزات المشتركة لهذا الاتّجاه الواسع لا يقتصر على التّنويه بالأهميّة القصوى لهذا النّشاط العلميّ فحسب، بل يتخطّاه إلى وضع برنامج أو تصوُّرٍ لخطّة ينظر من خلالها كلّ المهتمّين بهذا الميدان إلى ما أحرزوه من إنجازات فعليّة لا غبار عليها ويكون لديهم الفرصة الكاملة لتوحيد الجهود نحو إنجازات جديدة أكثر بروزًا وأكبر جلاءً[3].

---

[1]- عبد الكريم جيدور، **التّفكير اللّساني العربي المعاصر**، ص: 178.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 180.

[3]- المرجع نفسه، ص: 181.

6- 5-2- تقييم الاتّجاه النقدي:

النّقد اللّساني هو "مفهوم جديد في الكتابة العربية، وينبغي عدم التّعجل في الحكم عليه، والفكرة الرّئيسة التي انطلق منها روّاده هي حاجة كلّ باحث في ميدان اللّسان العربي وقضاياه مهما كان اتجاهه، إلى أنْ يعرف على وجه قريب من الدّقة، وبعيدًا عن التّصنع، هذه الحالة الراهنة للبحث اللّساني العربي، وما وصل إليه كلّ مشروع على حدة، والصّورة الكاملة لهذا المنجز، لأنّ مبرّراته مقنعة، ومنطقيّة، فكل باحث مشتغل في هذا الميدان يلتمس دربه فيه بصعوبة بالغة، ولا يكاد يعثر في التّراكم الهام المحقّق على مؤشّرات وبيانات تهديه إلى ما يقوم به زملاؤه في النّشاط، وأين وصل البحث في جوانب دقيقة كصلة اللّسان العربي بالتّعليم والإعلام، وواقع البحوث التّطبيقيّة، مع إشباع ذلك كلّه بالتّقييم والنّقد البنّاء، وهذا مسلك به يعتلي بنيان العلم"[1]؛ وهذا دليل على صعوبة التّعامل مع اللّسانيات العربية الحديثة بسبب العمل الفردي الذي يشوبه الغموض واللّبس وذلك لتعارض المفاهيم واختلاف طريقة الكتابة، ممّا أدى إلى عدم التّكامل في الكتابات العربية اللّغوية الحديثة.

ممّا مرّ بنا يبدو أنّ "حاجة الباحث الذي يرتاد هذا المجال الفسيح إلى أطُر وتقسيمات يجتهد طاقته في تناسبها وعدم إخراجها لأيّ إنجاز موجود بالفعل هو منطَلق لا بدّ منه، ولكنّه لا يكتمل في المحاولة الأولى أو الثّانية، بل يحتاج هو أيضًا إلى نقد على نقد، وتقييم يرمي إلى التّقويم"[2]؛ لا يكتمل أي عمل من الأعمال وفي مختلف المجالات دون أن يخضع للنّقد البنّاء الذي يقوده إلى الإصلاح الحقيقي.

7- معوّقات الدّرس اللّساني العربي الحديث:

لم يكن تقبّل اللّسانيّات في الفكر العربي بالأمر الهيّن، حيث ظهرت الكثير من الرّدود المناهضة له، وكان السّبب في هذا الرّفض هو أنّ أغلب المشتغلين في هذا الميدان:"يرفض النّظر في هذا العلم الجديد، أو يحاول تفهّمه وأنّ العلم الذي في يده لا يقبل أن يحلّ محله علم حادث وافد من البلاد الغربية"[3]، ويقول عبد الرحمن أيّوب في مطلع كتابه «محاضرات في اللّغة»:"أمّا كيف يتلقّى

---

[1]- ينظر: عبد الكريم جيدور، **التّفكير اللّساني العربي المعاصر**، ص: 218- 219.

[2]- المرجع نفسه، ص: 219.

[3]- محمود السعران، **علم اللغة مقدّمة للقارئ العربي**، ص: 22.

النّاس هذا الكتاب فإنّي أعلم مقدَّمًا أنّ منهم من سيعتبره كفرانًا بثقافتنا التّقليديّة، وتجريحًا لسلفنا الصّالح"[1]؛ والسّبب في هذا هو ارتباط الدّرس اللّغوي بأعمال المستشرقين ممّا جعل علماء العرب ينظرون إلى هذا الجديد نظرة ريب وحذر، كما أنّ العربي يرى أنّ إرثه العلمي العربي القديم أرقى من أيّ علم آخر.

7-1- إشكالية المصطلح اللّساني:

إذا تتبعنا أهمّية المصطلح وخطورته في العالم العربي نقف على إشكاليّات كثيرة يتخبّط فيها وخاصةً ضبط المصطلح اللّساني، وفي تعدّده وعدم تأصيله التّأصيل الدّقيق عبّر عنه الباحثون بتعابير عدّة منها: (أزمة المصطلح)، و(فوضى المصطلح)[2]، ودلّلت هذه الأوصاف على تلك الإشكالات التي جعلت المصطلح اللّساني عائقًا أسهم في تعقيد تقدّم اللّسانيّات في الثّقافة العربية على المتخصّصين في مجال البحث اللّغوي.

وقد نتج عن هذا الوضع الصّعب للمصطلح اللّساني كثرة الكتابات اللّسانيّة بالمصطلحات المتعدّدة التي تدلّ على مفهوم واحد، وهذا ما أدّى إلى عدم رسوخ اللّسانيّات العربية، فقد ظهرت في صورة خطابات لسانيّة كثيرة، ومتنوّعة تنوُّع وجهات نظر اللّسانيين واختلاف وجهات نظرهم الفكريّة.

ويعدّ مصطلح اللّسانيّات أبرز شاهد على الفوضى التي يعرفها المصطلح اللّساني ممّا أدّى ببعض الباحثين إلى اليأس من تعدّد المصطلح الدّال عليه من جهة وإيراد المعنى المقصود منه من جهة أخرى، محاولين الخروج من هذا الجدل المصطلحي، يقول نهاد الموسى في هذا المضمون:"اللّسانيّات وإن كانت تلتمس أن تستقرّ مصطلحًا إذْ ما يزال من يتداولونها يعبّرون عنها بعلم اللّغة أو اللّغويات أو علم اللّسان البشري أو الألسنيّة، وهي على مختلف الأسماء تعني دراسة اللّغة دراسة علميّة، ومنتهى القصد منها أن يبلغ فهمًا كافيًا لهذه الظّاهرة القريبة البعيدة المألوفة المدهشة"[3]؛ ومهما تعدّدت تسميّاتها يبقى هدفها واحدًا وهو الدّراسة العلميّة الدّقيقة للّغة الإنسانيّة.

---

[1]- عبد الرحمن أيوب، **دراسات نقدية في النحو العربي**، مؤسّسة الصّباح، الكويت، كلمة المؤلف.

[2]- ينظر: أحمد قدور، **اللّسانيات والمصطلح**، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، مج. 81، ع. 4، ص: 06.

[3]- وليد العناتي، **نهاد الموسى وتعليم اللّغة العربية رؤى منهجية**، ط. 1، دار جرير للنّشر، الأردن، 2010، (مقدّمة الكتاب).

ويقتضي النّظر إلى التّجربة اللّسانيّة العربية الحديثة أوّلا تقديم الإطار المنهجي العام الذي يحدّد اللّسانيّات نفسها من حيث اعتبارها مجموعة مبادئ نظريّة وأسس منهجيّة يقوم عليها التّحليل اللّساني العلمي كما اتُّفِق عليه عالميًّا بين اللّسانيين، وللوقوف على جوانب القصور المنهجي الذي تتّسم به العديد من الدّراسات اللّسانيّة العربية ينبغي أوّلا تحديد أبعاد مقوّمات اللّسانيّات وأسسها التّصوريّة ومفاهيمها الإجرائيّة[1].

يتطلّب التّعامل مع اللّسانيّات في ثقافتنا العربية كمرحلة أولى القيام بأمرين اثنين:

أوّلا: توضيح طبيعة التّحليل اللّساني.

ثانيًا: بسط المنطلقات النّظريّة والمنهجيّة الجوهريّة في اللّسانيّات[2].

لقد لاحظ بعض الباحثين واللّسانيين العرب، أنّ من مشكلات البحث اللّساني العربي:"ادّعاء العلميّة والمنهجيّة، وهذه الظّاهرة تأخذ أشكالا متعدّدة من تصوّر خاطئ للعلم إلى تصوّر خاطئ للفرضيّات العلميّة إلى تصوّر خاطئ لما يُعتبر تطبيقًا ما"[3].وهذا الكلام فيه ما فيه من الصّحة لأنّ الخطاب اللّساني العربي مشحون بالكثير من التّصوّرات المغلوطة للعلم، والمنهج وكيفيّة التّطبيق وبالتّالي لا يمكنه تقديم شيء جديد في دراسة اللّغة العربية من منظور لساني، أو على الأقل نشر وعي فكري لساني حداثي يتجاوز الفكر القديم[4]، وعليه فمن الضروري تصحيح اللسانيين العرب لتصوراتهم المغلوطة اتجاه العلم.

والإشكال الثّاني الذي وقف عائقًا أمام تطوّر اللّسانيّات العربية، هو "أنّ اللّسانيّات ليست استمرارًا للبحث اللّغوي العربي القديم، بل واردةً نتيجة الانفتاح المعرفي الذي عرفه العالم العربي منذ منتصف القرن التّاسع عشر، ولهذا اتخذ البحث في العلاقة بين الفكر اللّغوي العربي القديم ونظيره اللّساني الحديث منحًى غير المتوقع منه، إذ تمّ في إطار ما عُرف بإعادة قراءة التّراث اللّغوي، أو

[1]- ينظر: مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية الحديثة**، ص: 45.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 45.

[3]- عبد القادر الفاسي الفهري، **اللّسانيات واللغة العربية**، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء ، المغرب، ج. 1، ص: 57.

[4]- ينظر: مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية**، أسئلة المنهج، ص: 13.

«إعادة التّشكيل»"[1](*)؛ أي إعادة تأويل الموروث اللّغوي العربي وفهمه ومحاولة صياغته وفق ما تتطلّبه المقترحات اللّسانيّة الغربية الوافدة إلينا، فأصبحت قضيّة اللّسانيّات مشكلةً فكريّةً أكبر تجلّت في الصّراع بين القديم والجديد، فتولّدت لدينا:«لسانيّات التّراث»[3]، ولُخّصت النّتائج في عبارة:"(ما ترك الأوّل للآخر شيئًا)، ومن هذا نستنتج أنّ اللّسانيّات اعتُبرت فتحًا عظيمًا عند أهلها في الغرب ليست جديدة علينا، بل كانت بداياتها منذ الفكر اللّغوي العربي القديم مع الخليل وسيبويه في النّحو واللّغة"[4].

وممّا لا شكّ فيه أنّ هذه المواقف تحمل في طيّاتها تعصّبًا حضاريًّا ليس في صالح القضايا الثّقافيّة العربية الحديثة ولا يقدّم شيئًا للّغة العربية بل يقف عائقًا أمام تطوّرها واندماجها في التّطور اللّغوي العالمي.

كما نجد دعوة للبعض من أجل صنع نظريّة لسانيّة خاصة باللّغة العربية دون سواها، وهذا يُبعدنا تمامًا عن مدار العلم ممّا يُساعد في نشر الكثير من المغالطات المنهجيّة، فتتحوّل العلاقة بين اللّسانيّات والثّقافة العربية إلى غموض شامل ينتج عنه نفور كلّيّ من اللّسانيّات، لأنّها حسب رأيهم لا تنطبق على اللّغة العربية وبالتّالي الاستغناء عنها[5].

فاللّسانيّات بالنسبة للعربيّ "تُعتبر مادة مستوردة مضادة للتّحليل النّحوي العربي، ووجودها في حضن الحضارة العربية يحرّك الجبهات المضادّة لها ويولّد صراعًا حضاريًا لا يُستهان به، لأنّ دخول فكر غربي جديد إلى ثقافة ترى نفسها ثقافةً لغويّةً بامتياز، دفع إلى التّساؤل حول جدوى

---

[1]- مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية**، أسئلة المنهج، ص: 16.

[*]- منهج أُطلق عليه اسم إعادة قراءة التّراث، وهدفه قراءة التّصوّرات اللّغوية القديمة، وتأويله وفق ما وصل إليه البحث اللّساني الحديث، والتّوفيق بين نتائج الفكر اللّغوي القديم والنّظريات اللّسانية الحديثة، وبالتّالي إخراجها في حلّة جديدة تُبيّن قيمتها. ينظر: منية الحمامي، **التّراث اللّغوي العربي وإشكالية المناهج الوصفية الحديثة**، مجلة التّواصل اللّساني، 1990، مج. 2، ع. 2، ص: 97.

[3]- ينظر: مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية**، أسئلة المنهج، ص: 16.

[4]- المرجع نفسه، ص: 16.

[5]- ينظر: مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية الحديثة**، ص: 28- 29.

اللّسانيّات"[1]، وهو ما تساءل عنه أحد الباحثين العرب:"لأيّ شيء نستورد منهجًا غربيًّا في دراسة اللّغة ولنا منهجنا الخاص الأصيل الذي أثبت ألف عام أو يزيد صلاحيته؟"[2]؛ صاحب القول يرى أنّ التّراث اللّغوي العربي في غنًى عن هذا الوافد الجديد فهو مكتفٍ بنفسه.

7- 2- الفهم الخاطئ لنظريّة العلم:

قد تكون بعض القضايا التي تطرحها اللّسانيّات لا تنطبق على اللّغة العربية، أو لا يصحّ تطبيقها مبدئيّا تطبيقًا تامًا عليها، ولكن تطبيقها قد لا يصحّ في كثير من الحالات على اللّغة الإنجليزية واللّغة الفرنسية وكثير من اللّغات الأوروبيّة الحديثة، ومن هذا يمكن القول بأنّ مطابقة النّظريّة اللّسانيّة للّغة العربية يشكّل كارثةً في حدّ ذاتها يجب الابتعاد عنها وتغافلها لا ذكرها كلّما أثيرت علاقة اللّسانيّات باللّغة العربية[3]، ونجد الفاسي الفهري يقول في هذا المضمون:"ممّا يطبع الدّرس اللّساني العربي والدّرس اللّساني المتخلّف بصفة عامّة تصوّر خاطئ للعلاقة بين التّجربة والنّظريّة، كما أنّنا غالبًا ما نسمع أنّ النّظريّات اللّسانيّة العامة الحالية نظريّات غربيّة تمّ بناؤها بالاعتماد على اللّغات الهندوأوروبيّة، وهي لم توضع لوصف لغات غريبة على الغرب كاللّغات الإفريقيّة أو الهنديّة أو العربية، ولذلك نحتاج إلى مزج النّماذج الغربيّة بنموذج ينطلق من العربية وغيرها من اللّغات، مثل هذا الموقف لا يخطئ فقط في تصوير العلاقة بين النّظريّة والتّجربة بالاعتماد على ما أسميته بالتجريبويّة السّاذجة، ولا أحد يستطيع بشيء من الجديّة اللهمّ إلاّ إذا كان الأمر يتعلّق بشعوذة أن يدّعي أنّنا نحتاج إلى نموذج آخر ينبني بالاعتماد على العربية لوصفها، والأكثر من هذا أنّ هذا الكلام الغريب حقًا على الخطاب العلمي يقوم دون أيّ استدلال على صدقه أو ثبوته"[4]؛ أي أنّ قيام العلم على التّنظير فقط أمر فيه الخطأ والخلط ولا بدّ من تنظير يعقبه تجريب حتى تتأكّد صحة النّظريّة من عدمها، وليس بادّعاءات ليس لها دليل ثبوتيّتها في الواقع العلمي.

وقد أدّى سوء الفهم هذا في العلاقة بين النّماذج اللّسانيّة واللّغة العربية إلى إصدار أحكام مشكوكة حول طبيعة اللّسانيّات، وترويج الكثير من المغالطات المنهجيّة التي لا تمتُّ بصلة للدّرس العلمي المنطقي ومن بين الأحكام التي جاءت في هذا المضمون:

---

[1]- مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية الحديثة**، ص: 29.

[2]- محمد محمد حسين، **مقالات في الأدب واللغة**، ط. 2، مؤسسة الرّسالة، بيروت، 1988، ص: 54.

[3]- ينظر: مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية**، ص: 30- 31.

[4]- عبد القادر الفاسي الفهري، **اللّسانيات واللغة العربية**، ص: 57.

1- سيطرة نحو الإنجليزية واللّغات الهندوأوروبية على التّحليل اللّساني العربي؛ ممّا أدّى إلى استنتاجات خاطئة مثل: القول بأنّ تطبيق النّظريّات اللّسانيّة المعاصرة على اللّغة العربية ليس أكثر من إسقاط نحو الإنجليزية على نحو اللّغة العربية:"فالنّظريّة التّوليديّة لم تطبّق بعدُ على اللّغة العربية بشكل مستقلّ عن نظام اللّغة الإنجليزية، ومن ثمّ كان عملهم محصورًا في هذه الأمثلة والبحث عمّا يقابلها في العربية، فجاءت تحليلاتهم أنجلو عربية تبتعد عن روح النّظام اللّغوي العربي ولا تشير إلاّ إلى ما له مرادف في الإنجليزية"[1]؛ والمقصود هنا أنّ تطبيق نظريّة تخصّ لغة أخرى مختلفة النّظام والتّركيب على اللّغة العربية كما هي دون محاولة إيجاد ما يناسبها في اللّغة العربية يؤدّي إلى خلط وفوضى منهجيّة تزيد الأمر تعقيدًا.

ويعود السّبب الحقيقي في عدم ازدهار اللّسانيّات في الثّقافة العربية إلى أنّ مبادئ هذا العلم تُلقَّن بكيفيّة نظريّة مجرّدة لا ترتبط بمعطيات الواقع العربي، ممّا نتج عنه بنية معرفيّة عربية خاصة بالعلوم اللّسانيّة غير ملائمة للواقع، فمازالت كلّ المؤلّفات غير التّقليديّة تلخيصًا تنظيريًا لمبادئ العلوم، أمّا ما هو تطبيقيّ يكاد ينعدم[2]، ويُمكننا إجمال هذه المشاكل التي وقفت في وجه عجلة التّقدّم للدّرس اللّساني العربي في العناصر التّالية:

1- غياب الإعداد الجيّد للباحث بوقوف معارفه وخبراته عند حدود ما صُنّف بالعربية وما تُرجم إليها، من غير اتّصال مباشر بمصادر المعرفة اللّسانيّة الإنسانية.

2- كثير من المصنّفات اللّسانيّة في العربية من نتاج ما بعد الجيل الرّائد الأوّل، جيل علماء اللّغة العرب الأوائل، كانت تأليفًا أشبه بالتّرجمة أو ترجمة أشبه بالتّأليف، وهذا مدعاة لسوء الفهم وسوء الإفهام.

3- كثير من المترجمات يُعاني مشقّة السّيطرة على الفكرة في أصولها، وإحكام العبارة عنها في صياغتها العربية، وبعضها كان مرتعًا للأغاليط وسذاجة التّعليق.

4- وجود قطيعة راسخة بين المشتغلين بعلوم اللّسان في أقسام اللّغة العربية وأقسام اللّغات الأجنبيّة في جامعات العرب.

---

[1]- عبد القادر الفاسي الفهري، **اللّسانيات واللغة العربية**، ص: 58.

[2]- ينظر: عبد الله العروي، **ثقافتنا في ضوء التاريخ**، ط. 7، المركز الثّقافي العربي، 2014، ص: 176.

5- استباحة غير اللّسانيين لحرمة اللّسانيّات، ثمّ استباحة نفر من اللّسانيين أو المنتسبين إلى اللّسانيّات لحرمات التّخصّصات الدّقيقة.
6- التّوسع الكمّي في إنشاء الجامعات من غير أن يواكبه إعداد جيّد لهيئة التّدريس.
7- استرخاء قبضة الإشراف العلمي إلى حدّ وقوعه في شرك الشّكلية.
8- غياب المحاسبة العلمية وهيمنة المعارف والمجاملة[1].

لقد أثمرت هذه السّلبيات ثمرتها المرّة في معالجة اللّسانيّات العربية لكثير من قضايا التّراث، فلم تُثبت اللّسانيّات العربية الحديثة قوّتها في التّصدي للمشروعات اللّسانيّة القوميّة الكبرى.

وبعد ردح من الزّمن مرّت به اللّسانيّات الغربية ظهرت اللّسانيّات العربية، وذلك بعد الاحتكاك الذي حصل بين العرب والغرب في (ق 20)، وينتمي روّاد اللّسانيّات الوصفيّة العرب إلى مدرسة لغويّة واحدة، حيث إنّهم تتلمذوا على يد الإنجليزي "فيرث" صاحب المدرسة الإنجليزية، لكن رغم أخذهم من منهل واحد وانتهاجهم منهجًا واحدًا وهو المنهج الوصفي، إلاّ أنّ اتجاهاتهم تفرّعت واختلفت[2]، حيث تجسّدت هذه الاتجاهات لدى اللّسانيين العرب المحدثين تجسيدًا واضحًا في أعمالهم، تعكس نسبة التّأثر العربي باللّسانيّات الغربية.

لقد تبيّنا فيما سبق أنّ اللّسانيّات العربية قد ارتبطت بالنّظريّة اللّسانيّة الغربية، فكان عليها إثبات وجودها في قدرتها على تكوين خطاب لساني عربي له أصوله النّظريّة والتّطبيقيّة، وله خصوصيّاته الحضاريّة، وهذا يكون من خلال تأديّتها لجملة من الوظائف، كان من بينها إعادة النّظر في التّراث اللّغوي، ونقد النّظريّة النّحويّة العربية بهدف تخليصها من المعياريّة والنّظرة الفلسفيّة.

8- دور بعض العرب اللّسانيين المحدثين: قدّم العرب المحدثون الكثير من المحاولات بغية إيجاد توازن بين التّراث اللّغوي العربي والدّرس اللّساني الحديث فكانت هذه بعض اجتهاداتهم:

---

[1]- ينظر: حافظ إسماعيل علوي، **في تقويم البحث اللّساني العربي المعاصر**، (كتابات سعد مصلوح نموذجا)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، أغادير، المغرب، ص: 23-24.

[2]- ينظر: عبد المقصود محمد عبد المقصود، **دراسة البنية الصرفية في ضوء اللّسانيات الوصفية**، ط. 1، الدّار العربية للموسوعات، بيروت، 2006، ص: 66.

8- 1- جهود إبراهيم أنيس:

لقد قدّم هذا الباحث دورًا مهمًّا في دراسة العربية بمنظار المفاهيم اللّسانيّة الأوروبية الوصفيّة منها والتّاريخيّة، وكذا التّركيز على دراسة البنية الصّرفيّة والتّركيبيّة والدّلاليّة للّغة العربية من خلال تقويم نظرة القدامى للّغة من وجهة نظر اللّسانيّات الغربيّة، ويمكن اكتشاف ذلك من خلال الاطّلاع على مؤلّفاته ككتاب «الأصوات اللّغويّة» و«دلالة الألفاظ» وكتاب «في اللّهجات العربية»، ومن بين الجهود التي قدّمها:

– الدّراسة الصّوتية للّغة العربية تنتمي إلى علم الفنولوجيا، رغم أنّه أهمل نظرية الفونيم التي تقوم عليها النّظريّة الفنولوجيّة الحديثة.

– طغيان الغموض على المصطلحات المستعملة لديه، وذلك أنّه اعتمد المصطلح التّراثي الذي لا يتوافق مع المصطلح الأجنبي مثل استعماله مصطلح السّاكن Consone والمتحرّك Voyelle.

– أطنب في دراسة اللّهجات العربية من حيث المستوى اللّغويّ والتّوزيع والانتشار وكذا علاقتها باللّهجات الحديثة ومقارنتها بعلم القراءات، وكان هدفه من هذا هو التّعرّف على التّطورات المهمّة والعامة لتطوّر هذه اللّهجات عبر التّاريخ.

– كما ركّز على عرض النّظريات الدّلالية الحديثة سواء المتقاربة أو المتعارضة، وقدّم أيضا مقارنة بينها وبين الآراء العربية الفلسفية والأصولية واللّغوية في كتابه "دلالة الألفاظ"، حيث قسّم في هذا الكتاب الدّلالة إلى: صوتية، صرفية، معجمية، واجتماعية[1].

أمّا كتابه «الأصوات اللّغوية» فيُعدّ:"أوّل محاولة عربية لوصف الأصوات العربية وصفًا جديدًا أفاد فيها من جهود القدماء والمحدثين كليهما"[2]. أراد من خلاله رفع الكثير من الغموض عن الكثير من المفاهيم والآراء التي أتى بها المتقدّمون من علماء اللّغة، والتي تكرّرت عند المحدثين دون فهم لها أو تجديد، كما أراد نشر ثقافة لسانيّة في أوساط المشتغلين بالدّراسات اللّغوية[3].

---

[1]- ينظر: فاطمة الهاشمي بكوش، **نشأة الدّرس اللّساني العربي الحديث**، ص: 34- 35.

[2]- المرجع نفسه، ص: 32.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 32.

أمّا كتابه «اللّهجات العربية» فقد فصّل اللّهجات من وجهة علميّة، فحاول وضع بعض الأسس العلميّة التي تخلّص اللّغة من الجدل القائم، كما نجده يبيّن صعوبة البحث في ميدان اللّهجات،كما تعرّض إلى تعريف اللّهجات واللّغة والعلاقة القائمة بينهما، ووضّح العناصر المشتركة بين لغات الفصيلة، وتناول الغموض الذي يكتنف تاريخ لغة العرب، فأشار إلى العلاقة القائمة بين القراءات واللّهجات، وفصّل في بعض الظّواهر اللّغويّة كالتّرادف، والاشتراك، والتّضاد وعواملها، ثمّ تحدّث عن اللّهجات العربية الحديثة، وركّز على لهجة مصر وخصائصها الصّوتية[1].

8- 2- جهود محمود السّعران:

لقد أسّس محمود السّعران لهذه التّجربة بكتابه «علم اللّغة مقدّمة للقارئ العربي» ويظهر الموضوع العام لهذا الكتاب من خلال مقالته:"وأنا لم ألتزم في جملة ما عرضت مذهبًا بعينه في كلّ أصوله وفروعه من هذا الدّرس اللّغويّ المتعدّد، بل ركنت إلى التّعريف بالأصول العامة التي ارتضيتها والتي قلّ أن يختلف فيها أهل هذا العلم مع بيان مصادرها ومذاهب أصحابها في معظم الأحوال، مع الإشارة في الوقت نفسه إلى الآراء المخالفة الصّادرة عن مذاهب أخرى، حتى يكون القارئ على بيّنة من المذاهب اللّغويّة المختلفة، وعلى دراية بالفلسفات التي قامت عليها"[2]. وكان أوّل من استعمل مصطلح بنيوية في الفكر اللّساني العربي الحديث، غير أنّه مزج بين اتجاهين متعارضين، فحاول التّوفيق بين التّحليل الشّكلي الذي أرسى دعائمه بلومفيلد في الاتجاه التّوزيعي وهو اتجاه يقلّل إلى حدّ كبير من أهمّية الجانب المعنوي في الوصف النّحويّ، فالوظيفة النّحويّة للمورفيم محدّدة في الجملة من خلال توزيعه في أمثالها الأخرى، وبين اتجاه فيرث الذي يربط النّحو بالدّلالة، ويخصّص في إطار البحث الدّلالي مبحثًا خاصًا يُعرّف فيه بجهود ميشال بريال (Michel Bréal) و فيرث (Firth) [3] في دراسة الدّلالة اللّسانيّة دراسة علمية.

وتجربة محمود السّعران تجربة نظريّة، أسّس بفضلها لأرضيّة لسانيّة بسيطة يمكن للباحث العربي أن يعود إليها إذا احتاج إلى فهم اللّسانيّات، فكان هذا الكتاب مرجعًا أساسًا خاصةً في تلك الفترة

---

[1]- ينظر: فاطمة الهاشمي بكوش، **نشأة الدّس اللّساني العربي الحديث**، ص: 36.

[2]- محمود السعران، **علم اللغة مقدّمة للقارئ العربي**، ص: 07.

[3]- ينظر: عبد النّعيم خليل، **نظرية السّياق بين القدماء والمحدثين**، ط. 1، دار الوفاء، الاسكندرية، 2007، ص: 324.

بسبب غياب المراجع اللّسانيّة باللّغة العربية ليكون بمجهوده هذا قد وضع أمام الباحث أسس التّحليل البنيويّ للّغة.

8- 3- جهود تمّام حسّان:

تجلّت آراؤه في كتابه «مناهج البحث في اللّغة» الذي صدر عام (1955)، عرض فيه تمّام حسّان دراسة البنية اللّسانيّة وفق منهج التّحليل البنيوي الغربي المطبّق من طرفه على اللّغة العربية الفصحى من خلال اعتماده على التّمثيل لكلّ مستوى من مستويات اللّغة العربية، وإخضاعها للمصطلحات والأدوات الخاصّة بالمنهج البنيوي في عملية الوصف كالفونيم والقيّم الخلافيّة والوظيفة والتّوزيع والعلاقة، أمّا بالنسبة للدّرس النّحوي فهو يبني التّحليل العلمي على تصنيف العناصر المكوّنة لها شكليًّا ووظيفيًّا وهو تصنيف براغماتي مبني على الاستقراء بالحس، وهو يهتدي بهذه الرّؤية الشّكليّة الوظيفيّة إلى تقسيم الكلمة في العربية إلى اسم ، وفعل، وأداة، وخالفة[1].

أمّا في كتابه «اللّغة بين المعيارية والوصفيّة» الذي طُبع سنة (1958)، وقد اعتمد فيه صاحبه وجهة النّظر الوصفيّة لنقد التّراث النّحوي العربي الذي وصفه بالمعياريّة البحتة، إذ اكتفى النّحويّون العرب قديمًا بدراسة اللّغة دون أدنى محاولة للتّجديد اعتمادًا على اللّغة المتطوّرة وانتهج في وصفيّته نهج العلماء الإنجليز وعلى رأسهم فيرث الذي وضع اللّغة في قالب اجتماعي[2]، ويربط البنى الشّكليّة بالدّلالة، وكان السّبب الموضوعي في هذا التّبنّي هو وجود توافق منهجي بين اللّغويين الغرب والجرجاني خاصةً في نظريّة النّظم وما تدعو له النّظريّة السّياقيّة الفيرثيّة من ضرورة الاهتمام بالسّياق اللّغوي وسياق الحال لدراسة معنى الكلام المنطوق، ومن هذا حدّد تمام حسّان مفهوم القاعدة الوصفيّة بأنّها تمثّل جهة اشتراك بين حالات الاستعمال الفعليّة وليست معيارًا جامدًا[3].

وتمثّل المعياريّة عنده الاحتكام للقياس والتّعليل عوض الاستئناس بالجانب الاستعمالي الاجتماعي للّغة، وفي الحقيقة التّعليل اللّغوي إنّما صدر عن علماء العربية رغبة منهم في تفسير ما قُرّر عن طريق الوصف ولا مانع في ذلك[4].

---

[1]- ينظر: عبد المقصود محمد عبد المقصود، **دراسة البنية الصرفية في ضوء اللّسانيات الوصفية**، ص: 77- 84.

[2]- ينظر: تمام حسّان، **اللغة بين المعيارية والوصفية**، ط. 4، عالم الكتب، القاهرة، 2000، ص: 09.

[3]- ينظر: عبد المقصود محمد عبد المقصود، **دراسة البنية الصرفية في ضوء اللّسانيات الوصفية**، ص: 89.

[4]- ينظر: تمام حسّان، **اللغة بين المعيارية والوصفية**، ص: 12.

إنّ المتتبّع لما جاء في كتابَيْ تمّام حسّان يكتشف مزجًا قام به بين مفاهيم متعدّدة لنظريّات مختلفة ومدارس متعدّدة مختلفة منهجيًّا ونظريًّا، أمّا فيما يخص كتاب «اللّغة العربية معناها ومبناها» الذي صدر سنة (1973) فقد خصّصه لوصف اللّغة العربية بالاعتماد على ما جاء به المنهج البنيوي الحديث، وقد حاول فيه إعادة قراءة التّراث النّحوي من خلال النّظريّة السّياقيّة الفيرثية والحقيقة أنّ تمام حسّان لم يوضّح بشكل مقنع المنوال الفصيح ممثّلا فيما قدّمه النّحاة من وصف في كتب النّحو، ولا شكّ أنّ المتمعّن في هذا الكتاب يلاحظ أنّ هناك خللا منهجيًّا وقع فيه الباحث خاصةً إذا تعمّق البحث في خصائص المنهج البنيوي وأصوله السّوسيرية[1].

إنّ المجال الذي يقوم عليه هذا الكتاب هو الفروع المختلفة لدراسة اللّغة العربية الفصحى، ويمثّل المعنى فيه أهميّةً بالغةً؛ علمًا أنّ بعض المدارس اللّسانيّة الحديثة لا تهتمّ بالدّراسة الدّلاليّة، ويقتصر عملها على دراسة الشّكل ووصفه، وتمّام حسّان تأثّر بالنّظريّة السّياقيّة التي تميّز بين المعنى المعجميّ والمعنى المقامي، وهذه النّظرة فيها من الغرب ما فيها مع آراء العلماء العرب القدامى من مناطقة وأصوليين في دراسة الدّلالة اللّغويّة[2] المفردة أو في سياقها الذي قيلت فيه، ويُقرّر أنّه حين قال البلاغيّون لكلّ مقام مقال، ولكلّ كلمة مع صاحبتها مقام، وقعوا على عبارتين من جوامع الكلم يصدقان على دراسة المعنى في كلّ اللّغات لا في العربية الفصحى فقط، وتصلحان للتّطبيق في إطار كلّ الثّقافات على السّواء، ولكن كتبهم لم تجد ظروفًا مواتيّةً لتذيع وتشتهر كما حدث لرأي مالينوفيسكي وهو يصوغ مصطلحه الشّهير سياق الحال، يعلم أنّه مسبوق إلى مفهوم هذا المصطلح بألف سنة أو ما فوقها، إنّ الذين عرفوا هذا المصطلح قبله قد سجّلوه في كتبهم تحت مصطلح المقام[3]؛ فتمّام حسّان يؤكّد أنّ ما جاءت به الدّراسات الغربيّة في هذا الموضوع ليست بالشّيء الجديد أو المبتدع، وإنّما قد سبق إليه العرب منذ آلاف السّنين، ودوّنوه في كتبهم، فقط لم يحالفهم الحظ في الوصول إلى الشّهرة التي وصل إليها العلماء بعدهم.

نظر تمّام حسّان إلى قضيّة الملكة اللّغويّة في كتابه «اللّغة العربية بين المعياريّة والوصفيّة» نظرةً سياقيّةً اجتماعيّةً، ويرى أنّ المتكلّم صاحب لغة، وهذه اللّغة مُحاطة بمجتمع تحكمه العادات، والقوانين العرفيّة، فالمتكلّم عنده يمتلك الملكة اللّغويّة من خلال تواصله مع مجتمعه، واللّغة تمثّل عنده

[1]- ينظر: عبد المقصود محمد عبد المقصود، **دراسة البنية الصرفية في ضوء اللّسانيات الوصفية**، ص: 84.

[2]- ينظر، تمام حسان، **اللغة معناها ومبناها**، ص: 17- 18.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 20.

الوسيلة الوحيدة التي تدمج الفرد في مجتمعه الذي يعيش فيه، ولولاه لبقي حبيس العزلة الاجتماعيّة، فالذي تكلّم لغة مجتمعه ينشأ وهو يستعمل أصواتها وصيّغها ومفرداتها وتراكيبها حسب أصول استعماليّة معيّنة يتمكّن منها المتكلّم عن طريق التّمرين عليها، فيُطابقها مع جملتها وتفصيلها دون تفكير[1].

إنّ القارئ لكتاب «اللّغة العربية معناها ومبناها» يمكن أن يصل إلى نتيجة مفادها أنّ تمّام حسّان قد أعاد ترتيب الأفكار اللّسانيّة الكلاسيكية التي جاءت متفرّقة في كتابات القدماء في ضوء المنهج الوصفيّ، وكذا مقولات النّظريّة السّياقية وتحديدًا في مجال الدّلالة ومقولات الفونولوجيا في مجال الأصوات.

8- 4- جهود كمال بشر:

تمحورت آراء كمال بشر اللّسانيّة في كتابه «دراسات في علم اللّغة» الصّادر عام (1969)، وقد خصّصه للبحث في التّفكير اللّغوي عند العرب في ضوء علم اللّغة الحديث، ثمّ إنّ العمل الذي قدّمه كمال بشر ظلّ مستمرًا عند نخبة من الباحثين[2] اهتموا بتأصيل النّظريّات اللّسانيّة، ونقّبوا عن جذورها في الفكر اللّساني العربي، وقد ركّز في دراسته على ابن جني والسّكاكي اللّذين يعتبرهما خير ممثّل لعلماء العربية نظريًّا وتطبيقيًّا ومنهجيًّا؛ لأنّهم أدركوا طبيعة العلاقات النّسقيّة بين مستويات اللّغة صوتيّةً، وصرفيّةً، وتركيبيّةً، ودلاليّةً، كما نجده يُعيب عليهم عدم توفيقهم في التّطبيق[3]، وذلك بسبب صعوبة التّوفيق بين منهج العرب، واللّسانيّات الحديثة لعدم تكافؤ الطرفين علميًّا وثقافيًّا، حيث حدثت بعض الأخطاء المنهجيّة حين أرادوا المزج بين طرائق البحث، وهذا ما لا يُقرّه البحث الحديث.

ويُبيّن كمال بشر الهدف العلمي للدّراسة اللّسانيّة العربية المرتبطة بالنّص القرآني[4] في المرحلة الأولى، وبتعليم القواعد النّحويّة في المرحلة الثّانية، وعليه ينتفي القول بإمكانيّة تطبيق المناهج الحديثة في اللّسانيّات تطبيقًا صارمًا على النّحو العربي؛ وذلك لاختلاف الأصول والأدوات وحتى اختلاف

---

[1]- ينظر: تمّام حسّان، **اللّغة بين المعيارية والوصفية**، ص: 17.

[2]- ينظر: عبد المقصود محمد عبد المقصود، **دراسة البنية الصّرفية في ضوء اللّسانيات الوصفية**، ص: 73.

[3]- ينظر: كمال بشر، **دراسات في علم اللغة**، دار غريب، 1998، ص: 46.

[4]- ينظر: عبد المقصود محمد عبد المقصود، **دراسة البنية الصّرفية في ضوء اللّسانيات الوصفية**، ص: 74.

السّياق الحضاري، والأصلح أو الأجدر بالنّسبة للباحثين العرب هو الكشف عن جوانب النّظريّة اللّسانيّة العربية لا الادّعاء بعدم ارتكاز البحث اللّساني على منهج واضح وبيّن.

8- 5- جهود عبد الرحمن أيّوب:

تجسّدت تجربة عبد الرّحمن أيّوب اللّسانيّة في كتابه «دراسات نقديّة في النّحو العربي» الذي طُبع سنة (1957)، وهو كتاب ألّفه:"ليبيّن أنّ المهمّ هو تغيير النّظريّة النّحويّة القديمة لأنّها مبنية على قواعد عقليّة لا على وصف المادة النّحويّة بسبب تأثُّر النّحاة بالنّحو اللاّتيني، ويعيب على القدماء أيضا عدم تفرقتهم بين اللّهجات المختلفة، ويرى أنّ الخير في تطبيق أفكار مدرسة التّحليل الشّكليّ"[1]، ومن خلال مؤلّفه قدّم جملة من الانتقادات التي تحسّسها أثناء بحثه في اللّغة، ومن بين ذلك نقده للفكر النّحوي من خلال نقده للثّقافة العربية بوجه عام واصفًا إيّاها بالتّقليديّة الجزئيّة[2].

كما ميّز عبد الرحمن أيّوب في كتابه بين نوعين من الدّراسة:"أحدهما يبدأ بالجزء وينتهي منه إلى الكلّ، وهو ممثّل في الدّراسات اللّغويّة التّقليديّة، وثانيهما دراسة تصف التّركيب اللّغوي من دون أن تفصل أجزاءه بعضها عن بعض، وهي الدّراسة اللّغويّة المتمثّلة في المدرسة التّحليليّة"[3].

ويُعبّر فيه عن وجهة نظره بالنسبة لنقد التّراث النّحوي، والذي يلخّصه في كلمة نحو تقليدي قياسًا على النّحو الحديث الذي تقدّمه اللّسانيّات الوصفيّة كبديل علمي وموضوعي للسّابق، ويرى الباحث أنّ النّحو العربي مبنيّ على افتراضات عقليّة نظريّة يحاول النّحويّون تعميمها على المادة اللّغويّة من غير نظر إلى الاستثناءات على القاعدة وهو عكس ما تكرّسه النّظريّة الوصفيّة التي تستنبط القاعدة من الأمثلة اللّغويّة، وتأبى أن تفلسف الظّاهرة اللّسانيّة كما فعل التّقليديون حين تبنّوا الفكر الأرسطي، أمّا البديل الذي يقترحه الباحث فهو تبنّي منهج التّحليل الشّكليّ الذي تتضمّن معالمه وطرقه الإجرائيّة الوصفيّة، ويوضّح فيه كيفية تصنيف الوحدات اللّسانيّة في الجملة على أساس وظيفتها الشّكليّة، ويعني هذا الكلام أنّ شكل اللّفظة هو الذي يساعد الدّارس على تحديد قسمها الذي

---

[1]- خالد بن سليمان بن مهنا الكندي، **التّعليل النّحوي**، ط. 1، دار الميسرة، عمّان، 2007، ص: 188.

[2]- ينظر: حليمة أحمد عمايرة، **الاتجاهات النّحوية لدى القدماء**، ص: 174.

[3]- فاطمة الهاشمي بكوش، **نشأة الدّرس العربي الحديث**، ص: 45.

تندرج فيه؛ بالإضافة إلى توزيعها داخل الجملة بين الأجزاء المؤلّفة الأخرى دون العودة أصلا إلى المعنى[1].

ويرى عبد الرحمن أيوب أنّ العرب قد تأثّروا بالمنطق الأرسطي في أبواب نحويّة كثيرة؛ بل اعتبرهم تابعين للنّحو الإغريقي[2] تماما، ويضرب على ذلك أمثلة منها: مشابهة التّقسيم الثّنائي للجملة إلى مكوّن اسمي ونحوي، والجملة عند أرسطو تتكوّن من مسند ومسند إليه، والحقيقة التي ربما لم يلتفت لها في نعيه على النّحاة العرب بناؤهم القواعد النّحويّة على أسس منطقيّة، أمّا المقاربة التّوليديّة الحديثة فقد بنيت على أصول منطقيّة وعقليّة ونفسيّة[3].

وهو بهذا يُضيف نقداً آخر للتّفكير النّحويّ التّقليديّ يقول:"وثمّة عيب آخر في التّفكير النّحوي التّقليدي، وذلك أنّه لا يخلص إلى قاعدته من مادته، بل إنّه يبني القاعدة على أساس من اعتبارات عقليّة أخرى، ثمّ يعمد إلى المادة فيفرض عليها القاعدة التي يقول بها، وهذا النّوع من التّفكير لا يمكن أن يوصف بأنّه تفكير علميّ بالمعنى الحديث"[4]؛ أي أنّ النّحو التّقليدي سليقي أصلا لأنّ العرب تكلمت على سجيّتها فجاءت قواعده بدون تنظير أو تقعيد، ويُفرض على ما يُستجدّ من المسائل قواعده تلك دون مخالفتها، وهذا ما لا يستسيغه الدّرس اللّغوي الحديث والذي يفرض التّحليل والتّعليل للظّاهرة اللّغويّة وتقديم الأدلّة الكافية التي تُسهّل عمليّة دراستها وفهمها.

والدّراسة التّقليديّة عنده بمثابة:"صنيع من يُكوّنُ الشّيء"[5]، أمّا الدّراسة الحديثة التي تبنّاها فهي بمثابة:"صنيع من يصف تكوينه دون أن يتدخّل فيه شيء"[6]؛ أي دراسة الشّيء كما هو دون تغيير يفرض القيود على الشّيء المدروس.

---

[1] – فاطمة الهاشمي بكوش، **نشأة الدّرس العربي الحديث**، ص: 47.

[2] – ينظر: حافظ إسماعيل عليوي، **اللّسانيات في الثّقافة العربية المعاصرة**، ص: 233.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 239.

[4] – عبد الرحمن أيوب، **دراسات نقدية في النّحو العربي**، كلمة المؤلّف.

[5] – المرجع نفسه، ص: 03.

[6] – المرجع نفسه، ص: 03.

8- 6- جهود عبد الرّحمن الحاج صالح:

اهتم الباحث بتعليميّة اللّغة العربية وقدّم في هذا عدّة مقالات، يوجّه فيها نقدًا لطريقة تقديم الدّروس، كما يقترح بدائلَ ترقى بالدّرس إلى مستوى أفضل، فقد كتب في الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء المناهج في التّعليم ما قبل الجامعي وفي الأسس العلميّة للنّهوض بتدريس اللّغة العربية وعلم تدريس اللّغات والبحث العلمي وكذا منهجيّة الدّرس اللّغوي، كما أكّد على أهمية مادة اللّغة العربية ومناهج تعليمها، والانغماس اللّغوي والمشافهة والمتكلّم والخطاب واحتياجات المتعلّمين، وهذا كلّه دفعه إلى تأسيس فرق بحث في مجال الدّيداكتيك[1].

8- 6- 1- نظرته إلى واقع تدريس اللّغة العربية:

كانت له مواقف هامّة في نقد واقع تدريس العربية والمناهج المتّبعة في ذلك، واعتبر أنّ التّعليم في الجزائر يواجه مشكلةً كبيرةً لا يُمكن حلّها إلاّ من خلال بحوثٍ علميّةٍ تطبيقيّةٍ حتى نصل إلى نقاط الضّعف في هاته المناهج التّعليميّة للخروج بحلولٍ معقولةٍ ومناسبةٍ.

لا ينبغي أنْ تنصرف أهداف العملية التّعليميّة إلى تكوين المعرفة فحسب، بل ينبغي أنْ تمتدّ لتشمل جميع جوانب السّلوك الإنساني، وتتأكّد هذه الأهميّة لأهداف التّعليم في عصرنا الحاضر المتّسم بالانفتاح على ثورات المعلومات التّقنية، الأمر الذي يستلزم منَ العملية التّعليمية أنْ تُسهم في تكوين شخصيةٍ ثقافيةٍ مُؤهلةٍ تُحسن وتُتقن التّعامل مع أدوات العصر الرّاهن مؤهلةً اختصاصيًا وتربويًا وتقنيًا.

يؤكّد عبد الرّحمن الحاج صالح على أنَّ اتّباع أسلوب الوعظ في ميدان اللّغة وتطبيق معيار الصّواب والخطأ في حدّ ذاته خطأ منهجي، فالواقع يحتاج إلى تغيير كلّيٍّ في العمل التّعليمي[2]، وهو هنا لم يختلفْ عن ابن خلدون لأنّ هذا الأخير لاحظ أيضًا أنّ المناهج والبرامج المتّبعة في زمانه ليست في حالة اعتدال سواء في صورها أو مادّتها، وذلك لإهمالها الكثير من المبادئ الخالدة التي جاء بها الإسلام، فهو يرى أنْ تبدأ العملية التّعليمية بتعليم القرآن وفي هذا دلالةٌ واضحةٌ على أصالة المنهج الإصلاحي في الفكر الخلدوني، فهو فكرٌ منبثقٌ من مناهج القرآن والسّنة، ويقول في هذا:"اعلم أنّ تعليم الولدان للقرآن، شعار الدّين أخذ به أهل الملّة ودرجوا عليه جميع أمصارهم، لم يسبقْ فيه إلى القلوب منْ رسوخ الإيمان وعقائده منْ آيات القرآن وبعض متون الأحاديث، وصار القرآن أصل

---

[1]- ينظر: صالح بلعيد، **مقاربات منهاجية**، ط. 1، دار هومة، 2004، ص: 151-152.

[2]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية**، ص: 158.

التّعليم الذي يبني عليه ما يحصل بعد منَ الملكات وسبب ذلك أنّ التّعلّم في الصّغر أشدّ رسوخًا وهو أصل لما بعده لأنّ السّابق الأوّل للقلوب كالأساس للملكات، وعلى الأساس وأساليبه يكون حال منْ يبني عليه"[1]؛ فالقرآن الكريم بأساليبه الفصيحة الرّاقية كفيلٌ بتعليم الملكات كلها، إضافةً إلى ذلك هو منهج أهل الملّة في تربية الولدان على النهج القويم.

وينطلق من سؤالين مهمّين هما:"ماذا يجب أن نُعلّم منَ اللّغة؟ وكيف يجب أن نُعلّمه؟"[2]، وهذه أسئلة متداولة منذ القدم في تعليميّة اللّغات، وللإجابة عنها يرى أنّه يجب البحث في الجوانب الثّلاثة التّالية:

- التّأكد منْ المحتوى اللّغوي المقدّم للمتعلّم.
- النّظر في محتوى الطّرق المستعملة لتبليغ هذا المحتوى.
- معرفة الكيفيّة التي يؤدّي بها المدرّس هذه الطّرق[3].

وهنا نكتشف أنَّ هاته الجوانب التي حدّدها عبد الرّحمن الحاج صالح تخصّ جميع أركان العملية التّعليميّة:

8- 6- 1- 1- المنهج الدّراسي:

وهنا يُرجع السّبب إلى اقتصار العربية على الجانب الأدبي، وابتعادها في مناهجها التّربوية عن كلّ ما هو نابضٌ بالحياة وخاصةً التّطوّرات العلميّة والتّكنولوجيّة الحاصلة[4].

دراسة القواعد كقالبٍ ومعيارٍ، ودراسة الأدب مفصولا عن اللّغة من الأسباب الخطيرة التي أدّت إلى تدهور عملية التّعليم، وهو هنا يماشي ابن خلدون في قوله:"ملكة هذا اللّسان غير صناعة العربية"[5]؛ أي أنّ المهارة المكتسبة هي نتاج الاستعمال اللّغوي، وليست علم النّحو.

فمعرفة المتكلّم للّغة التي يتحدّث بها هي معرفة علميّة غير نظريّة، أمّا النّحو يقوم على إعمال الفكر في تحديد بنية اللّغة وأوضاعها[1]؛ أي أنّ المتكلّم وإنْ لم يكن يعرف النّحو ويتحكّم في الكلام

---

[1]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 353.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربية**، ص: 42.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 42.

[4]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية**، ص: 161.

[5]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 385.

فهذا نوعٌ منَ المهارة لا نوعٌ منَ المعرفة العلمية، ومنه يجب البحث عن الوسائل المناسبة لإكساب هذه المهارة للمتعلّم، أمّا المعرفة النّظرية فلا تتحقّق إلاّ بعد اكتساب الملكة الأساسيّة.

8- 6- 1- 2- المادة اللّغويّة:

نظرًا لخبرة عبد الرّحمن الحاج صالح في الميدان اللّغوي، وكفاية اطّلاعه على المنظومة التّعليمية تفطّن إلى أنّ هذه المنظومة تحمل الكثير منَ العيوب والنّقائص الخطرة منْ حيث غزارة الألفاظ اللّغوية المقدّمة وكذا غرابة الألفاظ وعقمها ويقول في هذا:"فمنْ حيث الكمّ تُقدّم للطّفل غالبًا كمّيةٌ كبيرةٌ جدًا من العناصر اللّغوية لا يمكن بحالٍ منَ الأحوال أنْ يأتي على جميعها، ولذلك تصيبه تخمة لغوية، ومنْ حيث الكمّ والكيف، الكلمات التي يُحاول المعلّم تلقينها تكاد تشتمل على جميع الأبنية التي تعرفها العربية، ونُلاحظ ذلك أيضًا في النّص الواحد وهذا يُسبب تخمةً أخرى على مستوى البنى"[2]؛ أي أنَّ عقل الطّفل لا يُمكنه استيعاب غزارة الألفاظ وكثرتها وكذا غرابتها وتعقيدها، وهذا ما يُسبب الفوضى في المادة التّعليميّة وهو من أسباب الصّعوبة وعدم الفهم الجيّد.

لقد اهتم ابن خلدون بالمحتوى المقدم للمتعلّم حيث نادى بما يلي:

- تنظيم محتويات التّعليم وترتيبها وفقًا لمبادئ محدّدةٍ تُراعى فيها قوّة عقل المتعلّم، ومدى استعداده لتقبّل ما يردُ عليه[3].

- تنظيم مسائل المادة الدّراسية تنظيمًا منطقيًّا يتدرّج من البسيط إلى المعقّد ويبدأ بما هو واضح لكي ينتهي إلى المسألة المقفلة[4].

- تجنيب الاختصار في المحتوى.

- تجنيب الإغراق في الجزئيّات[5]؛ إنّ المقترحات التي جاء بها ابن خلدون ركّز عليها الحاج صالح في القول السّابق وهذا خير دليل على صلاح المنهج الخلدوني في التّعليم.

---

[1]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية**، ص: 166.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية**، ص: 46.

[3]- ينظر: محمد آيت موحي، **المقاربة الخلدونية**، مجلة اللسانيّات، معهد العلوم اللسانية والصّوتية، الجزائر، ع. 2، 1973، ص: 30.

[4]- ينظر: محمد آيت موحي، **المقاربة الخلدونية**، ص: 30.

[5]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 30.

8- 6- 1- 3- المعلّم:

إنّ عملية تلقين اللّغة للمتعلّم ليست بالأمر الهيّن بل تحتاج إلى مهارة المعلّم، لأنّ تلقين المعارف النّظريّة المرتكزة على سلامة اللّغة وجمال التّعبير، إذا اعترى هذا التّلقين شيء من التّقصير ستكون نتيجته إخلالا في الاستعمال الفعلي للّغة العربية[1]، فهو يرى أنّه منَ الضّروري إلمام المعلّم بالمعلومات المفيدة والمناهج النّاجعة في التّحليل اللّغوي، أي تزويده بما جاءت به اللّسانيات الحديثة، لأنّ المعلّم أولى بالعلم النّظري لأنّه بفضله يُصبح لديه تصوّر صحيح للمادة التي يُدرّسها[2]، "فأنّى للمعلّم تغيب عنه أدنى مقوّمات عمله أن يُفتي، وكيف لفاقد الشّيء أن يُعطيك"[3]؛ فالمعلّم الذي لا يملك تصوّرًا عامًا لما يُقدّمه للمتعلّم يكون سببًا في ضعف مستوى المتعلّم وتدهور المادة التّعليميّة المقدّمة، حيث تكون قاصرةً عن حقيقة ما تقتضيه العمليّة التّعليميّة بشكلٍ عام.

كما يرى أنّ الكثير منْ معلّمي اللّغة العربية يحكمون على بعض المفردات والتّراكيب بالخطأ وذلك لوجودها في الكلام العامي، وهي في حقيقة الأمر فصيحةٌ وذلك لجهلهم بالتّخاطب اليومي، وهو ما أجازته العرب على المستوى العفوي للاستعمال اللّغوي كتسهيل الهمزة والإدغام وتسكين بعض المتحرّكات...وتجاهلوا المستوى المستخف من التّعبير العفوي لشدّة غيرتهم على السّلامة اللّغويّة، حتى أدّى ذلك إلى اللّحن في العربية[4].

يرى ابن خلدون أنّ وجود المعلم أمرٌ هامٌ في العملية التّعليمية، لأنّه هو منْ يُمارس فعل التّعليم وهنا يُحدّد ابن خلدون وظيفته منْ خلال مجموع العمليات والأفعال والإجراءات البيداغوجية التي يقوم بها خلال سيرورة الفعل التّعليمي وذلك رغبةً في تحقيق أهداف الفهم الصّحيح من العمليّة التّعليميّة[5].

---

[1]- ينظر: الشريف بوشحدان، **عبد الرحمن الحاج صالح وجهوده العلمية في ترقية اللّغة العربية**، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، جوان 2010، ع. 7، ص: 32.

[2]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربية**، ص: 25.

[3]- صالح بلعيد، **مقالات لغوية**، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، 2004، ص: 167.

[4]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **اللّغة العربية بين المشافهة والتّحرير**، فيلاديلفيا الثّقافية، منشورات جامعة فيلاديلفيا، المملكة الأردنية، 2010، ع. 6، ص: 77.

[5]- ينظر: محمد آيت موحي، **المقاربة الخلدونية**، ص: 27.

ويُمثّل لهذه الوظيفة منْ خلال نشاطاته المختلفة والمتمثّلة فيما يلي:

- "إلقاء وشرح الدّروس.
- مراقبة النّشاط التّعليمي للمتعلمين وضبط سلوكهم.
- تهيئة الدّروس.
- اختيار المحتويات.
- تحديد الطّرق التّعليمية.
- رسم الغرض منْ تدريس المحتويات بكيفيةٍ تجعل تعليمها وتعلّمها سهلا.
- رسم الخطّة المنهجية التي ينبغي اعتمادها في التّعليم والتي تقوم على مبدأ التّكرار والتّدرُّج.
- تلقين المحتويات الدّراسية اعتمادًا على الشّرح والبيان وتقريب مضامينها بالأمثلة الحسّية.
- الشّرح والبرهنة والنّقد"[1]؛ ومنْ هنا نستخلص أنّ للمعلّم حسب رأي ابن خلدون مهاما تظهر في جانبين، جانبٌ تهيئيٌّ وجانبٌ إنجازيٌّ، ومنْ هذا نلاحظ التّأثر الواضح لعبد الرحمن الحاج صالح بابن خلدون فيما يخصّ الدّور المنوط بالمعلّم.

8- 6- 1- 4- المعلّم والمتعلّم:

ميّز عبد الرّحمن الحاج صالح في هذا الشّأن بين مستويين للتّعبير وهما:

- التّعبير الإجلالي والذي تفرضه حرمة المقام، وفيها تظهر عناية المتعلّم بما ينطق به من حروفٍ، وما يختاره منْ ألفاظٍ وتراكيب، ويُستعمل هذا المستوى منَ التّعبير في خطاب الخطيب مثلاً[2].
- الخطاب الاسترسالي والذي تقتضيه مواضع الأنس، كخطاب الأبناء والزّوجة في المنزل فمثل هذا الخطاب يتميّز بالعفوية دون تكليف، وهنا يقول: لا توجد في الدّنيا لغةٌ واحدةٌ وإلاّ فيها هذان المستويان منَ التّعبير، ومشروعٌ لهما الاختلاف في بعض القضايا، ولكن المشكلة في سيادة العاميّة على التّعبير الاسترسالي في حين أنّ الفصحى قادرةٌ على تأدية الدّور الحيوي بشرط مراعاة المستوى الذي استخفّه العرب[3]، وبسبب هذا الوضع يُحمّل الأستاذة الجامعيّون مسؤوليّة الوضع اللّغوي الرّاهن، وحتى لا تبقى العربية:"لغة أدبٍ وتحريرٍ، بل أنْ تدخل البيوت وتنزل إلى الشّارع والمصانع

---

[1]- محمد آيت موحي، **المقاربة الخلدونية**، ص: 27.

[2]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية**، ص: 176.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 177.

والحقول وغيرها"[1]؛ فهو يدعو إلى استعمال الفصحى في جميع الأماكن العامة ولا تبقى مقتصرةً على زاوية الأدب والتّحرير وحجرة الدّرس.

ويرى أنّ اللّغة وُضعت للتّبليغ قبل كلّ شيء، وهذا انتهاك جماعيّ للشّيء الذي يربط أفراد الأمّة وهو لغة القرآن[2].

قدّم عبد الرّحمن الحاج صالح جملة من الانتقادات للواقع اللّغوي العربي، وخاصة في ميدان التّعليميّة، كما حاول إيجاد حلولٍ منهجيةٍ لمشاكل التّعليم مرتكزًا على خبرته اللّغويّة والعلميّة.

8-7- إصلاح المنظومة التّعليميّة:

بعد العرض العام لنظرة عبد الرّحمن الحاج صالح إلى تعليم اللّغة العربية والأزمات التي تمرّ بها، أعطى جملة من الوصايا تشترك معًا في نفس الميادين التّالية.

الميدان الأوّل: تتبّع الطريقة التي يكتسب بها الطّفل لغته منْ محيطه العام وكيف تنمو وترتقي، وكذا تتبعه في سنّ البلوغ حين يكتسب اللّغة الثّانية.

الميدان الثّاني: ويولي عنايةً كبيرةً بالأمراض كالحبسة، وهذه الأمراض تُصيب الجهاز النّطقي للإنسان، وتُصيبُ عملية التّخاطب بالتّشويش.

الميدان الثّالث: واختصاصه المجال التّربوي اللّغوي حيث يبحث عن الأسس العلميّة التي تُسيّر بها طرق التّدريس المختلفة للّغة، ويرى أنّ هذه الأنواع المختلفة تتكامل فيما بينها لتُزوّد علماء التّربية على خلق أساليب فعّالة في تدريس اللّغات ومن بين هذه الأساليب ما يلي[3]:

8-7-1- إصلاح معلّم اللّغة:

إنّ حشو المتعلّم بالمفاهيم المكثّفة دون التّطبيق عليها خاصةً في المستويين الابتدائي والمتوسط لا يُؤتي ثماره، وإنّما الهدف الأساسي منْ تعلّم اللّغة هو التّمكن منَ الملكة اللّغويّة السّليمة، التي تُمكّنُ

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية**، ص: 162.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 179.

[3]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربية**، ص: 53.

المتعلّم منَ التّعبير عن احتياجاته اليوميّة، ونجاح هذا مرتبطٌ بما يُقدّمه المعلّم داخل قاعة الدّرس، ويشترط أنْ يتوفّر في المعلّم ما يلي[1]:

8-7-1-1- الملكة اللّغوية الأصيلة:

وهي الملكة الأساسيّة التي يجب توفّرها في المعلّم، لأنّها أوّل ما يُنقلُ للمتعلّم، ويجب على المعلّم أن يتمكّن منها قبل لقائه بالمتعلّم.

8-7-1-2- ملكة تعليم اللّغة هي الهدف الأساس عند المعلّم:

وهنا على المعلّم استغلال تخصّصه أحسن استغلال لاكتساب ملكةٍ لغويّةٍ كافيةٍ في تعليم اللّغة، كما يجب أن يكون مطّلعًا على مستجدّات البحوث اللّسانيّة التّربويّة الحديثة ومحاولة تطبيقها، ويرى ابن خلدون أنّ توفّر المادة العلمية أو المحتوى العلمي لدى المعلم عن طريق معرفة مبادئه وقواعده منْ جهة، وتوفر البيئة الاجتماعية الحضارية المناسبة له من جهةٍ أخرى، ستؤدي بالضّرورة إلى تحصيل المستوى التّعليمي، واكتساب الملكة ورسوخها لدى المتعلّم حيث يقول في هذا:"وذلك أنّ الحذق في العلم والتّفنن فيه والاستيلاء عليه، إنّما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفنّ المتناول حاصلاً"[(2)]؛ وهو هنا يؤكّد على أمرٍ مهمٍ هو ضرورة التفرقة بين عناصر ثلاثية الوعي والفهم والملكة، لأنّ الفهم والوعي أمران مشتركان بين جميع النّاس من عالم وعامي[(3)].

8-7-1-3- أدنى كمية من المعلومات النّظرية في اللّسان:

ويرى الحاج صالح أنّ المعلّم لا بدّ أن يكون ملمًّا بالنّظريات اللّسانيّة عامةً، واللّسانيات العربية خاصةً، حتى يضبط تصوّره للّغة ويُجيد تعليمها.

8-8- إصلاح المادة اللّغوية:

يرى بأنّ للمادة اللّغوية دورٌ مهمٌّ في تحسين الملكة، لذا يجب حُسن الاختيار فيما يتناسب والمستوى الذّهني للمتعلّم يساعده على القدرة التّبليغية لاحتياجاته اليوميّة والنّفسيّة، ويردُّ مسؤوليّة تحسين الملكة إلى القائم على اختيار المادة اللّغويّة، والمتعلّم الذي يجب عليه توظيفها في خطابه

---

[1]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربية**، ص: 56.

[2]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 166.

[3]- ينظر: تيسير شيخ الأرض، **إرادة الحضارة**، دار الفاضل، دمشق، 1991، ص: 89.

اليومي، كما يؤكّد على أنّ اللّغة أصلها المشافهة وليس التّحرير، وهذا ما يغيبُ عن غالبيّة المربين، وانطلاقًا منْ هذا يؤكّد على ضرورة التّركيز على الجانب الشّفهي[1].

كما يدعو إلى ما يُسمى بالانغماس اللّغوي، أي أنّه لا يخرج عن إطار اللّغة المتعلّمة، بل يجب أن يعيش المدد الكافيّة، وبهذا يُمكن اكتسابها بنسبة كبيرة[2].

ويرى أنّ مقياس اختيار المادة اللّغويّة ليس هدفه هو جمع رصيدٍ لغويٍّ واسعٍ، بل الغاية منه هو القدرة على التّعبير الدّقيق في جميع الأحوال وما تقتضيه الحياة العصرية[3].

8-9- ما يخصّ المتعلّم:

يُعتبر المتعلّم حجر الأساس في العملية التّعليميّة التّعلّميّة والاهتمام به هو سرّ نجاح تعليم اللّغات، ويقول الحاج صالح في هذا:"على المبرمج لمناهج التّعليم العام أن يطّلع على احتياجات النّاشئة المختلفة منْ خلال التّحرّيات العلمية التي تجري في عين المكان، وذلك من خلال كتابات الأطفال العفوية وتسجيل كلامهم العفوي، وخطاباتهم في المدرسة وفي البيت وفي الملاعب، وفي جميع الأحوال الخطابيّة العاديّة الطبيعيّة، فبعد معرفته لكلّ ذلك فسوف يمدّهم بما يحتاجون منْ ألفاظٍ وعباراتٍ وتراكيب ولا يزيد على ذلك شيئًا يصير عندهم كالحشو المعرقل"[4]؛ ويتّجه هنا إلى صانع المناهج بنصيحةٍ مفادها أن ينزل إلى مستوى النّاشئة وواقعهم الخطابي اليومي وجعله أساسًا لبناء ما يجب تقديمه لهم سواء كان ذلك مفردات أو تراكيب، دون أن يُعقّد لهم الأمر لأنّ التّعقيد يتسبّب في نفور تام من اللّغة.

المتعلّم وهو من يُمارس عليه فعل التّعلّم، وتنحصر وظيفته حسب التّصور الخلدوني في ما يلي:

- تلقّي المتعلّم ما يُخطّطه المعلّم وتنفيذه لأنّه لا يُشارك المعلم في تحديد المحتويات الدّراسية حسب ابن خلدون.
- استماعه وكتابته لكلّ ما يُلقى عليه منْ قبل المعلّم منَ المعلومات الخاصة بالمادة المدرّسة.

---

[1]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية**، ص: 193.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 193.

[3]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربية**، ص: 47.

[4]- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية**، ص: 185.

- تخزين المعلومات وضرورة استحضارها في الوقت المناسب المطلوب[1].

نلاحظ منْ خلال ما مرّ بنا في هذا المبحث أنّ عبد الرحمن الحاج صالح تراثيٌّ بالدّرجة الأولى ويعترف كل الاعتراف بالجهود المبذولة من قبل علماء اللّغة العربية الأوائل، ففي العملية التّعليمية وما تقوم عليه لا نجد اختلافًا بارزًا بينه وبين العلاّمة ابن خلدون رغم اختلاف المراحل الزّمانية وتطوّر طرق التّدريس في العالم وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدل على تمكن ابن خلدون من ضبط العملية التّعليمية وتحديد الدّور المنوط بمختلف عناصرها التي تقوم عليها.

8- 7- جهود أحمد المتوكّل:

يربط كثير من اللّغويين اللّغة بالوظيفة التي وُضعت من أجلها، وهي تبليغ رسالة معيّنة من متكلّم إلى مستمع، ذلك أنّه لا معنى للّغة إن لم يتمكّن مستعملوها من التّواصل بها، وتظهر هذه الوظيفة اللّسانيّة على جميع مستويات اللّغة (صوتيّة، صرفيّة، نحويّة، دلاليّة)، لأنّ كلّ عنصر في النّظام اللّغوي يؤدّي وظيفة معيّنة في سياق ما، ويعمل على إثبات وجوده داخل النّظام اللّغوي، وهذا ما دفع الكثير من الباحثين إلى تركيز اهتمامهم على إبراز الوظائف المختلفة للعناصر اللّغويّة، فظهر اتجاه جديد يُعنى بالبحث في الوظيفة اللّسانيّة؛ فمنهم من حاول استخراجها من المستوى الصّوتي، ومنهم من بحث عنها في المستوى التّركيبي، وآخر ظهرت له في المستوى الدّلالي، ولكن مع تطوّر اللّسانيّات ظهر مستوى جديد يهتم بالوظيفة الإبلاغيّة للّغة ألا وهو المستوى التّداولي؛ أي ما يؤدّيه تداول اللّغة بين متكلّم ومستمع في سياق اجتماعي ومادي وثقافي معيّن.

وفي هذا المقام سعى أحمد المتوكّل جاهدًا لتحديث التّراث اللّغوي العربي وفق المناهج اللّسانيّة الحديثة وركّز على النّظريّة الوظيفيّة لسيمون ديك محاولا شرحها وتبسيطها وتطبيقها على اللّغة العربية خاصةً في شقّها النّحوي، وفي ما يلي عرضٌ لما قدّمه المتوكّل حول هذه النّظريّة مع تقديم مقاربة بينه وبين أفكار ابن خلدون في هذا الصّدد.

لقد ألّف أحمد المتوكّل الكثير من الكتب في اللّغة والأدب، حيث حاول من خلال كتاباته أن يطبّق النّظريّة الوظيفيّة على التّراث العربيّ وخاصةً في جانبه النّحوي، وكانت مؤلّفاته بلغات مختلفة عربية وفرنسية وإنجليزية، وتدور مؤلّفاته على محورين اثنين هما:

1- العلاقة بين الفكر اللّغوي القديم والدّرس اللّغوي الحديث.

[1]- ينظر: محمد آيت موحي، **المقاربة الخلدونية**، ص: 29.

2- وصف وتفسير ظواهر اللّغة العربية من منظور نظريّة النّحو الوظيفي، وإمكانيّة توظيف هذه النّظريّة في مجالات أخرى غير مجال وصف اللّغات، كما يُسمّى بالمجالات القطاعيّة، ونقصد بها ديداكتيك تعليم اللّغات، وتحليل النّصوص على اختلاف أنماطها والاضطرابات اللّغويّة النّفسيّة إلى غير ذلك من القطاعات[1].

لقد شهد الدّرس اللّساني الحديث تطوّرات واسعة مسّت مجال التّركيب والدّلالة وتعدّتها إلى التّداول، باحثةً عن كلّ الملابسات التي لها تعلّق بالملفوظ من أجل تحقيق فهم جيّد له وإدراك لكيفية اشتغال وحداته ومختلف التّعالقات التي تحكمها، ونتيجة لهذا لم يعد الاتجاهان البنيوي والتّوليدي التّحويلي الاتجاهين المهيمنين على ساحة الدّراسات اللّسانيّة؛ إذ أتاحت المعرفة المعاصرة نماذج لسانيّة تحليليّة أكملت النّقص أو الزّوايا التي لم تطرقها الدّراسات السّابقة، وبعد التّوجه الوظيفي المؤسَس على الأبعاد التّداوليّة أبرز هذه النّماذج[2]، ويُعدّ أحمد المتوكّل أوّل عربي يهتمّ بهذا الجانب متأثّرًا بمدرسة سيمون ديك الوظيفيّة.

ويرى المتوكل أنّ هناك نقاط تشابه واختلاف بين ما هو وظيفي وما هو غير وظيفي:

1- نقاط التّشابه:

تتألّف النّظريّات الوظيفيّة وغير الوظيفيّة من: موضوع الدّراسة، وهدفها وكذا حدود الدّراسة، وعليه فهي تشترك في اتخاذ اللّسان الطبيعي موضوعًا للدّراسة ولا تقف عند وصفه بل تتعدّاه إلى التّفسير كما تهدف في ذات الوقت إلى كشف الخصائص الجامعة بين اللّغات الطّبيعيّة، والأنحاء التي تصوغها هذه النّظريات أنحاء قدرة أدائيّة، وترى هذه النّظريّات أنّ المستويات ليست متساويّةً بل هي تركيبيّة ودلاليّة وتداوليّة.

2- نقاط الاختلاف:

- وظيفة اللّغة في النّظريّات الوظيفيّة التّواصل الاجتماعي في حين نجدها في النّظريّات غير الوظيفيّة أداة للتّعبير عن الفكر، ومن ثمّ تعتمد النّظريّات الوظيفيّة مبدأ تعالق البنية بالوظيفة فلا تملك رصد خصائص اللّسان الطبيعيّ إلاّ بهذا التّعالق، ويخالف بذلك النّظريّات غير الوظيفيّة إذ تروم وصف

[1]- ينظر: يحي بعطيش، **نحو نظرية وظيفية للنّحو العربي (أطروحة دكتوراه)**، إشراف: عبد الله بوخلخال، الجزائر، 2006، مقدّمة المؤّلف.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 73.

البنية وحدها وتعزلها عن كلّ وظيفة، وعليه فكلّ حديث عن القدرة اللّغويّة للمتكلّم السّامع هو معرفة القواعد اللّغويّة بطريقة مجرّدة عند غير الوظيفيين، في حين يُؤسّس الاتجاه الوظيفيّ مشروعًا استثماريًا فعليًا للقدرة يجعلها قدرة تواصليّة تحقّق نظارتها وهي تتفاعل استخدامًا.

– يمثّل التّداول مركزًا رئيسًا هو الدّلالة في النّحو، إذ التّداول والدّلالة هي المحدّد الأساسيّ للبنية في نظر الوظيفيين، في حين أنّ غير الوظيفيين إذا وُجد التّداول إلى جانب الدّلالة فإنّه لا يقوم إلاّ بدور تأويليّ[1].

تمثّل أعمال أحمد المتوكّل التي بدأ في نشرها بداية عام (1985) مشروعه اللّسانيّ حول تطبيق نظريّة (النّحو الوظيفيّ)، على اللّغة العربية، التي تعود في حقيقة أمرها إلى مؤسّسها الأوّل سيمون ديك وأتباعه الذين عملوا على تأسيس نظريّة لسانيّة تهدف إلى أن تكون نموذجًا صالحًا لوصف جميع اللّغات الطبيعيّة على اختلاف بناها التّركيبيّة.

وقد تمكّن المتوكّل بفضل رسوخ قدمه في التّراث اللّغويّ العربي وحسن فهمه للنّظريّات اللّغويّة الحديثة من إغناء الدّراسات النّحويّة العربية بمفاهيم ومصطلحات حديثة شكّلت نظريّةً علميّةً متماسكةً، وهي حسب رأيه بديل معاصر للنّظريّة النّحويّة القديمة، بفضل كفاياتها التّداوليّة والنّفسيّة والنّمطيّة، وبفضل بنية نحوها الذي يتميّز بالدّقة والمرونة[2].

وتُعدّ جهود المتوكّل جهودا متميّزة فيما أنجزه من وصف حديث للظّواهر التّركيبيّة في اللّغة العربية تحت ما يُسمّى بنحو اللّغة الوظيفيّ، ولقد صاغ أصحاب نحو اللّغة الوظيفي نظريتهم النّحويّة على اعتبار أنّ اللّغة أداة تواصل قائمة بين متكلّمين يتداولون الحوار، وبذلك فإنّ مكوّناتها التّركيبيّة التي نلاحظها أثناء العمليّة التّواصليّة لا تخرج عن كونها وظائف دلاليّة وتركيبيّة وتداوليّة وتَعتبر النّحو الوظيفي من هذا المنطلق معالجةً نوعيّةً للأنحاء التي قامت في بنائها لقواعدها التّركيبيّة على الوصف البنيوي، عازلةً للّغة عن وظيفتها التّواصليّة، وبعد ما أثبتت هذه الأنحاء عجزها عن تفسير العديد من الظّواهر اللّغوية، كان:"من الطبيعي أن يتجاوز البحث اللّساني في إطاره الوظيفي القدرة النّحويّة للّغة إلى القدرة التّداولية، ففهم اللّغة فهمًا عميقًا لا يُمكن أن يكون إلاّ عن طريق ربطها بمختلف

[1]– ينظر: أحمد المتوكل، **اللّسانيات الوظيفية** ، مدخل نظري، منشورات عكاظ، المغرب، ص: 33– 34.

[2]– يحي بعطيش، **نحو نظرية وظيفية للنّحو العربي (أطروحة دكتوراه)**، ص: 77.

الأهداف التّداوليّة التي يُستعمل من أجلها، وبناءً عليه لا تُخرج النّسق اللّغوي عن الاستعمال اللّغوي"[1].

النّحو الوظيفي يعتبر الأنحاء البنيويّة أو الاتجاهات التي سارت في وصفها للّغة وصفًا بنيويًّا تمثّل فصلا للّغة عن وظيفتها التّواصليّة، والنّحو العربي لا يكاد يخرج عن هذا الاعتبار كونه لا يتجاوز تحديد المعاني من خلال استظهار حركات أواخر الكلمات، ولهذا عمد المتوكّل إلى تبنّي النّحو الوظيفي قصد إعادة وصف قواعد اللّغة العربية وفق مفاهيمه النّظريّة، مضيفًا إلى النّحو العربي وصفًا دلاليًّا وتداوليًّا، وهذا ما سمح له بأن يضمّ إلى جانب قواعده التّركيبيّة وصفًا لوظائف وحداته الدّلاليّة والتّداوليّة، حتى يتّصف بالشّموليّة في وصف الظّواهر التّركيبيّة للّغة العربية، والذي على أساسه تحدّدت على مستوى نحو اللّغة العربيّة الوظيفي ثلاثة أنواع من الوظائف هي: الوظائف الدّلاليّة والتّركيبيّة والتّداوليّة. هذا مجال النّحو الوظيفي الذي يتنافى مع مجال النّحو العربي التّقليدي والدّراسات اللّغويّة العربية القديمة في نظرتها إلى فائدة اللّغة وهدفها الأسمى[2].

8-7-1- مفهوم النّحو الوظيفي:

يقول المتوكّل:"يندرج النّحو الوظيفي من حيث أهدافه ومبادئه المنهجيّة في زمرة الأنحاء التي تتخذ موضوعًا لها دراسة خصائص اللّسان الطبيعي، البنيويّة (الصّوريّة) في ارتباطها بوظيفته التّواصليّة"[3]؛ أي أنّه ينظر إلى اللّغة في جانبها الاجتماعي، وفي وسط الجماعة الفاعلة والمستعملة للّغة.

8-7-1-1- الفرق بين النّحو الوظيفي والنّحو غير الوظيفي: يرى المتوكّل أنّ هناك ما يُفرّق بين النّحو الوظيفي وبين ما هو غير وظيفي.

8-7-1-2- النّحو الوظيفي: هو الذي لا يقتصر على البحث عن الدّور الذي تُؤدّيه الكلمات أو العبارات في الجملة؛ أي لا يقتصر على البحث في الوظائف التّركيبيّة[4].

---

[1]- حافظ إسماعيل عليوي، **اللّسانيات في الثّقافة العربية المعاصرة**، ص: 346.

[2]- ينظر: يحي بعطيش، **نحو نظرية وظيفية للنّحو العربي**، ص: 79.

[3]- أحمد المتوكل، **من البنية الحملية إلى البنية المكوّنية (الوظيفة المفعول في اللغة العربية)**، ط. 1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1987، ص: 5.

[4]- ينظر: يحي بعطيش، **نحو نظرية وظيفية للنّحو العربي**، ص: 41.

8-7-1-3- النّحو غير الوظيفي: هو ذلك النّحو الذي يقتصر فقط على تحديد الوظائف التّركيبيّة، وبالتّالي يعزل البنية عن المقام أو السّياق، ولا يأخذ في دراسته بوظيفة اللّغة الأساسيّة ألا وهي وظيفة التّواصل أو التّبليغ[1]؛ لكن الحقيقة أنّ النّحو التّقليدي وظيفي في استعمالاته وخير دليل على ذلك أنّ مبانيه التّركيبية تختلف في بنائها من تركيب إلى آخر بهدف إقامة عملية تواصلية سليمة من اللّبس.

8-8- نماذج النّحو الوظيفي: لقد مرّت نظرية النّحو الوظيفي منذ نشأتها بثلاث صيغ نحوية نفصّلها في الآتي:

8-8-1- نموذج ما قبل المعيار: (1978- 1988)، ويشمل عمومًا جميع الدّراسات التي بحثت في مجال الدّلالة والتّداول والمعجم والتّركيب في إطار الكلمة والجملة البسيطة والمركّبة، مع التّركيز أساسًا على الجملة البسيطة[2]، يقول المتوكّل هنا: ما نقصده بالنّموذج ما قبل المعيار، أوّل نماذج نظريّة النّحو الوظيفيّ عند "سيمون دك"، ومكوّنات هذا النّموذج الأوّلي حسب ترتيبها في آلية الاشتغال أربع مكوّنات، قواعد إسناد الوظائف، فقواعد التّعبير، ثمّ القواعد الصّوتيّة، وكان النّموذج ما قبل المعيار لبنة أولى في صياغة النّماذج التي تلته على أساس ما توصّلت إليه نظريّة النّحو الوظيفي في سعيها نحو إحراز الكفايات الثّلاث:(الكفاية النّفسيّة، النّمطيّة، والتّداوليّة)[3].

8-8-2- النّموذج المعيار:(1978- 1997): وشملت جملة من الدّراسات مسّت بعض القضايا المعجميّة والتّركيبيّة والتّداوليّة، في إطار الجملة المركبة، حيث أعادت فيها النّظر، ومحّصتها ووسّعتها بإجراء بعض التّعديلات لتناسب إنتاج الخطاب الذي أصبحت فيه الملكة اللّغويّة ملكة نصيّة، تتشكّل من مجموعة من الملكات تتفاعل فيما بينها أثناء عمليتي إنتاج الخطاب، وفهمه متوسّلة بجملة من القوالب والطّبقات[4].

---

[1]- ينظر: يحي بعطيش، **نحو نظرية وظيفية للنّحو العربي**، ص: 47.

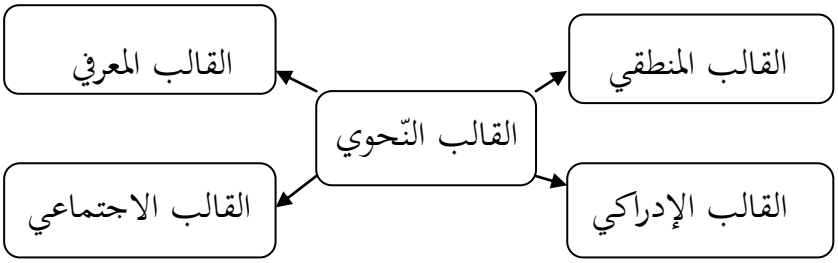
[2]- يوسف الغزاوي، **الوظائف التّداولية واستراتيجيات التّواصل اللغوي في نظرية النّحو الوظيفي**، ط. 1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2014، ص: 91.

[3]- ينظر: فطيمة زايدي، **تيسير النّحو من خلال كتاب الوظائف التّداولية في اللغة العربية لأحمد المتوكل**، رسالة ماجستير، جامعة باتنة، 2015- 2016، ص: 48.

[4]- ينظر: يحي بعطيش، **نحو نظرية وظيفية للنّحو العربي**، ص: 79.

يقول المتوكّل عن هذا النّموذج:"من نتائج السّعي في تحصيل الكفاية التّداوليّة إغناء النّموذج الأوّل توسيعًا وإضافةً وتدقيقًا، على أساس مبدأ أنّ التّواصل لا يتمّ بواسطة المعرفة اللّغويّة الصّرفة وحسب، بل كذلك بواسطة تفاعل هذه المعرفة مع معارف أخرى، على أساس أنّ القدرة التّواصليّة تشمل ملكات معرفيّة ومنطقيّة واجتماعيّة وإدراكيّة إلى جانب الملكة اللّغويّة، أصبح الهدف الأساسي بناء نموذج لمستعملي اللّغة"[1]. ويوضّح تكوينه وطريقة اشتغال مكوّناته المخطط التّالي:

نموذج الاستعمال اللّغوي:



يُفيد المخطط أنّ نموذج مستعملي اللّغة يتكوّن من خمسة قوالب ترصد ملكات القدرة التّواصليّة الخمس (الملكة المعرفية، واللّغوية، والإدراكية، والمنطقية، والاجتماعية)، وتتفاعل فيما بينها لأداء وظيفتها الأساس وهي التّبليغ.

8-8- 3- نموذج النّحو الوظيفي ما بعد المعيار:(1997 إلى يومنا هذا): وهو النّموذج القائم على أطروحة التّماثل البنيوي الوظيفي للخطاب، ومفاده أنّ بنية الخطاب الطّبيعي بنية واحدةً تنعكس بكيفية واحدة في نموذج مستعمل اللّغة الطّبيعيّة[2].

إنّ هذه النّماذج الوظيفيّة التي قدّمها المتوكّل لا تختلف عن النّحو العربي في بنائه، من جمله البسيطة إلى المركبة، إلى الهدف من تضافر هذه القرائن في لغة المستعمل لأداء وظيفتها المنوطة بها.

ويرى المتوكّل أنّ لنحو اللّغة العربية الوظيفي ثلاثة أنواع من الوظائف، تراوحت بين ما هو دلالي وما هو تركيبي وما هو تداولي، وفي ما يلي تفصيل لهذه الأنواع حسب وجهة نظر المتوكّل.

يقول في الوظائف الدّلاليّة:" أنّ البنى التّركيبيّة في اللّغة العربية تتكوّن من مسند ومسند إليه، أو من مسند تُردّ بالنسبة إليه عدّة مسانيد مثل قولك: دخل أحمد (مسند + مسند إليه)، أو قولك:

[1]- أحمد المتوكل، **المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي**، الأصول والامتداد،ط. 1،دار الأمان،الرباط، 2006، ص: 74.
[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 77.

دخل محمد القسم (مسند + مسند إليه1 + مسند إليه2)، ويُصطلح على هذه البنية في النّحو الوظيفي (البنية الحمليّة)، ويُسمى الطرف الأوّل منها (المسند) بـ (المحمول)، والموضوعات المسندة إليه (حدود)، وفي هذه البنية الحملية:"يدلّ المحمول على واقعة، والوقائع أربعة أصناف:

- أعمال: صفع خالد زيدًا (عمل)
- أحداث: أسقطت الريح الأشجار (حدث)
- أوضاع: وقف خالد بالباب (وضع)
- حالات: خالد فرح (حالة)"[1]، إنّ هذه الوقائع تمثّل حصرًا لمختلف الأدوار التي يقوم بها (المحمول)، فإمّا أن يدلّ على (عمل أو حدث أو وضع أو حالة)، وليس هناك وظائف أخرى له إمكانية القيام بوظيفتها الدّلاليّة، وهذا التّقسيم الدّلالي لأنواع الوقائع هو واحد بالنسبة لنوع الحد الذي تُسندُ إليه الواقعة، إذ:"يفرض المحمول قيود انتقاء بالنسبة لمحلات الحدود التي تُساوقه في نفس الحمل"[2]، فإذا كان المحمول الواقعة عملا فإنّه يفرض استحضار حدّ منفّذ يساوقه في نفس الحمل، وإذا كان حدثًا يفرض استحضار قوة، وإذا كان وضعًا يفرض استحضار مُتموضع، وإذا كان حالة يفرض استحضار حائل، وهذا التّقسيم لأنواع المحمول يُعتبر إعادة صياغة لمفهوم الوقائع في الأنحاء التي تحصر الواقعة في دلالتها على (الحدث والفاعل)، أمّا بالنسبة للحدود التي ترد في البنية الحمليّة مساوقة للمحمول فهي تنقسم حسب النّحو الوظيفي إلى قسمين: حدود موضوعات وحدود لواحق؛"والمعيار المعتمد في التّمييز بين الصّنفين من الحدود معيار دلالي لا معيار تركيبي، فالحدود الموضوعات هي الحدود التي تُسهم في تعريف الواقعة الزّمانيّة والمكانيّة وغيرها والتي تختلف بالتّالي عن الحدود الأولى بعدم اقتضاء المحمول لها"[3]؛ وذلك لأنّ تعريف الواقعة لا يستدعي إلاّ الحدود التي تُعرّفها أو تحدّد معناها دلاليًّا، ولا يستدعي تعريفها ما يُخصّص ظروفها (كالمكان أو الزّمان)، وعلى هذا الأساس جاء التّمييز بين الحدود الموضوعات التي تُعرّف الواقعة أو تُعتبر مساهمةً في بنائها، ومن الحدود (اللّواحق) التي تُعتبر مخصّصة للظروف المحيطة بها على النّحو التّالي:

---

[1]- أحمد المتوكل، **دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي**، ط. 1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1986، ص: 33.

[2]- المرجع نفسه، ص: 34.

[3]- المرجع نفسه، ص: 101.

8-8-3-1- حدود موضوعات: وهي:"الحدود التي تلعب دورًا أساسيًّا أو مركزيًّا بالنسبة للواقعة التي يدلّ عليها المحمول، أو بعبارة أخرى الحدود التي يقتضيها تعريف الواقعة"[1]، وتعريفها لا يكون باستحضار كل ما يتعلّق بالعناصر المكوّنة لها، أو ما تقتضيه الواقعة حتى تتحقّق فعليًّا مثل قولك: (شرب أحمد ماءً)، فالواقعة (شرب) ها هنا تستدعي بالضّرورة (كائنًا حيّا منفّذا لفعل الشّرب، وسائلًا مُتَقَبلًا لفعل الشّرب كذلك)، حتى ينحصر تعريفها، وهذه العناصر التي لها قابلية تعريف الواقعة هي الحدود المشكّلة للواقعة ذاتها، ولهذا سُميّت حدود موضوعات، على اعتبار أنّها موضوعة لهذه الواقعة خصّيصًا، ولا يصلح تعريفها إلاّ من خلال هذه الحدود، ولذلك عُدّت مركزيّة بالنسبة للمحمول[2].

8-8-3-2- حدود لواحق: وهي:"الحدود التي تلعب دورًا في تخصيص الظّروف المحيطة بالواقعة كالحدّ المخصّص للمكان، والحدّ المخصّص للزّمان، والحدّ المخصّص للأداة وغير ذلك"[3] وسُميت هذه الحدود لواحق على اعتبار أنّها ليست جزءًا من العناصر المشكّلة للواقعة الدّال عليها المحمول، بقدر ما هي محدّدة للظّروف المحيطة بالمحمول، كقولك: (ألقى الأستاذ محاضرةً في المدرّج مساءً)، فالحدّان (الأستاذ والمحاضرة) يعتبران حدين يقتضيهما التّعريف بالواقعة، أمّا الحدّان (المدرج والمساء) فلا تقتضيهما الواقعة، وهذا ما يجعلهما بالنسبة إليها حدّين لاحقين دالين على الظّروف المحيطة بها (زمانًا ومكانًا)، ويدلّ على ذلك أنّها إن سقطت من الكلام فالبنية الحمليّة لا تعدّ ناقصةً دلاليًّا[4]، على أساس أنّ:"تحديد موضوعات المحمول في مقابل اللّواحق يتمّ في النّحو الوظيفي، على أساس الأدوار الدّلاليّة لا على أساس الوظائف التّركيبيّة"[5]،فالمحمول يتحدّد من خلال حدود الموضوعات التي تساهم في تعريف الواقعة الدّال عليها المحمول، كقولك (جاء محمد)، وليس على أساس الحدود اللّواحق، التي ليست لها إمكانيّة تعريفها سوى أنّ وظيفتها مقتصرة على تحديد الظّروف المحيطة بها، فإن قلت (جاء في اللّيل) لا تعريف ودلالة متحقّقة بالنسبة للمحمول، لكون البنية الحمليّة الموجود

[1]- أحمد المتوكل، **دراسات في نحو اللغة العربية لوظيفي**، ص: 33.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 33.

[3]- المرجع نفسه، ص: 33- 34.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص 34.

[5]- المرجع نفسه، ص: 34.

فيها لا تتوفّر على الحدود الموضوعة لهذه الواقعة التي تساهم في تعريفها، رغم توفّرها على الحدود اللّواحق المساهمة في تعريف الظّروف المحيطة بها، وهذا التّمييز في النّحو الوظيفي بين نوعي الحدود قد جاء تمييزًا لما يردُ بالنسبة للمحمول (الوقائع) بصفته حدًّا له أكثر أهمّيةً أو مركزيّةً في وروده ضمن البنية الحمليّة من الحدود التي ليست لها أكثر أهمّية[1].

ويتمثل دور هذه الوظائف الدّلاليّة في نحو اللّغة العربية الوظيفي، في تعيين مختلف الأدوار التي تقوم بها المكوّنات في الجملة؛ وباعتبار أنّ الجملة في اللّغة العربية تتحدّد من خلال الإسناد، فإنّها على هذا النّحو تتحدّد في نحو اللّغة العربية الوظيفي بين المحمول والحدود المساوقة له (الحدود الموضوعات والحدود اللّواحق)، وبإسناد الحدود إلى المحمول تظهر الأدوار الدّلاليّة للمكوّنات في الجملة، حيث تكمن العلاقة بين الوظائف الدّلاليّة والمحمول في الدّور الذي تقوم به هذه الوظائف، وهو بيان نوع الواقعة الدّال عليها المحمول، وتكمن العلاقة بين الوظائف الدّلاليّة والحدود على اختلافها في الدّور الأساس الذي تقوم به الوظائف الدّلاليّة، وهو تحديد مختلف الأدوار التي تقوم بها الحدود في بناء الواقعة، وتنقسم هذه الحدود التي ترد مساوقةً للمحمول على أساس دلالي بين الحدود الموضوعات التي تُعتبر مساهمةً في بناء الواقعة الدّال عليها محمول الحمل، والحدود اللّواحق التي تساهم في تخصيص الظّروف المحيطة بها فحسب[2].

فيما سبق ذكره فصّل المتوكّل في الوظائف الدّلاليّة لنحو اللّغة الوظيفي ومع تعدّد الوظائف الدّلاليّة التي قد ترد مساوقةً للمحمول، فالوظائف الدّلاليّة ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بالوظائف التّركيبيّة، والتي سيتّم التّفصيل فيها فيما سيأتي لاحقًا.

إنّ تحليل النّصوص اللّغوية الواردة في مقدّمة ابن خلدون تعكس وعيًا كبيرًا عنده، فما جاء به المتوكّل من دلالة التّراكيب والمفردات، وتأثير التّقديم والتّأخير، والأنظمة النّحويّة في بلوغ المقصديّة من لغة المتكلّم، ما هي إلاّ مسمّيات ولكنّها في المضمون تعكس ما قدّمه القدامى من معارف دقيقة، وكان ابن خلدون حلقة وصل بين العصور اللّغويّة الأولى والعصور اللّغوية المتأخّرة، حيث لا يمكن فصل هذه العصور اللّغوية عن بعضها البعض؛ لأنّ المتتبع للتّراث اللّغوي العربي يجد فيه قاعدةً صلدةً انبنت عليها الدّراسات اللّغويّة الحديثة، ونجد ابن خلدون يقول في موضوع دلالة الألفاظ

[1]- ينظر: أحمد المتوكل، **دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي**، ص: 33.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 34.

والتّراكيب:"يتعيّن النّظر في دلالة الألفاظ، وذلك أنّ استفادة المعاني على الإطلاق من تراكيب الكلام على الإطلاق يتوقّف على معرفة الدّلالات الوضعيّة مفردةً ومركّبةً والقوانين اللّسانيّة في ذلك: علم النّحو والتّصريف والبيان"[1]، وهو بهذا يُشير إلى أهمّية دراسة معاني الألفاظ متفرّدةً، ثمّ دراستها داخل تركيب معيّن عند ارتباطها بالسّياق، وذلك لبلوغ المعنى المقصود، فللكلمة معنًى معجميًا إذا ما تفرّدت، وتكسب معانٍ مختلفة من خلال تراكيبها آخذة العلاقات القائمة بينها وبين الوحدات السّابقة واللاّحقة لها في إطار ما يُسمى بالسّياق اللّغوي إضافةً إلى المقام الخارجي وما يُحيط به، وهذه كلّها آليات يرى ابن خلدون أنّها تُسهّل الطّريق للوصول إلى المعنى الصّحيح المرغوب.

ويخصّ ابن خلدون الدّلالة اللّغويّة بالاهتمام لأنّها اللّبنة الأولى التي يتحدّد من خلالها المعنى، والأهمّ من الدّلالات الأخرى باعتبارها مرجعًا لكلّ نوع من أنواع الدّلالة، وهو ما سبق الإشارة إليه في دلالة التّراكيب لدى المتوكّل، فإشارة ابن خلدون كانت أسبق بكثير لهذا النّوع من دلالة الألفاظ، بل ونجده يقسّم الدّلالة إلى مفردة ومركّبة، وهذا ما نستشّف منه مبحثا مهمًّا في الدّلالة وهو العلاقات الدّلاليّة بين المفردات وبين الجمل، ودورها الفعّال في الكشف عن المعاني يقول:"تراكيب الكلام لا يُمكن أن تدلّ على معانيها المرادة منها ما لم يكن الإنسان متمكّنًا من معرفة القوانين اللّسانيّة، وهي علوم ضروريّة لكلّ من يُريد التّمكن من علم الفقه واستنباط الأحكام"[2]؛ فالتّركيب يؤدّي معناه الحقيقي بسوابقه ولواحقه التي حدّدها المتوكّل، التي تُمكّن الإنسان من فهم الحكم النّهائي للقول وذلك في سياقه الخاص به.

كما بحث ابن خلدون في أهمية علوم اللّغة ودورها في بيان الدّلالة ووضوح المعنى انطلاقًا من نظرته للمجتمع البشري الذي يؤدّي فيه الفكر دورًا كبيرًا، يتمّ فيه التّعاون الذي يُعدّ قوامًا للتّعايش، ومميّزًا للإنسان عن الحيوان، لذلك فالإنسان مفكّر بطبعه متكلّم وفي مفاوضة مستمرة، ومن هنا يتعيّن تقديم العلوم اللّسانيّة في التّصنيف باعتبارها تبحث في كيفيّة الوصول إلى دلالات الألفاظ مفردةً ومركّبةً في سياقات استعمالها، فهي أحقّ استئثارًا بالأولويّة عن باقي العلوم[3].

---

[1]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 377.

[2]- محمد فاروق النّبهان، **الفكر الخلدوني من خلال المقدّمة**، ط. 1، مؤسسة الرّسالة، بيروت، 1998، ص: 315.

[3] - المرجع نفسه، ص: 316.

ويعود تقديم ابن خلدون للعلوم اللّسانيّة على كلّ العلوم لاعتبارات منها: الارتقاء من السّهل إلى الصعب، ذلك أنّها تساهم في تذليل صعوبة الوصول إلى المعاني:"النّظر في القرآن والحديث لابدّ أن تتقدّمه العلوم اللّسانيّة لأنّه متوقّف عليها، وهي أصناف منها: علم اللّغة وعلم النّحو وعلم البيان وعلم الأدب"[1]، فلا بدّ من دراسة علوم اللّسان لمعرفة الأحكام وفهم المعاني، وربما كان هذا هو سبب ازدهار هذه العلوم اللّسانيّة.

ويُضيف ابن خلدون لتوضيح ما تتوقف عليه الدّلالات اللّغويّة، وما تتضمّنه من مباحث فيقول:"لا بدّ من معرفة أمور تتوقّف عليها تلك الدّلالات الخاصة، وبها تُستفاد الأحكام بحسب ما أصّل أهل الشّرع وجهابذة العلم من ذلك، وجعلوه قوانين لهذه الاستفادة، مثل أنّ اللّغة لا تثبت قياسًا، والمشترك اللّفظي لا يُراد به معنيان، والواو لا تقتضي التّرتيب، ولكونها من مباحث الدّلالة كانت لغويّة"[2]، فمن خلال هذا النّص يبدو أنّ ابن خلدون مُدرك لمباحث الدّلالة المختلفة التي تدخل ضمن اهتمامات العالم ومنها: وعيه بالمشترك اللّفظي حيث يكون للكلمة معنيان مختلفان، ولا يتّضح المقصود منهما إلاّ في السّياق الاستعمالي للّفظة، والسّياق اللّغوي هو الذي يحدّد المعنى المقصود، كما تناول ظاهرة العموم والخصوص وعلاقتها بالتّغيّر اللّغوي، وهذا كلّه يضعه ابن خلدون ضمن مباحث الدّلالة اللّغويّة، ليُشابه بهذا ويتقابل مع ما في الدّرس الدّلالي الحديث، ثمّ يصل إلى أنّ التّمكن من معرفة معاني الألفاظ ودلالتها هو الذي يجعله يصل إلى المعنى بكلّ سهولة ويُسر.

ونصوص ابن خلدون التي احتوتها المقدّمة تقتضي السّياق والمقام للوصول إلى التّركيب السّليم الذي يؤدّي غايته الإبلاغية، وبالتالي غايته الإفهامية من كلام المتكلّم، وهذا ما تؤدّيه الحدود الموضوعات والحدود اللّواحق في وظيفيّة المتوكّل.

الوظائف الدلاليّة التي حدّدها المتوكّل وابن خلدون وفق شروط تركيبيّة معيّنة لم يختلفا فيها، وفي ما يلي نوع آخر من الوظائف وهو الوظائف التّركيبيّة للّغة العربية، ومن خلال هذا سنكتشف كيف طبّق المتوكّل رؤيته هاته على اللّغة العربية وكيف كانت هذه القضيّة في التّحليل الخلدوني ارتباطًا بعلم النّحو.

[1]- ابن خلدون، المقدّمة، ص: 404.

[2]- المصدر نفسه، ص: 420.

إنّ الوظائف التّركيبيّة في نحو اللّغة العربية الوظيفي تشمل وظيفتين لا ثالث لهما، وقد قلّص المتوكّل في نظرته إلى العربية عدد الوظائف حيث جعلها لا تتعدّى وظيفتي (الفاعل والمفعول)، ولا إمكانيّة في إسناد هاتين الوظيفتين التّركيبيتين إلاّ لحدّين اثنين حاملين لإحدى الوظائف الدّلاليّة[1]، حيث ذهب إلى أنّه:"ثمّة اقتراحات قُدّمت في إطار نماذج لغويّة مختلفة تجمع بينها أنّها تستهدف تقليص الوظائف التّركيبيّة إلى وظيفتين اثنتين: وظيفة الفاعل ووظيفة المفعول، وأنّها تعتبر أنّ الوظيفة المفعول لا يحملها في نفس الجملة إلاّ مكوّن واحد"[2]، وحسب هذا المبدأ لا إمكانية في النّحو الوظيفي لإسناد هاتين الوظيفتين لأكثر من حدّ في البيئة الحملية، رغم توفّر اللّغة العربية على مكوّنين تركيبيين يحملان نفس الوظيفة التّركيبية وهي وظيفة المفعول.

تحمل الوظيفة التّركيبيّة المفعول أحد المركّبين الاسميين دون الآخر (فرضيّة المفعول الواحد)، ترى الفرضيّة الأولى أنّ الوظيفة التّركيبيّة المفعول يأخذها كل من الحدّين اللّذين يعتبران مفعولا مباشرًا ومفعولا غير مباشر، وترى الفرضيّة الثّانيّة أنّ الوظيفة التّركيبيّة يأخذها كلّ منهما على أساس أنّهما مفعول مزدوج لا يُمكن فصلهما، وترى الفرضيّة الثّالثة أنّ الوظيفة التّركيبيّة المفعول يأخذها حدّ واحد إمّا الحدّ المستقبل وإمّا الحدّ المتقبّل بشرط توفّر الإحاليّة[3]، وقد أخذ أحمد المتوكّل بمبدأ الفرضيّة الأخيرة على أساس أنّ هناك العديد من:"الدّراسات العربية أقلّ ورودًا منها في لغات أخرى"[4]، وذهب المتوكّل لتأكيد عدم ورود المفعول غير المباشر في اللّغة العربية إلى أنّ فرضيّة المفعول غير المباشر والمفعول المباشر تُميّز بين هاتين الوظيفتين من خلال أنّ:"المفعول المباشر مركب اسميّ غير مسبوق بحرف، في حين أنّ المفعول غير المباشر يُمكن أن يكون مركّبًا اسميًّا كما يمكن أن يكون حرفيًّا"[5]، نحو قولك:

- أعطى زيد عمرًا الكتاب (مفعول مباشر + غير مباشر).
- أعطى زيد الكتاب لعمر (مفعول مباشر + لاحنة)؛ بمعنى خاطئة.

---

[1] - ينظر: أحمد المتوكل، **دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي**، ص: 93.

[2] - المرجع نفسه، ص: 93- 94.

[3] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 93.

[4] - المرجع نفسه، ص: 93- 94.

[5] - أحمد المتوكل، **من البنية الحملية إلى البنية المكوّنية**، ص: 92.

فحسب ما نراه في المثالين أنّ الجملتين تتوفّران على مفعولين يُعرّف الأوّل بالمفعول المباشر والذي يلي الحد الفاعل، ويُعرّف الثّاني المركّب الاسمي بالمفعول غير المباشر[1]، ولكن ما يُلاَحظُ على:"التّراكيب التي هي من قبيل : (أعطى خالد مالاً لعمر، وأهدى خالد السّيارة لابنه)، حيث يسبق المكوّن المستقبل حرف الجر، ذات مقبوليّة دنيا إن لم تكن لاحنةً"[2]، ويُمكن عدم مقبوليّتها أو لحنها في كونها تتعدّى إلى مفعوليها بحروف الجرّ، مع أنّها تتعدّى بنفسها على نحو (أعطى خالد عمرًا مالا، وأهدى خالد ابنه السّيارة)، وقد ذهب المتوكّل إلى أنّه إذا اعتبرت هذه الجمل (اللّاحنة) صحيحةً نحويًا وأنّه يُمكن اعتبار الحدود التي تتصل بحرف الجر (المركّبات الحرفيّة) ميزة تُميّز المفعول غير المباشر من المفعول المباشر[3]:"فإنّنا نلاحظ أنّ ورود (المفعول غير المباشر) مركّبًا حرفيًا لا يُمكن اعتباره خاصيّةً مميّزةً إذ إنّ المفعول المباشر يرد مركّبا حرفيًّا كما تدلّ عليه سلامة الجمل الآتية:

- استغفر الله من الذّنب.

- كسا زيد عمرًا بجبة"[4].

تُوضّح هذه الأمثلة أنّ حرف الجرّ أو المركّب الحرفي لا يُعدّ خصّيصةً يتميّز بها (المفعول غير المباشر) عن (المفعول المباشر)، لأنّ كلا المفعولين يُمكن اعتبارهما مباشرين إذ بإمكانك أن تقول: (استغفر الله الذنب، وكسا زيد عمرًا جبةً)، وبما أنّ حرف الجرّ ليس خصّيصةً يتمايز من خلالها المفعولان فإنّ كلا الاسمين اللّذين يقعان بعد الفاعل يُعتبران مفعولين مباشرين، ويُؤكّد ذلك أنّ كلاً منهما:"له نفس الخصائص البنيويّة: وهي إمكان احتلال نفس الموقع، مع أخذ نفس الحالة الإعرابيّة، نحو قولك (وهبت هند خالدًا الأرض) وكذا القابليّة للإضمار، نحو قولك:(الأرض وهبتها هند خالدًا، خالد وهبته هند الأرض)، وكذا الصّلاحيّة للفاعليّة في الجمل المبنيّة للمجهول نحو قولك (وُهِبَ خالد الأرضَ، ووُهِبت الأرض خالدًا)"[5]، فهذه الجمل تؤكّد أنّ الاسمين اللذين يقعان بعد الفاعل في اللّغة

---

[1]- ينظر: ياسين بوراس، **مشروع أحمد المتوكّل في النّحو الوظيفي –الوظائف التّركيبية–**، ص: 110.

[2]- المرجع نفسه، ص: 22.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 111.

[4]- أحمد المتوكل، **من البنية الحملية إلى البنية المكوّنية**، ص: 95- 96.

[5]- المرجع نفسه، ص: 96.

اللّغة العربية لا يتمايزان من حيث الخصائص البنيويّة التّركيبيّة، وليس هناك ما يُحالف بينهما، وهو ما يجعلهما معًا في مرتبة المفعولين المباشرين، لا أن يكون أحدهما مفعولا مباشرًا، والآخر غير مباشر[1].

ومع دحض (فرضيّة المفعول غير المباشر)، تبقى فرضيّة (المفعول المزدوج) مضادةً لفرضيّة المفعول الواحد في نحو اللّغة العربية الوظيفي، حيث يُصبح المكوّنان المنصوبان في التّراكيب التي تتضمّن مفعولين قابلين لأن يأخذ كلاهما نفس الوظيفة التّركيبيّة (المفعول المباشر)، ويعني هذا أنّ الوظيفة التّركيبية المفعول تُسند مرتين، وهو ما يجعل البنية التّركيبيّة لها تطرح إشكاليّة تعارضها مع قيد إسناد الوظائف التّركيبيّة في النّحو الوظيفي، الذي مفاده أنّ الوظيفة التّركيبيّة:«المفعول» يأخذها مكوّن واحد[2]:"وينحصر هذا الإشكال في فئات معيّنة من التّراكيب؛ كالتّراكيب التي يدلّ محمولها على انتقال الملكيّة مثل: (أعطت هند خالدًا قلمًا)، والتّراكيب التّصعيديّة مثل:(ظننت هند خالدًا مريضًا)، والتّراكيب التّعليليّة مثل: (شرّب الممرّض المريض الدّواء)"[3]، فهذه الأنواع الثّلاثة من الجمل (الدّالة على انتقال الملكيّة، والتّصعيديّة، والتّعليليّة) كلّها مضادة لفرضيّة المفعول الواحد، كونها تتضمّن حدّين مواليين للفاعل، لهما نفس الخصائص البنوية، تُتيح إمكانيّة احتلال نفس الموقع مع بقاء نفس الحركة الإعرابيّة، والقابليّة للإضمار، والصّلاحيّة للفاعليّة في إسناد الوقائع المبنيّة للمجهول إليها، فأيّ المفعولين أجدر بأخذ الوظيفة التّركيبيّة: «المفعول»؟[4].

ويذهب المتوكّل إلى أنّ الوظيفة التّركيبيّة:«المفعول» يأخذها مكوّن واحد بين المكوّنين المنصوبين الواردين بعد الفاعل في الجمل التي تتضمّن مكوّنين منصوبين اعتُبرا في النّحو العربي الموروث مفعولين، وذلك بناء على مفهوم الوجهة[5] الذي مفاده أنّ المحمول:"من بين الحدود المتواجدة في الحمل، تُبقي حدّين اثنين ليُشكّلا (المنظور الأوّل والمنظور الثّاني) للوجهة، فتُسند إلى الأوّل الوظيفة التّركيبيّة:«الفاعل»، وإلى الثّاني الوظيفة التّركيبيّة: «المفعول»، وتظلّ الحدود الأخرى خارج حيّز الوجهة، هذه الحدود ليست بالضّرورة حدود لواحق، بل يُمكن أن تشمل حدًّا موضوعًا، ويُفاد من هذا أنّه يجب إجراء تمييزين في مستويين مختلفين، أوّلا: التّمييز بين الحدود الموضوعات، والحدود

---

[1]- ينظر: ياسين بوراس، **مشروع أحمد المتوكّل في النّحو الوظيفي –الوظائف التّركيبية–**، ص: 112.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 112.

[3]- أحمد المتوكل، **من البنية الحملية إلى البنية المكوّنية**، ص: 91.

[4]- ينظر: ياسين بوراس، **مشروع أحمد المتوكّل في النّحو الوظيفي –الوظائف التّركيبية–**، ص: 113.

[5]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 113.

اللّواحق، وثانيًا: التّمييز بين الحدود الدّاخلة في حيّز الوجهة والحدود الخارجة عن حيّزها؛ أي الحدّان اللّذان أُسندت إليهما الوظيفتان التّركيبيّتان:«الفاعل» و«المفعول»، والحدود التي لا وظيفة تركيبيّة لها"[1].

وهذا التّمييز الذي يقترحه المتوكّل هو تمييز للوظائف الدّلاليّة التي يُمكن أن تدخل في حيّز الوجهة التّركيبيّة:«الفاعل» أو «المفعول»، من الوظائف الدّلاليّة التي ليس لها إمكانيّة أخذ هاتين الوظيفتين التّركيبيّتين، لتبقى بذلك خارج حدود الوجهة التّركيبيّة، وبناء على مفهوم الوجهة فإنّ الجمل التي تتضمّن حدودًا موضوعات، وحدودًا لواحق لا يأخذ منها إلاّ حدّين اثنين للوظيفتين التّركيبيّتين «الفاعل والمفعول»، ولو تضمّنت الجملة حدّين منصوبين بعد الفاعل، فإنّ الوظيفة التّركيبيّة «المفعول» يُأخذ أحدهما دون الآخر فتُعتبر بذلك الحدود الدّاخلة في حيّز الوجهة حدود وجهيّة، وأمّا بقيّة الحدود التي لا وظيفة تركيبيّة لها فتُعتبر حدودًا غير وجهية[2].

ومع الاستدلال على فرضية:«المفعول الواحد» في الجمل التي تتضمّن حدّين منصوبين بعد الفاعل يُمكن اعتبارهما مفعولين، ثمّ يبقى الإشكال مطروحًا حول حركة النّص التي يأخذها الحد الثّاني مع أنّه لا وظيفة تركيبيّة له، ويذهب المتوكّل إلى تفسير حركة النّص فيما يخصّ الحد الثّاني المنصوب ولا وظيفة تركيبيّة له في الجمل الدّالة على انتقال الملكيّة والجمل التّعليليّة إلى أنّه:"يأخذ المكوّن المسندة إليه الوظيفة التّركيبيّة «الفاعل» الحالة الإعرابية (الرّفع)، ويأخذ المكوّن المسندة إليه الوظيفة التّركيبيّة «المفعول» الحالة الإعرابية (النّصب)، أمّا المكوّن الذي لا وظيفة تركيبيّة له؛ فإنّه يأخذ حالته الإعرابية (النّصب) بمقتضى وظيفته الدّلاليّة، نفسها الوظيفة الدّلاليّة (المستقبل)، أو الوظيفة الدّلاليّة (المتقبّل)"[3].

بعد التّمييز في الوظائف الدّلاليّة بين الحدود الموضوعات والحدود اللّواحق على أساس دلالي، ثمّ التّمييز في الوظائف التّركيبية بين الحدود الوجهيّة (التي تأخذ الوظيفة التّركيبيّة (الفاعل أو المفعول)، والحدود غير الوجهيّة (التي لا وظيفة تركيبيّة لها) على أساس الإسناد، حيث إنّ الوظيفة التّركيبية «الفاعل» أو «المفعول» في نحو اللّغة العربية الوظيفي، لا يُمكن أن يأخذها من الوظائف الدّلاليّة إلاّ الحدود التي تصلح أن تكون مسندًا إليه بالنسبة للواقعة كالتّالي:

---

[1]- أحمد المتوكل، **من البنية الحملية إلى البنية المكوّنية**، ص: 101

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 94.

[3]- المرجع نفسه، ص: 100.

– تُسندُ الوظيفة التّركيبية «الفاعل» وفق قواعد اللّغة العربية إلى الحدّ الحامل الوظيفة الدّلاليّة (المنفّذ، المتموضع، الحائل، القوة)، أو (المتقبّل، أو المستقبل، أو المكان، أو الزّمان، أو الحدث).
– تُسندُ الوظيفة التّركيبية «المفعول» إلى الحدّ الحامل الوظيفة التّركيبية (المتقبل والمستقبل والمكان والزّمان والحدث).
– تتحدّد الحركة الإعرابية للحدود الوجهيّة (التي تأخذ الوظيفة التّركيبيّة الفاعل أو المفعول) بمقتضى وظيفتها الدّلاليّة والتّركيبيّة «الفاعل» أو «المفعول»، وأمّا الحدود غير الوجهيّة (التي لا وظيفة تركيبيّة لها) فتأخذ الحركة الإعرابيّة التي تخوّلها لها وظيفتها الدّلاليّة[1].

لقد فصّل المتوكّل في دلالة التّراكيب النّحويّة، وكيفية بناء الجملة في النّحو العربي، إذ إنّ الجملة في نحونا التّراثي تحوي جملة أساس اسميّة كانت (مبتدأ وخبر)، أو فعلية (فعل وفاعل)، وهذا ما سمّاه في نحوه الوظيفي الحدود الموضوعات، وجملة إضافيّة أو مكمّلة مثل: (الحال، الصّفة، ظرف الزّمان، ظرف المكان)، وهذا سمّاه حدود لواحق[2]، أي أنّها تلحق بالجملة الأساس فتصبح جملة مركّبة، تؤدّي دلالتها وفق تراكيب معيّنة، يقصد بها المتكلّم معنى ما، حيث يصبح النّحو في حالته هذه أساس الدّلالة، وفي ما يلي رأي ابن خلدون في وظيفة التّركيب النّحوي بما أنّه اعتبر أنّ علم النّحو سابق لكلّ العلوم الأخرى وهي قائمة على صحته.

4– دور علم النّحو في وضوح الدّلالة:

من بين المسائل التي تعرّض لها ابن خلدون أيضًا، والتي تعمل على وضوح المعنى، وكيفية الوصول إليه، علم النّحو، حيث بيّن أهمّيته وما يؤدّيه في بيان الدّلالة، وكان هذا في سياق تناوله لأهمّية العلوم اللّسانيّة:"حيث ما وُجدت مشكلات تتعلّق بفهم معاني ما ورد في القرآن والسنة من معاني ودلالات، فإنّ تلك المشكلات لا تُفهم إلاّ بعد دراسته علوم اللّسان العربي"[3]، وأهمّ هذه العلوم هو النّحو والذي يعني به ابن خلدون:"القوانين المطردة المستنبّطة من مجاري الكلام وفي شبه كلمات وقواعد تضبط ملكة اللّغة"[4]، بمعنى أنّ النّحو أحكام تُستنبط من كلام العرب لاطّرادها فيه،

[1]– ينظر: ياسين بوراس، **مشروع أحمد المتوكّل في النّحو الوظيفي –الوظائف التّركيبية–**، ص: 114.
[2]– ينظر: أحمد المتوكل، **من البنية الحملية إلى البنية المكوّنية**، ص: 111.
[3]– محمد فاروق النّبهان، **الفكر الخلدوني من خلال المقدّمة**، ص: 291.
[4]– محمد الصغير بناني، **البلاغة والعمران عند ابن خلدون**، ديوان المطبوعات، الجزائر، 1996، ص: 44.

حتى صارت قوانين يتبعها كلّ من يُريد انتحاء سمت كلام العرب في كلامها، فقد كان العرب يتكلّمون اللّغة العربية عن فطرة وسجيّة، ويؤدّون معانيهم بتراكيب سليمة مبنيّة على مقاصدهم وأغراضهم، دون حاجة لتعلّم قواعد النّحو وتراكيبه، ولكن بعد أن أخذ اللّحن مأخذه من اللّغة العربية، استقرأ العلماء كلامهم الفصيح واستنبطوا منه القوانين والقواعد، فقاسوا عليها سائر الكلام مثل:"أنّ الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب، والمبتدأ مرفوع، ثمّ رأوا تغيّر الدّلالة بتغيّر حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميّة الموجب لذلك التّغيير عاملا، وصارت كلّها اصطلاحات خاصة بهم، فقيّدوها بالكتاب وجعلوها صناعةً لهم مخصوصة، واصطلحوا على تسميّتها بعلم النّحو"[1].

وابن خلدون يبحث في الدّلالة النّحويّة، كما استقرّ عليها الدّرس الدّلالي الحديث ودورها في تحديد المعنى من خلال تغيير الحركات الإعرابية أو المحل الإعرابي، فالنّحو صناعة تعبّر عن مقصود المتكلّم من خلال وضع المفردات في تركيب معيّن يُحقّق الإفادة إذا ما سار على سمت القوانين النّحويّة:"فأهمّية النّحو تكمن في كونه هو المعبّر عن مقاصد المتكلّم بالمفردات، والقصد من كلّ كلام هو الإفادة، والإفادة مرتبطة رأسًا بالتّركيب"[2]؛ فإذا اختلّ التّركيب في بنائه النّحوي تختلُّ دلالاته، ولا تؤدّي وظيفتها التّواصليّة، فيصل الخطاب مشوّشًا غير مفهوم.

ودور النّحو يتحدّد من خلال كونه الأساس الأوّل في الهيكلة اللّسانيّة العربية، حيث يُؤدّي الوظيفة الرّئيسيّة التي لولاها لجُهل أصل الإفادة، ولذلك استحق النّحو الرّيادة:"فيه تتبيّن أصول المقاصد بالدّلالة، فيُعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجُهل أصل الإفادة، وكان من حق علم اللّغة التّقدّم لولا أنّ أكثر الأوضاع باقية في موضوعاتها لم تتغيّر بخلاف الإعراب الدّال على الإسناد، والمسند، والمسند إليه، فإنّه تغيّر بالجملة، ولم يبق له أثر، فلذلك علم النّحو أهمّ من اللّغة إذ في جهله الإخلال بالتّفاهم جملة وليست كذلك اللّغة"[3].

يشرح ابن خلدون سبب تقدّم علم النّحو، وكونه الأوّل في التّرتيب قبل العلوم الأخرى حتى اللّغة، ذلك أنّ للنّحو دورا كبيرا في العمليّة التّواصليّة، وبدونه ينعدم التّواصل بين المتخاطبين لانعدام الإفادة من الخبر في الكلام التي لا تتحقّق إلاّ إذا فُهم الخطاب، هذا الفهم يرتبط بدلالة المفردات وفق

[1]- ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 368.

[2]- محمد الصغير بناني، **البلاغة والعمران عند ابن خلدون**، ص: 133.

[3]- ابن خلدون، المقدّمة، ص: 367.

تركيب معيّن يكون على قوانين النّحو وأقْيِسَتِه، من هنا يتحدّد دور النّحو في تبيان المقاصد:"فقصد المتكلّم، إذن، هو النّحو، أي الجهة التي يتوجّه إليها بالمفردات، عندما يُحوّل مجراها العموديّ إلى مجرى أفقي، يربط فيه خيوط الدّلالات بالمقاصد التي يريد نسجها"[1]؛ وهنا يقصد ابن خلدون أنّ التّخاطب يتمّ بالتّراكيب لا بالمفردات، وتوصّله إلى بُعدي العملية الكلاميّة /التّواصليّة: البعد الإفرادي، والبعد التّركيبي ودورهما في استقامة الكلام لتبيان الدّلالة، تعدّ مساهمة عربية في اللّسانيّات الحديثة.

إنّ ابن خلدون في إبرازه لأهمّية علم النّحو ودوره في العمليّة التّواصليّة، يؤكّد أنّ النّحو يبيّن لنا الفاعل من المفعول من خلال التّراكيب النّحوية صحيحة البناء المؤدّية للمعاني المفهومة على سبيل المثال لا الحصر، وهو برأيه هذا لا يكاد يخرج عن رأي عبد القاهر الجرجاني، حيث جعل من النّحو أساسًا لنظريّته الدّلاليّة، وتفسيره لقضيّة معنى المعنى[2].

ومفهوم النّحو عند ابن خلدون يتجاوز قضايا: الرّفع والنّصب والجر أو الإعراب، ليصير وسيلة للتّفاهم وتبليغ للمقاصد، ويُعدّ هذا:"نظرة تجمع بين ما هو بنيوي وضعي تقتضيه قوانين النّحو من النّاحية الشّكليّة، وبين ما هو إخباري إعلامي تقتضيه أوضاع ومقامات الاستعمال، وكلّ ذلك مرتبط بالأغراض والمقاصد التي يؤمّها المتخاطبون، وبهذا يكون النّحو عند ابن خلدون وسيلة للتّفاهم وتبليغ المقاصد"[3]؛ وهو أصل ما تبحث فيه الدّلالة ممّا يعني أنّ النّحو لا يتوقّف على معرفة القواعد الإعرابية، إذ لا تُمكّنُ وحدها من التّحكم بناصيّة اللّغة، ما لم يُتقن الإنسان معها ملكة النّحو، يعني عمل اللّسان بتطبيق القواعد النّحويّة تلقائيًّا دون تفكير فيها لرسوخها في الذّهن وحسب الغرض من الخطاب.

كما يقصد ابن خلدون بالأوضاع:"صور الكلمات الدّالة بهيئاتها على معانٍ زائدة عن معاني الذّوات كالصّيغ الصّرفيّة مثلا، أو التي تُفضي إلى الذّوات، كحركات الإعراب والحروف"[4]؛ أي أنّ اللّغة لها صيغ ثابتة لا يشوبها التّغيير، بمعنى أن يكون للكلمة معنًى في ذاتها ثمّ تُصاغ على هيئة صيغة معيّنة لها معنى خاص بها؛ فيُكسبها ذلك المعنى إضافة لمعناها الأوّل كأن تُفيد المبالغة مثلا أو

---

[1]- محمد الصغير بناني، **البلاغة والعمران عند ابن خلدون**، ص: 133.

[2]- ينظر: سامي سويدان، **في دلالية القصص وشعرية السّرد**، ط. 1، دار الآداب، بيروت، 1991، ص: 69.

[3]- بشير إبرير، **دلائل اكتساب اللغة في التّراث اللّساني العربي**، منشورات مخبر اللّسانيات واللغة العربية، عنابة، ص: 133.

[4]- محمد الصغير بناني، **البلاغة والعمران عند ابن خلدون**، ص: 129.

التّعجب، عكس النّحو الذي هو تغيُّر بالجملة وتعدّد دلالاته بكلّ تغيّر فيه، ولذلك فإنّ في جهله إخلالا بالتّفاهم بين المتخاطبين، فالنّحو أداة طيّعة في يد من امتلك ناصيّة اللّغة، ممّا يمّكّنه من الإيجاز والحذف مع الإبانة عن مقصده انطلاقًا من ملكته اللّغويّة.

لقد أدرك ابن خلدون كذلك دور السّياق اللّغوي في حصول الملكة المؤدّية لفهم الكلام، ويقصد بالملكة اللغّويّة بنية نفسيّة عصبيّة تمثّل صورة المنوال الرّاسخ في النّفس جرّاء الممارسات الفعليّة، وهذه البنية تتكيّف بحسب ما يردُ عليها من الخارج، من الإدراكات، وتتحوّل بالتّكرار إلى طبيعة تخرج صورتها من القوة إلى الفعل[1]؛ أي أنّ البنية اللّغويّة تتأثّر بالسّياق الخارجي أيضًا، فتتحوّل أصواتها ومفرداتها إلى إنجاز فعلي لها في الواقع يفهمه المستمع.

ومن المصطلحات التي يمكنها إغناء النّظريّة التّراثيّة، المصطلحات الدّالة على الوظائف الدّلاليّة والتّداوليّة، والتي بحثت بحثًا دقيقًا في نظريّة النّحو الوظيفي، هذه النّظريّة من أهدافها بناء نحو يعكس الكفاية التّواصليّة لدى مستعملي اللّغة؛ فالوظائف الدّلاليّة التي تحتفي بذكرها نظريّة النّحو الوظيفي لا تتعارض مع مختلف الوظائف التّركيبية في النّظريّة النّحويّة العربية، (كوظيفة المفعول معه، والمفعول فيه، والحال)؛ فمختلف هذه الأبواب النّحويّة تعكس وظائف دلاليّة، ولتحقيق تكامل يجب المحافظة على مختلف المصطلحات النّحويّة القديمة الدّالة على وظائف دلاليّة، ثمّ إضافة ما ينقص أو يحتاج إلى بيان، فمثلا (الوظيفة المنفّذ، والمتقبّل، والمستقبل) لا يوجد لها ذكرًا ضمن مصطلحات النّحو العربي والتي يجب إضافتها لما لها من دور توضيحي[2].

ولجعل الأمر أكثر جلاءً نأخذ المثالين التّاليين:

- أخذ محمد المنزل.
- مات أحمد.

فبإعراب الاسمين (محمد) و(أحمد) نقول: كليهما فاعل لفعل سابق له، وهذا يعني أنّ مدلول كلمة فاعل لغة: من قام بالفعل، فإذا كان محمد هو من قام بفعل الأخذ في المثال الأوّل، فإنّ أحمد لم يقم بفعل الموت، فالفاعل هنا وظيفته تركيبية (أساسها الإسناد) لا وظيفة دلاليّة، فيكون كلّ من (محمد) و(أحمد) فاعلين باعتبار الوظيفة التركيبيّة، أمّا دلاليًّا فـ (محمد) منفذ، أمّا (أحمد) فمتقبل،

[1]- ينظر: ابن خلدون، **المقدّمة**، ص: 506.

[2]- ينظر: فطيمة زايدي، **تيسير النحو من خلال كتاب الوظائف التّداولية في اللغة العربية**، ص: 23.

ولذلك حين نعرب (محمد) نقول: فاعلا منفّذًا، وحين نعرب (أحمد) نقول: فاعلا متقبلا، وبهذه الإضافة المكمّلة تتّضح الرّؤية[1].

وينطلق النّحو الوظيفي من فرضيّة كبرى تتمثّل في كون الخصائص التّداوليّة تحدّد الخصائص التّركيبية والصّرفية، بمعنى أنّ الوظيفة الأساس للّغة – التي هي التّواصل – تحدّد البنية اللّغويّة، وبذلك يتميّز النّحو الوظيفي عن غيره من النّماذج الوظيفيّة بكونه نموذجًا يتضمّن مستوى قائم الذّات؛ مهمّته الأساس التّمثيل للخصائص التّداوليّة التي تُسهم في جعل عمليّة التّواصل أمرًا ممكنًا[2]؛ أي أنّ النّحو الوظيفي يُيَسِّرُ عمليّة التّواصل لبلوغ المقصد، وبدوره عند ابن خلدون يحقّق الإفادة من الكلام.

فالنّظريّة الوظيفيّة من حيث المنطلق هي نظريّة تجمع بين جملة من المبادئ:"تنطلق من مبدأ أدائيّة اللّغة مرجّعة وظائفها الممكنة إلى وظيفة التّواصل، وتؤسّس على هذا المبدأ وصف بنية اللّغات صرفًا وتركيبًا وصوتًا وتطوّرها"[3]، كما يُمكن القول بأنّ النّظريّة الوظيفيّة: "هي النّظريّة التي تجعل من وظيفة التّواصل أساسًا للبحث في إشكالات التّنظير اللّساني الكبرى كإشكال اكتساب اللّغة، وإشكال الكلّيّات اللّغويّة"[4]، كالاسم والفعل، والزمان والمكان، والمذكر والمؤنّث.

بما أنّ هدف النّظريّة الوظيفيّة هو التّواصل، فهي تسعى إلى تحقيق ما يُسمى الكفاية الإجرائيّة، وكذا الكفاية اللّغويّة.

كما تحدّث المتوكّل أيضًا عن الوظيفة الأساسيّة للّغة التي هي التّعبير عن الأغراض والأحاسيس والأفكار والمعتقدات، فهي تُفضي إلى التّواصل بين أفراد مجتمع ما[5]، وتحدّث عن اللّغة والاستعمال، حيث "إنّ نسق اللّغة ونسق الاستعمال مترابطان ارتباطًا وثيقًا، ويتجلى هذا التّرابط في كون نسق الاستعمال يُحدّدُ في كثرة قواعد النّسق اللّغوي المعجميّة والدّلاليّة والصّرفيّة والتّركيبيّة والصّوتيّة، وهو ما يُعنى به فرع اللّسانيّات المسمّى اللّغويّات الاجتماعيّة"[6]، وهذا خير دليل يجعل من اللّغة ظاهرة اجتماعيّة بالدّرجة الأولى.

---

[1]– ينظر: فطيمة زايدي، **تيسير النحو من خلال كتاب الوظائف التداولية في اللغة العربية**، ص: 23.

[2]– ينظر: مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية الحديثة**، ص: 258.

[3]– أحمد المتوكل، **المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي**، ص: 44.

[4]– المرجع نفسه، ص: 44.

[5]– ينظر: المرجع نفسه، ص: 21.

[6]– المرجع نفسه، ص: 21.

النّظريّة الوظيفيّة التي قام المتوكّل بترجمتها ومحاولة تطبيقها على اللّغة العربية، لها أصول سابقة في تراثنا العربي عند سيبويه والجرجاني والسّكاكي وابن خلدون سواء من خلال بنية النّحو العربي، أو من خلال تعريف اللّغة والهدف المراد منها، أو حتى اعتبارها ظاهرةً اجتماعيّةً، فالاختلاف بين النّظرة العربية القديمة للغّة والنّحو لا تختلف عن نظرة النّظريّة الوظيفيّة الحديثة إلاّ في المسمّيات، أمّا المضمون والهدف فهو واحد.

خاتمة

سعى بحثنا هذا فيما تقدّم من فصول إلى دراسة وعرض الجهود التّراثية لعلماء اللّغة العربية، من خلال تحليل بعض الشّواهد اللّغوية، ومقارنتها بما جاءت به اللّسانيات الحديثة غربية كانت أم عربية للوصول إلى نتائج يمكنها إثبات تفوّق علماء العربية خصوصا في القرون اللّغوية الأولى، وقد ركّزنا على نموذج وجدناه صالحا لإعطائه حقه من الدّراسة بدليل مجيئه في فترة استتبّت فيها علوم اللّغة العربية، واستقام عودها وهو العلاّمة عبد الرحمن ابن خلدون، فجاءت نتائج هذه الدّراسة كالتّالي:

– اللّغة ظاهرة اجتماعية تتداخل مع التكوين الإنساني في كلّ مجالاته، فهي فطرية فيه، ومن بين مكوّناته الجسمية والعقلية، التي حاباه اللّه بها من أجل قضاء حاجاته الضّرورية والاستمرار في الحياة.

– انطلقت الدّراسات اللّغوية العربية في جوّ ملائم مناسب لتبنّي العلوم اللّغوية على اختلافها وكان السبب في ذلك تفوّق علمائها لغويا وفقهيا، وحرصهم على تطوير لغتهم حتى تتمكّن من تبنّي واستيعاب شتى أنواع المعارف، التي تخدم كتابهم المقدّس.

– اتفق علماء العربية في تعريفهم للّغة، حول قضية المعنى المنشود من كلام المتكلّم، وهو الشّيء نفسه الذي وصلت إليه التّعاريف الحديثة لأنّ وجود اللّغة ودورها يتمثّل في العملية التّواصلية التي تُحقّق حاجات الأفراد ورغباتهم الاجتماعية.

– توصّل هؤلاء العلماء إلى أنّ قضية الاكتساب اللّغوي لا تتمّ إلاّ بالمعايشة مع أصحاب الألسنة السّليمة، وربطوا هذا الاكتساب بالمعاني المتوخّاة من كلام المتكلّمين، وكيفية أداء الوظيفة الإبلاغيّة للّغة، وهذا ما يُحيل إلى اجتماعية اللّغة حتى وإن كان الإنسان يولد وهو مزوّد فطريًّا بجهاز لغوي.

– خوف العرب على لغتهم من الضّياع واللّحن، تولّدت عنه حضارة لغويّة نحويّة كاملة،إذْ قضى علماء العربية ردحًا من الزّمن يجمعون، يمحّصون، يحلّلون، ويقعّدون لبلوغ السّلامة اللّغويّة.

– أتقن علماء العربية الصّناعة المعجميّة، فالاختلاف الواضح في طرق ترتيب مادّتها خير دليل على خبرة وذكاء أصحابها،كما اهتمّ الدّرس اللّغوي القديم بقضيّة الدّلالة، وعلاقة الألفاظ بمعانيها.

– ثراء التّراث العربي بالنّظريات الحديثة، كالنّظرية الإشارية والتّوليدية التّحويلية والوظيفيّة، حيث لا يوجد اختلاف ملحوظ بين ما سبق البحث فيه، وبين ما اعتنى به الدّرس اللّغوي الحديث بعد قرون عديدة.

– تميّز عصر ابن خلدون بمعرفة جامعة استطاع من خلالها بناء حضارة علميّة متكاملة تمسّ مختلف جوانب المجتمع علميًّا وسياسيًّا واقتصاديًّا ودينيًّا، معتمدا على نباهة عقله وكثرة تجاربه وسعة اطّلاعه.

– امتلك ابن خلدون حسًّا نقديًّا شمل المستوى الابستيمولوجي من المعرفة في الحضارة العربية الإسلامية، وقد عدّل ما رآه انحرافا عن مقاصد المعرفة العلميّة التي تجعل من الحقيقة هدفًا لها خاصةً وأنّه امتلك فكرًا منفتحًا مكّنه من التّفكير خارج الأطر التي أقرّها الآخرون.

– وضع ابن خلدون تصوّرًا للعلم أكثر واقعية وموضوعيّة كما طوّر منطلقات العلم ومبادئه حتى تتلاءم مع ما كان يُريده من إضافة للمعرفة الإنسانية العامة، بعيدا عن التوهّمات الميتافيزيقية التي كانت سائدة في العصور القديمة.

– ركز ابن خلدون في نظرته للعملية التّعليمية على ضرورة بناء الفرد من خلال تصحيح العملية التّعليمية من جميع جوانبها المعرفية والأخلاقية، وقد وُفق إلى حدٍّ ما فبعده بَنَت المدارس التّعليمية الحديثة طرقها على نفس منهاج ابن خلدون، لأنّها سبب من أسباب بناء الحضارة لما فيها من صلاح للفرد والمجتمع.

– القضايا اللّغوية التي أقرّها دي سوسير في العصور المتأخّرة، من تتبّع للّغة وإخضاعها للوصف والتّحليل، لا تكاد تختلف عن العمل الذي قام به العربُ الأوّلون من جمع للغتهم، وتحديد زمانها ومكانها، وإخضاعها للوصف والتّقعيد،كما اكتشف دي سوسير مؤخّرا حقيقة مفادها أنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية، حيث تأكّدت هذه الحقيقة عند العرب في عصور متقدّمة جدًا.

– قصور المنهج الوصفي كان دافعًا لظهور المنهج التّحويلي لنعوم تشومسكي الذي تجاوز مرحلة الوصف، إلى تفسير حدوث هذه الظّواهر، وهذا ما عُرف قديمًا بعلة كذا وكذا عند العرب ممثّلا خاصة في نظرية العامل.

– ظهور الكثير منَ الكتابات العربية حول قضيّة اللّسانيّات، كالكتابات التّمهيدية التي حاولت شرح اللّسانيّات الحديثة شرحًا نظريًّا، والكتابات التّراثية التي ترفض إسقاط هذا الوافد الجديد على النّحو العربي الذي يمتاز بخصائص معيّنة ومتفرّدة تخصّ الحضارة اللّغويّة العربية، إلاّ أنّ هذا الدرس واجه

صعوبات عديدة ليتطوّر بسبب اختلاف وجهات النّظر حول قضية التّراث اللّغوي العربي هل هو الأصل؟ أم أنّه يحتاج إلى تحديث يشرحه ويُفسّره أكثر؟

– كلّ علم من العلوم يحتاج إلى البناء الجيّد انطلاقًا من التّأسيس الأمثل، وكيفية إجرائه، والتّكوين العام على هذه التّقنيّات الإجرائية، ثمّ امتهانها بطرق علميّة حضارية، ثمّ تقديم التّقييم والنّقد الشّامل لهذا العلم، وهذا ما حصل مع الدّرس اللّساني العربي الحديث، ونجده ماثلا في درسنا اللّغوي العربي القديم.

– كان عبد الرّحمن الحاج صالح متأثرا بالتّراث اللّغوي العربي خصوصا ما جاء به ابن خلدون في نظرته إلى العمليّة التّعليميّة وأقطابها، حيث ركّز على التّكرار، وبيّن فائدته في نجاح العمليّة التّعليميّة، وكذلك القياس على القديم لبلوغ الإبداع، وحدّد شروط المعلّم والمتعلّم والمادة المعرفيّة، إذ لم نجد فوارق بينه وبين ابن خلدون في هذا الشّأن بل سار على دربه ونهج نهجه داعيا إلى إصلاح المدرسة التي بفضلها يمكننا تكوين إنسان صالح، وذلك بالمحافظة على أصالة قيمنا الإسلامية، وكذا مواكبة التّطوّرات العالمية الحاصلة في مجال التّعليم.

– يُعد أحمد المتوكّل اللّساني العربي الأوّل الذي حاول نقل نظرية لسانية جديدة إلى العالم العربي، وإلى الدرس اللّغوي العربي الحديث من خلال ترجمته لنظرية سيمون ديك الوظيفية محاولة منه لإثراء النّحو العربي بأفكار ومصطلحات جديدة، تجعل منه أكثر سهولة ووضوحا.

– المقاربة بين النّظرة الخلدونية للنّحو ونظرة المتوكّل جعلتنا نتأكّد منْ أنّ ابن خلدون كان متعمّقًا في وظيفية النّحو، الذي عدّه أساسا لبلوغ المقاصد بين المتكلمين بغية الفهم والإفهام، فركّز على حال المخاطِب والمخاطَب والخطاب في الآن ذاته، وأنّ ما جاء به المتوكّل اختلافا مصطلحيّا لا غير.

– التّحليل المنهجي لبعض الأقوال والشّواهد الخلدونيّة يرصُد الدّور المهم الذي يلعبه النّحو في بناء الدّلالة، وذلك لما للبناء التّركيبي النّحوي من دور مهم في تحديد توجه غايات هذه التّراكيب سواء بالتقديم أو التّأخير، أو الحذف أو الزّيادة.

– وكنتيجة خاصة بلغها بحثنا هذا من خلال تتبعنا لمختلف الشّواهد التي أقرّها علماء العربية الأوائل في بناء درسهم اللّغوي أحالتنا على ضرورة الاعتراف بتفوّق هذا الجيل الأوّل علميًّا تفوّقا لا يمكن أن

يُضاهيه أي تفوّق رغم قلة الوسائل، وصعوبة البيئة التي وُلدت فيها هذه العلوم، وأنّ ما جاء بعده من علوم غربية أو عربية ما كانت لتكون أصلا لولا وجود التّراث اللّغوي العربي الذي استقت منه هذه الدّراسات نظرته للأشياء، ومناهجه التي بُني عليها، وحاولت طمسه من خلال تغيير مسمّياته للأشياء، وإعادة بعثه من جديد، لكن الحقيقة أنّها لم تنجز ما أنجزه علماء العربية الأوائل، وما عُدّ إنجازا بالنسبة لهم يناسب لغاتهم القاصرة لا لغة ثرية كاللّغة العربية.

قائمة المصادر والمراجع

– القرآن الكريم

– قائمة المصادر والمراجع:

– المصادر:

1. أحمد ابن فارس، **الصّاحبي في فقه اللّغة وسنن العرب في كلامها**، ط. 1، الناشر: محمد علي بيضون، 1977، ج. 1.
2. أبو بركات ابن الأنباري، **الإنصاف في مسائل الخلاف**، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 1987.
3. أبو البقاء الكفوي، **الكلّيات**، تح. عدنان درويش ومحمد المصري، منشورات وزارة الثّقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1981.
4. أبو بكر الأنباري، **أسرار العربية**، ط. 1، تح. محمد بهجت البيطار، دار الأرقم بن أبي الأرقم، 1957.
5. أبو بكر محمد ابن السّراج، **الأصول**، ط. 4، تح. عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، 1999، ج. 1.
6. جلال الدين السّيوطي، **الاقتراح في أصول النّحو**، ط. 2، تح. عبد الكريم عطية وعلاء الدّين عطية، دار البيروني، دمشق، 2006
7. جلال الدّين السّيوطي، **المزهر في علوم اللّغة**، تح. محمد جاد المولى ومحمد أبو الفضل إبراهيم، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، ج. 1.
8. حازم القرطاجنّي، **منهاج البلغاء وسراج الأدباء**، ط. 3، تح. محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1986.
9. أبو حامد الغزالي:

– **معيار العلم في فن المنطق**، ط. 4، دار الأندلس، بيروت، 1983.

– مقاصد الفلاسفة، ط. 1، تح. محمود بيجو، مطبعة الصباح، سوريا، 2000.

10. الخليل بن أحمد الفراهيدي، **العين**، تح. عبد الله درويش، مطبعة العاني، بغداد، 1967.
11. سعد الدّين التفتازاني، **شرح السّعد**، ط. 1، تح. جاد الله بسّام صالح، دار النّور، عمّان، 2011.

12. ابن سلام الجمحي، **طبقات الشّعراء**، تح. محمود محمد شاكر، دار المدني، بيروت.
13. سيبويه عمرو بن عثمان، **الكتاب**، ط. 2، تح. عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1982، ج. 4
14. سيف الدين الآمدي، **الإحكام في أصول الأحكام**، ط. 1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1980.
15. الشّريف الجرجاني، **التّعريفات**، ط. 1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1983.
16. عبد الرحمن ابن خلدون:
- **التّعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا**، تح. محمد بن تاويت الطنجي، مطبعة لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر، القاهرة، 1951.
– **المقدّمة**، ط. 1، تح. عبد السّلام الشّدادي، الدّار البيضاء، ج. 3.
17. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ط. 1، تح. عبد الحميد هنداوي، دارالكتب العلمية، بيروت، 2001.
18. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، **البيان والتّبيين**، ط. 7، تح. عبد السلام هارون، مطبعة المدني، القاهرة، 1998، ج. 3.
19. أبو علي الحسين ابن سينا، **منطق المشرقيين والقصيدة المزدوجة في المنطق**، تص. المكتبة السّلفية، القاهرة، 1910.
20. أبو عمرو الدّاني، **المحكم في نقط المصاحف**، ط.6، تح. عزة حسن، دار الفكر المعاصر، دمشق، 1997، الباب، 2.
21. أبو عمرو عثمان ابن الحاجب، **مختصر ابن الحاجب**، ط. 1، تح. أبو عبد الرحمن الأخضري، اليمامة للطّباعة والنّشر، بيروت، 1998.
22. أبو الفتح عثمان ابن جنيّ، **الخصائص**، تح. محمد علي النّجار، دار الهدى، بيروت، لبنان.
23. محمد بن إسحاق ابن النّديم، **الفهرست**، ط. 2، تح. إبراهيم رمضان، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1997.
24. محمد بن جرير الطبري:

- **تفسير الطبري من كتابه جامع البيان عن تفسير آي القرآن**، تح. عصام فارس الحرستاني وبشار عوّاد معروف، مؤسسة الرّسالة، ج. 1.

– جامع البيان في تفسير آي القرآن، دار الفكر، **1405**، ج. **1**.

25. محمد بن علي بن محمد الشّوكاني، **إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول**، ط. 1، تح. سامي بن العربي الأثري، دار الكتاب العربي.

26. محمد عبد الله بن الخشاب، **المرتجل**، تح. علي حيدر، دار الحكمة، دمشق، 1972.

27. أبو يعقوب السّكاكي، **مفتاح العلوم**، ط. 2، تح. نعيم زرزور، دار الكتب العلميّة، لبنان، 1987.

– المراجع العربية:

1. إبراهيم السّامرائي:

- **العربية تاريخ وتطوّر**، ط. 1، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، 1993.

- **المدارس النّحوية أسطورة وواقع**، ط. 1، دار الفكر، عمّان، 1987.

2. إبراهيم أنيس:

- **دلالة الألفاظ**، ط. 2، مكتبة الأنجلو المصرية، 1963.

– من أسرار اللّغة، ط. 3، مكتبة الأمجاد المصرية، 1966.

3. إبراهيم بدران وسلوى الخمّاش، **دراسات في العقلية العربية**، دار الحقيقة، بيروت، 2003.

4. إبراهيم مدكور، **المعجم الفلسفي**، ط. 1، القاهرة، مصر، 1983.

5. إبراهيم مصطفى، **إحياء النّحو**، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، 2012.

6. أحمد المتوكل:

- **اللّسانيات الوظيفية** ، مدخل نظري، منشورات عكاظ، المغرب.

– المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي، الأصول والامتداد،ط. 1،دار الأمان،الرباط، 2006.

– دراسات في نحو اللغة العربية لوظيفي، ط. 1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1986.

– **من البنية الحملية إلى البنية المكوّنية (الوظيفة المفعول في اللغة العربية)**، ط. 1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1987.

7. أحمد حساني، **دراسات في اللّسانيات التّطبيقية**، حقل تعليمية اللّغات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر.

8. أحمد قدور، **مبادئ اللّسانيات**، ط. 3، دار الفكر، دمشق، 2008

9. أحمد مختار عمر، **البحث اللّغوي عند العرب**، ط. 8، عالم الكتب، ج. 1.

10. أحمد مومن، **اللّسانيات النشأة والتطور**، ط. 2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.

11. إسماعيل أحمد عمايرة، **المستشرقون والمناهج اللغوية**، ط. 3، دار وائل، عمان، 2002.

12. تمّام حسّان:

– **الأصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللّغوي العربي**، دار الشّؤون الثّقافية، بغداد، 1988.

– **اللغة العربية معناها ومبناها**، دار الثّقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1994.

– **اللغة بين المعيارية والوصفية**، ط. 4، عالم الكتب، القاهرة، 2000.

– **مناهج البحث في اللغة**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1990.

13. تيسير شيخ الأرض، **إرادة الحضارة**، دار الفاضل، دمشق، 1991.

14. الجيلالي بن التّهامي مفتاح، **فلسفة الإنسان عند ابن خلدون**، ط. 1، دار الكتب العلمية، لبنان.

15. حافظ إسماعيل علوي، **التّداوليّات– علم استعمال اللغة–**، ط. 2، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2014.

16. حسام البهنساوي، **التّراث اللغوي العربي وعلم اللغة الحديث**، ط. 1، مكتبة الثّقافة الدينية، 2004.

17. حسن عون:

– **تطوّر الدرس النّحوي**، معهد البحوث والدّراسات العربية، 1970.

– دراسات في اللّغة والنّحو العربي، معهد البحوث، مصر، 1969.

18. حليمة أحمد عمايرة، **الاتجاهات النّحوية لدى القدماء في ضوء المناهج المعاصرة**، ط. 1، دار وائل للنّشر، عمّان، 2005.

19. خالد بن سليمان بن مهنا الكندي، **التّعليل النّحوي**، ط. 1، دار الميسرة، عمّان، 2007.

20. خليفة بوجادي، **اللّسانيات التّداولية**، ط. 1، بيت الحكمة، الجزائر، 2009.

21. خليل أحمد عمايرة:

– **المسافة بين التّنظير النّحوي والتّطبيق اللّغوي (بحوث في التّفكير النّحوي والتّحليل اللّغوي) النّظرية التّوليدية التّحويلية وأصولها في النّحو العربي**، ط. 1، دار وائل للنّشر، عمّان، الأردن، 2004.

– في نحو اللّغة وتراكيبها، عالم المعرفة، جدة، 1984.

22. خولة طالب الإبراهيمي، **مبادئ في اللّسانيات العامة**، ط. 2، دار القصبة للنّشر، الجزائر.

23. رشيد عبد الرحمن العبيدي، **الذخائر، الألسنية المعاصرة والعربية**، ع. 1، 2000.

24. رمضان عبد التّواب:

– **التّطوّر النّحوي للغة العربية**، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1929.

– المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، ط. 2، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1985.

25. سامي سويدان، **في دلالية القصص وشعرية السّرد**، ط. 1، دار الآداب، بيروت، 1991

26. سعد عبد العزيز مصلوح، **في اللّسانيات العربية المعاصرة دراسات ومثاقفات**،عالم الكتب،القاهرة، 1991.

27. سعيد أبو حلتم، **مهارات السمع والتّخاطب والنّطق المبكّرة**، دار أسامة للنّشر، عمان، الأردن.

28. سعيد الأفغاني، **في أصول النّحو**، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، 1994.

29. سعيد حسن بحيري، **عناصر النّظرية النّحوية في كتاب سيبويه**، مكتبة الأنجلو، مصر، 1989.

30. صالح بلعيد:

- **دروس في اللسانيات التّطبيقية**، ط. 1، دار هومة للطّباعة والنّشر، الجزائر، 2000.

– **مقاربات منهاجية**، ط. 1، دار هومة، 2004.

– **مقالات لغوية**، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، 2004.

31. صباح علي السليمان، **محاضرات في اللّسانيات النّظرية**، كليّة التّربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، 2016.

32. عاصم شحادة علي، **مدخل إلى الألسنية الحديثة**، ط.2، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا للنشر العلمي، 2020.

33. عباس حسن، **النّحو الوافي**، ط. 3، دار المعارف، 2008.

34. عبد الإله نبهان، **ابن يعيش النّحوي**، دراسة منشورات إتحاد الكتاب العرب، 1997.

35. عبد الأمير شمس الدّين، **الفكر التّربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق**، ط. 1، دار اقرأ للنشر، لبنان، 1984

36. عبد الأمير كاظم زاهد، **قضايا لغوية قرآنية**، ط. 1، مؤسسة المعارف للمطبوعات، 2011.

37. عبد الحميد محمد أبو سكّين، **المعاجم العربية مدارسها ومناهجها**، ط. 2، الفاروق للطباعة والنّشر، 1981

38. عبد الحميد مصطفى السّيد، **دراسات في اللّسانيّات العربية**، ط. 1، دار الحامد للنّشر، عمّان، الأردن، 2004.

39. عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية**، موفم للنشر،الجزائر، 2012. ج. 1.

40. عبد الرحمن أيوب:

- **دراسات نقدية في النحو العربي**، مؤسّسة الصّباح، الكويت.

– **محاضرات في اللغة**، بغداد، 1966.

41. عبد السّلام المسدّي، **التّفكير اللساني في الحضارة العربية**، ط. 2، الدّار العربية للكتاب، تونس.

42. عبد الصبور شاهين، **أثر القراءات في الأصوات والنّحو عند أبي عمرو بن العلاء**، ط.1، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1987.

43. عبد العالي سالم مكرّم، **القرآن وأثره في الدّراسات النّحوية**، ط. 1، دار المعارف، 1965.

44. عبد العزيز مطر، **علم اللّغة وفقه اللّغة**، دار قطري بن الفجاءة، قطر، 1985.

45. عبد الغفّار أحمد هلال، **أبنيّة العربية في ضوء علم التّشكيل الصّوتي**، دار الطّباعة المحمّدية، الأزهر، القاهرة، 1979.

46. عبد القادر الفاسي الفهري، **اللّسانيات واللغة العربية**، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء ، المغرب، ج. 1.

47. عبد الله الشّريط، **الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون**، الشّركة الوطنية للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 1975.

48. عبد الله العروي، **ثقافتنا في ضوء التاريخ**، ط. 7، المركز الثّقافي العربي، 2014.

49. عبد المقصود محمد عبد المقصود، **دراسة البنية الصرفية في ضوء اللّسانيات الوصفية**، ط. 1، الدّار العربية للموسوعات، بيروت، 2006

50. عبد النّعيم خليل، **نظرية السّياق بين القدماء والمحدثين**، ط. 1، دار الوفاء، الإسكندرية، 2007.

51. عبده الرّاجحي:

– **النّحو العربي والدّرس الحديث**، دار النّهضة العربية، القاهرة، 1989.

– **دروس في المذاهب النّحوية**، ط. 1، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، 1980.

– **فقه اللّغة في الكتب العربية**، دار النّهضة العربية، بيروت، 1972.

52. عدنان بن ذريل، **اللّغة والدّلالة آراء ونظريات**، اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

53. علي أحمد مدكور ورشدي أحمد طعيمة، **المرجع في مناهج تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى**، ط. 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2010.

54. علي عبد الواحد وافي، **اللّغة والمجتمع**، دار النّهضة، القاهرة، مصر، 1971.

55. غازي طليمات، **في علم اللّغة**، ط. 2، دار طلاس، 2000.

56. غانم قدور، **الدّراسات الصوتية عند علماء التّجويد**، ط. 2، دار عمّار، عمّان، 2003.

57. فاطمة الهاشمي بكوش، **نشأة الدّرس اللّساني العربي**، ط.1، إيتراك للنّشر، مصر، 2004.

58. فايز الدّاية:

– **علم الدّلالة عند العرب**، دار الفكر، بيروت، لبنان.

– محاضرات **في علم اللّغة**، ط. 1، بيت الحكمة، 2009

59. فتحي يونس، **المناهج والأسس، المكوّنات، التّنظيمات، التّطوير**، دار الفكر، الأردن، 2004.

60. فراس إبراهيم، **طرق التّدريس ووسائله وتقنياته**، ط. 1، دار أسامة للنّشر، عمان، الأردن.

61. كريم زكي حسام الدّين، **أصول تراثية في علم اللّغة**، ط. 3، الرّشاد للطباعة، القاهرة، 2000.

62. كمال بشر، **دراسات في علم اللغة**، دار غريب، 1998.

63. مازن الوعر، **قضايا أساسية في اللّسانيات**، ط. 1، دار طلاس، دمشق، 1988.

64. محمد الصغير بناني، **البلاغة والعمران عند ابن خلدون**، ديوان المطبوعات، الجزائر، 1996.

65. محمد حسين آل ياسين، **الدّراسات اللّغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثّالث**، ط. 1، مكتبة الحياة، لبنان، 1980.

66. محمد عابد الجابري، **فكر ابن خلدون العصبية والدّولة، معالم نظرية خلدونية في التّاريخ**، ط. 6، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 1994.

67. محمد عثمان، **أساليب التّقويم التّربوي**، دار أسامة للنّشر، عمان، الأردن، 2005.

68. محمد عيد، **الملكة اللّسانية في نظر ابن خلدون**، عالم الكتب، القاهرة، 1979.

69. محمد فاروق النّبهان، **الفكر الخلدوني من خلال المقدّمة**، ط. 1، مؤسسة الرّسالة، بيروت، 1998.

70. محمد محمد حسين، **مقالات في الأدب واللغة**، ط. 2، مؤسسة الرّسالة، بيروت، 1988.

71. محمد محمد داود، **العربية وعلم اللغة الحديث**، دار غريب للطّباعة والنّشر، القاهرة، 2001.

72. محمد يونس علي:

– **المعنى وظلال المعنى أنظمة الدّلالة العربية**، ط. 2، دار المدار الإسلامي، 2007.

– **مدخل إلى اللّسانيات**، ط. 1، دار الكتاب الجديد، ليبيا، 2004.

73. محمود السّعران، **علم اللغة مقدّمة للقارئ العربي**، دار النّهضة العربية، بيروت

74. محمود اليعقوبي:

– **أصول الخطاب الفلسفي**، ط. 2، ديوان المطبوعات، الجزائر، 2009.

– **معجم الفلسفة**، مكتبة الشّركة الجزائرية، الجزائر، 1979.

75. محمود عبد اللّطيف، **الفكر التّربوي عند ابن سينا**، منشورات الهيئة العامة، دمشق، سوريا، 2009.

76. محمود فهمي حجازي **البحث اللغوي**، دار غريب، القاهرة.

77. محمود فهمي زيدان، **في فلسفة اللّغة**، دار النّهضة العربية، بيروت، 1985.

78. محمود نحلة، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، ط. 1، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002.

79. مسعود صحراوي، **التّداولية عند العلماء العرب**، ط. 1، دار الطّليعة، بيروت، 2005.

80. مصطفى عادل وصارة أضوالي، **اللّسانيات والدرس اللّغوي القديم، دراسة في ضوء جدلية الاتصال والقطيعة**، مركز نماء للبحوث والدّراسات، المغرب .

81. مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية (أسئلة المنهج)**، ط. 1، دار ورد، الأردن، 2013.

82. ميشال زكريا:

– **الملكة اللّسانية في مقدّمة ابن خلدون**، ط. 1، المؤسسة الجامعية للدّراسات، بيروت، 1986.

– **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة**، ط. 2، المؤسسة الجامعية للدّراسات، 1985.

83. نعمة دهش فرحان الطّائي، **سوسيولسانيات نهج البلاغة**، تح. نعمة رحيم العزاوي، دار المرتضى، بغداد، العراق، 2013

84. هادي نعمان الهيتي، **ثقافة الأطفال**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988

85. وليد أحمد جابر، **طرق التّدريس العامّة –تخطيطها وتطبيقاتها العامّة–**، دار الفكر، ط. 2، 2005.

86. وليد السّراقبي، **الألسنية، مفهومها، مبانيها المعرفية، ومدارسها، سلسلة مصطلحات معاصرة**، المركز الإسلامي للدّراسات الإستراتيجية، بيروت، 2019.

87. وليد العناتي، **نهاد الموسى وتعليم اللّغة العربية رؤى منهجية**، ط. 1، دار جرير للنّشر، الأردن، 2010.

88. يوسف الغزاوي، **الوظائف التّداولية واستراتيجيات التّواصل اللغوي في نظرية النّحو الوظيفي**، ط. 1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2014.

– المراجع المترجمة إلى العربية:

1. ستيفن أولمان، **دور الكلمة في اللّغة**، تر. كمال بشر، مكتبة الشّباب، 1975.

2. ستيفن بينكر، **الغريزة اللّغوية**، تر. حمزة الميزني، 2000.

3. فرديناند دي سوسير، **محاضرات في اللّسانيات العامة**، تر. يوسف غاري ومجيد النّصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1986.

4. فندريس، **اللّغة**، تر. الدوخلي والقصّاص، القاهرة، 1950.

5. لويس جاكسون، **اللّغة في المجتمع**، تر. تمّام حسّان.

6. مارك رشل، **اكتساب اللّغة**، ط. 1، تر. كمال بكداش، المؤسسة الجامعية للنشر، لبنان، 1984.

7. ماريو باي، **أسس علم اللّغة**، تر. أحمد مختار عمر، ط. 8، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

8. مليكة أفيتش، **اتجاهات البحث اللّساني**، تر. سعد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، 2000.

– الرسائل الجامعية:

1. ابتهال السعيد الأنصاري، **النّسقان الصوتي والخطي في الرسم القرآني**، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، 2018

2. أسماء بنت إبراهيم الجوير، **الفكر اللّساني التّربوي عند ابن خلدون**، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، 2008.

3. الصّديق آدم بركات آدم، **النّظرية التّحويلية التّوليدية تطبيقا على النّحو العربي** (رسالة دكتوراه)، جامعة السودان، 2010.

4. عبد الحليم معزوز، **تأصيل اللّسانيات العربية عند تمّام حسّان وعبد الرّحمن الحاج صالح – دراسة ابستيمولوجية في المرجعية والمنهج–** (رسالة دكتوراه)، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة باتنة، 2017/2016.

5. عبد الكريم جيدور، **التّفكير اللّساني العربي المعاصر (اتجاهاته، قضاياه، آفاقه) دراسة تحليلية قي ضوء نظرية المعرفة العلمية**، رسالة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح، 2016–2017.

6. عبد المجيد الطيّب عمر، **منزلة اللّغة العربية بين اللّغات المعاصرة** (رسالة دكتوراه)، جامعة أم درمان الإسلامية، 2010.

7. فتيحة حدّاد، **الآراء اللّغوية والتّعليمية عند ابن خلدون، دراسة تحليلية نقدية** (رسالة ماجستير)، جامعة تيزي وزو، 2001/2000.

8. فطيمة زايدي، **تيسير النّحو من خلال كتاب الوظائف التّداولية في اللغة العربية لأحمد المتوكل**، رسالة ماجستير، جامعة باتنة، 2015- 2016.
9. مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربية دراسة نقدية في المصادر والأسس النّظرية والمنهجية**، جامعة الحسن الثاني، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة رسائل وأطروحات.
10. نجيب بن عيّاش، **الكفاية التّفسيرية في النّحو الوظيفي وتطبيقاته على اللّغة العربية – دراسة في كتابات أحمد المتوكّل–** (رسالة دكتوراه)، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2، الجزائر، 2017- 2018.
11. وريدة قرج، **مستوى التّحصيل اللّغوي عند الطّلبة من خلال مذكّرات التّخرج**، موضوعات النّحو نموذجا (مذكرة ماجستير)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.
12. ياسين بغورة، **التّصنيف الموضوعي عند علماء العربية القدامى في ضوء نظرية الحقول الدّلالية – فقه اللّغة وسر العربية لأبي منصور الثّعالبي– نموذجا**، (رسالة ماجستير)، جامعة فرحات عبّاس، سطيف، الجزائر، 2011- 2012.
13. يحي بعطيش، **نحو نظرية وظيفية للنّحو العربي (أطروحة دكتوراه)**، إشراف: عبد الله بوخلخال، الجزائر، 2006.

– المجلات وأشغال الملتقيات والمنشورات:

1. أحمد قدور، **اللّسانيات والمصطلح**، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، مج. 81، ع. 4.
2. تيسير الشّيخ، **التّعليم عند ابن خلدون**، مجلة التّراث العربي، دمشق، 1984، ع. 15.
3. جلول تهامي، **التّراث النّحوي واللّسانيات**، مجلة الباحث، مج. 11، ع. 1.
4. حافظ إسماعيل علوي، **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية**، مجلة عالم الفكر، ع. 2، 2004.
5. حليلي عبد العزيز، **اللّسانيات العامة واللّسانيات العربية(تعاريف– أصوات)**، ط. 1، منشورات مجلة دراسات، 1991.
6. عبد الرّحمن الحاج صالح، **أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية**، مجلة اللّسانيات، جامعة الجزائر، الأبيار، 1974.

7. عبد الرّحمن الحاج صالح، **البحث اللّغوي وأصالة الفكر اللّغوي العربي**، مجلة الثّقافة، الجزائر، 1975، ع. 26.
8. عبد القادر يوسف ترنيّ، **العوامل النّحوية وعللها في ضوء آراء ابن مضاء وابن جني**، مجلة أوراق ثقافية، بيروت، لبنان، **2019**، ج. **2**، ع. **3**
9. علي أحمد مدكور وآخران، **تنمية مهارات الأداء اللّغوي الشّفهي لتلاميذ الصّف السّادس من التّعليم الأساسي في ضوء مدخليْ التّحليل اللّغوي والتّواصل اللّغوي**، مجلة العلوم التّربوية، **2006**، ج. **3**، ع. **3** .
10. محمد العيد رتيمة، **النّظرية البنيوية اللغوية الوظيفية العربية وتطبيقاتها في الدّرس اللغوي**، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، 1966، ع. 9.
11. محمد آيت موحي، **المقاربة الخلدونية**، مجلة اللسانيّات، معهد العلوم اللسانية والصّوتية، الجزائر، ع. 2، 1973.
12. محمد بن حمو، **المصطلحات النّحوية في مقدّمة ابن خلدون**، مجلة المصطلح، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2003، ع. 20.
13. محمد زغوان، **إرهاصات النّشأة في النّحو العربي**، مجلة التّراث العربي، **2005**، ع. **99**.
14. منية الحمامي، **التّراث اللّغوي العربي وإشكالية المناهج الوصفية الحديثة**، مجلة التّواصل اللّساني، 1990، مج. 2، ع. 2.
15. ميمون مجاهد، **الظّاهرة اللّغوية بين مناهج البحث ومقاربات التّعليم**، مجلة اللّسانيات وتحليل الخطاب، بني ملال، المغرب، **2015**، ع. **1**.
16. نايف محمد النجادات، **النّظرية التّوليدية التّحويلية من منظور الدّراسات اللّغوية والنّحوية العربية**، مجلة كلّية دار العلوم، مصر، **2015**، ع. **86**.
17. نعمة دهش فرحان الطّائي، مقاربة لسانية في مقدّمة ابن خلدون، **دراسة إجرائية في ضوء مشروع (لسانيات التّراث)**، مجلة الأستاذ، جامعة بغداد، 2015، ع. 213.
18. يوسف وسطاني، **اللّسانيات العربية في ضوء التّراث ومقتضيات التّطبيق المنهجي**، مجلة إشكالات، المركز الجامعي تمنراست، الجزائر، **2016**، ع. 9.
19. 1999.

20. بشير إبرير، **دلائل اكتساب اللغة في التّراث اللّساني العربي**، منشورات مخبر اللّسانيات واللغة العربية، عنابة.

21. تواتي طارق وعامري خديجة، **الفكر الخلدوني وتشخيص مسألة اعتقال العقل البشري العربي، رؤية تحليلية لسوسيولوجيا المعرفة لبوادر حصول التخلف وعوائق التقدم في الفكر الاجتماعي العربي**، ملتقى بجامعة الجلفة

22. حافظ إسماعيل عليوي، **في تقويم البحث اللّساني العربي المعاصر**، (كتابات سعد مصلوح نموذجا)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، أغادير، المغرب.

23. حافظ إسماعيل عليوي، محمد الملاح، **قضايا ابستيمواوجية في اللّسانيات**، ط. 1، منشورات الاختلاف (الجزائر)، الدار العربية للعلوم، بيروت، 2009.

24. خالد المير وإدرس قاسمي، **الطّرائق البيداغوجية، بيداغوجية الأهداف**، سلسلة التّكوين التّربوي، مطبعة النّجاح، الدار البيضاء، ع. 4، 1994.

25. رضوان قضماني، **مدخل إلى اللّسانيات**، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، منشورات جامعة البعث.

26. زدك محمد أمين، **ابن خلدون مساهمة في تطوّر الفكر العلمي في عصره**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأكاديمية للدّراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة معسكر، جوان، 2014، ع. 12.

27. زكي الدين شعبان، **أصول الفقه الإسلامي**، ط. 2، منشورات جامعة بنغازي، ليبيا، 1971.

28. الشريف بوشحدان، **عبد الرحمن الحاج صالح وجهوده العلمية في ترقية اللّغة العربية**، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، جوان 2010، ع. 7.

29. عبد الرحمن الحاج صالح، **اللّغة العربية بين المشافهة والتّحرير**، فيلاديلفيا الثّقافية، منشورات جامعة فيلاديلفيا، المملكة الأردنية، 2010، ع. 6.

30. عبد القاهر المهيري ومحمد الشّاوش، **أهم المدارس اللّسانية نقلا عن دي سوسير**، منشورات العهد القوي لعلوم التّربية، تونس، 1986.

31. فايز البرازي، **ابن خلدون والاجتماع العربي**، مركز دمشق للدّراسات النّظرية والحقوق المدنية، سوريا، 2007/7/8.

32. فتيحة حداد، **ابن خلدون وآراؤه التربوية والتّعليمية**، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، الجزائر، 2011.

33. محمد أمين الدّرقاوي، **المناهج التّعليمية عند ابن خلدون**، مجلة دعوة الحق، وزارة عموم الأوقاف، المغرب،1996، ع. 1.

34. المنصف عاشور، **نظرية العامل ودراسة التّراكيب ضمن صناعة المعنى وتأويل النّص**، منشورات كلّية الآداب، تونس، 1992.

35. نعمة رحيم العزاوي، **الجملة العربية في ضوء الدّراسات اللّغوية الحديثة**، بحث نُشر في كتاب المورد، دار الشّؤون الثّقافية، بغداد، 1986.

36. نعمة رحيم العزّاوي، **مناهج البحث اللّغوي بين التّراث والمعاصرة**، منشورات المجمع العلمي العراقي، 2001

– المواقع الإلكترونية:

موقع موسوعتي: تاريخ الدخول إلى الموقع: 13 أوت 2020.
www.mwsw3ti.site

فهرس المحتويات

– فهرس المحتويات:

العنوان	الصّفحة
بسملة	–
شكر وعرفان	–
إهداء	–
مقدمة	أ– و
المدخل: اللّسانيّات (التّعريف والتّأصيل)	
تمهيد	13
1– تعريف اللّسانيات	15
2– خصائص اللّسانيّات	16
3– المدارس اللّسانية العربية	17
3 – 1– المدرسة البياينة	17
3–2– مدرسة النّظم	18
3–3– المدرسة الشّمولية	19
3–4– المدرسة الارتقائية	19
4– اللّسانيّات الحديثة	21
5– اللّسانيّات العربية الحديثة	23
5–1– الاتجاه الوصفي البنيوي	24
5–2– الاتجاه التّأصيلي	24
5–3– الاتجاه التّوليدي	24
5–4– الاتجاه الوظيفي	25
الفصل الأوّل **الأسس المعرفية في تناول الظّاهرة اللّغوية عند العرب (الجانب التّأصيلي)**	
تمهيد	29

1- نشأة اللّغة الإنسانية	29
1-1- نظرية الوحي والإلهام والتّوقيف	30
1-2- نظرية محاكاة أصوات الطّبيعة	31
1-3- نظرية المواضعة والاصطلاح	32
2- خصائص اللّغة الإنسانية	34
3- نشأة اللّغة العربية	35
4- تعريف اللّغة عند العرب القدامى	44
5- اكتساب اللّغة عند العرب القدامى	45
5-1- الملكة عند سيبويه	45
5-2- الملكة عند ابن جنّي	46
5-3- الملكة عبد القاهر الجرجاني	47
6- اتجاهات الدرس اللّغوي العربي	48
6-1- الدّراسات الصّوتية عند العرب	48
6-2- الدّراسات الصّوتية عند علماء التّجويد	53
6-3- النّحو العربي ومدارسه	56
6-3-1- بعض قواعد العرب في الاحتجاج	58
6-3-2- المدارس النّحوية	59
6-3-2-1- المدرسة البصرية	59
6-3-2-2- مصادر الدّراسة عند البصريين	60
1- القرآن الكريم	60
1- الشّعر الجاهلي والإسلامي	60
6 -3-2-3- المدرسة الكوفية	61
7- المعجم والدّلالة في التّراث العربي	62
7-1- الصّناعة المعجمية عند العرب	63

7-2- الدّلالة عند العرب	65
8- جذور النّظرية الإشارية في التّراث اللّغوي العربي	68
9- جذور النّظرية التّوليدية التّحويلية في التّراث اللّغوي العربي	73
9-3- نظرية النّظم وخاصية التّوليد عند الجرجاني	77
9-4- نظرية العامل	79
10- جذور النّظرية الوظيفية في التّراث اللّغوي العربي	82
10-1- الوظيفية عند سيبويه	82
10-2- الوظيفية عند الجرجاني	85
10-3- الوظيفية عند السّكاكي	88
الفصل الثّاني **الأسس اللّسانية في تحديد الظّاهرة اللّغوية عند ابن خلدون**	
تمهيد	91
1- سوسيولوجيا المعرفة عند ابن خلدون	92
2- منزلة العقل عند ابن خلدون	93
3- العلم وموضوعه عند ابن خلدون	98
4- المنهج القديم في رأي ابن خلدون	104
5- ابن خلدون والمنهج العلمي	105
6- تعريف اللّغة عند ابن خلدون	107
7- اكتساب اللّغة عند ابن خلدون	110
8- كيفية الاكتساب اللّغوي	119
9- اللّغة ظاهرة اجتماعية	124
10- منهجية التّعليم عند ابن خلدون	130
10-1- النّظرية التّربوية عند الفارابي	130
10-2- النّظرية التّربوية عند ابن سينا	131

10-3- النّظرية التّربوية عند ابن خلدون	132
11- طرائق ومراحل التّعليم عند ابن خلدون	136
11-1- المرحلة الأولى من التّعليم	137
11-2- المرحلة الثّانية	141
12- نقائص التّعليم عند ابن خلدون	142
13- الحلول المقترحة لتطوير العملية التّعليمية التّعلّمية	144
الفصل الثّالث **الأسس اللّسانية للبحث اللّغوي العربي الحديث**	
تمهيد	149
1- الثّنائيّات السوسيرية	151
2- تعريف اللّسانيّات	152
3- نشأة الفكر العربي اللّساني الحديث	152
4- مجالات وصور النّشاط اللّساني العربي الحديث	156
5- صور الكتابة اللّسانية العربية	158
5-1- الكتابات التّمهيدية	158
5-2- الكتابات التّراثية	161
6- توجّهات الدّرس اللّساني العربي الحديث	164
6-2- الاتجاه التأسيسي	164
6-2- الاتجاه الإجرائي	166
6-3- الاتجاه التّكويني	170
6-4- الاتجاه المهني	171
6-5- الاتجاه النّقدي	173
7- معوّقات الدّرس اللّساني العربي الحديث	174
8- دور بعض العرب اللّسانيين المحدثين	181

8-1- جهود إبراهيم أنيس	181
8-2- جهود محمود السّعران	182
8-3- جهود تمّام حسّان	183
8-4- جهود كمال بشر	185
8-5- جهود عبد الرّحمن أيّوب	186
8-6- جهود عبد الرّحمن الحاج صالح	188
8-6-1- نظرته إلى واقع تدريس اللّغة العربية	188
8-7- إصلاح المنظومة التّعليمية	193
8-8- إصلاح المادة اللّغوية	195
8-9- ما يخصّ المتعلّم	195
8-7- جهود أحمد المتوكّل	196
8-7-1- مفهوم النّحو الوظيفي	200
8-8- نماذج النّحو الوظيفي	200
8-9- دور علم النّحو في وضوح الدّلالة	212
خاتمة	218
قائمة المصادر والمراجع	223
فهرس الموضوعات	239
ملخص	245

الملخص

ملخص:

ارتبطت الدّراسات اللّغوية قديما عند كلّ الشّعوب وفي مختلف الدّيانات بالنّصوص المقدّسة، وكان هذا حال العرب بعد نزول القرآن الكريم الذي ساهم كثيرا في إثراء الدّرس اللّغوي العربي القديم في مجالاته الصّوتية، والصّرفية، والنّحوية، والمعجمية، والدّلالية، حتى اكتمل منهج دراسة هذه العلوم، وفي تتبعنا لهذه الدراسات ومحاولة ربطها بالدرس اللّساني الحديث لإثبات صحة وأصالة الدرس اللّساني العربي القديم، ومدى قيامه على أسس لسانية ممنهجة منظمة، وجدنا أنّ كل ما هو حديث كانت انطلاقته من تراثنا اللّساني العربي القديم، وكان ابن خلدون أرقى النّماذج في هذه العلوم لأسباب عدة منحته تلك المكانة العلمية المرموقة، فهو لم يُبقِ على فنّ من فنون العلوم إلاّ وكان له فيها فضل حتى مسّ مختلف جوانب المعرفة العلمية المؤسّسة على المنطق الدقيق بمنهج علمي أفاد القرون العلمية المتأخرة، وكان أساسا لمعظمها، أما الدرس اللّساني العربي الحديث فلم نلمس في منجزات أصحابه إلاّ اتباع التّراث، أو تقليد للمستحدث فضاع جهدهم بين هذا وذاك، إلا بعض الشّروح النّظرية التي ساعدت على فهم هذا العلم الجديد وفهم ما صعب فهمه من التّراث اللّغوي العربي القديم.

الكلمات المفتاحية: الأسّس اللّسانية، التّراث اللّغوي العربي، ابن خلدون، اللّسانيات الحديثة.

Sommaire:

Les études linguistiques de tous les peuples et des différentes religions ont été liées aux textes sacrés, et cela est arrivé aux Arabes après la révélation du Saint Coran, ce qui a grandement contribué à enrichir la vieille leçon de langue arabe dans ses domaines phonémique, morphologique, grammatical, lexical et sémantique, jusqu'à ce que nous ayons terminé ce programme et dans son étude. Les études, et une tentative de les relier à la leçon de linguistique moderne pour prouver la validité et l'originalité de l'étude linguistique arabe ancienne, et l'étendue de son organisation sur des bases linguistiques systématiques, nous avons constaté que tout ce qui est moderne était son départ de notre ancien héritage linguistique, Ibn Khaldun était le modèle le plus élevé dans ces sciences pour de nombreuses raisons qui lui ont donné cette haute réputation scientifique.Il a traité de nombreuses sciences sur la base d'une logique précise et de la méthode scientifique. Comprendre cette nouvelle science et comprendre ce qui est difficile à comprendre à partir de l'ancien héritage linguistique arabe.

Mots clés: Les bases linguistiques, Patrimoine linguistique arabe, Ibn Khaldun, La linguistique moderne.

Summary:

In the past, linguistic studies were associated with all peoples and in different religions with the sacred texts, and this was the case of the Arabs after the revelation of the Holy Qur'an, which greatly contributed to enriching the old Arabic linguistic lesson in its phonemic, morphological, grammatical, lexical and semantic fields until the study of these sciences was completed. In our tracking of these studies and trying to link them with the modern linguistic lesson to prove the authenticity and authenticity of the ancient Arabic linguistic lesson, and the extent to which it is based on systematic, organized linguistic foundations, we found that every thing that is.modern.was its start from our ancient Arab linguistic heritage,and Ibn Khaldun was the finest model in these sciences for several reasons. It gave him the prestigious scientific standing, as hedid not preserve an art of science unles she had merit in it It touched the various aspects of scientific know ledge based on accurate logic with a scientific methodology that benefited the later scientific centuries and was the basis for most of them. As for the modern Arabic linguistic lesson, wedid not touch in the achievements of its owners except following the heritage,or imitating the new, which losttheir effort between this and that,except for some theoretical explanations that helped Understand this new science, and understand what is difficult to understand from the ancient Arab linguistic heritage.

Key words: Liguistics bases, Arabic linguistic heritage, Ibn Khaldun, Modern linguistics.