مدخل الى علم اللسان الحديث (4)
اثر اللسانيات فى النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية (1)

محتويـات البحث :

1 ـ تمهيـــد

2 ـ علم اللسان وصناعة تعليم اللغات : اختلاف اهدافهما ومسالكهما .

1) المعلومات اللغوية نوعان : ما يرجع الى النظر وما يرجع الى الملكة اللغويـة .

2) العلاقة القائمة بين العلم وتطبيقاته هي علاقة جدلية .

3 ـ القوانين العامة التي اثبتتها اللسانيات مما لا يجوز للمربي او مدرس اللغة جهلـه .

1) ضرورة الالمام بما جد فى صعيد البحث اللساني

2) ظواهر اللسان والتبليغ فى منظور اللسانيات الحديثة

ـ اللسان هو قبل كل شيء اداة تبليغ

ـ اللسان هو ظاهرة اجتماعيـة

ـ لكل لسان خصائص من حيث المادة والصورة

ـ اللسان فى حد ذاته نظام من الادلـة

ـ اللسان منطقه الخاص به .

ـ اللسان وضع واستعمال ثم لفظ ومعنى فى كل من الوضع الاستعمـال .

---

(1) نظرا لاهمية هذا الموضوع واستجابة لرغبة الكثير من قرائنا الكرام راينا ان نقدم فى هذا المقال الرابع حصيلة البحوث اللسانية التطبيقية المتعلقة بتعليم اللغات ، وبخاصة اللغة العربية ونؤجل الى الاعداد المقبلة ما وعدناه من التحليلات النقدية لاهم النظريات اللسانية الحديثة .

ـ للبنى اللغوية مستوى من التحليل غير مستوى الوضع وغير مستوى الاستعمال .

4 ـ اللسانيات التربوية كبحث تطبيقي لعلمي اللسان والتربية : ما لابد لمدرس اللغه من الالمام به مما يرجع الى هذا الميدان .

1) أهم المشاكل التي تتعرض لها اللسانيات التربوية
ـ التعرف الموضوعي على المشاكل اللغوية التربوية

2) استغلال ما اثبتته اللسانيات وما وصلت اليه بحوثها الميدانية

ـ الوضع الراهن الذي هو عليه تعليمنا للمادة اللغوية

ـ مقاييس الاختيار للمادة اللغوية

ـ البحث في طريقة تبليغ المعلومات اللغوية وكيفية اكساب المتعلم الملكة اللغوية الكافيـة .

أ) محصول البحث في كيفية اكتساب الطفل للغة محيطه

ب) البحث في أمراض الكلام وآفات التعبير

ج) الاختبار العلمي لطرق تدريس اللغة ومجمل القول في مبادئها مقاييسها (في ضو البحثين السابقين) :

1 ـ المباديء العامـة

2 ـ مقاييس التخطيط والترتيب والتدريج للعناصر التي تقدم للمتعلم .

3 ـ مقاييس التبليغ التعليمي والترسيخ وخلق العادات السليمـة .

1 ـ تمهيـد . ـ

ان المشاكل التربوية التي تعترض في أيامنا هذه طريق الترقية العلمية والثقافية في البلدان النامية عامة والبلدان العربية خاصة لجد جسيمـة وعويصة ولا يرجع ذلك فقط الى قلة تفهمنا لجوهر هذه المشاكل أو لعدم معرفتنا للحلول التي اقترحت وطبقت بالفعل في خارج أوطاننا لفائـدة النشء غير العربي بل يرجع أيضا وبصفة خاصة الى الوضع الاقتصادي والثقافي والذهني الذي ورثناه من عهد الجمود والانحطاط قبل الغزو الأروبي وعهد الافقار والتجهيل الذي عرفناه بعد هذا الغزو اثناء الاحتلال الاستعماري أو السيطرة الأوربية على اختلاف أنواعها فمن ثم صعب علينا أن نتدارك ما فاتنا بل قد استحال علينا في أحيان كثيرة أن نلتحق بالركب الحضاري والنهضة العلمية والتكنولوجية الحديثة .

فان كانت انجازات البلدان الغربية فى هذا الميدان لا يمكن أن تقاس بالاضافة الى الشيء الضيئل الذي أنجزته بلداننا منذ استقلالها أو تحررها فليس من المحتم علينا ان نتقوقع وننزوي بدعوى أننا بعيدون كل البعد عن تلك المكانة المرموقة التي حظي بها غيرنا فى عصرنا الحاضر اذ من الممكن جدا ان نكون على علم — على الأقل — بالنظريات العلمية ومناهج التحليل والوسائل المختلفة التي وضعتها هذه البلدان لتحقيق أغراضها ولحل مشاكلنا ولا سيما تلك التي أخرجتها — فى أحدث صورها — فى علوم اللسان وصناعة تعليم اللغات .

الا ان هناك خطرا كبير قلما تنبه له علماؤنا واختصاصيونا وهو أن تنال هذه النظريات وتلك المناهج اعجاب الذين حظوا بالاطلاع عليها ويتقبلوها هكذا جزافا دون أي نظر فيها وأي تمحيص فتؤديهم اللذة التي يحدثها كل جديد أو ما يبدو انه جديد الى نبذ كل ما أبدعه علماؤنا قديما فى علوم اللسان مما استغلق أو قد يستغلق فهمه على الناس أو خفى عنهم — ولا سيما اللغويين الغربيين — وبالتالي ان يحاول لغويونا تطبيق النظريات الحديثة (التي قد تكون موضع جدال فى البلدان الغربية نفسها حتى الآن) على اللغة العربية تطبيقا عشوائيا لا لشيء الا لأنها حديثة وأنها أتتنا من تلك البلدان . فان كان لزاما علينا أن نطلع على كل ما جد وحدث من النظريات والمناهج — **ولا نتهاون فى ذلك اطلاقا** — فانه من الواجب علينا ايضا أن نأخذ بعين الاعتبار لا الانتقادات البناءة التي تعرضت لها فى مكان نشؤها فحسب بل حتى الاعتراضات والتحفظات التي يمكن أن يبديها ازاءها العالم النزيه منا غير المتعصب (لما يعرفه على ما لا يعرفه) على أساس متين يعتمد المعرفة **الواسعة العميقة** للتراث العلمي العربي والتراث العلمي اللغوي بصفة خاصة . وذلك لتلافي الأحكام المتسرعة وتحاشى التقليد الأعمى والتطبيق المخطيء .

ان الكثير منا يعرف أن اللسان البشري كظاهرة طبيعية ذات قوانين وبنية معينة قد تناوله بالبحث والتأمل المنهجي لا الأوربيون فقط — فى عصرنا الحاضر — بل أجيال كثيرة من الهنود واليونان والعرب . أما ما يسميه الغربيون بال (General Linguistics)(وبالفرنسية : Linguistique Générale) فهو يطلق عندهم كما قلنا على **الدراسة الموضوعية للظواهر اللسانية العامة الوجود منها والخاصة وذلك من خلال الألسنة الخاصة بكل قوم** والغاية منها هو الكشف عن أسرارها وقوانينها سواء كان فى مستوى النظام المتواضع عليه أم فى مستوى الكلام وكيفية تأدية المتكلمين لوحداته وتركيباته فى المخاطبات (الشفاهية والكتابية) . ومقصودهم الأسمى هو أن يصفوا آليات اللسان الوصف العلمي الدقيق ويتحاشوا بذلك التحديد التحكمي للمعايير اللغوية . وظهرت هذه النزعة الوصفية المجردة من كل تحكم فى أوربا فى النصف الأول من القرن العشرين وكان الغربيون قبل ذلك (فى القرن التاسع عشر) ينزعون نزعة أخرى مماثلة لهذه من

حيث الموضوعية الا أن غايتها الوحيدة كانت الدراسة التطورية المقارنة للاحداث اللغوية ، وأول من تنبه الى نقائص هذه النزعة (وتنحصر فى عدم اكتراث أصحابها باللسان فى ذاته وبنيته ووظيفته) كما سبق أن قلناه فى مقالنا الفارط ، اللغوي السويسري فردينان دي سوسور (المتوفى فى 1912) . فمن ذلك الوقت تكاثرت الدراسات الوصفية للالسنة على مقاييس دقيقة وضعها اللغويون الأوربيون والأمريكيون (نذكر من هذه المقاييس النظرية الفنولوجية لتروباتسكوى وهي من أحسن ما ابتدعوه لحصر وتحديد النظام الصوتي الحرفي) . الا أن هذه النظريات التي أطلق عليها اسم « البنوية » (: Structuralisme) لاهتمامها بالبنى اللغوية فى زعم أصحابها كانت قد تناست أو تجاهلت جانبا هاما من الدراسة وهو الظواهر المتعلقة بالقدرة التي منحت للانسان على الكلام للدلالة على أي غرض كان وبالتالي على كيفية احداثه له وكيفية تحقيقه للعبارات المختلفة اللامتناهية بالمتناهي من الوحدات كما تناست من ثم أن النظام الباطني للسان لا يمكن أن تعرف أسراره بعملية وصفية مجردة فقط فان هذا من قبيل التشخيص والتصنيف ليس غير . فلابد اذا من أن يتجاوز اللغوي الوصف والتصنيف الى ما هو أهم من ذلك وهو بناء المثل والانماط الصورية التي تكون كالتمثيل والتقدير للمثل الخفية (وهي غير ثابتة فى ظاهر اللفظ) التي يفرع عليها المتكلم العبارات بدون ما شعور منه . وهي تلك الاصول الآلية التي يكتسبها الطفل على ممر الأيام بممارسته للغة أبويه ومحيطه فتمكنه بعد الحصول عليها تدريجيا من الفهم والافهام . وأول من لفت أنظار اللغويين الغربيين الى نقائص النزعة الوصفية والى أهمية هذا الجانب الذي ذكرنا هو الباحث الأمريكي نوام تشومسكي (من مواليد 1928) . وتسمى النظرية التي أحدثها بالنحو التفريعي والتحويلي .

وقد تأثرت صناعة تعليم اللغات أيما تأثر بهاتين النظريتين عندما ظهرت كل واحدة منهما واستفادت منهما أشياء كثيرة اذ صار أكثر المربين المتخصصين فى تعليم اللغات ينتبهون الى ما يقوله اللغويون واقتنعوا بأهميته بالنسبة لميدان اختصاصهم . وهكذا ظهرت فى أوربا وأمريكا الكثير من المناهج فى تعليم اللغات روعيت فيها معطيات البحث اللغوي الحديث لكن بتفاوت كبير فيما بينها . ونشأت عندئذ الاختصاصات المشتركة فظهر ما يسمى بعلم النفس اللغوي وعلم التربية اللغوي وكلاهما يهتمان بظواهر اللسان لكن من الزاوية التي تخصهما أي من الجانب النفساني والتربوي . فالى ماذا توصل هؤلاء وأولئك وماذا كانت النتائج ؟ ثم ما الذي استفادوه بالضبط من البحث اللغوي فى صميمه وكيف تمكنوا من تحويل النظريات المجردة الجافة التي وضعها اللسانيون الى مباديء ومواد يمكن استغلالها فى الميدان التربوي ؟ وما القول بالنسبة للغة العربية والبحث اللغوي فى زماننا ؟ هذا الذي سنحاول الاجابة عنه فى هذه المقالة وستذكر من أجل ذلك ما استغله بالفعل المربون من تلك

المعطيات التي أثبتها علم اللسان واظهر اهميتها غير متجاهلين فى الوقت نفسه معطيات العلوم العربية القديمة التي قد تساوي بل قد تفوق من بعض جوانبها النظريات الحديثة لكن فى اغمض صورها واقدمها (اذ لا يمكن أن نجدها عند النحاة المتأخرين الا مشوهة ممسوخة باستثناء الرضى الاسترابادي) وهي تلك التي توجد فى كتاب سيبويه وعند بعض العباقرة مثل ابي علي الفارسي وابن جنى وقد استغلقت على من جاء بعدهم فما بالكم بالمحدثين .

2 ــ علم اللسان وصناعة تعليم اللغات : اختلاف اهدافهما ومسالكهما :

1) المعلومات اللغوية نوعان : احداهما تخص المتكلم كمتكلم والمخاطب كمخاطب ومعنى ذلك أنها راجعة الى الملكة اللغوية التي يكتسبها الانسان فتمكنه من الاتصال مع غيره بالخطاب على الوضع (اي نظام الرموز او اصطلاح التخاطب) الذي بنيت عليه لغته فكل انسان مفطور على تلك الجبلة وهي القدرة على اكتساب وضع ما من بين الأوضاع التبليغية . فالمعلومات التي تتكون منها هذه الملكة هي معلومات غير شعورية الا اذا انعكس شعور المتكلم عليها بالتأمل لكيفية ادائه لكلامه وهذا يحدث كلما تعثر لسانه او اخطأ فى ذلك الأداء كما يحدث بحكم ميله الطبيعي الى تأمل الأشياء والنظر فيها . وهي فى الحقيقة علم من قبيل **الفعل المحكم** (وهذه عبارة علمائنا القدماء) فمعرفة المتخاطبين لأوضاع اللغة التي يتخاطبان بها هي معرفة عملية غير نظرية ارتسمت أنماطها ورسخت فى نظامه العصبي المركزي منه والخارجي فاستطاع بذلك أن يحكم أفعاله وهي تلك العمليات الخفية التي تحول اغراضه الى سياق منتظم من الألفاظ الدالة على هذه الأغراض (هذا بالنسبة للمبلغ اي المتكلم) أو تلك التي تترجم الألفاظ وتحملها على المعاني المقصود منها فى مخاطبة معينة (هذا بالنسبة للمبلغ اي المخاطب) . والباحث فى ظواهر اللسان وغيره من الناس فى ذلك سواء فهو من حيث ملكته اللغوية بمنزلة اي انسان اكتسب نفس الملكة .

ــ والنوع الآخر يخص اللساني وحده اي العالم بأسرار اللسان فان معرفته لظاهرة اللسان هي معرفة علمية محضة وهي غير ملكته اللغوية التي اكتسبها مثل اي انسان آخر فى اللغة التي يحكمها ، وليست هذه المعرفة اذا من قبيل **الأفعال المحكمة التي بها يسلم الكلام من الخطأ واللحن** بل هي من قبيل المعرفة النظرية البحتة وأوضح دليل على ذلك هو وجودنا العالم الكبير فى أسرار لغة ما واتصافه فى نفس الوقت بالقليل من الفصاحة والبلاغة فى استعماله الفعلي لتلك اللغة ووجودنا الشاعر المفلق والخطيب المصقع وقد يجهلان كل شيء من النظريات بل الحقائق التي تخص لغتهما : فمعرفتهما لها انما هي ، كما قال ابن جني (بالنسبة الى الاعرابي الفصيح) « بالقوة لا بالصنعة » **(الخصائص ، ج 3 ، 275)** اي بدون ما شعور صريح لقوانين ملكته تنتظم عليه نظرية علمية . وهذا

قد صرح به ايضا ابن خلدون اذ يقول : ان ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية (اي علم اللسان العربي) ومستغنية عنها فى التعليم والسبب فى ذلك ان صناعة العربية انما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة فهو **علم بكيفية لا نفس كيفية** فليست نفس الملكة وانما هي بمثابة من يعرف صنعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا .. وهكذا العلم بقوانين الاعراب .. انما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل (**المقدمة** ، بيروت 1967 ، ص 1081 — 1082) .

وقد تبدو هذه الفوارق — بعد هذه التوضيحات — كأنها من البدهيات التي لا تحتاج الى مزيد من الشرح ومع ذلك فان الكثير من الناس يتناسونها فتلتبس عليهم الامور واخطر هذه الالتباسات هي التي ادت الاجيال السابقة — طيلة قرون — الى ان يتخذوا النحو والصرف فى صورتهما النظرية البحتة وسيلة مجردة من كل تكييف (تقتضيه مقاييس التربية (1) لاكساب الناس الملكة اللغوية ثم ادتهم ايضا — والخطب ههنا أعظم — الى تجميد **البحث العلمي الحقيقي فى اسرار العربية واغلاق** باب الاجتهاد عليها (وما زادوه على المتقدمين انما هو من محض التكرار أو المخالفة العنيدة وهو تافه جد تافه) وذلك لاعتقادهم الراسخ فى اذهانهم أن هذين العلمين انما هما مجرد وسيلة لتحصيل الملكة اللغوية ولم يتصوروا أن البحث العلمي وان كان يرمي فى مستوى الدولة والأمة الى تحسين أحوال الناس الا انه ميدان من النشاط قائم براسه **اهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر**

---

(1) وقد ادت بعض معاصرينا الى الطعن فيما تركه لنا العلماء العرب حتى الاولون الفطاحل منهم . فحاولوا ان يستبدلوا أوضاع النحو القديم بشيء تافه استعاروه من النحو التقليدي الاوربي (وما استبدلوا فى الواقع الا مصطلحا بآخر يقل عنه قيمة ومدلولا) كما حاولوا ايضا « تبسيط النحو » وهذا دليل واضح على التباس المفهومين المذكورين عليهم اذ كيف يبسط النحو وهو القانون الذي بني عليه اللسان ! ولا شك انهم ارادوا تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلم فعلى هذا ينحصر التبسيط فى كيفية تعليم النحو لا فى النحو نفسه لانه علم محض وهل يعقل ان يجحف بالعلم بحذف بعض قوانينه وعلله ؟ نعم قد تعسف المتاخرون فى التعليل ولكن هذا غير وارد ابدا بالنسبة للمتقدمين فان جل ما اثبتوه قد اقره العلم الحديث بالاختبار فى المختبرات والاستدلال الحاسم ، ومهما يكن من امر فان الخطأ قائم اذ لا يميز هؤلاء المصلحون بين ما هو علم — وينبغي أن يكون معقدا مجردا عميقا وتلك هي طبيعته — وبين ما هو تطبيق له وينبغي ان تكون ثمراته سهلة المنال او على الاقل ان تناسب طبيعة القطاع من النشاط الانساني الذي يجري فيه التطبيق .

والخلق والابداع فى جميع ميادين المعرفة . (وسنرى ان القواعد النحوية . والصرفية جد ضرورية فى تعليم اللغة لكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب (مطردها وشاذها) بل كمثل عملية تكتسب بكيفية خاصة) .

2 ـ العلاقة القائمة بين العلم وتطبيقاته هي علاقة جدلية

وهذا الذي قلناه لا يعني أن العلم النظري و «الأفعال المحكمة» لا يوجد بينهما اية علاقة . بل إن العلم فى حد ذاته لا يمكن أن ترتقي نظرياته ومناهجه وتكثر اكتشافاته الا اذا اختبرت نتائجه فى ميدان التطبيق فكم من نظرية كاد يجمع على صحتها ونجوعها العلماء لعمقها ودقتها قد احتاجت بعد الاختبار فى واقع الاحداث الى أن يعاد النظر فيها لا فى جملتها بل فى بعض جوانبها (والا ما كانت نظرية علمية حقيقية بل مجموع آراء لبعض المتسرعين فى الحكم) . وعلى العكس من ذلك فان الانجازات لا يمكن أن تتم الا اذا اعتمدت على مجموعة متماسكة من المباديء العلمية فتستوحي مادتها ومحتواها مما يثبته العلم على ممر الاجيال . ويجب الا ننسى أن الكيفية التي تستغل بها القوانين التي يكتشفها العلم والنظريات التي يقيمها هي بنفسها تكون موضوعا للبحث العلمي (وهو الذي يسمى بالبحث العلمي التطبيقي فى زماننا) الا أن العلم واحد فى جوهره فالغلط الذي يرتكبه بعض الغربيين انما هو فى فصلهم الفصل المطلق بين البحث النظري والبحث التطبيقي وهذا من أخطر ما يمكن أن تصاب به العلوم لأن العلم اذا قطع عن الواقع ولم تختبر نتائجه على محك التطبيق فسيبقى مجرد فلسفة كما أن التطبيقات اذا أبقيت على أوضاعها الاولى ولم يدخل على أسسها النظرية اي تجديد واي تطوير فسيكون مآلها الجمود والروتين. فالبحث العلمي هو واحد سواء كان ما يرمي اليه هو اكتشاف أسرار الاحداث أم كيفية استغلال هذه الاسرار فى مختلف ميادين الحياة .

ولكن هذا يقال طبعا بالنسبة للاختصاص الواحد وبالاضافة الى القطاع الواحد من النشاط العلمي اذ قد يحتاج البحث التطبيقي الى أكثر من اختصاص : وهذا هو الفارق الوحيد الذي يفصل بين النظري والتطبيقي . فالباحث لا يمكن أن يلم بكل العلوم وأن ينكب على جميع ما تطرحه من المشاكل ولهذا كان يكتفي بالنظر فى المشاكل الراجعة الى اختصاصه أما الميدان التطبيقي فيقتضي المشاركة الفعالة بين الباحثين المختلفي الاختصاصات لأن هذه الحياة لا تنقسم مظاهرها ومرافقها على مثل ما تنقسم اليه العلوم ، فالجانب الواحد منها كتعليم اللغات مثلا يهم لا المتخصص فى علم اللسان فقط بل الباحثين فى علوم التربية وعلم النفس وحتى الاطباء المتخصصين فى علم الأعصاب والتبليل (علاج أمراض

التعبير) وكذلك الاختصاصيون فى علم الاجتماع وغيرهم . **فهذه علوم** تختلف اهدافها ومناهج البحث فيها اشد الاختلاف ولكل واحد منها نظريات خاصة يثبتها من الزاوية التي يهتم بها . ولا يمكن أن تستغل نظريات اللساني فى ميدان تعليم اللغات الا اذا استغلت فى نفس الوقت نظريات الباحث فى علم التربية وعلم النفس وغير ذلك . بل قد يؤدي البحث التطبيقي الجماعي المشترك الى أن تستفيد هذه النظريات المختلفة المنابع بعضها من بعض حتى تصير أرقى واكمل مما كانت عليه وهي مقصورة على الاختصاص الواحد (نذكر على سبيل المثال الفائدة العظيمة التي يستمدها اللساني من مشاركته للاطباء الذين يعالجون أمراض الكلام . وذلك عندما يقومون بالبحث معا عن العلاقات القائمة بين بنى اللسان والاضطرابات التي تعتري هذه البنى عند المصابين بآفات التعبير) .

وعلى هذا يستحيل أن يعتمد على اللساني وحده أو الاختصاصي فى علم التربية وحده فى حل المشاكل الخاصة بتعليم اللغات سواء كانت هذه اللغات من منشأ الطفل أم مما يكتسبه بعد من اللغات الاجنبية . وذلك لأن للساني ميدانا خاصا به وهو البحث عن البنى التي بنيت عليها الألسنة البشرية وعن وظائفها وكيفية أدائها لهذه الوظائف لفظا ومعنى افرادا وتركيبا فهو كلساني فقط اي فى حدود اختصاصه غير قادر أن يمدنا بنظرية عامة متماسكة فى كيفية اكتساب الطفل لمختلف المهارات الجسدية والذهنية التي تفرضها عليه بيئته بل بقاؤه ونموه فى المجتمع الذي ينتمي اليه وما الملكة اللغوية الا جزء واحد من تلك المهارات الكثيرة التي هو مجبر على اكتسابها فى سن الطفولة . وكذلك هو القول عن الباحث فى علم النفس او علم التربية فانه وان كان مهتما أشد الاهتمام بالنظر فى اكتساب الطفل المهارات على اختلاف أنواعها فانه لن يستطيع بصفته متخصصا فى التربية فقط أن يطلعنا على أسرار البنى اللغوية فى ذاتها وبالتالي لا يمكن أن يمدنا بنظرية متكاملة فى كيفية نمو هذه البنى عند الطفل لا لأنه لا يفقه شيئا منها بل لأنه لا يتعرض لها بالتحليل الدقيق الشامل الذي هو من اختصاص اللساني وما يقال عن الباحث فى علم التربية يقال ايضا عن كل الباحثين الذين يلتقي موضوع بحثهم بموضوع اللسانيات . وهذا دليل واضح على أن البحث الجماعي المتفاعل المنهج المنتظم هو الذي يكفل فى هذه الميادين التطبيقية (المتداخلة) النتائج الايجابية والحلول الناجعة . على أن البحث الجماعي قد أفضى فى أيامنا هذه الى نشوء الاختصاصات المشتركة فقد بدأ اللسانيون أنفسهم بحكم التفاعل والاحتكاك مع غيرهم يهتمون بظواهر النمو اللغوي عند الاطفال والراشدين وبالخصوص فى البحث عن أسرارها على أساس علمي صرف لا على سبيل الهواية المتطفلة فاحتاجوا لذلك أن يلموا بكل ما توصل اليه

علماء النفس وعلماء التربية من النظريات فى ظواهر الاكتساب . وهكذا نشأ علم اللسان التربوي وهو حديث العهد اذا اعتبرنا فيه ما يجب أن يستوفيه البحث العلمي الصحيح من الشروط الدقيقة الشديدة اذ لم يكن قبل اليوم الا مجرد فضول وتطفل اما من اللسانيين واما من المربين أو علماء النفس . هذا وقد أيقن الباحثون أن هناك حقيقة قد يتجاهلها اللسانيون والمربون الذين يعمل كل واحد بمعزل عن الآخرين **وهو أن بين البنى اللغوية وكيفيات اكتسابها علاقات ثابتة وقوانين خفية يجب أن يكتشف عنها الغطاء وأن تصاغ على ما تتطلبه الصياغة العلمية الدقيقة.**

3 ــ القوانين العامة التي اثبتتها اللسانيات (أو علم اللسان) مما لا يجوز للمربي أو مدرس العربية جهله .

1 ــ ضرورة الالمام بما جد فى صعيد البحث اللساني

لا يمكن لمدرس اللغة اليوم أن يجهل ما اثبته العلم فى عصرنا الحاضر من حقائق وقوانين ومن معلومات مفيدة ومناهج ناجعة فى التحليل اللغوي والا كان مثل أستاذ الفيزياء الذي يجهل أو يتجاهل تماما الاكتشافات التي جدت فى تركيب الذرة ونواتها وأن العناصر تفوق المائة ــ وليست اربعة كما كان يعتقده الأوائل ــ وأنها تصنف بحسب عدد الالكترونات والبروتونات وأن الكيمياء كلها مبنية على النظرية الذرية الجديدة وأن هناك قوانين دقيقة اكتشفت فى عصرنا تخضع لها الظواهر الفيزيائية مثل قانون ضغط الغازات أو الديناميا الحرارية وغيرها . أو أستاذ الفلك الذي يجهل تماما أن هناك كواكب سيارة غير السبعة التي عرفها القدماء وأن النظام الشمسي الذي نحن فيه انما هو نقطة صغيرة من المجموعة العظيمة المسماة بالمجرة (وعدد كواكبها نحو مائتي مليار !) وأن المجرة هي احدى الكتل الكوكبية التي يبلغ عدد المشاهد منها فقط خمسمائة مليون كتلة ! هذا وقد يجهل مدرس اللغة أن اللسان البشري يعد اليوم من الظواهر التي يمكن أن تحلل عناصره الصوتية بالآلات الالكترونية ويمكن أن تبصر ذبذباتها واشباحها الفيزيائية والفيزيولوجية بالآلات الراسمة وأن تقاس بدقة فائقة مقاديرها كسرعة تردد الذبذبات وسعتها وشدتها فتشخص بذلك انواع الاداء الصوتي بمقاييس موضوعية وانه يمكن أن تسجل بالاشعة السينية الحركات الفيزيولوجية المحدثة للحروف الجامدة منها والمصوتة من الحنجرة الى الشفتين وما بينهما . وانه يمكن أن ترتب وتحصى بالرتابات (الادمغة الالكترونية) جميع ما يرد فى نص

من النصوص مهما بلغ طوله وحجمه من المفردات والتراكيب والمواد الاصلية والابنية والسياقات وأن كل هذه الوسائل قد أدت الى **اكتشاف علاقات ثابتة بين العناصر اللغوية لفظا ومعنى** وانه يمكن أن تصاغ صياغة رياضية على مثل ما نجده فى العلوم الفيزيائية . ثم ان الاعتماد على الرياضيات الحديثة قد أدانا أيضا الى تجديد نظرتنا الى البنى اللغوية وساعدتنا على استنباطها وتمثيلها وتقديرها والحاق بعضها ببعض لجامع بينهما والتمييز الدقيق بين مراتبها وايجاد المقاييس التي يضبط تفريع الفروع من الاصول وغير ذلك .

وبفضل هذه الحصيلة الكبيرة من الاكتشافات التي تتجاوز فى الحقيقة ميدان العلوم اللسانية (1) وفى ضوء النظريات التي وضعها اللسانيون فى زماننا هذا حدث اكتشاف آخر جد مهم بالنسبة الى الباحثين فى اللسانيات بصفة عامة والباحثين العرب بصفة خاصة وهو وجود مجموعة **من المفاهيم والتصورات العلمية وبجنبها مجموعة من المناهج التحليلية عند اقدم النحاة العرب** لا تقل أهمية عما أثبتته اللسانيات الحديثة وأجل هؤلاء النحاة وأكثرهم أصالة هم الخليل بن أحمد وسيبويه والاخفش الاوسط وابو علي الفارسي وابن جني (2) . وقد يتعجب المستمع من أن نسمي له جماعة من اللغويين يعرفهم كل واحد وقد أيقن انه قد أحاط بما قالوه وادرك جيدا أغراضهم وليس الامر على ما يعتقده فى الواقع لأنه ان لم يتجرد من المفاهيم التي لقنها اياه شيوخه عن الشيوخ المتأخرين من النحاة واللغويين أسقط لا محالة هذه المفاهيم على الافكار والتصورات العلمية العميقة التي ابتدعها الخليل واصحابه والتبست هذه بتلك فى ذهنه لاتحاد الالفاظ والمصطلحات النحوية فى غالب الأحيان بل وحمل اثر هذه الالفاظ على غير ما حملها الأولون لأنه لا يتصور أن يكون مدلولها قد تغير على ممر الزمان بحكم ما تحتمه الاحداث — كالتأثير الخارجي — من التحول فى ذوات الاشياء (مهما كان جنسها) . والواقع أن أكثر هذه المفاهيم الأصيلة قد تحولت الى تصورات أخرى .

---

(1) كميادين علم الصوت (وهو فرع من الفيزياء) وفيزيولوجية الاصوات والدماغ والاعصاب وعلمي النفس والاجتماع وميدان الاستعلام الآلي (Informatique) وعلم الضبط الآلي (Cybernétique) والالكترونيك النظري والتطبيقي وغير ذلك من ميادين البحث التي أفادت منها اللسانيات .

(2) وممن شذ من المتاخرين ويمكن أن يعتبر من حيث الاصالة وعمق الفهم للمتقدمين نذكر ذلك العالم الفذ المسمى بالرضى الاسترابادي .

فالمستند والمسند اليه عند سيبويه غير المسند والمسند اليه عند المتأخرين وهما غير المبنى والمبني عليه وبناء كلمة على أخرى فى التركيب غير الاسناد والتفريغ والشغل كما يظنه المتأخرون (1) .

والكلمة عند سيبويه غير الكلمة عند ابن مالك ومن اتبعه (2) وكذلك هو الأمر فيما يخص لفظة « اللغة » و « الكلام » وغيرهما من الألفاظ . ثم ان النظرة الى اللسان نفسها تختلف عند هؤلاء وأولئك ونظرة الخليل وسيبويه هي أقرب الى المفهوم العلمي الحديث منه الى مفهوم المتأخرين الذي تشوبه المعيارية التحكمية (وتنحصر فى عبارة المتفحصين : « قل ولا تقل » ولا تتجاوزها (3) . هذا وبعد أن استضأنا بما أتت به اللسانيات لفهم عبارات المتقدمين من النحاة وادراك مقاصدهم انعكست هذه الأشياء فى البحث فأصبحنا نستضيء فى الكثير من الاحيان بالنظريات والمفاهيم الخليلية الأصيلة (ولم تهتد اللسانيات بعد الى ايجاد ما يماثلها) لفهم بعض الأسرار اللغوية التي ما تزال ـ عند أكثر الباحثين غامضة مستغلقة . وذلك مثل مفهوم الحركة فى مقابل الحرف فان هذا المفهوم هو أعمق بكثير

---

(1) وينطبق ذلك حتى على الالفاظ التي تبدو له واضحة المعاني فلا تحتاج حسب اعتقاده الى أن ينظر فيها ومثال ذلك كلمة «باب» أو «حد» و « مثال » و «بناء» و «وصل» و «ادراج» و «نظر» و «جرى على» و «حمله على» و «أصل» و «فرع» الخ مما جاء فى كتب المتقدمين والمتاخرين . وقد تفطن الكثير من الباحثين العرب الى ما تكتسيه أقوال المتقدمين من قيمة عظيمة وبصفة خاصة ما وجدوه فى كتاب سيبويه من أقوال الخليل وكذلك ما يقوله ابن جنى فى أهم كتبه بل وتفطنوا الى أن الفكر الخليلي هو فكر رياضي عال الا أن هذه الآراء الصائبة هي فى الغالب مجرد انطباعات أو محاولات جزئية لم تعالج فيها النظرية الخليلية معالجة شاملة مستفيضة بالانطلاق من النصوص المجمع على صحتها وحدها (دون اللجوء الى كتب التراجم المفعمة بالأقوال المشبوهة) وبالتجرد عن كل حكم سابق (وخاصة أحكام بعض قدماء المستشرقين) وبالاعتماد على الاختبار المستمر (فى المخابر الصوتية فيما يخص النظريات الصوتية ومخابر الجرد والاحصاء الالكترونية فيما يخص كلام العرب الذي دونه اللغويون المشافهون لفصحاء العرب والذي اعتمده النحاة زيادة على القرآن الكريم فى استنباطهم لقوانين العربية) ثم المقارنة المتواصلة بين كل أقوالهم وماجاءت به العلوم الحديثة ، اللسانيات وغيرها فى أحدث صورها لا فيما كتبه بعض اللغويين الغربيين منذ أكثر من نصف قرن وقد تجاوزه العلم الحديث) وذلك مثل كتاب فندريس فى اللغة !)

(2) الكلم عند سيبويه : « اسم وفعل وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل » وبما أن الحركات هي «أبعاض» لحروف المد فان الحركات الاعرابية عنده هي أيضا كلمات . وكل ما يمكن أن يقطع فى درج الكلام مما يدل على معنى فهو كلمة . وليست كذلك عند ابن مالك فانه يحددها هكذا : « لفظ مستقل دال بالوضع تحقيقا أو تقديرا أو منوى معه » وعلى هذا القول الاخير فان قولنا بصري (منسوب الى البصرة) كلمة واحدة . وقد سماها ابن يعيش والرضى لفظة وهي كلمتان عندهما وقد أصابا فى ذلك .

(3) اطلقنا لفظة « المتفصح » على كل من يمنع ما استعمله فصحاء العرب بكثرة وهو يجهل أنه جائز لاقتصاره على ما يقوله بعض النحاة المتاخرين أو عدم المامه بما جاء من كلام العرب الفصيح .

من المفهوم السكوني الذي يجعل من الكلام مجرد مقاطع موصولة بعضها ببعض (1) وكذلك نوعية العلاقات التي تربط الوحدات اللغوية فى محور الادراج ومحور التعاقب (وهما مفهومان عربيان) (2) . وهذا لم يكتشفه بعد اللسانيون الغربيون ولم ينتبه اليه فقهاء العربية فى زماننا لعدم اجرائهم المقارنة النزيهة (المجردة عن الأحكام المسبقة ومفاهيم المتأخرين) بين النظريات الحديثة ونظرية النحاة الأولين .

2) ظواهر اللسان والتبليغ فى منظور اللسانيات الحديثة (3) .

لقد اثبتت اللسانيات الحديثة عددا من الحقائق صار الكثير منها اليوم من المسلمات التي لا تجادل فدخلت بذلك فى حيز البديهيات واكتسبت أهميتها لا من أجل صحتها فحسب بل لكثرة ما تفرع عليها من مباديء جزئية أفاد منها الباحثون فى شتى الميادين مما له علاقة بظواهر اللسان والتبليغ سواء كان فى المستوى النظري أم التطبيقي . واكثرها قد تفطن اليها النحاة واللغويون العرب الأولون . وسنذكر أهمها جملة ثم نتناولها بالتفصيل ونبين ان شاء الله أهمية كل واحد منها بالنسبة للبحث النظري والتطبيقي .

1 ــ **اللسان هو قبل كل شيء أداة تبليغ** فتلك هي وظيفته الأصلية أما غيرها من الوظائف ففرع عليها .

2 ــ **اللسان ظاهرة اجتماعية لا فردية .**

3 ــ **لكل لسان خصائص من حيث الصورة والمادة .**

4 ــ **اللسان هو فى حد ذاته نظام من الأدلة المتواضع** عليها وله بذلك بنى ومجار ظاهرة وخفية .

5 ــ **للسان منطقه الخاص به .**

6 ــ **اللسان وضع واستعمال ثم لفظ ومعنى فى كل من الوضع والاستعمال** ففي الاكتفاء فى التحليل بأحد هذه الجوانب وتجاهل الأخرى خطب عظيم والمزج بينها خطب أعظم .

7 ــ **للبنى اللغوية مستوى من التحليل غير مستوى الوضع وغير مستوى الاستعمال .**

---

(1) طرقنا هذا الموضوع باستفاضة وبالرجوع الى التجارب الصوتية فى مخبرنا بمعهد العلوم اللسانية والصوتية فى مقالة نشرناها فى مجلة اللسانيات (ج ١) .

(2) عدم التركيب للمحورين والنظر فيهما كل على حدة يؤدي اللساني الى مشاكل لا حل لها . وسنتعرض لهذا فيما يلي .

(3) بناء على ما تقدم منذ قليل تدخل فى مضمون لفظة اللسانيات كل النظريات المفاهيم والمناهج العلمية التي تتناول اللسان كظاهرة موضوعية وتحاول تفسيرها بالاعتماد على التجربة والاستدلال العقلي سواء كان من ابداع اللسانيين الغربيين أو غيرهم أم من مواصلة البحث اللساني الذي ابتداه الخليل وأصحابه .

1 ـ اللسان هو قبل كل شيء أداة للتبليغ والتخاطب وبعملية التبليغ تتبلور وتتحدد الأفكار والمعاني (بعد أن كانت مجرد أحاسيس) وبذلك تستطيع الذات أن تبني كيانها (1) فهذه هي وظيفته الاساسية ثم تتنوع بعد ذلك الأغراض فى الخطاب نفسه ونذكر منها : التعبير عن كل ما يختلج فى النفس من عواطف وانفعالات ورغبات ومختلف الأحوال النفسية وارادة التأثير فى مشاعر الغير أو اثارة أحوال نفسية معينة فى الغير والتحليل للواقع (وتدخل اللغة نفسها فى هذا الواقع) ثم التفنن والتلاعب بالألفاظ وغير ذلك من الأغراض العادية غير الشاذة . ويترتب على ذلك ما يلي :

ـ حيوية اللغة تقدس بالاضافة الى كثرة استعمالها فى **التخاطب اليومي** العفوي (الذي لا صنعة فيه ولا تكلف) فاذا انحصر استعمالها فى بعض المناسبات وبعض الظروف المعينة كالخطب والمحاضرات والندوات الرسمية والنشرات الاخبارية وغيرها انقطعت عن الواقع المعيش فى أكثر مظاهره وصارت لغة هامشية وعجزت عن تأدية الكثير من مفاهيم الحياة .

ـ اللغة المنطوقة هي الأصل ولغة التحرير فرع عليها فالمنطوق ومن ثم المسموع هو المنبع الأول الذي يستقى منه الانسان وخصوصا الطفل والأمي والمواطن المغترب مقاييس اللغة والمادة الافرادية (2) . ثم المسموع من اللغة هو بالنسبة الى جميع الناس أكثر مما يحصى ولا يمكن أن يقاس عليه المقرو وقد الح علماؤنا على أهمية المشافهة والسماع وان اللغة أصوات مسموعة قبل أن تكون مكتوبة وان الخط تابع للفظ ومن ثم ما جاء فى كتبهم من التحليلات لظواهر التأدية . فيترتب على كل هذا أن الدراسة العلمية والعملية للغة (تحليلها العلمي من جهة واكتساب الملكة فيها من جهة أخرى) يجب أن تنطلق من اللغة المنطوق بها بالفعل وبالنسبة للعربية فيجب أن تجعل التأدية العفوية للغة الفصحى فى مستوى الأصوات ومستوى البنى الافرادية والتركيبية (3) هو المبدأ والمنتهى . ولابد من أجل ذلك من تحديد معاييره بالاعتماد على ما تركه العلماء العرب الأولون من أوصاف دقيقة

---

(1) أول ما يبدأ الطفل فى تقطيع صوته التقطيعات اللغوية يهتم قبل كل شيء بفرض ذاته ولذلك تراه فى الكثير من الحالات كأنه يخاطب غيره وهو لا يخاطب فى الواقع الا نفسه (لأنه لم يخرج بعد من ذلك التقوقع النفساني الذي يجعل من الذات مركز كل شيء) الا أن هذا الحوار الاحادى يمثل المرحلة الاولى التي يبدأ فيها الطفل فى بناء كيانه الذهني حيث تصبح الاشياء التي تحيط به مشخصة وذات علاقات وذلك بفضل ما يجريه عليها من علاج عضوي وما يعلقه عليها فى الوقت نفسه ، من ادلة لفظية تدل عليها فاللغة على هذا ، هي الأداة التي يستعين بها العقل على ترتيب الاشياء وعلى المفاضلة بينها وفى الوقت نفسه الاداة التي ينمي بها قدرته وتتزايد بها امكانياته .

(2) هو تعبير عربي قديم نظيره بالانكليزية : lexical وترجم بعض المعاصرين هذه العبارة بكلمة : معجمي .

(3) لا نعني بالأداء ههنا التادية لأصوات اللغة فقط بل التادية لجميع المعايير اللغوية .

لهذه التأدية وعلى التحليل العلمي لما تبقى من الأداء الفصيح العفوي فى بعض اللهجات العربية الحديثة .

ـ للغة مستويات مختلفة من حيث تأديتها فقد رأينا أن الاستعمال اليومي للغة يختلف ـ بعفويته وعدم تكلفه ـ عن الاستعمال المحصور فى بعض الحالات (تلك التي تقتضي نوعا من الانقباض النفسي والفيزيولوجي) وان اللغة المنطوقة أكثر عفوية من لغة التحرير (1) وقد انتبه علماء البلاغة قديما الى هذا فقسموا الألفاظ الى لفظ حوشي وغريب وجزل ومبتذل ووسط بينهما وسخيف وسوقي فهذه مراتب تمثل أنواع التأدية اللغوية ولكل منها مقام ففي المستوى الأدبي العادي يحسن فيه الثالث منها والرابع والخامس (وقد يلجأ الأديب الى غيرها عند اقتضاء الحال) . أما مستوى الكلام العفوي فيدخل فيه الرابع حتى الثامن وقد يتكلف المتكلم عند اقتضاء الحاجة فيستعمل المراتب الأخرى (2) .

---

(1) فلغة التحرير فيها من الحشو والزيادات والتصنع ما يجعلها غير صالحة للتخاطب اليومي والتعبير العفوي عما هو مبتذل من المفاهيم والمعاني والأغراض العادية . والحشو الذي تتصف به (بالنسبة للغة التخاطب) هو أمر طبيعي لأن مشاهدة الحال التي تصحب الكلام المنطوق مفقودة فى الخطاب المكتوب وهذه الأدلة الخارجية (غير اللفظية) هي التي تسمح للمتكلم بان يحذف ويضمر كل ما يستغني عنه المخاطب لوجود دليل غير لفظي يقوم مقامه ، وهكذا كانت العربية الفصحى الى أن استبدلت بها العامية فى التخاطب وصارت لغة تحرير اكثر منها لغة مشافهة . وليس من المستحيل ان تسترجع الفصحى مكانتها اذا عرفنا وتذكرنا ـ وهذا شرط لازم ـ أن الفصحى التي تخاطب بها العرب قديما مشافهة فى شتى الأغراض اليومية ما كانت على ما هي عليه الآن الفصحى التي يتعلمها الناس فى المدارس من الحشو والكلفة والغرابة (فى جميع مراتبها : فى الاداء الصوتي والكلم والتراكيب) . فان هذه الفصحى المدرسية تكاد لا تعرف الوقف واختلاس الحركات وتخفيف الهمزة وادغام ما يجوز ادغامه والقصر والسكت واخفاء النون وغير ذلك من الظواهر التي رويت عن السليقيين من الناطقين بالضاد ودونها النحاة الأولون وأهل الأداء . ثم لا تكاد تميز بين ما كان مألوفا عند هؤلاء العرب وما كان غريبا من الألفاظ والتراكيب ولا تبالي بما يحتاج اليه المتكلم فى حياته اليومية من تلك الألفاظ .

(2) ابتلينا معشر العرب بكارثة عظيمة منذ ان قرر البلاغيون المتاخرون أن ما كثر على السنة العامة وكان لذلك المعنى اسم استفتت به الخاصة عن هذا فهذا يقبح استعماله لابتذاله . (راجع الزهر . ط . القاهرة ، 2 ، ص 190) فهكذا اصبحت الفصحى لغة خواص وأميت المئات بل الآلاف من الألفاظ والتراكيب الفصيحة التي نطق بها فصحاء العرب انفسهم لا لشيء الا لاستعمال العوام لها واستغناء الخواص عنها وهكذا تصبح اللغة لغة طبقة دون أخرى او لغة أدب فقط . وهناك سر آخر فى اماتة اللغة وهو الاعتقاد أن الفصاحة هي ميزة البليغ وحده والواقع أن الفصاحة فى مدلولها القديم (ذلك المدلول الذي يقصده سيبويه عندما يميز بين فصحاء العرب وغيرهم) هي السلامة من اللحن والعجمة واللكنة فقط ومدارها على كثرة استعمال العرب ، ولم تكن اذ ذاك مفهوما من مفاهيم البلاغة وعلى هذا فالحوشي وما شذ عن استعمال اكثر العرب هو وحده غير فصيح وكل من المتبذل و « السخيف» و « السوقي » اذا اكثر العرب السليقيون من استعماله فهو فصيح اي من حيث ثبوته فى اللغة .

لعملية الخطاب عناصر واوصاف معينة ضبطت فى عصرنا الحاضر بمقاييس وقوانين ومجموع هذه القوانين يكون ما يسمى **بنظرية الافادة أو التبليغ** (Communication or Information Theorie) وبالاعتماد على ما أتت به من مفاهيم جديدة حول الافادة والاعلام **يستطيع اللساني** ان يقيس بدقة **نجاعة اللغة المستعملة** (فى التعليم والاعلام وغيرهما) من حيث قدرتها على التبليغ والافادة . وهي جد مهمة لاتساع مجال تطبيقاتها واستجابتها لمقتضيات التبليغ بمفهومه الواسع بحيث تدخل فيه كل أنواع الخطاب المنطوق وغير المنطوق ، اللغوي وغير اللغوي (1) وبفضل هذه النظرية استطاع علماء اللسان أن يحددوا مفهوم الفائدة بادخال الكم عليها (تكميم الفائدة (2)) واتخذوا وحدة مقياسية سموها البيت (3) فصارت بذلك مفهوما علميا صرفا ومدارها على درجة احتمال المخاطب لمضمون الخبر المنقول اليه وبهذا يتحدد معنى اللغو والزيادة (المفيدة وغير المفيدة) وتعرف أسباب الحذف والاختزال والاضمار وغير ذلك مما يخص التبليغ (وللنحاة العرب نظرية قريبة منها ولا ينقصها الا الصياغة الرياضية التي أحدثها المعاصرون) .

2) **اللسان ظاهرة اجتماعية** ومعنى ذلك أن اللسان غير مرتبط بالفرد كفرد بل هو مجموع من الأدلة يتواضع عليه المستعملون وهو ما كان يسميه علماؤنا بالوضع ويقابله الاستعمال (أنظر ما قال عنه اللغوي العبقري الرضى الاستراباذي : « المقصود من قولهم وضع اللفظ جعله أولا لمعنى مع قصد أن يصير متواطأ عليه بين قوم ... ولا يقال لكل لفظة بدرت من شخص لمعنى أنها موضوعة له من دون قصد التواطؤ بها » **(شرح الكافية ، 31)** .

---

(1) لا ينحصر غير المنطوق فى الكتابة بل هناك انظمة من الرموز تقوم مقام الاصوات اللغوية وحروف الكتابة العادية التي هي بديل منها وذلك مثل نظام المورس ونظام الاشارات التي تستعمل فى خطاب الصم البكم وكذا التراجم والمعميات التي يستعملها الجيش والمخبرون السريون وجميع المواضعات (أو الأوضاع) التي هي بديل من الرموز اللغوية . واما غير اللغوي فيشمل كل الأوضاع التبليغية التي ليست ترجمة للرموز اللغوية وذلك مثل الأنظمة التي يتواضع عليها فى الاشهار ووسائل التبصير والسمعي البصري بصفة عامة وفى ترقيم السيارات واجهزة الهاتف وتصنيف الكتب والمنشورات ورسم الخرائط وغيرها من اصناف الأشياء المتبذلة .

(2) اذا اعتبرنا كل اشارة ـ لغوية وغير لغوية ـ كحادث يمكن أن يحدث فى الخطاب فكمية الفائدة تتمثل فى النسبة التي توجد بين الحادث الحاصل بالفعل وجميع الاحداث الأخرى المحتملة الحصول . فكلما كثرت الأحداث المحتملة عظمت الفائدة عند حصول أحدها .

(3) لفظة « البيت » هو اختزال للعبارة : Binary Digit وهو أقل ما يدل من كمية للفائدة وهي التي تتمثل فى احتمال الوقوع لحادثين اثنين فقط : كنعم ولا او رجل وامراة او سالب وموجب .

والوضع يرثه الخلف عن السلف وبه تتمكن الافراد من التفاهم وبيان اغراضهم بعضهم لبعض . ولا تبليغ ولا افادة يمكن أن يحصلا الا بالوضع لانه شيء مشترك بين الأفراد فى زمان معين ومكان معين وقد يطول هذا الزمان ويتسع هذا المكان حتى يشملا القرون العديدة والأجيال المتعاقبة والأرجاء الواسعة . اما استعمال هذا الوضع او كيفية ادائه فى الخطاب فهذا راجع الى الفرد ويجوز ان لا يشترك فى هذا الأداء شخصان اثنان . وما كان يسميه النحاة باللغات ما هو الا كيفيات اختصت بها قبيلة او بعض افراد الأمة دون غيرهم فى اداء بعض الأوضاع اللغوية . فالفرد يتصرف عند استعماله للسان فى داخل الحدود التي رسمها الوضع . ويترتب على ذلك ما يلي :

ـ اللسان لا يخضع لارادة الفرد وميوله الخاصة به بل هو متجاوز له سابق عليه باق بعده لا يزول بزواله . ولهذا لا يمكن لأي واحد كفرد أن يتدخل فيه فيغيره او يستبدل فيه شيئا الا أن يقيس على كلام الجماعة من المتكلمين السلقيين بشرط أن يكون ما يقيس عليه من كلام شائعا مشهورا ولا يقيس على الشاذ فى الاستعمال وهذا سر قول المحدثين : « اللسان ظاهرة اجتماعية » . وعلى هذا فان شيوع العناصر اللغوية فى لسان من الالسنة وكثرة استعمال السلقيين لها دليل على انتمائها الى ذلك اللسان والى الوضع المتعارف بين اهله وهذا ينطبق على جميع اللغات حتى على اللهجات العربية الحديثة (وهي غير الفصحى لأن الوضع الفصيح فيها قد تغير فى الكثير من مظاهره) . أما العربية الفصحى ـ وهو الوضع الذي خاطب به ا سبحانه عباده فى القرآن ـ فبما أن السليقية (بالنسبة لها) قد غلب على امرها بعد القرن الرابع الهجري فان مدار الكثرة فيها على شيوع عناصرها ـ افرادا وتركيبا ـ فيما ورد من كلام العرب الفصحاء شعرا ونثرا . (ومجموع الكلام الفصيح المدون هو الذي كان يسمى قديما **باللغة**)وأما اذا **كثر هذا الذي جاء فى اللغة** (بهذا المعنى القديم) وشاع على السنة كل الناطقين بالضاد حتى بعد زوال السليقية الى ايامنا هذه فهو دليل احسم على انتماء هذه الالفاظ الى الوضع العربي المشترك . وهذا القدر المشترك هو الذي ينبغي ان ينطلق منه فى التعليم وان ينمى بالاعتماد على مقاييس العربية .

ـ كل ما يوضع من الالفاظ الجديدة فلابد ان ترضى به عامة المتكلمين فان رفضوه وبهرجوه فمآله الانزواء ثم النسيان ولا سبيل الى احيائه لان حياته منوطة باستعمال المستعملين وكثرة تداولهم له . ثم ان لشيوع الالفاظ من مفردات وتراكيب ـ اسرارا قد اكتشفت بعضها فصارت لذلك ضوابط لوضع الواضعين الا أن اكثرهم يتجاهلونها ولا يعرفون الا القواعد الخاصة بتوليد الالفاظ (1) فتوارثها الجيل بعد الجيل فى داخل المجامع

---

(1) كقواعد الاشتقاق والنحت وطرق المجاز وغيرها وهي وان كانت جد ضرورية لتوليد اللفظ الا انها لا تكفي ابدا لاننا نريد ان يشيع اللفظ شيوعا كبيرا ولا نريد ان يبقى حبرا على ورق فى قائمات الواضع وجذاذاته .

وفى خارجها ويردد كل جيل ما قاله الآخر دون أن يأتي بشيء جديد بل لم يحاول اللغويون المحدثون الا فى أيامنا هذه أن يحصروا جميع الابنية ـ مثلا ـ وجميع ما يدل على عليه كل بناء انطلاقا من الاستعمال الحقيقي لا من القواميس وحدها . ولم يحاولوا أن يحصروا الذي شاع منها (على ممر القرون) ولم يتفادوا فى توليد الألفاظ المستثقل منها فيزيولوجيا (اذ قد تركت دراسة الصوتيات فى أيامنا واصبحت شيئا عزيزا) ولم ينتبهوا الى أن هناك قوانين اجتماعية نفسانية لغوية يخضع لها السلوك اللغوي فان لم يراعها الواضع فقد يكون ذلك من اقوى العوامل على انزواء اللفظ الموضوع (1) وامتناع الناس من استعماله ومن ثم امتناع التلاميذ أيضا من الاقبال عليه لعدم وجودهم اياه فى محيطهم غير المدرسي (على ممر الأيام) .

3) **لكل لسان خصائص من حيث الصورة والمادة** وتختلف الالسنة لانها وضعية ومعنى ذلك أن الأدلة اللغوية بما أنها متواضع عليها بين قوم فانها لا تدل على مدلولاتها الا بذلك الاصطلاح الذي اتخذه المستعملون لها لا بما تقتضيه القوانين العقلية والطبيعية . فالعلاقة بين الدال والمدلول فى كل لسان دلالة اعتباطية . ولا تنحصر هذه الصفة فى تلك العلاقة بل تشمل أيضا المقاييس الجزئية التي تنتظم عليها جميع وحدات اللسان ولذلك يختلف النظام الصوتي والافرادي والتركيبي من لغة الى أخرى كما يختلف مضمونهاالمادي (واللفظي والمعنوي سواء فى ذلك) وهذا لا ينطبق الا على الصفات الذاتية التي تختص بها لغة دون غيرها لأن ما يمكن أن تشترك فيه جميع اللغات من الصفات العامة الوجود فحاصل لا محالة وبها يتميز اللسان البشري وظواهر التبليغ بصفة عامة عن الظواهر الأخرى . ويترتب على ذلك ما يلي :

ـ المفاهيم التي تتحدد كياناتها بالالفاظ فى لسان ما ليست مطابقة بالضرورة للمفاهيم التي تحددها لغة اخرى . وافحش غلط ارتكبه أرسطو هو ما صرح به أن الألفاظ هي وحدها تختلف من لسان الى آخر أما المعاني فواحدة عند جميع الناس وهذا غير صحيح لأن الصوت عندما يتقطع ويتجزأ الى الفاظ باختيار الواضع ، يتقطع مضمونه الدلالي فى الوقت

---

(1) ولا يمكن أن يقال بأن الواضعين فى زماننا قد قصدوا التواطؤ عليه بين قوم على حد تعبير الرضى لأنه لم يحصل منهم أي بحث علمي دقيق وواسع النطاق يرمي الى تحقيق هذا التواطؤ . فانهم لا يبالون باسرار الشيوع ويكتفون فى الغالب بعرض اللفظ الموضوع على جماعة قليلة من العلماء أو فى داخل المجامع لاقراره ! فكان المجمع هو « مجلس من النواب » يقرر فيه مصير اللغة وهذا مناقض تماما لنواميس الالسنة البشرية اذ أن التواطؤ فيها هو تواطؤ عامة المستعملين او جمهورهم لا الفئة القليلة منهم (لأن المشكل هو مشكل الشيوع فى الاستعمال) فان نحن راعينا قوانينه وأسراره بعد الانكباب على دراستها والبحث عنها استوفينا بذلك الشروط اللازمة للنيابة عن جمهور المستعملين للغة .

نفسه باختيار الواضع وبحسب نظرته الى المسمى وتصوره له . فالمعنى مرتبط بتصور الواضع للغة اي بمنظور القوم الذين ينطقون بتلك اللغة .

ـ هناك مفاهيم تتحدد ماهيتها فى اذهان اكثر الناس وتشترك فى تصورها اكثر الأمم فى وقت معين وذلك كزماننا حيث كثرت الوسائل لنقل المعلومات وزاد الاتصال الثقافي بين أغلب الشعوب وخصوصا المفاهيم العلمية والفنية وبعض المفاهيم الحضارية العامة الوجود فتلك هي التي ينبغي أن تعرب ويوضع لها لفظ واحد ان لم يوجد بعد . ويترك الباقي من المعاني والتصورات الخاصة بأمة معينة أو يترجم بعبارة كاملة ان اقتضى الحال والمقصود ههنا هو أن تتلافى الأمة العربية مسخ شخصيتها بادخالها فى لغتها ومجموع مفاهيمها ما ليس له طابع عالمي وشهرة تتجاوز الشعب الواحد (1) .

4) **اللسان هو فى حد ذاته نظام من الأدلة** المتواضع عليها فاللسان على هذا ليس فقط مجموعة من الالفاظ يعثر عليها المتعلم فى القواميس أو يلتقطها بسمعه من الخطابات ثم يسجلها فى حافظته كما أنه ليس أيضا مجموعة من التحديدات الفلسفية للاسم والفعل والحرف أو القواعد المسهبة الكثيرة الشواذ بل نظام من الوحدات يتداخل بعضها فى بعض على شكل عجيب وتتقابل فيها بناها فى المستوى الواحد التقابل الذي لولاه لما كانت هناك دلالة . فللحروف التي تتركب منها الكلم نظام خاص بها ـ وهي أصغر أجزاء الكلام ـ ووظيفة هذا النظام هو التمييز بينها وبالتالي التمييز بين الكلم ومن ثم بين المعاني الافرادية وله احداثيات (ككل نظام غايته التمييز) وهي مخارج الحروف وصفاتها (اللازمة لا العارضة وهذا قد تعرض له علماؤنا باستفاضة وينقسم الآن الى قسمين : الصوتيات المادية والصورية أو الوظيفية اي الفنولوجية) . ثم تنتظم هذه العناصر الأولية فى وحدات أخرى انتظامات مختلفة الا أنها محدودة ومحصورة وتخضع لمقاييس عامة معينة . فينتج منها ثلاث دوال : الأصل والصيغة وحرف المعنى وتصير أربع دوال بما يسمى بترك العلامة . أما الأولان فهما مجردان لا يحدثان فى الكلام الا مندمجين ويتكون منهما هذا النوع من الكلم التي هي الأسماء المتمكنة والأفعال المتصرفة . أما الثالث فهو كلمة محسوسة بنيت بناء لازما ووظيفتها تخصيص دلالة الأسماء والأفعال المذكورة (ولذلك سميت بالأدوات) وقد يقوم بعضها مقام الاسماء الا أنها تبنى بناء لازما كالأدوات الأخرى وذلك مثل الضمير واسم الاشارة واسم الموصول

---

(1) وأوضح مثال لذلك هو ان ياخذ مؤلفو المعاجم معجما بلغة واحدة ويحاولوا ان يعرب بلفظ واحد كل ما جاء فيه وهذا قد حصل بالفعل بالنسبة للقاموس الفرنسي المعروف باللاروس الصغير .

وغيرها (1) . أما ترك العلامة فكل ما يدل على معنى بعدم ثبوته فى اللفظ ومقابلته لثبوت غيره (2) وذلك مثل علامة التذكير (العدمية) فى مقابل تاء أو ألف التأنيث وكحذف نون الرفع مقابل ثبوتها وغير ذلك كثير (3) . وبعد ذلك ندخل فى المستوى الذي يتعقد فيه التركيب والنظام تعقدا عظيما (لا مثيل له اللهم الا ما شاهده العلماء فى زماننا فى بنية النواة الذرية) . الا أننا قد توصلنا الى اثبات الأصول التي بني عليها هذا المستوى (وأكثرها قد تنبه اليه النحاة الأولون ولم يدركها المتأخرون الا القليل) . ونكتفي بالاشارة الا ما هو جوهري فيها نظرا لضيق المكان ولتعرضنا لها فى أماكن أخرى . فنقول : ان الكلم ــ الثابتة منها والعدمية ــ لا تنتظم فى الكلام على مثل الانتظام البسيط الذي يتصوره بعض اللسانيين الغربيين وأكثر النحاة المتأخرين . فان الوحدات فى هذا المستوى ليست هي الكلم مجردة من لوازمها بل هي وحدات يندمج فيها الاسم والفعل مع ما يقترن بــه لزوما من أدوات مخصصة له ثابتة وغير ثابتة (على صورة « دخول » « وخروج » يسمى عند نحاتنا القدامى بالتعاقب) بل ومن وحدات مماثلة (أي من جنسها ومستواها) تخصصها على مثل ما تفعله الأدوات (اذ تقوم مقامها وتؤدي مــا تؤديــه وذلــك مثــل المضــاف اليه والتركيب المسمــى بالصلــة والموصــول والصفــات وحتــى الأبنيــة المسمــاة ــ مــن حيث الافــادة فقــط ــ جمــلا . وعــلى هــذا فــان مثــل هذه العبارات : رجل ــ الرجل ــ رجل الغد ــ بالرجل ــ مع الرجل ــ الرجل الذي قام أبوه ــ رجل قام ابوه أمس ــ الرجل الطويل القامة الذي قام أبوه أمس فى الصباح الباكر الخ ، **كل واحدة منها بمنزلة** اسم واحد ويسميها الرضى لفظة (لا كلمة) (وقد اقترحنا على اللسانيين الغربيين أن تسمى Lexi نظرا لفقدان هذا المفهوم عندهم) وتتفرع من أسبقها رتبة (رجل فى مثالنا السابق) وهو الأصل وكل لفظة ، أصلا كــانت أم فرعا تعتبر **كاقل** ما يمكن **أن ينطق به مما يصلح ان يكون مبنيا على اسم آخر او فعل او مبنيا عليه اسم آخر او فعل** . فهذا هو المقياس الذي يبنى عليه تقطع هذه الوحدات (الاسم والفعل كلفظة أي فى مستوى تركيب الكلام) ثم هذه الوحدات التي ليست حروفا صوتية ولا كلما ولا كلاما تاما

---

(1) استعمالنا للفظ «حرف» لهذا النوع من الكلــم مطابق تمامــا للمفهوم الذي تصوره سيبويه فانه عند كلامه عن انقسام الكلم قال : « وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل » ففي الاقتصار على لفظة « حرف » فى تحديد هذا القبيل اجحاف عظيــم لأن الحرف فى المستوى الافرادي هو أقل قطعة من الكلام مما يدل على معنى فتدخل فيه اذا كل الكلم . فهناك من الكلم ما هو حرف (اي وحدة دالة) وهو اسم أو فعل أو ليس باسم ولا فعل .

(2) عدم العلامة هي علامة (كان يتفق شخصان على اشارة للدلالة على « نعــم » وعــدم حصولها للدلالة على « لا » او اي معنى آخر) .

(3) العلامة العدمية تنطبق ايضا على التقابل بين الحروف الصوتيــة كعدم غنة البــاء فى مقابل غنة الميم وكلاهما من مخرج واحد .

تنتظم بدورها فى مستوى أعلى مما قد مـر (1) وهو مستوى البناء بين هذه الالفاظ التي هي مجموعات من الكلم الموصول بعضها ببعض (2) باعتبار الثابت فيها (الداخل) وغير الثابت لفظا (الا انه دال على معنى) . وبناء بعضها على بعض معناه حمل احداهما على الاخرى المبتدأة (أي تلك التي هي غير محمولة على غيرها) ففي مثل هذه العبارات : زيد قائـم ـ زيد ضربته ـ « زيد » مبني عليه اللفظ الآخر ، اما فى ضربت زيدا ـ زيدا ضربت « فزيد » مبني على غيره (3) . والوحدات الاسميـة ههنـا (وهي غير الجمل) تتكون من ثلاثة عناصر متقطعة وهي : « زيد » وعلامة الاعراب ثم التنوين ومجموعها بمنزلة اسم واحد وكذلك هو الامر بالنسبة للوحدات الفعلية ففي « ضربت » كلمتـان (ضرب + علامة الاضمار) تكونان من حيث البنية وحدة صالحة للبناء ويمكن أن تطول هذه الوحدات الى ما لا نهاية الا أن قدرة الانسان محدودة على الاتيان أو على فهم الوحدات الكثيرة الكلم والمتداخلة العناصر (4) . هذا باختصار هو قياس البنى ولكن سنرى أن اللسان هوفي نفس الوقت قياس واستعمال ولذلك تطرأ عليه طوارىء وهي عبارة عن اضطرابات يحدثها الاستعمال (انظر ما يلي) . ولا نحتـاج ههنـا أن نبـين كـل مـا يتـرتب عـلى دراسـة البنـى من فوائد : يكفي أن نقول أن معرفة هذه البنى على حقيقتها ودون الخلط بينها وبين آليات الافادة من جهة والمفاهيم الراجعة الى المعاني وحدها (دون اللفظ) من جهة أخرى جد ضرورية لا يمكن أن يستغنى عنها فى أي ميدان من الميادين التي تعالج اللغة أو تتعرض لها كيفما كان .

5) للسان منطقه الخاص به وليس من قبيل المنطق العقلي لأن منطق اللسان مستنبط من الواقع والاحداث المشاهدة وهو مجموع الاصول والحدود التي يخضع لها الاستعمال اللغوي السليم فهذه الاصول هي فى حد ذاتها قوانين تجريبية لا عقلية ولا يوجد أية مناسبة بينها وبين قوانين الفكر انما ائتلافها وانسجام بعضها ببعض هو الذي يناسب هذه القوانين ويخضع لبديهيات العقل . وان كان الفكر يحتاج الى اللغة (أو أي نظام آخر من الانظمة التبليغية

---

(1) وهي على التوالي : 1 ـ مستوى النظام الحرفي الصوتي ـ 2 : مستوى الدوال الاربع ـ 3 : مستوى الكلم وابنيتها ـ 4 : مستوى الاسماء والافعال كعناصر لابنية الكلام ـ 5 : مستوى ابنية الكلام .

(2) الوصل (او الضم) فى مقابل البناء هو الذي تتميز به هذه التراكيب من تلك التي توضع على مبنى ومبنى عليه .

(3) والبناء هو مفهوم صوري نحوي أي راجع الى البنية النحوية للفظ (الى الصنعة على حد تعبير ابن جني) وهو غير الاسناد اذ الاسناد هو مفهوم صوري مرتبط بالافادة (انظر سيبويه : « المسند والمسند اليه هما ما لا يستغنى واحد منهما عن الآخر ») . ودراسة ظواهر الافادة عظيمة الفائدة كما راينا الا أنها ينبغي ان لا يخلط بينها وبين الدراسة الصورية لابنية الكلام .

(4) انظر بهذا الصدد الوحدات التي وضعها النحاة للتمرين ـ وهي كلها سليمة من حيث القياس .

يمكن أن يقوم مقامها) لأنها الاداة التي يحلل بها الواقع الفيزيائي والنفساني الا أن اللغة أدلة وضعية واما الادلة العقلية فغير وضعية . ثم ان الكلام الذي يتألف في أقل صوره ــ من مسند ومسند اليه ــ ليس هو بالضرورة حكما منطقيا اذ هذا الحكم وان كان يتألف من طرفين (يسميان الموضوع والمحمول) مثل أقل ما يمكن أن يكون الكلام الا أنه خاص بما يصح أن يكون صدقا أو كذبا وهيهات أن ينحصر الكلام في هذه الصورة الضيقة المسماة بالخبر (المقابلة للانشاء) . وقد التبس المفهومان على الكثير من النحاة المتأخرين والنحويين الغربيين التقليديين بصفة خاصة ونتج عن ذلك الخلط بين ما هو راجع الى الافادة وما هو مرتبط بالاحكام المنطقية . ثم ان كانت البنى اللغوية تختلف ماهيتها عن ظواهر التبليغ فهي من الاحكام المنطقية أبعد وأشد اختلافا . وعدم التوازي بين البنى والمنطق قد عرفه كل ممن أطلع على اللسانيات الغربية (1) الا أن من وراء هذه الحقائق التباسات أخرى أصبحت الآن أخطر من تلك التي تسوى بين اللغة والفكر فلان كانت اللغة في صميمها وفي استعمالاتها المختلفة غير خاضعة للمعايير المنطقية (2) فانها على كل حال بنيان مرصوص ولابد لكل بنيان محكم من انسجام وأقل ما يخضع له كل انسجام هو الا تنتقض أوضاعه من حيث العقل لأنه ان وضع فيه شيء لغرض ووضع معه ما يناقض هذا الغرض زال الانسجام بل كل ما سنه الله في هذه الدنيا من الظواهر فلابد أن يسلم في ظاهره أو في باطنه من التناقض والا ما كانت هناك حكمة ولا أمكن أن يحصل أي علم من العلوم . ولذلك فلابد من البحث عن الحكمة العميقة التي تفسر وتعلل الظواهر وتزيل ما يبدو فيها من التناقض . الا أن هذا البحث وتلك التعليلات ليست هي اللغة في ذاتها واستعمالاتها انما هو علم بكيفية حصولها والعلم بحصول الشيء ليس هو الشيء في ذاته . فالمنطق (غير الارسطوطاليسي) (3) لا يمكن أن يستغني عنه في الحكم على كيفية حصول البنى وكيفية اجرائها في الاستعمال أي التحليل العلمي للغة فالأحكام والمحاكمات والاستدلالات (وهي مجموع عمليات النظر) التي تتناول القوانين الوضعية للسان هي التي يجب أن تخضع للمنطق العقلي لا القوانين الوضعية في ذاتها وكل واحد منها على حدة اذ انها علامات

---

(1) أو على ما كتبه ابن تيمية من النقض الحاسم ضد المنطق اليوناني الذي ابتليت به العلوم الاسلامية بعد القرن الثالث . الا انه قل من يعرف الاختلاف القائم بين البنى وظواهر التبليغ .

(2) والدليل على ذلك أن اللغة ــ كاداة تبليغ يمكن ان يعبر بها الانسان عن أشياء لا وجود لها في الواقع (مثل الكذب والمحال) بل حتى على ما يناقض العقل .

(3) تأكد الآن العلماء أن المنطق الذي وضعه أرسطو هو جزء بسيط جدا من الاوضاع المنطقية التي تستعملها العلوم الدقيقة وهي منطق الرياضيات . فاذا اقتصر عليه الباحث جمد بذلك بحوثه بتحصيل الحاصل اذ قد بني على ما يسميه علماؤنا بالقياس الشمولي وهو غير القياس الذي اجراه النحاة القدامى على اللغة العربية (وهو قياس التمثيل لا التمثيل كما يفهمه الفلاسفة بل ذلك المفهوم العظيم الفعالية المسمى بالتمثيل البنوي أو الرياضي) .

لازمة تستنبط من الواقع المشاهد لا بالاستدلال والنظر . أما عدم انسجام بعضها ببعض بل تناقضها فى ظاهرها ـ فهذا يحتاج الى اعادة المشاهدة وتوسيعها وتعميقها وفى الوقت نفسه الى اعمال الفكر واللجوء الى النظر والاستدلال العقلي . ويمكن ان نقول فى الختام ان للسان كظاهرة منطقا خاصا به غير مواز لقوانين الفكر ولعلم اللسان (أي لنظريته) منطق آخر هو هذا الذي أساسه العقل ويشترك فى استعماله جميع العلماء فى جميع العلوم .

6) اللسان وضع واستعمال ثم لفظ ومعنى فى كل من الوضع والاستعمال

ونعني بذلك أولا أن اللغة مجموعة منسجمة من الدوال والمدلولات ذات بنية عامة ثم بنى جزئية تندرج فيها وهذا هو الوضع وما يسمى بالقياس هو المعقول من هذا الوضع أي ما يثبته العقل من انسجام وتناسب بين بعض العناصر اللغوية والعلاقات التي تربطها ومن جهة أخرى ما يثبته من تناسب بين العمليات المحدثة لتلك العناصر على شكل تفريعي أو توليدي (من الأصول الى الفروع) . أما الاستعمال فهو كيفية اجراء الناطقين لهذا الوضع فى واقع الخطاب . وليس كل ما هو موجود فى الوضع يخرج الى الوجود فى الاستعمال كما أنه ليس كل ما يقتضيه القياس يحصل فى الكلام فالقياس كعملية عقلية قد يؤدي الى ما لا يقبله الاستعمال (1) لأن هناك مقتضيات أخرى غير ما يحتمله الوضع والحد اللغوي . فالاستعمال له هو أيضا قوانينه وهي غير القوانين التي يخضع لها الوضع والقياس وهي التي تنبني عليه أحوال التبليغ وقد قلنا بأن مستوى التبليغ والافادة غير مستوى الوضع المصطلح عليه لأن هذا الاخير وان كان هو الرابط الذي يرتبط به المتكلم بالمخاطب الا أنه قد تصيبه عوارض الاستعمال وهي عوامل جد طبيعية ولها قوانينها الخاصة بها وبالتالي قد تخضع لقياس آخر اذا كثرت واطردت (هو قياس مناقض لبعض مقاييس الوضع) ونذكر على سبيل المثال القلب والابدال والاعلال والادغام وغيرها فى مستوى الاصوات والصيغ ومنها ما هو خاص بقوم كلغات العرب بالنسبة للعربية . ومنها ما هو راجع الى احدى مراتب الأداء التي ذكرناها وبصفة عامة الى مقتضى الحال حسب التعبير القديم ولهذا يكثر فى الاستعمال العفوي الحذف والاضمار والبدل والتقديم والتأخير حتى يشذ الكلام شذوذا كبيرا عن القياس وهو مع ذلك مقبول بل قد يكون عكسه غير مقبول (2) .

(1) ولذلك قال علماؤنا : « السماع يبطل القياس » (المنصف لابن جني 1 / 240) فالقياس الراجع الى البنية قد يجيز أشياء لا توجد فى المسموع وذلك مثل كل التقاليب التي تقبلها قسمة التركيب : كتقاليب الاصل الواحد المؤلف من 3 أو 4 أجزاء . وكذلك الخروج من الكسر الى الضم (فعل مثلا) ليس فى هذه اللغة التي ننطق بها وهذا ليس معناه أن فى القياس تعسفا بل الالمام بجميع امكانياته ضروري الا أن الالمام بجميع ظواهر الاستعمال أيضا ضروري لأنه مستنبط منها أولا ومحدود بها ثانيا .

(2) فى ذلك المستوى من الاستعمال الذي يسميه سيبويه « سعة الكلام » .

لازمة تستنبط من الواقع المشاهد لا بالاستدلال والنظر . أما عدم انسجام بعضها ببعض بل تناقضها فى ظاهرها ـ فهذا يحتاج الى اعادة المشاهدة وتوسيعها وتعميقها وفى الوقت نفسه الى اعمال الفكر واللجوء الى النظر والاستدلال العقلي . ويمكن أن نقول فى الختام أن للسان كظاهرة منطقا خاصا به غير مواز لقوانين الفكر ولعلم اللسان (أي لنظريته) منطق آخر هو هذا الذي أساسه العقل ويشترك فى استعماله جميع العلماء فى جميع العلوم .

6) اللسان وضع واستعمال ثم لفظ ومعنى فى كل من الوضع والاستعمال

ونعني بذلك أولا أن اللغة مجموعة منسجمة من الدوال والمدلولات ذات بنية عامة ثم بنى جزئية تندرج فيها وهذا هو الوضع وما يسمى بالقياس هو المعقول من هذا الوضع أي ما يثبته العقل من انسجام وتناسب بين بعض العناصر اللغوية والعلاقات التي تربطها ومن جهة أخرى ما يثبته من تناسب بين العمليات المحدثة لتلك العناصر على شكل تفريعي أو توليدي (من الأصول الى الفروع) . أما الاستعمال فهو كيفية اجراء الناطقين لهذا الوضع فى واقع الخطاب . وليس كل ما هو موجود فى الوضع يخرج الى الوجود فى الاستعمال كما أنه ليس كل ما يقتضيه القياس يحصل فى الكلام فالقياس كعملية عقلية قد يؤدي الى ما لا يقبله الاستعمال (1) لأن هناك مقتضيات أخرى غير ما يحتمله الوضع والحد اللغوي . فالاستعمال له هو أيضا قوانينه وهي غير القوانين التي يخضع لها الوضع والقياس وهي التي تنبني عليه أحوال التبليغ وقد قلنا بأن مستوى التبليغ والافادة غير مستوى الوضع المصطلح عليه لأن هذا الاخير وان كان هو الرابط الذي يرتبط به المتكلم بالمخاطب الا أنه قد تصيبه عوارض الاستعمال وهي عوامل جد طبيعية ولها قوانينها الخاصة بها وبالتالي قد تخضع لقياس آخر اذا كثرت واطردت (هو قياس مناقض لبعض مقاييس الوضع) ونذكر على سبيل المثال القلب والابدال والاعلال والادغام وغيرها فى مستوى الاصوات والصيغ ومنها ما هو خاص بقوم كلغات العرب بالنسبة للعربية . ومنها ما هو راجع الى احدى مراتب الأداء التي ذكرناها وبصفة عامة الى مقتضى الحال حسب التعبير القديم ولهذا يكثر فى الاستعمال العفوي الحذف والاضمار والبدل والتقديم والتأخير حتى يشذ الكلام شذوذا كبيرا عن القياس وهو مع ذلك مقبول بل قد يكون عكسه غير مقبول (2) .

---

1) ولذلك قال علماؤنا : « السماع يبطل القياس » (المنصف لابن جني 1 / 240) فالقياس الراجع الى البنية قد يجيز اشياء لا توجد فى المسموع وذلك مثل كل التقاليب التي تقبلها قسمة التركيب : كتقاليب الاصل الواحد المؤلف من 3 أو 4 أجزاء . وكذلك الخروج من الكسر الى الضم (فعل مثلا) ليس فى هذه اللغة التي ننطق بها وهذا ليس معناه ان فى القياس تعسفا بل الالمام بجميع امكانياته ضروري الا ان الالمام بجميع ظواهر الاستعمال ايضا ضروري لأنه مستنبط منها أولا ومحدود بها ثانيا .

2) فى ذلك المستوى من الاستعمال الذي يسميه سيبويه « سعة الكلام » .

وأساس القوانين التي بني عليها الاستعمال اللغوي هما هذان المبدآن المتدافعان : **الاقتصاد** في المجهود العضلي والذاكري الذي يحتاج اليه المرسل **والبيان** (1) الذي يحتاج اليه المرسل اليه . فالمتكلم ككل فاعل يميل الى التقليل من المجهود والاكتفاء عما يمكن الاستغناء عنه من الالفاظ فيختزل ويختصر وان بلغ به ذلك الى الغموض لم يستفد المخاطب ولذلك ينتهي تخفيفه لمجهوده حيث يبدأ الغموض . وقد يحصل تشويش يصاب به الخطاب (كالضجيج أو غفلة السامع أو عيب أصيب به المتكلم في آلة نطقه وغير ذلك) فيحتاج الى مزيد من اللفظ . ويؤثر هذان العاملان ايما تأثير في بنية اللغة بتدافعهما وتغلب أحدهما على الآخر حسبما تقتضيه أحوال الاستعمال .

ويترتب على ذلك أن اللفظ والمعنى في الوضع غيرهما في الاستعمال . فالحرف في الوضع هو جنس من الأصوات وليس صوتا محصلا معينا — فالجيم كعنصر لغوي له وظيفة وهي أن تتمايز معاني الكلم بوجوده أو عدمه وهو عنصر صوري ويؤديه المتكلمون بكيفيات مختلفة وكل كيفية تنتج صوتا واحدا معينا مغايرا الى حد ما لأصوات الجيم التي تنتجها الكيفيات الاخرى (2) . وكذلك هو المعنى ففي الوضع هو مدلول عام للفظ من الألفاظ وليس معنى معينا ينويه المتكلم أثناء خطابه ويستفيده المخاطب بل هو جنس دلالي ينطبق على الكثير من المعاني الجزئية (3) . ولهذا ينبغي لمن يحلل عناصر اللسان من دوال ومدلولات أن يفرق بين ما هو راجع الى التأدية واختلاف كيفياتها بين الأفراد والمجتمعات والاقاليم وبين ما هو خاص بالوضع لا خلاف فيه لأنه شيء مجرد من أعراض الاستعمال لفظا كان أ ومعنى . فاذا حاول تحديد هذه العناصر بحد (4) جامع مانع لا يكون فيه أي تحكم فلسفي أو ميتافيزيقي أو حاول حصر ما تؤديه في الكلام من المعاني الجزئية فلابد له من الاحاطة بجميع **مواقعها** في الكلام أو في كيفية حدوثها (5) لأن اللسان لا يتحدد مضمونه المادي والصوري

(1) عند قدماء النحاة العرب هما أيضا : الخفة والفرق (انظر : الخصائص 1 / 144) .
(2) اذا كانت الكيفية مما تشترك فيه جماعة من الافراد فهي أيضا جنس الا أنه فرع على الجنس الاصلي (ومثال ذلك المخارج التي اختصت بها بعض القبائل دون كافة العرب) . وأدنى درجات التادية هي التي تختص بالفرد وحده ثم الحالة الجزئية العارضة وهي النطق بالعنصر الصوتي في وقت معين وهذه الاخيرة هي الحالة الوحيدة التي يكون فيها الحرف حقيقة صوتا محسوسا محصلا .
(3) أما الاسماء الاعلام التي تتصرف وتتخصص بنفسها لا بشيء يدخل عليها فلا تكون هكذا مشخصة معينة الا بعد اطلاقها على المسمى المخصوص .
(4) مقصودنا من الحد غير المنطقي بل ذلك المفهوم الذي قصده النحاة العرب الاولون عندما كانوا يحددون الوحدات اللغوية بتقابل صيغها وما يدخل عليها من علامات وأدوات . وهو ما سماه من جاء بعدهم بالرسم او الحد الرسمي (انظر ما يلي) .
(5) نعني بمواقعها في الكلام مدى تقبلها لما يأتي قبلها وما بعدها وهو ما يسميه الرماني (أحد تلاميذ ابن السراج . توفي في 384 هـ) بقسمة المواقع (ونظيرها في اللسانيات الغربية الحديثة ما يسمى Distributionnalisme الا أن المفهوم العربي أدق وأعمق ونعني بكيفية حدوثها مواقع الحروف من الاعضاء الصائتة التي تحدثها .

الا على اساس المواقع التي تقع فيها وتتعاقب عليها عناصره اما فى درج الكلام فيما يخص الوحدات الدالة واما فى مدارج الجهاز الصوتي فيما يخص العناصر غير الدالة وذلك مثل مدلولات الالفاظ فانها لا تتحدد الا بسياقاتها لانها تذكره القواميس من معانيها (لأن القواميس تكتفي غالبا بذكر بعض المعاني بالاعتماد على بعض السياقات) انما يكون القاموس هو الاساس فى تحديدها اذا لم يرد اللفظ فى أي نص الا فى ذاك الذي قد يذكره هو وحده . فبتلك المواقع التي يشاهدها اللغوي فى الكلام المسموع (1) يستطيع ان يعرف بالموضوعية المطلقة انواع الأداء وتشعبات المعاني الجزئية ثم بالنظر فى كيفية تقابلها بعضها ببعض وتعاقبها على الموضع الواحد ودخول هذه على تلك يستطيع ايضا ان يكشف عن وضعها ونظامها (2) دون اللجوء الى حكم سابق او الى أي منطق غير منطقها .

7) للبنى اللغوية مستوى من التحليل غير مستوى الوضع والاستعمال.

والحق أن الوضع اللغوي وضعان اثنان : **اصطلاحي وبنوي** فأما الاول فهو كما حدده الرضي : **جعل** اللفظ دليلا على المعنى قصد التواطؤ عليه بين قوم . واما الثاني فهو **جعل** الشيء على هيئة مخصوصة سواء كان دليلا على شيء آخر أم لا ويرادفه البناء والتركيب . ولهذا فان الوضع البنوي للسان وان كان جزءا من الوضع اللغوي معناه العام (نظام من الادلة) فانه لا يطابق الوضع الاصطلاحي بل يتجاوزه لأن البنية فى ذاتها ليست الا هيئة للمادة التي صيغت عليها فالنظر فيها من حيث ما تؤديه من وظيفة فى الخطاب اي كألفاظ ذوات معان انما هو نظر فى الوضع الاصطلاحي ، اما النظر فى ذاتها وكيفية حصولها وتفرعها بعضها من بعض بدون التفات الى ما تؤديه من وظائف فى الكلام فهو تحليل يقع فى أعلى مستوى من التجريد . هذا وان كان الجانب الاصطلاحي يقتضي بالضرورة وجود الجانب البنوى لأنه لا اصطلاح الا وهو منتظم وعلى بنية مخصوصة فان الجانب البنوي مع ذلك مستقل عنه اذ أن اللسان ليس هو الظاهرة الوحيدة التي لها بنية . وعلى هذا فلابد من التمييز بين شيئين اثنين : اولا ما هو خاص بالوضع الاصطلاحي وهو مرتبط بلغة من اللغات فى وقت معين من تاريخها (وهو ارتباط مكاني وزماني) أي بمحتواها المادي كأجناس الاصوات وأجناس المعاني التي تتقوم بها العناصر اللغوية فى طور من اطوارها . وثانيا انواع البنى التي تستخدمها هذه اللغة بصرف النظر عن محتواها الصوتي والمعنوي . والحق ان هذه البنى كصيغ وهياكل ليست لها دلالة الا على طريقة الرموز الرياضية مثل اوب فى معادلة : $(ا + ب)^2 = ا^2 + ب^2 + 2$ اب

(1) اي النصوص التي يدونها اللغوي فى تحرياته الا ان العينة التي يعتمد عليها للتعرف على انواع التادية هي اوسع بكثير من تلك التي تمكنه من الحصول على الوضع .

(2) ذلك النظام الذي اكتسبه المتكلمون على شكل مثل وحدود اجرائية وهم لا يشعرون شعورا واضحا بوجودها وكيفية ضبطها لسلوكهم اللغوي الا اذا تاملوها وان كان هذا التامل لا يفيدهم شيئا اذ هو مجرد استبطان) . واحكامهم للعمليات التي تنبني على تلك المثل هو الذي يسمى بالملكة اللغوية .

حيث تشير أوب الى أية كمية يمكن تقديرها . وكذلك هي صيغ الكلم فهذه الأوزان : فعل وفعال وفعول قد تدل في الوضع الاصطلاحي على معنى المصدر الا أن دلالتها على معان أخرى أي اشتراك المعاني في كل واحد منها لدليل على أن بنية اللفظ شيء قائم براسه لا يرتبط بالمعنى الا في الاصطلاح وهو في حد ذاته مبهم لا يدل الا على وجود نوع من الانتظام بين عدد من الوحدات . وهذه الاخيرة يجب أن تكون هي بنفسها مبهمة (كالفاء والعين واللام في الميزان الصرفي فانها تشير الى أي حرف من حروف العربية) . وهذا الابهام كعامل من عوامل التجريد الرياضي (1) هو جد ضروري بالنسبة للدراسة العلمية للالسنة (بل لكل الظواهر) وقد قال ابن جني بهذا الصدد : « ولو كان لا يخاض في علم من العلوم الا بما لابد له من وقوع مسائله معينة محصلة لم يتم على وجه ولبقي مبهوتا بلا لحظ ومخشوبا بلا صنعة » (2) .

4 ـ اللسانيات التربوية كبحث تطبيقي لعلمي اللسان والتربية : ما لابد لمدرس اللغة من الالمام به مما يرجع الى هذا الميدان .

لقد اشرنا في بداية هذا المقال أن المعلومات النظرية حول اللسان غير الملكة اللغوية الا أن هناك تلازما وثيقا بينهما ولهذا فان كان المقصود من تعليم اللغة انما هو اكساب التلميذ (في الابتدائي أو الثانوي) هذه الملكة في أقصر مدة ممكنة وبأخصر الطرق وانجعها ـ لا أن نجعل منه عالما متخصصا في علم اللسان أو علم النفس والتربية ـ فان نجاعة هذه الطرق منوطة بما تكتشفه هذه العلوم من حقائق وما تثبته من قوانين . ولذلك فان الذي يحتاج الى العلم النظري هو المعلم والمدرس لا التلميذ وحاجته اليه انما هي ناتجة عن **حاجته الميسة الى تصور صحيح للمادة التي يدرسها** ، تصور سليم لا تشوبه الانطباعات الذاتية أو الاوهام الشائعة ، وهو ذلك التصور الذي يثبته العلم التجربي الاستدلالي وحده . وعلى هذا الاساس فان مدرس اللغة ينبغي أن تتوفر فيه شروط ثلاثة :

الملكة اللغوية الاصلية :

أن يكون قد تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بايصالها الى تلامذته (والمفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله في طور التخصص) .

---

(1) أي كاداة يتمكن بها المحلل من تفريغ الاشياء المحسوسة من محتواها المادي للحصول على بنيتها الصرفة .

(2) الخصائص ، 1 ، 92 ـ 93 .

ادنى كمية من المعلومات النظرية فى اللسان :

ان يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها ولا يمكن أن يحصل على ذلك الا اذا اطلع على اهم ما اثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بصفة خاصة (وهي امتداد لبحوث المدرسة الخليلية) .

ملكة تعليم اللغة وهي الهدف الاسمى بالنسبة له (1) :

ان يكتسب اثناء تخصصه ملكة كافية فى تعليم اللغة ولا يمكن أن يحصل على ذلك ايضا الا اذا استوفى الشرطين السابقين اولا ثم هذا الشرط الآخر اللازم : وهو اطلاعه على محصول البحث اللساني والتربوي **وتطبيقه اياه فى اثناء تخصصه بكيفية عملية منتظمة ومتواصلة** (2) .

1) اهم المشاكل التي تتعرض لها اللسانيات التربوية :

1 ـ التعرف الموضوعي على المشاكل اللغوية التربوية :

« ماذا يجب أن نعلم من اللغة ؟ و كيف يجب ان نعلمه ؟ »

ولكي تجيب عن هذين السؤالين الاجابة الصحيحة فلابد من أن نميز فى بحثها بين ثلاث جوانب :

ـ النظر فى محتوى اللغة التي تقدم للتعلم .

ـ النظر فى محتوى الطريقة أو الطرق التي تستعمل لتبليغ هذا المحتوى .

ـ النظر فى تأدية المدرس لهذه الطرق وكيفية تطبيقه له (3) .

وكل واحد من هذه النقاط الثلاث تطرح عليها مشاكل جزئية ذات أهمية كبيرة . ولكن أهم شيء هو أن ينطلق الباحث من **الواقع المحسوس** حتى يتمكن من طرحها الطرح الصحيح . ثم لن يتم له الكشف عن ماهيتها

---

(1) ويجب أن نتفهم جيدا ان الشرطين الاولين وكذلك الشروط الجزئية الاخرى انما هي مجرد وسائل لتحصيل الغاية الحقيقية من اعداد مدرس اللغة وهي القدرة الكبيرة على اكساب الملكة الاساسية .

(2) وبما أن البحث العلمي ـ النظري والتطبيقي ـ لا يمكن ان ينقطع وينتهي فان جميع المدرسين (ككل من يتعاطى صناعة من الصناعات) مجبرون ـ مبدئيا ـ على تطوير معلوماتهم النظرية والمنهجية بالاطلاع المتواصل على ما يجد فى صعيد البحث العلمي وتطبيقه بكيفية معقولة .

(3) سنقتصر فى شرحنا لهذه النقاط الثلاث على الاول والثاني فقط لان النظر فى كيفية تطبيق المدرس لطريقة من الطرق هو راجع بالدرجة الاولى للمربي .

الحقيقية الا بوسائل علمية . وعلى أساس المعطيات التي يحصل عليها بفضل هذه الوسائل وحدها من جهة وفى ضوء ما أثبتته علوم اللسان والتربية من جهة أخرى يستطيع حينئذ أن يحكم على الوضع الذي هو عليه تعليم اللغة بأحكام سليمة سديدة لأنه اعتمد فيها على الاستقراء الواسع وعلى القوانين الموضوعية لا على المشاهدة الجزئية القاصرة أو الانطباعات الذاتية المشبوهة .

ويتفرع من السؤال الاول بناء على ما تقدم من ضرورة الانطلاق من الواقع سؤالان جزئيان وهما : ماذا يقدم الآن بالفعل فى مدارسنا للمتعلم من مادة لغوية من حيث النوع ومن حيث الكم وبالنسبة لكل مرحلة من مراحل التعليم ، وبالاضافة أيضا الى مختلف مستويات اللغة : مفرداتها وتركيباتها وقواعدها ؟ ثم ما هي الاشياء التي أخذها المتعلم من معلمه وهضمها بالفعل وأصبحت من مكتسباته وما هي الاشياء التي اكتسبها من غيره ؟ والاجابة عن هذا السؤال ليست ميسورة اذ يقتضي التحرج العلمي أن تتصف هذه الاجابة ، كما قلنا ، بكامل الموضوعية والدقة والشمول وهذا يوجب على الباحث أن يجري فى عين المكان التحريات العديدة بالاعتماد على المقاييس والمناهج التي تستعملها العلوم الدقيقة فى مشاهدة الأحداث وجمعها وحصرها بالجرد المنتظم وتفريغ المعلومات فى جذاذات ثم بتصنيف هذه الجذاذات التصانيف المختلفة (ولكل واحدة من هذه العمليات مقاييس دقيقة ومناهج خاصة لا يمكن أن نتعرض لها ههنا لضيق المكان) . ولا يمكن بحال من الاحوال أن يلجأ المربي الى وسائل غير هذه التي تبنى على الاستقراء الشامل فيحكم على الوضع الذي نعيشه من تلقاء نفسه وبما يستوحيه من تجربته الاعتباطية على ما هو موجود بالفعل والا كان متحكما وكانت محاولاته لاصلاح هذا الوضع مجرد خبط عشواء . فاذا حصل الباحثون على عدد كاف من المعطيات الموضوعية فى هذا الميدان استطاعوا حينئذ أن يدلوا بأحكامهم ولا يتم لهم ذلك الا بعد مرحلة أخرى من البحث وهي مرحلة التحليل للمعطيات المدونة ويستعين فى ذلك بمناهج تكون فى مستوى المناهج السابقة من حيث الموضوعية والدقة . وهي نوعان : أولهما يرمي الى احصاء الوحدات والبنى اللغوية المستقراة على اختلاف أنواعها واستبانة درجة تواترها وكيفية ورودها فى مختلف سياقاتها ويستعان فى ذلك بالرتابات (الادمغة الالكترونية) وذلك ليلم الباحث بجميع استعمالاتها الحقيقية ــ لا التي يمكن أن يتصورها هو أو المربي بل تلك التي ترد بالفعل على السنة المتعلمين وكتاباتهم . أما النوع الثاني فهو تحليل لغوي متعمق يجريه على تلك المعطيات المصنفة المحصاة ويعتمد فى ذلك على النظريات اللسانية الحديثة ومناهج التحليل اللغوي التي تخضع لتلك النظريات . ولا يفضل نظرية على أخرى الا على أساس نجاعتها وبعد مفعولها لا على أساس ما يبدو فيها من التماسك المنطقي . ويمكن أن نقول بهذا الصدد أن المناهج الحديثة فى **تحليل اللغات** وان كانت

قد بلغت شأنا كبيرا لاعتمادها للكثير من الحقائق العلمية الا انها قد تقل قيمة عن المناهج التي وضعها **الخليل وسيبويه** .

بعد كل هذه العمليات من رصد وتجميع وتصنيف واحصاء وتحليل للمعطيات اللغوية تأتي مرحلة النقد الموضوعي البناء .

فما هي المقاييس العلمية التي يعتمدها اللساني لكي يدلي بحكم لا تشوبه الذاتية وما هي بناء على هذا ، العيوب والنقائص التي تتصف بها المادة اللغوية الملقنة . من المفروض أن اللساني لا يكتفي بالبحث عن اللغة التي يتعلمها المتعلم في المدرسة وخارجها ومدى هضمه لها بل يتجاوز ذلك الى اللغة الجارية على الألسنة والأقلام في زماننا الحاضر والازمنة الغابرة ان كانت هذه اللغة هي امتدادا لتلك . والمفروض أنه قد أثبت أو بصدد التثبت من وجود انواع العناصر البنى اللغوية ودرجة شيوعها في بلد معين وزمان معين وكثرة أو قلة استعمالها في ذاتها وتنوع تأديتها لفظا ومعنى . ولهذا فان لديه معطيات يستطيع أن يتخذها مقياسا موضوعيا وهو **مدى حيوية العناصر والبنى** بالنسبة للاستعمال العام في زماننا الحاضر وللاستعمال العام والحقيقي بالنسبة للزمان الماضي ويتفادى بذلك العمل العشوائي الذي يلجأ اليه عادة في الحكم على اللفظ بالرجوع الى القواميس وحدها أو الى الانطباعات الذاتية أو هذا المفهوم الغامض غير العلمي الذي يسمى بالذوق السليم .

2 ـ استغلال ما تثبته اللسانيات وما وصلت اليه بحوثها الميدانية :

حقائق ثابتة يجب مراعاتها :

ان النظر في محتوى اللغة التي تقدم للمتعلم ومن ثم السؤال عما ذا يجب أن نعلم من العناصر والآليات اللغوية في مستوى معين من مستويات التعليم ، يتوجه بالوجوه الآتية :

ـ ليس كل ما في اللغة من الالفاظ والتراكيب وما تدل عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين من أطوار ارتقائه ونموه .

ـ لا يحتاج المتعلم الى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه بل تكفيه الالفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية . أما اللغة التقنية التي سيحتاج اليها بعد اختياره لمهنة معينة ثم الثروة اللغوية الواسعة فهذا سيكون من مكتسباته الشخصية يتحصل عليها على ممر الايام في مسيرته الثقافية وفي تلقيه لشتى الدروس غير دروس اللغة .

ـ لا يمكن للمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة فى مرحلة معينة حدا اقصى من المفردات والتراكيب بل وفى كل درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة والا أصابته تخمة ذاكرية بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة .

يقول أحد نحاتنا المبرزين بهذا الصدد وهو الزجاجي :

« ليس كل العرب يعرفون اللغة كلها ، غريبها وواضحها ومستعملها وشاذها بل هم فى ذلك طبقات يتفاضلون فيها ... أما اللغة الواضحة المستعملة سوى الشاذ والنادر فهم فيها شرع واحد » (**الايضاح ، 92**) . هذا ما أثبته العلماء فى عصرنا الحاضر أيضا . ونزيد على ذلك انه ليس من الضروري أن يعرف الانسان عددا كبيرا جدا من المفردات ليعبر عما فى ضميره بلغة سليمة بل بأسلوب بليغ . فقد لوحظ أن الرجل غير المثقف الثقافة الكبيرة لا يستعمل بالفعل فى خطاباته اليومية أكثر من 2500 كلمة أما المثقف فلا تتجاوز كلماته (الواقعة بالفعل فى خطاباته) 4000 أو 5000 مفردة .

ثم ان هناك فوارق كبيرة بين عناصر اللغة من جهة وتوزعها وتواترها فى الخطاب المنطوق والنصوص المحررة فان نحن استقرينا نصا يتكون مما يقرب من 100.000 كلمة (بما فيها المكرر) لاحظنا أن أكثرها تواترا ودورانا هي تسعة أو عشرة كلمات فهي تملا ربع النص المذكور . و70 كلمة أخرى تملا تصفه . ثم نلاحظ زيادة على ذلك أن الكلمة التي تأتي فى أول مرتبة من التواتر تتكرر تقريبا فى النص بعد كل عشر كلمات والثانية بعد كل عشرين كلمة والثالثة بعد كل ثلاثين كلمة وهكذا . وهذه الكلم هي فى الغالب أدوات للمعاني (من حروف وأسماء وأفعال ـ الناسخة مثلا) . ثم ان بعض الاسماء التامة اللازمة وبعض الافعال المتصرفة (وهي كمية صغيرة جدا) تظهر تقريبا فى أكثر النصوص وهناك كمية كبيرة جدا لا تظهر الا اذا كان النص ذا حجم كبير جدا وهي الألفاظ التي تختص بمجال معين من المعاني .

هذا وليس التواتر وحده مقياسا لتحديد أهمية العناصر اللغوية عامة والمفردات خاصة فان من المفردات التي يحتاج اليها المتكلم ما لا يرد على لسانه الا فى ظروف معينة وحالات تقتضي ظهورها بكثرة (وهو مقياس « مقتضى الحال ») . وهذا النوع من الألفاظ هو الذي يسمى بالكامن فانه من رصيد المتكلم وهو تحت تصرفه ولا يلجأ اليه الا اذا دار الحديث حول الموضوع الذي يثيره . وللبحث عنه طرق ومناهج خاصة أيضا . واللفظ الكامن يخضع أيضا لمقياس توزع الكلم فى داخل الموضوع الواحد فان من الألفاظ ما يكثر مجيئه فى الكثير من الأحوال ومنها ما يكثر فى أحوال خاصة لأنه متعلق بمجال خاص من المفاهيم ويتوزع فى داخل الحديث توزعا سويا

ومنها ما يقل وروده حتى فى الموضوعات الخاصة لغرابة اللفظ نفسه وهذا يجب ان يتجنب فى تعليم اللغة فى أول مراحله .

الوضع الراهن الذي هو عليه تعليمنا للمادة اللغوية :

ان اطلاعنا على الحصيلة من المفردات التي تقدم للطفل فى المدارس الابتدائية ـ اظهر لنا ـ معشر اللسانيين فى المغرب العربي ـ عيوبا ونقائص فى هذه الحصيلة لا يكاد يتصورها المربي . **فمن حيث الكم :** تقدم للطفل غالبا كمية كبيرة جدا من العناصر اللغوية لا يمكن بحال من الاحوال أن يأتي على جميعها ولذلك تصيبه ما نسميه بالتخمة اللغوية وقد يكون ذلك سببا فى توقف آليات الاستيعاب الذهني والامتثالي، وهذا نلاحظه فى تنوع المفردات فى النص الواحد مع وجود صعوبات اخرى تخص غرابة التراكيب بل غرابة المفاهيم . **ومن حيث الكم والكيف :** الكلمات التي يحاول المعلم تلقينها تكاد تشتمل على جميع الأبنية التي تعرفها العربية ونلاحظ ذلك ايضا فى النص الواحد وهذا يسبب تخمة اخرى فى مستوى البنى .

ثم قد لا حظنا ايضا عيبا آخر خطيرا وهو عدم مطابقة المحتوى الافرادي المقدم للطفل لحاجياته الحقيقية : فهناك مفاهيم حضارية لها علاقة بعصرنا الحاضر لا يجد الطفل الفاظا عربية يعبر بها عنها . فالمؤلف للكتاب المدرسي يكاد لا يهتم بتلك المفاهيم (وقد يكون السبب فى ذلك هو عدم وجود لفظ مناسب للمفهوم) فيعوضها بألفاظ تدل على مفاهيم أخرى (وهذا سبب كثرة **المترادف** وكثرة **المشترك**). وقد بين اخونا الاستاذ الاخضر غزال أن الكتب العربية ـ فى السنتين الاوليين ـ قد يبلغ عدد مفرداتها الالفين تقريبا ولا تغطى هذه الكلم المختلفة الا 600 مفهوم تقريبا فهذا يدل فى الوقت نفسه على وجود حشو مهول يتمثل فى الكثرة الكاثرة من المترادفات وعلى الفقر المدقع الذي تتصف به مجالات المفاهيم الملقنة للطفل **(حشو لفظي وخصاصة فى المفاهيم)** . ونحن لا ننكر أن المترادف ضروري فى اللغة ـ وحتى المشترك فى لغة التخاطب ولغة الادب ـ ولكن هناك حد اقصى يجب أن لا نتجاوزه والا كانت اللغة التي نعلمها لغة مصطنعة لا علاقة لها بالحياة اليومية التي يعيشها الطفل . ثم نجد ايضا فى هذه الكتب من الكلمات التي زالت مسمياتها الشيء الكثير (وهو ما يسمى بالعقمي) وكذلك القول عن الغريب غير المأنوس حتى عند المثقفين انفسهم (وما يقال عن المفردات يقال ايضا عن التراكيب) .

ـ مقاييس الاختيار للمادة اللغوية :

لقد سبق أن قلنا ان المقصود من هذه البحوث اللسانية التربوية ليس هو الكشف عن انجع طريقة لتحصيل المتعلم ثروة لغوية واسعة (قد تفضى،

فى مرحلة ما ، الى شحن ذاكرته بالمات من الالفاظ والتراكيب (1)) ، انما المقصود هو تحصيله مهارة معينة وهي **القدرة الكبيرة على التعبير الدقيق** عن جميع الأغراض وجميع ما تقتضيه الحياة العصرية (وظروف التبليغ الكتابي والشفوي بصفة عامة) . ولهذا فانه يحتاج ، تحقيقا لهذا الغرض ، الى مجموعة من **الألفاظ والتراكيب الوظيفية** تشترك فى استعمالها جميع فنون المعرفة ثم الى عدد كبير من اللفظ الذي سميناه بالكامن وينبغي أن يتصف هو ايضا بالوظيفية التي اشترطناها على الرصيد المشترك ونعني بذلك انه يسد حاجياته التبليغية بأكمل وجه. وبما أن هذا الكامن من الالفاظ هو شيء كثير جدا فاننا نكتفي فى مراحل التعليم الابتدائي والثانوي بما لابد منه ولا نتجاوزه (انظر فيما يلي ما نقوله عن ضرورة التدرج) .

ثم ان لاختيار الالفاظ والتراكيب التي يجب اكسابها للمتعلم فى مرحلة معينة من تعليمه جانبين متكاملين : الجانب الأول يخص المربي والثاني يخص فى نفس الوقت المربي واللساني. فأما ما يجب على المربي أن يقوم به فهو احصاء المفاهيم التي يحتاج اليها المتعلم فى مرحلة ما وتحديدها تحديدا علميا (2) ثم المقارنة بين هذه الشبكة من المفاهيم وبين ما يعرض بالفعل على المتعلم فى الكتب وشتى المواد الدراسية لتقييمه واكتشاف نقائصه وثغراته من الوجهين النفساني ـ الاجتماعي والتربوي . أما ما يشترك فيه هو واللساني فهو البحث عن مدى صلاحية الألفاظ المعروضة بالفعل فى الدراسة أو ما يقترحه المربون أو اللغويون لتغطية هذه الشبكة من المفاهيم والذي يهمهما جميعا هو هذا الجانب **اللغوي النفساني الاجتماعي** الذي ينبني عليه مصير اللفظ فى الاستعمال وتتوقف عليه حيويته وذيوعه فى جميع الأوساط . ويختص بهذا الجانب المظهر اللفظي للوحدة اللغوية وهو العنصر الدال

---

(1) وهذا مرتبط ارتباطا وثيقا باختيار النصوص التي يستخدمها المدرس فى تعليمه للغة . ونرى أن تترك النصوص التي يكثر فيها الغريب النادر (مثل ما نجده فى الشعر الجاهلي أو المقامات) الى المراحل الاخيرة ويحسن ان تدخل فى حصص الادب وتاريخه ولا يعتمد عليها لكسب الملكة اللغوية (نشرح مفرداتها وتراكيبها التي تغلب عليها طابع الغرابة كتحف لغوية تاريخية تنتمي الى عصر من العصور الغابرة ليس الا) .

(2) أما بالنسبة للطفل (وكذلك الشاب فى بداية دخوله فى سن المراهقة) فكل يعرف أن مداركه العقلية ومدى قدرته على التحليل والتجريد موقوفة بالدرجة الاولى على اكتمال جهازه العصبي المركزي (أي اكتمال البني العصبية التي يتكون منه دماغه كما وكيفا) ولكن لا يعرف كل واحد بالضبط ما هي الاطوار التي يجتازها فى مسيرته نحو النضج الفيزيولوجي النفساني . الا أن هناك وسائل موضوعية يستطيع أن يحصل بها المربي ـ مستعينا بذلك باللساني ـ على العدد الكبير من المفاهيم التي تناسب المرحلة أو المراحل التي تشغله وهي كالتالي : يرجع أولا الى المجموعة من المفاهيم العالمية الشهرة التي يكتسبها أكثر التلاميذ فى البلدان المتقدمة من حيث مستوى المعيشة وانتشار الثقافة (وقد أحصاها الاخصائيون فى تلك البلدان) وثانيا الى مدونة كبيرة من كلام الاطفال والمراهقين ليتبين بالضبط ما هي اهتمامات المتعلمين واغراضهم ومفاهيمهم الحقيقية فى سن معينة من أعمارهم .

بمختلف أجزائه ومجموع أوصافه الصورية والمادية ثم المظهر الدلالي له وهو المعنى المدلول عليه سواء كان ذلك الذي وضع له في الأصل أو مجموع المفاهيم التي يحددها مختلف سياقاته في الاستعمال (القديم والحديث) مضافا اليه جميع العناصر المعنوية التي تندرج في مجاله الدلالي (Semantic fields) . ثم المظهر الاستعمالي الاجتماعي للفظة . فكلما لزم على المربي الباحث في المادة اللغوية أن يختار بين لفظين أو اكثر (أو اضطر الى وضع لفظ جديد لسد ثغرة — وهو ايضا اختيار) فلابد من أن يراعي هذه المظاهر الثلاثة وتكون مراعاته لها بأن يسلط على اللفظ المقاييس التي استخرجها علماء اللسان بالمشاهدة والتصفح والاحصاء وهي هذه (1) :

1 — **المظهر اللفظي** : اللفظ مادة وصيغة فالمادة هي مجموع الصوت الملفوظ والحركات الفيزيولوجية التي تحدثه والصيغة هي الهيئة التي تكون عليها العناصر الصوتية (الحروف الجوامد والمصوتة) في مدرج الكلام . أما بالنسبة الى اللغة العربية فيجب فيما يخص :

— المخارج : الا تتنافر مخارج الحروف في داخل الكلمة لأن الوحدات الصوتية المتتالية اذا اتحدت أو تقاربت في المخرج وتنافت في صفة من الصفات (كالتاء والطاء) (2) والعكس (كالواو والياء أو الضمة والكسرة) أو اتحدت من الجهتين احتاج الناطق في اخراجهما الى مضاعفة مجهوده العضلي بدون فائدة يستفيدها المخاطب اذ قد يوجد في اللغة ما يقوم مقامها ويؤدي معناها وهو أيسر وكل ما لا فائدة له في الخطاب فمآله الزوال أو الانزواء في لغة التحرير أو القواميس وجذاذات اللغوي . وهذا خاضع للقانون الذي يثبت بأن **أكثر الألفاظ دورانا هي أيضا أقلها مؤنة على اللسان** (4) .

— أن تفضل الكلمة التي فيها مخارج قليلة المونة لأن بعض الحروف اكثر كلفة على الناطق من بعض (أي أثقل (5) على حد تعبير القدامى) واخفها هي حروف الذلاقة وهي اللام والميم والنون والراء والفاء . وقد

---

(1) لا تخص هذه المقاييس الالفاظ العادية فقط بل تنطبق أيضا على المصطلحات العلمية والتقنية .

(2) أو الثاء والطاء ولذلك فان كلمة مثل « المثلثة » (اقترحت في مجمع القاهرة للدلالة على مضرب الكرة) لا يمكن أن تحى .

(3) ولذلك لا يوجد في العربية « فعل » (بكسر وضم) ولا تستعمل « فعل » (بضم وكسر) الا في الفعل المبني للمجهول وعدد قليل جدا من الاسماء الغريبة . أما سيود واوصل فقد تحولا الى سيد وصل واذا اتحدت من الجهتين وكانت من الحروف الكلفة فان احداهما تنقلب أو تحذف أو تخفف وذلك مثل الهمزة (كمثل مصدر أرى اراءة فانه عزيز الوجود في الاستعمال) .

(4) فالكثير من الالفاظ التي سمعت من اشخاص قليلين في زمان الفصاحة العفوية لم تدخل في الاستعمال للكلفة الفزيولوجية الباهظة التي يحتاج اليها لاخراجها .

(5) الثقل (والخفة) ههنا مرتبط بالجهد الفيزيولوجي أي بتحقيق اللفظ وتحصيله فقط لا بالسمع كما يظنه البعض .

قال الخليل بن احمد : « ان جمهور الأعظم من الرباعي لا يعرى من الحروف الذلق (يعني الرباعي الشائع فى استعمال كافة العرب) أو من بعضها الا كلمات نحوا من عشر جئن شواذ » (**كتاب العين** ، 59) ثم حروف اللين ثم حروف النطع غير المفخمة ثم حروف الشجر الا اليـاء وأثقل الحروف الحلقية والمفخمة . أما اذا كان أحد هذه الحروف مع مجموعة من حروف الذلاقة فلا ثقل (مثل : عدل وفخم وغيرهما) .

ـ **الصيغ** : اذ تعادلت الصيغتان فى الذلالة على شيء ووقع ارتباك فى الاختيار فيجب :

1) أن تفضل الصيغة المأنوسة الكثيرة الدوران على الصيغة القليلته (تفعل بدلا من تفعال وأفعال أو فعال عوض فعلة ـ بكسر الفاء وفتح العين ـ ـ إلخ) فههنا أيضا أكثر الألفاظ جريانا على الألسنة هـي أيضـا آنسها صيغـة .

2) أن تفضل الصيغة القليلة الحروف والحركات على الكثيرتها والمجردة على المزيد فيها وذلك اذا تساوت الصيغتان فى الدلالة ولـم تـأت العلامات الزائدة أو اللفظ الملحق لرفع اللبس ويحصل هذا التساوي اذا دلت صيغة المذكر على ما تدل عليه صيغـة المؤنث (غير الحقيقي) أو المفرد أو المصغر على ما تدل عليه كل من صيغة الجمع والمكبر أو غيرها أما اذا وجد فيها شيء زائد على المعنى الأصلي فلا اختيار اذ نحن أمام كلمتين اثنتين . وما يؤيد هذا القول أن هناك علاقة ثابتة بين المادة الصوتية وتواتر اللفظة المتكونة منها وقد صيغت على شكل رياضي وهي هذه :

$$\frac{\text{ح}}{\text{لغ ر}} = \text{ث}$$

: ح = عدد حروف اللفظة ، لغ = لو غاريتم ، ر = رتبة اللفظة فى قائمة التواتر التنازلية ، ث = عدد ثابت .

3) تفضل الكلمة التي يمكن أن تتصرف ويشتق منها على غيرها وهذا لا ينطبق الا على الأسماء المختصة (على حد تعبير سيبويه وهي تقابل الأسماء المبهمة) والأفعال التي ليست أدوات . والسر فى ذلك أنها تكون مع فروعها ومشتقاتها مجموعة منسجمة تشترك فى المفهـوم الأصلي الواحد وهذا مما يساعد على ارتسامها فى الذاكرة ويسهل على المتخاطبين استعادتها الى حيز الشعور (ولا يحصل ذلك طبعا الا اذا كان المربي مخيرا بين لفظتين تؤديان نفس المعنى).

ب ـ المظهر الدلالي :

1) يفضل اللفظ الذي يدل على مفهوم شائع بين الأمم على الذي يؤدي مفهوما خاصا بشعب من الشعوب غير الشعب العربي والسر فى ذلك

كما سبق أن قلناه أن لكل أمة نظرة خاصة تسلطها على الواقع وتحلل هذا الواقع بواسطة لغتها ، من الزاوية التي اختارتها لنفسها . ولهذا ينبغي أن ننظر فى المفهوم فى ذاته لا من خلال اللفظة الأجنبية التي تعبر عنه . وهذا المقياس ينبغي أن يجري مفعوله كلما اضطر المربي الى استعمال مصطلح حضاري أو علمي .

2) يكتفي باللفظ الواحد للدلالة على المفهوم الواحد (ترك المترادف) الا اذا شاع اللفظان المترادفان (كجلس وقعد) ويتمسك بهذا المقياس تمسكا مطلقا فى المصطلحات العلمية .

3) يخصص اللفظ الذي يدل **فى السياق اللفظي الواحد** على المفهوم الواحد للتعبير التحليلي الموضوعي (لغة العلم والتقنيات ولغة الأعلام أو القانون وغيرها) ويترك المتعدد المعاني فى السياق اللفظي الواحد للغة العواطف والأدب الا اذا شاع فى جميع مستويات الخطاب شيوعا كبيرا فليجأ حينئذ الى ألفاظ أخرى للدلالة على كل واحد من تلك المعاني التي اجتمعت فيه وذلك لتفادي الاشتراك الدلالي فى التعبير الدقيق (1) .

4) يفضل اللفظ الذي يوحي من قريب أو من بعيد الى المعنى المقصود وينطبق هذا المقياس على الالفاظ التي لم تدخل بعد فى الاستعمال اليومي وبصفة خاصة على المصطلحات وكل ما يوضع من لفظ جديد للدلالة على مفهوم لم يعرفه العرب قديما .

5) يخصص اللفظ الغريب للمعنى الغريب فيما يخص هذا النوع المشار اليه .

ج ـ **المظهر النفساني الاجتماعي** (وهو خاص بالاستعمال) :

1) تفضل اللفظة الفصيحة (2) التي هي شائعة الآن شيوعا عظيما فى لغة التخاطب وفى جميع الأوساط وجميع البلدان العربية على غيرها اللهم الا اذا لم تخضع للمقياس الخاص بتلافي المشترك (رقم 2 مما سلف).

2) تفضل الكلمة أو الصيغة التي كانت شائعة عند العرب قديما اذا لم يشع الآن لفظ يدل على المفهوم المقصود (أو اذا استوت الكلمتان فى عدم ذيوعها فى عصرنا الحاضر) .

---

(1) ان أكبر كارثة ابتلينا بها فى استعمالنا الراهن للغتنا هو هذا الاشتراك الدلالي الذي لا يستساغ الا فى لغة العواطف وهو سبب خلطنا بين التعبير الادبي (العاطفي أو الجمالي) وبين التعبير العلمي وبالتالي سبب من أسباب تخلفنا الثقافي .

(2) أي التي هي ثابتة فى اللغة أو ما أمكن تفصيحه بالقياس على كلام العرب .

3) تفضل الكلمة التي اتفق على استعمالها فى لغة التحرير اكثر الدول العربية على غيرها اذا تساوى أيضا المدلولان تماما واذا لم يوجد فى لغة التخاطب ما يقابلها .

4) تفضل الكلمة المولدة التي يكون مفهومها الاصلي اقرب الى المفهوم الحديث .

5) تفضل الكلمة التي تدل على معنى غير محظور فى بلد من البلدان العربية (ونعني بذلك اللفظ الذي يكون له فى لغة التخاطب غير الفصيح معنى فاحش أو متشاءم منه أوجد مكروه مما ينفر المتكلم من استعماله) اللهم الا اذا شاع شيوعا كبيرا فى لغة الثقافة فى أكثر البلدان العربية .

د ـ ترتيب هذه المقاييس بحسب اهميتها :

وقد يحصل بين هذه المقاييس تناف أو تضارب ولهذا ينبغي أن تتبين اهمية كل واحد منها بالنسبة الى غيرها وترتب على ذلك ترتيبا من الأهم أو المتساوي الاهمية الى الأقل اهمية . وقد لاحظ علماء اللسان أن الذي يجب أن يقدم على غيره هو المعيار الدلالي ثم الاستعمالي ثم اللفظي وها هو ذا ترتيب المعايير :

1) **عدم اللبس على قدر الامكان** فى الألفاظ التي تخصص للتعبير التحليلي أي عدم الاشتراك فى المدلولات .

2) **كثرة الاستعمال** فى لغة التخاطب أي شيوع اللفظة الفصيحة (أو ما يمكن رده الى الأصل) بمعنى من المعاني فى جميع الأوساط العربية أو أكثرها أو فى لغة التحرير المعاصرة أو فى التراث العربي ان لم يوجد فى الاستعمال الحالي ما يسد مسدها (1) .

3) **اعتدال المخارج وخفتها على اللسان** . يتخذ هذا كمقياس اذا لوحظ أن الكلمتين (أو أكثر من كلمتين) غير جارتين فى الاستعمال المنطوق وقليلة الذيوع .

فبعد أن تتوفر هذه الشروط ينظر فى المقاييس الجزئية الآخرى .

أما فيما يخص التراكيب فان المقياسين الأولين : عدم اللبس وكثرة الاستعمال ينطبقان تماما عليها . الا أن معرفة التراكيب الكثيرة الاستعمال

---

(1) وهذا يقتضي طبعا وجود لفظتين على الاقل يمكن الاختيار بينهما . اما اذا لم يوجد الا لفظ واحد فاما أن تتوفر فيه جميع شروط الذيوع والدقة فلا مشكل والا فلابد من البحث عن لفظ آخر يخضع لقوانين الاستعمال السليم .

صعبة الحصول جدا وهذا راجع الى كثرتها فى ذاتها فان عدد الالفاظ المفردة التي يمكن أن تتواتر فى الخطاب لا تتجاوز كما قلناه عند الفرد الواحد من الراشدين المثقفين 5000 كلمة ويتضخم هذا العدد اذا زيد عليه اللفظ الكامن القليل الظهور الا انه لا يبلغ المجموع من المفردات المكتسبة العدد الهائل من التراكيب المتنوعة التي يستطيع الفرد أن يحدثها فى خطابه (عشرات الآلاف) ولهذا السبب استنبط النحاة من مجاري الكلام أصولا وقوانين حاولوا أن يضبطوا بها هذه المجاري ويحصروا كثرتها (وهذه الاصول هي النحو بذاته (1)) وهنا وسيلتان متكاملتان يمكن أن يتعرف بهما اللساني على البنى التركيبية فى الاستعمال الحقيقي (قديما كان أو حديثا وفى جميع مستوياته) وهما كالتالي :

1) أن يضبط انطلاقا من عينة كبيرة من النصوص المنطوقة فى الأصل ثم من النصوص المحررة ، تواتر كل الأدوات (2) التي تدخل على الأسماء والأفعال بحسب سياقاتها (3) .

2) أن يحصى ، انطلاقا من كتب النحو التي وضعها النحاة الأولون (ممن تمكن من مشافهة العرب الذين أخذت منهم اللغة) ، كل ما يجوز فى اللغة العربية — فى مستوى التراكيب — من تقديم وتأخير وفصل وحذف وتنويع فى الاعراب مما يؤدي معنى واحدا فى مستوى الوضع ، وان يتم ذلك بالنسبة لكل باب من أبواب النحو . ثم تسلط هذه القائمة من المقاييس المجوزة للوجوه المختلفة على المدونة المذكورة ويضبط تواتر كل واحد من هذه الوجوه (مما أثبت النحاة الأولون تساويها الدلالي فى الاستعمال) .

ويستلزم هذا العمل من اللساني أن يعرف كيف يجزيء النص الى وحدات تركيبية — وهي الابنية التي يتكون منها كل كلام ثم الوحدات التي تتكون منها هذه الابنية وهي « اللفظة المبتداة » (4) وما يماثلها مما يبنى عليها (والمبنى عليه غير المسند والمسند اليه كما قلنا) (5) .

---

(1) بمعناه العام أي بما فيه الصرف .

(2) حروفا كانت أم أسماء أم افعالا .

(3) وفائدة هذا الاحصاء تنحصر فى قلة عدد الادوات ومعرفتنا لتواترها هي فى الوقت نفسه معرفة لتواتر الكثير من التراكيب لانه لا تخلو البنية التركيبية فى الاستعمال العفوي من هذه الادوات الا قليلا .

(4) سبق لنا ان حددناها ومثلناها ونعني بالمبتداة ههنا التي لم ترتبط بغيرها ارتباط التابع بالمتبوع (لم تحمل على غيرها بل هي محمول عليها) . اما الابتداء المقابل للوقف فهو شيء آخر . ولا يمكن أن تفهم هذه الاشياء الا بالاعتماد على ما تركه لنا أمثال الخليل وسيبويه وابن جني .

(5) فمثل « ضربت » هو مسند ومسند اليه مع انه « لفظة » واحدة .

والمقياس الصوري (الراجع الى « الصنعة » لا الى المعنى المقصود (1) الذي ينبغي أن تعتمد عليه التجزئة هو **انفصال المجموعة من الكلم فى اللفظ** وهذا عماده **الوقف والابتداء** . فكل ما يمكن ان يتبدأ به وأن يوقف عليه أو على ما يتصل به مما يليه فهو جزء يصلح أن يبنى عليه أو على غيره أي وحدة يمكن ان تتكون منها ابنية الكلام . فهذا المقياس وطريقة التجزئة المبنية عليه لا سبيل الى وجودها فى اللسانيات الغربية (فيما نعلم وفى الوقت الذي نحرر فيه هذا المقال) بل هو شيء اخرجه النحاة العرب الأولون وتناساه العلماء فى زماننا هذا (2) . وهي الطريقة الوحيدة التي تكفل للتحليل الموضوعية المطلقة لأن أساسها « العلم الضروري » (أي الحس والمشاهدة المباشرة) .

ـ البحث فى طريقة تبليغ المعلومات اللغوية وكيفية اكساب المتعلم الملكة اللغوية الكافية :

ان للبحث فى طرق تدريس اللغات ثلاثة موارد رئيسية يستمد منها علماء اللسان وعلماء النفس والتربية الذين يشاركونهم فى موضوع بحثهم المعلومات الاساسية التي يحتاجون اليها لتحرير نظرياتهم وهي هذه :

أولا : الميدان من البحث الذي ينظر فى كيفية اكتساب الطفل للغة آبائه ومحيطه ثم ارتقاء هذه المهارة عنده ونموها وكذلك كيفية اكتسابه هو أو الراشد للغة ثانية غير لغة الام .

ثانيا : الميدان الخاص بآفات التعبير كأنواع الحبسة والحكلة وغيرهما من العاهات التي قد تصيب الانسان فى قدرته على التعبير أو على فهم وادراك ما يبلغه من الخطابات المنطوقة والمكتوبة (ويسمى بعلم اللسان المرضي) .

ثالثا : الميدان التربوي اللغوي نفسه الذي يعنى باجراء التجارب التربوية فى عين المكان فيختبر على أسس علمية الطرق المختلفة الخاصة بتدريس اللغة . وكل واحد من هذه الانواع الثلاثة من البحوث يكون مصدرا هاما من المعلومات المحسوسة لا يمكن أن يستغنى عنها الباحثون فى طرق تدريس اللغـــات .

---

(1) فاذا اعتمد عليه فى التقطيع ادى ذلك الى البحث عن اللفظ الدال عليه فيحصل دور ولا يمكن أن يبحث عنه فى دلالة الحال الا اذا حصل اضمار الكلم وهذا لا يكون الا فى مرحلة التعليل وحمل اللفظ على المعنى وهي مرحلة ثانية تاتي بعد الحصول على الوحدات الملفوظة بالفعل .

(2) يعرف كل واحد ان الوقف والابتداء هما مفهومان عالجهما علماء القراءات ولكن قل من يعرف انهما الاساس فى تجزئة الكلام الى وحدات بنوية صحيحة ولا نعلم احدا من اللسانيين حاول قبل اليوم ـ فى زماننا ـ أن يتخذهما مقياسا لتجزئة النصوص .

الف أما المجال من البحث الذي يخص كيفية اقتناء الانسان للملكة اللغوية، وبصفة خاصة الطفل والمراهق فان علماء النفس وكذا علماء اللسان قد أجروا فيه بحوثا كثيرة واعتنوا بوصف ظواهر الاكتساب اللغوي واطواره وعوامله وصفا دقيقا جدا (وذلك منذ أكثر من اربعين سنة) واجتمع لهم بذلك العديد من المعلومات الموضوعية المفيدة . واهمها تتلخص كالتالي :

1 — ان أول ما يحاول الطفل اكتسابه من العمليات الكلامية هو **النطق بما تدركه اذنه من الاصوات اللغوية** وهذا يحصل بعد الاسبوع العاشر من ولادته تقريبا حيث كان قبل ذلك لا يلفظ ولا يقطع صوته بل يستهل فقط أي يسمع صراخا له علاقة بأحواله الجسمية . أما في هذه الحالة فانه يردد صوته ويرجعه على شكل هلهلة وهديل متواصل يحدث فيهما اصواتا مقطعة شبيهة بالمخارج اللغوية الحقيقية وان كانت محدودة العدد . ويوفق الطفل شيئا فشيئا في احداثها بجعله (بدون ما شعور منه) **نفسه وحركاته اللفظية خاضعة لحاسة سمعه** . وهو يجد لذة كبيرة في اعادتها والتمادي فيها فينشأ بذلك ما يسمى برد الفعل الدوري وبه يحصل **التصحيح الارتجاعي** Feed-back الذي هو أساس الاعتياد و « الأفعال المحكمة » . وبعد مدة (تقدر بخمسة عشر شهرا تقريبا) من هذا النشاط اللفظي الذي قد كان في اوله **شبيها باللهو واللعب** ، يتوصل الطفل الى درجة لا بأس بها من الاحكام في محاكاته المتواصلة لمخارج الحروف . وقد لاحظ الباحثون في ذلك النشاط اطوارا ثلاثة : في نهاية الطور الاول : يستطيع الطفل ان يتخلص من المخارج المرتجلة التي لا تنتمي الى لغة آبائه ومحيطه (بشرط ان تكون واحدة) . وفي الطور الثاني : يصبح قادرا على حكاية العديد مما يسمعه من المخارج على الرغم من عثراته واخطائه (1) ولا يتم له ذلك **الا اذا سمعها كمثيرات لها دلالتها** فتكون حكايته لها على شكل استجابات شبه آلية وهكذا تتكون فيه عدات حركية (غير شعورية) في سلوكه التلفظي قوامها التكيف المستمر لجهازه الفيزيولوجي العصبي ازاء البيئة الصوتية التي تحيطه به . وحصيلة هذا التكيف تشكل مجموعة ثابتة منسجمة من القدرات على احداث الحروف والتصرف فيها (أي التعقيب بينها والانتقال من أحدها الى **ما يقابله** من الحروف الاخرى) . واتقانه في الطور الثالث لهذا التصرف والتقابل يعني انه قد تمكن من ترسيخ النظام الصوتي الذي ينتمي الى مسموعه القريب في جهازه العصبي على شكل **نمط** تتولد منه **المخارج** (او **كأصل** او **مثال** تقاس عليه العمليات المحدثة لها على حد تعبير علمائنا) .

2 — قبل ان ينتهي الطفل من اكتساب أهم المخارج التي تحتوي عليها لغة أبويه يظهر على لسانه — لأول مرة (وعمره ما بين 15 و 20 شهرا) —

---

(1) وهي ما يسمى ، بالنسبة لمخارج الحروف ، باللثغة (وهي العدول في اللفظ من حرف الى حرف غيره وقد تعتري بعض الحروف دون بعض) .

كلام لا يفهمه الا أقرباؤه وهو ما يسمى **بالمناغاة** أو **الانغاء** (1) . وسيطول استعماله لهذه المناغاة الى أن يبلغ ثلاثة اعوام من عمره تقريبا ــ ويبدأ فى هذه المرحلة باحداث ألفاظ تتألف من **حرفين متحركين ففط** وهي ألفاظ غير ثابتة فى لغة الراشدين طبعا بل هي فى الحقيقة ، **هدير** (2) اكثر مما هي كلام وتجري عنده مجرى الجمل المفيدة عند غيره (3) . ثم يشرع بعد مدة فى ضم هذه « الكلمات » أو « النغوات » على الاصح ، المتكونه من حرفين كما قلنا فى مجموعات لا تتجاوز « النغوتين » فى الغالب وليس بينها أي رابط من الروابط اللفظية ولا يدخل عليها أية أداة من الادوات النحوية التي يستعملها الراشد وهي تجري عنده أيضا مجرى الجمل المفيدة (4) ولابد من أن نلاحظ أن هذه السياقات والمدارج من النغوات الموصولة تدل على مدلولات لا تنفصل أبدا عن الاحوال المحسوسة التي يكون عليها الطفل . وهذا ــ وان كان يوجد بالفعل فى الكثير من محاورات الراشدين ــ الا أنه ناتج عند الطفل من عجزه ، فى هذه السن ، عن التجرد من الحالة التي هو فيها . وسببه القريب انصهار الذات بالموضوع وبالتالي ابهامية الادراك . والحصول التدريجي على اللغة هو العامل الرئيسي فى ازالة هذه الابهامية الادراكية الحركية (Syncrétisme perceptif-moteur) وهذا كله يخص الجانب الاحدائي للكلام (التعبير) اما جانب الفهم وادراك الاغراض فان الطفل يستطيع فى سن مبكرة جدا أن يفهم الكثير من هيئات ذويه وألفاظهم دون أن يتقن تحليلها بل حتى حكايتها . وهذا يحصل بفضل ما يكتشفه ، بكيفية غامضة جدا من **الدلالة** (Fonction sémiotique) لبعض الأحداث الفيزيائية على مدلولات معينة وبالتالي على الاغراض (5) .

---

(1) « الانغاء » هو ، فى اللغة ، « كلام الصبيان » (انظر اللسان مادة غ ى) « والمناغاة » : ما يجري بين الطفل وأمه من الحوار أو بينه وبين الاشياء التي تحيط به سواء كانت من الاحياء أو من الموات .

(2) هدر الفلام اذا أراغ الكلام وهو صغير (اللسان مادة هدر) .

(3) وتعبر غالبا عن رغبات الطفل وأحواله النفسية الجسدية .

(4) وذلك مثل : « زيزي ننى » (مسموع عند الاطفال فى المغرب العربي) ومعناه : « زينب (أو أي اسم آخر من هذا القبيل) تريد أن تنام » أو « هي على وشك النوم » ونلاحظ أن الطفل يتكلم عن نفسه باسمه ولا يستعمل فى أول الامر الضمائر لانها أدوات (اذ تقوم مقام الاسماء) . فالجملة عنده لا يدخلها أبدا ــ فى هذه السن ــ أية صياغة نحوية ، كما أن « نغواته » ليس لها صيغة صرفية مثل صيغ الكلمات اللغوية الحقيقية فانها تشبه ما يسميه نحاتنا « بالاصوات » (ويدخل فيها الكثير من أسماء الافعال) اذ انها « لم توضع وضعا » (انظر شرح الكافية للرضى 2 ، 80) .

(5) ان الطفل عندما تتكرر صرخاته وتتكرر معها استجابات أمه لها يكتشف دون ما شعور منه واضح ــ أن هناك علاقة بين الصرخة التي يطلقها وذلك الاقبال الذي تظهره له أمه . وهي أول تجربة يجربها فى ميدان الاتصال اللغوي مع الغير . واكتشافه لدلالة الاصوات (والهيئات والاشارات التي ترافقها) وما تجلبه له من المنافع سيكون له حافزا قويا جدا على تحصيل الاوضاع الدلالية بأكملها (وتنشأ ههنا أيضا آليات من النوع الارتجاعي الذي أشرنا اليه سالفا) .

وبعد اجتيازه لمرحلة التلاعب بالمقاطع نراه ينقل هذه الخاصية ـ اي الدلالة ـ الى أصوات مناغاته فتصير بذلك الفاظا ذوات معان حتى ولو لم تخضع بعد للاصول البنوية التي تتصف بها الكلم الحقيقية .

3 ـ يتفطن الطفل شيئا فشيئا فى اثناء نموه الفكري اللغوي الى وجود علاقات من نوع آخر غير الدلالية وغير التقطيعية ، وهي العلاقات البنوية التي تربط بين الحروف فتنشأ منها الكلم وتلك التي تربط الكلم فيما بينها فينشأ منها الكلام . ولا يحدث هذا منه الا فى الوقت الذي يصير فيه قادرا على **التحليل** والتمييز بين الذات وبين الاحوال التي يكون فيها (بفضل ما يجتمع عنده من التجارب العملية والافعال المحكمة الكثيرة ويوازيها فى المستوى الفزيولوجي حصول ارتباطات عصبية كثيرة فى دماغه) . الا أن هذه القدرة لا تنمو عنده الا تدريجيا بل وتنشأ وتترعرع مع بقاء الابهامية الحسية الحركية التي تكلمنا عنها ولن يقضى على هذه الابهامية بكيفية مطلقة الا بعد البلوغ (12 أو 13 سنة) (1) . أما شروعه فى اكتساب القدرة على التحليل فيحدث ذلك ما بين 30 و 40 شهرا ولا يزال نشاطه الحسي الحركي محفوفا باللبس والمزج العميق بين الذات والموضوع . وتظهر هذه القدرة التحليلية التي ستؤديه الى ادراك صياغة الكلام (فى مستوى الفهم ايضا كما ظهرت ملكته اللغوية البدائية فى هذا المستوى) وذلك بادراكه ، فى احيان قليلة أول الامر ، الفاظ البالغين التي لا ترافقها اية اشارة وأي لحظ أو ايماء وهذا يدل على انه استطاع أن يجرد هذه الادلة من قرائنها الحالية الجزئية وأن يعمم استعمالها بطردها على الاحوال الكثيرة المشتركة فى المعنى وعدم تقييدها بحالة واحدة . وبعد مدة معينة من تحصيله لهذه القدرة وهي بطيئة جدا فى أولها ، يفاجئنا الطفل باكتسابه السريع جدا للكثير من الصيغ ومواضع الكلم وتحصيله لبعض الادوات النحوية . وفى الوقت نفسه نراه يستبدل « نغواته » بالكلم الصحيحة (ولو كان فيها شيء من الخطأ واللثغة عند بعضهم) (2) . لان هذه الفترة هي التي يكثر فيها من السؤال عن الاشياء التي حوله والتي يراها فى التلفزة وفى خارج بيئته العادية . فالطفل فى هذا الطور يكون ارتقاؤه اللغوي مزدوجا : نمو قدرته على استعمال الصياغة النحوية ونمو مادته الافرادية . وقد لاحظ ههنا الباحثون شيئا مهما جدا وهو

---

(1) وقد تستمر عند المتخلف ذهنيا من الاطفال (واسباب التخلف الفكري اللغوي كثيرة منها ما يرجع الى آفة خلقية مثل الخرس والصمم النسبي الذي يصاحبه أو خلل فى دماغه يمنعه من اتقان حركاته وغير ذلك ، ومنها ما هو راجع الى ظروف اجتماعية شـــاذة) .

(2) واجمع الملاحظون منذ اقدم الازمنة على ان اكثر هذه الاخطاء ناتجة عن تاثير المجتمع الذي يعيش فيه الطفل اذ ان اقدر الصبيان على الكلام السليم وافصحهم هم الذين نشاوا فى افصح البيئات . وهذه هي بالنسبة الى زماننا هذا العائلات التي يحافظ افرادها على سلامة لغتهم (وقد بينت الاحصاءات ان الاطفال الكثيري الخطأ بالنسبة الى اوربا ينتمون غالبا الى الاسر المتواضعة الفقيرة) .

ان الطفل لا يكتسب هذه المهارة التركيبية بحكايته لما يسمعه من الكلم والجمل نفسها بل من حكاية العمليات المحدثة لها اي **باكتساب الانماط والمثل** لا ذوات الالفاظ . وهذا قد لاحظه علماؤنا فقد قال ابن جني عن النحو (1) انه « **انتحاء سمت كلام العرب** » (2) (**الخصائص** 1 ، 34) . ويتمكن الطفل من ذلك باستنباطه البنى اللغوية من المسموع وتصييره اياها مثلا وانماطا يستطيع ان يفرع عليها كلاما كثيرا . **وكل ذلك يقع عنده بدون ما شعور واضح ولا يحتاج** الى أن يصوغ هذه المثل على شكل قواعد مثل ما يفعله اللغوي لانه مشغول بعمل اكتسابي عفوي لا بتحليل علمي مشعور به وسيؤديه ذلك الى انشاء الآليات اللاشعورية (3) التي يحتاج اليها كل متكلم بكلام سليم ، لا يتعلثم فيه (بسبب فقده لهذه الآليات الاساسية) . وبالنسبة الى هذه المرحلة فقط نستطيع أن نقول بأن الطفل قد تبلورت فيه القدرة على التمييز (غير المطرد على كل حال) بين **الكلم المتمكنة** وهي التي تنفصل بنفسها وتستقل بمعناها (4) وبين **الكلم غير المتمكنة** وهي سائر **الأدوات** وأهمها حروف المعاني (5) . أما قبل ذلك فانه يعجز تماما عن هذا التمييز بل وقبل أن تظهر عنده هذه القدرة فان الذي يوفق فيه كثيرا هو تحصيله للمفردات (من الأسماء والأفعال المستقلة بمعناها) دون الادوات وذلك راجع الى أن هذه الاخيرة غير متميزة في اللفظ عن غيرها لأنها غير مستقلة بنفسها ولأن مدلولها معنى مجرد (فهي علامات من الدرجة الثانية) ثم ان اكتسابه لها ولكيفية التصرف فيها يدل على أنه قد استطاع أن يرسخ في جهازه الفيزيولوجي المثل أو الحدود الاجرائية التي ترسم كيفية دخولها وخروجها (أي تعاقبها) على المفردات . وتكون هذه المثل على شكل **مصفوفة** (6) يتقاطع فيها محوران

---

(1) « النحو » هو مصدر ههنا وليس هو العلم النظري الذي يشتغل به النحوي .

(2) « السمت » معناه الطريقة والهدية (نفس المصدر ، 3 ، 286) أي السلوك والتصرف

(3) ترتكز على ارتباطات عصبية جديدة تنشأ في دماغه .

(4) ويدخل فيها ما يسميه نحاتنا بالاسماء المتمكنة والافعال التامة المتصرفة (يسميها بعض اللسانيين الفرنسيين : Lexèmes) وتتصف بانها تنفرد ـ تبتدأ ويوقف عليها ـ ولا تحتاج في الدلالة على معناها الى غيرها من الكلم ولا الى دلالة الحال المشاهدة .

(5) اما حروف المعاني فهي التي يسميها بعض الغربيين Morphèmes في مقابل Lexèmes والبعض الآخر بـ Grammatical morphemes أما الادوات التي ليست حروف معان بل أسماء غير متمكنة أو أفعال ناقصة أو غير متصرفة فانها ،ما ان تدخل على الابنية التركيبية فتشبه بذلك حروف المعاني واما ان تنوب عن الاسماء (مثل الضمائر واسماء الاشارة وغيرها) فيكون شبهها بحروف المعاني من جهة احتياجها الى غيرها وعدم اكتفائها بنفسها .

(6) اما في مستوى ما يسمى « بقسمة التركيب » (الخصائص 2 ، 53) وهو ما يسمى عند الغربيين بالـ Combinatoire فنعني بالمصفوفة (= Matrice) ما يعنيه الرياضيون انفسهم : أي جدول يتالف من كذا صفا وكذا عمودا وبه تستفرغ جميع التراكيب التي يمكن ان تصاغ عليها العناصر المدخلة على الجدول . وهذا ينطبق على أصول الكلم وصيغها اما فيما يخص « اللفظة » اي الكلمة المتمكنة مع ما يدخل عليها من الادوات فمصفوفتها ـ اي مثالها ـ مقيدة في بنيتها من اول الامر بما يفرضه الوضع البنوي للغة .

اثنان : **محور الادراج** (اي ادراج الكلم ووصلها أو تركيبها) وهو أفقي (لمناسبته للتسلسل الزماني الذي يتصف به مدرج الكلام) **ومحور التعاقب** اي تعاقب الكلم على الموضع الواحد (وتصرفها أو تقابلها فيه) من مدرج الكلام وهو عمودي (اذ يحصل فيه استبدال كلمة بأخرى أو صيغة بأخرى) (1) . وهذه المصفوفة التي يسميها الخليل واتباعه بالقياس والحد (أو الباب والمثال) قد تشذ عنها بعض الصيغ والتراكيب في الاستعمال الفصيح نفسه لعلل معلومة ولكن الطفل عند اكتسابها لا يراعي أبدا هذا الشذوذ اذ لا تضبطه المصفوفة نفسها ولذلك فانه يبدأ دائما بتعلم **القسمة التركيبية** Combinatoire التي يقتضيها قياسها وحدها ولا يكتسب ما يخرج عنها من التصرفات اللفظية الا بعد طرده الباب — **ولو غلطا** — على جميع أفراده .

ب) أما المجال الخاص بعاهات الكلام فان اللسانيين والاطباء المتخصصين في هذا النوع من الادواء قد توصلوا الى المعلومات التالية :

1 — ان الاضطرابات التي تعتري الكلام ، بسبب آفة تصيب جهة معينة من الدماغ، أو أكثر من جهة (وهي التي أطلق عليها الاطباء العرب المعاصرون اسم « الحبسة ») نوعان :

— **حصر** (وهي الحبسة بمعناها اللغوي الاصلي) يسبب صعوبة كبيرة في اخراج الحروف أو الكلم (2) فاذا سلم المريض شيئا ما من هذا العسر كانت الصعوبة في اخراج الجمل أي في تنظيمها وربطها وصياغتها . فالحصر اللفظي يصيب اذا كل واحد من المستويات التركيبية التي ينتظم عليها الكلام : حصر في المخارج ثم حصر في ترتيبها وبالتالي بنائها على كلم ثم ترتيبها مع لوازمها ثم امتناع ترتيب هذه الوحدات وبناء بعضها على بعض . ويستخلص اللسانيون الغربيون من هذا أن هذا الداء خاص بالمحور الافقي الذي تندرج فيه وحدات اللغة على نظام معين (3) وبالتالي

---

(1) والحبسة (= الافازيا عند الاطباء الغربيين) هي غير العاهات التي تصيب أعضاء النطق في ذاتها (بسبب شلل يعتري بعض الاجزاء المحركة للجهاز الصوتي . وتسمى في العربية بالحكلة . أما « الحبسة » بمعنى الافازيا فانها خاصة بالآفات التي تصيب المراكز العصبية (في لحاء الدماغ) كالتلافيف الجبينية التي هي حيز التحريك والتلافيف الصدغية اليسرى التي هي حيز الاحساس السمعي وغيرهما .

(2) ولهذه العاهة أسماء أخرى في اللغة مثل الفأفأة = أن يعسر خروج الكلام (فيحدث ترديد فاء العطف خاصة) والرتة : أن لا تكاد الكلمة تخرج من فم المصاب بها وكذا اللفلفة والجلجلة وأخطرها العقلة وأخفها اللوث .

(3) أما فيما أعتقده فان المحور الافقي (الادراجي) ليس هو المصاب وحده لأن الارت أي الذي أصيب بحصر لفظي يعجز أيضا عن تصريف الكلمة واشتقاقها فلابد اذا من أن نفترض أن هناك محورا تقع فيه تصاريف الكلمة او اللفظة (أي تفريع العناصر المركبة ابتداء من الاصول البسيطة وهذا مطابق للنظرية الخليلية (.

فهو **فقد القدرة على الترتيب والتركيب** لفقد المريض مهارته فى استعمال المثل والأنماط الخاصة باخراج الوحدات اللغوية فى المستوى الادنى أو الأقصى أو فيما بينهما . وتزيد على ذلك العجز عن الانتقال من أحدهما الى الآخر (1) . فيكون كلامه اما **غمغمة** مبهمة لا تفهم (مستوى الحروف) واما **ثغثغة** أو **عفك** (مستوى الكلم والالفاظ) أو **عسلطة** (وهو الكلام الذي لا نظام له) وتسمى هذه العاهة فى هذا المستوى **بالمصابـاة** (صابي الكلام : لم يقومه ولم يجره على وجهه) .

ـ **وهـراء** (أو **خطل** أو **تبكـل**) وهو اختلال فى استعمال الوحدات اللغوية (فى جميع المستويات أيضا) بحيث لا يستطيع المريض أن يميز بين العناصر التي تنتمي الى المستوى الواحد بل حتى بين هذه العناصر وبين الألفاظ التي لا وجود لها فى اللغة (2) فهو يستبدل عنصرا بآخـر باستمرار ويكرر نفس المعنى بعبارات مختلفة أكثر عناصرها محدثـة أو محولة عن أصلها . ومن ثم **هـذرمته** وفجفجته اي كثرة كلامه مع فساده. ويمتـاز هذا الـداء عن السابق أيضا فى فقد المـريض لقـدرة الادراك والتشخيص للوحدات اللغوية التي يسمعها أو يحاول قراءتها ويسمى هذا **بالعمـه اللغوي** أو الاستعجام (وهو صمم ادراكي ـ لا حسي ـ يصحبه عمى ادراكي بالنسبة للقراءة) . ولذلك لا يستطيع المريض أن يسمي الاشياء التي يشار له اليها ولا يدرك معاني الألفاظ (بخلاف الحصر والفأفأ الذي يدرك جيدا فى الغالب عناصر الكلام ومعانيه) (3) .

وهاتان العاهتان قد توجدان معا فى المريض الواحد وتكون فيه احداهما أكثر خطورة من الاخرى . فقد يكون الحصر مصابا فى الوقت نفسه بشيء طفيف من الخطل أو الاستعجام وقد نجد ايضا من يعتريه الاستعجام وحده فى أخف صوره وهو الرتـج اي **الحبسة الذاكرية** الغالبة (يعجز فيها المرتج فى كل كلام ، عن ايجاد الكلمة المناسبة لمراده لنسيانه اياهـا وينطبق ذلك ايضا على القراءة) . وأنواع هذا التداخل المتفاوت الدرجة كثيرة جدا (وهو الذي سبب شيئا من الحيرة والبلبلة عند الاطباء حينما أرادوا تصنيفها على أساس الفحص « السريري » وحده) .

وعلى هذا فان اللسانيين الغربيين يرون أن الملكة اللغوية هي فى الحقيقة قدرة مزدوجة : على اجراء العمليات التي تجعل الوحدات تقترن بعضها

---

(1) هرا الكلام : اكثر منه فى خطا ومثله الخطل .

(2) وتقع الآفة فى الحصر فى التلفيفة اللحائية الجبينية الثالثة (وتسمى بمنطقة بروكا باسم من اكتشف من الاطباء الغربيين المراكز العصبية التي لها سهم فى معرفة اللغة) .

(3) تقع الآفة ههنا فى التلافيف الصدغية (اليسرى عند الايمن) والتلافيف الجداريـة خاصة ، وهذه الحبسة الذاكرية (وتسمى بمنطقة فرنيك) .

ببعض وتتسلسل الواحدة تلو الاخرى (1) وعلى اجراء العمليات التقابلية (او الاستبدالية) بين الوحدات فى الموضع الواحد من هذا التسلسل . اما ما نراه نحن ــ كأتباع للمدرسة الخليلية ــ فهو أن احكام العمليات الاولى (وقد سميناها بالادراجية لأن الادراج يقتضي فى الوقت نفسه القدرة على اخراج الوحدة ــ اي احداثها ــ وعلى **الخروج منها الى** وحدة اخرى) هو بنفسه مزدوج اذ الادراج وهو الاخراج المتسلسل على مدرج الكلام لا يكفي وحده فلابد من أن يصحبه احكام آخر وهو احكام التصريف والتحويل والتفريغ بالنسبة لكل وحدة اي أن تراعى مع القدرة على **التركيب الزماني** (فى مدرج الكلام) القدرة على **التركيب الآني** اي البناء من الاصل الواحد (= الوحدة بدون زيادة مميزة أو دالة) للفروع الكثيرة (= الوحدات المزيد فيها بأي شكل كان) . ثم ان العمليات الاخرى ــ الاستبدالية غير التركيبية ــ لا يختص احكامها فى الحقيقة ، بالنظام البنوي للغة بل بالنظام الاصطلاحي وحده . **وعلى هذا فان الحبسة عندنا تحصل بفقد الانسان القدرة على اجراء أو استعمال احد الوضعين : الوضع البنوي للغة أو الوضع الاصطلاحي** أو كلاهما معا (فى اخطر الحالات) أو بتغلب الخلل فى احدهما دون الآخر (2) .

2 ــ ولاحظ الاطباء واللسانيون ايضا أن تدرج الحصر فى المصاب به واستفحاله فيه يكون على عكس تدرج الاكتساب اللغوي عند الطفل بل هو كما يقول أحدهما (3) « نفس التدرج معكوسا على مرآة » فأول شيء يفقده المريض فى الحصر الخاص بمستوى اللفظة وابنية الكلم هو معرفته السابقة لكيفية استعمال الادوات النحوية والعلامات اللاحقة بالكلم أو الداخلة على الجمل ولذلك يتقلص الكلام عنده بتجرده من كل حرف من حروف المعاني ومن كل اعراب فتبقى فيه فقط الكلم المتمكنة بدون صياغة . أما فى الحصر الذي يصيب مستوى الكلم فانه يعجز حتى على اخراج هذا النوع من الكلم لعجزه عن استعمال المثل التي تبنى عليها . وفى أدنى المستويات يعجز عن احكام بعض المخارج فاذا عجز عن جملتها صار يصوت ويغمغم بدون تقطيع مفصح (4) .

---

(1) هذا تعبير اللساني المشهور رومان ياكوبسون . واستعمل آخرون عبارات فردينان دي سوسور (مثل جان كانيوبان : J. Gagnepain) فيقولون : « انها القدرة على التوليد أو على التحليل الى وحدات تتجزأ بها سلسلة متواصلة من الاصوات او تضع العناصر المسماة بالكلم على بنية معينة فى سياق لفظي » . (انظر مقالته المذكورة فى مراجعنا ص 305) .

(2) وكل هذا راجع الى معرفة الشخص للجانب الصوري البنوي المحض للغة من جهة وجانب المضمون اللفظي أو المعنوي الذي يمكن أن يملا البنى الصورية فى لغة من اللغات بتواضع اصحابها عليه .

(3) وهو ياكوبسون الذي اشرنا اليه (انظر الجزء الثاني من كتابه: Fondamentals of Langage)

(4) ولابد من أن ننتبه الى كل مستوى مما ذكرنا موقوف على ما تحته وتابع له وعليه فلا يمكن أن يحكم اخراج الكلام من يتعذر عليه اخراجه لاكثر الكلم والالفاظ ولا تحقيق هذه الاخيرة من يتعذر عليه اكثر المخارج التي تنتمي الى لغته .

3 ــ ومما انتبه اليه ايضا الاطباء هو أن انحلال قوة الكلام ينطلق دائما وبصفة خاصة فى الهراء من المعقد المركب حتى يصل الى البسيط الساذج ومن المنتظم الى المتبعثر ومن الارادي المقصود الى القسري أو الآلي غير المقصود ومن الخبري الموضوعي الى الانشائي العاطفي ومن المجرد المتصور فى الذهن وحده الى غير المجرد اللاصق بحالة التخاطب . ولذلك فان أول ما يتلاشى ويزول من الكلام بسبب الحبسة هي التراكيب الاصيلة المخلوقة خلقا (وان كانت على الوضع البنوي المطلوب) أي تلك التي تحتاج من المتكلم الى مزيد من التأمل **والصنعة** وتبقى التراكيب الآلية التي تجري مجرى الأمثل أو أسماء الأفعال . **فهذه الصنعة هي اذا شيء زائد على الآليات الأساسية التي يعتمد عليها كل كلام** سواء كان عفويا مرتبطا فقط بالحالة التي يكون فيها المتكلم أم عاليا بليغا . ولذلك فان فقد الانسان المصاب بالهراء لكيفية استعمال الكلم المتمكنة (لجهله بثبوتها فى اللغة بصيغة معينة أو بمعنى من المعاني) ومحاولته ابدال احداها بما يغلب مجيئه فى سياقها هي صفة لمناغيات الطفل وكذلك فقد الحصر لكيفية استعمال الأدوات النحوية وصياغة الكلام هي صفة أخرى لتلك المناغيات اجتمعتا فى كلام الطفل لأنه جمع فى تلك السن بين عجز الحصر وعجز المهدرم اذ لم يكتسب بعد الآليات التي تمكنه من احكام التركيب أو البناء النحوي الصرفي (بمحوريه الادراجي والتحويلي) وفى الوقت نفسه المعلومات الراجعة الى المحتوى الاصطلاحي (اللغة بمفهومها القديم) وهي تلك التي سيستقيها شيئا فشيئا من رصيد أبويه ومحيطه .

ج) أما فيما يخص التجارب التربوية اللسانية ــ الجدية منها والعلمية الدقيقة فانها حديثة العهد جدا ونتائجها الأولى وان كانت لا تزال محدودة فانها **تتفق تماما ، فى جوهرها ،** مع ما توصلت اليه البحوث التي ذكرنا فيما سبق . والذي يمكن أن نستخلصه من هذه النتائج ومن الحقائق التي أثبتتها علوم اللسان بصفة عامة والتربوية منها بصفة خاصة فى ميدان تدريس اللغة يتلخص فيما يلي :

1 ــ المباديء العامة :

! ــ كل طريقة تعليمية تتصف بأدنى شيء من الجدية فلابد أن يكون أصحابها قد اعتبروا فيها خمسة أشياء :

---

(1) فى هذه الحالة المريض لا يستطيع ان يجرد الكلمة من محيطها وسياقها فكانه يحفظها مع قرائنها (المقالية والحالية) ولا يقدر ان يفهمها او يستعملها خارج هذه القرائن ولذلك يكون كلامه آليا اذ لا قدرة له على تجريدها منها . فاذا اشير له الى سكين قال انه شوكة ! لانه تعود ان يراه على المائدة معها ويسميه احيانا اخرى مبراة او « مبشار الخضر » اذ ارتبط فى ذهنه باحوال استعماله له . فالمصاب بالهراء يستعين بالمجاز أو بالاستعارة والتشبيه كلما عجز عن اخراج الكلمة المناسبة لمقصوده .

1) **الانتقاء** الممعن للعناصر التي تتكون منها المادة المعنية وهي بالنسبة للغة : الألفاظ والصيغ مع ما تدل عليها من معان فى الوضع وفى الاستعمال .

2) **التخطيط** الدقيق لهذه العناصر اي **توزيعها** المنتظم حسب المدة المخصصة لها وعدد الدروس .

3) **ترتيبها** ووضعها فى موضعها فى كل درس بحيث **تتدرج** بانسجام من درس الى آخر .

4) اختيار كيفية ناجعة **لعرضها** على المتعلم وتقديمها له **وتبليغها اياه فى** أحسن الأحوال .

5) اختيار كيفية لا تقل نجاعة عن السابقة لترسيخها فى ذهن المتعلم **وخلق الآليات الأساسية** التي يحتاج اليها **ليحكم استعمالها بكيفية عفوية.**

لا نظن أن احدا من المدرسين الأكفاء يجهل هذه الأشياء انما الذي كنا نجهله معشر المربين هو **المقاييس** التي ينبني عليها هذا الانتقاء وذلك الترتيب ثم كيفية التبليغ والترسيخ . أما الانتقاء فقد سبق أن اقترحنا بالنسبة للعربية بعض المقاييس وأما الباقي فسنتعرض له بعد قليل .

ب ــ ينبغي أن نميز فى تعليم اللغة بين مرحلتين اثنتين :

1) مرحلة يكتسب فيها المتعلم تدريجيا الملكة اللغوية الأساسية اي القدرة على التعبير **السليم العفوي** . ويتجنب فى هذه المرحلة كل أنواع التعبير الفني الذي يستخدم الصور البيانية (وبالأحرى المحسنات البديعية).

2) مرحلة يكتسب فيها المهارة على التعبير البليغ (الذي يتجاوز السلامة اللغوية (1)) ولابد أن يكون المتعلم **قد تم ــ الى حد بعيد ــ اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية .**

اما فى واقع تعليمنا فانه كثيرا ما يجبر التلاميذ على التعبير الفني وهم غير قادرين على التعبير السليم ! لا لشيء أكثر من أنهم دخلوا فى المرحلة الاعدادية (أو الثانوية) فيضطر المدرس على تطبيق المقرر فى هذه المرحلة لأن الادارة تلزمه ذلك . وفى هذه الحالة فلابد أن تخصص لهم دروس مكثفة فى مستهل السنة الدراسية غايتها الوحيدة اكسابهم المهارة الكافية فى التعبير اللغوي السليم بدون التفات أبدا الى التصنع اللفظي أو الدلالي وبالطريقة الخاصة بتحصيل **الآليات اللاشعورية** التي ينبني عليه كل تعبير سليم وهي **الأصل** فى كل اكتساب .

---

(1) فهذا وان كان يشترك فيه مدرس اللغة ومدرس الادب الا أن لهذا الاخير قسطا أوفر لأن البلاغة كدراسة تطبيقية جد مرتبطة بالتحليل اللغوي للنصوص الأدبية .

ج ـ ينبغي أن تكون الظروف التي يقع فيها تعليم اللغة أقرب ما يمكن من الظروف الطبيعية والأحداث العادية التي يعيشها الطفل أو المواطن المغترب عند اكتسابهما للغة محيطهم اذ يجب الا ننسى أن أبقى المهارات اللغوية وأرسخها هي تلك التي تحصل :

أولا : في جو من العفوية يغمره السعي الحثيث لارضاء الحاجات والرغبات ودفع المضار وما الى ذلك من المسالك الطبيعية . ومن ثم أهمية الدور الذي تقوم به الحوافز النفسية (المختلفة) في نيل المهارات .

ثانيا : في وسط تتوفر فيه كل المرئيات والمسموعات ومختلف **المحسوسات** الأخرى التي يتخذها المتكلم موضوعا لحديثه . فمن ثم أيضا أهمية الاطار الحسي الذي تجري فيه العمليات الرامية الى اكتساب الآليات اللغوية اللاشعورية .

2 ـ مقاييس التخطيط والترتيب والتدريج للعناصر التي تقدم للمتعلم :

ان الغاية من كل تخطيط هو تنظيم عدد من العلميات وترتيبها زمانيا لتحقيق غرض معين فبما أن الغرض ههنا هو تحصيل القدرة على استعمال العناصر اللغوية فان الذي نرتبه هو هذه العناصر نفسها . وعلى هذا فنحن مضطرون في تخطيطها على تصنيفها الى أجناس وأنواع باعتبار انتظامها في الوضع الاصطلاحي (أو الدلالي) من جهة وانتظامها في الوضع البنوي من جهة أخرى وبمراعاة تزايدها على مر الزمان . أما ترتيبها في حد ذاته أي تقديم البعض منها وتأخير البعض الآخر أو الجمع بين هذه وتلك في الدرس الواحد فانه يتناولها لا كأجناس فقط بل كأفراد جزئية أيضا . ثم ان الغاية من هذا الترتيب والتدريج هو أن نجعل المتعلم لا يحس بأية غرابة عندما ينتقل من درس الى آخر بل أن يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية ولا يتم ذلك الا اذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التدعيم والتثبيت للمكتسبات السابقة وبالذي يليه لما فيه من التمهيد له .

أما القياس اللغوي التربوي الأساسي في تدرج العناصر وتسلسلها فهو أن **تعتبر فيها اسبقية المطرد منها على الشاذ أو الشارد (** حتى ولو كان الشاذ مستعملا بكثرة) **وأسبقية الأصلي على الفرعي وضعا واستعمالا .** ولذلك نحاول ـ قدر المستطاع (اذ هناك ضغوط أخرى تتنافى مع هذا المبدأ كما سنراه) ـ أن نقدم في الترتيب الأبواب (1) من النحو والصرف التي تطرد اطرادا تاما ثم التي تقل فيها الشواذ . وبفضل هذا المبدأ يتلافى المدرس ما يسميه علماء النفس « بالكبت العكسي » والمقصود منه هو اعتراض الاكتساب الجديد على الاكتساب السابق ويحصل ذلك بالنسبة

---

(1) المقصود من الباب هنا ليس الفصل من الكتاب أو المادة الدراسية بل هو مجموعة من العناصر ينتظمها مثال (مثل باب فعل بكسر العين) .

للغة اذا بدا المتعلم باقتناء المفردات أو التراكيب التي تنتمي الى باب واحد وهي مع ذلك خارجة عن قياس هذا الباب (1) فاذا بذل الجهد بعد ذلك لاقتناء هذا القياس اضطربت ذاكرته وعجز عن التمييز بين ما هو شاذ وما هو موافق للقياس فوقع فى استعماله خلط كبير . أما تقديم الأصول على الفروع فلان الأصول تمتاز عن فروعها ببساطتها لفظا ومعنى (اذ الفرع هو الأصل مع زيادة ايجابية أو سلبية) ولأن الانتقال من الأصل الى الفرع هو تحويل طردي فتقديمه على التحويل العكسي (رد الفروع الى الأصل) هو مناسب لمسيرة التطور والنمو اللغوي . (ولا ننسى أيضا أن الاكتساب السابق يكون دائما أقوى وأرسخ من الاكتساب الذي يليه مما هو من بابه أو جنسه) .

أما فيما يخص المادة الافرادية فمقياس ترتيبها هو أن تقسم الى أصناف دلالية أو مجالات مفهومية (2) ينتقل فيها من المعلوم الى المجهول (= من المفهوم المأنوس الى المفهوم الغريب) بشرط أن ترتبط فيه الحلقات من حيث الدلالة أي أن يحصل تداع للمعاني يسهل على المتعلم هذا الانتقال وفى الوقت نفسه يساعده على تحصيل الألفاظ الدالة بمدلولها . ومبدأ تداعي المعاني والبنى ينطبق أيضا على ما يحتوي عليه الدرس الواحد . فلابد أن يعالج فى كل درس مجال جزئي واحد تدخل فيه المفاهيم التي لها علاقة كبيرة فيما بينها . أما الأبنية والصيغ فينبغي أن تدخل فى الدرس الواحد الصيغ التي ترتبط ارتباط الأصل بفروعه **القريبة اللازمة له** لا البعيدة (كالمفرد بالنسبة الى الجمع والمذكر بالنسبة الى المؤنث المشتق منه والفعل مع مصدره وغير ذلك وهذا يخص طبعا مرحلة تحصيل الملكة الأساسية) . وحال التراكيب فى هذا مثل حال المفردات فصيغة الاستفهام أو النفي يجب أن تقترن بصيغتهما الأصلية التي هي الاثبات وبذلك يحصل تقابل وظيفي بين الصيغ الثلاث فينشأ فى ذهن المتعلم ترابط **دلالي وبنوي** بينها يسهل عليه اكتسابها .

وهناك مقياس آخر يخص العلاقة التي يجب أن تثبت بين التخطيط الذي يشمل الدراسة بأكملها (السنوية مثلا) والترتيب الذي يحسن أن تكون

---

(1) ولذلك ينبغي ان لا نفسر الصيغ الشاذة التي تاتي فى نص من النصوص الا بعد أن يكتسب المتعلم الصيغة الاصلية ويستطيع أن يقيس عليها فاذا تم له ذلك يشرع المعلم فى شرح ما شذ عنها (وليس معنى الشاذ ههنا ما قل استعماله ـ فان هذا منبوذ على الاطلاق ـ انما المقصود ههنا هو ما شذ عن بابه وان كان كثيرا مثل : « استحوذ » الذي لم يسمع فيه « استحاذ » مع أنه القياس) .

(2) كالمجالات الآتية (الخاصة بالمرحلة الاولى) : المدرسة وما تحتوي عليه من اشياء ونشاط والأسرة ، والرياضة ، والمدينة وغير ذلك (انظر المجالات التي وزعت عليها مفردات الرصيد اللغوي المغربي) . أما مرحلة التعبير الفني فانه ينبغي أيضا أن نقسم الدروس فيها الى مجالات معينة (تكون أكثر تجردا نظرا لنضج التلاميذ وسبق اكتسابهم للمفاهيم الاولية) .

عليه العناصر فى داخل الحلقة الواحدة من الدروس . وهو هذا : **توزع الأنظمة البنوية** (أي المثل) **الجزئية ـ من النظام الأصلي الى النظام الفرعي (1) كما قلنا على المحور الذي تتسلسل فيه العمليات التعليمية فى داخل الدرس الواحد** (واكثر من درس ان اقتضى الحال) . ثم يكون هذا الترتيب على هذا المحور بحيث يستطيع المتعلم أن يستنبط منه (من تلقاء نفسه وبدون تنبيه أو شرح) **شكل المصفوفة التي تندرج فيه (اي القياس** الذي يجمعها) . ثم لابد أن يرتبط هذا المقياس الترتيبي بالمبدأ البديهي القاضي بالانتقال من الساذج الى المعقد (اي من الأقل الى الأكثر صعوبة) ففي العمليات التعليمية الأولى تكون المصفوفة التي يستنبطها المتعلم والتي يفرضها الترتيب المذكور تحتوي على العناصر غير المزيد فيها ثم تليها تدريجيا المزيد فيها بحسب عدد الزيادات . وسنرى فى ذكرنا لمقاييس التبليغ للمعلومات كيف يمكن أن نوفق بين البنى والمعاني فى ذلك الترتيب أيضا .

3 ـ مقاييس التبليغ التعليمي والترسيخ وخلق العادات السليمة :

ان ايصال هذه العناصر بأنظمتها ومدلولاتها الى ذهن المتعلم هو من اصعب الأمور لأنه يتطلب من المعلم أو الاستاذ حذقا ومهارة كبيرة لا يمكن أن تحصر كلها بضوابط جامعة مانعة . ومهما كان من هذه الصعوبة فانه يمكن أن ترسم بعض المقاييس العامة اعتمادا على ما أثبتته التجارب العلمية فى هذا الميدان .

ان تعليم اللغة لا ينحصر فقط فى اكساب المتعلم آليات الكلام بل لابد أن يراعي أيضا آليات الادراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها . وعلى هذا فان التبليغ التعليمي ـ وكذلك عمليات الترسيخ كما سنراه ـ يتناول أربعة أنواع من الآليات اللغوية وهي الآليات التي تحصلها القدرة على الادراك والفهم فى مستوى المنطوق المسموع **(السماع)** وفى مستوى المكتوب المحرر **(القراءة)** ثم الآليات التي تتحصل بالقدرة على التعبير فى هذين المستويين أيضا **(التعبير الشفاهي والتعبير الكتابي)** . فأهم المقاييس فى هذا النطاق هو **اسبقية الشافهة** ـ بالنسبة للتلاميذ ـ على القراءة والكتابة **واسبقية**

---

(1) تقدم (فى مرحلة كسب الآليات الاساسية) بين الدروس الثلاثة الاولى مثلا : الاسماء المتمكنة والافعال المتصرفة التامة (الشائعة) على الادوات (الا ما لابد منه كعلامات الاعراب والتنوين وأداة التعريف) . ثم تدخل بعض الادوات الكثيرة التواتر مع العناصر السابقة . ثم بعض الفروع الخاصة بهذه الاسماء والافعال وهكذا . ولابد فى كل درس من ان يشعر المعلم تلامذته بالتقابل القائم بين العنصر الجديد والعنصر الذي هو اصله وقد سبق أن اكتسبوه . اما بالنسبة لمرحلة كسب التعبير البليغ فيجب ايضا ان تقدم فيها طرق الأداء والصور البيانية الأصلية على فروعها وتجري عمليات التقابل بين درس وآخر .

الادراك على التعبير وعلى هذا فلابد من أن يبدأ دائما المعلم أو الأستاذ بايصال ذوات العناصر مشافهة لا كتابة وأن يجعل تلامذته بهذه المشافهة ـ المتكررة ـ يميزون بالسماع وحده بين هذا الحرف وذاك وبين هذه الصيغة الافرادية والتركيبية وتلك (ويكون ذلك على أشكال سنراها فيما يلي) . والمقياس الثاني يقضي بأن يكون هذا الايصال لذوات العناصر مصحوبا بما يوضح معانيها من وسائل التبصير **(ولا يلجأ فى هذا أبدا الى الشرح والتحديد مهما كان)** وذلك مثل الاشارات الى الأشياء والأفعال التي تقتضيها هذه المعاني أو ما يقوم مقامها (وهو أنجع بكثير) مثل الصور المبسطة ومختلف الرسوم الدالة على معاني تلك العناصر . والمقياس يقضي بأن تكون هذه المشافهة على شكل جمل **يربطها موضوع واحد يندرج بدوره فى مجال معين من المفاهيم** (التي خططت لهذا الغرض) . وتتخذ هذه الجمل شكل حديث أو قصة أو وصف . أو تعليق على أحداث مرئية (ويدعم ذلك كما قلنا بسلسلة من الصور أو الرسوم تمثل أشخاص القصة مثلا واحداثها . وينبغي أن تخصص **لكل حدث صورة واحدة** لتجري السلسلة بذلك مجرى الفيلم السينمائي) .

وتخصص الفترة الأولى من الدرس **للادراك** فقط **(السمعي البصري)** . وبعد ذلك أي بعد عرض المعلم للعناصر اللغوية ـ فى هذا الاطار المحسوس ، تجيء مرحلة التحقيق لهذا الادراك اللفظي الدلالي فيجري المعلم سلسلة من الاسئلة تصير شيئا فشيئا حوارا (ونستعمل فيه العناصر الجديدة مع ما سبق أن اكتسبه التلاميذ ونقتصر على ذلك ولا نتجاوزه) .

أما مرحلة التعبير الفني فبما أن المتعلم قد اكتسب بعد الآليات الادراكية والتعبيرية الاساسية فانه يمكن أن توضح له المعاني بالكلم والجمل التي سبق أن اكتسب مدلولاتها وصيغها . الا أنه ينطبق عليه أيضا أسبقية المشافهة ومبدأ التسلسل المنطقي للموضوعات المطروقة . هذا ولا يمكن أن يستغني تماما عن كل تبصير وتمثيل بالصور والأفلام ـ لا لتوضيح العناصر الدالة فى ذاتها بل لبيان علاقاتها بمقتضى الحال ومن ثم الترسيخ فى ذهنه للنسبة القائمة بين هذه الحال وما تقتضيه من أغراض وبين مختلف طرق الأداء المستعملة فى التعبير عنها (1) . (لأن الحواس اذا اشتركت ساعدت الذاكرة على الاحتفاظ بالمدركات المستنبطة من مفعولها المشترك فيكون بذلك التعليم للغة أنجع وأفيد) . وتكون هذه الموضوعات على شكل نصوص أدبية أو مقالات تعالج مشكلا أو تروي حادثا وغير ذلك **(ويجب أن يدمج النص كما قلنا فى التخطيط الذي تترتب فيه البنى والمفاهيم)** . فيقرأ المدرس

---

(1) ولابد ان يستغل المدرس فى توجيه المتعلم هنا ما اثبته علماؤنا قديما فى هذا القسم الهام المسمى «بعلم المعاني» .

النص **أو يسمع** تسجيلاته منه (وهو مفيد جدا بالنسبة للاداء لأن المسجلة الجيدة لا تترك أي شيء من المسموع) ويكرر ذلك مع عرضه لصور شفافة لها علاقة بمحتوى النص أو فيلم ان كانت المدرسة تحظى باعتمادات دسمه!) وبعد ذلك يشرع في شرح ما يجب شرحه من حيث المبنى والمعنى **في وقت وجيز** وينتقل الى الحوار مع تلامذته حول النص .

أما فيما يخص النصوص التي تعتمد عليها عمليات الايصال ويتخذها المعلم وسيلة **لتعريف** العناصر اللغوية فان المشكل فيها وخصوصا في المرحلة الأولى هو تعذر وجودها في انتاج الكتاب على شكل يتفق مع سياق التخطيط والتدريج الذي رسمناه للبنى والمفاهيم . وحل المشكل يكون بأحد شيئين : اما أن يختار نص أنتجه بالفعل أحد الكتاب لملاءمته للموضوع المخطط ، يقل فيه الغريب من الالفاظ والتراكيب فيستبدل فيه ما بقي مما لم ندرجه في تخطيطنا بما هو موجود فيه (في المرتبة المعينة له) واما أن نحرر بأنفسنا (1) النص الذي نحتاج اليه مراعين في ذلك كل شروط الانتقاء والترتيب التي سبق ذكرها .

أما اكساب المتعلم القدرة على ادراك مضمون المقرؤ لفظا ومعنى من جهة والقدرة على التعبير الشفاهي والكتابي من جهة أخرى فهذا يضبط أكثره بعمليات الترسيخ لا بالعرض والتعريف الضمني (أي على الشكل الذي أشرنا اليه منذ حين (2) لأنه لا يمكن أن تحصل هذه القدرة وخاصة مهارة التعبير — الا بعد اكتساب المتعلم القدرة على ادراك المسموع وفهمه على ما هو عليه (بالوسائل التي ذكرناها) . أما التعريف الصريح غير

---

(1) ونعني بذلك المعلم نفسه او مؤلف الكتاب المدرسي .

(2) أما آليات القراءة والكتابة (غير الانشاء) فاكتسابهما لا يقتضي في البداية القدرة على ادراك المضمون الدلالي ولهذا فلا بد في هذه الحال أن يعرف الأطفال في سنتهم الدراسية الاولى والأميون بالتعريف الضمني غير الصريح (= غير النظري) عناصر اللفظ في ذاتها أو كيفية ادائها . وهذا ينطبق أيضا على تعليم الاداء الصحيح لمخارج الحروف .

(3) فكلنا يعرف ان الشخص قد يدرك ما يسمعه من الكلام وهو لا يستطيع مع ذلك ان يعبر بالأسلوب أو باللغة التي ينتمي اليها هذا الكلام وبالعكس لا يمكن بحال من الاحوال ان يعبر بالفاظ هذه اللغة أو باسلوب من أساليبها من لا يدرك أبدا حروفها أو أبنيتها وما تدل عليها هذه الابنية من معان . والتعريف النظري لهذه الأشياء لا يفيده الا علما نظريا بحتا وهو غير الملكة اللغوية كما سبق ان قلنا . ثم تقديم بعض هذه الأعمال الاكتسابية على بعض انما هو دوري لانقسام الأوضاع البنوية والدلالية التي تتكون منها اللغة الى اصول وفروع وتسلسل اكتسابها على ممر الزمن : فلكل واحد منها أطوار اكتسابية ثلاثة : طور الادماج (حيث يستقبل فيه الفرد المؤثر الجديد بحواسه ويلم به لأول مرة) وطور الامتثال (حيث يتكيف فيه سلوكه بالمؤثر الطارىء وبالتالي ذهنه وأجهزته الفيزيولوجية) ثم طور الرد الفعلي وهو نشاط جديد ناتج اما مباشرة وكرد فعل للمؤثر واما بعد أن يحصل التكيف المذكور ومهما كان فان التكيف حاصل لا محالة الا انه تتغير جهاته بتغير المؤثرات (كما انه يتوقف أيضا اذا لم يصحبه حافز عاطفي قوي) .

الضمني (النظري) فقد نحتاج اليه فى مرحلة التعبير البليغ (وبصفة عامة فى كل المواد العلمية) الا أن أهم أسباب الاخفاق فى اكساب الملكة اللغوية فى المرحلتين هو اللجوء **المستبد** من قبل المعلم الى هذا النوع من التعريف والتهاون فى آن واحد بجميع الوسائل التي تجعل المتعلم يدرك **بنفسه** (وبدون وساطة التعريفات اللفظية) ما يحتوي عليه الكلام من المباني والمعاني وكذلك التهاون ، زيادة على ذلك ، **بالعمل الترسيخي المنتظم المستمر** الذي يجب أن يكلف به المتعلم .

وكل هذا الذي ذكرناه من ضرورة الاقتصار على اثارة الادراك المباشر (1) فى نفس المتعلم وضرورة الربط ، بالتالي ، بين الحاستين (السمعية والبصرية ، أو أكثر من حاستين ان أمكن) وجعل المتعلم على هذا مكتسبا لمهارته بنفسه والمعلم مرشدا ومنسقا ومصححا فقط لهذا العمل الاكتسابي، فهو شيء قد عرفه الناس منذ زمان بعيد (وان كان غير معمول به بكيفية منتظمة) . انما الجديد أو على الأقل ما يتناساه أكثر الناس هو ضرورة الانتقاء والتخطيط والترتيب للمادة اللغوية **والتمسك الشديد** بما تقتضيه هذه الاشياء — بدون تهاون — من الضبط والتدقيق والتنسيق بالنسبة للعمليات التعليمية . وهناك شيء جديد آخر وهو التدقيق العلمي الذي أدخل منذ عهد قريب فى نظرية الترسيخ وما تلاها من تطبيقات مفيدة . وسنتعرض الآن لمقاييس هذا الترسيخ .

ان العمل الترسيخي فى اكتساب الملكة اللغوية متوقف كما قلنا على الربط الشديد بين ما تسمعه الأذن من الخطاب وما تبصره العين من الاحوال التي يتعلق بها هذا الخطاب ومن ثم ما يدركه العقل من العلاقة بين اللفظ والمعنى مادة وصورة . وعلى هذا فان موقعه من الأطوار الثلاثة التي ذكرناها هو طور الامتثال والتكيف السلوكي . فأول مقياس يجب أن يعتمد عليه فى العمل الترسيخي هو أن نعود المتعلم على **وصل عمله التعبيري بما تدركه اذنه فى مستوى الأداء للاصوات والمباني** وذلك لتحصل **المراقبة الذاتية** بكيفية آلية اي باحداث تصحيح ارتجاعي مستمر ولهذا علاقة **بالتصحيح الفوري** للاخطأ (من قبل المعلم) وهو مفيد جدا لأنه يمنع امتثال المتعلم للخطأ بمنعه ظاهرة التكيف أن تلعب دورها فى ترسيخ الأفعال المكتسبة . فالشخص كما هو معروف اذا تمادى فى عمل ما ولم يطرأ عليه أي مؤثر يعارض هذا العمل صعب عليه تغييره وتطويره .

ويقتضى العمل الترسيخي من جهة اخرى ، وكذلك عمليات الايصال ، أن تقسم الصعوبة الى أقصى درجة ممكنة فالمقياس ههنا هو **ألا يتناول التدريب الواحد أكثر من صعوبة واحدة** (أما بالنسبة للايصال فألا يتناول

---

(1) أما بالنسبة للثقافة النظرية فالتعريفات جد ضرورية .
(2) أي الادراك الناتج مباشرة وبدون وساطة لفظية تعريفية عن اشتراك الادراك الحسي والعقلي لما يحتوي عليه الكلام من مبان ومعان .

الدرس الواحد الا عددا محدودا جدا من العناصر الجديدة مفردات كانت أم صيغا افرادية وتركيبية (1) . ثم لا ننسى أن الصعوبة الكبرى (وقل من يتفطن لذلك) هي في اعتراض ما اكتسبه الشخص قبل دخوله الى المدرسة وممارسته له خارج المدرسة من الأوضاع اللغوية اللهجية (أو الأعجمية) (2) على ما يعرض عليه من الأوضاع غير اللهجية (3) . ولتلافي ذلك وتطبيقا لمبدأ تقسيم الصعوبة يجب أن يجري التدريب كما يلي :

ـ يدرب المتعلم على التصرف في **البنى الجديدة** التي لم ترسخ بعد في استعماله **بمواد افرادية معروفة لديه** (أما أن تكون موجودة بالفعل في لهجته بخلاف يسير واما أن لا توجد فيها الا أنه اكتسبها في دروس سابقة) **(تحويل الصيغة على مادة معروفة)** .

ـ يدرب ، على العكس من ذلك على التصرف في **المواد الافرادية الجديدة** التي لم يتعود بعد على استعمالها بصياغة كل واحدة منها على **الصيغ التي يعرفها** (لنفس الأسباب) . وهذا لا يخص صيغ المفردة فقط بل يشمل أيضا المباني التركيبية **(تحويل المادة على صيغة معروفة)** (4) .

ولهذا التقسيم للصعوبة أهمية كبيرة (على مثل أهمية الانتقاء للالفاظ والاكتفاء فيها على الوظيفي منها) لأنه به **يسلم التلميذ من الحصر اللفظي والعي** . ويكون نجاحه الحاصل بفضل السهولة النسبية التي يجدها في عمله الاكتسابي من أقوى الحوافز النفسية على مواصلة الدراسة بل هو **الحافز الأعظم** بالنسبة للانسان (ويكون بمثابة المجازاة الغذائية المحفزة للحيوانات) .

---

(1) وتستعمل معها العناصر التي سبق اكتسابها كاطار لها ولتثبيتها أيضا لأن الافعال المولدة لها ـ وخصوصا الحديثة الاكتساب ـ اذا ترك استعمالها لمدة طويلة زالت عن الذاكرة كيفياتها (الا اذا اقتنيت في سن مبكرة كما هو معروف) .

(2) تسمى هذه المكتسبات اللغوية الاولى بال « منشأ اللغوي » (ويقابلها في اللغات الاوربية : Substrat) . يقول الجاحظ بهذا الصدد : « متى ترك (الانسان) شمائله على حالها ولسانه على سجيته كان مقصورا بعادة المنشأ على الشكل الذي لم يزل فيه » (البيان ، 1 ، 70) .

(3) ان العادات اللغوية ـ اللهجية أو الاعجمية ـ التي يكتسبها الانسان من بيئته الاولى هي من أقوى العوائق التي تعترض عليه في تحصيله للعادات اللغوية الجديدة غير اللهجية . ولهذا ينبغي الا يصطدم المتعلم بالوضع غير اللهجي دفعة واحدة كأن تقدم له في كل درس ألفاظ وصيغ كلها جديدة طارئة على منشأه اللغوي .

(4) هذا رسم فقط لأهم ما يجب اجراؤه اذ يمكن أن يتفنن المربي فيوسع القسمة اكثر من ذلك (وبحسب ما يقتضيه التداخل الشديد بين مختلف المستويات اللغوية في الوضعين البنوي والدلالي) .

هذا ويقضي التصور السليم لما هية اللغة أن تكون الاعمال الترسيخية هي اهم الأعمال الاكتسابية نظرا الى أن الاتقان لأي عمل كان ينتج دائما عن الممارسة المتواصلة ولا سيما عن الممارسة الممنهجة المنتظمة غير العوضوية . ولهذا نرى مع كل اللسانيين أن قسطها من الدراسة يجب ان يكون أوفر بكثير من حصة العرض والايصال . ومهما كان فانه **يجب ان لا تقل نسبتها عن ثلاثة ارباع الدراسة** (وهيهات أن يكون هكذا الأمر في واقعنا التعليمي) . بل **ولا نبالغ اذا قلنا بان العمل الاكتسابي للغة كله تمرس ورياضة** متواصلة كلماتوقفت توقف معها النمو اللغوي وصارت الملكة فيها شيئا فشيئا الى الزوال حتى ولو كان صاحب هذه الملكة يحفظ قواعد اللغة كلها . وهذا يحملنا على القول بقله فائدة هذا الحفظ بالنسبة لهذه القدرة الكلامية . وعليه فالسؤال المطروح الآن في أكثر من بلد وخصوصا في البلدان العربية هو هذا : هل للقواعد في نفسها وفي تعليمها من فائدة ؟ ثم ان كان لها فائدة فمتى وكيف يجب أن تعلم ؟ والاجابة عن هذا التساؤل متيسرة اذا ما رجعنا الى كل ما اثبته البحث العلمي في هذا الميدان . ان القواعد هي جوهر اللغة ولبها وأساسها اذ ليست الا عبارة عن نظامها البنوي . غير أن ضبطها واحكامها عند المتكلم الفصيح الذي **يجريها** في كلامه **ويعمل** بها بكيفية عفوية شيء وضبط العالم بالنحو لمحتواها وأسرارها وعللها شيء آخر . ولهذا فان لها شكلين اثنين : شكل **المثال والنمط السلوكي** وشكل **القانون المحرر** (مع ما يمكن أن يصحبه من تعليق وشرح للشواذ) . فالسؤال السابق يصير بذلك على الصورة التالية : بما أن المكتسب للملكة اللغوية يريد فقط أن يفهم ويفهم ويسلم مع ذلك لسانه — أي **افعاله** الكلامية — من كل خطأ فهل يحتاج الى العلم النظري — أي الى القواعد المحررة — ليسلم تماما من الخطأ ؟ الا يكون المامه بها والنظر فيها وشعوره الواضح بها عاملا يساعده على ذلك ؟ ثم اذا لم تكن له حاجة بذلك في أول مراحل التعليم فمتى يحتاج اليه وكيف يمكن تحصيله ولأي غرض ؟ كما سبق أن قلنا : كل مكتسب لقدرة من القدرات **العملية الاجرائية غير مفتقر ابدا** الى معرفة القوانين المحررة التي تضبط **بكيفية نظرية** هذه القدرات بل تكلفه معرفتها قد يعرقل اكتسابها لأن الأفعال المحكمة غير شعورية بالنسبة لصاحبها ، فاذا تأملها وامعن النظر في حركاتها تعثر وزلت قدمه (1) .

وهذا ينطبق أكثر على الكلام لأنه اشد الأفعال تعقدا. فالمتكلم أثناء كلامه يفكر بسرعة عجيبة فيما سيقوله وفي الوقت نفسه — لا قبله ولا بعده — يعبر عما فكر فيه منذ لحظة ! ولذلك فلابد أن لا يتقيد تفكيره الصريح الواضح في الأغراض والمعاني بالتفكير في كيفية احداثه للكلام . وهذا يستلزم أن تكون افعاله المحدثة لعباراته آلية غير شعورية . أما كيف يكتسب هذه الصفة

---

(1) وهذا نلاحظه كثيرا في أفعال الانسان كالمشي والركوب على الدراجة والعزف على الآلات الموسيقية وغير ذلك .

فباعمال ثم أعمال ... آلة ادراكه ونطقه **على مثال ثم مثال آخر ثم مثال آخر** ... حتى يستفرغ بانتظام وتؤدة جميع مثل النحو (وعلى الكيفية التي سبق أن وصفناها والكيفية الترسيخية التي سنراها) . فاذا تم له ذلك أو صارت له على الاقل قدرة كافية فى اجراء وتحريك هذه الآليات استطاع حينئذ أن ينظر فى القوانين المحررة وفائدتها تكون ههنا كفائدة جميع القوانين العلمية الاخرى (كقوانين الفيزياء والكيمياء مثلا) لأن اطلاعه عليها سيهيؤه للنظر النقدي بل والبحث الموضوعي فى ظاهرة اللسان . **والعبرة فى كل هذا هو ما قلناه فيما سبق من ان هناك اللسان كملكة وقدرة وهناك اللسان كظاهرة اجتماعية عامة الوجود وهناك علم اللسان كنظرية تحقيقية لهذه الظاهرة من جهة ولتلك الملكة من جهة أخرى .**

وما يقال عن الوضع البنوي يقال أيضا عن الوضع الاصطلاحي الدلالي الذي يجب أن يستغل **أكثر فى المرحلة الثانية** اي مرحلة تحصيل المهارة البلاغية . فان فى هذه المهارة أيضا آليات يجب أن تقتنى بالممارسة المستمرة المنتظمة . ويتجنب فيها التحديدات النظرية البحتة وبالأحرى الشبه الفلسفية (كالتي نجدها فى شروح التلخيص) . ولا يلجأ الى التحديد (الوظيفي « الرسمي ») (1) الا بعد الترسيخ العملي الاجرائي لهذه الآليات البيانية . ولا بأس بالتلميح مع ذلك الى حقيقتها بكيفية دورية ، بعد أن يتم الاكتساب الفعلي لكل طريقة من طرق الاداء البليغ (نظرا الى نضج التلاميذ فى ذلك المستوى) . أما فيما يخص النحو النظري فيشرع فى تعليمه فى هذا المستوى أيضا بشرط كما قلنا أن يكون التلميذ قد تم امتثاله العملي لمثل النحو الاساسية .

ويمكن أن يشرع فى أواخر المرحلة الاولى بالقاء بعض الاضواء النظرية البسيطة على كل ما تم اكتسابه من قبل المتعلم بنفس الكيفية الدورية (2) . وأصل الاصول فى كل هذا هو أن **لا يعتمد أبدا على النظر فى اللغة** (كيفما كان) **لاكتساب** المتعلم الملكة التي تنقصه ولكن يجوز أن يحصل هذا النظر بعد تحصيلها ــ بالنسبة لكل بنية ــ والتأكد المطلق أنه قد انتهى على أحسن وجه ولا خطر على الآليات الاساسية . فيكون النظر فى اللسان حينئذ فقط عاملا بناء لا للترسيخ بل **لفتق المدارك العقلية** وحمل المتعلم

---

(1) انظر ما قلناه عن هذا الحد .

(2) كما يمكن أن تدخل بالتدريج وبكميات قليلة جدا مصطلحاته قبل ذلك اي فى النصف الاخير من المرحلة الاولى ، بدون تحديد أو تعليق بل بربطها بالاعمال الترسيخية حيث تكثر فيها الاخطاء فيتدخل المعلم لتصحيحها فيبين نوع الخطا بتسمية العنصر الذي وقع فيه (ويبدأ طبعا بالمصطلحات الكثيرة التواتر مثل القاب الاعراب والفاعل والمفعول والفعل الماضي والمضارع والامر وغير ذلك من الالفاظ الاساسية) . وهكذا يتم اعداد المتعلم لتلقي النحو النظري فى المرحلة الاولى نفسها ويكلف فى نهايتها باعراب التراكيب التي قد اكتسب مثلها وتعود على اجراء هذه المثل فى تعبيره الشفاهي والكتابي قبل ذلك بكثير .

على الاطلاع العلمي الدقيق . واحسن الطرق التربوية لتحصيل النحو النظري هي التي تقدم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها الى العلاقات والعمليات بالرموز (وعددها قليل جدا) (1) ويتفادى بذلك النص المسهب الذي يصعب حفظه ويتجنب أيضا — وهذا أهم شيء — التحديد بالجنس والفصل بالنسبة للبنى بل يستعمل الحد الرسمي (الذي يذكر الصفات والعلامات **المميزة** للشيء فقط) ولا يلجأ الى التحديد بالجنس والفصل الا فى الحقائق فى ذاتها الخارجة عن نطاق البنية .

وبهذا الذي قلناه يصبح المشكل الذي يطرحه المربون العرب الآن وهو الاختيار بين طرق ثلاثة لدراسة النحو : « طريقة النصوص الادبية ثم الامثلة ثم القواعد أو طريقة الامثلة ثم القاعدة أو طريقة القاعدة ثم الامثلة » **لا معنى له** . لأن هذا السؤال لا يميز أصحابه فيه بين المرحلتين اللتين ذكرناهما ثم يجعلون المشكل منحصرا فى الاختيار بين الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية وفى ذلك عندنا تسامح كبير لأنه **ليس هناك فترة تكون كلها استقرائية وفترة اخرى كلها قياسية** لا فى ادراك المتعلم لما يبلغه اياه المعلم بكيفية ضمنية وغير ضمنية ولا فى اثناء اكتسابه لملكة التعبير اذ الاستقراء وان كان هو الاول فى عمليتي الادماج والتكيف الا انه يتلوه على الفور القياس والاستدلال (بكيفية غير شعورية فى غالب الاحيان) ثم يعود صاحبه فى الحين الى الاستقراء وهكذا دواليك . وحتى العمل الترسيخي التدريبي الذي ينبني أساسا على القياس لا يخلو أبدا من الاستقراء أي التصفح للجزئيات (التي اختزنتها الذاكرة) . ثم ان الترسيخ (أو التدريب والتطبيق) لم يحظ فى هذا السؤال بأي اهتمام مع أنه هو كل شيء فى تدريس اللغة (2) .

---

(1) مثل علامة التقديم والتاخير : > و< وعلامة الاستلزام : ⟵ وعلامة الطرد والعكس : ⟷ او التكافؤ البنوي : ⟷ وغير ذلك .

(2) فالتدريس للغة كقدرة ينبغي أن ينحصر كله فى التوجيه والتنسيق لتكييف المتعلم (تتداول وتتعاقب فيه على الفور وبكيفية دورية المؤثرات ومفعولها وتصحيح هذا المفعول) تتقدمه فترة وجيزة جدا يتناول فيها بكيفية محسوسة المعطيات اللغوية الجديدة . وعلى هذا يكون ترتيب العمليات الاكتسابية للملكة الاساسية (والمبدأ فيها كما رأينا هو الا يعزل النحو عن اطاره الطبيعي — الوضع البنوي عن الوضع الدلالي المحسوس) :

1 — الانطلاق دائما من وحدة خطابية (نص مسموع مكتمل الدلالة ومتكامل الاطراف) يكون محتواه خاضعا تماما لمقاييس الانتقاء والتدريج وتقسيم الصعوبة وغير ذلك مما سبق ذكره ، ويتم ابلاغه بالمشافهة فى اطار محسوس مناسب لمحتواه ، ليحصل ادراكه بما فيه من العناصر الجديدة (من جميع جوانبه : الصوتية والبنوية والدلالية) مباشرة وبدون وساطة لفظية (يسمع تسجيل منه مع سياق من القرائن المرئية) .

واذا كان الاكتساب للملكة اللغوية ادراكا مباشرا أكثر منه ادراكا بوساطة لفظية ونشاطا سمعيا تعبيريا متواصلا أكثر منه استقبالا سلبيا واذ قد عرفنا مقاييس التبليغ المقتضية للادراك النشيط غير السالب ومقاييس الترسيخ الفعال فما هي أنواع العمل الترسيخي التي تخضع لهذه المقاييس الاخيرة ؟

ان لهذا العمل أنواعا متعددة اكثرها معروف استغله الناس منذ اقدم الازمنة . ويمكن أن تحصر فى ثلاث أجناس : الحكاية المتكررة وأهم أنواعها الحفظ عن ظهر قلب اما للنصوص التي تقدم كنموذج فى التعبير يقتدى به ; نثرا أو شعرا ملحنا وغير ملحن) واما للقواعد واما لكليهما معا ثم تمارين التصريف والتحويل ثم التمارين التحليلية والتركيبية . ولكل واحد من هذه الاجناس قيمة فى ذاته الا أن المربين قد يفضلون هذا على ذاك بل ويقتصرون عليه فى غالب الاحيان فى كلتا المرحلتين وفى جميع الاحوال . وقد يؤدي هذا الى أن يصير الترسيخ كله حفظا مجردا أو تمرينا تحليليا (كالاعراب أو التلخيص للنصوص وشرح المفردات) وتركيبيا (كتركيب الجمل والانشاء) يأتي دائما قبل أوانه فتكون النتيجة بذلك ضئيلة بل وقد يصاب المتعلم بنوع من العجز والشلل الفكري اللغوي فيغمره يأس خطير . وقد لوحظ مع ذلك قلة اهتمام المدرسين بالنوع الثاني وهو التمرين على التصرف فى البنى فى ذاتها . نعم كلهم يعتنون بتحفيظ التلميذ لأمثلة الفعل واسناده الى الضمائر المختلفة بل وقد يكلفونه بتحويل المذكر

---

2 ـ (تابع) اجراء مراقبة فورية من قبل المعلم على شكل سلسلة من الاسئلة (بالفاظ اكتسبها بعد المتعلم) تتحول الى حوار ، فى نفس الاطار للتاكد من ادراك المتعلم لجميع عناصر الوحدة الخطابية بما فيها الجديد .

وينبغي ان تاخذ هذه الحصة ربع الوقت المخصص للحلقة او الوحدة التعليمية (ونعني بها الحلقة الواحدة من سلسلة الحلقات التي يتكون منها المخطط العام للدراسة وقد تكون الحلقة درسا يستغرق ساعة واحدة او عدة دروس) .

3 ـ التدريب على استعمال العناصر الجديدة وتثبيت القديمة فى آن واحد ـ وفى نفس الاطار ثم بالاستعانة بالمخبر اللغوي ان أمكن ويجب أن تستغرق حصة التدريب 3/4 الحلقة كما قلنا لان تدريس اللغة هو التدريب على استعمالها نفسه وادراك عناصرها ما هو الا تمهيد لهذا التدريب لا اقل ولا اكثر .

وتدخل شيئا فشيئا على هذا المنهاج ـ لكن بنفس الترتيب وبحسب ما يبلغه المتعلم من النضج العقلي والخبرة العملية للغة ـ طرق اخرى تكون أكثر تجردا وهي : فى مستوى الادراك : الوساطة اللفظية (زيادة على الادراك المباشر) كالتحديدات والشروح للمفاهيم والبني (بالفاظ يعرفها المتعلم ليس غير) وفى مستوى الترسيخ وسائل اخرى سنراها فيما يلي . كما يتجاوز فيه ايضا التعبير السليم (الذي ليس فيه اي تغيير يرجع الى البلاغة) الى التعبير البليغ الذي يخضع لما تقتضيه البلاغة (بالشروط التي ذكرناها سابقا) .

الى المؤنث والمفرد الى الجمع وغير ذلك مما يفيده افادة كبيرة جدا الا أن هذه التمارين أكثرها مرتجل وهي غير مبرمجة اي غير مندرجة فى خطة سبق أن اعدها المدرس لهذا الغرض . وصحيح أن الحكاية للنماذج الكلامية ضرورية الا أن دورها ينحصر فى ثلاثة أشياء : 1 ــ استئناس المتعلم بما يتناوله من المعطيات الجديدة (فى طور الادراك) : 2 ــ حفظه للصيغ الجامدة **السماعية** التي يكثر مجيئها فى الكلام الفصيح (كالتراكيب التي تجري مجرى الامثال) : 3 ــ تزوده بما سيحتاج اليه فى المستقبل من جوامع الكلم ومن آيات كريمة واحاديث شريفة للتذكير والاحتجاج ونحو ذلك . ولا يلجأ الى الحفظ **أبدا** لغير هذه الاغراض الثلاثة . أما وسائل الترسيخ التحليلية والتركيبية فهي مفيدة جدا (بشرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة وتنسق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدراسة) الا أنه لابد أن تأتي **دائما بعد** اكتساب المتعلم الآليات الاساسية واهم الطرق التي تمكنه من ذلك هي **التدريب على التصرف العفوي فى بنى** اللغة (ولذلك سماها اللسانيون بالتمارين البنوية) (1) . ومقاييسها هي كالتالي :

1 ــ يأتي كل تدريب ، على الفور ، **بعد ادراك المتعلم لمحتواه اللفظي والمعنوي** (الصوت والبنية والدلالة) واستئناسه به (فى الفترة الوجيزة التي أشرنا اليها) حتى لا يكون تدريبه على اشياء مجهولة لا يعرف لها معنى .

2 ــ تترتب عملياته هكذا : يقدم المعلم أو المدرس (2) العناصر الجديدة (يستخرجها من النص الذي سبق أن اطلع المتعلم عليه فى حصة الادراك) على **شكل تقابل** بين الاصول والفروع (ويحتاج فى ذلك أن يستعمل بعض العناصر القديمة) ويشعر التلميذ بهذا التقابل اللفظي البنوي والدلالي (فى مستوى الدوال) باستبداله عنصرا بآخر فى داخل الصيغة الواحدة ويكرر ذلك حتى يستنبط المتعلم بنفسه المصفوفة (أي القياس) التي يندرج فيها هذا التقابل (ويقع ذلك اما فى مستوى الحروف فى تعليم الأداء الصوتي الصحيح واما فى مستوى الكلم أو مستوى التراكيب حسب ما يستلزمه التخطيط) . ولابد كما قلنا أن تكون جميع العناصر ــ وخاصة الكلم ــ معروفة لدى المتدرب وان لم يكتسب بعد المهارة على استعمال

---

(1) بالانكليزية : Structural Drilles وبالفرنسية Exercices structuraux

(2) ينطبق هذا على كل تلميذ لم يحصل بعد على الآليات وبالتالي على التعبير السليم مهما كان المستوى من التعليم الذي ينتمي اليه : من الابتدائي الى الثانوي (حتى العالي) وفى هذه الحالة الأخيرة يمكن أن يلجا الى النحو النظري لكن بعد ــ دائما بعد ــ تحصيل الآليات على الشكل المذكور ههنا .

الجديد منها لأن المقصود ههنا هو اكتساب البنية والمثل الاجرائية ـ فان كان فى المدرسة مخبر لغوي وهو عبارة عن مخادع ينعزل فيها المتدرب ويسمع المثيرات المسجلة فى شريط فيستجيب لها ثم يسمع الجواب الصحيح المسجل فيه اثر ذلك فيعيد الاجابة ـ وينبه على خطأه المعلم ان تمادى فيه وهكذا دواليك (1) . فيمكن أن يستفيد المتعلم أكثر لأن تدريبه فيه متواصل غير متقطع فكأن له مدرسا خاصا لا يشتغل الا به .

3 ـ يكتفي فى كل حصة ترسيخية من هذا النوع بالتدريب على التصرف فى **بنية واحدة** بل ويكتفى فى داخل القياس الذي يضبط هذا التصرف على تقابل بنوي واحد (كالانتقال من المفرد الى صيغة واحدة من جموع التكسير أو من المضارع المثبت الى المضارع المنفي بلم ولن وما وا الاستثنا بالا فى جميع احواله وغير ذلك . وهذا لا يتطلب أكثر من اربع دقائق) . ثم يعاد نفس التصرف عشر مرات على الاقل بتغيير المادة فى كل اعادة (أي المحتوى الصوتي والدلالي) . ويجري ذلك مشافهة فى الصف أو فى المخبر اللغوي (ويكلف التلميذ بعد ذلك بعدد كبير جدا من هذا التحويل نفسه كتابة وكفرض منزلي) . والمقصود ههنا هو أن يتمكن المتعلم من اجراء هذا التصرف **بدون أي تردد** .

4 ـ تنوع هذه التمارين وترتب وتدرج على الشكل التالي : 1) **الحكاية المجردة** لما يسمعه المتدرب (مما قد فهم معناه من ذي قبل) حتى يتشبع سمعه بها وتنشط ذاكرته باعادة اطار المسموع الدلالي الى الشعور . 2) **الاستبدال الساذج** وهو الذي يخص الموضع الواحد من الصيغة (2) . 3) **الاستبدال** المتعدد المواضيع وهو تغيير للمادة فى عدة

---

(1) ويحتاج بعد ذلك المتدرب الى ان يعيد الاستماع الى كل الشريط وما سجلته المسجلة فيه من اجاباته ويقارن من جديد بينها وبين الاجوبة الصحيحة المسجلة فيه (على التوالي) .

(2) وذلك مثل : جاء القوم الا زيدا (المثير عمرو) (جاء القوم الا عمرا) (المثير عبد الله) جاء القوم الا عبد الله ... (والاستبدال الساذج يساهم فقط مع الحكاية وما سنذكره فيما يلي ، فى تحصيل مثل هذه البنية : الاستثناء بالا فى جملة مثبتة وبذكر المستثنى منه نصب المستثنى) .

مواضيع وعلى التوالي (1) . 4) **الزيادة أو الحذف** (2) والمقصود منه تثبيت العناصر المكتسبة (لفظا ومعنى) مع تثبيت العناصر الجديدة وبصفة خاصة البنية الجديدة . 5) **التصريف والتحويل البنوي** وهو **جوهر** التمارين الجارية على البنية لأنه تدريب على تغيير صيغة القبيل الواحد من العناصر في داخل الوحدة اللغوية بدون زيادة (ولا حذف) على هذه الوحدة (أو بزيادة أو حذف اي بمزج التحويل بالنوع الرابع) فهو تغيير لصيغة هذا القبيل لا لمادته (لا تستبدل كلمة بأخرى في نفس الموضع بل تفرع الفروع البنوية من الأصل الواحد) (3) .

وبهذا نختم بحثنا هذا وبالله العلي التوفيق .

عبد الرحمن الحاج صالح

---

(1) مثل جاء القوم الا زيدا (المثير : ذهب) ذهب القوم الا زيدا (المثير : الناس) ذهب الناس الا زيدا وهكذا .

(2) مثل : جاء القوم الا زيدا (المثير : راكب) جاء القوم راكبين الا زيدا (المثير : مساء أمس) جاء القوم راكبين مساء أمس الا زيدا . وهذا كله تثبيت لكيفية اجراء الحال والظرف وقد سبق اكتسابهما ، في اطار البنية الجديدة ويتطلب ذلك تصرفا للتوفيق بين العنصر المزيد والاصل غير المزيد فيه . وكذلك هو حال الحذف .

(3) وذلك كالتمرين التالي : المثال : ما علمت متى خرج لا أعلم متى يخرج (المثير : ما سألت متى سافر) ما أسال متى يسافر (المثير : ما تذكرت متى رجع) لا أتذكر متى يرجع .. وكهذا الآخر : المثال : هذا رجل من مكة هذا مكي الاصل (المثير : هذا ارجل من المدينة) هذا مدني الاصل وهكذا .

المراجع العربيـــة

1) المخطوطـات :

ـ **الاغفال** لأبي علي الفارسي ، رقم 699 تفسير ، دار الكتب المصرية .

ـ **التكملة** لنفس المؤلف ، رقم 100 ، نفس المكتبة .

ـ **شرح كتاب سيبويه** للسيرافي ، نسخة مصورة فى معهـد المخطوطـات العربية (ابتداء من رقم 82 نحو) .

ـ **شرح كتاب سيبويه** للرماني ، نسخة مصورة فى معهد المخطوطات العربية (ابتداء من 86 نحو) .

ـ **المسائل العسكريات** لأبي الفارسي ، « « « (رقم اللوحـات من 130 الى 141) .

ـ **المقتصد فى شرح الايضاح** لأبي علي ، تأليف عبد القاهر الجرجاني ، رقم 384 بالتيموريـة .

2) المطبوعـات :

ـ **الاشباه والنظائر** للسيوطي ، ط . حيدر اباد ، 1309 .

ـ **الامتاع والمؤانسة** لأبي حيان التوحيدي ، تحقيق أحمد أمين واحمـد الزين . ط القاهرة (2) ، 1953 .

ـ **الايضاح فى عال النحو** للزجاجي ، تحقيق مازن المبارك ، دمشق، 1959 .

ـ **البيان والتبيين** للجاحظ ، تحقيق عبد السلام هارون ، أربعة أجزاء ، القاهرة ، 1369 .

ـ **الخصائص** لابن جنى ، تحقيق محمد علي النجار ، 3 أجزاء ، القاهرة ، 1952 — 1956 .

ـ **دلائل الاعجاز** لعبد القاهر الجرجاني ، تحقيق رشيد رضا (ط . 2) ، القاهرة ، 1231 .

ـ **سر صناعة الاعراب** لابن جنى ، تحقيق مصطفى السقا ، الجزء الأول ، القاهرة ، 1954 .

ـ **شرح المفصل** للزمخشري ، تأليف ابن يعيش 10 اجزاء ، القاهرة ، بدون تاريخ .

ـ **شرح الكافية** ، للرضى الاستراباذي ، ط . الآستانة .

ـ **الكتاب** لسيبويه ، ط . بولاق ، جزآن ، 1317 .

ـ **لسان العرب** لابن منظور ، ط . بولاق ، 1299 ـ 1308 .

ـ **المنصف** لابن جنى ، تحقيق ابراهيم مصطفى ومصطفى الحلبي ، ثلاثة اجزاء ، القاهرة (ابتداء من 1373) .

ـ **المقدمة** لابن خلدون ، ط . بيروت ، 1967 .

ـ **المزهر** ، للسيوطي ، القاهرة ، جزآن ، بدون تاريخ .

المراجع الاجنبيـــة

AKHMANOVA (O.-S.), MELC'UK (I.-A.), FRUMKINA (R.-M.) and PADUCEVA (E.-V.). — *Exact Methods in Linguistic Research* (*english translat.*), Berkeley, 1963.

ALLEN (H.-B.). — *Reading in Applied Linguistics,* Cambridge, 1960.

APOSTEL (B.), MANDELBROT (B.) et MORF (A.). — *Logique, langage et théorie de l'information,* Paris, 1957.

BACH (E.). — *An introduction to transformationnal grammar,* New-York, 1964.

BASTIDE (R.). — *Sens et usages du terme « Structure » dans les sciences humaines et sociales,* The Hague, 1962.

BENVENISTE (E.). — *Problèmes de linguistique générale,* Paris, 1966.

BLOOMFIELD (L.). — *Language,* New-York, 1933.

BRAM (J.). — *Language and society,* New-York, 1955.

CHAUMYAN (S.K.). — *Principes of structural linguistics* (engl. transl.), The Hague, 1971.

CHOMSKY (N.). — *Aspects of the theory of syntax,* Cambridge Mass., 1965.

CHOMSKY (N.). — *Review of skinner's verbal behavior,* in *Language,* (Baltimore), 35 ; 28.

FIRTH (J.-R.). — *Papers in linguistics,* London, 1957.

GAGNEPAIN (J.), SABOURAUD (O.) et CHATEL (M.). — *La neurologie et le langage,* in *Perspectives psychatriques,* 49 [1974] pp. 229, 301, 303, 305, 307, 308.

GLEASON (H.-A.). — *An introduction to descriptive linguistics,* New-York, 1955.

GUIRAUD (P.). — *Problèmes et méthodes de la statistique linguistique,* Paris, 1960.

HALLIDAY (M.A.K.), MAC INTOCH (A.) and STEVENS (P.D.). — *The linguistics sciences and language teaching,* London, 1964.

HARRIS (Z.-S.). — *String Analysis of Sentence,* The Hague, 1962.

HARRIS (Z.-S.). — *Mathematical Structures of Language,* New-York, 1968.

HECAEN (H.) et ANGELERGUES (R.). — *Pathologie du langage,* Paris, 1965.

HJELMSLEW (L.). — *Prolegomana to a theory of language,* Madisson, 1961.

HOCKETT (C.F.). — *Biophysics linguistics and the unity of science,* in *American scientist,* (36, pp. 558-572).

HOCKETT (C.F.). — *A course in modern linguistics,* New-York, 1958.

JAKOBSON (R.). — *Vinders Sprache, Aphasie und allegemeine Lantgesetze,* Upsala, 1941.

JAKOBSON (R.) and HALLE (M.). — *Fondamentals of Language,* The Hague, 1952.

KAINZ (F.). — *Psychologie der Sprache,* 5 vol., Stuttgart, 1941-1961.

KATZ (J.). — *Semantic Theory,* New-York, 1972.

KATZ (J.J.) and POSTAL (P.M.). — *An integrated theory of linguistics description,* Cambridge Mass., 1964.

LADO (R.). — *Langage teaching : a scientific approach,* Boston, 1964.

LEWIS (M.M.). — *How children learn to speack,* London, 1957.

LYONS (J.). — *Introduction to theoretical linguistics,* Cambridge, 1968.

MACKEY (W.F.). — *Language teaching analysis,* London, 1965.

MARTINET (A.). — *Eléments de linguistique générale,* Paris, 1967.

MARTINET (A.). — *Le langage* (*Encyclopédie de la Pleiade*), Paris, 1968.

MARTY (F.). — *Language laboratory learning,* Wellesley, 1960.

MEYER-EPPLER (W.). — *Grundlagen und an Wendungen der Information Theoric,* Berlin, 1959.

MILLER (G.-A.). — *Language and Communication,* New-York, 1951.

OSGOOD (C.E.) and SEBEOK (T.A.). — *Psycholinguistics,* Baltimore, 1954.

PIAGET (J.). — *La formation du symbole chez l'enfant,* Neuchâtel, 1945.

PULGRAM (E.). — *Applied linguistics in Language Teaching,* Washington, 1954.

SAPIR (E.). — *Language,* New-York, 1921.

SAUSSURE (F. de). — *Cours de linguistique générale* (éd. critique par T. de Mauro), Paris, 1973.

SKINNER (B.-F.). — *Verbal behavior,* New-York, 1957.

ULLMAN (S.). — *Semantics,* Oxford, 1962.

WEINREICH (V.). — *Languages in contact,* New-York, 1953.

WHORF (B.L.). — *Language, thougth and reality,* New-York, 1956.