

## بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية، مقارنة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية وآدابها.

أ.د. مختار لزعر

جامعة ابن باديس، مستغانم، الجزائر.

غالبا عندما يسمع أهل اللغة العربية شيئا من لوازم ما يقتضيه الضابط القواعدي النحوي، يلتجئ الذهن إلى ذلكم الاستقراء الذي توقف عنده القدامى والذين كان همهم الوحيد وضع لبنة للنظام اللغوي العربي، وذلك مما أصابه في بعض الأعصار من لحن وغيرها من القضايا المتنافية لفطرة اللغة.

ولعل الحديث عن النحو في علاقته بمبدأ الاستعمال هو حديث عن ذلكم الإطار الوظيفي الذي تؤديه اللغة وهي تقتحم عالم السياقات التركيبية من بابها الوظيفي؛ الشيء الذي يجعل من النحو ينسجم مع طبيعة النظام اللغوي داخليا وخارجيا، وهذا حتى لا نكون كأولئك الذين تعاملوا مع النحو في إطاره التقعيدي المعياري لا في إطاره الاستعمالي الوظيفي.

لكن لسائل أن يسأل عن بعد العلاقة بين النحو والاستعمال؟ والإجابة هي في حقيقة أمرها إجابة ضمنية نريد تبيانها وظيفيا في بعض من المفاهيم النحوية التي نعتقد بأنها عبارة عن مفاهيم لم تعامل معاملة نحوية من بابها السياقي الوظيفي وهو ما جعل الكثير من أنصار حقل النظرية التداولية لا يتفقون مع الأحكام التي

وضعها النحاة لأنها في اعتقادهم لا تفي بالغرض المقصود لا من حيث القاعدة ولا من حيث الوظيفة.

من هذا المنطلق سنحاول في هذا المقال أن نعطي وضمة وجيزة حول مفهوم النحو من زاويته التعهيدية ثم الوظائفية، على أننا بعدها سنعطي بعضاً من الأمثلة نبين في ظلها البعد التداولي الذي له القدرة الكافية في أن يجعل من القواعد النحوية تتنفس تنفساً وظائفاً يتماشى ومقتضيات السياقات والمقامات.

إنّ النحو كلام على كلام، وإنّ الكلام على الكلام صعب؛ لأنه يدور على نفسه، ويلتبس بعضه ببعض<sup>(1)</sup>. وهذا الكلام الثاني أو اللغة الثانية؛ هي اللغة التي نتكلم بها على اللغة الأولى والتي نريد أن نضع بألفاظها تعريفاً للحقيقة بالنسبة للغة الأولى، ويطلق على اللغة الأولى مصطلح اللغة الموضوع (langage objet) وعلى الثانية ما وراء اللغة (Métalangage)<sup>(2)</sup>، وفي رأي علماء المنطق إنّ من وراء اللغة لا تعارض اللغة- الموضوع بل تحتويها-؛ إذ شرط اللغة الثاني مطابقة اللغة الأولى واحتوائها، على افتراض أنّ النحو هو نحو هذه اللغة استنباطاً واستقراءً.

إنّ اللغة البشرية التي تستقل بمنطق خاص بها، لا يمكن لها أن تتفصل عن منطق العقل البشري انفصلاً كلياً؛ الأمر الذي يؤهل الذات المتلقية المتعاملة مع الرصيد اللغوي أن تعيش بحق مع وقائعه وحقائقه بجرأة علمية لا يحدها إلا ذلك الإدراك الشامل للسر الوجودي المعرفي؛ ذلك أنه ثمة فرق شاسع بين منطق اللغة ومنطق العقل، وهو ما «يؤخذ على النحاة القدماء أنهم جردوا اللغة، في أحيان كثيرة، من منطقتها وأخضعوها لمنطق عقلي مجرد، ويؤخذ على الباحثين العرب خاصة، هذه النزعة التجريدية المطلقة في إقامة الحدود بين اللغوي والعقلي»<sup>(3)</sup>.

لعل أهم ميزة انمازت بها تلكم التخريجات النحوية إنّما مردّها إلى العامل؛ الأمر الذي جعل من مثل هذه التخريجات أن انقسم النحو إلى مدرستين: بصرية

وكوفية كل يدلي بدلوه تجاه النص الذي يتعامل معه. يقول ابن خلدون في هذا المقام: «طال الكلام في هذه الصناعة وحدث الخلاف بين أهلها في الكوفة والبصرة وكثرت الأدلة والحجاج بينهم، وكثر الخلاف في إعراب كثير من آي القرآن باختلافهم في تلك القواعد»<sup>(4)</sup>.

إنّ التعامل مع أيّ نسق لغوي إنما يكون ضمن هيكله الذي يقوم على أساسه ألا وهو (الجانب النحوي)، وعليه فإنّه ليس هناك لغة بدون نحو (ميتا لغوي) أو كما يطلق عليه أحياناً (le métalangage) الذي يعكس جانبها الوظيفي التركيبي. وإذا كانت اللغة هي نسق من العلامات اللغوية؛ فإنّ (الميتالغوي) هو بمثابة الهيكل أو الصرح من العلامات التي تختزل العلامات اللغوية، وذلك في علاقاتها بعضها ببعض ضمن تعريفات أو مقولات نحوية/وظيفية، ومن ثمّ فإنّ حضور الميتالغوي (النحوي) يستدعي بالضرورة حضور اللغوي نفسه أي حضور المعقول المجرد يستدعي حتماً حضور المحسوس على حدّ تعبير علماء الأصول.

وفي هذا الإطار، فإنّ النحو العربي - كما هو معلوم - كان حافلاً بالمسائل الخلافية، والشواهد الصناعية المفترضة، والأحكام الظنية، والقواعد المتناقضة. ولعل خير ما نستشهد به على وضع النحو العربي ما أشار إليه أبو حامد الغزالي قائلاً: «...وإذا أنت أمعنت النظر، واهتديت السبيل عرفت أنّ أكثر الأغاليط نشأت من خلال من طلب المعاني من الألفاظ، ولقد كان من حقه أن يقدر المعاني أولاً ثم ينظر في الألفاظ ثانياً، ويعلم أنّها اصطلاحات لا تتغير بها المعقولات»<sup>(5)</sup>، بمعنى أنّهم درسوها دراسة معيارية وليست وصفية؛ على أساس أنّ هناك فرقاً شاسعاً - في مجال دراسة اللغة بشكل عام والجانب النحوي على وجه أخص - بين الدراسة الوصفية، والدراسة المعيارية التفيدية الشكلية. ومن ثمّ اقتضى السياق الواقعي المعرفي من الناحية أن يدرسوا اللغة العربية كما شاءتها هي بذاتها، لا كما شاءوها هم؛ الأمر الذي دفع الكثير منهم إلى ركوب هذا الشطط من تركهم منطلق اللغة

(السماع) إلى منطق القياس متغاضين عن كون روح اللغة تقدم الاستعمال اللغوي على كل منطق.

وبحكم أنّ طبيعة الطرح لا تخرج عن الإطار السوسيو-اللسني الذي يتعامل مع اللغة ليس على نية النظام الذي تمتاز به فحسب، وإنما على نية ذلك الاستعمال القائم بين ركنين أساسيين هما: المرسل والمرسل إليه؛ فإنّ المقام المنهجي الموضوعي يقتضي منا أن نفرّد وقفة متأنية عند محتويات البرنامج الذي يدرّس في مقياس النحو، وهذا حتى نتبين مدى تماشي هذا البرنامج مع طبيعة النحو وذلك وفق ما له علاقة بالمفهوم والمنهج والموضوع.

### المعيارية بين القاعدة النحوية والذوق اللغوي:

قد لا يعبأ الباحث المتخصص في الدراسات اللغوية أنّه قد تعذّره بعض من الأحكام فيما يخص عالم المفاهيم فيبني تصوره على خلفية معرفية هي في أمس الحاجة إلى إعادة النظر، بحكم أنّ القضايا اللغوية لها ضوابط معرفية وإجرائية تتصاع إليها، ومن ثم استوجب تسليط الضوء على المرجعية المعرفية لأي مفهوم يريد الباحث التوقف عنده بشيء من التحليل والبيان.

إنّ أدنى تأمل فيما خلفه القدامى من المفاهيم النحوية "القواعد" يهدي بالمرء إلى أنّ غالبية المفاهيم النحوية لم تخرج عن الإطار التقعيدي المعياري إن في الحكم أو المنهج؛ الأمر الذي يؤهلنا سلفاً لأن نقرّ إقراراً شبه جازم بأنّ النحاة -إلا من رحم ربك- قد غيّبوا الجانب الذوقي من واقع اللغة وهو ما أسقطهم في كثير من التناقضات سواء على نية الاكتساب أم على نية التعليم والتوجيه القائم في غالبية المدارس أو المؤسسات التعليمية مما أدى إلى نفور كثير من أبناء اللغة العربية أن يكرهوا جانبها النحوي ومن ثم الجوانب اللغوية كلها جملة وتفصيلاً.

ولعل من باب الإنصاف أن نتوقف وقفة وجيزة عند الإطار المعياري بما يقابله الإطار الذوقي/المنطقي القائم على الضابط الاستعمالي اللغوي والذي لا يحبذ

لا من قريب ولا من بعيد التعامل مع اللغة عن طريق القاعدة "المعيار"، وإنما عن طريق تلك الشمولية غير المقيدة التي تجعل من النحو يحقق تواسلاً داخلياً وخارجياً مع نظام اللغة وهو ما سنبينه في ما يخص قضية التجديد النحوي.

إنّ الدارس للنحو العربي، عبر محطاته المختلفة والمتنوعة، يدرك إدراكاً لا يشوبه شك ولا يرتابه ارتياب بضرورة إعادة النظر فيما قرره النحاة الأقدمون فيما يتعلق بعدد هائل من الأحكام النحوية، وذلك من حيث المنهج والمصطلح والموضوع... كما يلمس في سياقات أخرى اضطراباً في دراساتهم النحوية في وضع المفاهيم والتحديدات أو التعريفات تماماً ما نجده في تقسيمهم للكلام الذي غدا في مقام لا يخرج عن الضابط الشكلي وفي مقام آخر لا يخرج عن جانبه الوظيفي، وفق منطق لا يمتّ لمنطق اللغة العربية بأية صلة؛ ذلك "أنّ اللغة ظاهرة اجتماعية لم يضعها الأفراد، ولكن خلقتها طبيعة الاجتماع، ولم يُنظمها العقل الفردي، بل أشرف عليها عقل الجماعة التي لا تُدرك الأدلة المنطقية بحال..."<sup>(6)</sup>.

وكان من نتائج هذا التقسيم المعياري التقعيدي أن انحرف النحو عمّا كان عليه في مبدأ نشأته؛ فابتعد عن معانيه الحقيقية؛ الأمر الذي أسلمه إلى الجمود والتحجر حتى لم تعد تُسيغهُ الأفهام أو تتمثله العقول... وهو ما أهل من غالبية النحاة يحددون معنى النحو على أنه علم يُعرف به أحوال أو آخر الكلم إعراباً وبناءً؛ فيقصرُون بحثه على الحرف الأخير من الكلمة حتى سمّاه بعضهم بـ: علم الإعراب، وهو بدون ريب تضيق شديد لدائرة الدرس النحوي، وحصراً له في جزء صغير مما هو منوط به...

وفق هذه الحقيقة المرة استوجب المقام العلمي الموضوعي أن يحدث تغييراً في التعامل مع النحو العربي وإخراجه من دائرة المسلمات، وذلك بإخضاعه لدراسة جادة وفاحصة في ظل المنهج الوصفي الأصيل القائم على مبدأ الجانب

الوظيفي/التداولي، بعيدا عن المعيارية التقعيدية، وعن كل ما من شأنه أن يُعقّد النحو أو يُجمّده؛ فتنفر منه نفوس المتعلمين والدارسين...

فالأصل الفطري الوجودي المعرفي في النحو أو علم النحو أن يعالج أحوال عالم الألفاظ من حيث دلالتها على المعاني التركيبية التي تستفاد من إسناد بعض الكلم إلى بعض، أي هو عملية تحليل وتفكيك الجملة للتوصل إلى كنهها وتفهم معانيها وأبعادها العميقة... بعبارة أدق إن علم النحو لا يهتم بدراسة الحد الإعرابي أو البنائي للحدث الكلامي، بل يتجاوز ذلك إلى استجلاء المعاني النحوية، وإلى الأحوال التي تعرض للألفاظ عن تأليفها من نحو التقديم والتأخير والحذف والذكر والتكرار والإضمار والتعريف والتنكير والفصل والوصل... وغيرها من الأبعاد الوظيفية التي يوليها علم النحو وهو يقتحم عالم الألفاظ تماما ما يطلق عليه عند المعاصرين بعلم التركيب أو التراكيب (Syntax)؛ الشيء الذي غدا يشير إليه عبد القاهر الجرجاني في دلائل الإعجاز بنظرية النظم.

#### الإعراب بين أواخر الكلم والفعل الاستعمالي/القصدي:

كيف يُعقل مفهوما ومنهجا أن يتوقف تحديد مفهوم الإعراب عند ذلكم التعريف المتفق عليه، والموضّح على أساس أنه تغيير أواخر الكلم لاختلاف العوامل الداخلة عليه لفظا وتقديرا أو فيما معناه<sup>(7)</sup>، وهي حقيقة تجعلنا لا نقر بها في كثير من السياقات التي لربما تتضارب مع أفق الاستعمال اللغوي الذي يتماشى وفطرة اللغة.

إن المقصود من تغيير أواخر الكلم حسب ما يلقي في المحاضرات أو التصنيفات المرجعية النحوية على واقع الطلبة (أقسام اللغة العربية وآدابها)؛ هو تلكم الحركات المتغيرة على آخر الفعل القولية من رفع ونصب وجر وهلمّ جرّا، مما يؤدي ذلك لأن يتخذ هذا التغيير النحوي التقعيدي/الشكلي أن يتجسّد أساسا على تغيير لفظي وهو المشار إليه آنفا؛ نحو: جاء زيدٌ، ورأيت زيدا، ومررت بزيدا.

وتغيير تقديري وهو عدم رؤية الحركة الأخيرة على اللفظ وذلك راجع لأسباب- على حد النحاة-؛ قد يكون للتعذر نحو: جاء موسى، وللتقل نحو: جاء القاضي، وللمناسبة نحو: جاء أبي.

ويزداد تعقيد مفهوم الإعراب لدى الطالب المتلقي عندما نجد أستاذ المادة يذهب إلى تبيان صور الإعراب التي يتخذها داخل الأسماء والأفعال؛ فيوجه الطالب إلى أن من الأسماء ما يكون معرباً ومبنيًا وكذا من الأفعال ما يتصف بهذا الحكم الأخير، تاركاً الطالب يعتقد بأن دلالة مفهوم الإعراب تهتم بالحركة أو العلامة الواقعة على الفعل والاسم ليس إلا(8).

همُّ الأساتذة -تبعاً لما قمنا به من ملاحظات منهجية في الدروس الملقاة سواء في النظري أم التطبيقي- أنهم يولون الاهتمام البالغ لا إلى الطالب الذي يمثل الحجر الأساس في العملية التعليمية/التوجيهية، وإنما إلى تلكم القواعد المقررة من قبل ما أخذوه تارة عن طريق الحفظ والإملاء، وتارة أخرى عن طريق ذلكم التقليد غير المحمود الكائن في كتب النحو والتي غالبيتها من أحكام مدرسة البصرة التي لا تؤمن إلا بمبدأ التععيد المعياري.

إنّ من واجب ما يمليه الضابط التعليمي/التوجيهي أن نحجب المادة المعرفية للطالب الجامعي وبخاصة إذا كنا في سياق تعليم اللغة العربية عن طريق ما تقوم عليه من مبادئ وضوابط نحوية يرتكز عليها من يريد التكلم بها وكتابتها كتابة صحيحة.

نعنقد أنه من باب المنهج السوسيو أسني في عملية الاكتساب المعرفي أن يتعامل معلمو المادة المعرفية بمعاملة تليق بمقام المتلقي شكلاً ومضموناً؛ الأمر الذي يجعل من المتلقي تكون له القابلية للاستيعاب والأخذ ومن ثم الإدراك أولاً ثم الحفظ لا العكس.

نرى بأنّ مفهوم الإعراب إذا ما أراد معلم المادة أن يقدمه للطالب الجامعي في صورة يحسن السكوت عندها، أن يبدأ من مفهوم ذاتية الإعراب كاستعمال تداولي وظائفي همّه الوحيد تحقيق عملية تواصلية/إيلاغية من نوع خاص؛ الشيء الذي يجعل من الطالب يدرك هذا المفهوم ليس على نية ما غدا يحدده النحاة في عملية الضبط التقعيدي المعياري، وإنما ينتبع دلالة مفهوم الإعراب تبعاً لما توحيه الكلمة أو اللفظة داخل الباث أو منجز الخطاب؛ فيعلم حينها دون حفظ بأنّ الإعراب همّه الوحيد هو الكشف والإظهار عما يختلج نفسية الباث أو المخاطب، وهي رؤية منهجية تؤهل الطالب لأن يكتسب في ظلها مفهوماً شمولياً لا يؤمن بمبدأ القاعدة وإنما بمبدأ الاستعمال القصدي الذي يجعل من أفق الطالب المتلقي تفتح قرائحه الداخلية والخارجية لاستعداد متواصل يحقق عملية اكتسابية لواقع اللغة في ظل رصيدها النحوي داخل المؤسسة وخارجها.

هي إذاً تخرجات تجعل من اللغة أو الحدث اللغوي ينصاع إلى قاعدة معيارية لا يستطيع المتلقي المستمع (الطالب) أن ينزاح عنها جملة وتفصيلاً؛ الأمر الذي يجعل من الأستاذ يرسّخ في ذهنية المتلقي/المستمع أنّ النحو لا يخرج عن هذه المواصفات في غالبية ما يتلفظ به المتكلم لفظاً أو كتابة؛ فغدا النحو ينعت في غالبية الكتب النحوية وفق هذه الوتيرة الشكلية التي تعنى بظاهرة الفعل الكلامي شكلاً لا مضموناً مما أدى إلى أنّ اللغة تكون تابعة منصاعة للقاعدة وليس العكس. ولعل خير ما سنحاول اقتفائه في عملية الاكتساب اللغوي القائم على وحدة مادة النحو، هو اختيارنا لبعض من المفاهيم النحوية التي حاولنا تتبعها في عملية التدريس، محاولين اكتشاف أهم العثرات المنهجية والمعرفية المرتكبة في حق: أولاً: المادة المعرفية، وثانياً في حق طريقة الإلقاء، وثالثاً في حق واقع المتلقي المستمع (الطلبة).

### 1- النزوم والتعدي؛ مفهومان أم مفهوم واحد؟:



قد يُطرح تساؤل وجيه: ما السر المنهجي/الموضوعي من اختيارنا هذا العنوان بالذات؟. ولكي نكون موضوعيين في الرد عن هذا التساؤل يستوجب منا الضابط المنهجي الصارم أن نقدم حوصلة لتلك الخطوات البيداغوجية في تقديم مادة مفهومي: اللازم والتعدي من قبل أساتذة مقياس النحو؛ على أننا نتبع ذلك بطرح علمي موضوعي في شأن هذان المفهومان طريق الضابط التداولي/المنطقي اللغوي الذي ينبغي أن يتحلى بها اللازم والتعدي في واقع ذاتية اللغة من جهة، ثم المتلقي الطالب الجامعي من جهة أخرى ومن ثم يكتمل النصاب المعرفي المنهجي في عملية الاكتساب التي هي شغل الشاغل لأستاذ مادة التدريس مفهوما ومنهجيا.

### تدريس فعلي: اللازم والتعدي في أقسام اللغة العربية:

عند عودتنا إلى المدونة المعرفية المعتمدة من قبل معلمي مقياس النحو في شأن مفهومي: اللازم والتعدي، وجدناها لا تخرج عن إعطاء تعريف تعديدي لللازم والتعدي، ثم ذكر أهم الصور التي يرد فيها، ثم الصور التي ينتقل فيها اللازم إلى التعدي والتعدي إلى اللازم، وأخيرا ميزة كل من اللازم والتعدي من حيث الحكم الإعرابي؛ على أساس أن الأول يكتفي بفاعله، في حين يكون الثاني له الصدارة التعديدية المعيارية أن يتعدى إلى أكثر من مفعول به واحد؛ الأمر الذي أهّل من النحاة أن يعطوا لكل قسم متعدد دلالة تتماشى والسياقات التركيبية الوارد فيها، من مثل أفعال القلوب والتصيير، والرجحان وغيرها مما هو مبثوث في كتب النحو التعليمية لا غير. وبقي الاستعمال اللغوي التداولي معلقا لا يُنظر إليه ولا يعطى له أدنى قيمة لا من حيث المفهوم ولا من حيث المنهج، وهو ما سنبينه عن طريق تعقيبات نجعلها بعد كل مفهوم نحوي قصد تبيان أهم السياقات المنهجية التي ينبغي أن يأخذها المفهوم النحوي وفق ما تقتضيه طبيعة الإجراء التداولي.

**الفعل المتعدي؛ مفاهيمه وسياقه:** غالبا ما يحدد معلوم مقياس النحو التعدي بقولهم: هو الفعل الواقع أو المجاوز أو المعدى<sup>(9)</sup>، وهو من ثمة يتعدى إلى المفعول به، أو يقع عليه، أو يجاوز حدّ الفاعل ليصل إلى المفعول به. ثم ينتقل بعد شرح هذا المفهوم المتعلق بفعل التعدي إلى أنواعه فيجعلها تبعا للقاعدة النحوية، خمسة أنواع وهي على النحو الآتي:

1. أفعال متعدية أصالة وهي في الغالب تلكم الأفعال التي لا تستطيع أن تتجاوز في تعديها مفعولا به واحدا، وليست على معنى حرف من حروف الجر، من مثل: ضرب زيد عمرواً<sup>(10)</sup>.

2. أفعال متعدية بحرف الجر؛ في هذا النوع يكثر التعدي بواقع الأفعال التي تجعل من حروف الجر ملازمة لها، ومن ثم لا يجوز حذف حرف الجر إلا في الضرورة الشعرية ليس إلا؛ فيلتجئ المعلم حينها إلى تبيان الأمثلة التي تتماشى والقاعدة النحوية فيقول مثلاً: مررت بزيد، ونظرت إلى زيد، وعجبت من زيد.

3. أفعال تتعدى بحرف الجر، ثم أسقط الجار منها؛ فاستخدمت حينها كالمتعدية بنفسها، من مثل قول الفرزدق: تمرّون الدّيار ولو تعوجوا\*\*\* كلامكم عليّ إذا حرام.

4. أفعال تتعدى بنفسها ثم عُدّيت بحرف الجر، من مثل نصح وشكر، يقال: نصحت له (أمره)، وشكرته أي شكرت له (فضله) [الأصل في التركيب: نصحت أمره وشكرتُ فضله أو نعمته]؛ فمعلم المادة يشير إلى الطلبة في كون أنّ هذا النوع من الأفعال متعدّ بنفسه في أصله، ولكون مفعوله معروفا مشهورا استغني عن ذكره في الغالب الأعم؛ وعليه فالمشكور الحقيقي هو الفضل أو النعمة أو ما جرى مجراهما مما بينه النحاة في مصنفاتهم.

5. أفعال استخدمت على جهتين: لازمة ومتعدية، نحو قوله تعالى: {هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون} (الفعل الوارد في سياق الآية أصله متعد)،

وقوله: {ولتنتظر نفس ما قدمت لغد} (الفعل الوارد في سياق الآية أصله لازم أو متعد بحرف جر)، والغرض من الآية الكريمة أي هل يستوي من لديهم علم ومن ليس لديهم علم، والمقصود هو بيان حصول الفعل ووقوعه، لا تعلقه بمفعول. بعد ذكر هذه الأنواع للطلبة يلتجئ المعلم أو الأستاذ إلى تبيان حقيقة التعدي الوارد في السياقات التركيبية، دون إعطاء أدنى التفاتة إلى الجانب الوظيفي ولا الوظائف للتعدي؛ فيقسمه إلى قسمين هما: التعدي الحقيقي والتعدي اللفظي.

#### التعدي الحقيقي والتعدي اللفظي:

تحدد كتب النحو في الغالب الأعم التعدي الحقيقي على أن قوة الفعل تصدر عن الفاعل وتقع مباشرة على غيره وهو المفعول به. أما غير هذا الإصدار الواقع من الفاعل فهي تلكم الأفعال التي انتقلت من اللزوم إلى التعدي؛ فهي حينها أفعال متعدية تعدياً لفظياً، من مثل: أمرتُك الخير، والأصل أمرتُك بالخير..

ثم إن التعدي اللفظي نجده يكثر في المنصوبات بنزع الخافض وبخاصة المنصوب الأول من باب الحذف بالإيصال، نحو قوله تعالى {وإذا كالوهم أو وزنوهم يُخسرون} فالمفعول به الحقيقي هو المكيل والموزون من حنطة وشعير أو دهن أو غير ذلك من الأغذية. أما المكيل لهم والموزون لهم فلا يقع عليهم الكيل ولا الوزن؛ فليسوا من باب المفعول به الحقيقي، بل هو من اللفظي الذي يكثر في الأفعال التي يسمونها متعدية إلى مفعولين وإلى ثلاثة مفاعيل.

ويزداد الأمر تعقيداً وتشابكاً عندما يلتجئ أستاذ المادة إلى توجيه الطلبة في هذا الشأن فيبين لهم بالأمثلة أن هناك من الأفعال من له القدرة في أن يتعدى إلى أكثر من منصوب واحد من مثل: الفعل ظن وحسب وخال وغيرها، ولا يقف هذا التبيان عند هذا الحد بل يتجاوزه ليصل إلى تلكم الصور التي يتوسط فيها هذا العامل الناسخ بين معموليه فتارة يرد الناسخ ظن ومن تبعه أي الأخوات بين

المعمول الأول والثاني، وتارة يتأخر عليهما وتارة أخرى يتوسط دون العمل، فيقول مثلا في بيان كل حالة:

**ظننت محمدا قائما**، فيعرب للطلبة أنّ الفعل ظن قد استوفى المنصوب الأول والثاني فهما معموليه معا، ثم يقول: **محمدا**، **ظننت قائما**، فيجيز للطلبة مثل هذه الصورة التي يمكن أن يتوسط فيها العامل بين معموليه فيظل العامل باقيا على عمله رغم تأخره في الصدارة، ثم يقول في مثال آخر **محمدا قائما ظننت**، فيبين بأنّ العامل لا يزال له القدرة في التحكم في معموليه، وأخيرا يبين السياق الذي يتخلى فيها الفعل ظن عن عمله فيقول للطلبة: **محمد**، **ظننت**، قائم على الرفع الحقيقي فيدرك الطلبة أنّ هذه الجملة باقية على أصلها.

**تعقيب:** ما أضر أستاذ المادة لو تفتن إلى مثل هذه الأفعال الدالة على حد اعتقاد النحاة على الرجحان والظن وغيرها، من أن يعقد عملية ربطية بين دلالة الفعل الوارد في السياقات التركيبية والمعمولات اللاحقة أو الملحقة به، فيجعل الطلبة ينتبع خطى الإطار التوجيهي المنطقي في ذاتية اللغة بما تدسّه من أسرار ومعان؛ الأمر الذي يؤهل أستاذ المادة أن يقدم المادة المعرفية ليس في طابعها التقعيدي المعياري وإنما في طابعها الشمولي الاستغراقي المتماشى مع طبيعة اللغة.

إنّ أدنى تأمل في الأمثلة الأربعة التي يقدمها أستاذ المادة إلى الطلبة لكي يدركوا أبعاد التعدي واللزوم، يهدي بنا المقام إلى أنّها بحق تمثل الحجر الأساس في الجانب التداولي الاستعمالي من باب الوظيفي السياقي الذي لا يؤمن بمبدأ القاعدة الصارمة وإنما بمبدأ الذوق واستخدام الجانب التصوري العقلي في ذاتية عالم الألفاظ اللغوية، فكان حريا بأستاذ المادة أن يتعامل مع مثل هذه الأمثلة بالطريقة البيداغوجية الآتية:

**المثال الأول: ظننتُ محمدا قائما؛** في هذا المثال لا ينظر أستاذ المادة إلى العنصر اللغوي القائم على الفعل كيف يحقق عملا قائما على النصب، وإنما يطرح التساؤل على واقع الطلبة وهو: ماذا يريد أن يبين الفعل "ظن" في هذا المثال؟ هناك صفة متحلية في ذات، ولكن هذه الصفة ليست بائنة لدى المخاطب ومن ثم فالمخاطب خالي الذهن من هذا الخبر، فيجيء الفعل ظن مبينا أن صفة القيام قد تحلت بها ذات محمد بكل مواصفاتها الداخلية والخارجية. وهو إخبار كان لدى الباث فتحقق التواصل بين الباث والمخاطب أو المتلقي بعدما كان المخاطب خالي الذهن من هذا الإخبار.

**المثال الثاني: محمدا، ظننتُ، قائما؛** في هذا المثال يختلف عن الأول؛ إذ المخاطب أو المتلقي يظن أن الأستاذ يصف ذاتا بهذا القيام ولكنه اختلط عليه أمر الصفة أو وقوعها فهي في ذات عمرو أم خالد أم محمد، فيأتي الباث أو صاحب الخطاب ليقدم ذاتية محمد واصفا إياها بصفة القيام ومن ثم يزال الوهم أو الإبهام من ذهن المخاطب المتلقي.

**المثال الثالث: محمدا، قائما، ظننتُ؛** يختلف هذا المثال عن سابقه؛ إذ إنَّ المخاطب بمجرد سماعه لهذا الحكم راح تصوره يرسي معالمه على أن المتصف بصفة القيام هو محمد وليس خالدا، والعلة في ذلك أن تقديم الباث لذات محمد بوصفها بالقيام جعل الحصر والاهتمام يدركه المتلقي مما أدى ذلك إلى ترسيخ معنى الفعل ظن الوارد في السياق التركيبي.

**المثال الرابع: محمد، ظننتُ، قائم؛** في هذا المثال لربما كانت لدى الباث حاجة في نفسه قائمة على مبدأ اليقين لا الشك الكائن في ذاتية الفعل "ظن"، ولكن قد اعترض الباث بعض من لوازم الاعتراض وهو فعل الشك "ظن" فعاد إلى رشده وبنى تصوره اليقيني في كون أن الصفة الحقيقية التي يتحلى بها محمد هي صفة القيام بدون عامل أو معمول. وعليه يبين أستاذ المادة أن جملة -ظننتُ- الواقعة

بين محمد وقائم هي جملة اعتراضية لا محل لها من الإعراب؛ فيكون الحدث الكلامي الاستعمالي معقود في الأصل على: محمد قائم ليس إلا.

على هذه الشاكلة المنهجية البيداغوجية التي يسلكها أستاذ المادة وهو يتعامل مع هذه الأمثلة يجعل من الطالب لا ينصب اهتمامه إلى الفعل المتعدي الوارد في السياق بقدر ما ينصب اهتمامه على دلالة العناصر اللغوية الواردة مع الفعل، ومن ثم تكتسب مثل هذه الطريقة المنهجية أهلية معرفية وموضوعية للطالب بأن يتعامل مع واقع اللغة ليس من بابها التقعيدي المعياري وإنما من بابها الذوقي الاستعمالي المحقق في نهاية المطاف عملية تواصلية.

إنّ ما لاحظناه في عملية التدريس أنّ غالبية أساتذة مادة النحو لا يتوقفون عند كثير من الإجراءات الوظيفية التي تساعدهم بدون شك في تقديم المفاهيم النحوية في صورة سهلة لا تعتمد الحفظ وإنما الإدراك والاستيعاب وبخاصة ما هو مبثوث في الدرس التداولي وبالضبط فيما يسمى بنظرية الأفعال الكلامية التي همّها الوحيد التركيز على الفعل الإنجازي المتلفظ من قبل الباحث في علاقته بواقع المتلقي وهو ما يساعد أستاذ المادة أن يستقي من ينبوعه المعرفي عدة مفاهيم وإجراءات تؤهّله بدون شك أن يحقق ضابطا وظائفا على غالبية المفاهيم النحوي المقدمة لدى الطلبة على مختلف مستوياتهم.

هو تعقيب ما حاولنا أن نجعله في هذه المحطة إلا حاجة في أنفسنا والمتمثلة أساسا في تلك المقاربة التي قُيدنا بها في هذه الدراسة، وهي المقاربة التداولية التي تهتم بدراسة الاستعمال اللغوي من جانبه الوظيفي الإبلاغي الذي يحقق تواسلا بين الباحث والمتلقي.

غير أنّ من باب الإنصاف العلمي الموضوعي أننا لا نستطيع أن نمر هكذا على مفهومي التعدي واللزوم دون أن نحط بالرحال المنهجية المتعلقة بمنطق الإطلاق في حقهما لاسيما وأنا وجدنا كثيرا من أساتذة مادة النحو لا يميزون في

التعدي واللزوم الدلالية الوظائفية الإبلاغية التي يؤديها كل واحد منهما داخل السياق، وعليه لا ضير من تبيان أهم النقاط التي حاولنا استنتاجها من خلال تتبعنا لأهم الإجراءات المفاهيمية المقدمة من قبل الأساتذة أنها لا تتماشى ومنطق اللغة، لا من حيث المفهوم ولا المنهج ولا الموضوع.

### نقد وتوجيه في ضوء الذوق اللغوي الاستعمالي:

من المؤكّد الذي لا شك فيه، أننا لا ندعي الإحاطة والشمولية في عالم المعرفة التي تجعل من الباحث يغتر بنفسه في ما يخص الأحكام المعرفية التي يسلطها على الوقائع والسياقات، وإنما حسبنا أن نقول قولاً نحاول أن نجوس من خلاله عالم المفاهيم النحوية كيف ينبغي أن تدرّس لدى المتلقي الجامعي بحيث نستطيع بامتلاكنا لخاصية العملية التوجيهية أن نكون طالبا جامعيا يحسن التحدث باللغة العربية نطقاً وكتابةً ومن ثم تكون له الأهلية في أن يعي أغوار وأسباب النظام اللغوي مفهوماً ومنهجاً وموضوعاً.

لعل أول مل يلفت انتباه القارئ المتخصص في ما يخص المفاهيم النحوية هو: ما دلالة اللزوم والتعدي من الوجهة الفلسفية المنطقية بحكم أنّ غالبية النحاة قد تأثروا في بداياتهم الأولى بالمنطق الفلسفي؟ وما هي أهم ميزة يمتاز بها كل من اللزوم والتعدي؛ هل في ذاتيتهما أم في ذاتية العلاقة الكائنة بين الفعل والذي يليه؟ ثم هل يمكن أن نقر بأنّ تقسيم النحاة للفعل إلى لازم وتعدي لا يتماشى ومنطق الاستعمال اللغوي؛ على اعتبار أنّ الأصل في الإطلاق -على حدّ اعتقادنا-<sup>(11)</sup> هو اللزوم على نية الانفراد ليس إلا.

لعل الصفة الأساسية التي يمتاز بها الفعل اللازم هي دلالته المطلقة؛ على أساس أنّها تعبر عن حركية الفاعل وسلوكه الذاتي الذي لا يؤمن بمبدأ التقييد. ثم لما كان الفاعل ليس بمعزل عن العالم حولّه؛ استوجب من السياق الحالي أن يكون له علاقات ترابط بهذا العالم، وعليه لتحقيق هذا الترابط يلجأ المنطق اللغوي القائم

على مبدأ الذوق لا التقييد إلى حروف الجر أو حروف المعاني على حد تعبير المعتقد النحوي... ووظيفة هذه الحروف خلق رابطة منطقية/ذوقية بين الفعل واسم بعده؛ الأمر الذي يؤهلها سلفاً لأن تحدد معناها وفق طبيعة الفعل والاسم، كما تكتسب هذه الحروف نتيجة لوجودها في سياقات محددة نوعاً من التلازم مع الأفعال، حتى بلغ بتلازم الأفعال مع حروف المعاني أو الجر أن وقر في الأذهان أنّهما (الحرف والفعل) كلمة واحدة.

على أنّ هذه الصفة اللازمة التي تختص بعالم الفعل اللازم المستقل بذاته عن طريق الفاعل، هي التي جعلت من الحدث اللغوي يبقى دائماً محافظاً على صفته الإطلاقيه التي لا تؤمن بمبدأ الضوابط التقييدية، مما أهل من الفعل أن يكتسب قدرة حركية تجعله يقتحم غالبية السياقات التركيبية التي يرد فيها، وهي ميزة نوعية معرفية تجعل المتلقي (الطالب) ترتسخ في ذاكرته هذه الصفة على نية الأخذ فتؤمله لأن يعي بحق دور الفعل سواء عن طريق الحدث الإنجازي الذي يقوم به أثناء عملية التلفظ أم عن طريق الواقع الكتابي القائم على التخيل والإدراك. غير أنه إذا كان هذا حال صفة اللزوم التي كان من واجب معلوم مادة النحو أن يلتزموا بإجرائها الداخلي والخارجي حتى يقدموا مادة المفاهيم في قلبها الذي يتماشى مع طبيعتها التصورية القائمة على مبدأ الشمولية لا التقييدية؛ فإننا نجد في المقابل صفة التعدي لا تتعد عن صفة اللزوم من جهة ذاتية الفعل في علاقته بالمعمول به دون أن يجاوزه بحال.

لا يبتعد التعدي في تعريفه المنطقي عن اللزوم؛ فهو المعدى أو المجاوز لمنصوب له القدرة في أن يتحكم فيه بحكم العلاقة العملية التي تربطهما، وعليه استوجب من معلمي مادة النحو طرح تساؤل وجيه وهو: هل بمقدور الفعل المعدى أن يتجاوز أكثر من مفعول به واحد؟ أو بعبارة أدق هل للفعل القدرة الكافية في أن يتحكم أكثر من جهة؟.



ما لاحظناه في الدروس المقدمة للطلبة في شأن هذا التساؤل أنّ غالبية الأساتذة يقرّون في كثير من السياقات التعليمية التوجيهية أنّ الفعل له القدرة في أن يتعدى أكثر من مفعول به واحد؛ الأمر الذي جعل من غالبية الطلبة يتلقون هذا الأمر بكل بساطة بل وصل بكثير من الأساتذة أن يجعلوا مع هذا الطرح أبياتا شعرية مقتبسة مما يسمى بالمتون وذلك حسب زعمهم الخاطئ أنّه يسهل على الطالب المتلقي حفظ القاعدة المعيارية. وهي طريقة في اعتقادنا تقتل واقع المتلقي قتلا بطيئا تجعله لا يستطيع أن يدرك أبعاد حركية الفعل لا في الاستعمال ولا في الكتابة، وهما دليلان من دليل الضابط اللغوي الاجتماعي الذي يؤهل الطالب المتلقي لأن يكتسب اللغة طلاقة بدون قيد ولا ضابط.

إنّ التعديّة أو المجاوزة المنطقية في شأن واقع الفعل الدال على الحدث والزمن، تقتضي منه وظيفيا أن لا يتجاوز أكثر من مفعول به واحد فقط، وهي ميزة لا نجدها في اللغة العربية فحسب وإنما في كل لغات العالم، ولذلك لا نمكن أن نعلم طالب المتلقي أنّه ثمة مفعول به حقيقي ثانيا وثالثا وهلم جرا.

ولعل من بين الطرق أو الإجراءات التي ينبغي أن يجعلها معلوم مادة القواعد النحوية التي هي في اعتقادهم الحجر الأساس للغة العربية، أن يعودوا بواقع الطلبة إلى طبيعة اللغة وفطرتها التي نشأت فيها؛ فإنهم بدون شك يجعلون الطالب عند عودته إلى تلكم الينابيع الأولى لفطرة اللغة ولعلها البداوة التي لها من واقعها الاجتماعي التواصل ما يؤهل الطالب عن طريق مبدأ الاكتساب يستجيب بدرجة عالية لعملية التعلم القائمة على مبدأ الذوق والإدراك لا التعيد والضوابط.

ولعل ما يبرر هذا الموقف العلمي السليم تلكم الرؤية النقدية التي ذهب إليها الناقد مصطفى جواد حين غدا يبرر مفهوم التعدي في ذاتية الفعل من أنّه لا يجوز أن يتعدى أكثر من مفعول به واحد فيقول ما بيانه: "إنّ أكثر أفعال اللغة العربية متعدية منذ بداوتها ولا تزال كذلك مع تقدّمها في الحضارة، وهذه الأفعال المتعدية

تتصب في العادة مفعولا به واحدا، ثم لا يست أحوال التمدن وأصابها التطور فنصبوا بها أحيانا مفعولين؛ لأنّ الفعل المتعدي كائنا ما كان، لا يجوز في طبيعة الوجود أن ينصب إلا مفعولا حقيقيا واحدا، والسبب في ذلك أنّ الحدث واحد، فلا يقع إلا على جهة واحدة، سواء أكانت موحدة أم ذات أجزاء؛ فكما يتعدد الفاعل وفعله واحد فكذلك يتعدد المفعول به وهو واحد من حيث وقوع الفعل عليه حقيقة، فالمفعول الثاني والمفعول الثالث ليسا بمفعولين حقيقيين؛ فشأنهما كشأن الحال في النصب<sup>(12)</sup>.

إذا لا يعقل أن يتعامل معلوم النحو مع الفعل المتعدي إلا وفق هذا الطرح المنطقي الذوقي الذي يجعل الطالب يدرك منطقيا أنّ المنصوبات الواردة مع الفعل الأصلي إن هي إلا أحوالا ليس إلا؛ فتتشكل في ذهنيته أنّ حدث الفعل الذي يصاحبه في كل السياقات التركيبية يأبى أن يجاوز حدّه إلى أكثر من جهة واحدة؛ فهي جهة مسلطة أساسا على واقع المنصوب الأول دون غير، والوارد بعد المنصوب الأول استعماليا يظل يفرض أحوال المقامات لا يتجاوزها بحال.

لكن اللافت للانتباه في هذا المقام بالذات أنّ المسافة بين اللزوم والتعدي ليست بعيدة كل البعد، وهي حقيقة رأيناها تتكرر في عدة سياقات تركيبية عربية؛ الأمر الذي حملنا أن نشك شكّا علميا موضوعيا في هذا التقسيم الثنائي الذي ذهب إليه غالبية النحاة في ذاتية الفعل، وهو ما لا نؤمن به على هذه الشاكلة وإنما على شاكلة الانفراد والتساوي هو الذي تقتضيه طبيعة الذوق اللغوي. وهذه الرؤية هناك من النقاد اللغويين من وجدناه يتماشي ورؤيتنا المتواضعة ولعله الباحث عبد القادر فاسي فاهري في مؤلفه الموسوم بـ: المعجزة والتوسيط "نظرات جديدة في قضايا اللغة العربية".

يندهش الباحث المتخصص في مجال المفاهيم أو المحاور النحوية عندما يجد غالبية معلمي هذا المجال -إلا من رحم ربك- يتعاملون مع هذه المفاهيم وفق

خلفيات معرفية لا تمت الصلة بمنطق اللغة لا من قريب ولا من بعيد؛ الأمر الذي أهّل من تلكم الإجراءات أن جعلت مسار عملية التعليم أو التوجيه لا تعطي أدنى اهتمام إلى أهم المفاهيم الحدائثية التي يمكن لمعلمي مادة النحو أن يحققوا تقاطعا معرفيا يجعل الطالب المتلقي تتفتح قرائحه واستعداداته الفطرية والوجودية لأن يدرك مادة النحو مفهوما ومنهجيا، مما يساعده الأمر لأن يتحدث باللغة العربية بدون صعوبة وتكلف.

ولكي نكون على بينة علمية موضوعية مما نريد التوقف عنده في شأن الحدث الكلامي من الوجهة النحوية، لا ضير من أن نطل على البرنامج المتبع في شأن هذا المفهوم كيف يقدم للطالب بدلالاته وإجراءاته، ثم بعدها نحاول أن نعطي رؤية نقدية تتطرق من خلفية سوسيو/ألسنية تعطي اهتمامها البالغ إلى جانب الاستعمال لواقع اللغة لا من حيث الإطلاق فحسب وإنما من حيث ذلكم التواصل الإبلاغي بين الباث والمتلقي.

#### الناسخ "كان" بين الضابط المعياري والذوق اللغوي:

الذي لاحظناه من خلال تتبعنا لطريقة الإلقاء من قبل أستاذ مادة النحو في شأن مفهوم الناسخ كان وأخواتها "تجاوزا طبعا"، أنّ الأستاذ يلتجئ في كثير من السياقات إلى بعض من الطرق لتبيان مفهوم الناسخ الوارد في التراكيب العربية، وعليه لا مانع من أن نشير إليها بشيء من الإيجاز ثم نعقب عليها وفق الضابط اللغوي المنطقي/التداولي فنقول ما يأتي:

**الناسخ بمعنى الإبطال:** يركز معلمو المادة النحوية على أنّ دلالة الناسخ دلالة تتوقف على عملية الإبطال؛ فبعدما كانت الجملة الاسمية قائمة على المبتدأ والخبر مستقلين استقلالاً قواعدياً لا وظائفياً<sup>(13)</sup>، وبمجرد دخول الناسخ كان عليها ينقلب الوضع فتصبح تابعة لهذا الناسخ، فيلتجئ المعلم إلى تبيان حكمهما للطلبة فيبني تصوره التقعيدي المعياري على أنّ المرفوع الأول يعد اسم كان، على أن

يكون الاسم الثاني المنصوب خبر كان من مثل: كانت السماء صافية؛ فالطالب الجامعي تلتصق في ذهنيته هذه القاعدة فكلما أوردته الحس السمعى في شأن هذا الناسخ "كان" إلا وتجد الطالب يبني تصوره على هذه القاعدة.

**دلالة الحدث لا الزمن في الناسخ "كان":** ولترسيخ هذه القاعدة لدى الطالب المتلقي يلتجئ أستاذ المادة إلى طريقة منهجية يحاول من خلالها إعطاء قاعدة نحوية معيارية للطالب حتى لا ينسى الصفة التي يمتاز بها الناسخ "كان" فيوجه الطلبة إلى أنّ هذا الناسخ يسمى من حيث الموقع الإعرابي: **فعل ماض ناقص**. فيقر في أذهان غالبية الطلبة أنّ هذا الناسخ أينما وجد فهو دال على أحد ركني الفعل، ومن ثم فهو ناقص بخلاف الأفعال الأخرى الدالة على التمام لاستيفائها على الحدث والزمن معا.

ويزداد الأمر تعقيدا وتشابكا عندما يتوقف أستاذ المادة في ضوء المدونة العربية التي ورد فيها الناسخ، أنه يمكن أن يدل على الحدث والزمن فيتحدى حينها بما يتحدى به الفعل التام. ولتبرير هذا المعطى للطلبة يلتجئ الأستاذ إلى إعطاء بعض من الأبيات الشعرية التي ورد فيها الناسخ كان بمعنى التمام لا النقصان فيستشهد مثلا بقول الشاعر الذي يقول:

إذا كان الشتاء فأدفئوني \*\*\* فإنّ الشيخ يُهرمه الشتاء<sup>(14)</sup>؛ فيستقر في أذهان الطلبة أنّ "كان" في هذا السياق التركيبي حكمه من حيث الموقع الإعرابي فعل ماض تام، والشتاء فاعل وليس اسمها. فيدرك الطالب عن طريق الأستاذ أنّ دلالة كان في مثل هذا السياق وقعت بمعنى "وقع أو حلّ أو أقبل وغيرها"  
وكذلك البيت الشعري: فكيف إذا مررت بدار قوم \*\*\* وجيران لنا كانوا  
كرام<sup>(15)</sup>

فيلتجئ الأستاذ بحكم تمام كان في البيت، مبينا بأنّ الضمير الوارد مع الناسخ "كان" هو فاعل في الأصل.

ولا يقف حدّ التوجيه البيداغوجي في شأن تعليمية هذا الناسخ للطلبة عند هذا الحد وإنما يذهب الأستاذ إلى صور أخرى للناسخ "كان"، فبيّن للطلبة أنّ "كان" قد تتوسط بين النقصان والتمام، وقد تتوسط بين التمام والنقصان والزيادة ساردا أمثلة كثيرة من الشعر والتراكيب القرآنية وغيرها مما يؤدي في نهاية المطاف أن تلتصق القاعدة النحوية في ذهنية الطالب؛ فيدرك حينها أنّ هذا الناسخ لا يمكن أن يخرج عن هذه الصفات الأربعة التي رسمها النحاة في أبحاثهم اللغوية.

لكن إذا ما أردنا أن ننظر إلى الأشياء بمنظار عقلي منطقي لا ذاتوي تعديدي معياري يتمشى وفطرة اللغة مما يؤدي بنا إلى احترام هذا المتلقي الذي نريد أن نقدم له المادة المعرفية في أحسن صورة مفاهيمية يحسن السكوت عندها؛ فتؤهله سلفا لأن يعي بحق أسرار النظام اللغوي داخليا وخارجيا، فإننا نعتقد بأنّ هذا الطرح أو التصور في شأن الناسخ -كما سماه النحاة- قد أجمف في حقه ولم يعامل كبقية الأفعال التامة الأخرى وعليه نقول:

■ كيف يُعقل منطقيًا وعقليًا وذوقيا أن يكون هذا الفعل "كان" دالا على الحدث لا على الزمن. ألم ينتبه معلمو المادة وهم يعطون الأمثلة أنّهم قد أخفقوا في تعاملهم مع ذاتية الفعل جهته الوظيفية التي يؤديها داخل السياق التركيبي؟ ألم يراعوا تلكم القرائن السياقية المصحوبة مع ذاتية الفعل "كان" مما يجعل الطالب المتلقي يدرك دلاليا بأنّ الفعل عندما يكون في السياق فإنّه يؤدي وظيفة تداولية تتم عن طريق دلالة تلكم العناصر اللغوية فيما بينها بحكم أنّها القادرة في تحقيق عملية تواصلية بين المادة المدروسة ومتلقيها حسب درجات مستوياتهم الفكرية والإدراكية للأشياء؟ ألم يعطوا معلمو المادة في عملية التعلم بأنّ الفعل الإلزامي الذي يتحدث به أثناء إلقاء الدرس يعكس في طبيعته حدثا وزمنا؛ فهو عندما يعطي الأمثلة في شأن "كان" فإنّما هو انعكاس معرفي وإجرائي لكيثونة الفعل "كان" بما هو قادر على التحلي بركني الفعل: الحدث والزمن؟

■ لماذا عندما ينظر معلمو المادة إلى الناسخ كان في ضوء الأمثلة التي يسوقونها للطلبة على أنه حدث ناقص الزمن، ولا يلقون أدنى التفاتة إلى أن تحقق الزمن في الفعل "كان" قد استوفي حقه الوجودي والمعرفي لحظة تلفظ الباث بهذا الفعل؛ فعند قولنا: كانت السماء صافية، فلم نعرب السماء اسمها وصافية خبرها في الوقت الذي إذا سلطنا الجانب العقلي المنطقي في حركية كان على لفظي السماء والصفاء علمنا بأنّ ثمة حالة وسياق أو مقام قد استطاع هذا الفعل أن يحقق فعلا إلزاميا مستوفيا لشروط التمام الدلالي والمعنوي للعلاقة الإسنادية القائمة بين: السماء/الصفاء؛ فيكون حينها من باب الإنصاف العلمي المنطقي الذوقي القائم في ذاتية اللغة أنّ الفعل كان قد حقق الفاعلية والحالية؛ الفاعلية بينه وبين السماء؛ إذ لا يعقل أن يرد فعل بمعزل عن فاعله، والحالية بحكم أنّ غالبية السياقات التركيبية التي يرد فيها الفعل الإنجازي لكان إلا ونجد الناصب معه يقترب إلى الحالية منه إلى الخبرية التي آمن بها النحاة التقيديون وتبعهم في ذلك معلمو مادة النحو؛ أبعاد من ذلك لماذا نحدد من الفعل "كان" في هذا المثال دون أن نعود إلى زمن التلطف حين غدت العلاقة الإسنادية تحقق شرطا تواصليا من داخل البنية ومن خارجها؛ الأمر الذي أهّل من الفعل الكينوني يحقق ديناميكية لها نفس الحال والمقام مع كينونة الأفعال التامة الأخرى؟.

■ لماذا لم يراع معلمو المادة الفعل "كان" ليس من حيث المعمولات الواردة بعدها بحكم أنها تعد تابعة له، وإنما إلى ذاتية الفعل "كان" بما يحمله من دلالة يمكن تسميتها لدى المشتغلين في الإطار اللغوي التداولي دلالة الاقتضاء (Présupposition)؛ ذلك أنّ الفعل "كان" ظاهريا يدل على كينونة تحقق تقاربا دلاليا بين اسمين، لكن باطنيا هناك زمنا قد تحقق في العلاقة الإسنادية لحظة إنجاز الفعل الكلامي من قبل الباث (أستاذ المادة)؛ هذا الفعل الإنجازي في اعتقادنا يتمشى وطبيعة الفعل "كان" من حيث الدلالة الذاتية، والدلالة السياقية، والدلالة الإيحائية،

وعليه كان من واجب معلمو المادة أن يراعوا الفعل من خلال هذه الجوانب؛ لأنها جوانب تجعل الطالب المتلقي يستجيب استجابة لهذا الطرح المنطقي اللغوي الذوقي بسرعة تؤهله لأن تتحقق في ذاكرته اللغوية عملية تواصلية بين الجانب القاموسي والجانب الاستعمالي للغة.

هي إذاً تخريجات نراها تتسجم معرفياً وبيداغوجياً مع تعليمية الفعل كان لدى الطالب الجامعي الذي يريد الأستاذ تمكينه أو تأهيله قصد تحصيله بزيادة معرفي لا يستهان به أبداً. وعليه ما يمكن قوله في شأن العملية التعليمية التي يسلكها أستاذ المادة النحوية أن يراعوا واقع اللغة ليس من حيث ما تمليه القاعدة النحوية من قوانين وضوابط، وإنما ما يتماشى مع فطرة اللغة عن طريق الذوق/المنطق والاستعمال اللغوي، وهو ما يؤهل الطالب لا لأن يحفظ بقدر ما يستعيب ويدرك أبعاد اللغة نظاماً ومفهوماً وتصوراً؛ فيلتجئ مباشرة إلى التحدث بها وكتابتها بدون قيد ولا تعقيد.

ثم إن الحديث عن هذا الفعل الكينوني بما فيه من صفة التمام لا النقصان التي ألبسها عليه الضابط التقعيدي المعياري، يجعلنا نولي الاهتمام للحديث عن جانب آخر هو من الأهمية بمكان والمتعلق بمفهومي: المبتدأ والخبر. فعند تتبعنا لمجموعة من الحصص المتبعة من قبل أستاذ المادة وهو يشرح المفاهيم التي لها علاقة بمفهومي: المبتدأ والخبر لا حظنا عدة أشياء تصب في عمق الجانب البيداغوجي التعليمي البعيد كل البعد عما تقتضيه طبيعة الطرح السوسيو اللساني/التدوالي في عملية التعلم في حق الطالب الجامعي. وعليه لا مانع من أن نبين ما لاحظناه ثم نعقب عليه بشيء من التحليل والبيان.

غالباً ما يلتجئ معلمو المادة النحوية في تحديدهم لمفهومي المبتدأ والخبر حسب الموقع الذي يحتله كل منهما، وعليه غدا الطلبة يؤمنون إيماناً جازماً بأن المبتدأ هو ما وقع في الغالب الأعم في بداية الكلام، وكذا يمكن له على الرغم من

حكمه من حيث الموقع الإعرابي وهو يحتل الرفع، إلا أنه قد يعترضه عارض إعرابي موقعي فيُرفع على نية المحل لا الموقع على حدّ تعبير النحاة. ولترسيخ هذه القاعدة النحوية لدى الطالب يلتجئ معلمو المادة إلى إعطاء بعض من الأمثلة على ذلك، فيعطون المثال المشهور في كتب النحو وهو قول امرئ القيس:

**وليلٍ كموج البحر أرخى سدوله \*\*\* عليّ بأنواع الهموم ليبتلي**

فيبين معلم المادة النحوية للطلبة بأنّ لفظة "وليل" حكمها من حيث الموقع الإعرابي مبتدأ فيعربها لهم على النحو الآتي:

**وليلٍ:** الواو واو ربّ. ليلٍ: اسم مجرور **لفظاً** ومرفوع **محلاً** على أنه مبتدأ. فيرتسخ في ذهنية الطالب المتلقي بأنّ المبتدأ يمكن أن يكون مجروراً وهو يحافظ على موقعه الوجودي والمعرفي "الإعراب". وهكذا يذهب معلم المادة إلى تبيان جميع الصور والأشكال التي لها الأحقية باتصافها بهذه الصفة الأخيرة. غير أننا ونحن نتتبع مثل هذه القواعد التعديدية الملقاة في ساعة المحاضرات أو التطبيقات اعترضنا عارض منهجي مفاهيمي في ما يخص هذا الإطلاق، فالتجأنا إلى طرح سؤال منهجي له علاقة بالجانب المنطقي الذوقي في ذاتية اللغة وهو: لماذا لم يجوّز النحاة مثل هذه الإطلاقات على كثير من السياقات الإعرابية لكي نؤهل الطالب الجامعي أن يدرك واقع اللغة من بابها الاستعمالي التصوري لا التعديدي؟.

للإجابة عن هذا التساؤل ارتأينا بعد زمن من التفقيش والتنقيب فيما تركه الأولون من زاد معرفي، أن نقبض على بعض من التخريجات رأيناها تقي بالغرض المقصود فيما له علاقة بالإجراء التداولي الوظيفي. ولكي نعطي الدليل القاطع القائم على الموضوعية العلمية لا الذاتية أو الذاتية فيما يخص المفاهيم النحوية التي لا تتماشى ومنطق اللغة لا ضير من أن نسرد بعضاً من التصورات



النحوية السياقية التي لا تقبل مثل تلكم الإعرابات التي ألبسها لها الضابط المعياري التقعيدي مما زاد الهوة تكبر بين معلمي المادة وواقع طلبة قسم اللغة العربية وآدابها من النفور أو لربما الاكتساب غير المحمود من حيث المفهوم والطرح معا

1. قام زيد.

2. زيد قام.

3. زيد قائم.

4. إن زيدا قائم.

تعقيب وتوجيه:

في المثال الأول عندما نريد أن نسلط عليه إجراء إعرابيا نقول:

قام: فعل ماض، وزيد: فاعل،. وهذا الحكم الإعرابي له ما يبرره من حيث المعطى المعرفي الوظائف، فنبين للطالب بأن منطق الأشياء من حيث مبدأ الإنجاز الفعلي للحدث الكلامي أنّ فعل القيام هو في حقيقة أمره مسلط على ذات لها من المؤهلات الوجودية والمعرفية ما يجعلها قادرة على تحقيق عملية تواصلية بين الفعل الإنجازي القائم في ذاتية الفعل "قام" وبين ذاتيتها كفاعل له القدرة في تحريك وتجسيد هذا الإنجاز الفعلي؛ فيتحقق لدى المتلقي السامع أنه مهما ذكر الفعل الإنجازي إلا وينبغي أن يليه منجز هذا الفعل، وبذلك تتشكل عملية الاكتساب اللغوي في شأن دلالة الفعل في الوجود المعرفي فيعلم الطالب بأن الدور الأساس لأي فعل هو تحقيق عملية إنجازية بينه وبين الفاعل.

لكن هل يتوقف الإجراء التعليمي البيداغوجي عند هذا الحد من التعريف والبيان، أم ينبغي للمعلم أن يزيد الطالب المتلقي حقيقة معرفية أخرى لكي ترسخ في ذهن الطالب الحقيقة المعرفية من بابها الواسع؟.

لا مندوحة من المعلم أن يبين بأنّ هذا الحكم القائم بين الفعل والفاعل يظل هكذا قائماً سواء على هذه الشاكلة الخارجية الوصفية التي ورد فيها في هذا المثال "الأسبقية" أم على شاكلة التقديم والتأخير وهو ما جعلناه في المثال الثاني. في المثال الثاني، لا يمكن أن نعرب للطالب المتلقي بأنّ لفظة "زيد" التي تقدمت على الفعل الإنجازي هي مبتدأ كما ذهب إلى ذلك المعتقد البصري في كثير من السياقات، ولكن نتعامل مع الطالب بمعاملة منطقية قائمة على الحقائق الوجودية الكونية؛ فنقول له: في هذا السر الوجودي المعرفي هناك أحوال ومقامات قد تجعل من عناصر الأشياء تظل محافظة على موقعها الداخلي والخارجي، وقد يحصل على هذه العناصر أن تتم فيها عملية نقلية تحاول في ظلها أن تتنفس وتنفسا وجوديا معرفيا دون أن يصيبها خلل في حكمها الأصلي المصحوب معها.

من هذا المنطلق لا يجوز بتاتا من حيث ما يمليه الضابط الذوقي الاستعمالي اللغوي أن نعلم الطالب مثل هذه الأحكام، ولكن نقول له وبأسلوب بسيط يحمل حقيقة معرفية يحسن السكوت عنده عند غالبية الطلبة أنّ حكم "زيد" المقدم في بداية الحدث الكلامي هو فاعل مقدم؛ قدّم من قبل الباث لحاجة في نفسه، والفعل الإنجازي "قام" يظل فعلا ماضيا لا يحتاج إلى رابطة التي هي في محل رفع. واللافت للانتباه في هذا الطرح المنطقي أننا نجد الصعوبة يتفاقم أمرها شيئا بعد شيء عند إعراب المبتدأ على نية المحل عندما يكون قد جاوز حدّه من حيث الحركة الإعرابية وهو ما نجده في المثال الثالث.

في المثال الثالث "زيد قائم" إعرابه سهل بحكم أنّ هناك مبتدأ وخبر، ومن ثم لا نحتاج إلى أي واسطة نقدمها إلى الطالب المتلقي، ولكن هل هذا الحكم القائم في هذا المثال هو نفسه الكائن في المثال الرابع عند سبق الناسخ "إنّ" على جملة المبتدأ والخبر.

في المثال الرابع "إنّ زيدا قائم" يعجب المرء المتخصص في الدراسات النحوية عندما يلتجئ غالبية معلمو النحو إلى إعراب هذه الجملة بـ:

إنّ: حرف نصب وتوكيد

زيدا: اسمها منصوب

قائم: خبرها مرفوع

وينسوا أو يتتاسوا بأنّ أصل الجملة إذا ما أردنا أن ننظر إليها من زاوية إنجازية ووظائفية نجدها تتكون دلاليا من:

إنّ هو حرف ذاتوي لا يخرج عن نية التوكيد والتقوية بين من؟ بين العلاقة الإسنادية القائمة بين المبتدأ والخبر؛ فمجيء حرف الناسخ "إنّ" إلى جملة "زيد قائم" فقط ليقوي هذه العلاقة فيقدمها لدى الطالب المتلقي فيعي حينها بأنّ حدث القيام قد تحقق وأنجز وفق ظروف معينة، ومن ثم الحركة التي وقعت على ذاتيتي: زيد والقيام هي حركة خارجية لا تستطيع بحال من الأحوال أن تغير من شأن حكم "زيد" وحكم "قائم"؛ هذا من جهة، ومن جهة أخرى نقول للنحاة الذي جوزوا في إعراب "وليل" على نية المحل مع بقاء حكم المبتدأ على صورته الداخلية والخارجية، لما لا تجيزون في هذا السياق إعراب "إنّ زيدا قائم" على النحو المنطقي الذوقي الاستعمالي الآتي:

إنّ: حرف نصب وتوكيد

زيدا: اسم منصوب لفظا ومرفوع محلا على أنه مبتدأ

قائم: خبر المبتدأ مرفوع

فيتشكل لدى الطالب عملية اكتسابية تؤهله لا لأن يحفظ القواعد التقعيدية المعيارية فيظل فكره وتصوره ينصاع إلى هذه القواعد، وإنما ليكتسب تصورا منطقيًا ينم قاموسه اللغوي فيتعلم اللغة بدون صعوبة ولا إشكال.

ما يمكن قوله من خلال هذا التطواف المختصر في شأن التراكييب النحوية من الوجهة الوظيفية أنّ الدرس النحوي في أمس الحاجة إلى النظر والتعامل معه وفق ما تقتضيه طبيعة الوظائف على واقع العناصر اللغوية الواردة في التراكييب؛ الأمر الذي يجعل من العنصر اللغوي المتجسد في المفاهيم النحوية يتنفس تنفساً حركياً يتمشى ووظيفة السياق التركيبي فيبتعد المفهوم النحوي عن القاعدة ليقترّب شيئاً فشيئاً إلى مبدأ الاستعمال الذوقي وهو ما يجعل المتلقي أو المتعامل مع هذا الصرح النحوي تستجيب قرائحه الفطرية الوجودية لواقع النظام اللغة فتحقق العملية التواصلية التي نريدها بين اللغة ومستعملها سواء من أبناء من يتكلمون اللغة العربية أم ممن ليسوا كذلك.

لعل من أهم ما يمتاز به الإجراء التداولي هو أنه له القدرة الكافية والشفافية في أن يجعل من المفاهيم النحوية تستجيب لا للقواعد والمعايير التي وضعها القدامى على اختلاف اتجاهاتهم الفكرية والفلسفية، وإنما لمبدأ الاستعمال القائم على الذوق السليم الذي لا ينافي وفطرة اللغة الذي جبلت عليه من قبل من بث فيها نواميس وجودية ومعرفية تختلف باختلاف الأحوال والمقامات.

#### الهوامش:

- 1- ينظر في هذا السياق أبو حيان التوحيدي: الإمتاع والمؤانسة. صحّحه وضبطه وشرح غريبه أحمد أمين وأحمد الزين. منشورات المكتبة العصرية لبيروت. صيدا. 1953م. 131/2.
- 2- لقد تعددت المقابلات العربية لهذا المصطلح Métalangage في اللغة الهدف؛ فمنهم من ترجمه بـ: اللغة الشارحة أو اللغة حول اللغة، ومنهم من ترجمه بـ: الميتا لغة على سبيل الاقتراض الاستتساعي أو ما وراء اللغة. وكل هذه المقابلات في رأينا للمصطلح تقارب دلالة المصطلح في لغته الأصل. ونجد في هذا السياق رولان بارث (Barthes) يشير إلى تحديد هذا المفهوم بشيء من الدقة والبيان فيقول في ما معناه:

Le métalangage change avec le texte étudié. Pour pouvoir sur imposer le métalangage au langage- objet, le premier doit être un système dont la structure soit isomorphe ou analogue à la structure du second... Cette liberté n'est pas licence de dire n'importe quoi sur le texte, cela signifie simplement que le code choisi par la critique ne déformera par le langage- objet tout que l'isomorphisme sera assuré. Et ceci dépend de la cohérence du système structural choisi et de l'exhaustivité de la description, le métalangage doit saturer le langage- objet..(voir Barthes : Critique et Vérité). P : 64.

Le métalangage doit saturer le langage objet: puisque c'est une grammaire de ce langage, il doit rendre compte de toute phrase possible dans le texte et de la distribution de chaque composante textuelle. Cf. Ibid. pp : 65-66.

3- مالك المطليبي: الزمن النحوي. مجلة الفكر العربي المعاصر. مركز الإنماء القومي. لبنان، بيروت، ع40، 1986م. ص:85.

4- ابن خلدون. المقدمة.. ص:485.

كما نجد أحمد أمين يورد في كتابه ضحى الإسلام تلك القصة المشهورة عن العالم النحوي الكوفي الكسائي (ت189هـ) الذي نشأ وترعرع فيها زمنًا طويلاً (الكوفة)، ثم ارتحل عنها لينتقل إلى البصرة أخذًا عن الخليل ابن أحمد الفراهيدي شيئًا عن النحو؛ هذه القصة التي تومئ من قريب أو من بعيد إلى استعمال الجانب التأويلي النحوي على مختلف سياقاته. يقول في هذا المقام ما بيانه: «وقد هجنه البصريون -أي قبحوه وأعابوا كلامه- وقالوا إنه أخذ نحوه من بصريين، ثم سار إلى بغداد فلقي أعراب الحظمية -اسم قرية- فأخذ عنهم الفساد من الخطأ واللحن، فأفسد بذلك ما كان أخذه بالبصرة كله. وقالوا إن الكسائي كان يسمع الشاذ الذي لا يجوز من الخطأ واللحن وشعر غير أهل الفصاحة والضرورات، فيجعل ذلك أصلاً ويقيس عليه حتى أفسد النحو. ويظهر أنه كان كثير القياس، كثير التأويل، فكثير ما يجيز الجرّ، والرفع، والنصب، والفتح، والضمّ، والكسر على تأويل بعيد». أحمد أمين: ضحى الإسلام.. 306/2.

5- الغزالي: الاقتصاد في الاعتقاد. الطبعة الأخيرة. شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر. ص12

- 6- فندريس: اللغة. ص: 182.
- 7- يمكن العودة في هذا الحكم إلى:
- تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد لابن مالك. ت.د. محمد بركات، دار الكتاب العربي 1388هـ.
  - توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، للمرادي، ت.د. عبد الرحمن سليمان. الكليات الأزهرية. الأولى.
  - شرح الجمل لابن عصفور. ت.د. صاحب أبو جناح. العراق. 1402هـ.
  - شرح شواهد المغني للسيوطي، لجنة التراث العربي، بيروت.
  - شرح المفصل لابن يعيش، ط/ المنيرية بمصر.
  - مغني اللبيب لابن هشام، ت.د. مازن مبارك ومحمد علي حمد الله. دار الفكر بدمشق، 1384هـ.
  - مناهج الكافية في شرح الشافية، لذكريا الأنصاري، تصوير عالم الكتب بيروت، عن ط/العامرة 1311هـ.
  - المقاصد النحوية، للعيني، ومعه خزانة الأدب بولاق.
  - مراتب النحويين لأبي الطيب اللغوي، ت محمد أبو الفضل إبراهيم، ط دار نهضة مصر. وغيرها كثير
- 8- ينظر على سبيل المثال لا الحصر: شرح التسهيل لابن مالك. تحقيق: عبد الرحمن السيد. ط1، مكتبة الأنجلو المصرية. ص: 9-60.
- 9- ينظر السيوطي: همع الهوامع. 81/2.
- 10- ينظر المقرب. 114/1.
- 11- ذكر التخريجة للفاسي الفهري في ما يخص قضية اللزوم والتعدي.

- 12- مصطفى جواد: دراسات فلسفة النحو. ص: 49. وانظر كذلك النحو الكوفي وأثره في تيسير قواعد اللغة العربية. مجلة المعلم الجديد، مج 13، ص: 220.
- 13- هناك فرق شاسع بين الوظيفة القاعدية ومبدأ الوظيفة؛ على أساس أنّ القاعدية همّها الوحيد هو تلكم الضوابط المعيارية التعييدية التي وضعها النحاة في أبحاثهم اللغوية فغذت كل الكتب النحوية تقتفي أثرها على نية القاعدة التي لا يجوز الخروج عنها بحال، وعليه أضحي من معلمي المادة النحوية يحفظون القاعدة وفق ما اتفق عليه النحاة. على أن يكون مبدأ الوظيفة القائم على الظاهرة النحوية لا ينطلق من القاعدة النحوية بقدر ما ينطلق من الإطار الذوقي المنطقي الذي يدل عليه كل مفهوم نحوي وفق السياقات التركيبية التي يرد فيها، ولكي نكون على بينة من أمرنا في هذا الطرح الوظائف في شأن المعطى النحوي لا ضير من أن نشير إلى بعض من المفاهيم النحوية من زاويتها الوظيفية التداولية فنقول مثلا في:
- الخبر من الزاوية الوظيفية الدلالية يصير به واقع المبتدأ كلاما تاما، على أن تكون دلالاته من الزاوية الوظيفية التداولية محط فائدة السامع؛ على أساس أنّ السامع المتلقي يعد الحجر الأساس لما يتلفظ به الباحث أو اللافظ بحكم أنه يملك حقيقة معرفية يريد إيصالها إلى المتلقي المستمع في أحسن صورة وأحسن ظرف يليق بمقام العملية التواصلية بينهما.
  - المبتدأ من زاويته الدلالية النحوية ما انبنى عليه الكلام، ومن ثم احتل موقع الصدارة على أن تكون دلالاته من الوجهة التداولية قائمة على معرفة كنه ذاتية الباحث بما يحمله من حقيقة معرفية، وعليه مصداقية الصدارة تابعة على مدى استيعاب وإدراك هذه الحقيقة المعرفية الكائنة في ذاتية الباحث لا غير. هذه المعرفة لم نجد النحاة يعطون لها أدنى اهتمام لأنها تصب في عمق الجانب الوظيفي الذي لا يؤمن بمبدأ القاعدة المعيارية.
  - التوكيد غالبا ما تستقر دلالاته النحوية التعييدية عند ذلكم الإطار المعنوي الذي همّه الوحيد يكرر أمر المتبوع وذلك من حيث العموم والشمول، ومنه التوكيد اللفظي الذي هو عكس المعنوي. على أننا نجد الدلالة التداولية للتوكيد تنصب أساسا تمكين الإطار المعنوي في نفسية المخاطب

حتى يؤهله ذلك لأن يتجنب أيّ احتمال تأويلي في الإنجاز الفعلي الخارج من قبل الباحث. إنّها الدلالة الاستعمالية التي لا تؤمن بمبدأ القاعدة المعيارية وإنّما بمبدأ الذوق اللغوي الذي همّه الوحيد هو تحقيق عملية تواصلية إبلاغية بين طرفي الحدث الكلامي. والأمر كله نجد في كثير من المفاهيم النحوية من مثل: الفاعل، والمفعول المطلق، والمنادى، والنعته، والعطف بصوره وأشكاله وهلمّ جرّاً. ينظر في هذا الإطار: ابن الأنباري: أسرار العربية، ص: 29، وابن يعيش: شرح المفصل، 70/2، والرضي الاسترأبادي: شرح الكافية. دار الكتب العلمية، بيروت، 1985، 272/1. وغيرها كثر

14- ينظر التوجيهات: البيان للأنباري، المجلد الأول ص: 18

15- البيت من الوافر وهو للفرزدق في ديوانه 290/2، ينظر سيبويه: الكتاب. 351/2.