



الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مجلة الجامعة الإسلامية

لغة العربية وآدابها

مجلة علمية دورية محكمة

مايو - أغسطس ٢٠٢٢ م

الجزء : ١

العدد : ٥

تَشْظِيَةُ اللُّغَةِ
(بحثٌ في الفكر اللُّغويِّ ونقدِ المنهج)

Fragmentation of language
(Research in linguistic Thought and Criticism of the
Curriculum)

أ.د. عبد العزيز بن سالم الصَّاعِدِيّ
الأستاذ بقسم اللغويات بكلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
البريد الإلكتروني: abdalazizalsadi@hotmail.com

المستخلص

موضوع البحث: تشظية اللغة في ضوء الفكر اللغوي ونقد المنهج اللغوي السائد في تحصيل اللغة وإيعابها في المستهدفين.

أهدافه: نقد تشظية اللغة، وتقديم موازنة بين منهج القدامى والمحدثين في دراستها، وتحلية أسباب التشظية وثمراتها المُرّة، وتلمس الحلول لهذه المشكلة.

منهجه: المنهج الوصفي بمسحة نقدية ذات نبرة عالية في نقد الواقع والمنهج السائد.

ومن نتائج البحث: تشظية اللغة قصورٌ فكريٌّ وحللٌ منهجيٌّ، يخالف طبيعة اللغة، والتكامل اللغوي يُعدُّ مسaireً لطبيعتها، وأنَّ دراسة (اللُّغة) يُعدُّ وسيلةً لدراسة العلوم النَّظريّة وعلى رأسها علوم الشَّرِيعَة، والربط بين اللغة ونصوصها لازم حتمًا.

ومن توصياته: دعوة إلى الموازنة بين تطبيق القدامى في دراسة اللغة فكرًا ومنهجًا، وتدريس اللغة في كليات الألسن المعاصرة، وسدّ الخلل المنهجي والفكري في إيعاب اللغة في دارسيها، وترسُّم الفكر السليم الذي طبَّقوه ووصلوا إلى المعادلة المتوازنة في تحصيل اللغة مَلَكَةً وصنعةً؛ لانطلاقهم من رؤية صحيحة وفكر سديد ومنهج متكامل رشيد يراعي بنائية اللغة وتكاملها، وتتطابق فيه دراستها مع ممارستها.

الكلمات الدالة (المفتاحية): تشظية اللغة، تكامل اللغة، الفكر اللغوي، المنهج، الإجراء اللغوي، الصنعة، المَلَكَة.

Abstract

Research Subject: Fragmentation of language in light of linguistic thought and criticism of prevailing linguistic approach in language acquisition and its distortion among the targets.

Its Objectives: To criticize the fragmentation of the language, present a balance between the method of the ancients and moderns in studying it, clarify the causes of fragmentation and its bitter fruits, and finding solutions to this problem.

Approach: Descriptive Approach with a critical tinge with a high tone in criticizing the reality and the prevailing Approach.

Findings of the Research: Fragmentation of language is an intellectual shortcoming and a methodological defect that contradicts the nature of language, linguistic integration is considered to be in keeping with its nature, and that the study of (language) is a means to study the theoretical sciences, especially Sharia sciences, and the link between language and its texts is Imperative.

Recommendations: a call for a balance between application of the ancients in the study of language in thought and approach, and teaching of language in contemporary colleges of linguistics, to bridge the methodological and intellectual defects in language defects in its students, to draw sound thought that they applied and reached a balanced equation in acquisition of language in terms of skill; Because they set out from a correct vision, sound thought, a rational integrated approach that takes into account the structure and integration of the language, in which its study matches its practice .

Keywords: (language Fragmentation, Language Integration, Linguistic Thought, Method, Linguistic Procedure, Skills, Acquisition).

المُقَدِّمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين
نبينا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين؛ أمّا بعدُ:
فتشظية اللغة وتفتيتها إلى مستويات متنافرة ومزاحمة الأساليب بفروع
الصنعة قضية فكرية منهجية، الخلل يبدأ فيها من التصور والتطبيق، والإصلاح
يبدأ أيضًا من هناك، وذلك بتصحيح التصورات المشوهة ومراجعة التطبيقات
الخاطئة، فنحن إذاً بحاجة ملحة إلى تصور تام مكتمل ومنهج سديد منضبط
لإعادة الأمور إلى نصابها.

وهي في صلبها قضية نقدية لما هو سائد في تعلّم العربية وتعليمها،
تُشخّص الواقع الذي تعيشه كليات الألسن العربية وتقوم بنقده؛ بغية
إصلاحه، وتجاوز أخطائه؛ لأنه واقع مؤلم ومعاضل؛ حيث إننا نرتكب جرماً
كبيراً في حقّ اللغة عندما نُشظّيها ونزعها أشلاءً، ونجزّئها إلى مستوياتٍ يُعزل
كلّ مستوى منها عن الآخر، فلا علاقةً لصوتها ببنيتها، ولا لتراكيبها
بدلالاتها، "متوهمين أنّ العلم الحقيقيّ يكمن في التعرّف على الجزئيات
وحدها دون ربط لشذراتها، أو فهم لعلاقاتها ببعضها، وليس هذا ضرباً
من الفساد في الرؤية والتناول فقط، بل هو ضربٌ من قصور التفكير،
وهو أمر لا بد أن يُسلّم إلى انعدام القدرة على الإدراك الصحيح والفهم
السوي"^(١).

فتشظية اللغة مضادٌّ للفكر اللغوي السليم، ومخالف للمنهج الذي ينبغي
أن يُتبّع في دراستها وتعلّمها وتعليمها وغرسها في اللسان، وفي الفكر، وفي
اليد، وكذلك في قرائح الناشئة.

(١) علي أبو المكارم، التعليم والعربية "رؤية من قريب" (القاهرة: دار غريب، ٢٠٠٨)،
ص. ٢١٠.

نعم لابد من تقسيم الموضوعات والقضايا اللغوية عبر الوقفات التعليمية والتدرج في ذلك، فليس في هذا خلاف ولا إشكال؛ فهو أمرٌ بدهي، ولكن يجب أن يتم ذلك عبر استصحاب منظومة اللغة التكاملية وإيعاها بكمالها في عقول المتلقين بدلاً من تشظيتها التي ألفتناها، وتناسينا ذلك الاستصحاب للتكامل اللغوي حتى نسيناه، ولم نعد قادرين عليه بالربط بين قواعد اللغة ونصوصها، ولذا فاتنا انتظامها في منظومة موحدة متسقة في العقول والألسنة والأيدي.

فتشظية اللغة إلى مستويات معزولة عن بعضها لا شك أنه عيبٌ منهجي وفكري خطيرٌ في الدراسة المعاصرة للغة، بل وصلنا إلى مرحلة طمسها من قاموس عيوبنا، فغدونا لا يعيب بعضنا بعضاً بأنه لا يقيم لسانه وقلمه إن نطق أو كتب، أو لا يعرف شيئاً في جوانب البلاغة أو تذوق الأدب والشعر، أو لا يعرف جوانب اللغة الأخرى التي ليست داخلية في تخصصه الدقيق، فهذا في عُرفنا الأكاديمي اليوم ليس بعيب؛ لأنه لا يلزمه صناعةً وقانوناً وظيفياً، ولكنه في الحقيقة يعيبه فكراً وفقهاً وغايةً.

وهذا البحث إنما يشير إشارات ويضع علامات على الطريق تهدي السائرين، في مجال نقد الفكر والمنهج اللغوي السائد، وإلا فهذه القضية محلُّ بحثٍ أوسع ونظراً نقدياً في الفكر المنهجي أعمق، ولعلَّ الله أن يُمُنَّ به^(١).

وهذا البحث يُوصَف الظاهرة ويشخصها برؤية فكرية ومنهجية، ويوازن بين نهج الأوائل ونهج كليات الألسن المعاصرة، كما أنه يترسّم حلولاً لهذه القضية، فيعود بالقارئ إلى ما سبق عند القدماء، مسترشداً بفكرهم ومناهجهم وطرائقهم في التعاطي مع اللغة دراسةً وتعليماً، وينظر إلى واقعهم اللغوي المصحح لفكرهم ومنهجهم، ويقرّر جنابة عزل اللغة عن محيطها ونصوصها وعلومها، خاصةً علوم الشريعة واستنباطاتها، ويرسم جانبين متضادين من المعادلة في مبحثيه الأول والثاني: الجانب الأول: خطورة تشظية

(١) لعله الخطوة التالية بعد هذا البحث بحول الله وقوته.

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بَحْثٌ فِي الْفِكْرِ اللُّغَوِيِّ وَنَقْدِ الْمَنْهَجِ)، د. عبد العزيز بن سالم الصّاعدي

اللغة، والجانب الثاني: سلامة لغة النصوص والتكامل باللغة.
كما يقدم في مبحثه الثالث موازنةً موجزةً بين منهج الأوائل في تحصيل اللغة وتكاملها، وبين منهج المعاصرين في تشطيطها، مع بيان نتائج المنهجين، ويقدم لفتات وإشارات موجزة أيضاً لحل هذه المشكلة في المبحث الرابع.
ويحاول هذا البحث الإشارة إلى ربط اللغة بنصوصها وسياقاتها وتكامل بنائها، ويوازن بين نهج السلف ومنهج المحدثين، ويبين ثمرات كلٍّ، ومنطلقاته الفكرية والمنهجية.

ومن تساؤلات البحث التي يثيرها؛ محاولاً الإشارة إلى الإجابة عنها ما يلي:

- ١- ما طبيعة العربية؟ وهل تشطيطها ملائم لطبيعتها؟
 - ٢- متى بدأت تشطيط اللغة؟ وما جذور هذه المشكلة؟ هل بدأت قديماً، أو أنها حديثة؟
 - ٣- ما توصيف هذه المشكلة (مظاهرها، وأسبابها)؟
 - ٤- إذا كان الوجه المقابل لتشطيطها هو (تكامل اللغة)، فما مظاهره؟ وما مزاياه وثمراته؟
 - ٥- كيف نوازن بين تطبيق القدامى في دراسة اللغة فكراً ومنهجاً، وبين تدريس اللغة في كليات الألسن المعاصرة؟ وكيف نستقرئ الثمرات والمعطيات، ونرصد الوقائع لتطبيق الرؤيتين والمنهجين؟
 - ٦- هل من حلول عاجلة وآجلة، فردية ومؤسسية واجتماعية لعلاج هذه الظاهرة، وسد الخلل والنقص في الرؤية والفكر والمنهج؟
- وعلى هذه التساؤلات انقسمت محاور البحث ومفاصله، فجاءت كما يلي:
- يتكوّن البحث من تمهيد، وأربعة مباحث، وخاتمة، وفهرس المصادر والموضوعات.

التمهيد: طبيعة اللغة التكاملية، وجذور المشكلة وتفاقمها.

١- في المفهوم والمحددات: (التشظية، نظريتنا الوحدة والفروع، مدخل التكامل، الدراسات البينية).

٢- بنائية اللغة مكتملة وتأبى التشظي.

٣- الجذور القديمة للمشكلة.

٤- دور كليات الألسن المعاصرة في تفاقم المشكلة.

المبحث الأول: تشظية اللغة: فكراً ومنهجاً.

١- مظاهرها.

٢- أسبابها.

المبحث الثاني: تكامل اللغة: فكراً ومنهجاً.

١- مقدمة في الفكر والمنهج.

٢- الموازنة بين أجزاء اللغة.

المبحث الثالث: دراسة اللغة بين تكامل منهج القدامى وتنظير

وتشظية المحدثين لها.

١- منهج القدامى في دراسة اللغة.

٢- تدريس النحو بين رؤية ونقد ابن خلدون وابن مضاء وابن هشام،

وبين صنيع كليات الألسن المعاصرة.

٣- تشظية اللغة منهج المحدثين.

المبحث الرابع: محاولات لحلول مشكلة التشظية.

١- مدخل عام في توصف الحل.

٢- الحلول الفردية.

٣- الحلول المؤسسية.

الخاتمة: وفيها نتائج البحث.

فهرس المصادر.

فهرس الموضوعات.

وأما منهج البحث: فقد سلك هذا البحث المنهج الوصفي، مع شيء

من المقارنات، مضافاً لها مسحة نقدية ذات نبرة عالية تطلبتها طبيعة القضية

الفكرية والمنهجية.

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بحث في الفكر اللغوي ونقد المنهج)، د. عبد العزيز بن سالم الصّاعديّ

وقد قام هذا البحث على توصيف لهذه الظاهرة، واتّكأ كثيراً على تشخيص الواقع ونقده، ويرتكز على جملةٍ صالحةٍ من المصادر ومظان المادة العلمية. الدراسات السابقة: نال المنهج اللغوي كثيراً من النقد، وتعددت فيه الدراسات النقدية قديماً وحديثاً، فمن الدراسات القديمة:

- الوصية التي وجهها الجاحظ للمعلم بأن يترفق بالصبيان في تعليم النحو قائلاً: "أَمَّا النَّحْوُ فَلَا تَشْغَلْ قَلْبَ الصَّبِيِّ مِنْهُ إِلَّا بِقَدَرٍ مَا يُؤَدِّيهِ إِلَى السَّلَامَةِ مِنْ فَاحِشِ اللَّحْنِ، وَمَنْ مَقْدَرُ جَهْلِ الْعَوَامِ فِي كِتَابِ كِتْبِهِ، وَشَعْرٍ إِنْ أَنْشَدَهُ، وَشَيْءٍ إِنْ وَصَفَهُ، وَمَا زَادَ عَلَى ذَلِكَ فَهُوَ مُشْغَلَةٌ عَمَّا هُوَ أَوْلَى بِهِ، وَمَذْهَلٌ عَمَّا أُرِيدَ عَلَيْهِ مِنْ رَوَايَةِ الْمَثَلِ وَالشَّاهِدِ وَالْخَبَرِ الصَّادِقِ وَالتَّعْبِيرِ الْبَارِعِ"، إلى أن قال: "وعويص النحو لا يجري في المعاملات ولا يضطر إليه شيء"^(١).

- نقدهم للإسراف في التعليل والمبالغة في فلسفة النحو ومنطقته، كنقد أبي علي الفارسي لأبي الحسن الرمازي بقوله: "إن كان النحو ما يقوله الرمازي فليس معنا منه شيء وإن كان النحو ما نقوله نحن فليس معه شيء"^(٢).

- نقدهم للغموض في طرح قضايا اللغة، وشاهده قصة الأعرابي الذي "وقف على مجلس الأخفش، فسمع كلام أهله في النحو وما يدخل معه، فحار وعجب، وأطرق ووسوس، فقال له الأخفش: ما تسمع يا أبا العرب؟ قال: أراكم تتكلمون بكلامنا في كلامنا بما ليس من كلامنا"^(٣).

(١) الجاحظ، الرسائل الأدبية (بيروت: دار الجيل، ١٩٩١)، ٣٨/٢.

(٢) ياقوت الحموي، معجم الأدباء (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٣/١٤١٤)، ١٨٢٦/٤.

(٣) أبو حيان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة (بيروت: المطبعة العصرية، ١٤٢٤)، ص ٢٥٣.

- تنبُّههم إلى ضرورة تيسير تعليم اللغة، فكان من نتيجة ذلك أن ألفت مختصرات كثيرة في اللغة عمومًا وفي النحو خصوصًا، خالية من التوجيه وتشعب الخلافات والعلل الفلسفية والمنطقية، كمقدمة خلف الأحمر، والتفاحة لابن النحاس، والجمال للزجاجي، واللمع لابن جني، والكافية والشافية لابن الحاجب، والمفصل والأنموذج للزمخشري، وغيرها كثير.

- عنايتهم بتقسيم العلوم وترتيبها لتحقيق التكامل بينها، ومعرفة القدر اللازم من كل علم، كمقالة الفارابي في إحصاء العلوم، ومفاتيح العلوم للخوارزمي، ومفتاح العلوم للسكاكي، وإرشاد القاصد إلى أسنى المقاصد في أنواع العلوم لابن الأكفاني، ومفتاح السعادة لطاش كبرى زادة، وكشف الظنون لحاجي خليفة، وغيرهم ممن اعتنى بتصنيف العلوم.

- النقد اللغوي الذي أثاره علماء الأندلس حول دراسة اللغة، كالرؤية اللغوية المذهلة التي قدمها ابن خلدون في مقدمته، وثورة ابن مضاء على النحاة بسبب نظرية العامل والعلل الثواني والثالث، وابن رشد القرطبي في نقده لمنهج التأليف النحوي، وتيسيره باختيار الضروري الذي يحتاجه طالب النحو، وابن حزم في نقده للتعليل، ويضاف لهم ابن هشام من البيئة المصرية في اتجاهه التطبيقي لتيسير النحو وتهذيبه مما علق به في كتابه المغني، وغيرهم كثير.

ومن الدراسات الحديثة:

- ما ذكره التربويون وعلماء المناهج في كتب طرق تدريس اللغة العربية، من أمثال: عبدالعليم إبراهيم في "الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية"، وعبدالعزیز عبدالمجيد في كتابه "اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها"، وحسين سليمان قورة في "تعليم اللغة العربية دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية"، ومحمد صالح سمك في "فن التدريس للغة العربية" وفتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة في "أساليب تعليم اللغة العربية"، وغيرهم ممن كتب في طرق التدريس والمناهج، حيث بينوا في مؤلفاتهم مزايا نظرية

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بحث في الفكر اللُّغوي ونقد المنهج)، د. عبد العزيز بن سالم الصَّاعدي

الوحدة، في مقابل نظرية الفروع في تعليم اللغة، وكذا حديثهم عن المنهج التكاملي الذي يجمع بين النظريتين^(١).

- نقد المنهج اللغوي السائد من قبل اللغويين المحدثين، كمصطفى إبراهيم في إحياء النحو، وشوقي ضيف في تيسير النحو تنظيراً وتطبيقاً في سلسلة كتب متعددة.

- ما قدّمه بعض اللغويين من حلول عملية تطبيقية لتيسير دراسة اللغة على شكل مؤلفات موجزة ومختصرة خالية من بعض شوائب الصنعة، مثل: محمد عيد في النحو المصفى، ومصطفى الغلاييني في جامع الدروس العربية، وعلى الجارم ومصطفى أمين في النحو الواضح، وعبد الواسع في التطبيق النحوي والصرفي، وعباس حسن في النحو الوافي، وكثير غيرهم^(٢)، وستظل الجهود مستمرة مادامت المعضلة قائمة، وهي معضلة كبرى ملاحظة في مختلف الأزمنة وفي مختلف البيئات اللغوية، وهي معضلة يجب أن تحل.

وأما هذا البحث (تشطيط اللغة، بحث في الفكر اللغوي ونقد المنهج) فإنه يدور حول قضية واحدة محددة من قضايا المنهج اللغوي ونقده، وهي قضية تجزئة اللغة إلى مستويات، وتمزيعها مُزَعاً، تدرس فيه اللغة بعيداً عن الغايات المنشودة والثمرات المطلوبة منها، وإغفال جانب الغاية من الملكة اللغوية وركزها في اللسان نطقاً وتعبيراً، وفي اليد كتابة وتحريراً، وفي الفكر فهماً وتحليلاً. كما أنه يمسّ طغيان الجانب الصناعي في دراسة اللغة ومزاحمته لأساليبها مما يحجبها عن عقول وأفكار وألسنة وأقلام المتلقين لها. والله الموفق والهادي، ومنه الإعانة والسداد.

(١) سيرد في ثنايا البحث ذكر هذه المصادر مضافاً لها مصادر أخرى غير ما ذكر هنا.

(٢) ينظر: علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية (القاهرة: دار الشواف،

١٩٩١)، ص ٣٢٧، ٣٢٦.

التمهيد: طبيعة اللغة التكاملية، وجذور المشكلة وتفاقمها.

١- في المفهوم والمحددات:

- التشظية: الشّين والظّاء والحرف المعتل أصلٌ يدل على تصدع الشيء من مواضع كثيرة، حتى يصير صدوعًا متفرقةً، من ذلك: الشّظية من الشّيء: الفلقة، يقال: تشظّت العصا، إذا كانت فلقًا، قالت فروة بنت أبان بن عبد المدان:

يا من أحسّ بُنيي اللّذين هما كالدرتين تشظّي عنهما الصّدْفُ

والجمع الشظايا، يقال: تشظي الشيء، إذا تطاير شظايا. فأصل بناء شظيت العود والعصا تشظيةً، الواحدة شظية: إذا كسرت قصدًا، والقصد: القطع،

ويقال: شظيت القوم تشظيةً، أي فرقتهم، فتشظّوا أي تفرّقوا، قال الشاعر:

فَصَدَّهُ عَنْ لُغْلَعٍ وَبَارِقٍ ضَرْبٌ يُشْظِيهِمْ عَلَى الْخَنَادِقِ

أي يفرقهم، ويشقّ جمعهم^(١).

ومن دلالات التشظية: تفريق ما لا يقبل التجزئة وبأبائها بناؤه، ولذا يتشظى ولا ينقسم أو يتفرق، ومن يتأمل قضيتنا يجد ذلك جليًا، فتشظية اللغة: أي تفتيتها عند إرادة إيعابها، وهذا قطعٌ لأجزائها وتشظية لبنائها مما

(١) ينظر: ابن دريد، **جمهرة اللغة** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٧)، ٢/ ٨٦٩، والفارابي، **ديوان الأدب** (القاهرة: مؤسسة دار الشعب، ١٤٢٤/ ٢٠٠٣)، ٤/ ١٣٣، والأزهري، **تهذيب اللغة** (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ٢٠٠١)، ١١/ ٢٧٣، والجوهري، **الصحاح** (بيروت: دار العلم للملايين، ط ٤، ١٤٠٧/ ١٩٨٧)، ٦/ ٢٣٩٢-٢٣٩٣، وابن فارس، **مقاييس اللغة** (القاهرة: دار الفكر، ١٣٩٩/ ١٩٧٩)، ٣/ ١٨٩، وابن منظور، **لسان العرب** (بيروت: دار صادر، ط ٣، ١٤١٤)، ١٤/ ٤٣٤.

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بَحْثٌ فِي الْفِكْرِ اللُّغَوِيِّ وَنَقْدِ الْمَنْهَجِ)، د. عبد العزيز بن سالم الصّاعدي

يبين طبيعتها، فدراستها ينبغي أن تشكل ممارستها حفاظًا على بنيتها وبنائها.

– **نظرية الوحدة ونظرية الفروع:** نظريتان تربويتان منهجيتان في تدريس اللغة العربية والتأليف لمناهجها، والمراد بنظرية الوحدة: "أن ننظر إلى اللغة على أنها وحدة مترابطة متماسكة، وليست فروعًا مفرقةً مختلفةً"^(١)، والمراد بنظرية الفروع: "أننا نقسم اللغة فروعًا، لكل فرع منهجه وكتبه وحصصه"^(٢)، ولكل من النظريتين أسسه النفسية والتربوية واللغوية، ولكل منهما مزاياه وعيوبه، ولذا حاول بعضهم التوفيق بينهما.

– **مدخل التكامل (Integrative entrance):** هو أحد الاتجاهات الحديثة في تعليم مهارات اللغة الأربع: (الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة)، وهو "تنظيم تزول منه الحواجز بين المواد الدراسية، وتقدم الخبرات المتفرقة في صورة متكاملة، يدرك معها المتعلمون العلاقات بين الخبرات"^(٣)، ويرتكز هذا المدخل على النصوص اللغوية، والمواقف التعبيرية الأدائية، وفنون الأداء اللغوي، وقواعد اللغة، وألوان النشاط اللغوي المصاحب^(٤).

– **الدراسات البينية (Interdisciplinary):** وهي مرحلة من مراحل

(١) عبدالعليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية (القاهرة: دار المعارف، ط١٨، ٢٠٠٧)، ص٥٠.

(٢) عبدالعليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية (القاهرة: دار المعارف، ط١٨، ٢٠٠٧)، ص٥١.

(٣) محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية (القاهرة: عالم الكتب، ط٢، ١٤٢٣/٢٠٠٠)، ص٢٨.

(٤) ينظر: أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٢١/٢٠٠٠)، ص٢٣.

تطور العلم تلت مرحلتين: الموسوعية^(١) والتخصصية، وهي دراسات تعتمد على حقلين أو أكثر من حقول المعرفة الرائدة، أو العملية، "وهي عملية تفاعل وتبادل للمعارف بين تخصصات مختلفة، وهو تبادل قد يفضي إلى أن تكامل التخصصات المتداخلة، فتكون تخصصاً جديداً، والبيئة هي تضاييف يحدث بين مكونين أو أكثر، يكون كل مكون منها منتبهاً إلى علم من العلوم، أو تخصص من التخصصات"^(٢).

٢- بناءة اللغة مكتملة وتأبى التشظي:

اللغة العربية مثل بقية اللغات "مكونة من أنظمة لغوية، هي النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي للغة ... بين بعضها وبعض علاقات عضوية معينة، وكذلك أوجه خلاف بين كل واحدة منها وبين الأخرى، بحيث تؤدي كل واحدة منها في النظام وظيفة تختلف عما تؤديه الأخرى، فللنظام إذاً تكامل عضوي، واكتمال وظيفي، يجعله جامعاً مانعاً، بحيث يصعب أن يستخرج منه شيء أو يضاف إليه شيء"^(٣).

(١) وهذه النزعة -أعني الموسوعية- هي التي تجلت في الحضارة الإسلامية قرونًا عديدة، حيث برز فيها أعلام جمعوا بين علوم متعددة، وكان لهم نتائج علمية في تلك العلوم المتعددة، نذكر منهم: الخوارزمي، والرازي، وابن حزم، وابن تيمية، وابن حجر، والغزالي، وابن القيم، والسيوطي، والنووي والشاطبي، وابن خلدون، وغيرهم. ينظر: نور الدين بنخود، دليل الدراسات البينية العربية في اللغة والأدب والإنسانيات (الرياض: مركز دراسات اللغة العربية وآدابها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٧)، ص ٥٠.

(٢) صالح بن عبدالحادي رمضان، التفكير البيني: أسسه النظرية وأثره في دراسة اللغة العربية وآدابها (الرياض: مركز دراسات اللغة العربية وآدابها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٧)، ص ١٥، ١٦.

(٣) تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها (القاهرة: عالم الكتب، ط ٦، ١٤٣٠/٢٠٠٩)، ص ٣١٢.

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بحث في الفكر اللغوي ونقد المنهج)، د. عبد العزيز بن سالم الصّاعديّ

فالعربية في طبيعتها تبدو كتلة واحدة في بنائها وفي النطق بها؛ فهي لغة سياقية لا تقبل التجزئة، وتأتي الانشطار؛ نظرًا لتكاملها؛ "وهذا التكامل يرجع إلى كون اللغة مجموعة من النظم التي تتكامل فيما بينها، وتستكنها علاقات وصلات متبادلة فيما بينها... كما يرجع إلى كون الأداء الوظيفي للغة يعكس هذا التكامل"^(١)، فأنت لا تنطق اللغة أصواتًا ولا حروفًا مجزأة، ولا كلماتٍ مرصوفة، ولا أساليب نحوية مصنوعة، وإنما تنطقها كلاً مكملاً: فكراً، وصوتاً، وبنية، وتراكيب، ودلالة، ومعجمًا، وقصدًا، وأسلوبًا، وتقديمًا وتأخيرًا، ونظامًا لغويًا، فاللغة لا تقع إلا كُليّة: تعبيرها وتحريرها.

وهكذا ينظر لها أهل اللغة وكل من تعرّض لها بالدرس والتحليل والنقد، يقسمون موضوعاتها ويتدرجون فيها، ولكن لا يغيب عنهم لحظة واحدة ربط كل ذلك في كليات منتظمة تشاكل طبيعة اللغة وبنيتها التكاملية، "ولقد تبناه القدماء اللغويون إلى وحدة اللغة؛ فتناولوها في أماليهم ومؤلفاتهم على أنها كيان موحد، وبيان ذو لبنات متراسة، تستند كل لبنة على الأخرى، وتشد أزرها، وتؤدي معها الغاية المطلوبة، وهي التعبير الصحيح بأسلوب سليم"^(٢).

وهذا إمام العربية الخليل بن أحمد يتحدث عن العلل النحوية فيرى أن اللغة أشبه بالبناء المتكامل قائلاً: "فمثلي في ذلك مثل رجل حكيم دخل داراً محكمة البناء، عجيبة النظم والأقسام؛ وقد صحت عنده حكمة بانيها، بالخبر الصادق أو بالبراهين الواضحة والحجج اللائحة"^(٣).

(١) أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٢١/٢٠٠٠)، ص. ٢٢.

(٢) عبدالفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (عمّان: دار الفكر، ١٤٢٠/٢٠٠٠)، ص. ٢١٦.

(٣) أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو (بيروت: دار النفائس، طه، ١٤٠٦/١٩٨٦)، ص. ٦٦.

وابن خلدون فيلسوف من خارج الصنعة اللغوية ينظر إلى اللغة نظرةً تكامليةً، فهي عنده بناءٌ متكاملٌ له أركان أربعة يشد بعضها بعضاً، وهي: (النحو، واللغة، والبيان، والأدب)^(١)، وهذه الفروع أو الأركان يقوم عليها بناء اللغة ويستتم في وسائله وغاياته، فهي معرفة تراكمية منتظمة، وما تقسيمها في بنيتها إلى مستويات عند دراستها إلا للإدراك والإحاطة.

إنَّ تشظية اللغة وتمزيعها مُزَعًا وقطْعًا لهُ أمرٌ يخالف بنيتها وممارستها وَكُتِلَّتِها التي هي عليها؛ فالرشد في الفكر اللغوي وفي المنهج اللغوي: أن تكون دراستُها مواكبةً لطبيعتها وممارستها، وليكن تناولُها تكاملياً ومناسباً لبنيتها، ولندرسها كما نمارسها ونستخدمها، كما كان يمارسها أهلُها العرب في جزيرتهم قريجةً ومَلَكَةً؛ لأنَّ العربية تأبى أن تعطي قيادها لغير منهجٍ سديد، وفكرٍ رشيدٍ يتوافق مع طبيعتها، ولهذا لما هُدي علماءُنا الأوائل لهذا المنهج الرشيد كانت نتائِجُهم مبهرةً في الإجراء وفي الصناعة، وأزهرت اللغة ودراستها في عقولهم، وفي أفكارهم، وأثمرت في ألسنتهم، وفي أقلامهم، بينما ضلَّ عنه الأواخر فكانت فقرًا في الفكر وخللاً في المنهج.

فاللغة كلٌّ متكاملٌ، يكون في الفكر والوجدان، ويكون في اليد واللسان، ويكون في التحرير والبيان، ويكون في إعادة الصياغة وحسن الانتزاع، هذه هي اللغة، أما ما عدا ذلك فلا يكون لغة، وإنما هو صناعةٌ وجزءٌ من الصناعة بل وجزئياتٌ فرعية أخرى متفرعة من الصناعة التي تضخمت حتى أصبحت هي اللغة عند كثير من مناهج دارسيها وفكرهم الذي يتصورونها من خلاله!!

والتشظي هو من نصيب المتلقي بفكرٍ سقيمٍ، ومنهجٍ معوجٍ، وإلا فاللغة محفوظة في مكانٍ عِلِّيٍّ، وترفض التشظية؛ لأنها تفقدها الغرض منها والعائد في وجدان وعقول وألسنة المتلقين.

(١) عبدالرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، (القاهرة: نخبة مصر، ط ٤، ٢٠٠٦)، ١١٢٨/٣.

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بحث في الفكر اللُّغويّ ونقد المَنهج)، د. عبد العزيز بن سالم الصَّاعديّ

"وليس عيبًا في اللغة العربية أن تتميز فيها هذه الفروع على أساس من معانيها ومدلولاتها ووظائفها الحيوية في الإطار اللغوي العام... وإن تكاتفت جميعًا على العمل وحدة متكاملة في تحقيق الأهداف اللغوية وتحسين الأداء اللغوي"^(١)، فإذا ما جزأنا موضوعاتها وقضاياها كان ذلك ضمن تقديمها للمتلقي بنية لغوية متماسكة، فإذا اضطُرَّ المُحدِّثون لإجراء خطوات تبسيطية في بداية تلقي اللُّغة لتسهيل إيعابها بتدرج وروية، فلتكن هذه الخطوات حذرة ومتسقة وتكاملية، ومتنبهة للطبيعة التكاملية للغة، ومع التخطيط المستقبلي أنها تتكامل في نهاية دراسة اللغة، وهدف اللغة "هو تمكين المتعلم من فهم التعبير السليم الواضح الذي يستمع إليه، أو ينطق به، أو يقرؤه، أو يكتبه، وتقويمه، ولا يتحقق هذا الهدف في المتعلم إلا إذا اكتسب ملكة اللغة"^(٢)، وهذا التصور والفكر ينبغي أن يكون حاضرًا عند فرزها إلى مستويات وقضايا بغية التيسير في فهمها وإدراكها.

٣- الجذور القديمة للمشكلة:

والسؤال: متى بدأت تشظية اللغة؟ هل بدأت قديمًا بإدخال العلل والفلسفة والمنطق في القرن الرابع، أو أنها بدأت مع الأكاديميات والتعليم الحديث وعبر كليات الألسن العربية؟
يبدو أنَّ الأمرين معًا لهما صلة بإخفاء الأساليب والتراكيب اللغوية البهية تحت ركامها، فالقضية لها صورتان: الصورة الأولى: مزاحمة اللغة

(١) حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية (القاهرة: دار المعارف، ط ٢، ١٩٧٢)، ص ٦١.

(٢) علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية (القاهرة: دار الشواف، ١٩٩١)، ص ٣٤١.

وأساليبها وتراكيبها بالصنعة حتى طغت عليها وكادت أن تزيجها لفرط الإيغال في الصنعة، والصورة الثانية: هي تفتيتها إلى مستويات وجزئيات تحت ذريعة دراستها وتسهيلها، وجلي أن الصورة الأولى هي الجذور القديمة للمشكلة والتي استمرت إلى اليوم، وأن الصورة الثانية مستحدثة مستجدة مع ظهور الكليات اللغوية اللسانية وتصميم المناهج بحسب المستويات الدراسية الصغرى والمتدرجة من مراحل التعليم العام إلى الجامعة وما بعدها، وكان هدفها في بداية الأمر التسهيل والتيسير، ثم ما لبث هذا الهدف أن تلاشى حتى أصبح الفصل والتجزئة والتشظية هدفًا ثابتًا يعاني منه المعلم والأستاذ الجامعي قبل الطالب، ولهذا صور وأنماط شتى.

وأما أصول الصنعة والإيغال في تفرعاتها فقد بدأت مبكرًا منذ القرن الرابع، عند أبي بكر بن السراج، وأبي القاسم الزجاجي، وأبي علي الفارسي، وأبي عيسى الرُّمائي، وغيرهم ممن أترفوا صنعة النحو واللغة وفلسفوها مع بقاء الإجمالي من اللغة وأساليبها هدفًا أساسيًا قائمًا، ولكن ما لبث الأمر بعد ذلك أن ظهرت الصنعة والإيغال فيها منذ أواخر القرن الرابع وما بعده، "فجاءت تَرَكُّبُنا النحويَّةُ محمَلةً بعبءٍ ثَقِيلٍ من الأفكار الغريبة عن الدراسة اللغوية الخالصة، ومنتفخةً بدقائق الفروع والمجادلات، والأقيسة والتعليلات، وخرجت دراسة النحو عن الغرض الذي وضع من أجله، وهو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة: قولاً وقراءةً وكتابةً"^(١)؛ فأدى الإيغال في الصنعة إلى مزاحمة جمال الأساليب وبهائها، وإزاحة الهدف من إجرائية اللغة وإيعابها في الألسن، إلى دراستها صناعةً بحتةً، ثم استمر الأمر كذلك شيئًا فشيئًا حتى غدا النحو صناعةً محضةً، والإجمالي من اللغة لا يحصل عن طريقها، وإنما عن طريق الاتصال بالأساليب والسياقات العربية

(١) علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية (القاهرة: دار الشواف، ١٩٩١)،

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بَحْثٌ فِي الْفِكْرِ اللُّغَوِيِّ وَنَقْدِ الْمَنْهَجِ)، د. عبد العزيز بن سالم الصَّاعِدِيّ

الفصيحة، ومن رغب في ذلك وأدرك أهميته عاد إلى كتب القدماء يتعلم عليها، ويحصل اللغة عنها وعن طريق منهج أهلها وفكرهم وتصورهم. هذا موجز الحديث هنا تمهيداً لتوصيف القضية، وأمّا استقصاء القضية تاريخياً فهذا بحث آخر، وفيه دراسات سابقة يمكن تتبعها.

٤- دور كليات الألسن المعاصرة في تفاقم المشكلة:

إنَّ تشطيطَ اللُّغة بهذا الإيغال قد نشأ حديثاً مع ظهور الأكاديميات والدِّقة في التَّخصّص في الأقسام العلمية؛ حيث لم يُوفَّق كثيرٌ من الأقسام اللغوية والبلاغية والأدبية والمؤسسات الألسنية في دراسة اللغة ببعديها: التخصصي الدقيق، والنظرة الكلية لغاياتها وإيعابها في الفرد فهماً وصياغة؛ لأنهم أوغلوا في هذا الفصل وادّعاء التخصص، وتناسوا غاية علوم اللسان، فشَطَّطُوا اللغة ووسَّعُوا الشروخ بين مستوياتها وبين قواعدها وأساليبها "فتباعدت الفروع وتباينت، واشتدَّ انفصالُ كلِّ منها عن الآخر، وغدا كلُّ فرع دنيا قائمةً بذاتها"^(١)، حتى أصبحت اللغة جملةً من قواعد منعزلة، وأصبحت مُنبَتَّة الأوصال لا رابطَ فيما بينها، كلٌّ ينهش منها مُزْعَةً، ويعدو بها إلى رأس جبلٍ، ويقول: اللغة معي وعندي، فصاحب الأصوات يقول: اللغة معي، وصاحب اللهجات والبنية والصرف يكتفي ببعض أبوابها، وأقسام البلاغة معزولة عن أقسام اللغة، وأقسام النحو بعيدة عن أقسام الأصوات، فهذا كله خللٌ منهجيٌّ لم يكن عائده حميداً على اللغة وركزها في الذات، ولهذا نجد كثيراً من المتخصصين يتقن الأبواب التي درسها، أو كتب فيها، أو تخصص فيها، ولكنه يعجز عن إجرائها والربط بينها وبين بقية الأبواب، فقد يكون مختصاً في الأصوات ولكنه لا يفقه شيئاً من النحو، أو

(١) نجاد الموسى، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية (عمّان: دار الشروق، ٢٠٠٣)، ص ٧٢.

يكون مبرزاً في الصرف ولكنه لا يفهم شيئاً في الدلالة، فكليات الألسن زادت الطين بلة بذريعة تسهيل تحصيل اللغة مع الوعد بتحصيلها كاملة في المراحل اللاحقة، لقد قيل لنا عندما كُنَّا طلاباً ندرس في المرحلتين المتوسطة والثانوية: هذه مرحلة أولى تصلون فيها لاحقاً في الكلية إلى جمع اللغة كتلة واحدة، وعندما أتينا إلى الكلية قالوا: هذا الجمع سيكون في الماجستير، فأنتم لازلتم في تحصيل الجزئيات، وعندما وصلنا إلى الماجستير قالوا: هذا التكامل سيكون في الدكتوراه، وعندما وصلنا إلى الدكتوراه ثم كتبنا أبحاث الترقية بل وإلى أن نقضي يبدو أن هذا هو الخط الذي سنسير عليه، ولقد ارتضيناه، ولم نعد نحسن غيره حتى ألفتناه، وجعلنا اللغة وظيفة وصناعة لا علاقة لها بمقاصدها وغاياتها، ومن تأمل الواقع وقاسى الوقائع أدرك ذلك حتماً حتى غدا عُرْفاً وديدناً لا نكير عليه بيننا، وأصبح تحصيل العائد من اللغة نافلةً مستحسنةً في أحسن الأحوال عند الكثير، ووُكِّل تحصيل ذلك العائد إلى الجهد الذاتي الفردي نافلةً لمن شاء.

وهذا التَّشْطِّي فِكْرٌ مستجدٌ غير راشدٍ ولا ناضجٍ، والممارسون له "يهدمون مفهوم طبيعة اللغة، والغرض منها، ويخالفون المبدأ السليم الذي درج عليه العلماء العرب القدماء في تناولهم اللغة، ويضربون عُرْض الحائط مناداة التربويين المحدثين بضرورة تعليم اللغة بشكلٍ متكاملٍ كما تؤدي في الواقع بين أفراد المجتمع"^(١)، فمتى وقع هذا التَّشْطِّي؟ هذا يحتاج منا استقصاءً: فهل وقع ذلك بداعي الأنظمة الأكاديمية؟ أو بداعي التخصصات الجامعية؟ أو أنَّ كليات الألسن ومناهجها أوقعتنا في هذا ونحن لم ننتبه، بداعي التعمق، وبداعي أننا نتكامل فيما بيننا في معرفة هذا التخصص، وكل فردٍ يأخذ جزئية ما؟ وعند التأمل

(١) عبدالفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (عمّان: دار الفكر، ١٤٢٠/٢٠٠٠)، ص ٢١٦.

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بَحْثٌ فِي الْفِكْرِ اللُّغَوِيِّ وَنَقْدِ الْمَنْهَجِ)، د. عبد العزيز بن سالم الصّاعدي

نجد أن هناك تخصصاتٍ لا تقع إلا مكتملةً، فلا تَتِمُّ لها ثمرةٌ في الفرد إذا كان لا يعرف إلا جزئياتها، ومنها علم اللسان واللغة، وفي جامعاتنا اليوم لا تصبح متخصصاً في النحو إلا إذا كنت محيطاً بتلك الجزئيات صناعةً لا مَلَكَهً، فكأن الفرد ومعرفة الذاتية سُحِقت وذابت في تلك المؤسسة التي ينتمي إليها، أي أنَّ مجموع كليات الألسن في بلدٍ ما بحملها أساتذةً وتخصصاتهم المختلفة تمتلك علم الآلة وعلم الوسيلة، ولكن أفراد تلك المؤسسة لا يمتلكون الآلة والوسيلة كاملةً في ألسنتهم وأيديهم وعقولهم، فأصبح هناك أفرادٌ وذواتٌ معطوبةٌ، فكأنهم مجموعة ذواتٍ تُشكِّل فرداً واحداً، ولكن عند التأمل نجد أنَّ الفردَ هو المطالب بأن يجري اللغة في لسانه وقلمه وفكره، وليس المؤسسة أو القسم، فالفرد هو الناطق محرراً ومعبّراً وليس الكيان والكلية والجامعة، فما الصنيع؟! وأين المخرج؟!

إنَّ دور الجامعات هو إبقاء الفنّ اللغوي متصلاً بكماله في الذوات، ونقله عبر الأجيال، واتصال البحث العلمي في اللغة وتنميته خدمةً للغرض والغاية التي أسست من أجلها كليات الألسن، وأما ما عدا ذلك فهو تشظيئةٌ للغة وتمزيعٌ لها، فندرسها صناعةً محدقةً لا تثمر في اللسان واليد والعقل، ونحن بهذا نوهم أنفسنا بأن هذا إيغالٌ في التخصص الدقيق حتى يتقنه الناس، ولكن هذا له عائدٌ سيءٌ جداً على الدارسين بادّعاء امتلاك اللغة وناصيتها، ونحن في الواقع لم نمتلك إلا صناعةً إجرائيةً لا تفيدنا، ولا تميّزُ بها دارسَ اللُّغة عن غيره، بل نحن في الحقيقة لا نملك حتى الصنعة، بل نحوز أجزاءً ونتفأ يسيرةً منها، والواقعُ شاهدٌ والشواهد كثيرة.

المبحث الأول: تشظية اللغة: فكراً ومنهجاً.

١ - مظاهرها:

إنَّ ما نفعله اليوم في كليات الألسن ودراسات اللغة على مستوى التعليم بمراحله المختلفة، وعلى مستوى الأبحاث، وعلى المستوى الأكاديمي، والمناقشات والنقد، جُلُّه - إن لم يكن كُلُّه - قائمٌ على تجزئة اللغة صناعةً مرحليَّةً وقسمةً تحاصُصِيَّةً، وأخذها مستوياتٍ مستقلةً لا روابطَ بينها، وتمزيعها مُزعجاً في أهدافٍ وظيفيةٍ صناعيةٍ، تدرس اللغة بعيداً عن غاياتها وثمراتها، "وهذا الواقع الذي انتهى إليه تدريسُ اللغة فروعاً يلغي أسسَ الوحدة في فروع اللغة وينقضُها نقضاً، وهو لا يخالفُ الأسسَ العلميةَ الموضوعيةَ في الوحدة التي تقررها طبيعةُ اللغة وحسب، فهو أيضاً يلغي الجانبَ الوظيفيَّ لتعلم اللغة، ويتنافى مع الأسسَ النفسية والتربوية الصحيحة في تعليمها"^(١)، لقد تناسينا الغاية من الملكة اللغوية وإيعابها في اللسان واليد والفكر، تعبيراً وتحريراً، ووقفنا عند حفظ قواعدها، بل بعض قواعدها فحسب. وهذا خللٌ منهجيٌّ، وقصورٌ فكريٌّ، وليس من العلم وطرق تحصيله في شيء ألبتة، وليس له صلة ببنائية اللغة وطبيعتها، إنما هو شيء اصطنعناه وألفناه ونقوم به مراراً وتكراراً ولا نفكر: لماذا نعمله؟ ولا نفكر: كيف نعمله؟ ولا ننقد أنفسنا: لماذا نعمل هكذا؟ ولا نرصد الواقع ونقيس النمو والتحصيل حتى نعرف: ما الذي أنتجناه خلال عقد من الزمن من أعمارنا أو عقدين أو ثلاثين عاماً أو أربعين عاماً من خلال هذه الطريقة؟ فنحن نُخرج طلاباً ودكاترة وألسنيين وفقهاء، ولكنهم يعجزون إلا عن هذه الجزئية الصناعية التي تخصص فيها والتي يعرف فيها ما أُجري في صناعته، ويعرف ربما أمثلتها محفوظةً،

(١) نهاد الموسى، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية (عمّان: دار الشروق، ٢٠٠٣)، ص ٧٣.

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بحث في الفكر اللغوي ونقد المنهج)، د. عبد العزيز بن سالم الصّاعدي

ولكنه لا يستطيع إجراءها في أمثلة أخرى مناظرة؛ لأنه يفتقد فقهها، ويفتقد تحصيلها في ذاتها، في تنميط وسطحية وظيفية شكلية حدّ السخرية، واستقرئوا الواقع، واستنطقوا الوقائع، فلست مبالغاً، بل ناقداً ومشخصاً بيتغي الدواء الناجع، وما أنا إلا مريض ضمن المرضى، نستصرخ الدواء، ونأمل الشفاء.

وهذا الخطّ الذي ألفناه خطّ مغايرٌ تماماً للرُّشد العلمي والفكر اللغوي الذي بناه أسلافنا، بل لن ينتج لغةً لا في لسان ولا في قلم ولا في فكرٍ وعقلٍ، وإنما نحصل صناعةً تستهوينّا وتغرّينا وتجذبنا لتتقن دقائقها وفروعها؛ لنبتزّ بها غيرنا؛ لأننا نفهمها ولا يفهمها الآخرون، أو نتقنها ولا يتقنها الآخرون، وليس وراء ذلك شيءٌ، إننا نجمع جزئياتٍ صناعيةً لا روابطَ بينها لا تسمن ولا تغني من جوعٍ في تحصيل اللغة وفي ركزها في اللسان وفي العقل وفي الوجدان وفي القلم، لقد غلبنا إتقان الصناعة على حساب امتلاك الأساليب والتراكيب والإجراء اللغوي حتى لم يعد العي والحصر عيباً يغضُّ من دارس اللغة مادام يتقن بعض جوانب الصناعة فيها.

ومع كل جهودنا في الألسنيات وفي الكليات وفي الأقسام إلا أننا نعجز عن إدراك الآلة وعلم اللسان وإيعاءه في الذات فقط؛ حيث وقفنا عند جزئية من اللغة، فتجد الرجل يُدرّس مثلاً (باب الاشتغال والتنازع)، وربما شغله هذا عن (باب الفاعل) وغيره من الأبواب، فأخذ (باب الاشتغال والتنازع) وقرأه وأحكمه صناعةً، ثم يُدرّسه لطلابه سنةً تلو سنةً، ويخرج من الدُّنيا وهو لا يتقن إلا (باب الاشتغال والتنازع)، فأين بقية الأبواب؟ وأين بقية التراكيب؟ وأين الأبنية؟ وأين المعجم؟ وأين الأساليب؟ وأين الذائقة؟ وأين البلاغة والتذوق والتحرير والتعبير؟ وأين؟ وأين؟ إن هذا اللغوي لم يحصل من اللغة شيئاً إجرائياً في فكره ويده ولسانه؛ لأنه لم يقصد ذلك، وكلنا هكذا، كلٌّ يحرص على أن يدرّس ما أتقنه حتى لا نحضره مرةً أخرى، وكلما بدأ يُدرّسه في بداية كل عام ربما بدأ يقلب أوراقه ويحضره مرةً أخرى؛ لأنه قد نسيه؛ لأنه ليس في وجدانه، وليس في عقله، وإنما هو إجراءٌ صناعيٌّ وظيفيٌّ يحفظه

حفظاً، ثم يستعيده عند الحاجة إليه، فأى لغة تحصل بهذه الطريقة؟! هل يعقل أن يكون (باب الفاعل أو الحال) ثم جزئية في باب الفاعل أو في باب الحال هي ما يشغل المدرس طوال عمله الأكاديمي أو طوال تدريسه، ويقاقل ويصالح ويخاصم بحسب ما يُسند إليه، فإذا أُسند إليه منهج آخر غير هذا المنهج أنفه؛ لأنه لا يتقنه، فأى لغة هذه التي يدرّسها هذا المدرس اللغوي وهو لا يتقن إلا هذه الجزئية ونحوها، ولكلّ منا جزئائه، ويحرص عليها كلّ عام عند توزيع المهام، وهذا كله في باب واحدٍ من أبواب النحو، فما بالك بأبواب النحو الكاملة؟ وما بالك بالصرف؟ ثم ما بالك بالمعجم؟ وما بالك بالأسلوب والدائقة والنقد والبلاغة وعلم المعاني؟ أين هذا كله؟! وهذا المجموع كله هو علم لغة، أو علم وسيلة، أو علم آلة، فمتى يدلف إلى الغاية من هذه الوسيلة؟ متى يتقن تناول النصوص وتفكيكها وتفريعها والاستنباط منها وبها؟

إنّ ما نقوم به اليوم في كليات الألسن "تمزيقٌ للغة يفسد جوهرها، ويخرجها عن طبيعتها، فهذا التمزيق يُعدُّ تفتيتاً للخبرة اللغوية التي يكتسبها التلاميذ، ولعلّ هذا من أسباب عجزهم عن استعمال اللغة في المواقف الحيوية استعمالاً سليماً من جميع الوجوه"^(١)، فهو عملٌ صناعيٌّ بحثٌ، لا علاقة له باللسان، فرضته ظروف محددة؛ حيث تجد الإنسان قد نال أعلى الشهادات في التخصص وهو لا يتقن كتابة سطرين في تعزية أو تهنئة، فإذا أراد أن يعبر دلف إلى شخص آخر يكتب له كما نصّ على ذلك ابن خلدون في نقد بيئته وزمانه بقوله: "ولذلك نجد كثيراً من جهابذة النُّحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين إذا سُئل في كتابة سطرين إلى أخيه، أو ذي مودته، أو شكوى ظلامة، أو قصد من قصوده أخطأ فيها عن الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف

(١) عبدالعليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية (القاهرة: دار المعارف،

ط ١٨، ٢٠٠٧)، ص ٥٢٠.

تَشْطِيطُ اللَّغَةِ (بحث في الفكر اللغوي ونقد المنهج)، د. عبد العزيز بن سالم الصّاعدي

الكلام لذلك والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي^(١)، فقد تجد هذا النوع من اللغويين الذين ذكرهم ابن خلدون حاز علم الصناعة كاملاً، وربما قد نال أعلى الشهادات في الألسن، ولكن كيف عجز عن كتابة سطرين؟ لا تعجب من مبالغة ابن خلدون؛ فقد أراد لفت النظر بجديّة إلى قضية فكرية منهجية أساسية؛ فإن ما حصّله أمثال هذا هو الصناعة فقط، والفرق بين الصناعة وبين السليقة والملكة واضح جليّ.

وللإنصاف فإن هذه التشظية الفكرية المنهجية القاصرة ليست حِكْراً على دراسة العربية، بل هي بلاءٌ عامٌّ في كل التخصصات الممتدة، ومنها علوم الشريعة، ففي علم الفقه تجد الأكاديمي يختصُّ في قسم العبادات ويأخذ رسالة في (كتاب الصلاة) ومن الصلاة يأخذ جزئية نوافل الصلوات مثلاً، ثم يدرس جزئية في الجزئية، فتكون صلاة الضحى عنواناً لرسالته، يقضي فيها عمره، وهذا معاذ الله أن يكون قليلاً من النوافل ومنها صلاة الضحى، ولكن السؤال: أين بقية أبواب الصلاة؟! وأين بقية أبواب العبادات؟! وأين أبواب المعاملات وفقهها؟! بل أين أبواب السياسة الشرعية؟! أليس كل ذلك فقهاً؟! فأَيَ جزئيات هذه التي تشظّي ما لا يقبل التشظية، وتجزئ ما لا يقبل التجزئة؟! فانظر القصور الفكري والعيب المنهجي الذي يتحدّر كلما أوغلنا في التخصص وتشظية العلم.

نعم، لا بأس أن يتخصّص في قضية فقهية أو لغوية ثم يعمّقها أحفوراً، ولكن يتم ذلك ضمن إطارها العام، وضمن فقهها العام، وضمن الشمولية والدائرة الأشمل، وضمن اكتمال الصورة، سواء في تخصصه الفقهي أو اللغوي، أو في مفهوم الوسيلة والغاية، فالخلل فكريّ منهجيّ له تظاهرات في شتى أنواع العلوم، والنقص والقصور يظهر في الدّوات الذين ينتسبون إلى التّخصص وهو منهم براء

(١) عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، (القاهرة: نهضة مصر، ط ٤،

٢٠٠٦)، ١١٤٧/٣.

إلا بحسب ما يزعمونه لأنفسهم في رؤية قاصرة ونهج وظيفي منمّط لا يستطيعون منه فكاً، وتحدّر ذلك وترسخ مع ظهور التخصصات الدقيقة ضمن الجامعات في العصور الحديثة.

٢- أسبابها:

هذا العيب المنهجي الخطير في دراسة اللغة له أسباب متعددة، منها ما يلي:

أ- **المبالغة في التخصص الدقيق:** فالأكاديمية والوظيفة والترقيات والألقاب العلمية هي التي جلبت مثل هذا النهج في كليتنا وفي طلابنا وفي معلمينا وفي إدارتنا التعليمية وفي مناهجنا التربوية والدراسية، فقد انفصلت اللغة أو فُصلت بداعي التعمّق وتحت سحر التخصص، وكان لذلك جوانب سلبية كبيرة، حيث حَجَبَتْ عنا العائد اللغوي أو العائد الفقهي أو العائد الذاتي من العلم، وأضحى عائدنا من اللغة لا شيء إذا قيس بالجهد المبذول فيه، وما حصّلناه من اللغة رغم طول المدة الدراسية هباءً وسرابً بقيعةً نجري خلفه، ربما ساعدَ عليه الجانب الوظيفي، وجانب الترقيات، وجانب الألقاب، ولكنه بالنسبة للتحصيل العلمي والحكم عليه بعائده في الذات وفي القلم وفي الفكر وفي اللسان هو لا شيء، ولو حاكم كلُّ منا ذاته محاكمةً صادقةً لعلم أنه لا يحمل من اللغة شيئاً ذا بال، رغم أنه ربما حاز فيها أعظم الألقاب، بسبب أنه انقطع لتخصصه الدقيق فقط، وترك بقية اللغة.

إنَّ نظام الدراسة الأكاديمية والمبالغة في التخصص الدقيق استحال في بعض أوجهه ضرراً محضاً، ولا أدري ما الثمرة التي يحصلها المتخصص من التخصص اللغوي إذا كان لا يتقن المهارات اللسانية والملكات اللغوية الأساسية؟ فأئِ لغة هذه التي تكون جزئية يقضي فيها سنوات طويلة، ثم يخرج ولم يحصل لغةً، فيكون عيياً في لسانه وفي خطابه وفي قلمه وفي تفكيره، ثم يقول: هذه هي اللغة، ثم لا يعاب عليه حصّره وعيّه مادام يتقن بعض أوجه

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بحث في الفكر اللُّغوي ونقد المنهج)، د. عبد العزيز بن سالم الصَّاعدي

الصنعة، فوقع ضحيةً لخلل المنهج، وقصور الفكر اللغوي الذي أحال اللغة صناعةً فلسفها ابن خلدون في مقدمته؛ فليُتأمل.

إنَّ التخصص الجزئي الدقيق يصلح في علوم كالطب، فتتخصص في شيءٍ محدّد ولكن مع إحاطة عامة في الطب العام، فتتخصص في القلب، أو في العين، أو في الأذن والحنجرة، ولكن مع إلمامك بشيء عام في الطب، وأمّا في اللغة فإنك لا تستطيع ذلك بطريقةٍ صحيحةٍ، ولا تقع لك بهذا المنهج، فهنا معضلةٌ، كيف تحلّها؟

لقد تركت الجامعات حلّها للأفراد، أو رحّلت حلّها، أو تعامت عنه، أو أنّ مناهج كلية الألسن تنظر إلى ما يحقق للمؤسسة أهدافها وأنها بمجموع أفرادها محققةٌ للتخصص، ولكنها في تحقيق ذلك في الفرد وكيف يتيّم له ذلك فقد تركته منفرداً، ولا بد أن يدرك الفرد أنّ هذا يحتاج إلى جهده الخاص، ولن يجبر النقص إلا عن طريق جهدٍ خاصّ بالفرد، والأفراد طبعاً متفاوتون هنا، فالنوايا تحضر، والمقاصد تحكم.

وقد يعتذر البعض بأنَّ التخصص الدقيق يراد منه تسهيل دراسة اللغة وتحصيلها، وزيادة العناية بلون معين في قـت معين^(١)، ولكن في الحقيقة وفي رصد الواقع: فإنَّ التخصص لم يثبت شيئاً من الحجّة في هذا؛ لأننا لم نحصل حتى التّخصص؛ لأنَّ التّخصص جزأناه إلى تفرّعاتٍ صغيرةٍ يقضي الإنسان فيها عمره كاملاً، فلا يقوم ذلك في لسانه، ولا في فكره، ولا في يده، فلا يحصل إلا صناعةً في تلك الجزئية لا تعني ولا تسمن من جوعٍ في

(١) ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية (القاهرة: دار المعارف، ط ١٨، ٢٠٠٧)، ص ٥٣، وجودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية (دمشق: دار الفكر، ط ٢، ١٩٨٦/١٤٠٦م)، ص ٢٦، وعبدالفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (عمّان: دار الفكر، ٢٠٠٠/١٤٢٠)، ص ٢١٦.

تحصيل علم الوسيلة أو الآلة، فما بالك أن ينتقل منه إلى علم النصّ أو فقه النصّ أو خدمة الشريعة؛ فتكون اللُّغة إطارًا لنتاجه العلمي شرعيًا كان أو اجتماعيًا أو علميًا بحثًا، فلم نحصل علم اللسان والوسيلة، فضلاً عن علوم الغاية والنص؛ فماذا حقّق لنا التخصص الدقيق إذًا؟!

ب- الإيغال في الصناعة وإهمال الملكة: ولكن دقيقين في التعبير؛ فقد قلنا: (الإيغال في الصناعة) ولم نقل: (الصناعة)، فالمذموم هو الإيغال في الصناعة لا الصناعة بذاتها، والسؤال هنا: ما أهمية الصنعة؟ وكيف نحققها ونحقق النافع منها مع تحصيل غائية اللغة في اللسان والقلم والفكر؟ وهل أصبح الإيغال في تشظية اللغة عائقًا دون تحصيلها في اللسان والفكر والقلم؟ إنّ تولي نفرٍ من المتخصصين للصناعة اللغوية أمرٌ مطلوبٌ، ولكن المذموم هو الإيغال في هذه الصناعة على حساب تنمية الملكة اللغوية؛ ففي كليات الألسن تمّ فصل الصناعة عن السليقة والملكة، وقُدّمت اللُّغة كلّها صناعةً، وبات السائد هو الانقطاع في الصناعة إلى جزئياتٍ حادّةٍ جدًّا وضيقة جدًّا، والانهماك في جزئياتٍ من أبواب مختصة ليست هي اللُّغة ولا طريق تحصيلها، فنحن لم نجزئ اللُّغة إلى مستوياتٍ فحسب، بل نحن جزأنا المستوى إلى جزئياتٍ أصغر، والمسائل إلى جزئياتٍ أصغر، وانقطعنا إليها، نريد أن نُحكّمها لأنه سهلٌ إحكامها، وسهلٌ التفاجر بها، ولكن أن نقصد إلى أن ذلك يبيّن في ألسنتنا، ونتحدث بطريقةٍ مختلفةٍ عن الآخرين تميّزنا بامتلاك اللغة، فهذا -للأسف الشديد- ليس في أذهاننا؛ والأشياء لا تقع لك حتى تقصدها.

وتمزيق اللغة في دراستها صناعةً وتشظيتها هذا هو شأن أهل الصناعة الذين يتفخرون بأنهم يعرفون أجزاءً معينةً من تفرّعات الصنعة لا يعرفها غيرهم، ولكن هنا يحسن تقييد تنبيه مهم ألا وهو أنه لا بأس أن يعتني قومٌ بالصناعة وتفرّعاتها، بل هو مطلبٌ وفرضٌ كفاية، كما أن تعلم العربية ذاتها

تَشْطِيطُهُ اللُّغَةُ (بحثٌ في الفكر اللُّغويّ ونقدِ المَنهج)، د. عبد العزيز بن سالم الصَّاعديّ

إجرائيًّا واجب كفائي على الأمة كما نص على ذلك غير واحدٍ ومنهم شيخ الإسلام ابن تيمية -رَحِمَهُ اللهُ- حين قال: "معلومٌ أنَّ تعلُّمَ العربية وتعليمَ العربية فرضٌ على الكفاية، وكان السلف يؤدِّبون أولادهم على اللحن، فنحن مأمورون أمرٌ إيجابٍ أو أمرٌ استحبابٍ أن نحفظ القانون العربي، ونُصلح الألسن المائلة عنه، فيحفظ لنا طريقة فهم الكتاب والسنة، والاقتراء بالعرب في خطابها، فلو ترك الناس على لحنهم كان نقصاً وعيباً"^(١).

إنَّ حفظَ القانون اللُّغوي للعربية ومعرفةَ قوانين الملكة اللُّغوية ومقاييسها وكلَّ ما يتفرع عنها من فروع وجوانب صناعية -أمرٌ محمودٌ مرغوبٌ فيه، ولكن ثمرته لغير أهل الفن والاختصاص ضئيلةٌ، فالصناعة وتفرعاتها الدقيقة ليست لكلِّ أحدٍ، وليس كلُّ أحدٍ يهتم بها، وهي ليست أولويةً أولى، ولكن لا بأس أن يقوم بها فئةٌ من اللُّغويين كفرض كفايةٍ عن بقية الأمة، وهم أهل الصناعة الذين ينبون عن الأمة بإبقاء هذا الفنِّ متصلاً، وهنا سؤالٌ تعجبي: مَنْ قال: إنَّ اللُّغة بوصفها علمٌ لسان وآلة هي خاصةٌ بأهل الصناعة فقط؟! لأنه إذا احتكرنا اللغة لأنفسنا وجعلناها منصباً على الصناعة فحسب، فقد حيَّدنا علمَ الآلة وعلمَ اللسان، وارتكبنا الجهالة والتَّجهيل في قضية النصوص ومعرفتها وتفكيكها واستنباطها؛ لأنَّ الناس: إمَّا مؤلفون، وإمَّا قارئون، وكلا الطرفين محتاجٌ ضرورَةً إلى علم اللسان، والمؤلفون الذين يؤلفون العلوم ويصوغونها هم قلةٌ، وهم رأس المثلث، والقاعدة العريضة هم القُراء، فعلياً أن نُفَقِّه الناس: كيف يؤلفون ويعبِّرون ويحرِّرون؟ والأهم من هذا كله: كيف يفهمون ويفقهون؟ فغير المتخصصين في اللغة لا يعرفون تلك المصطلحات الخاصة بالصناعة وتناول اللُّغة مجزأةً، وإنما يهتمون بفهم المعنى ودلالة النص ومقاصد النص،

(١) ابن تيمية، الفتاوى (المدينة النبوية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ١٤١٦/١٩٩٥)، ٢٥٢/٣٢.

وهذا هو الذي ينبغي أن يُجَدَّر في هذه القضية؛ حتى يصح التصور والفكر، ويسدد المنهج، وتكون الفائدة اللغوية شاملة لأطراف المجتمع العلمي من أهل النظر والبحث والذين لكثير منهم عناية باللغة حتى لو لم يكونوا أهل تخصص، فقد تجد أحياناً طبيباً أو مهندساً أو عسكرياً أو نحوهم يتقنون من اللغة إجرائياً ومَلَكَه أكثر مما يتقنه أهلها المتخصصون فيها، والطبيب الرازي خيرُ مثالٍ من عالمنا القديم، ومحمود سامي البارودي خيرُ مثالٍ من عالمنا الحديث؛ ذاك لأنهم أخذوا الجانب الإجرائي، وتركوا الإيغال في الصناعة؛ فكان عائدُهم من اللغة مذهلاً، وهذا الذي يعني هذه الشريحة من المجتمع، وهم السواد الأعظم والأغلب في المجتمع قياساً على أهل التخصص والمهتمين بالصناعة.

ج- غياب فقه البدايات وفلسفة الأولويات: كل دراس يعلم أنَّ دراسة العربية بوصفها علمَ آلةٍ ولسانٍ تُعدُّ مقدمةً ووسيلةً لدراسة الشريعة والعلوم النظرية، ولكن السؤال: أين يعمل علم الآلة؟ وما مجال عمل علم الوسيلة والآلة؟ أين يكون تطبيقه ويظهر نفعه؟ إنَّ من أسس الفكر اللغوي معرفة فلسفة البدايات، بأي شيء بدأ الأوائل في تعلم العلم؟ ومعرفة طريقتهم في تناول العلوم، وإدراك السرِّ في تفريقهم بين علم الآلة وعلم الوسيلة، وعلوم الغايات والمقاصد، حيث صَنَّفوا علم اللغة ضمن دائرة علوم الآلة^(١)، وفي ذلك يقول الإمام أبو حامد الغزالي: "إِنَّ عِلْمَ اللُّغَةِ سَلَّمَ وَمِرْقَاةً إِلَى جَمِيعِ الْعُلُومِ، وَمَنْ لَا يَعْلَمُ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ

(١) ينظر: السيوطي، إتمام الدراية لقراء النقاية (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٤/١٩٨٥)، ص. ١٨٠، وحاجي خليفة، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون (بغداد: مكتبة المثنى، ١٩٤١)، ١ / ٥٠، ومحمد صديق خان، أبجد العلوم، (بيروت: دار ابن حزم، ٢٠٠٢/١٤٢٣)، ص. ٤٤.

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بَحْثٌ فِي الْفِكْرِ اللُّغَوِيِّ وَنَقْدِ الْمَنْهَجِ)، د. عبد العزيز بن سالم الصَّاعِدِي

فلا سبيلَ إلى تحصيل العلوم؛ فعلمُ اللُّغة أصلُ الأصول^(١)؛ إذ لا غنى لأحدٍ عنه، فهو لازمٌ للجميع حتى يصحَّ فهمُه وتصوُّرُته وفقهه واستنباطه، مثل لزوم علم الشريعة ونصوصها للجميع، فعلم اللسان ليست مختصةً بأهل اللغة فحسب، بل كل من يطلب العلم لا بد أن يبدأ به ويلم بقدر منه بما يحقق له الفهم الصحيح والتعبير السليم بقدرٍ مُرضٍ يضمن صواب ما يفهم وصحة ما يعبر به.

وأما حالنا اليوم فإننا - بكل أسفٍ وحسرةٍ - أسأنا الفهم والتَّصوُّر؛ لأننا جعلنا اللُّغة غايةً في ذاتها، ودرسناها دراسةً مُنبَتهً تَبْقِيها في جانب الصناعة معرفةً لصقيَّةٍ نزعنا منها لُغةً، فلم ندرك الغاية أساساً، ولم ننتهِ بعدُ من اللُّغة حتى ندلف منها إلى المقاصد الأخرى، ولم نقف عند هذا الخلل وحده، بل أتبعناه بخللٍ منهجيٍّ يشطرها في بنيتها، ويشطِئها في بنائها، وينتقي من الصناعة جوانب ضيقة، نكتفي بها في التدريس والاختبار طلاباً ومعلمين بحسب ما يفرضه علينا الشَّأنُ الوظيفيُّ الواجب، فجعلنا اللُّغة مُزَعَّجاً بيننا، لا فكر يجمعها ويكاملها في ذاتها، ولا فكر يتكامل بها مع غيرها من العلوم الأخرى، حتى أصبحت اللُّغة في دراستنا لها صناعةً مُنبَتهً عن غاياتها، ثم لم ندرك من تلك الصناعة إلا أقلَّها.

د- التغافل عن التكامل بين اللُّغة والشريعة: من أسس الفكر اللغوي

العميق: إدراك فلسفة التكامل بين العلوم النظرية وعلى رأسها علوم الشريعة من جهة، وعلم اللُّغة من جهة أخرى، وقد أفلح علماؤنا الأوائل عندما تناولوا العلوم مترابطةً مكتملةً، فأخذوا اللُّغة علمَ لسانٍ وآلةٍ، فبدأوا باللُّغة أولاً وطلبوها سواء كان بالهجرة إلى البادية قديماً، أو بتحصيلها عن طريق العلم؛ حتى تستقيم في اللسان، وفي الفكر، وفي اليد كتابةً وتحريراً؛ بوصفها علم وسيلة وآلة ولسان، ثم يدلفون إلى العلوم والفنون الأخرى بعد أن أتقنوا علم

(١) الغزالي، المستصفى (القاهرة: مطبعة بولاق، ١٣٢٤)، ١٧/١.

اللسان متَّكِئِينَ على النصوص الشرعية، فتعاصد لهم اللُّغة وتجرها في العقل والفؤاد واللسان والقلم، فأجروا اللغة في النصوص، وقَدَّموا للشريعة خدمة جليلة، وذلك النَّهْجُ يعصِّد ويرسخ تلك اللغة في اللسان، وفي اليد، وفي الفكر، وفي الوجدان؛ لمزاجته بين التنظير والتطبيق.

يقول الذهبي: "النحويون لا بأسَ بهم، وعلمهم حسنٌ محتاجٌ إليه، لكن النحويَّ إذا أمعن في العربية، وعَرِيَ عن علم الكتاب والسنة بقي فارغاً بطَّالاً لَعَابًا، ولا يسأله الله - والحالة هذه - عن علمه في الآخرة، بل هو كصنعةٍ من الصنائع كالطَّبِّ والحساب والهندسة لا يُثاب عليها ولا يعاقب إذا لم يتكبر على الناس، ولا يتحامق عليهم، واتقى الله تعالى، وتواضع وصان نفسه"^(١).

وفي زماننا هذا نرى أنَّ الهمم قد قَصُرَتْ وضعُفت، وأصبح غالبُ المتخصصين في اللُّغة لا يفقهون الشريعة، أو لا يشتاقون إلى فقهها، أو لا يهتمون بها كثيرًا، إلا مَنْ وُفِّقَ لهذا، وبُورِكَ له في وقته وجهده، وفَقَّهَ الفقهَ الصَّحِيحَ في الفكر اللغوي، وطَبَّقَ المنهجَ السديد، وعَلِمَ بأنَّ هذا أمرٌ من الأهمية بمكان؛ فإنَّ دراستك للعربية تثمر وتزهر بقدر تعمُّقك في دراسة الشريعة؛ فهي نصوصها الأولى التي تؤدي إليها، وما جُرِّبَ ونجح فهو العلم اليقيني والمنهج الصحيح.

هـ - عدم القصد لثمرة اللغة: معلومٌ أنَّ اللغة لا تُمارَسُ لذاتها، فأنت لا تتحدَّثُ لمجرد الحديث فقط، ولكن لمضمون الحديث ولغاياته وثمرته، فمن المنهج أن تكون دراسة اللغة غائية كما هي ممارستها، نَعَمْ تدرس اللغة لذاتها لمقاصد علمية محدَّدة عند المتخصصين، ولكن عموم الباحثين يمارسونها ويدرسون القدر الواجب منها لمقاصد أخرى، وهذه قضيةٌ أخرى.

إن كثيرًا من دارسي اللغة يدلِّفون إلى كليات الألسن دون أن يكون لهم قصد وهدف من دراسته للغة، فإن الدارس ما لم يقصد من اللغة إلى أن تَبَيَّنَ

(١) الذهبي، زغل العلم (الكويت: مكتبة الصحوة الإسلامية، ١٤٠٤)، ص ٣٩٠، ٤٠٠.

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بحث في الفكر اللغوي ونقد المنهج)، د. عبد العزيز بن سالم الصّاعدي

في لسانه وقلمه وفكره، فلن يُحصِّلها إجرائيًا، أي أنه ما لم يقصد أن تكون دراسته إجرائية تحقّق شيئًا ذاتيًا فيه أو في لسانه أو في قلمه، فإنه لن يحصل على هذا؛ تبعًا لقانون: (إنّ الأشياء لا تحدث حتى تقصد إليها)^(١)، فالصناعة وتفرّعاتها تقع في المرتبة الدنيا وهي الغاية الصغرى في دراسة اللغة، وأما الغاية الكبرى فهي أن تبيّن اللغة في لسانك وفي قلمك وفي فكرك وفي تفكيرك وفي إنشائك وفي تحريرك وفي تعبيرك، هذا هو الهدف، وهذا هو العائد الذاتي، ولكن هذا الهدف ما لم تقصد إليه وتنمّيه وتعهده وتراقب نموه فلن يقع لك ذلك الهدف، وأنت مطالبٌ بسدّ هذا النقص بذاتك، فدراسة اللغة في كليات الألسن الآن لا تسعفك بهذا، وإنما تعلّمك جوانب جزئية من الصناعة اللغوية والنحوية؛ فأنت بهذا لم تحصل الإجراء اللغوي والعائد من اللغة، ولم تكتمل لديك الصنعة اللغوية بكافة مستوياتها، وما أبعد من درّس جزئياتٍ صناعيةً متفرقةً يحفظها ويذاكرها كلّ تحضير أو درس أو تدريس عن هذه المقاصد التي لم تخطر له على بال لكي يحصلها؛ لانشغاله بأدائها وظيفّة! وهذا حرمانٌ ما بعده حرمان.

ولذا يجب أن يثور في رأس كل متعلم ومعلم للغة سؤال مفصلي مهم وهو: ما العائد الذاتي على لسانه وفكره وقلمه من الدرس اللغوي الذي قضى فيه عقودًا من عمره؟ ثم بعد الإجابة عن السؤال عليه أن يقيس ذلك العائد، وأن يراقبه، ويراقب نموه فيه، ويعتنيه عنايةً فائقةً، فالانتباه والتنبه والقصد هو البداية لذلك الفكر الرشيد والمنهج السديد الذي نبخته هنا ونبحت عن

(١) في مقدمة ابن خلدون إشارة لهذا القانون، وذلك في قوله: "ومن هؤلاء المخالطين لكتاب سيبويه من يغفل عن التّفطّن لهذا؛ فيحصل على علم اللّسان صناعة، ولا يحصل عليه ملكة، وأمّا المخالطون لكتب المتأخّرين العارية عن ذلك إلّا من القوانين النحويّة مجرّدة عن أشعار العرب وكلامهم، فقلّ ما يشعرون لذلك بأمر هذه الملكة أو ينتبهون لشأنها؛ فتجدهم يحسبون أنّهم قد حصلوا على رتبة في لسان العرب، وهم أبعد النّاس عنه". ينظر: مقدمة ابن خلدون: ١١٤٨/٣.

تحقيقه ونأمل تحقيقه عند كل دراس للعربية أو معلم لها.
وعلم اللغة علمٌ استثماريٌّ طويل الأمد لا يبين مباشرةً في اللسان وفي
الفكر وفي اليد إلا بعد مرحلةٍ ممتدة من الزمن، وهذا من الإدراك لطبيعة
العلم والفكر الذي يحكمه والمنهجية التي يستلزمها، فعلم اللغة لا تستطيع
قياس نموه إلا بعد أن تتصلَّع منه، ويتروى منه وجدائك وعقلك وفكرك،
فيصبح لا يؤودك كيف تبدأ وكيف تكتب وكيف تفكر، بل أصبحت تلك
ملكات مركوزة فيك، فأنت مثمرٌ على كل حالٍ، فإذا تحدّثت انثالت
عليك المعاني انثيالاً، لا تؤودك الصناعة، ولا تعجزك الألفاظ، فثروتك
اللغوية زاخرة، وتراكيبك زاهية، وأساليبك دالة؛ لأنك رجلٌ قد أحكمت
الصنعة على أصولها، واستثمرتها واستصحبها طويلاً حتى ألفت صحبتها،
وبدأت تجني ثمارها.

المبحث الثاني: تكامل اللغة: فكراً ومنهجاً.

وهو منهج الأسلاف والفكر الذي انطلقوا منه في تحصيل اللغة، ولذا نصدر المبحث هنا بحديث في الفكر والمنهج، ومداره على أخذ المسار الذي يساير طبيعة اللغة وبنائيتها؛ حسماً لمادة التشطيط وإزالة لها.

١- حديث في الفكر والمنهج:

إنَّ تكامل اللغة ومسايرة طبيعتها هو الفكر اللغوي الراشد، والمنهج المسدد، وهو الذي يبرأ دارسُ اللُّغة من علة تشطيطها وتمزيعها تحت ذريعة تسهيل تحصيلها، وهذه هي الصورة المقابلة للحديث في المبحث السابق^(١)، حيث كان الحديث عن توصيف (تشطيط اللغة)، وتقرَّر فيه: (أَنَّ تشطيطَ اللُّغة ليست من الفكر في شيء)، فكما أَنَّ الفكر يُجَلَّى ويُبنى بيان ما هو الفكر والرشد في أمرٍ ما، فكذلك يُبنى الفكر ويُجَلَّى بنفي ما ينافي الفكر والرشد، وبضدها تتميز الأشياء، فإذا سبق لنا: إنه ليس من الفكر تشطيط اللغة وتمزيعها بحجة المستويات اللغوية، أو بحجة الدراسة، أو بحجة التخصص الدقيق، ثم التنافس على تلك الأجزاء، وكلُّ يدعي أن اللغة معه، واللغة براءً من هؤلاء القوم جميعاً، فإننا هنا سنتمم الطرف الآخر للمعادلة، وهو المنهج المتبع في ذلك، بيان ما هو المقابل لتشطيط اللغة؟ وما هو المعادل لها؟ وما هو الشيء الذي ينبغي أن يسود فكراً ومنهجاً وتصوراً وتطبيقاً، ويُقصد إليه قصداً؟

إن من الفكر والرشد مقارنة دراسة اللغة لطبيعتها وتكاملها وشدة تماسك أجزائها: صوتاً وبنيةً وتراكيب وصياغات وسياقاً، بحيث تكون دراستها مطابقة لممارستها؛ فاللغة في العقول والأذهان وفي الأفكار وفي الأيدي وفي الألسنة، يأخذها من أخذها بكليتها كما هي، فاللغة تتركز في وجدان من يحترمها كما هي طبيعتها وبنيتها وتكاملها، فيدرسها ويمارسها على حدٍّ سواء

(١) ينظر هذا البحث: ص. ٢١٣-٢٢٤.

مسايرًا لطبيعتها، يمزج القواعد بالتطبيق، والصناعة بالأساليب.

وهذا ما عليه الأسلاف قديمًا في أخذهم وتناولهم للغة، حيث كانوا يأخذونها كلاً مكتماً؛ بوصفها علم لسان وعلم آلة وعلم وسيلة، وينظرون في الغاية من دراسة اللغة والهدف المرجو تحقيقه من وراء دراستها، ولهذا تجد أن كل من تحدّث في تحصيل اللغة بإخلاصٍ وتعبدٍ وصدقٍ وورعٍ، علِمَ أن اللغة يُفترض أن يُلَمَّ بها إلمامًا إجرائيًا كلُّ باحثٍ وكلُّ دارسٍ للعلوم الشرعية أو العلوم اللغوية أو الاجتماعية أو من له صلة بالدعوة والخطابة والتأليف ونحوهم من القُراء والمتفقهة.

وهذا هو المنهج النافع في دراسة اللغة، وهو أن تُؤخذ اللغة بطبيعتها، في نصوصها وسياقاتها ومساقاتها، وتُمَارَس بكليّتها: بنيةً وصوتًا وصرافًا ونحوًا ودلالةً وسياقًا وأسلوبًا وبلاغةً، ولما تحدث الشاطبي عما تتوقف عليه صحة الاجتهاد في الشريعة قال: "الأقرب في العلوم إلى أن يكون هكذا: علم اللغة العربية، ولا أعني بذلك النحو وحده، ولا التصريف وحده، ولا اللغة، ولا علم المعاني، ولا غير ذلك من أنواع العلوم المتعلقة باللسان، بل المراد جملة علوم اللسان"^(١)، فعلم اللغة ينبغي أن تؤخذ جملة؛ فلا يفصل علم المعاني عن علم النحو، ولا الأسلوب عن الدلالة، ولا المعجم عن البنية الصرفية، إنما تُلَمُّ بالمستويات كلاً مكتماً، ويجزّ تلك الدراسة المجزأة إلى مستويات لمرحلة أُسمى في تحصيلها، وهو تعميقها في الوجدان وفي الفكر وفي اللسان وفي القلم، تحريراً وإنشاءً، وتفكيكاً وتركيباً، وفهماً واستنباطاً؛ لأن اللغة لها طرفان، الأول: التحرير والتعبير، والثاني: الفهم والتفكيك والاستدلال والاستنباط، فأنت باللغة تنشئ وتحرّر وتعبر، كما أنك باللغة تفهم وتستنبط وتستدل، فهذه مجموعة مهارات لا تقع إلا مكتملة، ولا تتم إلا مجتمعة، فكل ذلك متلازم لا ينفك، فإذا استطعت أن تعبر وتحرّر وتصوغ وتؤلف، استطعت

(١) الشاطبي، الموافقات (الرياض: دار ابن القيم، ط ٣، ١٤٢٧/٢٠٠٦)، ٥٢/٥.

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بحث في الفكر اللغوي ونقد المنهج)، د. عبد العزيز بن سالم الصّاعدي

أن تفكك وتستنبط وتفقه وتستدل؛ لأنك تمارس اللغة كتابةً وخطابةً وتأليفاً وصياغةً، كما أنك تقرأ ما كتبه غيرك فتحتاج إلى تفكيكه، ومعرفة دلالته، والفكر الذي يحمله ذلك النص، فهاتان -أعني التحرير والفهم- مهارتان مختلفتان، قد تجتمعان في شخص واحدٍ على حدٍّ سواء، فهذا فضل كبير، وقد يكون عند شخصٍ ميزةٌ في إحداها أكثر من الأخرى، ولكنهما معاً متطافرتان، إذا وُجدت إحداهنَّ وُجدت الأخرى بقدرٍ معين، وقد يكمل الرجل في الطرفين، ولكنه لا يعدم خيراً إذا حاز على شيءٍ ما في الطرف الآخر، وعليه أن ينظر في نقصه في أيهما فيجبره، وإذا امتلك الإنسان ناصيةً اللغة امتلك تحريرها وصياغتها والتأليف بها، كما يمتلك تفكيكها واستنباطها والاستدلال بها وفهم المراد بها.

ومن نظر إلى علماء الكلام والاعتقاد قديماً في قضية الجدل والمحاورة والمجادلة والمداحضة والمناكفة عند الحجاج، عَلِمَ أنه مبنيٌّ على المهارة اللغوية، وهذا ما ينبغي أن نتبحر فيه ونمتلك ناصيته؛ لأنَّ اللغة ليست حِكْراً على اللغويين، وإنما يتطلّبها كلُّ من له ميسر علاقةٍ بالشرع أو بنصوصه أو بالفقه أو بالتفسير أو بالعقيدة أو بالحديث، أو بكل مناحي الحياة دعوةً وخطابةً وإصلاحاً وتربيةً، تؤدّب ولدك باللغة، وتسوس زوجك باللغة، وتعلّم طلابك باللغة، فالإنسان لسان كما قال الشاعر:

وَكَاثِن تَرَى مِنْ صَامِتٍ لَكَ مُعْجِبٍ زِيَادَتُهُ أَوْ نَقْصُهُ فِي التَّكَلُّمِ
لِسَانُ الْفَتَى نِصْفٌ وَنِصْفٌ فُؤَادُهُ فَلَمْ يَبْقَ إِلَّا صُورَةُ اللَّحْمِ وَالْدَّمِ^(١)

وبالتالي فالإنسان محبوبٌ تحت لسانه، ومهارة اللغة تتم بأن تعرفها كُليّةً، فإذا تم لك ذلك حُزّت قصب السبق فيها.

(١) زهير بن أبي سلمى، ديوانه (بيروت: دار المعرفة، ط ٢، ١٤٢٦/٢٠٠٥)، ص. ٧١.

٢- المواشجة بين أجزاء اللغة:

"الصلة بين فروع اللغة هي صلة جوهريّة طبيعيّة؛ لأنّ الفروع جميعها متعاونة على تحقيق الغرض الأصلي من اللغة، وهو إقدار المتعلم على أن يستخدم اللغة استخدامًا صحيحًا للإفهام والفهم"^(١)، وهذا المحور يحاول الإجابة عن السؤال التالي: كيف نواشج بين مستويات اللغة؛ لتكون مدعاةً لتكاملها وبيان جمالها وتمام سحرها، بدلاً من أن تكون وسيلةً لتشتيتها وسلب الهدف من تحصيلها؟ "لأنّ هذه الفروع تتواشج وتترابط؛ لتقدّر من يستعمل اللغة على استخدامها بطريقة سليمة في المواقف الطبيعية التي لا تتعدى أن يقرأ قراءة سليمة، ويكتب كتابة صحيحة، ويتحدث حديثاً مضبوطاً، ويستمتع استماعاً واعياً"^(٢).

وبداية نقول: إن لتعلم اللغة وسيلتين وطريقتين: الأولى: أن تتعلمها وتوعيتها في ذاتك بدءاً من الوحدات الصغرى: صوتاً وبنيةً وصرفاً ونحواً، ثم دلالةً وأسلوباً وصياغةً، فهذا ترقُّ من الأصغر إلى الأكبر، والثانية: أن تبدأ من النهاية وهو النص أو المضمون أو الموضوع، ثم تنظر كيف جاءت عليه التراكيب والصياغات والنحو والبنية الصرفية، وهذا تدرج من الأكبر إلى الأصغر. والطريقتان متواشجتان، فالطريقة الأولى تؤدي إلى الطريقة الثانية، والعكس صحيح، ومع هذا فإنّ الأمر فيه تفصيل بحسب السن والمرحلة والهدف، فالإنسان غالباً إذا كان في أول نشأته طفلاً أو يتعلم لغةً ثانيةً، فإنهم يبدأون معه من الوحدات الصغرى حتى يصلوا إلى النص كاملاً، فإذا وصلوا إلى الوحدة الكبرى وهي النص كاملاً فعليهم أن يكرّروا مرةً أخرى، فينظروا في

(١) عبدالعليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية (القاهرة: دار المعارف، ط١٨، ٢٠٠٧)، ص ٥٣.

(٢) وليد جابر، أساليب تدريس اللغة العربية (عمّان: دار الفكر، ط٣، ١٩٩١)، ص ٣٦.

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بحث في الفكر اللُّغويّ ونقد المَنهج)، د. عبد العزيز بن سالم الصَّاعديّ

الغرض والموضوع وينظروا كيف جاءت عليه المستويات الأخرى، هذا هو التكامل في اللغة، فليست دراسة المستويات لذاتها أو لتجذير الفصل بها، وإنما دراستها في تكوين كُتَلَيْتِهَا ومواكبة دراستها لممارستها واحترام طبيعتها؛ حتى تحصل المُكَنَّةُ اللُّغوية وهو ما يسميه تشومسكي (الكفاية اللُّغوية)^(١)، وسماه ابن خلدون (المَلَكَة)^(٢)، ويطلق عليها علماؤنا (امتلاك ناصية اللغة) واكتناز الذخيرة اللُّغوية في أساليب العربية وتراكيبها وسياقاتها، وقبل ذلك فقه مفرداتها وصيغها وأبنيته، ويسبقه التمرس بذائقة حروفها وجرس أصواتها، وعندها تكون مستويات اللغة مدعاة لتكاملها، بدلاً أن تكون وسيلة لتشظيتها ودراستها دراسة وظيفية قاصرة على الصنعة، بل تقتصر على جوانب محددة من الصنعة فحسب.

فهذا خطآن في التعلم، ينبغي أن يوازن بينهما، أو يواشج بينهما، أو يدلف الدارس إليهما معاً، ولا تناقض بينهما، فهما وسيلتان تؤديان إلى غاية واحدة، فيتعلم كيف يبدأ بأصوات اللغة وصرفها ونحوها وأساليبها، ويمارس اللغة أحياناً من القمة وهو موضوعها وغرضها، وكيف جاءت التراكيب على ذلك الغرض، وكيف جاء النحو والإعراب والبنية الصرفية واختيار المفردات لتواكب ذلك الغرض، وهذا من امتلاك ناصية اللغة في دراستها وتفكيكها بعد امتلاكها في نطقها وتحريرها، وينبغي أن يكون عند الدارس تلك المرونة ويرمي بثقله

(١) وهي معرفة الإنسان الضمنية بقواعد اللغة التي تفقد عملية التكلم بها، وهي قدرة المتكلم -المستمع المثالي على أن يجمع بين الأصوات اللُّغوية والمعاني في تناسق وثيق مع قواعد لغته. ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، النظرية الألسنية (بيروت: المؤسسة الجامعية، ط ٢، ١٤٠٦/١٩٨٦)، ص ٣٢، ٣٣.

(٢) عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، (القاهرة: نهضة مصر، ط ٤، ٢٠٠٦)، ١١٤٠/٣.

وجهده بأن يمهر في الأنماط كلها، فيمارسها بأجزائها حتى يكون عنده تلك
 الأفعوانية المنهجية، والمرونة الفكرية التي لا يؤوده معها كيف يبدأ؛ لأنّ اللغة مادةٌ
 عقليةٌ ينبغي أن تتريّض بها، وتروّضها وتمتلك ناصيتها، فلا ينبغي أن تسيرَ فيها
 على نمطٍ واحدٍ لا تنحرف عنه، وإنما تواكب عدةً نماذج وعدةً خياراتٍ حتى
 تمهرَ فيها مهارةً شديدةً، فلا يؤودك الأمر بعد ذلك محرّراً أو معبّراً، أو مفكّكاً
 أو مستدلاً أو مستنبطاً، ولا يؤودك أن تبدأ فيها عند تفكيكها وتحليلها من
 صوتها، أو بنيتها، أو تراكيبها وسياقاتها، أو من الموضوع والغاية من النص، وكل
 هذا كما ترى لا يتم إلا لمن امتلك ناصيتها بفكرٍ راشدٍ وتصوّرٍ صحيحٍ ومنهجٍ
 سديدٍ قصد إليه قصداً، واعتناه عنايةً من يدرك قيمة امتلاك ناصية اللغة والمهارة
 في علوم اللسان واليد، ولكن هذان الهدفان عصيان على من مارس تشظية
 اللغة، ونظر إليها صناعةً جزئيةً وظيفيةً ليس إلا.

المبحث الثالث: دراسة اللغة بين تكامل منهج القدامى وتنظير وتشظية

المحدثين لها

١- منهج القدامى في دراسة اللغة:

تبين لنا مما سبق أن دراستنا للغة دراسة قاصرة، ومنهجنا فيها لا يخلو من خلل منهجي، يحتاج إلى وقفات جادة مع النفس، ويحتاج إلى إعادة نظر، ويحتاج إلى سبر أغوار مناهج القدماء في كيفية إدراكهم للغة، وكيفية تحصيلهم لها، فنحن بحاجة إلى فكرٍ ومنهجٍ وتصوُّرٍ لدراسة اللغة وإيعابها في الذوات؟ والسؤال هنا بداية: هل كان لدى القدامى فكرٌ مؤصَّلٌ ومنهجٌ محدَّدٌ في دراسة اللغة؟ وكيف نوازن بين منهج القدامى والمحدثين وفكر القدامى والمحدثين، وقياسهما بالنتائج في الواقع بالوقائع والثمرات؟

ويتجلى منهج القدامى في تعاطيهم مع اللغة في الأمور التالية:

أ- الإدراك بأنَّ اللغة وسيلة لا غاية: لا يخفى على أهل المعرفة عمومًا واللغوية خصوصًا أنَّ علمَ اللُّغة علمٌ وسيلة، وعلمُ آله، وهو مشاعٌ لكلِّ أحدٍ، والناس شركاء فيه، بل هو مطلب وضرورة مطلوبة من كلِّ أحدٍ له صلةٌ بالعلم أن يبدأ به، وقد كان القدامى يأخذون هذه الآلة وهذه الوسيلة في بداية طلبهم للعلم ويدَّعون بها، ويهتمون لها، وهي سلاحٌ في ألسنتهم، وفي أفعالهم، وفي فكرهم، وهذه هي فلسفة البدايات في طلب العلم عند القدامى، فقد كان الأسلاف -رَحِمَهُمُ اللهُ جميعًا- يبدأون بدراسة اللغة قبل أي علم، ظهر هذا جليًّا في القدم عندما كانوا يرسلون أطفالهم إلى البادية، كما حصل من قريش رغم فصاحتها، وغير خفيٍّ على الدَّراس قصة حليلة السعدية -رَضِيَ اللهُ عَنْهَا- مع النبي -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- مع أنَّ بيئته قريش بيئته لغة وفصاحة وبيان، ثم كان منهجًا متبعًا بعد تدوين العربية، كما يبرز هذا التوجه في عصرنا الحاضر في إرسال الآباء لأبنائهم إلى الالتحاق بحلقات تحفيظ القرآن الكريم؛ تعبُّدًا وتطلُّبًا لإقامة ألسنتهم.

والناظر لحالنا اليوم يجد أننا أخذنا علم اللغة علمَ غايةٍ ومقصَدٍ بذاتها وَخَدَهَا، ودرسناها دراسةً مُبَنَّةً تَبْقِيهَا في جانب الصناعة معرفةً لصَقِيَّةً نَزَعِمُ أَنهَا لُغَةٌ، ولم نَقِفْ عند هذا الخلل وحده، بل أَتَبَعْنَاهُ بِخَلَلٍ مِنْهَجِيٍّ يَشْطُرْهَا فِي بَنِيَّتِهَا، وَيَشْطِطِهَا فِي بَنَائِهَا، وَيَنْتَقِي مِنَ الصَّنْعَةِ جَوَانِبَ ضَيِّقَةٍ، نَكْتَفِي بِهَا فِي التَّدْرِيسِ وَالِاخْتِبَارِ طُلَابًا وَمُعَلِّمِينَ.

وَمِنْ ثَمَّ نَجْحُ عِلْمَاؤُنَا الْأَوَائِلَ فِي فَهْمِهَا وَأَخْذِهَا وَتَعَلُّمِهَا وَتَعْلِيمِهَا وَالتَّأْلِيفِ فِيهَا، وَخِدْمَتِهَا خِدْمَةً صَحِيحَةً، وَنَجْهًا فِي تَأْصِيلِهَا فِي نَفُوسِهِمْ تَأْصِيلًا صَحِيحًا؛ لِأَنَّهُمْ أَدْرَكُوا أَنَّهُا عِلْمٌ لِسَانٍ، وَعِلْمٌ آلَةٍ، وَعِلْمٌ وَسِيلَةٍ، يَخْدُمُ أَغْرَاضًا أُخْرَى، وَهِيَ بَقِيَّةُ الْمَعَارِفِ الْعِلْمِيَةِ الْأُخْرَى.

ب- الانتقال من الوسيلة إلى التطبيقات: لما فرغ القدامى من إتقان الآلة وهي علوم اللسان العربي وامتلاكهم لجوهر اللغة وتحصيل الملكة، أخذوا يجابهون بهذه الآلة العلوم الأخرى، وخاصة علوم الشريعة والعلوم النظرية المتعددة؛ ليكون الطالب فقيهاً، أو متخصصاً في العقيدة أو التاريخ أو الاجتماع أو متقناً للخطابة أو الدعوة إلى الله أو بارعاً في استنباط النصوص واستكناهاها؛ لأن اللغة تحتاجها تركيباً، وتحتاجها تفكيكاً، فأينما وُلِّتَ وَجْهَكَ فَأَنْتَ تَحْتَاجُ اللُّغَةَ لِتُرَكَّبَ الْكَلَامُ وَتَوَلَّفَ وَتَنْسَجَ، وَكَذَلِكَ تَحْتَاجُ اللُّغَةَ لِتَفْهَمَ الْمَكْتُوبَ وَتَفَكِّكَهُ وَتَسْتَنْبِطَ مِنْهُ وَتَفَرِّعَ فِيهِ وَتَسْتَكَنَّ طَاقَاتِهِ الدَّلَالِيَّةَ وَاسْتَنْبَاطَاتِهِ الْوَارِدَ فِيهِ، فَاسْتَطَاعَ الْقِدَامِيُّ أَنْ يَسْتَنْطِقُوا الْعُلُومَ كَافَةً وَيَسْتَكَنْهُوْهَا وَيَفَرِّعُوهَا فِي فِلْسَفَةٍ قَائِمَةٍ عَلَى التَّكَامُلِ بَيْنَ الْوَسِيلَةِ وَالْغَايَةِ، وَاسْتِثْمَارِ الْآلَةِ فِي مَكَانِهَا اللَّائِقِ، وَأَمَّا نَحْنُ فَكَيْفَ نَحْصِلُ هَاتَيْنِ الثَّمَرَتَيْنِ -أَعْنِي التَّرْكِيبَ وَالتَّفَكِّيكَ- وَنَحْنُ لَا نَتَقَنُ عِلْمَ الْآلَةِ وَهُوَ تَخْصِصُنَا، وَلَا نَمْتَلِكُ عِلْمَ اللِّسَانِ مَكْتَمَلًا، وَلَيْسَ عِنْدَنَا الذَّخِيرَةُ اللُّغَوِيَّةُ الْكَافِيَّةُ عَلَى مُخْتَلَفِ مَسْتَوِيَّاتِ اللُّغَةِ؟! لَقَدْ أَدْرَكَ الْقِدَامِيُّ الْوَسِيلَةَ، وَأَدْرَكُوا الْغَايَةَ، وَأَدْرَكُوا مِنَ الْغَايَاتِ مَا شَاءَ اللَّهُ

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بحث في الفكر اللغوي ونقد المنهج)، د. عبد العزيز بن سالم الصّاعدي

أن يدركوا، وجمعوا بين أكثر من فنّ، وجسّروا بين العلوم والفنون^(١)، وجمعوا علومًا مختلفةً مع تحصيل آلتها ووسيلتها ولسانها، وهي اللغة التي بدأوا بها حتى أحكموها، فكان منهمجهم مسائرًا لطبيعة اللغة، يجمع الإجراء والصناعة اللازمة، قال الشافعي -رحمته الله-: "من تبخر في النحو، اهتدى إلى جميع العلوم"^(٢)، وقال الفراء: "قلّ رجل أنعم النظر في العربية، وأراد علمًا غيره، إلا سهل عليه"^(٣)، فالتبحر في النحو وإنعام النظر في العربية غرضه الاستعانة به للولوج إلى جميع العلوم، ومن تتبع نصوص القدماء علم منهمجهم، وأدرك فكرهم.

ج- جَمْعُ اللُّغَوِيِّينَ الْقَدَامَى بَيْنَ الصَّنَاعَةِ وَالْمَلَكَةِ: لقد أتقن القدامى الصناعة اللغوية لأهداف وغايات خدمة النص الشرعي، فبعد أن تمت لهم آلة اللسان في أيديهم وألستهم انطلقوا صوب النص الشرعي والنصوص الأدبية لإعمال هذه الآلة فيها، ولهذا استهل المبرد كتابه الكامل بمقدمة موجزة معبرة: "هذا كتاب ألفناه يجمع ضروريًا من الآداب، ما بين كلامٍ منشورٍ، وشعرٍ مرصوفٍ، ومثلٍ سائرٍ، وموعظةٍ بالغةٍ، واختيارٍ من خطبةٍ شريفةٍ، ورسالةٍ بليغةٍ، والنّيةُ فيه أن نفسّر كلّ ما وقع في هذا الكتاب من كلامٍ غريبٍ، أو معنىٍ مستغلقٍ، وأن نشرح ما يعرض فيه من الإعراب شرحًا شافيًا، حتى يكون هذا الكتاب بنفسه مكتفيًا، وعن أن يرجع إلى أحدٍ في تفسيره مستغنيًا"^(٤).

(١) وهو الآن تحت مسمى (الدراسات البينية) وقد سبق إليه الأسلاف. ينظر هذا البحث: ص ١٠٠.

(٢) ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب (بيروت: دار ابن كثير، ١٤٠٦/١٩٨٦)، ٤٠٧/٢.

(٣) ياقوت الحموي، معجم الأدباء (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤١٤/١٩٩٣)، ١٧/١.

(٤) المبرد، الكامل في اللغة والأدب (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط ٢، ١٤٣٤/٢٠١٣)، ٢٠١٣، ١/١-٢.

وانظر المزاجية في نص المبرد بين القاعدة والإجراء، وبين التقعيد والتطبيق جنباً إلى جنب، حتى إنك لا تجد فصلاً بينهما، وأعدّ تقليب نصه لتعلم الفكر الذي ينطلق منه، وهو ذات الفكر السائد لديهم الذي نَمَّى الذائقة، وركز اللغة في ألسنتهم وأقلامهم عقولهم وأقلامهم وأفكارهم.

ومما ذكره أبو علي القالي في مقدمة كتابه الأمالي قوله: "وأودعته فنوناً من الأخبار، وضروباً من الأشعار، وأنواعاً من الأمثال، وغرائب من اللغات، على أني لم أذكر فيه باباً في اللغة إلا أشبعته، ولا ضرباً من الشعر إلا اخترته، ولا فنّاً من الخبر إلا انتخلته، ولا نوعاً من المعاني والمثل إلا استجدته، ثم لم أخله من غريب القرآن، وحديث الرسول صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، على أنني أوردت فيه من الإبدال ما لم يورده أحد، وفسرت فيه من الإتياع ما لم يفسره بشر"^(١).

وفكر القالي هنا ينطلق من ذات فكر المبرد السابق، وهو نهج جميع المتقدمين، وهو فكر ونهج غرس اللغة في الألسنة والأقلام: تحريراً وتفكيكاً وتركيباً وإعادة هيكلة، فهذا نهج أثبت فعاليته، وصدقت نتائجه، فلم لا يُعاد إنتاجه بصورة ملائمة للجيل الحالي، وتستفرغ العقول والأفكار والجهود في إنجازها وتطبيقه ومتابعته؟! إنجزه وتطبيقه ومتابعته؟!

وليس الأمر مقصوراً على مَنْ دُكرت مقولاتهم هنا من القدماء، بل هو منهجٌ ساد قرونًا، وأنتج أجيالاً تأخذ اللغة إجراءً بوصفها ضرورةً وعلمَ لسانٍ وآلةٍ لا بد منه لكل متصل بالعلوم النظرية بحال، "فقد أدرك القدماء حقيقة تكامل اللغة، وهذا ما تؤكد مؤلفات عبدالقاهر الجرجاني والزمخشري وابن جني والمبرد وابن قتيبة وابن خلدون والسكاكي وغيرهم؛ حيث جاء تعاملهم مع اللغة من إدراك التكامل والترابط بين أجزاء القالب الأدبي،

(١) أبو علي القالي، الأمالي (القاهرة: دار الكتب المصرية، ط ٢، ١٣٤٤ / ١٩٢٦)، ٣/١.

وإدراك العلاقات داخله^(١).

د- التكامل المعرفي عمومًا، ومع الشريعة خصوصًا: من الفكر اللغوي: النظر إلى التّاج العلمي في منظومة العلم بكليته، سواء اللغوي أو غير اللغوي، وهذه المنظومة العلمية أيضًا بكاملها غير منفصلة عن الحياة السياسية والاجتماعية والفكرية والدينية السائدة في المجتمع، ومن هنا نجد هذه المنظومات متناغمة، وهذا هو الفكر، وفلسفة المنهج وبنائه على رشد، فكل ذلك يستلزم النظر فيما يحكم المجتمع من منظومة مكتملة تتكامل ويؤثر بعضها في بعض، وهذه النظرة الكلية تعين على إدراك الأمور إدراكًا صحيحًا، بحيث تدرك إدراكًا متأثيرًا ليس منبثًا عن تعليقاته وتفسيراته، فعلم اللغة لا تنفصل عن المنظومة العلمية المعرفية العامة في كافة البيئات، فالدرس اللغوي لم يتم بمعزل عن الشريعة، فعلم اللغة مرتبطٌ بعلم الشريعة ارتباطًا وثيقًا، ولكنه يسبقها؛ لأنه وسيلة لها، فلم يكونوا يدرسون اللغة دراسةً منفصلةً، وإنما دراسةً مقدّمةً لدراسةٍ أخرى، وسيلة لغاية، يجعلون اللغة هي التمهيد، وهي اللسان، وهي الآلة، ولاحقًا يتم العمل على علمٍ آخر شرعيّ، فقهيّ، أو أصوليّ، أو حديثيّ، أو غيرها، فلسائنه العربية، وآلته العربية، ووعاؤه العربية، وهذا فقهٌ فكريّ متقدّمٌ؛ لشموله وإحاطته وسعة أفقه في التأصيل، فيترافد علم اللسان وعلم النص، فيحصلان معًا، ويتظافران تنظيرًا وتطبيقًا، ثم يعمد خلاصة أهل الفن اللغوي لإبقاء الصنعة اللغوية وتفرعاتها حيّةً متصلةً عبر القرون، ويقف البقية حيث كفاهم أهل الصنعة هذا الفرض الكفائي.

وهذا هو واقع علمائنا الأوائل، فإنهم لم يفقهوا فقهًا نظريًا فقط بأنّ اللُّغة من الدِّين، بل طَبَّقُوا ذلك تطبيقًا علميًا إجرائيًا، فتظافر الفكر والتنظير مع التّطبيق والإجراء على أنّ اللُّغة من الدِّين، فكما نعيب على دارس الشريعة

(١) أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٢١/٢٠٠٠)، ص. ٢٤٠.

الذي لا يفقه اللغة ونسبته بأنَّ عنده قصورًا في اللسان، وفي الآلة، وفي الفهم، فكَذلك نعيب على دارس اللغة الذي لا يفقه شيئًا من الشريعة، فكيف يتسنى له أن يكون جاهلاً بأبسط ما ينبغي أن يُحصَّل في الشريعة، فهذا ليس من الفكر في شيء، وليس من التصور الصحيح في شيء، فكلّا الأمرين حارمٌ لتمام المعرفة أو التَّصوُّر الصحيح؛ ذاك لأن المنظومة العلمية مترابطة، فعالم الشريعة الذي لا يفقه في اللغة شيئًا عنده قصورٌ مهنيٌّ في الآلة، وفي اللسان، وفي علم الوسيلة، وعالم اللُّغة الذي لا يتقن الكُلِّيات في الشريعة عنده قصورٌ مُزِرٌّ في حقِّه في جانب التكامل المعرفي.

ومن هنا تتجلى لك بكل وضوح إجابة هذا السؤال: لِمَ إذا كان معظم علماء اللغة الأوائل مفسِّرين وفقهاء وعلماء شريعة ومفتين وقضاة؟ ولِمَ إذا كان معظم علماء الشريعة والفقهاء لغويين؟ وانظر البيئة الأندلسية نموذجًا ومثالًا رغم بُعد المكان وتفاوت الزمان؛ فلا زالت الصورة في الأندلس إبان الحضارة الإسلامية فيها على ما كانت عليه في المشرق، بأن يكون العالمُ فقيهاً وقاضياً ومفسِّراً ولغوياً، ينظرون إلى اللغة على أنها علمٌ وسيلةٌ وعلمٌ آلةٌ، ولم يحصلْ عندهم الانفصالُ أو التَّشظُّيُّ اللغوي المعرفي الذي يسود في عصرنا الحاضر بداعي التخصص، ولكنه كان علمًا على نسق الأوائل، وعلى نسق المشاركة في منظومة العلم بكامله، وفي تراتبيته وتدرُّج مراحلها، وهكذا يوصي مؤرخ وفيلسوف الأندلس ابن خلدون كما سيأتي، ومن قرأ مقدمته علم فكره ومنهج.

ومن نتاج البيئة الأندلسية والمصرية أسماء لامعة كابن مضاء وابن هشام وابن خلدون، وهي بيئةٌ لا زالت مشرقيةً الهوى، تأخذ العلوم بمحملها، فتتنظم العلوم في الفرد، يأخذ من علم اللغة الوسيلة والآلة ما أمكنه أن يُقيِّم به فهمًا ومنهجًا وفكرًا واستنباطًا واستدلالًا في العلوم الأخرى، فيثمر على الأقل علم اللسان عنده أو علم الآلة، ومن تتبع نصوص علماء الأندلس ومنهم ابن خلدون عَلمَ مقدارَ حفاوته بالمنهج والفكر اللغوي في المشرق الإسلامي، وثناؤه على كتاب سيبويه ونحو

تَشْطِيقُ اللُّغَةِ (بَحْثٌ فِي الْفِكْرِ اللُّغَوِيِّ وَنَقْدِ الْمَنْهَجِ)، د. عبد العزيز بن سالم الصّاعدي

المشاركة الذين يزاوجون القواعد بالنصوص ويجرونها فيها ومن خلالها.
وإذا أضفت إليهم ابن حزم الظاهري^(١)، وكذا ابن رشد القرطبي^(٢)،
علمت مقدار رشدهم وفكرهم، وسدادهم في مناهجهم في تحصيل علوم
الآلة واللسان.

ولازال هذا الأمر كذلك في بيئة العلم المحتسبة، وعليه النماذج الحديثة
المعاصرة، فهناك مدراس خاصة في بعض البيئات العربية والإسلامية تأخذ علم
اللسان بمجمله، وربما حلقات العلم في المساجد أو التثقيف الشخصي أو
جوانب محددة تأخذ المعرفة اللغوية بمجملها، وهذا هو العلم الذي يُحَصِّلُ بنيةً
صالحةً -إِنْ شَاءَ اللَّهُ- ويثمر، فالشمولية في المنهج تحتاج إلى نية وقصد؛ لأنه
لا يقع لك الشيء بثمرته إلا بهذه الطريقة، سواء المثوبة والأجر، أو المنفعة
وظهور الأثر في دراسة اللغة، وهذه النماذج المضئية هي بداية الحلول لمعضلة
إيعاب علم اللسان في الأجيال المعاصرة.

هـ- إدراكهم للقدر الواجب من دراسة اللغة: من الفكر اللغوي أن
نقول: إِنَّ اللغة علمٌ لا بد منه، ولا يستغني عنه فقيهٌ ولا فيلسوفٌ ولا مؤرخٌ
ولا متحدثٌ باللغة العربية في العقيدة أو الفتيا أو في غيرها من مناحي العلوم
الشرعية والإنسانية^(٣)، وإلا أصبح عنده جهلٌ وتسطيحٌ، وربما أفسد كثيراً من
التصورات، وأدار الأمور على غير وجهها، وأفسد الدلالات، وفي ذلك يقول

(١) ابن حزم الظاهري، رسالة مراتب العلوم (بيروت: المؤسسة العربية، ١٩٨٣)، ص ٦١-٩٠.

(٢) ابن رشد القرطبي، الضروري في النحو (القاهرة: الصحوة، ١٤٣١/٢٠١٠).

(٣) عقد ابن فارس باباً لذلك بعنوان: (باب القول في حاجة أهل الفقه والفتيا إلى معرفة
اللغة العربية)، ينظر: ابن فارس، الصاحبي (القاهرة: مؤسسة المختار،
٢٠٠٥/١٤٢٥)، ص ٥٥-٦١، وكذا ابن جني عقد باباً بعنوان: (باب
فيما يؤمنه علم العربية من الاعتقادات الدينية)، ينظر: ابن جني، الخصائص
(بيروت: دار الكتاب العربي، ١٣٧٠/١٩٥٢)، ص ٣٠-٣٤٥/٣٥٥.

أبو أيوب السخيتاني: "عامّة من تزندق بالعراق لقلّة علمهم بالعربيّة"^(١)، ولعل قول عمر -رَضِيَ اللهُ عَنْهُ- وأمره أن لا يقرئ القرآن إلا عالم بالعربية فيصلّ في هذا^(٢)، وذلك إثر قول الإعرابي عندما سمع رجلاً يلحن في قوله تعالى: ﴿أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾^(٣) بالجر، فقال ما قال، والأمر معلوم لكل لغوي، ومثله قصة الأعرابي مع المؤذن، والقصص كثيرة، واستعراض سريع لكتب نشأة النحو تعطيك المزيد من الشواهد.

إن اللغة واجبة على كل أحد له اتصال بعلوم الشريعة، وله اتصال بفقهها، وله اتصال باستنباطها وبيان معانيها، وعظماً أو إرشاداً أو فقهاً أو إفتاءً أو تأليفاً، أو ردّاً، تعقيباً أو تصويماً، وجدلاً ومناظرةً، ونحوه من فنون القول وعلوم اللسان، وتتبع في ذلك منهج العلماء فيه ونتائجهم تنبئك الوقائع وتخبرك الشواهد.

لقد أدرك القدامى أن هناك حدّاً أدنى في علم اللسان، وعلم الوسيلة، وعلم الآلة، لا غنى لأحدٍ عنه، كما أدركوا أن هناك حدّاً أدنى من علم الشريعة لا غنى لأحدٍ عنه، كما أن هناك حدّاً زائداً أو فائضاً قوةً يمكن لأحد الطرفين أن ينصرف إلى ما برع فيه أكثر من اللغة أو من الشريعة، وفي هذا القدر الفائض تتكامل الجهود، وتتعاقد التخصصات، بعد أن يكون كل فرد قد أوعى في ذاته الحدّ الواجب في كل العلوم النظرية اللسانية والشرعية، وفي هذا القدر الفائض من فائض القوة يتخصص طائفة من الأمة في تفرعات العلوم وصناعاتها ودقائقها؛ حتى يبقى الفن متصلاً فرضاً كفاً يقوم به القادرون الراغبون عن بقية الأمة؛ بشرط أن يُعملوا الإجراء اللغوي في ألسنتهم وعقولهم وأقلامهم قبل غيرهم؛ فهم

(١) أبو حاتم الرازي، الزينة في الكلمات الإسلامية العربية (اليمن: مركز الدراسات والبحوث اليمني، ١٤١٥/١٩٩٤)، ص ١٢٤.

(٢) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن (القاهرة: دار الكتب المصرية، ط ٢، ١٣٨٤/١٩٦٤)، ٢٤/١.

(٣) التوبة: ٣.

تَشْطِيطُ اللَّغَةِ (بحث في الفكر اللغوي ونقد المنهج)، د. عبد العزيز بن سالم الصّاعديّ

أولى به، وهو عليهم أوجب؛ حتى تزهو الصناعة بهم.

٢- تدريس النحو بين رؤية ونقد ابن خلدون وابن مضاء وابن هشام، وبين صنيع كليات الألسن المعاصرة.

وهذه لفترة ودعوة صادقة إلى الموازنة بين فكر ابن مضاء ومنهج ابن هشام وتنظير ابن خلدون من جانب، وتدريس النحو في كليات الألسن المعاصرة من جانب آخر، والأندلس بيئة نوعية لها اتصال منهجي وفكري بالبيئة المشرقية، كما أنها حلقة وصل وسيطة بين المتقدمين والمتأخرين في تسلسل المنهج وتدرج الفكر العلمي واللغوي منه خاصة.

هذه نماذج ثلاثة من البيئة الأندلسية في تقديم طريقة جديدة في عرض المادة النحوية، والمساهمة في تدريس النحو بطريقة أقرب إلى ذهن المتلقي، مقتصرة على الأهم فالأهم، في قالب نحوي يناسب كل من يطلب علم النحو سواء من المتخصصين أو من هم خارج الدائرة النحوية.

النموذج الأول: ابن مضاء والثورة على العلل النحوية:

ابن مضاء فقيه وقاضٍ دخل من هذا الباب ناصحاً أن لا تستغرق وقتك كله فيما هو خارج عن الإجراء اللساني من تفرعات الصنعة النحوية، ودعا إلى عدم الإيغال في الصناعة وعدم الإيغال في دقائق المسائل، على حساب تضييع ما كان واجباً من علم وسيلة ولسان أو غاية ومقصد، وقد بيّن قصده قائلاً: "وقصدي في هذه الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه، وأنبّه على ما أجمعوا على الخطأ فيه"^(١)، وقد دعا في كتابه إلى الاستغناء عن أمور ثلاثة: الأول: نظرية العامل، وهذا ربما لا يُتفق معه فيها، والثاني: العلل الثواني والثالث، والثالثة: تمارين التصريف، وهاتان محلّ نظرٍ وتفصيلٍ بحسب حال المتلقي ونوعية الدارس.

(١) ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة (بيروت: دار ابن حزم، ١٤٢٧هـ ٢٠٠٦)، ص ٦٧٠.

فابن مضاء ثار على العلل الثواني والثالث؛ لأنه رآها تحجب النحو، ورآها شيئاً يمكن أن يشتغل به أفراد فرض كفاية، ولكنها ينبغي ألا تكون في كل النحو المتاح لكل أحدٍ، فتُخَلَّصُ القواعد وتُصَفَّى من هذه العلل، ويحض النحو الصافي الإجرائي علم آلة ووسيلة.

ولا شك أن ابن مضاء لديه ترتيب للأولويات في الدراسة الشرعية عموماً وفي النحو خاصة، لاسيما وهو قاضي وفقيه، وهذا فكرٌ تعبديٌّ ورشدٌ منهجيٌّ، ومحل انتقاده هو الإيغال في هذا الجانب التعليلي الصناعي على حساب الثمرة وامتلاك اللغة؛ لأنه مدرك لضرورة علم اللغة لكل مشغل بعلوم الشريعة، فينبغي ألا يحجب تحت ركام الصنعة الكثيف بما يعيق عن تحصيله، وترك دقائق الصنعة لطائفة محددة تقوم به فرضاً كفايئاً؛ ليتصل الفن اللغوي ويبقى حيّاً في أجيال الأمة.

وللإنصاف فإن ابن مضاء لم يدع إلى إلغاء النحو كلية، ومن قرأ كتابه علم سعة باعه في النحو، وكفي ثناءً على النحاة في أول كتابه بقوله: "وإني رأيتُ النحويين -رحمة الله عليهم- قد وضعوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللحن، وصيانتهم عن التغيير، فبلغوا من ذلك الغاية التي أمّوا، وانتهوا إلى المطلوب الذي ابتغوا، إلا أنهم التزموا ما لا يلزمهم، وتجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أرادوه منها، فتوعرت مسالكها، ووهنت مبانيها، وانحطت رتبة الإقناع حججها، حتى قال شاعر فيها:

تَرْنُو بِطَرْفٍ سَاحِرٍ فَاتِرٍ أَضْعَفَ مِنْ حِجَةِ نَحْوِيٍّ

على أنها إذا أخذت المأخذ المبرأ من الفضول، المجرد عن المحاكاة والتخييل، كانت أوضح العلوم برهاناً، وأرجح المعارف عند

تَشْطِيطُ اللَّغَةِ (بحث في الفكر اللغوي ونقد المنهج)، د. عبد العزيز بن سالم الصّاعدي

الامتحان ميزاناً، ولم تشتمل إلا على يقين أو ما قاربه من الظنون"^(١)، هذا نصه بتمامه أوردته لترى ثناءه على النحويين وترحمه عليهم وثناءه على صناعة النحو، وهو في نصه هذا ينطلق من ناحية تعبدية، ومن ناحية منهجية فكرية، ومن هنا لم يفهم ابن مضاء حقّ الفهم، فثار عليه النحاة ولم يسلم من بعض المعترضين عليه بأنه فقيه قاضي، فكيف ينتقد هذه الصنعة وهو ليس من أهلها؟! ولكنه في الحقيقة فقيه، وعنده علمٌ باللغة عظيم، وهو قاضي، ولعل الإنصاف ديدنه إن شاء الله لاسيما وهو خارج الصنعة النحوية.

كما أن ابن مضاء -وللإنصاف أيضاً- لا يخطئ مبدأ التعليل النحوي؛ حيث لم يطالب بإلغاء العلة الأولى، بل إنه في بعض المواضع يعترف ويقر بالعلة الثانية إذا كان مقطوعاً بها، فهو في نقده للعلل يبحث عن جانب الممارسة في اللغة، وعمّا يعين المتلقي أن يتكلم بطريقة صحيحة فصيحة، وينادي بتيسير قواعد اللغة على المتلقي، ولهذا انتقد ابن مضاء الإيغال في العلل: الثواني والثالث وغيرها، فيقول: إن الأولى ألا يصرف الوقت والجهد في علل النحو: الثواني والثالث وما عداها من دقائق الصنعة، ثم يصبح هذا الذي يعرف تلك الدقائق في العلة وغيرها جاهلاً بقضايا أخرى في الفقه وفي الجوانب اللغوية الأخرى الأساسية، فما الفائدة أن تعرف دقائق الصنعة اللغوية، وأنت تعجز عن إجرائها في لسانك في منطقاتها الأساسية؟! هذا ما نادى به ابن مضاء.

النموذج الثاني: ابن هشام وهيكله النحو:

وضع ابن هشام كتابه (المغني) فكان كتاباً نوعياً في الفكر النحوي، حيث عرض النحو بطريقة مختلفة، وأعاد هيكلته، وأعاد إنتاج النحو بطريقة حاصرة منضبطة، عن طريق التفكير في منطقاته من نظام الحمل بنوعيتها، الاسمية: أركانها،

(١) ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة (بيروت: دار ابن حزم، ١٤٢٧ هـ ٢٠٠٦)، ص ٦٧٠.

وتوابعها، وما يتعلق بها، ثم الجملة الفعلية: أركانها، وتوابعها، وما يتعلق بها، وجعل قسمًا للأدوات بين الجملتين وأركانها تربط بينهما، ثم الجمل التي لها محل والتي لا محل لها من الإعراب، ووضع تيمات وملحقات لما ندَّ عمَّا سبق^(١)، وهكذا هيكل النحو، وهي هيكلية إجرائية عملية في تحصيل النحو غائية الهدف، وقد كان ابن هشام هو المتضلع في اللغة يستطيع إعادة بنائها على نسق مكتمل وشامل وموجز كلي، وبالتالي تسنى له ذلك عن طريق القلب أو المنهج أو تقديم المعرفة، إذًا هذه طريقة من طرائق تدريس النحو أثبتت فعاليتها ونجاحتها، ولعل الزمخشري في (المفصل) قريب من هذا الفكر والمنهج.

ولهذا نال ابن هشام وكتابه المغني ثناء ابن خلدون، فقال عن كتابه بأنه: "استوفى فيه أحكام الإعراب مجملة ومفصلة، وتكلم على الحروف والمفردات والجمل، وحذف ما في الصناعة من المتكرر في أكثر أبوابها، وسمّاه بالمغني في الإعراب، وأشار إلى نكت إعراب القرآن كلها، وضبطها بأبواب وفصول وقواعد انتظم سائرهما"^(٢)، ويعدّ كتابه المغني كتاب نحو تجديدي في العرض والمنهج والتركيز على الأمور العامة في النحو مع هيكلية منظمة له، وبهذا باين فيه ما كان سائدًا قبله من منظومات الألفية وشروحها الطويلة، إلى ابتكار نحويّ جديد على غير مثال سابق.

هذا مع سيرورته على نهج المنظومات كما في (أوضح المسالك)، وعلى التدرج في تحصيل النحو واللغة، ولعله بهذا يقدم خيارات متعددة في المنهج والفكر وطرائق دراسة اللغة ليقول: إن تفاوت الناس في القدرات واختلافهم في مقدار الهدف من دراسة اللغة مما يحسن مراعاته، ويلتفت فيه إلى الفوارق الفردية بين المتلقين.

(١) ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، (دمشق: دار الفكر، ط٦، ١٩٨٥)، ص ١٣.

(٢) عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، (القاهرة: نخبة مصر، ط ٤، ٢٠٠٦)، ١١٣١/٣.

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بَحْثٌ فِي الْفِكْرِ اللُّغَوِيِّ وَنَقْدِ الْمَنْهَجِ)، د. عبد العزيز بن سالم الصَّاعِدِي

النموذج الثالث: ابن خلدون واكتساب اللغة، والفرق بين الملكة والصناعة:

نقد ابن خلدون قضية الإيغال في الصناعة، وفرَّق بين الصناعة وبين الإجراء، ولهذا يشنَّع على الإيغال في الصناعة، ونَقَدَ المغاربة للإيغال في الصناعة وتضييع الجانب الإجرائي أو الثمرة من اللغة أو التحصيل اللغوي في اللسان وفي القلم وفي الفكر وفي التفكير والتركيب والصياغة، فعيَّبَ خطيئاً عنده أن تتقن الصناعة، وأنت تجهل الصياغة.

وابن خلدون قرَّر هذا فأثنى على المشاركة الذين يتعلَّمون اللغة إجرائياً من خلال كلام العرب، ثم يقول: إن المغاربة أقلُّ رتبةً في هذا الباب، وأما الأفاقة فهو دائم النقد لهم، ويقول: إنهم يحفظون اللغة حفظاً، ويأخذونها جزئيات صناعية لا علاقة لها بممارستها، ولهذا هو دائم الانتقاد لهم^(١)، حتى قرر: أنَّ بعض من يعرف النحو معرفةً صناعيةً تامةً يعجز عن كتابة سطرين في التهئة أو في التعزية أو في الاعتذار، أو ربما ذهب إلى رجل آخر ليس عنده تلك الصناعة أو المعرفة الصناعية في اللغة فطلب منه أن يكتب له شيئاً من التهئة أو شيئاً من الكلام المتصل حتى يكون أجود^(٢)، فابن خلدون يدرك إدراكاً تاماً بأن الصناعة النحوية لا تنتج لغةً، وكأنه يوصِّف حال كثير من دارسي العربية ومعلميها في عصرنا الحاضر.

ولهذا كان دائم النصيح بقراءة النحو في الكتب التي فيها شواهد من كلام العرب أو معتمدة على كلام العرب كنحو سيبويه، وهو عظيم الإجلال لكتاب سيبويه، وهذا الجانب عنده جليٌّ ظاهر^(٣).

(١) المرجع نفسه (١١٤٨/٣).

(٢) عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، (القاهرة: نهضة مصر، ط ٤، ٢٠٠٦)، ١١٤٧/٣.

(٣) المرجع نفسه (١١٣٠/٣، ١١٤٨).

والخلاصة: أن ابن مضاء في ثورته على العلل انطلق من فكر واضح ومنهج محدد، ونظّر في كتابه ببعض الأمثلة، ووعد بتأليف كتابٍ كاملٍ، ولا ندري هل وُفّي بذلك وضاع كتابه أم لم يسعفه العمر، وأما ابن هشام فإنه طبّق فكرة ابن مضاء في كتابه (المعني)، واستطاع أن يقدم النحو بطريقة تسهّل على الدارسين تلقيه إجرائياً، وأما ابن خلدون فانتقد الإغراق في الصنعة وقدم حلولاً للتعاطي الصحيح مع المعرفة اللغوية، حيث فلسف أساس مشكلة الإغراق في الصناعة وفقدان الملكة، فقدم حلولاً إجرائية، فهو لم يقدّم كتاباً كما فعل ابن هشام، ولم يقدّم تسهيل النحو أو تشذيبه كما فعل ابن مضاء، ولكنه فلسف الأمر، ونظر فيه من ناحية فلسفية فقال: اللغة ينبغي أن تكون إجراءً لسانياً، ولا ينبغي أن تكون صناعةً.

فهؤلاء الثلاثة (ابن مضاء وابن هشام وابن خلدون) في نسقٍ واحدٍ كلُّهم يثور على الجانب الصناعي الموغل في الصناعة بطريقةٍ أو بأخرى، كلٌّ بطريقته، فأين هذا من تشظية اللغة كما هي في كليات الألسن العربية الآن؟!!

٣- تشظية اللغة منهج المحدثين:

وهو طريق مباين لمنهج وفكر المتقدمين، فوازن بينهما وقس النتائج والوقائع؛ ليظهر لك الأمر ويتضح.

إننا الآن بحاجةٍ إلى غريبةٍ فكرنا المعرفي ومنهجنا سواء اللغوي أو الفقهي أو غيرهما، كما أننا بحاجةٍ إلى التجسير بين فروع العلم^(١)؛ لأنّ الجامعات والكليات والأقسام ونحو ذلك في كل العالم العربي الآن تقرأ علوم اللغة منفصلةً، فلا تنتظم المنظومة المعرفية في نسقها، فتجد المتخصص في فنٍّ من الفنون لا يجيّد غيره، بل تجد المتخصص في اللغة مثلاً -وهي علمٌ مكتمل ومن

(١) ويسمى حديثاً بـ(الدراسات البينية) وقد اختطه الأسلاف وسبقوا به غيرهم، ينظر هذا البحث: ص. ٢٠٤-٢٠٥.

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بحث في الفكر اللغوي ونقد المنهج)، د. عبد العزيز بن سالم الصّاعدي

العلوم المترابطة- لا يعرف بعض أجزاءها الأخرى، بل يستغرق في جزئية يتشبّث بها طوال حياته العلمية، ومن هنا استحالت كل المعارف صنعةً ووظيفةً، وهذا بخلاف الفكر الرشيد الذي كان سائداً عند المشاركة والمغاربة وعند غيرهما من البيئات الزاهية، وبالتالي أصبح العلم لا يثمر، ولا يوصل إلى الغرض؛ لأننا جعلنا الوسيلة والآلة غايةً بذاتها، ثم جعلناها أجزاءً فلا نُتِمُّها ولا نقف عليها تامةً ولا نصل إلى كُنْهها، وإنما نأخذ بجزئية صغيرة من هذه الفنون الخاصة التي هي في ذاتها وسائل وآلات، فنأخذ بجزئية منها ثم لا نُتِمُّ تلك الجزئية، وكلّ يطير بما لديه في رسالته العلمية أو في تخصصه فيقول: هذا هو العلم، وهذه هي اللغة، وهو لم يُحصِّلْ حتى الآلة والوسيلة، فضلاً عن أن يُحصِّلْ له أن يُطبَّقَ تلك الآلة أو يُعْمَلَ تلك الوسيلة في الغاية أو في الثمرة أو في الاستثمار بها ليحلي ما في النص ويستبطنه.

وأصبحنا لا نعيب النحوي بأنه لا يعرف شيئاً في جوانب البلاغة مثلاً أو تذوق الأدب والشعر، أو حتى في جوانب اللغة الأخرى التي ليست تخصصه الدقيق، فهذا ليس بعيبٍ عندنا؛ لأنه لا يلزمه صناعةً وقانوناً، ولكنه يعيبه فكراً وفقهاً وغايةً، كما أنه لا يعاب البلاغي والأسلوبي إذا فاتته قواعد العربية، فإذا كان هذا حالنا فما الذي ركزناه في عقولنا وألسنتنا وأيدينا إذا؟!

فهذا عيبٌ منهجيٌّ وفكريٌّ خطيرٌ في الدراسة المعاصرة للغة؛ بداعي التخصص والتعمُّق، ولكن في الحقيقة عند التأمل فيه تجده عيباً منهجياً خطيراً لا يجعل الأفراد ينجزون حتى التخصص الدقيق الذي لديهم فيه قصورٌ عجيبٌ كما هو واقعٌ، وكأنهم بمجموعهم قسمٌ من الأقسام اللغوية أو الأدبية أو كليات الألسن على امتداد الدولة القطرية الواحدة أو على امتداد العالم العربي تقوم بهذه المهمة، وكيف تُحصِّلُ لغةً لم تتركز في اليد والقلم والفكر، فكأنَّ الهمة ضُعِفَتْ فلا يستطيع الإنسان حتى أن ينجزَ علمَ الآلة، وهذا فكرٌ سائدٌ ينبغي إعادة النظر فيه بنقدٍ وتقويم، وهو عيبٌ فكريٌّ منهجيٌّ وقعنا فيه، وينبغي أن يُصلَحَ، ولكن كيف يُصلَحَ في

ظل ضعف التحصيل، وضعف الفكر، وقلة الوقت، وقلة الجهد المبذول، وانعدام القيمة الاجتماعية لدراسة اللغة وممتلكي ناصيتها؟!

وأخطر من ذلك كله: استحالة العلوم مهناً ووظائف يأخذها أهلها صنعةً وحرفةً يتكسّب بها ليس إلا، فمتى وقع الخلل؟ وكيف وقع إذاً؟ متى تمّ فصل علم الآلة والوسيلة واللسان عن النصوص واستنباطها كما هو حالنا اليوم فلا نستطيع فعل الأوائل؟ إننا أضربنا بعيبٍ خطيرٍ، وهو دراسة التخصص للأفراد في جزئية واحدة منه فقط، وربما في تفاصيل تلك الجزئية، بل ربما في بعض عناوين خاصة من الدروس يدرّسها الأستاذ مدةً مهنته قبل أن يتقاعد، يحرص عليها ولا يريد عنها بديلاً، ثم لا يتقن غيرها إلا إذا كان يقرأ قراءاتٍ أخرى هنا أو هنا، أو يحاول أن يسدّ النقص الذي عنده بجهود ذاتية، وسواء كان أستاذاً أو طالباً، فالنقص مُتَفَشٌّ في الجميع.

هذا خللٌ منهجيٌّ ينبغي أن يُصلَحَ، كيف يُصلَحُ مع أن المعادلة فيها صعوبة نوعاً ما؟ كيف يُصلَحُ هذا الخلل في الأفراد حتى يتمّ لهم الاكتمال العلمي في شيءٍ لا يتمّ إلا بكمال أجزائه أو بتمام أجزائه، إمّا أن يقع بكلّيته أو لا يقع؟ كيف يتمّ هذا ونحقّقه مع تحقيق هدف الجامعات أيضاً وهو أن يكون هناك تعمّق في جزئية من الجزئيات حول قضية من القضايا؟ وهذا مطلبٌ فكريٌّ صحيحٌ ومنهجيٌّ صائبٌ، إذا ما المعادلة؟! كيف نجمع بين تخصص يتطلب الشمول ويحتاج إلى العمق، وتخصص مختلف في طبيعته، وممتد في طبيعته؛ لأنه استثمار طويل المدى؟ ولعل المبحث القادم يحاول تلمس المخارج والحلول.

المبحث الرابع: محاولات لحلول مشكلة التشظية

١- مدخل عام في توصف الحل:

لا أحد يماري في أن الدارسين للغة اليوم عندهم نقصٌ شديدٌ في جانب تحصيل اللغة كعلم وسيلةٍ يُقصدُ إلى غاية، وقبل الشروع في ذكر حلول لقضية البحث (تشظية اللغة) يحسن بنا أن نقسم الدارسين قسمين: الأول: أهل التخصص، وهؤلاء حتى يكونوا أهل تخصص بصدق عليهم تبعتان: الأولى: الإحاطة بالصناعة ودقائقها، والثانية: تحصيل اللغة ملكةً وسليقةً في اللسان واليد والفكر.

ولكن القصور -ويا للغربة- في الوجهين؛ حيث لم يحصلوا الصناعة، وإنما جمعوا نتفاً يسيرةً وجزئياتٍ قليلةً وقفوا عندها، ثم لم يتقنوها إلا حفظاً ومراجعةً بأمثلةٍ محددةٍ يستذكرونها بين الفينة والفينة، ولا يحتملون الخروج عنها، ولا قياس غيرها عليها، وأما الملكة وإيعاء اللغة في اللسان واليد والفكر فهذا هدف ليس في مقاصد كثير منهم، فكيف يقع لهم؟! فما الذي حصلوه إذًا؟!

والقسم الثاني: هم كلُّ من له تماسُّ مع العلوم الشرعية والنظرية، وهؤلاء عليهم أن يهتموا بالجانب الإجرائي التطبيقي وإيعاء اللغة في الذوات، وتبقى الصناعة الأساسية نافلةً لمن أراد منهم ورغب.

وعندئذٍ ينوب أهل الاختصاص عن غيرهم في إبقاء الصناعة حيّةً دون افتقارهم للجانب الإجرائي، ويوعى اللسان واللغة في الطرفين معاً، وهذه مقارنة ومخرج لسد خلل المنهج والقصور الفكري فيه، وهي تستلزم تبعات من مثل: تصميم المناهج، وإعادة هيكلتها، واتصال طالب اللغة بنصوصها وسياقاتها في مساقاتها المختلفة.

وهذا البحث هدفه الإشارة إلى رأس مشكلة تشظية اللغة، ولفت النظر إليها، وبيان آثارها وسلباتها العديدة، مع طرح بعض الحلول العاجلة، وأمّا الحلول العملية الجذرية فإنها تحتاج إلى وقفةٍ صادقة مع النفس على المستوى

الفردى، وزمنٍ ممتدٍّ يراعى طبيعة اللغة وبناءها، وأما على المستوى الجماعى والمؤسسى فالواجب إعادة النظر فى كل ما يتعلق بدراسة اللغة ومناهجها ومعلميها وطريقة تدريسها، مع حضّ الناشئة عليها، وإعلاء قيمتها علمياً واجتماعياً فى منظومة متكاملة، مع اتصال طالبيها قاطبة بنصوصها اتصالاً ذاتياً: قراءةً وكتابةً وتحريراً وتعبيراً وتفكيراً وتركيباً.

هذه فقط بدايات الحلول، ولكن الحلول تحتاج إلى أبحاثٍ قوية، وأهم من الأبحاث تطبيق ذلك عملياً وبجدية تامة يكون أساسها إعلاء القيمة اللغوية كما هي دائماً فى مكانٍ عليّ، وهناك حلولٌ عاجلة، وحلولٌ آجلة، وهناك حلولٌ فردية، وحلولٌ جماعيةٌ نشير فقط إليها هنا إشارة عابرة، وهي محل بحث ونظر، وتتطلب عناية فائقة فى دراسات وأبحاث معمقة.

٢- الحلول الفردية: الحل الفردى ينطلق من الدارس نفسه، وذلك بأن يجبر النقص بنفسه لتحصيل اللغة، فالنصيحة التى تسدى لكل متعلّم أو معلّم للغة أن يسدوا هذا النقص بأنفسهم؛ لأنهم سيجدون قطعاً، وكثيراً من الطلاب يسألني، وأنا قبلهم أسأل نفسي: كيف أحصل اللغة؟ وكيف أمتلك ناصية اللغة؟ فأقول لى ولهم: هذا نقص لا بد أن تسده بنفسك بجهـد شخصي، ومن كان يعتقد أن كلية الألسن أو مدرسي اللغة ومناهجها ستوعب اللغة فى لسانه وفى عقله وفى قلمه بدون قصدٍ منه ولا جهـدٍ مضاعفٍ ذاتي يبذله بتماسه مع النصوص -فهو واهمٌ أشد الوهم، نعم كلية اللغة تعطيك اللغة صناعةً، ولكن لا تمكنك من امتلاك ناصية اللغة كما امتلكها الأوائل؛ لأنّ فاقد الشيء لا يعطيه، فكيف يعطيك ناصية اللغة تحريراً وتعبيراً من يفتقدها أصلاً؟! فالكلية والمعلم اللغوي يعطيك الصناعة فقط، بل أجزاء منها، ومع مرور الأيام والتعود على أخذ الجزئيات فقط يصبح ذلك فكراً ومنهجاً لك، وهذا من الخلل الجلي.

وابن خلدون خطّ خطأً جميلاً بإرشاد المتعلم أن يحفظ أساليب العرب، وأن يدلف إلى تعلّم اللغة من خلال أساليب العرب، قال ابن خلدون: "ووجه

تَشْطِيقُ اللَّغَةِ (بحث في الفكر اللُّغَوِيّ ونقد المَنهج)، د. عبد العزيز بن سالم الصَّاعديّ

التَّعليم لمن يتَّبع هذه الملكة ويروم تحصيلها: أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم، من القرآن والحديث وكلام السَّلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولَّدين أيضًا في سائر فنونهم، حتَّى يتنزَّل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم، ولقَّن العبارة عن المقاصد منهم، ثمَّ يتصرَّف بعد ذلك في التَّعبير عمَّا في ضميره على حسب عباراتهم وتألَّيف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهم رسوخًا وقوَّةً، ويحتاج مع ذلك إلى سلامة الطَّبع والتَّفهَّم الحسن لمناع العرب وأساليبهم في التَّراكيب، ومراعاة التَّطبيق بينها وبين مقتضيات الأحوال"^(١).

وملخص توجيه ابن خلدون ومشاركته في حل هذه المشكلة عدة أمور، وهي ما يلي:

- ١- الحفظ: أي حفظ كلام العرب القديم: من القرآن، والحديث، وكلام السَّلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولَّدين أيضًا في سائر فنونهم.
- ٢- الاستعمال: أي التَّعبير عمَّا في ضميره على حسب عباراتهم وتألَّيف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم.
- ٣- الإكثار: سواء من حفظ كلام العرب أو من استعماله.
- ٤- سلامة الطَّبع والتَّفهَّم الحسن لمناع العرب وأساليبهم في التَّراكيب.
- ٥- مراعاة التَّطبيق بين التَّراكيب وبين مقتضيات الأحوال.

(١) عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، (القاهرة: نهضة مصر، ط ٤، ٢٠٠٦)، ١١٤٦/٣.

وفي موضع آخر ذكر ابن خلدون أن من قرأ كتاب سيبويه تعرف على أساليب اللغة؛ لأنه يعطيك القاعدة من خلال المثال، أو من خلال النص، قال ابن خلدون: "وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيراً بحال هذه الملكة، وهو قليلٌ واتفاقيٌّ، وأكثرُ ما يقع للمخالطين لكتاب سيبويه؛ فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط، بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم، فكان فيه جزءٌ صالحٌ من تعليم هذه الملكة، فتجد العاكفَ عليه والمحصِّلَ له قد حصل على حظٍّ من كلام العرب، واندرج في محفوظه في أماكنه ومفاصل حاجاته، وتنبَّه به لشأن الملكة فاستوفى تعليمها، فكان أبلغ في الإفادة، ومن هؤلاء المخالطين لكتاب سيبويه من يغفل عن التَّفَقُّن لهذا^(١)، فيحصل على علم اللسان صناعةً، ولا يحصل عليه ملكةً، وأمَّا المخالطون لكتب المتأخرين العارية عن ذلك^(٢) إلا من القوانين النحويّة مجردةً عن أشعار العرب وكلامهم، فقلّ ما يشعرون لذلك بأمر هذه الملكة، أو ينتبهون لشأنها، فتجدهم يحسبون أنهم قد حصلوا على رتبة في لسان العرب، وهم أبعدُ الناس عنه"^(٣).

وهذا نصُّ نفيسٍ لابن خلدون بيّن فيه المشكلة وحلّها، وما يهمننا هنا تنبيهه على كتاب سيبويه، بأنه مليءٌ بأمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم، وهذا جزءٌ صالحٌ من تعليم الملكة اللغوية، مع الانتباه أن ابن خلدون قسم المتعاملين مع كتاب سيبويه إلى قسمين: الأول: من خالط كتاب سيبويه، ولكنه لم يقتصر على قوانين الإعراب، بل حصل على حظٍّ من كلام العرب، وحفظه، مع يقظته الشديدة لشأن الملكة فاستوفى تعليمها، فكان أبلغ في الإفادة.

(١) لا تقع لك الأشياء حتى تتفطن لها وتقصد إليها.

(٢) ذلك: يقصد مرويات العرب وشواهدهم.

(٣) ابن خلدون، مرجع سابق، ص. ١١٤٨.

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بَحْثٌ فِي الْفِكْرِ اللُّغَوِيِّ وَنَقْدِ الْمَنْهَجِ)، د. عبد العزيز بن سالم الصَّاعِدِي

والقسم الثاني: من خالط كتاب سيبويه، ولكنه يغفل عن التَّفَقُّن لهذا النصوص، فضلاً عن حفظها والإفادة منها، فيحصل على علم اللسان صناعةً؛ لاقتصاره على قوانين الإعراب فقط، ولكنه بإغفاله شواهد كلام العرب لا يحصل ملكة علم اللسان.

ثم أشار ابن خلدون إلى **قسم ثالث** هو أقل رتبة من القسمين السابقين، وهم المخالطون لكتب المتأخرين التي اقتصرت على القوانين النحويّة، وحلت من أشعار العرب وكلامهم، فهؤلاء لا يتنبهون لأمر ملكة علم اللسان، فتجدهم يحسبون أنهم قد حصلوا على رتبة في لسان العرب، وهم أبعدُ النَّاس عنه. إذاً الحل الفردي: أن تحرص أنت على أن تجبر النقص الحاصل، وتعرف طريقه ووسائله وما يستلزمه منك ذاك، وفي نص ابن خلدون إشارة لهذه الفردية في قوله: "وجه التعليم لمن ينبغي هذه الملكة ويروم تحصيلها: أن يأخذ نفسه"، فهذه كلها من جوانب النقص الذي ينبغي على طالب اللغة معلماً أو متعلماً أن يجبر نقصه فيها بنفسه.

وأنا في هذا البحث أنصح نفسي وكلّ دارسٍ للغة بهذا الحل السَّابِق، فإنّ من دلف إلى كلية الألسن وأراد أن يتعلم اللُّغة في لسانه وفي قلمه فلا يطمع في ذلك، ولا مطمع له في ذلك ما لم يصح لديه الفكر والتصور، ويحسن التصور، ويتموضع بشكل يسمح له بتحصيل ذلك، نعم سيُعلِّمه الأساتذة والمناهج صناعةً كما تعلّموا أو تمنهجوا على من درّسهم فيدرسونه، ونحن من ضمن المنظومة نقد أنفسنا كما نقد الآخرين، ولكن الدارس عليه أن يحصل اللغة في لسانه وفكره وقلمه، وليس هناك أدعى من حفظ القرآن صغيراً، والتضلع منه كبيراً، والاتصال به قراءةً وممارسةً وفهماً وتفكيراً وتدبراً، وكذلك السنة النبوية، وكذلك كلام العرب شعراً ونثراً، وكذلك الكلام والنطق الفصيح وتعوده، وممارسة الكلام بالفصحى، نعم عليه أن يُعوّد نفسه على أن ينطق كثيراً بالفصحى ويتحدث بها، ويخاطب بها، ويسمعها أيضاً، "والسمعُ

أبو الملكات اللسانية" كما يقول ابن خلدون^(١).

٣- الحلول المؤسسية: وهذا يحتاج إلى إعادة العمل فيما كان يطبقه القدماء من طريقة دراسة اللغة مرتبطة بالنصوص: قرآنًا وسنةً وشعرًا ونثرًا، مربوطةً بالشرعية، ولقصد غرض الشرعية، ولقصد غرض النص اللغوي، واستكناها في النصوص، وحفظ تلك الأبيات والحكم والأمثال والشواهد والمعلقات، والتضلُّع من كلام العرب حتى تصبح اللُّغة سليقةً، ثم تُجرى الصناعة كشيءٍ رديفٍ، وعندئذٍ تزهو الصناعة، ويكمل مكانها، وقبلها تحصل اللغة، وتظهر في اليد واللسان، وما أجمل وأحسن اجتماع الغرضين!

أقول ذلك؛ لأنَّ كثيرًا من المحاولات الأخرى كانت عديمة الجدوى، قليلة الثمرة؛ فالحلول القاصرة لا تحقق نتيجة لفقدانها المنهجية الفكرية، فما تقدمه بعض كليات الألسن من مناهج موجزة ومبتسرة تحت بند (المهارات اللغوية) أو (التحرير العربي) لا يفي بالغرض؛ لقصوره المنهجي، وضعف المحتوى فيه، ولوقوعه في ذات الفصل بين نصوص اللغة وتقعيدها؛ إذ يساق التقعيد ويؤتى عليه بأمثلة مجتزأة لا تغني غناء نصوص اللغة وبنائها ولا تسد مسدها.

ومما لا شك فيه أن هذه الحلول يجب أن تنطلق من إزاحة سبب المشكلة وإزالته، وهو الإيغال في تشظية اللغة، فحسم الداء يكون بقطع مادته لاسيما إذا استفحل، وقد استفحل، فقد غاب عنا فقه النصوص ومذاق الأساليب، ولم نعد قادرين على الربط والمواشجة بين قواعد اللغة ونصوصها، وجددنا الفرق بين القاعدة والتطبيق، كما قسّمنا القواعد صناعيًا وليس ضمن فقه النصوص؛ فغاب عنا انتظام المنظومة وتكاملها.

إنَّ مما يسهم في حل مشكلة تشظية اللغة هو أن نفهم ونشير هنا إلى

(١) عبدالرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، (القاهرة: نخبة مصر، ط ٤،

٢٠٠٦)، ١١٢٩/٣.

تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بحثٌ في الفكر اللُّغويّ ونقد المَنهج)، د. عبد العزيز بن سالم الصَّاعديّ

أساس المشكلة كما سبق في المبحث الأول^(١)، فالمشكلة في تقديم اللُّغة كلّها صناعة، وفصل الصناعة عن السَّليقة والملكة، والانقطاع إلى الجزئيات الضيقة، وتقسيم اللُّغة إلى مستويات بلا رابط بينها بذريعة تسهيلها، والسؤال هنا بل الأسئلة: كيف نعظم الفوائد من الصنعة، ونجمع إليها تحصيل اللُّغة؟ وكيف المواءمة بينهما؟ كيف المواءمة بين ضرورة الصنعة وتقسيم اللُّغة إلى مستويات، وبين الحفاظ على الملكة والذائقة والسليقة والمكنة اللغوية وإيعاب اللُّغة في الذات؟ وكيف نوازن بين الصنعة والملكة؟ كيف نحصل الصنعة ولا يفوتنا العائد الإجرائي من دراسة اللُّغة؟

هذه التساؤلات ونحوها مما يجب أن يلفت النظر، ويركز العناية لدى الباحثين والدارسين ومصممي المناهج.

إن الواجب علينا هو الجمع بين الصناعة والملكة، وأن يكون قصدنا من الصناعة أن تثمر في ألسنتنا وأقلامنا، فلا بد من القصد والعناية؛ لأنَّ الأشياء لا تقع لك حتى تقصدها.

إنَّ دارسَ اللُّغة إن لم تظهر ثمرة دراسته للغة ويبرز فيها الآخرين ويتميز عنهم فهو ليس دارسَ لغةٍ، فكما أنَّ المهندس مهارته في هندسته وتخطيطه للمدن والمباني، والطبيب مهارته في مبضعه ووصفته الطبية، والتاجر مهارته في إنتاجه المالي ونماء تجارته، فكذلك اللُّغوي مهارته في لسانه وعقله وقلمه، فإن لم يَبْرُز ويظهر فَرْقُهُ عن الآخرين بهذه الأشياء الثلاثة وهي القلم واللسان والفكر، وما يستلزمه ذلك من تحريرٍ وتعبيرٍ واستنباطٍ وتفكيكٍ وإعادة تركيبٍ -فهذا لم يحصل ثمرات دراسته للغة، فليس دارسَ لغةٍ، وإنما هو دارسُ صناعة اللُّغة، أو صناعة النَّحو، أو أجزاء من تلك الصناعة، والتفريق بين الصناعة والملكة ذكره ابن خلدون، وهو أنَّ الخياطة شيءٌ، وصناعتها شيءٌ آخر،

(١) ص ١٥٠-٢٤.

فيمكن أن تتقن الصناعة، ولكنك لا تتقن الخياطة^(١)، وكذلك مهنة الطب، وكذلك مهنة ركوب الخيل، وكذلك مهنة النجارة، وكل المهن كذلك هي صنعة من ضمن الصنائع لها أصولها النظرية، وإذا كنا نحن دارسي اللغة ندرسها نظريًا، إذًا من الذي يتقنها إجرائيًا ويمتلكها صناعةً ويدرسها عمليًا؟! يدرسها عمليًا ويمارسها إجرائيًا أولئك الذين حفظوها في نصوصها، فبانت في ألسنتهم، مع معرفتهم بقواعد العربية.

ومن الحلول لمنع تشظية اللغة: أن نفقه أن اللغة لا تتكوّن في الإنسان جزئية، بل تقع كُليّة تامّة، نَعَمْ تتكوّن صناعةً، بأن تعرفَ مصادرَ هذه الجزئية وماذا قيل فيها ودقائقها... إلى آخره، ولكن هذه الجزئية أنت عند النطق وعند الفهم وعند التفكير لا تعتمد في فهمك وتفكيرك ولسانك وكتابتك وقلمك على هذه الجزئية التي درستها، وإنما تعتمد على اللغة في ممارستك لها صياغةً ومناقشةً وشرحًا وخطابًا، فهمًا وإفهامًا، بمستوياتها العامة: صوتًا وبنية ونحوًا وتركيبًا ودلالة وأساليب وبلاغة وفصاحة ... إلى آخره.

إذًا هذه قضية الفصل بين الصناعة والملكة، ونحن هنا نهيكلها، ونجدرها في أطرها العامة، وهي مشكلة عويصة، قديمة حديثة متجددة، وستبقى مشكلة عامة، يحلّها الجادّون بوعي وفكرٍ وجهدٍ شخصيٍّ يترسمون فيه طريقة القدماء في تحصيل اللغة وإجرائها؛ لأن تحصيل اللغة بطريقة القدماء استثمار طويل الأمد، يحتاج إلى مراقبة، يحتاج إلى مواكبة النمو، وعدم الانقطاع، والتماس مع النصوص برغبة؛ مما ينمي الذائقة، ويعين على امتلاك ناصية اللغة.

(١) عبدالرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، (القاهرة: نخبة مصر، ط ٤،

٢٠٠٦)، ١١٤٧/٣.

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

سنقتصر هنا على بعض الأفكار والنتائج التي وردت في البحث طلبًا للإيجاز:

- تشظية اللغة قضية فكرية ومنهجية، الخلل يبدأ فيها من التصور والتطبيق، والإصلاح يبدأ أيضًا من هناك، والنظر في مناهج المتقدمين والمتأخرين يقدم الدليل الجلي في هذا.
- الكل يدرك بلا خلاف أنه لا بد من أن تقسم الموضوعات اللغوية والنحوية ليتمكن إيعابها بتدرج وروية، وليس هذا محل إشكال أبدًا، ولكن الإشكال بدأ عندما فقدنا استصحاب طبيعة المنظومة اللغوية وكُنُوتِها وانتظامها ضمن نصوصها وأساليبها في طبيعتها: الممارسة والمنظومة، فنجح الأوائل حيث أخفقنا، وأخفقنا لأننا استمرأنا الفصل والتشظية واستسهلناها حتى لم نعد قادرين على دراسة اللغة كما نمارسها.
- لقد افتقدنا إلى المعادلة والتوازن بين التدرج في إيعاب اللغة والحفاظ على طبيعتها، حتى نسينا الجمع بين القواعد والتطبيق، ففقدنا الإجراء اللغوي في أساليب العربية وتراكيبها، ولم نحصل الصناعة بتمامها، وافتقدنا القدرة على تطبيق القواعد على كل مسموع إلا مسموعًا حفظناه وألفناه، وهذا مظهر من مظاهر تشظية اللغة، وثمره مرة بما كرسناه من الإيغال في تمزيعها.
- لقد غاب عنا فقه النصوص اللغوية ومذاق أساليب اللغة؛ بفعل تشظيتها وتشطيرها، حتى لم نعد قادرين على الربط والمواشحة بين قضايا اللغة وأبوابها وقواعدها وبين نصوصها، وجددنا الفرق بين القاعدة والتطبيق، وغاب عنا انتظام المنظومة اللغوية وتكاملها.
- اللغة بناء مكتمل يأبى التشظي والانقطاع، ولا يثمر في الفكر واللسان واليد إلا باكتمالها، هذه طبيعتها، وهذه بنائيتها؛ فيجب المشاكلة بين

دراستها وممارستها.

- مُؤرِسَ الفصلِ والتشظي تحت بند التسهيل، ثم ساد واستمر واستمرأ، بينما اللغة تأباه ولا تحتمله بنيتها؛ فهي إما أن تكون مكتملة إجرائية أو لا تكون.
- لا يجادل أحد في خطورة تشظية اللغة ومزاحمة الأساليب بالصناعة، وتسبب ذلك في ضعف تحصيلها في اللسان والفكر والقلم بوصفه سبباً أساسياً في الضعف اللغوي، وانعدام ركز اللغة في الألسن والعقول.
- تحولت اللغة بفضل التشظي إلى شأن وظيفي ليس إلا، منبتاً عن النفع الذاتي ومراقبة النمو اللغوي في اللسان.
- أصبحت الصناعة وجزئيات مختارة منها لا رابط بينها هي المهم الأعظم للسواد الأعظم من دارسي اللغة، وهذه الجزئيات حتمتها الضرورة الوظيفية بوصفها محط بحث واجب أو منهج يجب تدريسه.
- ولكن حتى الصناعة لم تتم، بل أجزاء محددة في فروعيات معينة هي محط عناية الدارس في رسالته أو في منهجه الذي يدرسه، فقل أن تجد من لديه إلمام تام واستحضار متصل لكل أجزاء الصناعة اللغوية والنحوية.
- التخصص الدقيق والإيغال فيه وبعض خطط ومناهج كليات الألسن العربية فاقمت المشكلة، ولطالما كانت الحلول مجتزأةً وسطحيةً وغير جادة؛ ولذا افتقدت الفعالية.
- ما تقدمه بعض الكليات اللغوية من محاولات لسد هذا النقص بمواد مثل (المهارات اللغوية) و(التحرير العربي) شابه ذلك العوار المنهجي الذي تلبس بتدريس اللغة ذاتها.
- اللغة علم لسان ووسيلة وآلة، فكيف تعمل هذه الوسيلة والآلة ونحن لم نتقنها بعد؟! فضلاً عن أن ندلف إلى علوم الغايات والمقاصد.
- منهج القدامى كان أسلم وأحكم وأنجع، وهو دراسة اللغة من خلال نصوصها، والوقائع والشواهد شاهدة، ويلمون بأطراف جلّية من الصناعة تركرها القاعدة دون أن تُعيّب الهدف الإجرائي تحت ركامها.
- منهجية وفكر الأوائل أثبتت نجاحتها في الإجراء وفي الصناعة،

- ومنهجية الأواخر لم تحصل لا إجراء ولا صناعة، فكيف نجح الأوائل في ألا يكون تقسيم الموضوعات والقضايا عائقًا للجمع بين الغايتين: القاعدة والإجراء؟ والجواب: أن ذلك منطلق من رؤية وفكر ومنهج متكامل يراعي بنائية اللغة وتكاملها وطبيعتها، افتقده المحدثون بعد ذلك.
- اللغة مشاعة للجميع ينبغي ألا تحجب بالصنعة ولا بالتشطيط، وهذا ما تفتن له العلماء خارج دائرة التخصص الضيقة، وساندهم فيه المنصفون والمتعمقون من أهل الفن.
- الصنعة في غاية الأهمية، فليكن لها رجالها الذين يضمنون اتصال الفن وحياته، ولا يكلف الجميع بها، وهذا أحد الحلول التي تجمع الغايات، وتفصل بين أصناف الناس باعتبار الحد الواجب والفائض في اللغة لكل من الصنفين.
- فائض القوة والحد الواجب في اللغة، وانقسام الناس على ذلك، يحسن أن يتم برشد وفكر صحيح ومنهج سديد، تتكامل فيه الجهود بحسب القدرات والشغف والاهتمام.
- فالناس صنفان: متخصصون، ومحتاجون للغة إجرائيًا ضرورة علمية، وآخرون محتاجون هذا القدر بطريق الأولى وهم أهل التخصص مع قيامهم بفرض الكفاية في فروع الصناعة وفائض القوة اللغوية.
- ينبغي على أهل الصنعة أن يكونوا من أمهر الناس في إجرائية اللغة وتحقيق العائد منها؛ لتصح لهم صناعتها وتزهو بهم؛ حتى لا يبدو عوارهم بمعرفتهم الصنعة وإضاعتهم إجرائية اللغة.
- نحن بحاجة إلى فكر ونهج ورؤية في تعليم اللغة وتعلُّمها يوائم بين ممارستها ودراستها، ينطلق من بنيتها وطبيعتها، وهذا كله كان عند القدامى فأثمرت اللغة لديهم إجراءً وصناعةً، وافتقدنا ذلك كله فلم نحصل إجراءً لسانيًا ولا صناعة لغوية.
- اللغة ضرورة لكل متصل بالعلوم الدينية والشرعية والنظرية، ويجب أن يكون ما يحقق إجراءاتها مشاعًا لعموم أهل العلم والنظر، وهذا يتم عبر تصميم مناهج تراعي إجرائيتها بعيدًا عن تشطيطها وعن مزاحمة

- الصنعة لأساليبها، وسيكون أهل التخصص هم أكثر الناس انتفاعاً بمثل هذه المناهج.
- لا مفر من دراسة اللغة ودراسة الشريعة وتربطهما معاً، وعندها تكون علوم الشريعة ونصوصها تطبيقاً للقاعدة اللغوية تنميها وتنمو بها إذا اعتنى الدارس ذلك وقصده.
- ليس هناك ميدان أوسع للتطبيق الإجرائي للغة ومواشحة القواعد مع النصوص، من علوم الشريعة، فهذا ارتباط عضوي راسخ، ولو استثمر بمنهجية منطلقة من فكر وتصور واضح لظهرت الثمرات والنتائج.
- ويضاف إليه قراءة اللغة من أمهات مصادرها متصلة إجرائية لإقامة اللغة في الألسن، والدأب في ذلك في الأنشطة الصفية وغير الصفية دأباً يقوم على إعلاء قيمة اللغة في المجتمع؛ إشاعة للذائقة اللغوية، وجعل ذلك ميداناً للتنافس والتميز؛ لتبرز الظواهر النادرة من دارسي اللغة والمطبوعين عليها، وهؤلاء هم المستهدفون حقيقة حتى وإن كانوا القلة، فتأثيرهم سيكون عميقاً، وقد سبق تقسيم الناس حسب القدرات والأهداف^(١).
- ما يقدم من حلول فردية وذاتية عند بعض الجادين أفراداً ومؤسسات بترسم طبيعة اللغة ومشاكله دراستها بممارستها في اقتداء واهتداء لنهج المتقدمين - يعطي أوضح دلالة على إمكانية العودة إلى تحصيل الملكات اللغوية بفكر ومنهج ورؤية؛ إذ تجد عند غير المتخصصين من الملكات والمهارات اللغوية ما يفتقده أهلها.
- إعلاء قيمة الجدية وأخذ النفس بالعزائم، ومباينة الاستسهال والتسطيح وأخذ الأمر وظيفة.

(١) ينظر هذا البحث: ص ٣٨.

المصادر والمراجع

- إبراهيم، عبد العليم. **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**. القاهرة: دار المعارف، ط ١٨، ٢٠٠٧.
- ابن أبي سلمى. **زهير ديوانه**. بيروت: دار المعرفة، ط ٢، ١٤٢٦/٢٠٠٥.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. **الفتاوى**. المدينة النبوية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ١٤١٦/١٩٩٥.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان. **الخصائص**. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٣٧٠/١٩٥٢.
- ابن حزم، علي بن أحمد الظاهري. **رسالة مراتب العلوم**. بيروت: المؤسسة العربية، ١٩٨٣.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. **مقدمة ابن خلدون**. القاهرة: نخضة مصر، ط ٤، ٢٠٠٦.
- ابن دريد، محمد بن الحسن الأزدي. **جمهرة اللغة**. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٧.
- ابن رشد، أبو الوليد القرطبي. **الضروري في النحو**. القاهرة: الصحوة، ١٤٣١/٢٠١٠.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد. **الصاحبي**. القاهرة: مؤسسة المختار، ١٤٢٥/٢٠٠٥.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد. **مقاييس اللغة**. القاهرة: دار الفكر، ١٣٩٩/١٩٧٩.
- ابن مضاء، أحمد بن عبد الرحمن القرطبي. **الرد على النحاة**. بيروت: دار ابن حزم، ١٤٢٧/٢٠٠٦.
- ابن منظور، محمد بن مكرم. **لسان العرب**. بيروت: دار صادر، ط ٣، ١٤١٤.
- ابن هشام، عبد الله بن يوسف الأنصاري، **مغني اللبيب عن كتب الأعراب**. دمشق: دار الفكر، ط ٦، ١٩٨٥.
- أبو المكارم، علي. **التعليم والعربية "رؤية من قريب"**. القاهرة: دار غريب، ٢٠٠٨.
- أبو حاتم، أحمد الرازي. **الزينة في الكلمات الإسلامية العربية**. اليمن: مركز الدراسات والبحوث اليمني، ١٤١٥/١٩٩٤.
- الأزهري، محمد بن أحمد. **تهذيب اللغة**. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ٢٠٠١.
- البجة، عبدالفتاح حسن. **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**. عمان: دار الفكر، ١٤٢٠/٢٠٠٠.
- التوحيد، أبو حيان. **الإمتاع والمؤانسة**. بيروت: المطبعة العصرية، ١٤٢٤.
- الجاحظ، عمرو بن عثمان. **الرسائل الأدبية**. بيروت: دار الجيل، ١٩٩١.
- الجوهري، إسماعيل بن حماد. **الصحاح**. بيروت: دار العلم للملايين، ط ٤،

١٩٨٧/١٤٠٧.

الحموي، ياقوت. معجم الأدباء. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٣/١٤١٤.

الحنبلي، ابن العماد. شذرات الذهب. بيروت: دار ابن كثير، ١٩٨٦/١٤٠٦.

الذهبي، شمس الدين. زغل العلم. الكويت: مكتبة الصحو الإسلامية، ١٤٠٤.

الركابي، جودت. طرق تدريس اللغة العربية. دمشق: دار الفكر، ط٢،

١٩٨٦/١٤٠٦.

الزجاجي، أبو القاسم. الإيضاح في علل النحو. بيروت: دار النفائس، ط٥،

١٩٨٦/١٤٠٦.

السيوطي، جلال الدين. إتمام الدراية لقراء النقاية. بيروت: دار الكتب العلمية،

١٩٨٥/١٤٠٤.

الشاطبي، أبو إسحاق. الموافقات. الرياض: دار ابن القيم، ط٣، ٢٠٠٦/١٤٢٧.

الغزالي، أبو حامد. المستصفى. القاهرة: مطبعة بولاق، ١٣٢٤.

الفارابي، إسحاق بن إبراهيم. ديوان الأدب. القاهرة: مؤسسة دار الشعب،

٢٠٠٣/١٤٢٤.

القالبي، أبو علي. الأمالي. القاهرة: دار الكتب المصرية، ط٢، ١٩٢٦/١٣٤٤.

القرطبي، محمد بن أحمد. الجامع لأحكام القرآن. القاهرة: دار الكتب المصرية، ط٢،

١٩٦٤/١٣٨٤.

المبرد، أبو العباس. الكامل في اللغة والأدب. بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٢،

٢٠١٣/١٤٣٤.

الموسى، نهاد. الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية. عمان: دار الشروق،

٢٠٠٣.

بنخود، نور الدين. دليل الدراسات البينية العربية في اللغة والأدب والإنسانيات.

الرياض: مركز دراسات اللغة العربية وآدابها بجامعة الإمام محمد بن سعود

الإسلامية، ١٤٣٧.

جابر، وليد. أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار الفكر، ط٣، ١٩٩١.

حسان، تمام. اللغة العربية معناها ومبناها. القاهرة: عالم الكتب، ط٦،

٢٠٠٩/١٤٣٠.

خان، محمد صديق. أبجد العلوم. بيروت: دار ابن حزم، ٢٠٠٢/١٤٢٣.

- تَشْطِيطُ اللُّغَةِ (بحث في الفكر اللُّغويّ ونقد المَنهج)، د. عبد العزيز بن سالم الصَّاعديّ
-
- خليفة، حاجي. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون. بغداد: مكتبة المثنى، ١٩٤١.
- رمضان، صالح بن عبدالمهدي. التفكير البيني: أسسه النظرية وأثره في دراسة اللغة العربية وآدابها. الرياض: مركز دراسات اللغة العربية وآدابها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٧.
- زكريا، ميشال. الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، النظرية الألسنية. بيروت: المؤسسة الجامعية، ط ٢، ١٤٠٦/١٩٨٦.
- سمك، محمد صالح. فن التدريس للغة العربية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٥.
- عبدالمجيد، عبدالعزيز. اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها. القاهرة: دار المعارف، ط ٣، ١٩٦١.
- عوض، أحمد عبده. مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٢١/٢٠٠٠.
- فضل الله، محمد رجب. الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. القاهرة: عالم الكتب، ط ٢، ١٤٢٣/٢٠٠٠.
- قورة، حسين سليمان. تعليم اللغة العربية دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية. القاهرة: دار المعارف، ط ٢، ١٩٧٢.
- مذكور، علي أحمد. تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الشواف، ١٩٩١.
- يونس، فتحي علي والناقة، محمود كامل. أساليب تعليم اللغة العربية. القاهرة: دار الثقافة، ١٩٧٧.

Bibliography

- Ibrāhīm, ‘Abd al-‘Alīm. **al-Muwajjih al-Fannī li mudarrisī al-Lughah al-‘Arabīyah**. Cairo: Dār al-Ma‘ārif, 18th edition, 2007.
- Ibn Abī Salmā. Zuhayr. **Ḍiḡānuh**. Beirut: Dār al-Ma‘rifah, 2nd edition, 1426 AH/2005.
- Ibn Jinnī, Abū al-Fath ‘Uthmān. **al-Khaṣā’iṣ**. Beirut: Dār al-Kitāb al-‘Arabī, 1370 AH/1952.
- Ibn Ḥazm, ‘Alī ibn Aḥmad al-Zāhirī. **Risālat Marātib al-‘Ulūm**. Beirut: al-Mu’assasah al-‘Arabīyah, 1983.
- Ibn Khaldūn, ‘Abd-al-Raḥmān ibn Muḥammad. **Muqaddimah Ibn Khaldūn**. Cairo: Nahḍat Miṣr, 4th edition, 2006.
- Ibn Durayd, Muḥammad ibn al-Ḥasan al-Azdī. **Jamharat al-Lughah**. Beirut: Dār al-‘Ilm lil-Malāyīn, 1987.
- Ibn Rushd, Abū al-Walīd al-Qurṭubī. **al-Ḍarūrī fī al-naḥw**. al-Cairo: al-Ṣaḥwah, 1431/2010.
- Ibn Fāris, Abū al-Ḥusayn Aḥmad. **al-Ṣāhibī**. al-Cairo: Mu’assasat al-Mukhtār, 1425 AH/2005.
- Ibn Fāris, Abū al-Ḥusayn Aḥmad. **Maqāyīs al-Lughah**. Cairo: Dār al-Fikr, 1399 AH/1979.
- Ibn Maḍā’, Aḥmad ibn ‘Abd-al-Raḥmān al-Qurṭubī. **al-Radd ‘alā al-Nuḥāh**. Beirut: Dār Ibn Ḥazm, 1427 AH/2006.
- Ibn manẓūr, Muḥammad ibn Mukarram. **Lisān al-‘Arab**. Beirut: Dār Ṣādir, 3rd edition, 1414 AH.
- Ibn Hishām, Abdullāh ibn Yūsuf al-Anṣārī, **Mughnī al-labīb ‘an kutub al-A‘arīb**. Damascus: Dār al-Fikr, 6th edition, 1985.
- Abū al-Makārim, ‘Alī Education and Arabic "Vision from a close" (in Arabic). Cairo: Dār Gharīb, 2008.
- Abū Ḥātim, Aḥmad al-Rāzī. **al-zīnah fī al-kalimāt al-Islāmīyah al-‘Arabīyah**. Yemen: Yemeni Studies and Research Center, 1415 AH/1994.
- al-Azharī, Muḥammad ibn Aḥmad. **Tahdhīb al-Lughah**. Beirut: Dār Ihṡā’ al-Turāth al-‘Arabī, 2001.
- al-Bajjah, ‘Abd al-Fatāḥ Ḥasan. **Uṣūl Tadrīs al-‘Arabīyah bayna al-Nazarīyah wa-al-Mumārasah**. Oman: Dār al-Fikr, 1420 AH/2000.
- al-Tawḥīdī, Abū Ḥayyān. **al-Imtā’ wa-al-Mu’ānasah**. Beirut: al-Maṭba‘ah al-‘Aṣrīyah, 1424 AH.
- al-Jāhiz, ‘Amr ibn ‘Uthmān. **al-Rasā’il al-Adabīyah**. Beirut: Dār al-Jīl, 1991.
- al-Jawharī, Ismā‘īl ibn Ḥammād. **al-Ṣiḥāḥ**. Beirut: Dār al-‘Ilm lil-Malāyīn, 1407/1987.

- al-Ḥamawī, Yāqūt. **Mu‘jam al-Udabā’**. Beirut: Dār al-Gharb al-Islāmī, 1414 AH/1993.
- al-Ḥanbalī, Ibn al-‘Imād. **Shadharāt al-Dhahab**. Beirut: Dār Ibn Kathīr, 1406 AH/1986.
- al-Dhahabī, Shams al-Dīn. **Zaghl al-‘Ilm**. Kuwait: Maktabat al-Ṣaḥwah al-Islāmīyah, 1404 AH.
- al-Rikābī, Jawdat. **Ṭuruq Tadrīs al-Lughah al-‘Arabīyah**. Damascus: Dār al-Fikr, 2nd edition, 1406 AH/1986.
- al-Zajjājī, Abū al-Qāsim. **al-‘Idāḥ fī ‘Ilal al-Naḥw**. Beirut: Dār al-Nafā’is, 5th edition, 1406 AH/1986.
- al-Suyūṭī, Jalāl al-Dīn. **Itmām al-Dirāyah li-Qurrā’ al-Nuqāyah**. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah, 1404 AH/1985.
- al-Shātibī, Abū Ishāq. **al-Muwāfaqāt**. Riyadh: Dār Ibn al-Qayyim, 3rd edition, 1427 AH/2006.
- al-Ghazālī, Abū Ḥamid. **al-Mustaṣfā**. Cairo: Maṭba‘at Būlāq, 1324 AH.
- al-Fārābī, Ishāq ibn Ibrāhīm. **Dīwān al-Adab**. Cairo: Mu’assasat Dār al-Sha‘b, 1424 AH/2003.
- al-Qālī, Abū ‘Alī. **al-Amālī**. Cairo: Dār al-Kutub al-Miṣrīyah, 2nd edition, 1344 AH/1926.
- al-Qurṭubī, Muḥammad ibn Aḥmad. **al-Jāmi‘ li-aḥkām al-Qur’ān**. Cairo: Dār al-Kutub al-Miṣrīyah, 2nd edition, 1384 AH/1964.
- al-Mubarrid, Abū al-‘Abbās. **al-kāmil fī al-Lughah wa-al-Adab**. Beirut: Mu’assasat al-Risālah, 2nd edition, 1434 AH/2013.
- al-Mūsá, Nihād. **Methods, curricula and models in teaching Arabic**. (In Arabic), Oman: Dār al-Shurūq, 2003.
- Benkhoud, Nour al-Dīn. **The Guide to Inter-Arab Studies in Language, Literature and Humanities**. (In Arabic), Riyadh: Center for Studies of Arabic Language and Literature at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, 1437 AH.
- Jabir, Walid. **Methods of teaching Arabic language** (in Arabic). Amman: Dar Al-Fikr, 3rd Edition, 1991.
- Hasan, Tamām. **Arabic language meaning and structure** (in Arabic). Cairo: ‘Ālam al-Kutub, 6th edition, 1430 AH/2009.
- Khān, Muḥammad Ṣiddīq. **Abajada al-‘Ulūm**. Beirut: Dār Ibn Ḥazm, 1423/2002.
- Khalīfah, Ḥājī. **Kashf al-Zunūn ‘an Asāmī al-Kutub wa-al-Funūn**. Baghdād : Maktabat al-Muthanná, 1941.

- Zakaria, Michel. **Generative and Transformational Linguistics and Arabic Grammar, Linguistic Theory** (in Arabic). Beirut: University Foundation, 2nd edition, 1406 AH/1986.
- Samak, Muḥammad Ṣāliḥ. **Fann al-tadrīs lil-lughah al-‘Arabīyah**. Cairo: Maktabat al-Anglo al-Miṣrīyah, 1975.
- ‘Abd-al-Majīd, ‘Abd-al-‘Azīz. **al-lughah al-‘Arabīyah uṣūluḥā al-nafsīyah wa-ṭuruq tadrīsihā**. Cairo: Dār al-Ma‘ārif, 3rd edition, 1961.
- ‘Awad, Aḥmad ‘Abduḥ. **madākhil Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah, dirāsah mashīyah naqdīyah**. Makkah al-Mukarramah: Umm al-umm al-Qura university, 1421 AH/2000.
- Faḍl Allāh, Muḥammad Rajab. **al-Ittijāhāt al-Tarbawīyah al-Mu‘āṣirah fī Tadrīs al-Lughah al-‘Arabīyah**. Cairo: ‘Ālam al-Kutub, 2nd edition, 1423 AH/2000.
- Qūrah, Ḥusayn Sulaymān. **Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah Dirāsāt tahlīliyah wa-mawāqif taṭbīqīyah**. Cairo: Dār al-Ma‘ārif, 2nd edition, 1972.
- Madkūr, ‘Alī Aḥmad. **Tadrīs Funūn al-lughah al-‘Arabīyah**. Cairo: Dār al-Shawwāf, 1991.
- Madkūr, ‘Alī Aḥmad. **Tadrīs Funūn al-lughah al-‘Arabīyah**. Cairo: Dār al-Shawwāf, 1991.
- Yūnus, Fathī ‘Alī and Nāqah, Maḥmūd Kāmil. **Asālīb Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah**. Cairo: Dār al-Thaqāfah, 1977.