

**اللسانيات و منهاج تعليم العربية
لسانيات تشو مسكي زهوذجا:
دراسة تحليلية في اللسانيات التربوية**

محمد الصاوي

كلية البحرين للمعلمين - جامعة البحرين - مملكة البحرين

Email: malsawy@uob.edu.bh

Received: 18 Apr. 2017,

Revised: 15 Nov. 2017, Accepted: 10 Dec. 2017

Published online: 1 (January) 2018



اللسانيات ومناهج تعليم العربية لسانيات تشومسكي نموذجاً : دراسة تحليلية في اللسانيات التربوية

محمد الصاوي

كلية البحرين للمعلمين - جامعة البحرين - مملكة البحرين

الملخص

اشْتُقَّت مشكلة البحث من مجالات بناء المناهج وإعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم، تمثلت في شعورهم بتفكك المعارف والمهارات والمناشط، وتصريحهم بعدم جدوى المساقات التي يدرسونها أو البرامج التي ينخرطون فيها.

قدم البحث نموذجاً جمع بين اللسانيات من منظور تربوي، وتطبيقات صفية يمكن تضمينها في مناهج تعليم العربية وإعداد معلميها. جامعا بذلك بين المعارف المتراكمة من اللسانيات، والمعارف المتاحة عن تعليم اللغة وتعلمها.

متبعاً منهجية تحليلية نقدية، يجيب البحث عن السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن أن تستفيد برامج إعداد معلمي اللغة العربية ومناهج تعليمها في التعليم العام من التطبيقات التربوية المستفادة من علوم اللسانيات، وتحديدًا «لسانيات تشومسكي»؟ وتفرع منه أسئلة جزئية، هي: ما أبرز إسهامات تشومسكي اللسانية عبر مراحل تطورها منذ العام ١٩٥٥ وحتى اليوم؟ وما التطبيقات المستفادة من كل طور من تلك الأطوار في مناهج تعليم العربية في التعليم العام؟ وما أوجه النقد التي وجهت إلى أعمال تشومسكي؟ وما اتجاهات الباحثين نحو الاستفادة من أعمال تشومسكي؟ وما التطبيقات/ التضمينات التربوية في مناهج تعليم العربية التي استصفاها الباحث من لسانیات تشومسكي؟

وتمهيداً لعرض أفكار تشومسكي أوجز البحث عرضاً لمفهوم «التركيب» في اللسانيات، ودوره في عمليات الفهم اللغوي. ثم فصل خمسة أطوار مرت بها لسانیات تشومسكي، وما استنبط منها من تطبيقات يمكن تضمينها في مناهج تعليم العربية. واشتمل البحث على تصويبات عدة لنماذج من إساءة فهم أفكار تشومسكي.

الكلمات المفتاحية: المناهج، اللغة العربية، اللسانيات، تشومسكي، اللسانيات التربوية.



Linguistics and Arabic Curriculum

Chmskyan Linguistics as a Model: An Analytical Study in Pedagogical Linguistics

Mohamed Elsayy

Bahrain Teachers College - University of Bahrain - Kingdom of Bahrain

Abstract

This research problem was driven from the discipline of the Arabic curriculum design and the Arabic language teachers training programs as teachers feel the disintegration of knowledge, skills and educational activities. In their opinion, the courses and training programs that are offered to them are nonsense.

The model provided here is combining linguistics from an educational perspective, and suggested applications that can be included in both Arabic Curriculum and teachers training courses. That model is based on the accumulated knowledge of linguistics and the available knowledge about language teaching and learning.

Following the critical analytical methodology the main question answered is: How can the Arabic language teachers programs and Arabic Curriculum make benefits from educational applications taken from linguistics, specifically “Chomsky’s linguistics”?

Sub questions are: What are the main contributions of Chomsky’s linguistics through the phases of its evolution since 1955 until today? What are the implementations of each phase in the Arabic Curriculum in public education? What criticisms were directed to Chomsky’s linguistics works? What are the researchers’ trends toward studying and applying Chomsky’s linguistics? What applications / educational implications for the Arabic Curriculum which have been drawn from Chomsky’s linguistics?

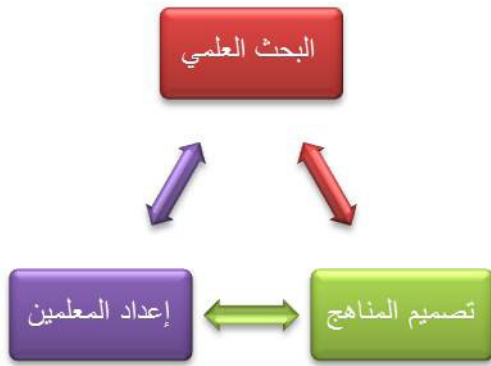
As an introduction to the ideas of Chomsky, an outline was presented about the concept of “linguistic construction” and its role in language comprehension processes. The, a five phases of Chomsky linguistic works were illustrated with details and showing its implementations in Arabic language teaching and teachers’ training. This search includes many corrections of misunderstood about Chomsky’s ideas.

Keywords: Curriculum, Arabic, Linguistics, Chomsky, Pedagogical Linguistics.

اللسانيات ومناهج تعليم العربية لسانيات تشومسكي نموذجاً: دراسة تحليلية في اللسانيات التربوية

محمد الصاوي

كلية البحرين للمعلمين - جامعة البحرين - مملكة البحرين



وليس كل جهد أكاديمي قابلاً لأن ينقل على حاله إلى مناهج التعليم العام. فبعض النقاشات بين الأكاديميين لم تصل إلى النضج والوضوح الكافيين، وبعضها لا أرى جدوى من نقله إلى محتويات المنهج في التعليم الأساسي. ينطبق هذا على كثير من بحوث الأدب والنقد وتحليل الخطاب واللسانيات والبيولوجيا والرياضيات.

وفي هدي ما تقدم، تهدف هذه الورقة إلى استنباط عدد من التطبيقات التعليمية المستقاة من معطيات اللسانيات المعاصرة، ووضعها أمام العاملين في ميداني بناء المناهج وتعليم العربية وإعداد معلمها. وتنوع المحاولة البحثية الحاضرة من تصور مباحث علم اللغة التطبيقي، التي تتمثل في محاولة تحديد العلاقة بين النظريات الخاصة بطبيعة اللغة، وتأسيس الظروف النموذجية لتدريس اللغات أو تعلمها. كما تنطلق الدراسة من اعتبار أن النظرية

مقدمة

علوم التربية علوم بينية interdisciplinary وعابرة للتخصص Transdisciplinary، تتشابه مع الفلسفة واللسانيات والسيكولوجيا والإدارة والاقتصاد وأبحاث الدماغ والتكنولوجيا والمجتمع والإعلام والاتصال. (Nicholas and Starks, 2014) وإن موقف (التعليم/ التعلم) هو أعقد من أية محاولة لعزل أحد مكوناته، أو النظر إلى هذا المكون على أنه متغير تابع أو متغير مستقل، كما هي الحال في النموذج البحثي الأكثر شيوعاً في الدراسات التربوية، وأعني به نموذج: [فاعلية (س) في (ص) لدى (ع)]. ويمكن لأية دراسة بَعْدِيّة meta-analysis أن تكشف عن تغوّل هذا النموذج البحثي من ناحية، ومحدودية مردوده التعليمي من ناحية أخرى. فالحال المشهود تبين أن الفجوة بين البحوث (التربوية) والممارسات التعليمية لا تضيق عاماً بعد آخر. والورقة الحاضرة كتبت من أجل مصممي المناهج ومعلمي العربية، وإن كنت أؤمن أن تعليم العربية ليست مهمة معلم العربية وحده، وتلك قصة أخرى.

فالورقة الحاضرة تنطلق من ثلاثية "البحث العلمي، وتصميم المناهج، وإعداد المعلمين"، وهي الأبعاد الثلاثة التي ينظر إليها الباحث على أنها نموذج دائري، يشكل منظومة متكاملة متفاعلة معاً، يصورها الشكل المبسط الآتي:

كونها اجتماعية، والتشابه بين اللغات أكثر من الاختلافات. علاوة على ذلك، تكون اللغة منفصلة عن العوامل الأخرى المتضمنة في استخدامها مثل لغة الجسد أو الخلفية الثقافية. وفي حين أن هذه النظرة قد تكون صالحة لأغراض معينة في علم اللغة، فإنها تعني كذلك أن نظريات تشومسكي، عند استحضارها مع علم اللغة التطبيقي، قد يكون لها تأثير مختزل ومقيد». (كوك، ٢٠١٤، ٥١)

من هنا تنظر الورقة الحاضرة إلى علاقة النظريات المعاصرة بجهود القدامى على أنها علاقة الإضافة لا الإحلال أو الإنفاء. وعلى أقل تقدير فالنظريات المعاصرة توجه الأنظار إلى ما في الإرث العربي من فكر ناضج متكامل، لم يكشف - غالباً - عن كثير من جوانبه إلا في ضوء النظريات المعاصرة. وقد سبق أحد الرواد إلى القول: «إن الدعوة إلى رفض المناهج اللغوية الحديثة دعوة غير صحيحة، بل هي دعوة غير إنسانية. ولا أشك لحظة في أنها ضارة بالعربية نفسها. ومن الضروري أن نفيد مما يطوره الناس، وأن نشارك نحن في هذا التطوير. ولا أشك لحظة في أن المناهج الحديثة - مع إدراكنا أصول النحو العربي - تقدم فهماً أفضل للعربية». (الراجحي، ١٩٨٦، ١٦٠)

والباحث يقر بأن لسانيات تشومسكي، أو ما اصطلح على أنه «نظرية تشومسكي اللغوية»، ليست نظرية تربوية، وليست نظرية في تعليم اللغة (الإنجليزية أو العربية) وإنما هي أنموذج - من نماذج عدة - لتحليل اللغة ووصفها وتفسيرها وفهمها. ونماذج التحليل شيء يختلف عن كيان اللغة ذاته؛ فالنظريات تتعدد وتختلف، لكن تبقى اللغة هي اللغة.

ومن ناحية ثانية فإن مصطلحات تشومسكي ذات خصوصية تبعد كثيراً عن الدلالة اللغوية التي تتبادر إلى الأذهان للوهلة الأولى، كما حدث كثير من سوء الفهم لمصطلحات، مثل Language acquisition device أو universal grammar، حتى صارت كلمة «جهاز» مثاراً للسخرية من قِبل

اللغوية تمثل الأساس لمباحث علم اللغة التربوي Educational Linguistics . وبتعبير أوضح يقال إن وصف اللغة يشكل الأساس لجانب كبير من عملية تدريس اللغة (فتيح، ١٩٨٩) و(الأوراغي، ٢٠١٠). ومن ثم فإن الدراسة تنطلق من الحقائق الخاصة باللغة والحقائق الخاصة بتعليم اللغة؛ لأن النقل المباشر لنتائج البحث اللغوي أو لمناهجه إلى تعليم اللغات يعد من الأخطاء. (فتيح، ١٩٨٩) و(الراجحي، ١٩٩٦) و(حجازي، ١٩٩٧). وصدقا قيل إن «علاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة هي علاقة أصول وامتداد في جانب التدريس والتربية». (صديقي، ٢٠١١، ٥٩-٦٠)

وبالرغم مما استفاده مجال تعليم اللغات من اللسانيات بعامة، والبنوية بخاصة، فإن الأمر لم يخل من انتقادات وإشكاليات، منها: تعدد المدارس البنوية واختلافها، والإغراق في التجريد، وانطلاق التطبيقات من النظرية السلوكية في علم النفس، التي تقول إن التعلم ينشأ عن التكرار والتعزيز ومبدأ المثير والاستجابة. ومنها: علمنا بأن تكرار الطالب للصيغ والتراكيب لا يضمن فهمه واستعماله إياها. ومن زاوية أخرى فإن التدريبات البنوية تقتصر على البنى السطحية. (الكشو، ٢٠١٤)

يطمح الباحث في هذه الورقة إلى شيء من التحدي العلمي والسير ضد تيارات أكاديمية سائدة، لكي يستتبط من جهود اللسانيات المعاصرة - ولسانيات تشومسكي تحديداً - تطبيقات متعددة في مجال تعليم اللغات بل مجال تعليم اللغة العربية.

فكثيراً ما تردد أن اللسانيين النظريين غير معنيين - غالباً - بقضايا تعليم اللغة وتعلمها في السياق المدرسي. وفي مناسبات عديدة ذكر اللسانيون أن نظرية تشومسكي تحديداً هي أبعد ما يكون عن إمكانية الاستفادة منها في تعليم اللغات. وبتعبير قاي كوك Guy Cook «إذا قبلنا بنظرة تشومسكي، تصير اللغة، كموضوع للاستقصاء الأكاديمي، شيئاً أكثر بيولوجية من

منهج البحث

أتبع المنهج الوصفي التحليلي من أجل دراسة نظرية تشومسكي، ووصف تطورها، وتحليل مقولاتها، وتتبع أوجه النقد العلمي لفكر تشومسكي اللساني، وصولاً إلى رؤية غير إقصائية، تستفيد من شتى المدارس اللسانية - وهذا شأن العلوم التربوية - ثم استخلاص تطبيقات تربوية لغوية، تراعي سياق تعليم العربية في التعليم العام، وضمننا إعداد معلمها.

حدود البحث

تكتفي الورقة الحاضرة بتحليل مراحل تطور نظرية تشومسكي، ثم تمحيص أوجه النقد الموجهة إلى تلك النظرية. ثم استنباط تطبيقات تربوية للنظرية. ثم ختمت الورقة بمسرد مصطلحات. فالباحث غير مهتم بقضايا من قبيل: «سبق العلماء العرب إلى أفكار تشومسكي» أو «تأثر تشومسكي بأعمال عبد القاهر وابن خلدون» أو «الموازنة بين نحو سيبويه ونحو تشومسكي».

دراسات وجهود سابقة

في ظن الباحث، لم تحظ نظرية لغوية بمثل ما حظيت به نظرية تشومسكي - وأعماله غير اللسانية - من اهتمام الكتاب والباحثين والمترجمين والمنتقدين. وفيما يخص الورقة الحاضرة تجدر الإشارة إلى أن الكثرة الكاثرة من الدراسات جاءت في سياقات بحوث علم اللغة النظري، واللغويات الحاسوبية. وجاء بعضها في سياقات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في حين ندر أن أنجزت دراسة في سياق تعليم اللغة العربية في التعليم العام وإعداد معلمها. وسيأتي ذكر ذلك في متن النص، كل في موضعه.

درس الباحث نظرية تشومسكي؛ فأبرز خمسة نماذج للتحليل اللغوي عند تشومسكي، ارتبط كل نموذج منها بمرحلة عرفت باسم واحد من كتب تشومسكي، وهذه المراحل هي:

1- مرحلة البنى التركيبية Syntactic structures

Chomsky, 1957

الفهم، وصرنا نقرأ عن «النحو العالمي». وعلى مدى ما يقرب من نصف القرن نسب وينسب إلى تشومسكي كلام كثير، دونما تمحيص، ودون أن يوضع في السياق التاريخي لتطور أفكار تشومسكي.

إننا جميعاً نعلن بمناسبة و بغير مناسبة رغبتنا في التجديد والابتكار (والاجتهاد)، لكن ما إن يغامر أحدنا ويجتهد إلا وتتهار كل دعاوى التجديد، وتخر علينا سقفاً من وراء سقف. حتى صار الاختلاف مرادفاً لخيانة سنن السابقين. وكأننا نحن الذين نرفض الكهنوت في الديانة قد قبلناه في العلم. صحيح أن الأمر هو كما وصفه العربي:

أول أمرك أن تستفيد وآخر أمرك أن تجتهد

لكن مسألة الأول والآخر ليست مفهوماً خطياً، وإنما هي - في رأينا - مفهوم دائري؛ إذ ليس في العلم ما يوصف بأنه آخر، فكل أفق يرتاده الباحث هو بداية لرحلة لا نهائية.

مشكلة البحث

السؤال (المزمن) الذي يقذفني به طلابي طوال سنوات عملي في كليات إعداد المعلمين هو: «ماذا سنفعل بموضوعات محاضراتك عندما نذهب إلى صفوف التلاميذ في مدارس التعليم الأساسي؟». من هنا فقد كنت - ومازلت - ألزم نفسي [في بداية كل مقرر، وفي أثناء كل محاضرة] بأن أبين لهم وأناقشهم في التطبيقات العملية الممكنة داخل غرفة الصف، في تعليم الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة في إطار ثقافي، للمبتدئين والمتوسطين والمتفوقين. من بين هذه المناقشات تبلور سؤال البحث.

سؤال البحث

كيف يمكن أن تستفيد برامج إعداد معلمي اللغة العربية ومناهج تعليمها في التعليم العام من التطبيقات التربوية المستفادة من علوم اللسانيات، وتحديدًا «لسانيات تشومسكي»؟

وأخيرا استخلص الباحث لائحة من مهام التعلم التي تراعي العملية process بأكثر مما تراعي النواتج outputs .

كيف تسهم لسانيات تشومسكي في مباحث اللسانيات التربوية؟

بعض الجمل غير النحوية ungrammatical ليس لها من تفسير في ضوء النحو الذي يعتمد علي ذكاء ابن اللغة. فمثلا: ما الذي يمنع من التركيب: «الشجرة الخضراء تنام بعنف»؟ أو التركيب «يحب قيادة المطر ومتساقط زيد السيارة»؟ وما القواعد التي بها يمكن التمييز بين التركيبين: «هذا آخر يوم في الجامعة» و«هذا يوم آخر في الجامعة»؟ وما القواعد التي تكشف الغموض في التركيب: «تحدثت إليه راكبا»؟ ولماذا كان أحد التركيبين الآتين فقط هو الصحيح: «اصطف الجنود»، «اصطف محمد»؟ وما علاقة بعض التراكيب ببعض، مثل: جملة الاستفهام والجملة الخبرية، جملة النفي والجملة المثبتة، الجملة البسيطة والجملة المركبة، جملة النواة Kernel والجملة الموسعة. وما أشكال توسيع الجملة، كما في التراكيب المتفرعة إلى اليسار؟ Left Branching Constructions - أو التراكيب المتفرعة إلى اليمين؟ Right - Branching Constructions أو التراكيب العديدة المتفرعة؟ Multiple - Branching Constructions Chomsky, 1965

وقد التفت باحثون كثر إلى مواضع قصور في أساليب تعليم اللغة العربية. واقترحوا أن النماذج الحديثة في التحليل اللغوي قد تسهم في معالجة شيء من ذلك القصور. جاء في ورقة حديثة نسبيا «إن النحو العلمي يفترض افتراضات وتعريفات تفارق بين المعنى الحقيقي والمعنى النحوي، فالفاعل في المعارف العلمية النحوية هو فاعل الفعل بينما مفعوله هو الذي يقع عليه الفعل، وإذا جئنا إلى اختبار التعريفين أمام أمثلة بسيطة نجد مدى التخبط الذي يمكن أن يقع فيه متعلم اللغة عندما لا يتخذ أساسا أو معيارا أو منهجا واضحا يستند إليه، فالجمل التالية مثلا لا يصلح أن نعرف بها

٢- مرحلة النظرية النموذجية - The standard (theory Chomsky, 1965)

٣- مرحلة النظرية النموذجية الموسعة-The (Extended standard theory Chomsky, 1979)

٤- مرحلة نظرية الربط (Binding theory Chomsky, 1986 -

٥-مرحلة البرنامج الأدنى/الأدنى the (minimalist program Chomsky, 1995

وهناك تبين أن النظرية الأصلية هي الأنموذج المعروف بالنظرية القياسية، والتي يضمها كتابه Aspects of the theory of syntax؛ فلقد اتضح أن النماذج التالية كانت بمثابة شروح للنظرية الأصلية، ومحاولات لتبسيط الأنموذج النظري. كما تبين أن نظرية تشومسكي عبارة عن متوالية من النماذج التي لا ينفصل أحدها عن سائرهما.

وثبت أن النقد الذي وجهه تشومسكي إلى الفكر السلوكي في اللغة وعلم النفس وفي فلسفة البحث العلمي عامة، يعد مدخلا ضروريا لفهم نظرية تشومسكي اللغوية. والتميز الضروري بين تشومسكي والسلوكيين كانت له انعكاساته على التطبيقات التربوية التي تكبت سبيل النهج السلوكي في تعليم اللغة.

والاقتباسات العديدة من أعمال سيويوه (ت ٧٥٩م) وعبد القاهر الجرجاني (ت ١٠٥٠م) وغيرهما من العرب القدماء والمعاصرين، أكدت على صحة بعض أفكار تشومسكي. ودعمت فكرة أن العلم لا ينقسم إلى شرقي وغربي، بل إلى صواب وخطأ. وأكدت أيضا أن هناك جانبا إنسانيا عاما في العلم، بما هو توظيف لطاقات العقل، الذي به كرم الله أبناء آدم.

وكان الباحث قد استعرض طائفة من أوجه النقد الموجه إلى تشومسكي، واستفاد منها في استخلاص تطبيقات تربوية، وبخاصة تلك التي تؤكد على البعد الاجتماعي للغة، وعلى فكرة النص المتكامل.

كل من الوظيفتين السابقتين:

- فتح المفتاح الباب - صارح علي أحمد -
مات الرجل - انقطع الحبل. (الجمعي بولعراس
وآخران، ٢٠١٢)

وفي ظن الباحث أن نظرية تشومسكي تقدم إطاراً متماسكاً لوصف القواعد المتعلقة بالقضايا اللغوية السالفة. فنحن إذا قبلنا أن مهمة التربويين يمكن اختصارها في «تسهيل عملية التعلم»، فإن تسهيل التعلم اللغوي لا يمكن اختصاره في تبسيط الصياغات النظرية التجريدية لقواعد اللغة، وإنما يكمن هذا التسهيل في تطوير كفاءة المتعلم في فهم الجمل وإنتاجها.

إن ما يجعل عملية الفهم ممكنة هو نظام اللغة؛ فلولا «النظام» لاستحال التواصل، مثلما أن مجرد وجود قطع الشطرنج بين شخصين لا يؤدي إلى مباراة، ما لم يكن الشخصان على دراية بقواعد اللعب. وبمقدورنا أن نعقد مقارنة بين قطع الشطرنج وكلمات اللغة من جهة، وقواعد اللعب ونظام اللغة من جهة أخرى.

إن ما نتصوره عن عملية فهم الرسالة اللغوية، هو نتاج عن تصورنا لبنية اللغة: أهي نشاط فيزيقي أم هي نشاط ذهني؟ وإن تتابع عدد من المفردات في تجاور أفقي لا يكون رسالة؛ فالفارق العظيم بين التراكيب الآتية:

١. المهندس التصميم نفذ الجديد .
٢. نفذ المهندس الجديد التصميم .
٣. نفذ المهندس التصميم الجديد .

وبينما لا تعني مجموعة الكلمات في (١) شيئاً، فإن كلا من (٢) و(٣) يعطي معنى مختلفاً، يستفاد من «التركيب»، لا من مكوناته. ولعل بمقدور الباحث أن يفترض أن نظام اللغة يكمن في تراكيبها، أي في العلاقات الذهنية الكامنة في بنية التراكيب. وليس هذا القول ببعيد عن تفكير تشومسكي الذي يرى الاعتماد على البنية واحداً

من الكليات اللغوية، وقال إن معرفة نظام التراكيب أساس لفهم اللغة (Chomsky, 1957)

ويجب التنبيه إلى أن فهم الكلام يتخطى المحتوى اللغوي للتراكيب نفسها. لكن هذا التخطي لا يتأتى دون تحقق فهم التراكيب ابتداءً. والإفكاف يدرك المتلقي المحتوى الدلالي للكلام، مع الأخذ في الحسبان أن الصياغة التركيبية تكون في كل مرة جديدة بذاتها؟ إن ما يعرفه المتلقي عن نظام اللغة هو الذي يعينه على فهم الدلالة، ذلك النظام هو النمط التوليدي للغة (المسدي، ١٩٩٧).

وبين يدي تحليل أفكار تشومسكي، يحسن تقديم موجز عن مفهوم «التراكيب»، وفهم التراكيب» ثم مفهوم «البنية العميقة»، وصولاً إلى تحليل الأطوار الخمسة، وما يستصفي منها من تطبيقات وتضمينات.

أولاً : التراكيب

يذكر علي الجرجاني (توفي ٨١٦هـ) في كتابه «التعريفات» في تعريف «المركب»: «هو ما أريد بجزء لفظه الدلالة على جزء معناه». ويذكر من أنواعه خمسة:

١. مركب إسنادي كقام زيد
٢. مركب إضافي كغلام زيد
٣. مركب تعادلي كخمسة عشر
٤. مركب مزجي كبعلبك
٥. مركب صوتي كسيبويه.

ومن وجه آخر يقسمه قسمين، تام وغير تام:

فالمركب التام: ما يصح السكوت عليه، أي لا يحتاج في الإفادة إلى لفظ آخر ينتظره السامع. والمركب غير التام: ما لا يصح السكوت عليه.

ويفضّل علي أبو المكارم ما ذكره علي الجرجاني، مؤكداً على النسبة (العلاقة) بين الكلمات بقوله: «والتركيب: ضم كلمة إلى أخرى، لا على طريق سرد الأعداد، مثل قولك: قلم قرطاس

٢- المركب من جملتين، له صورتان:
 (أ) أن ترتبط الجملتان بأداة من أدوات الشرط، وهما جملتا الشرط والجزاء، نحو: إن قام محمد قمت.
 (ب) أن ترتبط الجملتان بأداة من أدوات القسم، وهما جملتا القسم وجوابه، نحو: أحلف بالله لمحمد قائم.

٤- المركب من فعل واسمين، مثل: كان زيد قائماً.
 ٥- المركب من فعل وثلاثة أسماء، مثل: علمت زيدا فاضلا.
 ٦- المركب من فعل وأربعة أسماء، مثل: أعلمت زيدا عمرا ناجحا.

٧- المركب من اسم وجملة، مثل: محمد نجح أخوه.
 ٨- المركب من حرف واسم، للتمني مثل: ألا ماء. وللتداء مثل: يا زيد. (أبو المكارم، ١٩٧٩ ص ٢٩-٣٠)

ومن الجلي أن ما يقوله أبو المكارم عن التراكيب ما هو إلا بسط لعبارات عبد القاهر في مدخل الدلائل (ص ٣-٨). وعبارات عبد القاهر هذه وجدت طريقها إلى أعمال ابن هشام الأنصاري (توفي ٧٦١ هـ) وبخاصة في كتابه "شرح قطر الندى وبل الصدى" ومن نص ابن هشام انطلق محمود نحلة في دراسة مستفيضة لـ "صور تأليف الكلام عند ابن هشام".

وفي الدراسات المعاصرة يستخدم مصطلح «التركيب» في سياقات شتى، فيأتي مرادفاً للجمله، ويأتي ليشير إلى جزء الجمله، فكل جمله تركيب، وليس كل تركيب جمله.

ومن المسائل التي تدرس تحت عنوان «التراكيب»، يذكر الراجحي:

طول الجمله وقصرها.

أركان التركيب

كتاب باب. فالركب إذا ما ضمت فيه كلمة إلى أخرى بهذا المعنى". وينقسم إلى أربعة أقسام:

١. إسنادي، إن اشتمل على نسبة بين الألفاظ يحصل بها فائدة، وإن لم تكن مقصودة، نحو: العلم نور، والأدب مشكور. سواء كانت فائدة تامة، كهذه الأمثلة، أو ناقصة، كما في فعل الشرط وحده أو جوابه وحده.

٢. إضافي، نحو: كتاب الله

٣. وصفي، نحو: الإنسان الكامل

٤. مزجي، عددي نحو: خمسة عشر، وغير عددي مثل بعلبك و سيبويه. (علي أبو المكارم ١٩٧٩، ٢٠)

ثم يوضح صور تأليف الكلام قائلا: «إن التركيب الذي ينعقد به الكلام ويحصل منه الفائدة يتكون من اسمين، أو من فعل واسم، أو من جملتين، أو من فعل واسمين، أو من فعل و ثلاثة أسماء، أو من فعل وأربعة أسماء، أو من اسم وجمله، أو من حرف واسم».

والظاهر من كلامه أنه يسرد صور تأليف الكلام على سبيل الحصر؛ لأنه يمثل لكل صورة بأمثلتها الممكنة، على النحو الآتي:

١- المركب من اسمين، صورته أربع:

(أ) أن يكون من مبتدأ وخبر، نحو: زيد قائم

(ب) أن يكون من مبتدأ وفاعل سد مسد الخبر، نحو: أقائم الزيدان؟

(ج) أن يكون من مبتدأ ونائب عن فاعل سد مسد الخبر، نحو: أمكرم الطالبان؟

(د) أن يكون من اسم فعل وفاعله، نحو: هيهات العقيق.

٢- المركب من فعل واسم، له صورتان:

(أ) أن يكون الاسم فاعلا، نحو: قام محمد.

(ب) أن يكون الاسم نائب فاعل، نحو: أكرم محمد.

النحاة والباحثين في تعريف «الجملة» ما يضيّق عن استعراضه البحث الحالي. حتى إنه أشار إلى أن هناك ثلاثمائة تعريف للجملة (نحلة، ١٩٨٨).

وإذا ما نقص عدد التعريفات إلى مائة وستين فهذا أيضا مما ينوء به مثل هذا البحث. انظر (إفيتش، ١٩٩٦).

ومما يدعم توجه الباحث نحو بناء دراسته على التراكيب أمورٌ أخرى كثيرة، منها:

(١) أن «كل الجمل في كل اللغات يمكن أن ترد إلى عدد من النماذج التركيبية الأساسية، وإلى عدد محدود من القواعد، يمكن أن تتركب مع غيرها أو تحول إليه». (نحلة، ١٠، ١٩٩٣).

(٢) إذا أنفق الدارس جهده في دراسة نماذج التراكيب، «تخلص من أخطاء جمّة، وقاس عليها نظائر صحيحة». (نحلة ١٩٩٣، ص ص ٦-٧)

(٣) أن الاختصار - في الدرس اللغوي وفي تعليم اللغة - على الأثر النحوي للعوامل في معمولاتها، انتهى إلى تقطيع أوصال الجملة إلى مرفوعات ومنصوبات ومجرورات. وهو التقطيع الذي يصعب معه تكوين الملكة اللغوية عند المتعلمين.

(٤) أن «بناء اللغة ووظيفتها يظلان رهن إدراك خاصية التركيب الذي تقوم عليه، ولذلك تعذر النفاذ إليها من غير باب علم التركيب أساسا». (المسدي ١٩٩٧، ٢٢٥)

(٥) أن نظرية تشومسكي - وما تولد عنها من نقاشات - إنما تنصب على دراسة التراكيب.

(٦) الاستناد إلى الأبنية التركيبية للعربية ضرورة، «حتى يتسنى توظيف اللسانيات في إعادة تصور النماذج التعليمية التي تعتمد في تدريس اللغة العربية، سواء لأبنائها الذين اكتسبوا بالأمومة إحدى لهجاتها، أو لغير أبنائها الناطقين بالسنة أخرى ابتداء. (المرجع السابق نفسه)

- وتستضيء الدراسة أيضا بقول الخولي إنه يقصد بالتركيب الجملة أو شبه الجملة، وأية متتابعة كلامية تتكون من كلمتين حدا أدنى، بشرط أن تكون بينهما علاقة نحوية. وعلى هذا فإن مصطلح «تركيب» من الممكن أن يشمل الجملة، وشبه الجملة، والمضاف والمضاف إليه، والموصوف وصفته، والمعطوف والمعطوف عليه. (الخولي، ١٩٨٢)

ولعل الباحث - بعدما تقدم - يستطيع أن يعرف التركيب بأنه: «الركنان الأساسيان للإسناد ومكملتهما في البنية العميقة، وصور تأليف الكلام المحولة عنها في البنية السطحية».

وتعريف الباحث يحل الإشكال الذي عبر عنه أبو المكارم حين ذكر أنه «لا ينبغي افتراض وجود ركنين أساسيين في التركيب اللغوي الذي تتكون منه الجملة .. ؛ لما في ذلك من تعارض مع واقع اللغة، بحيث يضطر القائلون به إلى اللجوء إلى الفرض والتأويل والقول بال حذف والتقدير ..» (أبو المكارم ١٩٧٩، ٣١).

ويأنس الباحث إلى موقف البهنساوي الذي أبرز الفكرة بالقول: «لقد اهتم هؤلاء النحاة بالقياس، وشددوا على ضرورة اطراد القاعدة، فإن لم يجدوا أمثلة توافق قياسهم اخترعوها من عند أنفسهم اختراعا - وما نطق بها العرب وما تلفظوها البتة - كي تستقيم القاعدة التي أنشأوها، ومن ثم فقد اخترع هؤلاء النحاة ما يسمى بأصل الوضع؛ فلكل جملة أصل وضعها، وهذا الأصل أن للجملة - عندهم - ركنين: المسند والمسند إليه ..» (البهنساوي ١٩٩٢، ٢٢٢)

وقد أثر الباحث أن يستعمل مصطلح «التركيب» لا «الجملة»، نظرا إلى أمرين:

أولهما: إن هناك اتفاقا عاما على أن كل جملة يصح أن تسمى تركيبا.

ثانيهما: إن تعريف الجملة قضية أعيت الباحثين؛ فقد أحصى محمود نحلة من اختلافات

مفهوم الموافقة: "هو ما يفهم من الكلام بطريق المطابقة". ومفهوم المخالفة: «هو ما يفهم منه بطريق الالتزام. وقيل هو أن يثبت الحكم في المسكوت على خلاف ما ثبت في المنطوق». (ص ص ٢٨٨-٢٨٩)

المعاني: "هي الصورة الذهنية من حيث إنه وضع بإزائها الألفاظ والصور الحاصلة في العقل". (ص ٢٨١)

ولا يجد الباحث بدا من استشارة الجرجاني في شأن طائفة من المصطلحات الكاشفة عما يتناوله البحث، من نحو:

التأويل: «صرف اللفظ عن معناه الظاهر إلى معنى يحتمله». ويضع الجرجاني قيده على هذا التعريف، فيضيف: «إذا كان المحتمل الذي يراه موافقا للكتاب و السنة». ويمثل لذلك بقوله تعالى «يخرج الحي من الميت». (الأنبياء ٩٥) «إن أراد به إخراج الطير من البيضة كان تفسيراً، وإن أراد به إخراج المؤمن من الكافر أو العالم من الجاهل كان تأويلاً». (ص ٧٢).

وصلة الفهم بالدلالة تقودنا إلى تعريف الجرجاني إياها بأنها: «كون الشيء بحاله يلزم من العلم به العلم بشيء آخر، والشئ الأول هو الدال، والثاني هو المدلول. وكيفية دلالة اللفظ على المعنى باصطلاح علماء الأصول محصورة في: عبارة النص، وإشارة النص، ودلالة النص، واقتضاء النص».

فدلالة النص: عبارة عما ثبت بمعنى النص لغة لا اجتهاداً. فقوله: لغة، أي يعرفه كل من يعرف هذا اللسان بمجرد سماع اللفظ من غير تأمل، كالنهي عن التأفف في قوله تعالى: «فلا تقل لهما أف» (الإسراء ٢٣) يوقف به على حرمة الضرب وغيره، مما فيه نوع من الأذى بدون اجتهاد». (التعريفات ص ١٢٩)

وكلام تشومسكي عن العلامات والمميزات markers distinguers في المكون الدلالي من

ويجب ملاحظة أن «النص» يشكل مجالاً دلالياً واحداً، وأن جمل النص تقوم على تسلسل معنوي عام، وأن علاقة الجملة بالجملة هي مما يشمله درس التركيبي. ولذا يتفق مع المسدي في أن النحو هو "قانون تأليف الكلام، وبيان كل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل؛ حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها. مع التذكير بأن هذه القوانين التي تمثل هذا النظام وتحدده تستقر في نفوس المتكلمين وملكاتهم، وعنها يصدر الكلام، فإذا اكتشفت ووضعت ودونت فهي علم النحو". (المسدي ١٩٩٧، ٢٣٠)

وأما بيت القصيد في هذا المقام فيجده الباحث في الملاحظة الختامية التي صاغها المسدي بالقول: "نزع أن أي نظرية في تعليم اللغة العربية - للناطقين بها ابتداءً ولغير الناطقين - ستبقى ضعيفة المردود، ما لم تنطلق من نظرية تركيبية تتخذ الجملة منطلقاً ومصباحاً لبحوثها..". (المرجع السابق نفسه)

ثانياً : فهم التراكييب

يؤسس علي الجرجاني «الفهم» على الكلام أو الخطاب، فيقول في تعريف الفهم:

"الفهم: تصور المعنى من لفظ المخاطب". وقريب منه "الفقه": "عبارة عن فهم غرض المتكلم من كلامه" (التعريفات ص ص ٢١٦-٢١٧)

والجرجاني - حال أصحاب المعاجم - لا يستوعب المسألة تحت مدخل واحد، لذا لزمنا أن ننظر في مواضع عدة لصيقة بفكرة «الفهم». فالجرجاني - وإن ذكر أن الفهم هو "تصور المعنى من لفظ المخاطب"، فقد ذكر أموراً مهمة تحت مداخل منها:

جودة الفهم: "صحة الانتقال من الملزومات إلى اللوازم" (ص ١٠٨)

التصور: «حصول صورة الشيء في العقل» (ص ٨٣)

الذهن وقوة القريحة» (التعريفات ص ٢٨).

ثالثاً: العلاقة بين الفهم و التراكيب

بعد ما تقدم من تبيان المقصود بالتراكيب، ثم المقصود بالفهم، يحسن تبيان معرفة التراكيب اللغوية ودورها في الفهم؛ لأن البساطة والتلقائية التي نتكلم بها لغتنا تخفي جهلنا بالعمليات الكامنة وراء هذا الاستعمال، تماماً كما يجهل الناس العمليات التي تتم في عقولهم عندما يتعاملون مع الأرقام والعمليات الحسابية، لكن جهلهم هذا لا يمنعهم من إنجاز هذه الحسابات بدقة و كفاءة. ولكي يتحقق فهم التراكيب اللغوية فإن مجموعة عمليات يعتقد أنها تتم في ذهن المتلقي. ويشير «جمعة يوسف» إلى بعض ما أمكن الوقوف عليه من تلك العمليات، مثل:

الترجمة: يقصد بها في هذا السياق " ترجمة الكلمات إلى أفكار". لكن الطبيعة المعقدة للفهم تثبت أنه أكبر من مجرد معاني الكلمات منفردة.

التنبؤ: يعني به "الاعتماد على المحددات (clues) التركيبية والدلالية في التنبؤ بالكلمات، وتحديد مواضعها. ومن هذه المحددات:

معرفة الأصناف النحوية (كالاسم والفعل والحرف، وتقسيمات كل منها). ومعرفة الأشكال النحوية (النفي والإثبات، والبناء للمعلوم والبناء للمجهول، والاستفهام، والشرط). ومعرفة الوظائف النحوية (كالفاعل والمفعول) (Brown, 1994)

التفسير: هو ما يعتقد المتلقي أن المرسل يريد نقله، انطلاقاً من تحليل البنية السطحية، وصولاً إلى البنية العميقة.

التوظيف: يقصد به استجابة المتلقي في ضوء تفسيره للرسالة مما يجعله يتفاعل مع المرسل، بما يضمن نجاح عملية التواصل. (جمعة يوسف، ١٩٩٠)

وكثيراً ما يسأل: ما الدور الذي تلعبه قواعد اللغة في إنتاج الأقوال وفهمها؟ ويبدو أن الإجابة

النظرية النموذجية، يشبه تعريف الجرجاني للدلالة اللفظية الوضعية بأنها: «هي كون اللفظ بحيث متى أطلق أو تخيل فهم منه معناه، للعلم بوضعه. وهي المنقسمة إلى المطابقة والتضمن والالتزام؛ لأن اللفظ الدال بالوضع يدل على تمام ما وضع له بالمطابقة، وعلى جزئه بالتضمن، وعلى ما يلزمه في الذهن بالالتزام. كالإنسان، فإنه يدل على تمام الحيوان الناطق بالمطابقة، وعلى جزئه بالتضمن، وعلى قابل العلم بالالتزام.» (التعريفات ص ١٤٠)

وعبارة النص: "هي النظم المعنوي المسوق له الكلام. سميت بذلك لأن المستدل يعبر من النظم إلى المعنى، والمتكلم من المعنى إلى النظم، فكانت هي موضع العبور، فإذا عمل بموجب الكلام من الأمر والنهي يسمى استدلالاً بعبارة النص." (التعريفات ص ص ١٨٩ - ١٩٠)

وأما المقتضى فهو: «ما لاصحة له إلا بإدراج شيء آخر ضرورة صحة كلامه. كقوله تعالى: «واسأل القرية» (يوسف ٨٢) أي أهل القرية» (ص ٢٨٩)

ومقتضى النص هو: الذي لا يدل اللفظ عليه، ولا يكون ملفوظاً، ولكن يكون من ضرورة اللفظ أعم من أن يكون شريعياً أو عقلياً. وقيل: هو عبارة عن جعل غير المنطوق منطوقاً لتصحيح المنطوق. مثاله: «فتحير رغبة» (النساء ٩١) وهو مقتضى شرعاً كونها مملوكة؛ إذ لا عتق فيما لا يملكه ابن آدم، فيزداد عليه ليكون تقدير الكلام: فتحير رغبة مملوكة» (التعريفات ص ٢٩٠)

وإشارة النص تعني: «العمل بما ثبت بنظم الكلام لغة، لكنه غير مقصود، ولا سيق له النص، كقوله تعالى: «وعلى المولود له رزقهن» (البقرة ٢٢٢) سيق لإثبات النفقة، وفيه إشارة إلى أن النسب إلى الآباء» (التعريفات ص ٤٣)

والصلة وثقى بين ما تقدم من مصطلحات وبين مصطلح "الاستنباط"، ويعرفه الجرجاني بأنه: "استخراج المعاني من النصوص بفرط

العميقة توضح أن لفظ الجلالة في الأولي هو فاعل العقاب، و"المدنّب" في الثانية هو من وقع عليه العقاب. كذلك تظهر القيمة التعليمية لفكرة البنية العميقة في فهم التراكيب اللغوية التي يمكن أن تحمل أكثر من معنى، كما لو قلنا: "نقد العقاد نقد مبرر"، فالبنية السطحية لهذا التركيب تحتل بنيتين عميقتين: إما أن يكون العقاد هو الناقد (من باب إضافة المصدر إلى فاعله) أو أن يكون هو المنقود (أي إن المصدر أضيف إلى مفعوله). (المرجع السابق، ص ٥٣) و(العنابي، ٢٥)

ويبدو غرض تشومسكي من تحليله للتراكيب إلى بنيتين، بتعبيره: "و باختصار فعلينا أن نكون حذرين من الوقوع في خطأ عدم ملاحظة حقيقة أن التشابه السطحي قد يخفي فروقا تحتية ذات طبيعة أساسية". (تشومسكي ١٩٨٥، ٤٧)

وغير بعيد عن فكرة البنية العميقة عند تشومسكي نجد فكرة التأويل عند النحاة العرب. وأما التطبيقات التربوية لهذه الفكرة فليست بدعا محدثة في تعليم العربية، فلكي نفهم المراد من التركيب اللغوي: «شهادة الزور أضرت بك»، يلزم أن نحدد أي البنيتين العميقتين هي المقصودة، هل هي: «أصابك الضرر عندما شهدت زورا»، أم: «أصابك الضرر عندما شهد عليك الآخرون زورا».

من المثال السابق ندرك أن «العلاقات الموجودة بين مختلف أجزاء الجملة أعمق من تلك العلاقات التي تظهر علي مستوى البنية السطحية. وقد يجد المتعلم تماثلا بين كثير من التراكيب، ومنشأ هذا التماثل هو البنية السطحية. ولكي يكون المتعلم تعميمات ناجحة فإن عليه أن يدرك البنية العميقة التي تجمع تلك التراكيب المتماثلة ظاهريا. وأما التراكيب التي تبدو معقدة، فإنها قد تغدو أمام المتعلم بسيطة إذا ما حللنا الأبنية العميقة لها». (Jacobson, 1966, 153)

ويظن الباحث أن توجيه المعنى في استعمالات حروف المعاني يستند إلى البنية العميقة للتركيب.

عن هذا السؤال لا يطبقها بحث واحد أو عشرات الأبحاث. والباحث يحاذر من الوقوع في وهم الحلول السحرية للمشكلات التعليمية، ويدرك الحدود التي يمكن أن تمتد إليها لسانيات تشومسكي. إلا أن هناك اتفاقا عاما على أن "معنى جمل اللغة تتحدد إلى درجة كبيرة بوساطة قوانين نحوية ودلالية أو أعراف لتلك اللغة" (تشومسكي ١٩٩٠، ٦٠) لكن فيما يتعلق بلسانيات تشومسكي بشكل خاص فهناك فرضية تذهب إلى أن الجمل يجب أن تحل شفرتها إلى جملها النواة، قبل أن يكون من الممكن فهم معانيها. وهذه الفرضية شكلت الأساس لنظرية تشومسكي النموذجية، التي تؤكد على التحليل النظمي للبنية العميقة (جرين، ١٩٩٣، ١٦٥) وهناك شواهد تجريبية على أن فهم المستمع الجملة مرتبط دوما - ضمن أمور آخر - بالبنية العميقة لهذه الجملة.

ولعله من المناسب أن نبسط القول في فكرة مركزية في لسانيات تشومسكي وهي: البنية العميقة والبنية السطحية. ويبدو أن فكرة البنية العميقة "نتجت من الجمع بين المنهج العقلاني في دراسة اللغة وهو المنهج الذي يلزمه تشومسكي، وأساسه تفسير الوقائع اللغوية بنشاط العقل، وبين المنهج التوزيعي السائد في دراسات اللغويين الأمريكيين، ومؤداه تفسير «المعنى» بسلوك الكلمة لا غير، أي أن ما يسمى «معنى» الكلمة ينحصر في مواضع استعمالها، أي المناسبات الاجتماعية التي تقال فيها، والكلمات التي تسبقها أو تتلوها. فالبنية العميقة تمثل الجانب الفكري، والبنية السطحية تمثل الجانب السلوكي. والجانب السلوكي لا يفهم إلا من خلال الجانب الفكري. وهنا تظهر أصالة المنهج العقلاني عند تشومسكي" (عياد ١٩٨٨، ٥٢)

والفكرة مؤداها أن لمعظم الجمل بنيتين: بنية سطحية أو ظاهرية، وبنية عميقة أو تحتية. ويظهر التمييز بينهما عند المقارنة بين جملتين مثل: «عقاب الله تطهير» و«عقاب المدنّب تطهير»، فالبنية السطحية واحدة في كليهما، ولكن البنية

فلا تطابق دلالة الحرف (على) في التركيبين:

١. على مذهب أبي حنيفة.

٢. على الصداق المسمى بيننا.

كذلك تختلف دلالة الحرف (في) في التركيبين:

١. في النفس حاجات وفيك فطانة.

٢. دخلت امرأة النار في هرة.

ولم تكن فكرة البنية العميقة لتغيب عن عبد القاهر، فهو - وإن لم يستعمل المصطلح ذاته - قد مثل له في مواضع شتى، والاعتبار بمعرفة مدلول العبارات، لا بمعرفة العبارات. ومن المواضع التي يمثل فيها للبنية العميقة للتركيب قوله:

«وجملة الأمر أنه لا يكون كلام من حرف وفعل أصلاً، ولا من حرف واسم، إلا في النداء، نحو: «يا عبد الله»، وذلك إذا حقق الأمر كان كلاماً بتقدير الفعل المضمر الذي هو «أعني وأريد وأدعو»، و(يا) دليل عليه، وعلى قيام معناه في النفس» (دلائل الإعجاز ص ٨)

وفي موضع غيره يقول عن تراكيب الإضافة: «..من شأن الإضافة الاختصاص؛ فهي تتناول الشيء من الجهة التي تختص منها بالمضاف إليه. فإذا قلت «غلام زيد»، تناولت الإضافة «الغلام» من الجهة التي تختص منها بزيد، وهي كونه مملوكاً» (المرجع السابق ص ٣٦٢)

ولا بد من الاستدراك هنا؛ فإن مجموعة متنوعة ومتفاعلة من القرائن أو المؤشرات تساعد في فهم معنى التراكيب، من تلك القرائن:

١. علاقات البنية العميقة

٢. تنظيم العناصر في البنية السطحية

٣. الخطوات التحويلية كما يحددها نحو اللغة

البنية الإجمالية للتركيب، بصرف النظر عن الترتيب الذي تظهر به الكلمات بالفعل (جرين، ١٩٩٣)

وما من كلام أوضح وأشمل مما قالته Green إلا كلام تمام حسان عن القرائن النحوية، التي يسميها - متابفة لعبد القاهر - «قرائن التعليق»، وعقد فصلاً في كتابه «اللغة العربية معناها ومبناها» عنوانه: «قرائن التعليق». ويجعلها في مجموعتين: قرائن معنوية الإسناد والتخصيص والنسبة والتبعية والمخالفة، وقرائن لفظية الإعراب والرتبة والصيغة والمطابقة والربط والتضام والأداة والتنغيم. انظر أيضاً في علاقة ذلك بتعليم العربية للناطقين بغيرها (تمام، ١٩٨٣).

ومما يتصل بفهم التراكيب مسألة السهولة والصعوبة؛ فقد يظن أن التحويلات التي تتم على الجملة النواة مؤشر على صعوبة الفهم، لكن وجد أن عدد التحويلات ليس العامل الرئيسي المؤثر في السهولة التي يمكن أن يستخرج بها المحتوى الدلالي (جرين، ١٩٩٣). كما وجد أن الصعوبة تنشأ - ضمن ما تنشأ - عن الكثافة المعجمية، وعن عدد علاقات البنية العميقة المحتملة، وعن عدد عناصر البنية السطحية التي يعتقد أنها إذا زادت عن سبعة فإنها تشكل عبئاً على الذاكرة. (Lewis, 1997)

ولا نستطيع أن نصف تراكيب معينة بالصعوبة أو السهولة بشكل مطلق؛ إذ الأمر مرجعه إلى سياق الكلام؛ فليست الجمل المبنية للمعلوم دائماً أصعب من تلك المبنية للمعلوم، والجمل المثبتة ليست أسهل من المنفية. (جمعة يوسف، ١٩٩٠) وقد وجد أن الكلمات المحذوفة يمكن التنبؤ بها في ضوء معرفة قواعد الحذف. لكن وجد مع ذلك أن التراكيب البسيطة ليست في الغالب أسير فهما، وبالمثل وجد أن المفردات الشائعة ليست بالضرورة بسيطة المعنى أو قريبة الدلالة. (دي بوجران، ١٩٩٨)

ومن جهة أخرى، فمن قال إن الكلمات الأقل شيوعاً هي الأصعب فهما؟ أليس الناس يفهمون من الكلمات ما لا يستعملونه هم أنفسهم؟! وما قيل عن الكلمات يقال مثله عن التراكيب.

فمن أكثر الألفاظ شيوعاً في الكتابات العربية المعاصرة كلمة «لقد»، وتبين أنها من أعقد الكلمات

ولا يمكن أن نعزو إلى قواعد اللغة كل شيء؛ فهناك عوامل غير لغوية ضرورية لفهم الكلام، منها: الفهم المشترك لموضوع الحديث بين المرسل والمتلقي، والأشياء المعهودة بين طرفي الحديث، وتوقعات الحياة الفعلية، والتلميحات غير اللفظية، وخبراتنا عن العالم الذي نعيشه. أي إن فهم التراكيب برغم أنه يعتمد على قواعد اللغة، إلا أنه يتجاوز ما تتيحه قواعد اللغة وحدها؛ فهناك «موقف التواصل» متعدد الأبعاد، ومن هذه الأبعاد:

١. الشكل اللغوي للرسالة: كالحوار، أو المحاضرة، أو القصة، أو النكتة.
٢. المحتوى أي مضمون الرسالة أو ما يدور عنه الكلام: كالطقس، أو الاقتصاد، أو الرياضيات، أو الفنون، أو الفلسفة.
٣. أغراض المتحدثين، من الجد والهزل.
٤. الظرف زمانا ومكانا (الحال الناطقة بغير لفظ).
٥. أطراف الحديث وخصائصهم من حيث: العمر والجنس والانتماء والخلفية الثقافية.
٦. العلاقة بين طرفي التواصل: كأن تكون علاقة (معلم / تلميذ) أو (قائد / جندي).
٧. المستوى اللغوي، ما بين الفصحى إلى العاميات بدرجاتها.
٨. المفاهيم التي على أساسها تفسر الأقوال، والمعتقدات والمعلومات المشتركة التي تعين على فهم ما يقال.
٩. القرائن غير اللفظية: كالإشارات الجسدية وتعبيرات الوجه.

والأبعاد السالفة لمواقف التواصل تظهر أن فهم التراكيب أعقد من مجرد النظر في قواعد التركيب؛ لأن مضمون النص دلالتين: دلالة لغوية مستفادة من القواعد الصوتية والنحوية، ودلالة سياقية مستفادة مما يكتب النص من «مكان

من وجهة نظر الدارسين الذين التقى بهم الباحث. ولا يمكن الحديث عن (السهولة و الصعوبة) بشكل متواز مع (البساطة والتعقيد)؛ لأن معظم ما قيل عن البساطة والتعقيد انطلق من مفهوم لغوي تركيبى في نطاق (الجملة). وغاب عن تشومسكي أن (النص) لا (الجملة) هو المستوى الأعلى من مستويات ترتيب المكونات اللغوية من حيث درجة التعقيد، كما أنه حصيلة تلك المكونات. والدراسات التي "أكدت ترتيب المستويات اللغوية، وأقامت بناء أساسه تحديد وحدات لغوية مختلفة تقف في صف حسب طولها: الأقصر فالأطول أو الأبسط فالأعقد، جعلت هذا البناء ناقصا، يخلو من الطابق الأخير" (رضوان قزمانى، ١٩٩٧، ٢٠٣) ومن الواضح أن هذا الطابق الأخير هو النص؛ لأن جميع الوحدات أسفله إنما وجدت من أجله.

ونحن نسترشد بالنظرية اللغوية (قواعد التراكيب) في فهم التراكيب؛ فقد ثبت أننا نرتب مجموعة كلمات متتابعة عشوائيا، إذا كانت تؤلف «جملة»؛ أي إن سلسلة مفردات لا تطابق قواعد التراكيب، يكون ترتيبها أو تذكرها أشد صعوبة. فالتراكيب الآتية مقبولة، ماعدا واحدا:

- (أ) شيء جميل جدا يحدث لك غدا
- (ب) غدا يحدث لك شيء جميل جدا
- (ج) غدا جميل شيء يحدث لك جدا
- (د) يحدث شيء جميل جدا لك غدا

ويبدو أن للتراكيب مركزا خاصا في الذاكرة؛ «فالناس لا يتذكرون الجملة على أنها ببساطة خيط من الكلمات، لأنه من اليسير أن نتذكر جملة ما، غير أنه يصعب تذكرها في شكل سلسلة عشوائية من الكلمات» (جمعة يوسف، ١٩٩٠، ٨١)

كما يمكن للمرء أن يعيد المعنى العام لجملة ما بعد أن يسمعها بوقت يسير، برغم أنه لا يعيدها حرفيا، وهذا دليل على أنه فهم الرسالة المتضمنة. (Lewis, 1997)

أمثلة الكلام (المنطوقات) وفهمها»، أما النحو بالمفهوم اللغوي فهو «نظرية يقيّمها اللغوي مقترحا بها وصفا لكفاءة (سليقة) المتكلم». (نهاد الموسى، ١٩٨٧، ٥٣)

والمفهوم السيكلوجي للنحو يتضح من قول تشومسكي: «فاكتساب القواعد والإدراك العام لا يقتصران على بعض الناس دون بعض، بل هما نظامان يكتسبهما كل الناس بغير جهد، وبسرعة، وبمجرد المعيشة بين جماعة بشرية، وبأدنى ظروف التفاعل والتعامل والتعرض والعناية» (تشومسكي ١٩٩٠، ص ٩٩-١٠٠)

وأما النحو بالمفهوم اللغوي فهو: «نظام للقوانين وللمبادئ التي تولد صنفا لا متناهيا من الجمل لها سمات شكلية ودلالية» (تشومسكي ١٩٩٠، ٤٤)

ومن الملاحظ أن الناس يفهمون لغتهم ويميزون بين المقبول وغير المقبول من التراكيب، وهم يفعلون ذلك «دون أن يكونوا قادرين على ذكر القواعد التي ترشد أداءهم» (جمعة يوسف، ١٩٩٠، ٦٧)

والتمييز بين مفهومي النحويزيل الالتباس الذي جعل أحدهم يقول متهمكا: «لو كان تشومسكي على حق لاستطاع الوليد أن يجتاز امتحانا في علم اللغة». وبطريقة تشومسكي في الاستدلال يمكن القول: لولا وجود النحو في أدمغتنا لما استطعنا الكلام مطلقا. وعليه فالنحو موجود في أدمغة أبناء اللغة. أما ما في أدمغة النحاة فهو الدراسة العلمية للغة أو- طبقا لتمنيات تشومسكي - الدراسة العلمية للدماغ. فالنحاة لم يوجدوا نظام اللغة (النحو). فكما أن علماء البيولوجيا ليسوا سببا في وجود الكائنات الحية، فإن النحاة لم يوجدوا أنظمة الكلام في أدمغة المتكلمين. (Chomsky, 1972)

وهذه الفكرة في الحقيقة قد عبر عنها عبد القاهر في الدلائل في سياق شرحه للمثال الشهير «ضرب زيد عمرا ضربا شديدا يوم الجمعة تأديبا له»، فذكر أن ابن العربية يفهم العلاقات النحوية (علاقات التعليق) بين أجزاء التركيب، فهو يدرك

وزمان وشخص، وكيفية عرض النص، ونوعيته، وكاتب النص أو متكلمه، وقارئ النص أو مستمعه». (مازن الوعر ١٩٩٤، ١٥٨). ولعل في هذا تأكيد لمقولة: إن اللغة هي نظام الأنظمة أو إن اللغة هي الحياة ذاتها.

ولا يخلو النقاش من اختلاف على الألفاظ؛ فمن يقول إن الفهم لا يتوقف على اللغة فهو يعني «النظام التجريدي للغة»، ومن يقول إن الفهم متوقف كلية على نظام اللغة فإنه بالضرورة يقصد اللغة بشقيها (اللغة والكلام).

وهذا التمييز بين اللغة والكلام يتبدى في عمل المترجم. وعلى سبيل المثال، فإن من يتقن لغته القومية يحتاج إلى ما هو أبعد من النظام النحوي لها لكي يفهم نصا في الرياضيات أو صيانة الحاسبات. وإن خبيراً فرنسياً في الرياضيات لن يفهم شيئاً من نص رياضي مكتوب باللغة اليابانية. فالشخص الأول يمنعه من الفهم جهله بالمفاهيم التقنية، وعليه أن يستعين بمعارف خارجة عن نظام اللغة، والشخص الثاني يمنعه من الفهم جهله بالتراكيب اللغوية أي نظام اللغة. إننا دائماً نستعين بمعارف من خارج نظام اللغة، بدليل أن قدرة الشخص على الفهم تزداد مع تعمق تجاربه واتساعها. وهذه الموازنة تفسر لماذا يفشل بعض الطلاب دراسياً. (محمد الحمصي، ٢٠٠١)

ومع أهمية كل تلك العوامل غير اللفظية، فإن القدرة اللغوية هي التي تفسر الكيفية التي نترجم بها المعاني إلى سلسلة من الأصوات، يفهمها كل أبناء اللغة، وهي في الوقت نفسه عديمة المعنى بالنسبة لغيرهم (جرين، ١٩٩٣)

وإن ما يجعل للكلام معنى إنما هو نظام اللغة، أو هو النحو بمعناه الأعم.

والنحو عند تشومسكي يشير إلى مفهوم لغوي وآخر سيكلوجي؛ فالنحو في المفهوم السيكلوجي: «نظام من الأحكام قائم في عقل أهل اللغة، يكتسب في الطفولة المبكرة عادة، ويسخر لوضع

في قبولها أو ردها إلى عدد محدود من النماذج الأساسية، ثم إلى مجموعة من القواعد التحويلية المتدرجة، بحيث يمكنها تشكيل عدد غير محدود من الجمل التي لم تسمعها أو تقرأها من قبل» (عياد، ١٩٨٨، ٤٩).

وقد شاع تعريف ابن جني للنحو بأنه «انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك؛ ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة؛ فينطق بها وإن لم يكن منهم. وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها» (الخصائص ج ١، ص ٢٤).

ويجمع صاحب كتاب التعريفات بين تعريفين للنحو، فهو: «علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها». وهو: «علم بأصول يعرف بها صحة القول وفساده» (التعريفات ص ٣٠٨).

ومن تعريف النحو عند ابن جني والجرجاني يتضح أن ما يسميه تشومسكي & grammatical ungrammatical هو نفسه «صحة الكلام وفساده» وهو المقصود من قول ابن جني: «وإن شذ بعضهم عنها رد إليها».

ولعل أقوى الدلائل على أن النحو يأتي يأتي في مقدمة القرائن المعينة على الفهم، هي كون النحو يعرف به صحة الكلام وفساده.

ولم تكن نشأة علل النحو بعيدة الصلة عن قضية التعريب أو نشر العربية بين غير العرب. فيذكر تمام حسان أن الدرس النحوي لم يكذب «يكتمل في يدي ابن أبي إسحاق، حتى اتضحت خواصه الأساسية، ومنها:

١. أنه قياس مطرد.
 ٢. أنه يفسر النصوص المسموعة عن العرب من جهة الصواب والخطأ.
- وأهم من ذلك أنه يعين على إنشاء جمل

من ضرب من؟ وكيف ضربه؟ ومتى؟ ولأي غرض ضربه؟ وإن لم يعرف مصطلح المفعول المطلق والظرف والمفعول لأجله.

وهذه الفكرة عند ابن خلدون تتمثل في استعماله مصطلح «نحو الصنعة» أو «صناعة النحو». ومن رأي ابن خلدون أن التعلم يحصل بمخالطة النصوص (التعرض بمصطلح تشومسكي). وقد عقد في المقدمة فصلاً بعنوان: «فصل في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم»، يقرظ فيه طريقة أهل الأندلس؛ «وأهل صناعة العربية بالأندلس ومعلموها أقرب إلى تحصيل هذه الملكة وتعليمها من سواهم؛ لقيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم، والتفقه في كثير من التراكيب في مجالس تعليمهم» (مقدمة ابن خلدون ج ٤ ص ١٣٩٨).

وهو يعيب طريقة أهل المغرب وإفريقية؛ «وما ذلك إلا لعدولهم عن البحث في شواهد اللسان وتراكيبه وتمييز أساليبه، وغفلتهم عن المران في ذلك للمتعم؛ فهو أحسن ما تقيده الملكة في اللسان. وتلك القوانين إنما هي وسائل للتعليم، لكنهم أجروها على غير ما قصد بها، وأصاروها علماً بحتاً، وبعدوا عن ثمرتها» (المرجع السابق نفسه).

والخلاصة أن ابن خلدون قد فطن إلى المفارقة بين من «يحصل على علم اللسان صناعة ولا يحصل عليه ملكة» انظر: (محمد عيد، ١٩٧٩) و(ميشال زكريا، ١٩٨٦)

وقد يعبر عن المفهوم السيكلوجي هذا «بالفطرة اللغوية»، التي تجعل الإنسان قادراً على إدراك العلاقات اللغوية. وقد يستعمل للحديث عن هذه الفطرة مصطلح «المقدرة» competence، كما في قول شكري عياد: «وليس ثمة ما يمنع من أن نتصور هذه المقدرة وقد بلغت مستوى مثالياً، بحيث لا تعجزها قولاً أو فهماً جملةً مما يمكن أن يقال في هذه اللغة. فهي تقبل كل ما هو صحيح وتضمه، وترد كل ما هو خطأ وتكره. وهي ترجع

يمثل ما يعرف بالنظرية النموذجية (أو القياسية أو الموحدة أو الأصلية) standard ثم تطور في السبعينات إلى ما صار يعرف بالنظرية الموسعة Model Standard Extended Responsibility and Language. كما عرضت في كتابين: هما Reflections on Language 1975&1979. ثم أدخلت عليه تعديلات فتطور إلى ما سمي Model Binding & Government الذي أخذ اسمه من كتاب بعنوان: Model Binding & Government on Lectures. ثم عدل تشومسكي من هذا النموذج في كتابه Knowledge of language, 1986. أما آخر مؤلفات تشومسكي اللغوية فيما يعلم الباحث فهو Program Minimalist The, 1995.

ويؤرخ لبداية مدرسة تشومسكي بعام ١٩٥٧، وإن كان قد كتب كتابا مهما عام ١٩٥٥ هو: The Theory Linguistic of Structure Logical، إلا أنه لم ينشر إلا بعد ظهور كتاب syntactic ١٩٥٧؛ فطبعة الكتاب الأولى كانت في ١٩٧٥، والطبعة الثالثة التي اطلع عليها الباحث مؤرخة في ١٩٧٨.

وفيما يأتي عرض موجز لأطوار نظرية تشومسكي اللغوية:

المرحلة الأولى: البنى التركيبية ١٩٥٧
في كتاب البنى النحوية (1957 structure syntactic) يتحدث تشومسكي عن ثلاث مجموعات من القواعد أو هو يقترح ثلاث طرائق للتحليل النحوي هي:
أولاً: قواعد بنية العبارة rules structure Phrase
ثانياً: القواعد التحويلية Transformational rules
ثالثاً: القواعد الصرفية الصوتية Morph-phonemic rules

قواعد بنية العبارة هي الصورة المطورة عن قواعد الحالات المحدودة grammar state finite، التي تبين عدم قدرتها على التفسير، وخاصة في التراكيب غير البسيطة. (Chomsky, 1957) وقواعد بنية العبارة كما قدمها تشومسكي ١٩٥٧ هي قوانين شكلية لإعادة الكتابة، على النحو الآتي:

جديدة، تتصف بالصواب، وإن لم يرد مثلها في التراث؛ لأنها مطابقة في صياغتها التركيبية للأقيسة النحوية» (تمام حسان ١٩٨٠، ٨٨)

ومثلما تنبه تمام حسان إلى الإبداعية في اللغة البشرية [ما لم يرد مثله]، تنبه إليها من بعد عبد السلام المسدي، الذي أكد على دور النحو في الفهم. فيسأل: «كيف يدرك المستمع المحتوى الدلالي للكلام، مع الأخذ في الاعتبار أن الصياغة التركيبية تكون في كل مرة جديدة بذاتها؟». ويجيب: «إن ما يعرفه المستمع عن نظام اللغة هو الذي يعينه على فهم الدلالة. ذلك النظام هو النمط التوليدي للغة» (المسدي، ١٩٩٧، ٢٢٢)

وتتمة لكلام المسدي يلزم الانتباه إلى أن إنتاج الكلام وفهمه عملية واحدة ذات وجهين؛ فالمبادئ العامة التي تسمح بإنتاج التراكيب هي نفسها التي تتيح فهمها. «فما يعطينا إنتاجا يعطينا فهما، لأن ما لا يفهم لا يمكن أن ينتج، والعكس صحيح» (عبد المجيد جحفة، ٢٠٠٠، ص ص ٧٠-٧١)

مراحل تطور نظرية تشومسكي

من نافذة القول في ميدان البحث العلمي أن يقال: «إن النظريات العلمية تتجاوز نفسها، والتحليل العلمي المقبول اليوم قد لا يكون كذلك غداً» (غلفان ١٩٩٨، ٢٢٢). وتشومسكي نفسه قد بادر بالقول:

«.. فالطابع الوقتي وغير المؤكد للنتائج التي يمكن أن نقدمها الآن فيما يخص النظرية اللغوية، أو حتى القواعد الإنجليزية، يجب أن يكون واضحاً لكل من يعمل في هذا الحقل». (تشومسكي ١٩٨٥، ٢٥).

وليست نظرية تشومسكي مستثناة من هذا التقرير؛ فقد مرت النظرية بأطوار صارت تعرف بأسماء كتب بعينها أو مفاهيم بذاتها. والأنموذج الأول أخذ اسمه من كتاب structures Syntactic generative 1957، والذي استحدث فيه مصطلح generative grammar. وتبع ذلك الأنموذج الذي أخذ اسمه من كتاب Aspects of the theory of syntax 1965، وصار

- الرجل ضرب الكرة
- الكرة ضربها الرجل
ولما كانت قواعد بنية العبارة من الممكن أن تنتج جملاً غير صحيحة نحويًا (مثل: الكرة ضرب الرجل) كان على تشومسكي أن يقترح طريقة أخرى، فكانت القواعد التحويلية.

وأما القواعد التحويلية، فقد أدخلها تشومسكي في مجمل نظريته رغبة في تبسيط النظام النحوي، ورغبة في التغلب على القصور في قواعد بنية العبارة، التي تعطي تحليلاً واحداً لبنية العبارة إلى مكوناتها المباشرة، بغض النظر عن احتمالات المعاني، كما في بعض التراكيب مثل:

- زيارة بعض الناس تجلب لهم.

- نقد تشومسكي نقد مبرر.

- كانت إصابة الصيادين مروعة.

ومن الدواعي القوية التي رجحت قول تشومسكي بوجود التحويلات في النظام النحوي وجود علاقات وثيقة بين أنماط من الجمل، مثل الجملة المثبتة والجملة المنفية، أو الجملة الخبرية والجملة الاستفهامية، أو الجملة المبنية للمعلوم والجملة المبنية للمجهول.

وتعمل القواعد التحويلية عملها في التراكيب (سلاسل الكلمات) بطرق متعددة؛ فمنها تحويلات إجبارية وأخرى اختيارية وثالثة معممة. إلا أن تشومسكي امتنع لاحقاً عن استخدام هذه الأوصاف. ولم يعد يفرق بين ما هو إجباري وما هو اختياري من التحويلات.

والحديث عن التحويلات يتأسس على الافتراض بوجود نواة لكل جملة kernel، والجملة النواة عند تشومسكي هي الجملة البسيطة المثبتة الخبرية المبنية للمعلوم، أي إنها بالمصطلحات السالفة «لم تجر عليها تحويلات اختيارية». (Chomsky, 1957, 107)

١. الجملة ← مركب اسمي + مركب فعلي
[ضرب الرجل] [الكرة]

٢. المركب الاسمي ← أداة + اسم
[ال + كرة]

٣. المركب الفعلي ← فعل + مركب اسمي
ضرب + الرجل

٤. الأداة ← ال

٥. اسم ← رجل، كرة، ...

٦. فعل ← ضرب، أخذ، ...

يلاحظ أن كل خطوة من ١-٦ هي إعادة كتابة لما قبلها. وبتطبيق القواعد السابقة على الجملة «الرجل ضرب الكرة» نتضح لنا الخطوات التسع الآتية:

١. الجملة

٢. مركب اسمي + مركب فعلي

٣. أداة + اسم + مركب فعلي

٤. أداة + اسم + فعل + مركب اسمي

٥. ال + اسم + فعل + مركب اسمي

٦. ال + رجل + فعل + مركب اسمي

٧. ال + رجل + ضرب + أداة + اسم

٨. ال + رجل + ضرب + ال + اسم

٩. ال + رجل + ضرب + ال + كرة

الواضح هنا أنه طبق القاعدة (٣) مرتين، وكذلك (٤) و(٥). (Chomsky, 1957, 27)

ويبدو أن تحليل مكونات الجملة على الصورة السابقة - ربما - هو الذي أوحى إلى تشومسكي بفكرة التحويلات؛ فالشكل السابق لا يفرض ترتيباً بعينه. وإذا تركنا الجملة الإنجليزية التي حللها تشومسكي، فإننا يمكن أن نفكر في المثال هنا على النحو التالي:

- ضرب الرجل الكرة

٢. المكون المعجمي: ويقصد إدراج المفردات المعجمية محل الوظائف النحوية. ولم يعد تشومسكي عن تحويلات إجبارية وأخرى اختيارية، وإنما عرض تصوره عن وجود بنيتين لكل جملة أو تركيب، إحداها عميقة والأخرى سطحية. ويبيّن تصوره للقواعد التحويلية على أنها تنصب على البنية العميقة فقط؛ لتحويلها إلى البنية السطحية.

وحدث تشومسكي عن البنية العميقة اضطره إلى الإقرار بوجود المكون الدلالي ضمن النظام النحوي؛ ذلك أن البنية العميقة هي الأساس التفسيري للجملة، إذ إنها تقدم «المعلومات الضرورية لفهم الجملة». والبنية العميقة تكشف الغموض في بعض التراكيب كما في: «نقد تشومسكي نقد مبرر».

ولفكرة البنية العميقة دور في تفسير التراكيب غير البسيطة أو التراكيب التي يكون جزء منها متضمناً في تركيب أكبر، كما في تركيب المصدر المؤول، مثل: «أن تتحدث لغتين فذلك مسلك حياة» وعندما يتبنى تشومسكي. في المرحلة الثانية (النظرية القياسية أو «الموحدة» أو «المعيار» على اختلاف الترجمات) -فكرة البنية العميقة والبنية السطحية، فإنه لم يعد يتحدث عن «الجملة النواة» لأن البنية العميقة في رأيه -وليس الجملة النواة- هي التي تتضمن المعلومات الدلالية. إلا أن تشومسكي على أية حال سوف يعود وينسب إلى البنية السطحية دوراً كبيراً في التفسير الدلالي، ولن يظل متمسكاً بالقول بأن البنية العميقة تحتوي على كل المعلومات الضرورية للتفسير الدلالي، في حين أن البنية السطحية تحتوي على كل المعلومات الضرورية للتحليل الصرفي والفونولوجي.

ولعل ما دفع تشومسكي في البداية إلى القول بانفراد البنية العميقة بالتفسير الدلالي، إنما هو موقفه المناقض تماماً للمدخل السلوكي في دراسة اللغة؛ فأراد هو أن يتخذ الموقف النقيض تماماً، وينزع عن البنية السطحية (الشكل الفيزيقي

ولعل أبرز ما يميز مرحلة البنية التركيبية هو «استعمال العلاقات التحويلية في صورة قواعد rules، ووصف الفروق بين جمل الأنماط المختلفة موضحة بأمثلة من الإنجليزية، ولكنها (أي القواعد) قابلة في الأساس للتطبيق على كل اللغات، فجعل النفي وجعل الاستفهام والجمل المبنية للمجهول قد عوملت كلها باعتبارها تحويلات لنمط جملة نواة. (روبنز ١٩٩٧)

القواعد الصرفية الصوتية: توظف هذه القواعد في نواتج قواعد بنية العبارة أو القواعد التحويلية؛ فتظهر هذه النواتج في صورة المورفيمات التي هي الوحدات الصغرى للتحليل. وعمل هذه القواعد يعطي للجملة صورتها المنطوقة. وقد لاحظ الباحث أن تشومسكي لم يتوقف طويلاً عند القوانين الصرفية الصوتية (في هذه المرحلة)؛ لأن غرضه الأول كان التراكيب، كما أنه ارتضى «الجملة» وحدة للتحليل.

من الواضح في مرحلة البنية التركيبية أن تشومسكي - التائر على السلوكيين - قد اتبع نهج الفصل بين التحليل الشكلي والتحليل الدلالي. Chomsky, 1957 لكنه لا يلبث أن يؤكد على المكون الدلالي في المرحلة الثانية.

المرحلة الثانية : النظرية النموذجية ١٩٦٥
في هذه المرحلة من تطور النظرية يتحدث تشومسكي عن ثلاثة مكونات:

- (أ) المكون النظمي، ويناظره في المرحلة الأولى قواعد بنية العبارة و القواعد التحويلية.
- (ب) المكون الفونولوجي، ويناظر هناك القواعد الصرفية الصوتية.
- (ج) المكون الدلالي، ويعد ذلك إضافة جديدة إلى النظرية.

فأما المكون النظمي فهو عبارة عن:

١. قواعد إعادة الكتابة: أي كتابة الجملة في صورة رموز، ثم إعادة تحويل الرموز إلى مفردات معجمية.

العلامة [+ إنسان] عن بقية العلامات.

ومعرفة العلامات الدلالية تعتمد على أمرين:
أولهما عام مشترك، وهو ما يرتبط بمدرجاتنا
وتصوراتنا عن العالم من حولنا، وثانيهما يعتمد
على العرف اللغوي كما في معرفة المذكر والمؤنث،
فتذكير القمر وتأنيث الشمس في العربية مثلا
مسألة عرف لغوي (التوني، ١٩٨٩).

وأما المكون الفونولوجي: فهو كما يذهب
تشومسكي عبارة عن تتابع سلسلة من
الفونيمات يميز كلا منها عدد من الملامح
الفونولوجية مثل: [+ جهر] [+ إطباق] [+
فموية]. وقد تخصصها إشارات سالبة، فتكون
[- جهر] [- إطباق] [- فموية]، وهكذا.

وخلافاً للسلوكيين ينكر تشومسكي - ربما في
هذه المرحلة من تطور نظريته - وجود الفونيم
على نحو مستقل، في حين رآه السلوكيون الوحدة
الأساسية في اللغة أو في تحليلهم اللغوي.

ولعل أهم ملمح في النظرية القياسية ١٩٦٥ هو
أن التحليل النظمي لم يعد - مثلما كان في المرحلة
الأولى ١٩٥٧ - هدفاً في حد ذاته، لكنه أصبح يؤدي
إلى قراءة دلالية لكل جملة.

وقد دفعت أفكار تشومسكي الباحثين إلى
دراسات للتحقق من الكيفية التي يفهم بها الناس
الجملة، بمعنى قدرة المتلقي على استخراج المعنى،
وقدرة المتكلم على التعبير عن معانيه في شكل جملة.

وقد رصد مصطفى التوني، ١٩٨٩ عدداً من
البحوث التي قدمت عدة نماذج، منها ما يعتمد
على التحويلات وحدها، مثل نموذج كاتز Katz
وبوستال Postal، ومنها ما يعتمد على المفاتيح
التي توفرها البنية السطحية مثل نموذج فودر
Fodor وجاريت Garret. ومنها النموذج الذي
قدمه ينجف Yngve يؤكد فيه على دور الذاكرة في
عمليات الفهم والإنتاج، ويربط بين الذاكرة وبين
كل من طول الجملة ومحتواها وكثافتها المعجمية.
فيفترض أن الحد المعقول الذي يتفق مع متوسط

الظاهر) أي دور في التفسير الدلالي، وهو التفسير
الذي يستبعد السلوكيون من الدرس اللغوي. وأراد
تشومسكي أن يثبت للبنية العميقة الدور الأكبر.
وكل اختلاف بين لسانيات تشومسكي وماعداها
يمكن رده إلى عناية أحد الاتجاهين بـ (القدرة)،
وعناية الآخر بـ (الأداء).

أما المكون الدلالي: فيؤكد تشومسكي على أن
العلاقات النحوية بين الكلمات هي التي تدلنا على
المعنى المقصود؛ فالكلمة الواحدة قد تكون لها عدة
استخدامات أو معان معجمية. والنظم - وحده
- يعين أي معاني الكلمة هو المقصود. ويتحدث
تشومسكي بهذا الخصوص عما يسميه «الملامح
الدلالية» أو «قيود التوارد» بحسب تعبير تمام
حسان. ولعل هذه الملامح الدلالية هي المسؤولة
عن وصف بعض الجمل بأنها غير نحوية أو غير
مقبولة؛ فمثلاً: «نما الحجر في إصبع السماء» جملة
غير نحوية بسبب دلالتها فالفعل «نما» يحتاج إلى
أن يكون فاعله كائناً حياً، وهكذا. والملامح الدلالية
مسؤولة عن فهم التعبير الاستعاري، كما في قولهم
«يزرع العدو عملاءه في صفوفنا».

ويميز تشومسكي في حديثه عن الملامح الدلالية
بين صنفين من الملامح :

الأول: العلامات markers وهي الملامح الدلالية
التي تظهر في قيود الاختيار التي تتعلق بذكر المفردات
المعجمية في الجملة الواحدة. ومن أمثلتها: [+ حي]
[- حي]، [+ معدود] [- معدود]. فالإشارة الموجبة
تعني ثبوت الصفة، والسالبة تعني انعدامها.

الثاني: الميزات distinguishers وهي ملامح
دلالية لا تلعب دوراً في قيود الاختيار. ويمكن التمثيل
لها بالملامح الدلالية لكلمة «أستاذ» فقد يكون أستاذاً
في الجامعة أو في مدرسة أو أي شخص متعلم.

ونظراً لأن عدد الملامح الدلالية للكلمة الواحدة
قد يبلغ عدداً هائلاً، فإنه يمكن اختصار هذه الملامح
تحت مجموعات يستلزم أحدها بقية الملامح. فمثلاً:
العلامة [+ إنسان] تستلزم بالضرورة العلامات:
[+ حي] [+ عضوي] [+ فيزيقي] هكذا تعني

وإذا شئنا إبراز ما تناولته هذه المرحلة فيمكن الإشارة إلى المسائل الآتية:

التأكيد على التمايز بين القدرة competence والأداء performance.

التفرقة بين صحة الجملة نحوياً grammaticality ومدى مقبوليتها acceptability.

إبراز مفهوم البنية السطحية والبنية العميقة.

النظر إلى المكون الدلالي ضمن دراسة القواعد.

إدراج المعجم في المكون الأساسي. مع الأخذ في الاعتبار أن المعجم يحتوي على السمات الصوتية والتركييبية والدلالية للمفردات. بمعنى أن لكل مفردة معجمية عدة سمات:

- السمات الدلالية، أي نسق التصور والقص

- السمات الصوتية، أي نسق النطق

- السمات التركييبية، وهي سمات مركبة، تشمل فيما تشمل أقسام الكلم

[اسم / فعل / حرف] و العدد [المفرد /

المثنى / الجمع] والنوع [المذكر / المؤنث] والجهة [التكلم / الخطاب / الغيبة] واللزوم والتعدي، والتعريف والتكبير .

والسمات التركييبية تعد بمثابة المرشد للمكون التركييبى، أو بعبارة أخرى فإن السمات التركييبية تحكم علاقات المكونات ومواقعها ضمن التركيب.

ويلاحظ أن تشومسكي في التطورات التالية قد مال إلى التخفيف من ازدحام القواعد وكثرة التضرعات، بل إنه - كما سيرد- تخلص عن القول بمعظمها، إلى الحد الذي نراه لا يذكر شيئاً عن التحويلات ولا شيئاً عن البنية العميقة.

المرحلة الثالثة: النظرية النموذجية الموسعة ١٩٧٩ تمثل هذه المرحلة مجموعة من التعديلات والإضافات التي تنتمي - في جوانب كثيرة منها - إلى المرحلة الثانية؛ بحيث يصفها Lyons بالنظرية الشارحة أو المفسرة. ونلمح هذا الارتباط

سعة الذاكرة هو سبعة عناصر (يعبر عنه بمبدأ $2 + 7$). ويقصد بالكثافة المعجمية نسبة الكلمات المعجمية إلى الكلمات النحوية، وقد تبين أن الجمل الأكثر كثافة هي الأكثر صعوبة.

ويرى Yngve أن عملية الإنتاج أو التلقي تحتاج إلى اختزان العدد الأدنى من العناصر الضرورية لإتمام الجملة بعد الكلمة الأولى. ففي قولنا «محمد» تكفي كلمة واحدة كما في «محمد سافر»، وإذا شئنا الإطالة قلنا: «محمد سافر مبكراً». فإذا أردنا أن نطيل أكثر قلنا «محمد سافر مبكراً إلى الإسكندرية». ويبدو هذا الافتراض عند Yngve قادراً على تفسير قدرة المتكلم أو المتلقي على متابعة الاختيارات.

وإغاية القول إن فكرة البنية العميقة حفزت عدداً من الدراسات، وأسفرت عن عدد من النماذج التي يمكن تصنيفها إلى قسمين: قسم يركز على البنية السطحية، وقسم ثان لا يرى فيها الكفاية، ويرى ضرورة الاعتماد على البنية العميقة. (التوني، ١٩٨٩)

والباحث إذ يعرض لتطور نظرية تشومسكي لا يفضل المكانة الرئيسية للنظرية القياسية (النموذجية أو الموحدة) في فكر تشومسكي اللغوي إجمالاً. ففي كتابه الذي صدر ١٩٦٥ أخذت نظريته اللغوية صورتها الشاملة أكثر من أي عمل آخر من أعماله الأولى، حتى إن تشومسكي نفسه كثيراً ما أشار إلى هذا الكتاب على أنه يجوي نظريته الأصلية (ليونز ١٩٩٥). وبمقدورنا أن ننظر إلى بقية الأعمال على أنها ألوان من الشرح والتنوع والتفسير للنظرية الأصلية.

ولعل ما أكدته النظرية القياسية يتمثل في أن هناك اتفاقاً بشكل عام على أنه سوف توجد على مستوى النحو كليات (عموميات) ذات شأن في البنية العميقة. (روبنز، ١٩٩٧)

وفيما يتعلق بالتحويلات فقد نزع النظرية نحو الاختصار في أعداد التحويلات ودورها.

(١٦، ١٩٩٠)

وحيث شرع في مناقشة المشكلة - وقد أطلق عليها مشكلة أفلاطون - احتج بأن ما يمكن أن نعرفه يحدده ما يمكن لعقولنا أن تدركه، أي إن «المعرفة تتكون من إيقاظ وإثارة القوى الفاعلة والباطنة للعقل الذي يمارس فاعليته الخاصة به على الأشياء التي يدركها حسيًا؛ بحيث يصل إلى المعرفة أو الفهم»؛ «فكتاب الطبيعة واضح فقط للعين المتمنعة» بمعنى أن جواهر الأشياء المدركة لا توجد في أي مكان آخر غير العقل نفسه، بدليل أن المرء يستطيع أن يقرأ كتابا بلغة يعرفها ويتعلم شيئاً من خطوط الحبر. فاللغة تختزل الخبرات الإنسانية وتعين على استرجاعها في صورتها الرمزية.

ويريد تشومسكي أن يصل إلى أن الأفكار الفطرية (القابليات العقلية) هي التي تجعل الخبرات العقلية ممكنة؛ أي أننا نحصل على المعرفة عندما يخلق العقل بنية للصور الذهنية للأشياء. وتشومسكي في هذا الجدل كله يمهّد لكلامه عن اللغة ومنهج دراستها.

وهو إذ يرغب في تأكيد وجهة نظره عن الأفكار الفطرية، فإنه يضرب أمثله من غير نظام اللغة، فيقول إن الجزء الأعظم من النظام البصري في بنيته فطري، ورغم أننا نحتاج إلى الخبرة التي تطلق نظام التشغيل (وربما كان تعبير نظام التشغيل مستعاراً من تكنولوجيا الحواسيب) وبالمثل فإن النظام السمعي ونظام الإدراك الحسي عامة فطري؛ فالقابليات الفطرية ليست نواتج للتجربة، بل إن التجربة ما كان لها أن توجد أصلاً بدون القابليات الفطرية؛ وهذا لا يعني أن أفكارنا كلها تأتي من خلال الحواس؛ لأن جزءاً كبيراً منها يأتي من داخلنا. ويقول: إن «حقيقة الأعداد فينا، ولكن مع ذلك فنحن نتعلمها»، أي أن العدد مفهوم عقلي. ويضيف: «إن الحواس لا تعطينا غير الأمثلة» (تشومسكي ١٩٨٥، ٦٨، ٧١) والمثال الذي يعطيه تشومسكي من حقيقة

الوثيق بين المرحلتين من عنوان الكتاب كما اختاره تشومسكي Language on Reflections "تأملات في اللغة" كما هي ترجمته العربية.

ويعود تشومسكي إلى السؤال «لماذا ندرس اللغة؟» وبما أن اللغة عنده نتاج الذكاء الإنساني، وقد خلقت عند كل فرد بواسطة عمليات تقع خارج متناول الوعي والإرادة؛ فإنه يقترح أن دراسة اللغة قد تكشف مبادئ عمومية من الخصائص الذهنية للإنسان تحتمها ضرورة بيولوجية؛ فدراستنا للغة - تبعاً لتشومسكي - من المأمول أن نحصل منها على بعض الفهم لخصائص معينة للذكاء البشري. ولما كان من الصعب أن نتحرى بطريقة مباشرة عن كيفية عمل العقل؛ فإن دراسة القدرة على تكلم لغة بشرية وفهمها تفيد في تقصي القدرة المعرفية البشرية (تشومسكي، ١٩٩٠)

ويعتقد تشومسكي أن عمله الأساسي هو بحث في الطبيعة البشرية، وفي كيفية اكتساب المعرفة. وهو يرى أن الفصل التعسفي بين اللغة والفلسفة وعلم النفس فصل غير مقبول. وإذا كان كثير من الباحثين يصفون أعمال تشومسكي بأنها قد دعمت العلاقة بين اللسانيات وعلم النفس، فإن تشومسكي يضيف ويؤكد أن اللسانيات هي من فروع علم النفس (تشومسكي، ١٩٩٠) وقد صرح في موضع آخر أن اللسانيات هي من فروع علم نفس التعرف، Chomsky cognitive psychology (1979).

وهذا الاتساع في الرؤية برز في تناول تشومسكي لقضايا منهجية ذات صلة بمنهج البحث في اللغة وفي علم النفس وفي النظرة إلى الطبيعة الإنسانية وفي طبيعة المعرفة. ولولا رؤيته الواسعة ما تسنى له أن يقدم سؤالاً على النحو التالي: «كيف يتسنى للبشر الذين تكون اتصالاتهم بالعالم الخارجي وجيزة وشخصية ومحدودة أن يحوزوا هذا القدر من المعرفة التي يعرفونها؟ وكيف يتأتى لنا أن نستحوذ على أنظمة غنية للمعرفة إذا ما أخذنا في الاعتبار خبرتنا الفقيرة والجزئية؟» (تشومسكي

السابق إلى ما يمكن أن يوضحه الشكل الآتي:
ولعل تشومسكي حقق بعض النجاح في إبراز
مدى الالتباس في نظرية التعلم، ويضيف إننا لكي
ندرس أية «نظرية تعلم» ننظر في أربع نقاط:
(١) المجال المعرفي.

(٢) الخبرة "خبرة الكائن في المجال المعرفي
"input".

(٣) ما يتم تعلمه " ما يتعلمه الكائن في المجال "
output

(٤) النظام الذي يربط الخبرة بما يجري تعلمه
"نظرية تعلم الكائن في المجال "

من البين أن الخطوة (٤) تعتمد على ما يتحقق
من نتائج في (٢)، (٣)، وأتينا قد نسيئ فهم ما يتم
تعلمه في (٣)

وإنه من غير المجدي محاولة ربط (٢) و(٣)
دون أدنى فكرة عن ماهيتهما.

وقد نلاحظ أن الخطوة (٣) مفقودة في
كثير من صياغات نظرية علم النفس، وعندما
يكون ذلك مفقوداً لا يمكن حتى صياغة الأسئلة
الأساسية لنظرية التعلم.

ويؤكد تشومسكي على أن «من متطلبات دراسة
السلوك إدراك طبيعة الكائن القائم بالسلوك».
ولكي يزيد القضية تفصيلاً يقدم السؤال الآتي:

ما علاقة الخبرة بالسلوك؟ هل العلاقة بين
(٢) و(٣) علاقة سببية؟

وأمامنا ثلاثة مواقف:

(١) ربط الخبرة بالسلوك .

(٢) ربط الخبرة بالحالة المعرفية .

(٣) ربط الحالة المعرفية بالسلوك .

ويقترح أنه بدلاً من العمل الذي لا أمل منه
والمتمثل في (١)، يمكننا بصورة أكثر منطقية أن
نبحث عن طبيعة (٢) و(٣) (Chomsky; 1975)

الأرقام ليس مثلاً عفويًا، بل هو المثال الأنسب
لبیان فكرة الكليات اللغوية فضلاً عن فرضية
المقدرة اللغوية الفطرية؛ فيما أن العقل - كما عند
ديكارت - هو أعدل الأشياء قسمة بين الناس، وبما
أن اللغة هي صورة العقل، فلا بد أن تكون المبادئ
اللغوية الفطرية كذلك من أعدل الأشياء قسمة بين
الناس.

ويقف تشومسكي على النقيض التام من
التفسيرات التجريبية السلوكية التي تقول «إنه
ليس هناك شيء في العقل ما لم يكن موجوداً أولاً
في الواقع الخارجي الذي تدرکه الحواس».

ويريد تشومسكي أن يثبت أن دراسة اللغة
قضية فكرية عامة تتعدى اهتمامات اللغويين
وحدهم. ويصر على أنه لا يمكن مقارنة تعلم
البشر اللغة بما يمكن أن تتعلمه الكائنات الأخرى.
ويقول إننا يجب ألا نتوقع أن نجد سمات مشتركة
لمختلف أنواع التعلم. لكن تشومسكي يصدم كل
أعرافنا في ميدان التربية حين يعلن أنه «لا يوجد
سبب يدعو لافتراض وجود نظرية تعلم». ويردف
قائلاً: «وعليه فمن المؤكد لا يوجد سبب لأن نتوقع
وجود نظرية سلوك». ولأن هذه الفكرة تصدمنا
نحن التربويين. فهي جديرة ببعض التدقيق.

يبدأ تشومسكي فحص المسألة بالسؤال: ما
نظرية التعلم؟ وهل هناك نظرية بهذا الاسم
تنتظر الاكتشاف؟ ويشرح في تحليل دراسات التعلم
بما يمكن تصويره على الشكل الآتي:

ويوضح أن ما يتم من دراسات في التعلم يوحد
بين أصناف الكائنات مثلما يوحد بين المجالات
المعرفية؛ فلا يفرق بين تعلم البشر وحيوانات
التجارب، ولا يفرق بين ما يتم تعلمه لغة كان أو
جريا في مائة. ويحدد تشومسكي نقطة اعتراضه
على ما يقال له نظرية تعلم في المجال المعرفي
(اللغة)، فيرى أن مفهوم ما يجري تعلمه مفتقد في
نظريات التعلم المألوفة؛ وعندما يكون ذلك مفقوداً
لا يمكن حتى صياغة الأسئلة الأساسية لنظرية
التعلم. ويقترح تشومسكي تفكيك عناصر الشكل

٤. أن القواعد هي التي تجعل الفهم ممكناً.
٥. أن القواعد لا تعمل إلا بتفاعلها مع آليات العقل.
٦. أن ما تقوله لنا القواعد هو أن الشخص سيفهم ويحلل جملة بطرق معينة.
٧. أن نظرية تعلم اللغة لها سمات عقلانية داخلية rational أكثر منها سمات التجريبية experimental
٨. أن «اللغة» خصيصة إنسانية، أي سمة يتفرد بها بنو الإنسان دون سائر الكائنات.
٩. أن اللغة ملكة فطرية innateness
١٠. أن ملكة اللغة faculty language إحدى ملكات العقل faculties mental
١١. لا يمكن مقارنة تعلم الناس اللغة وتعلم الفئران الجري في المتاهة؛ فنحن «لن نستطيع أن نستنتج الكيفية التي تطير بها الطيور عندما نستقصي الكيفية التي يقفز بها البشر أو الكيفية التي تسبح بها الأسماك».
١٢. تعلم اللغة لا يماثل تعلم أية بنية معرفية أخرى.
١٣. الطفل لا يتعلم لغته عن طريق المحاكاة.
١٤. نتاج التعلم هو بنية معرفية. وإكمالاً لما سبق، فثم أمران مهمان يجب مناقشتهما في شيء من البسط، وهما:
الأول: أن هناك كليات لغوية language universals لدى الناس كافة.
- والثاني: أن اللغة لا تدرّس وإنما يتم تعلمها لمجرد التعرّض exposure.

يعرف تشومسكي القواعد الكلية بأنها «نظام للمبادئ والحالات والقوانين التي هي عناصر وخصائص اللغات البشرية كلها، وليس هذا النظام من قبيل المصادفة ولكنه بالضرورة.

أما البحث في نظرية التعلم عند السلوكيين فإنه لا يتناول الحصول على البنى المعرفية على أساس الخبرة كما في (٢) وإنما يقتصر على تناول علاقة الخبرة بالسلوك كما في (١)

ويقول تشومسكي: «سيكون من الممتع مثلاً أن نكتشف هنالك إمكانية وجود مجال معرفي غير اللغة بحيث تكون فيه (نظرية تعلم البشر اللغة) مطابقة أو مشابهة (نظرية تعلم البشر أي مجال آخر)». لكنه يقرر أنه «ليس هناك من سبب لتوقع وجود مثل هذا المجال. ولكن المرء لا يملك إلا أن يعجب للفكرة الوجودية الشائعة القائلة بأن تعلم اللغة يقوم على أساس تطبيق قدرات عامة للتعلم».

أما إسهام تشومسكي فيبدو في التأكيد على ضرورة التمييز بين مفهومي: competence & performance، وفي التأكيد على جعل هذا التمايز واحداً من المتطلبات القبلية prerequisite لأي بحث جاد. وفي دراسات التعلم بالتحديد لا يمكن مقارنة (نظرية تعلم البشر اللغة) بغيره من المجالات. (Chomsky, 1975)

وعندما يضطر تشومسكي لاستخدام مصطلح «نظرية التعلم» فإنه يوضح قائلاً: «إن نظرية تعلم البشر اللغة هي نظام آليات ومبادئ توظف في اكتساب البنية المعرفية الخاصة التي نسميها قواعد، إذا ما توافرت المادة الأولية التي تمثل عينة مناسبة وجيدة لهذه اللغة». ويضيف: «إن القواعد هي نظام للقوانين والمبادئ التي تحدّد الخواص الشكلية والدلالية للجمل». ويردف: «القواعد توظف متفاعلة وآليات العقل الأخرى في تكلم وفهم اللغة» (تشومسكي ١٩٩٠، ٣٢)

وللباحث أن يستخلص من نص تشومسكي السالف و من مجمل نقاشاته:

١. أن اكتساب اللغة هو اكتساب قواعدها.
٢. أن الاكتساب اللغوي لا يتم إلا بوجود مدخل مناسب input.
٣. أن القواعد لها شقان: شكلي ودلالي.

ولعل الفقرات السابقة تنفي ما قد يفهم من الكتابات غير المتخصصة عن الكليات اللغوية، كما تنفي ما يتوهم منه أنه انتقادات لفكرة تشومسكي عن الكليات، كقول بنيامين وورف: «إن القول بوجود عموميات لغوية *universals linguistic* إنما هو زعم لا مسوغ له» (محيي الدين محسب ١٩٩٧، ٤٠)؛ فلا يمكن أن يقال إن وورف يرد على تشومسكي؛ لأن وورف هذا توفي في سنة ١٩٤١.

وتتضح لنا سعة الرؤية عند تشومسكي عندما يذكر أن اللغة أكبر من كونها نظاماً من الرموز. ويتحدث عن التفرقة المتعسفة بين المحتوى اللغوي والمحتوى المعرفي لأي نص، فهو يراهما متفاعلين بشكل عميق؛ فنحن نحكم بصحة عبارة لغوية أو خطئها اعتماداً على ما يمكن تسميته الفهم اللغوي والفهم المستند إلى الإدراك العام ويقصد به: «نظام للمبادئ والتوقعات والمعرفة فيما يخص طبيعة وسلوك الأشياء ومكانها في نظام الأنواع الطبيعية، وتنظيم هذه الأصناف، والخصائص التي تحدد تصنيف الأشياء وتحليل الحوادث». والمثال الآتي يوضح هذه النقطة:

إن كلمة «نيكسون» ليست مجرد اسم، إنها شخص، وهي بالتأكيد تختلف من جهة ما عن كلمة «كرسي». شئ ما في عقولنا يجعلنا نفهم الجملتين:

(أ) فاز نيكسون في انتخابات ١٩٦٨

(ب) فاز الكرسي في انتخابات ١٩٦٨

نحن لسنا بحاجة للتأكيد على أن نيكسون شخص حي لكي نفهم الكلام. إن ما نفعله حقاً هو أننا نصنف الأسماء في فئات. وبعبارة تشومسكي: «لا حاجة لأن نفترض أن هناك سمة ضرورية تنسب إلى شخص ما هو نيكسون غير طريقة تسميته، أو الصنف المناسب من أصناف الفهم المستند إلى الإدراك العام الذي نسب إليه» (تشومسكي ١٩٩٠، ٤٨). وماذا لو استبدلنا كلمتي (نيكسون، الكرسي) بالرمز (س)، هل يمكننا التمييز بين الجملتين؟ إن الرمز (س) لا ينتمي إلى نظام

وأعني - بالطلع - الضرورة البيولوجية لا المنطقية» (تشومسكي ١٩٩٠، ٣٢)

ولقد تبرأ تشومسكي من المصطلح الغامض: القواعد الفطرية *grammar innate* وأعلن أنه لم يستخدم في أي مكان هذا المصطلح. (Chomsky, 1975)

هذه القواعد الكلية عند تشومسكي هي جوهر اللغة البشرية، وهي لا تختلف بين الناس، وإن ما يتعلمه الإنسان عبارة هو عن بنية معرفية (عقلية) تحمل خصائص هذه القواعد الكلية، برغم أن ثمة خصائص ثانوية عارضة؛ فكل لغة إنسانية تتفق مع «الكليات» وتختلف فقط في الخصائص الثانوية. وإذا ما تخيلنا لغة تخرق القواعد الكلية فإنها ستكون غير قابلة للتعلم في الظروف الاعتيادية. ويمثل لهذه القواعد الكلية بمبدأ الاعتماد على البنية *structure-dependence*.

ويفهم من كلام تشومسكي أن الكليات اللغوية ذات ارتباط وثيق بالإنسان أكثر من انتمائها للأنظمة اللغوية. يدعم هذا الفهم قول تشومسكي نفسه: «أعتقد أنه من المنطقي الافتراض أنه ليس هناك بنية مشابهة للقواعد الكلية في الكائنات الحية غير الإنسانية، وأن القدرة على استخدام حر ومناسب وخلاق للغة - بوصفه تعبيراً عن الفكر بالوسيلة التي توفرها ملكة اللغة - هي سمة مميزة للجنس الإنساني، وليس لها مثل ذو شأن في الأجناس الأخرى. ولا يزال الغموض يلف الأسس العصبية للغة، ولكن هناك بلا شك بنى عصبية متخصصة - بل حتى تنظيم عام لا نجده في القردة العليا (مثلاً التقسيم الوظيفي للدماغ) - تلعب دوراً مهماً في ذلك» (تشومسكي ١٩٩٠، ٤٣)

ورغبة في إزالة الالتباس يعيد تشومسكي التأكيد قائلاً إن «القواعد الكلية ليست واحدة من مجموعة القواعد التي تتيحها النظرية اللغوية؛ بل إنها تخطيط *schematism* يحدد شكل وصفات القواعد والمبادئ التي تعمل بموجبها القواعد». (تشومسكي ١٩٩٠، ١٥٤).

strategies learning تؤلف جزءاً من هاتين النظريتين التجريبيتين» يقصد نظرية تعلم اللغة ونظرية تعلم أي مجال معرفي آخر).

ويوضح تشومسكي أفكاره عن اللغة الإنسانية مقارناً بينها وبين اكتساب معرفة الفيزياء، فأول وجوه الاختلاف - كما يراها - أن البشر ليسوا متكيفين للمعرفة الفيزيائية بشكل خاص مثل تكيفهم لتعلم نظام اللغة. وهذا التكيف في رأيه تكيف محدد بيولوجياً، ويذكر أحياناً أنه محدد جينياً. فهل يحق لنا اليوم - بعد الكشف عن خريطة الجينوم البشري - أن نتحقق من صحة ما قال به تشومسكي عن جينات لغوية؟! أم أننا سنظل نستمع إليه يقول: «إن العقل الإنساني عاجز ذاتياً عن تطوير فهم علمي للعمليات التي يستخدمها العقل نفسه في عمله في مجالات معينة». أم نقبل التسليم بأنه «من غير المستبعد أن بعض العلوم الممكنة تقع خارج نطاق وسع البشر، وأنه ربما كان علم سببية السلوك من بين تلك العلوم»؟ (تشومسكي ١٩٩٠، ١٠٩)

ويلحظ الباحث هنا أن تشومسكي معني كثيراً بهدم الأفكار التي يراها خطأ، وهذا مسلك حميد؛ إذ لا جدوى من البحث في قضية ما دام السير لا يأخذ طريقه الملائمة. لذا لا نستغرب أن يعيد تشومسكي القول مراراً وفي أكثر من سياق: «إن علماء النفس قد يصل الأمر بهم إلى حد تعريف حقلهم العلمي تعريفاً يبعد عن تدبر هذه الحالات التي يحققها الإنسان. وهكذا نجد من المؤلف تمييز «علم اللغة» الذي يراد به «دراسة القواعد» عن علم النفس الذي يتعلق بالسلوك والتعلم. إن هذا سيبدو تمييزاً لا معنى له.. فعلم اللغة ليس إلا ذلك الجزء من علم النفس الذي يتعلق بفصيلة واحدة معينة من الحالات المستقرة وهي البنية المعرفية المستخدمة في الكلام والفهم.

عقد «مات ريدلي» في كتابه «الجينوم» فصلاً بعنوان: «الذاكرة»، جاء فيه: «ربما كنا - نحن البشر - محددين تحديداً مدهشاً، طبقاً لأوامر

اللغة، ومن ثم فهو لن يمكننا من التمييز، والسبب ببساطة هو أن هذا الرمز المخترع بعيد عن اللغة وبعيد عن الفهم المستند إلى الإدراك العام.

والى هنا يجد الباحث نفسه في مواجهة السؤال: ماذا يمكننا أن نستخلص من رؤية تشومسكي السابقة في سياق تعليم اللغة؟ لا يقدم تشومسكي إجابات مدرسية جاهزة ومباشرة؛ لكنه يعيد التأكيد على التمايز بين المعرفة اللغوية وسائر نظم المعرفة؛ «فاكتساب القواعد والإدراك العام لا يقتصران على بعض الناس دون بعض، بل هما نظامان يكتسبهما جميع البشر بغير جهد، وبسرعة وبشكل ثابت وبمجرد المعيشة بين جماعة بشرية، وبأدنى ظروف التفاعل والتعامل والتعرض والعناية. ولن يحتاج الأمر إلى تعليم أو تدريب منفصل. وحين يحدث مثل هذا التدريب فلن يكون له إلا تأثيرات هامشية على الحالة النهائية» (تشومسكي ١٩٩٠، ٩٩-١٠٠)

وأما لو كان موضوع التعلم هو الفيزياء مثلاً وليس اللغة «فإن معرفة الفيزياء تكتسب بكامل اختيار الشخص وبجهد جهيد ومن خلال ساعات طويلة من العمل المثابر والتجارب المدروسة، وتدخل العبقورية الشخصية أيضاً بصورة عامة من خلال التعليم الجاد». فإذا علمنا أن هذه الفروق تيسر لنا إدراك أن «للشخص بعض التكيف الخاص لاكتساب القواعد والإدراك العام، مثلما هم متكيفون للمشي وليس للطيران».

ويتحدث تشومسكي عن العقلانية في مقابل التجريبية، وربما توهم عباراته أن الباحث العقلاني لا حاجة له إلى اختبار استنتاجاته على محك التجربة، لكن تشومسكي يصف مسألة «شكل نظم التعلم المتنوعة والصلات المتبادلة بينهما» بأنها ستكون مسألة تجريبية (تشومسكي ١٩٩٠، ١٠٨). ولا يستبعد أن تحتوي تخطيطات القواعد والإدراك العام عناصر مشتركة على درجة من الأهمية، ومن الطبيعي أن يبحث عن هذه العناصر. إن هذه قد تكون استراتيجيات تعلم معممة generalized

سبب لافتراض أن الناس يجري تعليمهم معاني الكلمات». (تشومسكي ١٩٩٠، ١١٢).

وما يريد تشومسكي قوله هو: إن دراسة كيفية تعلم نظام اللغة لا يمكن تحقيقها بدراسة كيفية تدريسها، ولا يمكننا افتراض أن ما تم تعلمه تم تدريسه. ونص عبارته:

“The study of how a system is learned cannot be identified with the study of how it is taught, nor can we assume that what is learned has been taught” (Chomsky, 1975, 161)

حرص الباحث على إثبات النص الإنجليزي السابق اتقاءً لخيانة الترجمة، وإرضاء لروح الإنصاف التي يراها تشومسكي غائبة عن كثيرين حين أعلن أن « هناك عدة مقالات في الأدبيات تناقش اعتقادات تنسب إليّ، وهي معتقدات لا أعتقدها ولم أعبر عنها ورفضتها مراراً» (تشومسكي ١٩٩٠، ١٧٠)

وقد وجد الباحث أن بعض الكتابات قد استندت على أعمال تشومسكي المبكرة جداً، لم يتابع أصحابها تطورات أفكار تشومسكي فيما هو أحدث. يقول تشومسكي نفسه: «إن مسألة كون البنية العميقة موجودة هي مسألة يدور حولها جدل كثير». ويفصح عن سوء الفهم الذي اكتنف الفكرة بالقول: «لقد برهن المصطلح «بنية عميقة» بأنه - وللأسف- مصطلح مضلل؛ فلقد أدى ببعض الباحثين إلى افتراض أن البني العميقة وسماتها وحدها هي «العميقة» بحق، بالمعنى غير التقني للكلمة، في حين أن بقية الأمور سطحية وغير مهمة ومتغيرة وفق اللغات، وما إلى ذلك، وهذا شئ لم يقصد ألبتة». (تشومسكي ١٩٩٠، ٧٥)

ومن المعتقدات المضللة بشأن النظرية الاعتقاد بأن البنية العميقة تشكل الأطروحة الأساسية لنظام القواعد التحويلية الذي ينهار بدونها. والاعتقاد أن «البني العميقة ذات أهمية فريدة يعزى جزئياً إلى الدور المنوط بها في التأويل

جيناتنا، إلا أننا نتحدد تحديداً أكبر بما نتعلمه في حياتنا». وعن التعلم والغريزة يقول: «يقع موضوع التعلم في نطاق العلوم العصبية وعلم النفس، وهو عكس الغريزة؛ فالغريزة سلوك يتحدد وراثياً، أما التعلم فسلوك تعدله الخبرة، ولا يشترك الاثنان إلا في القليل، أو هذا ما كانت تود مدرسة السلوكيين في علم النفس أن تجعلنا نؤمن به، في أثناء وقت طويل من القرن العشرين. ولكن لماذا تكون هناك أشياء نتعلمها، وأشياء غريزية؟ لماذا تكون اللغة غريزية، في حين يكون الجدل والكلمات مما نتعلمه؟» (ص ٢٥٦)

ويذكر ريديلي أن فهم التعلم أصبح مبحثاً وراثياً؛ فالطريقة المضمونة لفهم التعلم هي أن نفهم الجينات. (ص ٢٦١)

إن دراسة تعلم اللغة تتعلق باكتساب مثل هذه النظم المعرفية، وتتعلق دراسة السلوك بالطرق التي توضع تلك النظم فيها تحت قيد الاستعمال. ومن باب التناقض مع النفس أن نبني علماً يتعلق باستخدام وتحقق بنية من البني المعرفية، ولكنه في الوقت نفسه يستبعد تناول البنية نفسها». (تشومسكي ١٩٩٠، ١١٢)

وعندما يتطرق الحديث إلى بحوث التعليم يقول: «أما بخصوص الادعاء الآخر القائل بأن اللغة لا يجري تعلمها فقط بل تدريسها أيضاً، وبأن هذا التدريس ضروري لتثبيت معاني التعبيرات اللغوية، فإن وجهة النظر هذه ليس لها ما يدعمها، سواء على أساس التجريب أو المفاهيم». (تشومسكي ١٩٩٠، ٥٢)

وفي موضع تال يرى أنه «ليس لنا أن نفترض أن ما نتعلمه قد درّس لنا». أما توضيح ذلك فقد يكمن إلى حد ما في قوله: «إن اللغة لا تدرّس في الواقع في الجزء الأكبر منها، بل يجري تعلمها بمجرد التعرّض إلى المادة؛ إذ لم يجر تعليم أحد منا مبدأ اعتماد القوانين على البنية، أو شرط الفاعل المخصص، أو خواص تختص بلغات معينة لقوانين مثل تقديم العبارة الاسمية. وليس من

التراكيب غير الصحيحة حصراً تاماً؛ لذلك نجدهم يحتكمون إلى «السليقة»، وهي لا تختلف عن المصطلح الذي يستخدمه تشومسكي «حدس ابن اللغة».

وينظر إلى قدرة الشخص على تحديد التراكيب غير الصحيحة نحوياً على أنها مؤشر على فهمه للمقابل الصحيح. ومن أوجه عدم الصحة:

١. كسر قواعد الترتيب، مثل: سوف رزقك يأتيك.
 ٢. كسر قواعد المطابقة في النوع، والعدد، والتعريف والتكرير، والتكلم والخطاب والغيبة.
 ٣. كسر قواعد الفصل والوصل، كمثال إسقاط الواو في: «لا، ورحم الله أمير المؤمنين».
 ٤. كسر قواعد الاختيار المعجمي، مثل: قرأ الطالب العشب. أو «نما الحجر في إصبع السماء».
 ٥. كسر قواعد التداول pragmatics.
 ٦. كسر قواعد التواصل اللغوي الاجتماعي، كأن يقال للعروس: البقاء لله.
 ٧. كسر قواعد المنطق أو الاستحالة العقلية في غير أغراض بلاغية، مثل: شربت المحيط وحملت الجبل.
 ٨. مخالفة الواقع المعروف (خبرتنا عن العالم)، مثل: ينبع النيل من أواسط آسيا.
 ٩. مناقضة عجز الكلام صدره، كقول الهازل: ينتظر فلان أرملته.
 ١٠. الافتقار إلى المعنى، كمثال تشومسكي الشهير: «الأفكار الخضراء عديمة اللون تام بعنف»، أو قول أحدهم: «يا من فدت أنفسنا نفسه»
- «موعدنا بالأمس لا تتسه

الدلالي. وهناك شعور واسع الانتشار بأن الدلالة هي الجزء العميق والمهم حقاً في اللغة. وبأن دراسة اللغة مهمة أساساً بقدر ما تسهم به في فهمنا لهذه الأسئلة العميقة. ولوجهة النظر هذه بعض الحق: (تشومسكي ١٩٩٠، ٧٦)

ومن الملاحظ أن تشومسكي في النظرية الموسعة يتحاشى مصطلح البنية العميقة ويتحدث فقط عن «الأدلة التنظيمية الأولى» و«البنية السطحية».

وبينما كان في النظرية القياسية يفترض أن البنية العميقة تقدم كل المعلومات المطلوبة لتحديد الجمل، فإنه هنا يرى البنية السطحية تسهم بطريقة محددة في التأويل الدلالي، وربما أن جميع المعلومات الدلالية تحدد بواسطة مفهوم أكثر ثراءً للبنية السطحية. وحين يفترض تشومسكي أن البنية السطحية فقط هي التي تعطي التأويل الدلالي، فإنه يستدرك مبيناً أن البنية السطحية لم تعد تلك التي نجدتها في النظرية القياسية بل تختلف عنها بسبب نظرية الأثر لقوانين الحركة.

أما المثال الآخر على إساءة فهم بعض الأفكار فيظهر في تساؤل مفاده:

«التراكيب غير المقبولة ungrammatical هل هي غير مقبولة نحوياً أم دلاليًا؟». ويعلق تشومسكي: «حتى الآن -١٩٧٥- لم نتوصل إلى حل المسألة الأساس الذي يركز عليه التمييز في الصحة القواعدية: هل هو اختلاف في الدلالة أو النحو؟». ويصل إلى القول: «إني غير مقتنع بأن لهذا السؤال معنى كبيراً، أو أنه توجد أسس واضحة بصورة معقولة لحله». (Chomsky, 1975, pp94-95)

والتراكيب غير المقبولة نحوياً أو غير المقبولة دلالياً قد لقيت من نحاة العربية اهتماماً بالغاً، منذ وضع سيوييه كتابه. وسبب اهتمام النحاة بالتراكيب غير الصحيحة إنما جاء في سياق محاولتهم التعرف على قواعد تركيب الجملة العربية؛ إذ إن هناك مقابلاً صحيحاً لكل تركيب غير صحيح. ولا يمكن أن يحصر النحاة كل

تختلف فيها اللغات، وتشمل أنظمة اللغة المختلفة) يتفاوت عملها في حدود معلومة من لغة إلى أخرى.

ومن هذه الكليات اللغوية:

١- مبدأ الاعتماد على البنية dependency structure بمعنى أن معرفة اللغة تكمن في العلاقات التركيبية في الجملة، وليس مجرد تتابع عناصرها. وما أكثر ما أفاض عبد القاهر في تبيان وتأكيده هذا المبدأ: فهو القائل: "الألفاظ المفردة التي هي أوضاع اللغة، لم توضع لتعرف معانيها في أنفسها، ولكن لأن يضم بعضها إلى بعض، فيعرف فيما بينها فوائد". (دلائل الإعجاز، ص ٥٢٩)

٢- مبدأ المتغير الرئيسي parameter head the، وهو مبدأ نحوي يتعلق بمواقع المكونات الرئيسية في الكلام. ويمكن تمثيله في العربية بالمسند إليه، أو (المتحدث عنه).

٣- مبدأ الإسقاط principle projection the وهو المبدأ الذي يحدد أي المفردات يمكن إدراجها في مواقع محددة في تراكيب بعينها، لأن السمات المعجمية للكلمات تتعكس على بناء الجملة. وكثير مما يمكن التعبير عنه في صورة قواعد لغوية نتعرف عليه باعتباره سمات إسقاطية للمدخلات المعجمية؛ فالمعجم ليس قائمة منفصلة من الكلمات، وإنما له دور فعال وضروري في النظام النحوي؛ ففي العربية لا تكفي معرفة الفعل على أنه وحدة معجمية، وإنما تلزم معرفة ما إذا كان فعلاً لازماً أو متعدياً، ومعرفة الحروف التي يمكن أن يتعدى بها. (Cook, 1988)

إن حديث تشومسكي عن الكليات اللغوية إنما هو حديث عن فكرة منطقية، يفسر بها اكتساب اللغة من وجهة نظره. أما التبيان المفصل عن ماهيات تلك الكليات، فهذا ما لم يتطرق إليه تشومسكي. فهو يرى أن القواعد (الكليات) الكامنة في عقل الطفل هي التي تمكنه من اكتساب لغته، بشكل يفوق المادة

والحق أن الافتقار إلى المعنى هو المحصلة الأخيرة لعدم مراعاة «نظام اللغة» بالمعنى الشامل؛ ففي مثال تشومسكي السالف نجد أن الفعل (تنام) يتطلب فاعلاً حياً، وكلمة خضراء لا توصف بها إلا أشياء ملموسة، كما أن هناك تناقضا ذهنياً بين النوم والعنف. هذا إذا تناقضنا عن الاستعمال المجازي للغة وبخاصة أساليب الشعراء الرومانسيين، الذين يتحدثون عن أمثال «الفجر الذبيح» و«الشفق الباكي»، أو القول الشعري: «ثم أغمض عينيك حتى تراني».

وكان سيبويه قد أوضح مراتب عدم الصحة، كما يفهم من الباب الذي عقده في كتابه بعنوان: «هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة: فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب». (الكتاب لسبويه ج ١ ص ٢٥)

المرحلة الرابعة: نظرية التحكم والربط ١٩٨٦ تعد هذه من النماذج الأحدث لنظرية تشومسكي اللغوية، وتتجسد في كتابه: "Knowledge of Language of Chomsky, 1986." تأخذ هذه النظرية (النموذج) اسمها من مكوناتها الفرعيين الأكثر أهمية، التحكم والربط. والتحكم بشكل عام يعالج الأدوار القواعدية المحدودة للكلمات أو مجموعات الكلمات. أما الربط فيحدد الشروط التي تفسر تحتها الضمائر وبعض الكلمات الأخرى تفسيراً مرجعياً مشتركاً. (روبنز ١٩٩٧)

وفي هذا الطور من النظرية يتوسع تشومسكي في بيان فكرته عن الكليات؛ فيؤكد أن الكليات اللغوية إنما هي نظرية للمعرفة لا للسلوك، وأن اهتمامها ينصب على البنية الداخلية للعقل البشري. ويضيف أن طبيعة المعرفة اللغوية لا تنفصل عن كيفية اكتسابها.

وما يعنيه تشومسكي بالكليات اللغوية هو - فيما يفهم الباحث - أن المتكلم يعرف مجموعة من مبادئ principles تتطبق على اللغات جميعها، ويعرف كذلك مجموعة أخرى يسميها تشومسكي parameters (مقاييس أو خصائص أو وسائط

وما قاله تشومسكي هنا قد سبق إليه صاحب الدلائل ببيان أنصع؛ فقد بين أننا حين نقول: «ضرب زيد عمرا يوم الجمعة ضربا شديدا تأديبا له»؛ فإن المفهوم من مجموع الكلم أن عمرا مفعول لضرب وقع من زيد عليه، ويوم الجمعة زمان لضرب وقع من زيد، وضربا شديدا بيان لذلك الضرب كيف هو وما صفته، والتأديب علة له وبيان أنه كان الغرض منه“. (دلائل الإعجاز ص ص ٤١٣-٤١٤)

نظرية x`

يتناول تشومسكي تحت هذا العنوان الفرعي ما تتكون منه التراكيب من مفردات ينتمي كل منها إلى مجموعة [الاسم، الفعل، الظرف، الصفة، الضمير، الحرف]، ومن جهة أخرى فلكل مفردة سمات من نوع آخر، كالتعدي أو اللزوم في الفعل، والنوع والعدد في الاسم [المفرد والمثنى والجمع] والمذكر والمؤنث].

ويلحظ هنا أن تشومسكي يوحد بين المعجم والنحو، ويبرزهما نظامين متكاملين. (Cook, 1988)

ويقدم تشومسكي هنا نظاما للتحليل بديلا عن التحليل القائم على بنية العبارة والوحدات المعجمية معا. كأن يقال: «جُعِلَتْ»: فعل ماض للمفردة المؤنثة العاقلة مبني للمجهول يفيد التحويل. وكل جزء من التركيب -طبقا لهذا التحليل- يسمى x`، تنطق (x bar)، وللسهولة تكتب x` (Crystal 1999, 369)

والفرق بين طريقة التحليل قواعد بنية التراكيب structure phrase وطريقة x` أن الأولى تقوم على أقسام الكلم الرئيسية في الإنجليزية (الاسم والفعل والحرف والظرف والضمير والصفة) كما تعتمد على فكرة «رأس التركيب» [ومقابلته في العربية عمدة التركيب]. ومصطلحات التحليل الخاصة بهذه الطريقة هي VP + NP

مثال: تسمى عبارة «الكتاب الأبيض» عبارة اسمية NP لأنها في اختبار التحريك أو الاستبدال

اللغوية الأولية التي تعرض لها في بيئته. ويرى أن عمليات اكتساب اللغة ليست تعميما استقرائيا من تلك المادة اللغوية، وبرغم ذلك فإن تشومسكي يؤكد على أن التعرض للمادة اللغوية الأولية ضروري لتعلم اللغة (تشومسكي، ١٩٨٥)

وقد قدم تشومسكي نظرية التحكم والربط على أنها مجموعة نظريات فرعية تعمل مثل شبكة متفاعلة an interlocking sub of network -theories؛ لذا نراه يعرض مكوناته تحت عناوين منها، نظرية ثيتا، ونظرية x`، ونظرية الحالة، ونظرية الربط، ونظرية التحكم، والمجموعة الخالية. وفيما يأتي توضيح لهذه النظريات (الأفكار):

نظرية ثيتا Theory Theta

تتناول متطلبات المفردات المعجمية في التراكيب (من صنع ماذا لمن؟) whom what to is doing who والمقصود إبراز العلاقات الوظيفية بين مكونات التركيب؛ ففي العربية يتطلب الفعل (أعطى) ما لا يتطلبه الفعل (نام). ومعرفة مثل هذه المتطلبات تجعل الفهم ممكنا في كلا التركيبين الآتين:

«أعطت هند فتاها دينارا»، «أعطت هند الدينار لفتاها». فنتيجة لتحرك عناصر التركيب تختلف البنية السطحية، لكن الفهم ممكن. وبمقدور المستمع أن يوازن بين ما سمع وبين التركيب المحتمل: «أخذ الفتى الدينار من هند».

فمبحث نظرية ثيتا هو العلاقة بين الوظائف النحوية، مثل علاقات الفعل بسائر مكونات التركيب؛ كعلاقة الفاعلية أو المفعولية، ففي قولنا: «قرأ عمر السورة»، علاقتان:

- ١- ما بين [قرأ / عمر] علاقة [قام بالفعل]
 - ٢- ما بين [قرأ / السورة] علاقة [وقع عليه الفعل]
- أما في قولنا: «يبدو أن عمر قرأ السورة»، فلا علاقة بين [يبدو / عمر] ولا علاقة بين [يبدو / السورة]. وقد يكون للفعل علاقة واحدة، كما في [فرح الصائمون]، أو أكثر من علاقة، كما في [أسعد الرجل الضيوف].

معنى في ترجمتها (بالنظرية السين البارية) عند محمد فتوح. ولا معنى لترجمتها (بنظرية نحو الشرطة) كما فعل «زياد كبة» في ترجمته كتاب: «اللغة وسلوك الإنسان» (بيكرتون، ٢٠٠١)، ولا أفهم مغزى ترجمتها بنظرية س خط عند (غلفان، ٢٠١٠).

نظرية الحالة theory case

تتناول حالة الكلمة في الجملة متأثرة بموقعها، مثلما هي الحال في الضمير she في موقع معين، والذي يصبح her في موقع آخر، مثل: «asked she go to her asked he»، "go to her asked he" "go him to".

ولعل ما يسميه تشومسكي «نظرية الحالة» يناظر فكرة «العامل» في نحو العربية، التي مؤداها أن العوامل تعمل في معمولاتها؛ فالفاعل يعمل في فاعله، أو فيه وفي مفعوله أو مفعوليه. وقد يعمل في المكملات طبقاً للسمات المعجمية للفاعل.

ولا انفصام بين نظرية الحالة ونظرية نيتا؛ فحالة الكلمة تتوافق مع وظيفتها، فمثلاً: حالة الفاعلية (الرفع) تتوافق مع أداء الفاعل ووظيفة من قام بالفعل. وحالة المفعولية تتوافق مع أداء المفعول به ووظيفة من وقع عليه الفعل.

وللتوضيح يذكر أن Theta هي (المعاني النحوية): الشرط، الخبر، النداء، الاستهتام، الدعاء، الرجاء، التعجب، ...

وسائر المعاني وثيقة الاعتماد على الذكر والحذف، والإظهار والإضمار، والفصل والوصل، ...

وأما bar X فهي (الوظائف النحوية): الفاعلية، المفعولية، الابتداء، الظرفية،

وفكرة الرفع أو النصب هنا ليست مقتصرة على العلامة الإعرابية، بل تتسع لتعني: «انتقاء مفردات بعينها تصلح دون سواها لشغل حالة تتوافق مع أداء دور وظيفي»، ففي قولنا: «أنت الصديق الذي أقدره»، نجد كلا الضميرين [أنت، الهاء] لا يحل أحدهما إلا في موقعه، ولا يصلح

تتصرف قطعة واحدة. أما طريقة التحليل الثانية فتسمى عبارة «الكتاب الأبيض» نفسها bar noun، ويرمز لها بالرمز N'. ومهما امتدت العبارة فإنه يرمز لها بالرمز نفسه. ومن ناحية نظرية يمكن أن تمتد العبارة السابقة إلى ما لا نهاية، لكن هذا لا يحدث في الأداء بسبب قيود الذاكرة، التي تحد بحدود سبعة عناصر أو بقاعدة [٧±٢].

ومن المشروع هنا التساؤل عن سر العناصر السبعة فيما يتعلق بحدود التركيب، وعلاقته بما يسميه نحاة العربية «واو الثمانية»، وهي الواو التي تعقب سبعة عناصر متتالية في bar noun واحدة، كما في قوله تعالى: «مُسَلِّمَاتٌ مُّؤْمِنَاتٌ قَانِتَاتٌ تَائِبَاتٌ عَابِدَاتٌ سَائِحَاتٌ ثَيِّبَاتٌ وَأَبْكَارًا». (التَّحْرِيمَ ٥) وقوله: «التَّائِبُونَ الْعَابِدُونَ الْحَامِدُونَ السَّائِحُونَ الرَّاكِعُونَ السَّاجِدُونَ الْآمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَالنَّاهُونَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَالْحَافِظُونَ لِحُدُودِ اللَّهِ». (التوبة ١١٢)

ولا يقتصر هذا التحليل على العبارات الاسمية، ففي تركيب مثل: «اختفى القط تماماً»، تسمى «اختفى تماماً» bar verb. وميزة هذه الطريقة في التحليل أنها تكشف عن التشابه بين التراكيب، كما تجمع في وحدة واحدة مجموعة العناصر التي تعمل في التركيب كقطعة واحدة (x ba. Finch 1998, pp187-191).

وفي العربية يعمل المضاف و المضاف إليه كقطعة واحدة؛ لأنه في اختبار الحذف والتحرريك يتحرك قطعة واحدة، مثل:

«ضاع جواز سفر المواطن الباكستاني»، فإن [جواز سفر المواطن] تعد bar x. وبهذه الفكرة يستطيع الدارس أن يرتب مجموعة من المفردات ليكون منها تركيباً موسعاً، مثل:

[في-القدم-مباراة-كرة-الملك-بجامعة-تجري-عبد العزيز]، فالدارس على ما يبدو يجمع بين مجموعات bar x على النحو الآتي [تجري مباراة] [في كرة القدم] [بجامعة الملك عبد العزيز].

استطرد* إن كان ولا بد من الترجمة، فالباحث يقترح أن تترجم x' (بالنظرية المجددة)؛ فلا

٢. التحكم في المطابقة بين عناصر التركيب من حيث [النوع] و [العدد] و [التعريف والتكثير].

المجموعة الخالية category empty

تفسر هذه الفكرة بناء الجملة في بعض اللغات كالعربية، وهي فكرة لا غنى عنها لتفسير فكرة استنار الضمير في العربية، ولا غنى عنه لتفسير الترتيب المعكوس (أو ما يبدو أنه معكوس)، مثل:

١. هو يتحدث العربية
٢. يتحدث هو العربية
٣. يتحدث

أما في الإنجليزية فإن التركيب الأول فقط هو الصحيح نحويًا:

1. He speaks
2. Speaks he
3. Speaks .(Cook, 1988)

وعبد القاهر - كالعهد به - أوضح بيانا ؛ فهو - وإن لم يستعمل مصطلحات تشومسكي التي استحدثت بعد أكثر من تسعة قرون - يشرح فكرة المجموعة الخالية بقوله: "فانظر إليك إذا قيل لك: «ما فعل زيد؟» فقلت: «خرج»، هل يتصور أن يقع في خلدك من «خرج» معنى من دون أن ينوى فيه ضمير «زيد»؟ وهل تكون - إن أنت زعمت أنك لم تنو ذلك - إلا مخرجا نفسك إلى الهذيان؟ وكذلك فانظر إذا قيل لك: «كيف زيد؟»، فقلت: «صالح»، هل يكون لقولك «صالح» أثر في نفسك، من دون أن تريد «هو صالح»؟ أم هل يعقل السامع منه شيئا إن هو لم يعتقد ذلك؟" (دلائل الإعجاز ص ٥٢٧)

في هذا الطور من نظريته استبدل تشومسكي بفكرة التحويلات فكرة التحريك، ولم يعد يستخدم صراحة تعبيره «البنية العميقة والبنية السطحية». ويتحاشى التعبيرات التي طالما أساء فهمها مثل «البنية العميقة»؛ فنجده يستخدم الرمز (ع) إشارة إلى المستوى الباطن الذي هو

أحدهما في موقع الآخر، بقطع النظر عن علامة بناء أي منهما.

نظرية الربط theory Binding

تبحث في العلاقة بين عناصر التركيب التي ترتبط ببعضها على نحو الارتباط بين الضمير ومرجعه. لاحظ العلاقة بين كلمتي (زيد - نفسه) في التراكيب الآتية:

١. شاهد زيد نفسه في المرأة
٢. يقول زيد إن عمرا قتل نفسه
٣. يقال إن زيدا قتل نفسه

من الواضح أنه لا ارتباط بين (زيد - نفسه) في التركيب (٢)

وتعنى نظرية الربط بتحديد العلاقات بين العوائد والضمائر، والموصولات وصلتها، والجملة والروابط السابقة عليها (حميدي، ١٩٩٧). وتتضح بعض هذه العلاقات في الأمثلة الآتية:

١. قابلت عثمان وصافحته.
[يعود الضمير على عثمان]
٢. قابلت عثمان وأخويه .
[يعود الضمير على عثمان]
٣. قابلت عثمان وأخويه وصافحتهما.
[يعود الضمير على الأخوين]

التحكم (العمل) government

يعبر تشومسكي بهذا المصطلح عن علاقة عالية التجريد بين العنصر الحاكم والعنصر المحكوم في التركيب اللغوي. وتبين الأمثلة الآتية فكرة التحكم:

١. تحكم الاسم الموصول في الضمير العائد، مثل: «قرأت القصة التي كتبها كامل كيلاني، والديوان الذي كتبه هاشم الرفاعي».
٢. تحكم المبتدأ في الضمير الرابط إذا كان خبره جملة، مثل: «العلم طلبه عبادة، والأمانة أدوها واجب».

ولعل الكلام السابق يزيل الالتباس لدى من يقولون: «لو كان تشومسكي على حق لاستطاع هذا الطفل أن يجتاز عند مولده امتحانا في علم اللغة». (صبري إبراهيم ١٩٨٩، ٢٥٨)؛ فكلام تشومسكي عن القواعد إنما يريد به أن النحو (القواعد) نظام موجود في أدمغة أبناء اللغة، لا في أعمال النحاة. ولولا وجود النحو في أدمغتنا لما استطعنا الكلام مطلقا؛ فإن معرفة الطفل بلغة قومه تمكنه من إنتاج التراكيب وفهمها. وليس المقصود في هذا السياق تلك المعرفة التي هي موضوع الدراسة العلمية للغة. إن النحاة لم يوجدوا أنظمة الكلام في أدمغة الناس، مثلما أن علماء البيولوجيا ليسوا سببا في وجود الكائنات الحية. وفي المصادر العربية شواهد عديدة على أن العرب البلغاء لم تكن لهم معرفة بقواعد النحاة ومصطلحاتهم، وهذا لا يناقض كون أولئك العرب هم أعرف الناس بالعربية.

المرحلة الخامسة: البرنامج الأدنى (الأدنى)
The Minimalist Program 1995

نزوعا إلى البساطة يحاول تشومسكي أخيرا أن يجمع - عبر استنتاجات منطقية - أكبر عدد من المسائل مرتبطة بعدد قليل من الافتراضات أو المسلمات. وما يحاول صنعه في النموذج الأخير يمكن النظر إليه على أنه تبسيط للنماذج السابقة، وحذف ما يمكن حذفه منها، وإعادة هيكلتها، إن صح التعبير.

وقد أراد تشومسكي لهذا النموذج أن يحقق أمورا منها:

١. تقليل مستويات التمثيل النحوية.
٢. تقليل تمثيلات المعلومات الصوتية والدلالية.
٣. التوفيق بين العلاقات النحوية وقيود التقديم والتأخير (يسميه تشومسكي «التحريك») (Radford, 1999) وانظر عن قيود التقديم والتأخير (البهنساوي ٢٠٠٤)، وبوستة، الحسين (٢٠١٥).

مفتاح العلاقات التركيبية في الجملة. ويستخدم الرمز (س) ولا يقصد به البنية السطحية (في النظرية القياسية)، وإنما يجعله مناط التأويل الصوتي والمنطقي معا. والبنية (س) ليست مشتقة من البنية (ع)، وإنما العلاقة بينهما متبادلة.

ولعله يتضح من العرض السابق أن مجمل أفكار تشومسكي في هذه المرحلة لا تتعلق باللغة وإنما بالقواعد. والقواعد هنا ليست هي قواعد النحاة التي ألفناها، وإنما هي معرفة المتكلم بقواعد كلية تعمل في ضوئها مبادئ تحكم أية لغة. ويعتبر تشومسكي أن اهتمامه الأكبر إنما هو (القواعد) وليس (اللغة)، حتى إنه يسمي اللغة بالظاهرة المصاحبة epiphenomena أما المفهوم الأساسي fundamental فهو (القواعد) (ومعرفة القواعد).

(* توضيح

”معرفة اللغة” التي يتحدث عنها تشومسكي لا علاقة لها بمعرفة غرائب الألفاظ؛ فهذه الغرائب تطلب في مظانها من معاجم اللغة وكتبها، ولا سيما القديم منها. والمتخصصون في علوم اللغة لا طاقة لهم بمعرفة هذه الألفاظ مجتمعة؛ فلا يستطيع أحدهم أن يخبرك في تلقائية عن معنى قولهم: ”رجل شاذب، أو شوقب، أو عشنط، أو عشنق، أو شعلع، أو عنطنط، أو سقعطرى. لكن أي ناطق بالعربية يعرف أنك عندما تقول: ”رجل شاذب“، فإنك تقيم علاقة نحوية بين الكلمتين، وقد يحسد أنك تصف الرجل، حتى وإن لم يعرف بماذا تصفه.

إن ما يعرفه المتكلم - في رأي تشومسكي - هو القواعد وليس اللغة. والقواعد حقيقة في عقل الفرد، أما اللغة - أيا كانت - فليست حقيقة. ولعل هذا يفسر ميل نظرية الكليات اللغوية إلى استخدام مصطلح «الكفاءة القواعدية» أكثر من مصطلح «الكفاءة اللغوية»:

(The term “grammatical” competence rather than “linguistic” competence). (Cook, 1988, 54)

وللباحث أن يسأل عن مدى التوافق بين فكرة النموذج الأدنى عند تشومسكي، وبين فكرة المتكلمين في القرن الرابع الهجري عن الكلام؛ فقد ذكر «الخطابي» (توفي ٢٨٨هـ) في وضوح وجزم: «وإنما يقوم الكلام بأشياء ثلاثة: لفظ حامل، ومعنى به قائم، ورباط ناظم».

حتى إن لفظ «الضم» قد استعملها القاضي عبد الجبار (توفي ٤١٥ هـ)؛ فقال عن «الرباط الناظم» إنه «الضم على طريق مخصوصة». نقلا عن (عبد العزيز حمودة، ٢٠٠١، ص ٢٢٣-٢٢٤).

ويغلب على ظن الباحث أن عبد القاهر أثر العدول عن مصطلح «الضم» الذي استعمله سلفه عبد الجبار؛ لكيلا يلتبس بالضم الذي هو من علامات البناء (الفتح و الكسر والضم والسكون). وإلا فما الفرق بين «الضم» و«النظم»؟

والملاحظ من تتبع أطوار نظرية تشومسكي، أنه ربما سار في طريق تشبه تلك التي سار فيها المصنفون في النحو العربي؛ فبدأ بتصنيف ابتدائي ينقصه الإحكام والضبط والتحقيق، ثم كتب شروحا وتفصيلات، ثم عاد يلخص المتون المصفاة، وهكذا الحال في النموذج الأدنى، الشديد التركيز، البالغ الإيجاز. ولن تكون مفاجأة إذا ظهرت فيما بعد شروحٌ وحواشٍ على البرنامج الأدنى.

من أوجه النقد الموجهة إلي نظرية تشومسكي بشكل عام

يوجه إلى نظرية تشومسكي اللغوية نقد كثير، ويكتفى هنا بعرض مواقف اثنين من الباحثين، عربي وغربي:

أولاً: من الباحثين العرب

من الباحثين من لا يرى في أفكار تشومسكي اللغوية سوى زيف وزخرف من القول، فيقول: «ولا يسعنا - ونحن ندرس مرحلة التوليد هذه - إلا أن نتذكر ما كنا نسأل فيه ونحن في المدارس الابتدائية أو الثانوية: اجعل العبارة الآتية للمثنى المذكور ثم الجمع بنوعيه. هذا هو الرجل الذي أكل

فستويا التمثيل في الأنموذج الأخير هما :

- تمثيل الصورة الصوتية (الشكل).

- تمثيل الصورة المنطقية (المعنى).

أي أننا لدينا المعجم، وتحدث عليه عمليتا الضم والنقل (تأليف المركبات). والضم والنقل هنا بهدف الموافقة بين سمة في مكون و سمة في مكون آخر . و يستعمل تشومسكي كلمة معجم استعمالاً خاصاً سبق ذكره في النظرية القياسية.

ولعملية الضم شروط، منها:

قيود التركيب: فلكل كلمة موضعها (الإجباري أو الاختياري) ولها ارتباطها بغيرها من الكلمات (علاقات الإسناد).

قيود الانتقاء: وهي القيود التي تمنع تراكيب غير مقبولة (إلا مجازاً) مثل: «أبصرته في المنام» أو «شرب المصباح الأزرق».

الشروط الدلالية: ففي التركيب يتم فرز مدلولات المفردات، بحيث لا تبقى إلا المدلولات التي تتلاءم مع بقية عناصر التركيب، مثل: «هناك عين ترقبنا»، «شربنا من عين عذبة». (عبد المجيد جحفة، ٢٠٠٠ ص ٦٠-٦٧)

ومن المفارقات أن فكرة البنية العميقة والبنية السطحية - برغم ما لها من تطبيقات لا يستهان بها في تعليم اللغة وفي فهم التراكيب - برغم هذا فإن تشومسكي قد فاجأنا بأنه تخلى عنها كلية في أحدث نماذجه عام ١٩٩٥. ولعله من المعروف أن تشومسكي - باعترافه - غير معني مطلقاً بقضايا تعليم اللغة. لكنه في الوقت ذاته يسلم بأن دراسات كثيرة مما يمكن توظيفه في تعليم اللغة قد انطلقت من نظريته اللغوية. وكثير من هذه الدراسات تتم في ذات المعهد الذي يعمل فيه تشومسكي MIT. وربما لا يغيب عن تشومسكي أنه إذ يتخلى عن فكرة «البنية العميقة»، فإنه يتنازل عن أهم انتقاداته للفكر السلوكي في دراسة اللغة وتعليمها. لمزيد من التفاصيل راجع (منصف عاشور ٢٠١٢)

٢. إن الحديث عن الكليات اللغوية أو القواعد الكلية ليس إلا نزاعاً على الألفاظ، وإن الكلية اللغوية الوحيدة هي اللغة. والسبيل الوحيد إلى معرفة الكليات اللغوية إنما هو الاستقراء، ونظرية تشومسكي لم تقم على الاستقراء. بل يُذكر أحياناً أن من بين أتباع مدرسة تشومسكي اللغوية من يعلن أن العمل اللغوي الخالص ليس له الحق في الوجود. (صبري إبراهيم، ١٩٨٩)

٣. التوجه المعرفي لدى تشومسكي جعله يؤكد على عقلانية النشاط اللغوي [لا يستخدم تعبير «السلوك اللغوي»] وإذا كان النشاط اللغوي نشاطاً عقلانياً، فلا بد من أنه يشتمل على أمور يشترك فيها الجنس البشري كافة. وإذا كان العقل أعدل الأشياء قسمة بين الناس، فمن الضروري إذن أن تشتمل اللغة (وهي مرآة العقل أو صورته ونشاطه الأعظم) على أمور يشترك فيها الناس أجمعين.

٤. يصر تشومسكي على صياغة القواعد اللغوية صياغة رياضية، وهذا الإصرار منه ناتج عن افتراض أن القواعد اللغوية لها صفة كلية عمومية، وهي بذلك مثل الرياضيات؛ فالرياضيات في المشارك هي الرياضيات في المغارب مهما اختلفت الألسنة. وعندما يجادل أحدهم بأنه شتان ما بين الرياضيات واللغويات، يرد تشومسكي بأنه اختلاف الألسنة لا يعدو كونه اختلافاً في البنية السطحية.

٥. يبدأ تشومسكي نظريته من مجموعة افتراضات منطقية، ويرى تشومسكي افتراضاته صحيحة مادامت لم تهدم منطقياً. ويترك لغيره مهمة اختبار صحة مقولاته إمبيريقياً. فنظرية تشومسكي لذلك نظرية استقرائية تبدأ بالتنظير وتنتهي بالواقع اللغوي، على العكس من نظريات الوصفين والسلوكيين الاستنباطية، التي تبدأ من الواقع اللغوي وتنتهي بالتنظير. ويتمسك تشومسكي بصحة مقولاته بناء على قدرتها التفسيرية وتماسكها

التفاحة، هؤلاء هن النسوة اللاتي أكلن التفاحة... الخ. أليست هذه الإجابة هي الآلة نفسها التي أشار إليها تشومسكي ونشرها ليون (يقصد Lyons) من بعده بأن نتصور أن هناك آلة (هكذا) لتوليد الجمل، لها نقطة بداية، وتتوقف عند نقطة نهاية، وتحتوي بين الاثنين جملاً عديدة؟ أليس إنتاجها هو إجابة ذلك السؤال الذي طرحناه منذ قليل؟ بلى هو كذلك، ولكننا مغرمون بأشكال من القول زائفة وزخارف من الرسوم عديمة النفع، نوليها عنايتنا ونهتم بها حتى لا نتهم بأننا مقصرون عن اللحاق بالركب اللغوي في الغرب». (أحمد ياقوت، ١٩٨٩، ٤٨).

ثانياً: من الباحثين الغربيين

من الباحثين الغربيين من يرى أن الجهود اللغوية لتشومسكي هي الجانب الأقل قيمة لديه، فقال: «ويبدو لي أن النظرية التحولية أشبه بنتوء قبيح في فكر تشومسكي اللغوي، وأعتقد أن هذا الجانب من عمل تشومسكي، والذي كان سبباً في جذب الانتباه أكثر من أي عنصر آخر، وفي جعل منهج تشومسكي في دراسة اللغة يعرف غالباً باللسانيات التحولية، يمثل الصعوبة التي يجدها الناس أحياناً في التمييز بين ما هو أساسي وما هو سطحي في النزعات الجديدة». (سامسون، ١٩٩٧، ١٤٨).

ويجمل الباحث أوجه النقد الموجه إلى نظرية تشومسكي اللغوية في النقاط الآتية:

١. لا مكان في لسانيات تشومسكي للمدونة اللغوية corpus (الكشو، ٢٠١٤) ويترتب على هذا حرمان مجال تعليم اللغات - إن اكتفينا بلسانيات تشومسكي- من بحوث قوائم الشيوخ للمفردات والتراكيب. وهذا وضع ناتج عن التفرقة -بمفهوم تشومسكي- بين القدرة والأداء. ومن الحكمة أن تستفيد مناهج تعليم اللغات من نتائج البحث المبني على المدونات Reseaches Based Courpus، وهذه وحدها جديرة ببحث مستفيض، نشرع فيه إن شاء الله.

١٢. القوانين اللغوية التي يناقشها تشومسكي قوانين متحررة من السياق. ومعلوم أننا لا يمكننا عزل الجمل عن السياق إذا شئنا فهم النص. وفي الفكر اللغوي العربي تمييز ملحوظ بين المقال والمقام. وقد سبق بيان ذلك في الحديث عن الفهم والتراكيب.

١٣. في المرحلة الأولى للنظرية (١٩٥٧) افترض تشومسكي ضرورة الفصل بين النحو والدلالة، بحيث ظهرت القواعد - أو هكذا أبرزها تشومسكي - ذات كيان مستقل عن الدلالة؛ فهو القائل: "أعتقد أنه لا مناص من القول إن نظام القواعد مستقل عن المعنى". (تشومسكي ١٩٨٧، ٢٢) لكن هذا الموقف حدث العدول عنه في المرحلة التالية من النظرية ١٩٦٥؛ فعاد وقال: «وفي الحقيقة فإنه لا يجوز التسليم سلفاً بأنه يمكن التفريق بين الاعتبارات النحوية والدلالية بوضوح». (تشومسكي ١٩٨٥، ١٠٤) [يلاحظ أن أعمال تشومسكي المترجمة لم تنشر في تواريخ مناظرة لتواريخ نشر أصولها]

١٤. عدّ تشومسكي المكون الدلالي يعمل على مستوى البنية العميقة فقط. ولكنه عاد وأدرك دور البنية السطحية في الدلالة. وفي مرحلة لاحقة نسب كل التأويل الدلالي إلى البنية السطحية؛ فذكر أن: «التأويل الدلالي الذي كان يعمل على مستويين، أصبح من الممكن عمله في مستوى واحد، هو مستوى البنية السطحية». (المرجع السابق ص ٢٢)

١٥. جل إسهامات تشومسكي تعالج المكون التركيبي مهملة المكونين الآخرين (المكون الدلالي والمكون الفونولوجي).

١٦. لم تقدم النظرية أية إفادات بشأن الاستخدام المجازي للغة *speech figurative*. ومن المعلوم أن جمل اللغة ليست كلها تقريرية؛ فكثيراً ما تخرج الأشكال النحوية - الأمر والنهي والاستفهام والتمني والنداء - إلى أغراض بلاغية.

المنطقي، ويتهرب من مناقشة أية تجارب ميدانية، محتجاً بأنه لا شأن له بتعليم اللغات. (ماكلافلن ١٩٩٦، Barry McLaughlin)

٦. لوحظ أن تشومسكي قد خضع «لإغراء التخلص من السحر»؛ فهو قد تبني مواقف لا تكشف إلا عن ضعف نظريات خصومه (إن كانت في العلم خصومة)، وأنه - في خضم سعيه إلى كشف زيف النظريات المخالفة - قد استهلك جهوداً كان من المفيد أن يصرفها في بحث جوانب متعددة من الظاهرة اللغوية (جرين ١٩٩٣)

٧. يثبت علم اللغة التقابلي اختلاف ترتيب الجملة بين لغات العربية والفارسية والإنجليزية والفرنسية. ويحتج بذلك على بطلان فكرة الكليات اللغوية (أو عالمية التراكيب) (أحمد ياقوت ١٩٨٩). لكن تشومسكي يجادل بأن اختلاف التراكيب مرده إلى البنية السطحية لا البنية العميقة.

٨. تشومسكي متأثر علي ما يبدو بالمحاولات الأولى نحو الترجمة الآلية؛ فالقواعد التوليدية التحويلية هي من وجهة معينة محاولة للتعامل مع الحاسبات الآلية، لكن المحاولة اصطدمت بحقيقة أننا مازلنا نحتاج إلى مزيد من التعمق في فهم الظاهرة اللغوية، مثلما نحن بحاجة إلى المزيد من تطوير الحاسبات (عياد ١٩٨٨)

٩. ما قدمته النظرية - حتى اليوم - لم يسهم في إيضاح العلاقة بين اللغة نظاماً اجتماعياً، واللغة نشاطاً فردياً. ثم بين اللغة التقليدية، واللغة في الإبداع الأدبي (الخلق الفني).

١٠. استأثرت «الجملة» باهتمام معظم اللغويين ومنهم تشومسكي، لكن النظرة إلى «التواصل الاجتماعي» على أنه من أهم وظائف اللغة، قد تجاوزت «الجملة» إلى «النص».

١١. نادراً ما تحدث تشومسكي عن القدرة البراجماتية. ومررد ذلك إلى عنايته بالقدرة على حساب الأداء.

فردية. وهذه فقط نصف الحقيقة؛ فاللغة ظاهرة اجتماعية وتؤدي وظائف اجتماعية.

٢٢. عني تشومسكي كثيرا بفكرة الصحة النحوية grammaticality والمقبولية acceptability من زاوية لغوية بحتة. لكن عوامل أخرى غير لغوية تجعل الجملة مقبولة من الجماعة اللغوية، مثل «عقيدة المتحدث إزاء العالم الذي يعيش فيه، والفروض القبلية، وأثار موقف الخطاب، واستراتيجيات الحس» (نهاده الموسى، ١٩٨٧، ٩٠). ويمكن أن يتضح الالتباس هنا إذا انتبهنا إلى أن تشومسكي ينسب الصحة النحوية إلى القدرة، أما المقبولية فمردها إلى الأداء.

تضمينات تربوية في مناهج تعليم العربية

لم ينحصر التأثير الواسع لنظرية تشومسكي في مجال واحد بعينه؛ فإن للنظرية بصماتها الواضحة التي لا يخطئها المطلع على بحوث علم اللغة النظري وعلم اللغة التطبيقي، والنقد الأدبي، والدراسات الأسلوبية. (مازن الوعر، ١٩٩٤) ولنظرية تشومسكي كذلك فضل التزاوج المثمر بين علم النفس وعلم اللغة (سولسو: ١٩٩٦) كما أن تأثيرها لا يخفى في بحوث علم النص Textology (دي بوجراند: ١٩٩٨) لكن عندما يكون الحديث عن «تعليم» اللغة، فإن الكتابات عن إسهامات نظرية تشومسكي تكون غالبا سلبية، تتحدث عن الفشل تارة، وعن خيبة الأمل تارة (دي بوجراند، ١٩٩٨) وهذا الموقف من نظرية تشومسكي ناشئ عن تصور معين لماهية تعليم اللغة؛ فيقال مثلا: إن تشومسكي لم يقدم [وصفة ناجعة] لمشكلة تعليم اللغة. ومادام الكلام يدور عن [وصفة] فهذا ما لا يسع تشومسكي - ولا غيره - أن يقدمه.

لكن الباحث قد يتلثب مليا أمام حكم يقرره جفري سامسون مفاده أن «مدرسة تشومسكي هي آخر المدارس التي تستطيع أن تقدم شيئا لمدرس اللغة». والحق أن موقف سامسون من علم اللغة التطبيقي بشكل عام يفسر عبارته السابقة؛ فإن

١٧. لم يتناول تشومسكي الفروق بين التراكيب، وأنى له ذلك؟! فقد كان الرجل معنيا في المقام الأول بمحاولة التوصل منطقيًا إلى ما دعاه الكليات اللغوية language of universals. والفروق بين التراكيب قضية بلاغية أسلوبية تعني ببحث التحسين والتجويد اللغوي، وليست دراسة في أساسيات التركيب اللغوي.

١٨. فكرة الكليات اللغوية قد تفسر اكتساب الإنسان للتراكيب، لكنها تعجز عن تفسير اكتساب المفردات، وفيما يبدو فإن نظريات الاقتران أقدر على تفسير ذلك.

١٩. قول تشومسكي بأن «الإنسان يولد مزودا ببيولوجيا بكفاءة أو بقدرة على اللغة قول صحيح، ولكنه لا ينفي أبدا صحة نظرية السلوكيين من علماء النفس القائلة بأن اللغة عادة سلوكية مكتسبة كغيرها من العادات السلوكية الأخرى؛ فالعاملان معا هما اللذان يمكنان الإنسان من اللغة واستيعابها، بدليل أن الطفل المزود ببيولوجيا بالمقدرة على اللغة لو نشأ وترعرع في غابة بين الوحوش فلن يستطيع النطق باللغة، وأن حيوانا يعيش بين ناس ينطقون لن يستطيع ذلك أيضا». (أحمد ياقوت ١٩٨٩، ١٧٦)

٢٠. حديث تشومسكي عن جهاز اكتساب اللغة LAD قد يجعله في موقف لا يختلف عن موقف سكينر والسلوكيين، الذين يرجعون السلوك إلى التركيب الداخلي للكائن الحي؛ ففي القاهرة وجه إلى تشومسكي السؤال: «ما الفرق إذن بينه وبين السلوكيين، إذا كان كل شيء بيولوجيا فيزيقيا مشفرا في الجينات»؟ (المسيري، ٢٠٠١ ص ص ٢٧٠-٢٧١)

٢١. جعل تشومسكي حدس ابن اللغة معيارا للحكم على صحة التراكيب، وهذا الحدس يراه الباحثون شيئا غير علمي؛ إذ إنه في رأيهم متغير ولا يخضع للملاحظة؛ فهو غير جدير بالثقة.

٢٢. ينظر تشومسكي إلى اللغة على أنها ظاهرة

٢. لم ينظر تشومسكي إلى لغة بعينها - وإن كان في تحليلاته يستشهد بالإنجليزية - وإنما حاول وضع نظرية، دون الأخذ في الحسبان لغة بعينها.

٤. يولي تشومسكي أهمية بالغة للحدس اللغوي لابن اللغة، ولا يعطي أهمية لما يسمى بالمدونة corpus؛ فاللغة عنده تشتمل على عدد غير متناه من الجمل.

٥. ينكر تشومسكي وجود ما يمكن أن يسمى (نظرية تعلم).

وقد يكون تشومسكي - كغيره من اللغويين - يرى أن صياغة القواعد - كائن ما كانت - «بحيث تتخذ الشكل الصالح للتدريس الفعلي، ليست مهمة عالم اللغة. بل إن مسؤولية هذه العملية تقع على عاتق المختصين في علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات» (خرما ١٩٨٨، ٢٦) وقد نقل عن تشومسكي أنه قال بوضوح في عام ١٩٦٦: «أنا متشكك بعض الشيء في مدى أهمية ما توصل إليه علماء اللغة وعلماء النفس بالنسبة لتعليم اللغات .. إنه من الصعب الاعتقاد بأن أي من علم اللغة أو علم النفس قد وصل إلى مستوى من الفهم النظري للغة، يمكن أن يساعد على تعزيز التقنية اللازمة لتعليم اللغات» عن (خرما ١٩٨٨، ٣٩)

وحتى صدور كتابه *problem the and Language* و *knowledge of* لم يكن موقف تشومسكي السابق قد تغير؛ فهو يؤكد على أن «اللسانيات الحديثة لا يمكنها أن تمدك بشيء ذي بال يساعدك في القيام بنشاطك العملي؛ فمن الأحسن - فيما أرى - أن ينظر المشتغل بالنشاطات العملية فيما تناقشه اللسانيات، وأن يرى إن كان يمكن لها أن تقدم للمترجم والمعلم بعض الأفكار التي تمكنهما من تناول موضوعهما بوجه أحسن، ولكن ذلك قرار متروك للمشتغل بالنشاطات العملية، أن يتخذه أو لا» (تشومسكي، ١٩٩٠، ب، ١٥٤).

ويوجه تشومسكي كلامه إلى المعلم: «استعمل ما تمليه عليك بديهتك، واستعمل تجربتك، ولا

سامسون الذي تتبع تطور اللسانيات منذ القرن التاسع عشر، وحتى ثمانينيات القرن العشرين، قد تجاهل عامدا اللسانيات التطبيقية، ويقول دون موارد: «أما اللسانيات التطبيقية - وهي في الواقع دراسة طرق تعليم اللغة - فلم تحظ بنصيب كبير من الذكر، لاعتقادي بعدم جدواها في الإسهام في تعليم اللغة الإنجليزية أو اللغات الأوربية الرسمية. أما الذين يدعون أن اللسانيات قد أسهمت بالفعل في هذا المجال، فيبدو لي أنهم لا يخدمون إلا أنفسهم فحسب، بل ويخدمون الآخرين أيضا» (سامسون، ١٩٩٧، الصفحتان ح - ط من مقدمة المؤلف) وسامسون هنا يتسق مع إسهامات دي سويسر التي حددت مجال اللسانيات في «دراسة اللغة في ذاتها من أجل ذاتها».

والمقدور الباحث أن يفهم أسباب ذلك الحكم الذي عبر عنه سامسون، وترجع هذه الأسباب إلى طبيعة عمل تشومسكي نفسه؛ فهو الذي حول وجهة الدرس اللغوي من الوصف إلى التفسير، أو من اعتماد منهجية التصنيف إلى منهجية التنظير. ومعلم اللغة - تقليديا - يلتمس ما يبتغيه ببساطة في أعمال الوصف والتصنيف، أما مسائل التنظير فيراها معلمو اللغة بعيدة عن عملهم المباشر القريب. صحيح أن طبيعة اللغة البشرية لا يزال الكثير عنها مجهولا، ولكن برغم الإنجازات المشهودة لعلم اللغة الحديث، فإن كثيرا من اللغويين يحجمون عن تطبيق نتائج دراساتهم في مواقف عملية، كتعليم اللغات الأجنبية أو تعليم القراءة أو دراسة الأدب.

وعند السؤال عن إسهام لسانيات تشومسكي في مجال تعليم اللغة تلزم الإشارة إلى أمور، منها:

١. حول تشومسكي الدرس اللغوي من دراسة اللغة إلى دراسة معرفة اللغة، أو حول الاهتمام من الأداء إلى القدرة.

٢. جعل تشومسكي أكبر همه أن يحل مقدرة المتكلم على أن ينتج الجمل التي لم يسمعها من قبل، وعلى أن يفهمها.

وكذلك تعني التطبيقات عند تشومسكي استخدام قواعد نظريته في تحليل بعض التراكيب في الإنجليزية (Chomsky, 1978).

وثانيها: التوصل إلى بعض أوجه المشابهة أو الالتقاء بين نظرية تشومسكي من جهة، وأصول النحاة العرب ومصادر الفكر اللغوي عند سيبويه وابن جني وعبد القاهر وابن خلدون من جهة ثانية.

والتطبيقات بهذا المعنى توجد في كتابات: عبد السلام المسدي ١٩٨١ و١٩٩٧، ووليد محمد مراد ١٩٨٤، ومحمد عبد المطلب ١٩٨٤ و١٩٩٥، ومحمود سليمان ياقوت ١٩٨٥، وميشال زكريا ١٩٨٦ و١٩٩٣، ونهاد الموسى ١٩٨٧، وأحمد سليمان ياقوت ١٩٨٩، ومحمد بو عمارة ١٩٨٩، ومازن الوعر ١٩٩٩، ومحمد حماسة عبد اللطيف ٢٠٠٠. وهؤلاء قد يطلقون على توضيح الفكرة بالأمثلة الشارحة وصف «تطبيقات» انظر (حماسة ٢٠٠٠). وجابر عبد الأمير جبار التميمي ٢٠٠٣ في دراسته للماجستير بعنوان: «جذور النظرية التوليدية التحويلية في كتاب سيبويه».

وتحت عنوان: «قضايا ألسنية تطبيقية» يدرج ميشال زكريا ما يسميه: «إعادة قراءة التراث قراءة معاصرة على ضوء التطور الحاصل في مجال الفكر الألسني» (ميشال زكريا ١٩٩٣).

وتتفاوت حظوظ هؤلاء من التعمق في دراسة التراث العربي من جانب، ودراسة نظرية تشومسكي من جانب آخر. انظر (غلغان، ١٩٨٣).

والحق أن الباحثين العرب عندما يؤصلون الفكر اللغوي - وغيره - بالعودة إلى جذور الأفكار في مواريتنا الفكرية، فإنهم يفعلون ما يمليه عليهم منطلق البحث العلمي، ولا يفعلون أكثر مما صنعه تشومسكي نفسه، الذي خصص فصلا كاملا من كتابه «اللغة والعقل» للعودة إلى التراث الفكري الغربي وبخاصة فلسفة ديكارت وأعمال اللغوي الألماني هوبولدت. ولا يمل تشومسكي في كل مناسبة من الحديث عما يسميه «الأفكار العظيمة التي

تستمع كثيرا إلى ما يقوله العلماء، إلا إذا وجدت أن ما يقولونه ذو قيمة عملية، ويساعدك في فهم المشكلات التي تواجهك؛ لأن ما يقولونه - أحيانا - ذو فائدة حقيقية» (المرجع السابق ص ١٥٥) ويحق للباحث هنا أن يتمثل بحكمة عبد القاهر: «من أوتي نباهة في علم، لا يجوز له أن يفتي في سائر العلوم».

ولأن كل البشر يعرفون لغاتهم، يشيع الاعتقاد أن كل شيء عن اللغة قد تمت معرفته والإحاطة به. وهذا بالطبع غير صحيح؛ فإن دراسة أية لغة تثبت مدى التعقيد والتجريدية والإبداعية غير المحدودة في الربط بين الأصوات والمعاني أو بين الألفاظ والأفكار. واللغويون -كغيرهم - سوف يستمرون في أعمالهم، وستبرز دوما أسئلة جديدة. ومثلما أن بعض الحقائق قد اكتشفت، فما زال الكثير ينتظر من يميظ عنه اللثام. ولعل التحدي الكبير للعمل اللغوي يأتي من تزايد الوعي بالتفاعل بين العوامل اللغوية وغير اللغوية، فيما يتعلق بمعرفة اللغة والأداء اللغوي. فغير التاريخ كان التحدي الأعظم للعلماء هو دراسة «الإنسان» نفسه؛ ذلك أنه المتفرد وحده من بين الخلائق بعمليات اللغة، تلك العمليات الوثيقة الصلة بالعقل.

التطبيقات المقصودة

عندما يدور الكلام عن تطبيقات نظرية تشومسكي، فإن الكتابات تتناول ثلاثة أمور:

أولها: استخدام منهج تشومسكي في التحليل النحوي. وهذا ما نجده لدى كل من عبد الرحمن أيوب ١٩٧٨، ومحمد علي الخولي ١٩٨١، وميشال زكريا ١٩٨٣، ومحمود أحمد نحلة ١٩٨٨، ومحمد حماسة عبد اللطيف ١٩٩٠ (ب)، والمنصف عاشور ١٩٩١، وحسام البهنساوي ١٩٩٢، وعبد القادر الفاسي الفهري ١٩٩٣، وصبحي الفقي ١٩٩٤، ومحبي الدين حميدي ١٩٩٧، وحمزة المزيني ٢٠٠٠، وعبد الحميد مصطفى ٢٠٠١، وأدم، الصديق آدم بركات ٢٠١٠، وصالح الكشو (٢٠١٢) وصالحة حاج يعقوب (٢٠١٣)، وبوستة، الحسين (٢٠١٥).

تتوفر لمعظم المنظرين اللغويين. وما يصنعه الباحث هنا لا يعدو كونه جزءاً من واجب يقع على عاتق معلمي اللغة، وهو كما عبر أحد المتخصصين: "أن يستقظروا ويصفوا نتائج علم اللغة النظري، وذلك قبل أن تصبح مهياً أو مفيدة في أعمالهم التطبيقية" (فتيح ١٩٨٩، ٣٠)

(ب) وضع هذه الدروس في إطار «موقف تربوي» يأخذ في الحسبان ما يمكن إدراكه من مجمل أبعاد موقف التعلم: خصائص المتعلم وحاجاته وقدراته وخبراته السابقة. وطبيعة اللغة المستهدفة. وعمليات التواصل، ووظائف اللغة. والموارد المؤسسية المتاحة. والاتجاهات المعاصرة في التربية من قبيل فلسفة التعلم الذاتي المستمر، وتوظيف موارد التعلم، وأساليب تنظيم المحتوى. والمجتمع الذي يتم فيه التعلم، وهويته الثقافية. والعالم من حولنا بما يمور به من مستجدات.

يبدو من العرض السابق للأطوار التي مرت بها النظرية، أن أفكار تشومسكي تقدم إطاراً صالحاً لاقتراح تطبيقات عدة؛ فالنظرية تتعامل مع اللغة على أنها مجموعة من العلاقات ومجموعة من التحويلات. فأما التحويلات فهي مجموعة قواعد يمكننا تلخيصها في فكرة «الأصل والفرع». وأما العلاقات فيمكن تشبيه العلاقات اللغوية بقواعد لعب الشطرنج؛ فحين فرّق «دي سوسير» بين اللغة Langue والكلام Parole أي بين النظام اللغوي الكامن في عقول المتكلمين، والكلام الذي يعد بمنزلة التحقق الحسي لهذا النظام المجرد - قد اتخذ من لعبة الشطرنج وسيلة لبيان فكرته. وفي هذه اللعبة ينبغي التمييز بين شيئين: نظام اللعبة أو قواعدها التي يلم بها اللاعبين، والأداء الذي يمضي على وفق هذه القوانين. فكل أداء للعبة تظهر فيه العلاقات نفسها، وإن تعددت صور الأداء في كل مرة. وبهذا يظهر أن القوانين محدودة، ولكن صور التعبير عنها تفوق الحصر. وفي هذا المثل تناظر اللغة نظام اللعبة، أما الكلام فيناظر الأداء.

أهملت، كانت جديرة بتوجيه البحوث في الاتجاه الصحيح» (تشومسكي، ١٩٩٦ ص ٧-٣٥).

ولعلنا لا نضيف إلى النحو العربي فضلاً إذا قلنا إنه يتضمن أصولاً من أفكار تشومسكي. وفي المقابل يلزم القول إن نظرية تشومسكي وليدة عصرها، وإنها "وإن شابته في بعض جوانبها بعض الملاحظات المتفرقة القديمة عند الهنود والعرب والأوروبيين، إلا أنها لا تمثل أية نظرية لسانية أخرى" (الزيني ٢٠٠٠ ب، ١٨٩).

وإن يكن للنظريات المعاصرة من فضل فهو فضل تشبيه الباحثين إلى التعمق في دراسة إرثنا الفكري، وفضل تسليحهم بأدوات كاشفة لم تكن متوفرة قبل. ولكن أخوف ما يخاف منه عند المقارنة بين القدماء والمعاصرين تفتيق الكلام، وتحمله ما لا يحتمل، وتضخيم الآراء لأدنى ملاسة. وشتان بين بحث في الجذور، لا تكون له من غاية سوى إثبات السبق للأجداد، ولا شيء غير ذلك، وبين بحث له غايات عملية، يتوخى نتائج على مستوى الأداء.

ثالثها: أن تكون نظرية تشومسكي موضوعاً للدراسة، بمعنى أن يدرس طلاب العلوم اللغوية مقرراً في النحو التحويلي. وهذا ما يدعو إليه أمين فاخر (١٩٨٧) والبهنساوي (١٩٩٤) وغلغان (١٩٩٨) وعبد الرحمن الحاج صالح (د.ت).

وأما ما يعنيه الباحث بالتطبيقات التربوية فهو:

(أ) وظيف الأفكار التي يستخلصها من دراسته لسانيات تشومسكي، ومن مجمل النقاش العلمي الذي تثيره، ومن أوجه النقد الموجه إليها، في تصميم دروس وتدرجات لغوية واختبارات، قد تسهل للمتعلم إدراك العلاقات التركيبية، التي تسهل بدورها فهم التراكيب اللغوية. ثم وضع ذلك كله تحت تصرف مصممي المناهج، وتوظيفه ضمن مساقات إعداد معلمي اللغة العربية.

ويشار هنا إلى أن التمرس بالتدريس خبرة لم

جملتين تكون الثانية جوابا للأولى". (دلائل الإعجاز، ص ٧)

ويغيب هذا النموذج - نموذج قواعد الحالات المحدودة - محدودية قدرته على الوصف والتفسير اللغوي. لذا لم يصلح الاكتفاء به وحده.

ثانياً: نموذج بنية التراكييب Rule Structure Phrase
يقدم هذا النموذج تحليلاً للتراكيب بواسطة الشجر Marker Phrase أو ما يسمى Diagrammatic representation وهي طريقة في تحليل التراكييب تشبه إلى حد بعيد التحليل الإعرابي في النحو العربي، بل هي أشبه ما تكون بفكرة المسند والمسند إليه، التي هي أساس النحو العربي منذ أقدم تصانيفه في كتاب سيبويه، وتابعه فيها النحاة والبلاغيون من بعد. وهي الفكرة الماثلة في كل أعمال عبد القاهر الجرجاني، الذي عقد فصلاً بعنوان: «القول على فروق في الخبر»، جاء فيه: «أول ما ينبغي أن يُعلم منه أنه ينقسم إلى خبر هو جزء من الجملة لا تتم الفائدة دونه، وخبر ليس بجزء من الجملة ولكنه زيادة في خبر آخر سابق له. فالأول خبر للمبتدأ، كمنطلق في قولك «زيد منطلق»، والفعل كقولك: «خرج زيد». (دلائل الإعجاز، ص ١٧٣). فالرجل هنا يجعل الجملة مسنداً ومسنداً إليه؛ فالمسند في مثاليه كلمة «زيد»، وأما المسند إليه ففي الأول كلمة «منطلق»، وفي الثاني كلمة «خرج».

وفي حديث عبد القاهر عن ركني الإسناد (المسند والمسند إليه) يسميهما «أصل الفائدة». وأما في العصر الحديث فقد حاول إبراهيم مصطفى وعبد العليم إبراهيم أن يتخذا من فكرة المسند والمسند إليه سبيلاً إلى إحياء النحو وتجديده.

ولعل إدراك المتعلم للهيكل التجريدية للتركيب، يجعله قادراً على توليد الجمل المختلفة، دون أن يكون بالضرورة قد سمع تلك الجمل أو حفظها. وهذا ما يسميه تمام حسان «قياس الأنماط أو قياس إنتاجية النحو والطابع الخلاق فيه» (تمام حسان ١٩٨٠، ٩٥).

وعلى هذا فإن نظام اللغة - وإن كان محدوداً - فإن الكلام الذي يمكن أن يتولد عن هذا النظام غير محدود. وهذا التمثيل بلعبة الشطرنج تمثيل جيد. وهذا يعني بطريقة واضحة أن اللاعب أمامه مجموعة من الاحتمالات الكثيرة ليحقق واحداً منها في الواقع، غير أنه لا يستطيع الخروج على قواعد اللعبة. (أحمد أبو زيد ١٩٨٦) و(رمضان عبد التواب ١٩٩٠ ب)

وقد حاول الباحث أن يستخلص بعض التطبيقات التربوية من جوانب عدة من نظرية تشومسكي، في ضوء قابلية تلك الجوانب للتطبيق في مجال تعليم اللغة العربية. ويمكن إيضاح هذا من خلال النماذج الآتية:

أولاً: نموذج قواعد الحالات المحدودة: Finite Grammar state

مع أن النظرية قد تجاوزت هذا النموذج، إلا أنه يسمح بتطبيقات لغوية من قبيل التراكييب البسيطة، مثل:

«هذا كتاب نافع». «هذا امرؤ يعشق القراءة»

يركز تشومسكي على ترتيب عناصر الجملة order Word. فكل جملة مركبة من كلمات مرتبة ترتيباً محدداً في إطار ما تقتضيه القاعدة، على أساس سلسلة من الاختيارات، فإذا بدأت الجملة بكلمة (هذا)، يتحتم أن يعقبها مفرد مذكر (معرفة أو نكرة)، (عاقلاً أو غير عاقل). فالعنصر الذي تبدأ به الجملة يحدد العنصر التالي له، وهكذا حتى نهاية الجملة. ويمكن توسيع الجمل بإضافة عناصر جديدة. (الراجحي: ١٩٨٦).

وكان قد سبق إلي بيان هذه الفكرة عبد القاهر الجرجاني (المتوفى ٤٧١هـ) حين قال: ومختصر كل الأمر أنه لا يكون كلام من جزء واحد، وأنه لا بد من مسند ومسند إليه، وكذلك السبيل في كل حرف رأيته يدخل على جملة، كإن وأخواتها، ألا ترى أنك إذا قلت: «كأن» يقتضي مشبهاً ومشبههاً به؟ وكذلك إذا قلت: «لو»، «لولا» وجدتهما يقتضيان

ولكن تبقى الصعوبة الحقيقية في استخدام المشجر لوصف وتفسير التراكيب العربية أنه لا يجوز أن يقسم كلام لغة معينة إلى أجزاء بناء على تقسيم لغة أخرى، كما أنه ليس من الضروري أن تتشابه أجزاء الكلام في لغة ما مع لغة أخرى، سواء من حيث عدد تلك الأجزاء أم من حيث الكلمات التي تدرج تحتها. كذلك فإن «هناك لغات لا تستطيع هذا الطريقة أن تكون مقياسا لكل الجمل النحوية فيها». (الراجحي ١٩٨٦، ١٣٦). ومن ثم يقترح تشومسكي الطريقة الثالثة، كما يتضح مما هوأت.

ثالثا: نموذج التحويل: Transformational

هو الأنموذج الذي أعطى نظرية تشومسكي التسمية المميزة لها في مسيرة علم اللغة. وهو الأنموذج الذي تنصرف إليه الأذهان غالبا عند ذكر نظرية تشومسكي. ويعني من الناحية التركيبية: «تغيير إحدى جملتين داخل مجموع واحد إلى الأخرى. وربما شمل التحويل كذلك تغيير الجملة من الإثبات إلى نفي أو استفهام، مثل: الرجل قادم - الرجل ليس قادم - هل الرجل قادم؟. وواحدة من هذه الأنواع التركيبية - عادة الجملة المثبتة - تعد الأصل أو الأساس input وتحويلها يتم إنتاج أنواع أخرى «نفي أو استفهام» يطلق عليها اسم الفرع أو النتاج output .

وهناك قوانين تحكم أخذ أنواع النتاج من الأصل، وهذه القوانين غالبا ما تتنوع بحسب نوع اللغة والظروف المحيطة .. وإذا نحن في النهاية حصلنا على القوانين التي تحكم أي تغيير من الإثبات إلى النفي أو الاستفهام أو أي نوع نريده من الجمل فقد حصلنا على تحويل كامل (ماريو باي ١٩٨٣) وفي الإنجليزية:

A1 The boy passed out the candy.

A2 The boy passed the candy out.

B1 Linguists often use large words.

B2 Large words are often used by linguists

يتضح من المشجر السالف أن ركني الإسناد هما - في أعلى المستويات - «المركب الفعلي» و«المركب الاسمي». وأما مكملات الإسناد فهي - في المستويات الأدنى - المركب الاسمي، وتتضح علاقته بالمركب الفعلي. ومن مكملات الإسناد كذلك: المركب الحرفي، ويبرز المشجر علاقة هذا المركب الحرفي بالفعل.

ويمكننا القول إن تحليل التراكيب اللغوية بواسطة المشجر يفيد في أمور منها:

- التعبير عن الهياكل التجريدية التركيبية للجملة العربية.

- إنتاج عدد لا نهائي من الجمل بناء على معرفة المكونات، من أمثلة ذلك:

فهم المسألة الصعبة الطالب

باع الثمار الناضجة التاجر

مزق الورقة الحمراء الولد

نفذ التصميم الجديد المهندس

حطم الزجاج الأمامي الجمهور

اشترى السيارة الأمريكية الرجل

ولسوف يدرك الدارس - من خلال المشجر - أن التراكيب الآتية غير ممكنة:

فهم الصعبة المسألة الطالب.

الطالب فهم الصعبة المسألة.

وبالطريقة نفسها يحلل الطالب التركيب الآتي:

”ضرب زيد عمرا ضربا شديدا يوم الجمعة تأديبا له“. فهل الركنان في الجملة السابقة:

(أ) زيد، عمرا؟

(ب) ضربا، شديدا؟

(ج) ضرب، زيد؟

(د) ضرب، عمرا؟

هذا الكتاب يملكه علي

هذا من قتل عليا

هذا ما قاله علي

الطريقة الثالثة: تأويل مجموعة من الجمل تعود كلها إلى بنية عميقة واحدة. من ذلك مثلا الجمل الآتية:

يسهل إرضاء علي

علي يسهل إرضاءه

من السهل إرضاء علي

من السهل أن ترضي عليا

أن يرضى علي فهذا سهل

يرضى علي بسهولة

وفي إطار أشمل كان عبد القاهر قد بين فكرة التحويلات في الإسناد، فتحدث عن أصل الإسناد، ثم عن الصور المحولة عن الأصل، سواء كان التحويل بالزيادة أو بالحذف أو بتغيير الموقع أو غيره، فيقول:

”.. ولا نظم في الكلم ولا ترتيب، حتى يعلق بعضها ببعض، ويبني بعضها على بعض، وتجعل هذه بسبب من تلك“. ويمثل لأصل الإسناد بالقول: ”.. أن تعمد إلى اسم فتجعله فاعلا لفعل أو مفعولا، أو تعمد إلى اسمين فتجعل أحدهما خبرا عن الآخر“.

أما التحويلات فيمثل لها قائلا: ”.. أو تتبع الاسم اسما على أن يكون الثاني صفة للأول، أو تأكيدا له، أو بدلا منه. أو تجيء باسم بعد تمام كلامك على أن يكون صفة أو حالا أو تمييزا“.

وأوضح كلامه عن التحويل هو قوله: ”..أو تتوخى في كلام هو لإثبات معنى، أن يصير نفيًا أو استفهاما أو تمنيا، فتدخل عليه الحروف الموضوعة لذلك“. (دلائل الإعجاز، ص ٥٥)

من صور التحويل:

C1 Please go over your homework tonight.

C2 Please go your homework over tonight.
(Rowe, Bruce, 2016, pp 128-129)

ونموذج التحويل يقوم في معظم تطبيقاته علي فكرة البنية العميقة Structure Deep، التي تمكننا من تحويل جملة إلى جملة أخرى، واعتماد مستوى أعمق من المستوى الظاهر في الكلام. وقد توفرت أدلة على أنه يوجد تحت البناء السطحي للغة بناء عميق يتبع قواعد متسقة Systematic للتحويل.

وبشكل عام يتم التحويل بطرق ثلاث:

الطريقة الأولى: تحويل جملة إلى جملة. فمثل قولنا: ”حضر الطالب المحاضرة“ يمكن تحويلها إلى أي من الجمل الآتية:

حضر الطلاب المحاضرة - حضرت الطالبة المحاضرة

حضر الطالبان المحاضرة - حضرت الطالبتان المحاضرة

حضر الطالب المحاضرات - حضر الطالب المحاضرتين

ما حضر الطالب المحاضرة - هل حضر الطالب المحاضرة؟

حضرت المحاضرة - ما حضرت المحاضرة - هل حضرت المحاضرة؟

الطريقة الثانية: تحويل الجمل المتشابهة أو المتماثلة ظاهريا إلى نظائرها المختلفة في البنية العميقة، فمثلا:

هذا كتاب علي

هذا قاتل علي

هذا كلام علي

تلك تراكيب متماثلة ظاهريا، إلا أن لكل منها نظيرا مختلفا في البنية العميقة. وهي على الترتيب:

- كان عندي البارحة»
- ٧- التحويل بالاستفهام interrogation مثل، «ألقي الدكتور المحاضرة»، «هل ألقى الدكتور المحاضرة؟»
- ويكون تحويل الاستفهام بالزيادة، كما في زيادة هل أو الهمزة:
- «عادت القافلة - أعادت القافلة؟» .
- أو بالحذف، كما في حذف الفاعل: «حفظ محمد السورة - من حفظ السورة؟» .
- أو حذف المفعول: «ماذا حفظ محمد؟» .
- أو بالإحلال، كما في إحلال كيف محل المركب الفعلي: «جلس المهزوم يعني سوء حظه - كيف جلس المهزوم؟»
- ٨- التحويل بالنفي negative، مثل: «ما هن أمهاتهم»
- ٩- التحويل بالبناء للمجهول passive، مثل: «كتب عليكم الصيام»
- ١٠- التحويل بالنسخ copying مثل، «مهلا يا هذا»، «مهلا يا هذا مهلا»
- ١١- التحويل بالتقديم fronting مثل، «أنا عربي»، «عربي أنا»
- ١٢- التحويل بتحريك الموقع position extra، وصوره شتى، منها - طبقاً للمصطلح النحوي-: أن يصير الفاعل مبتدأ، أو أن يصير المبتدأ فاعلاً
- أن يصير نائب الفاعل مبتدأ، أو أن يصير المبتدأ نائباً عن الفاعل
- أن يصير المفعول به مبتدأ، أو أن يصير المبتدأ مفعولاً به
- أن يصير النعت حالاً، أو أن يصير الحال نعتاً
- أن يصير التمييز فاعلاً، أو أن يصير الفاعل

يأخذ التحويل صوراً شتى، بعضها متداخل في بعض، ولعل من صور التحويل الممكنة في العربية ما يأتي:

- ١- التحويل بالحذف deletion كإجابة عن سؤال: «كيف أنت؟»، فيقال: «عليل». كما هو في باب حذف الخبر لدى النحاة العرب. وللحذف مواضع شتى أوردها ابن هشام الأنصاري (توفي ٧٦١هـ) في كتابه «مغني اللبيب»
- ٢- التحويل بالتعويض أو الإحلال replacement كإحلال الضمير محل الاسم الظاهر في: «هل رأيت زيداً؟» فيقال: «نعم رأيت». وتمنع نظرية الربط مثل «نعم رأيتها» أو «نعم رأيتهم» أو «نعم رأيتك».
- ٣- التحويل بالتوسيع expansion ولعله يندرج تحت هذه الطريقة أشكال توسيع الجملة، مثل:
- التراكيب المتفرعة إلى اليسار، مثل: «ضرب زيد عمراً»، فيمكن أن يقال: «ضرب زيد عمراً ضرباً شديداً يوم الجمعة تأديباً له»
- التراكيب المتفرعة إلى اليمين، مثل: «محمد رسول الله»، فيقال: «إنني لأشهد موقناً أن محمداً رسول الله»
- التراكيب العديدة التفرغ، مثل: «العلم نور»، يقال فيها: «لا جرم أن العلم النافع نور يشرق في القلب»
- ٤- التحويل بالاختصار reduction، كقول أحدهم «إلي بهذا الكتاب»، بدلاً من: «إيتوا إلي بهذا الكتاب»
- ٥- التحويل بالزيادة addition مثل: «الثوب أعجبني»، تصير: «اشتريت الثوب الذي أعجبني».
- ٦- التحويل بإعادة الترتيب permutation مثل: «كان عندي هذا الرجل البارحة»، «هذا الرجل

تمييزاً

أن يصير البديل فاعلاً، أو أن يصير الفاعل
بديلاً

أن يصير «المبتدأ والخبر» معمولين لناسخ
حريفة أن يصير «المبتدأ والخبر» معمولين لناسخ
فعلي

أن يصير «المبتدأ والخبر» مفعولين لفعل متعد
إلى مفعولين أصلهما المبتدأ والخبر

أن يصير المصدر المؤول مصدراً صريحاً، أو أن
يصير المصدر الصريح مصدراً مؤولاً

١٢- التحويل من العامية إلى الفصحى، مثل:
«صليت كم ركعة؟»، «كم ركعة صليت؟»

١٤- التحويل بالتنعيم والنبير، مثل: «وافقت»،
للدلالة على الاستفهام، أو التعجب، أو الاحتجاج،
أو التوبيخ، أو التأنيب، وغير ذلك. وتستفاد
الدلالة من عناصر السياق ونغمة الصوت.

ويمكن أن تعود صور التحويل إلى ثلاث صور،
هي التحويل بالحذف والتحويل بالزيادة والتحويل
بإبدال الموقع. تلزم الإشارة هنا أن تشومسكي
قد قلص من أعداد التحويلات ودورها؛ أي إن
النظرية لم تحتفظ في أحدث صورها إلا بقاعدة
تحويل واحدة فقط هي حرك ألفا α move أي
حرك ما يمكن أن يحرك في الحدود التي تفرضها
بقية عناصر النظام. (روبنز، ١٩٩٧).

ولأن التحويلات عند تشومسكي تجري على
البنية العميقة، (أو على الجملة النواة أو نواة
التركيب construction kernel عند هاريس)؛ فإن
النواة تعد أصل التركيب، والتحويلات تعد عدولا
عن الأصل. والعدول عن الأصل يحتاج عند النحاة
إلى «تأويل» أي تقدير الأصل، والتقدير يكون طبقاً
لصورة التحويل أو العدول عن الأصل.

ويذكر تمام حسان عن صور التحويل: «العدول
عن الأصل يكون بالاستتار، أو الحذف، أو الزيادة،
أو الفصل، أو الإضمار، أو التضمين، أو التقديم

والتأخير» (تمام حسان، ١٩٨٠، ٩٤) و(رشراش،
٢٠١٤) و(بوستة، ٢٠١٥)

ومما يقوي الاعتماد على التحويلات وتوظيفها
في التطبيقات التربوية، كون الجملة العربية حرة
مرنة نسبياً؛ فلا تتقيد بنظام مقيد في ترتيب
أجزائها. على أن هذه الحرية ليست مطلقة؛
فهناك بعض الأساليب تقف فيها الجملة العربية
حريتها الكاملة في التقديم والتأخير (في كتاب
«الأصول في النحو» حصر ابن السراج ثلاثة عشر
موضعا لا يجوز فيها التقديم). ومن وجهة النظر
النحوية فإن التقديم والتأخير ظاهرة من ظواهر
الحرية في تركيب الجملة. أما عندما تتقيد هذه
الحرية في حالات خاصة، فإن الدارسين سيفهمون
ذلك بكثرة التعرض والاستعمال.

في ضوء الأفكار السابقة يمكن أن ندرك ما
قرره - منذ زمن - Jacobson أنه يمكن تعليم
أسس التراكيب عندما نضع نصب أعيننا الأبنية
العميقة، التي تساعد المتعلم على صوغ تعميمات
ناجحة، والتخلص من اللجوء إلى الحفظ الآلي
وال تكرار وترديد القاعدة. كما يذكر أنه قد دلت
الشواهد التجريبية على فاعلية التحويل في أحد
فصول تعليم الإنجليزية للمبتدئين في ميتشجان.
(Jacobson, 1966)

ويجب ألا نتوقع الكثير من ذلك النموذج؛ فهو
لم يسلم من النقد، شأن غيره من النماذج. فالعدد
الكبير للتحويلات اللغوية يصعب تصوره، ولا يمكن
أن نجزم بأن المتحدث قد استوعب أشكال التحويل
الممكنة في لغته كلها. فبعض التراكيب المتوقعة لا
يمكن تفسيرها في ضوء سلسلة من التحويلات،
فحين يقال مثلاً: «الناس الذين اتصلوا هاتقيا
ويرغبون في استئجار منزلك عندما تذهب السنة
القادمة هم من كاليفورنيا». فهذا التركيب فيه
ارتباط وثيق، واعتماد مباشر بين كلمة (الناس)
وكلمة (هم).

ومع إمكانية الاستفادة من فكرة التحويلات في
التطبيقات التربوية، وبالرغم من تجربة ميتشجان

تحصل من مجموع هذه الكلم كلها على مفهوم، هو معنى واحد لا عدة معان، كما يتوهمه الناس ... لأن عمرا مفعول لضرب وقع من زيد عليه، ويوم الجمعة زمان لضرب وقع من زيد، وضرباً شديداً بيان لذلك الضرب كيف هو وما صفته، والتأديب علة له وبيان أنه كان الغرض منه“.

ويواصل عبد القاهر التأكيد على الكيفية التي بها يفهم الناس التراكيب، قائلاً: «وإذا كان ذلك كذلك، بان منه وثبت، أن المفهوم من مجموع الكلم معنى واحد لا عدة معان، وهو إثباتك زيدا فاعلا ضربا لعمرو، في وقت كذا وعلى صفة كذا، ولغرض كذا“ (دلائل الإعجاز، ص ص ٤١٣-٤١٤)

وما سبق مؤداه من الناحية التطبيقية أن نستحضر نظام الارتباط والربط في العربية، وأن نعمل على تنمية وعى الدارسين بذلك النظام. ولعل مما يندرج ضمن نظرية الربط مجموعة أبواب في نحو العربية منها فكرة النوع والعدد، والتعريف والتكثير، والتكلم والخطاب والغيبة، وصيغة الفعل (الماضي والمضارع والأمر).

فمن نماذج الربط: المطابقة بين الفعل والفاعل، مثل:

- القراء (يرتلون - يرتل - يرتلان) القرآن.
- القصيدة (تتكون - يتكون) من أبيات.
- إنهم (ينصرون - تتصرون - ينصرون) الضعيف.

ومن نماذجه: المطابقة بين الصفة والموصوف في النوع والعدد والتعريف والتكثير والحالة الإعرابية، مثل:

- حفظت القصيدة (الجديد - الجديدة).
- أدركت الهدف (البعيد - البعيد).
- ومن نماذجه: المطابقة بين الضمير وصاحبه، مثل:
- أعطاني الكتاب (فأخذته - فأخذتها).

التي ذكرها Jacobson، فنحن مازلنا - كما ينبه براون - في حاجة إلى نظرية تتجاوز الافتراض أن الجملة ليست بأكثر من تحويلات بسيطة (براون ١٩٩٤ ب).

رابعا : أنموذج الربط

إن تكوين الجملة ليس مجرد صنع مصفوفة من المفردات في نظام تحكيمي تفرضه اللغة. بل إن مفردات الجملة تتشابه فيما بينها وترتبط بعلاقات يلزم الوعي بها لفهم التركيب. سواء كانت الروابط معنوية كما في: «فهم الطالب المسألة الصعبة»، أم كانت الروابط لفظية كما في: «المسألة فهمها الطالب».

وقد أفاض في تبيان العلاقات التركيبية عبد القاهر الجرجاني، في مواضع شتى من الدلائل، فمما قاله: ”.. لا يتصور أن يتعلق الفكر بمعاني الكلم أفرادا ومجردة من معني النحو، فلا يقوم في وهم ولا يصح في عقل، أن يتفكر متفكر في معنى فعل من غير أن يريد إعماله في اسم، ولا أن يتفكر في معنى اسم من غير أن يريد إعمال فعل فيه، وجعله فاعلا أو مفعولا، أو يريد فيه حكما سوى ذلك من الأحكام، مثل أن يكون مبتدأ أو خبرا أو صفة أو حالا أو ما شاكل ذلك“.

ويؤكد عبد القاهر استحالة الفهم بدون تصور العلاقات التركيبية، فيقول: ” وإذا أردت أن ترى ذلك عيانا فاعمد إلى أي كلام شئت و أزل أجزاءه عن مواضعها، وضعها وضعاً يمتنع معه دخول شيء من معاني النحو فيها، فقل في:

قفا نبك من ذكرى حبيب و منزل

من نبك قفا حبيب ذكرى و منزل

ثم انظر هل يتعلق منك فكر بمعنى كلمة منها“.

(دلائل الإعجاز، ص ٤١٠)

ويشرح عبد القاهر العلاقات التركيبية الموصلة إلى الفهم بالمثال الآتي: «.. إذا قلت : “ضرب زيد عمرا يوم الجمعة ضربا شديداً تأديبا له ” فإنك

تشبيه الكتاب إلى تجنب الغموض في الكتابة. فقد كان من الأجدى أن يقال:

”المركز النموذجي لخدمة المواطن“ و”انتظرنى عند الباب الجديد للمتحف“.

ويعود إلى أفكار تشومسكي بعض الفضل في التنبيه إلى احتمالات المعاني في التراكيب اللغوية. راجع (الخولي، ١٩٨٢) وللمعلم أن يوظف هذه الأفكار في تعليم كيفية تحاشي الوقوع في اللبس الناتج عن المعجم أو التراكيب أو النبر والتنغيم أو الرسم الإملائي أو استعمال علامات الترقيم. ومن هذا ما كتبه أحدهم: «يحب محمد الزهور أكثر من زوجته».

جدوى فكرة الارتباط و الربط في تعلم اللغة حين تبدو نواتج العملية التعليمية أدنى من توقعاتنا، فإننا مطالبون حتماً أن نفكر بطريقة (ثورية): فقد تكون كل الجهود الهائلة المبذولة تسير في الاتجاه الخطأ. أو كما قيل: «لقد كان الكثيرون من أبناء العربية يشعرون بأنهم عاجزون عن فهم النظام النحوي للغة من خلال منهج النحاة، حتى اتهم بعضهم النظام ذاته بأنه عسير الفهم بالقياس إلى نظم اللغات الأخرى، وشاركهم في توجيه هذا الاتهام بعض من شرعوا في تعلم العربية من غير الناطقين بها. وكان الباحثون في نحو العربية يشعرون بأن في منهج النحاة خلا، بل دليل إخفاقه في تحقيق الغاية منه، وهي تمكين الفرد من التعبير من المعاني على النسق الصحيح للعربية الفصيحة، ولكن هؤلاء الباحثين لم يكونوا يعرفون أين يكمن ذلك الخلل». (حميدة ١٩٩٧، ٦٧)

وفي ضوء نظرية الربط يمكن أن ننظر إلى قواعد اللغة العربية باعتبارها نظامين:

فأما الأول: النظام التركيبي تقسم فيه الجمل إلى جملة بسيطة وجملة مركبة.

وأما الثاني فهو النظام الإعرابي: وفيه تقسم الجمل إلى جمل لا محل لها من الإعراب وجملة لها محل من الإعراب. ويميل الباحث إلى إرجاء تعليم

- درست المسألة (فاستوعبتها - فاستوعبتهم) ومن نماذجه: المطابقة بين التوكيد والمؤكد في النوع والعدد.

وينظر إلى الضمائر المتصلة في بعض المذاهب النحوية على أنها علامات للمطابقة بين الفعل وفاعله؛ فالألف في (قاما الزيدان) حرف دال على أن الفعل لاثنين. والواو في (قاموا الزيدون) دال على أن الفعل لجماعة. وفي القرآن: وَأَسْرُوا النَّجْوَى الَّذِينَ ظَلَمُوا. (الأنبياء ٢)

وتعمم الفكرة على التراكيب التي يتقدم فيها المسند إليه، مثل: (الرجال عادوا)، فالواو تعد - في أحد الآراء - علامة تناظر التاء في (الرجال عادت).

ويقصد بالربط (نظام الارتباط والربط): «النظام الذي يجرى عليه الائتلاف بين مكونات الجملة وبين الجمل بعضها وبعض، حتى ينشأ المعنى الدلالي العام المستفاد. (حميدة، ١٩٩٧)

ويميز مصطفى حميدة بين «الارتباط» و«الربط»؛ فيعرف الارتباط بأنه: «نشوء علاقة نحوية سياقية وثيقة بين معنيين دون واسطة لفظية». أما الربط فيعرفه علي أنه: «اصطناع علاقة نحوية سياقية بين معنيين باستعمال واسطة تتمثل في أداة رابطة تدل على تلك العلاقة أو ضمير بارز عائد». (حميدة، ١٩٩٧ ص ١٤٢ و ص ٢٠٢)

ففي مثل عبارة: «مركز خدمة المواطن النموذجي»، يمكن تحليلها طبقاً لنموذج $bar \ x$ على الصورة:

[مركز خدمة المواطن] [النموذجي] أو [مركز خدمة] [المواطن النموذجي]

وفي عبارة مثل: «انتظرنى عند باب المتحف الجديد»، يمكن أن تحلل كما يأتي:

[انتظرنى عند] [باب المتحف] [الجديد] أو [انتظرنى عند باب] [المتحف الجديد]

ولهذه الطريقة جدواها في تعليم العربية، وفي

القرينة الإعرابية - أو استبدالها - لم يمنع من الفهم هنا.

أما المعنى الذي يحاول المتكلم والسامع واللغوي الوصول إليه، فهو وثيق الصلة بالتركيب، ولا سبيل إلى التغاضي عن نظام التركيب، وبخاصة في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ومع كل ما تقدم فالباحث يؤمن بأن لنظام الإعراب في العربية ميزات وضرورات، بل إن فهم المراد من بعض التراكيب يتعذر أحياناً في غيبة العلامة الإعرابية، ويواجه السامع بغموض لا يكشفه إلا العلامة الإعرابية، بوصفها قرينة من عدة قرائن تتضافر معاً للوصول إلى الدلالة.

خامساً: النموذج الأدنى

يفترض تشومسكي أن «المعجم» - بالمعنى الذي يستعمله - يتضمن السمات التركيبية للكلمات، وأن هذه المفردات تتم عليها عمليتا الضم والنقل (تأليف المركبات)، وأن الضم والنقل هنا هدفه التوافق (سواء بالمخالفة أو المطابقة) بين سمة في مكون وسمة في مكون آخر، أي التوفيق بين العلاقات النحوية وقيود التقديم والتأخير (يسميه تشومسكي «التحريك»). وهذه طريقة في التحليل اللغوي يوحد فيها تشومسكي بين النحو والمعجم.

ولا حاجة إلى إعادة التأكيد على أن تشومسكي ليس معنياً بتعليم اللغات على إطلاقها، فضلاً عن أن يكون معنياً بتعليم العربية لأبنائها أو لغيرهم. لكن مع ذلك فقد يكون من المفيد أن نسترشد بفكرة النموذج الأدنى في تبيان بعض التراكيب العربية، على النحو الآتي:

المفردة المعجمية «ضَرَبَ» لها تصريفاتها من حيث الزمن الصريفي [ضرب / يضرب / اضرب]، أو من حيث المسند إليه [أضرب / يضرب / تضرب / نضرب]، أو من حيث اللواحق الدالة على النوع [ضرب / ضربت]، أو اللواحق الدالة على العدد - على أحد الرأيين - كما في [ضرباً / ضربوا / ضربن] أو من حيث تعدي الفعل ولزومه،

النظام الإعرابي؛ فيقدم في برامج المستويات العليا المتخصصة، لأسباب منها:

أ- بعض النحاة المتأخرين اتخذوا من الإعراب وحده وسيلة للإبانة عن المعنى، برغم أن الإعراب ذاته مفتقر إلى المعنى.

ب- الإعراب ليس سوى قرينة واحدة من قرائن عديدة.

ج- العلامة الإعرابية تعجز عن التمييز بين المعاني في حالات مثل: حالة الاسم المقصور، والاسم المنقوص المرفوع والمجرور، والمضاف إلى ياء المتكلم.

هـ- العلامة الواحدة تتخذ لمعاني عدة: فالرفع للمبتدأ والخبر والفاعل مثلاً.

و- يجوز إهدار العلامة الإعرابية عند أمن اللبس؛ فالفاعل النحوي قد يتوارى أمام وضوح الفاعل المنطقي. يقول ابن عقيل: «وقد يحملهم ظهور المعنى على إعراب كل واحد من الفاعل والمفعول بإعراب الآخر كقولهم: خرق الثوب السمار، وكسر الزجاج الحجر».

ولن يجادل بأن المعنى مفتقر إلى الإعراب يقال: إن العكس أيضاً صحيح؛ فالإعراب كثيراً ما يفتقر إلى معنى. خذ مثلاً قولهم: جاء زيد ورأيت زيداً ومررت بزيداً فإن المفهوم أن زيدا في الجملة الأولى فاعل، وأن هناك خطأ في الإعراب. وهو في الجملة الثانية مفعول به برغم الخطأ في الإعراب. وهو في الجملة الثالثة مجرور ولكنه خطأ في الإعراب.

والمغزى أن الإعراب لم يدلنا على المعنى، بل كان المعنى كاشفاً لخطأ الإعراب. ويتأكد افتقار الإعراب ذاته إلى المعنى من إجازة الإعراب على المجاورة، كما في:

”ولو دخلوا جحرَ ضبٍ خربٍ لدخلتموه“؛ فنحن نفهم أن كلمة خرب ووصف لكلمة جحر، وكان القياس أن يقال: ”جحر ضبٍ خرباً“. وإهدار

٧. ضرب اللاعب الكرة
٨. ضرب الجلاد ضحية بريئة
٩. ضرب القلب لرؤية الطفل الشهيد
١٠. ضرب المهاجر في بلاد بعيدة
١١. ضرب لون النبات إلى الصفرة
١٢. ضرب الإمام على أيدي أعدائه
١٣. ضرب الموظف بالتعليمات عرض الحائط
١٤. ضرب موسى بعصاه الحجر
١٥. ضرب المنتصر على عدوه الجزية
١٦. ضرب القائد على المهاجمين حصارا
١٧. ضرب اللاعب رقما قياسيا
١٨. ضرب إلى غرضه أكباد الإبل

ولا ينكر أحد أن الدلالات المختلفة في كل تركيب مستفادة من التركيب في مجموعه. ولا يقال إن هذه كلها معان معجمية للفعل ضرب، فهذا وهم، بدليل أن أي معجم يعجز عن سرد هذه المعاني إلا بالتمثيل لها بتركيب، فتكون التراكيب هي الهادية إلى المعنى، وليس العكس كما قد يتوهم.

والنظرة السابقة مؤداها - من الناحية التعليمية - أن توجه أذهان الدارسين إلى تأمل العلاقات في مجمل التركيب، سواء العلاقات السطحية (الأفقية)، أو العلاقات الرأسية (علاقات الاستبدال)، أو العلاقات المنطقية (من صنع ماذا؟ ولن؟ ومتى؟ وكيف؟ ولماذا؟ وبماذا؟)

وإلى هنا يلزم هنا الانتباه إلى أن النماذج الخمسة السابق ذكرها، يتصل بعضها ببعض اتصالا لا يصح معه تصور عمل أي منها منعزلا. وهي نماذج للتحليل اللغوي، متبعة في إطار نظرية تشومسكي. ونماذج التحليل تلك ليست متوازية مع مراحل تطور النظرية؛ لقد حدث مصادفة أن كانت خمسة نماذج وخمس مراحل.

من مهام التعلم لاختصاصي المناهج وللمعلم وللطالب

أو من حيث البناء للفاعل أو البناء لما لم يسم فاعله [ضُربَ / ضُربَ]، أو من حيث الزيادة في الصيغة الصرفية [أضربَ / ضاربَ / تضاربَ].

لكن طريقة التحليل هذه - برغم فوائدها - لا تقيد أحيانا في تحليل التراكيب وفهمها، كما يبدو من المثالين الآتين:

- ضرب زيد عمرا ضربا شديدا تأديبا له.

- ضرب البدوي خيامه حول المرعى الخصيب.

فإذا كان الفعل [ضرب] في المثالين ماضيا، مبنيا للمعلوم، مجردا من أحرف الزيادة، متعديا بنفسه إلى مفعول واحد، مسندا إلى فاعل عاقل مفرد مذكر، بالإضافة إلى كونه مبنيا على الفتح الظاهر على آخره - إذا كان الأمر كذلك، فما جدوى أنماط التحليل السالفة في التوصل إلى فهم المعنيين المختلفين في كلا المثالين؟

إن معنى التركيب في المثالين غير مستفاد من طريقة التحليل السابقة، وإنما المعنى مستفاد من ضم المكونات بعضها إلى بعض، وصحيح أن من المفيد أن نعلم أن فعلا ما مبني للمعلوم أو للمجهول، أو أنه لازم أو متعد، إلى آخر ذلك من تحليل. لكن ما جدوى هذا أمام تركيبين لهما التحليل عينه، وهما مع ذلك مختلفان فيما يؤديان إليه من فهم؟ والأمر لا ينتهي عند زوجين من الأمثلة، إذن لهانت الأمور، لكن ما الحال أمام مجموعة كبيرة من الأمثلة؟

والأمثلة الآتية توضح فكرة الضم و دورها في فهم التراكيب:

١. ضرب الخليفة الدنانير الذهبية باسمه
٢. ضرب التاجر موعدا لدائنيه
٣. ضرب المهندسون طريقا بين القريتين
٤. ضرب المعلم أمثلة توضيحية
٥. ضرب المؤمن صفحا عن المعاييب
٦. ضرب المستثمر في المشروع بسهم

- معينة
١٢. أن يحول الخبر إلى استفهام
١٣. أن يحول التركيب إلى ما لم يسم فاعله
١٤. أن يتعرف على وجه الاستفهام
١٥. أن يتعرف على بعض السمات المعجمية للفعل
١٦. أن يتعرف على الارتباط بين عناصر التركيب
١٧. أن يعين التركيب الإضافي الذي يدل على التملك أو غيره
١٨. أن يتعرف على البنية العميقة للتركيب الإضافي
١٩. أن يحدد ركني الإسناد في الجمل البسيطة والموسعة
٢٠. أن يحلل العبارات ويعين حدودها
٢١. أن يعين أصل التركيب قبل توسيعه
٢٢. أن يحدد التركيب الموسع عن اليمين
٢٣. أن يحدد التركيب الموسع عن الشمال
٢٤. أن يحدد التركيب الموسع من داخله
٢٥. أن يحدد التركيب المتعدد التوسيع
٢٦. أن يستنتج الدلالة الصواب مما يقتضيه الكلام
٢٧. أن يتعرف على دلالة النسبة بين المضاف والمضاف إليه
٢٨. أن يحدد التركيب الخطأ نحوياً
٢٩. أن يحدد التركيب الخطأ دلاليًا
٣٠. أن يحدد التركيب الخطأ مقارنة بالواقع المعلوم
٣١. أن يتعرف على التركيب غير الملائم اجتماعياً
٣٢. أن يرتب عناصر التركيب الترتيب الممكن
٣٣. أن يميز دلالة حروف المعاني في التركيب من
- من مجمل ما عرض تحت عناوين: «فهم التراكيب» و«مراحل تطور نظرية تشومسكي» و«من أوجه النقد الموجهة إلى نظرية تشومسكي» و«تطبيقات تربوية لنظرية تشومسكي» - من مجمل ذلك يمكن التعبير عما استخلصه الباحث من مهام تعلم قد تسهل للتعلم إدراك العلاقات التركيبية، التي تسهل بدورها فهم التراكيب اللغوية، وقد صاغها الباحث في هيئة أهداف أو مؤشرات أداء، يوظفها مصممو المنهج وواضعو دليل المعلم والمعلمون في التخطيط والتنفيذ والتقييم والتطوير. وذلك على النحو المبين باللائحة الآتية (وهي على كل حال ليست لائحة نهائية، وما ينبغي أن تكون)
١. أن يستبدل بأحد عناصر التركيب عنصراً معادلاً، اسماً كان أو فعلاً أو حرفاً (أداة)
٢. أن يستبدل بأحد التراكيب تركيباً معادلاً من حيث ترتيب مكوناته
٣. أن يستبدل بأحد التراكيب تركيباً معادلاً من حيث المعنى (المستفاد من البنية العميقة)
٤. أن يستبدل بأحد التراكيب تركيباً مناظراً من حيث الوظائف النحوية لكل مكون من مكوناته
٥. أن يعين الضمير العائد أو الضمير الرابط
٦. أن يربط بين تركيبين باستخدام الاسم الموصول أن يضع أحد عناصر التركيب في مكانه
٧. أن يعيد ترتيب عناصر التركيب، ويعين المقبول منها نحوياً وغير المقبول.
٨. أن يحول الإثبات إلى نفي، والعكس.
٩. أن يتعرف على ما ينقض النفي (نفي النفي)
١٠. أن يتعرف على قيود التوارد للاسم والفعل طبقاً للسمات الدلالية
١١. أن يعرف البنية السطحية المحولة عن بنية عميقة

٥٤. أن يتعرف على موقف التواصل الملائم لقول بعينه
٥٥. أن يكتشف الخطأ في استعمال المعرف بأل
٥٦. أن يكتشف الخطأ في استعمال الضمير
٥٧. أن يكشف الخطأ في استعمال المذكر والمؤنث
٥٨. أن يكتشف الخطأ في استعمال اسم الإشارة مع المشار إليه (من حيث النوع)
٥٩. أن يكشف الخطأ في استعمال اسم الإشارة مع المشار إليه (من حيث العدد)
٦٠. أن يحلل تركيباً يتضمن معنى الاستدراك
٦١. أن يحلل تركيباً يتضمن معنى التشبيه
٦٢. أن يحلل تركيباً يتضمن معنى الشرط (الامتناع لامتناع)
٦٢. أن يحلل تركيباً يتضمن معنى الشرط (الامتناع لوجود)
٦٤. أن يستنتج الدلالة فيما يتوهم من ظاهره النفي
٦٥. أن يستنتج المحذوف بدلالة المذكور
٦٦. أن يطابق الاسم الظاهر بالضمير المستتر مذكراً أو مؤنثاً
٦٧. يستنتج احتمالات المعاني للتركيب السطحي
٦٨. أن يستنتج احتمالات مرجع الضمير
٦٩. أن يستنتج تعلق شبه الجملة (الجار المجرور) بالفعل
٧٠. أن يستنتج تعلق شبه الجملة (الظرف) بالفعل
- خاتمة البحث و خلاصته**
١. أوضح البحث أن تدريس اللسانيات في برامج إعداد معلم اللغة العربية - وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي - من شأنه تمكين المعلمين من تنمية قدراتهم على استبصار التطبيقات، الصفية المستحصاة من الاتجاهات اللسانية، ومنها لسانيات تشومسكي. وعلى مصممي
٣٤. أن يقارن بين الاستعمالات المتشابهة و المتغايرة لحروف الجر
٣٥. أن يستنتج البنية العميقة من البنية السطحية
٣٦. أن يستنتج البنية السطحية من البنية العميقة
٣٧. أن يتعرف على نسبة الفعل إلى زمنه
٣٨. أن يتعرف على التراكيب المختزلة في مواقف التواصل (مثال: التحويل بالحذف)
٣٩. أن يستنتج الدلالة الثقافية الخاصة في موقف التواصل
٤٠. أن يستنتج مسرح عملية التواصل
٤١. أن يستنتج زمان عملية التواصل
٤٢. أن يستنتج شخصيات المشاركين في عملية التواصل
٤٢. أن يستنتج أدوار المشاركين في عملية التواصل
٤٤. أن يستنتج أحد ملامح الخلفية الاجتماعية الثقافية للمشاركة في التواصل
٤٥. أن يتعرف على خاتمة عملية التواصل
٤٦. أن يستنتج ما وراء ظاهر التركيب
٤٧. أن يتعرف على العنصر المقحم على التركيب (الحشو)
٤٨. أن يعين نواة التركيب البالغ الاتساع (أكثر من أربعين كلمة
٤٩. أن يستنتج المطلوب في بعض الألعاب اللغوية المنطوقة والمكتوبة
٥٠. أن يكتشف التناقض بين أول الكلام و آخره
٥١. أن يلخص عدة تراكيب في تركيب واحد
٥٢. أن يتجاوز معاني التراكيب فرادى إلى معنى نص متكامل
٥٣. أن يتعرف على القول الملائم في موقف تواصل بعينه

والتحصيل وطول الدرس تدور في فلك «نحو الجملة». بالإضافة التربوية لما قدمته هذه اللسانيات تتمثل في جعلها جسر عبور إلى «نحو النص» أو «تعليم اللغة المبني على النصوص».

٥. إن قال قائل: لقد كان المعلمون قبل عشرات بل مئات السنين يدرسون تلاميذهم إعراب المفردات والجملة وأشباه الجملة، فما لنا نولي وجوهنا شطر تشومسكي أو غيره! ولهؤلاء نهمس: إن التحليل اللغوي بعد تشومسكي ليس هو قبله، وهذا ينطبق على الإنجليزية بقدر ما ينطبق على العربية. ولقد كان معلمو الإنجليزية يمارسون تعليم اللغة قبل أن يولد تشومسكي بل دي سوير وبلومفيلد. فليس من مهمة الباحث أن يدافع عن آراء تشومسكي أو أن يهاجمها؛ وإنما هي موضوعات لغوية تختار للدرس والتحليل، بالقدر الممكن من الموضوعية في العلوم الإنسانية. ثم تكون التجربة الميدانية المضبوطة، والمجتمع الأكاديمي، حكماً في رفض الفروض والاجتهادات، أو قبولها.

٦. لا يمكن لنظرية لغوية أن تطبق في مجال تدريس اللغة العربية تطبيقاً مباشراً؛ لأن وصف اللغة ليس لائحة من التوجيهات المباشرة لكيفية تعلم اللغة أو تدريسها.

٧. النظرية اللغوية لا يمكنها أن تفسر طرق تعليم اللغات أو تسوغها، لكنها يمكن أن تزود المدرس ببعض الأفكار عن طبيعة اللغة.

٨. لم تعد اللغة مجرد قوانين تحفظ، تتولد عنها صور من التعبير اللغوي، بل توظيف للمادة اللغوية في سياقاتها الاجتماعية الصحيحة.

٩. أهداف التعليم اللغوي تؤول في النهاية إلى اكتساب القدرة التواصلية في مواقف حقيقية غير مصنعة. «فإن الشخص الذي لديه الكفاية اللغوية فقط لن يتمكن من التواصل. فس نجد نوعاً من المسخ الاجتماعي الذي يحاول إنتاج جمل نحوية غير متوافقة مع الموقف» (كوك، ٢٠١٤، ٥١-٥٢)

المناهج والمعلمين أن يستهدفوا تكامل الأداء اللغوي استماعاً وتحديثاً وكتابة، في الإطار الثقافي العربي.

٢. إن تعدد مناهج التحليل اللغوي لا يلغي بعضها بعضاً، كما إن تعدد مناهج وطرائق تعليم اللغة لا يلغي بعضها بعضاً، فمن البين أن نظرية تشومسكي تمثل - في نظر كثيرين - هدماً لنظرية سكينر والمدرسة السلوكية عامة، لكننا في واقع الحال نجد أن «المدرسة السلوكية» كان لها الأثر الأكبر في تاريخ تعليم اللغات الأجنبية؛ وذلك لما قدمته من إجراءات واضحة ومحددة وعملية. وفي المقابل نجد أن أصحاب القواعد التحويلية وعلي رأسهم تشومسكي نفسه - يشكّون في مدى فائدة نظريتهم في قواعد اللغة من الناحية التطبيقية إذا أريد استخدامها لتأسيس طريقة جديدة في تعليم اللغات الأجنبية» (خرما، ١٩٧٩). ولذا ففي مجال تدريس اللغة يمكن الاعتماد على وصف «هاليداي» الوظيفي لاكتساب اللغة، أو طريقة «براون» المبنية على القوانين، أو «النظرية التوليدية التحويلية»، حتى وإن كان كل من هذه الأعمال يعلل فقط لجانب من عملية اكتساب اللغة. (فتيح، ١٩٨٩) فتحن في مواقف التعليم والتعلم نعمل بالمجاز القائل: «لا يهم لون القطة إذا كانت ماهرة في صيد الفئران»

٣. إن الحديث عن أنظمة فرعية للغة ضرورة بحثية لا غير؛ فاللغة نظام كلي مكون من أنظمة فرعية، نميزها بقصد الدراسة والتحليل، دون افتراض أن أي منها يعمل بمعزل عن غيره. وبالمثل فإن التعليم اللغوي لا يصح أن يقتصر على مهارة واحدة فقط، كقراءة النصوص المكتوبة. وأياً ما كان تعريف اللغة لدى المدارس اللغوية قديمها وحديثها، فالأمر في التعليم لا ينفك عن النظر إلى اللغة باعتبارها «فنون الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، في إطار ثقافي».

٤. لسانيات تشومسكي هي بعد الفحص

التقديم والتأخير والحذف. وفي المقابل نجد فقرا مدقعا في النشاط اللغوي المتمركز حول التأمل والملاحظة والمقارنة والاستنباط والتحليل والحجاج والإبداع. مع غياب شبه تام لفكرة الاختلاف مع مضمون النص محل البحث. لذا يؤكد الباحث ويلح في التأكيد - مهما تكاثرت المنكروون- على أن الهدف الأعظم لتعليم اللغة إنما هو تنمية مهارات التفكير.

كلمة أخيرة

لعل هذه الورقة قدمت نموذجا في البحث التربوي تكاملت فيه رؤية البحث العلمي، مع جهود تصميم المناهج، مع عمليات إعداد المعلمين. ويأمل الباحث أن تدرج هذه الرؤية ضمن برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها. فقد لاحظنا مع غيرنا من الاختصاصيين أن المعلمين ينصرفون عن برامج التدريب "عندما لا يمكنهم رؤية علاقة التدريب بالصفوف المدرسية، ويشعرون أن (وقتهم) مهدر، أو أنه تم تدريبهم من قبل أشخاص لا يعرفون احتياجاتهم" (جون وايلز، ٢٠١٤، ١٣٧)

ولست أدعو المعلمين في مراحل التعليم العام إلى يستخدموا مصطلحات تشومسكي، ولست أدعوهم إلى أن يجعلوا من كتابات تشومسكي نفسها موضوعات للتدريس، وإنما أقصد أن يتخذوا من إسهامات الرجل - وغيره من متابعيه ومن منتقديه- مناظير تساعد على مزيد من الرؤية والاستبصار (مشاهدة الغاية) بدلا من الاكتفاء النظر إلى بعض الأشجار.

المراجع:

المراجع باللغة العربية:

آدم، الصديق آدم بركات (٢٠١٠) النظرية التحويلية التوليدية وتطبيقها على النحو العربي، دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

١٠. اللغة نظام أعقد من أن يفرد بوصفه وتفسيره نظرية واحدة أو اتجاه بحثي وحيد.

١١. اللغة أكبر من قواعد اللغة، وألفاظ اللغة أوسع من المعاجم التي جمعها اللغويون، والنحو أكبر من مجرد ضبط أواخر الكلم، وتعليم اللغة أشمل من صون اللسان عن اللحن. فاللغة سمة بشرية، وأي تجاهل لهذه الحقيقة سيدور بالبحث اللساني والتربوي في الفراغ.

١٢. هناك فجوة بين «تنظيرات النحاة» وبين واقع الاستعمال اللغوي كما يتجلى في أداء أبنائها. يعرف ذلك كل من تدرس بتدريس موضوعات من قبيل: الاستثناء التام المنفي، أو بدل الاشتمال، أو تعبيرات من مثل: «من ظننت أن هنذا تعرف أن خالدنا صافح». فالهدف من تعليم اللغة إنما هو استعمالها.

١٣. تعليم النحو في السياق المدرسي قبل الجامعي ليس هو علم النحو الذي يدرس في أقسام اللغة العربية بالجامعات، وهذا بدوره يختلف عن مساق في النحو للجامعيين غير المتخصصين.

١٤. تختلف «اللغة» - بوصفها وعاء للفكر ونظاما للتواصل ووسيطا للتعليم والتعلم - عن مدارس اللسانيات ومنهجياتها في التحليل اللغوي.

١٥. النظام اللغوي يبقى على حاله، وإن تعددت مناهج وصفه وتحليله وصياغة قواعده.

١٦. منهجيات النظريات اللسانية الحديثة قد تلائم اللغة العربية، وقد لا تلائمها.

١٧. نظرية تشومسكي ليست نظرية في تعليم اللغة، ناهيك عن أن تكون نظرية في تعليم اللغة العربية.

١٨. يميل معظم المعلمين إلى اختزال الدرس اللغوي في قضايا معجمية وإعرابية، تختزل بدورها في الغريب والمهجور من الألفاظ، والعلامة الإعرابية ظاهرة أو مقدرة، وشيء من قضايا

- ، (١٩٩٤) «أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث»، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة .
- (٢٠٠٤) نظرية النحو الكلي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة.
- بوستة، الحسين (٢٠١٥) تصميم اللغة وهندستها من الأدنوية إلى الأطوار أو من هندسة اللغة إلى هندسة الجملة، ماجستير غير منشورة، جامعة منوبة.
- بوعمامة، محمد (١٩٨٩) «أصول النظرية التوليدية التحويلية والنحو العربي»، ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- بوشليق، وهيبه (٢٠١٧) «ظاهرة التحويل بين النحو التحويلي والتراث البلاغي العربي»، مجلة: العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة محمد بوضياف، الجزائر، ع٢، ٢٠١٧، ص ص ٧٦-٨٧ بولعراس، الجمعي محمود و محمد خاقاني إصفهاني، وآمال فرفار (٢٠١٢) «مبادئ تعليم العربية: الإسهامات الممكنة للمقاربات الحديثة»، مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، العدد الحادي عشر، خريف ٢٠١٢. ص ص ١٠٥-١٣٠
- بيكرتون، ديريك، (٢٠٠١) «اللغة وسلوك الإنسان»، ترجمة / محمد زياد كبة، جامعة الملك سعود، الرياض. (صدر الأصل الإنجليزي 1995 Bickerton Derek).
- تشومسكي، نؤم، (١٩٨٥) «جوانب من نظرية النحو»، ترجمة / مرتضى جواد الباقر، جامعة البصرة، العراق. وطبع في بغداد عام ١٩٨٢ بعنوان: «مظاهر النظرية النحوية»
- ، (١٩٨٧) «البنى النحوية»، ترجمة / يوثيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد. سلسلة المائة كتاب. الطبعة الأولى
- إفيتش، ميلكا، (١٩٩٦) «اتجاهات البحث اللساني»، ترجمة / سعد مصلوح، المجلس الأعلى للثقافة. القاهرة (Milka Ivic)
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (١٩٥٢) «الخصائص»، ج ١، تحقيق/ محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت. (توفي ابن جني ٣٩٢هـ).
- الأوراعي، محمد (٢٠١٠) اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم، بيروت - لبنان.
- بحيري، سعيد حسن (١٩٩٧) «علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات»، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان.
- بالم، فرانك، (١٩٩٩) «علم الدلالة: إطار جديد»، ترجمة/ صبري إبراهيم السيد، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. (صدر الأصل الإنجليزي Frank Palmer 1979).
- باي، ماريو، (١٩٨٣) «أسس علم اللغة»، ترجمة/ أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة.
- بنكر، ستيفن، (٢٠٠٠) «الغريزة اللغوية: كيف يبدع العقل اللغة»، تعريب / حمزة بن قبلان المزيني، دار المريخ، الرياض. (صدر الأصل الإنجليزي Steven Pinker 1994)
- براون، دوجلاس، (١٩٩٤ أ)، «أسس تعلم اللغة وتعليمها»، ترجمة / عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت. (صدر الأصل Douglas Browen 1987)
- ، (١٩٩٤ ب)، «أسس تعلم وتعليم اللغة»، ترجمة/ إبراهيم القعود، وعيد الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض. (الترجمتان مختلفتان زيادة ونقصانا)
- البهنساوي، حسام (١٩٩٢) «القواعد التحويلية في ديوان حاتم الطائي»، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة .

- تحديد المعنى النحوي في غيبة العلامة الإعرابية»، في مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى. العدد الأول ص ص ١٩ - ٣٥
- ، (١٩٨٤ أ) «التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها»، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- ، (١٩٨٤ ب) «اللغة العربية والحداثة»، في مجلة فصول، المجلد الرابع، العدد الثالث ص ص ١٢٨ - ١٤٠
- جرين، جوديث، (١٩٩٠) «التفكير واللغة»، ترجمة/ عبد الرحمن العبدان، دار عالم الكتب، الرياض.
- ، (١٩٩٢) «التفكير واللغة»، ترجمة / عبد الرحيم جبر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- ، (١٩٩٢) «علم اللغة النفسي: تشومسكي وعلم النفس»، ترجمة وتعليق / مصطفى التوني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة. (صدر أصله 1979 Green Judith)
- حميدة، مصطفى (١٩٩٧) «نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية»، الشركة المصرية العالمية للنشر لونغمان، القاهرة (دكتوراه منشورة).
- جون وايلز (٢٠١٤) «قيادة تطوير المنهج»، ترجمة/ راشد بن حسين عبد الكريم، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض. (صدر أصله ٢٠٠٩)
- حلمي خليل، (١٩٨٨) «العربية والغموض»، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- ، (١٩٩٥) «مقدمة لدراسة علم اللغة»، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية .
- ، (٢٠٠٢) «دراسات في اللسانيات التطبيقية»، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية .
- خرما، نايف (١٩٧٩) «أضواء على الدراسات
- (صدر الأصل الإنجليزي ١٩٥٧)
- ، (١٩٩٠ أ) «تأملات في اللغة»، ترجمة/ مرتضى جواد الباقر، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد. (صدر الأصل الإنجليزي ١٩٧٥)
- ، (١٩٩٠ ب) «اللغة ومشكلات المعرفة»، ترجمة/ حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب. (صدر الأصل الإنجليزي ١٩٨٧)
- ، (١٩٩٠ ج) «الإرهاب الدولي: الأسطورة والواقع»، ترجمة / لبنى صبري، سينا للنشر، القاهرة.
- ، (١٩٩٢ أ) «المعرفة اللغوية»، ترجمة/ محمد فتوح، دار الفكر العربي، القاهرة. (صدر الأصل الإنجليزي ١٩٨٦)
- ، (١٩٩٦) «اللغة والعقل»، ترجمة/ بيداء علي العلكاوي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد. (الترجمة تنتهي مع الصفحة ٩٩ من الطبعة الإنجليزية الصادرة ١٩٧٢، المكونة من ١٩٤ صفحة)
- (٢٠٠٥) «اللغة والمسؤولية»، ترجمة/ حسام البهنساوي، ط٢، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- التوني، مصطفى (١٩٨٩) «المدخل السلوكي لدراسة اللغة في ضوء المدارس والاتجاهات الحديثة في علم اللغة» حوليات كلية الآداب، جامعة الكويت.
- حسان، تمام (١٩٧٩) «اللغة العربية معناها ومبناها»، الطبعة الثانية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- ، (١٩٨٠) «التراث اللغوي العربي»، في مجلة فصول، المجلد الأول، العدد الأول ص ص ٨٧ - ١٠٥
- ، (١٩٨٢) «كيف نعلم غير الناطقين بالعربية

النظريات اللسانية الحديثة في تعليم اللغة العربية ونشرها و النظرية التوليدية، كتاب المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية، دبي، الإمارات العربية المتحدة. المؤتمر الدولي الثالث: (دبي) ٧-١٠ مايو (ايار) ٢٠١٤ الموافق ٨-١١ رجب ١٤٣٥هـ الرشيد أبو بكر، (١٩٨٢) «استخدام التحويلات النحوية في دراسة اللغة العربية» في: المجلة العربية للدراسات اللغوية، السنة الأولى، العدد الأول ص ص ٦٥-٩١.

رمضان عبد التواب، (١٩٩٠) «التراث العربي ومناهج المحدثين في الدرس اللغوي»، في: مجلة الفكر العربي، ع ٦٠ ص ص ١٠١-١١٢، معهد الإنماء العربي، بيروت.

روبنز. ر.ه. (١٩٩٧) ” موجز تاريخ علم اللغة»، ترجمة / أحمد عوض، كتاب عالم المعرفة، الكويت (صدر الأصل الإنجليزي 1990 Robins، وأعيد الطبع ١٩٩٤).

ريدلي، مات، (٢٠٠١) «الجينوم: السيرة الذاتية للنوع البشري»، ترجمة/ مصطفى إبراهيم فهمي، كتاب عالم المعرفة، الكويت. (صدر أصله الإنجليزي ١٩٩٩)

سامسون، جفري، (١٩٩٧) «مدارس اللسانيات: التسابق والتطور»، ترجمة / محمد زياد كبة، جامعة الملك سعود، الرياض. (صدر الأصل الإنجليزي ١٩٨٠) (وكانت قد صدرت ترجمة لأحمد نعيم الكراعين، عن المؤسسة الجامعية للدراسات ببيروت عام ١٩٩٣).

سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر)، (١٩٦٦) «الكتاب»، ج١، تحقيق/ عبد السلام هارون، القاهرة. (توفي سيبويه ١٨٠ هـ)

شكري عياد، (١٩٨٨) «اللغة العربية والإبداع: مبادئ علم الأسلوب» الطبعة الأولى، القاهرة.

صبيحي إبراهيم الفقي، (١٩٩٤) «نظام ترتيب

اللغوية المعاصرة» كتاب عالم المعرفة، الكويت. خرما، نايف وحجاج، علي (١٩٨٨) «اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها»، كتاب عالم المعرفة، الكويت.

المزيني، حمزة بن قبلان (٢٠٠٠ أ) «مراجعات لسانية»، ج٢، سلسلة كتاب الرياض رقم ٧٥، مؤسسة اليمامة، الرياض.

— (٢٠٠٠ ب) «مراجعات لسانية»، ج١، سلسلة كتاب الرياض رقم ٧٩، مؤسسة اليمامة، الرياض.

حمودة، طاهر سليمان (د.ت) «ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي»، الدار الجامعية، الإسكندرية.

خليل عمارة، (١٩٩٠) ”حلقة الوصل بين الألسنية الحديثة والنحو العربي“، في: مجلة الدارة السعودية، ج٤١ ص ص ٩٩-١١٤

درفاوي، مختار (٢٠١٥) ”نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس والمفاهيم«، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية/ قسم الآداب والفلسفة العدد ١٣، ص ص ٣-١٢

دي بوجراند، روبرت (١٩٩٨) ”النص والخطاب والإجراء“، ترجمة / تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة. (صدر الأصل الإنجليزي 1980 Robert De Beaugrande

ديريك بيكرتون (٢٠٠١) «اللغة وسلوك الإنسان»، محمد زياد كبة (مترجم)، جامعة الملك سعود. صدر أصله ١٩٩٥

رتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور (١٩٩٠)، ”مذاهب و طرائق في تعليم اللغات“ ترجمه / محمود إسماعيل صيني (وآخرون)، دار عالم الكتب، الرياض.. (والترجمة عن الطبعة الأولى للأصل الإنجليزي ١٩٨٦، وقد صدرت الطبعة الثانية مزيدة ٢٠٠١)

رشراش، أحمد الهادي (٢٠١٤) استثمار

- Vol 2, No ديسمبر، الدراسات اللغوية والأدبية، ديسمبر 2 (٢٠١١). ص ص ٥٩-٩٣
- طعيمة، رشدي (١٩٩٨ أ) «الثقافة العربية والإسلامية بين التأليف والتدريس»، دار الفكر العربي، القاهرة.
- (١٩٩٨ ب) «الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها. تطويرها. تقويمها»، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد الحميد مصطفى السيد (٢٠٠١) «بنية الجملة العربية في ضوء المنهج الوصفي والتحولي»، في المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت. ع ٧٥، ص ص ٢١-٨٣
- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، (١٩٦٨) «مقدمة ابن خلدون»، ج٤، تحقيق/ علي عبد الواحد وايفي، طبعة لجنة البيان العربي، القاهرة (توفي ابن خلدون ٨٠٨ هـ)
- المسدي، عبد السلام (١٩٨١) «التفكير اللساني في الحضارة العربية»، الدار العربية للكتاب، ليبيا- تونس.
- (١٩٩٧) «مباحث تأسيسية في اللسانيات»، مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله للنشر والتوزيع، تونس.
- حمودة، عبد العزيز (٢٠٠١) «المرآة المقعرة»، كتاب عالم المعرفة، ع ٢٧٢، الكويت.
- الفهري، عبد القادر الفاسي (١٩٩٣) «اللسانيات واللغة العربية»، جزآن، ط٣، دار توبقال، الدار البيضاء.
- (١٩٩٨) «المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي»، دار توبقال، الدار البيضاء.
- (٢٠١٠) «ذرات اللغة العربية وهندستها»، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان.
- الجرجاني، عبد القاهر (١٩٩٢) «دلائل الإعجاز»، الكلام في الجملة العربية في ضوء النظرية التحويلية»، ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة طنطا.
- العتابي، أحمد كاظم (د.ت) رؤية في المنهج التحويلي، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، العدد السادس، ص ص ٢٨-٦٣
- عاشور، منصف (٢٠١٢) «البرنامج الأدني» منشور في «إطلالة على النظريات اللسانية والدلالية في النصف الثاني من القرن العشرين»، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون.
- عاشور، المنصف (١٩٩١) «بنية الجملة العربية بين التحليل والنظرية»، سلسلة اللسانيات، مجلد ٢، منشورات كلية الآداب، جامعة تونس.
- غلفان، مصطفى (١٩٩٨) «اللسانيات العربية الحديثة: دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية» سلسلة رسائل وأطروحات رقم ٤، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحسن الثاني، الدار البيضاء.
- غلفان، مصطفى (بمشاركة الملاخ وعلوي) (٢٠١٠) اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدني، مفاهيم وأمثلة. عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- غلفان، مصطفى (٢٠١٢) اللسانيات العربية أسئلة المنهج، دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع.
- قضماني، رضوان (١٩٩٧)، «في بنية النص اللسانية»، في «مجلة المعرفة»، وزارة الثقافة السورية، ع ٤٠٦، ص ص ٢٠٠-٢٠٨.
- صبري إبراهيم السيد، (١٩٨٩) «تشومسكي: فكره اللغوي و آراء النقاد فيه»، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- صديقي، عبد الوهاب (٢٠١١) «اللسانيات وتدریس اللغة العربية: تدریس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي حديث»، مجلة

- العدد الثاني ص ص ١١٥-١٢٢
- (١٩٨٦) «النحو العربي و الدرس الحديث: بحث في المنهج»، دار النهضة العربية، بيروت. (صدرت طبعته الأولى ١٩٧٧)
- (١٩٩٦) «علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية»، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- (١٩٩٧)، «غياب التكامل العلمي في تعليم العربية»، في «لغتنا العربية في معركة الحضارة» سلسلة كتاب «قضايا فكرية»، القاهرة .
- الجرجاني، علي بن محمد (د.ت) «التعريفات»، تحقيق / إبراهيم الإياري، دار الريان للتراث، القاهرة . (توفي علي الجرجاني ٨١٦ هـ)
- الكشور، رضا الطيب (١٤٣٦ هـ) «توظيف اللسانيات في تعليم اللغات»، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة المكرمة.
- الكشور، صالح (٢٠١٢) «النحو التحويلي العربي» مركز النشر الجامعي، تونس.
- كوك، قاي (٢٠١٤) «علم اللغة التطبيقي»، ترجمة/ يوسف الشميمري، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض. (صدر الأصل ٢٠٠٥)
- ليونز، جون (١٩٩٧) «نظرية تشومسكي اللغوية»، ترجمة / حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. (صدرت الترجمة أول مرة ١٩٨٥) وللكتاب ترجمة أخرى لمحمد زياد كبة ١٩٨٨. والترجمتان كلتاهما عن الطبعة الثانية للأصل الإنجليزي، التي صدرت ١٩٧٧.
- لعويجي، أحمد (٢٠١٧) «نحو تكامل اللسانيات التحويلية والعلوم العرفنية»، مجلة: حوليات الآداب واللغات، كلية الآداب، جامعة محمد بوضياف، الجزائر، ٩٤، مج ٢، نوفمبر ٢٠١٧، ص ص ١٢٠-١٣١
- الوعر، مازن (د . ت) «علم اللسان : من البنيوية إلى الذهنية»، في: مجلة المعرفة، وزارة الثقافة، ط٣، قرأه و علق عليه / محمود محمد شاكر، مطبعة المدني بالقاهرة و دار المدني بجدة. (توفي عبد القاهر ٤٧١ هـ) .
- ابن هشام الأنصاري، عبد الله جمال الدين (١٩٩٨) «مغني اللبيب عن كتب الأعراب»، حققه وعلق عليه / مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، وراجعه / سعيد الأفغاني، نشر دار الفكر، بيروت. (توفي ابن هشام ٧٦١ هـ) [صدرت طبعة في الكويت عام ٢٠٠٠ بتحقيق / عبد اللطيف عبد الله الخطيب]
- حجازي، محمود فهمي (٢٩٩١) «تشومسكي وعلم اللغة»، في مجلة إبداع القاهرية، ٦٤، ص ص ٧٢ - ٥٣
- (١٩٩٧) «البحث اللغوي»، دار غريب، القاهرة.
- (١٩٩٨ أ) «مدخل إلى علم اللغة»، دار قباء، القاهرة.
- (١٩٩٨ ب)، «اللغة العربية في العصر الحديث: قضايا ومشكلات»، دار قباء، القاهرة.
- حميدي، محيي الدين (١٩٩٧) «الألسنية الحديثة واللغة العربية»، كتاب الرياض، السعودية.
- جحفة، عبد المجيد (٢٠٠٠) «مدخل إلى الدلالة الحديثة»، دار توبقال، الدار البيضاء .
- محسب، محيي الدين (١٩٩٨) «اللغة والفكر والعالم: دراسة في النسبية اللغوية بين الفرضية والتحقق»، الشركة المصرية العالمية للنشر لونغمان، القاهرة.
- المسيري، عبد الوهاب (٢٠٠١)، «رحلتي الفكرية في البذور و الجذور و الثمر: سيرة غير ذاتية غير موضوعية»، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة.
- الراجحي، عبده (١٩٨١) «علم اللغة والنقد الأدبي : علم الأسلوب» في مجلة فصول، المجلد الأول،

- ١٤ ص ص ٧٩-٩٣، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس. (نشرت الدراسة خطأ باسم عفيف دمشقية)
- عيد، محمد (١٩٧٩)، «الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون»، عالم الكتب، القاهرة.
- فتيح، محمد (١٩٨٩) «في علم اللغة التطبيقي»، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الحمصي، محمد نبيل النحاس (مترجم) (٢٠٠١)، «الترجمة: نقل للعلامات أم صياغة جديدة؟»، في مجلة البيان، رابطة الأدباء في الكويت، عدد مزدوج ٢٧٢-٢٧٣، أغسطس ٢٠٠١، ص ص ٧-٢٦.
- المنصوري، أحمد المهدي والصالح، أسمهان (٢٠١٢) «النظرية التوليدية التحويلية وتطبيقاتها في النحو العربي»، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات - العدد التاسع والعشرون (٢) - شباط ٢٠١٣، ص ص ٣٢٣-٣٤٤.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (١٩٨٩) «المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات»، تونس.
- زكريا، ميشال (١٩٨٠) «الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام»، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت. (للكتاب طبعة ثالثة ١٩٨٥)
- ، (١٩٨٢) «الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: النظرية الألسنية»، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت. (للكتاب طبعة ثانية ١٩٨٥)
- ، (١٩٨٣) «الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: الجملة البسيطة»، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت. (للكتاب طبعة ثانية ١٩٨٦)
- ، (١٩٨٤) «مباحث في النظرية الألسنية وتعليم دمشق، عدد مزدوج ٢٢٠-٢٢١ ص ص ٥-٥٥.
- ، (١٩٩١) «الاتجاهات اللسانية المعاصرة ودورها في الدراسات الأسلوبية»، في: مجلة عالم الفكر، الكويت. ج ٢٢ عدد مزدوج ٢-٤ ص ص ١٣٦-١٨٩.
- ، (١٩٩٩) «جملة الشرط عند النحاة والأصوليين العرب في ضوء نظرية النحو العالمي لتشومسكي»، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، القاهرة.
- ماكلافن، باري (١٩٩٦) «نظريات تعلم اللغة الثانية»، ترجمة/ عبد الرحمن العبدان، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض.
- محمد حماسة عبد اللطيف (١٩٩٠ أ) «الجملة في الشعر العربي»، مكتبة الخانجي، مصر.
- ، (١٩٩٠ ب) «من الأنماط التحويلية في النحو العربي»، مكتبة الخانجي، مصر.
- ، (١٩٩٦) «بناء الجملة العربية»، دار الشروق، القاهرة.
- ، (٢٠٠٠) «النحو الدلالة»، الطبعة الأولى لدار الشروق بالقاهرة. (كانت قد صدرت طبعة الكويت ١٩٨٣)
- عبد المطلب، محمد (١٩٨٤) «النحو بين عبد القاهر وتشومسكي» في: مجلة فصول، ج ١٤ ص ص ٢٥-٣٦.
- ، (١٩٩٥) «قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني»، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، القاهرة.
- الخولي، محمد علي (١٩٨١) «قواعد تحويلية للغة العربية»، دار المريخ، الرياض. (صدرت طبعة دار الفلاح بالأردن ١٩٩٩)
- ، (١٩٨٢) «احتمالات المعاني في بعض التراكيب العربية»، في: مجلة «اللسان العربي»، ج ١٩

- Chomsky, Noam, 1957, "Syntactic Structures", 9th printing 1971, Mouton, The Hague, Paris.
- Chomsky, Noam, 1959. "A Review of B.F.Skinner's Verbal Behavior" in "Landmarks of American Language & Linguistics", edited by: Smolinski, Frank, 1985, English Language Programs Division, Washington. (pp 117-135)
- Chomsky, Noam, 1965 "Aspects of the theory of syntax", eleventh printing 1976, THE M.I.T.PRESS.
- Chomsky, Noam, 1972 "Language and Mind", Enlarged Edition, Harcourt Brace Jovanovich, Inc New York.
- Chomsky, Noam, 1975 "Reflections on Language", Pantheon books, New York.
- Chomsky, Noam 1978 "The Logical Stricture of Linguistic Theory", Plenum Press, New York & London.
- Chomsky, Noam 1979, "Language and Responsibility", pantheon NY.
- Chomsky, Noam (1981) Lectures on Government and Binding. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, Noam (1986 a) Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use. New York: Praeger.
- Chomsky, Noam (1995) The Minimalist Program. Cambridge: M.I.T.
- Cook, V.J, 1988, "Chomsky's Universal Grammar", Basil Blackwell, UK
- Crystal, David, 1999," The Penguin Dictionary of Language", second edition, penguin books, England.
- Finch, Geoffrey, 1998 "How to Study Linguistics", Macmillan, London.
- Lewis, Michel, 1998, "Implementing the Lexical Approach", LTP, England.
- Michael, Milanovic, 1998 (editor) "Multilingual glossary of language testing terms", Cambridge University Press, UK.
- اللغة"، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت. (للكتاب طبعة ثانية ١٩٨٦)
- (١٩٨٦) «الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون»، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت.
- (١٩٩٢) «بحوث أسنوية عربية»، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت .
- (١٩٩٣) «بحوث أسنوية تطبيقية»، دار العلم للملايين، بيروت.
- الموسى، نهاد (١٩٨٧) «نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث»، دار البشير، الأردن .
- نحلة، محمود أحمد (٨٨٩١) «مدخل إلى دراسة الجملة العربية»، دار النهضة العربية، بيروت
- (١٩٩٣) «صور تأليف الكلام عند ابن هشام»، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- ياقوت، أحمد سليمان (١٩٨٩)، «في علم اللغة التقابلي»، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- ياقوت، محمود سليمان (١٩٨٥)، «التركيب غير الصحيحة نحوياً في (الكتاب) لسيبويه: دراسة لغوية»، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- يعقوب، صالحة حاج (٢١٠٢) نماذج تطبيق القواعد التحويلية في النصوص العربية، في مجلة الدراسات اللغوية، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، المجلد السادس، العدد الثامن والعشرون، ص ص ١٦٨٢ - ٢٨٨٤
- المراجع الأجنبية
- Bartels, Nat (Editor) (2005) Applied Linguistics and Language Teacher Education, Springer Science + Business Media, Inc. Boston.
- Brown, Gillian (et al) 1994, "Language and Understanding", Oxford University Press.



Nicholas, Howard and Starks, Donna
(2014) *Language Education and Applied
Linguistics*, Routledge, UK.

Radford, Andrew, 1999 “*Linguistics*”,
Cambridge university press, U.K

Rowe, Bruce M (2016) *A Concise
Introduction to Linguistics*, Fourth
Edition, Routledge, New York, USA.