الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

ملامح التعليمية في كتب التراث النحوي في ضوء التعليمية الحديثة

ألفية ابن معطِ عينة -

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث ميدان اللغة والأدب العربي

تخصص: اللّسانيات النصية وتعليميَّة اللّغة العربيّة

إعداد الطالبة: هالة بوزيدي

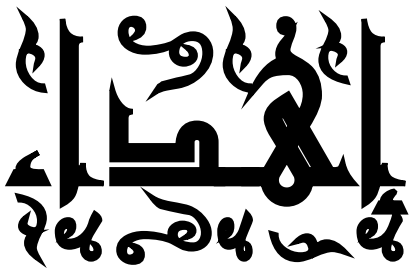
إشراف الدكتور: حسين زعطوط

نوقشت يوم 2020/09/09 أمام لجنة المناقشة المكوّنة من :

أ.د. عبد القادر البار	جامعة ورقلة	رئيسا
أ.د. حسين زعطوط	جامعة ورقلة	مشرفا
أ. د. حسين دحو	جامعة ورقلة	مناقشا
د. حنان عواريب	جامعة ورقلة	مناقشا
أ.د. عمر بوبقار	المدرسة العليا بسطيف	مناقشا
د. بالقاسم غزيل	جامعة غرداية	مناقشا

بسم الله الرحمن الرحيم

سورة التوبة : 114



إلى روحي والديَّ الطاهرة في الملكوت الأعلى

شكروعرفان

لله الحمد كله والشكر كله أن وفقني وألهمني الصبر على المشاق التي واجهتني لإنجاز هذا العمل المتواضع

والشكر موصول إلى كل معلم أفادني بعلمه، من أولى المراحل الدراسية حتى هذه اللحظة

كما أتوجه بالشكر الجزيل والامتنان ،إلى أستاذي المشرف الدكتور "حسين زعطوط" الذي لم يبخل عليّ بتوجيهاته ونصائحه القيمة، التي كانت عونا لي في إتمام هذا العمل، وعلى صبره معي.

فجزاه الله عني خير الجزاء

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي الذين ساعدوني،

وأخص بالذكر أستاذي الفاضل "إبراهيم طبشي" و أستاذتي الغالية "هنية عريف" على كل ما قدموه لي من نصائح وتوجيهات حتى اكتمال هذا العمل..

ولا يفوتني في هذا المقام أن أشكر زوجي على صبره معي، والذي كان سندًا لي طيلة إنجاز هذا البحث.

وكذلك زميلاتي وزملائي في الدراسة وجميع أهلي وأفراد عائلتي

كما أشكر كل من ساهم بكلمة أو كتاب أو فكرة أو دلّ على وسيلة لإنجاز هذا العمل، فلكم منا عميق الشكر وخالص الدعاء.

مقدمة

مقدمـــة

الحمد لله رب العالمين، حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

تعد اللغة العربية من اللغات الغنية والواسعة، لما تحويه من ألفاظ ومعان ومصطلحات، وقد كان العربي القديم يتقن لغته بسجية فلم تكن هناك حاجة لوضع قواعد يهتدي إليها في كلامه، ولكن بمرور الزمن وانتشار الإسلام دخل الناس في دين الله أفواجا، فاختلط العربي بغيره من الأعاجم واختلطت معها الألسنة؛ فتأثر اللسان العربي بناء على ذلك وأصبح غير العربي محتاجا لتعلم اللغة العربية لفهم القرآن، ولهذا كان في حاجة إلى قانون يعود إليه لضبط لسانه ولغته؛ فلم يكن ذلك القانون إلا ما استنتج من قواعد كلام العرب الفصحاء قبل تفشي اللحن، وفي حقيقة الأمر فإن ذلك الاختلاط وما انجر عنه من لحن إلى جانب كونه عيبا، فهو من الأمور التي ساهمت في بروز علوم العربية وتدوينها.

وأهم هذه العلوم علم النحو الذي يعد القانون الذي يحمي ويصون اللسان من الوقوع في الخطأ واللحن، كما يحافظ على اللغة العربية مستقرة على مر العصور.

وهذا العلم هو الذي وضعه أبو الأسود الدؤلي مرورا بعدة نحاة أمثال نصر بن عاصم الليثي وعبد الرحمن بن هرمز وعيسى بن عمر وابن أبي اسحاق الحضرمي وصولا إلى يونس بن حبيب الضبي والخليل بن أحمد الفراهيدي إلى أن استقر بقواعده وأبوابه مدونا على يد سيبويه، وبذلك يكون النحاة الأوائل قد تركوا لنا تراثا لغويا ضخما يعود إليه المتكلم كل حين، تراثا يشهد على نبوغهم وعمق وجودة فكرهم.

ولكن مع مرور الوقت اختلفت لغة زمن التدوين عن لغة السنين التالية، مما نتج عنه صعوبة في تعلم اللغة بعامة والنحو بصفة خاصة، فكان لابد من تيسير تعليم اللغة والنحو، وفي سبيل ذلك اتخذوا كافة السبل والإجراءات والوسائل؛ بدءا بالمطولات و وصولا إلى المختصرات شعرا

كانت أم نثرا (المنظوم منها والمنثور) وهذا لتقييد علومهم وقواعدهم، ولعل من أبرز وأهم هذه المختصرات ألفية ابن معطي الموسومة بـ"الدرة الألفية في علم العربية" التي فاق بها أهل زمانه .

وقد حاول من خلالها ابن معطي التجديد في الوسائل التعليمية وتقديم وسيلة جديدة ومنهاجا تعليميا يبسط اللغة وقواعدها وييسر تعليمها وتعلمها، فكانت بالفعل قالبا ضم مختلف الأسس التعليمية التي ما زالت تركز عليها التعليمية اليوم، فكانت خادمة لمختلف علوم اللغة عامة والنحو بصفة خاصة.

ولذلك جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على واحد من أهم علماء النحو في عصره، وذلك من خلال الوقوف على أبرز ملامح التعليمية الحديثة المتضمنة في الألفية والكشف عن المنهج التعليمي لابن معطي، وكل ذلك عن طريق الألفية التي تعد من الكتب النحوية التراثية المهمة.

ولهذا جاءت هذه الدراسة موسومة بـ **"ملامح التعليمية في كتب التراث النحوي في ضوء التعليمية الحديثة – ألفية ابن معط عينة– "**

وكما هو واضح من خلال العنوان فإن الغرض من هذه الدراسة هو: الكشف عن ملامح التعليمية الحديثة المتضمنة في الألفية والمنثورة في أبياتها وبالأخص تعليمية النحو، ومحاولة إبراز المنهج التعليمي لابن معطي من خلال ألفيته، خاصة وأنها نظم تعليمي بالدرجة الأولى، وكذلك التعرف على خصائص العملية التعليمية القديمة عند ابن معطي ومقارنتها بالتعليمية الحديثة وإبراز الفرق بينهما، وأخيرا إبراز قيمة الألفية ومكانة ابن معطي في الفكر العربي؛ خاصة وأنه لم ينل حظه من الدراسة والشهرة والتكريم، رغم حيازته فضل السبق في هذا النوع من التأليف، ومحاولة إماطة اللثام عن التراث اللغوي العربي بصفة عامة والمغاربي بصفة خاصة، وتثمين جهود النحاة في إثراء المكتبة العربية، وبالأخص ألفية ابن معطي التي لم تنل

حقها من الدراسة؛ فدراسة ألفية ابن معطي من حيث منهجها التعليمي تسد فراغا كبيرا في المكتبة العربية، خاصة وأن المكتبة فيما علمت تعرف فقرا في مثل هذه المواضيع.

ومن هنا تتجه الدراسة إلى الإجابة عن **الإشكالية** التالية: **ما مقومات وأسس التعليمية عند ابن معطي أو بالأحرى ما هي مظاهر السبق عنده؟ وكيف تتجلى عناصر العملية التعليمية التعلمية في ألفيته؟**

وتتفرع عن هذه الإشكالية التساؤلات التالية:

- ما هي خصائص كل من المعلم والمتعلم والمحتوى في الألفية وما علاقتها بالتعليمية الحديثة؟
- ما هي أهداف تعليم اللغة في الألفية؟
- وما الخبرات التي تم اختيارها لتحقيق تلك الأهداف وكيف تم تنظيمها؟
- وما الطريقة المعتمدة في تدريس محتوى الألفية؟
- وما التقويم المعتمد من خلال الألفية؟

والإجابة عن هذه التساؤلات من شأنها أن تؤكد لنا مدى أهمية القدماء وقيمة منهجهم في تعلم اللغة، وبالأخص عند ابن معطي الذي كان له فضل السبق في ابتكاره لهذه الوسيلة التعليمية الجديدة في زمانه.

ومن خلال التساؤلات السابقة قمنا بوضع **الافتراضات** الآتية:

- هناك إشارات وملامح لأطراف العملية التعليمية في الألفية لكن بطريقة غير مباشرة.
- أن المنهاج التعليمي (النحوي) للألفية يتقارب إلى حد ما مع المنهاج التعليمي الحديث مع وجود اختلافات في بعض الجوانب.

مقدمـــة

وللوصول إلى النتائج المرجوة كان لزاما علينا إتباع **المنهج الوصفي** و اتخاذ التحليل والمقارنة أداتين إجرائيتين لكونهما تتلاءمان مع متطلبات الدراسة؛ وقد تمثل الوصف في استقراء أبيات الألفية لمعرفة كنهها وما تتضمنه من معارف وحقائق ومعلومات تعليمية، ومن ثم تحليل النتائج المتوصل إليها ومقارنتها وموازنتها بالأفكار التعليمية الحديثة المتداولة اليوم لمعرفة ما بينهما من تشابه واختلاف. ولم يفتنا تدعيم كل ذلك بالنصوص التراثية وبالمرجعيات الزمانية والمكانية والثقافية للمؤلف. كل هذا من أجل رصد ملامح التعليمية في الألفية بدقة ، وإثبات وجود بعض المرتكزات لعلم التعليمية في التراث العربي.

ولكي تؤتي الدراسة ثمارها اقتضت منا أن نتبع **الخطة** التالية: مقدمة ومدخلا، ثم ثلاثة فصول وكل فصل يتضمن مجموعة من المباحث، ثم خاتمة؛ أما بالنسبة للمدخل فقد قدمنا فيه لمحة عن التعليمية، وبعض المفاهيم المتعلقة بها كالتعرض لعناصر العملية التعليمية وعناصر المنهاج التعليمي.

أما الفصل الأول: والذي يمثل الجانب النظري فقد جاء موسوما بـ "النحو العربي بين العلمية والتعليمية في التراث العربي"، وقد جاء في مبحثين:

المبحث الأول عنونته بـ "النحو العلمي والنحو التعليمي" وقد قسمته إلى مطلبين؛ الأول تناولت فيه مفهوم النحو العلمي والنحو التعليمي والفرق بينهما وأنماط التأليف في كل واحد منهما، أما المطلب الثاني فتناولت فيه تيسير النحو العربي قديما؛ وبالنسبة لهذه المحاولات تناولت محاولة "خلف الأحمر وابن مضاء القرطبي".

أما المبحث الثاني فعنونته بـ "المنظومات النحوية في التراث العربي" وقسمته إلى ثلاثة مطالب، الأول؛ تحدثت فيه عن النظم في النحو العربي مفهومه وبداياته، أما الثاني؛ فتناولت فيه أسباب ظهور النظم (المنظومات) وخصائصها، أما المطلب الثالث؛ فتناولت فيه منهج التعليم بالمتون والمنظومات، والبعد التعليمي لها.

أما الفصل الثاني فقد عنونته بـ "ملامح أركان العملية التعليمية من خلال الألفية"، قسمته إلى ثلاثة مباحث؛ الأول خصصته لملامح المعلم وخصائصه، أما الثاني فتناولت فيه ملامح المتعلم وخصائصه، وأما الثالث فخصصته لمحتوى الألفية والمعارف المكونة لها.

أما الفصل الثالث فعنونته بـ "ملامح المنهاج التعليمي في الألفية"، وكنت قسمته إلى أربعة مباحث؛ المبحث الأول تناولت فيه ملامح الأهداف التعليمية في الألفية، أما المبحث الثاني فقد تناولت فيه المحتوى التعليمي للألفية من حيث الاختيار والتنظيم، أما المبحث الثالث، فقد تناولت فيه الوسيلة التعليمية وملامح طرائق تدريس النحو من خلال الألفية، أما الرابع فخصصته لملامح التقويم.

ثم ذيلت البحث بخاتمة تضمنت أهم النتائج والتوصيات التي أفضى إليها البحث.

أما بالنسبة إلى **الدراسات السابقة** لموضوع الدراسة والمتمثل في "ملامح التعليمية في ألفية ابن معط"، فلم ينل حقه من الدراسة والاهتمام من قبل الدارسين، إذ لم أجد دراسة تناولت هذا الموضوع بشكله المطروح؛ إلا بعض الدراسات التي تناولت مقتطفا منه؛ وهو ما يجعلها تشترك مع الدراسة الحالية في العينة أو الهدف، وإذن فإنه لم تكن هناك دراسة سابقة شاملة تشترك مع هذه الدراسة في الموضوع وتعطيه حقه؛ فجل الدراسات التي وجدتها كانت قد تناولت الموضوع من زوايا أخرى.

وسنأتي الآن إلى عرض الدراسات التي استفدنا منها والتي تتقاطع مع الدراسة الحالية، مع الإشارة إلى أبرز نقاط التشابه والاختلاف بينها، والمتمثلة في:

1. دراسة "**سيف الدين أحمد صالح بني عطا**" الموسومة بـ "**ابن معطي وآرائه النحوية – دراسة نحوية تحليلية**–" وهي أطروحة دكتوراه مطبوعة في كتاب في طبعته الأولى عن دار الجنان بالأردن سنة 2016م، وقد هدف صاحبها إلى التعريف بابن معطي

والوقوف على علمه شيوخه وتلامذته، وكذلك التعرف على جهوده وآرائه النحوية من خلال مؤلفاته، ولتحقيق هدفه اتخذ من الألفية وكتاب "الفصول الخمسون" لابن معطي عينة له، مع الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي لعرض ومناقشة النتائج والمعلومات والحقائق، وقد توصل الباحث إلى أن أغلب آراء ابن معطي بصرية، وأنه أول من أطلق لفظ الألفية.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في العينة لكنها تختلف معها في الهدف والموضوع؛ فموضوع دراسة "سيف الدين" الجهود والآراء النحوية لابن معطي، بينما موضوع وهدف الدراسة الحالية هو الكشف عن ملامح التعليمية في ألفية ابن معطي.

2. دراسة "**محمود رزايقة**" الموسومة بـ "**المنهج التيسيري في تعليم النحو العربي –قراءة في الدرة الألفية لابن معطي الزواوي–**"، وهي مقالة في مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 21، الصادرة عن جامعة تيسمسيلت، قسم الآداب واللغات في جانفي 2019، وقد هدفت دراسته إلى الكشف عن المنهج التجديدي في تعليم النحو العربي عند ابن معطي من خلال منظومته، وكانت عينته ألفية ابن معطي، أما المنهج المتبع فكان الوصفي التحليلي، وقد خلصت إلى أن منهج ابن معطي التجديدي في تيسير تعليم النحو امتاز بتبسيطه المادة النحوية للمتعلمين، وتخليص النحو من الأبواب والمباحث المجهدة للذهن والاستعانة بالأمثلة البسيطة الواضحة، واعتماد الأسلوب الأدبي السلس ...الخ.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في **الهدف** وهو إبراز الجانب التعليمي للألفية، وكذلك في **العينة** وفي جانب من المنهج والأداة وكذلك في النتائج، لكنها تختلف عن الدراسة الحالية في تركيزها على جانب واحد من جوانب المنهج التعليمي للألفية، على خلاف الدراسة الحالية التي اتسمت بالشمول لتناولها كل ما يتعلق بالتعليمية في الألفية.

مقدمـــة

كانت هذه بعض الدراسات السابقة التي تم الاستفادة منها في موضوع البحث، والتي رأينا أنها تلامس بعض جوانب هذا الموضوع، مع اختلافها عنها في جوانب أخرى لكن ما يمكن التنويه إليه هو أن هذه الدراسات قد ركزت على جانب واحد من موضوع الدراسة، في حين كانت الدراسة الحالية أوسع وأشمل وأعمق وهذا لتركيزها على أهم قضايا التعليمية التي تم ملاحظة ملامحها في ألفية ابن معطي باعتبارها وسيلة تعليمية ومنهاجا في الوقت ذاته؛ سواء من خلال التطرق إلى عناصر العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومحتوى، أو المنهاج التعليمي النحوي وعناصره المكونة له؛ من حيث الأهداف واختيار وتنظيم المحتوى وطريقة تدريس هذا المحتوى والوسيلة والتقويم.

أما عن أهم **مصادر ومراجع** الأطروحة التي اعتمدت عليها الباحثة في دراستها، فقد كانت متنوعة ومختلفة، وأولى هذه المصادر الألفية الموسومة بـ "**الدرة الألفية في علم العربية**" لمؤلفها ابن معطي الزواوي المغربي، وكذلك "**شرح الألفية لعبد العزيز جمعة الموصلي**" تحقيق علي موسى الشوملي و "**الصفوة الصفية في شرح الدرة الألفية**" لـ تقي الدين إبراهيم بن الحسن النيلي تحقيق محسن ين سالم العميري، و"**الفصول الخمسون**" لابن معطي وكتاب "**النحو التعليمي في التراث العربي**" لإبراهيم عبادة وغيرها من المصادر والمراجع النحوية، كما اعتمدنا على بعض المعاجم اللغوية والتراجم والمراجع الأجنبية والرسائل الجامعية، والكتب التراثية مثل؛ كتاب تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم لابن جماعة، و كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم للزرنوجي، والعديد من المصادر والمراجع التي شكلت مادة البحث.

وطبعا ككل الباحثين واجهتني بعض **الصعوبات** في هذه الدراسة؛ لعل أهمها هو ندرة الدراسات التي تناولت الموضوع بهذا الطرح، والتي تنير لي الطريق في خوض غمار مثل هذا النوع من البحوث؛ خاصة وأن المدونة ألفية نحوية بالدرجة الأولى، فالصعب هنا هو استنطاق الأبيات النحوية والكشف عن الجانب التعليمي فيها أو بالأحرى كشف خباياها التعليمية.

مقدمـــة

وفي الأخير لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى أستاذي المشرف الدكتور "حسين زعطوط" على مساعدته لي في إنجاز هذا العمل، وفي تذليل ما واجهت من صعوبات، وتوضيح الغامض، فلم يبخل علي بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كانت عونا لي في إتمام هذا العمل، وصبره معي، فجزاه الله عني خير الجزاء.

وحسبي بهذا العمل أنني قدمت ما وصل إليه اجتهادي القاصر، فإن أصبت فمن الله وإن أخطأت فإنني لا أبرئ نفسي من الخطأ والنسيان والنقصان، وحسبي من ذلك أجر الاجتهاد، وأسأل الله أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، وأن يحقق به النفع المرجو، والله من وراء القصد، وهو ولي التوفيق.

ورقلة : 10 جانفي2020 م

هالة بوزيدي

مدخل عام

حول التعليمية

أولا: التعليمية:

تعد اللسانيات التطبيقية علما جامعا يدل على تطبيقات متنوعة لعلوم اللغة في ميادين متعددة لحل مشكلات ذات صلة باللغة، وقد اتفق على أن المجالات التي تشكل فروع علم اللغة التطبيقي هي: تعليم وتعلم اللغة الأم واللغات الأجنبية، والاختبارات اللغوية وعلم اللغة التقابلي، وعلم اللغة الاجتماعي والنفسي وصناعة المعاجم وغير ذلك[1]، ومن ثم فهي تشكل نقطة التقاء جميع علوم الإنسان، بمعنى أنها تساهم من خلال تطبيق معطياتها في حل المشكلات النوعية الخاصة بكل علم،[2] ومن تلك العلوم علم التدريس أو تعليم اللغات.

وإذا ما التفتنا إلى ظروف ظهور مصطلح التعليمية أو تعليمية اللغات في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر، نجده يعود إلى (M.F.Makey) الذي بعث المصطلح من جديد، وهنا يتساءل أحد الدارسين: لماذا لا نتحدث عن تعليمية اللغات بدلا من اللسانيات التطبيقية، خاصة وأن هذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها.[3]

وقد برز مصطلح التعليمية أو "الديداكتيك" في منتصف القرن العشرين واستخدم بمعنى فن التدريس أو التعليم،[4] فقد رافق "بروز مصطلح "تعليمية" didactique ... مجموعة من التحولات، على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح

---

[1] ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة ، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011م، ص10.

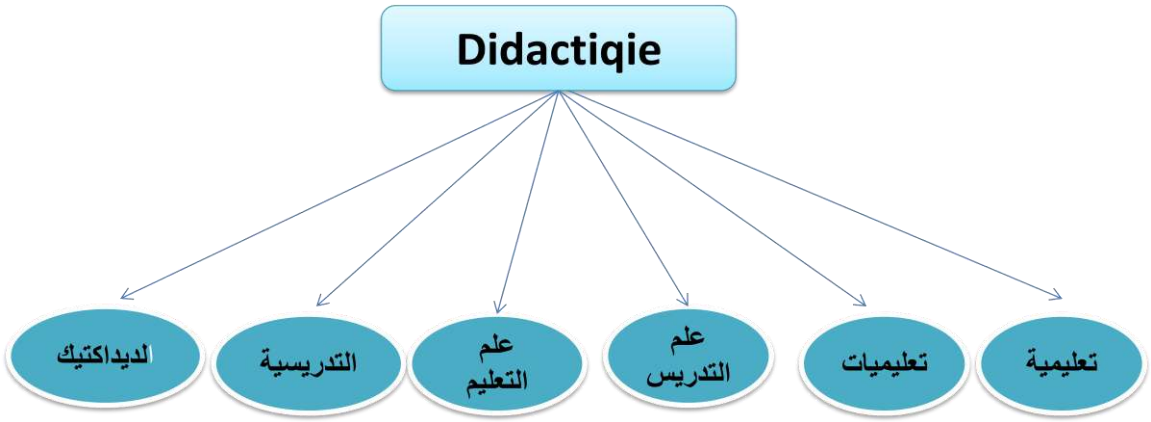
[2] ينظر: شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر: قاسم المقداد، ومحمد رياض المصري، دط، منشورات presse universitaires France paris، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، دت، ص08.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات–، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، 1996م، ص130/131.

[4] ينظر: محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011م، ص100.

محور العملية التعليمية"[1]، وعليه يمكن القول بأن الحركة العلمية في ميدان تعليمية اللغات، قد انطلقت من أوربا، نتيجة الانتقاد الشديد الذي وجهه بعض المربين للنظام التربوي الذي كان سائدا، والذي يلاحظ فيه سيطرة المعلم على الدروس وجعله محور العملية التعليمية، أما المتعلم فمشاركته غير فعالة، ولهذا ظهرت الطرق النشيطة التي تقلل من تمركز المعلم وتترك المجال للمتعلم بحيث يكون محور العملية التعليمية،[2]متأثرة في ذلك بمنطلقات اللسانيات التطبيقية والمتمثلة في اللسانيات العامة خاصة الدراسات البنيوية والوصفية في طرائق تعليم اللغات، مثل الطريقة السمعية الشفاهية والطريقة البصرية والتمارين اللغوية،[3] تبعا للتغير الذي طرأ على نظريات التعلم.[4]

وقبل أن نحدد مفهوم التعليمية أو didactiqie لابد أن نشير إلى أمر مهم؛ وهو أننا نجد عدة مصطلحات في اللغة العربية مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية، ومن المصطلحات العربية التي تقابل المصطلح الأجنبي نذكر:[5]



[1] أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت –لبنان، 2006م، ج1، ص17

[2] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دط، موفم للنشر، الجزائر، 2012م، ج1، ص191/190.

[3] ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط5، دار هومة، الجزائر، 2009م، ص12/11.

[4] أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية،ج1، ص17.

[5] ينظر: بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد– الاردن، 2007م، ص08.

وكلمة ديداكتيك تنحذر في اشتقاقها اللغوي من أصل يوناني Didactikos ويقصد بها حسب قاموس روبير الصغير" Le Petite Robert" درس أو علم.[1]

أما اصطلاحا: فيعرفها **محمد الدريج** بقوله: هي "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي حركي"[2].

أما **أنطوان صياح** فيعرفها بأنها: العلم الذي يهتم بـ "محتوى التدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف، من حيث التحفيز، والأساليب والإستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبناءها وتوظيفها في الحياة، فيعرف المتعلمون ما يتعلمونه، وكيف يعرفون، ولماذا يتعثرون في معرفته، وكيف يعيدون النظر في مسارهم الصحيح"[3].

أو هي "مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة"[4].

وفي المقابل هناك من يعرف التعليمية بأنها: العلم الذي "يهتم بقضايا التدريس اللغوي شاملة غير مجزأة من حيث تحديد السياسة العامة للمعارف اللغوية وطبيعة تنظيمها وعلاقتها بالمعلمين والمتعلمين وبطرق اكتسابها وبكيفية تفعيلها والصعوبات المتوقعة والى غير ذلك"[5].

---

[1] ينظر: محمد دريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ص100.

[2] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ط2، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، 2004م، ص15.

[3] أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، ج1، ص14.

[4] أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، ط1، دار النهضة، بيروت لبنان، 2008م، ج2، ص18.

[5] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص11.

من خلال ما سبق نجد أن تعريفات التعليمية متعددة ومتنوعة، وهذا حسب وجهات نظر كل باحث، لكن كلها تصب في قالب واحد، وهو أن موضوع التعليمية هو التدريس أو التعليم، وعلاقة المعلم بالمتعلم والمعرفة؛ أي التفاعل بين عناصر العملية التعليمية، فهي"تتعلق أساسا بنقل المعرفة والمهارات"[1] إلى المتعلم، لكن هناك اختلافات بينها؛ فمنهم من جعلها خاصة بمادة معينة من حيث انتقاءها وطريقة تدريسها وأساليب تقويمها وغير ذلك، ومنهم من جعلها تهتم بكل ما يتعلق بالعملية التربوية ككل، و"ليست ما يجري داخل الصف فقط"[2]، وبالتالي فهي علم قائم بذاته.

إن الأقوال السابقة تقودنا إلى التمييز بين نوعين من التعليمية هما:

1. ***التعليمية العامة:*** وهي "مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع الطلاب"[3].
2. ***التعليمية الخاصة:*** وهي "الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل الفصل في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو بتلك، فنقول علم التدريس الخاص بالرياضيات وعلم التدريس الخاص بالتاريخ ..."[4].

معنى هذا أن التعليمية العامة تهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس مختلف المواد؛ أي الأسس والمبادئ والقوانين العامة التي يتعين مراعاتها في التخطيط لأي عمل تربوي، بعيدا عن

---

[1] Carmen Ştefania-STOEAN, Smaranda AGACH, **ILEXIQUE DE LA PEDAGOGIE PAR OBJECTIFS**, A SAVOIR . RESOURCES, MISCELLANEA, Dialogos 6/2002 p179. " concerne essentiellement la transmission des connaissances et des capacités' translate.google.com :ينظر

[2] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص11.

[3] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين،ص16.

[4] المرجع نفسه، ص16.

خصوصيات أي مادة، في حين تهتم التعليمية الخاصة بكل ما يتعلق بمادة دراسية معينة من الطرائق والأساليب والوسائل وغير ذلك،[1] وبالتالي فهي أضيق لتركيزها على مادة دراسية واحدة.

والذي يهمنا في دراستنا هذه هي التعليمية الخاصة (تعليمية المواد) وبالأخص تعليمية النحو، ولهذا سنبحث عن مميزاتها ومقاصدها.

أ. مميزاتها:

تعد التعليمية الخاصة حقلا دراسيا ديناميكيا يتميز بكونه:[2]

- مجالا مفتوحا لا نهائيا، لكنه يقبل المراجعة والتعديل.
- معارفه متجددة ومتطورة وفقا لتنوع مختلف إسهامات العلوم.
- لا يهتم ببحث الكيف فقط (الطرائق والوسائل التعليمية)، لكن يهتم بنشاط المعلم أيضا؛ أي تحديد ما يقدر المتعلم على تعلمه في إطار أصناف المعرفة.
- صياغة خاصة بمقترحات وإستراتيجيات بيداغوجية متعلقة بتعليم مادة.
- يجرب هذه الإستراتيجيات للتأكيد على صلاحيتها المرحلية.

ب. مقاصدها:

يمكن القول بأن مقاصد التعليمية الخاصة تتجه نحو دراسة آليات واكتساب المهارات والمواقف، أو تبليغ المعارف المتعلقة بمختلف الأنشطة ومضامينها، فهي بهذا تجمع بين التفكير والممارسة، أي بين التنظير والتطبيق في آن واحد، فتتناول:

❖ التخطيط بتحديد الأهداف وتنظيم المحتويات.

---

[1] ينظر: محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس،ص101.

[2] ينظر: مغزي بخوش محمد، التعليمية (الديداكتيك) مسار واستراتيجيات، دط، دار علي بن زيد، بسكرة– الجزائر، 2014م، ص58.

❖ تقويم النتائج من أجل تعديل المسار التعليمي.[1]

وبالتالي فإن تدريس أي مادة تعليمية يجيب على أربعة أسئلة مهمة هي: **(لماذا ندرس؟ وماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟ وما النتائج؟).**

وقبل أن ننهي الحديث عن التعليمية لابد أن نحدد مفهوم بعض المصطلحات المتعلقة بها وهي:

1. ***التعلم:*** وهو "العملية التي نستدل عليها من خلال التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد أو العضوية، والناجمة عن التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة"[2]، معنى هذا أن التعلم يسفر عنه:[3]
   - تغير في السلوك.
   - يحدث نتيجة للممارسة والخبرة.
   - أنه تغير ثابت نسبيا.
2. ***التعليم:*** وهو مجموعة النشاطات التي تهدف إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم، ويتسم بكونه عملية واعية ومنظمة ومقصودة ومحددة، بحيث يؤدي إلى إنشاء بيئة مشتركة بين المعلم والمتعلم،[4] فهو "إحدى حالات التدريس التي يعتمد فيها إيصال المعلومات على التفاعل بين المعلم والمتعلم ...وهو نوع من أنواع التدريس يتضمن تفاعلا حيا وواقعيا".[5]

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص60/59.

[2] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دط، دار الفرقان، اربد- الاردن، 1983م، ص273.

[3] سارنوف. أ. مدنيك وآخرون، التعلم، تر: محمد عماد الدين اسماعيل، ط3، دار الشروق، الكويت، 1989م، ص35.

[4] ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص547.

[5] احمد نواف سمارة، عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط1، دار المسيرة، عمان- الاردن، 2008م، ص67

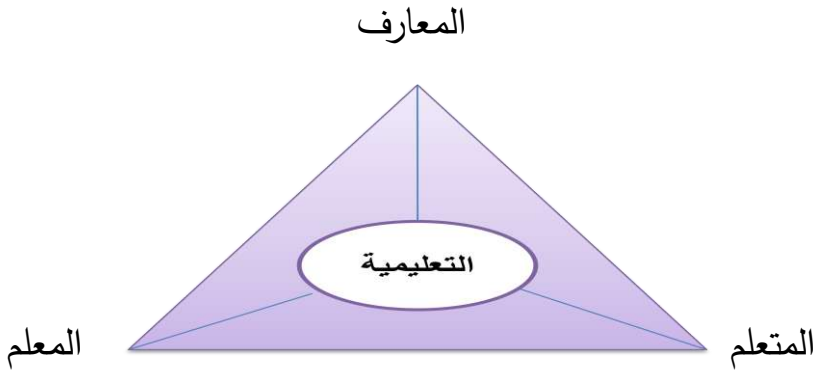
.

ويفرق **خليل إبراهيم شبر** وآخرون بين التعليم والتعلم في أن التعليم هو العملية والإجراءات بينما التعلم هو نتاج تلك العملية؛ ففي عملية التعليم ينقل المعلم المعارف، والحقائق وغيرها إلى طلابه، كما يسعى إلى إحداث تغييرات عقلية ووجدانية ومهارية، وكل هذا بتدخل من المعلم، بينما التعلم فهو كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة، فهو تعديل في السلوك أو الخبرة نتيجة ما يحدث في العالم أو نفعل أو نلاحظ[1].

3. ***التدريس:*** وهو "مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة طلابه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة، ولكي تنجح عملية التدريس لابد للمعلم من توفير الإمكانيات والوسائل ويستخدمها بطرق وأساليب متبعة للوصول إلى أهدافه"[2]، وعليه فهو تسخير المعلم كافة الظروف التي من شأنها أن تساعد في تحقيق أهداف عملية التعلم.

ثانيا: عناصر العملية التعليمية

كنا قد تحدثنا سابقا عن مفهوم التعليمية، ولهذا سنحاول الآن تحديد أركان العملية التعليمية التي من شأنها أن تحقق أهداف التعليم، حيث يضع "ايف شوفالار" التعليمية في قلب مثلث، يتألف من المعارف والمعلم والمتعلم، كما في الشكل التالي:



الشكل رقم (1) عناصر العملية التعليمية

[1] ينظر: خليل ابراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، ط1، دار المناهج، عمان– الاردن، 2014م، ص25.

[2] المرجع نفسه، ص24.

1. **المعلم:** وهو الطرف الأول في العملية التعليمية له معرفته وخبرته وتقديره، وهو الوسيط بين المتعلم والمعرفة، فهو الركن الذي لا قوام للتعليمية من دونه،[1] فهو منفذ المنهاج التعليمي والناقل الوحيد للمعرفة، إذ لابد من التركيز فيه على تكوينه النفسي والعلمي والبيداغوجي، وخصائصه النفسية والمعرفية وغير ذلك، بحيث يكون مهيأ للتعليم.[2]
2. **المتعلم:** وهو الركن الأساس في العملية التعليمية، خاصة وأنه يتفاعل مع مختلف النشاطات التعليمية، فهو الذي يقام التعليم لأجله، ولنجاح عملية التعلم لابد من تحديد سن المتعلم ومستواه وخصائصه واهتماماته وكل ما يتعلق به.[3]
3. **المعارف:** وتشمل المعارف كل "ما يتعلمه المتعلم من معارف، وما يحصله من مكتسبات وما يوظفه من موارد وما يتمكنه من مهارات وما يستثمره من قدرات وكفايات في عملية تعلمه، التي يقوم فيها ببناء معرفته وباستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة"[4]، وهنا لابد من انتقاء ما يناسب المتعلم من معارف ويحتاج إليه.

ثالثا: عناصر المنهاج التعليمي

والمقصود بالمنهاج التعليمي مجموعة الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ، سواء داخلها أو خارجها بغية تحقيق النمو الشامل والمتكامل لهم، في كافة الجوانب العقلية، والجسمية، والنفسية، والاجتماعية وغيرها، وهذا نتيجة تضمنه لمجموعة من العناصر المترابطة والمتكاملة، مما يؤدي إلى تعديل سلوكهم وابتكار المناسبة للمشكلات التي تعترضهم.[5] ومن ثم نجد أن المنهاج التعليمي "يهتم بأهداف وغايات التعليم والتعلم ، وكذلك بالأساليب

---

[1] ينظر: أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، ج2، ص20.

[2] ينظر: بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص11.

[3] ينظر: أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، ج2، ص20.

[4] المرجع نفسه، ص20.

[5] ينظر: حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج (المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير)، دط، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، دت، ص06.

التكيفية أو التحويلية للمحتوى الذي سيتم تدريسه"[1] وكذلك طرق وأساليب توصيل ذلك المحتوى ومن ثم تقويمه.

وعليه تتحدد عناصره كما يلي:

1. **الأهداف:** وهي "الغاية التي يراد تحقيقها من خلال العملية التعليمية"،[2]والتي ينبغي تحديدها وصوغها بطريقة تتناسب مع حاجات الطلاب وقدراتهم واهتماماتهم من جهة، ومطالب المجتمع وحاجاته من جهة أخرى،[3] و تنقسم إلى ثلاثة أنواع هي:[4]

أ. *الأهداف التربوية العامة:* (الغايات) وهي أهداف عريضة وعامة وبعيدة المدى، يتطلب تحقيقها فترة زمنية طويلة، وتندرج ضمنها أهداف المجتمع.

ب. *الأهداف التعليمية:* وهي أهداف أقل عمومية من الغايات، ومداها أقصر من مدى الغايات، ويندرج ضمنها أهداف التربية والمراحل التعليمية.

ج. *الأهداف السلوكية:* وهي عبارات تصف الأداء المتوقع أن يصبح المتعلم قادرا على أدائه بعد الإنتهاء من دراسة برنامج معين، وتندرج تحتها أهداف المنهج والأهداف الخاصة وأهداف المراحل التعليمية.

---

[1]Claude,G. Didactique générale, didactique des langues et linguistique applique. University du Québec a Montréal:3-1/2. "les ´etudes curriculaires s'int´eressent aux finalit´es et aux buts de l'enseignement/apprentissage, ainsi qu'aux proc´ed´es adaptatifs ou transformationnels des contenus `a enseigner" translate.google.com :ينظر

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ط1، دار الشروق، عمان- الأردن، 2006م، ص65.

[3] ينظر: محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة، عمان- الأردن، 2011م، ص20.

[4] حلمي احمد الوكيل، محمد امين المفتي، المناهج (المفهوم، العناصر...)، ص91.

وقد صنف **بنجامين بلوم** الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات هي:[1]

ج.1. المجال المعرفي (الادراكي): ويتضمن هذا المجال اكتساب المعرفة وفهمها والتفكير في كيفية تطبيقها، وتحليلها وتركيبها كما يشمل العمليات التقويمية، ويتضمن ستة مستويات هي: (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

ج.2. المجال الوجداني: ويتضمن هذا المجال الميول والإتجاهات والقيم وأوجه التقدير، وهذا المجال يتضمن خمسة مستويات تبدأ بالوعي بقيم معينة وتنتهي بالقدرة على تكوين فلسفة ناضجة للحياة، ويتضمن هذا المجال خمسة مستويات هي: (الاستقبال، الاستجابة، التقدير، التنظيم، التمييز بالقيمة).

ج.3. المجال النفسحركي (المهاري): ويتضمن هذا المجال المهارات الحركية في معظمه، وأفضل ترابط ممكن بين حركات العضلات أو أجزاء الجسم المختلفة ويتضمن هذا المجال خمس مستويات هي: (المحاكاة، المعالجة اليدوية، الدقة، الترابط، الوصول إلى أعلى درجة من الأداء أو المهارة).

2. المحتوى: وهو "مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذا الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم، ...والمهارات التي يراد إكسابها إليهم، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف التربوية المتفق عليها".[2]

معنى هذا أنه لا يحتوي على جميع المعارف والمعلومات، وإنما يتم انتقاء واختيار الملائم منها بما يتناسب مع الأهداف التربوية، ومن ثم تنظيمها بطريقة تسهم في تحقيق تلك الأهداف، وهذا

[1] حلمي احمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ط2، دار المسيرة، عمان- الأردن، 2007م، ص126/127/128.

[2] المرجع نفسه، ص20/21.

الاختيار والتنظيم لا يكون بطريقة عشوائية وإنما وفق معايير متفق عليها تسهم في إخراج محتوى جيد.

وتتمثل معايير الاختيار في:

أ. ***الصدق:*** ويكون المحتوى صادقا حينما يكون أصيلا وواقعيا وصحيحا علميا، إضافة إلى تماشيه مع الأهداف المسطرة.

ب.***الأهمية:*** معنى ذلك أن يكون المحتوى ذا قيمة لحياة الطالب، مع تغطية الجوانب المختلفة لميادين المعرفة والقيم والمهارات ومهتما بتنمية المهارات العقلية.

ت.***مراعاة حاجات وميولات المتعلمين:*** وذلك بأن يكون المحتوى متماشيا مع ميولات المتعلم واهتماماته.[1]

ث.***التوازن بين الشمول والعمق:*** وذلك بأن يغطي المحتوى مختلف مجالات المادة الدراسية لإعطاء فكرة واضحة عنها وعن نظامها، أما العمق فيعني تناول أساسيات المادة بشيء من التفصيل.[2]

ج. التوازن بين النظري والتطبيقي.

أما بالنسبة لمعايير تنظيم المحتوى فيجمع أغلب الدارسين والباحثين في حقل التعليمية على أنها ثلاثة معايير هي: (الاستمرارية، والتتابع، والتكامل)

3.**طرائق التدريس:** وهي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرس ليساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية، مجموعة الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها

[1] ينظر: رشدي احمد طعيمة، معايير جودة الاصالة والمعاصرة في التعليم العام للعالم الاسلام،مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الرابع، يناير2007م، جامعة افريقيا العالمية، السودان، ص176.

[2] ينظر: حلمي احمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص138.

المدرس، من اجل نقل وتوصيل المعلومات والحقائق والمفاهيم المتعلقة بدرس معين للمتعلمين،[1] وعليه فهي "الأداة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للدارسين في أثناء قيامه بالعملية التعليمية"[2].

ونظرا لكون دراستنا منصبة حول تعليمية النحو سنركز على أهم طرائق تدريس النحو، وتتمثل هذه الطرائق في:

أ. طريقة التلقين (المحاضرة): ويقصد بها قيام المدرس بتزويد المتعلمين بمجموعة من القضايا أو المفاهيم المتعلقة بموضوع معين، ويكون فيها المتعلم متلق فقط.[3]

ب. الطريقة القياسية (الاستنباطية): تعد الطريقة القياسية من أقدم الطرائق، وفيها يتم الانتقال من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء؛ أي الانتقال من المبادئ العامة وصولا إلى النتائج أو من القاعدة إلى الأمثلة، وتتمثل خطواتها في: (التمهيد، عرض القاعدة، عرض الأمثلة، التطبيق).[4]

ج. الطريقة الاستقرائية: وهي الطريقة التي ينتقل فيها الفكر من الكل، ومن الحالات الخاصة إلى الأحكام العامة، فهي "تقوم على التدرج المنطقي في الوصول إلى النتائج"[5]، وعليه فهي تنطوي على أن يكتشف التلاميذ المعلومات والحقائق بأنفسهم، وإتباعها في التدريس يتطلب الكثير من الأمثلة من قبل المدرس والتي تنطبق عليها

---

[1] ينظر: عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الرضوان، ومؤسسة دار صادق الثقافية، الأردن، 2013م، ص174.

[2] خليل إبراهيم شبرو آخرون، أساسيات التدريس، ص26.

[3] ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002م، ص65.

[4] ينظر: عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني (م س)، ص191/190.

[5] المرجع نفسه، ص186.

القاعدة،[1] وتسير وفق الخطوات التالية: (التمهيد، عرض الأمثلة، مناقشة الأمثلة والربط بينها، استنتاج القاعدة، التطبيق).

د. الطريقة النصية: تقوم الطريقة النصية على نص مختار متصل المعنى متكامل الموضوع، يؤخذ من موضوعات القراءة أو النصوص الأدبية أو الكتب القديمة، ويكون القطب الرحى لمختلف الظواهر والأنشطة، إذ تحقق التكامل في فروع اللغة العربية نحوا وصرفا وبلاغة وإملاء وتذوقا؛ فالأمثلة حينما تكون في سياق النص تكون أكثر وظيفية وواضحة وسهلة الإدراك لدى المتعلم، وهذه الطريقة تنطلق من كون اللغة كل متكامل لا يمكن الفصل بين أجزاءها أو عناصرها.[2]

2. **التقويم:** وهو الذي يتم فيه التأكد من مدى تحقيق الأهداف الموضوعة منذ البداية للمنهاج المدرسي.[3]

فهو العملية نحكم من خلالها على مدى نجاح العملية التعليمية ونقاط القوة والضعف لدى التلاميذ؛ بحيث يشخص لنا أسباب الضعف ويقدم العلاجات المناسبة لتفاديها في المراحل اللاحقة.وينقسم التقويم إلى ثلاثة أقسام هي:[4]

أ. التقويم التشخيصي: وهذا التقويم يتم قبل البدء تدريس موضوع ما لتحديد مستوى التلميذ، ويهدف إلى قياس مدى تمكن التلميذ من المفاهيم والمهارات والمعلومات والمعارف اللازمة لتعلم الموضوع الجديد.

ب. التقويم التكويني: ويتم هذا التقويم أثناء سير الحصة الدراسية ، بهدف متابعة التلميذ في تعلمه والتأكد من سيره في اتجاه تحقيق الأهداف مما يوفر تغذية راجعة.

---

[1] ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط6، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2004م، ص210.

[2] ينظر: عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني (م س)، ص233.

[3] محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص21.

[4] ينظر: فؤاد محمد موسى، المناهج (مفهومها، اسسها، عناصرها، تنظيماتها)، ص331.

ت. التقويم التحصيلي (الختامي): ويتم هذا التقويم بعد الانتهاء من عملية التدريس بهدف التأكد من مدى تمكن المتعلم من المهارات والمعلومات والمعارف والمفاهيم التي درسها وتحقيقه للأهداف المرجوة في ختام الدرس أو الوحدة.

تشكل العناصر السالفة الذكر من الأهداف والمحتوى والطرائق والتقويم المنهاج التعليمي، والتي بتضافرها وترابطها وتكاملها تحقق الأهداف المرسومة لهذا المنهاج.

ويمكن إبراز العلاقة بين هذه العناصر في الشكل التالي: [1]

[1] محمد السيد علي(م س)، ص21.

الفصل الأول

النحو العربي بين العلمية والتعليمية في التراث العربي

المبحث الأول: النحو العربي بين العلمية والتعليمية

المبحث الثاني: المنظومات النحوية في التراث العربي

المبحث الأول: النحو العربي بين العلمية والتعليمية

المطلب الأول: النحو العلمي والنحو التعليمي.

من خلال تعريفات القدامى للنحو أمثال ابن جني وابن عصفور وغيرهما، نجد أن هناك من جعل النحو وسيلة، وهناك من جعله غاية ؛ ولا يخفى على أحد أن ابن جني جعل النحو وسيلة للأداء اللغوي السليم حينما قال: " انتحاء سمت كلام العرب ... ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها "[1] ، وهذا القول يوجه أنظارنا إلى السمة التعليمية للنحو ، أما ابن عصفور والجرجاني(ت471هـ) فيجعلان من النحو غاية في حد ذاته، أي محاولة معرفة الأحكام والقواعد لا غير، من خلال قولهما: "علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة ...الموصلة إلى معرفة الأحكام"[2] و "علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية ... علم بأصول يعرف بها صحيح الكلام من فاسده"[3]، فمن خلال هذه الأقوال نستشف السمة المعيارية أو العلمية للنحو.

وعليه من خلال ما سبق نجد أن النحو العربي قد اتسم بطابعين اثنين هما :

- طابع علمي نظري (تفسيري)
- طابع تعليمي تطبيقي (تربوي)

1. **النحو العلمي (التفسيري)** : وهو " الأصول النحوية التي تركها النحاة لتفسير ظواهر اللغة والكشف عن نظرية النحو، كالحديث عن القياس والعامل والعلل والخلاف النحوي

[1] أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد الهنداوي، ط2، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان، مجلد 1، 2003م، ص 88.

[2] ابن عصفور الاشبيلي، مثل المقرب ، تح: صلاح سعد المليطي، ط1، دار الآفاق العربية، القاهرة، 1427هـ/2006م، ص98.

[3] علي بن محمد الشريف الجرجاني، التعريفات، دط، مكتبة لبنان، بيروت، 1985م، ص259-260.

وغيره من قضايا النحو " [1]، معنى هذا أننا أمام نحو نظري تفسيري قائم على نظرية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، يستعين بأدق المناهج لتحقيق أهدافه، ولذلك فهو نحو تخصصي عميق مجرد يدرس لذاته لا لشيء آخر.[2]

ومن ثم فإن الغرض الأساسي لهذا النحو كما يحدده محمد إبراهيم عبادة هو بيان وعرض "فلسفة النحو كما بدت للنحويين ككتاب علل النحو ... " [3].

من خلال التعريفات السابقة نجد أن هذا النوع من النحو يتميز بمجموعة من الخصائص يمكن إجمالها في النقاط التالية:[4]

1. تأثير المرجعية النظرية (الفلسفية، والكلامية، والفقهية) في توجيه مسائله الاتفاقية والخلافية، أي اتسامه بالطابع الفلسفي والمنطقي.
2. المفاهيم والمسائل المجردة التي تكون المتن الاصطلاحي للنحو العربي.
3. الإجراءات التطبيقية القائمة على الجدل الفلسفي والعقائدي والخلافات المذهبية.
4. دراسة " القضايا النظرية والأصول العامة ومسائلها النظرية التي حكمت فكر النحاة".[5]

وبالتالي فهو نحو نظري يهتم بالأصول والعلل والمسائل المجردة، أي يمثل المادة الخام للنحو.

---

[1] وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، التأليف النحوي بين التعليم والتفسير، ط1، مكتبة دار العروبة، الكويت، 2007م، ص392.

[2] ينظر: باسم يوسف البديران، أنظار تربوية في تعليم النحو العربي في كتاب العبر لابن خلدون، كلية الآداب، جامعة الحصن، أبو ظبي، أعمال المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية بعنوان: اللغة العربية في خطر والجميع شركاء في حمايتها، من 07- 10 ماي 2013م ، ص 08.

[3] محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث النحوي، د ط، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1986م، ص 15.

[4] ينظر: أحمد حساني، النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي، مجلة ثقافات، جامعة وهران (الجزائر)، ربيع 2004م، ص 31.

[5] وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، التأليف النحوي بين التعليم والتفسير، ص 424.

- **نماذج عن مؤلفات في النحو العلمي (التفسيري)**

كتاب الإيضاح في علل النحو للزجاجي وكتاب العلل لابن الوراق، والخصائص لابن جني، والشعر لأبي علي الفارسي،[1] لكن لكل منهم مرجعيته الخاصة به.

2. **النحو التعليمي(التربوي):** " وهو النحو الذي يهدف إلى جعل الفرد المتكلم (المتعلم) يستظهر القواعد السليمة والصحيحة التي تمثل النموذج الأمثل في اللغة، لاستعمالها أي (القواعد) بكيفية جيدة في المقامات المناسبة" [2].

ومن ثم فإن الغرض من هذا الطابع من النحو هو عرض مسائل النحو وقضاياه (المادة النحوية) حتى يتسنى للدارسين استيعابها ومراعاتها عندما ينطقون أو يكتبون، أما بالنسبة لكتب النحو التعليمي فليس المقصود منها تلك الكتب التي ألفت للمبتدئين، وإنما نعني بها ما صنف لبيان الضوابط التي تميز الصواب من الخطأ في التراكيب وبنية المفردات وما صنف في تطبيق هذه الضوابط على النصوص؛ سواء أكانت هذه المصنفات مختصرة للمبتدئين أم مفصلة للشادين(المتوسطين) أم كانت مطولة للمتخصصين، فالغرض منها أيا كانت طبيعتها هو تعليم النحو وأن اختلفت المستويات.[3]

ومن خصائص النحو التعليمي كما تذكر **وضحة عبد الكريم جمعة الميعان** هي:[4]

1. ذكر التعريفات لتوضيح القواعد، والابتعاد عن التعريفات الذهنية
2. عدم الإسراف في التقسيمات والتعليلات.
3. الاكتفاء بالقاعدة مجملة دون تفصيل.

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 472/471.

[2] مصطفى غلفان، اللسانيات العربية أسئلة المنهج، ط1، دار ورد الأردنية، الأردن، 2013م، ص 150.

[3] ينظر: محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث النحوي، ص 15.

[4] ينظر: وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، التأليف النحوي بين التعليم والتفسير، ص 213.

4. البعد ما أمكن عن المسائل الخلافية.
5. كثرة الأمثلة والشواهد .
6. الاكتفاء من المذاهب المختلفة أيسرها .

ومن هنا يفرق "مصطفى غلفان" بين النحو العلمي والنحو التعليمي إذ يقول: "والفرق هنا بين نحو تعليمي وآخر علمي هو فرق تقتضي به طبيعة اختلاف المنهج بينهما، فالنحو التعليمي يعطي القواعد ويحتم مراعاتها، والنحو العلمي يستقرئ الأمثلة ويستنبط منها القواعد، فالأول قياسي والثاني بحث يسجل وصف اللغة أثناء عملها في مرحلة من مراحل وجودها"[1].

معنى ذلك أن أي كتاب يعرض القاعدة النحوية ويفرض على المتكلم مراعاتها أيا كان صنفه هو كتاب تعليمي، وبطبيعة الحال لا يمكن أن يكون الكتاب تعليميا خالصا، فالأكيد أنه يضم جانبا علميا نظريا فلسفيا في بعض أبوابه.

- **أنماط التأليف في النحو التعليمي**

سنتناول أنماط التأليف في هذا النحو من ثلاثة نواحي هي:(الموضوعات/ التبويب والترتيب/ المستوى والمحتوى)

أ. *أنماط التأليف من حيث الموضوعات:* ويمكن تقسيم الكتب حسب موضوعاتها إلى أربعة أقسام هي: [2]

1. ***الكتب التي عرضت الأبواب النحوية والصرفية واللغوية المعتادة:*** ويمثل هذه المجموعة كتاب "تلقين المتعلم" لابن قتيبة(ت276هـ)، وكتاب "الموفقي" لابن كيسان (ت299هـ)، وكتاب "الأصول في النحو" لابن السراج (ت316هـ).

[1] مصطفى غلفان، اللسانيات العربية أسئلة المنهج، ص 151.

[2] وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، التأليف النحوي بين التعليم والتفسير، ص 214

2. ***كتب الفصائل النحوية والصرفية:*** وهي الكتب التي حاول مصنفوها تجميع كل ما يتعلق بباب واحد كالمقصور والممدود، أو المذكر والمؤنث، أو بحرف واحد كاللامات أو الألفات .

ومن الذين أفردوا كتبا للحروف: المبرد، أبو عمر الشيباني، والرماني، والهروى والرازي.

ومن الذين افردوا كتبا للأفعال: أبو عبيدة والأصمعي، والفراء وابن السكيت ...الخ

ومن الذين أفردوا كتبا في التثنية والجمع: الجرمي والفراء والأخفش الصغير.

ومن الذين أفردوا كتبا في المصادر: الأصمعي، والكسائي، والفراء، وإبراهيم بن محمد اليزيدي، ...الخ .

ومن الذي ألفوا في المقصور والممدود: أبو محمد اليزيدي، وأبو الحسن بن كيسان، وأبن درستويه، وابن خالويه، ...الخ.

ومن الذين ألفوا في المذكر والمؤنث: المبرد، والفراء، وابن كيسان، وأبو بكر الأنباري، وابن السكيت، ...الخ.[1]

3. ***كتب مقاومة اللحن وتقويم اللسان:*** وقد ظهرت هذه الكتب بعد ملاحظة النحاة تفشي اللحن على ألسنة المتكلمين فحاولوا وضع كتب لضبط اللسان وتقويمه، وهذه الكتب وثيقة الصلة بالكلمة، ومن المصنفات التي ألفت في هذا المجال " ما تلحن فيه العامة لكل من أبي عبيدة، وأبي الهيذام العقيلي والكسائي، ...لحن العوام للزبيدي ... ودرة الغواص في أوهام الخواص للحريري ...الخ"[2] .

[1] ينظر: محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، ص 181/180.

[2] المرجع نفسه، ص 202.

4. ***كتب النحو التعليمي التطبيقي:*** وهي الكتب التي اهتمت بتطبيق القاعدة النحوية على النصوص اللغوية بمستوياتها المختلفة، وقد ألف في هذا الفن كل من الكسائي والفراء، والأخفش، مثل كتاب "معاني القرآن" ، ثم كتب المجالس والأمالي، ومن أشهر المصنفات التي جاءت بعنوان المجالس "مجالس ثعلب، ومجالس العلماء للزجاجي ...الخ " وكذلك نجد في الأمالي "أمالي ثعلب".

ب.*أنماط التأليف من حيث التبويب والترتيب:* اختلفت أنماط التبويب والترتيب وعرض المسائل النحوية في كتب النحو التعليمي، ويمكن تحديد هذه الأنماط كما يلي : [1]

1. نمط عالج النحو في إطار التراكيب بوجه عام دون الانتظام في نسق معين واضح المعالم، كما هو الحال في الكتاب لسيبويه، الذي كان بمثابة جمع للتراكيب والقوالب اللغوية، وبيان أحكامها وفقا لما استعمله العرب، كما تناول أيضا بعض بحوث الصرف والأصوات .
2. ***نمط عالج النحو من منطلق المعمولات:*** ويمثله اللمع لابن جني، وكتاب المقدمة في النحو لعلي بن فضال بن علي المجاشعي، وكتاب شرح شذور الذهب لابن هشام الأنصاري ، وكتاب التسهيل وشرحه لابن مالك، وهمع الهوامع للسيوطي .
3. ***نمط عالج النحو من منطلق العوامل:*** ويمثله كتاب المقدمة في النحو لخلف الأحمر، وكتاب العوامل المائة للجرجاني، والفصول الخمسون لابن معطي، والتفاحة في النحو لأبي جعفر النحاس.
4. ***نمط عالج النحو من منطلق عناصر الكلام:*** ويمثله كتاب المفصل للزمخشري وكتاب الكافية لابن الحاجب.

[1] ينظر: محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، 20/19

5. وهناك أنماط أخرى لا تندرج تحت ما سبق ذكره أمثال الجمل للزجاجي، والمقرب لابن عصفور، ومغني اللبيب لابن هشام الأنصاري ...الخ .

ولعل السبب في اختلاف أنماط التأليف عند النحاة، يعود إلى تصورهم لما يكون صالحا لتعليم النحو مع اختلاف مستويات المتعلمين، فإذا أحس احدهم بصعوبة كتاب أو شكوى المتعلمين منه، بحث عن مدخل آخر.[1]

ت. أنماط التأليف من حيث المستوى والمحتوى:

لقد تعددت مستويات التأليف في كتب النحو التعليمي، طبقا لتفاوت محتوى هذه الكتب، إذ تم تقسيمها إلى ثلاثة أصناف هي: (المختصرات/ ما فويق المختصرات/ المطولات) .

وهذا التقسيم كان انطلاقا من عدة معايير هي: (التفاوت في الأبواب والمسائل/ التفاوت في الشواهد والأمثلة/ التفاوت في المصطلحات والتعريفات)، إذ تتفاوت هذه المعايير قلة وكثرة حسب كل مستوى.

ويمكن عرض هذه المستويات كما حددها محمد إبراهيم عبادة كما يلي:

1. ***المختصرات:*** وهي تلك المؤلفات التي تناسب المبتدئين الذين ليست لهم دراية بالنحو، ولا يلمون ولو بالشيء القليل منه، ويمثل هذا النمط كتاب الجمل في النحو للخليل بن أحمد الفراهيدي، و" المقدمة في النحو" لخلف الأحمر، والتفاحة في النحو لأبي جعفر النحاس والعوامل المائة" للجرجاني، والمقدمة في النحو للمجاشعي ... الخ.[2]

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 20.

[2] ينظر: محمد إبراهيم عبادة، النحو العربي، أصوله وأسسه وقضاياه و كتبه، ط1،مكتبة الآداب، القاهرة، 2009م، ص 276/275.

2. ***ما فويق المختصرات:*** وهي تلك المصنفات المناسبة للشادين (المتوسطين) الذين أصابوا شيئا من النحو وأدركوا مقدماته، وأصبحوا على استعداد لتقبل مزيد منه، وهذا النوع من التصنيف إما أن يكون شرحا لمختصر أو لمتن يراعى فيه البعد عن الإطالة وازدحام المسائل، كما صنع ابن هشام في متن قطر الندى، ومتن شذور الذهب، وإما أن يكون تصنيفا مستقلا، أي ليس شرحا لمختصر أو متن، كما هو الحال في كتاب اللمع لابن جني، والفصول الخمسون لابن معطي، والجمل للزجاجي، والواضح في علم العربية للزبيدي ...الخ .[1]

3. ***المطولات:*** وهي مناسبة للمتخصصين الذين اجتازوا المستويين السابقين، تتسم بذكر تفصيلات دقيقة في التعريفات والتقسيمات والاعتراض على بعض العبارات أو الألفاظ، وقد بدأ هذا النوع من التصنيف منذ سيبويه (ت180هـ) فكتابه يعد من أقدم المطولات التي ورثها النحويون حتى اليوم، وتتابعت شروح الكتاب، ثم كان كتاب المازني في التصريف، ثم المقتضب للمبرد، وقد تكون هذه المطولات شرح لمصنفات، كشرح التسهيل لابن مالك، وشرح الكافية الشافية، وشرح المفصل لابن يعيش، وشرح الرضي على كافية ابن الحاجب ...الخ ، وقد يتبع الشرح بحاشية والحاشية بتقريرات فتزداد المطولات طولا، فالأشموني مثلا يشرح ألفية ابن مالك، ثم يأتي الصبان يضع حاشية على شرح الأشموني، ثم يأتي الشيخ خالد الأزهري شارحا التوضيح باسم التصريح.[2]

من خلال ما سبق نجد أن مصنفات النحو التعليمي كانت متنوعة ومختلفة في المواضيع و في منهجية التبويب والترتيب وفي أنماط هذه المؤلفات، منها ما هو مختصر ومنها ما هو متوسط ومنها المطولات المناسبة للمتخصصين، وبهذا نلاحظ أن هناك ملائمة بين المحتوى والمستوى.

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 289.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص 313.

المطلب الثاني: تيسير النحو العربي قديما

كنا قد تحدثنا سابقا عن المؤلفات النحوية بنوعيها العلمية والتعليمية، والتي كانت غيضا من فيض مما ألفه النحاة القدامى على مر العصور، وكما هو معلوم فإن هؤلاء النحاة وهم يضعون هذه المصنفات لم يكن لهم منهج محدد ينطلقون منه لتمييز المصنفات الخاصة بالنحو العلمي والخاصة بالنحو التعليمي، لأن الهدف منها كان هو التأسيس لعلم النحو والحديث عن قضاياه المختلفة، الشائعة منها والشاذة، البسيطة والمعقدة، العملية وغير العملية ...الخ، لهذا اتسمت مؤلفاتهم بالشمول، كونها جاءت جامعة لمختلف أبواب النحو ومسائله،[1] " ولسنا مبالغين إذا قلنا أن الشكوى من النحو ولدت مع التصنيف فيه، وظلت تنتقل من جيل إلى جيل وترتفع الصيحات مطالبة بتيسير النحو التعليمي" [2]، وتقريبه إلى الناشئة والمتكلمين، فكانت هناك العديد من المحاولات لتيسيره قديما وحديثا، ونقصد بالتيسير النحوي هنا " تقديم النحو مبرأ من العلل والتفريعات والتأويلات، سهل التناول قريب المأخذ من أذهان المتعلمين" ،[3] وكما هو معروف فإن هذا التيسير منه ما يدعو إلى تهذيب النحو ومنه ما يدعو إلى تهديمه ، وتتمثل هذه المحاولات فيما يلي:

1. محاولة خلف الأحمر في كتابه " مقدمة في النحو" (ت180هـ)

تعد مقدمة خلف الأحمر أول محاولة من محاولات تيسير النحو قديما، وذلك بعد أن ضاقه كثرة الإسراف والتطويل وعدم اهتمام النحاة بما يحتاجه المتعلم من قضايا، لهذا يقول في مقدمته " لما رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم المتبلغ في النحو من المختصر والطرق العربية، ... فأمعنت النظر والفكر

[1] ينظر: عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ط1، دار ابن حزم، بيروت– لبنان، 2008م، ص62/61.

[2] محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، ص15.

[3] حسن منديل حسن العكيلي، التيسير النحوي المعاصر في ضوء الخلاف النحوي، ط1، دار دجلة، عمان–الأردن، 2014م، ص 103.

في كتاب أؤلفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلم عن التطويل فعملت هذه الأوراق، ولم أدع فيها أصلا ولا أداة ولا حجة ولا دلالة إلا أمليتها فيها."[1] لهذا وضع مقدمته التي ضم فيها أساسيات النحو العربي من أجل التيسير على المتعلم.

ويتلخص التيسير عنده في النقاط التالية: [2]

- الاكتفاء بالموضوعات الضرورية التي تكثر عادة في الكلام والحوارات بين الناس وفيما يتعرض له الإنسان في حياته اليومية، بمعنى "جمع القواعد الأساسية التي لا يستغني عنها المتكلم والكاتب"[3].
- محاولة جمع الموضوعات في أبواب أربعة بناء على الحالات التي ترد عليها الكلمة العربية وهي (الرفع والنصب والجر والجزم)، وذلك في نظره نوع من التيسير الذي يسهل على الطالب المبتدئ الإلمام بمواضيع النحو والتحكم فيها، كما يدل هذا التبويب

على قناعته بنظرية العامل وفعاليتها في ترسيخ مبادئ النحو في أذهان الناشئة، وهي النظرية التي سادت النحو العربي منذ نشأته.

وبهذا نجد أن خلف الأحمر قدم أهم القضايا النحوية التي تحصن لسان المتكلم، بعيدا عن الموضوعات المفصلة والعميقة وكثرة العلل والفصول التي ترهق ذهن المتعلم.

2. محاولة ابن مضاء القرطبي في كتابه " الرد على النحاة" (ت592هـ)

[1] خلف الأحمر، مقدمة في النحو، تح: عز الدين التنوخي، مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم، دمشق، 1961م، ص 34.

[2] ينظر: عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص 106.

[3] حسن منديل حسن العكيلي، التيسير النحوي المعاصر في ضوء الخلاف النحوي، ص152.

تعد محاولة ابن مضاء في كتابه الرد على النحاة بمثابة ثورة على النحو العربي، وذلك نظرا لمحاولته تهديم كل ما هو أساسي ويمثل عمود في النحو العربي، وتتمثل آراؤه في تيسير النحو العربي فيما يلي: [1]

- إلغاء نظرية العامل.
- إلغاء العلل الثواني والثوالث.
- إلغاء القياس.
- إلغاء التمارين غير العملية.
- إلغاء كل ما لا يفيد نطقا.
- منع وإلغاء التأويل والتقدير في الصيغ والعبارات، ويشمل هذا " إلغاء تقدير العوامل المحذوفة، إلغاء تقدير متعلقات المجرورات، إلغاء تقدير الضمائر المستترة في المشتقات والأفعال" [2].
- القول بالعامل باطل عقلا وشرعا، لا يقول به أحد من العقلاء.

كانت هذه أهم الآراء التي نادى بها ابن مضاء من أجل تيسير النحو على الناشئة، فهو يرى أن " نظرية العامل ... عقدت النحو وأكثرت فيه من التقديرات والمباحث التي لا طائل وراءها ... والمتكلم في الحقيقة ... هو الذي يعمل الرفع والنصب والجر في الكلام "[3] ، ونفس الأمر بالنسبة إلى إبطاله مسألة التقدير، التي تؤدي إلى عدم التمسك بحرفية القرآن الكريم، وحجته في

[1] ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف، ط2، دار المعارف، القاهرة، 1982، ص 56/24

[2] عبد الرحمن أحمد الإمام، تيسير النحو بين التجديد والفوضى، المؤتمر الدولي في لبنان، 2015م، ص 12.

[3] شوقي ضيف، المدارس النحوية، ط7، دار المعارف، القاهرة، 1968م، ص 305.

كل ذلك أنه يود أن يحذف من النحو كل ما يستغني الإنسان عنه في معرفة نطق العرب وكلامهم،[1]

وبهذا نجد أن محاولة ابن مضاء في التيسير النحوي تعد ثورة على كل ما تمسك ونادى به النحاة القدامى وكل ما يمثل العمود والأساس للنحو العربي ، إلا أن ثورته هذه تعد من الأسباب الرئيسية للتيسير الحديث والمعاصر.

من خلال عرضنا السابق لآراء دعاة التيسير قديما نجد أن القضايا التي نادوا بإلغائها من النحو العربي هي نظرية العامل، على اعتبار أنها من النحو العلمي الفلسفي الذي يرهق فكر المتعلم، لكن " في الحقيقة أن النحو العلمي والتعليمي على حد سواء في حاجة إلى هذه القضايا التي ثار عليها دعاة التيسير، فهذه القضايا وإن كانت تنتمي إلى النحو العلمي إلا أن النحو التعليمي لا يقوم إلا بها، من منطلق أنه يستقي مادته من النحو العلمي التحليلي."[2] ولو حاولنا استبدال نظرية العامل والقياس والتقدير بالنظريات التي نادوا بها لما استقام الحال، وذلك لاستحالة تأديتها وظيفة العامل على أكمل وجه.

[1] ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002م، ص 42.

[2] أسماء عبداوي، تيسير النحو العربي في ضوء الاتجاه اللساني الوظيفي، دراسة وتحليل، جامعة الحاج لخضر– باتنة 1، ص67.

المبحث الثاني: المنظومات النحوية في التراث العربي

لجأ مصنفو العلوم والفنون إلى الشعر لتقييد مآثرهم وأحكامهم، وضبط قواعدهم، فظهرت منظومات في مختلف العلوم؛ في الفرائض والقراءات والأصول والبلاغة والعروض وكذلك النحو، الذي كان له النصيب الأوفى، فكثر النظم فيه، بين قصيد على قافية واحدة، إلى أرجوزة متعددة القوافي، وبين نظم في مسألة واحدة من مسائله، إلى نظم يستغرق كل أبوابه ومسائله،[1] وقد عرفت المنظومات وشروحها انتشارا واسعا في الأوساط العلمية خلال القرون الأخيرة، وهو ما يراه بعضهم مظهرا من مظاهر تراجع الإبداع العلمي في الأمة، لكنهم في مقابل هذا يغفلون البعد التعليمي المتميز لهذه الظاهر، التي تعد وسيلة لتيسير تعليم النحو في تلك الفترة.[2]

وسنحاول في هذه الصفحات أن نوجز كل ما يتعلق بالمنظومات والمتون النحوية التي عرفت رواجا كبيرا في العصور المتأخرة.

المطلب الأول: النظم في النحو العربي (مفهومه وبداياته)

أولا: المفهوم

قبل أن نتطرق إلى مفهوم المنظومات (النظم) لابد أن نشير أو نتحدث عن المتون .

1. مفهوم المتن:

يطلق هذا المصطلح "على مبادئ فن من الفنون تكتب في رسائل صغيرة غالبا، وهي تخلو في العادة من كل ما يؤدي إلى الاستطراد أو التفصيل كالشواهد والأمثلة إلا في حدود

[1] ينظر ابن معطي ، الفصول الخمسون، تح: محمود محمد الطناجي، دط، عيسى البابي الحلبي وشركاه، دت، ص 29.

[2] ينظر عيسى شاغة، أهمية المتون النحوية في البرنامج التعليمي للزوايا الجزائرية ، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة مسيلة– الجزائر، المجلد1، العدد 1، دت، ص 114.

الضرورة وذلك لضيق المقام عن استيعاب هذا ونحوه" [1]، وعليه فهو "الكتاب الأصلي الذي يكتب فيه أصول المسائل"[2] وقواعدها بطريقة موجزة مختصرة، يسهل حفظها واسترجاعها، تضاف إليه شروحات وحواش، من أجل توضيح المعارف بشكل أكبر.

2. أقسام المتون:

تنقسم المتون إلى قسمين هما:

أ. *المتن المنثور:* ويمثل الصنف الأغلب في التأليف النحوي خاصة في العصور الأولى، "وهذا طبيعي، إذ أن النثر هو القادر على تحديد القواعد العلمية والتعبير عنها دون أن تكون ضحية التزام ما يفرضه النظم من ضوابط إيقاعية"[3]، حيث اعتمده الدارسون جيلا بعد جيل يشرحونه ويفسرونه ويعلمونه للطلاب، وهو ما يزال حتى اليوم يعد عمدة في بابه ومرجعا لأصحاب هذا الفن وهذا لاتسامه بالدقة والوضوح.[4]

و أهم المتون النحوية النثرية في تراثنا العربي هي: [5]

- مقدمة في النحو لخلف بن حيان الأحمر (ت180هـ)
- المقدمة أو ما تسمى بـ مختصر نحو المتعلمين لأبي عمر بن إسحاق الجرمي(ت225هـ)

---

[1] عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم، الدليل إلى المتون العلمية، ط1، دار الصميعي، المملكة العربية السعودية، 2000م، ص66.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 66.

[3] حسان بن عبد الله محمد الغنيمان، المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو، كلية المعلمين، الرياض– المملكة العربية السعودية، ص 13.

[4] ينظر: عبد الله بن عويقل السلمي، المتون والشروح والحواشي و التقريرات في التأليف النحوي، مجلة الأحمدية، العدد الرابع، جمادى الأولى، 1420هـ، ص 255.

[5] ينظر: المرجع نفسه، ص 257/256.

- المهذب لأبي علي أحمد بن جعفر الدينوري (ت289هـ)
- الموفقي في النحو لأحمد بن كيسان (ت299هـ)
- التفاحة في النحو لأبي جعفر النحاس (ت338هـ)
- مقدمة في النحو لأحمد بن فارس (ت395هـ)
- مقدمة ابن باشياذ أبي الحسن طاهر بن أحمد النحوي (ت469هـ)
- مقدمة المجاشعي (ت479هـ)
- المقدمة الجزولية لأبي موسى عيسى بن عبد العزيز الجزولي (ت607هـ)
- المقدمة لأبي الفتح المطرزي (ت610هـ)
- الكافية لابن الحاجب (ت646هـ)
- المقدمة الجزولية في النحو لأبي عبد الله محمد بن داود الصنهاجي المعروف بابن آجروم (ت723هـ)
- المقدمة الأزهرية للشيخ خالد الأزهري (ت509هـ)

ب. المتن المنظوم:

أو ما يسمى بـ" الشعر التعليمي" ويقصد به صياغة القواعد النحوية في أبيات من الشعر تكون غالبا من بحر الرجز، وقد تكون من غيره، والرجز بحر من البحور الشعرية التي تسمى قصائده بالأراجيز أو الأرجوزة، وقد استعمله النحاة بكثرة لسهولته، ولهذا يلقب بحمار الشعر.[1]

وهذا النوع من النظم "الشعر التعليمي" نظم علمي يخلو من العواطف، والأخيلة، ويقتصر على ذكر المعلومات والمعارف والأفكار، والحقائق العلمية المجردة تسهيلا لحفظها واستيعابها.[2]

[1] ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم، الدليل إلى المتون العلمية، ص 67.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 68.

وعليه فإن النظم يعتمد على اختصار وإيجاز المعارف والمعلومات والقواعد المتضمنة في أمهات الكتب، وتقديمها بشكل بسيط ميسر للمتعلم حتى يستطيع استيعابها.

والمنظومة النحوية هي "الألفية التي يبلغ عدد أبياتها ألف بيت تزيد أو تنقص"[1] وأغلب المنظومات النحوية قامت على بحر الرجز، وهذا لكونه:[2]

- أسلس البحور وأيسرها للحفظ.
- يستحث الذاكرة على التذكر واستحضار الاستشهاد بفكرة ما.
- بساطة إيقاعه جعلته أداة طيعة في التعبير.

ونظرا لكون المنظومة النحوية أو الشعر التعليمي هو موضوع الدراسة، سنفصل الحديث عن بداية التأليف فيها حسب تسلسها التاريخي.

ثانيا: بداية النظم في النحو

تشير الكتب النحوية وبالأخص "مقدمة في النحو" إلى أن للخليل بن أحمد الفراهيدي قصيدة في النحو، حينما تحدث عن حروف النسق، إذ يقول: "وقد ذكرها الخليل بن أحمد في قصيدته في النحو"[3] وذكر لها هذين البيتين:[4]

❖ وانسق وصل بالواو قولك كله وبلا وثم واو، فليست تصعب

❖ الفاء ناسقة كذلك عندنا وسبيلها رحب المذاهب مشعب

[1] ممدوح عبد الرحمن، المنظومة النحوية دراسة تحليلية، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000م، ص 06.

[2] فاطمة عبد الرحمن، المنظومات اللغوية في الجزائر –إحصاء وتصنيف وتحليل– ، رسالة دكتوراه، جامعة وهران، كلية الآداب واللغات والفنون، قسم اللغة العربية وآدابها، 2012/2011م، ص 06.

[3] خلف الأحمر، مقدمة في النحو، ص 85.

[4] المرجع نفسه، ص 86.

وهناك من ينفي صحة هذا القول ويرى بأن أول من ألف في النحو هو أحمد بن منصور اليشكري (ت370ه)، فقد ذكر أبو حيان الأندلسي أن له نظما في النحو والصرف، وهي أرجوزة بلغ عدد أبياتها ألفين وتسعمائة وإحدى عشر(2911) بيتا، سهلة النظم كثيرة العلم،[1]ومنها قوله:[2]

❖ وما جوازك الغـــــلام راكب فليس للجواز يلفى ناصب

❖ إلا ابن كيسان من المذاهب فإنه أجاز نصب الراكب

ثم صنف الإمام أبو محمد الحريري (ت516ه) صاحب المقامات، أرجوزته الشهيرة في النحو المسماة " ملحة الإعراب" والتي يبلغ عدد أبياتها ثلاثمائة وسبعة وسبعين (377) بيتا، ثم ألف أبو العباس أحمد بن عبد العزيز بن هشام بن أحمد الفهري الشمنتري، والذي كان حيا سنة (553ه) ، أرجوزة في النحو، ووضع شرحا لها، ونظم كذلك الحسين بن أحمد بن خيران البغدادي (ت600ه) أرجوزة حميدة في النحو، كما نظم سالم بن أحمد بن سالم المعروف بالمنتخب (ت 611ه) بعده أرجوزة في النحو[3] ، "و لأبي عمرو محمد بن عبد الله بن غياث الجذامي الشريشي المتوفى(619ه) أرجوزة نظم فيها " المقدمة الجزولية " "[4].

وقد وصل النظم إلى قمته في القرن السابع الهجري، في عصر المماليك على أيدي ثلاثة رجال: **"ابن معط، ابن الحاجب، ابن مالك"** ثم اتسعت رقعة النظم بعد ذلك، ولهذا يعد عصر المماليك العصر الذهبي للمنظومات، فهذا ابن معطي صنف منظومة شهيرة – والتي تمثل موضوع الدراسة– سماها " "الدرة الألفية" وقد نظمها من بحري الرجز والسريع، وبلغ عدد أبياتها

[1] حسان بن عبد الله محمد الغنيمان، المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو، ص 20.

[2] ابن معطي، الفصول الخمسون، ص 30.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 32.

[4] حسان بن عبد الله محمد الغنيمان، المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو، ص 25.

1021 بيتا مع المقدمة والخاتمة"[1] ولابن الحاجب "أرجوزة نظم فيها كتابه "الكافية"... سمى هذه الأرجوزة "الوافية""[2]، أما ابن مالك "فقد صنف خمس منظومات في النحو والصرف وهي "الكافية الشافية" ... "الخلاصة"... "المؤصل في نظم المفصل" ..."المفتاح في أبنية الأفعال" وتعرف هذه المنظومة بـ"لامية الأفعال"... الفوائد في النحو"[3]، وتجدر الإشارة هنا إلى أن لحازم القرطاجني المتوفى سنة (684هـ) قصيدة ميمية في النحو، بلغت مائتين وسبعة عشر بيتا من بحر البسيط، نقل منها ابن هشام عدة أبيات في مغني اللبيب.[4]

تعد هذه المنظومات غيضا من فيض مما ألف من المنظومات النحوية في تراثنا العربي، إذ لا يسع المقام لذكر جميع المنظومات، ولهذا تم التركيز على أولى هذه المنظومات وأشهرها .

المطلب الثاني: أسباب ظهور النظم في النحو العربي وخصائصه

أولا: أسباب ودوافع ظهور المنظومات النحوية

إن المتتبع لكتب الدارسين يجدهم يحددون مجموعة من الأسباب والدوافع التي جعلت النحاة يتبعون هذا النهج في التأليف النحوي، ولعل أشهر هذه الدوافع هي كما حددها كريم حسين ناصح الخالدي، وسأجملها فيما يلي: [5]

1. رغبة بعض المسلمين الذين ينتمون إلى قوميات غير عربية في تعلم اللغة العربية؛ إذ لابد على كل من دخل في الإسلام أن يتعلم اللغة العربية لكونها لغة القرآن وبها تحدث الرسول صلى الله عليه وسلم ، وغير ذلك من الأسباب.

---

[1] حسان بن عبد الله محمد الغنيمان، المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو ، ص 25.

[2] المرجع نفسه، ص 26

[3] المرجع نفسه، (بتصرف) ص 30/29/28.

[4] ينظر: ابن معطي، الفصول الخمسون، ص 33.

[5] ينظر: كريم حسين ناصح الخالدي، مناهج التأليف النحوي، ط1، دار صفاء، عمان، 2007م، ص 52/51/50.

2. ظهور عدد كبير من المدارس التي يدرس فيها الفقه والنحو والتفسير والحديث وغيرها من العلوم، الأمر الذي يستوجب وضع كتب نحوية يعتمدها الشيوخ في تدريسهم، فضلا على أن ما يملونه على طلابهم كان يدون ويستنسخ.
3. الرغبة في تبسيط التآليف النحوية وجعلها قريبة التناول، لاسيما المبتدئين منهم، وتسهيل حفظها، وقد عبر الكثير من النحاة عن هذه الرغبة في مقدمات مؤلفاتهم ملمحين إلى صعوبة وغموض أساليب التآليف غير التعليمية، لهذا توجهوا إلى تأليف المتون المنظومة لكون الشعر أسهل حفظا من النثر، كما ألفوا المتون النثرية وشرحوا تلك المتون سعيا لتوضيحها أساليبها وإزالة الإبهام عنها.
4. الخوف على أصول اللغة العربية من الضياع، وذلك لأن الحملة الصليبية على بغداد قضت على جل التراث العربي الإسلامي، لهذا لجأ العلماء إلى تعويض المكتبة العربية المفقودة بكثرة التأليف والتصنيف، أضف إلى هذا خشية العلماء على لغة القرآن الكريم من الفساد والضياع بسبب دخول الأعاجم، مما أوجد العجمة والكلمات الدخيلة والأساليب الركيكة التي كانت تصدر عن طبقة الحكام والأمراء وغيرهم، ولهذا اجتهد العلماء لنشر الحركة النحوية في دور العلم المختلفة.
5. ومن الأسباب التي ساعدت على انتشار المنظومات خاصة في القرن السادس والسابع للهجرة، هو تيقن العلماء بأن النحو وسيلة للعلوم الإسلامية وغيرها لا غاية في حد ذاته، فرأينا العالم في النحو عالما بغيره من العلوم، ولهذا سعوا عن طريق المنظومات إلى تيسير تعليم النحو مع قصد التجديد في طريقة تعليمه، لأن النحو قد بلغ منتهاه فلم يعد هناك مجال للإضافة.[1]

[1] ينظر: حسان بن عبد الله محمد الغنيمان، المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو، ص 66.

6. "الرغبة في تحصيل المسائل اللغوية دون التعرض للخلافات"[1] وذلك لأن كثرة الخلافات تحدث اضطرابات في عقل المتعلم.

كانت هذه مجمل الدوافع التي جعلت العلماء يتوجهون إلى المنظومات النحوية، التي تعد وسيلة تعليمية جاءت لتيسير تعلم النحو العربي وترسيخه في أذهان الناشئة من خلال الحفظ ، خاصة في زمن عرف بالضعف والانحطاط على الساحة العلمية والأدبية.

ثانيا: خصائص المنظومات النحوية

اتسمت المتون والمنظومات النحوية بجملة من الخصائص تميزها عن غيرها من الكتب التعليمية، ولعل أهم هذه الخصائص هي :

1. الإيجاز والاختصار: إذ سعت المنظومات إلى التخلص من كل ما يعيق فهم واستيعاب النحو من قبل المتعلم، وذلك من خلال " الجمع للمعاني الكثيرة بالألفاظ القليلة "[2] وتخلصها من المصطلحات والمباحث الصعبة والمعقدة التي ترهق فكر المتعلم، بمعنى تناول الأبواب الأساسية في العلم بعيدا عن التفريعات التي لا يحتاجها المبتدئين.
2. السهولة في التعبير والوضوح في الفكرة والبساطة والتنظيم في عرض الموضوعات النحوية، بعيدا عن كل تعقيد والتواء سواء في اللفظ أو العبارة .[3]
3. الابتعاد عن ذكر الخلافات النحوية بين المدرستين، لما يجره ذلك من تعقيد في فهم المسائل النحوية وتشتيت للذهن واستغراق في بحث الدقائق والتفصيلات، الأمر الذي يرهق فكر المتعلمين ويجعلهم ينفرون من المادة.

---

[1] فاطمة عبد الرحمن، المنظومات اللغوية في الجزائر (م س) ، ص 19.

[2] عبد الله جاد الكريم، الاختصار سمة العربية، ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، 2006م، ص 36.

[3] ينظر: : كريم حسين ناصح الخالدي، مناهج التأليف النحوي، ص 58.

4. إتباع أيسر الطرائق في عرض المادة النحوية والصرفية، بعيدا عن التطويل وكثرة العلل والتأويلات.[1]
5. إغفالها "الأحكام النحوية المتعلقة بلهجات بعض القبائل العربية ".[2]
6. منح المتعلم حصيلة لغوية تكون ذات أثر في ممارسته اللغوية والنحوي، لأن الأساس في تعلم اللغة هو سماع كلام الفصحاء ثم ممارسته، وسبيل المتعلم إلى هذا هو حفظ المتون النحوية، حتى يتنزل المتعلم لكثرة حفظه منزلة من نشأ بينهم، لتتكون لديه الملكة القادرة على محاكاة النصوص والنسج على منوالها.[3]
7. "كما اتسمت المنظومات النحوية بمجيئها على بحر الرجز غالبا، وبخاصة المزدوج منه إذا كانت المنظومات طويلة، ومجيئها على بحور أخرى إذا كانت غير طويلة"[4].
8. كثرة الأمثلة والشواهد المعينة على التوضيح.
9. قيامها على وزن موسيقي، مما يجعلها أعلق في الذهن من النثر.

كانت هذه مجمل الخصائص والسمات التي تتميز بها المنظومة النحوية عن غيرها من المؤلفات التعليمية، والتي يتضح من خلالها أنها جاءت لتيسير وتبسيط تعليم النحو للمبتدئين وغيرهم.

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 59.
[2] حسان بن عبد الله محمد الغنيمان، المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو، ص 83.
[3] ينظر: المرجع نفسه ، ص 85.
[4] المرجع نفسه، 65.

المطلب الثالث: منهج التعليم بالمتون النحوية والبعد التعليمي لها

أولا: منهج التعليم بالمتون النحوية

لقد اقتضت الحاجة التعليمية وجود منهج يسير عليه طالب العلم في التراث وهو: [1]

1. **المتن:** الذي يعد الأساس الذي يبني عليه الطالب علمه في كل فن بحسبه.
2. **شرح لهذا المتن:** وهو "نص مصاحب للمتن ينهض على شرح الألفاظ التي قد تبدو غريبة للمتعلمين، في تخمين الشراح، كما تحاول أن تثير من حول النص المقروء أو المدروس بعض الأسئلة التي يتوخى من إثارتها ... إيقاظ القلق المعرفي، وتنميته وتربيته لدى المتعلمين"[2] وعليه فهو يسعى إلى إيضاح كل ما غمض في المتن.
3. **حاشية على هذه الشرح:** وهي عبارة عن إيضاحات مطولة، القصد منها حل كل ما استغلق من الشرح، وتيسير ما صعب فيه، واستدراك ما فات منه، والتنبيه على الخطأ إن وجد، وكذلك وزيادة الأمثلة فيه وبعض الإضافات النافعة.[3]
4. **تقرير على الحاشية:** "وهي الملاحظات التي يدونها بعض العلماء المتأخرين على حواشي غيرهم"[4] ، وعليه فهي بمثابة الهوامش.

كانت هذه هي المنهجية التي يتبعها طالب العلم حتى يتمكن من ناصية ذلك العلم، وهذا التدرج من شأنه أن يجعل المتعلم متخصصا في ذلك المجال، لأنه لا يمكن فهم مغاليق علم

---

[1] عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم، الدليل إلى المتون العلمية، ص 69.

[2] حبيب بوزوادة، دور المتون العلمية في تعليمية اللغة العربية "متن الدر المكنون في الثلاثة فنون " للأخضري أنموذجا، مجلة دراسات معاصرة، منشورات مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة، المركز الجامعي الونشريسي تيسمسيلت – الجزائر– ، المجلد 2، العدد2، جولية 2018، ص 262.

[3] ينظر: عبد الله بن عويقل السلمي، المتون والشروح والحواشي والتقريرات في التأليف النحوي، 249.

[4] حبيب بوزوادة، دور المتون العلمية في تعليمية اللغة العربية (م س)، ص262.

النحو بحفظ المتن وكفى، بل لابد من التعمق والكشف عن خبايا ذلك العلم بالانتقال من المتن إلى الشرح فالحواشي فالتقريرات، وبذلك نحكم على ذلك المتعلم بأنه متعلم كفء.

والتدرج في أخذ العلم لا يتوقف عند هذا الحد إذ لابد على المتعلم أن يتدرج في دراسة المتون النحوية، بدءا بالسهلة البسيطة المخصصة للمبتدئين والناشئة إلى المتوسطة الصعوبة، فالصعبة المخصصة للمتخصصين وكبار العلم.

وعليه فقد كان المتعلم في التراث يدرس المتون وفق الترتيب التالي:[1]

1. **الآجرومية:** لأبي عبد الله محمد بن محمد بن داود الصنهاجي الشهير بابن آجروم المتوفى (723هـ)، وتسمى أحيانا بـ "المقدمة الآجرومية"، ضمت ثمانية أبواب هي: (تعريف الكلام وبيان أقسامه وعلامة كل قسم، باب الإعراب، باب معرفة علامات الإعراب، باب الأفعال، باب مرفوعات الأسماء، باب منصوبات الأسماء، باب مخفوضات الأسماء، باب التوابع).[2]
2. **ملحة الإعراب:** لأبي القاسم بن علي الحريري، وهي كتاب صغير ضم تسعة وثلاثين بابا في النحو والصرف.[3] وهي متن منظوم جاءت في ثلاثمائة وأربعة وسبعين (374)بيتا، تتميز ببساطة الألفاظ وسهولة العبارة.
3. **قطر الندى وبل الصدى:** لجمال الدين أبي عبد الله محمد بن يوسف بن هشام الأنصاري(ت761هـ) وهي متن منثور [4] ، إذ يقول ابن هشام عنها: " وبعد، فهذه نكت حررتها في مقدمتي المسماة بـ "قطر الندى وبل الصدى" رافعة لحجابها، كاشفة لنقابها،

---

[1] عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم، الدليل إلى المتون العلمية، ص 488.

[2] ينظر: ابن الآجروم، الآجرومية، تح: حايف النبهان، تقديم: محمد حسان الطيان، الكويت، 1430هـ/2009م، ص 18.

[3] ينظر أبو القاسم بن علي الحريري البصري أبو محمد، ملحة الإعراب، دط، مطبوعات اسعد محمد سعيد الحبال وأولاده، جدة، د ت.

[4] ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم، الدليل إلى المتون العلمية، ص 506.

مكملة لشواهدها، متمما لفوائدها، كافية لمن اقتصر عليها، وافية ببغية من جنح من طلاب العربية إليها"[1]، وهذا الكتاب هو مقدمة في النحو على هيئة متن، ألم فيها صاحبها بأبواب النحو في إيجاز وترتيب خاص ثم شرحها.[2]

4. **ألفية ابن مالك:** لمحمد بن عبد الله بن مالك الأندلسي، جاءت في 1003 بيت في النحو والصرف، تضم مجموعة من الأبواب والفصول، بالإضافة إلى المقدمة والخاتمة[3].
5. **كافية ابن الحاجب:** لجمال الدين أبي عمرو عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس الدوني المتوفى سنة (646هـ)، كان أبوه حاجبا للأمير موسك الصلاحي، ولهذا لقب بـ "ابن الحاجب" ، [4] وتسمى الكافية بـ" "كافية ذوي الأرب في معرفة كلام العرب" وهي مقدمة شاملة في علم النحو، تكفي الدارس ليحيط علما بالموضوعات الأصول في علم النحو، بعيد عن كثير من التفاصيل والفروع والخلافات"[5]، وتسير الكافية في نهجها واصطلاحاتها وفي ترتيبها بطريقة تشبه في كثير من النواحي ما اتبعه الزمخشري في كتابه "المفصل"، وهي متن موجز في النحو، ومن أهم شروحها شرح الرضي الاستراباذي.[6]
6. **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب:** لابن هشام الأنصاري، وهو كتاب قيم له شأن كبير في الكتب النحوية، حصر بحوثه في ثمانية أبواب، نهج فيه ابن هشام سبيلا لم يسبق

---

[1] محمد محيي الدين عبد الحميد، شرح قطر الندى وبل الصدى لابن هشام الأنصاري، ط11، مطبعة السعادة، مصر، 1383هـ/1963م، ص10.

[2] ينظر: عبد الكريم محمد الأسعد، الوسيط في تاريخ النحو العربي، ط1، دار الشواف، الرياض – السعودية، 1413هـ/ 1992م، ص278.

[3] ينظر:محمد بن عبد الله بن مالك الأندلسي، متن الألفية، دط، المكتبة الشعبية، بيروت– لبنان، دت، ص 68/6.

[4] ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم، الدليل إلى المتون العلمية، ص 535.

[5] ابن الحاجب جمال الدين عثمان بن عمر بن أبي بكر، الكافية في علم النحو والشافية في علمي التصريف والخط، تح: صالح عبد العظيم الشاعر، دط، مكتبة الآداب، القاهرة، 1431هـ/2010م، ص 04.

[6] ينظر: عبد الكريم محمد الأسعد، الوسيط في تاريخ النحو العربي، ص 273.

إليه أحد، وهو نهج جعله لا يترك فرعا من الفروع إلا وقد أبدع فيه بعدم التكرار، واتجه في إيضاح موضوعاته نهجا ينم عن ابتكار في الاتجاه مع التزامه بنهج السابقين، وقد تناول في كتابه هذا إضافة إلى المسائل النحوية المسائل البلاغية، عمل الكثير من النحاة على شرحه لأهميته في النحو العربي.[1]

من خلال ما سبق نلاحظ أن هناك تدرجا في تعلم النحو العربي، إذ إننا نجد المتعلم في تراثنا العربي كان يتدرج في أخذ هذا العلم بدء بالمختصرات التي تناسب المبتدئين أمثال: "الآجرومية" و"ملحة الإعراب" ، فإذا فهم ذلك وأتقنه، انتقل إلى "قطر الندى" و"ألفية ابن مالك" اللتين تناسبان الفئة المتوسطة التي ألمت بشيء من النحو ، وبعد هذا ينتقل المتعلم إلى "كافية ابن الحاجب" و"مغني اللبيب" اللذين يناسبان المتخصصين في النحو[2]، وبهذا نجد أن هناك انتقالا من السهل البسيط إلى الصعب المعقد.

ثانيا: البعد التعليمي للمنظومات النحوية:

حينما أدرك العلماء الأوائل الفرق الجوهري بين النحو وتعليم النحو، لجئوا إلى القضاء على صعوبة النحو بتيسير تعليم النحو لا تيسير النحو في حد ذاته، وبهذا اخترعوا المنظومات والمتون المنثورة المختصرة، سعيا منهم إلى إفهام كتاب الله، وتيسير حفظ القواعد واستيعابها،[3] ويبرز الجانب التعليمي في المنظومات النحوية من خلال النقاط التالية:

1. **الخاصية الذرائعية:** إذ نجد أن التركيز على حاجة المتعلمين في المنظومات يجسد الجانب الذرائعي في العملية التعليمية، تأكيدا من مؤلفيها على الوظيفة النفعية للمتن العلمي، الذي يعد استجابة لشغف المتعلمين وإرواء لظمئهم المعرفي، وهو ما يوفر أحد

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 281/280/279

[2] ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم، الدليل إلى المتون العلمية، ص 488.

[3] ينظر: حسان بن عبد الله محمد الغنيمان، المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو، ص 69.

أهم شروط نجاح عملية التعليم والتعلم ألا وهو شرط الدافعية، وقد تتجسد هذه الخاصية في شرح المتن أيضا من خلال طلب المتعلمين من شيوخهم شرح المتون وتبسيطها لهم في حلقات الدرس. [1]

2. **البعد التربوي:** وذلك أن "صناعة المتون تركز بالأساس على فكرة التلقي، وضرورة مراعاة حاجات المتعلمين، بما يغنيهم عن أي مصدر آخر في مرحلة التعلم، وهو ما يلقي بالمسؤولية على المصنف، الذي عليه أن يقدم المعرفة في قالب شامل، وبأسلوب يراعي أساسيات البيداغوجية، الممثلة في أعمار المتلقين، وحاجاتهم المعرفية".[2] وبالتالي تجد المتون في ذلك العصر تمثل المصدر التعليمي الأساسي للمعارف النحوية.
3. **الأسلوب المباشر:** إن المطلع على محتويات المتون والمنظومات يجد بأنها تحمل خطابا مباشرا للمتعلمين، وذلك لكونها تحمل لغة المدرس؛ فالمتعلم حينما يقرأ نصا من أية منظومة يشعر وكأن هناك مدرسا أو شيخا يخاطبه ويوجهه، وهذا يبرز من خلال ألفاظ تلك المنظومات وعباراتها.
4. **توظيف المصطلحات العلمية:** وهذا يبرز من خلال حمل المتون للمصطلحات الأساسية الخاصة بمختلف الفنون والعلوم بصفة عامة وبالنحو بصفة خاصة، وذلك لكونها "تحصر المعجم العلمي للفن الذي كتبت لأجله، وتقدم المفاهيم الأولية لتلك المصطلحات"[3]، ومن ثم يتمكن المتعلم من ناصية ذلك العلم من خلال حفظه لتلك المصطلحات والمفاهيم.
5. **الكفاية العلمية:** ويقصد بها اكتفاء الطالب بدراسة متن واحد ليحصل أهم ما في ذلك العلم، ففي النحو مثلا تكفيه ألفية ابن مالك على سبيل المثال لتكوين القاعدة الأساسية

---

[1] ينظر: حبيب بوزوادة، دور المتون العلمية في تعليمية اللغة العربية (م س)، ص264.

[2] المرجع نفسه، ص 265.

[3] المرجع نفسه، ص265.

في علم النحو، وبالتالي تغنيه عن كثير من المراجع التي قد تتسم بالإطناب والتعقيد مما يشتت ذهنه وتشوش أفكاره، ولهذا حرص العلماء على جعل المتعلم يحفظ متنا من كل فن، وهذا لإيمانهم ويقينهم بأن حفظ المتن هو باب من أبواب حيازة المعرفة وتحصيل الملكة العلمية.[1]

كانت هذه بعض الخصائص التعليمية للمنظومات النحوية، والتي كانت غيا من فيض من جملة الأبعاد التعليمية لهذه المنظومات، خاصة وان المنظومات وشروحها كانت وسيلة تعليمية جد مثمرة ونافعة في حمل التراث العربي وترسيخه في أذهان النشء فيحفظه من الضياع، رغم أن الكثير انتقدها وأظهروا لها عيوبا ونقائص، لكننا بالعودة إلى ذلك الزمن نجدها قد أدت دورها بفعالية وكفاءة، خاصة وأنها قدمت النحو "بمنهجية تربوية لم تعهدها الطرائق التعليمية التي سبقتها من حيث تقديم الدرس، وشرحه، وتبسيطه."[2] مما جعلها حلقة وصل بين الطالب والمدرس.

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 266.

[2] عبد الجليل مرتاض، المتون اللسانية في علم العربية، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو– الجزائر، مجلد 7، العدد 35، ص 33.

الفصل الثاني

ملامح عناصر العملية التعليمية

من خلال الألفية

1. التعريف بابن معطي والألفية
2. ملامح المعلم وخصائصه
3. ملامح المتعلم وخصائصه
4. المحتوى التعليمي (المعارف)

المبحث الأول: التعريف بابن معطي والمدونة

المطلب الأول: التعريف بابن معطي

1. ***اسمه ونسبه ومولده:*** هو " يحيى بن عبد المعطي بن عبد النور الزواوي، ... زين الدين"[1]المغربي الحنفي، اشتهر باسم ابن معطي، بكتابة الياء أو بدونها[2]، "ويكنى بأبي الحسين بإجماع من ترجم له"[3].

أما مولده فتذكر التراجم أنه ولد بالمغرب[4] وبالضبط بظاهر بجاية، وهناك من يذكر مكانا آخر، سنة أربع وستين وخمسمائة (564هـ)[5]، أما عن صباه فلم تذكر التراجم عنه شيئا،فلم يفطنوا إليه إلا بعد أن أظهر براعته وعلمه من خلال تأليفاته وشروحاته، فلفت الأنظار إليه فاهتموا به.[6]

2. **عصره:** عاش ابن معطي حياته في شطرين؛ شطر في المغرب، أين كان مولده وتلقيه للمعارف الأولى، وشطر في المشرق أين صنف ونظم،[7] ففي المغرب عاش في عصر حكمت فيه دولة الموحدين، وهو عصر الدول والمماليك، حيث ازدهرت فيه الدراسات النحوية بشكل خاص، وبرز فيها علماء أفذاذ، كان لهم دور بارز في تطوير الدراسات

---

[1] خير الدين الزركلي، الأعلام، ط5، دار العلم للملايين، بيروت– لبنان، 1980م، ج8، ص 155.

[2] ينظر: عبد العزيز بن جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، تح: علي موسى الشوملي، ط1، دار البصائر، الجزائر، 2007م، ص 11.

[3] سيف الدين أحمد صالح بني عطا، ابن معطي وآرئه النحوية –دراسة نحوية تحليلية–، ط1، دار الجنان، عمان– الأردن، 2016م، ص 17.

[4] ينظر: الوزير جمال الدين أبي الحسن علي بن يوسف القفطي، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تح: محمد ابو الفضل إبراهيم، ط1، دار الفكر العربي (القاهرة)، مؤسسة الكتب التراثية (بيروت /لبنان)، 1406هـ/1986م، ج4، ص 44.

[5] ينظر:جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تح: محمد ابو ألفضل إبراهيم، ط2، دار الفكر، د ب، 1399هـ/1979م، ج2، ص 344.

[6] ينظر: عبد العزيز بن جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص11.

[7] ينظر: ابن معطي، الفصول الخمسون، ص 16.

النحوية ، وفي المشرق عاش في حكم الدولة الأيوبية، فكان حكامها وعلى رأسهم الملك العادل الأيوبي وأبناؤه، والمعظم عيسى في دمشق، والملك الكامل في مصر وغيرهم، كان لهم دور في رعاية العلماء وتسهيل سبل العيش لهم مقابل تلقين العلم للطلاب في مختلف دور العلم،[1] ومن ثم كان لعصر ابن معطي دور في صقل موهبته وإبراز قدراته.

3. شيوخه وتلامذته:

ورد في كتب التراجم أن ابن معطي قد أخذ العلم عن ثلاثة من العلماء هم:[2]

أ. **الجزولي (607 هـ):** وهو عيسى بن عبد العزيز بن يللبخث بن عيسى بن يوماريلي البربري المراكشي العلامة أبو موسى الجزولي، صاحب المقدمة المنسوبة إليه ، وهو أول شيوخ ابن معطي[3].

ب. **ابن عساكر(616هـ):** وهو الحافظ أبو القاسم بن علي بن أبي محمد الحسن بن هبة الله أبي الحسن بن عبد الله بن الحسين المعروف بابن العساكر، الدمشقي، كان محدث الشام في وقته، كان حافظا دينا جمع بين معرفة المتون والأسانيد، له العديد من الكتب.[4]

ت. **التاج الكندي(597/520هـ):** وهو زيد بن الحسن بن زيد بن الحسن بن سعيد بن عصمة بن حمير ابن الحارث ذي الرعين، التاج أبو اليمن الكندي البغدادي ثم الدمشقي، كانت له خزانة كتب جليلة في جامع بني أمية.[5]

---

[1] ينظر: سيف الدين أحمد صالح بني عطا، ابن معطي وآرائه النحوية –دراسة نحوية تحليلية–، ص69.

[2] ينظر:عبد العزيز بن جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص17

[3] عبد العالم القريدي، ألفيات النحو الثلاث، د ط، دار الكتب العلمية، ليبيا، 2011م، ص 13.

[4] ينظر: أحمد بن محمد بن أبي بكر ابن خالكان، وفيات الأعيان وإنباء أبناء الزمان، نح: إحسان عباس، دار صابر، بيروت، 1970، 309.

[5] عبد العزيز بن جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص19/18

أما عن تلامذته: فلم يسلك ابن معطي في تدريسه الأسلوب السائد في عصره، إذ لم يكن لديه تلاميذ يلازمونه ويرعاهم،[1] إذ كان يقرئ الناس الأدب والنحو في دمشق والجامع العتيق بمصر، فلم يؤثر واحدا منهم بدرس أو إملاء، ولهذا لم يذكر المترجمون له تلاميذ، واكتفوا بقولهم "اشتغل عليه خلق كثير وانتفعوا"، أو: "حمل الناس عنه"،[2]وفي هذا الصدد يذكر عبد العزيز جمعة الموصلي بأنه كان " يبدأ محاضرته على جمع غفير من الناس، يتفرقون بعدها على أمل اللقاء في المحاضرة أو الدرس الثاني وهكذا"[3]، ومن بين التلاميذ الذين تخصصوا في أخذ العلم هم:[4] (أبو بكر بن عمر بن علي بن سالم، رضي الدين القسنطيني النحوي الشافعي(ت695هـ)، و عز الدين أبو إسحاق إبراهيم بن محمد بن طرخان الأنصاري الدمشقي المتوفى سنة (690هـ)، وإبراهيم ابن أبي عبد الله بن إبراهيم بن محمد بن يوسف، أبو إسحاق الأنصاري الاسكندري الكاتب، المعروف ابن العطار المتوفى سنة (649هـ).

4. ثقافته:

كان ابن معطي عالما مبدعا وفذا في مختلف علوم العربية، وهذا ليس بغريب عنه، فهي سمة العصر الذي عاش فيه، ومختلف العصور الإسلامية، إذ شهد له معاصروه بهذا، فنجد السيوطي يقول عنه:"كان إماما مبرزا في العربية، وشاعرا محسنا"[5]، ويقول عنه ياقوت الحموي في معجم الأدباء بأنه كان "فاضل معاصر وإمام في العربية، وأديب شاعر"، ويقول عنه ابن خالكان بأنه كان "أحد أئمة عصره في النحو اللغة ... واشتغل عليه خلق كثير وانتفعوا به ، وصنف تصانيف كثيرة".[6]

---

[1] ينظر: المرجع السابق ص 31.

[2] ابن معطي، الفصول الخمسون، ص20.

[3] عبد العزيز بن جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص31.

[4] ينظر:ابن معطي، الفصول الخمسون، ص 20.

[5] السيوطي، بغية الوعاة، ص344.

[6] ينظر: ابن معطي، الفصول الخمسون، ص 21.

ويرى ابن الخباز شارح ألفية ابن معطي أن ابن معطي يعد رائدا في مجال النحو، فألفيته تعد أول ألفية في النحو، تناولت مختلف مسائل وأبواب النحو والصرف، ومن ثم نجد أن ابن معطي كان على درجة عالية من العلم، شهد له القاصي والداني، وهذه الدرجة مكنته من منح الإجازات للعلماء. [1]

5. وفاته:

يذكر القفطي أنه "توفي بالقاهرة في آخر ذي القعدة سنة ثمان وعشرين وستمائة"[2]، وهو رأي أغلبية المترجمين لحياته.

6. مؤلفاته:

أما مؤلفاته فمنها: [3] المنظوم؛ كدرته الألفية، ونظمه صحاح الجوهري وابن دريد، إذ يقول شوقي ضيف في هذا الصدد:" وقد نظم معجم الجمهرة في اللغة لابن دريد، وحاول نظم الصحاح للجوهري ولم يكتب له أن يتمه"[4]، ومنها المؤلف: ككتاب " الفصول الخمسون" و"العقود والقوانين في النحو" ، و"المثلث في اللغة"، ومنها الشروح والحواشي: كشرح أبيات سيبويه وشرح المقدمة الجزولية وشرح الجمل في النحو للزجاجي ، كما له حواش على أصول ابن السراج، ولم يبق من مؤلفاته سوى ثلاثة الألفية والفصول الخمسون، والبديع في صناعة الشعر الذي ما يزال مخطوطا.[5]

---

[1] ينظر: عبد العزيز بن جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص34.

[2] القفطي، إنباه الرواة على إنباء النحاة، 44.

[3] ينظر: عبد العالم القريدي، ألفيات النحو الثلاث، ص 15.

[4] شوقي ضيف، عصر الدول والإمارات، ط1، دار المعارف، القاهرة، 1995م، ص90

[5] عبد العالم القريدي، ألفيات النحو الثلاث، ص 15

المطلب الثاني: التعريف بالمدونة (الدرة الألفية)

1. تسمية الألفية وسبب النظم

إن المطلع على متن الألفية يجد أن ابن معطي قد سمى ألفيته بـ "الدرة الألفية"، إذ يقول في خاتمتها:[1]

❖ تحويه أشعارهم المروية هذا تمام الدرة الألفية

والدرة: هي اللؤلؤة النفيسة التي لا نظير لها، والألفية: نسبة إلى الألف، وقد أطلقت عليها تسميات عدة في كتب التراجم والنحو، فيسميها البعض "الألفية قي النحو"، ويسميها آخرون " ألفية ابن معطي في النحو والصرف والخط والكتاب، وهناك من يسميها "الدرة الألفية في علم العربية.[2]

وبهذا نجد أن ابن معطي يعد الرائد في استعمال لفظ الألفية، ثم تبعه بعد ذلك ابن مالك وغيره كثيرون[3]، إذ يقول:[4]

❖ وتقتضي رضا بغير سخط فائقة ألفية ابن معطي

أما بالنسبة إلى سبب نظم هذه الألفية فيتضح من خلال قوله مقدمتها:[5]

❖ وذا حدا إخوان صدق لي على أن اقتضوا مني لهم أن أجعلا

❖ أرجوزة وجيزة في النحو عدتها ألف خلت من حشو

---

[1] يحيى بن عبد المعطي بن المعطي بن عبد النور الزواوي المغربي، الدرة الألفية في علم العربية (ألفية ابن معطي في النحو والصرف والخط والكتابة)، تقديم: سليمان إبراهيم البلكيمي، ط1، دار الفضيلة، القاهرة، 2010م، ص 73/ بيت رقم 1018.

[2] ينظر: سيف الدين أحمد صالح بني عطا، ابن معطي وآرائه النحوية –دراسة نحوية تحليلية–، ص34.

[3] ينظر: عبد العزيز بن جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص61.

[4] محمد بن عبد الله بن مالك الأندلسي، متن الألفية، ص 20/ البيت (05)

[5] ابن معطي، الدرة الألفية، ص 17 .

❖ لعلمهـــم بأن حفظ النظم وفق الذكي والبعــيد الفهم

بمعنى أنه نظمها نزولا عند طلب بعض الأصدقاء الذين أشاروا عليه أن يجعل أرجوزة وجيزة في النحو، وهذا لأن المنظوم أسهل حفظا من المنثور وتستسيغه الإذن، أضف إلى هذا أنه يستهدف الناشئة ومن يسعى للتعلم، وهذا يعد من أسباب نظمه للألفية[1]، إذ يقول:

❖ القول في معنى بقايا كلم يحتاجها الناشئ في التعلم

وقد نظمها ابن معطي سنة (595هـ) وهو في ريعان شبابه، ولم يتجاوز الحادية والثلاثين من عمره.[2]

وهو يقول في ختامها:[3]

❖ نظمها يحيى بن معط المغربي تذكـــــرة وجيـــــزة للمغـــــرب

❖ وفق مراد المنتهى والنشـــــأة في الخمس والتسعين والخمس المائة

2. أسلوب نظم الألفية:

إن المطلع على متن الألفية يجد أن ابن معطي قد أقامها على شكل لم تعهده العرب قبل ذلك، إذ نظمها على بحرين هما: الرجز (مستفعلن/ مستفعلن/ مستفعلن) والسريع (مستفعلن/ مستفعلن/ فاعل)، وبهذا الشكل يكون قد خرج عما ألفه العرب وهو تأليف أشعارهم وأراجيزهم على بحر واحد،[4] إذ يقول ابن جمعة حسب ما ورد في كتاب "الفصول

[1] ينظر: سيف الدين أحمد صالح بني عطا، ابن معطي وآرائه النحوية –دراسة نحوية تحليلية–، ص34.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص38.

[3] ابن معطي، الدرة الألفية، ص73 (1020/1019)

[4] ينظر:عبد العزيز بن جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص61.

الخمسون": " واعلم أن الطريقة التي ارتكبها يحيى لم تسبقها العرب، إذ ليس في نظمها قصيدة من بحرين"[1].

واختيار ابن معطي لهذين البحرين وقدرته على دمجهما دليل على مقدرته الفنية العالية وحسه المرهف، إذ أن التقارب بين هذين البحرين كبير جدا لدرجة عدم القدرة على التمييز بينهما، إلا من أوتي أذنا موسيقية مرهفة، ولعل عدم رواج ألفية ابن معطي يعود إلى هذا الدمج، لكون السريع من أثقل البحور لما يدخله من زحافات وعلل.[2]

3. موضوع الألفية:

احتوت الألفية على واحد وعشرين وألف بيت (1021) في مختلف فروع اللغة، من نحو وصرف وخط وكتابة، فتعرض لبعض المسائل النحوية كعلامات الاسم والفعل والحرف، والإعراب والبناء، والمنصوبات والتوابع، ومعاني الأدوات وغيرها من الأبواب النحوية التي تعد ضرورية للمتعلم، أما المسائل الصرفية فنجده قد تحدث عن التثنية والجمع والمشتقات بأنواعها، والمصادر والنسبة وغيرها، وكذلك تناول بعض المسائل المتعلقة بالخط والكتابة والهجاء والإمالة والضرورات الشعرية، وصفات الحروف وغير ذلك، ولعل مرد هذا التنوع يعود إلى "علم ابن معطي وثقافته الواسعة فلا غرابة في ذلك، إذ عاش في عصر لا يعد فيه العالم عالما إلا إذا أحاط بثقافة عصره في شتى العلوم، فكانوا علماء موسوعيين"[3].

4. شراح الألفية:

الدرة الألفية صغيرة في حجمها، كبيرة قيمتها العلمية، لأن صاحبها قد ضمنها العديد من أبواب النحو والصرف كما ذكرنا سابقا. ولكونها جاءت في شكل نظم فإن أبوابها جاءت مقفلة،

---

[1] ابن معطي، الفصول الخمسون، ص 34.

[2] ينظر: عبد العزيز بن جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص61.

[3] سيف الدين أحمد صالح بني عطا، ابن معطي وآرائه النحوية –دراسة نحوية تحليلية–، ص38.

والفصول والفروع الداخلة تحتها مجملة، فإن كان قارئها مبتدئا احتاج إلى فتح تلك الأبواب وضبطها ليفهمها، وإن كان متوسطا احتاج إلى تفريع تلك الفصول، ولهذا أقبل العديد من العلماء على شرحها وتحليلها للراغبين في الاستفادة منها[1]، ومن أهم شراحها:(أحمد بن الحسين بن أحمد بن معالي بن منصور بن علي بن الخباز الاربلي الموصلي النحوي الضرير المتوفى سنة 637هـ، وأبو الفضل عبد العزيز بن جمعة بن زيد القواس الموصلي المتوفى سنة 696هـ، ...الخ).[2]

أما عن طبعاتها فقد طبعت الدرة الألفية لأول مرة في ليبزج سنة 1895م، بعناية المستشرق زيترستين، والطبعة الموسومة بـ(ألفية ابن معطي في النحو والصرف والخط والكتابة) التي ضبطها وقدم لها سليمان إبراهيم البلكيمي في دار الفضيلة بالقاهرة سنة(2010م).[3]

[1] ينظر: تقي الدين إبراهيم بن الحسن النيلي، الصفوة الصفية في شرح الدرة الألفية، تح: محسن ين سالم العميري، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، جامعة أم القرى– المملكة العربية السعودية، 1419هـ، ج1، قسم1، ص19

[2] عبد العزيز بن جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص64/63/62.

[3] ينظر: سيف الدين أحمد صالح بني عطا، ابن معطي وآرائه النحوية –دراسة نحوية تحليلية–، ص45.

المبحث الثاني: ملامح –ابن معطي– وخصائصه

المطلب الأول: عرض ملامح المعلم – ابن معطي– وتحليلها.

سنبحث بين ثنايا الألفية عن ملامح ابن معطي كمعلم ومدرس، وتتجلى هذه الصفات والخصائص فيما يلي:

أولا: الملامح الشخصية: وأقصد بها كل الصفات والخصائص التي يتحلى بها المعلم من حيث شخصيته وهويته، وأخلاقه الفاضلة ومقوماته الإنسانية، بمعنى من هو هذا المعلم؟ وما هي أخلاقه وتوجهاته الإنسانية من خلال الألفية؟

وعليه فقد اتضحت الملامح الشخصية من خلال عدة أمور هي:

1. تعريفه بنفسه:

إذ يقول في مقدمة ألفيته :[1]

❖ يقول راجي ربه الغفـور يحيى بن معطي بن عبد النور

ويقول في خاتمتها:[2]

❖ ..... هذا تمام الدرة الألفيـــــــــة

❖ نظمها يحيى بن معط المغربي تذكرة وجيـــــــــــزة للمغرب

❖ وفق مراد المنتهى والنشـــأة في الخمس والتسعين والخمسمائة

فابن معطي في هذه الأبيات يعرف بنفسه للطلاب والقارئين؛ بأن اسمه يحيى بن معطي بن عبد النور المغربي، كما أن ذكره لزمن وتاريخ الانتهاء من الألفية يشير إلى العصر الذي عاش

[1] ابن معطي، الدرة الألفية، ص 17/ بيت (01)

[2] المصدر نفسه، ص 73/ الأبيات (1020/1019/1018)

فيه، وهو عصر الدول والمماليك، وبالتالي فهي كلها مؤشرات تدل على الملامح الشخصية لهذا المعلم.

2. الخصائص الدينية والأخلاقية:

من خلال اطلاعنا على محتوى الألفية نجد أن معلم هذه الألفية (ابن معطي) يتحلى بالعديد من الصفات الدينية، منها الإيمانية ومنها الخلقية، ومن **الصفات الإيمانية** التي يتحلى بها هذا المعلم: " الإيمان بالله والتوكل عليه، وإتباع هدي نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، والدليل على ذلك استعماله للعديد من الشواهد القرآنية، كما يتضح من خلال قوله:[1]

- ❖ يقول راجي ربـــــه الغفور .....
- ❖ الحمد للــه الذي هدانـــا بأحمد دينا له ارتضـــــــانا
- ❖ فلم يزل ينمى به الإسلام حتى استبانت للهدى أعـــلام
- ❖ مؤيدا منه بخـــير الكتب وحيا إليه بلسان عربـــــي
- ❖ لكونــه اشرف ما به نطق كما الرسول خير مخلوق خلق
- ❖ صلى عليه الله وسلمــا وآله وصحبـــــــــه وكرما

أما **الصفات الخلقية** فتتمثل في إخلاصه لمهنته وعطاءه، وذلك كونه ألف هذه الألفية رغبة في التيسير على المتعلمين وتسهيل حفظ القواعد لديهم، أي " تبسيط التراكيب النحوية والصيغ اللغوية الغامضة، ويقربها من أذهان التلاميذ"[2]، أضف إلى ذلك تقديمه لمختلف العلوم التي يحتاجها المتعلم اللغة العربية وفنونها، إذ نجده قدم كل المعارف التي يتقنها في هذه الألفية لعلمه بحاجة المتعلم إليها.

---

[1] ابن معطي، الدرة الألفية، ص 17.

[2] محمد سعيد حسب النبي، كفايات معلم اللغة العربي في (ق) الحادي والعشرين ، من أعمال المؤتمر الدولي للغة العربية (العربية لغة عالمية الفرد والمجتمع والدولة) ، بيروت لبنان، من 19الى 23 مارس 2012م ص 20.

ومن الصفات الخلقية التي يتحلى بها هذا المعلم صفة " الصبر" ، وتتضح هذه خلال تحمله مشاق تأليف نظم في أصعب فرع من فروع اللغة وهو النحو والصرف في أبيات شعرية من ألف بيت وفق بحرين مختلفين ، وهذا لا يقوم به إلا المعلم الصبور الحاذق، ذو الكفاءة والخبرة الواسعة وطول البال.

كما تتوفر في هذا المعلم صفة العدل والمساواة، والتدرج في التعليم بتقديم الأهم فالأهم، ويتضح ذلك من خلال قوله: [1]

❖ لعلمهم بأن حفظ النظـــم وفق الذكي والبعيد الفهـم

❖ فابدأ بما هو الأهم فالأهم فالحاذق البادئ فيما يستتم

ومعنى ذلك أن هذا النظم "ملائم للطبيعتين"[2]، فهو يراعي جميع مستويات المتعلمين الضعيفة منها والذكية، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على عدله ومساواته، كما أن استعماله لموضوعات سهلة وأخرى صعبة، إضافة إلى انتقاله من البسيط إلى المعقد، وهو بهذا يتدرج مع الطلاب حسب مستوياتهم المعرفية، كل هذا هو من قبيل العدل والمساواة.

ومن الصفات كذلك؛ الاجتهاد والحرص على الازدياد: فالمطلع على مقدمة الألفية يجد أن معلمها حريص على إتقان العلوم والإلمام بها، وذلك لأن " العمر متناه والعلم غير متناه"[3]، إذ يقول في هذا الصدد:[4]

❖ وبعد فالعلم جلـــيل القدر وفي قليله نفاد العمـــــر

❖ فإن من يتقن بعض الفن يضطر للباقي ولا يستغني

---

[1] ابن معطي، الدرة الألفية، ص 17/ البيت (12)

[2] النيلي، الصفوة الصفية في شرح الدرة الألفية، ص 25.

[3] المرجع السابق، ص 20.

[4] ابن معطي، الدرة الألفية، ص 17.

وكذلك التواضع: ويبرز من خلال توسله إلى الله ورجاءه وتضرعه إليه ، إذ يقول:

❖ يقول راجي ربه الغفور .....

وعليه من خلال كل ما سبق نجد أن من خصائص وصفات معلم الألفية هو سعيه لتنمية القيم الدينية والأخلاقية المختلفة، والتي تعد من الركائز الأساسية للمعلم الجيد القدوة.

وبالعودة إلى تراثنا العربي نجد أن الكثير من المربين والكتاب قد تحدثوا عن هذه الصفات والخصائص، وشددوا عليها، وهو ما أعزز به آرائي السابقة، ومن ذلك ما جاء في كتاب "حول التربية والتعليم" لـ "عبد الكريم بكار" الذي حدد مجموعة من الصفات والخصائص التي يجب أن يتحلى بها المعلم، ومن ذلك نذكر:[1]

- أن يمتلك من الأخلاق الفاضلة ما يجعله قادرا على الإمامة.
- الصبر؛ والذي يعد من الصفات الأساسية المطلوبة في شخصية المعلم.
- التواضع.

كما ورد في كتاب (التربية والتعليم في الإسلام) لـ (محمد اسعد أطلس) ، إذ يذكر بعض صفات وشروط المعلم عند الإمام السمعاني (ت562ه) مؤلف كتاب "الإنسان الكبير" ومن ذلك قوله بأنه ينبغي على المعلم أن يجعل قدوته في التعليم الرسول صلى الله عليه وسلم،[2] وهي من الخصائص التي تحلى بها معلم الألفية.

وجاء في كتاب (آداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي) للإمام النووي ، المعلم لابد له من أن يقصد بتعليمه وجه الله تعالى، وان يتحلى بالخصال الحميدة التي حث عليها الشرع ، إذ يقول: بأنه لابد على المعلم "أن يتخلق بالمحاسن التي ورد الشر عبها وحث عليها والخلال الحميدة

[1] ينظر: عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، ط3، دار القلم، دمشق، 2011م، ص 171/170

[2] ينظر: محمد أسعد طلس، التربية والتعليم في الإسلام، دط، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، 2012م ص 176.

والشيم المرضية التي ارشد إليها، والتزهد في الدنيا، والتقليل منها، وعدم المبالاة لفواتها، والسخاء والجود ومكارم الأخلاق، ...والحلم والصبر ...والتواضع ..." [1]، بالإضافة إلى الحذر من الحسد والرياء والإعجاب واحتقار الناس.[2]

كما نجد بعض الصفات والملامح التي تحدثنا عنها مثل الأخلاق الحميد والصفات الدينية وغيرها ، يدعوا إليه ا صاحب كتاب (التربية عبر التاريخ) لعبد الله عبد الدايم، وذلك بأن يكون المعلم "مهذبا متدينا متحليا بالأخلاق النبيلة"[3].

كما ذكر ابن جماعة بعض هذه الصفات ومن بينها:[4]

- تطهير النفس من الأخلاق الرديئة والتحلي بالأخلاق الحميدة.
- دوام الحرص على الازدياد، بملازمة الجد والاجتهاد.
- تقديم الأهم فالأهم والأشرف فالأشرف، أي التدرج.
- أن يقصد في تعليم الطلاب وجه الله تعالى ويهتم بنشر العلم.
- أن يحرص على تعليمهم وتفهيمهم، وذلك بتبسيط وتقريبها إلى أذهانهم.
- على التفضيل بين الطلبة والمساواة بينهم، والتواضع.

[1] الإمام النووي، آداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وفضل طلب العلم، ط1، مكتبة الصحابة، طنطا، 1987م، ص30/29.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 30.

[3] عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط5، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، 1984م، ص172.

[4] ينظر: الإمام القاضي بدر الدين محمد بن إبراهيم بن سعد الله ابن جماعة الكتاني الشافعي، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم ، اعتنى به: محمد بن مهدي العجمي، ط3، دار البشائر الإسلامية، بيروت لبنان، 1433هـ/ 2012م، الصفحات(82/75/72/64/57/54).

من خلال كل ما سبق نجد أن ملامح خصائص وصفات المعلم من خلال الألفية، قد حث عليها علماء التربية قديما، ولهذا نجد أن المعلم في التراث لا يقتصر دوره على نقل المعلومات والمعارف فقط، وإنما يحمل رسالة أخلاقية إنسانية إلى طلابه، فيعمل على تربيتهم قبل تعليمهم.

ثانيا: الملامح المعرفية

واقصد بها امتلاك المعلم لمختلف الكفايات العلمية والمعارف المتعلقة بمجال عمله، من اجل أداء مهنة التعليم على أكمل وجه "دون أن يكون هناك مؤشر على انه امتلك القدرة على الأداء"[1].

وسأبحث عن هذه الملامح في الألفية من خلال عدة مؤشرات هي:

1. التمكن من التخصص:

بمعنى أن يكون المعلم متمكنا من تخصصه ومادته التي سيلقيها على تلاميذه وكل ما يتعلق بها، وهذا ما نلاحظه في معلم الألفية، إذ نجده يتميز بإلمامه بمختلف القواعد النحوية والصرفية والعروضية، والدليل على ذلك أن أبواب النحو في الألفية ركزت على كل ما يحتاجه المتعلم من أصول وفروع، فتناول عناصر الجملة الفعلية فالاسمية والمنصوبات والتوابع والأدوات والحروف وغيرها، أضف إلى هذا أن عملية انتقاء القواعد النحوية الملائمة للمتعلم من كل النحو لا يقدر إليها إلا ملم للنحو عارف لخباياه، خاصة وأنه بدون معرفته للمادة التي سيدرسها لا يستطيع منحها للآخرين، ففاقد الشيء لا يعطيه.

كما نجد أن معلم هذه الألفية متمكن من مادة العروض والدليل على ذلك، انه جعل النحو والصرف في قالب شعري من ألف بيت على بحرين، وهذا لا يقدر عليه إلا المتمكن والمتمرس ومن كانت لديه المهارة والمقدرة الشعرية والفنية الجيدة، خاصة وان علم العروض علم صعب

[1] عزت جرادات وآخرون، التدريس الفعال، ط3، المكتبة التربوية المعاصرة، الأردن، 1407هـ/1986م، ص52.

ودقيق، كما نلمس تمكنه من التخصص من خلال الربط بين الفروع المختلفة للغة العربية، وكذلك من خلال توظيف النصوص القرآنية والتراثية من شعر ونثر في الألفية للتدعيم والشرح.

كل ما ذكرنا سابقا هي مؤشرات تدل على أن صاحب الألفية (معلمها) متمكن من تخصصه بارع فيه.

2. الاهتمام بالتأليف وإنتاج المعرفة:

وهذا نجده من خلال نظم ابن معطي ألفيته المسماة بـ "الدرة الألفية في النحو والصرف والخط والكتابة'، باعتبارها وسيلة جديدة في عصره، تعمل على تيسير تعليم النحو وتحفيظه للمتعلمين بعبارات واضحة تناسب لغة ذلك العصر، وكذلك بأسلوب موجز غير مخل بالمعرفة مما يوفر الكثير على متعلم تلك الفترة.

وهذا التأليف يدل على أن هذا المعلم يسعى إلى الرقي بالعملية التعليمية التعلمية، وهو مؤشر على امتلاك هذا المعلم للكفايات والخصائص المعرفية، والدليل على هذا ما أوصى به المربون القدامى من ضرورة تمكن المعلم من الجانب المعرفي من أجل أداء مهنته بإتقان وعلى أكمل وجه ومن هؤلاء:

- ابن سحنون في كتابه (آداب المعلمين)، إذ يشترط على المعلم أن يعلم الطلاب "الشعر والغريب والعربية والخط وجميع النحو"[1].
- الزرنوجي في كتابه(تعليم المتعلم طريق التعلم)، إذ يقول: "إما اختيار الأستاذ: فينبغي أن يختار الأعلم والأورع والأسن"[2].

[1] محمد بن سحنون، آداب المعلمين، تح: حسن حسني عبد الوهاب، ط2، دار الكتب الشرقية، تونس، 1972م، ص102.

[2] برهان الإسلام الزرنوجي، تعليم المتعلم طريق التعلم، تح: مروان قباني، ط1، المكتب الإسلامي، جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية، بيروت، 1401هـ/1981م،ص72

- وكذلك عبد الله عبد الدايم في كتابه(التربية عبر التاريخ) إذ يرى أن المعلم "لابد أن يهتم مع طلابه بالدروس المهمة فيقدم ما تكثر حاجتهم إليه على غيره"[1] وهذا ما تحدثنا عنه سابقا في أن معلم الألفية قد انتقى أهم القواعد النحوية التي تفيد المتعلم في ذلك الزمن.

وكل الأقوال السابقة تدل على انه لابد للمعلم من أن يكون ذو ثقافة واسعة في تخصصه، متمكنا منه.

وكذلك نجد لابن جماعة رأي في هذا الجانب، إذ يرى بأنه من شروط وخصائص المعلم أن يشتغل بالتصنيف والجمع والتأليف، ويضع شروطا للمؤلف عند التأليف، إذ يقول: "والأولى أن يعتني بما يعم نفعه وتكثر الحاجة إليه ، وليكن اعتناؤه بما لم يسبق إلى تصنيفه، متحريا إيضاح العبارة في تأليفه، معرضا عن التطويل الممل، والإيجاز المخل، مع إعطاء كل مصنف ما يليق به، ولا يخرج تصنيفه من يده قبل تهذيبه، وتكرير النظر فيه وترتيبه"[2]، ويقول النووي كذلك بأنه ينبغي على المعلم أن "يستغني بالتصنيف إذا تأهل له، يطلع على حقائق العلم ودقائقه"[3]، وهذه الصفات متجسدة بالفعل في مؤلف هذه الألفية ومعلمها.

كما نجد أنه من صفات وخصائص المعلم في الألفية درايته بأنسب طرائق تدريس النحو في تلك الفترة وهي التلقينية، بمعنى إتقانه لأساليب تدريس النحو.

- ويمكن إجمال الصفات السالفة الذكر سواء الشخصية أو المعرفية في قول الغزالي في رسالته: "لابد أن يأخذ طالب العلم علمه ممن كملت أهليته، وظهرت ديانته، وتحققت معرفته، واشتهرت صيانته، ولا يكفي أن يكون كثير العلم فقط بل لابد وان يكون له

[1] عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، ص172.

[2] ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص 60.

[3] الإمام النووي، آداب العالم والمتعلم، ص 32.

دربة، ودين وخلق جميل وذهن صحيح واطلاع تام"[1]، بمعنى أن يكون هذا المعلم على اطلاع واسع بتخصصه وبالجانب المعرفي، وكذلك أن يتحلى بالأخلاق الحميدة كي تصل الرسالة على أكمل وجه وتحقق الغاية المنشودة.

ثالثا: الملامح اللغوية

وأقصد بها مدى تمكن المعلم من اللغة العربية كتابة ونطقا، أي قدرته على الاستعمال الجيد لها، وتبرز هذه الخاصية في معلم الألفية من خلال إتقان اللغة العربية واستعماله لها بشكل جيد، وهذا اتضح من خلال:

1. تمكنه من القواعد النحوية ومراعاتها في كل أبيات الألفية.
2. الجودة في استعمال مهارة الكتابة.
3. استعانته بالاختصار والإيجاز في كثير من الأبيات، وهذا لا يقدم عليه إلا متمرس باللغة، وكذلك استعماله الألفاظ الجزلة التي توصل المعنى بدقة، وهذا بارز في كل أو أغلب أبيات الألفية.
4. قدرته على تحوير الألفاظ والجمل بما يناسب البحر الشعري ونظام البيت (الضرورات الشعرية).
5. كما أن المطلع على أبيات الألفية يدرك بأن معلمها متمكن من مهارات اللغة العربية الأربع، فاستعمال الخطابات المتنوعة في الألفية ولغته السليمة يشيران إلى انه قارئ ومتحدث ومستمع جيد.

وما يعزز أقوالي السابقة حول الملامح اللغوية التي ذكرتها، أن العديد من مربين ومن تناولوا التربية والتعليم في التراث قد أكدوا عليها ومن ذلك:

[1] حجة الإسلام محمد بن محمد بن أبي حامد الغزالي، أيها الولد، تح: علي محيي الدين علي القره داغي، ط2، دار الاعتصام، القاهرة، 1985م، ص54.

الإمام النووي؛ إذ يقول بأنه لابد على المعلم أن "يحرص على إيضاح العبارة وإيجازها فلا يوضح إيضاحا ينتهي إلى الركاكة ولا يوجز إيجازا يفضي إلى المحق والاستغلاق"[1].

كما ورد عن القلقشندي كما ذكر صاحب كتاب التربية عبر التاريخ، إذ يضع شروطا للمعلم في تقديم أفكاره، إذ يقول: "إذا أردت أن تصنع كلاما فاخطر معانيه ببالك ونق له كرائم اللفظ فاجعلها على ذكر منك ليقرب تناولها، ولا تتقدم الكلام تقدما واستعمل جزل الألفاظ وسهلها وفصيحها وسلسها، وتجنب كل ما يكسب التعمية"[2].

كلا القولين السابقين يؤكدان على ضرورة تمكن المعلم من الجانب اللغوي، وهو ما وجدناه كملمح وصفة لمعلم هذه الألفية ، وهما يؤكدان على أن التعليم في القديم كان لا يختار المعلم بطريقة عشوائية وإنما يتم اختياره بعناية فائقة ، وهذا ليقينهم وإيمانهم بالرسالة السامية التي يؤديها هذا المعلم، وبهذا نجد أن جل الصفات والملامح التي ذكرتها سابقا قد اعتنت بها التربية والتربويون قديما، وسعوا إلى اعتمادها كمعايير لاختيار المعلم الكفء.

المطلب الثاني: مناقشة النتائج

من خلال التحليل السابق نجد أن ملامح المعلم في الألفية تمثلت في ثلاثة أنواع هي (الشخصية، والمعرفية، واللغوية)، وبالنظر إلى هذه الملامح نجد بعضها يتقارب مع خصائص المعلم في التعليمية الحديثة والتي ترى أن من الخصائص والصفات التي يجب أن يتحلى بها المعلم هي:

[1] الإمام النووي، أدب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وفضل طلب العلم، ص 33.

[2] عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، ص 173.

- "البشاشة والحيوية... والعدل والأمانة والذكاء والتحلي بالأخلاق الحميدة والصبر...، وكذلك روح المعرفة والاستفهام...، والإحساس بالقدرة والكفاية في العمل والإنجاز"[1]، فهذا القول يشير إلى مجموعة من الصفات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها المتعلم في التعليم الحديث.

ومن الصفات والخصائص التي تدعوا إليها التعليمية الحديثة ما يذكره عزت جرادات وآخرون في كتاب التدريس ألفعال الذين يرون انه لابد على المعلم أن تتوفر فيه ثلاث كفايات هي:[2]

1. **الكفاية المعرفية:** وهي امتلاك المعلم لمجموعة من المعارف والحقائق النظرية المتعلقة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته، والحقائق المتصلة بالمتعلم ...، بالإضافة إلى معرفة ثقافية واسعة ومعرفة تخصصية في مجال معين.
2. **الكفاية الأدائية:** وهي قدرة المعلم على إظهار سلوك واضح في المواقف الصفية التدريبية والحقيقية.
3. **الكفاية الإنتاجية (كفاية الإنتاج):** وهي قدرة المعلم على إحداث النتائج المرغوبة.

وهناك من يضيف الكفايتين "اللغوية" و"التواصلية"، والمقصود بالكفاية (اللغوية) هي "المستوى المتقدم من إتقان اللغة والجودة في استعمالها"[3]، بمعنى "تزويد المتعلم بما يعينه على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تحكمها"[4].

---

[1] محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل و التدريس الفعال، دط، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان–الأردن، 1996م، ص36.

[2] عزت جرادات وآخرون، التدريس الفعال، ص 52/51.

[3] محمود السيد، الكفاية اللغوية مفهوما ومعيارا وقياسا، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد 89، الجزء4، ص870.

[4] آمنة مناع، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، المجلد7، العدد2، جانفي 2015م، ص 594.

أما الكفاية (التواصلية) فتعرف بأنها: " تزويد المتعلم بالمهارات التي تساعده على التواصل مع غيره باللغة الهدف"[1]

وعليه يمكن تحديد ادوار المعلم الجديدة كما يلي: [2]

1. دور الموجه للموقف التعليمي التعلمي: حيث يخطط لتعريض الطلبة للخبرات والاهتمامات، مستخدما مختلف الوسائل والإمكانات المتاحة له في المدرسة.
2. دور المرشد: حيث يقوم المعلم بالتعرف على طلبته وحاجاتهم، مستخدما مختلف مصادر المعلومات المتوافرة في المدرسة.
3. دور ناقل الثقافة، إذ يعبر المعلم ناقلا للثقافة، ولا يقتصر دوره على إيصال المعلومات فهو الأمين على نقل ثقافة المجتمع وتراثه.
4. دور الوسيط بين المدرسة ومجتمعها: إذ ينتظر من المعلم أن يسهم في إيجاد حلقة الثقة المنشودة ما بين المدرسة ومجتمعها.
5. دور المهني المتخصص: إذ لا يكون المعلم مهنيا ومتخصصا إلا إذا كان فخورا بمهنته، فلا يندب حظه أن أصبح معلما.

ومن أدوار المعلم الجديدة أيضا: [3]

1. أن يكون مسؤولا على تنظيم عملية تعليم التلاميذ.
2. أن يعمل على تسيير عملية التعلم.
3. العمل على تطبيق مبدأ تفريد التعلم.
4. العمل على حسن اختيار وتحديد الأهداف التعليمية ومحتواها وطرق التعليم.

---

[1] المرجع نفسه، ص594.

[2] عزت جرادات وآخرون، التدريس الفعال، ص 111.

[3] ينظر: المرجع السابق، ص 112.

5. أن يتعامل مع التلاميذ على أساس العلاقات الإنسانية التي تركز على الثقة والاحترام والتعاون.
6. مسايرة التطورات في ميادين العلم والتكنولوجيا .
7. العمل على تطوير وتحسين وتجديد المناهج الدراسية وإثراءها.
8. تشجيع أساليب البحث والتجريب والكشف.

كانت هذه مجمل الشروط والصفات التي يجب أن يتحلى بها المعلم في التعليمية الحديثة، والتي أجملها (جاك ريتشارد) Jack C.Richards في النقاط التالية:[1]

1. معرفة عملية: حصيلة المدرس من الأساليب والاستراتيجيات الصفية.
2. المحتوى المعرفي: وهو فهم المدرس لمحتوى المادة ومواضيعها ومصطلحاتها.
3. معرفة بالمحيط البيئي: التآلف مع المدرسة أو المحيط المؤسساتي وقوانين المدرسة والمعرفة التي يمتلكها المتعلمون بما فيها: المعلومات الثقافية وغيرها من المعلومات ذات العلاقة.
4. المعرفة التدريسية: وهي القدرة على إعادة بناء المحتوى المعرفي لأغراض التدريس والقدرة على التخطيط والتكييف والارتجال.
5. المعرفة الشخصية: وهي اعتقادات المدرس ومبادئه الشخصية ومذهبه الشخصي في التدريس .
6. المعرفة التأملية: وهي قدرة المدرس على تأمل ممارساته وقياسها.

من خلال كل ما سبق نلاحظ أن خصائص المعلم التي تم استنباطها من الألفية تقارب إلى حد ما بعض الصفات والكفايات التي تنادي بها التعليمية الحديثة، ونلمس هذا التقارب في

[1] ينظر: جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة العربية، تر: ناصر بن عبد الله بن غالي، صالح بن ناصر الشويرخ، جامعة الملك سعود، الرياض– المملكة العربية السعودية، دط، دت، ص 261/260.

الخصائص الشخصية والخصائص المعرفية واللغوية، إذ أن كل هذه الخصائص تدعوا التعليمية الحديثة المعلم إلى التحلي بها، بما يسمى بكفايات التدريس التي تحدثنا عنها سابقا وهي (الكفاية اللغوية، والتواصلية، والأدائية، والإنتاجية).

إذ نجد أن كل من التعلم في القديم وفي التعليمية الحديثة تدعوان المعلم إلى أن يتحلى ببعض الصفات الشخصية، وإن كانت هذه الأخيرة لا يمكن إبراز الجسمية منها في الألفية، لأنه يتطلب العودة إلى ذلك الزمن وملاحظة المعلم (المدرس)، وهذا أمر مستحيل، لهذا تم التركيز على المعنوية فقط ، والتي تم استنتاجها والكشف عنها من خلال الأبيات ، وقد لوحظ بأن الصفات الشخصية بين معلم الألفية وبين ما تدعوا إليه التعليمية الحديثة مشتركة ومتشابهة.

ونفس الأمر بالنسبة إلى الخصائص المعرفية واللغوية للمعلم في الألفية، وفي التعليمية الحديثة، فكلاهما يدعوان إلى نفس المطالب وهو التمكن من الماد المراد تدريسها، وكذلك إتقان اللغة التي يدرس بها.

إذ نجد أن المعلم في الألفية كما ذكرنا سابقا متمكن من مجال عمله، أي النحو والصرف وكل ما يتعلق باللغة وكذلك متمكن ومتقن للغة التي يدرس بها ، وهذا بارز من خلال النظم، وكلا هذين الأمرين تتبناه التعليمية الحديثة وتدعوا المعلم إلى التحلي به والتمكن منه.

أما بالنسبة إلى الكفاية التواصلية (الأدائية)، فهي غير بارزة بشكل كبير لأن معرفة مدى تمكن مدرس الألفية من هذه الكفاية، يتطلب الحضور الفعلي والمستمر لقاعة الدرس وملاحظة سلوكات المدرس، وهذا الأمر مستحيل في ضل العينة التي أمامنا، لكن رغم هذا فإننا لا نعدم وجود هذه الكفاية بشكل قطعي، خاصة في ضل وجود بعض الألفاظ الدالة على سعي الناظم (المعلم) إلى تزويد المتعلم ببعض المهارات الأدائية التي تساعده على التواصل مع الغير ومثال ذلك:

- سعيه لتنمية مهارة الكتابة من خلال تناوله لبعض قواعد الكتابة إذ يقول:

❖ وكل مقصور بيـــــــــاء ثنيا كما إذا أميل فاكتبه بيـــــــا

❖ كمثل حبلى ورحى فقس تصب كل ذوات الياء باليـــاء كتب

❖ والاسم والفعل بذا لا يخـــتلف واكتب ذوات الواو كلا بالألف

❖ يبين أصله لك الخطـــــــاب هذا عليه اصطلح الكتـــاب

واستعماله لبعض الألفاظ مثل : اكتب، اكسر، احذف ...الخ .

- وكذلك سعيه لتنمية مهارة التحدث و القراءة ، وهذا بارز من خلال عدة ألفاظ منها: قل، تقول، انصب، فقل، وان تشأ قلت، ...الخ، فكل هذه الألفاظ تدل على أن هناك طرفين (متلق ومرسل)، وهذا المتلقي يعمل على توظيف هذه المعارف في خطاباته اليومية، كما يعد دليلا على تحلي معلم الألفية ببعض ملامح هذه الكفاية، وإن كانت في حقيقة الأمر تتضح بـ "الممارسة الفعلية أو الاحتكاك المباشر"[1] بالمعلم.

وخلاصة ما سبق نجد أن المعلم يعد "عصب العملية التعليمية التعلمية وحجر الزاوية"[2] في التعليم القديم، وذلك لكونه الناقل الوحيد للمعرفة ، ويعد هذا أهم دور للمعلم في التعليم القديم، والملاحظ للتعليمية الحديثة أنها أضافت لهذا الدور أدوارا ومهاما جديدة، جعلت منه العنصر المؤثر في باقي مكونات العملية التعليمية، مع تعزيز الأدوار والشروط المعلم القديم، وبهذا نجد شروط وصفات معلم الألفية تقارب الأدوار التي جاءت بها التعليمية الحديثة وما ينادي به التربويون المحدثون.

[1] آمنة مناع، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، ص594.

[2] إسماعيل عبد زيد عاشور، عماد طعمة راضي ، المعلم بين البيداغوجيا والديداكتيك، ط1، دار دجلة، الأردن، 1437هـ/2006م، ص176.

المبحث الثالث: ملامح المتعلم وخصائصه

المطلب الأول: عرض الصفات وتحليلها

وكما ذكرنا سابقا فإن المتعلم هو الطرف الثاني من أطراف العملية التعليمية التعلمية، إذ "يستقبل ما يوجهه إليه المعلم من معارف ثم يقوم بتفكيكها اعتمادا على رصيده المعرفي السابق"[1]، وعليه فالمتعلم هو المستفيد الأول من النشاط التعليمي،[2] خلال من تلقيه للمعارف والخبرات والمهارات، ومن تم فهو المستهدف من عملية التعليم.

ولكي يستطيع المتعلم تحليل المعارف والمفاهيم التي يتلقاها من قبل المعلم لابد أن يتحلى بمجموعة من الخصائص والصفات التي تمكنه وتؤهله للتعلم، وتتجلى خصائص وصفات المتعلم في الألفية كما يلي:

أولا: السمات الشخصية:

وأقصد بها الجانب الجوهري للمتعلم، بمعنى مختلف الصفات النفسية والوجدانية والاجتماعية والعقلية التي يتميز بها المتعلم من خلال الألفية ، خاصة وان الصفات والخصائص الشخصية "تسهم _بطريقة ما _ في نجاح الشخص في تعلم اللغة"[3]، أو في اكتساب وتعلم مختلف المعارف.

وتتمثل السمات الشخصية للمتعلم من خلال الألفية في:

1. النضج العقلي:

---

[1] خديجة حاج علي، لزعر مختار، إستراتيجية التواصل الناجح بين مهارات المعلم وكفايات المتعلم ، مجلة الموروث، المجلد6، العدد1، ديسمبر2018م، ص50.

[2] ينظر: إسماعيل عبد زيد عاشور، عماد طعمة راضي ، المعلم بين البيداغوجيا والديداكتيك، ص29.

[3] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دط، دار النهضة العربية، بيروت–لبنان، 1994م، ص 127.

ويقصد به نمو الوظائف العقلية المختلفة والمتعلقة بالأمر الذي يتعلمه المتعلم، وهو بدوره يؤهل المتعلم إلى إدراك المواقف الخارجية، إذ أن تعلم موضوع معين يتطلب نضج الأجهزة الجسمية والوظائف العقلية، إضافة إلى الممارسة والخبرة اللتان تعدان من أهم شروط التعلم.[1]

والنضج عقلي وجسدي؛ لأن الإنسان كل متكامل لا يمكن فصل احدهما عن الآخر، وبالتالي فإن النمو العقلي لا يمكن أن يتحقق إلا بالنمو الجسدي والعكس صحيح.[2]

ومن خلال اطلاعنا على محتوى الألفية وأسلوبها، يتضح لنا أن متعلمها لديه من النضج ما يكفي لتعلم محتواها، خاصة وان الألفية تندرج ضمن مصنفات ما فويق المختصرات، و"هذا المستوى من التصنيف مناسب للشادين (المتوسطين) الذين أصابوا شيئا من النحو وأدركوا مقدماته وأصبحوا على استعداد لتقبل مزيد منه"[3].

معنى هذا أننا أمام متعلم في مرحلة متوسطة من التعليم، ليس مبتدئا تلقى إليه المعارف النحوية أول مرة، ولسنا أمام متعلم متخصص ملم بجميع قضايا النحو، وهذا يدل على أن متعلم هذه الألفية يتحلى بالنضج العقلي، وأن سنه يسمح له بأخذ وتناول مثل هذه المعارف في قالب شعري مطول، وهذا اتضح من خلال "الأبواب النحوية والمسائل المتناولة وكم الشواهد والأمثلة المتضمنة في الألفية وعرض الخلافات النحوية والاحتجاج لها"[4].

وكما هو معلوم فإن كثرة العناصر السالفة الذكر أو قلتها لا تكشف عن سن المتعلم، لكنها تبرز مدى نضجه، لأنه كلما كثرت المسائل وتشعبت الأبواب، كلما دل ذلك على نضج

---

[1] ينظر: جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، ط7، دار النهضة العربية، القاهرة، 1985م، ص17.

[2] ينظر: سهل ليلى، واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، مجلة أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة(الجزائر)، العدد10، 2014م، ص67.

[3] محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، ص 115.

[4] المرجع نفسه، ص15.

المتعلم والعكس صحيح، ومن تم يتضح من خلال الألفية أن متعلمها ملم بشيء قليل من النحو وقضاياه، وبالتالي هو على قدر عال من النضج والإدراك .

وندرك أهمية هذه الصفة من خلال قول (الزرنوجي) إذ يقول: "إنه ليس لصحيح البدن والعقل عذر في طالب العلم مهما كان عمره"[1]، وهذا دليل على حث التربويون القدامى على تحلي المتعلم بصفة النضج والنمو العقلي أثناء التعلم.

ثانيا: الصفات المعرفية:

يتضح من خلال أبيات الألفية أن متعلمها يمتلك زادا معرفيا يحسن استعماله في الخطابات المختلفة، ومن هذه المعارف نذكر:

1. **إلمامه ببعض القضايا النحوية والصرفية:** إذ من خلال الاطلاع على الألفية يتضح لنا أن المتعلم متمكن من بعض القواعد النحوية والصيغ الصرفية، والتي يستطيع المتعلم من خلالها استعمالها وتوظيفها في المواقف المختلفة، ومثال ذلك أن فهم المتعلم لموضوع المنصوبات دون التطرق لمفهوم النصب، يدل دلالة واضحة على أن هذا المتعلم قد تناول هذا المفهوم في مرحلة سابقة، ويبرز أيضا من تعمقه في بعض القضايا مثل اللزوم والتعدي والتفصيل فيه، وكذلك النداء والمبتدأ والخبر...الخ.

وما يعزز قولي في أن متعلم الألفية ملم بشيء من القواعد النحوية ما يقوله الدكتور محمد إبراهيم عبادة: في أن هذا النوع من التصنيف " مناسب للشادين (الفئة المتوسطة) وهو الذين أصابوا شيئا من النحو وأدركوا مقدماته"[2]، والألفية كما هو معروف تندرج ضمن هذا

[1] عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، ص184.

[2] محمد إبراهيم عبادة، النحو العربي أصوله وأسسه وقضاياه وكتبه، ص 289.

التصنيف (ما فويق المختصرات)، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن متعلم هذه الألفية له زاد نحوي قبل دراسته لمتن الألفية.

2. إلمامه ببعض القضايا العروضية:

يتضح من خلال الاطلاع على محتويات الألفية وشكلها انم تعلمها له اطلاع بمادة العروض (موسيقى الشعر) ، كما يبرز من خلال تناول ابن معطي موضوع الضرورات الشعرية وحالاتها دون الخوض في التفاصيل والتعريف بماهيتها، يوحي بأن المتعلم قد أخذ هذا الموضوع من قبل كخبرة سابقة.

وما يعزز قولي في هذا هو كون الشعر ديوان العرب على مر العصور، إذ لا يمكننا ألفصل بين الشعر والإنسان العربي القديم، لأنه ولد معه، وبالتالي فأغلب القضايا المتعلقة بالشعر والتي اصطلح عليها فيما يعد باسم العروض كان الإنسان العربي على مر العصور على اطلاع ودراية واسعة به، ولهذا لا نستبعد إلمام المتعلم ولو بالشيء القليل من أساسيات هذه المادة.

3. كما نجد أنه على اطلاع بعلم الأصوات وذلك بارز من خلال تناول ابن معطي لصفات الحروف دون مخارجها في باب الإدغام، مما يوحي باكتساب المتعلم لها في مرحلة سابقة.
4. وكملمح آخر من ملامح متعلم هذه الألفية نجد أنه غير محدد المستوى العقلي؛ إذ أن قدراتهم وإمكاناتهم العقلية مختلفة، فمنهم الأذكياء ومن قليلو الذكاء (الضعاف)، وهذا اتضح من خلال قوله:[1]

❖ لعلمهم بأن حفظ النظم وفق الذكي والبعيد الفهم

[1] ابن معطي، الدرة الألفية، ص 17/ البيت(12)

بمعنى أنه جعل القواعد النحوية والصرفي في قالب شعري يناسب كلا المستويين.

- كانت هذه بعض الصفات والخصائص التي استطعنا الكشف عنها من خلال المتن، لتبقى الخصائص الأخرى غامضة لا يمكننا الكشف عنها من خلال الألفية، خاصة الخصائص التي تكشف عن دوره في العملية التعليمية لأنه يتطلب ملاحظة سلوكاته، وهذا غير ممكن.

المطلب الثاني: مناقشة النتائج

من خلال ما سبق نجد أن ملامح خصائص وصفات المتعلم من خلال الألفية تمثلت في نوعين هما: "السمات الشخصية" و"السمات المعرفية"، وبالنظر إلى هذه السمات نجدها تقارب إلى حد ما ما تدعوا إليه التعليمية الحديثة، لكن قبل أن نتحدث عن هذا التشابه والاختلاف بينهما، لابد أن نشير إلى صفات المتعلم في التعليمية الحديثة، إذ يشترط التربويون المحدثون مجموعة من الشروط والصفات هي:

أولا: السمات الشخصية: وتتمثل في: [1]

1. **المخاطرة**: والتي يقصدون بها؛ مغامرة التلاميذ المتعلمون في التحدث والممارسة الفعلية للغة، والمساهمة في الإجابة في الحدود المعقولة، رغبة في تحقيق الشجاعة الأدبية.
2. **القلق**: وهو ضروري لأنه يدل على اهتمام المتعلم من اجل تحقيق النجاح.
3. **الدافعية**: وهي القدرة أو القوة الداخلية التي تدفع الإنسان إلى التعلم.
4. **الاستعداد**: وهو تهيئ المتعلم نفسيا لاستقبال المعارف.

[1] ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة ، ص41 إلى 45

5. **النضج:** " أن متعلم كل مرحلة دراسية يختلف عن متعلم مرحلة دراسية أخرى من حيث نضوج قدراته المختلفة ...لذلك على المعلم أن يعرف خصائص كل مرحلة يمر بها المتعلم ليتمكن من تكييف أساليب تعامله وتفاعله وفقا للفوارق الموجودة بينهم"[1].

كانت هذه مجمل الخصائص الشخصية والنفسية التي اشترطها علماء العربية المحدثون في المتعلم حتى تتم عملية التعلم بنجاح.

ثانيا: السمات المعرفية:

من بين الخصائص المعرفية التي ركزت عليها التعليمية الحديثة واشترطتها على المتعلم نذكر:

1. **الذكاء:** وهو "القدرة على اكتساب المعرفة أو القدرة على التعلم"[2].
2. **الكفاية النحوية:** وتتمثل في "معرفة نظام اللغة، والقدرة الكافية على استخدامه"[3]، أي مدى تمكن المتعلم من التعبير السليم باستخدام قواعد النحو والصرف.
3. **الكفاية اللغوية الاجتماعية:** وتتمثل في قدرة المتعلم على استخدام اللغة وتبادل المعارف والمشاركة مع الآخرين، حسب السياق الاجتماعي الذي يتم من خلاله هذا التواصل.[4]

أما بالنسبة لأدوار المتعلم في التعليمية الحديثة فيمكن حصر بعضها في النقاط التالي:[5]

1. البحث عن المعلومات بنفسه، وجمع الحقائق وتمحيصها واستنتاجها.
2. التعلم باللعب والحركة.
3. أن يتصل بالمجتمع ويتعلم من خلال العمل.

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس،، دط، دار الشروق، المركز الإسلامي، الأردن، 2010م، ص 46.

[2] المرجع نفسه، ص 46.

[3] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م، ص 174.

[4] ينظر:نفسه، ص174.

[5] ينظر: أنيسة زغدود، أمال عباد، دور الأقطاب البيداغوجية في تطبيق المقاربة بالكفاءات –القطب المتعلم أنموذجا–، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، جامعة زيان عاشور الجلفة ، المجلد10، العدد2، أكتوبر 2017م، ص 15.

4. الاستفادة من المعلم قدر المستطاع.
5. أن ينمي مهارات التفاهم والحوار مع الناس وتكوين الرأي السليم.
6. أن يتعلم ويتربى على التشاور والتعاون، و" محاولة اتخاذ القرارات المناسبة في حل المشكلات"[1].
7. حسن الإصغاء والإنصات للمعلم.[2]
8. مناقشة المعلومات مع المعلم والزملاء.[3]

كانت هذه مجمل الصفات التي يجب أن يؤديها المتعلم، والتي تنادي بها التربية الحديثة، إذ نجد من خلالها أن دوره ايجابي إذ يعد محور العملية التعليمية، فهو " المتعلم المؤمن، وهو الباحث المنقب والناقد الحاذق، وهو المبدع المنتج ...والقائد المسئول، والمحاور اللبق والمحدث المحنك، والمناظر بالحجة والبرهان"[4]، المبادر إلى كشف الحقائق بنفسه.

وكما هو معلوم فإن تأدية هذه الأدوار وتحلي المتعلمين بتلك الصفات ليس ثابتا، فهي تختلف حسب مستوى كل متعلم وقدراته، لأن بين المتعلمين كما هو متعارف عليه فروقات فردية.

وعليه من خلال كل ما سبق نجد أن خصائص المتعلم من خلال الألفية تشترك مع بعض الصفات التي تنادي بها التعليمية الحديثة، ومن هذه الصفات: "الصفات الشخصية" والمتمثلة في (النضج)، إذ من خلال الإطلاع على المحتوى التعليمي للألفية نجد يتضح بأنه مقدم لمتعلم على مستوى لا بأس به من النضج، وهو أمر يعد من الصفات المشروطة في التعليم القديم،

[1] نصر الدين الشيخ بو هني، العملية التربوية وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، المجلد2، العدد 33، حزيران 2014م، ص367.

[2] ينظر: الإمام ابن السني أبي بكر أحمد بن محمد بن إسحاق السني، رياضة المتعلمين، تح: نظام محمد صالح يعقوبي، ط1، دار النوادر، المنامة– البحرين، 2015م، ص238.

[3] ينظر: إسماعيل عبد زيد عاشور، عماد طعمة راضي ، المعلم بين البيداغوجيا والديداكتيك، ص141.

[4] أنيسة زغدود، أمال عباد، دور الأقطاب البيداغوجية في تطبيق المقاربة بالكفاءات، ص 16.

وفي الوقت نفسه يعد من أهم الصفات والسمات التي تنادي بها التعليمية الحديثة، وذلك بعده أحد أهم عناصر التعلم وشروطه.

لكن هناك بعض الصفات الشخصية التي تدعوا إليها التعليمية الحديثة لا يمكن الكشف عنها من خلال الألفية، ومثال ذلك : (الاستعداد، القلق، المخاطرة، الدافعية)، فهذه الخصائص يصعب الكشف عنها من خلال المحتوى التعليمي الذي بين أيدينا، لأنه يتطلب ملاحظة سلوكات المتعلم قبل التعلم وأثناءه.

لكن في المقابل نجد أن الخصائص المعرفية للمتعلم في الألفية تتشابه مع الخصائص المعرفية التي جاءت بها التعليمية الحديثة، إذ لابد لمتعلم الأمس ومتعلم اليوم أن تكون لديه كفاية نحوية حتى يستطيع التواصل مع الغير، وتوفر هذه الخاصية في متعلم الألفية دليل على أن التربويين القدامى قد وضعوا ضوابط للمتعلم، حتى يكون لديه تعلم منظم و راسخ، وهذا ليقينهم بأن العلم تراكمي، لكن في المقابل هناك بعض السمات المعرفية التي تنادي بها التعليمية الحديثة غير مجسدة في الألفية، مثل(الذكاء)، الذي لا يمكن الكشف عنه بشكل كبير، وإن كانت بعض الموضوعات في المتن تدل على أنها موجهة للفئة الذكية، وكذلك من خلال قول ابن معطي:[1]

- لعلمهم بأن حفظ النظم وفق الذكي والبعيد الفهم

ومن الأبيات التي تتضمن بعض الموضوعات الصعبة التي تتطلب من المتعلم الذكاء قوله في باب الضمرات:

- والمضمر الذي له مفسر مقدم أو بعده مؤخر
- أو بسياق القول أو حضور أو كان معلوما بلا تفسير

[1] ابن معطي، الدرة الألفية، ص 17/ البيت(12)

وغيرها من الأبيات التي تحتاج ذكاء من المتعلم كي يستوعبها.

إلا أن هذا القول لا يجعلنا نجزم بوجود هذه السمة والصفة في متعلم هذه الألفية، لأن قياس هذه الصفة يحتاج إلى اختبارات ووسائل عديدة للكشف عنها، وهذا ما لم يتوفر لمدرس الأمس، لكن على الأغلب نجد أن ما عملت عليه التربية القديمة وما تم تجسيده في الألفية من صفات وضوابط خاصة بالمتعلم، قد دعت إليها التعليمية الحديثة اليوم، وهذا يحسب دون شك لابن معطي.

أما بالنسبة إلى **الكفاية اللغوية الاجتماعية** التي تدعوا إليها التعليمية الحديثة، فهي غير بارزة في الألفية، وهذا لأنه يتطلب التواصل مع المتعلم ومخاطبته، للكشف عن مدى تمكنه من اللغة وحسن توظيفها في مختلف السياقات، لكن هذا لا يعني أن هذه الكفاية غير موجودة، إذ لا يمكننا الجزم بذلك خاصة وأن متعلم هذه الألفية على مستوى لا بأس به من النضج؛ إذ تشير بعض الكتب إلى أن المتعلم القديم كانت لديه كفاية لغوية لا بأس به، وأن حفظه للمتون كان لتمحيص لغته وجعلها أكثر دقة.

أما بالنسبة إلى أدوار المتعلم من خلال الألفية وأدواره في التعليمية الحديثة، فنجد اختلافا شاسعا بينهما، إذ أن المتعلم من خلال الألفية تقدم له المعارف جاهزة دون بدل أي جهد في اكتشافها، وما عليه إلا حفظ ذلك المتن واستظهاره واسترجاعه وقت الحاجة، وبهذا "لا يستطيع أن يواجه ما يتعرض له في المواقف المستجدة"[1]، وهذا لكون التعليم التقليدي يركز على المعلم والمعرفة لا على المتعلم، إذ يعد فيه المعلم المالك الوحيد للمعرفة، وبهذا يغيب المتعلم على مستوى التواصل التفاعلي، مما يجعله كائنا سلبيا يتلقى المعارف فقط دون مناقشتها، وبالتالي يقتصر دوره على حشو ذهنه بالمعارف والمعلومات فقط.

[1] ينظر: إسماعيل عبد زيد عاشور، عماد طعمة راضي ، المعلم بين البيداغوجيا والديداكتيك، ص138.

لكن في المقابل نجد أن التعليمية الحديثة تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، خاصة بعد تبني المقاربة الجديدة وهي التدريس بالكفايات، إذ يعد المتعلم في التعليمية الحديثة هو الغاية والهدف، بمعنى أن الدرس قائم على المتعلم لا على المعلم، بمعنى تحول الدرس إلى مجموعة من الوضعيات المعقدة والمشاكل، ينبغي على المتعلم مواجهتها من خلال المعارف التي يمتلكها، حتى يحقق الكفاية الأساسية والهدف الأنجع، وبهذا فالمدرس في هذا التصور مرشد وموجه ليس إلا.[1]

معنى ذلك كله أن التعليم الحديث يسعى إلى الكشف عن القدرات الكفائية لدى المتعلم من خلال الأدوار الجديدة التي أسندت إليه ، والتي تكون طوال صيرورة التعلم من خلال وضعه في وضعيات معقدة لاختبار أدائه السلوكي وتقويم قدراته في التعامل مع المشاكل المحيطة به، وبهذا نجد أن هذا التعليم يراعي الفروق الفردية، وبذلك ينكب على ظاهرة اللاتجانس، بدراسة كل حالة بشكل فردي، من أجل دعم كل تلميذ بالمهارات اللازمة وتحفيزه على إبراز قدراته واستعداداته سواء في حلقة واحدة أم عدة حلقات.[2]

وتعزو الباحثة عدم التجانس بين أدوار المتعلم في الألفية مع أدواره في التعليم الحديث لسببين هما:

1. عدم تنوع طرق التدريس، والتركيز على طريقة واحدة وهي الإلقاء مما يجعل المتعلم متلق ومنصتا أغلب الوقت.
2. غياب الوسائل التعليمية التي تعمل على مشاركة المتعلم في العملية التعليمية؛ فغياب مصادر المعرفة المختلفة وجعل الألفية هي المصدر الوحيد، والاعتماد والتركيز على ما يلقيه المدرس من معارف موجودة ضمنها، يحصر دور المتعلم في الحفظ والاستظهار.

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 141/140.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص139.

وعليه من خلال كل ما سبق ذكره نجد أن التعليم القديم لم يعط المتعلم حقه، رغم حرصه على تحليه ببعض الصفات التي ما تزال تدعوا إليه ا التعليمية الحديثة إلى الآن، إلا أنه حصر دوره في الحفظ والاستظهار، خاصة وأن المتعلم لديه من الطاقات والمهارات والقدرات الإبداعية التي تمكنه من اكتشاف المعارف وتوظيفها في حل مشكلات ووضعيات معقدة، وهذا ما تفطنت إليه التعليمية الحديثة وسعت إلى تكريسه في المتعلم.

المبحث الرابع: محتوى الألفية (المعارف)

بالنسبة للمحتوى التعليمي في العينة التي أمامنا، وما تحتويه من معارف ومهارات وقيم واتجاهات، لن نتناول مقاييس انتقاء المادة اللغوية وتنظيمها في هذا المبحث، لأننا سنفصل الحديث عنها في الفصل اللاحق في حديثنا عن عناصر المنهاج التعليمي.

سأركز في هذا المبحث على:

- أنواع المعارف التعليمية الكبرى المتضمنة في الألفية من محتوى نحوي وصرفي وعروضي وغير ذلك...
- وتصنيف المعارف المتضمنة في الألفية حسب نوعية المكونات إلى: (حقائق، ومفاهيم، ومبادئ وقوانين وتعليمات، وإجراءات).

المطلب الأول: تحديد المحتويات التعليمية في الألفية

من خلال اطلاعنا على محتوى الألفية نجد أن ابن معطي قد تناول فيها أربعة محتويات تعليمية هي: (النحو، والصرف، الخط والكتابة، والعروض)، وكنا سابقا في الفصل النظري قد شرحنا مفهوم النحو، ولهذا سأضع مفهوما للمصطلحات الأخرى فقط وهي:

- ✓ **علم الصرف:** وهو " أصول وقواعد، تعرف بها أحوال أبنية الكلمة: صيغها الأصلية والعارضة، وما يلابسها من تغير معنوي في مدلولها...كالتصغير، أو النسبة، أو التثنية، أو الجمع ...، ومن تغير صوتي في بنيتها...كالتجريد والزيادة، والحذف ..."[1]، أي هو علم تعرف به كيفية صياغة أبنية الكلم وأحوالها، مما ليست إعرابا ولا بناء[2].

[1] فخر الدين قباوة، تصريف الأسماء والأفعال، ط2، مكتبة المعارف، بيروت– لبنان، 1988م، ص13.

[2] ينظر: عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1410ه/1990م، ص07.

- ✓ **الكتابة:** هي "عملية معقدة متعددة الجوانب، تتمثل في إعادة ترميز للغة المنطوقة، في شكل خطي على الورق؛ من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض وفق نظام معروف اصطلح عليه أهل اللغة، بحيث يعد كل شكل من هذه الأشكال، مقابل للصوت اللغوي الذي يدل عليه، بغرض نقل الأفكار ...إلى القراء"[1]، ويندرج تحت الكتابة كفرع من فروع اللغة العربية عدة مهارات منها: الخط، والإملاء، والتعبير الكتابي.
- ✓ **العروض:** وهو ميزان الشعر، يعرف به صحيح الشعر من مكسوره، وقيل بأنه سمي عروضا، لأن الشعر معروض عليه، فما وافقه كان صحيحا، وما خالفه كان فاسدا.[2]

وسنوضح مفردات وموضوعات كل محتوى من هذه المحتويات في الجدول التالي انطلاقا من كتاب "معجم النحو والصرف والعروض والقافية" لإبراهيم عبادة، وعليه جاءت هذه الموضوعات كما يلي:

موضوعات النحو	موضوعات الصرف	موضوعات الكتابة	موضوعات العروض
1.الكلام والكلم	اشتقاق الاسم والفعل	الخط والكتابة	الضرورات الشعرية
2.علامات الاسم والفعل والحرف	التثنية		
	الجموع		
3. الإعراب والبناء	الممنوع من الصرف		
4. الأسماء المعربة	التعريف والتنكير		
5. الوقف	المعارف		
6. أزمنة الأفعال	العلم		
7. جوازم المضارع	المضمرات		
8. نواصب المضارع	أسماء الإشارة		

[1] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم)، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011م، ص76.

[2] ينظر: الخطيب التبريزي، الكافي في العروض والقوافي، تح: الحساني حسن عبد الله، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1415هـ/ 1994م، ص17.

9. علامات إعراب المضارع 10.الأفعال الخمسة 11.نونا التوكيد 12.حروف الجر 13. القسم 14. الأفعال المتعدية واللازمة 15. التحذير 16. تعدي الفعل إلى المفعول الثاني بحرف الجر 17. الأفعال المتعدية إلى مفعولين 18. الأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل 19. المنصوبات (المفعول المطلق، ظرفا الزمان والمكان، الحال، التمييز، المفعول له، المفعول معه، الاستثناء) 20. ما لم يسم فالع 21.المضمرات 22. الأسماء الموصولة 23. الإخبار بأل والذي 24.الإضافة 25. التوابع(النعت،	المعرف بأل المعرفة المشتقات (اسم ألفاعل، امثلة المبالغة، الصفة المشبهة، المصدر، اسم الفعل) الاستغاثة الترخيم جموع القلة أبنية الثلاثي الرباعي والخماسي جمع التكسير أبنية التصغير التنذكير والتأنيث النسبة المقصور والممدود الهجاء والإمالة أبنية المصادر ألفات الوصل التصريف الإبدال الإدغام		

التوكيد، العطف، البدل) 26. المبتدأ والخبر 27. الاشتغال 28. النواسخ (كان واخواتها، الحروف العاملة عمل ليس، كاد واخواتها، ان واخواتها، لا النافية للجنس) 29.التعجب 30. أفعال المدح والذم 31.النداء 32.الندبة 33.الاختصاص 34. الأنكار والحكاية 35. كم 36.معاني الأدوات			

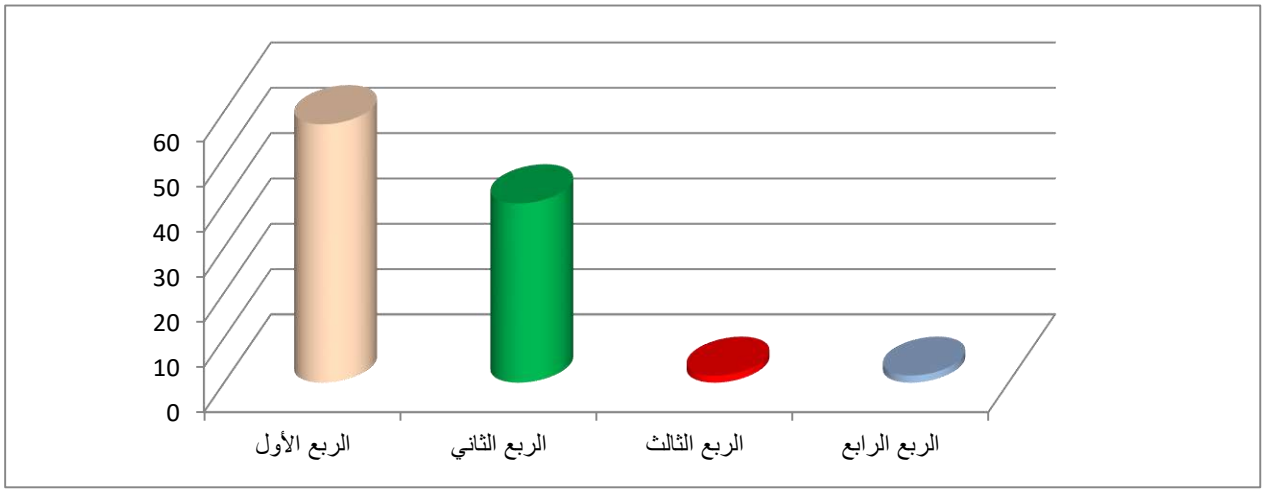
جدول(1) يوضح موضوعات ومفردات المحتويات التعليمية في الألفية

ويمكن ترجمة نسبة[1] المحتويات السابقة في الجدول التالي:

المحتوى التعليمي	عدد الموضوعات	النسبة المؤوية
النحو	36	57.14%
الصرف	25	39.69%
الكتابة	01	1.58%
العروض	01	1.58%

[1] طريقة حساب النسبة المؤوية: العدد الجزئي * 100 قسمة العدد الكلي = النسبة %

جدول (2) يوضح نسبة كل محتوى في الألفية



مخطط يبرز نسبة فروع اللغة في الألفية

من خلال ما سبق نجد أن محتوى الألفية متنوع المعارف، فقد شمل مختلف فروع اللغة العربية، من نحو وصرف وكتابة وعروض، لكن درجة حضور هذه المعارف متفاوتة، فقد غطى النحو أغلب أبواب الألفية، على خلاف بقية المعارف، إذ بلغ عدد موضوعات النحو في الألفية حوالي (36 موضوعا)، يليه بعد ذلك الصرف الذي كان في 25 موضوعا، أما الكتابة والعروض فقد احتويا على موضوع واحد لكل منهما.

ولعل السبب في طغيان **مادة النحو** على غيرها من المواد يعود لحاجة المتعلم الشديدة إلى هذه القواعد في مختلف الاستعمالات اليومية، خاصة وان النحو عصمة للسان من الوقوع في اللحن، ونفس الأمر بالنسبة إلى الصرف كون أن نسبته لم تكن بالضئيلة، لكن قد سبب عدم نقاربه مع مادة النحو، لكونه مادة صعبة وشاقة على المتعلم، ولا يحتاجه المتعلم كحاجته إلى النحو، والألفية كمحتوى تعليمي حاول صاحبها انتقاء أهم ما يحتاجه المتعلم من معارف وتقديمها بطريقة ميسرة، ولهذا جاءت موضوعاته قليلة، لكن رغم هذا فابن معطي قدم أهم ما يحتاجه المتعلم في هذه المادة.

أما بالنسبة **للعروض** والكتابة فقد كانت نسبتهما شبه معدومة، ولعل السبب في ضعف نسبة العروض يعود لكونه مادة ثانوية ، فغيابه لا يؤثر على المتعلم ، ولهذا تناول فيه أهم موضوع وهو الضرورات الشعرية، وهذا كي يضع متعلم الألفية في الصورة حينما يصادفه تجاوز أو خرق للقاعدة النحوية في الألفية، فتتضح الصورة في ذهنه بأنه ليس من باب الخطأ وإنما نظام البحر حتم ذلك، وكذلك قد يعود السبب لكون الألفية في قالب شعري ، وهنا لابد أن يكون المتعلم على دراية ولو بالشيء القليل عن هذا الفن .

أما بالنسبة إلى **الكتابة** فنجدها قليلة وهذا لأن تنميتها تعتمد على الممارسة الفعلية لا على المعارف النظرية، وما تلك المعارف إلا توجيهات للمتعلم لضبط لغته الكتابية، لكن رغم قلتها فإنه يحسب دون شك لابن معطي سعيه لتنمية هذه المهارة في ألفيته، من خلال تقديم لمهارات الكتابة السليمة، مثال ذلك: اكتبه بيا، كتب، اكتب، اصطلح الكتاب، ... (ينظر موضوع الخط والكتابة) ، كل هذه الألفاظ هي عبارة عن قواعد للكتابة السليمة، فالمتعلم بتلقيه لهذه المعارف يسعى إلى مراعاتها في خطاباته.

وبهذا نجد أن بعض ملامح التعليمية الحديثة مجسدة في الألفية، وإن كانت ليست بنفس الطريقة والكيفية التي هي عليه الآن، خاصة وان هدفه ليس تنمية هذه المهارات اللغوية التي تنادي بها التعليمية الحديثة، بقدر ما كان هدفه تيسير تعليم النحو والصرف، من اجل تنمية القدرة اللغوية للمتعلم، ومن تم يتضح لنا أن نوع المقرر(محتوى الألفية) المقدم هو محتوى قواعدي أو(بنائي) كما تسميه التعليمية الحديثة، وذلك لكونه محتوى منظم حول العناصر القواعدية، إذ تعد القواعد فيه أساس بناء هذا المحتوى والذي يسعى إلى تنمية القدرة اللغوية كما ذكرنا، إلا أن هذا النوع من المقررات يهمل المهارات الاتصالية، لاعتماده على الجملة لا على الوحدات الأطول في الخطاب، فكثرة التركيز على القاعدة وعدم إعطاء أهمية للحاجات غير اللغوية يلغي التواصل.

ولعل السبب في تبني هذا النوع من المقررات في ذلك الزمن، هو الاعتقاد بأنه من امتلك القواعد وحفظها تمكن من ناصية اللغة، وكذلك لكون اللغة الأم هي ذاتها لغة التعليم ولغة المقرر (الكتاب)، ولهذا ليس مطالب من المعلم إكساب المتعلم المهارة التواصلية .

وعليه من خلال كل ما سبق ذكره لا ندعي بأن ابن معطي قد تطرق إلى التعليمية منظرا ومؤسسا لها كعلم، كما فعل الكثير من علماء التربية القدامى، وإنما جسدها وضمنها في ألفيته على ما كان متعارفا عليه من التعليم في زمانه.

المطلب الثاني: تصنيف محتوى الألفية حسب مكونات المعرفة في التعليمية الحديثة

في ضوء التعريف السابق للمحتوى على أنه مجموعة المعارف والمعلومات المنظمة، لذلك يصنف بحسب نوعية هذه المعارف إلى أربعة مكونات أساسية متفق عليها في التعليمية الحديثة وهي:[1]

- الحقائق: وهي صيغ كلامية تشتمل مجموعة من المعلومات الخبرية التي تسمى بها الأشياء والأحداث والقضايا.
- المفاهيم: وهي مجموعة السمات أو الخصائص المشتركة التي تجمع الموضوعات أو العناصر.
- المبادئ والقوانين والتعليمات: وهي العلاقة السببية التي تربط بين مفهومين أو أكثر.
- الإجراءات: وهي المهارات أو الأساليب أو الطرائق أو الخطوات التي يؤدي أداؤها بتسلسل معين إلى تحقيق هدف ما.

[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص84/83

ولهذا سنحاول في هذا الجزء أن نسقط هذه المكونات الحديثة على الألفية كمحتوى تعليمي قديم، لمعرفة مكونات ذلك المحتوى، ولذلك سنوضح هذه المكونات على بعض محتوى الألفية من خلال الأمثلة التالية:

نوع المعرفة	الأمثلة	الباب/ الصفحة
الحقائق	1/ أما المعارف فخمس تذكر...أولها الأعلام ثم المضمر والمبهم المخصوص والمعرف...باللام والمضاف لاسم يعرب 2/ وان ندبت من تنادي قلتا...وازيد واعمرو....	1/ المعارف ص35الأبيات (324/323) 2/ الندبة ص54 /664
المفاهيم	1/ القول في حد الكلام والكلم...اللفظ إن يفد هو الكلام نحو: مضى القول وهم كرام ..... 2/ فالاسم ما أبان عن مسمى...في الشخص والمعنى المسمى عما والفعل ما دل على زمان...ومصدر دلالة اقتران والحرف لا يفيد معنى...في غيره كهل أتى المعلا 3/ والأصل في التمييز تفسير عدد...والكيل والوزن وممسوح يحد بواحد منكور اسم جنس...مقدر بمن مزيل اللبس 4/ وهاك في التأكيد حد يجمعه...تحقيق معنى عند شخص يسمعه كجاء زيد نفسه أو عينه...كرر معنى يزول لبسه	1/ الكلام والكلم ص17(17/16) 2/ الكلام والكلم (أقسام الكلمة) ص18(22/21/20) 3/التمييز ص32 (271/270) 4/التوكيد ص40 (423/422)
المبادئ والقوانين والتعليمات	1/ وارفع مضارعا صحيح الآخر...مثل: يقوم بانضمام ظاهر وانصبه بالفتح وان:يجزم سكن...والرفع في معتله لم يستبن والنصب فيه بان إلا في الألف...وفي انجزامه أخبره احذف 2/ وتلحق اللام إذا استغثا...بمن تناديه إذا دهمت تقول: يا لجعفر لعمرو...ويا لخالد لهذا الأمر	1/ علامات إعراب المضارع ص 23 (117/116/115) 2/ الاستغاثة

الإجراءات	كون الإجراء هو "الخطوات التي يؤدي أداؤها بتسلسل معين لتحقيق هدف ما"[1]، فعلينا أولا أن نحدد الهدف ثم نقدم الإجراءات المتخذة لتحقيقه . ومن أمثلة الإجراءات في الألفية قول الناظم: 1/ تأليفه من كلم واحدها...كلمة أقسامها احدها وهي ثلاث ليس فيها خلف...الاسم ثم الفعل ثم الحرف فالاسم ما أبان عن مسمى...في الشخص والمعنى المسمى عما والفعل ما دل على زمان...ومصدر دلالة اقتران والحرف لا يفيد معنى إلا...في غيره كهل أتى المعلا أ. ففي المثال السابق كان الهدف: (معرفي) وهو أن يتعرف المتعلم على أقسام الكلمة ولهذا كانت الإجراءات المتخذة هي: 1. تحديد الأنواع(الأقسام) 2. تعريف كل نوع وإبراز خصائصه 3. ثم في الأبيات اللاحقة حدد خصائص وصفات كل نوع بدقة ص18 الأبيات(27/23) وبهذا نجد أن تسلسل هذه الخطوات حقق الهدف.	الكلام والكلم ص18 (22/21/20/19/18)

جدول (3) يوضح مكونات المعرفة في محتوى الألفية

- **قراءة الجدول:**

من خلال الجدول السابق نجد أن المعارف والمعلومات في المحتوى التعليمي لألفية ابن معطي مختلفة ومتنوعة، فقد شملت مختلف مكونات المعرفة التي ذكرناها سابقا، والتي دعا إليها المربي الأمريكي دافيد ميرل (Merrill-1983)، لكن باطلاعنا على محتوى الألفية نجد أن أكثر المعارف التي كانت متضمنة فيها هي "الحقائق" و "المفاهيم" و"المبادئ" أما "الإجراءات" فلا يمكن الكشف عنها بدقة في الألفية.

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص 84.

- فبالنظر إلى موضوع "المعارف" في الألفية نجد انه قد تم طرحه كحقيقة وليس كتعريف ، إذ أن "العلم المضمر" و"الإضافة" كلها معارف، وهذا أمر لا خلاف فيه، ونفس الأمر بالنسبة لموضوع "الندبة" في قوله: (إذا ندبت من تنادي قلتا: وازيد واعمرو)، فهذا النوع من المعارف من الحقائق الملاحظة مباشرة في الخطابات.
- أما بالنسبة إلى المفاهيم فهي كثيرة في الألفية، إذ لا يكاد يخلو موضوع من تحديد للمفهوم فيه، مثل أقسام الكلمة، الحال، الكلام والكلم، التوكيد، النعت،...الخ ، وهذه الكثرة جاءت متماشية مع هدف الألفية الأساسي، وهو تيسير حفظ المعارف على المتعلم.
- أما المبادئ فنجد أنه لا يكاد يخلو موضوع منها، وهذا لأن كل معرفة لها علاقة بمعرفة أخرى، ومثال ذلك كما ذكرنا في موضوع علامات إعراب المضارع، انه إذا كان الفعل المضارع صحيح الآخر مرفوعا فعلامته الضم، وإذا جاء منصوبا فعلامته الفتح، وإذا كان مجزوما فعلامته السكون، ونفس الأمر بالنسبة للمعتل ، إذ قدم تعليمات ذات علاقة سببية بين متغيرين.

وهكذا نجد أن وجود خاصية في المعرفة يؤدي إلى وجود خاصية أخرى، وبهذا تتشكل المبادئ والتعليمات، أما بالنسبة للإجراءات فكما ذكرنا سابقا لا يمكن الكشف عنها بشكل دقيق في الألفية.

من خلال ما سبق نجد أن معارف ومعلومات محتوى الألفية كانت متنوعة ومختلفة طبقا للأهداف المراد تحقيقها، وبهذا نجد أنها تتماشى مع مكونات المعرفة في المحتوى التعليمي في التعليمية الحديثة ، وبذلك يمكن القول بأن ابن معطي أدرك التعليمية كممارسة عملية لا كمفاهيم نظرية حديثة تقوم عليها التعليمية الحديثة .

الفصل الثالث

ملامح المنهاج التعليمي في الألفية

1. الأهداف التعليمية
2. المحتوى التعليمي
3. طرائق التدريس
4. التقويم اللغوي

إن أي تعليم لابد أن يكون وفق منهاج تعليمي معين، ولابد لهذا المنهاج من أن يتكون من عناصر تشكله؛ هذه العناصر تتشكل من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية: (لماذا نعلم؟ وماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ وما النتائج؟

بمعنى أن "دراسة المنهاج التعليمي تتعلق بأهداف وغايات التعليم والتدريس وكذلك بالعمليات التكيفية للمحتوى الذي سيتم تدريسه"[1]، وبطرائق تنفيذ ذلك المحتوى وأساليب تقويمه.

وكما ذكرنا سابقا فالمنهاج الحديث كما هو معلوم يتكون من أربعة عناصر أساسية هي:

* الأهداف التعليمية.
* المحتوى التعليمي.
* طرائق التدريس.
* التقويم اللغوي.

وهناك من يضيف عناصر أخرى كالوسائل والأنشطة.

لكن التعليم القديم ليست لدينا صورة واضحة عن منهاجه ومكوناته ومنطلقاته، ولهذا سنحاول معرفة طبيعة المنهاج التعليمي من خلال الألفية؛ وذلك بتحليل الألفية وفق عناصر المنهاج التعليمي الحديث، وذلك لمعرفة منطلقات ومخرجات الألفية كمنهاج تعليمي، ولهذا سنبدأ بالأهداف باعتبارها أول عنصر من عناصر المنهاج التعليمي.

[1] Said,T.(02.07.2017). Pédagogie didactique générale et didactique disciplinaire:-01531812, p 06. " Les études curriculaires portent sur les finalités, les buts de l'enseignement-apprentissage ainsi que sur les procédés adaptatifs des contenus à enseigner ". translate.google.com: ينظر

المبحث الأول: تحليل أهداف الألفية

سنحاول في هذا الجزء أن نتتبع آثار الأهداف التربوية بمختلف أنواعها في الألفية، وذلك بغية معرفة منطلقات المحتوى التعليمي القديم، والمساعي المراد تحقيقها.

ومن ثم فإن هذا المبحث يحاول الإجابة عن التساؤل التالي:

- ما هي ملامح الأهداف المسطرة لمحتوى الألفية؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم تقسيم المبحث إلى ثلاثة مطالب.

المطلب الأول: ملامح الأهداف العامة للألفية

والأهداف العامة هي "أهداف عريضة وعامة وبعيدة المدى، يتطلب تحقيقها فترة زمنية طويلة، وتندرج ضمنها أهداف المجتمع"،[1] وهذا لأنها "أهداف النظام التربوي كله لمجتمع ما والمشتقة من آراء مفكري ذلك المجتمع، من رجال الدين والمنظرين التربويين، والفلاسفة، والسياسيين، والاقتصاديين، وبعبارة أخرى فإن هذه الأهداف هي ترجمة لما يتوخاه هؤلاء المفكرون في الأجيال القادمة من صفات واتجاهات وقيم ومثل"،[2] لهذا سنحاول في هذه السطور الكشف والتعرف عن هذه الأهداف التي نجدها متضمنة في مقدمة هذه الألفية، إذ يقول:

[1] حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج (المفهوم، العناصر...)، ص91.

[2] عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط2، مكتبة المجتمع العربي ، عمان / الأردن، 2013م، ص89.

الدُّرَّةُ الأَلْفِيَّةُ في علم العربية 17

بسم الله الرحمن الرحيم

(1) يَقُولُ رَاجِي رَبِّهِ الْغَفُورِ يَحْيَى بْنُ مُعْطِ بْنِ عَبْدِ النُّورِ
(2) الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي هَدَانَا بِأَحْمَدِ دِينًا لَهُ ارْتَضَانَا
(3) فَلَمْ يَزَلْ يَنْمَى بِهِ الْإِسْلَامُ حَتَّى اسْتَبَانَتْ لِلْهُدَى أَعْلَامُ
(4) مُؤَيَّدًا مِنْهُ بِخَيْرِ الْكُتُبِ وَحَيًا إِلَيْهِ بِلِسَانٍ عَرَبِي
(5) لِكَوْنِهِ أَشْرَفَ مَا بِهِ نُطِقْ كَمَا الرَّسُولُ خَيْرُ مَخْلُوقٍ خُلِقْ
(6) صَلَّى عَلَيْهِ اللَّهُ ثُمَّ سَلَّمَا وَآلِهِ وَصَحْبِهِ وَكَرَّمَا
(7) وَبَعْدُ فَالْعِلْمُ جَلِيلُ الْقَدْرِ وَفِي فَلِيلِهِ نَفَادُ الْعُمْرِ
(8) فَابْدَأْ بِمَا هُوَ الْأَهَمُّ فَالْأَهَمّ فَالْحَازِمُ الْبَادِئُ فِيمَا يُسْتَتَمّ
(9) فَإِنَّ مَنْ يُتْقِنُ بَعْضَ الْفَنِّ يُضْطَرُّ لِلْبَاقِي وَلَا يَسْتَغْنِي
(10) وَذَا حَدَا إِخْوَانَ صِدْقٍ لِي عَلَى أَنِ اقْتَضَوْا مِنِّي لَهُمْ أَنْ أَجْعَلاَ
(11) أُرْجُوزَةً وَجِيزَةً فِي النَّحْوِ عِدَّتُهَا أَلْفٌ خَلَتْ مِنْ حَشْوِ
(12) لِعِلْمِهِمْ بِأَنَّ حِفْظَ النَّظْمِ وِفْقُ الذَّكِيِّ وَالْبَعِيدِ الْفَهْمِ
(13) لاسِيَّمَا مَشْطُورِ بَحْرِ الرَّجَزِ إِذَا بُنِي عَلَى ازْدِوَاجِ مُوجَزِ
(14) أَوْ مَا يُضَاهِيهِ مِنَ السَّرِيعِ مُزْدَوِجَ الشَّطُورِ كَالتَّضْرِيعِ
(15) فَقُلْتُ غَيْرَ آمِنٍ مِنْ حَاسِدِ أَوْ جَاهِلٍ أَوْ عَالِمٍ مُعَانِدِ

وتتمثل هذه الأهداف في:

1. **تدرج المتعلم في أخذ المعارف من الأهم إلى المهم،** يقول ابن معطي في هذا الصدد :

❖ فابدأ بما هو الأهم فالأهم فالحازم البادئ فيما يستتم

فالناظم من خلال تأليفه لهذا النظم يسعى إلى جعل المتعلم يتدرج في أخذ العلوم والمعارف من الأهم إلى المهم لأن العلوم ليست على درجة واحدة، وإنما تتفاضل فيما بينها ، لهذا سعى ابن معطي إلى تناول أهم العلوم وذلك من خلال تناوله للنحو أولا يليه الصرف ثم الكتابة ثم العروض ، وإن كان هذا التدرج لا يقصد به الفصل أو التمايز بين هذه العلوم لأن اللغة كل

متكامل ، وابتداء ابن معطي بالنحو لكون حفظ القواعد النحوية يمكن المتعلم من مختلف المهارات ويبعد عنه اللحن في القول و الكتابة.

2. إتقان المتعلم لأهم فنون اللغة العربية:

بمعنى أن يتمكن المتعلمون من بعض فنون اللغة العربية ، وأهم هذه الفنون عنده هي: النحو، والصرف، والكتابة، والعروض ، لعلمه بأن إتقان الفنين الأولين يؤدي إلى إتقان بقية الفنون ، يقول في هذا الصدد :

❖ فإن من يتقن بعض الفن يضطر إلى الباقي ولا يستغني

3. تقديم كتاب تعليمي وجيز خال من الحشو

بمعنى أنه يسعى إلى تقديم وسيلة جديدة تساعد المتعلم على أخذ النحو وتعلمه بطريقة موجزة بسيطة مختصرة، خالية من كل تكرار أو إطناب من شأنه أن يعيق عملية التعلم، وهذا طبعا كان نزولا عند طلب بعض الأصدقاء لديه، ويذكر (النيلي) في (الصفوة الصفية في شرح الدرة الألفية) عن الشريشي في أهمية هذه الألفية إذ يقول: "هذه الأرجوزة البديعة الفصيحة شاهدة بسعة العلم وجودة القريحة، إذ نظم فيها علم العربية نظم الجواهر في السلك، وخلصها من الحشو تخليص الذهب عن السبك"[1] وهذا من خلال جعل محتواها في قالب شعري في ألف وواحد وعشرين بيتا، لأن الشعر أو النظم أسهل حفظا وتداولا من النثر لدى المتعلمين يقول ابن معطي :

❖ وذا حدا إخوان صدق لي على أن اقتضوا مني أن اجعلا

❖ أرجوزة وجيزة في النحـــــو عدتها ألف خلت من حشو

[1] أبو بكر النيلي، الصفوة الصفية في شرح الذرة الألفية، ص16.

4. **تيسر وتسهل حفظ القواعد النحوية** على **المتعلم:**

إن جعل القواعد النحوية في قالب شعري من شأنه أن يؤثر على المتعلم ويجذبه ؛ فالمتعلم ميال إلى الوزن الموسيقي خاصة إذا كان وفق بحر الرجز والسريع ، فالمعارف حينما تكون في قالب شعري يستطيع أي متعلم أن يحفظها سواء كان من الفئات الضعيفة أو الذكية ، وهذا ما يسعى ابن معطي إلى تحقيقه ، أي أن يقدم وسيلة تناسب جميع مستويات المتعلمين ، إذ يقول :

- ❖ لعلمهم بأن حفظ النظـــم وفق الذكي والبعيد الفهم
- ❖ لاسيما مشطور بحر الرجز إذا بني على ازدواج موجز
- ❖ أو ما يضاهيه من السريع مزدوج الشطور كالتصريع

5. تقديم كل ما يحتاجه المتعلم أو الناشئة من معارف ومهارات، بشكل يزيد من جودة وتمحيص لغتهم حديثا وقراءة وكتابة. إذ يقول:[1]

- ❖ القول في معنى بقايا كلم يحتاجها الناشئ في التعلم

من خلال ما سبق نجد أن ابن معطي يركز على قواعد النحو والصرف في الألفية بشكل كبير وهذا ليس معناه أنها غاية في حد ذاته، وإنما هي من أجل زيادة إتقان اللغة العربية ومهاراتها بشكل جيد ومقنن ، بحيث يتمكن المتعلم من استعمالها بشكل جيد تحدثا وقراءة وكتابة، يقول حسن شحاتة في هذا الصدد "ليست القواعد غاية لذاتها، ولكنها وسلة إلى ضبط الكلام، وتصحيح الأساليب، وتقويم اللسان؛ ولذلك ينبغي ألا ندرس منها إلا القدر الذي يعين على تحقيق هذه الغاية"[2].

[1] ابن معطي، الدرة الألفية، ص57/ البيت (718)

[2] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص201.

6. "تنمية الاتجاه الايجابي نحو العلم والدعوة إلى الاستمرار في طلبه وفقا للمنهج الإسلامي"[1].
7. "الاعتزاز بالإسلام، والولاء له، والعمل بتعاليمه"[2].

والملاحظ للأهداف السابقة أنها أهداف طويلة المدى لا تتحقق بدرس أو درسين وإنما تحتاج إلى فترة زمنية طويلة، وبالتالي تتحقق حينما ينهي المتعلم جميع دروس الألفية، بمعنى أنها تتحقق بتحقق الأهداف التعليمية الخاصة بكل درس من الدروس.

المطلب الثاني: ملامح الأهداف التعليمية في الألفية

والأهداف التعليمية هي أهداف أقل عمومية من الأهداف العامة، ومداها أقصر، فهي التغيرات المراد إحداثها في سلوك المتعلمين بعد مرورهم بخبرات تعليمية[3] في منهاج ينتهي خلال سنة أو سنتين أو ثلاثة، وقد تكون بعد وحدة دراسية، أو بعد درس معين.

ولهذا سنحاول الكشف عن الأهداف التعليمية الخاصة بكل درس، بالاعتماد على مقاطع الألفية:

[1] خليل إبراهيم شبر، أساسيات التدريس، ص39.

[2] المرجع نفسه، ص39.

[3] ينظر: حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج (المفهوم، العناصر...)، ص91.

عنوان المقطع(الدرس)	الهدف التعليمي
المقدمة	التعرف على المؤلف والألفية ودواعي تأليفها
الكلام والكلم	التمييز بين الكلام والكلم
علامات الاسم والفعل والحرف	التفريق والتمييز بين الاسم والفعل والحرف
اشتقاق الاسم والفعل	التمييز بين الاسم والفعل من حيث الاشتقاق
الإعراب والبناء	التمييز بين الإعراب والبناء في الكلمات
الأسماء المعربة	التعرف على الأسماء المعربة
الوقف	التعرف على الوقف وحالاته
التثنية	التعف على التثنية وحالاتها
الجموع	التعرف على الجمع وأنواعه
أزمنة الأفعال	التمييز بين أزمنة الأفعال
جوازم المضارع	التعرف على جوازم المضارع
نواصب المضارع	التعرف على نواصب المضارع
علامات إعراب المضارع	تحديد علامات إعراب المضارع
الأفعال الخمسة	التعريف بالأفعال الخمسة
نونا التوكيد	التعريف بنونا التوكيد والتمييز بينهما
حروف الجر	التعريف بحروف الجر والتمييز بينها
القسم	التعريف بالقسم
الممنوع من الصرف	التعريف بالممنوع من الصرف وحالاته
الأفعال المتعدية واللازمة	معرفة الأفعال المتعدية والأفعال اللازمة
التحذير	التعريف بالتحذير وصيغه
تعدي الفعل إلى المفعول الثاني بحرف الجر	التعريف بحالات تعدي الفعل إلى مفعولين بحرف الجر
الأفعال المتعدية إلى مفعولين	تحديد الأفعال المتعدية إلى مفعولين

الأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل	تحديد الأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل
المنصوبات	التعرف على أنواع المنصوبات والتمييز بينها وهي "المفعول المطلق، ظرفا الزمان والمكان، الحال، التمييز، المفعول له، المفعول معه، الاستثناء"
ما لم يسم فاعله	التعرف على المبني للمجهول وحالاته
التعريف والتنكير	التمييز بين المعرفة والنكرة
المعارف	التعرف على أنواع المعارف وهي: (العلم، المضمرات، الأسماء الموصولة، الإخبار بأل والذي، أسماء الإشارة، المعرف بلام المعرفة، الإضافة)
التوابع	التعرف على أنواع التوابع وهي: (النعت، التوكيد، العطف، البدل)
المبتدأ والخبر	التعرف على المبتدأ والخبر والتمييز بينهما
الاشتغال	التعرف معنى الاشتغال وحالاته
النواسخ	التعرف على أنواع النواسخ وهي: (كان وأخواتها، الحروف العاملة عمل ليس، كاد وأخواتها، أن وأخواتها، لا النافية للجنس)
التعجب	التعرف على صيغ التعجب
أفعال المدح والذم	التعرف على المدح والذم وأفعالهما
المشتقات	التعريف بالمشتقات وذكر أنواعها وهي: (اسم الفاعل، أمثلة المبالغة، الصفة المشبهة، افعل التفضيل، المصدر، اسم الفعل)
النداء	التعريف بالنداء وأنواعه
الندبة	تحديد معنى الندبة وصيغتها
الاستغاثة	تحديد معنى الاستغاثة وصيغتها

الترخيم	تحديد معنى الترخيم وحالاته
الاختصاص	التعريف بالاختصاص
الإنكار والحكاية	التمييز بين الإنكار والحكاية
مفسر الأعداد	التعرف على مفسر الأعداد وتحديد أنواعها
كم	التعرف على معاني كم
معاني الأدوات	تحديد أنواع الأدوات وأنواعها
أبنية الثلاثي والرباعي والخماسي	التمييز بين أبنية الثلاثي والرباعي والخماسي
جمع التكسير	التعرف على جمع التكسير وحالاته
أبنية التصغير	التمييز بين أبنية التصغير
التذكير والتأنيث	التمييز بين المذكر والمؤنث
النسبة	التعريف بالنسبة
المقصور والممدود	التمييز بين المقصور والممدود
الهجاء والإمالة	التعرف على معنى الهجاء والإمالة
الخط والكتابة	التعرف على أساسيات الخط والكتابة
أبنية المصادر	التعرف على أنواع أبنية المصادر
ألفات الوصل	التعرف على ألفات الوصل
التصريف	التعرف على معنى التصريف
الإبدال	التعرف على أحرف الإبدال
الإدغام	التعريف بالإدغام وصيغه
الضرورات الشعرية	تحديد حالات الضرورات الشعرية

جدول (4)يوضح الأهداف التعليمية لمقاطع الألفية

- **وصف وقراءة الجدول:**

من خلال عرضنا للأهداف التعليمية المتعلقة بكل مقطع في الألفية، نلاحظ أن المؤلف قد راعى مبدأ التدرج بما يلاءم المستوى العقلي للمتعلم، بحيث تكون معارفه منظمة مما يسهل مهمة التحصيل المعرفي، حيث بدأ ابن معطي ألفيته بالتعريف بنفسه وبالألفية ودواعي نظمها وهدفه منها، وهذا لكي يضع المتعلم في الصورة ويكون على استعداد لتلقي المعارف أو المحتوى الذي أمامه، ثم انتقل بعد ذلك إلى الحديث عن الكلام والكلم والتفريق بينهما، ثم انتقل بعد ذلك إلى الحديث عن علامات كل من الاسم والفعل والحرف وذكر خصائص كل منهم، وهنا نجد أن المؤلف ينتقل من العموم إلى الخصوص مراعيا في ذلك مستوى المتعلم، وهدفه هنا هو جعل المتعلم قادرا على التمييز بين الاسم والفعل والحرف، خاصة وأن هذه المعارف تعد اللبنة الأساسية لفهم المعارف اللاحقة، أو بالأحرى أن كل المعارف اللاحقة مبنية على هذه المعارف.

ثم انتقل بعد ذلك إلى تحديد أصل كل من الاسم والفعل، وذلك بتحديد اشتقاق كل منهما، وهذا لزيادة التفريق بينهما، ثم انتقل بعد ذلك إلى هدف آخر وهو التمييز بين الإعراب والبناء، وهذا للاختلاف الشاسع بينهما، فالمتعلم بعد هذا الدرس لابد أن يكون قادرا على معرفة الحالات التي تكون فيها الكلمة معربة والحالات التي تكون فيها مبنية، ليفصل في المقطع الذي يليه في الأسماء المعربة، إذ إن المتعلم بعد هذا المقطع لابد أن يكون قادرا على التعرف على أنواع الأسماء المعربة، لينتقل بعد ذلك إلى بعض مواضيع الصرف يليها الكتابة والعروض.

والملاحظ لهذه المقاطع هو تركيزه على أهم المواضيع بعيدا عن الحشو، وهذا لجعل المتعلم ملما بأهم فنون ومعارف اللغة العربية، التي من شأنها أن تقوم اللسان وتسهم في عملية الاتصال اللغوي، كما أنها جاءت خادمة للأهداف العامة التي كنا قد تحدثنا عنها سابقا، ومن

ثم فإن الملاحظ لهذه الأهداف يجد أنها تمكن المتعلم من التحصيل المعرفي والمهاري والوجداني .

وللتأكد من مدى وجود هذه الأهداف لابد من تحديد الأهداف السلوكية الإجرائية لكل بيت لمعرفة مدى ترابط الهدف التعليمي مع الهدف السلوكي (كما هو متعارف عليه في التعليمية الحديثة) سواء في الجانب المعرفي أو الوجداني أو المهاري، ولهذا سنحاول استنباطها من أبيات الألفية لمعرفة هل كانت متضمنة تلقائيا أم لا.

المطلب الثالث: ملامح الأهداف السلوكية في الألفية

أولا: عرض نتائج ملامح الأهداف السلوكية

سنحاول هنا أن نتقصى أثر الأهداف السلوكية المبثوثة والمتضمنة في الألفية، والأهداف السلوكية هي التغيرات التي يرجى إحداثها في المتعلم بعد مروره بخيرة تعليمية معينة، وبعبارة أخرى هي "عبارات تصف الأداء المتوقع أن يصبح المتعلم قادرا على أدائه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين، وتتدرج تحتها أهداف المنهج والأهداف الخاصة وأهداف المراحل التعليمية"،[1] بحيث تكون في فترة قصيرة جدا وقابلة للملاحظة والقياس، ولابد لهذه الأهداف أن تكون مرتبطة بالأهداف التعليمية، بحيث تشمل كل الأهداف التي تمكن المتعلم من اكتساب قدرات معرفية ووجدانية ومهارية.

وسيتم تحديد الأهداف السلوكية في كل أبيات الألفية في الملحق رقم (01)

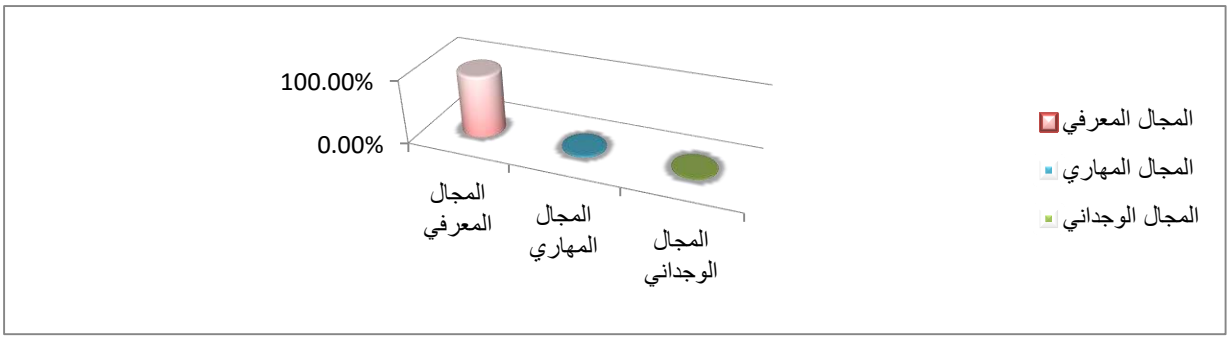
ومن ثم يمكن اختصار عدد كل نوع في الجدول التالي:

[1] حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج (المفهوم، العناصر...)، ص91.

نوع الهدف السلوكي	التكرار	النسبة
المعرفي	982 مرة	%96.18
المهاري	26 مرة	%2.45
الوجداني	13 مرة	%1.27
العدد الإجمالي	1021	%100

جدول (5) يوضح العدد الإجمالي لكل هدف سلوكي ونسبته

ويمكن ترجمة النسب في الشكل التالي:



رسم بياني يوضح نسبة كل نوع من الأهداف المعرفية في الألفية

ثانيا: وصف النتائج ومناقشتها

من خلال النتائج السابقة نجد أن ملامح الأهداف السلوكية في الألفية متنوعة، لكنها في الوقت نفسه متفاوتة، إذ أظهرت النتائج أن المستوى المعرفي يمثل أكبر نسبة بعدد تكرارات بلغ حوالي 982 مرة أي بنسبة تقدر بـ 96.18 % ، ومن أمثلة هذا المجال:

قول ابن معطي في باب الكلام والكلم:

❖ اللفظ إن يفد هو الكلام نحو: مضى القوم وهم كرام

والهدف هنا أن يتعرف المتعلم على معنى الكلام ويحفظه، ومن تم يعمل على " تذكر المعارف والمعلومات سواء عن طريق استدعائها من الذاكرة أو التذكر"[1] .

[1] عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص 90.

ونفس الأمر بالنسبة لقوله في باب الهجاء والإمالة:

❖ مكسورة نحو: رمى ومرمى وباع واشترى ونحو: أعمى

فهنا الهدف هو التمثيل على القاعدة، وبالتالي فهو يقيس الجانب المعرفي للمتعلم.

وقوله أيضا في باب جمع التكسير:

❖ وجمع فعلى فعل مثل: الدنا وجمع فعلى مثل: فعلى بيننا

وهذا البيت يندرج ضمن مستوى التطبيق في الأهداف المعرفية، كونه يسعى إلى التمثيل على القاعدة من أجل ترسيخها وتثبيتها في ذهن المتعلم.

ويتجسد هذا المجال في قول الناظم في باب النداء:

❖ تمثيل أي في نداء المعرفة يا أيها الإنسان والقصد والصفة

فهنا نفترض أن المعلم طرح السؤال التالي: مثل لحرف النداء (أي) في حالة نداء المعرفة؟، وعليه فالهدف هنا هو التمثيل للنداء (بأي) ومن تم فإنه يندرج ضمن المجال المعرفي.

وتلى هذا المجال المجال المهاري الذي تكرر حوالي 26 مرة، أي بنسة تقدر بـ 2.45 % ،ومن أمثلته:

قول ابن معطي في باب اسم الفعل:

❖ وكل ذا تغري به المخاطبا ولا تقل: عليه زيدا غائبا

وكذلك قوله في باب الترخيم:

❖ تريد عثمان وأسماء وقل: يا منص يا عم ويا زحل فزل

❖ ولمذكر فقل: يا لكـــــع وقل واللهم فيـــــــــه يقع

وكذلك قوله في باب الأفكار والحكاية:

❖ وقل: منان ومنون ومنه منتان والجمع منات مسكنة

كل الأبيات السابقة تسعى لتنمية مهارة التحدث ، وهذا يتضح من خلال الألفاظ (المؤشرات) التالية: " لا تقل، وقل" فهذين الفعلين يدلان على ما يجب على المتعلم أن يلتزم به أثناء التحدث، أي المهارات اللازمة للنطق السليم، والأمر نفسه نجده مع عدة ألفاظ منها ارفع اجرر وغيرها، فكما هو معلوم فإن الحركات الإعرابية إنما وضعت لحفظ اللسان من الوقوع في الخطأ، ومن تم فإن المؤشرات السابقة إنما تدل على سعي الناظم لتنمية مهارة التحدث والكلام السليم في التراكيب والجمل، "فالتراكيب والأساليب والأنماط اللغوية المستخدمة في الحديث هي عناصر النحو، وعليه فالقواعد ليست غاية في حد ذاتها، ولكنها وسيلة لصحة الأسلوب وسلامة التركيب وتقويم اللسان من الاعوجاج والزلل"[1].

ووجود ملامح لمهارة التحدث يقودنا إلى القول بأن مهارة القراءة موجودة ضمنيا، لأن كليهما مهارتا إنتاج لا يمكن أن تتم إحداهما دون الأخرى "فالمستمع الجيد هو بالضرورة متحدث جيد وقارئ جيد وكاتب جيد، والقارئ الجيد هو أيضا متحدث جيد وكاتب جيد، والمتحدث الجيد هو بالضرورة مستمع جيد وقارئ جيد"[2].

كما نجد في المجال المهاري سعي الناظم لتنمية مهارة الكتابة من خلال تناول بعض أساسيات الخط والكتابة مثل قوله:

❖ وكل مقصور بياء ثنيـــــا كما إذا أميل فاكتبـــــــــه بيا

---

[1] مجابهة الضعف اللغوي، موقع أ/د: محسن حسين ربيع www.mohamedRabeea.com/books/1-729/dod univ-biskra-d2

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، د ط، دار الشواف، القاهرة، 1991م،ص05.

وقوله:

❖ والاسم والفعل بذا لا يختلف واكتب ذوات الواو كلا بالألف

فالمؤشر الذي يدل على الهدف المهاري هو لفظة (اكتبه) و(اكتب) الذي يسعى من خلاله لتنمية بعض أساسيات الكتابة الصحيحة والجيدة لدى المتعلم، وكل هذه الأبيات تكون نتيجتها أدائية حركية، أما بالقول وأما بالكتابة كما ذكرنا.

ويلي هذا المجال، المجال الوجداني الذي تكرر حوالي 13 مرة فقط، أي بنسبة تقدر بـ 1.27%، وهي نسبة ضعيفة جدا، مقارنة بالمعرفي وبعدد الأبيات الإجمالي، وكما هو معلوم فإن المجال الوجداني يسعى إلى تنمية مشاعر المتعلم وتطويرها، وتنمية عقائده وأساليب التكيف مع الأفراد الذين يتعامل معهم، كما يضم الاتجاهات والميول والقيم، ويسعى للمحافظة على العادات والتقاليد، وعلى الرغم من صعوبة صياغة أهداف في هذا المجال إلا أنه يمكن إدراك بعض الأهداف من سلوك المتعلم.[1]

كما يمكن إدراك الأهداف الوجدانية عن طريق طرح تساؤل عن مقابلة أي بيت ، ولهذا حولنا في هذه الدراسة استنطاق الأبيات لمعرفة أهدافها الوجدانية، ومثال ذلك:

قول ابن معطي:

❖ الحمد لله الذي هدانـــا بأحمد دينا له ارتضانـــا

❖ فلم يزل ينمى به الإسلام حتى استبانت للهدى أعلام

فالهدف من هذا البيت هو الافتخار بهذا الدين الذي هدانا إليه الله سبحانه وتعالى، والقبول بأحمد صلى الله عليه وسلم هاديا ومرشدا لهذه الأمة ومبلغا للرسالة السمحاء، ومن ثم

[1] ينظر: حسام مال الله حسين، تطبيقات الأهداف التعليمية (السلوكية) في القرآن الكريم والسنة، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، جامعة الموصل، المجلد 4، العدد2، 2009م، ص103.

فإن هذا البيت ينتمي إلى مستوى الاستجابة وهذا يظهر من خلال المؤشرات التالية: (إبداء الإعجاب بالدين، الميل إلى دين محمد صلى الله عليه وسلم)، ونفس الأمر بالنسبة للبيت رقم (03).

أما بالنسبة للبيت رقم (04) فينتمي ضمن مستوى التقييم لكون المتعلم يزداد شعوره بحب رسول الله (ص) والقرآن الكريم .

أما البيت رقم (06) الذي يقول فيه:

❖ صلى عليه الله ثم سلما وآله وصحبه وكرما

فهنا الهدف يتمثل في إكساب المتعلم القيم الدينية وتنظيمها في نفس المتعلم ، وعليه فهو يدرج ضمن المستوى الرابع وهو (التنظيم) في مستويات المجال الوجداني الذي تنص عليه التعليمية الحديثة.

ويقول أيضا في البيت العاشر:

❖ وذا حدا إخوان صدق لي على أن اقتضوا مني أن أجعلا

هذا البيت يجسد إصغاء المؤلف وتلبية طلب أصدقائه بتأليف لهذه الألفية، فهو هنا في حالة إصغاء وإنصات واستماع لما طلب منه، وعليه فجميع المؤشرات تدل على انتمائه لمستوى الاستقبال في التعليمية الحديثة.

وما يجب التنويه عليه هو أن وجود أنواع الأهداف السلوكية في محتوى الألفية لا يعني أنها مصرح بها وإنما متضمنة تلقائيا في ثنايا المتن، بحيث يتم استنتاجها من خلال الدراسة المسحية المعمقة للأبيات.

وتعزو الباحثة حصول الأهداف المعرفية على نسبة أكبر من المهارية والوجدانية لعدة أسباب منها:

1. ***طبيعة المادة:*** إذ أن المحتوى المقدم في هذه الألفية هو محتوى النحو والصرف، الذي يكون في شكل مصطلحات ومفاهيم ومعارف يطالب المتعلم بحفظها واسترجاعها، فهي تجريدية أكثر ما هي محسوسة.

ولهذا فإن الجانب المهاري والوجداني يقل أو يندر لأن أصل الهدف من وجود النحو هو "الخشية من الوقوع في اللحن قولا وكتابة"[1] ، ومن ثم فإن الأداء اللغوي نلمس له حضور وإن لم يكن بشكل كبير كالمعرفي.

2. ***الوسيلة:*** أن التعليم عن طريق المتون النحوية يفرض على المعلم طريقة التلقين، الذي يكون فيه المتعلم مستقبلا للمعلومة فقط، ثم يحاول حفظها واسترجاعها وقت الحاجة.

ومن تم فإن هذه الوسيلة المتمثلة في الألفية، لا تسهم في تنمية الجوانب المهارية بشكل كبير، لأن هذه الأخيرة تبرز من خلال الممارسة والأداء الفعلي.

3. ***الهدف من الألفية:*** إذ يعزى غلبة المجال المعرفي على غيره من المجالات في الألفية، لكون أن الهدف من التعليم عن طريق المنظومات هو تيسير تعليم النحو والصرف وتسهيل القواعد للمتعلمين، ولهذا كان لزاما أن يقدم المصطلحات والمفاهيم الأساسية ويطالب المتعلم بحفظها واسترجاعها.

ومن ثم يظهر جليا لنا أن الهدف لم يكن لممارسة اللغة بقدر ما كان حفظ قوالبها الجاهزة واستظهارهم وقت الحاجة، إضافة إلى الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.

---

[1] حسن عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، د ط، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 1999م، ص208.

ويؤخذ على هذه الألفية عدم سعيها لتنمية الجوانب المهارية والوجدانية بشكل كبير مقارنة بالمجال المعرفي، وهذا ظاهر من خلال نسبة كل واحد منهم، ويعزى انخفاض نسبة المجال المهاري لكون الهدف الألفية هو تعليم وتحفيظ القواعد النحوية والصرفية ، وعليه فالجانب المهاري لا يظهر إلا بعد اكتساب كل المعارف المتضمنة في الألفية، أي بعد مرور المتعلم بخبرات تعليمية كثيرة فهو ليس مباشرا، وإنما يظهر كنتيجة للمجال المعرفي.

ولهذا فإن حصول المجال المهاري على المرتبة الثانية يعود لكون:

1. أن تعلم النحو لا يظهر إلا من خلال الكلام أو الكتابة، ولهذا فإن المتن يسعى ضمنيا لتنمية بعض مهارات اللغة وان كانت ليست بالشكل الذي هي عليه الآن.
2. وكذلك أن الألفية في أساسها معنونة بـ "الدرة الألفية في النحو والصرف والخط والكتابة" وبالتالي فهو هدف لاحق تابع للهدف المعرفي، إذ أن المتعلم حينما يتمكن من النحو والصرف تكون لديه كفاية لغوية، والتي بدورها تؤدي إلى سلامة لغة المتعلم نطقا وكتابة، وهذا هو الهدف الأسمى من تعلم قواعد اللغة، وفي هذا الصدد يقول الغزالي: "العلم بلا عمل جنون والعمل بغير علم لا يكون"[1] وهي إشارة منه على ضرورة اقتران المعارف بالأداء لتحقيق الهدف، ولهذا نجد أن حرص ابن معطي على جعل المتعلم ملما بكل أساسيات النحو والصرف، هو حرص كذلك على جعل المتعلم يراعي تلك القواعد في أداءاته اللغوية المختلفة مما يدل على سعيه لتنمية مهارات الحديث لديه وان كانت كما قلنا أنها بطريقة غير مباشرة.

أما بالنسبة إلى الجانب الوجداني فتعزو الباحثة حصوله على المرتبة الأخيرة لكون:

[1] أبي حامد الغزالي، أيها الولد، ص 108.

1. أن المجال الوجداني موجود ضمنيا في الألفية من خلال الاستعانة بالشواهد القرآنية، وكذلك من خلال المقدمة التي احتوت على العديد من القيم الدينية والإنسانية التي من شأنها أن تؤثر في المتعلم، لكن كأهداف صريحة يسعى المعلم لإحداثها في سلوك المتعلم والناشئة، فهي قليلة مقارنة بالمعرفي وغيره، وهذا لأن طريقة التدريس لا تساعد على هذا الأمر؛ فالطريقة المعتمدة هي التلقين، أي الحفظ والاسترجاع، وبالتالي يتم إهمال الجانب الوجداني وفق هذه الطريقة على الأغلب.
2. صعوبة قياسها مقارنة بالجوانب الأخرى.
3. لكونه لا يصلح في هذه المادة؛ فهو اقرب إلى مواد الفقه والتربية الإسلامية التي تسعى لتنمية القيم وتعليم مختلف المهارات اللازمة في العبادات.

من خلال ما سبق نجد أن ابن معطي حاول أن يقدم القواعد النحوية في قالب شعري ظنا منه أن حفظ القواعد يؤدي إلى تمثلها واستعمالها استعمالا صحيحا، ولكن الأمر لا يحل بحفظ القواعد ولا بالمنظومات الشعرية ولا بشروحها، وإنما بممارستها وأدائها فعليا في الخطابات المتنوعة، كما أشار إلى ذلك ابن خلدون حينما ناقش مسألة الملكة حسب معنى قوله أن الملكة تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه، ولا يحصل بمعرفة القوانين العلمية، لأن القوانين تفيد في معرفة ذلك اللسان ولا تفيد في حصول الملكة.[1]

ومن ثم فإن هذا الكتاب التعليمي يدرس القواعد النحوية لتمكين المتعلم من المهارات اللغوية الأساسية وسلامة الاستيعاب والأداء، لكن هذا غير ظاهر بشكل بارز نتيجة تركيزه على الجانب المعرفي، رغم أن الهدف الأساس من تعليم النحو هو جعل المتعلم يستخدم اللغة استخداما صحيحا، لأن دراسة القواعد وسيلة لا غاية، لا تقصد لذاتها، بل تعين الطالب على التعبير الصحيح وضبط الأساليب وفهم الكلام فهما واضحا.

[1] ينظر: محمد أحمد العمايرة، بحوث في اللغة والتربية، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2002م، ص 227/226.

ولهذا نجد أن حفظ القواعد النحوية ذو بعد وظيفي منطقي لا استعمال ممارساتي، لأنه يقدم الأمثلة والشواهد لتدعيم وتأكيد القاعدة لا لممارستها والأداء عليها، إلا فيما ندر، فهي"محصورة في تدريب الطالب على فهم القاعدة والتطبيق عليها من خلال أمثلة قريبة للقاعدة"[1].

وفي الأخير نجد أن هذا المحتوى الذي كان في شكل منظومة تحفظ وتسترجع، لا يعطي فرصا كافية لممارسة اللغة، وهذا نتيجة إهماله للجوانب المهارية والوجدانية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة "محمود غازي محمد عويس" في رسالته تحليل أسئلة كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة سنة 2010م، الذي توصل فيها إلى غلبة المجال المعرفي على حساب المهاري والوجداني.

لكن رغم هذا كله فإنه لا يمكننا غض الطرف عما جاء به ابن معطي في محاولته مراعاة مختلف جوانب المتعلم المعرفية والأدائية والانفعالية، رغم غلبة إحداها على الأخرى، لكن هذا يحسب دون شك له بوعيه التام بتكاملية النفس البشرية وضرورة مراعاة مختلف جوانب المتعلم في التعليم، لأن الطالب " أداة منتجة للغة لا أداة حافظة للغة فقط"[2].

ومن ثم نجد أن ابن معطي من خلال ألفيته ربط بين المجالات الثلاثة في التعليم لأنها تعمل على تكوين الإنسان المتكامل، رغم عدم معرفته لها في ذلك الوقت، وإنما كان بشكل ضمني ممارساتي.

وما يعزز قولي ما جاء به "عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني" في أن هذه المجالات متصلة بعضها ببعض لأنها تسعى لتكوين الإنسان المتكامل، وقدموا أمثلة عن ذلك بقولهم: "أن بعض أنواع السلوك يسهل وضعها تحت احد التصنيفات بينما يتداخل

[1] المرجع السابق، ص246.

[2] هنية عريف، لبوخ بوجملين، المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة(الجزائر)، العدد23، ديسمبر2015م، ص28.

بعضها الآخر بدرجة كبيرة، واحد الأمثلة الجيدة للسلوك المتكامل الذي يشمل المستويات الثلاثة للمتعلم في المدرسة هو الكتابة، إذ يجب على المتعلم أم يكتسب التآزر الحركي بين العضلات الصغيرة والضرورية لحركة الإمساك بالقلم والكتابة (نفس حركي)، كما عليه أن يعرف الحركات المطلوبة لكتابة الحروف (معرفي) ولابد أن تتوافر لديه الرغبة في أداء هذه الحركات حتى يمكن أن تتطور كفايته عن طريق الممارسة(انفعالي)"[1]، وهذا الأمر وجدناه عند ابن معطي في باب (الكتابة) حينما قدم مجموعة من المعارف ثم طالب المتعلم باعتمادها أثناء كتابته، مثل قوله: "كذا إذا أميل فاكتبه بيا"[2].

ولهذا نجد أن المتن يسعى لتنمية بعض فنون اللغة المختلفة من نحو وصرف ومهارات مختلفة سواء التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستماع، وان كان بشكل قليل، وهذا لأن تعليم اللغة العربية لا يكون بشكل منفصل، بل لابد أن تتضافر فيه جميع العناصر، ولابد أن تعليم اللغة العربية ككل متكامل، فمن خلال تعلم المتعلم للنحو والصرف، يتمكن من ناصية اللغة، وهذه اللغة لا تظهر في الواقع إلا من خلال المهارات المختلفة، لأن من أهداف ووظائف اللغة؛ التعبير والتواصل والفهم والإفهام، وكذلك "إكساب التلاميذ حصيلة من المفردات اللغوية الصحيحة وتمكينهم من الإلمام بالتراكيب اللغوية والأساليب التي تتيح لهم التعبير عن حاجاتهم، وأيضا إكساب التلاميذ المهارات والقدرات القرائية وتنمية التعبير الكتابي السليم، وتعليمهم الاستماع الهادف الذي يتسم بالتجاوب وإعمال الفكر بدلا من الاستماع الآلي، وكذلك تنمية قدرات التذوق للتعبيرات الأدبية لدى التلاميذ سواء كان في الكلمة أو الجملة أو النص"[3].

[1] عمر جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص 82.

[2] ابن معطي، الدرة الألفية، ص67/ البيت(912).

[3] عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص 155.

ولهذا لابد من التركيز على مختلف جوانب المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية، لأن من أهداف تعليم اللغة العربية كما يقول الجعافرة في كتابه مناهج اللغة العربية"أن يعكس المتن خصائص الأمة العقلية والثقافية ومستوى تفكيرها ومنهجه ...بحيث تسهم في تربية التلاميذ وتوجيههم"[1]، وهذا ما نجده مجسدا في محتوى الألفية خاصة في مقدمتها.

3. وبهذا نجد أن ما تدعو إليه التعليمية الحديثة في ضرورة تنمية مختلف المجالات في التعليم، قد كان متضمنا في الألفية وان كان بطريقة غير مباشرة وغير مقننة، وهذا الأمر يحسب لابن معطي دون شك.

المطلب الرابع: ملامح مستويات الأهداف المعرفية في الألفية

سنركز في هذا الجزء على الأهداف المعرفية فقط، وهذا لكونها تغطي أكبر نسبة في الألفية، كما أن الأهداف المهارية والوجدانية يصعب قياسها.

وكما هو معلوم فإن المجال المعرفي أو الإدراكي "يتضمن اكتساب المعرفة وفهمها والتفكير في كيفية تطبيقها، وتحليلها وتركيبها، كما يشمل العمليات التقويمية"[2]، معنى هذا انه يتكون من ستة مستويات هي: "الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم" ، ولكل منها أفعال خاصة بها.

ويمثل كل من:

المستويات العقلية الدنيا
- الحفظ
- الفهم
- التطبيق

[1] المرجع نفسه، ص151.

[2] حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج: المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، ص 98.

بينما:

- التحليل
- التركيب
- التقويم

} المستويات العقلية العليا

أولا: عرض النتائج ووصفها

وسنقدم الآن أمثلة عن كل مستوى من هذه المستويات من الألفية:

1. ***ملامح مستوى الحفظ من الألفية:*** ويقصد بهذا المستوى "تحفيظ واستعادة المعلومات بنفس الشروط"[1]، وهو عند المناطقة معناه حصول التصور.

إذ يقول الأخضري في السلم المنورق:[2]

❖ إدراك مفرد تصورا علم ودرك نسبة بتصديق وسم

وسنقدم بعض الأمثلة عن هذا المستوى في الألفية لأن المجال لا يسعنا كي نحلل كل أبيات الألفية.

يقول ابن معطي: [3]

❖ يقول راجي ربه الغفور يحيى بن معطي بن عبد النور

---

[1] Francois,R and Alain,R.(2009). Pédagogie dictionnaire des concepts clés, apprentissage, psychologie cognitive: 7 edition, p83. "mémorisation et resttitution d'information dans les mêmes termes". translate.google.com: ينظر

[2] عبد الرحمن الأخضري، متن السلم المنورق في علم المنطق (مخطوطة)، ضبطها: أحمد عبد الوهاب العاصمي، 1409هـ، ص03

[3] ابن معطي، الدرة الألفية، ص17/ (1)

نفترض وكأنه طرح السؤال التالي: حدد من هو مؤلف هذا النظم؟

الهدف المعرفي: أن يتعرف المتعلم على مؤلف المتن.

يقول ابن معطي في باب الكلام والكلم:[1]

❖ فالاسم ما أبان عن مسمى في الشخص والمعنى المسمى عما

صيغة السؤال: عرف الاسم؟

الهدف المعرفي: أن يحدد معنى الاسم، أن يعرف الاسم

❖ والفعل ما دل على زمان ومصدر دلالة اقتران

صيغة السؤال: عرف الفعل؟ أو حدد معنى الاسم؟

الهدف المعرفي:

- أن يعرف المتعلم الفعل.
- أن يحدد المتعلم معنى الفعل.
- أن يتعرف المتعلم على الفعل.

ويقول في باب الإعراب والبناء:

❖ وحده تغير في الآخر بعامل مقدر أو ظاهر[2]

صيغة السؤال: عرف الإعراب؟

الهدف المعرفي:

[1] المصدر السابق، ص18/ (21/20).

[2] المصدر نفسه، ص19/ (34)

- أن يعرف المتعلم الإعراب.
- أن يحدد المتعلم معنى الإعراب.
- أن يتعرف المتعلم عن الإعراب.

باب أزمنة الأفعال: [1]

❖ القول في أزمنة الأفعال الحال والماضي والاستقبال

صيغة السؤال: ما هي أزمنة الفعل؟ أو عدد أزمنة الفعل؟

الهدف المعرفي: أن يعدد المتعلم أزمنة الفعل.

باب المعارف:[2]

❖ أما المعارف فخمس تذكر أولها الأعلام ثم المضمر
❖ والمبهم والمخصوص والمعرف باللام والمضاف لاسم يعرف

صيغة السؤال: عدد أنواع المعرفة بالترتيب؟

الهدف المعرفي:

- أن يعدد المتعلم أنواع المعرفة بالترتيب.
- أن يذكر المتعلم أنواع المعارف.

كانت هذه بعض الأمثلة التي تمثل مستوى الحفظ (التذكر)، وسنحاول إحصاء كل الأبيات المندرجة تحت كل مستوى في جدول لاحق.

2. ملامح مستوى الفهم في الألفية:

[1] ابن معطي، الدرة الألفية،ص22/ (91)
[2] المصدر نفسه، ص 35/(324/323)

ويقصد بهذا المستوى تنمية القدرة على إعطاء تفسيرات وتعريفات للمفاهيم والأفكار التي يتعامل معها المتعلم،[1] من أمثلة هذا المستوى في الألفية نذكر:

باب التثنية: [2]

- ❖ القول في التثنية اللفظية الواو للعطف بها منوية
- ❖ لأنها اسمان بلفظ واحد فإن تثن خالدا مع خالدا

صيغة السؤال: ما معنى التثنية اللفظية؟

الهدف المعرفي: أن يفسر المتعلم معنى التثنية اللفظية من خلال الأمثلة

باب الأسماء المعربة: [3]

- ❖ فرفعه بضمـــــــــة تبيـن ويتبع الحركة التنويـــن
- ❖ والنصب فيه بانفتاح الآخر والجر فيه بانكسار ظاهر

صيغة السؤال: صنف حركات إعراب الاسم مع علاماتها؟

الهدف السلوكي: أن يصنف المتعلم الحركات مع العلامات أثناء إعراب الاسم.

[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، (م س)، ص69.

[2] ابن معطي، الدرة الألفية، ص20/ (62/61)

[3] المرجع نفسه، ص19/(46/45)

3. ملامح مستوى التطبيق في الألفية:

ويقصد به قدرة المتعلم على توظيف الأفكار المجردة في مواقف محسوسة،[1] ومن أمثلته في الألفية نذكر:

باب الكلام والكلم: [2]

❖ اللفظ إن يفد هو الكلام نحو مضى القوم وهم كرام

صيغة السؤال: وضح معنى الكلام بالمثال؟

الهدف السلوكي المعرفي: أن يدلل المتعلم على معنى الكلام بالأمثلة.

باب الإعراب والبناء:[3]

❖ بالرفع أو النصب أو الجر كمر زيد راكبا بعمرو

صيغة السؤال: مثل لحالات إعراب الاسم

الهدف السلوكي المعرفي: أن يطبق المتعلم على حالات إعراب الاسم بأمثلة متداولة.

باب كم:[4]

❖ تقول: كم عبدا ملكت ناصبه واخفض بكم حيث تكون

صيغة السؤال: اقرأ كلمة عبدا قراءة صحيحة؟

الهدف السلوكي المعرفي: أن يقرأ المتعلم عبارة (عبدا بعدكم) قراءة صحيحة.

---

[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، (م س)، ص69.

[2] ابن معطي، الدرة الألفية، ص17/(17)

[3] المصدر نفسه، ص19/(35)

[4] المصدر نفسه، ص57/(712)

باب: جموع القلة:[1]

❖ قال تعالى: ثاني اثنين وقد قال: ثالث ثلاثة وما

صيغة السؤال: استشهد بمثال على جمع القلة يكون اسم فاعل؟

الهدف السلوكي المعرفي: أن يستشهد الطالب بآية قرآنية تحوي القاعدة الصرفية.

4. ملامح مستوى التحليل في الألفية:

يعد هذا المستوى رابع مستوى في تصنيف بلوم المعرفي، وأول المستويات التي تتعامل مع العمليات العقلية العليا، والمطلوب من المتعلم في هذا المستوى هو تجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية، وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط ، مما يساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة تالية،[2]ومن أمثلة هذا المستوى:

باب الكلام والكلم:

❖ بالله ربي في الأمور اعتصم القول في حد الكلام والكلم

صيغة السؤال: فرق بين الكلام والكلم؟[3]

الهدف السلوكي المعرفي: أن يفرق الطالب بين الكلام والكلم؟

❖ تأليفه من كلمة واحدهـــــا كلمة أقسامها احدها

❖ وهي ثلاث ليس فيها خلف الاسم ثم الفعل ثم الحرف

---

[1] المصدر السابق، ص 56/(707)

[2] ينظر:جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ط1، دار الشروق، عمان، 2001م، ص 395.

[3] ابن معطي، ص 18/17/(19/18/16)

صيغة السؤال: مم تتألف الكلمة؟

الهدف السلوكي المعرفي:

- أن يجزئ الطالب الكلمة إلى أنواعها
- أن يحلل الطالب الكلمة إلى أقسامها أو عناصرها.

باب أفعال المدح والذم:[1]

❖ ومنه نعم وهو فعل المدح وبئس للذم وذكر القبح

صيغة السؤال: ما الفرق بين نعم وبئس؟

الهدف السلوكي المعرفي: أن يقارن الطالب بين نعم وبئس.

5. ملامح مستوى التركيب في الألفية

وهذا المستوى اقرب مستويات المجال المعرفي إلى القمة بعد مستوى التقويم، إذ أن المطلوب من المتعلم هنا وضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب واحد أو مضمون جديد نابع من بنات أفكاره، فهو على عكس مستوى التحليل السابق، إذ يعمل فيه المتعلم على تجميع المادة التعليمية في ثوب جديد من صنعه هو، وهنا يتمظهر السلوك الإبداعي المعرفي للمتعلم.[2]

وهذا المستوى غير متضمن في الألفية، أو بالأحرى لا يمكن الكشف عنه من خلال هذا المتن.

[1] المصدر السابق، ص49/(584).

[2] ينظر: جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ص403.

6. ملامح مستوى التقويم في الألفية:

ويمثل هذا المستوى أعلى مستوى في تصنيف بلوم، إذ يعتمد على إصدار أحكام في ضوء معايير معينة، و"اتخاذ القرارات القيمة حول القضايا و حل الخلافات أو الاختلافات في الرأي"[1]

ومن أمثلة هذا المستوى في الألفية:

باب ما لم يسم فاعله:[2]

- ❖ مسألة بها امتحان النشأة أعطي بالمعطى به ألف مائة
- ❖ وكسي المكسو فروا جبة ونقص الموزون ألفا حـــــبة

والهدف من هذين البيتين: أن يعرب المتعلم عن رأيه في هذه المسألة.

وفي حقيقة الأمر فإن هذا المستوى لا نستطيع أن نتقصى أثره في الألفية، لأن التقويم في السابق كان يعتمد على مقدار ما حفظ من المتن، فإن حفظ المتعلم جزءا من المتن يعرضه على المعلم ليقيمه بعد ذلك.

- وبعد عرضنا لنماذج من كل مستوى سنقوم بتصنيف كل أبيات الألفية إلى المستويات التي تمثلها في الملحق (02)

وسنوضح عدد الأبيات في كل مستوى في الجدول الآتي:

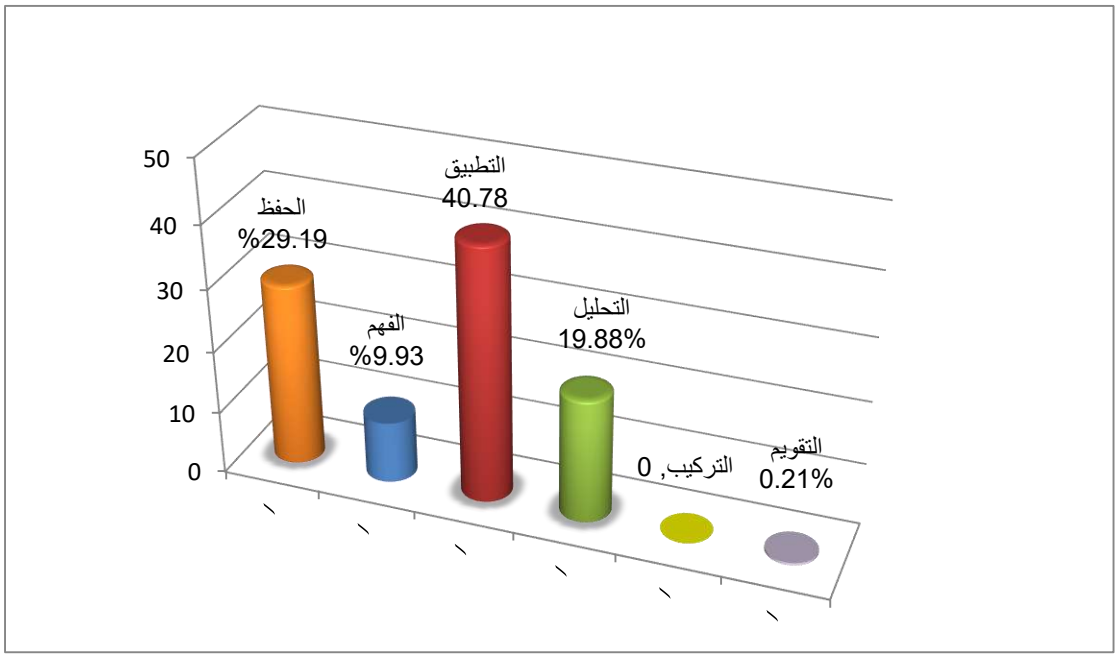
[1] Jack,C and Richareds,SCH.(2010). Longman Dictionary: Language teaching and applied Linguistics: 4th edition, Great Britain p59. " Making value decisions about issues, resolving controversies or differences of opinion" translate.google.com: ينظر

[2] ابن معطي، الدرة الألفية، ص34/ (317/316)

المستوى المعرفي	التكرار	النسبة	
الحفظ	282	%29.192	المهارات العقلية الدنيا %79.9
الفهم	96	%9.93	
التطبيق	394	% 40.78	
التحليل	192	%19.88	
التركيب	0	%0	المهارات العقلية العليا %20.1
التقويم	2	%0.21	
المجموع	966	%100	

جدول (6)يوضح العدد الإجمالي للمستويات المعرفية في الألفية

وسنوضح النسب الخاصة بكل مستوى في الكل التالي:



رسم بياني يوضح نسبة المستويات المعرفية في الألفية

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن ملامح المستويات المعرفية في الألفية متنوعة ومتفاوتة، فمجموع الأهداف المعرفية في الألفية كان حوالي (966) هدف من مجموع الأهداف السلوكية، وقد كانت مستويات هذا المجال متفاوتة، فقد كان مستوى التطبيق في المرتبة الأولى إذ تكرر

حوالي 394 مرة بنسبة تقدر بـ 40.78 %، يليه مستوى الحفظ (الاستظهار) الذي بلغ مجموع تكراراته حوالي 282 مرة، بنسبة تقدر بـ 29.19%، وجاء في المرتبة الثالثة مستوى التحليل الذي تكرر حوالي 192 مرة، بنسبة قدرت بـ 19.88%، وفي المرتبة الرابعة نجد مستوى الفهم الذي تكرر حوالي 96مرة أي بنسبة قدرت بـ 9.93%، يليه في المرتبة الخامسة مستوى التقويم الذي تكرر مرتين فقط بنسبة تقدر بـ0.21%، بينما نجد أن مستوى التركيب غير متضمن في المتن، أو بالأحرى لا يمكن الكشف عنه من خلال الألفية، ولهذا كانت نسبته 0.%

كما يظهر من خلال الجدول السابق أن 79.9% من مجموع الأهداف المعرفية، تمثل المهارات العقلية الدنيا، من حفظ وفهم وتطبيق، أما 20.1% من الأهداف المعرفية تمثل المهارات العقلية العليا من تحليل وتركيب وتقويم.

ولكي نجانب الحقيقة والموضوعية، فإن هذه الأهداف والمستويات غير مصرح بها في المتن، لكن تم استنباطها من الأبيات فهي متضمنة تلقائيا دون أن يخطط لها ابن معطي، لأنه يستحيل أن يقدم محتوى تعليمي دون أن ينطلق من أهداف مسطرة، خاصة وان المحتوى التعليمي "وما يشتمل عليه من المعارف الإدراكية والأدائية ... والقيمية (الوجدانية) والاجتماعية يسعى إلى تحقيق النحو الشامل للتلميذ طبقا للأهداف التربوية المنشودة"[1]، وعليه كان لزاما علينا اشتقاق هذه الأهداف من الألفية.

ثانيا: مناقشة النتائج

من خلال ما سبق نلاحظ أن هناك عدم توازن وتكافئ في توزيع مستويات الأهداف المعرفية في الألفية؛ إذ احتل مستوى التطبيق كما ذكرنا المرتبة الأولى بنسبة قدرت

[1] عبد الغني زياني، تعليمية أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي –مقاربة نصية–، أطروحة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر –باتنة1–، 2015م/2016م، ص25/24.

بـ40.78%، ومن بين الأمثلة التي تجسد لنا هذا المستوى، قول ابن معطي في البيت رقم 211/210 ص28:

❖ وينصب المفعول فعل مضمر تقول: إياك وشيئا ينـــكر

❖ ومثله: مكة والهـــــــــلال لما رأى الأهبة والإهلال

فهنا يفترض من المعلم طرح السؤال التالي: مثل لصيغة التحذير بمثال أو مثالين؟

وعليه فإن الهدف من هذا البيت هو: أن يطبق الطالب قاعدة التحذير في مثال أو مثالين.

وهنا ينقل المتعلم ما تعلمه في موقف إلى مواقف أخرى جديدة، وعليه فإن هذا المستوى يجعل المتعلم يطبق المفاهيم والتعميمات في مواقف محسوسة، وفي هذين البيتين قدم المعلم تعريفا للتحذير وشرحا له ثم المثال الذي يشرح القاعدة.

ومن الأمثلة أيضا التي تندرج ضمن مستوى التصنيف نجد البيت رقم 340 ص36، إذ يقول فيه:

❖ كقوله جل: هو الله احد ومنه ما فسر باسم انفرد

فهنا الهدف أن يستشهد المتعلم بآية قرآنية المضمر الذي يفسره جملة.

وكما هو معلوم فإن الاستشهاد عن القاعدة هو ضرب من التطبيق، ومن تم فإن تقديم هذه الأمثلة والشواهد كان للتطبيق على القاعدة وتوضيحها حتى يحصل الفهم.

وتعزو الباحثة حصول مستوى التطبيق على أعلى مرتبة لسببين رئيسيين هما:

1. ***طبيعة المادة:*** فالمادة المقدمة في الألفية هي مادة النحو والصرف، ولا يمكن فهم واستيعاب هذه المادة إلا من خلال الأمثلة وكثرة الشروح والممارسة عليها، وكما يقال بالمثال يتضح الحال، خاصة في النحو الذي لا يمكن فيه للمتعلم أن يفهم أو يستوعب

قاعدة ما لم يكن أن يفهم أو يستوعب قاعدة ما لم يكن هناك مثالا يوضحها ويشرحها، وفي الوقت نفسه يكون رسالة غير لغوية في قالب لغوي، وما يعزز هذا القول ما يقوله "حسن خميس الملخ" في كتابه "اللسانيات الوظيفية أصابع مختلفة ليد واحدة "في أن المثال النحوي حينما يختاره النحوي إنما يتوسل به فهم قاعدة من قواعد النحو العربي وأن يحمل اختياره بعدا مضافا إلى بعد المطابقة بينه وبين القاعدة النحوية؛ فيكون رسالة في المحتوى أو المضمون ونسقا نحويا في إنزال قواعد النحو إلى الحياة الكلامية التي يتداول فيها الناس اللغة العربية سليمة صحيحة[1].

وعليه فإن المثال النحوي إنما يصنع تمثيلا لقاعدة نحوية ما، وهذا من أجل الوصول بالمتعلم إلى بر الأمان وضمان عدم وقوعه في اللحن والخطأ.

2. وأيضا لكون الألفية إنما ألفت لتيسير تعليم النحو لذلك غلب عليها مستوى التطبيق، فضروري أن تحتوي على اكبر قدر من الأمثلة بحيث يغلب عليها مستوى التطبيق.

وكون هدف الألفية تسهيل تعلم النحو والمهارات، وإيصاله إلى ذهن المتعلم بأقل جهد، فكان لزاما أن يغلب عليه مستوى التطبيق، وذلك كي يستطيع المتعلم أن ينسج على منوالها في حالة ما إذا صادفه نفس النمط، وذلك حتى يصبح متمكنا من الكلام الصحيح ويستقيم لسانه انطلاقا من حفظه للقواعد ثم التطبيق عليها.

- أما المرتبة الثانية فكما ذكرنا سابقا تمثل مستوى الحفظ بنسبة 29.19%، ومن أمثلته لدينا شطر البيت رقم (260) "والحال هيئة شبيه الوصف" وكذلك البيت رقم (409):

❖ فالنعت مشتق يبين الاسما أو ما حوى معنى اشتقاق حكما

[1] ينظر: حسن خميس الملخ، اللسانيات الوظيفية أصابع مختلفة ليد واحدة، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد– الأردن، 2018م، ص123.

ففي المثال الأول نفترض طرح السؤال التالي: عرف الحال؟ ويكون الهدف المعرفي كالتالي: أن يتعرف المتعلم على الحال، وغيرها من الأمثلة كثير.

وعليه نجد أن جل هذه الأمثلة يحاول فيها المتعلم تذكر أو استيعاب معلومة قدمت له، وقد كثر هذا المستوى في الألفية ويعزى ذلك :

- لكون التعليم في القديم كان يعتمد على الحفظ، وبالتالي فمقياس التحصيل هو مقدار الحفظ، وما يعزز قولي هذا ما يقوله الدكتور محمد إبراهيم عبادة في أن النحويين في القديم كانت عنايتهم بحفظ القواعد تفوق عنايتهم بتكوين المهارة اللغوية، فقد كانت طريقة الحفظ هي التي تسود الموقف التعليمي في المراحل المختلفة؛ فعلى المتعلم أن يحفظ ما يلقى عليه ويستظهر ما يملى عليه حتى يصل إلى الغاية ثم يستقل عن شيخه ، ونلمس هذا في تكرير الطالب ما يقوله المعلم أمامه من مادة علمية حتى يحفظها،[1] ودليل هذا المستوى ورود صيغة (اعلم) في أبيات الألفية، مثل قوله:

❖ واعلم بأن ألفات الوصل تنحل في الأمر الثلاثي الأصل

وهكذا كانت تلقى القاعدة على المتعلم إلقاء فيقوم المتعلم بحفظها واستظهارها، وبالتالي كان المتعلم يحفظ اليوم ما يفهمه غدا.

وتعزو الباحثة حصول مستوى التحليل على المرتبة الثالثة بنسبة 19.88 %لكون التحليل من المهارات العقلية العليا التي تتطلب جهدا من المتعلم، والألفية كما هو معروف جاءت لتيسير تعليم النحو لا لتعسيره، إضافة إلى هذا فإن الطريقة التي كانت متبعة في التعليم كما ذكرنا سابقا هي الحفظ لا الاستنباط والاكتشاف إلا ما ندر.

[1] ينظر: محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، ص213.

ولعل سبب ورود هذا المستوى في الألفية أنه كان لإثارة دافعية المتعلم ودعوته للتفكير في بعض المعارف لا أكثر، وكذلك لتبسيط المعلومة للمتعلم حتى يسهل حفظها وفهمها، وهذه هي الغاية من تعليم النحو، أضف إلى هذا أن وجود هذا المستوى دليل على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين فهناك الأذكياء الذين تناسبهم المهارات العقلية العليا وهناك ضعاف المستوى الذي يتوقفون عند الحفظ والفهم، ولهذا لا بد من أن نراعي كل الفئات.

أما بالنسبة للفهم الذي جاء في المرتبة الرابعة بنسبة 9.93% فتعزو الباحثة هذه النسبة لكون الفهم متضمنا في أغلب الأبيات؛ فالمتعلم لا يمكنه أن يطبق أو يحلل أو يركب أو يقوم شيئا لا يفهمه، فهو محطة أساسية للعبور لبقية المستويات، لهذا فإن هذه النسبة إنما تعبر عن الأبيات المتضمنة للمعارف التي تحتاج إلى الفهم لا أكثر.

وفي حقيقة الأمر فإن المتن لا يساعد على شرح القواعد النحوية والصرفية بإطناب؛ فالمتن إنما جيء به للاختصار، وبالتالي كل ما يقدمه إنما هي معارف يحفظها المتعلم ويطبق عليها، والفهم يكون أثناء حلقات الدرس من خلال شرح الشيخ.

أما المرتبة الخامسة فيمثلها مستوى التقويم بنسبة 0.21%، وهي نسبة ضعيفة جدا، وكما ذكرنا سابقا فإن هذا المستوى يستهدف "الحكم على صحة الاستنتاجات"[1]، والأمر الذي نلاحظه في الألفية من قلة ملامح هذا المستوى يعود لكون هذا المستوى يصعب قياسه، وهذا راجع للوسيلة التعليمية المستعملة في التعليم آنذاك، وهي المتن أو الألفية، وكما هو معلوم فإن هذه الوسيلة لا تساعد على قياس هذه الأمور، وإنما تقاس مباشرة في حصص الدروس.

أما مستوى التركيب فكان معدوما وغير متضمن في الألفية، ولعل السبب في إهماله وإهمال التقويم، هو نظرة التعليم القديم الذي كان يجعل المعلم محور العملية التعليمية، أما

[1] عاهد إبراهيم وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، دار عمار، عمان– الأردن، 1989م، ص53.

المتعلم فسلبي يستقبل المعلومة ويحفظها كقوالب جاهزة فقط دون أن يشارك في العملية التعليمية، وما يعزز قولي هذا ما يقوله (عبد العليم إبراهيم) في أنه من أخطاء المناهج القديمة اهتمامها بالثروة اللغوية، ومبالغتها في الاهتمام بالمصطلحات الجافة، مما نتج عنها مناهج تحتوي على مجموعة من متن اللغة؛ يحفظها التلاميذ وهي في الأغلب ألفاظ لن يستعملوها في إنشاءاتهم، وربما لا تعرض لهم في قراءاتهم، وذلك لكون الغاية لديهم هي الإلمام بمفردات كثيرة، وحفظ المصطلحات المختلفة، وبالتالي صار هذا مقياس التفاضل بين الدارسين.[1]

إلا أن هذه النظرة في التعليم قاصرة، لأن تعليم قواعد اللغة وسيلة وليس غاية؛ وسيلة للتواصل والتفاهم بين الأفراد، ولهذا يجب أن تدرس على أساس هذه القيمة الوظيفية، وذلك كي "يدرك المتعلم أنه يتعلم شيئا يحتاج إليه في حياته"[2]، وذلك انطلاقا من مشاركته في العملية التعليمية.

كما نلاحظ من خلال التحليل السابق أن نسبة المهارات العقلية الدنيا بلغت 79.9 %، بينما المهارات العقلية العليا كانت حوالي 20.1%، وبهذا نجد أن هناك عدم توازن في التوزيع، ولعل السبب في ارتفاع نسبة المهارات العقلية الدنيا وانخفاض المهارات العقلية العليا يعود لعدة أسباب منها:

1. ***طبيعة المادة والغرض منها:*** إن محتوى القواعد النحوية والصرفية يحتوي على شطرين؛ شطر نظري وآخر عملي، ولكي يصل المتعلم إلى الشطر الثاني الذي هو الغاية، لابد له أن يحفظ مصطلحات هذا العلم ويلم بها إلماما شاملا ، ويأخذ نماذج من كل قاعدة حتى يستطيع أن ينسج على منوالها، ويحاكي الكلام الفصيح، وقد انطلق ابن معطي

[1] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، د ط، دار المعارف، مصر، 1968م، ص45/46.
[2] المرجع نفسه، ص46.

من هذه الفكرة، بمعنى لكي يتمكن المتعلم من النحو لابد له من أن يحفظ القواعد والمصطلحات، انطلاقا من مقوله: "مصطلحات العلم مفاتيحه".

ويفسر تركيز الناظم على المستويات الدنيا التي تصنف ضمن المستويات السهلة من حيث التدرج العام، هو سعيه لتحقيق الهدف الذي رسمه أثناء تأليفه لهذا المتن؛ وهو تسهيل وتيسير تعليم النحو للمتعلمين.

2. ***طبيعة التلاميذ:*** إن هذا المحتوى موجه لجميع الفئات العمرية للتلاميذ، لكنه يركز على المبتدئين والمتوسطين، ولهذا فهو موجه لصغار السن أكثر ما هو موجه للكبار المتخصصين، ولهذا كان لزاما هنا أن تغلب مهارات التفكير الدنيا على العليا، وهذا لكي يساير الفئة العمرية الموجه إليها، أضف إلى هذا أن بين تلاميذ الفصل الواحد فروقات فردية؛ فهناك من يصنف ضمن الضعفاء، وهناك من يصنف ضمن ألفئة المتوسطة، وهناك من يصنف ضمن فئة الأذكياء، وهنا لابد للمعلم أن يراعي جميع هذه الفئات.

وبناء على ما سبق نجد أن التعليم القديم كان يسعى لملء المتعلم بالمعارف فقط، أي جعل المتعلم وعاء تلقى وتصب فيه المعارف، ويقوم هو بدوره بحفظها واسترجاعها وقت الحاجة، دون أن يعمل على تحليلها وإبداء رأيه حولها، وما يعزز قولي هذا ما يقوله كل من "عمران جاسم الجبوري" و"حمزة هاشم السلطاني"، في أن المنهج التقليدي يركز على الجوانب النظرية واللفظية، ويتخذ من الامتحانات بصورتها التقليدية وسيلة لتحديد ما اكتسبه المتعلمون من المعرفة مما أدى إلى عدم العناية بالنواحي العملية والتطبيقية والنشاطات والفعاليات اللامنهجية؛ إذ يقتصر فيه التحصيل على أدنى مستوى وهو مستوى "الحفظ"و"الاسترجاع الآلي"، أما

المستويات العليا من المعرفة وهي الفهم والتطبيق، والممارسة الذكية والنقد والابتكار والإبداع، فلم يكن يدخل في إطار هذه المناهج.[1]

- لكن رغم كل هذا فإننا نجد ابن معطي أهمل واحدا فقط وهو التركيب، وهذا لأن الوسيلة المستعملة في التعليم آنذاك لا تساعد على تحقيق هذا المستوى، ولن يظهر بأي شكل من الإشكال في هذا المتن، لكن ضمنيا داخل الحصص ربما يكون موجودا.

كما أن وجود جميع هذه المستويات دليل على إيمان ابن معطي بأن طبيعة التلاميذ مختلفة وأن هناك فروقا فردية بينهم، ولابد أن يعطي لكل صنف حقه، ولهذا لابد من تنويع المعرفة لتناسب كل فئات التلاميذ.

وبهذا نجده يتقارب مع ما تدعو إليه التعليمية الحديثة؛ في دعوتها إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في التعليم، كما نجد أن ملامح الأهداف المعرفية ومستوياتها من (حفظ وفهم وتطبيق وتحليل وتقويم) جاءت خادمة للأهداف العامة وسعت إلى ترجمتها.

[1] ينظر: عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص24.

المبحث الثاني: تحليل الألفية وفق أسس ومعايير اختيار المحتوى وتنظيمه

المطلب الأول: تحليل محتوى وفق معايير الاختيار

سنبحث في هذا الجزء عن المعايير والأسس التي بنى عليها ابن معطي ألفيته، بحيث نسقط المعايير الحديثة على الألفية لمعرفة ما إذا كان هناك تقارب أم لا، وكما ذكرنا سابقا فإن معايير اختيار المحتوى في التعليمية الحديثة متنوعة، لهذا ركزت في تحليلي على الأكثر تداولا وما كان متفقا عليه وهو:

أولا: الصدق: وهو "مدى صلة المحتوى بالأهداف الموضوعة له"[1]، فكلما تحققت الأهداف المسطرة في المحتوى، دل على صدقه.

ولهذا سنقوم في هذه الدراسة بالكشف عن مدى صدق المحتوى وتحقيقه للأهداف العامة، من خلال الكشف عن المقومات الأساسية التي من خلالها نحكم على مدى صدق المحتوى، وتتمثل هذه المقومات في:

- المقومات المعرفية: وتشمل
  - التعريفات
  - المصطلحات
- الأساليب التعليمية وتشمل:
  - الاستشهاد
  - التمثيل
  - التعليل
  - الاختصار
- وكذلك مدى صدق المحتوى من حيث ترجمة الموضوعات للأهداف الخاصة.

[1] عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص101.

- ومدى صدق المحتوى من حيث مراعاته للفروقات الفردية

1. المقومات المعرفية:

أ. التعريفات

وهي كثيرة في الألفية، وهذا ليس بغريب لكون الألفية ألفت لغرض حفظ القواعد الأساسية في النحو والصرف، ومن أمثلة هذه التعاريف لدينا:

البيت رقم (17) في باب الكلام والكلم، إذ يقول ابن معطي في تعريفه للكلام: "اللفظ إن يفد هو الكلام" بمعنى أن كل لفظ أفاد معنى هو عبارة عن كلام.

وكذلك تعريفه للاسم والفعل والحرف في الأبيات (22/21/20)، إذ يقول:

❖ فالاسم ما أبان عن مسمى في الشخص والمعنى المسمى عما

❖ والفعل ما دل على زمان ومصدر دلالة اقتران

❖ والحرف لا يفيد معنى إلا في غيره كهل أتى المعلا

تعريف الإعراب والبناء ص19الأبيات (39/34) إذ يقول في تعريف الإعراب:

❖ وحده تغير في الآخر بعامل مقدر أو ظاهر

أما البناء فهو:

❖ وحده لزوم آخر الكلم حركة أو سكونا التزم

كما يعرف ابن معطي الحال بقوله:

❖ الحال هيئة شبه الوصف كجاء زيد خائفا يستخفي

ونفس الأمر في تعريفه للتمييز ص32 (270) إذ يقول:

❖ والأصل في التمييز تفسير العدد والكيل والوزن وممسوح يحد

وكذا تعريف النعت ص40 (409) إذ يقول:

❖ النعت مشتق يبين الاسما أو ما حوى معنى اشتقاق حكما

وغيرها من التعريفات الكثيرة التي أوردها ابن معطي لتيسير حفظ القاعدة على المتعلم وتسهيل استرجاعها، وكثرة التعريفات في الألفية إنما هو وسيلة لتحقيق الأهداف العامة التي وضعها المؤلف، خاصة وأن هذه التعريفات اتسمت بالاختصار والإيجاز بغية تزويد المتعلم بالمصطلحات الأساسية في هذا العلم.

ب. المصطلحات

مما لا شك فيه أن للمصطلح كمقوم معرفي أهمية كبيرة في تحصيل العلوم والمعارف، لهذا وضع العرب القدامى لكل علم مصطلحات خاصة به، ويعرف الجرجاني الاصطلاح بأنه "عبارة عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما ينقل عن موضعه الأول"[1].

وعليه انطلاقا مما سبق سنتناول هذا المقوم من ناحيتين هما: (تصنيف المصطلحات حسب العلوم التي تنتمي إليها، ثم تقديم نماذج عن بعض المصطلحات التعليمية في الألفية).

أولا: تصنيف المصطلحات حسب العلوم التي تنتمي إليه:

كما هو معلوم فإن المصطلحات تكون لنا المعجم اللغوي لأي مادة تعليمية، خاصة وأن المصطلحات مفاتيح العلوم، والمصطلحات بطبيعة الحال تعكس مجال المحتوى، والمطلع على مصطلحات الألفية يجدها متنوعة ومختلفة تعكس الفروع والمجالات المتضمنة فيها، ويمكن تحديد بعض المصطلحات المضمنة في الألفية حسب مجالاتها كما يلي:

[1] الجرجاني، التعريفات، ص28.

النحو	الصرف	علم الأصوات	العروض	أصول النحو
الكلام والكلم، الاسم، الفعل، الحرف، الحرف،النصب، الرفع، الجر، الجزم، الوقف، الضمة، التخصيص، المضاف، التحذير، المفعول، التمييز، الاستثناء، المبتدأ والخبر، سيبويه ...الخ	الاشتقاق، المثنى، الجمع، المنقوص، المقصور، الممدود، القلب، الإعلال، الروم، التضعيف، النقل، جمع التكسير، التنوين، غير المنصرف، المصدر، المعرفة، النكرة، جمع القلة، التذكير والتأنيث، النسبة، التصريف ...الخ	الإمالة، الإدغام، المخارج، الاستعلاء، لهوية، حلقية، شجرية، أسلية، لثوية، الذلقية، الشفهية، اللينية، الهمس، الجهر، الاسترخاء، الاستعلاء، الإطباق...الخ.	الضرورات الشعرية	السماع القياس الشذوذ الأصول

جدول (7) يوضح مصطلحات كل محتوى في الألفية

من خلال ما سبق نجد أن المصطلحات المتضمنة في الألفية متنوعة ومختلفة، وهذا التنوع دليل على سعة ثقافة ابن معطي وتمكنه من مختلف العلوم والفنون اللغوية؛ سواء كانت نحوا أو صرفا أو مهارات أو غير ذلك، كما أنه يدل على سعي الناظم لتحقيق الأهداف التي يسعى للوصول إليها.

لكن لكي يؤدي المحتوى التعليمي هدفه بالصورة التي رسم من أجلها، يجب أن تتسم المصطلحات بمجموعة من الشروط، وهي:

أ. اليسر والسهولة: (الشيوع)

وهنا لابد أن تكون المصطلحات سهلة، كثيرة الاستعمال والتداول في بيئة المتعلم، بحيث تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين قريبة من بيئتهم ومجتمعهم.[1]

والملاحظ لمتن الألفية يجدها قد راعت هذا الجانب؛ إذ يجد العديد من المصطلحات في الألفية هي من بيئة المتعلم، بحيث تعكس معتقداته وحاجاته وبيئته، ومن بين هذه المصطلحات: (الغفور، الراجي، الحمد لله، أحمد، الإسلام، دين،الكتب، الوحي، لسان عربي، الرسول، بالله، البصريون، الكوفيون، سيبويه، ...الخ).

ووجود هذه الخاصية في مصطلحات الألفية أمر مهم للغاية، إذ يسهم في تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها، وهي تسهيل وتيسير تعليم القواعد النحوية والصرفية على المتعلم، لأنه كلما "كانت الكلمة أكثر استعمالا كان ذلك أنفع وأصلح في تعليم اللغة"[2].

ب. قابلية التعلم والتعليم:

وهنا لابد أن تكون مصطلحات المحتوى التعليمي قابلة للاستدعاء وللتعليم والتعلم، لأن هناك كلمات في اللغة يسهل على المتعلم تذكرها دون عناء، وهناك كلمات يصعب استدعاؤها،[3] وما تم ملاحظته في عينة الدراسة أنها قابلة للتعليم والتعلم، لكون المحتوى هنا تعليميا، أي الانتقاء من علم النحو ما يلائم المتعلم، بمعنى انتقاء واختيار ما يصلح للتعليم وما يسهل على المتعلم تعلمه وعلى المعلم تعليمه، لأنه من غير الممكن أن يكون كل النحو قابلا للتعليم؛ فليس كل النحو نحتاجه في حياتنا اليومية، وفي الصدد يقول عبده الراجحي: "يظن بعض الناس أن النحو "كله" يجب أن يعلم، وهذا غير صحيح، إذ لابد من الاختيار وفق

[1] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م، ص68.

[2] المرجع نفسه، ص68.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص69.

معايير موضوعية ... إذ ليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشيوع، ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعلم أو التعليم، هناك بنى بسيطة، وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية ... وهكذا"[1].

ومن القضايا الموجودة في عينة الدراسة والتي كانت سهلة التعليم والتعلم: (الكلام والكلم، علامات الاسم والفعل والحرف، الإعراب والبناء، الجموع، جوازم المضارع، أزمنة الأفعال، نواصب المضارع، الأفعال الخمسة، حروف الجر، الأسماء الموصولة، أسماء الإشارة، الخط والكتابة، الإدغام، الضرورات الشعرية...الخ).

فمثل هذه القضايا يستطيع المتعلم المبتدئ والمتوسط أن يستوعبها ويفهمها، وهذه السهولة في الاستدعاء والقابلية في التعليم والتعلم، إنما هي محاولة لتحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ابن معطي، والتي ذكرها في مقدمته خاصة في الأبيات رقم 12/11/10.

ووجود الخاصيتين السابقتين في الألفية إنما هي محاولة لتيسير تعليم النحو وتقريبه للمتعلمين.

ثانيا: نماذج عن المصطلحات التعليمية في الألفية:

اعتمد ابن معطي في ألفيته على مبدأ الانتقاء والاختيار في عرض المصطلحات من المذهبين البصري والكوفي، فهو لم يكن بارز الاتجاه، فكما يذكر سيف الدين صالح بني عطا في كتاب ابن معطي وآرائه النحوية (ص75) ، أنه من خلال بحثه في مصنفات ابن معطي لم يجد أية إشارة لمذهبه النحوي، أي أنه لم ينسب نفسه إلى مذهب نحوي معين، لكن من خلال تتبعنا لهذا المحتوى نجد انه يغلب المذهب البصري على الكوفي.

وسنعرض المصطلحات المختارة من كلا المذهبين في الجدول التالي:

[1] المرجع السابق، ص71

المصطلحات البصرية المتضمنة في الألفية	المصطلحات الكوفية المتضمن في الألفية
التمييز ويقابله عند الكوفيين (التفسير) **الممنوع من الصرف (ما يجري وما لا يجري)** **الحال (القطع)** **التوكيد (التشديد)** **البدل (التكرير /الترجمة)** **المبتدأ والخبر (المثال والمرافع)** **اسم الفاعل (الفعل الدائم)** **لا النافية للجنس (لا التبرئة)** **الأفعال المتعدية (الفعل الواقع)** **المفعول معه (شبه المفعول)**[1]	الجحد ويسميه البصريون (النفي) ما لم يسم فاعله (المبني للمجهول)

جدول (8) يوضح المصطلحات البصرية والكوفية في الألفية

من خلال ما سبق نجد أن ابن معطي يغلب المصطلحات البصرية على الكوفية، ولعل السبب في ذلك سهولة المصطلح البصري، وكثرة تداوله وشيوعه بين المتعلمين، إضافة لكون المدرسة البصرية كانت ثقة في النقل من خلال دقتها وحسن جمعها للنحو العربي، وغلبة المصطلحات البصرية على الكوفية في الألفية إنما كان من أجل التيسير والتسهيل على المتعلم، كما أن معظم الكتب التعليمية التراثية منها والحديثة تغلب المصطلح البصري على الكوفي، وما يعزز قولي هذا ما ورد في كتاب الدكتور محمد أحمد العمايرة "بحوث في اللغة والتربية"، إذ يقول بأن معظم الكتب النحوية التراثية المنتشرة على مدى القرون السابقة تحمل وجهات النظر البصرية، وبأن المنظومات النحوية وشروحها جاءت لتعزز المساحات التي تغطيها البصرة ومصطلحاتها"[2].

لكن في إطار هذا النظم تغيب المصطلحات المألوفة، مثل نون التوكيد الثقيلة والخفيفة (انظر ص24/ الأبيات 122/121/120) ، وتاء المخاطبة وتاء الفاعل، وياء المخاطبة (انظر ص23/ الأبيات 119/118)، ولعل السبب في ذلك راجع لكون أن طاقة النظم لا

[1] ينظر: أبو علي الحسن بن عبد الله القيسي ، إيضاح شواهد الإيضاح ، تح: محمد بن الدعجاني ، ، دار الغرب الإسلامي ، ط1 ، بيروت– لبنان ، 1987م، ج1، ص 28.

[2] ينظر: محمد أحمد العمايرة، بحوث في اللغة والتربية، ص264.

تسمح بظهور مثل هذه المصطلحات، لهذا اكتفى الناظم بالتمثيل عليها فقط، وهو نفس النهج الذي اتبعه سيبويه وإن كانت المصطلحات في زمن سيبويه لم تكن قد تطورت وتبلورت كما هي الآن بدليل العناوين الطويلة في كتاب سيبويه التي لم يصطلح لها عناوين.[1]

1. الأساليب التعليمية

وتتمثل الأساليب التعليمية التي استعان بها ابن معطي في تعزيز معارفه في:

أ. **الاستشهاد:**

وهو كل ما "ما يذكر لإثبات قاعدة نحوية؛ وقد يكون آية من التنزيل ، أو قولا من أقوال العرب الموثوق لعربيتهم أو حديث صحيح السند"[2]، وقد استدل بها ابن معطي كثيرا في ألفيته، وهذا من أجل تعزيز وتدعيم معارفه، فالشواهد تسهم في شرح وفهم المادة المقدمة،[3] كما تعمل على تثبيت وترسيخ القاعدة في ذهن المتعلم، ومن هذه الشواهد نذكر:

أ. **القرآن الكريم:** حيث بلغت شواهد من القرآن الكريم حوالي اثنين وخمسين شاهدا، وقد تفاوت أسلوبه في الاستشهاد بالآيات القرآنية، فقد تحتل شطرا كاملا، وأحيانا يستشهد بكلمة واحدة من آية قرآنية،[4] ومن ذلك:

قوله في باب الحال:[5]

❖ والحال قد تكون تأكيدا كما قال: هو الحق مصدقا

---

[1] ينظر: ممدوح عبد الرحمن، المنظومة النحوية دراسة تحليلية، ص183/184.

[2] علي نجار محمد حسن، الشواهد القرآنية في ألفية ابن معطي دراسة نحوية تحليلية، مجلة طيبة للآداب والعلوم الأنسانية، السنة الخامسة، العدد9، 1437هـ، ص916.

[3] عبد العزيز جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص74.

[4] ينظر: سيف الدين أحمد صالح بني عطا، ابن معطي وآرائه النحوية دراسة نحوية تحليلة، ص212.

[5] ابن معطي، الدرة الألفية، ص32/(267)

والشاهد هنا قوله تعالى: ﴿ هو الحق مصدقا ﴾ سورة فاطر/ الآية 31

وقوله في باب المفعول الثاني بحرف الجر:[1]

❖ يكون ساقطا ومستبينا كاختار موسى قومه سبعينا

والشاهد هنا قوله تعالى: ﴿ واختار موسى قومه سبعين رجلا لميقاتنا ﴾ سورة الاعراف/ الآية 155

وقوله في باب كان وأخواتها:[2]

❖ كحسبوا أن لا تكون فتنة كن فيكون مثله اجعلنه

والشاهد هنا قوله تعالى: ﴿ وحسبوا ألا تكون فتنة فعموا وصموا ثم تاب الله عليهم ﴾ سورة المائدة/ الآية71.

وقوله في أفعل التفضيل: [3]

❖ إما أضفته وإما نصبا كخير حافظا وخير عقبا

والشاهد هنا قوله تعالى: ﴿ هنالك الولاية لله الحق هو خير ثوابا وخير عقبا ﴾ الكهف/44

وقوله في باب الممنوع من الصرف: [4]

❖ ومثل: حاميم وياسين بني وقيل بل بترك صرفها اعتني

[1] المصدر السابق، ص29/ (220)
[2] المصدر نفسه، ص45/(510)
[3] المصدر نفسه ،ص51/(617)
[4] المصدر انفسه ، ص26/(195)

والشاهد هنا آيتنا: ﴿ حم (1) والكتاب المبين ﴾ الدخان/1، وكذلك ﴿ يس (1) والقرآن الحكيم﴾ يس/1

ب.أما من **الشعر** فنجد أن ابن معطي قد أكثر من الاستشهاد منه، إذ بلغت شواهده منه حوالي تسعة وثلاثين شاهدا،[1]ومثال ذلك:

قوله في باب الحال البيت(269/266):

- ❖ الحال ما نكر قبله تحل كقوله: لمي موحشا طلل
- ❖ كقوله: أرسلها العراكا وجهده ووحـــــــده أتاك

فهنا نجد أنه أدمج شاهدين من الشعر هما (أرسلها العراكا، وموحشا طلل).[2]

كما استشهد بالأمثال العربية، وهذا كله من أجل توضيح القاعدة للمتعلم "وربطها بما يحفظون من قرآن كريم وشواهد شعرية مكررة"[3]، حسب ما تقتضيه القاعدة النحوية، وما يفرضه طبيعة النظم.

ب. التمثيل: وهو أسلوب ضروري لتوضيح القضايا والمسائل الغامضة، وكما يقال "بالمثال يتضح الحال"، والملاحظ لمتن الألفية يجد اعتمادها على الأمثلة التعليمية بشكل كبير، إذ كانت على شكلين:

1. التمثيل بلفظة: ومن أمثلة هذا النوع نذكر:

قوله في باب الأسماء المعربة ص19 (47)

---

[1] ينظر: سيف الدين أحمد صالح بني عطا، ابن معطي وآرائه النحوية دراسة نحوية تحليلة، ص233

[2] ينظر: عبد العزيز جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص75

[3] المرجع نفسه، ص74.

❖ وإن يكـــــــن آخره معتـــلا بألف نحو: الفتى وحبلـــى

كذلك في باب أزمنة الأفعال ص22(92)

❖ بأمس قدر ما مضى نحو: قعد والآن للحاضر والآتي بغد

وكذلك في باب الممنوع من الصرف ص26(170):

❖ فالعدل والتعريف نحو: عمرا والوزن والتعريف نحـــو: بدرا

2. التمثيل بجملة: ومن أمثلة هذا النوع نذكر:

باب الكلام والكلم ص17/17:

❖ اللفظ إن يفد هو الكلام نحو: مضى القوم وهـــم كرام

وكذلك في باب الأفعال المتعدية واللازمة ص28/(209):

❖ إلا للبس لو أتى معكوسا كما تقول: زار موسى عيسى

وكذلك باب الحال ص31/(260):

❖ والحال هيئة شبيه الوصف كجاء زيد خائفا يستخفي

باب التعجب ص49/(575):

❖ تقول: ما أحسن خالدا فـ "ما" مبتدأ منكر قد أبهما

وغيرها من الأمثلة الكثيرة التي يصنعها المعلم إما للاستعاضة بها عن التفصيل الكثير للقاعدة النحوية(التمثيل بلفظة)، وإما من أجل توضيح أكثر للقاعدة حتى يتيسر على المتعلم فهم النحو(التمثيل بجملة).

وعليه من خلال ما سبق نجد أن ابن معطي قد أكثر من أسلوب التمثيل في الألفية، وهو دليل على سعيه لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها وهي تيسير وتبسيط تعليم النحو للمتعلمين، ومن تم نجد أن هذا الأسلوب فرض نفسه في العملية التعليمية لما له من أهمية في إزالة اللبس والغموض ، وعليه نجد أن وجوده في الألفية كان كافيا لتحقيق الهدف الرئيسي كما ذكرنا.

أ. **التعليل:**

ويقصد به: "بيان علة الشيء وتقرير ثبوت المؤثر لإثبات الأثر ، ... والتعليل في النحو: تفسير اقتراني يبين علة الإعراب أو البناء على الإطلاق وعلى الخصوص وفق أصوله العامة"[1]، ومن خلال تتبعنا لأبيات الألفية نجد أن أسلوب التعليل متضمن، وهو مقوم خادم للهدف العام الذي تسعى الألفية كمحتوى تعليمي تحقيقه، ومن أمثلته نذكر:

باب النداء ص53 /الأبيات 645/644:

- ❖ أما المضاف والذي يشابهه ومفرد بالقصد لا تواجهه
- ❖ فإنها ثلاثـــــــة تنتصب لأنها لم تبن فهـي تعرب

فهنا المؤلف يعلل سبب نصب المنادى المضاف في حالة الإفراد مثل يا رب، إذ يرى بأنها معربة وليست مبنية.

وكذلك البيت رقم 659:

- ❖ وإن نعت بابنة أو ابن فافتحه إتباعا للابن وابن

فابن معطي في هذا البيت يعلل سبب فتح "ابنة" وهو بهذا الأسلوب يحاول توضيح القاعدة وشرحها.

[1] حسن خميس الملخ، نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، ط1، دار الشروق، عمان– الأردن، 2009م، ص29.

وكذلك باب التثنية إذ يقول:[1]

❖ القول في التثنية اللفظية الواو للعطف بها منوية

❖ لأنهما اسمان بلفظ واحد فإن تثن خالدا مع خالد

فهنا ابن معطي يعلل سبب تسمية التثنية اللفظية بهذا الاسم، ويقول لأنها اسمان بلفظ واحد.

وغيرها من الأمثلة الكثيرة المتداولة في متن الألفية، والتي تسعى لإزالة اللبس والغموض عن المعاني، فهو "أبسط طريق لإبانة المعنى المقصود"[2]، ووجود ملامحه في الألفية هو دليل على سعي ابن معطي لتحقيق الهدف، وكذلك يبرز مدى إدراك ابن معطي للفروق الفردية بين المتعلمين، خاصة وأن هناك من يفهم من الوهلة الأولى (وهي الفئة التي لها قدر من الذكاء)، وهناك من لا يفهم إلا بعد الشرح والتفسير(الفئة المبتدئة والضعيفة الفهم)، وبالتالي فإن هذا الأسلوب جاء خادما للهدف.

ب. **الاختصار**:يعد الاختصار أسلوبا مهما في التعليم بصفة عامة، وفي تعليم النحو بصفة خاصة؛ إذ يسهم في ترسيخ القواعد وحفظها بسهولة، فهو أسلوب ممدوح حينما يحقق مقاصد المتكلم، من تخفيف في الفهم على الطالب، وتسهيل في الحفظ على المبتدئ، بأقل جهد ممكن.[3]

والمقصود بالاختصار كما ورد في كتاب "الاختصار سمة العربية" لعبد الله جاد كريم، هو:"تقليل اللفظ، مع الوفاء بالمعنى المراد، وعدم الإخلال به"[4] ، أما الاختصار النحوي فهو "

---

[1] ابن معطي، الدرة الألفية، ص20/ (62/61)

[2] رضوان جمال الأطرش، نجوى نايف شكوكاني، أسلوب التعليل القرآني وبعض آثاره التعليمية، مجلة الإسلام في آسيا، الجامعة الإسلامية العالمية الماليزية، مجلد14، العدد1، يونيو 2017م، ص08.

[3] ينظر: الإمام تقي الدين أبي بكر بن محمد الحسيني الجصي الدمشقي الشافعي، كفاية الأخيار في حل غاية الاختصار، تح: الشيخ كامل محمد محمد عويصة، دط، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 1422ه/2001م، ص12.

[4] عبد الله جاد كريم، الاختصار سمة العربية، ط1، مكتبة الآداب، القاهرة– مصر، 2006م، ص28.

التعبير عن المعاني النحوية المرادة بأقل الألفاظ"[1]، وعليه فهو اختصار المسائل النحوية الكثيرة والمتفرعة في ألفاظ بسيطة، سهلة الحفظ والاسترجاع.

ومن خلال تتبعنا لأبيات الألفية نجد أنها احتوت على اختصارات لا بأس بها، ومن أمثلة ذلك نذكر:

- اختصاره لأحرف المضارعة في لفظة واحدة هي (أنيت)، في قوله:[2]

❖ والمبهم المعرب للتشبيـــــــه بالاسم حرف من أنيت فيه

❖ نحو: أنا أضرب نحن نضرب أنت تضرب وزيد يضـرب

وكذلك اختصاره للأفعال الخمسة في حالة ثبوت النون في بيت واحد، وهذا حتى يسهل على المتعلم حفظها،

إذ يقول في باب الأفعال الخمسة:[3]

❖ ثم ثبـــــوت نون يفعلونـــا وتفعــلان مع تفعلينـــــــا

وكذلك نلمس هذا الأسلوب في اختصاره للحالات الممنوع من الصرف في بيتين، حتى ترسخ في ذهن المتعلم.

إذ يقول في باب الممنوع من الصرف:[4]

❖ عدل وتأنيث وجمع أقصى وعجمة ووزن فعل خصــا

❖ ونون فعلان المزيد والصفة واسم مركب والاسم المعرفة

---

[1] المرجع السابق، ص33

[2] ابن معطي، الدرة الألفية، ص22/(97)

[3] المصدر نفسه ص118/23

[4] المصدر نفسه، ص169/168/26

كما نجد أنه اختصر أحرف الإبدال في عبارة واحدة هي:(أجهدتهم طاوين)، إذ يقول:[1]

❖ وأحرف الإبدال يأتي التبيين بحصرها في أجهدتم طاوين

وكذلك اختصاره لحي على الصلاة في لفظة واحدة هي (حيهل)، إذ يقول:[2]

❖ وها حيهل وبله الشعرا وهات زيدا وتراك عمرا

من خلال ما سبق نجد أن الاختصار كأسلوب تعليمي متضمن في الألفية، وهذا ليس بغريب؛ فالاختصار سمة العربية؛ فاللغة العربية بطبيعتها تلجأ للاختصار بغية إحداث التواصل والتفاهم، وكذلك بغية تجويد الكلام وتحسين المعاني، كما أن طبيعة المحتوى الذي أمامنا مصاغ في نظم شعري، ومن ثم فهو محكوم بالنظم والوزن والقافية، ولهذا فإن الناظم أو الشاعر يضطر للاختصار خدمة للوزن الموسيقي أو ما يسمى بالضرورات الشعرية، أضف إلى هذا فإن ابن معطي يسعى من خلال هذا الأسلوب إلى تحقيق الراحة للمتكلم والسامع وكذلك التخفيف عليهما، من خلال توفير الجهد والوقت عليهما[3].

كما يسعى ابن معطي من خلال اعتماده على هذا الأسلوب إلى تيسير حفظ القاعدة على المبتدئين، وإعمال عقل الأذكياء في التحليل والاكتشاف، ومن ثم فإن هذا الأسلوب يبرز مدى ذكاء المتعلم، وفي هذا الصدد يقول عبد الله جاد كريم: "لم يكن الاختصار ليتم من دون الاعتماد على الذكاء العقلي لدى العربي متكلما وسامعا معا" .[4]

- وعليه من خلال ما سبق ذكره حول هذا الأسلوب نجد أنه كان خادما للهدف العام للألفية، وهو تيسير تعليم النحو للمتعلمين؛ إذ من خلاله يتمكن المتعلم ـسواء كان مبتدئا

[1] ابن معطي، الدرة الألفية، ص980/70

[2] المصدر نفسه، ص624/52

[3] ينظر: عبد الله جاد كريم، الاختصار سمة العربية، الصفحات: 58/56/54/53.

[4] المرجع نفسه، ص59.

أو متوسطا ـ من حفظ القاعدة واسترجاعها بسهولة، وكذا محاولة إعمال فكره واستنتاج الأفكار والمعلومات الكامنة وراءها، لكن رغم هذا نجد أن الألفية لم تذكر الاختصارات بشكل كاف، رغم أن هناك العديد من القضايا التي ما تزال في حاجة إلى الاختصار.

3. صدق المحتوى من حيث الموضوعات: (مدى ترجمة الموضوعات للأهداف الخاصة)

سنبحث في هذا الجزء عن مدى صدق المحتوى من حيث الموضوعات، بمعنى مدى ترجمة موضوعات الألفية للأهداف التعليمية الخاصة بها، وقد كان اعتمادنا في ذلك على كتاب جامع الدروس العربية لمصطفى الغلاييني، للحكم على مدى احتواء أو تضمن كل موضوع للعناصر المكونة له، وكذلك لكونه كتابا حديثا راعى فيه صاحبه تعليمية النحو الحديثة، لذا أحببنا أن نقارن به ألفية ابن معطي، لنرى الفرق بينهما من حيث وجه القصور في تعليمية النحو القديمة، أو حصول الجانب المعرفي النحوي التعليمي كاملا في كتب النحو القديمة.

وعليه يمكن ترجمة صدق محتوى الموضوعات مع أهدافها الخاصة في الجدول التالي:

الموضوعات	*الأهداف الخاصة*	*مقارنة الموضوع بالهدف*	*الحكم عن صدق المحتوى أو عدمه*
الكلام والكلم	التمييز بين الكلام والكلم	تناول الناظم في هذا الموضوع تعريف الكلام والكلم، إذ يعرف الكلام بأنه كل لفظ مفيد، ثم قسم الكلمة إلى أقسامها المعروفة وهي: الاسم والفعل والحرف، وهو بهذا ترجم الهدف وحققه كونه استوفى عناصر الموضوع.	صادق
علامات الاسم والفعل والحرف	التفريق بين الاسم والفعل والحرف	تناول الناظم في هذا الموضوع خصائص كل واحد منهم ،من التعريف والإخبار، والتنوين،	صادق

		والجر،...) ، إما الفعل (السين ، وسوف، الأمر، النهي، التصريف،...)، والحرف(فضلة، زائدا، مؤكدا، عاملا...)وهي الخصائص ذاتها الموجودة في كتب النحو الحديثة، وهو بهذا ترجم الهدف وحققه، فمن خلال تلك الخصائص يستطيع المتعلم أن يتعرف كل نوع في أي تركيب كان، وهذا من خلال الخصائص المذكورة.	
اشتقاق الاسم والفعل	التمييز بين اشتقاق الاسم واشتقاق الفعل	تناول ابن معطي في هذا الموضوع اشتقاق الاسم عند البصريين والكوفيين، ثم أصل الفعل والحرف.	صادق
الإعراب والبناء	التفريق بين الإعراب والبناء	تناول ابن معطي في هذا الدرس مفهوم الإعراب والبناء وأنواعهما، ثم علاماتهما، وقد تطابق هذا الموضوع مع الموضوع نفسه في كتاب مصطفى الغلاييني، وعليه فقد ترجم الهدف	صادق
الأسماء المعربة	التعريف بالأسماء المعربة	تناول ابن معطي في هذا الدرس الأسماء المعربة، وهي: الاسم الصحيح، والأسماء المعتلة، والأسماء الستة، وهو نفس ما تناوله مصطفى الغلاييني في باب أقسام الإعراب، لكنه ورد بعنوان مختلف (الإعراب اللفظي والإعراب التقديري)، وهذا أمر	صادق

		مفروغ منه كون ان طاقة قاصرة عن ذكر كل شيء، ومن تم نجد أن ابن معطي قد تناول جميع تفاصيل العنوان.	
التثنية	تعريف المتعلم بالمثنى وأحكامه	عرف ابن معطي التثنية بقوله: (هي اسمان بلفظ واحد)، وذكر حالاتها الإعرابية كلها من رفع ونصب وجر..	صادق
الجمع	تعريف المتعلم بالجمع وأنواعه	إن المتمعن في العنوان يتبادر إلى ذهنه بأن المحتوى يتناول أنواع الجموع، لكن الملاحظ للمتن يجد أن ابن معطي قد تناول نوعين فقط هما: جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم، بينما جمع التكسير وجوع القلة تناولهما في أبواب مستقلة في آخر الألفية، ومن تم نجد بأن المحتوى لم يحقق الهدف بشكل كلي.	غير صادق
أزمنة الأفعال	التمييز بين الأفعال من حيث الزمن	تناول ابن معطي في هذا الموضوع أنواع الأفعال من حيث الزمن، ثم قدم الحالات الإعرابية المتعلقة بالمضارع وذلك لتغير إعرابه حسب العوامل الداخلة عليه، فتناول الجوازم والنواصب ..الخ.	صادق
حروف الجر	تعريف المتعلم بحروف الجر ودلالة كل حرف	تناول ابن معطي في هذا الباب أنواع حروف الجر مثل: من إلى عن على في الباء ك ل...الخ ودلالة كل واحد منها، ثم انتقل	صادق

		إلى موضوع القسم وحروفه كموضوع مستقل لكنه مرتبط بهذا الباب.	
الممنوع من الصرف	تعريف المتعلم بالأسماء الممنوعة من الصرف	تناول ابن معطي في هذا الباب تعريف الممنوع من الصرف ثم أقسامه وهي تسعة: (عدل، تأنيث، جمع أقصى، عجمة، وزن فعل، نون فعلان، المزيد والصفة...	صادق
الأفعال المتعدية	التعرف على الأفعال المتعدية والأفعال اللازمة ومعرفة أنواع التعدي	تناول ابن معطي في هذا الباب الفعل اللازم ثم الفعل المتعدي بأنواعه المختلفة، وأفعال كل منهما.	صادق
المنصوبات	أن يتعرف المتعلم على أنواع الأسماء المنصوبة	تناول الناظم في هذا الباب سبعة أنواع من المنصوبات، في حين يصل عددها إلى أربعة عشر، إذ تناول: "المفعول المطلق، ظرفا الزمان والمكان، الحال، التمييز، المفعول له، المفعول معه، الاستثناء" أما المنصوبات التي لم يدرجها هنا هي: "المنادى، خبر الفعل الناقص، خبر أحرف ليس، اسم إن أو إحدى أخواتها، اسم لا النافية للجنس، والتابع للمنصوب"، والملاحظ لهذه المواضيع يجد أن ابن معطي قد تناولها في أبواب مستقلة، ولهذا لم يكن هناك داع لتكراراها هنا.	صادق
ما لم يسم فاعله	أن يتعرف المتعلم على المبني للمجهول	إن المطلع على هذا الموضوع يجد أن ابن معطي قد تناول كل	صادق

		جزئياته وحقق الهدف.	
المعارف	أن يتعرف المتعلم على أنواع المعارف	تناول الناظم في هذا الباب كل أنواع المعارف وهي: "العلم، الضمير، المعرف بال، المضاف إلى المعرفة، اسم الإشارة، الاسم الموصول، الإخبار بأل والذي"، وبالتالي قد ترجم الهدف.	صادق
التوابع	إن يتعرف المتعلم على أنواع الكلمات الممنوعة من الصرف	تناول الناظم في هذا الباب أنواع التوابع وهي أربعة: نعت، وتوكيد، وعطف، وبدل، وبالتالي قد ترجم الهدف.	صادق
المبتدأ والخبر	التعريف بالمبتدأ والخبر وأحكامهما	تناول الناظم في هذا الباب تعريف المبتدأ والخبر، وحالات الخبر، ثم تطرق إلى الاشتغال في فصل لوحده، وهو موضوع تابع له، كونه حالة من حالات الخبر جملة، وهو حينما يكون الخبر جملة فعلية فيها ضمير يعود على المبتدأ.	صادق
النواسخ	أن يتعرف المتعلم على أنواع النواسخ	تناول الناظم في هذا الباب نوعين من النواسخ: - التي ترفع الأسماء وتنصب الإخبار وهي: كان وأخواتها، الحروف العاملة عمل ليس، كاد وأخواتها. - التي ترفع الإخبار وتنصب الأسماء وهي: لا النافية للجنس، إن	صادق

		وأخواتها، وبذلك نجده قد استوفى عناصر الموضوع.	
التعجب	أن يتعرف المتعلم على التعجب وحالاته	تناول الناظم في هذا الباب تعريف التعجب، ثم صيغه وهي: ما افعل، افعل به	صادق
أفعال المدح والذم	أن يميز المتعلم بين صيغ المدح والذم	تناول الناظم في هذا الموضوع مفهوم كل واحد منهما ثم ذكر صيغتهما، وهو بهذا ترجم وحقق الهدف.	صادق
المشتقات	أن يتعرف المتعلم على أنواع المشتقات	تناول الناظم في هذا الباب ستة أنواع من المشتقات وهي: اسم الفاعل، أمثلة المبالغة، الصفة المشبهة، افعل التفضيل، المصدر واسم الفعل، لكن ما عيب عليه هنا هو إهماله لاسم المفعول.	غير صادق
النداء	أن يتعلم المتعلم على النداء وأحرفه	تناول الناظم في هذا الباب أنواع أحرف النداء، وجميع حالاته الإعرابية، ثم تطرق في ألفصل التابع لهذا الباب موضوع الندبة، ثم الاستغاثة والترخيم، وبهذا نجده قد استوفى جميع عناصر هذا الموضوع، بحيث تتكون لدى المتعلم معرفة شاملة عن النداء.	صادق
معاني الأدوات	أن يتعرف المتعلم على أنواع الأدوات ومعانيها	تناول الناظم في هذا الباب جل الأدوات وذكر معانيها مع التمثيل.	صادق
أبنية الثلاثي والرباعي والخماسي	أن يميز المتعلم بين أبنية الأفعال	تناول الناظم هنا أبينة الأفعال الثلاثية والرباعية والخماسية كاملة.	صادق

أبنية التصغير	أن يتعرف المتعلم على أنواع أبنية التصغير	تناول الناظم في هذا الباب أنواع أبنية التصغير الثلاثي والرباعي والخماسي وبهذا يكون قدر ترجم الهدف.	صادق
التذكير والتأنيث	أن يفرق المتعلم بين المذكر والمؤنث	تناول الناظم في هذا الباب المذكر ثم المؤنث وأنواعه؛ الحقيقي وغير الحقيقي، وقدم أمثلة عنهم ، وبذلك يكون المحتوى قد ترجم العنوان.	صادق
النسبة	أن يتعرف المتعلم على معنى النسبة	عرف الناظم في هذا الباب النسبة، وذكر حالاته أو طريقة صياغتها مع الأمثلة، ومن تم نجده قد ترجم العنوان.	صادق
المقصور والممدود	أن يفرق المتعلم بين المقصور والممدود	تناول الناظم في هذا الباب تعريف كل واحد منهما، وأوزانهما مع الأمثلة، وبذلك يكون قد ترجم العنوان.	صادق
الهجاء والإمالة	أن يتعرف المتعلم على معنى والإمالة	قدم الناظم في هذا الباب تعريف الإمالة، وذكر جميع حالاتها.	صادق
الخط والكتابة	أن يتعرف المتعلم على أساسيات الكتابة والخط	تناول الناظم في هذا الباب بعض قواعد الكتابة الصحيحة والمتعلقة بالخط، تثنية المقصور، وكتابة الأسماء والأفعال بالألف حين تختم بالواو و بواو عمرو... وبذلك نجده قد ترجم ولو القليل من هدفه.	صادق
أبنية المصادر	أن يتعرف المتعلم على أنواع أبنية المصادر	تناول الناظم في هذا الباب جميع أبنية المصادر الثلاثية والرباعية والخماسية والسداسية، وبهذا نجد المحتوى ترجم الهدف.	صادق

ألفات الوصل	أن يتعرف المتعلم حالات كتابة ألف الوصل	تناول الناظم في هذا الباب حالات كتابة ألف الوصل في الأفعال والأسماء.	صادق
التصريف	ان يتعرف المتعلم على التصريف وحالاته	تناول الناظم في هذا الباب حالات التصريف ومعناه، وبأنه يشتمل على المجرد زيادة وحذف وبدل .وذكر أمثلة عنها.	صادق
الإبدال	أن يتعرف المتعلم على أحرف الإبدال	تناول الناظم هنا أحرف الإبدال في جملة(أجهدتم طاوين) ، وذكر حالات كل نوع.	صادق
الإدغام	أن يتعرف المتعلم على أنواع الإدغام	تناول الناظم في هذا الموضوع مفهوم الإدغام وأنواعه بالأمثلة، ثم تطرق إلى صفات الحروف.	صادق
الضرورات الشعرية	أن يتعرف المتعلم على أنواع الضرورات الشعرية	تناول الناظم في هذا الباب أهم الضرورات الشعرية التي قد تصادف الشاعر في كتابته مثل الحذف وانجذاف الحركة وغيرهما.	صادق

جدول (9) يوضح مدى ترجمة الموضوعات للأهداف الخاصة

وعليه من خلال ما سبق نجد أن المحتوى التعليمي لموضوعات وأبواب الألفية قد ترجم أهدافها الخاصة، إلا في حالة أو حالتين.

4. صدق المحتوى من حيث مراعاته للفروق الفردية:

نظرا لكون المؤلف قد تناول هذا العنصر كهدف في مقدمته يسعى إلى تحقيقه من خلال هذا المحتوى، أردت أن أتناوله ضمن معيار الصدق.

ومما لا شك فيه أن الاهتمام بميولات وحاجات المتعلمين تعد من أولى أولويات المدرس والمحتوى التعليمي، والذي غالبا ما يعد حافزا ودافعا للإقبال على دراسة المحتوى التعليمي المقدم، كما أنه ييسر عملية التعلم، إذ لابد أن يكون المحتوى التعليمي ملائما لمستوى المتعلمين وسنهم، ولقدراتهم العقلية والجسمية، وعدم مراعاة هذا الجانب يؤدي إلى الإحباط من قبل المتعلمين.[1]

وهذا ما نلمسه في مقدمة الألفية، إذ جعل ابن معطي هذا المعيار (المحك) هدفا يرمي إلى تحقيقه من خلال المتن (المحتوى التعليمي)، إذ يقول في مقدمته:

❖ لعلمهم بأن حفظ النظـــم وفق الذكي والبعيد الفهـم

❖ لاسيما مشطور بحر الرجز إذا بني على ازدواج موجز

بمعنى أن جعل القواعد النحوية في قالب شعري يناسب جميع مستويات المتعلمين، الضعاف منهم والأذكياء، أضف إلى هذا أن استعماله للأساليب التعليمية السابقة من الأمثلة الطويلة والقصيرة والاختصار وغيره، هو من قبيل مراعاة المحتوى لمستويات المتعلمين.

وينبغي في هذا الصدد أن نشير إلى مسألة مهمة في التعليم القديم، وهي أنه لم تكن هناك سن معينة ثابتة يقبل فيها المتعلمون إلى دراسة النحو؛ فهذا الأصمعي (ت 216هـ/843م) يقول: "جلست إلى أبي عمرو بن العلاء المقرئ النحوي ولي تسع عشرة سنة"، ويشير أحمد بن يحيى بن زيد ثعلب إلى مراحل تعليمه، إذ يقول: "ولدت سنة مائتين وابتدأت في طلب العربية في سنة ست عشرة ومائتين، ونظرت في حدود الفراء وسني ثماني عشرة سنة، وبلغت خمسا وعشرين سنة، وما بقي على مسالة للفراء إلا وأنا أحفظها"، وفي هذه الرواية نتعرف على بعض مراحل التعليم؛ فثعلب هنا قد بدأ في طلب العربية وعمره ست عشرة سنة، ثم اتجه إلى

[1] ينظر: حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج: المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، ص108.

التخصص في فرع معين بعد سنتين، حيث كتب الفراء ما بين عشرة إلى سن الخامسة والعشرين.[1]

كما أنه من الممكن أن يلتحق المتعلم بالحلقات العلمية ويبدأ في دراسة النحو في سن صغيرة؛ فهذا سيبويه قد تعلم النحو وهو غلام، فصغر سنه لم يكن حائلا أمام تعلمه، ومن جهة أخرى هناك من طلب العلم في سن متقدمة، مثل (الكسائي)، الذي تذكر فيه الروايات أنه تعلم النحو كبيرا، وهي إشارة ودليل على أن التعليم كان متاحا للجميع، وإشارة كذلك على أن المعلم قد يكون أصغر من تلميذه.[2]

وبناء على ما سبق نجد أن التعليم في السابق لم يكن يقترن بسن معينة، بمعنى أنه لم يكن يتمحور أو يركز على سن المتعلم بقدر ما كان يركز أو ينطلق من المستويات التعليمية، إذ وضعوها نصب أعينهم، بحيث يصنفون لها كتبا، فكانت هناك ملاءمة بين المستوى والمحتوى، فتفاوتت محتويات مصنفاتهم لتلاءم المستوى الذي أعدت له في المسائل والأبواب، فيحذف من الأبواب ما لا يحتاج إليه المستوى المصنف له، وتدرج المسائل والأبواب التي لابد أن يلم بها المتعلم، كما تتفاوت في الأمثلة والشواهد كما وكيفا؛ وأيضا في ذكر التعريفات والمصطلحات والتقسيمات؛ فكانت مستويات التصنيف ثلاثة: (مختصرات) تناسب المبتدئين، و(ما فويق المختصرات) تناسب الشادين، و(مطولات) تناسب المتخصصين،[3] حيث "كانت تدرس في السنة الأولى (الآجرومية) ثم تدرس المقدمة الأزهرية في الثانية ثم قطر الندى في الثالثة، ثم ألفية ابن مالك في الرابعة"[4]، وهذا القول دليل على أن التعليم في القديم كان يسير وفق

[1] ينظر: مفتاح يونس الرباصي، المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول (132-232هـ)، ط1، منشورات جامعة 7اكتوبر، دار الكتب الوطنية، بنغازي- ليبيا، 2010م، ص من 159الى163.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 164.

[3] ينظر: محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، ص242

[4] عيسى شاغة، أهمية المتون النحوية في البرنامج التعليمي للزوايا الجزائرية، ص119.

مستويات تعليمية تتدرج من السهل إلى الصعب، بما يتناسب وقدرة الاستيعاب لدى المتعلم، لأن هذه القدرة تختلف من شخص لآخر ، مما يجعل تحديد سن معينة للتعليم أمرا صعبا.[1]

ولا شك أن عدم تحديد فترة زمنية للتعليم له تأثير إيجابي في العملية التعليمية، من حيث مراعاة الفروق الفردية، وذلك برفض إقرار مراحل زمنية معينة، ويتطابق هذا إلى حد كبير مع أحدث النظريات التربوية التي ترفض تقييد المتعلم بمراحل زمنية محددة قد لا تتناسب مع إمكانياته العقلية وقدرته على الاستيعاب.[2]

ثانيا: مراعاة المحتوى لحاجات المتعلمين

يعد ابن معطي من أوائل الذين حاولوا وضع النحو والصرف في قالب شعري، وهذا من أجل تيسير تعليمه للناشئة وغيرهم، حسب قوله:

❖ لعلمهم بأن حفظ النظم وفق الذكي والبعيد الفهم

فهنا يسعى ابن معطي لتقديم وسيلة جديدة تسهل وتيسر تعلم القواعد النحوية والصرفية، وكما هو معروف فإن الشعر يناسب مختلف المستويات؛ الضعيفة منها والذكية، وجعل ابن معطي تلك القواعد قالب شعري لم يكن هكذا عشوائيا، وإنما اختار من النحو ما يمكن تعلمه ووضعه في الألفية، وهذا يعد من قبيل النحو التعليمي التربوي، والذي نعني به الرجوع إلى القواعد العلمية واختيار منها ما يلاءم حاجيات المتعلم التعليمية، ويخضع هذا الاختبار إلى أسس منهجية تتعلق أساسا بالمتعلم، من فروق فردية خاصة بالسن والقدرة الإدراكية وطاقة

[1] ينظر: مفتاح يونس الرباصي، المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول، ص166.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص164.

الاستيعاب، لأن الهدف من وضع القواعد البيداغوجية هو تعليم كيفية استعمال اللغة في المجتمع، واستعمال اللغة راجع إلى كفاية المتعلم وقدرته على هذا الاستعمال.[1]

من خلال ما سبق نستنتج أن النحو التعليمي وضع أساسا لمراعاة حاجات المتعلمين في العملية التعليمية، نطرح السؤال التالي:

- هل وفق ابن معطي من خلال هذا النظم إلى مراعاة حاجات المتعلمين؟

وللإجابة عن هذا التساؤل سنعتمد على بعض المؤشرات والسمات التي يتميز بها الكتاب التعليمي، وهي:[2]

1. معالجة القضايا الأساسية الأكثر تداولا واستعمالا على الألسن، واستعمال الألفاظ السلسة والعذبة:

عالج ابن معطي أهم القضايا الأساسية و الأكثر تداولا واستعمالا لدى المتعلمين، وهذا ظاهر من خلال موضوعات المتن الذي بين أيدينا، والذي يعد من المصنفات "الموضوعة لتكون أداة توصيل للمادة العلمية في نظام تعليمي محوره الوحيد هو الكتاب"[3] ، والذي حاول فيه ابن معطي الاستغناء عن القضايا البعيدة عن لغة واستعمالات المتعلمين آنذاك.

وتتمثل هذه الموضوعات في:

- ابتدأ بالكلام والكلم، وأقسام الكلمة، ثم انتقل إلى الحديث عن الاسم والفعل والحرف، ثم إلى باب الإعراب والبناء، ثم التثنية والجمع، ثم باب أزمنة الأفعال، ثم حروف الجر، فالقسم، ثم الممنوع من الصرف يليه باب الأفعال المتعدية واللازمة ، ثم التحذير،

---

[1] ينظر: صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، العدد 6، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2010م، ص06.

[2] للأمانة إن بعض هذه السمات ذكرها عيسى شاغة في مقاله الموسوم بـ "أهمية المتون النحوية في البرنامج التعليمي للزوايا الجزائرية" ص119.

[3] علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي عرض وتحليل، د ط، دار الثقافة العربية، د ب، 1993م، ص101.

فالمنصوبات بأنواعها، ثم انتقل إلى المعارف بأنواعها أيضا، ثم التوابع، ثم النواسخ، فالمشتقات، ثم النداء ومتعلقاته، ثم الاختصاص، فالإنكار والحكاية، ثم مفسر الأعداد، فالنسبة، ثم المقصور والممدود، يليهما باب الهجاء والإمالة، ثم الخط والكتابة، ثم يعود إلى أبنية المصادر لينتقل بعدها إلى التصريف والإبدال والإدغام، ويختم ألفيته بالضرورات الشعرية.

والملاحظ أن ابن معطي كان ينتقل من الخاص إلى العام، وهو ما يؤكده الموصلي في شرح الألفية، إذ يقول: "كانت الألفية شاملة لمختلف أبواب النحو العربي في كلياته وجزئياته، وكانت تتبع نظام التعميم ثم التخصيص، فهي تعرض لأنواع الكلام الثلاثة من اسم وفعل وحرف، ثم تعود لكل واحد منها بالتفصيل، وذكر الجزئيات"[1].

فالألفية ضمت أبرز وأهم القواعد التي يحتاجها المتعلم ويستعملها بكثرة، لكن في مقابل ذلك ضمن في ألفيته بعض الموضوعات التي ترهق ذهن المتعلم، مثل باب الاشتغال والتنازع والاختصاص، فهي مواضيع صعبة كان الأحرى أن يتجاوزها؛ خاصة وأننا أمام منظومة هدفها التيسير وليست موجهة للمتخصصين في النحو.

لكن مع ذلك فإن ابن معطي أحس بحاجة المتعلمين إلى بعض المسائل، فلم يتخل عنها، وأفرد لها أبوابا، مثل التعجب، وألف الوصل، والمنادى، والعدد، وكم، والقسم، والهجاء والإمالة، والخط والكتابة، والضرورات الشعرية، وغيرها من المواضيع، ومحاولة مزجه النحو مع الصرف والشعر، هو رغبة منه في سد حاجات المتعلمين، رغم أن الكثير من النحاة هابوا علم الصرف لغموضه وتركوا التأليف والتصنيف فيه إلا القليل،[2] واهتمام ابن معطي به إنما كان

[1] عبد العزيز جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص135.

[2] ينظر: ممدوح عبد الرحمن، نظم قواعد النحو العربي واختصارها، بحث في التقييم والتقويم، مركز الحضارة العربية، جامعة المنيا، دت، ص45.

"لاحتياج جميع المشتغلين باللغة العربية من نحوي ولغوي إليه أيما حاجة، لأنه ميزان العربية، ألا ترى أنه قد يؤخذ جزء كبير من اللغة بالقياس ولا يوصل إلى ذلك إلا عن طريق التصريف"[1].

وعليه فالمتعلم في حاجة ماسة إلى معرفة أقسام الكلمة وعلامات الإعراب والتثنية والجمع والضرورات الشعرية وغيرها من المواضيع، لأنه يحتاجها في حياته اليومية، أضف إلى ذلك معالجة الناظم لقضايا بعيدة عن لغة المتعلم واستعمالاته يحدث نوع من الفجوة بين ما يتعلمه وبين ما يعلمه، ولهذا كان لابد على ابن معطي أن يركز على المواضيع والأبواب الرئيسة في النحو والصرف.

إضافة إلى هذا فإن نظم ابن معطي أجمع وأسلس وأعذب، إذ يقول الموصلي في هذا الصدد: "لقد صدق المقري في قوله: فنظم ابن معطي أسلس وأعذب، ومع تكرارنا الكثير لألفية ابن مالك، ومع اعتياد ألسنتنا عليها ومع سماعنا لها كثيرا، إلا أننا نشعر بسلاسة وعذوبة ألفاظ ابن معطي أكثر من ابن مالك"[2]، وهذا الأمر من شأنه أن يؤثر في المتعلم ونفسيته، بحيث يكون أشد إقبالا عليها.

ويعود سر العذوبة والسلاسة إلى أمرين:[3]

الأول: اشتغال ابن معطي بالأدب شعرا ونثرا، درسا وتصنيفا، وهذا ما انعكس في معالجته لقواعد النحو نظما.

[1] المرجع السابق، ص 45.

[2] عبد العزيز جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص73.

[3] محمد زرايقية، المنهج التيسيري في تعليم النحو العربي، –قراءة في الدرة الألفية لابن معطي الزواوي الجزائري–، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب واللغات، العدد21، جانفي 2019م، ص60.

الثاني: كثرة اقتباسه وتضمينه شواهد القرآن والشعر وغيرها، وإدخالها في نسيج النظم، حيث أضاف ذلك طراوة ولينا عليه، وأبعده عن جفاف الأسلوب.

2. <u>التركيز على القاعدة الأم دون التعرض لفلسفة هذه القاعدة:</u>

نظرا لكن تعليم النحو لا يمكن أن يكون ما لم ينطلق المدرس من قاعدة يبني عليها تعلماته اللاحقة، والألفية التي بين أيدينا تمثل نموذجا أو عينة من الكتب التعليمية التي يحاول فيها المدرس أن ينقل معرفة نحوية تامة المعنى إلى أذهان الدارسين، ولهذا ارتأيت أن أختار عينة من أبواب الألفية لأبحث فيها عما إذا تناول الناظم القاعدة الأم وبعض الجزئيات، أم أنه خاض غمار ذلك الموضوع بجميع تفاصيله، ومن الموضوعات التي اخترتها:

أ. باب الكلام والكلم:[1]

تناول المؤلف في هذا الباب مسألة مهمة ألا وهي التمييز بين الكلام والكلم، إذ قدم تعريف كل منهما؛ فعرف الكلام بأنه "اللفظ المفيد"، وقدم مثالا على ذلك، وقال بأنه يتكون من الكلمات، وهذه الكلمات أو الكلمة تنقسم إلى ثلاثة هي: (الاسم، والفعل، والحرف)، وعرف كل قسم من هذه الأقسام؛ فالاسم هو "كل ما أبان عن مسمى سواء في الأشخاص أو المعاني"، والفعل "كل ما دل على زمان وحدث"، والحرف "لا يفيد معنى إلا باقترانه بغيره"، والملاحظ لهذا الباب يجد أن ابن معطي ذكر القاعدة الرئيسية في الأبيات الأولى ولم يفصل فيها أو يخوض في فلسفتها أو تعقيداتها، بل انتقل مباشرة إلى أقسام الكلمة وما يندرج تحتها، وعليه فابن معطي يتبع نظرية الأصل والفرع؛ فالكلام هو الأصل فقد تصدر الباب، ثم يكون الفرع بعده بذكر أقسام الكلمة من اسم وفعل وحرف، لينتقل في الباب الثاني إلى التفصيل في علامات أو بالأحرى خصائصهم، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن ابن معطي ينتقل من العموم إلى الخصوص، ومن الكل إلى الجزء، وسنفصل في هذه النقطة لاحقا.

[1] ابن معطي، الدرة الألفية، ص17.

ب.باب جوازم المضارع:[1]

في هذا الباب عدد ابن معطي جوازم المضارع مباشرة، فهو هنا ينتقل مباشرة إلى القاعدة الرئيسية التي يريدها دون التعرض لفلسفة هذه القاعدة والتفصيل فيها، إذ ذكر أدوات الجزم وهي: (لم، لما، الم، لا الأمر، لا النهي، ومنها أدوات الشرط: إن، ما، من، أي، متى، مهما، حيثما، أينما، إذ، أيان، أنى)، وقدم أمثلة عن جزم جواب الشرط، لينتقل بعدها إلى ذكر حالات الجزم بقوله:"اجزم جواب الأمر والتمني والعرض والتحضيض وإن لم تبن"، ثم انتقل إلى الحديث عن ظاهرة نحوية تندرج تحت هذه القاعدة وهي تناوله لأحرف التحضيض وذكرها، وهي: (هلا، لولا، لوما، ألا).

ت.باب المضمرات: [2]

في هذا الباب تناول ابن معطي أنواع المضمرات، إذ يقدم هذه المضمرات في البيتين الأول والثاني، ثم شرع في تفصيل كل نوع بالأمثلة والشواهد.

فابن معطي حين رأى المضمر نائبا عن غيره اختصارا احتاج إلى مفسر، وهو أما متكلم أو مخاطب أو غائب، فالأول والثاني يفسرهما الحضور، والغائب يفسره ما قبله، أما لفظا أو تقديرا أو ما بعده، أو ما يفهم من سياق الكلام، أو يكون معلوما بين المخاطبين، فيستغني عن ذكر المفسر، وعليه فهو يقسم المضمر بالنسبة إلى التفسير، إلى خمسة أقسام: مضمر يفسره الحضور، ومضمر يفسره ما قبله، ومضمر يفسره ما بعده، وما يفهم من سياق الكلام ، وما تفسيره في النفس، ويقدم أمثلة عن كل نوع.[3]

[1] المصدر السابق، ص22

[2] المصدر نفسه، ص36.

[3] ينظر: الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص643.

ثم ينتقل في خضم تناوله لهذا الموضوع إلى دراسة موضوع (ظاهرة نحوية) جديدة تندرج ضمن القاعدة الأساسية وهي ظاهرة (التنازع)، والذي أدرجها ضمن النوع الثاني وهو "ما يفسره ما بعده"، وقدم مثالا عليه فقال: "زارني وزرت عمرا" و"آتوني افرغ قطرا"، ويقدم الاختلاف بين البصريين والكوفيين في تفسير هذه الظاهرة.

والملاحظ حول هذا الباب أن ابن معطي قدم القاعدة الرئيسية وأوجهها وتعمق فيها، كما تناول في ثناياها ظواهر نحوية أخرى قريبة منها، لينتقل بعدها إلى الحديث عن ضمائر الرفع المنفصلة وضمائر الفصل وضمائر النصب المنفصلة، وهو بهذا يحاول أن يجمل أكبر قدر ممكن من الظواهر النحوية في باب واحد، حتى يربط الأفكار بعضها ببعض في ذهن المتعلم، وهذا حتى يجعل المتعلم ملما بالقاعدة الأم ومتعلقاتها.

ث.باب النواسخ:[1]

في هذا الباب قدم ابن معطي القاعدة الرئيسية وهي مفهوم الناسخ، إذ يقول:

❖ القول فيما يرفع الأسماء وينصب الأخبار حيث جاء

وهذا البيت عبارة عن تعريف للناسخ، بأنه كل ما يرفع الأسماء وينصب الأخبار، وهي قاعدة عامة، ثم يذكر بأن منها الأفعال ومنها الحروف في البيت الذي يليه:

❖ من ذاك أفعال ومنه حرف والحرف في اللغات فيه الخلف

ثم فصل في هذه النواسخ كل واحدة على حدى، فتناول (كان وأخواتها، الحروف العاملة عمل ليس، كاد وأخواتها)، ثم انتقل إلى الحديث عن الحروف التي تعمل عمل الأسماء، فترفع

[1] ابن معطي، الدرة الألفية، ص45.

الأخبار وتنصب الأسماء، إذ قدم هذا التعريف قبل حديثه عن هذه الحروف، وهي (إن وأخواتها، ولا النافية للجنس).

وغيرها من الأبواب التي حاول فيها ابن معطي ذكر القاعدة الرئيسية دون الخوض في التفاصيل العميقة المرهقة، ولا يسعنا المجال لتناولها كلها، لكن هذا لا يعني أن كل الأبواب تميزت بهذه الميزة، فهناك أبواب تعمق فيها وغالى في شرحها ومن ذلك: باب اسم الفعل، والنداء وغيرهما، ففي (باب النداء) مثلا يبتدئ ابن معطي هذا الباب بذكر حروف النداء وهي (يا، أيا، أي)، ثم يذكر حالات استعمال كل منها، فيقول بأن (أيا) للبعيد، و(هيا)للقريب، ثم يقدم إعراب الشيء أو الشخص المنادى بأنه مفعول، وهو لفعل مضمر معمول، وأنه مبني الضم إذا كان علم أو نكرة، وقدم مثالا على ذلك، ثم يقدم حالات حذف أداة النداء وبقدم أمثلة عن كل ذلك، والعديد من التفصيلات التي يراها ابن معطي أنها ضرورية، لكن في المقابل قد يؤدي هذا التفصيل والإطناب إلى إرهاق فكر وذهن المتعلم، فيغيب عنه التركيز لمواصلة واستيعاب ما تبقى من القاعدة.

لكن على العموم نلاحظ أن ابن معطي قد راعى إلى حد ما حاجات المتعلم بعدم تعريضه لفلسفة وتفاصيل القاعدة النحوية، فكثيرا ما كان يركز على القاعدة الأم التي يندرج تحتها أكبر قدر ممكن من الظواهر النحوية، وهذا الأمر لا شك فيه كون الألفية جاءت لهذا الغرض، ألا وهو التخفيف والتسهيل على المتعلم، لكن ما عيب عليه أنه كان يجمل الأبواب المتقاربة في باب واحد وفي هذا الصدد يقول الموصلي في شرحه: "لخبرة ابن معطي القليلة، كان يدمج المسائل الكثيرة تحت الباب الواحد، لكن ابن مالك ولطول اشتغاله بالنحو، يمتاز بتشقيق المسائل وفصلها في أبواب منفصلة، بمعنى أن ابن مالك كان أكثر توفيقا في تبويب وتصنيف الموضوعات من ابن معطي"[1]، الذي كان يجمل الفصول ضمن الأبواب.

[1] الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص70.

3. مراعاة نفسية المتعلم: (التدرج في طرح الموضوع):

إن المطلع على أبيات الألفية ومواضيعها، يجد أن ابن معطي يراعي نفسية المتعلم؛ إذ يهيئ نفسيته أولا للموضوع الذي سيتحدث عنه، من خلال تعريفه له، ثم يبدأ بذكر مميزات وخصائص هذا الموضوع، وهو أسلوب تربوي حديث؛ حيث البدء بالتعريف ثم التفصيل.[1]

إذ يقول في تعريفه للاسم:

- فالاسم ما أبان عن مسمى في الشخص والمعنى المسمى عما

ثم يأتي بعد بيتين ليذكر خصائص ومميزات الاسم فيقول:

- فالاسم عرفه واخبر عنه وثنه واجمعه أو نونـــــه
- واجرره أو ناده أو صغره وانعته أو أنثه أو أضمره

"ومنهج ابن معطي في هذا يشابه إلى حد كبير الأساليب التربوية الحديثة في طرق التدريس، حيث يبدأ الشارح بذكر القاعدة الموجزة للموضوع ثم يبدأ بالتفصيل"[2]، والتعمق في الموضوع.

4. إثارة روح المنافسة بين المتعلمين:

إن المطلع على المحتوى التعليمي للألفية يجد أن ابن معطي يسعى جاهدا لمراعاة حاجات المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وهي ميزة تميز بها ابن معطي، وهي جلب اهتمامهم وانتباههم، وكذلك إثارة روح المنافسة بينهم بإثارة مسائل تحتاج إلى سرعة الخاطر وإلى الفطنة، وكأنه عالم نفسي يغير من أسلوبه بين الفينة والفينة، ليحصل على المزيد من اهتمام المتعلمين، وذلك من خلال إثارة مثل هذه المسائل،[3]

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص78.

[2] الموصلي، شرح ألفية ابن معطي ، ص 79.

[3] ينظر: المرجع نفسه ، ص81.

ومثال ذلك قوله في باب ما لم يسم فاعله:[1]

❖ مسألة بها امتحان النشأة أعطي بالممعطى به ألف مائة

❖ وكسى المكسو فردا جبة ونقص الموزون ألفـــــــا حبة

وورود هذا اللغز في الألفية هدفه معرفة مستويات التلاميذ من خلال إثارة روح المنافسة بينهم، إضافة إلى إثارة اهتمامهم وتحفيزهم للإبداع وإعمال فكرهم.

5. عدم الخوض في الخلافات النحوية وذكر الراجح عنده دون التقيد بأحد المذاهب:

وهذا ما تم ملاحظته في ألفية ابن معطي؛ إذ لم يتقيد فيها صاحبها بمذهب بعينه بل كانت له آراء مختلفة كما ذكرنا سابقا، فأخذ من البصريين ومن الكوفيين ومن البغداديين وغير ذلك، وسنأتي على تفصيل آراء ابن معطي في ألفيته كما يلي:

أ. ما تفرد به:

ومن بين المواضيع التي تفرد بها ابن معطي عمن سبقه من النحاة وعمن جاء بعده موضوع:

- المفعول له:

إذ اشترط ابن معطي في المفعول له شرطا لم يذكره أحد قبله، فقال في ذلك:

❖ ثم الذي سمي مفعولا له ينصب نحو زيدا اقتله

❖ مقارنا للفعل فعل الفاعل أعم منه لا بلفظ العامل

وعليه فقد اشترط فيه:

[1] ابن معطي، الدرة الألفية، ص317/316/23 .

- أن يكون مصدرا من أفعال القلوب لا من أفعال الجوارح.
- أن يكون بلفظ العامل فيه لا بمعناه.
- أن يكون مقارنا للفعل في الوجود.
- أن يكون اعم من الفعل فإن (الإكرام) نحو: "جئتك إكراما لك" ، اعم من المجيء، وهذا ما زاده ابن معطي.
- أن يكون جوابا لـ: لم؟.
- أن يكون فعلا لفاعل الفعل المعلل، لأنه لما كان هو الباحث على الفعل، وجب أن يكون من أغراضه ومطلوباته.[1]

- الندبة:

إذ يقول ابن معطي في الندبة:[2]

❖ وإن ندبت من تنادي قلت وازيد واعمرو وان أردتـــــــا

❖ جئت بيا فقلت يا سعـيداه وفي المضاف يا عبيد اللاهاه

فقد جاء ابن معطي في هذا الموضوع بضرورة زيادة (ألف) لما في آخره ألف وهاء، فيقال في عبد الله: (عبد اللاهاه)، وهذا ما خالفه فيه ابن مالك وغيره من النحاة.[3]

- المبني للمجهول:

يقول صاحب شرح ألفية ابن معطي (الموصلي) ، أن ابن معطي قد أجاد في الحديث عن ما لم يسم فاعله، إذ ذكر في البداية الأسباب التي يؤدي إلى حذف الفاعل، ثم بين كيفية بناء

[1] ينظر: الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص38/37.

[2] ابن معطي، الدرة الألفية، ص665/664/54.

[3] ينظر: الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص38.

الفعل للمجهول، ثم ذكر بعد ذلك أنه إذا حذف الفاعل والمفعول كان الجار والمجرور نائبا عن الفاعل وهو أولى من غيره، ثم رتب ذلك حسب الأولوية كما يراها هو فقال: [1]

❖ لفقد مفعول به صريـــــــح تقام هذه مع الترجيــح

❖ فالأسبق المجرور والمصادر ثم الزمان والمكان لآخر

وتفضيله للجار والمجرور لم يقم على شاهد نحوي أو آية قرآنية، وفي الإبانة خلاف طويل بين العلماء.[2]

ب. ما أيد به البصريين:

ومن المواضيع التي أيد فيها ابن معطي البصريين نذكر:

1. "إما" حرف عطف:

اختلف النحاة في "إما" هل هي عاطفة أو لا، فذهب ابن كيسان وابن عصفور وابن مالك وابن يونس ...وغيرهم، إلى أنها غير عاطفة لملازمتها لحرف العطف "الواو"، إذ لا يمكن الجمع بين حرفين، وقال ابن معطي بأنها حرف عطف ، إذ يقول: [3]

❖ و"أو" و"إما" فيهما مشهور الشك والإبهام والتخيير

وبالتالي نجد أن ابن معطي بهذا الرأي يؤيد أكثر النحاة، من بينهم "ابن هشام" الذي يرى أن "إما" عاطفة عند أكثرهم، ومعروف أن "أو" حرف عطف، وبالتالي عرف أن "إما" عاطفة عنده.[4]

---

[1] ابن معطي، الدرة الألفية، ص34/312،311

[2] ينظر: عبد العزيز بن جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص39.

[3] ابن معطي، الدرة الألفية، ص41/441

[4] ينظر: عبد العزيز بن جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص45..

2. الاختلاف في اشتقاق الاسم:

عرض ابن معطي في هذا الموضوع رأي البصريين والكوفيين، ثم أشار لتأييده البصريين فقال:[1]

- ❖ واشتق الاسم من سما البصريون واشتقه من وسم الكوفيون
- ❖ والمذهب المقدم الجلي دليله الأسماء والسمي

ويشرح ابن جمعة الموصلي هذا الموضوع فيقول بأن البصريين اشتقوا الاسم من السمو وهو العلو، أما الكوفيون فذهبوا إلى أنه من السمة، وهي العلامة، لأن الاسم علامة على المسمى وأصله عندهم (وسم).[2]

ج. ما أيد فيه الكوفيين:

لم يكن ابن معطي متعصبا لدرجة كبيرة للمذهب البصري، بل كانت له شخصية مستقلة، يوافق البصريين في كثير من القضايا، ولكنه كان يتيح لنفسه أن يأخذ برأي غيرهم، بما يراه أقرب إلى الصواب من وجهة نظره[3]، ولذا نراه يؤيد الكوفيين في عدة مواقف منها:

1. استعماله لبعض المصطلحات الكوفية، مثل عبارة "الجحد" بدلا من" النفي" التي يستعملها البصريون، و "ما لم يسم فاعل" بدلا من "المبني للمجهول" و"الصفة" بدلا من "النعت".
2. منع ابن معطي صرف "سكران" لعلتين: (الوصفية، والألف والنون) ، وهو برأيه هذا يؤيد الكوفيين الذين يرون أن المانع من الصرف هو الألف والنون والوصف.

---

[1] ابن معطي، الدرة الألفية، ص18

[2] ينظر: عبد العزيز بن جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص53.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص57/56.

3. يعد ابن معطي في ألفيته "العلم" اعرف المعارف، من خلال قوله "أولها الأعلام"، وهو موافق لرأي السيوفي الذي يرى أن "العلم" أعرف المعارف.[1]

أ. ما أيد فيه البغداديين:

بدت ملامح تأييده للمدرسة البغدادية في تأييده لمذهب أبي علي الفارسي وابن جني والزجاجي، ومن ذلك: "أقسام الخبر"؛ إذ يعتبر ابن معطي أن خبر المبتدأ يأتي على أربعة أقسام هي:

- الجملة من مبتدأ وخبر.
- الجملة من فعل وفاعل
- شرط وجزاء
- ظرف أو جار ومجرور.[2]

من خلال ما سبق نجد أن ابن معطي لم يكن يخوض في الخلافات النحوية بين المذاهب التي من شأنها أن ترهق فكر المتعلم وتشتت ذهنه وتبعده عن القاعدة الرئيسية، وبالتالي لا يتحقق الناتج التعليمي المراد تحقيقه من الدرس، إذ نجد أن ابن معطي كان يأخذ الرأي الأرجح والذي يراه مناسبا وخادما للفكرة وإن كان يغلب في كثير من الأحيان المذهب البصري، ويؤيد سيبويه في كثير من الآراء، ورغم هذا فإن تعدد الآراء في الألفية وتبنيه آراء من نفسه يدل على أنه ذو شخصية مستقلة، وما يؤكد هذا القول ما توصل إليه سيف الدين أحمد صالح بني عطا في أحد مباحثه، من أن ابن معطي كان "ذا ميل بصري في نحوه، فسار في مصنفاته على أصولهم وتبنى آراءهم، وتابع سيبويه في كثير من آراءه، واستشهد بشواهده سواء أكانت من القرآن الكريم أو من الشعر والنثر، ولكنه خالفهم ببعض الآراء البسيطة، وكان له رأيه المستقل

[1] ينظر: عبد العزيز بن جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي ، ص57.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص59.

فيها، شأنه في ذلك شأن من سبقوه من النحاة، كما أنه وافق الكوفيين ببعض الآراء القليلة"[1]، واعتماد ابن معطي على هذا الأسلوب في ألفيته من شأنه أن يسهل على المتعلم وينظم أفكاره، بحيث لا تكون لديه فوضى المعلومات مما لا طائل منها.

6. الإكثار من الشواهد والأمثلة:

إن الناظر في ألفية ابن معطي يجدها مليئة بالشواهد النحوية سواء من القرآن الكريم أو من أقوال العرب شعرا ونثرا، ولو تتبعنا كل الشواهد النحوية لطال بنا الحديث، ولكثرتها ينبغي أن يفرد لها بحث يعينه، ولهذا سنختار مجموعة من الأبواب نرصد فيها الشواهد ونحللها، ومن هذه الشواهد نذكر:

أ. الشواهد القرآنية:

أكثر ابن معطي من الاستشهاد من القرآن الكريم، فلا تكاد تخلو مسألة من شاهد قرآني، وشأنه في ذلك شأن من سبقه من النحاة، لأن القرآن الكريم كأول المصادر يحتوي على جميع الظواهر النحوية، ولهذا لجأ إليه في تعليم اللغة العربية، وهذا ليس بغريب عن ابن معطي فقد كان مدرسا للقرآن الكريم.[2]

ومن أمثلة ذلك نذكر:

باب حروف الجر:[3]

❖ واجرر بحتى نحو: حتى مطلع وبعد مذ ومنذ وان شئت ارفع

والشاهد هنا قوله تعالى: ﴿ سلام هي حتى مطلع الفجر ﴾ سورة القدر/الآية5 ص598.

[1] سيف الدين أحمد صالح بني عطا، ابن معطي وآرائه النحوية، ص 252.

[2] ينظر: المرجع السابق، ص253/212.

[3] ابن معطي، الدرة الألفية، ص24

باب التحذير: [1]

وانته خيرا ووراء أوسعـــا وناقة الله وكل سمعـــــا

والشاهد هنا قوله تعالى: ﴿ فقال لهم رسول الله ناقة الله وسقياها ﴾الشمس/595/5

باب القسم:[2]

كقوله: تالله تفتأ حذف لا منه أي لا تفتأ المعنى عرف

والشاهد هنا قوله تعالى: ﴿ تالله تفتأ تذكر يوسف﴾ يوسف/85/ص245.

باب الحال:[3]

❖ والحال قد تكون تأكيدا كما قال: هو الحق مصدقا لما

والشاهد هنا قوله تعالى: ﴿ والذي أوحينا إليك من الكتاب هو الحق مصدقا لما بين يديه ﴾ فاطر/31/ص438.

باب المضمرات:[4]

❖ كقوله جل: هو الله احد ومنه ما فسر باسم ألفرد

الشاهد هنا قوله تعالى: ﴿ قل هو الله أحد ﴾ الإخلاص/01/ص604.

[1] ابن معطي، الدرة الألفية، ص29.

[2] المصدر نفسه، ص26.

[3] المصدر نفسه، ص32.

[4] المصدر نفسه، ص36.

باب ما لم يسم فاعله:[1]

❖ يكون مفعولا مغيض الماء وقضي الأمر ويشفى الداء

والشاهد هنا قوله تعالى: ﴿ وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي ﴾ هود/44.

باب إن وأخواتها:[2]

❖ تقول: ليت بيننا محمدا كقوله: إن علينا للهدى

فالشاهد هنا قوله تعالى: ﴿ إن علينا للهدى ﴾الليل/12

والشواهد كثيرة في الألفية لا يسع المجال لتناولها كلها، وكما هو ملاحظ فإن أسلوب ابن معطي في الاستشهاد بالآيات القرآنية متنوع فأحيانا يتناول الشاهد في شطر كامل وأحيانا في نصف شطر وأحيانا كلمة واحدة، وهذا إن دل على شيئا إنما يدل على الأسلوب الجيد الذي يتمتع به ابن معطي في التدريس.

ب. الاستشهاد بكلام العرب شعره ونثره:

كان الاستشهاد بكلام العرب يأتي بعد استقراء القرآن الكريم واستخراج الشاهد على القاعدة المراد تقعيدها، حيث يذهب النحوي إلى ديوان العرب ويقرأ كل ما يصل إليه منه ويضع الشواهد بناء على ما وصل إليه من قواعد، ويعد ابن معطي من النحاة الذين أكثروا من الاستشهاد بكلام العرب شعرا ونثرا.[3]

[1] المصدر نفسه، ص34./307..

[2] ابن معطي، الدرة الألفية ، ص48/556.

[3] ينظر:سيف الدين أحمد صالح بني عطا، ابن معطي وآرائه النحوية، ص232

1. الاستشهاد بالشعر: ومثال ذلك نذكر:

باب التحذير:[1]

❖ قد سالم الحيات منه القدما الأفعوان والشجاع الشجعما

والشاهد في البيت قول الشاعر (الحيات منه القدما الأفعوان) حيث استشهد به ابن معطي على نصب المفعول بفعل مضمر، فقد نصب (القدما الأفعوان) وما بعده بفعل مضمر دل عليه سالم.[2]

باب العلم:[3]

❖ نبئت أخوالي بني يزيد ظلما علينا لهم فديـــــد

والشاهد هنا في قوله (بني يزيد) ممنوعا من الصرف للعلمية ووزن الفعل، وهو مأخوذ من بيت رؤبة بن العجاج.[4]

2. **الاستشهاد بالنثر**:حينما نعود لكتب النحو نجد النحاة قلما يستشهدون بخطبة أو رسالة، لأنه يشك في نسبتها، ولهذا فغالبا ما كانوا يستشهدون بالأمثال؛ لأن المثل يعد من الركائز الرئيسية التي يبني عليها عالم العربية قواعده ويفسر بها القرآن أو الحديث أو الشعر، والأمثال إنما هي أقوال تأتي من قصص وحوادث شهيرة، ثم يطلق على أحداث لاحقة مشابهة لها، وهي قول موجز بليغ يدل على حكمة وبلاغة العربي.[5]

وقد استشهد ابن معطي ببعض الأمثال العربية منها:

---

[1] ابن معطي، الدرة الألفية، ص217/29

[2] ينظر: سيف الدين أحمد صالح بني عطا (م س)، ص234.

[3] ابن معطي، الدرة الألفية، ص332/35

[4] ينظر: سيف الدين أحمد صالح بني عطا (م س)، ص234.

[5] ينظر: المرجع نفسه، ص236/235

باب التحذير:[1]

وانته خيرا ووراءك أوسعا وناقة الله وكل سمعا

الشاهد هنا (وراء أوسعا) وهو مأخوذ من قول العرب: (ووراءك أوسع لك)، بمعنى آخر تجد مكانا أوسع لك.[2]

باب كاد وأخواتها:[3]

❖ وألحقوا بكاد وعسى دليله عسى الغوير أبؤسا

الشاهد فيه (عسى الغوير أبؤسا)، وهو مأخوذ من قول العرب (عسى الغوير أبؤسا).[4]

من خلال ما سبق نجد أن استشهاد ابن معطي بكلام العرب واضح بين، كما أنه كان يعتمد على السماع ويقر به لأنه يراه أقرب للمتعلم حتى أنه صرح به في كثير من المواقع،[5] ومثال ذلك قوله في باب التعجب (ص49):

❖ واللون والخلق فإن عجبتا بنيت منها مصدرا جئتـــــا
❖ بالفعل نحو: ما اشد حرته ونحو: ما أوضح منه بلجته
❖ إذ فعل كل خلقـــــة ولون مجاوزا ثلاثـــــــة في اللون
❖ وشد ما أعطاه في الرباعي ومثله يحتاج للسماعـــــي

وكذلك في باب المقصور والممدود (ص66)، إذ يقول:

---

[1] ابن معطي، الدرة الألفية، ص214/29.
[2] ينظر: سيف الدين أحمد صالح بني عطا (م س)، ص 236.
[3] ابن معطي، ص529/46
[4] ينظر: سيف الدين أحمد صالح بني عطا (م س)، ص237.
[5] ينظر: المرجع نفسه، ص238.

❖ أما السماع فيكثر وقد يمد تارة مـــا يقصر

من خلال ما سبق نجد أن مصادر الاستشهاد عند ابن معطي متعددة ؛ من قرآن كريم وشعر وأمثال عربية، لكن وكما هو ملاحظ فإن الحديث غير متضمن في الألفية، وهذا لأن طاقة النظم لا تسمح بذكر الحديث كاملا، كما لوحظ عنه أنه كان يستشهد لكل مسألة؛ فكل معرفة نظرية يقابلها مثال وشاهد تطبيقي، ولهذا الأمر غاية واحدة وهي التيسير على المتعلم وتثبيت القاعدة في ذهنه، وكذلك توضيح القاعدة، فمن خلال الشواهد والأمثلة يتمكن المتعلم من فهم القاعدة، كما أن تقديم معرفة نظرية دون مثال تطبيقي يعد من المسائل الشاقة عل المتعلم، خاصة في علم النحو والصرف، اللذان يتطلبان التطبيق والتمثيل لكل المسائل حتى يستوعبها المتعلم، وما يعزز قولي هذا يقوله الشوملي في شرح الألفية: "وما أظن ابن معطي في هذا راغبا في التزيد، ولكن رغبة في توضيح الأمور وربطها بما يحفظون من قرآن وشواهد شعرية مكررة، حتى تثبت القاعدة في ذهن القارئ"[1].

7. **السهولة والإيجاز والاختصار:**

أي كتاب تعليمي لابد أن يكون ذا عبارات وألفاظ سهلة، تميل إلى الإيجاز والاختصار والوضوح، حتى يستطيع المتعلم أن يفهمها ويستوعبها، ونلمس السهولة واليسر عند ابن معطي في العديد من الأبواب والمسائل، ففي العديد من الأبواب يعرف الموضوع ثم يذكر خصائصه وتفصيلاته، ومن ذلك باب أقسام الكلمة، إذ يعرف لنا كل واحد على حده ثم ينتقل في الباب الذي يليه إلى ذكر خصائص كل منهم، حتى يسهل على المتعلم استيعاب الموضوع والتفريق بين هذه المعارف (ينظر ص 18 الأبيات 25/21)،

❖ والفعل ما دل على زمـــان ومصدر دلالـــــــة اقتران

❖ والفعل بالسين وسوف عرفا والأمر والنهي وقد إن صرفا

[1] عبد العزيز جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص74.

فالملاحظ لتلك الأبيات يجد أنها جاءت بعبارات سهلة واضحة، فقد عرف الفعل بأنه "كل ما يدل على زمان وحدث"، وهو بهذا يخرج الاسم والحرف من هذه الدائرة، ثم بعد ذلك يعدد خصائصه وهي "السين وسوف، الأمر، النهي، قد، أن، التصريف"، وهذه المعلومات يستطيع أي متعلم أن يستوعبها، والأمر نفسه مع باب ما لم يسم فاعله(ص34).

وعليه من خلال ما سبق نلاحظ أن ابن معطي يحاول أن يختصر المسائل قدر المستطاع، حتى يسهل حفظها وتثبيتها في ذهن المتعلم.

وفي خاتمة حديثنا عن مراعاة المحتوى لحاجات المتعلم، نجد أن ابن معطي أحس بحاجة المتعلم في العديد من المسائل في ألفيته؛ سواء في تأليفه لكتاب تعليمي مختصر على نمط ونسق لم يسبق إليه أحد قبله، أو في العذوبة والسلاسة التي تتمتع بها ألفيته نظرا لقيامها على بحرين؛ مما جعل المتعلمين يقبلون على دراستها، كما تتجلى مراعاة حاجات المتعلمين في عدم خوضه في الخلافات النحوية التي لا طائل منها، مما جعل المتعلمين يقبلون عليها سواء كانوا ذوو توجه بصري أو كوفي أو غيرهما، لأنها حاولت الجمع بين كل هذه المدارس بما يخدم القاعدة وبما يسهل على المتعلم.

كما نلمس مراعاته لحاجات المتعلمين من خلال مراعاته لنفسية المتعلم وتدرجه في طرح القضايا، وكذلك في إثارة روح المنافسة بينهم مما يحفزهم أكثر على البحث في أمهات الكتب النحوية، لتفسير الألغاز النحوية التي تصادفهم، كما أن الإكثار بالشواهد النحوية والأمثلة فيه مساس بواقع المتعلم ومتطلبات الحياة، ومن خلاله يستطيع المتعلم أن يستوعب القاعدة ويحفظها، لكن رغم هذا تبقى طاقة النظم قاصرة عن الإيفاء بجميع حاجات المتعلم.

ثالثا: الموازنة بين الشمول والعمق: ويقصد بالشمول؛ التنويع في المجالات والخبرات في المحتوى التعليمي وتناولها بالدراسة، بحيث تكفي لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها، وتساعد على النمو المتكامل للمتعلم،[1] لعدم إحداث الملل والسآمة لدى المتعلمين.

ونقول عن محتوى أنه شامل حين يتضمن عناصر مختلفة من المعرفة، بحيث يتم تناولها بشكل متكامل ولا يتخلى عن جزء منها.

أما العمق فيعني تناول أساسيات المادة، كالمبادئ والأفكار الأساسية ومختلف تطبيقاتها، بشيء من التفصيل الذي يساعد على فهمها ويربطها بغيرها من الأفكار والمبادئ والمفاهيم وتطبيقها في مواقف جديدة.[2]

والناظر لعنوان ألفية ابن معطي الموسومة بـ الدرة الألفية في النحو والصرف والخط والكتابة، يجدها تستهدف تنمية جميع فروع اللغة العربية لدى المتعلم، ومن تم فإنه لابد لمحتوى هذه الألفية أن يتضمن جميع العناصر التي تعمل على تحقيق هذا الهدف، وانتقاء هذه العناصر لابد أن يكون على أساس الفائدة العملية النفعية للمتعلم.

ولهذا سنكشف عن مدى شمولية الألفية من خلال ثلاث نواحي:

- شمولية المحتوى من حيث تضمنه لمختلف الأهداف "المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية".
- شمولية المحتوى من حيث تضمنه لمختلف فروع اللغة العربية.
- شمولية الأبواب في تغطية التعريف وتحديد مفهوم الفكرة.
- التوازن بين الشمول والعمق في الفروع.

[1] ينظر: حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج: المفهوم العناصر...، ص108.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص108.

أ. **مدى شمولية المحتوى من حيث الأهداف:**

لا يمكننا الحكم عن شمولية محتوى ما لم يسعى جاهدا لتجسيد مختلف الأهداف التي تقدم تنمية شاملة للمتعلم، إذ لابد أن يكون المحتوى التعليمي قادرا على إحداث تغيرات على مستوى المعرفة والوجدان والحركة والعمل، وإحداث توازن بينها.

ومن خلال اطلاعنا على الألفية، ومن خلال نتائج المبحث الأول نجد أن ابن معطي حاول تغطية جميع الأهداف المذكورة، وسعى إلى تحقيقها ضمنيا، وإن كانت ليست بنفس العمق والتوسع؛ فالأهداف المعرفية غطت جل الأبيات بنسبة (96.38%)، بينما المهارية والوجدانية كانت نسبتهما قليلة، فالمهارية كانت نسبتها (2.45%)، بينما الوجدانية فكانت (1.17%) ، ووجود هذه النسب دليل على شمولية المحتوى من هذه الناحية، مما يساهم في تحقيق النمو المتكامل للمتعلم.

لكن بالنسبة للعمق فنجد أن المحتوى قد ركز على نوع على حساب الأنواع الأخرى، إذ يسعى بالدرجة الأولى إلى تنمية الجوانب المعرفية للمتعلم أكثر من غيرها محملا بذلك الجوانب المهارية والوجدانية التي كانت نسبتها قليلة، وهذا ليس بغريب كون أن "عناية النحويين بحفظ الأحكام والقواعد تفوق عنايتهم بتكوين المهارة اللغوية"[1]؛ فالتعليم في السابق كان هدفه إكساب القدرة اللغوية لا القدرة التواصلية، أما تكوين المهارة فيكون بممارسة كلام العرب وتكراره على السمع ولا يحصل بمعرفة القوانين العلمية،[2] وان كانت هذه الأخيرة أولى لبنات تكوين المهارة فهي تمثل نقطة الانطلاق.

[1] محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، ص216.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 216.

من خلال ما سبق نجد أن المحتوى اتسم بالشمول في تناوله لمختلف الأهداف، لكنه أهمل العمق بتركيزه على الأهداف المعرفية على حساب بقية الأهداف، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أنه ليس هناك توازن بين الشمول والعمق في مسألة الأهداف.

ب. <u>شمولية المحتوى من حيث تضمنه لمختلف فروع اللغة العربية</u>:

وكما ذكرنا في الفصل الأول فإن مجالات المعرفة في الألفية متنوعة ومختلفة، فقد ابتدأها ابن معطي بمادة النحو، يليها الصرف، ثم الكتابة والعروض، كرافدين من روافد اللغة العربية، وقد جاء النحو في (36) موضوعا، أما الصرف فقد جاء في (25) موضوعا، بينما الكتابة والعروض موضوعا واحدا لكل منهما.

وعليه فمنهج نظم القواعد من حيث الفروع في هذه الألفية قد اتسم بالشمول والتنويع، رغبة منه في تكوين متعلم متكامل؛ فابن معطي عرض لموضوعات وأبواب لم يتطرق إليه ابن مالك؛ فقد تطرق لقواعد الإملاء كما تعرض لإدغام الحروف المتقاربة المخارج، وكذلك إدغام الحروف المتماثلة،[1]وبعض مسائل العروض، بالإضافة إلى قواعد النحو التي فصل وأطنب فيها، ولكنه في الصرف أهمل وأغفل موضوع اسم المفعول.

لكن ما لوحظ حول هذا المحتوى أنه ركز على مادة النحو التي غطت جميع الأبواب، على حساب مادتي الصرف والعروض، والتي كانت بنسب ضئيلة مقارنة بالنحو، رغم أن "النحو والصرف علمان شريفان جليلان ... يعينان على فهم كل علوم العربية، وهما يحتاجان إلى طول فكر ودربة على العديد من الشواهد والنصوص العربية من مختلف مستويات اللغة"[2]، لكن الأحرى التركيز عليهما معا دون إهمال أحدهما على حساب الآخر.

[1] عبد العزيز جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص81.

[2] ممدوح عبد الرحمن، نظم قواعد النحو العربي واختصارها، ص04.

وعليه فإن مسألة العمق في مختلف الفروع غير مجسدة في الألفية، لكون ابن معطي ركز على النحو أكثر من الصرف وغيره، وما يعزز قولي في العزوف عن الصرف ما يقوله ابن عصفور، إذ يقول: "فإني لما رأيت النحويين قد هابوا علم التصريف لغموضه فتركوا التأليف فيه والتصنيف إلا القليل منهم، فإنهم قد وضعوا فيه ما لا يبرد لهم غليلا ولا يحصل لطالبه مأمولا، لاختلال ترتيبه وتداخل أبوابه"[1].

لكن رغم هذا فابن معطي لم يهمل الصرف بشكل كبير، وإنما اختار المواضيع الأقرب للمتعلم، رغبة منه في تيسير تعليم القواعد؛ فالصرف كما هو معروف علم صعب ولابد أثناء تعلمه من طول فكر وبال، كما أن الألفية جاءت للتيسير لا للتعسير.

وفي الأخير ما يمكن قوله في هذه الجزء أن ابن معطي قد تناول مختلف فروع اللغة العربية والتي كان قد ذكرها في العنوان، لكنه في مسألة العمق أهمل بعض الفروع على حساب فروع أخرى، وبالتالي لم يكن عناك توازن بين الشمول والعمق في تناول فروع اللغة العربية.

ج. مدى شمولية الأبواب في تغطية التعريف وتحديد مفهوم الفكرة:

نقول عن محتوى أنه شامل في تغطية التعريف حينما يحدد مفهوم الموضوع (الفكرة) بدقة، بحيث يتناول جميع خصائص العنصر.

وسنحدد مدى شمولية التعريفات في الجدول التالي:

صفحة الموضوع	الموضوع	التعريـــــــفات	الشمول	العمق
17	الكلام والكلم	اللفظ إن يفد هو الكلام	✓	✓
18	علامات الاسم والفعل والحرف	الاسم عرفه واخبر عنه وثنه واجمعه أو نونه واجرره أو ناده أو مفرد وانعته أو أنثه أو	✓	✓

[1] ابن عصفور، الممتع في التصريف، تح: فخر الدين قباوة، ط1، دار المعرفة، بيروت –لبنان، 1987م، ج1، ص22.

		أضمره		
19	الإعراب والبناء	وحده تغير في الآخر بعامل مقدر أو ظاهر بالرفع أو بالنصب أو بالجر كمر زيد راكبا بعمر	✓	✓
20	التثنية	لأنها اسمان باسم واحد فإن تثن خالدا مع خالد في الرفع قلت: خالدان بالألف والنون كالتنوين فاحذف إن تضف	✓	✓
21	الجموع			✓
22	أزمنة الأفعال	القول في أزمنة الأفعال الحال والماضي والاستقبال بأمس قدر ما مضى نحو: قعد والآن للحاضر وللآتي بعد والحال لا لفظ له به انفرد لكن لفظ الحال الآتي اتحد	✓	✓
22	جوازم المضارع	فجزمه بلم ولما والم ولام أمر وبلا النهي انجزم	✓	✓
26	الممنوع من الصرف	القول في بيان غير المنصرف الصرف في الأسماء أصل استخف وهو في الاسم الامكن الأصل يقع والصرف بالتنوين والجر تبع	✓	✓
28	الأفعال المتعدية	القول في الأفعال في التعدي وتنتهي لسبعة في العد أولها لم يتجاوز فاعلا إذ ليس للمفعول ذاك قابلا كطال واحمر نحو:ظرفا ومثل: راح واغتدى وانصرفا	✓	✓
30	المنصوبات	وهي: المفعول المطلق، ظرفا الزمان والمكان، الحال، التمييز، المفعول له، المفعول معه، الاستثناء	✓	✓

		الحال:ص31 والحال هيئة شبيه الوصف كجاء زيد خائفا يستخفي منصوبة مشتقة منكورة حال من المعرفة المذكورة بعد كلام ثم فهي فضلة فيها ضمير وتكون جملة		
34	ما لم يسم فاعله	القول فيما لم يسم فاعله قد يحذف الفاعل لفظا جاهله أو عالم في حذفه لع غرض إذ ذاك في المفعول رفع مفترض	✓	✓
35	التعريف والتنكير	(تعريف النكرة) وكل ما يقبل رب ا وال أو كم مضافة عليه تدخل أو من للاستغراق أو كلا له فإنه منكر مثله	✓	
35	المعارف	أما المعارف فخمس تذكر أولها الأعلام ثم المضمر والمبهم المخصوص والمعرف باللام والمضاف لاسم يعرف وكل هذه الأنواع وردت تعريفاتها شاملة وقد تعمق فيها	✓	✓
40	التوابع	القول في توابع الكلم الأول نعت وتوكيد وعطف وبدل وقد ذكر جميع هذه الأنواع، وكان مفهومها شاملا وعميقا.	✓	✓
43	المبتدأ والخبر	القول في بيان المبتدأ المبتدأ يرفع إذا تجرد من كل عامل لفظي فارفع بأمر فيه معنوي وخبر المبتدأ المفيد اشتق أو كان به جمود ويستوي التعريف والتنكير وفي الذي تشتقه	✓	✓

		ضمير والعمق يبرز أيضا في حديثه عن الاشتغال الذي يعد موضوعا تابعا له.		
45	النواسخ	القول فيما يرفع الأسماء وينصب الاخبار حيث جاء من ذاك أفعال ومنه حرف والحرف في اللغات فيه الخلف قدم تعريفا شاملا للنواسخ ثم فصل في كل نوع، وهذه الأنواع هي: (كان وأخواتها، الحروف العاملة عمل ليس، إن وأخواتها، لا النافية للجنس)	✓	✓
49	التعجب	القول فيما لم يصرف منه فعل التعجب أبنت عنه ...الخ	✓	✓
49	أفعال المدح والذم	ومنه نعم وهو فعل المدح وبئس للذم وذكر القبح فالمدح نعم العبد عبد الله والذم بئس العبد عبد اللاهي	✓	✓
50	المشتقات	القول في بيان الاسم العامل كالفعل في المفعول أو الفاعل والعمق يبرز حينما فصل في كل عنصر من هذه المشتقات، لكنه أهمل اسم المفعول، ولهذا فهو غير شامل.		✓
52	النداء	القول في النداء والمنادى يا و أيا وأي بها ينادى كل ما ناديته مفعول وهو لفعل مضمر معمول	✓	✓
54	الندبة	وان ندبت من تنادي قلتا وازيد واعمرو وان أردت جئت بـ يا فقلت:يا سعيداه وفي المضاف يا عبد اللهاه	✓	✓

54	الاستغاثة	وتلحق اللام إذا استغثتا بمن تناديه إذا دهمت	✓	✓
54	الترخيم	ثم إذا زاد المنادى العلم على ثلاثة فقد يرخم فمنه ما يحذف منه حرف ومنه ما فيه توالي الحذف	✓	✓
55	الاختصاص	وباب الاختصاص كالنداء في النصب بالفعل وفي البناء كمثل: نحن العرب أقرى للنزل وإنني افعل أيها الرجل		
55	الإنكار والحكاية	القول في المدة للإنكار وقفا وما يعكس في الاستخبار		✓
56	جموع القلة	تضيفها إلى جموع القلة أفعلة وافعل وفعلة ووزن أفعال فصارت أربعة مثاله: تسعة أفراس معه	✓	✓
56	كم	وشبهوا بالعدد الكثير كم في السؤال ناصب التفسير	✓	✓
57	معاني الأدوات	نعم بمعنى الوعد والتصديق بلى لنقص النفي بالتحقيق كلا لردع ولرجز مرتدع إذ للمضي وإذا للآتي قد تكون للمفاجئات هل للاستفهام كالهمز وان تكون نفيا وتزاد مثل ن	✓	✓
58	أبنية الثلاثي والرباعي والخماسي	جاءت المعارف الواردة فيها شاملة وفي نفس الوقت فيها نوع من العمق.	✓	✓
58	جمع التكسير	القول في الجمع الذي يكسر واحده عن وضعه يغير أولها فعل كأسد في أسد .....الخ	✓	✓
60	أبنية التصغير	القول في أبنية التصغير أشبه شيء هو	✓	✓

		بالتكسير		
62	التذكير والتأنيث	القول في التأنيث والتذكير تذكر الاسم الأصل كالتكسير ثم المؤنث الذي نورده أما حقيقي وأما ضده غير الحقيقي على نوعين نوع بلا علامة كالعين ...الخ	✓	✓
63	النسبة	القول في النسبة وهي ياء زائدة تعزى بها الأسماء إلى قبيل أو أب أو لبلد أو لصناعة وياؤه تشد وقبله كسر كزيدي النسب وحذف كل هاء تأنيث وجب ...الخ.	✓	✓
65	المقصور والممدود	القول في المقصور والممدود بعرف بالقياس والتعديد من القياس أن تقول:المصدر لفعل يعتل حتما يقصر ...الخ	✓	✓
66	الهجاء والإمالة	القول في الهجاء والإمالة اعلم بأن الألف الممالة هي التي قلبت عن ياء أو جاوزت لكسرة أو راء مكسورة	✓	
67	الخط والكتابة	وكل مقصور بياء ثتيا كما إذا أميل فاكتبه بيا		✓
67	أبنية المصادر	القول في أبنية المصادر وقولها المشتق منها الصادر...الخ		✓
68	ألفات الوصل	واعلم بأن ألفات الوصل تدخل في الأمر الثلاثي الأصل تكسر إن كسر ثاني أو فتح والضم إن يضم ثان متضح	✓	✓
69	التصريف	القول في التصريف وهو يشتمل على زيادة وحذف وبدل وأحرف الزيادة المنحصرة أويت من سهل	✓	✓

		الهجاء العشرة		
70	الإبدال	وأحرف الإبدال يأتي تبيين بحصرها في أجهدتم طاوين	✓	✓
72	الإدغام	القول في الإدغام باختصار وبعده ضرائر الأشعار أما إدغام الحرف في مثيله كالدال في الدال فمن تمثيله ... الخ . أما إدغام المتقاربين كالذال في الذال ملاصقين	✓	✓
72	الضرورات الشعرية	في الضرورات الشعرية جاز صرف ما ليس مصروفا وجاز الحذف حذف الحروف وانجذاف الحركة كما أتت سواكن محركة والفصل والقلب وقصر ما يمد وشد ما خف وفك ما يشد ...الخ	✓	✓

جدول (10) يوضح مدى شمول المحتوى في تحديد التعريف والتعمق في الموضوع

من خلال الجدول السابق يتضح لنا شمول المحتوى في تحديد التعريف والتعمق في الموضوع؛ إذ أن جل المواضيع اتسمت بالتوازن بين الشمول والعمق، ومن أمثلة ذلك تعريفه للنواسخ بصفة عامة ثم التفصيل في كل واحدة على حدة، وكذلك حديثه عن التوابع بصفة عامة ثم التفصيل في كل واحدة على حدة بشكل مفصل ومعمق وغيرها من الأبواب التي تبرز مدى التوازن بين الشمول والعمق في المواضيع، وما يعزز قولي هذا ما يقوله ممدوح عبد الرحمن من أن "ابن معطي كان أكثر توفيقا في شمول التعريف وتحديد مفهوم الفكرة"[1].

وفي خاتمة هذا العنصر نجد أن معيار الشمول متضمن في الألفية بشكل بارز في مختلف الحالات التي كنا قد تناولناها، في حين يغيب معيار الصدق إلا في حالات، وهي تعمقه في مادة النحو على حساب غيرها، وكذلك تعمقه في الأهداف المعرفية على حساب بقية الأهداف

[1] ممدوح عبد الرحمن، المنظومة النحوية، ص288.

أيضا، ومن تم نجد أن معيار التوازن بين الشمول والعمق غائب في هذه الألفية إلا في حالة واحدة وهي التوازن بين الشمول والعمق في تقديم التعريف وتحديد مفهوم الفكرة، حيث اتسمت جل المواضيع بالشمول والعمق.

لكن رغم هذا فإن غياب هذا العنصر لا ينقص من قيمة الألفية أو من مدرسها (ناظمها)، لأن ما توفر لدارس ومدرس اليوم لم يتوفر لدارس والمدرس الأمس.

رابعا: التوازن بين النظري والتطبيقي

إن من الأمور المهمة في العملية التعليمية التعلمية هو إحداث تغيير في سلوك المتعلم، ومن أجل هذا فإن الممارسة العملية أساسية في المحتوى التعليمي الذي يقدمه المنهاج المدرسي، إذ أن الكثير من المعلومات النظرية تفقد قيمتها ما لم تجد التطبيق، لأن التطبيق يوضح النظري ويسهل تعلمه، فما قيمة أن يحفظ المتعلم قاعدة نحوية لا يستطيع أن يوظفها في كلامه أو يمارسها.[1]

ثم إن مبدأ التوازن بين النظري والتطبيقي مبدأ تربوي دعا إليه المفكرون التربويون المسلمون، وأكده التربويون المعاصرون، ومن هنا فإن واضعي المناهج مدعوون لإدراج في المحتوى اللغوي أو النحوي على وجه الخصوص التطبيقات العملية التي ترسخ القاعدة النظرية، وتجدر الإشارة إلى أنه يصعب وضع نسبة محددة للجانب التطبيقي، كأن تكون 50% لكل منهما، فقد يغلب الجانب النظري على العملي، ويتوقف هذا الأمر على طبيعة المادة الدراسية، والذي يهمنا من هذا الأمر هو عدم التركيز على جانب وإهمال آخر.[2]

[1] ينظر: أحمد محمد نجادات، معايير اختيار محتوى كتب التربية الإسلامية وتنظيمه في المرحلة الأساسية في الأردن – دراسة تحليلية– رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية– الأردن، 2004م، ص36.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص37.

من خلال الحديث السابق سنبحث عن مدى التوازن بين النظري والتطبيقي في محتوى ألفية ابن معطي، وفي هذا الصدد سنأخذ أي قاعدة نظرية من كل درس ونبحث فيها إذا ما تجسدت في مثال حي، ويمكن ترجمة ذلك في الجدول التالي:

الموضوع	القاعدة	التطبيق
الكلام والكلم	اللفظ إن يفد هو الكلام الاسم ما ابن عن مسمى في الشخص والمعنى المسمى عما	نحو: مضى القوم وهم كرام /
علامات الاسم والفعل والحرف	الاسم عرفه واخبر عنه وثنه واجمعه أو نونه والفعل بالسين وسوف عرفا والأمر والنهي وقد وان صرفا	/ /
اشتقاق الاسم والفعل	اشتقاق المصدر من الفعل عند الكوفيين واشتق كوفيون أيضا مصدرا من فعله	نحو: نظرت نظرا
الإعراب والبناء	في تعريف للإعراب: وحده تغير في الآخر بعامل مقدر أو ظاهر بالرفع أو بالنصب وبالجر	كمر زيد راكبا بعمرو
الأسماء المعربة	في تعريفه للمقصور: وان يكن آخره معتلا بألف سمي مقصورا	نحو: ألفتى وحبلى
الوقف	تناول جميع حالات الوقف	/
التثنية	في تعريفه للتثنية اللفظية: اسمان بلفظ واحد فإن تثن خالدا مع خالد في حالة الرفع	خالدان بالألف والنون
الجموع	الجمع في حالة الرفع لابد أن يلحق بواو قبلهم وفي حالة النصب والجر يلحق بياء قبلها كسر.	كالزيدونا والزيدينا
أزمنة الأفعال	القول في أزمنة الأفعال الحال والماضي والاستقبال بأمس قدر ما مضى	نحو: قعد
جوازم المضارع	واجزم جواب الشرط إن لم يبن	إن تلمم بنا نكرمك

نواصب المضارع	ونصبه بأن لن ثم إذن و أحرف فيها أتى إضمار أن كي لام الجحود حتى ، الفاء إذا، أجبتا "النصب بأن المضمرة بعد حتى"	سرت حتى ادخل البلدة
علامات إعراب المضارع	ارفع مضارعا صحيح الآخر	مثل: يقوم (بانضمام ظاهر)
الأفعال الخمسة	علامة رفع الأفعال الخمسة هي ثبوت النون	يفعلون ، تفعلان، تفعلين
نونا التوكيد	قدم القاعدة ولم يطبق عليها.	/
حروف الجر	واجرر بحتى	نحو: حتى مطلع
القسم	الواو فرع الباء في القسم	تقول: والله
الممنوع من **الصرف**	الممنوع من الصرف حينما تكون علته التأنيث وألف التأنيث .	نحو: سكرى، حمراء، بشرى
الأفعال المتعدية والأفعال اللازمة	القول في الأفعال في التعدي وتنتهي لسبعة في العد	مثل: راح، واغتدى، وانصرف
التحذير	وينصب المفعول فعل مضمر (تعريفه للتحذير	تقول: إياك وشيئا ينكر
تعدي الفعل إلى مفعول ثاني بحرف الجر	الرابع الذي له مفعول ثم له لآخر وصول لكن بحرف الجر وتكون بالفعل احترت أمرت وحينها يسقط حرف الجر	ك: اختار موسى قومه أي اختار موسى من قومه
الأفعال المتعدية إلى مفعولين	الخامس الناصب مفعولين	نحو: كسوت العبد حلتين
الأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل	السابع الذي عليه يدخل الهمز أو ضعف ثم ينقل ... إلى ثلاثة	تقول: اعلم القوم خالدا أباك الأكرما
المفعول المطلق	المصدر المبهم للتأكيد يأتي منصوبا إذا ما وقع عليه الفعل	طمعت طمعا
ظرفا الزمان والمكان	القول في بيان أنواع ظرف الزمان: والظرف ظرفان فأما الأول فأما الأول فهو زمان الفعل فيه يفعل منه المبهم ومنه الخاص.	(المبهم): سرت دهرا (الخاص) سرت شهرا

الحال	الحال هيئة شبيه الوصف منصوب مشتق نكرة فضلة	ك: جاء زيد خائفا يستخفي
التمييز	في تعريفه للتمييز يقول: والأصل في التمييز تفسير العدد والكيل والوزن ...الخ إذ يزيل اللبس.	نحو: ثلاثين منا شرابا ونحو: قدر راحة سحابا
المفعول له	في تعريفه للمفعول له يقول: أما الذي سمي مفعولا له ينصب	نحو: جئت زيدا قتله أي لقتله
المفعول معه	ثم الذي سمي مفعولا معه تنصبه إذ مع واو موضعه	نحو: استوى الماء وسطح الدار ما لزيد وارتكاب العار
الاستثناء	في تعريفه للاستثناء يقول: إلا هي أصل الاستثناء وما عداها من الحروف تضمنت معنى الاستثناء فقط	تقول: قام القوم إلا جعفرا
ما لم يسم فاعله	حسب معنى قوله: هو حذف الفاعل اما للجهل به عالم به لكن لغرض ما تم حذفه، فيحل محله المفعول	نحو: ضرب
التعريف والتنكير	الأصل في الأسماء أنها نكرة وهو كل ما يقبل رب، ال، كم، من للاستغراق، كلا.	رب غلام قد ملكت
العلم	العلم الموضوع للأناسي يكون مثله لغير الناس	مثاله: محمد
المضمرات	من بين المضمرات: الذي له مفسر مقدم ، والذي من بعده التفسير	نحو: زيد جاء عمرا خبره نحو: نعم رجلا جرير
الأسماء الموصولة	وذلك الموصول يحتاج صلة بجملة فيها ضمير عادله ، تكون خبرية يصح الصدق والتكذيب فيها.	نحو: الذي قام ومثله التي ومن وما والجمع والتثنية
الإخبار بأل والذي	يقول بأن: الإخبار بأل والذي يكون بنقل الاسم لآخر الكلام وإحلال ضمير مكانه ووضع ال أو الذي في بداية الجملة، والخبر الذي يأتي في	نحو: الذي يقوم منا عمرو والضارب الغلام منا

	الأخير	بكر
أسماء الإشارة	ذكر ابن معطي جميع أسماء الإشارة ثم قدم أمثلة عليها	نحو: كيف ترى ذاك ألفتى يا سعد؟ وكيف ذلك ألفتى يا دعد
المعرف بلام المعرفة	ثم المعرف بلام المعرفة فمنه تعريف لجنس وصفة ومنه تعريف لمعهود سبق فهو بذا مثل الضمير بل أحق	نحو: أتى عبد فقال العبد الأول الثاني فبان العهد
الإضافة	..... وهي تعرف بأنها إضافة مقدرة بلام تخصيص	كعبد حيدرة
النعت	النعت مشتق يبين الاسما أو ما حوى معنى اشتقاق حكما والنعت كالمنعوت في الإعراب	كزيد العالم والمصلي
التوكيد	وهاك في التوكيد حدا يجمعه تحقيق معنى عند شخص يسمعه وفي التكرار إزالة للبس	كجاء زيد نفسه أو عينه
العطف	في بيان أنواع العطف الأول: عطف البيان وهو شبه نعت لكنه ليس مشتق، يكون في الأعلام والكنى وهذا لتجنب الإبهام والثاني عطف النسق: ويكون معطوفا بأحد حروف العطف	شاهده يا نثر نصر نصر بشر جرا والتارك البكري نحو: صمت الدهر حتى السبت
البدل	والبدل اقدره مكان المبدل منه فأعربه بما في الأول وينقسم إلى أربعة أقسام بدل الكل من الكل بدل البعض من الكل بدل اشتمال والرابع يدعى الغلط	مثاله: جئت أخاك جعفرا وكذلك: نحو أكل زيد رغيفا ثلثيه أو اقل

المبتدأ والخبر	المبتدأ يرفع إذا تجرد من كل عامل له لفظي فارفع بأمر فيه معنوي وهو الابتداء وهو رافع الخبر	مثاله: زيد مصيخ للخبر
الاشتغال	وان أتى الخبر جمالة فعلية فيها ضمير فضلة يعود للمبتدأ المقدم فأت لنصبه بفعل مضمر من جنس الفعل الأخير المضمر	كمثل: زيد زرته للكرم
كان وأخواتها	وجملة الأفعال كان أضحى أصبح ظل بات صار أمسى	تقول: كان زيد شجاعا لم يكن جبانا
الحروف العاملة عمل ليس	وادخلوا الباء على خبر ماء كليس للتأكيد زيد فيهما وجر ما تعطفه أو انصب	تقول: ليس قوله بكذب تقول: ما زيد بعالم ولا مفضل وان تشأ مفضلا
كاد وأخواتها	فالخبر نصبه والاسم يرتفع وفيهما بالفعل حسب تخبر	تقول: كاد سر زيد يظهر
إن وأخواتها	القول فيما يرفع الأخبار وينصب الأسماء حيث صار وهي حروف عاملات عملا بالاسم تعد عن ولا إن وأن وكأن ولعل ...	تقول: إن خالدا كريم وليت بكرا عندنا مقيم
لا النافية للجنس	ويجعلون لا كإن في العمل	تقول: لا ذا نجدة غير بطل
التعجب	القول فيما لم يصرف منه فعل التعجب أبنت عنه – اللفظ لفظ الفعل والمعنى خبر	تقول ما أحسن خالدا
أفعال المدح والذم	ومنه نعم وهو فعل المدح وبئس للذم وذكر القبح	نعم العبد عبد الله بئس العبد عبد لاهي
اسم الفاعل	اسم فاعل للحال أو اسم فاعل للاستقبال ينصب مفعولا به كالفعل والشرط في إعماله أن يعتمد على مصدر إليه يستند	يقول: زيد مبغض ذا البخل

أمثلة المبالغة	شبهوا أمثلة المبالغة بفاعل في مثل ألفعال والفعيل ومثل المفعال والفعول ...	تقول: زيد حذر عيوبا وقوم عمر غفر ذنوبا
الصفة المشبهة	ويشبه الاسم الفاعل الاسم الصفة كيف أتت نكرة ام معرفة والأصل في معمولها أن يرتفع وقد يجر وانتصابه سمع	تقول: زيد حسن المقال وهو جميل الوجه والفعال
افعل التفضيل	وأصل التفضيل ليس يرتفع مظهره إلا شدودا قد سمع إما أضفته وإما نصبه	ما رأيت رجلا أحسن في عينه كحل منه في عين الصفي
المصدر	يعمل المصدر مهما قدر بـ أن وفعل منه ما تنكر	ك: سرني ضرب سعيد عمرا وساءني إغضاب عمرو بكرا
اسم الفعل	ويعمل اسم الفعل ان تعدى	نحو: رويد وهلم يعدا وها حيهل وبله الشعرا...الخ
النداء	القول في النداء والمنادى يا وايا واي بها ينادى يا للبعيد وهيا وان قرب نودي بالهمز	تقول: يا زيد
الندبة	وان ندبت من تنادي قلت	تقول: وازيد واعمرو
الاستغاثة	وتلحق اللام إذا استغثتا بمن تناديه إذا دهمت	يا لجعفر لعمرو ويا لخالد لهذا الأمر
الترخيم	إذا زاد المنادى العلم على ثلاثة فقد يرخم فمنه ما يحذف ومنه حرف ومنه ما فيه توالي الحذف	فمن يقل: يا حار بالكسر يقل بالواو: يا تمو
الاختصاص	الاختصاص كالنداء في النصب بالفعل وفي البناء	نحن العرب أقرى للنزل وإنني افعل أيها الرجل
الإنكار والحكاية	القول في المدة للإنكار وقفا وما يحكى في الاستخبار	تقول: منكرا ازيدنيه

جموع القلة	تضيفها إلى جموع القلة أفعلة وافعل وفعلة ووزن أفعال فصارت أربعة	مثاله: تسعة أفراس معه وتسع نسوة
كم	وشبهوا بالعدد الكثير كم في السؤال ناصب التفسير "وقد شبهت بالعدد لأنها يكنى بها عنه"[1] واخفض بكم حيث تكون واجبة أي خبرية	تقول: كم عبدا ملكت وكم عبدا ليا
معاني الأدوات	تناول هنا بعض الأدوات ولم يقدم أمثلة عنها ، مثل نعم، بلى، قد، ...الخ	/
أبنية الثلاثي والرباعي والخماسي	القول في أبنية الآحاد إذا خلت من طارئ مزداد فعل كفلس فعل كجمل فعل كحبر وفعل ك ابل ...الخ	ك: قفل كصرد كبد، عنق، عنب قرطعب وله: سفرجل
جمع التكسير	القول في الجمع الذي يكسر واحده عن وضعه يغير أولها فعل: وافعل	كأسد في أسد كأفلس، واضلع
أبنية التصغير	هي أشبه شيء بالتكسير أولها جميعها قد ضم فللثلاثي فعيل حتما فقل ممثلا لذلك راويا	أخشى ركيبا أو رجيلا عاديا
التذكير والتأنيث	ثم المؤنث الذي نورده إما حقيقي وإما ضده غير الحقيقي على نوعين نوع بلا علامة ك: أما الذي أنث بالعلامة والهاء نحو:	العين، وعنق، وفخذ غرفة ورامة
النسبة	القول في النسبة هي ياء زائدة تعزى بها الأسماء إلى قبيل أو أب أو لبلد أو لصناعة وياؤه تشد وقبله كسر وفي الثلاثي إذا نسبت إلى مثال فعل فتحتا	نمري ثم قس ثغلبي وزبرجي وقذعملي

[1] الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، ص380.

	أوسطه قل: واكسر إذا زاد ك:	
المقصور والممدود	من القياس أن تقول: المصدر لفعل يعتل حتما يقصر ويعرف الممدود بالقياس كمصدر لاستفعل السداسي	مثل: الصدى والطوى الاستلقاء، رماء(الفعال)
الهجاء والإمالة	القول في الهجاء والإمالة اعلم بأن الألف الممالة هي التي قلبت عن ياء أو جاوزت لكسرة أو راء مكسورة	نحو: رمى ومرمى ، وباع واشترى ونحو: أعمى
الخط والكتابة	كل مقصور بياء ثنيا كما إذا أميل فاكتبه بياء	كمثل: حبلى ورحى فقس تصب كل ذوات الياء بالياء كتب
أبنية المصادر	تناول ابن معطي أبنية المصادر صيغها والأفعال المشتقة منها، إذ يقول: أمثلة الفعل الثلاثي فعلا فاكسر وقل فعل واضمم فعل فعل يفعل من المعدى له مصادر تعدى عدا ضرب	سرق: سرقة غلب: غلبة ومثله: الحرمان، والغفران
ألفات الوصل	واعلم بأن ألفات الوصل تدخل في الأمر الثلاثي الأصل تكسر إن كسر ثان أو فتح والضم إن يضم ثان متضح وألف الوصل مع الخماسي يلحق مكسورا كذا السداسي في الأمر والماضي وفي المصادر	كالانطلاق واصطفى واستأثر
التصريف	القول في التصريف وهو يشتمل على زيادة وحذف وبدل وأحرف الزيادة المنحصرة (أويت) من سهل	فالهمز نحو: افكل، وأول ، وأورق، خطائط شمال

	هجاء العشرة	
الإبدال	وأحرف الإبدال يأتي التبيين بحصرها في أجهدتم طاوين والهمز قد يحذف إذ يخفف يبدل منه مثل	مثل: مؤمن بواو يبدل ومثل: بئر محض ياء يجعل
الإدغام	أما إدغام الحرف في مثيله كالدال في الدال قمن تمثيله أما إدغام متقاربين كالذال في الذال متلاصقتين	شد يشد شد، داؤود كإذرى وقد ذرى
الضرورات الشعرية	وفي اضطرار الشعر جاز صرف ما ليس مصروفا حذف الحروف وانجذاف الحركة كم أتت سواكن محركة ...الخ	/

جدول (11) يوضح التوازن بين النظري والتطبيقي في محتوى الألفية

من خلال ما سبق يتضح أن ابن معطي كان يطبق على كل قاعدة يقدمها إلا فيما ندر، مثل الضرورات الشعرية، وهذا لأنه _ حسب رأيي _ فيه تكرار لبعض الدروس السابقة، فقد تناول بعضها في دروس الصرف، لهذا تجنبا للتكرار لم يقدم تطبيقا عليها.

معنى هذا أن المحتوى الذي بين أيدينا قام على مبدأ التوازن بين النظري والتطبيقي، وهذا رغبة منه في جعل المتعلم قادرا على توظيف المعارف المقدمة في مواقف مشابهة وأحيانا مختلفة في حياته اليومية، لأنه يدرك تماما أن المحتوى النحوي يفقد قيمته إن لم يقترن بالتطبيق، ويجب التنويه على نقطة مهمة، وهي أن الجانب التطبيقي الذي تحدثت عنه غير الجانب العملي الممارساتي، لأن هذا الأخير لا يمكن الكشف عنه من خلال المتن، فالتطبيق الذي قصدته أنا هو التطبيق على القاعدة بالأمثلة والشواهد في الألفية.

وعليه نجد أن معيار التوازن بين النظري والتطبيقي متضمن في الألفية، فمثلا في (إن وأخواتها) نجده يطبق على كل معرفة يقدمها، فأثناء ذكره للحروف قدم أمثلة عن كل حرف،

مثل: (إن) يقول: (إن خالدا كريم)، وفي كأن يقول: (كأن لم تغن أن لا ترجع)، وفي ليت: (ليت بكرا عندنا مقيم)، وغيرها من الأمثلة الكثيرة.

وأيضا نجد في درس المبتدأ والخبر طبق على القاعدة المذكورة التي يقول فيها أن عامل الابتداء هو رافع المبتدأ، وأن المبتدأ يرفع إذا تجرد من كل عامل لفظي، إذ يقول: (زيد مصيخ الخبر)، ثم قدم معرفة نظرية أخرى وهي أن الخبر يتقدم على المبتدأ إذا كان ظرفا أو يحمل معنى التعجب أو النفي أو الشرط أو الاستفهام ...الخ، ويقدم نماذج تطبيقية تبين هذه الحالات المختلفة، إذ يقول في حالة الظرف: (في الدار غلام مخبرا)، ثم بعد ذلك يقدم مثالا آخر ويقوم بإعرابه وهو: (أمقصر عواذلي)، إذ يقول أن (مقصر) مبتدأ و(أغنى) فاعله عن خبر في المعنى، والأمثلة في هذا المجال كثيرة لا يمكننا تحليلها.

وكخلاصة لهذا المبحث نجد أن ابن معطي سعى في ألفيته لترجمة الأهداف التي ذكرها في المقدمة وذلك من خلال عدة مقومات معرفية وأساليب تعليمية تمثلت في "التعريفات والمصطلحات"؛ فقد جاءت التعريفات خادمة للهدف، وهو تيسير التعلم من خلال الحفظ والفهم وكذلك المصطلحات وردت سهلة قابلة للاستدعاء، على خلاف أزمنة سابقة كانت العناوين في شكل جمل تحتاج إلى الشرح الكثير.

كما نلمس ترجمة المحتوى للأهداف أو بالأحرى "صدقه" من حيث استعماله لأساليب تعليمية مختلفة تمثلت في (الاستشهاد، والتمثيل، والتعليل، والاختصار)، وكل هذه الأساليب من شأنها أن تحقق هدف ابن معطي وهو تيسير تعليم النحو للناشئة والشادين، وجعل النحو في متن مختصر، فهي أول مؤلف مختصر موجز وقد حقق ذلك، وعليه نجد أن مبدأ الصدق متجسد في الألفية بقوة.

أما بالنسبة لمراعاة حاجات المتعلمين فنجد أن ابن معطي سعى جاهدا لمراعاة المتعلمين وحاجاتهم من خلال عدة أمور ذكرناها سابقا لا داعي لتكرارها كلها، مثل إثارة روح المنافسة

بين المتعلمين ، وعدم الخوض في الخلافات النحوية، والإكثار من الاستشهاد والتمثيل، واستعمال مصطلحات وعناوين متداولة وغيرها، لكن على الرغم من ذلك فإن طاقة النظم تبقى عاجزة وقاصرة عن الإيفاء بكل متطلبات وحاجات المتعلمين، فجعل النحو والصرف في قالب شعري يحتاج إلى دربة على الأشعار وإلى "طول فكر ودربة على العديد من الشواهد والنصوص العربية من مختلف مستويات اللغة، ولذا فالنظم لا يوفي بجميع حاجيات المتعلمين من الإيضاح والتفسير والشرح، ولذا يعد الدارسون علم النحو من الصعوبة بحيث لا يستوعب قواعده في كتب النحو الأصيلة، فحسبنا صعوبة النظم الذي يعتمد على العروض والقافية الذي يشتكي الدارسون من صعوبته أيضا"[1]، لأن أي خطأ في نطق البيت يؤدي إلى خطأ في فهم القاعدة والنسج على منوالها.

أضف إلى ذلك تضمن الألفية على مواضيع صعبة على المتعلم تحتاج إلى تركيز واستيعاب كبيرين، ومثال ذلك موضوع "الاشتغال والتنازع".

لكن على الرغم من كل ما سبق يحسب لابن معطي محاولته قدر المستطاع مراعاة حاجات المتعلمين، وإن لم يكن بشكل كلي، خاصة وأن طبيعة النظم لا تسمح بذلك.

أما بالنسبة للتوازن بين الشمول والعمق فنجد أن هذا المبدأ غير مجسد بشكل كبير، وذلك لأن ابن معطي حاول أن يجمل فروع اللغة العربية في ألفيته لكنه اهتم بفرع على حساب آخر؛ إذ نجده يركز على النحو بشكل كبير ثم يليه الصرف فالخط والكتابة ثم العروض، وهذين الأخيرين شبه معدومين، ولهذا نلمس وجود الشمول لكن العمق غير مجسد إلا في النحو والصرف، ولعل السبب في ذلك هو حاجة المتعلم الشديدة لهذين الأخيرين، ولحاجة الفرعين التاليين للفرعين الأولين؛ فالنحو يتعلمه كل من "يخشى اللحن قولا وكتابة"[2].

[1] ممدوح عبد الرحمن، نظم قواعد النحو واختصارها، ص19.

[2] حسن عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، ص208.

ولهذا نجد أن ابن معطي كان حريصا على جعل المتعلم ملما بالنحو والصرف لأنهما عمودا اللغة العربية، فمن خلالهما يتقن المتعلم بعض المهارات اللغوية، سواء القراءة أو الكتابة، فهو "وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة وليست غاية مقصودة لذاتها"[1]، ولهذا _بالنسبة لي_ لا أراه عيبا عدم التوازن بين الشمول والعمق لأن طاقة النظم لا تسمح بذلك، وهذا لأن الألفية جاءت لتيسير تعليم النحو، رغم حرصه على تنمية بعض المهارات الضرورية، وهذا لإيمانه بتكاملية اللغة العربية، وهذا يحسب دون شك له.

أما بالنسبة إلى الموازنة بين النظري والتطبيقي، فنجد أن الألفية قدمت ممارسات تطبيقية وأمثلة حية في مقابل المعارف النظرية؛ فكل الظواهر النحوية والصرفية كان يقابلها تطبيق، سواء كان مثالا مصنوعا أم استشهادا.

أضف إلى هذا أن التوازن بين النظري والتطبيق قد تجسدت من ناحية أخرى أيضا، ألا وهي أن المتعلم يقدم له المتن عن طريق الإلقاء، فيقوم هو بدوره بحفظ تلك المعلومات والمعارف المتضمنة في المتن واسترجاعها وقت الحاجة، وكذلك استعمال تلك القواعد في الكلام لتجنب أي لحن في القول أو في الكتابة، وعليه فكل مقطع يمثل نوعا من المعرفة، يتلقاها المتعلم في فترة زمنية معينة ويطالب بحفظها واسترجاعها بعد إتمام كل مقطع.

وهذا التوازن هو إشارة إلى مبدأ "الوظيفية" في التعليم؛ إذ ما فائدة العلم إن لم يجد المساحة الكافية لتطبيقه، وإن لم يكن له وقع اجتماعي وفائدة للناشئة في صون اللسان من الخطأ واللحن، أثناء تواصله مع الغير، وهذه هي فائدة النحو، فالمتعلم يتعلم ما ينفعه من النحو.

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص203.

والوظيفية هنا لا أقصد بها تعلم اللغة والقواعد بشكل وظيفي استعمالي، وإنما وظيفي منطقي، لأن لغتهم المستعملة في ذلك الوقت كانت فصيحة وتعلمهم للقواعد كان لأجل زيادة دقتها وتمحيصها، ويسمى بالوظيفي المنطقي لأنه كانت لديهم نظرة وهي أن اللغة تتعلم بالقواعد لا بالاستعمال، ولهذا لجئوا إلى المنظومات النحوية، والحديث عن الوظيفية يقودنا إلى الحديث عن نقطة مهمة ألا وهي "الحداثة".

وبالنسبة لحداثة المحتوى فنجد أن ابن معطي كان كثيرا ما يستشهد بالقرآن الكريم، وكما هو معلوم فإن القرآن صالح لكل زمان ومكان، ونفس الأمر بالنسبة لكلام العرب شعره ونثره، الذي استقى منه النحاة قواعدهم وبلوروها طبقا لذلك الكلام، وعليه نجد أن ابن معطي بطريقته هذه كان يتجه اتجاها تعليميا.

وعليه من خلال كل ما سبق نجد أن ابن معطي قد اختار محتوى ألفيته انطلاقا من عدة أسس، ووجود هذه الأسس والمعايير لا يعني أنها متضمنة بألفاظها ومسمياتها، وإنما مجسدة تلقائيا في المتن؛ بمعنى أن النظم قائم على هذه المعايير دون أن يكون الناظم على دراية بهذه المعايير والأسس التي تدعوا إليها التعليمية الحديثة وتتبناها، وقولنا هذا لا يعني أن ابن معطي قد نظر لتعليمية النحو وإنما جاءت مجسدة ومتضمنة في متنه، فهو لم يكن على دراية بهذا العلم وأسسه، وهذا يحسب له دون شك.

المطلب الثاني: بناء وتنظيم محتوى الألفية

يحاول هذا الجزء الإجابة عن تساؤل مهم وهو كيف بنى ونظم ابن معطي ألفيته؟

ومن أجل ذلك سنحاول إسقاط معايير تنظيم المحتوى في التعليمية الحديثة على محتوى الألفية لمعرفة ما إذا كانت طريقة تنظيم المحتوى في القديم هي ذاتها المتبعة في تنظيم المحتوى الحديث، وتتمثل هذه المعايير في:"الاستمرارية، والتتابع، والتكامل".

أولا: عرض ومناقشة نتائج مبدأ الاستمرارية

ويقصد بالاستمرارية إيجاد علاقة رأسية بين خبرات المحتوى، والتي تبدأ من الأفكار البسيطة إلى العميقة،[1]وقد تكون في شكل ترابط موضوعات المادة الواحدة بشكل رأسي، أو ارتباط موضوعات مادة معينة في سنة دراسية ما، بموضوعات السنة التي قبلها، أو ارتباط المواد الدراسية المختلفة بعضها ببعض، وبالتالي "يشير مبدأ الاستمرارية إلى الحقيقة القائلة بأن التعلم عملية مستمرة ومتكاملة، حيث لا يمكن اعتبار كل خبرة بمفردها، لأنها تعتمد بدرجة قليلة أو كبيرة على الخبرات السابقة لها"[2].

ونظرا لعدم معرفتنا بالمواد التي كانت تدرس مع الألفية أو قبلها، سنركز في تحليلنا على الترابط بين الموضوعات.

وبالتتبع لمعيار الاستمرارية للكشف عن وجوده وتضمنه في الألفية، تم التركيز فيه على مؤشرين هما:

[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص 92.

[2]جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم ، المنهج المدرسي المعاصر، ط9، دار الفكر، عمان- الأردن، 2018م، 290ص.

- التنظيم السيكولوجي ، والقائم على التدرج من السهل إلى الصعب ومن العام إلى الخاص ومن البسيط إلى المعقد ومن الجزء إلى الكل أو العكس، حسب المستويات العقلية للمتعلم.
- التنظيم المنطقي، والذي يكون بحسب طبيعة المادة.

1. <u>التنظيم السيكولوجي:</u>

من خلال ملاحظتنا للعينة المدروسة نجد أن هناك تدرجا في المواضيع من عدة نواح، لكن سيقتصر تحليلنا على أهم التدرجات وهي: (التدرج من العام إلى الخاص، التدرج من البسيط إلى المركب، التدرج من القاعدة إلى المثال).

أ. التدرج من العام إلى الخاص:

معنى ذلك أن تقدم أكثر المعارف والمفاهيم عمومية وشمولا، ثم تتبعها الأفكار والمفاهيم الأقل عمومية وشمولا، ثم يتم التفصيل والتخصيص لتصل المعلومات التفصيلية الدقيقة المتخصصة،[1] ومن المواضيع التي نلمس فيها هذا النوع من التدرج لدينا: الانتقال من باب الكلام والكلم إلى باب الأسماء المعربة، مرورا بعلامات الاسم والفعل والحرف، ثم اشتقاق الاسم والفعل، ثم الإعراب والبناء، وصولا إلى الأسماء المعربة؛ إذ كلما انتقلنا من درس إلى آخر من هذه الدروس نتخصص أكثر، وتتسع دائرة المعارف وتزداد عمقا.

فموضوع الكلام والكلم موضوع عام وشامل، تطرق فيه ابن معطي لمفهوم الكلام والكلمة، وأقسام الكلمة من اسم وفعل وحرف، وعليه فهو قد تناول الموضوع بشكل عام وبطريقة شاملة تمكن المتعلم من أن يأخذ نظرة أولية وفكرة عن الموضوع ككل، ثم يتخصص في كل موضوع، وذلك بانتقاله إلى علامات الاسم والفعل والحرف، فهو موضوع تابع ويكمل الموضوع الذي قبله، ونفس الأمر بالنسبة لموضوع اشتقاق الاسم والفعل والحرف، فهنا يحاول الناظم التفصيل

[1] ينظر: حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج المفهوم، العناصر، الأسس ...، ص113.

في الاسم والفعل بعد الحديث عن علامات كل منهما؛ إذ يذكر اشتقاق الاسم عند الكوفيين وعند البصريين ثم ينتقل إلى اشتقاق الفعل والمصدر وأيهما اشتق من الآخر، ومن ثم نجد أن هذا الدرس أقل عمومية وأكثر تخصيصا من الدرس الذي قبله، ثم بعد ذلك يتخصص الناظم أكثر في موضوع الإعراب والبناء، الذي عرف فيه الإعراب وذكر علاماته وقدم أمثلة عليه، ثم عرف البناء وعلاماته وأمثلة عنه، ثم يذكر أن من بين المعربات الأسماء والمضارع، والذي قال بأنه سيوضحه في الدروس اللاحقة.

وكما هو ملاحظ فإن هذا الدرس تميز بالاطراد والتخصيص، وفي نفس الوقت يتميز بالعموم.

ويبرز التخصيص أكثر في انتقاله لموضوع الأسماء المعربة التي مهد لها في آخر بيت من الدرس السابق، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن الخبرات التعلمية المذكورة آنفا ذات علاقة و غير منفصلة عن بعضها البعض، إذ لا يمكن النظر إلى خبرة أو خبرات معينة على أنها منفصلة عن غيرها أو لوحدها، لأن الخبرة (المعرفة) لا تبدأ من فراغ، ولا تقف عند حد معين، وإنما تنمو وينتج عنها خبرات جديدة، فالخبرة الجيدة هي التي تنطلق من خبرة أو خبرات سابقة تمهد وتسهل تكوين خبرات جديدة وتعدل فيها.[1]

وهذا ما نلمسه فعلا في انتقاله من الكلمة وأقسامها والذي يعد درسا تمهيديا لدرس جديد مرتبط بهذا الدرس، وهو علامات الاسم والفعل والحرف، وكذلك نلمسه من خلال تناوله لدرس الأسماء المعربة الذي يعد تكملة لدرس الإعراب والبناء، كما أن تناول درس الأسماء المعربة دون التطرق إلى الإعراب والبناء أو علامات الاسم والفعل والحرف يحدث خللا في ذهن المتعلم.

وكذلك نلمس الانتقال من العام إلى الخاص في المواضيع التالية:

1. أزمنة الأفعال.

[1] أحمد محمد نجادات، معايير اختيار محتوى التربية الإسلامية ، ص 42/41.

2. جوازم المضارع.
3. نواصب المضارع
4. علامات إعراب المضارع.
5. الأفعال الخمسة.
6. نونا التوكيد.

وكما هو ملاحظ فإن الناظم انطلق من درس أزمنة الأفعال، والذي جاء بعد الحديث عن الأسماء وتثنيتها وجمعها، وعليه فهو نقطة انطلاق لدرس جديد، وتم تصنيفه ضمن الدروس العامة كونه تناول أنواع أزمنة الأفعال من ماض ومضارع ومستقبل، وقدم نماذج بسيطة عن كل زمن ليجعل المتعلم في الصورة ولكي يكون ملما بالأفعال من حيث الزمن، بحيث يتمكن من التمييز بينها، لينتقل بعدها في الدرس الموالي إلى التفصيل في الفعل المضارع، والذي مهد له في آخر بيت من المقطع بقوله (ص99/22):

❖ هذا خصوصا معرب مرتفع فاجزمه وانصبه بما ستسمع

وعليه فهي إشارة بأنه سيتوسع ويتخصص في المضارع وعلاماته، وقد بدأ بجوازم المضارع وتعمق فيها ثم انتقل إلى نواصب المضارع وقام بنفس الأمر؛ إذ تناولها بنوع من الاطراد والتفصيل، لينتقل بعدها إلى علامات إعراب المضارع والذي تناول فيه علامة الرفع والنصب والجزم في الصحيح، لينتقل بعدها إلى الحديث عن رفع ونصب وجزم المضارع في المعتل، وبهذا يكون قد تناول جميع جزئيات الموضوع.

ثم انتقل بعد ذلك إلى درس الأفعال الخمسة والتي ترتبط بالفعل المضارع في حالات معينة، وهي ألف الاثنين، و واو الجماعة وياء المخاطبة لينتقل بعد ذلك إلى نوني التوكيد الخفيفة والثقيلة.

وبهذا نجد أن الناظم قدم درسا عاما وشاملا عن أزمنة الأفعال ثم تخصص في المضارع، وكان في كل موضوع لاحق يتخصص أكثر، وبهذا فإن الملاحظ لهذه الدروس (المذكورة آنفا) يجدها تنتقل من العام إلى الخاص.

كما نجد التدرج من العام إلى الخاص في الدروس التالية:

1. التوابع
2. النعت
3. التوكيد
4. العطف
5. البدل

الملاحظ لهذه المواضيع المتضمنة في الألفية يجدها تنتقل من العام إلى الخاص، ويبرز العموم في درس التوابع حينما تنولها بنوع من العموم والشمول ليتخصص في كل واحد منها بعد ذلك.

وعليه فالانتقال من التوابع إلى النعت ثم التوكيد فالعطف فالبدل، هو انتقال من العام إلى الخاص، وهو بهذا يهيئ نفسية المتعلم للموضوع؛ بحيث تزيد دافعيته لتعلم الخبرات اللاحقة، لأن أسلوب الإجمال والتفصيل أسلوب مناسب لقدرات التلاميذ العقلية ومستوياتهم المختلفة.

والانتقال من العام إلى الخاص كما ذكرناها في الموضوعات السابقة يوحي بأن هناك نوع من الاستمرارية بين الخبرات التعليمية.

ب. **التدرج من البسيط إلى المركب:** ويقصد به أن تنظم موضوعات محتوى المادة الدراسية بحيث يبدأ بأكثر الموضوعات بساطة، ثم يتبعها الموضوع الأقل تركيبا فالمركب فالأكثر

تركيبا فالمعقد، أي أن يرتبط كل موضوع بالموضوع الأكثر تركيبا منه بشكل يساعد على حدوث الانتقال الرأسي للتعلم.[1]

والمعلم الحذق هو الذي يأخذ بهذا المبدأ حتى يضمن إمتاع المتعلمين بدروسه، وحسن الاستماع والبعد عن النفور، فعدم التدرج يبدد الذهن ويفرق الفهم.[2]

ومن المواضيع التي نلمس فيها هذا النوع من التدرج هي:

1. المعارف
2. العلم
3. المضمرات
4. الأسماء الموصولة
5. الإخبار بأل وبالذي
6. أسماء الإشارة
7. المعرف بلام المعرفة
8. الإضافة

إن الملاحظ لهذه المواضيع يجد أن الناظم بدأ بأبسط الخبرات التعلمية؛ وهي المعارف وماهيتها، إذ عرض أنواع المعارف بإجمال ليفصل فيما بعد في كل واحد منها على حدا، وقد تميز هذا الموضوع بالبساطة والوضوح، فالمتعلم يستطيع أن يدرك المعنى دون أي جهد أو عناء، لينتقل بعدها إلى تفصيل هذه المعارف، وأولى هذه المعارف هي (العلم) وهو موضوع بسيط إلى حد ما، ومرتبط بالموضوع الذي قبله، إذ تناول فيه أنواع العلم وقدم أمثلة عن كل

[1] ينظر: حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، ص110.

[2] ينظر: عباس محجوب، العملية التربوية قراءة في التراث، دط، عالم الكتب الحديث، اربد- الأردن، 2013م، ص62.

نوع، وهذا الموضوع يناسب المستويات الدنيا للمتعلم كونه لا يحتاج إلى عمليات عقلية عليا أو معقدة حتى يحصل الفهم.

ثم بعد ذلك ينتقل الناظم إلى موضوع أكثر تركيبا وعمقا وهو المضمرت؛ إذ احتوى هذا الموضوع على العديد من المواضيع الجزئية (الخبرات غير المباشرة) التابعة وهي: (الضمير، التنازع، ضمائر الرفع المنفصلة، ضمائر الفصل، ضمائر النصب المنفصلة) وهي مواضيع معقدة وأكثر تركيبا، ثم ينتقل بعد ذلك إلى موضوع مرتبط بهذا الموضوع وأكثر عمقا منه، وهو (الأسماء الموصولة) الذي أشار إليه في آخر بيت من المقطع، إذ يقول:

❖ فالمبهم الموصول والإشارة شرطت في كليهما انحصاره

وقد تناول في هذا الموضوع مكونات الجملة الموصولة ودور الضمير فيها، ثم انتقل بعده إلى موضوع (الإخبار بال والذي) و(أسماء الإشارة)، وهما موضوعان بنفس درجة التركيب والتعقيد مع موضوع الأسماء الموصولة؛ فالموضوعات الثلاثة الأخيرة هي موضوعات مرتبطة بالموضوع الذي قبلها (المضمرات) وأكثر تفصيلا وعمقا منه، ثم انتقل بعدها إلى موضوعين أكثر عمقا وتركيبا وهما: (المعرف بلام المعرفة والإضافة)؛ إذ تناول في الأخير جميع حالات الإضافة مع ذكر الأمثلة المتعلقة بكل نوع.

ومن ثم نجد أن الموضوعات (الخبرات التعلمية) السابقة بدأت بأبسط المهام ثم انتقلت إلى الأكثر تركيبا ثم المعقدة، وبهذا تعد "مهام كل مستوى بمثابة متطلبات قبلية لازمة لتعلم مهام المستوى الأرقى والأكثر تركيبا في الترتيب الهرمي"[1]، وهو بهذا يساير القدرات العقلية للمتعلم، والتي غالبا ما تبدأ بأبسط الخبرات وأسهلها لتنتقل إلى الأعمق والأصعب، ثم إن الانتقال

[1] حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس ....، ص110

الرأسي للمتعلم يتطلب قدرات استيعابية من المتعلم كي يحدث الانتقال من المستوى الأدنى إلى المستوى الأرقى إلى الأكثر تركيبا.[1]

كما نجد الانتقال من البسيط إلى المركب في المواضيع التالية:

1. المبتدأ والخبر
2. النواسخ
3. كان وأخواتها
4. كاد وأخواتها
5. إن وأخواتها
6. لا النافية للجنس

إذ ابتدأ بأصل الأسماء وهو الابتداء وكما هو ملاحظ فإن موضوع (المبتدأ والخبر) موضوع بسيط؛ إذ عرف المبتدأ وقدم نماذج عنه، ثم عرف الخبر وتناول جميع حالاته بالأمثلة والشرح، ثم انتقل إلى موضوع آخر تابع للخبر وهو (الاشتغال)، فهو موضوع تابع للذي قبله ويتمه؛ وهو الخبر الذي يكون جملة فيها ضمير يعود على المبتدأ، وعليه فهو أعقد مما قبله، ثم انتقل إلى موضوع النواسخ، وهي خبرات أكثر تركيبا مما قبلها كونها أفعال وحروف تدخل على المبتدأ والخبر فتغير حركاتهما ومدلولهما، وبالتالي فهو موضوع أكثر تركيبا وتعقيدا من المبتدأ والخبر، وقد ابتدأ هذه النواسخ بكان وأخواتها وهو موضوع أبسط مما بعده مثل الحروف العاملة عمل ليس وكاد وأخواتها وإن وأخواتها، التي تحتاج إلى تركيز أكثر من موضوع كان وأخواتها، ليختتم هذه النواسخ بـ (لا النافية للجنس) وهو أكثر تركيبا وتعقيدا من كل ما قبله من النواسخ، كونه يحتاج إلى عمليات عقلية عليا وصبر من المتعلم لأنه يرهق فكره، لهذا يعد من الموضوعات الصعبة.

[1] ينظر: المرجع السابق، ص110.

وعليه فإن الخبرات التعلمية لمحتوى الألفية تسير وفق ترتيب تتابعي؛ إذ أن كل مرحلة تتضمن معارف أكثر تركيبا من المعارف التي تتضمنها المرحلة التي تسبقها، وتتطلب تحليلا أدق وعمقا واتساعا للأفكار لفهمها وتطبيقها، ومهارات أكثر تركيبا، وهكذا فإن التعليم في كل مرحلة يعتمد على التعلم الذي حدث في مرحلة سابقة، وبالتالي فإننا نلمس مراعاة للقدرات العقلية.[1]

ومن ثم نجد أن هناك علاقة رأسية بين هذه الخبرات التعلمية إذ يعد درس (المبتدأ والخبر) البنية الأساسية التي تبنى عليها الخبرات اللاحقة؛ فدرس كان وأخواتها وإن وأخواتها ...الخ جميعها تدخل على المبتدأ و الخبر، ولا تكون جملة ناسخة ما لم تدخل على المبتدأ والخبر، وعليه فإن هذا الترابط جاء نتيجة الانتقال من البسيط إلى المركب والذي أدى بدوره إلى وجود علاقة استمرارية بين هذه الخبرات، والتي أسهمت فيها الخبرات الماضية في بناء الخبرات اللاحقة..

وبالتالي فإننا نجد من خلال التحليل السابق أن الخبرات التعلمية لمحتوى الألفية مترابطة متسلسلة قائمة على التدرج من العام إلى الخاص ومن البسيط إلى المركب، ومن الكل إلى الجزء، وهذا نجده بكثرة في مواضيع الألفية؛ بدء بأقسام الكلام البسيطة وهي الاسم والفعل والحرف، إلى الإعراب والبناء، ثم الجملة الاسمية ومتعلقاتها.

د. التدرج من القاعدة إلى المثال:

إن المطلع على محتوى ألفية ابن معطي يجد أنه كان يذكر القاعدة ثم يشرحها ثم يمثل عليها بشاهد أو مثال مصنوع، وهو تدرج اعتمده الناظم ليوضح القاعدة ويسهل فهمها على المتعلم، ويكون بذلك المثال داعما للقاعدة وموضحا لها، ومن أمثلة ذلك نذكر:

[1] ينظر: حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس ، ص118.

في باب أزمنة الأفعال قدم القاعدة وهي أن الأزمنة ثلاثة (الحال أو المضارع، الماضي، الاستقبال) ثم قدم مثالا عن كل نوع، إذ يقول:

❖ القول في أزمنـة الأفعـــــال الحال والماضي والاستقبـــــال

❖ بأمس قدر ما مضى نحو: قعد والآن للحاضر والآتـــــي بغـد

وأيضا في موضوع المفعول المطلق قدم تعريف المفعول المطلق ثم مثال عنه، إذ يقول:

❖ المصدر المبهم للتأكيـــد مثل: بيان النوع والمحـــــــــــدود

❖ والكل منصوب إذا ما وقع عليه فعل كطمـــــعت طمـــــع

وهو هنا قدم القاعدة ثم شرح القاعدة ثم قدم المثال، وهو تدرج من القاعدة إلى المثال.

وأيضا في موضوع التوكيد نلاحظ تدرج الناظم من القاعدة إلى المثال، إذ يقول:

❖ وهاك في التأكيد حدا يجمعه تحقيق معنى عند شخص يسمعه

❖ كجاء زيد نفسه أو عينه كرر معنى ليزول لبســــــــــه

والأمثلة عن هذا التدرج كثيرة لا يسعنا المجال لتناولها كلها.

وهذا التدرج والانتقال من القاعدة إلى المثال هو أسلوب تعتمده التعليمية القديمة لما كان نوع المقرر "قواعدي" أو "بنائي" يسعى لتنمية القدرة اللغوية، في حين أن المقررات الحديثة تسعى إلى تنمية القدرة اللغوية والتواصلية (الاتصالية) معا، وذلك باعتماد مقررات تكاملية تركز على القواعد لكن في ارتباطها بالمهارات والنصوص، ولهذا جاء منهجها متكاملا.

وهذه الأنواع من التدرجات تدل دلالة واضحة على أن هناك علاقة رأسية بين هذه الخبرات وهي ما يصطلح عليه "بمبدأ الاستمرارية"، وما يعزز تحليلي السابق ما يقوله "علي موسى الشوملي" محقق كتاب شرح ألفية ابن معطي للموصلي، إذ يقول: "كانت الألفية شاملة لمختلف

أبواب النحو العربي في كلياته وفي جزئياته، وكانت تتبع نظام التعميم ثم التخصيص، فهي تعرض لأنواع الكلام الثلاثة من اسم أو فعل أو حرف ثم يعود لكل واحد منها بالتفصيل، وذكر الجزئيات، وهذه هي الطريقة التي تتبعها أغلب كتب النحو القديمة"[1].

وعليه فجميع الخبرات التعليمية (المواضيع) لمحتوى الألفية تعتمد فيها الخبرة اللاحقة على الخبرة السابقة مما يجعلها مناسبة لفكر المتعلم.

2. <u>التنظيم المنطقي:</u>

ويقوم هذا التنظيم على أساس الاتساق الداخلي للأفكار والوحدات الداخلية للمادة الدراسية في تركيبها وترتيبها الكلي، فهو يرتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة المادة وخصائصها.[2]

والمطلع على محنوى ألفية ابن معطي يجد أنها كانت "تطورا في الشكل لا في الجوهر تطورا في أسلوب معالجة القضايا لا في القضايا نفسها"[3].

وعليه فقد جاءت مادة الألفية في واحد وثلاثين بابا وفق الترتيب التالي:

1. باب الكلام والكلم: ضم: علامات الاسم والفعل والحرف، اشتقاق الاسم والفعل.
2. باب الإعراب والبناء: وتناول فيه: (الأسماء المعربة، الوقف)
3. باب التثنية
4. باب الجموع
5. باب أزمنة الأفعال، وضم ما يلي: (جوازم المضارع، نواصب المضارع، علامات إعراب المضارع، الأفعال الخمسة، نونا التوكيد)

---

[1] عبد العزيز جمعة الموصلي، تح: علي موسى الشوملي، شرح ألفية ابن معطي، ص135.

[2] ينظر: عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني ، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص97.

[3] حسن عون، تطور الدرس النحوي، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم البحوث و الدراسات الأدبية واللغوية، القهارة، 1970م، ص62.

6. باب حروف الجر: وضم معه "القسم"
7. باب الممنوع من الصرف
8. باب الأفعال المتعدية واللازمة، وضم معه ما يلي: (التحذير، تعدي الفعل إلى المفعول الثاني بحرف جر، الأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل)
9. باب المنصوبات: وتناول فيه ما يلي: (المفعول المطلق، ظرفا الزمان والمكان، الحال، التمييز، المفعول له، المفعول معه، الاستثناء)
10. باب ما لم يسم فاعله
11. باب التعريف والتنكير: وتناول فيه: (المعارف، العلم، المضمرات، ،الأسماء الموصولة ، الإخبار بأل والذي، أسماء الإشارة، المعرف بلام المعرفة، الإضافة)
12. باب التوابع: وتناول فيه: (النعت، التوكيد، العطف، البدل)
13. باب المبتدأ والخبر، وتناول فيه: (الاشتغال)
14. باب النواسخ: وتناول فيه: (كان وأخواتها، الحروف العاملة همل ليس، كاد وأخواتها، إن وأخواتها، لا النافية للجنس)
15. باب التعجب، وتناول معه (أفعال المدح والذم)
16. باب المشتقات، وتناول فيه: (اسم الفاعل، أمثلة المبالغة، الصفة المشبهة، افعل التفضيل، المصدر، اسم الفعل)
17. باب النداء، وتناول معه: (الندبة، الاستغاثة، الترخيم)
18. الاختصاص
19. باب الإنكار والحكاية
20. باب مفسر الأعداد، وتناول معه: (جموع القلة، كم)
21. باب معاني الحروف
22. باب أبنية الثلاثي والرباعي والخماسي

23. باب جمع التكسير
24. باب أبنية التصغير
25. باب التذكير والتأنيث
26. باب النسبة
27. باب المقصور والممدود
28. باب الهجاء والإمالة وتناول معه: (الخط والكتابة)
29. باب أبنية المصادر، وتناول فيه: (ألفات الوصل)
30. باب التصريف، ويضم (الإبدال والإدغام)
31. باب الضرورات الشعرية

إن الملاحظ لهذه الأبواب والمواضيع يجد أنها قائمة على أساس المعمولات، "ونعني بذلك أن التبويب والتقسيم الداخلي للكتاب قائم على أوجه الإعراب فيعرض المؤلف للمرفوعات والمنصوبات فالمجرورات، وكأن في هذا المنطلق محاولة للربط بين المسائل النحوية ليتسنى جمعها للمتعلم فتيسر عليه تلقي النحو وتعلمه"[1] أي "تصنيف على أساس تأثير العامل أو الشكل الإعرابي الذي يستلزمه هذا العامل أو ذاك؛ بمعنى أن يكون شكل الكلمة في الجملة هو المتحكم في عملية التأليف وتنظيم المادة النحوية"[2].

وهذا ما نلمسه بالفعل في حديثه عن (الأسماء المعربة) ثم (أزمنة الأفعال) ثم (الأفعال المتعدية) ثم (المنصوبات) بأنواعها وكذلك (التوابع، والمعارف) وغير ذلك، وهذا التصنيف

[1] محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، ص 27.
[2] حسن عون، تطور الدرس النحوي، ص75.

والترتيب القائم على المعمولات يتيح الفرصة للناظم للتشقيق والتفريع وتناول العديد من الأبواب النحوية وفقا لوظائف هذه المعمولات.[1]

والملاحظ للمواضيع السابقة يجد أن ابن معطي قد جمع المواضيع المرتبطة بعضها ببعض في محور واحد يشملها؛ فمثلا لدينا في باب (أزمنة الأفعال) تحدث على أنواع الأفعال من حيث الزمن وهي (الماضي، والمضارع، والأمر)، ثم ركز حديثه على المضارع لأنه أكثر الأفعال استعمالا، وأكثر من يطرأ عليه تغيير حين تدخل عليه إحدى الأدوات، كالجوازم والنواصب وعلامات فرعية أخرى كالأفعال الخمسة ونونا التوكيد، وهي كلها تحدث تغييرا في الفعل، فتجزم أو تنصبه وبعدمها يرفع المضارع.

ولذلك لا يمكن أن يجعل هذه المواضيع في أبواب متفرقة؛ وإلا كانت مشتتة لذهن المتعلم معيقة لفهمه.

وأيضا لدينا باب المنصوبات الذي حاول فيه ابن معطي ضم بعض منصوبات الأسماء في محور واحد وهو (المنصوبات)، وتتمثل هذه المواضيع في: "المفعول المطلق، ظرفا الزمان والمكان، الحال، التمييز، المفعول له، المفعول معه، الاستثناء".

ومنهج ابن معطي في هذه المحاور أو الأبواب؛ أنه يذكر ما سيتناوله في كل محور ثم يفصل الحديث عنها في فصول لاحقة، إذ في باب المنصوبات يقول:

❖ القول في تعدية الأفعال لسبعة تأتي على التوالي

والمنصوبات المندرجة تحت هذا المحور هي سبعة، لكن في الأصل يبلغ عددها أربعة عشر اسما، وتجنبا منه لتكرار المواضيع تحاشى ذكرها هنا وذكرها ضمن مواضيعها التابعة لها، مثل خبر كان وأخواتها، واسم إن وأخواتها وغير ذلك.

[1] ينظر: ممدوح عبد الرحمن، نظم القواعد النحوية واختصارها، ص 37.

ونفس الأمر بالنسبة لمحور التوابع؛ إذ تناول أربعة أسماء تابعة كان قد ذكرها في بداية المحور ثم فصل فيها، إذ يقول:

❖ القول في توابع الكلم الأول نعت وتوكيد وعطف وبدل

وهذه الموضوعات أدرجت ضمن محور واحد لاشتراكها في صفة وهي أنها فضلة، إذ لا تعد من عمدة الكلام، كما أنها تشترك في صفة وهي أنها "كلمات لا يمسها الإعراب إلا على سبيل التبع لغيرها، بمعنى أنها تعرب إعراب ما قبلها"[1] ولهذا سميت بالتوابع.

ونفس الأمر بالنسبة لمحور النواسخ، إذ قسمه إلى قسمين؛ جعل النواسخ التي ترفع المبتدأ ويسمى اسمها و تنصب الخبر ويسمى خبرها في باب واحد، والتي تنصب المبتدأ ويسمى اسمها، وترفع الخبر ويسمى خبرها في باب لوحدها كذلك، وهذا حتى يسهل على المتعلم استيعاب المعارف، وكذلك لجعل المواضيع مرتبة وفق نسق منطقي يقبله العقل ويتجاوب معه.

ففي محور النواسخ تناول (كان وأخواتها، الحروف العاملة عمل ليس، وكاد وأخواتها)، وفي الشق الثاني تناول (إن وأخواتها ولا النافية للجنس)، إذ يقول في بدايته:

❖ القول فيما يرفع الأخبار وينصب الأسماء حيث صار

والملاحظ على ابن معطي أنه في بداية كل محور يعطي حوصلة عن المواضيع المتضمنة في ذلك المحور أو الباب؛ بمعنى أنه يقدم الصفة المشتركة بين هذه المواضيع ثم يفصل الحديث عن كل موضوع على حدا.

ومن الأمثلة أيضا باب المشتقات:

❖ القول في بيان الاسم العامل كالفعل في المفعول أو في الفاعل

[1] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ط1، دار الغد الجديد، المنصورة– (مصر)، دت، ص535.

وضم أنواع مختلفة من المشتقات مثل: (اسم الفاعل، أمثلة المبالغة، الصفة المشبهة، أفعل التفضيل، المصدر، اسم الفعل)، غير أنه أهمل في هذا المحور ذكر اسم المفعول.

و نلاحظ أن كل محور يبتدئ بلفظة (القول) والأمثلة التي ذكرناها مثال على ذلك.

من خلال ما سبق نجد أن ابن معطي كان يجمع المواضيع المتناسبة والمتقاربة في باب واحد، وهذا حتى يسهل على المتعلم حفظ المعلومة وتذكرها، وكذلك ترتيب المعارف وفق الترتيب الذهني بحيث لا يحدث تشويش في ذهنه.

وعليه فطريقة تنظيم مواضيع الألفية كانت على أساس المحاور وهو ترتيب منطقي مناسب لفكر المتعلم، وما يعزز قولي هذا ما يقوله "محمد إبراهيم عبادة" في أن "النظرة القائمة على المحاور في التصنيف كانت نظرة تعليمية مناسبة للفكر لما فيها من ترابط بين المسائل في الأبواب وذلك يساعد المتعلم على الترتيب الذهني وعلى التذكر أيضا"[1].

من خلال التحليل السابق نجد أن تنظيم محتوى الألفية متنوع؛ فكان الناظم ينظم بطريقة تراعي النفسية التربوية للمتعلم، بحيث يتبع عدة تدرجات مختلفة، فهذا التنظيم جيد لأنه قائم ويلبي حاجات المتعلمين ومشكلاتهم.

كما أنه نظم بطريقة قائمة على طبيعة المادة النحوية ومنطقها وهو تنظيم في شكل وحدات، وهذا من شأنه أن يسهل على المتعلم فهمه وحفظه، وهو ضروري في تنظيم مادة كالنحو، وهو بهذه الطريقة يدمج تنظيمين في ترتيب مادته النحوية، وذلك لدورها الفعال في تقديم تعليم أفضل وفهم أسرع لدى المتعلمين.

وسواء كان التنظيم سيكولوجيا أو منطقيا فإن كليهما يقوم على الترابط التسلسلي للمواضيع والعلاقات الرأسية بينها، وهو ما يصطلح عليه في التعليمية الحديثة بمبدأ الاستمرارية.

[1] محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، ص79.

وتعزو الباحثة قيام الألفية على مبدأ الاستمرارية للأهمية القصوى التي يؤديها هذا المبدأ في تنظيم المحتوى التعليمي لدى المتعلم، إذ "أن الاستمرار في اختيار العلاقات بين عناصر أو مكونات المحتوى يؤدي إلى رقي المهارات لدى المتعلم واتساع دائرة معلوماته وتثبتها، ويؤدي إغفال مبدأ الاستمرارية إلى تعريض الطلبة إلى خبرات مفككة غير مرتبطة، مما يؤدي عدم وضوح تلك المعاني والخبرات في أذهانهم وهذا بدوره يؤدي إلى تقليل أو انعدام الاستفادة من هذه المعلومات في تطبيق ما درسوه على مواقف جديدة أو ممارسته في الحياة العامة"[1].

أضف إلى ذلك أن ابن معطي من غاياته لتأليفه المتن هو جعل المعارف والموضوعات مترابطة متسلسلة وفق تدرج معين حسب حاجة المتعلم لها؛ إذ يقول في البيت الثامن:

- ❖ فابدأ بما هو الأهم فالأهم فالحازم البادئ فيما يستتم
- ❖ فإن من يتقن بعض الفن يضطر للباقي ولا يستغني

وهي دعوة منه للتدرج في أخذ العلوم والاستمرار فيها، وهو ما يسمى بمبدأ الاستمرارية في التعليمية الحديثة.

لكن هذا لا يعني أنه متوفر ومستغل بشكل كبير في الألفية كما هو الحال في التعليمية الحديثة التي تسعى دوما لتدوير المعارف بشكل طولي وحلزوني؛ فالألفية كانت معارفها في شكل طولي فقط، بمعنى أن الموضوع اللاحق داعم ومتمم للموضوع السابق، لكن لم تكن هناك إعادة تدوير المعارف السابقة بحيث يقتضي إعادتها وقت الحاجة، وبالتالي فهذا المبدأ متضمن لكن ليس بشكل كبير مقارنة بما تنادي به التعليمية الحديثة.

[1] أحمد محمد نجادات، معايير اختيار محتوى التربية الإسلامية، ص 42.

ثانيا: عرض ومناقشة نتائج مبدأ التتابع

يشير هذا المبدأ إلى التنظيم العمودي أو الرأسي؛ ويقصد به توالي الخبرات السابقة مع اللاحقة مع مراعاة اتساع العمق في الأمور، بمعنى أن كل خبرة أو معرفة لاحقة مبنية على معرفة سابقة لها، لكن بشكل أعلى وأوسع وأعمق وأشمل.[1]

وللكشف عن هذا المعيار تم التحليل وفق المؤشر التالي:

- محتوى الألفية منظم بحيث أن الخبرات الآتية مبنية على الخبرات السابقة بشكل أعمق وأوسع.

إن الملاحظ لمحتوى الألفية يجد أن لهذا المبدأ حضورا قويا فيها؛ فقد تحقق هذا المبدأ بشكل واضح في الدروس التالية:

(علامات الاسم والفعل والحرف، الأسماء المعربة، أزمنة الأفعال، جوازم المضارع ونواصبه وعلامة إعراب المضارع والأفعال الخمسة ونونا التوكيد، القسم، تعدي الفعل إلى المفعول الثاني بحرف الجر، الأفعال المتعدية إلى مفعولين، الأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل، الاشتغال، كاد وأخواتها، لا النافية للجنس، الندبة والاستغاثة والترخيم، الخط والكتابة، الضرورات الشعرية)

أما درس "علامات الاسم والفعل والحرف" فعند قراءتنا لهذا العنوان يتبادر إلى أذهاننا أن المتعلم قد مر بخبرة (معرفة) معنى الاسم والفعل والحرف، وبالفعل فقد تم التطرق إلى مفهومها في درس "الكلام والكلم"، وبالتالي فهو تعمق وتوسع لخبرة سابقة مبنية عليها، إذ يقول في باب الكلام والكلم:

❖ فالاسم ما أبان عن مسمى في الشخص والمعنى المسمى عما

[1] المرجع السابق، ص 42

❖ والفعل ما دل على زمان ومصـــــدر دلالـــــة اقتـــران
❖ والحرف لا يفيد معنى إلا في غيره كهـــل أتـــــى المعلا

أما في باب علامات الاسم والفعل والحرف فيقول:

❖ فالاسم عرفه واخبر عنـه وثنه واجمعـــــه أو نونـــــه
❖ واجرره أو ناده أو صغـره وانعته أو أنثـــــه أو أضمـــره
❖ والفعل بالسين وسوف عرفا والأمر والنهـــي وقد إن صرفا
❖ والحرف فضلة بلفظ خـال من علم الأسمـــــاء والأفعال
❖ يجيئا ما رابطا أو ناقــلا أو زائدا مؤكدا أو عامـــــــلا

إن القارئ والملاحظ لهذه الأبيات يجد بأن درس "علامات الاسم والفعل والحرف" هو تعمق وتوسع لدرس "أقسام الكلمة"، وذلك بالتركيز على خصائص كل منها، وهذا يدل دلالة واضحة على أن درس اللاحق تابع للدرس السابق.

ونفس الأمر بالنسبة لموضوع "الأسماء المعربة"، إذ إن المطلع على العنوان يتبادر إلى ذهنه بأن المتعلم قد تعرف على معنى الأسماء وكذلك معنى الإعراب، وهذا بالفعل ما نلاحظه إذ أن موضوع الأسماء المعربة جاء بعد أن تعرف المتعلم على موضوع "الإعراب والبناء"، لكن بشكل أعمق وأوسع وأشمل؛ فابن معطي في موضوع "الإعراب والبناء" ذكر حالات كل منهما ثم ختم المقطع بتمهيد للدرس اللاحق، إذ يقول:

❖ فالمعرب الاسم الذي تمكنا ثم مضارع سيأتي بينـــــا

ثم انتقل بعدها إلى الأسماء المعربة وفصل في هذا الموضوع، ومن ثم نجد أن موضوع "الأسماء المعربة" عبارة عن خبرة أو معرفة لاحقة جاءت مبنية على خبرة أو معرفة سابقة وهي

"علامات الاسم والفعل والحرف" وكذلك "الإعراب والبناء"، لكن بشكل أوسع وأعمق، وعليه فهو موضوع تابع لما قبله.

أيضا لدينا موضوع "أزمنة الأفعال" إذ أن الملاحظ لهذا الدرس يتبادر إلى ذهنه أيضا أن المتعلم قد تعرف على "الفعل"، وهذا بالفعل ما هو مجسد في المتن، فقد تطرق الناظم إلى هذا الموضوع في باب "الكلام والكلم" وكذلك في باب "علامات الاسم والفعل والحرف"، وبالتالي فإن هذا الدرس تعمق وتوسع في تلك المواضيع لكي تكون المعرفة شاملة وعميقة في ذهن المتعلم وألا تكون ناقصة مخدوشة.

فقد عرف الفعل في باب الكلم والكلام كما ذكرنا سابقا، ثم ذكر خصائصه في باب علامات الاسم والفعل والحرف، ثم ينتقل في هذا الدرس إلى ذكر أقسام الفعل وأزمنته، فيقول:

❖ القول في أزمنة الأفعال الحال والماضي والاستقبال

وفي هذا الموضوع يفصل ابن معطي الحديث عن الأفعال من حيث الزمن، ويذكر خصائص كل زمن، وعليه فهو معرفة لاحقة لما قبلها وتابعة لها.

كما أن الملاحظ لموضوعات التالية: " جوازم المضارع، نواصب المضارع، علامات إعراب المضارع، الأفعال الخمسة، نوني التوكيد" يجد بأنها تابعة لموضوع "أزمنة الأفعال"، إذ لا يمكن للمتعلم أن يستوعب قاعدة جوازم المضارع ونواصبه ...الخ، ما لم يتعرف على الفعل المضارع وخصائصه.

وابن معطي حاول أن يمهد لموضوع المضارع وحالاته الإعرابية في آخر بيت من موضوع أزمنة الأفعال، إذ يقول:

❖ والمبهم المعرب للتشبيـــــــه بالاسم حرف من أنيت فيه

❖ نحو: أنا اضرب نحن نضرب وأنت تضرب وزيد يضـرب

❖ هذا خصوصا معرب مرتفــع فاجزمه وانصبه بما ستسمع

فعبارة "بما ستسمع" دليل على الموضوع اللاحق، وهو الحالات الإعرابية للمضارع والأدوات التي تدخل عليه، وبالفعل هذا ما نلاحظه مجسدا في المتن.

كما نلاحظ أن موضوع جوازم المضارع ونواصبه ...إلخ هي مواضيع تابعة لباب "الأسماء المعربة والإعراب والبناء"، إذ أن المتعلم لا يمكن أن يستوعب الحالات الإعرابية للمضارع وعلاماته وأدواته ما لم يكن قد مر بمعرفة "الإعراب" لأنه موضوع أساسي من خلاله يتضح موضوع الجوازم والنواصب ...الخ، ولولاه ولولا أزمنة المضارع لاستحال على المتعلم إدراك المعارف اللاحقة وفهمها واستيعابها.

وفي موضوع القسم عند قراءتنا لمحتوى هذا الدرس يتبادر إلى أذهاننا أن المتعلم قد تعرف على حروف الجر لأن أدوات القسم تصنف ضمن حروف الجر، ويقدم ابن معطي مثالا على ذلك فيقول:

❖ تقول: والله (بالجر) وأقسمت به وقد تقول الله حـــال نصبـــه

❖ وقـــل : هالله والله وجـــــر إذا نابها والهمز عن حرف يجر

والملاحظ لهذه الأبيات يجد أن القسم يقوم على حروف الجر، وهذه المعرفة قد مر بها المتعلم، إذ أن ابن معطي قد تناول حروف الجر قبل القسم، وعليه فالقسم موضوع لاحق وتابع لحروف الجر لكن بشكل أعمق وأوسع.

كما لدينا موضوع تعدي الفعل إلى مفعول ثان بحرف جر، والأفعال المتعدية إلى مفعولين والأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل، وبعد اطلاعنا على هذه المواضيع يتبادر إلى أذهاننا أنه لابد على المتعلم أن يكون قد مر بمعرفة المفعول، وكذلك معنى التعدي وأفعاله، ويتأكد هذا الأمر باطلاعنا على المواضيع التي تسبق هذه الدروس؛ إذ إن ابن معطي عرف التعدي

واللزوم وذكر أفعاله، وعليه فقد كان هذا الدرس بمثابة البنية أو الركيزة التي ينطلق منها المتعلم لفهم الدروس اللاحقة، وبالفعل فالمتعلم لا يمكن أن يفهم درس تعدي الفعل إلى مفعول ثاني بحرف الجر ما لم يكن قد استوعب درس حروف الجر؛ فمتعلم هذه الألفية يستطيع استيعاب هذا الدرس لأن لديه معرفة سابقة عن حروف الجر، وكذلك لا يمكن فهمه وفهم الأفعال المتعدية إلى مفعولين وثلاثة مفاعيل ما لم يكن قد استوعب درس الأفعال المتعدية واللازمة، وبالتالي فهذه المعارف الأخيرة مبنية على خبرات سابقة، وقد وردت تابعة لها لكن بشكل أعمق وأوسع وأشمل، حتى يتحصل المتعلم على معرفة معمقة وأكثر شمولية.

ونفس الأمر بالنسبة لموضوع "الاشتغال" الذي يقول فيه ابن معطي:

❖ وإن أتى الخبر وهو جملة فعلية فعلهـا ضمير فضلـــــة

❖ يعود للمبتـــــدأ المقدم كمثل: زيـــــد زرتـــه للكـرم

❖ فأت لنصبه بفعل مضمر من جنس ذا الفعل الأخير المظهر

والملاحظ لأبيات هذا الدرس يجد أن الاشتغال قائم على درس "المبتدأ والخبر"، فهذه الخبرة مبنية على معرفة المبتدأ والخبر، وهي تابعة لهذا الموضوع لكن بشكل أعمق وأوسع وأشمل، ومن تم نفهم أن المتعلم لديه خبرة سابقة عن المبتدأ والخبر، وبالتالي يستطيع فهم وإدراك المعرفة اللاحقة.

كما نجد أن موضوع "كاد وأخواتها" تابع لموضوع "كان وأخواتها"، والدليل على ذلك قول الناظم:

❖ وألحقوا بكان كاد وعسى دليله عسى الغوير أبؤسا

ونفس الأمر بالنسبة لموضوع "لا النافية للجنس"، فهو درس تابع لـ "إن وأخواتها"، والدليل على ذلك:

❖ ويجعلون لا كإن في العمل تقول: لا ذا نجدة غير بطل

أيضا نلمس التتابع في الدروس التالية: (الندبة، الاستغاثة، الترخيم)؛ فالمطلع على محتوى هذه المواضيع يجد بأنها تابعة لدرس "النداء" ، إذ يقول الناظم في هذه المواضيع:

❖ وإن ندبت من تنادي قلتا وازيد واعمرو وإن أردتا

وفي درس الاستغاثة يقول:

❖ وتلحق اللام إذا استغثتا بمن تناديه إذا دهمتـــــا

وفي درس الترخيم يقول:

❖ ثم إذا زاد المنادى العلم على ثلاثة فقد يرخم

فالمطلع على محتوى هذه الأبيات يجد أنها منطلقة من درس النداء، إذ يتبادر إلى أذهاننا بعد قراءتنا للأبيات أن المتعلم قد مر بمعرفة النداء وان المتعلم لديه خبرة عنه وعن المنادى، وهذا بالفعل ما قام به الناظم؛ إذ قبل أن يتطرق إلى هذه المواضيع تطرق إلى موضوع النداء ص (52)، وبالتالي فهذه المواضيع تابعة لموضوع النداء فهو تعمق لخبرة سابقة.

كما نجد موضوع الخط والكتابة تابع لموضوع الهجاء والإمالة، والدليل على ذلك قول الناظم:

❖ وكل مقصور بياء ثنيا كما إذا أميل فاكتبه بياء

وآخر موضوع هو موضوع "الضرورات الشعرية"، والمطلع على هذا الموضوع يتبادر إلى ذهنه أن المتعلم قد مر بجميع المعارف المذكورة في هذا الموضوع، والحقيقة أن بعضها قد تطرق إليه ابن معطي في مواضيع مثل: التصريف والإدغام والإبدال، وألفات الوصل وغير ذلك ، وكلها معارف بنيت عليها المعرفة اللاحقة والمتمثلة في الضرورات الشعرية؛ فالمتعلم لا

يمكنه أن يستوعب هذا الدرس ما لم يكن قد تعرف على هذه المعارف بشكل مفصل، ومن ثم نجد أن درس الضرورات الشعرية تابع لما قبله من الدروس.

لكن في المقابل لم يتحقق هذا المبدأ في عدة دروس منها: "الممنوع من الصرف، المفعول المطلق، ظرفا الزمان والمكان، الحال، المفعول معه، الاستثناء، ما لم يسم فاعله، المعارف، التوابع، المشتقات، مفسر الأعداد، معاني الأدوات، أبنية الثلاثي والرباعي والخماسي، النسبة، المقصور والممدود ...الخ".

عطفا على ما سبق ذكره فإننا نجد لمبدأ التتابع حضورا قويا في الألفية، فهو متضمن في ترتيب المواضيع ضمنيا، بمعنى آخر أن هذا المبدأ كان مطبقا ضمنيا في الكتب التعليمية قبل أن يصطلح عليه، وذلك لإيمان النحاة وغيرهم بأهمية هذا المبدأ في التعليم، وبالتالي فإن هذا المبدأ كان له حضور قوي في الألفية لكن بشكل ضمني ، وذلك لأن في عهد ابن معطي لم تكن لها مسميات بارزة؛ فهذه المسميات جاءت بعد ظهور حقل التعليمية أو علم الديداكتيك، الذي حاول رواده أن يضعوا مسميات لهذه المبادئ المتضمنة في الكتب التعليمية القديمة، لأنه كما قلنا سابقا لم يتوفر لدارس الأمس ما توفر لدارس اليوم.

وللكشف عن مبدأ التتابع والترابط بشكل دقيق، قمنا بتحديد موضوعات ومفردات كل فرع في الألفية في الجدول التالي:

موضوعات النحو	موضوعات الصرف
1.الكلام والكلم	اشتقاق الاسم والفعل
2.علامات الاسم والفعل والحرف	التثنية
3. الإعراب والبناء	الجموع
4. الأسماء المعربة	الممنوع من الصرف
5. الوقف	التعريف والتنكير
6. أزمنة الأفعال	المعارف
7. جوازم المضارع	العلم
8. نواصب المضارع	المضمرات
9. علامات إعراب المضارع	أسماء الإشارة
10.الأفعال الخمسة	المعرف بأل المعرفة
11.نونا التوكيد	المشتقات (اسم الفاعل، أمثلة المبالغة، الصفة
12.حروف الجر	المشبهة، المصدر، اسم الفعل)
13. القسم	الاستغاثة
14. الأفعال المتعدية واللازمة	الترخيم
15. التحذير	جموع القلة
16. تعدي الفعل إلى المفعول الثاني بحرف	أبنية الثلاثي
الجر	الرباعي والخماسي
17. الأفعال المتعدية إلى مفعولين	جمع التكسير
18. الأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل	أبنية التصغير
19. المنصوبات (المفعول المطلق، ظرفا	التذكير والتأنيث
الزمان والمكان، الحال، التمييز، المفعول	النسبة
له، المفعول معه، الاستثناء)	المقصور والممدود
20. ما لم يسم فاعله	الهجاء والإمالة
21.المضمرات	أبنية المصادر
22. الأسماء الموصولة	ألفات الوصل
23. الإخبار بأل والذي	التصريف
24.الإضافة	الإبدال
25. التوابع(النعت، التوكيد، العطف، البدل)	الإدغام

26. المبتدأ والخبر 27. الاشتغال 28. النواسخ (كان وأخواتها، الحروف العاملة عمل ليس، كاد وأخواتها، إن وأخواتها، لا النافية للجنس) 29.التعجب 30. أفعال المدح والذم 31.النداء 32.الندبة 33.الاختصاص 34. الإنكار والحكاية 35. كم 36.معاني الأدوات	

جدول (12) يوضح مفردات وموضوعات النحو والصرف في الألفية

من خلال الاطلاع على الجدول أعلاه يتضح أن موضوعات النحو جاءت وفق التتابع التالي:

1. الجملة الفعلية
2. المنصوبات
3. التوابع
4. الجملة الاسمية
5. النداء
6. معاني الأدوات

أما بالنسبة للصرف فقد انطلق من درس الوقف والتثنية والجمع في ترتيب منطقي، إذ لا يمكن للمتعلم على سبيل المثال أن يدرس الجمع قبل التثنية، ثم ينتقل إلى التعريف والتنكير

وهذا كي يعرف المتعلم على أنواع المعارف ثم المشتقات ثم متعلقات النداء من (ندبة واستغاثة وترخيم)، ثم جموع القلة، والأولى لهذا الدرس يكون بعد درس الجموع مباشرة حتى يكون هناك ترابط بين المواضيع والمعارف، ويحدث الفهم لدى المتعلم بشكل أسرع وبطريقة منظمة، وبعد هذا الدرس تناول أبنية الثلاثي والرباعي والخماسي ثم عاد إلى نوع آخر من الجمع وهو جمع التكسير، ثم تحدث عن أبنية التصغير والتذكير والتأنيث والنسبة، والمقصور والممدود، ثم انتقل موضوعات متعلقة بالكتابة، كالهجاء والإمالة، والخط والكتابة، ليعود في نهاية المطاف إلى أبنية المصادر والتصريف والإبدال والإدغام.

والملاحظ لموضوعات الصرف يجد بأنها لم تكن في توزيع تتابعي وإنما كانت بطريقة عشوائية، والدليل على موضوع الجمع الذي تحدث عنه في الدروس الأولى ثم تناول جمع القلة ثم في الأخير عاد إلى جمع التكسير في الدروس الأخيرة، وهذا دليل على عدم وجود تتابع في دروس الصرف، ولعل هذا يعود لصعوبة الصرف وتشابك مواضيعه وتداخلها في بعضها البعض، ولهذا يصعب وضع ترتيب واضح له إلا في بعض الدروس، وهذا لأن مبدأ التتابع يحتم علينا أن يكون كل مفهوم فيه مبني على مفهوم سابق له، يتجاوز فيه المستوى الذي عولج به من حيث الاتساع والعمق، فالتتابع لا يعني مجرد الإعادة والتكرار ولكنه يعني مستويات أعلى من المعالجة،[1]وقد تجسد لنا هذا في محتوى النحو.

وتعزو الباحثة تضمن الألفية على مبدأ التتابع لسببين هما:

أ. ***طبيعة المادة:*** فعلم النحو من العلوم التي لا يمكن دراسة مواضيعه بشكل منفصل، إذ لابد أن يكون كل موضوع فيه تابع للموضوع الذي قبله، لأن المعرفة تراكمية؛ فلا يمكن للمتعلم أن يفهم ويستوعب درس علامات الإعراب ما لم يكن على دراية بالفعل والاسم

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، معايير جودة الأصالة والمعاصرة في التعليم العام في العالم الإسلامي، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، العدد الرابع، يناير 2007م، ص195.

وبمعنى الإعراب وغير ذلك، لأن عدم تتابع المعارف خاصة في مادة كالنحو يقدم معرفة مخدوشة ناقصة ويستحيل على المتعلم فهم المواضيع اللاحقة، وما يعزز قولي ما يقوله أحمد محمد نجادات في "أن ترتيب المحتوى بشكل تتابعي ضروري جدا، حتى يكون الطلبة على علم بالمصطلحات والمفاهيم الخاصة بالمادة، وحتى يسهل عليهم الفهم والمتابعة واستيعاب ما يقوله المعلم، وإغفال مبدأ التتابع يؤدي إلى صعوبة واستحالة فهم الموضوعات المتأخرة إذا أهملت أو أغفلت موضوعات معينة"[1]، فمثلا لا يمكن أن نعرض للطالب في محتوى النحو موضوع النواسخ إلا بعد أن يتعرض لموضوع المبتدأ والخبر.

ب. ***الهدف الذي ذكره في المقدمة***: إذ أن من الأهداف التي يسعى ابن معطي إلى تحقيقها هي جعل المحتوى متتابع ومتسلسل، إذ يقول:

- ❖ وبعد فالعلم جلـــيل القدر وفي قليله نفـــــاذ العمر
- ❖ فابدأ بما هو الأهم فالأهم فالحازم البادئ فيما يستتم
- ❖ فإن من يتقن بعض الفن يضطر للباقي ولا يستغني

فهنا إشارة إلى ضرورة التتابع في أخذ العلم؛ فالمتعلم حينما يأخذ بعض من العلم لابد له من أن يستمر فيه حتى يتمكن من ناصيته، خاصة علم النحو، فالنحو لا يؤخذ منه جزء ويترك الجزء الآخر، أو يأخذ منه جزء ولا يتمه وينتقل إلى جزء آخر، خاصة وأن علم النحو: "علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء، أي من حيث ما يعرض لها حال تركيبها فيه نعرف ما يجب عليه أن يكون آخر الكلمة من رفع أو نصب أو جر أو جزم أو لزوم حالة واحدة بعد انتظامها في الجملة"[2].

[1] أحمد محمد نجادات (م س)، ص42.

[2] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ص14.

ولذلك يجب أن يرتب المحتوى بشكل تتابعي حتى يستطيع الطلبة الفهم والمتابعة، وهذا ما نلمسه بالفعل في طريقة ابن معطي في الترتيب، إذ حاول جاهدا جعل المعارف متتابعة، وبالتالي حقق الهدف الذي يسعى إليه في مقدمته، وهذا لإيمانه بأهمية هذا المبدأ في تنمية قدرات المتعلم بشكل متنامي.

ثالثا: عرض ومناقشة نتائج مبدأ التكامل

يعد التكامل عاملا رئيسيا في تنظيم أي محتوى تعليمي، إذ يقصد به الترابط أو التكامل الرأسي بين الخبرات التعليمية التعلمية، والعلاقة الأفقية بين أجزاء المحتوى، أي الربط بين المواد الدراسية المختلفة، والتعامل معها من منطلق وحدة المعرفة، بطريقة تزول فيها الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، وتتكامل فيما بينها، فتقدم الخبرات المختلفة في صورة متآزرة تؤدي إلى تمكين المتعلم من إدراك العلاقات بين المواد التعليمية والخبرات التي تقدمها للمتعلم بعيدا عن كل ما يؤدي إلى تفتيت وتجزئة هذه المعرفة، خاصة وأن المتعلم يستعمل اللغة ككل متكامل،[1]ومن تم فإن هذا التكامل هو ترابط موضوعات المادة الواحدة مع بعضها البعض، أو ترابط المادة مع غيرها من المواد، ومن هنا فإن التكامل نوعان، تكامل عمودي؛ وهو الذي يكون في المادة الواحدة في سنوات مختلفة، أما الأفقي فهو الذي يكون بين مواد مختلفة ، أو فروع علم أو مادة معينة، كاللغة العربية على سبيل المثال.

لكن نظرا لعدم معرفتنا لمحتويات السنوات السابقة، وعدم معرفتنا للمواد التي كانت تدرس مع النحو في ذلك الوقت، فإنه يصعب علينا دراسة التكامل العمودي والتكامل الأفقي الذي يكون بين المواد، لهذا يتحتم علينا أن نركز على التكامل الأفقي لكن من ناحية واحدة.

وللكشف عن ملامح معيار التكامل تم التحليل وفق المؤشر التالي:

[1] هنية عريف، لبوخ بوجملين، المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية، ص23.

- تكامل فروع اللغة العربية في الألفية

من خلال الاطلاع على محتوى الألفية الذي بين أيدينا لوحظ توفر هذا المعيار أو المبدأ في فروع اللغة العربية المتضمنة في الألفية وهي: "النحو، والصرف، والكتابة، والعروض"، إذ أن هناك بعض الموضوعات النحوية يحتاجها المتعلم في الصرف ومواضيع في الصرف تمثل اللبنة الأساسية لعلم العروض وأيضا الأصوات.

ويبرز هذا التكامل في موضوع "الاسم والفعل" في النحو، فهذان الموضوعان يحتاج إليه ما المتعلم في الصرف؛ إذ يعدان اللبنة الأساسية التي تنطبق منها جميع دروس الصرف، ومن ذلك نجد أن موضوع الاسم يحتاجه المتعلم في درس (التثنية، والجمع، والمعارف بأنواعها، والمشتقات، والأعداد، وجمع التكسير، والتذكير والتأنيث، والنسبة، وأبنية المصادر، والمقصور والممدود...الخ)، فكل هذه الموضوعات الصرفية هي من خصائص الاسم الذي يعد موضوعا نحويا، إذ لا يمكن للمتعلم على سبيل المثال أن يتعرف على التثنية والجمع ما لم يتطرق لخصائص الاسم، وكنا قد تحدثنا عن هذه الخصائص سابقا، وهذا تأكيد على أن الاسم باعتباره موضوعا نحويا يعد اللبنة الأساسية التي تنطلق منها جل دروس الصرف.

ونفس الأمر بالنسبة للفعل الذي يعد موضوعا نحويا تنطلق منه بعض دروس الصرف، إذ أن المتعلم يحتاج إلى هذا الموضوع في (التعجب، وأفعال المدح والذم، وأبنية الثلاثي والرباعي والخماسي، ألفات الوصل، التصريف، الإدغام...الخ)، فمثلا موضوع أفعال المدح والذم ينطلق من موضوع الفعل وعلاماته، كونه يمثل نوعا من أنواع الأفعال وهو من حيث الجمود والاشتقاق، فنعم وبئس تعدان أفعالا لكنها جامدة.

كما لدينا موضوع أبنية الثلاثي والرباعي والخماسي بمعنى المجرد والمزيد يمثل تتمة وتتابع لأنواع الفعل، ففي النحو تناول الفعل من حيث الزمن، أما في الصرف فتناوله من حيث أدائه بمعنى غير متعلق بزمان، وهذا تجسد لنا في موضوع نعم وبئس.

كما تناوله من حيث الأصل؛ أما ثلاثي أو رباعي أو خماسي، أي مجرد أو مزيد، وهي تعد مواضيع صرفية منطلقة من الموضوع النحوي ألا وهو الفعل.

كما نجد ارتباط النحو بالصرف في موضوع "التصريف" الذي ينطلق من درس الفعل، وهو عبارة عن إسناد ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب للفعل في أي زمن كان، ونفس الأمر بالنسبة لألفات الوصل والإدغام.

كما نجد ارتباط المواضيع الصوتية بالمواضيع الصرفية، ومن ذلك موضوع مخارج الأصوات وصفاتها الذي يحتاجه المتعلم في موضوع الإدغام والذي يعد موضوعا صرفيا، فقد تناول ابن معطي صفات الأصوات في موضوع الإدغام (ينظر موضوع الإدغام ص72)، وهذا لحاجة المتعلم إليها في مثل هذه المواضيع.

وأيضا نجد ارتباط فروع اللغة العربية وتكاملها في باب الضرورات الشعرية الذي يعد موضوعا عروضيا يستند على الكثير من موضوعات علم الصرف، ومن ذلك (التصريف، الحذف، ألفصل، القلب، القصر، الإدغام، فك الإدغام ...الخ)، فهي موضوعات صرفية يحتاجها المتعلم في العروض وبالأخص في مثل هذا الموضوع، لأنه قائم على القضايا الصرفية، إذ يقول ابن معطي في هذا الباب:

- ❖ وفي اضطرار الشعر جاز صرف ما ليس مصروفا وجاز الحذف
- ❖ حذف الحروف وانجذاف الحركة كما أتت سواكن محركـــــه
- ❖ والفصل والقلب وقصر ما يمـد وشد مـــــا خف وفك ما يشد

فمن خلال ما سبق نلاحظ ارتباط محتوى علم النحو بعلم الصرف والعروض والأصوات في الألفية، ومن ثم تتكامل هذه الفروع مع بعضها البعض تماشيا وطبيعة اللغة المتكاملة، وبهذا

"تقدم اللغة للمتعلم كمادة دراسية على طبيعتها وحدة متكاملة، تلغى فيها الفواصل الصناعية بين فروعها"[1].

ومن هنا نجد أن لمبدأ التكامل حضورا قويا في الألفية وإن كان على مستوى واحد ألا وهو "الأفقي" بين فروع اللغة العربية، وهو يقارب التكامل في الكتب التعليمية الحديثة، التي ينطلق فيها درس النحو والصرف من نص القراءة، وتكون فيه الظواهر النحوية مرتبطة بالظواهر الصرفية وكذلك البلاغة وغيرها، ومن ثم تجسيدها في الوضعية الإدماجية، مجسدين بذلك طريقة المقاربة النصية.

وبذلك نجد أن ابن معطي له فضل السبق في قيام ألفيته على هذا المبدأ وتنظيم مادته وفقه، وهذا ليقينه وإيمانه بوحدة اللغة العربية وأنها نظام تتكامل وتتوحد فيه جميع المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، ولا يمكن الفصل بين أجزائها، فتعلم النحو وحده أو الصرف وحده أو أي فرع من اللغة لوحده لا يمكن المتعلم من أن يكتسب أو تتكون لديه الملكة اللغوية، لأن هذه الأخيرة تتأتى من وحدة اللغة وتناولها بشكل متكامل، كل فرع منها يساهم في الآخر حتى يكتسب المتعلم الملكة اللغوية والتواصلية معا، فلا قواعد النحو والصرف وحدها تمكن المتعلم من أن ينطق لغته، ولا قواعد البلاغة والصرف والعروض قادرة على أن تجري قلم المتعلم بتلك اللغة، وإنما تكون بالملكة اللغوية التي ترسخ بتكامل ووحدة فروع اللغة.[2]

وتعزو الباحثة قيام الألفية على مبدأ التكامل، أو بالأحرى تنظيمها وفق هذا المبدأ، لكون طبيعة اللغة أنها وحدة متكاملة لا يمكن الفصل بين أجزائها، وأي محاولة لتفتيتها يؤدي إلى فهم خاطئ للغة ونظامها، أضف إلى ذلك أيضا أنها تتماشى وطبيعة المتعلم المتكاملة، كما أنه يوفر الوقت والجهد على المعلم والمتعلم، "فتعليم اللغة عن طريق المنحى التكاملي، وإلغاء

[1] هنية عريف، لبوخ بوجملين، المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية، ص23.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص24.

الفواصل والحدود المصطنعة بين فروعها مطلب لابد منه، لأن تعليم اللغة للتلميذ عن طريق الفروع يشعره بأن كل فرع مستقل تماما عن غيره، من فروع اللغة الأخرى وهذا ما يؤدي إلى فهم خاطئ للغة وأنظمتها، بالإضافة إلى أنه لا يؤدي إلى نمو متوازن لدى المتعلم نظرا إلى إمكانية انحياز المدرس إلى فرع ما كالقراءة أو المطالعة أو الإملاء أو النحو(طبعا في التعليمية الحديثة) على حساب الفروع الأخرى، بالإضافة إلى كون هذه الطريقة لا تعد المتعلم لاستخدام اللغة بشكل فعال في المواقف المختلفة نظرا لكونها تعلم اللغة مجزأة"[1]، وما يعزز أقوالي رأيي السابق ما يقوله الدكتور أحمد عبده عوض في دراسته المسحية النقدية المعنونة بـ"مداخل تعليم اللغة العربية"، إذ يرى بأن التكامل " يساير طبيعة اللغة المتكاملة، ويقضي على تفتيت اللغة إلى فروع، ويجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة، ويوفر الوقت والجهد، ويعطي للمعلم مجالا لتوحيد المفاهيم اللغوية، ويعطي للتلميذ فرصة لتعليم اللغة في وحدة واحدة على نحو ما يمارسها في أدائه"[2].

ومن هنا نجد أن ابن معطي آمن بفكرة تكامل اللغة وحاول جاهدا تجسيدها في ألفيته، وقد نجح في ذلك.

وخلاصة لهذا المبحث نجد أن ابن معطي قد نظم ألفيته وفق أسس علمية أسهمت في إخراج ألفيته بالشكل التعليمي الميسر، وإن لم تكن بالشكل الذي هي الآن، إذا ما قارناها بالمحتويات التعليمية الحديثة القائمة على أسس ومعايير بارزة مصطلح عليها ومحكمة.

وبالنسبة للمعايير والأسس التي انطلق منها في تنظيمه لمحتواه نجدها تقارب الأسس الحديثة؛ ففي زمن ابن معطي لم يكن هناك علم اسمه التعليمية أو الديداكتيك، لكن مبادئه

[1] هنية عريف، لبوخ بوجملين، المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية، ص24.

[2] أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية– دراسة مسحية نقدرية–، ط1، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة ام القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، السعودية، 1421هـ/2000م، ص22.

وأسسه كانت مجسدة في ألفيته، فمبادئ التنظيم المعروفة في الدراسات الحديثة وهي (الاستمرارية، والتتابع، والتكامل) كانت متضمنة في الألفية، إذ قام محتواها عليها، لكن ليست بالكيفية نفسها التي هي عليها الآن، إلا أنها قاربت وهذا يحتسب دون شك لابن معطي، إذ له فضل السبق في تنظيم محتواه بمعايير تعليمية تراعي المتعلم وتسهل في عملية التعلم.

لكن بالتتبع لهذه الأسس نجد أن فيها بعض القصور إذا ما قارناها بتعليمية النحو الحديثة، فعلي سبيل المثال في مبدأ التتابع نجد أن محتوى الصرف لم يكن وفق ترتيب وتوزيع تتابعي، فقد كان الترتيب عشوائيا، وهذا الأمر من شأنه أن يشتت ذهن المتعلم، فعلى سبيل المثال نجد موضوع الجمع عرض بشكل منفصل؛ في بداية الألفية وفي نهايتها، وهذا من شأنه أن يحدث نوع التشويش في ذهن المتعلم، بحيث يصبح في آخر المتن مطالبا بتذكر الدروس السابقة للربط بينها.

كما نجد قصورا في مبدأ التكامل الذي تجسد في جانب واحد فقط وهو التكامل الأفقي الذي يكون بين فروع اللغة العربية، وغياب التكامل بين المواد كان نتيجة جهلنا بالمواد التي كانت تدرس جنبا إلى جنب مع الألفية، وكذلك غياب التكامل العمودي الذي يكون بين سنوات مختلفة لنفس المادة، لكن رغم هذا يحسب لابن معطي محاولته الربط بين فروع اللغة في متن واحد، على اعتبار أن اللغة كل متكامل لا يمكن الفصل بين أجزاءها.

كما نجده قد نظم ألفيته بشكل منطقي وقائم على المعمولات والمحاور؛ مراعيا في ذلك طبيعة المادة ومنطقها، وهذا التنظيم قد اتبعه بعض من جاء بعده أمثال ابن مالك وغيره.

كما كان تنظيمه سيكولوجيا راعى فيه القدرات العقلية للمتعلم، والتي تتطلب التدرج والانتقال من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن العام إلى الخاص...الخ، وابن معطي كما نلاحظ نجده اعتمد التدرج في عرضه للقاعدة؛ إذ كان ينتقل من القاعدة إلى المثال، وهي طريقة قياسية مناسبة لفكر المتعلم كما أنها منظمة، وبهذا نجد أن أسلوب التدرج سواء في

تقديم وترتيب الموضوعات أو تدرج في عرض القاعدة قد شجعت عليه التعليمية القديمة، كون المحتوى الذي بين أيدينا محتوى قواعدي يعتبر القواعد أساسا لتنظيم المحتوى اللغوي وبناءه، فهو يسعى لتنمية الملكة اللغوية فقط، على خلاف تعليمية النحو الحديثة التي تسعى لتنمية الملكة اللغوية والتواصلية معا لتكوين متعلم متكامل، وهذا الترابط المنطقي والسيكولوجي يدل على وجود مبدأ الاستمرارية الذي تدعوا إليه التعليمية الحديثة.

المبحث الثالث: طرائق تدريس النحو من خلال الألفية

بعد حديثنا عن أهداف الألفية ومحتواها كان لزاما علينا أن نتحدث عن طرائق تدريس من خلال الألفية باعتبارها ثالث عنصر من عناصر المنهاج التعليمي، لكن قبل أن نفصل الحديث عن الطريقة لابد أن نشير إلى "**الوسيلة التعليمية**"، كونها عنصر مهم في المنهاج التعليمي تسهل علينا دراسة الطرائق، ويقصد بها: "كل ما يستعين به المعلم على تفهيم التلاميذ من الوسائل التوضيحية المختلفة"[1].

فالوسيلة هي كل ما يستعين به المعلم أو يستخدمه المدرس لشرح وتوضيح المفاهيم والمعارف وعلى المعلم أن يختار الوسيلة المناسبة التي تساعده على تحقيق الأهداف المسطرة للمادة، "ومعنى ذلك أن المعلم حينما يختار وسيلة ما فإن عليه أن يسأل نفسه عن سبب استخدامها وعن الفوائد التي تتحقق من هذا الاستخدام، وهل هناك وسيلة أخرى يمكنها أن تحقق الهدف نفسه بطريقة أفضل"[2].

وعليه فالوسيلة التي اعتمد عليها ابن معطي في تعليم النحو وتوضيحه وتيسيره هي المنظومة النحوية أو الألفية، "والمنظومة النحوية جزء من تاريخ علم النحو ونمط من أنماط التأليف النحوي، وحلقة من حلقاته ومرحلة من مراحله، أثرت فيما بعدها من مؤلفات، فقد ظهرت ثم ازدهرت ونمت وحافظت على مكانتها مدة طويلة من الزمن، فهي ذات قيمة علمية كبيرة ولها دور عظيم في تنشيط الحركة الثقافية، إضافة إلى أنها ما تزال وسيلة من وسائل نقل العلم وتعليمه، وهذا يدل على مقدرتها على حمل التراث النحوي وسبب هذا أن النحو جزء من تراث

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص432.

[2] حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج المفهوم، العناصر، الأسس ...، ص136.

الأمة المعتمد على الحفظ مع ارتكاز النحو العربي على المعيارية القائمة على الحفظ، فالمنظومات قد قامت في المقام الأول على الحفظ، هي عملية أساسية في العلم"[1].

وهذا لا يعني أن حفظ المنظومات النحوية هو غاية في حد ذاته وإنما وسيلة لإتقان المعارف الأخرى؛ فابن معطي حينما كتب الألفية كان هدفه تيسير تعليم النحو وتحفيظه وإفهامه للمتعلمين بطريقة وجيزة مختصرة، تناسب جميع المتعلمين، فكانت الألفية هي الوسيلة المناسبة في نظره، إذ يقول في هذا الصدد:[2]

❖ وذا حدا إخوان صدق لي على أن اقتضوا مني أن اجعــل
❖ أرجوزة وجيـــــــزة في النحو عدتها ألف خلت من حشو
❖ لعلمهـــــم بأن حفظ النظـم وفق الذكي والبعيد الفهـم

وبالتالي "عندما يحفظ طلاب العلم وبخاصة الناشئة المنظومة ويرددون توجيهاتها فسيتذكرونها دائما، مما يجعل للمنظومات أثرا كبيرا في إتباعهم لما فيها وامتثالهم السلوك الحسن"[3].

وأيضا من الأسباب التي جعلت ابن معطي يعتمد المنظومة لنقل علم النحو، هو أن علم النحو في ذلك الوقت قد بلغ منتهاه، فلم يعد هناك من جديد يضاف إليه ، فتنافس العلماء والنحاة على التجديد في طريقة تعليمه ووسيلة نقله، فأكثروا من المنظومات، كما أن النهج التعليمي في ذلك الزمن ساعد على انتشارها؛ فلم تكن هناك مدارس تعليمية وإنما كان تعليم النحو قائما على النحوي نفسه في كل شيء، أو على الشيخ الذي يجلس مع تلامذته في حلقات تعتمد على الحفظ والإلقاء، وهذا الأمر ساعد كثيرا على اعتماد المنظومات كوسيلة تعليمية،

[1] حسان عبد الله بن محمد الغنيمان، المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو، ص79.
[2] ابن معطي، الدرة الألفية، ص17(12/11/10)
[3] حسان عبد الله بن محمد الغنيمان (م س)، ص79.

أضف إلى هذا عدم توفر الطباعة ومختلف الوسائل التعليمية المعروفة في الدراسات الحديثة، مما كان لابد من اعتماد الألفية أو المنظومة كوسيلة أساسية في نقل علم النحو وحفظه، فقد كان من يحفظ الألفية أو أي منظومة وكأنه حمل في صدره كتابا يحتوي على مختلف مسائل النحو.[1]

وبهذا نجد أن المنظومة النحوية باعتبارها وسيلة تعليمية قد حققت الهدف الذي يسعى إليه ابن معطي، لكن رغم هذا فهي "لم تثبت كفاءتها بقدر ما أثبتت كفاءة الناظم وقدرته على الأداء، وكان لابد للناظم الواحد من التدرج في مصنفاته بحيث يؤلف مصنفا منظوما ثم يختصره ثم يبسط النظم في لغة سهلة واضحة ثم يشرح المبسوط فيستوفي العناصر اللازمة لقبول مصنفه لدى تلامذته من حيث الإيضاح ووفرة الشواهد والأمثلة"[2]، خاصة وأن اخذ مادة النحو عن طريق منظومة واحدة فقط يعرض المتعلم لنسيانها، لهذا لابد من أن يكون هناك تدرجا، وتدرجا في المعارف لكن بشكل أعمق بشكل يضمن للمتعلم عدم نسيانها، لأن المعارف إن لم تكرر فهي معرضة للنسيان، وفي هذا الصدد يقول ابن خلدون في مقدمته: "والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالا ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة"[3].

وما نختم به حديثنا عن الوسيلة التعليمية عند ابن معطي أن المنظومة النحوية باعتبارها وسيلة نقل المعارف، لها ما لها وعليها ما عليها، لكن تبقى وسيلة ناجعة لتقديم العلم للطلاب في زمن ابن معطي، ويجدر بنا أن نحافظ على هذه الوسيلة ونطورها بما يناسب عصرنا؛ بحيث ندمجها في التعليم مع الوسائل التعليمية الحديثة، كأن نجعل المنظومة نشيدا نوصل به المعلومات إلى الطفل أو المتعلم، بأسلوب مناسب لعمره وشيق ومحبب إلى نفسه، أو أن نسجل

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص66.

[2] ممدوح عبد الرحمن، المنظومة النحوية دراسة تحليلة، ص296.

[3] ابن خلدون، المقدمة، تح: حجر عاصي، دط، دار ومكتبة الهلال، بيروت–لبنان، 1988م، ص344.

هذه الأناشيد على أشرطة مسموعة ومرئية فيستفاد منها على نطاق واسع، كما يمكن تسخير الحاسب الآلي للاستفادة من المنظومات؛ بحيث تغذي الحاسب الآلي بالمنظومات فيعطينا ما نريد كلما طلبنا منه ذلك،[1] وهذا الدمج بين الوسائل التقليدية والحديثة من شأنه أن يسهم في انجاح العملية التعليمية.

- **طرائق تدريس النحو من خلال الألفية:**

تعد طرق التدريس بصفة عامة، وطرق تدريس النحو بصفة خاصة، عنصرا مهما من عناصر المنهاج التعليمي، لما لها من دور في تحقيق أهداف المنهاج وتيسير عملية التعليم، "فنجاح التعليم يرتبط _إلى حد كبير_ بنجاح الطريقة"[2]، إذ لا توجد طريقة تدريسية مثلى هي الأفضل في تدريس كل الدروس، بل إن الطريقة مرنة تبعا لغرض التعليم وطبيعة المادة، وكذلك طبيعة الموضوع وطبيعة التلاميذ ومستواهم ومراحل التعليم.[3]

وكما ذكرنا سابقا فإن الطريقة هي الوسيلة التي يستعين بها المدرس في توصيل ونقل ما جاء في الكتاب المدرسي أو المنهاج الدراسي من معرفة ومعلومات ومهارات، ونقلها إلى ذهن المتعلم بطريقة سهلة يسيرة تسمح له بالتفاعل مع المادة الدراسية والمعلم والمتعلمين مع بعضهم البعض بطريقة تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية بسهولة.[4]

ومن خلال تتبعنا لأبيات الألفية ومعرفتنا للوسيلة المستخدمة في تعليم النحو في زمن ابن معطي، نجد بأن ابن معطي قد اتبع بعض طرائق التدريس التي نادى بها التربويون في العصر الحديث، ولهذا سأتحدث عن هذه الطرائق باعتبارين اثنين هما:

---

[1] ينظر: حسان عبد الله بن محمد الغنيمان (م س)، ص88.

[2] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص31.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص33/32.

[4] أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ط1، دار الشروق، عمان– الأردن، 2000م، 176.

- باعتبار طريقة تلقين القواعد
- باعتبار طريقة التعليم

أولا: باعتبار طريقة تلقين القواعد:

وهنا سنبحث في الطريقة التي قدم بها ابن معطي القواعد أو القاعدة في الألفية، فالملاحظ لأبيات الألفية يجد أن ابن معطي قدم القواعد بطريقة تتوافق مع التفكير الإنساني القائم على التدريج من الجزئيات إلى الكليات ومن العموم إلى الخصوص ...الخ ،[1] ومن هذه الطرق نذكر:

1. **الطريقة القياسية: (الاستنتاجية)**

وهي التي يتم فيها الانتقال من القاعدة إلى الأمثلة للتطبيق عليها، وهذه الطريقة هي الغالبة على أبيات ابن معطي، فجلها تنتقل من القاعدة إلى المثال، ومن أمثلة ذلك نذكر:

في باب "الكلام والكلم" قدم القاعدة وهي ان "كل لفظ مفيد هو كلام"، ثم قدم مثالا عليه لترسيخ المعلومة وتثبيتها في ذهن المتعلم، ومثاله في ذلك هو "مضى القوم وهم كرام"، إذ يقول:

❖ اللفظ إن يفـــــد هو الكلام نحو: مضى القوم وهم كرام

وأيضا في باب اشتقاق الاسم والفعل يقول:

❖ واشتق الكوفيون أيضا مصدرا من فعله نحو: نظرت نظرا

وفي موضوع الإعراب والبناء يقول:

❖ وحده تغير في الآخـــــــر بعامل مقدر أو ظاهـــــر

❖ بالرفع أو بالنصب أو بالجر كمر زيد راكبا بعمـــــرو

[1] حسان عبد الله بن محمد الغنيمان (م س)، ص73.

وفي الأسماء المعربة يقول:

❖ وإن يكن ياء وكســـــــر قبله سمي منقوصـــــا لنقص

❖ نحو: الشجي والنصب فيه يظهر والرفع كالجـــــر به يقدر

ونفس الأمر نجده في موضوع أزمنة الأفعال، إذ يقول:

❖ بأمس قدر ما مضى نحو: قعد والآن للحاضر والآتي ببعد

وأيضا في موضوع المفعول المطلق يقول:

❖ المصدر المبهم للتأكيد مثل بيان النـــــوع والمحدود

فهنا يقدم القاعدة وهي تعريف المفعول المطلق ثم يفصل فيها بالشرح وذكر الخصائص ثم يقدم الأمثلة، نحو:

❖ والفعل تارة يكون مضمرا وينصب الذي يكون مصدرا

❖ تقول: خير وويلا كيــلا ومنه سبحان وويـــــلا عولا

والأمثلة عن هذه الطريقة كثيرة جدا لا يسعنا المجال لتناولها جميعها.

والملاحظ لتلك الأبيات أنها تجسد الطريقة القياسية؛ فهي تعرض القاعدة ثم تقدم أمثلة عنها تؤيدها وتوضحها وترسخها في ذهن المتعلم، وهذه الطريقة هي الطريقة الشائعة التي سار عليها أسلافنا القدماء في تأليف كتبهم في النحو، فهي المعتمدة في جل المنظومات كونها معدة أغلبها للكبار وبالتالي فهي أوجز في عرض المعلومات، إذ تقدم معلومات كثيرة في عبارات قصيرة ووقت قليل، فهي الأسرع بالنسبة للقارئ في التحصيل خاصة في زمن كان التدريس فيه يعتمد على الكتاب فقط (المنظومات).

وعليه فهذه الطريقة تعتمد على "حفظ المصطلحات النحوية من قبل المتعلم وترديدها فقط، وأول الكتب النحوية التي تم تأليفها بهده الطريقة كتاب {ألفية ابن معطي}[1] "[2].

ومن ثم نجد أن ابن معطي قد سعى إلى تعليم وتقديم النحو بطريقة نادى بها التربويون في العصر الحديث، إذ أنه اتبع نفس المراحل المعتمدة في الدراسات الحديثة، وهي: (التمهيد، عرض القاعدة، تفصيل القاعدة، التطبيق).

ويمكن توضيح هذه المراحل في الموضوع التالي:

المراحل	الأبيات
1/ التمهيد	1/ القول في توابع الكلم نعت وتوكيد وعطف وبدل فهو هنا يمهد للمواضيع التي سيتم تناولها في هذا الباب، وبالتالي فهو يهيئ نفسية المتعلمين للدروس الجديدة اللاحقة، بحيث يزيد التشويق لديهم لمعرفة القادم.
2/ عرض القاعدة	2/ في موضوع النعت يقول: فالنعت المشتق يبين الاسما أو ما حوى معنى اشتقاق حكما وهو هنا يقدم تعريفا للنعت بشكل عام.
3/ تفصيل القاعدة	3/ والنعت كالمنعوت في الإعراب كذلك في الأربعة الأبواب والنعت كالمنعوت في التذكير وضده كذلك في التنكير وضده والجمع والإفـــراد والضد أغناني عن التعداد والنعت منه حلية ونســـب ومنه ما هو علاج ينصب ومنه صنعة وفعــل النفس غير العلاج رافع اللبس

[1] {ابن معطي بدل ابن مالك} النص الأصلي كتب فيه ابن مالك، لكن نظرا لكون المعلومة مغلوطة تم تصحيحها، لأن ابن معطي أول من ألف كتابا بهذه الطريقة في منظومته الموسومة بـ الدرة الألفية في النحو والصرف والخط والكتابة.

[2] ظبية سعيد السليطي، حسن شحاتة، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ص66.

4/ التطبيق والأمثلة	وفي هذه الأبيات نجده يفصل في القاعدة. 4/ كزيد العالم المصلي وهند ألفارك ذات الذل وعمرو العلامة المكي ورجل آخرق اسودي

جدول (13) يوضح الطريقة القياسية في أحد مواضيع الألفية

من خلال الجدول السابق يتأكد كلامنا السابق في اتباع ابن معطي الطريقة القياسية بجميع مراحلها، وعلى الرغم من أهمية هذه الطريقة إلا أنها لا تساعد المتعلم على الإبداع والكشف عن المجهول بنفسه، لأنها تقدم له المعرفة جاهزة، وما يعزز قولي هذا ما تقوله ظبية سعيد السليطي، في أن هذه الطريقة "لا تساعد في تكوين السلوك اللغوي الصحيح عند التلميذ"[1].

لكن على الرغم من هذا فإن هذه الطريقة لها ما لها وعليها ما عليها، وبالنظر إلى زمن ابن معطي والوسيلة المستعملة في التدريس فإننا نجدها مناسبة، لكون أنسب طريقة لتعليم النحو وفق المنظومات هي القياسية لأنها تساعد على الحفظ وتناسب فكر المتعلم ومستواه.

إلى جانب هذه الطريقة نجد ملامح لطريقة أخرى وهي:

2. <u>الطريقة الاستقرائية:</u>

وهي التي يتم فيها الانتقال من الخاص الى العام، ومن الحالات الجزئية إلى القواعد الكلية العامة التي تنظم تلك الحالات، أي يحمل فيها المتعلم على كشف الحقائق ومعرفتها متدرجا من الجزء إلى الكل،[2] وتتجسد لنا هذه الطريقة من خلال الأبيات المتضمنة على أمثلة تتبعها أو تعقبها، ومن الموضوعات التي تجسدت فيها هذه الطريقة نذكر على سبيل المثال:

[1] المرجع السابق، ص66.

[2] ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،210.

موضوع حروف الجر (ص24)، إذ يقول فيه ابن معطي:

❖ ومثال: كي كيمه في الاستخبار فما عليها احكم بالانجـــــــرار

وقوله في موضوع القسم (ص25):

❖ وقل: هألله وآلله وجـــــــــر إذا ناب ها والهمز عن حرف يجر

وقوله في موضوع الحروف العاملة عمل ليس (ص46):

❖ تقول ليس قولـــــــه بكذب وجر ما تعطفه أو انصب

❖ تقول: ما زيـــــد بعالـــم ولا مفضل وان تشأ مفضلا

❖ كذاك ما زيد كريما عمـــــه ولا كريمة عليك أمـــــــه

❖ فانصب كريمة وان شئت ارفع وإن تشأ جررت فالكل وعي

❖ ولا تقل: ولا كريم جعفـــــر فارفعهما مبتدا وخبـــــر

إن الملاحظ للأبيات السابقة يجد أن ابن معطي كان يقدم المثال ثم يعقبه بالقاعدة، كما أنه كان ينتقل من القواعد الجزئية ليصل إلى الحقائق العامة أو الجمل؛ فدراسته للجملة يكون انطلاقا من جزئياتها، وهذا ما نلمسه في مواضيع الألفية كلها، فمثلا لم يتطرق إلى الجملة الفعلية لكنه درسها من خلال مكوناتها من فعل وفاعل ومفعول، ونفس الأمر بالنسبة للجملة الاسمية، وما يعزز قولي هذا ما يقوله صاحب كتاب المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو، إذ يقول: "نجد أن المنظومات تتناول بحث الجزئيات سعيا للوصول إلى الكليات، فهي تدرس الوظائف النحوية للمفردات وعلاماتها الإعرابية؛ فالجملة الاسمية مثلا لا تدرس في إطارها الكامل وإنما تدرس جزئياتها، مثل باب الفاعل وباب نائب الفاعل، وباب المفعول، وباب الحال ...الخ، فالمركبات والأساليب لم يتناول بالدراسة إلا جزئياتها، وهي طريقة تعليمية مناسبة للفكر، لما فيها من ترابط بين الأبواب ومسائل الباب الواحد، وهذا يساعد المتعلم على الترتيب

الذهني وعلى التذكر أيضا"[1]،ومع ذلك فهي طريقة بطيئة لأنها تحتاج إلى جهد من قبل المتعلم كي يستنتج القاعدة.

لكن رغم كل هذا ألا أنها طريقة إيجابية لأنها تناسب تفكير المتعلم وتسعى إلى استثارة دوافعه وحوافزه وجعله عنصرا فاعلا.

3. <u>الطريقة التكاملية (النصية)</u>

ويقصد بها تعليم اللغة العربية "كوحدة تتكامل أجزاءها منذ الخطوة الأولى وتنمو في مدارجها المتتابعة، ككل له وحدته لا كأجزاء منفصلة"[2].

ومن ثم فهي طريقة تسعى لتعليم اللغة العربية ككل متكامل لا فرق بين أجزاءها، ونلمس تطبيق هذه الطريقة في ألفية ابن معطي من خلال جعله الألفية كنص محوري تدور حوله جميع فروع اللغة أو بالأحرى، تناول ووظف جميع فروع اللغة العربية في الألفية، فالمتعلم في السابق كان يحفظ الألفية باعتبارها نصا يحتوي على المادة النحوية والصرفية والعروضية والكتابية وغيرها في السياقات المختلفة، وبهذا "تتعاون الفروع جميعها على تحقيق الغرض الأصلي من اللغة، وهو إقدام المتعلم على أن يستخدم اللغة استخداما صحيحا للإفهام والفهم"[3].

وتناول ابن معطي لقضايا النحو والصرف والخط والكتابة والعروض دليل على إيمانه بأن "اللغة العربية وحدة متآلفة العناصر متكاملة الأجزاء"[4]، والدليل على ذلك عنوان الألفية "الدرة الألفية في علم العربية"، معنى ذلك أنه اختار دررا وأهم مواضيع هذه الفنون المتكاملة المترابطة.

---

[1] حسان عبد الله بن محمد الغنيمان (م س)، ص74.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص59

[3] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لتدريس اللغة العربية، ص53.

[4] المرجع نفسه، ص53

وهذه الطريقة هي المعمول بها الآن في التدريس لكن ليست بذات الكيفية.

ثانيا: باعتبار طريقة التعليم

والمقصود به كيف كان يتلقى المتعلم علم النحو من خلال المنظومات، أي طريقة النحاة القدامى في تعليم وتدريس النحو.

ومن طرق تدريس النحو في عهد ابن معطي الطريقة التالية:

1. طريقة التلقين: (الإلقاء/ المحاضرة)

ويقصد بها في التعليمية الحديثة قيام المدرس بتزويد المتعلمين بمجموعة من القضايا أو المفاهيم المتعلقة بموضوع معين، ويكون فيها المتعلم متلقيا فقط[1] .

ومن خلال تتبعنا لأبيات الألفية أو اطلاعنا على محتوى الألفية نجد أن ابن معطي قد استعمل عدة ألفاظ وعبارات تدل طريقة تدريس هذه المادة، ومن بين هذه الألفاظ والعبارات (واعلم، قف، قل، واردد إلى الأصل، ابن على الفتح، اجزم، ارفع مضارعا، اجرر بحتى، إن تقل، اكتب، إن فتحتها، وإن تزد على ثلاث كرر...الخ)، فصيغة الأمر كثيرة الورود في الألفية، ومعنى ذلك أن "القاعدة تلقى على المتعلم إلقاء من غير أن يكون له دور في استنباطها"[2].

معنى ذلك أن طريقة تدريس النحو عن طريق المتون هي طريقة التلقين أو الملاحظة لأن صيغة الأمر توحي بأن هناك طرفين؛ الأول يلقي المعلومة والثاني يتلقاها جاهزة، وهذه الطريقة تستوجب من المعلم أن يحفظ المعلومة الملقاة له ثم يقوم باستظهارها في الوقت المناسب، والهدف من ذلك أن "يناظر المتعلم عليها عندما يكتب أو يتكلم"[3].

---

[1] : ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص65.

[2] محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، 215.

[3] المرجع نفسه، ص215.

وكيفية هذه الطريقة أن يجلس الشيخ أو المعلم على كرسي أو مكان مرتفع وسط الحلقة، ويجلس المتعلمون حوله مشكلين حلقة، تسمى بحلقة الدرس أو حلقة العلم على شكل أنصاف دوائر، ويقوم المعلم بإلقاء درسه شفويا أو من كتاب بين يديه، وقد يكون الكتاب من تأليفه أو من تأليف غيره،[1] ويقوم المتعلمون بالاستماع إلى "حديث الشيخ في عرض مسألة نحوية أو تفصيل في موضوع نحوي وما إلى ذلك، فيتبادل الطرفان الإلقاء والسمع، بعد ذلك يبدأ المتعلمون بإلقاء الأسئلة التي تخالج نفوسهم حول موضوع الدرس، لإزالة غموض فقرة من فقرات الدرس أو زيادة معرفة تضيفها هذه المناقشة الحيوية، ويقابل هذه الأسئلة أجوبة من قبل الأستاذ تغني أفكارهم وتحيط إحاطة شاملة بالموضوع قيد الدرس"[2]، وبعد هذا كله يقوم المتعلمون بحفظ المعارف المقدمة أو المقاطع التي تم الاستماع إليها واسترجاعها وقت الحاجة.

وما يعزز قولي هذا ما جاء في أعمال مؤتمر التربية والتعليم في الهند في أن "تعليم النحو صناعة من الصناعات ترتقي بارتقاء العمران، وقد جرى أوائلنا على مقتضى العقل والاختيار بحسب الحاجة التي كانت تظهر لهم وتليق بحالهم، فكان أول ما جروا عليه طريق الرواية والتحدث والإملاء، فكان أحدهم يحفظ ما يتلقاه أو يكتبه أو يجمع بين الحفظ والكتابة، ثم جروا على طريق آخر من وجه آخر وهو طريق الاستنباط من المحفوظ والمكتوب"[3].

وعليه فطريقة الإلقاء أقوم على مجموعة من الأساليب هي:

---

[1] ينظر: محمود أحمد العمايرة، الفكر التربوي الإسلامي، ط1، دار المسيرة، عمان – الأردن، 2009م، ص148/147.

[2] مثنى علوان الجشعي (ديالى)، سندس عبد القادر الخالدي (بغداد)، النحو وطرائق تدريسه في القرن الأول للهجرة إلى القرن الرابع للهجرة، مجلة ديالى، العدد السادس والعشرون، 2007م، ص26.

[3] محمد رشيد رضا، مؤتمر التربية والتعليم، تر: الباري أحمد الاخضاري في مطبعة الأحمدية ، مجلة المنار ، مدرسة الدعوة والإرشاد بمصر، 1912، ص36.

1. الحفظ:

يعد الحفظ من الأساليب التعليمية القديمة التي يعتمد عليها العلماء والنحاة، وذلك لقلة الوسائل التعليمية المعينة على اكتساب المعارف، وكذلك لكون العرب أكثر الشعوب تميزا "بقوة الذاكرة وسرعة الحفظ"[1]، كما يمكن أن يكون راجعا لـ "حاجتهم إلى الاعتماد على الذاكرة أكثر من الاعتماد على الكتابة، وقد كانوا يفخرون بالعلم الذي حوته الصدور لا بالعلم الذي حوته السطور، وبما حواه الصدر لا بما حواه القمطر، بل كان بعض علماء المسلمين يرى البدء بالحفظ قبل الفهم، فكان يقال: أول العلم الصمت، والثاني الاستماع، والثالث الحفظ، والرابع العقل، الخامس النشر، على أن بعضهم رأى البدء بالفهم ثم الحفظ ثم العمل ثم النشر"[2]؛ فالحفظ يعتمد بالدرجة الأولى على السماع، أي استماع التلاميذ من المعلم وذلك لتنشيط ذاكرة المتعلم وقدرته على الحفظ، ولهذا يعد الحفظ من أهم شروط العلم عند المسلمين، فهو ملازم لطريقة التلقين.[3]

2. القراءة:

تعد القراءة أسلوبا مهما تقوم عليه الأساليب الأخرى، فهو الركيزة في طريقة الإلقاء، "وتتم هذه الطريقة بأن يقرأ المعلم من كتاب، ويقوم الطلاب بالكتابة على نسخهم، أو يقرأ طالب من المجموعة في وجود المعلم، ويقوم الطلاب الآخرين بالكتابة، ويكون دور المعلم تصحيح الأخطاء وإرشاد الطلاب إلى النطق السليم للكلمات"[4]، وعليه فالحفظ والإملاء يقومان على القراءة.

---

[1] مفتاح يونس الرباصي، المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول، ص199.

[2] عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، ص185.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص185.

[4] محمد حسن العمايرة، الفكر التربوي الإسلامي، ص148.

3. الإملاء:

يعد أسلوب الإملاء من الأساليب المستخدمة بشكل واسع في حلقات المساجد، والمجالس العلمية، إذ يقوم فيه المعلم بإلقاء دروس يحفظها أو مكتوبة بتأن على مجموعة من الطلبة الحاضرين مجلسه، ويقوم الطلبة بكتابة هذه الدروس، وكما هو معروف فإن هذا الأسلوب لم يفارق الدرس النحوي.[1]

وكان إلقاء الدروس عن طريق الإملاء بطيئا جدا، وذلك كي يتمكن الطلاب من الكتابة ثم يقوم المعلم بالشرح والتوضيح، وكل هذا مراعاة لمستوى الدارسين، إضافة إلى هذا فإنه كلما روى المعلم شيئا كان يعلق بالشرح والتوضيح والتفسير، ويبين ما فيه من المعاني الدقيقة التي يصعب فهمها على غير العلماء، فيدون الطلاب هذه التعليقات على هامش الأوراق التي كتبت عليها الفصول، وأحيانا كان يطلب المعلم بعد كل هذا من بعض المتعلمين إعادة قراءة ما أملاه عليهم، فإذا وجد خطأ في النقل أصلحه، وفي ذلك ضبط لتوثيق المعلومات وصحتها وعدم تضاربها.[2]

وعليه فهي أسلوب تابع لأسلوب السماع، إلا أن الفرق بينهما أن المعلم لا يهتم بما يكتبه الطلاب على خلاف الإملاء الذي يضبط فيه المعلم كل كلمة يقولها، خاصة إذا كنا أمام منظومة؛ فكل خطأ في الكلمة أو التشكيل يغير المعنى.[3]

---

[1] مفتاح يونس الرباصي، المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول، ص195.

[2] ينظر: محمد حسن العمايرة، الفكر التربوي الإسلامي، ص151.

[3] ينظر:عباس محجوب، العملية التربوية قراءة في التراث، ص62.

4. أسلوب المناظرة:

يعد أسلوب المناظرة من الأساليب العريقة في الدرس النحوي، فهو متأصل في مجالس التعليم وحلقات العلم، فقد كان المعلمون يعقدون مناظرات بين الطلاب بين الحين والآخر، أو بين المعلم (الشيخ) والطلاب.[1]

و"استخدام المناظرة وما يدور فيها من مناقشات وأسئلة وأجوبة قد عملت على ترقية الفكر والتفكير، وتنمية العقول وتوسيع آفاقها، وكان المعلمون يشجعون طلابهم عليها، ويوجبون عليهم التمرن لما لها من فوائد في تقوية الحجة وإطلاق اللسان والقدرة على الارتجال وجودة التعبير، وما لها من أثر على حرية الفكر والثقة بالنفس"[2].

ويعد استخدام هذا الأسلوب دليلا على تحرر الفكر من الجمود وذلك من خلال المناقشة وطرح الأسئلة، وإن كانت ضئيلة جدا.

5. أسلوب الأسئلة والأجوبة:

وهو أسلوب قديم قدم التربية نفسها، يقوم فيه المدرس بإلقاء الأسئلة على الطلاب لإثارة دافعيتهم وتنشيط ذاكرتهم،[3]فهو وسيلة للفهم لأن الاعتماد على الحفظ والإملاء في تدريس النحو لا يعني غياب الفهم الواعي لما يلقى من دروس، حيث يروى أن أبا حنيفة كان ينازع شيخه حماد بن أبي سليمان في كل قضية، ولا يأخذ فكرة من غير أن يعرضها على عقله، وهذا يؤكد التفاعل العلمي بين المعلم وتلاميذه، بحيث لا يكتفي التلاميذ بدور المتلقي الذي يقبل كل ما يقوله معلمه، بل كان دوره إيجابيا وشخصية حاضرة يستطيع مع مرور الوقت تكوين آراء خاصة به من خلال مرانه على استعمال عقله في استيعاب المعلومة وعدم الاكتفاء بالحفظ، ولا

---

[1] ينظر: مثنى علوان الجشعي، سندس عبد القادر الخالدي، النحو وطرائق تدريسه من ق1 هـ إلى ق 4 هـ ، ص27.

[2] محمد حسن العمايرة (م س) ، ص150.

[3] عباس محجوب، العملية التربوي قراءة في التراث، ص 133.

شك أن مثل هذا الأسلوب يعزز من ثقة المتعلم ويدربه على التفكير الصحيح، وفي الوقت ذاته ينمي شخصية الطالب العلمية، وتجعله قادرا على الحوار والمناظرة.[1]

وهذا الدور الايجابي للمتعلم ليس بنفس الصورة الحالية للمتعلم، فهو بسيط مقارنة بدور المتعلم الحالي، وذلك لكون أسلوب الأسئلة أسلوب نادر جدا في تعليم النحو عند القدامى.

كانت هذه أهم الأساليب التعليمية التي ترتكز عليها طريقة التلقين أو المحاضرة لدى النحاة القدامى؛ فهي طريقة فاعلة خاصة في ذلك العصر (عصر الدول والمماليك)، إضافة إلى أنها خادمة للوسيلة التعليمية والمتمثلة في المنظومات.

أضف إلى ذلك أنه في ذلك العصر لم تكن هناك مؤسسات تعليمية نظامية بارزة، فأغلب التعليم كان في المساجد أو الكتاتيب، وبالتالي فهذه الطريقة أنسب لمثل هذه الأماكن، ورغم ما لهذه الطريقة من إيجابيات إلا أن لها بعض العيوب والنقائص، وهذا لكونها تعتمد على الحفظ والاستظهار والتكرار، وهذا يجعل دور المتعلم سلبيا، وما يعزز قولي هذا ما يقوله الدكتور محمد حسن العمايرة، إذ يقول: "طريقة الحفظ والاستظهار هي عادة تخلو من الابتكار والتفكير اللذين هما أساس الحياة العقلية، وجعلت العقل يدور في فلك مصنفات ومراجع محددة أصلا، وهي مصنفات السابقين"[2].

وما يعزز قولي أيضا ما يقوله الجاحظ "وكرهت الحكماء الرؤساء أصحاب الاستنباط والتفكير جودة الحفظ لما كان الاتكال عليه وإغفال العقل من التمييز، حتى قالوا: "الحفظ عدق الذهن" وهذا لأن مستعمل الحفظ لا يكون إلا مقلدا، والاستنباط هو الذي يفضي بصاحبه إلى بر اليقين وعز الثقة"[3]، خاصة وأن حفظ الأحكام والقواعد لا يكون ملكة لغوية لدى المتعلم وإنما

[1] ينظر: مفتاح يونس الرباصي، المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول، ص209.

[2] محمد حسن العمايرة، الفكر التربوي الإسلامي، ص152.

[3] محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، ص 215.

تتكون الملكة عن طريق ممارسة كلام العرب وتكراره على السمع، والتفطن لخواص تراكيبه، ولهذا كان الأولى لهم أن يركزوا على تحقيق المهارة اللغوية وتوجيه العناية إليها[1].

والواقع أن استعمال طريقة المنظومات والملخصات في ذلك الزمن له ما يبرره، فالظروف التاريخية العامة من تفكك سياسي أدى إلى تفكك اجتماعي، وفقدان المشكلات الجديدة الذي يخفف من اضطرار الفكر إلى الاستنباط، ولجوءهم إلى التقليد احتراما للسلف وإكبارا لما قالوه، ونتيجة الانفتاح اللغوي والثقافي الذي عرفته البلاد الإسلامية، مما يثقل على المتعلم قراءة المطولات وفهمها، وكذلك الشيوع الفجائي والموسع للعلوم التي يضطر المتعلم إلى الإحاطة بمجملها، كل هذا أدى إلى ظهور المتون والمختصرات كوسيلة جديدة مسايرة للعصر الذي هم فيه.[2]

ولهذا فطريقة المتون هي طريقة مناسبة لذلك الزمن وتلك البيئة، لكنها غير مناسبة لزماننا الحاضر، أو بالأحرى لا يمكن اعتمادها في زماننا وهذا لوفرة الوسائل والوسائط الحديثة، ولتعدد الطرائق الفاعلة وتنوعها، وما يعزز قولي ورأيي ما يقوله الدكتور "عباس حسن"، إذ يرى بأنه من الإنصاف أن نعترف بما لتلك المتون في غالب أحوالها، من مزايا جليلة لا ينكرها إلا جاحد أو جاهل، ولكن تلك المزايا لا تلازمها، فهي تتحقق في عصور خاصة غير عصرنا القائم، فقد تحققت يوم كان المتعلمون متفرغين إليها، منقطعين لحفظها ودرسها وفك طلاسمها بملازمة أساتذتهم وعلماءهم، والرجوع إليهم والى الشروح والحواشي والتقارير، يوم كانت الحياة هادئة، ومطالب العيش محدودة والقناعة غالبة، وسن الطلاب كبيرة، وتقربهم إلى الله بإتقان هذه العلوم واحتمال متاعبها قويا، أما اليوم فلا شيء من ذلك كله، فالحاجة إلى النحو ليست المرتبة

[1] ينظر: المرجع السابق، ص216/217.

[2] برهان الإسلام الزرنوجي، تعليم المتعلم طريق التعلم، ص16.

الأولى لكثير من الناس في عصرنا الحالي، وإنما هي مادة ثانوية على خلاف الأمس كانت وسيلة لإتقان سائر العلوم.

المبحث الرابع: التقويم اللغوي

مما لا شك فيه أن التقويم اللغوي يعد عنصرا مهما من عناصر المنهاج التعليمي، إذ من خلاله نستطيع الكشف عن مدى تحقيق الأهداف المرسومة ونجاعة الطرائق في تغيير سلوك المتعلمين، فهو يساير العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها، ويمكن تعريفه بأنه: "عملية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية"[1]، وأيضا"عملية تشخيص وعلاج لمواقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله أو أحد عناصره في ضوء الأهداف التربوية"[2]، وعليه فهو عملية شاملة تسعى للكشف عن جوانب القوة والضعف لدى المتعلم وعلاجها.

أما في الدراسات القديمة فيعرف بأنه: "عمل ومتابعة يراد به معرفة مدى صلاحية المنهج ونجاحه في التأثير على الفرد والمجتمع"[3].

من خلال معرفتنا لماهية التقويم وللعصر الذي ألفت فيه المنظومات، نجد أن أساليب التقويم في عهد ابن معطي مستمدة من مفهوم التقويم لديهم ومن طرائق التدريس كذلك؛ فجل وسائل وأساليب التقويم هي عبارة عن طريقة وأسلوب تدريس.

ويمكن تحديد هذه الأساليب كما يلي:

1. **الحفظ والاستظهار:**

يعد الحفظ من أشهر أساليب التعليم المعروفة منذ القديم، فقد "كان العلماء يكتبون ما يسمعون ويحفظون ما يكتبون وينتفعون بما يحفظون ويفهمون ما يحفظونه"[4].

---

[1] عبد الله بن أحمد عبد الله، التقويم التربوي للمتعلمين لدى العلماء المسلمين (أهدافه، أساليبه، تطبيقاته) دراسة تاريخية تحليلية، ط1، مكتبة الرشد، الرياض–السعودية، 1424هـ/2003م، ص21.

[2] حيدر عبد الكريم محسن الزهيري، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ط1، دار اليازوري، عمان– الأردن، 2015م، 455.

[3] عبد الله بن أحمد عبد الله، التقويم التربوي للمتعلمين لدى العلماء المسلمين، ص18.

[4] المرجع نفسه، ص87.

واهتمام العلماء به لكونه يتميز بالاستمرار في المذاكرة والإعادة والمراجعة ومزيد من بذل الجهد، وعليه فهو إضافة لكونه طريقة تعليم، فهو أسلوب تقويم أيضا، إذ من خلاله يقوم المتعلم بتحديد مقدار حفظه وفهمه للعلم، وذلك لكون العرب قديما كانت تهتم وتركز على ما تحويه القلوب والصدور لا بما تحويه السطور، ولهذا اعتمدوا على ذاكرتهم وما تحويه من علوم، وهذه المعارف المخزنة والمحفوظة لا تبرز وتظهر إلا من خلال الاستظهار والاسترجاع، وعليه فقد كان الحفظ لديهم وسيلة لا غاية،[1]أي للاسترجاع.

و"استعادة المادة لها دور في التعليم فهو يفيد في التعرف على المستوى الحقيقي في العلم، وكذلك في تأكيد حفظ المادة وفي اختيار القدرة التعليمية كيفية تعديلها"[2]، ولهذا كان مطلوبا من المتعلم المذاكرة والتفكير والحفظ والتعلم ومناقشة الزملاء للمحافظة على ما تعلم، والتأليف لثبات العلم في ذهنه واستظهار ما حفظ.

وبهذا يعد الاستظهار "وسيلة اختبار" يقيس به المعلم مدى إجادة المتعلم في الحفظ ومدى فهمه، لأن من طرق الحفظ (التكرار والميل والفهم)؛[3] فالمتعلم "لا يكتب شيئا لا يفهمه، لأنه يورث كلالة الطبع ويذهب الفطنة ويضيع أوقاته"[4]، فعلى سبيل المثال؛ المتعلم الذي يتلقى الألفية سماعا عليه أن يحفظ الدرس الذي ألقي إليه كاملا ومن تم يحفظه ويكتبه، واستظهار المتعلم للموضوع أو المسألة أو المقطع في ذلك الوقت يدل على إجادة المتعلم لتلك المسألة، وإن تكرار ما حفظه على السمع بين الفينة والأخرى يزيد من فهمه للموضوع، أضف إلى ذلك أن عملية الفهم تكون أثناء عرض الشيخ للموضوع، إذ يشرحه له قبل أن يتم حفظه، وما الحفظ

---

[1] ينظر: المرجع السابق ص87.

[2] الزرنوجي، تعليم المتعلم طريق التعلم، ص35.

[3] عبد الله بن أحمد عبد الله، التقويم التربوي للمتعلمين لدى العلماء المسلمين، ص88.

[4] الزرنوجي (م س)، ص101.

إلا لزيادة تثبيت المعلومة، لأن "أول العلم الاستماع ثم الإنصات (الفهم) ثم الحفظ ثم النشر، وبهذا التسلسل يمتحن الطالب في علمه"[1].

ملاحظة: الحفظ يكون بعد نهاية كل درس، ويتم عرضه في الدرس اللاحق، فهو عملية مستمرة تتسم بالديمومة، وبهذا يعد الحفظ أسلوب تقويمي يندرج ضمن التقويم التكويني في التعليمية الحديثة، وهذا لاتسامه بالاستمرار.

2. <u>الإملاء:</u>

إضافة لكون الإملاء أسلوب تدريس فهو من أحسن أساليب التقويم أيضا، إذ عرف منذ القديم حتى وقتنا هذا، فقد كان العالم يملي فقرة أو عدد من الفقرات، ثم يشرحها ويفسرها ويحللها ويوضح ألفاظها والطلاب يدونون، ومن هذه الأمالي تكونت المخطوطات، وقد كان المعلم يستملي بنفسه أو يختار من طلابه من اتضح في تقويمه يقظته وفصاحته وسرعة فهمه وقوة صوته وأداءه وإلمامه بالعلم الذي يستمليه، أو أن يستعين بعدة طلاب حين يكون العدد كبيرا في الحلقة، وقد كان الطلاب يسألون عما استملوه، وبهذا يكون مستفيدا في كل وقت حتى تترسخ لديه الملكة.[2]

وهذا الأسلوب مفيد جدا خاصة في ظل التدريس بالمتون، وذلك لمعرفة ما إذا استفاد المتعلم مما ألقي إليه من قواعد أم لا؛ فهو أسلوب يطلع المعلم على مكان الخطأ لدى المتعلم فيعمل على إصلاحه.

وبهذا يكون لأسلوب الإملاء فائدة كبيرة في تعلم علم النحو، إذ يمثل الجانب التطبيقي لكل القواعد النظرية التي تلقاها، ولولا أهميته وفائدته لما بقي إلى عصرنا الحاضر.

---

[1] عبد الله بن أحمد عبد الله، التقويم التربوي للمتعلمين لدى العلماء المسلمين، ص92.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص80/79.

3. أسلوب الأسئلة والأجوبة: (الاستجواب/ الألغاز النحوية)

كنا قد تحدثنا عن أسلوب الأسئلة والأجوبة، وقلنا أنها أسلوب جد مهم في التعليم، والى جانب هذا فهي تعد أسلوب تقويم أيضا، إذ تعين على إثارة دافعية المتعلمين، وفحص نتائج التعلم ومدى فهم التلاميذ للموضوع، وفيما إذا كان من الصواب مواصلة سير الدرس أو الانتقال إلى خطوة ثانية، كما تستعمل لإثارة تفكير التلاميذ وإثارة روح المنافسة بينهم، بالإضافة إلى أنه من خلال الأسئلة يستطيع المعلم معرفة مدى استيعاب المتعلمين وفهمهم للمعلومات والمعارف المقدمة إليهم، وعليه فهي وسيلة لإثارة انتباه الطلاب وتبيين مقدار اهتمامهم بالموضوع ومدى مشاركتهم الإيجابية.

وقد استعمل ابن معطي هذا الأسلوب لامتحان طلبته، إذ يقول: [1]

- ❖ مسألة بها امتحان النشأة أعطي بالمعطى به ألف مائة
- ❖ وكسي بالمكسو فروا جبة ونقص الموزون ألفا حبـــــة

وهذا السؤال جاء لامتحان الناشئة وتدريبهم، وهو ما يصطلح عليه بـ اللغز اللغوي كما يسميه "السيوطي" في "الأشباه والنظائر"، وهذه المسألة لها أربعة صور:

الأولى: أن يشتغل الفعل واسم المفعول بالباء نحو: أعطي بالمعطى به ألف مائة

الثانية: أن يجرد من حرف الجر، نحو: كسي المكسو فروا جبة

الثالثة: أن يشتغل الفعل بالباء ويجرد اسم المفعول، فيقال أعطي بالمعطي ألفا مائة، فيتعين رفع المائة لقيامها مقام فاعل أعطي لاشتغال الفعل المعطي بالباء، وأما الألف فالأولى نصبه لقيام الضمير المستكن مقام الفاعل، ويجوز رفع الألف وجعل الضمير منصوبا على العكس .

[1] ابن معطي، الدرة الألفية، ص34/(317/316)

رابعا: أن يجرد الفعل ويشتغل اسم المفعول بالباء، فيقال: أعطي المعطي به ألفا مائة.[1]

والإجابة عن هذا اللغز أو السؤال يبرز مدى استيعاب المتعلم للدرس وفهمه له، وبهذا تكون لنا الأسئلة والأجوبة وحدة تعليمية متكاملة، وكلتاهما مرتبط بالآخر، ففي ضوء الأجوبة تتجلى لنا مستويات التلاميذ، ومدى تحقيق الأهداف التعليمية، كما تكشف عن مواطن الضعف والقصور ومن تم البحث عن علاج لها، والأجوبة الصحيحة أثناء الدرس في الحلقة تشجع على المضي في المراحل التالية، وتطمئن المدرس على سلامة طريقته.[2]

وهو بهذا الأسلوب يثير روح المنافسة بين الطلاب، وما يعزز قولي في تبني ابن معطي لهذا الأسلوب ما يقوله علي موسى الشوملي، إذ يقول: " ميزة أخرى امتاز بها ابن معطي وهي إثارة اهتمام الطلاب وجلب انتباههم وإثارة روح المنافسة بينهم، بإثارة مسائل تحتاج إلى سرعة الخاطر والى الفطنة، وكأني به عالم نفسي يغير أسلوبه بين الفينة والفينة ليحصل على المزيد من اهتمام الطلاب بإثارة مثل هذه المسائل"[3].

من خلال كل ما سبق نجد أن ابن معطي قد تفطن لأهمية التقويم بالنسبة للطلاب، في تقويم ألسنتهم من اللحن والخطأ وتحقيق الأهداف المرسومة مسبقا.

4. <u>المناظرة:</u>

إضافة لكون المناظرة أسلوب تدريس فهي أسلوب تقويم، وذلك لكونها تثير روح العلمية بين الطلبة، وتدربهم على أساليب النقاش ورقي التفكير ونمو العقل واتساع الأفق، كما أنها تهدف

---

[1] ينظر: جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، الأشباه والنظائر في النحو، تح: فريد الشيخ، دط، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 1971م، ج2، ص 69. (نسخة الكترونية).، وللتفصيل في هذه المسألة يراجع : شرح ألفية ابن معطي للموصلي، تح: علي موسى الشوملي، ص624/623.

[2] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص431.

[3] علي موسى الشوملي، شرح ألفية ابن معطي، ص81.

إلى جعل المتعلم يسهم في عملية التعلم بكل طاقاته وقدراته، بحيث تستثيره لزيادة الاطلاع حتى يستطيع الرد والنقد أمام الخصوم.[1]

5. <u>الإجازة:</u>

وهي أسلوب من أساليب التقويم، ويقصد بها: "السماح بنقل العلم إلى الآخرين"[2]، بمعنى أنها شهادة يمنحها أحد العلماء لأحد طلابه، ويشهد فيها أن الطالب المذكور قرأ عليه كتاب كذا قراءة فهم وتدبر ومعرفة، وأنه ماهر في النحو على سبيل المثال وأصبح أهلا للنقل وأنه أجاز له، أي صرح له بمزاولتها، أو برع في النحو وأصبح كفؤا فيه.[3]

ولعل الغرض من هذه الإجازة هو الإقرار بكفاءة الطالب وفهمه للعلم وقدرته على البحث، حيث كان الأساتذة يكتفون بمعرفتهم الوثيقة بكل طالب من خلال مناقشته ومحاورته ومناظرته، وبدلا من الامتحان يجيزون الطلبة الأكفاء، وهو دليل على أن الطالب قد أتم علما معينا تحت إشراف أستاذ.[4]

وطريقة الإجازة أن الطلبة بعد دراسة كل موضوع يقومون بحفظه ثم يستحضرونه ويسترجعونه وهكذا بشكل مستمر، وبعد أن ينهي حفظ الكتاب كاملا يجيزه الشيخ.

وعليه فالإجازة قائمة على الأساليب السالفة الذكر؛ من سماع وحفظ وإملاء وتدبر وقراءة ومناقشة ...الخ، فهي كلها أساليب نقوم من خلالها الطالب حتى ينال الإجازة، ومن تم يمكن تشبيه الإجازة بالشهادة في عصرنا الحالي أو تقاربها، وهذا لأنها تكون نتيجة بدل جهد كبير.

---

[1] ينظر: عبد الله بن أحمد عبد الله، التقويم التربوي للمتعلمين لدى العلماء المسلمين، ص76.

[2] عباس محجوب، العملية التربوية قراءة في التراث، ص62.

[3] ينظر: عبد الله بن أحمد عبد الله، التقويم التربوي للمتعلمين لدى العلماء المسلمين، ص48.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 49.

من خلال العرض السابق نلاحظ أن النحاة القدامى لم يجهلوا التقويم أو أهملوه، وإنما عرفوه بصورة أخرى مختلفة عن الصورة التي يوصى بها الآن، وإن كان يقاربه في بعض الأمور، فالتقويم كان حاضرا بصورة مستمرة خلال حلقات الدرس؛[1]من خلال الحفظ والاسترجاع والمناقشة والإملاء وغيرها، فهذه الأساليب تندرج ضمن ما يصطلح عليه في التعليمية الحديثة بالتقويم التكويني، فهو "يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية"[2]، وبالتالي فهذا التقويم يبدأ مع بداية التعلم ويكون مستمرا خلال كل موضوع يطرحه ابن معطي في ألفيته، وهو يكشف عن مدى فهم الطالب للموضوع.

والحقيقة أن مؤلفي كتب النحو التعليمي في التراث اعتمدوا هذا النوع بشكل كبير في تعليم النحو، ولهذا قلما كان لديهم التقويم النهائي (الاختبار) لاعتمادهم على التقويم التكويني، ويتجسد التقويم النهائي لديهم في "الإجازة"، والتي كانت تنطلق أساسا من التقويم التكويني الذي يجسده الحفظ والاستظهار في حلقات المساجد، أي بعد أن يتم حفظ جميع المواضيع التي طرحت ينال الإجازة كدليل على ختمه للكتاب، وختم الكتاب أو الألفية غالبا ما يكون بعد ثلاث سنوات من بداية حفظها.

من خلال ما سبق يمكن عد التقويم التكويني أفضل أنواع التقويم، أما التقويم القبلي فهو غير معتمد في التراث، ولعل السبب في اعتماد النحاة القدامى كابن معطي وغيره على التقويم التكويني أكثر من غيره، لأن التقويم في ذلك العصر كان لأجل معرفة مدى استيعاب المتعلم للمعرفة المقدمة، أي التي تلقاها المتعلم للانتقال إلى غيرها، فكان الأسلوب المعتمد هو الحفظ والاستظهار والإملاء والمناقشة ...الخ، والذي يعد من قبيل التقويم التكويني، والحقيقة أن العرب قد أخذوا هذا التقويم من الفلسفة اليونانية تأثرا بالمنطق اليوناني، فقد كان أفلاطون يسأل

[1] ينظر: محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، ص217.

[2] أكرم صالح حمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ط1، دار حامد، عمان- الأردن، 1433هـ/2012م، ص38.

وطلابه يجيبون، وإن كانت الإجابة صحيحة صمت وإن لم يجيبوا أو كانت الإجابة خاطئة يجيب هو عنهم، وكل هذا عن طريق السؤال والجواب، كما لا ننسى أن هذا النوع من التقويم كانت مستخدما في عهد النبي صلى الله عليه وسلم، فقد كان يستخدمه النبي صلى الله عليه وسلم بكثرة؛ ففي أحاديثه كثيرا ما يقول (ألا أخبركم بكذا ...)، أي التعليم عن طريق السؤال والجواب.[1]

كما نجد أن ابن معطي لم يغفل دور التدريبات والتمارين، فقد ضمنها في كثير من أبياته، فعلى سبيل المثال يقول في باب التثنية:[2]

❖ لأنها اسمـــــــــان بلفظ واحد فإن تثـــــــــــن خالدا مع خالد

❖ في الرفع قلت: خالدان بالألف والنون كالتنوين فاحذف ان تضف

وهنا نجد أن أسلوب التدريب هو تحويل الجملة من نمط إلى نمط آخر؛ أي تحويها من صيغة الفرد إلى المثنى، فخالدا مثناه في حالة الرفع خالدان بإضافة الألف والنون، وهذا النوع من التدريبات متعلق بالجمل في الأغلب.

وهناك نوع آخر من التدريبات وهو ما يتعلق بصياغة المفردات على أوزان معينة، وهذا التدريب نجده على سبيل المثال في باب أبنية التصغير، إذ يقول: [3]

❖ وإن كنت تحذف الأخير منه نحو: سفيرج فعوض عنه

❖ نحو: سفيريج وطورا ألزمـــا نحو: دنينير بياء حتمـــا

فهذه الأمثلة المفردة هي تدريب وتمرين للمتعلم حتى يحفظ صيغها ويحاكيها.

---

[1] لقاء مع الدكتور عزام الشجراوي في عمان/ الأردن، بتاريخ 13 جانفي 2019م على الساعة العاشرة والربع 10:16 في منزله.

[2] ابن معطي،الدرة الألفية، ص20/ (63/62)

[3] المرجع نفسه، ص61/(790/789)

لكن رغم إدراك النحاة القدامى لدور التقويم وأهميته واهتمامهم به، إلا أن التقويم عندهم اقتصر على نقطة واحدة وهي مدى استيعاب المتعلم للقاعدة، ومدى تحصيل المتعلم للمعلومات ومدى استيعابه للمادة، ومن تم يمكن القول بأن التقويم عندهم لم يكن سوى عملية قياس لكمية المعارف التي حصلها المتعلم من المادة، وعليه لم تتوفر فيه صفة الشمول لاقتصاره على الجانب المعرفي فقط، على خلاف التقويم في التعليمية الحديثة الذي يتسم بالشمول والتنوع، إذ ينصب على النقاط التالية: (تقويم جميع جوانب المتعلم "المعرفية والوجدانية والمهارية"، تقويم الأهداف، والمقررات الدراسية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، وأساليب ووسائل التقويم، إضافة إلى أنه يقوم أداء المتعلم).[1]

وهذه النقاط هي من العيوب التي تؤخذ على التقويم في التراث، الذي ركز على جانب واحد وهو تقويم المتعلم في الجانب المعرفي فقط.

كما أن التقويم في عصرنا الحالي متعدد ومتنوع الأساليب، على خلاف التراث فنجد: (الاختبارات بأنواعها، الأسئلة الصفية، الواجبات المنزلية، الاستجوابات، الأعمال التحريرية في الفصل، المناقشات، بطاقات الملاحظة، ...الخ).

وعليه من خلال ما سبق نجد أن التقويم في التراث غابت عنه عدة معايير منها: (الشمول، التكامل، التعاون، التنوع ...الخ)، لكن رغم هذا فقد اتسم بالاستمرارية والاقتصاد في الوقت والجهد، رغم قلة الوسائل والأساليب في ذلك الوقت.

والتقويم في التراث عادة ما ينتهي إما بالثواب أو العقاب؛ وذلك بالثناء على أصحاب الكفاءات والسلوك المتميز والهمة العالية، وهذا الثواب يكون معنويا أكثر منه ماديا بالنسبة للأشخاص الكبار في السن على خلاف الصغار؛ فنيل المرء الكبير في السن للقب من ألقاب

[1] ينظر: حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، ص143/142.

التفخيم أهم في نظره من هدية ذات قيمة مالية عالية، ولذا ينبغي أن يبدي المتعلم علامات القبول والاستحسان ويطلق عبارات الثناء والتقدير، وينبغي أن يكون هذا الثواب أو ما يسمى في التعليمية الحديثة بـ" مبدأ التعزيز" مباشرا وسريعا.[1]

والمعلم حينما يكافئ طالبا على سلوك ما، فإنه في الحقيقة يدعم الذات كلها وليس السلوك فحسب، وبالتالي تعزز ثقة المتعلم بنفسه مما يدفعه إلى المزيد من العطاء.[2]

أما العقاب فقد استخدمه القدماء لضبط سلوك المتعلمين وحملهم على أداء واجباتهم، وذلك من أجل جعل المتعلم أكثر حرصا واجتهادا، و"إن أباحوا ضربه إذا أذنب فإنما فعلوا ذلك رحمة به وإشفاقا عليه من أن يضل أو يفسد"[3].

وعليه من خلال ما سبق نجد أن التقويم عند ابن معطي وفي عصره كان مجسدا ومعتمدا بشكل مستمر وإن لم يكن بنفس استراتيجيات التقويم الحديثة، إلا أن أساليبه في ذلك الزمن قد أوفت بالغرض، خاصة في ظل الوسيلة التعليمية المستعملة في تعليم النحو في ظل الأهداف المرسومة وهي حفظ القواعد، وفي ظل الطرق المستعملة في التعليم كذلك.

[1] ينظر: عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، ص192/191.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص192.

[3] محمد أسعد طلس، التربية والتعليم في الإسلام، ص181

خاتمـة

تناولت هذه الدراسة أحد أشهر علماء اللغة والنحو في الجزائر في عصر الدول والمماليك، وهو ابن معطي الزواوي المغربي، الذي ترك من خلال مؤلفاته بصمة واضحة في التراث اللغوي العربي، وبالأخص في النحو التعليمي، ولعل أهم هذه المؤلفات والمصنفات التي كتب لها البقاء الألفية الموسومة بـ "الدرة الألفية في علم العربية"، التي فاق فيها أهل زمانه، فحازت الاهتمام الذي تستحقه، لكن بمرور الزمن نسيت وأهملت نتيجة اهتمام الدارسين بألفية ابن مالك، رغم الدور التعليمي الذي قامت به آنذاك، والأفكار التعليمية التي لا تقل أهمية عما هو متداول اليوم في التعليمية الحديثة. وعليه فبعد خوضنا لغمار هذا البحث الذي سعى إلى الكشف عن ملامح التعليمية في ألفية ابن معطي نصل إلى أهم النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة، والتي نذكرها على التوالي:

1. أن محاولات تيسير تعليم النحو أظهرت نمطا جديدا من التأليف في القرن السادس والسابع للهجرة وهو الشعر التعليمي أو ما يعرف عند النحاة بالمنظومات النحوية، التي تعد وسيلة تعليمية جديدة في عصرها، قدمت النحو بطريقة تربوية لم تعهدها الطرائق التعليمية التي سبقتها فكانت حلقة وصل بين الطالب ومعلمه.
2. أن التعليم بواسطة المتون في التراث العربي يقتضى من المتعلم أن يسير وفق المنهج التعليمي التالي: (المتن، شرح المتن، حاشية على المتن، تقرير على الحاشية)، وهذا لجعله أكثر تخصصا في المجال.
3. رغم ما عرفه عصر الدول والمماليك من ضعف وانحطاط، إلا أنه خرج لنا عالما فذا حمل هم اللغة العربية وتعليمها، وهو ابن معطي الذي يعد من أشهر أعلام النحو العربي في زمانه، والذي تفوق على أقرانه ومن سبقوه، نتيجة براعته في مختلف العلوم العربية والتي تشهد عليها مؤلفاته.

4. أقام ابن معطي ألفيته على بحري الرجز والسريع وهي طريقة لم تعهدها العرب قبل ذلك، وقد تضمنت واحدا وعشرين وألف بيت(1021) من مختلف فروع اللغة العربية من "نحو وصرف وخط وعروض" مما يدل على موسوعية ابن معطي.
5. أن ألفاظ الألفية وأسلوبها يوحي بأن هناك مرسلا للمعلومة ومتلقيا لها؛ هذا المرسل هو المعلم (ابن معطي) والمتلقي هو المتعلم والمتن المقدم هو المعرفة أو المحتوى التعليمي، وتضافر هذه الأطراف تشكل "عناصر العملية التعليمية" التي تتبناها التعليمية الحديثة اليوم.
6. أن خصائص المعلم من خلال الألفية تقترب من بعض الصفات والخصائص التي تنادي بها التعليمية الحديثة، وهذا بارز من خلال الملامح الشخصية واللغوية والمعرفية التي تسمى في التعليمية الحديثة بالكفاءات التدريسية والمتمثلة في: "الكفاءة اللغوية، والتواصلية، والأدائية".
7. المعلم في التعليم القديم حجر الزاوية لكونه الحامل والناقل الوحيد للمعرفة وهذا هو أهم دور عندهم، بينما أضافت التعليمية الحديثة إليه أدوارا جديدة جعلت منه العنصر المؤثر في باقي مكونات العملية التعليمية، مع تعزيز أدواره السابقة.
8. ملامح المتعلم من خلال الألفية تتقارب مع بعض ما تنادي به التعليمية الحديثة؛ فالنضج العقلي وإلمام المتعلم ببعض القضايا النحوية والصرفية هي ملامح تندرج ضمن الشروط الشخصية والمعرفية في التعليمية الحديثة، التي تشترط في المتعلم أن يتحلى بالنضج و الذكاء والكفاية النحوية وغير ذلك.
9. يتبين أن دور المتعلم سلبي؛ فهو يتلقى المعارف جاهزة دون بذل أي جهد في سبيل اكتشافها أو مناقشتها، فما عليه إلا حفظها واسترجاعها وقت الحاجة، بينما تجعل التعليمية الحديثة المتعلم محور العملية التعليمية؛ فهو الذي يكتشف المعارف بنفسه بغية الكشف عن القدرات الكفائية لديه.

10. اشتملت الألفية على مختلف أنواع الأهداف التربوية؛ فمنها الأهداف البعيدة المدى والمتضمنة في المقدمة، والتي يسعى فيها الناظم إلى تقديم وسيلة تعليمية جديدة تبسط النحو وتيسير تعليمه، وكذلك الأهداف الخاصة بكل باب، والمتضحة من خلال عناوين الأبواب، والأهداف القصيرة المدى المتضمنة في كل بيت من أبيات الألفية، وهذه الأهداف تتقارب مع الأهداف التي تتبناها التعليمية الحديثة إلى حد ما، وهي (الأهداف العامة، والأهداف التعليمية، والأهداف السلوكية)، وهذا يدل على وعي الناظم بأهمية الأهداف في التعليم، وبالتالي أسبقيته في هذا المجال.

11. تنوعت الأهداف السلوكية في الألفية بين المعرفية والوجدانية والمهارية، لتتناسب بذلك مع شخصية المتعلم المتكاملة، وهذا التنويع تدعو إليه التعليمية الحديثة وتسعى لتكريسه، وتضمنه في الألفية يحسب دون شك لصاحبها.

12. تغليب الأهداف المعرفية على غيرها من الأنواع في الألفية، يعكس الهدف الذي من أجله ألفت هذه المنظومة ألا وهو تيسير حفظ القواعد واسترجاعها.

13. اشتملت الألفية على ملامح المستويات المعرفية التي تنادي بها التعليمية اليوم، وهي (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وإن كان مستوى التركيب غير بارز في الألفية، وهذا الأمر يتقارب مع ما تنادي به التعليمية الحديثة من ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ لأن هناك الفئات الضعيفة والفئات الذكية.

14. أن المقومات المعرفية من تعريفات ومصطلحات جاءت خادمة للهدف؛ فالتعريفات كانت سهلة وعميقة، والمصطلحات كذلك وردت سهلة وقابلة للاستدعاء.

15. استعان ابن معطي بالعديد من الأساليب في سبيل تحقيق أهدافه، ومن هذه الأساليب: (الاستشهاد والتمثيل، التوسط في التعليل، الاختصار، اليسر والسهولة).

16. على الرغم من سعي ابن معطي لمراعاة حاجات المتعلمين في ألفيته من خلال: (إثارة روح المنافسة بينهم، وعدم الخوض في الخلافات النحوية، والإكثار من الاستشهاد والتمثيل، واستعماله لمصطلحات وعناوين متداولة، والاختصار والإيجاز واستعمال الألفاظ السلسة والبعيدة عن التعقيد قدر المستطاع ...إلخ)، إلا أن طبيعة النظم تبقى قاصرة عن الإيفاء بكل متطلبات وحاجيات المتعلم.

17. جاءت الألفية شاملة لمختلف فروع اللغة العربية لكنها في المقابل تعمقت في فرع على حساب الآخر، مما يدل على عدم وجود توازن بين الشمول والعمق كمبدأ مهم في اختيار المحتوى التعليمي الحديث، وإن كان في حقيقة الأمر يحسب لابن معطي مراعاته لجانب من هذا المبدأ الحديث.

18. قدمت المنظومة ممارسات تطبيقية وأمثلة حية في مقابل المعارف النظرية التي تناولتها؛ فكل الظواهر النحوية والصرفية في الألفية يقابلها تطبيق، وهو بهذا يتقارب مع ما تدعوا إليه التعليمية الحديثة من ضرورة مراعاة مبدأ التوازن بين النظري والتطبيقي في اختيار محتويات الكتب التعليمية.

19. أدمج ابن معطي في ترتيب مادته النحوية تنظيمين؛ تنظيما سيكولوجيا سار وفق تدرجات متنوعة، فكان ينتقل من العام إلى الخاص ومن البسيط إلى المركب ومن القاعدة إلى المثال، مراعيا في ذلك نفسية المتعلم، وتنظيما منطقيا فرضته طبيعة المادة النحوية ومنطقها، وهو تنظيم على أساس المعمولات أي على شكل وحدات، وهذا من شأنه أن يبسط على المتعلم فهم واستيعاب المادة.

20. يقوم التنظيم السيكولوجي والمنطقي المتضمن في الألفية، على الترابط التسلسلي للمواضيع والعلاقات الرأسية بينها، وهو ما يصطلح عليه في التعليمية الحديثة بمبدأ

الاستمرارية في التنظيم، لكنه ليس بنفس صورته الحديثة التي يكون فيها بشكليه الطولي والحلزوني، فقد كان في الألفية بشكله الطولي فقط.

21. حاول ابن معطي جعل محتواه في ترتيب تتابعي، كل معرفة لاحقة وتابعة للمعرفة التي قبلها، في معظم دروس النحو، وهذا الترتيب التتابعي يقارب ما تنادي به التعليمية الحديثة في مبدأ التتابع.

22. تناول ابن معطي مختلف فروع اللغة العربية في ألفيته بطريقة مترابطة، وهذا الترابط يقترب من مبدأ التكامل في بعده الأفقي الذي تتبناه التعليمية الحديثة كمبدأ أساسي في تنظيم المحتوى التعليمي.

23. اتبع ابن معطي بعض طرائق التدريس التي تنادي بها التعليمية الحديثة اليوم، والتي تجسدت في الألفية باعتبارين اثنين هما:

(باعتبار طريقة تلقين القواعد) اتبع ابن معطي الطريقة "لقياسية أو الاستنتاجية" و"الاستقرائية" و "التكاملية" التي تكون فيها الألفية نصا محوريا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية.

أما (باعتبار طريقة تعليم) فاتبع الطريقة "التلقينية" أو الإلقاء والمحاضرة، والتي بدورها تستند على مجموعة من الأساليب منها: (الحفظ، القراءة، الإملاء، المناظرة، الأسئلة والأجوبة..)

24. تعددت أساليب ووسائل التقويم من خلال الألفية، وكلها تصب في قالب التقويم التكويني الذي يكون بشكل مستمر، والذي تتبناه التعليمية الحديثة، من أهم أساليب التقويم في التعليم القديم ومن خلال الألفية، هي: (الحفظ والاستظهار، الإملاء، المناظرة، الاستجواب "الإلغاز النحوية"، الاجازة).

25. اعتماد التعليم القديم على الإجازة كأسلوب تقويم نهائي، تعطى للطالب كدليل على ختمه الكتاب، وهي تقابل التقويم النهائي في التعليمية الحديثة.

26. إن وجود ملامح للأهداف والمحتوى والوسيلة والطرائق والتقويم في الألفية، يدل على أن هناك منهاجا تعليميا قائما بذاته شكله ابن معطي في عصره لتيسير تعليم النحو والصرف وتبسيطهما للطلاب، هذا المنهاج تجسد في وسيلة منظومات الشعرية، وبهذا فهو يتفرد عمن قبله ومن عاصروه بشخصية مستقلة تأبى التقليد وتسعى دوما للتجديد، وهذا المنهج التعليمي يوحي بأسبقية العرب القدامى بصفة عامة وابن معطي بخاصة على تداول القضايا التعليمية وتجسيدها في مصنفاته، ونحن بهذا القول لا ندعي أن ابن معطي قد نظر للتعليمية وقدم مصطلحاتها وأسسها وغير ذلك، وإنما جاءت مبادئها متضمنة في ألفيته بطريقة غير مباشرة، وهذا يحسب بدون شك له.

وفي الختام نسأل الله التوفيق والسداد، وأن يكون هذا البحث ثمرة مفيدة لنا ولغيرنا وأن يعم به النفع إن شاء الله رب العالمين.

قائمـــــة المصادر

والمراجع

أ. **المصادر والمراجع**

- **القرآن الكريم برواية ورش عن نافع**
- يحيى بن عبد المعطي بن عبد النور الزواوي (ابن معطي)، الدرة الألفية في علم العربية، تقديم: سليمان إبراهيم البلكيمي، ط1، دار الفضيلة، القاهرة، 2010م.

1. ابن آجروم، الآجرومية، تح: حايف النبهان، تقديم: محمد حسان الطيان، الكويت، 1430هـ/2009م.
2. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات–، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، 1996م.
3. أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية– دراسة مسحية نقدرية–، ط1، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة ام القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، السعودية، 1421هـ/2000م.
4. أحمد نواف سمارة، عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط1، دار المسيرة، عمان الاردن، 2008م.
5. إسماعيل عبد زيد عاشور، عماد طعمة راضي ، المعلم بين البيداغوجيا والديداكتيك، ط1، دار دجلة، الأردن، 1437هـ/2006م.
6. أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ط1، دار الشروق، عمان– الأردن، 2000م.
7. أكرم صالح حمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ط1، دار حامد، عمان– الأردن، 1433هـ/2012م.
8. أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت –لبنان، 2006م، ج1.
9. أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، ط1، دار النهضة، بيروت لبنان، 2008م، ج2.
10. برهان الإسلام الزرنوجي، تعليم المتعلم طريق التعلم، تح: مروان قباني، ط1، المكتب الإسلامي، جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية، بيروت، 1401هـ/1981م.

11. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد- الأردن، 2007م.
12. تقي الدين النيلي، الصفوة الصفية في شرح الدرة الألفية، تح: محسن ين سالم العميري، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية، 1419هـ، ج1، قسم1.
13. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دط، دار الثقافة، الدار البيضاء- المغرب، 1994م.
14. جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، ط7، دار النهضة العربية، القاهرة، 1985م.
15. جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة العربية، تر: ناصر بن عبد الله بن غالي، صالح بن ناصر الشويرخ، جامعة الملك سعود، الرياض- المملكة العربية السعودية، دط، دت.
16. الجرجاني محمد الشريف ، التعريفات، دط، مكتبة لبنان، بيروت، 1985م.
17. الجصي تقي الدين، كفاية الأخيار في حل غاية الاختصار، تح: الشيخ كامل محمد محمد عويصة، دط، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 1722هـ/ 2001م.
18. ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم ، اعتنى به: محمد بن مهدي العجمي، ط3، دار البشائر الإسلامية، بيروت لبنان، 1433هـ/ 2012م.
19. ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد الهنداوي، ط2، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان، مجلد 1، 2003م.
20. جودت احمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ط1، دار الشروق، عمان، 2001م.
21. جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم ، المنهج المدرسي المعاصر، ط9، دار الفكر، عمان- الأردن، 2018م.

22. حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم)، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011م.
23. ابن الحاجب/ جمال الدين عثمان بن عمر بن ابي بكر، الكافية في علم النحو والشافية في علمي التصريف والخط، تح: صالح عبد العظيم الشاعر، دط، مكتبة الآداب، القاهرة، 1431هـ/2010م،
24. أبي حامد الغزالي، ايها الولد، تح: علي محيي الدين علي القره داغي، ط2، دار الاعتصام، القاهرة، 1985م.
25. الحريري، ملحة الإعراب، د ط، مطبوعات اسعد محمد سعيد الحبال وأولاده، جدة/ السعودية، دت.
26. حسان بن عبد الله محمد الغنيمان، المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو، كلية المعلمين، الرياض– المملكة العربية السعودية.د ت.
27. حسن خميس الملخ، اللسانيات الوظيفية أصابع مختلفة ليد واحدة، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد– الأردن، 2018م.
28. حسن خميس الملخ، نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، ط1، دار الشروق، عمان– الأردن، 2009م.
29. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط6، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2004م.
30. حسن عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، د ط، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 1999م.
31. حسن عون، تطور الدرس النحوي، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم البحوث و الدراسات الأدبية واللغوية، القهارة، 1970م.
32. حسن منديل حسن العكيلي، التيسير النحوي المعاصر في ضوء الخلاف النحوي، ط1، دار دجلة، عمان–الأردن، 2014م.
33. حلمي احمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج (المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير)، د ط، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، د ت.

34. حيدر عبد الكريم محسن الزهيري، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ط1، دار اليازوري، عمان– الأردن، 2015م.
35. ابن خالكان، وفيات الأعيان وإنباء أبناء الزمان، نح: إحسان عباس، دار صابر، بيروت، 1970،
36. الخطيب التبريزي، الكافي في العروض والقوافي، تح: الحساني حسن عبد الله، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1415هـ/ 1994م.
37. ابن خلدون، المقدمة، تح: حجر عاصي، دط، دار ومكتبة الهلال، بيروت–لبنان، 1988م
38. خلف الأحمر، مقدمة في النحو، تح: عز الدين التنوخي، مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم، دمشق، 1961م.
39. خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، ط1، دار المناهج، عمان ـ الأردن،2014م.
40. خير الدين الزركلي، الأعلام، ط5، دار العلم للملايين، بيروت– لبنان، 1980م، ج8.
41. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي علي احمد شعبان، دط، دار النهضة العربية، بيروت– لبنان، 1994م.
42. رشدي أحد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م.
43. ابن سحنون، آداب المعلمين، تح: حسن حسني عبد الوهاب، ط2، دار الكتب الشرقية، تونس، 1972م.
44. سارنوف.أ.مدنيك وآخرون، التعلم، تر: محمد عماد الدين اسماعيل، ط3، دار الشروق، الكويت، 1989م.
45. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، د ط، دار الشروق، المركز الإسلامي، الأردن، 2010م.

46. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ط1، دار الشروق، عمان- الأردن، 2006م.

47. ابن السني، رياضة المتعلمين، تح: نظام محمد صالح يعقوبي، ط1، دار النوادر، المنامة- البحرين، 2015م.

48. سيف الدين احمد صالح بني عطا، ابن معطي وآرائه النحوية -دراسة نحوية تحليلية-، ط1، دار الجنان، عمان- الأردن، 2016م.

49. السيوطي، الأشباه والنظائر في النحو، تح: فريد الشيخ، دط، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 1971م.

50. السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار الفكر، د ب، 1399هـ/1979م، ج2.

51. شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر: قاسم المقداد، ومحمد رياض المصري، د ط، منشوراتpresse universitaires France paris ، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، دت.

52. شوقي ضيف، عصر الدول والإمارات، ط1، دار المعارف، القاهرة، 1995م.

53. شوقي ضيف، المدارس النحوية، ط7، دار المعارف، القاهرة، 1968م.

54. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط5، دار هومة، الجزائر، 2009م.

55. ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002م.

56. عاهد إبراهيم وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، دار عمار، عمان- الأردن، 1989م.

57. عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دط، دار المعارف، مصر، 1966م.

58. عباس محجوب، العملية التربوية قراءة في التراث، دط، عالم الكتب الحديث، اربد- الأردن، 2013م.

59. عبد الرحمن الأخضري، متن السلم المنورق في علم المنطق (مخطوطة)،ضبطها: احمد عبد الوهاب العاصمي، 1409هـ.

60. عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دط، موفم للنشر، الجزائر، 2012م، ج1.

61. عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط2، مكتبة المجتمع العربي ، عمان / الأردن، 2013م.

62. عبد العالم القريدي، ألفيات النحو الثلاث، د ط، دار الكتب العلمية، ليبيا، 2011م.

63. عبد العزيز بن ابراهيم بن قاسم، الدليل إلى المتون العلمية، ط1، دار الصميعي، المملكة العربية السعودية، 2000م.

64. عبد العزيز بن جمعة الموصلي، شرح ألفية ابن معطي، تح: علي موسى الشوملي، ط1، دار البصائر، الجزائر، 2007م.

65. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دط، دار المعارف، مصر، 1968م.

66. عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، ط3، دار القلم، دمشق، 2011م.

67. عبد الكريم محمد الأسعد، الوسيط في تاريخ النحو العربي، ط1، دار الشواف، الرياض – السعودية، 1413هـ/ 1992م.

68. عبد الله بن أحمد عبد الله، التقويم التربوي للمتعلمين لدى العلماء المسلمين (أهدافه، أساليبه، تطبيقاته) دراسة تاريخية تحليلية، ط1، مكتبة الرشد، الرياض–السعودية، 1424هـ/2003م.

69. عبد الله جاد الكريم، الاختصار سمة العربية، ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، 2006م.

70. عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط5، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، 1984م.

71. عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ط1، دار ابن حزم، بيروت– لبنان، 2008م،

72. عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة ، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011م.

73. عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، دط، دار الفرقان، اربد الاردن، 1983م.

74. عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دط، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1410ه/1990م.

75. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م.

76. عزت جرادات وآخرون، التدريس ألفعال، ط3، المكتبة التربوية المعاصرة، الأردن، 1407ه/1986م.

77. ابن عصفور الاشبيلي، مثل المقرب ، تح: صلاح سعد المليطي، ط1، دار الآفاق العربية، القاهرة، 1427ه/2006م.

78. ابن عصفور، الممتع في التصريف، تح: فخر الدين قباوة، ط1، دار المعرفة، بيروت –لبنان، 1987م، ج1.

79. علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي عرض وتحليل. د ط، دار الثقافة العربية، د ب، 1993م.

80. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دط، دار الشواف، القاهرة، 1991م.

81. عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الرضوان، ومؤسسة دار صادق الثقافية، الأردن، 2013م.

82. فخر الدين قباوة، تصريف الأسماء والأفعال، ط2، مكتبة المعارف، بيروت– لبنان، 1988م.

83. القفطي، الوزير جمال الدينابي الحسن، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تح: محمد ابو الفضل ابراهيم، ط1، دار الفكر العربي (القاهرة)/ مؤسسة الكتب التراثية(بيروت)، 1406ه/1986م.

84. القيسي/أبي علي الحسن بن عبد الله، إيضاح شواهد الإيضاح ، تح: محمد بن الدعجاني، دار الغرب الإسلامي ، ط1 ، بيروت– لبنان ، 1987م، ج1.
85. كريم حسين ناصح الخالدي، مناهج التأليف النحوي، ط1، دار صفاء، عمان، 2007م.
86. ابن مالك، متن الألفية، دط، المكتبة الشعبية، بيروت لبنان، دت.
87. محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث النحوي، دط، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1986م.
88. محمد إبراهيم عبادة، النحو العربي، أصوله وأسسه وقضاياه و كتبه، أصوله وأسسه وقضاياه و كتبه، ط1،مكتبة الآداب، القاهرة، 2009م.
89. محمد أحمد العمايرة، بحوث في اللغة والتربية، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، 2002م.
90. محمد أسعد طلس، التربية والتعليم في الإسلام،دط، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، 2012م .
91. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ط2، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، 2004م.
92. محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011م.
93. محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة، عمان– الأردن، 2011م.
94. محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل و التدريس الفعال، دط، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان–الأردن، 1996م.
95. محمد المختار ولد أباه، تاريخ النحو العربي بين المشرق والمغرب، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 2008م.

96. محمد محيي الدين عبد الحميد، شرح قطر الندى وبل الصدى لابن هشام الأنصاري، ط11، مطبعة السعادة، مصر، 1383هـ/1963م.

97. محمود احمد العمايرة، الفكر التربوي الإسلامي، ط1، دار المسيرة، عمان – الأردن، 2009م.

98. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ط1، دار الغد الجديد، المنصورة– (مصر)، دت،

99. مصطفى غلفان، اللسانيات العربية أسئلة المنهج، ط1، دار ورد الأردنية، الأردن، 2013م.

100. ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف، ط2، دار المعارف، القاهرة، 1982

101. ابن معطي، الفصول الخمسون، تح: محمود محمد الطناجي، دط، عيسى البابي الحلبي وشركاه، دت.

102. مغزي بخوش محمد، التعليمية (الديداكتيك) مسار واستراتيجيات، دط، دار علي بن زيد، بسكرة، الجزائر، 2001م.

103. مفتاح يونس الرباصي، المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول (132– 232هـ)، ط1، منشورات جامعة 7اكتوبر، دار الكتب الوطنية، بنغازي– ليبيا، 2010م.

104. ممدوح عبد الرحمن، المنظومة النحوية دراسة تحليلية، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000م.

105. ممدوح عبد الرحمن، نظم قواعد النحو العربي واختصارها، بحث في التقييم والتقويم، مركز الحضارة العربية، جامعة المنيا، دت.

106. النووي، آداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وفضل طلب العلم، ط1، مكتبة الصحابة، طنطا، 1987م.

107. وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، التأليف النحوي بين التعليم والتفسير، ط1، مكتبة دار العروبة، الكويت، 2007م.

ب. الرسائل الجامعية:

1. أحمد محمد نجادات، معايير اختيار محتوى كتب التربية الإسلامية وتنظيمه في المرحلة الأساسية في الأردن – دراسة تحليلية– رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية– الأردن، 2004م.
2. عبد الغني زياني، تعليمية أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي –مقاربة نصية–، أطروحة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر –باتنة1–، 2015م/2016م.
3. فاطمة عبد الرحمن، المنظومات اللغوية في الجزائر –إحصاء وتصنيف وتحليل– ، رسالة دكتوراه، جامعة وهران، كلية الآداب واللغات والفنون، قسم اللغة العربية وآدابها، 2012/2011م.

ج. المجلات والدوريات

1. احمد حساني، النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي، مجلة ثقافات، جامعة وهران (الجزائر)، ربيع 2004م.
2. إسماعيل محمد طالب، رمزي عريفين، حكيم زينال، فكرة تجديد النحو عند شوقي ضيف بين النظرية والتطبيق، arabic and islamic éducation, proceedings of the 04 International Symosium, SEUSL
3. أسماء عبداوي، تيسير النحو العربي في ضوء الاتجاه اللساني الوظيفي، دراسة وتحليل،جامعة الحاج لخضر– باتنة 1.
4. آمنة مناع، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، مجلة الواحات، جامعة غرداية، المجلد7، العدد2، جانفي 2015م.
5. أنيسة زغدود، أمال عباد، دور الأقطاب البيداغوجية في تطبيق المقاربة بالكفاءات – القطب المتعلم أنموذجا، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، جامعة زيان عاشور الجلفة، المجلد10، العدد2، أكتوبر 2017م.

6. باسم يوسف البديران، أنظار تربوية في تعليم النحو العربي في كتاب العبر لابن خلدون، كلية الآداب، جامعة الحصن، ابو ظبي، أعمال المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية بعنوان: اللغة العربية في خطر والجميع شركاء في حمايتها، من 07- 10 ماي 2013م .

7. حبيب بوزوادة، دور المتون العلمية في تعليمية اللغة العربية "متن الدر المكنون في الثلاثة فنون " للأخضري أنموذجا، مجلة دراسات معاصرة، منشورات مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة، المركز الجامعي الونشريسي تيسمسيلت – الجزائر- ، المجلد 2، العدد2، جويلية 2018.

8. حسام مال الله حسين، تطبيقات الأهداف التعليمية (السلوكية) في القرآن الكريم والسنة، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، جامعة الموصل، المجلد 4، العدد2، 2009م.

9. خديجة حاج علي، لزعر مختار، إستراتيجية التواصل الناجح بين مهارات المعلم وكفايات المتعلم، مجلة الموروث، المجلد6، العدد1، ديسمبر 2018م.

10. رشدي احمد طعيمة، معايير جودة الأصالة والمعاصرة في التعليم العام في العالم الإسلامي، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، العدد الرابع، يناير 2007م.

11. رضوان جمال الأطرش، نجوى نايف شكوكاني، أسلوب التعليل القرآني وبعض آثاره التعليمية، مجلة الإسلام في آسيا، الجامعة الإسلامية العالمية الماليزية، مجلد14، العدد1، يونيو 2017م.

12. سهل ليلى، واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، مجلة أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة(الجزائر)، العدد10، 2014م،

13. صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، العدد 6، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2010م.

14. عبد الجليل مرتاض، المتون اللسانية في علم العربية، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو- الجزائر، مجلد 7، العدد35.

15. عبد الرحمن احمد الإمام، تيسير النحو بين التجديد والفوضى، المؤتمر الدولي في لبنان، 2015م.

16. عبد الله بن عويقل السلمي، المتون والشروح والحواشي و التقريرات في التأليف النحوي، مجلة الأحمدية، العدد الرابع، جمادى الأولى، 1420هـ.

17. علي نجار محمد حسن، الشواهد القرآنية في أليفية ابن معطي دراسة نحوية تحليلية، مجلة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، السنة الخامسة، العدد9، 1437هـ.

18. عيسى شاغة، أهمية المتون النحوية في البرنامج التعليمي للزوايا الجزائرية ، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة مسيلة- الجزائر، المجلد1، العدد1، دت.

19. مثنى علوان الجشعي (ديالى)، سندس عبد القادر الخالدي (بغداد)، النحو وطرائق تدريسه في القرن الأول للهجرة إلى القرن الرابع للهجرة، مجلة ديالى، العدد السادس والعشرون، 2007م.

20. محمد زرايقية، المنهج التيسيري في تعليم النحو العربي، -قراءة في الدرة الألفية لابن معطي الزواوي الجزائري-، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب واللغات، العدد21، جانفي 2019م.

21. محمد سعيد حسب النبي، كفايات معلم اللغة العربي قي ق الحادي والعشرين ، من أعمال المؤتمر الدولي للغة العربية (العربية لغة عالمية ألفرد والمجتمع والدولة) ، من 19الى 23 مارس 2012م، بيروت لبنان.

22. محمود السيد، الكفاية اللغوية مفهوما ومعيارا وقياسا، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد 89، الجزء4.

23. نصر الدين الشيخ بو هني، العملية التربوية وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، المجلد2، العدد 33، حزيران 2014م.

24. هنية عريف، لبوخ بوجملين، المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة(الجزائر)، العدد23، ديسمبر 2015م.

د. المواقع الإلكترونية واللقاءات العلمية

1. مجابهة الضعف اللغوي، موقع أ/د: محسن حسين ربيع www.mohamedRabeea.com/books/1-729/dod univ-biskra-d2

2. لقاء مع الدكتور عزام الشجراوي في عمان/ الأردن، بتاريخ 13 جانفي 2019م على الساعة العاشرة والربع 10:16 في منزله.

هـ. المراجع الأجنبية

1. Carmen. Tefania, S and Smarannda,A.(6/2002). Lexique de la pédagogie par objectifs. Miscellanea.

2.Claude,G. Didactique générale, didactique des langues et linguistique applique. University du Québec a Montréal:3-1/2

3. Francois,R and Alain,R.(2009). Pédagogie dictionnaire des concepts clés, apprentissage, psychologie cognitive: 7 edition.

4. Jack,C and Richareds,SCH.(2010). Longman Dictionary: Language teaching and applied Linguistics: 4th edition, Great Britain.

5. Said,T.(02.07.2017). Pédagogie didactique générale et didactique disciplinaire:-01531812.

الفهارس

-فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير.....	
مقدمة	أ – ح
مدخل: (التعليمية).	14 ـ 26
الفصل الأول: النحو العربي بين العلمية والتعليمية في التراث العربي	27 - 57
المبحث الأول: النحو العربي بين العلمية والتعليمية في التراث العربي	29
المبحث الثاني: المنظومات النحوية في التراث العربي.....	41
الفصل الثاني: ملامح عناصر العملية التعليمية من خلال الألفية	56 - 101
المبحث الأول: التعريف بابن معطي والألفية	58
المبحث الثاني: ملامح المعلم وخصائصه.....	66
المبحث الثالث: ملامح المتعلم وخصائصه.....	81
المبحث الرابع: محتوى الألفية	92
الفصل الثالث: ملامح المنهاج التعليمي في الألفية	102 -275
المبحث الأول: تحليل أهداف الألفية.....	105
المبحث الثاني: تحليل محتوى الألفية وفق معايير الاختيار والتنظيم	143
المبحث الثالث: طرائق تدريس النحو من خلال الألفية.....	248
المبحث الرابع: التقويم اللغوي من خلال الألفية	266
خاتمة.....	276
قائمة المصادر والمراجع.....	283 ـ296
فهرس المحتويات.....	297
الملاحق.....	
الملخص.....	

قائمـــــــة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يوضح موضوعات ومفردات المحتويات التعليمية في الألفية	93 – 95
02	جدول يوضح نسبة كل محتوى في الألفية	95
03	جدول يوضح مكونات المعرفة في محتوى الألفية	99 – 100
04	جدول يوضح الأهداف التعليمية لمقاطع الألفية	110- 112
05	جدول يوضح العدد الإجمالي لكل هدف سلوكي ونسبته	115
06	جدول العدد الإجمالي للمستويات المعرفية في الألفية	134
07	جدول يوضح مصطلحات كل محتوى في الألفية	146
08	جدول يوضح المصطلحات البصرية والكوفية في الألفية	149
09	جدول يوضح مدى ترجمة الموضوعات للأهداف الخاصة	158- 165
10	جدول يوضح مدى شمول المحتوى في تحديد التعريف والتعمق في الموضوع	192 - 198
11	جدول يوضح التوازن بين النظري والتطبيقي في محتوى الألفية .	200-208
12	جدول يوضح مفردات وموضوعات النحو والصرف في الألفية	237-238
13	جدول يوضح الطريقة القياسية في أحد مواضيع الألفية	254-255

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
(01)	ملحق يوضح الأهداف السلوكية في أبيات الألفية
(02)	ملحق يوضح مستويات الأهداف المعرفية في أبيات الألفية
(03)	ملحق محتويات وموضوعات الألفية

الملاحق

ملحق (01)

الهدف السلوكي	الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف السلوكية
رقم البيت	جميع الأبيات معرفية ما عدا (39) بيت.	/10/9/8/7/6/5/4/3/2 .1021/1018/16/15	/686/679/664/636/632 /803/801/787/744/692 /855/853/848/812/804 /884/870/865/860/857 /968/921/918/914/912 .972

ملحق (02)

المستوى المعرفي	الحفظ	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
رقم البيت	/10/9/8/7/6/5/4/3/2/1 /24/22/21/20/17/12/11 /39/38/37/36/34/33/27 /60/56/55/54/49/48/44 /76/75/73/70/67/65/64 /100/97/96/91/83/77 /107/105/103/102/101 /117/116/115/109/108 /126/125/124/120/118 /137/135/134/132/130 /147/145/144/140/138 /162/159/155/149/148 /199/193/190/165/164 /225/224/223/215/200 /231/230/229/227/226 /238/237/236/233/232 /260/254/253/252/241 /265/264/263/262/261 /275/273/271/270/268 /283/282/281/280/277 /292/291/289/288/285 /298/297/296/295/294 /306/305/303/302/301 /320/318/311/310/308	/14/13 /31/29 /43/32 /46/45 /57/51 /61/59 /71/62 /80/74 /82/81 /93/92 /95/94 /112/110 /119/113 /122/121 /128/123 /136/133 142/141 /146/143 /156/154 /161/160 /203/202 /216/204 /257/256 /279/258	/40/35/30 /42 /50/47 /63/53/52 /69/68/66 /84/79/72 /87/86/85 /90/89/88 /104/98 /111/106 /127/114 /131/129 /150/139 /152/151 /157/153 /163/158 /171/170 /173/172 /177/174 /188/180 /192/189 /198/165 /209/201 /211/210	/25/19/18 //78/28/26 /167/166 /169/168 /176/175 /178/177 /181/179 /183/182 /185/184 /187/186 /196/191 /205/197 /207/206 /218/208 /245/221 /248/247 /250/249 /312/251 /324/323 /344/343 /365/345 /386/385 /390/387 /392/391	/	316 317

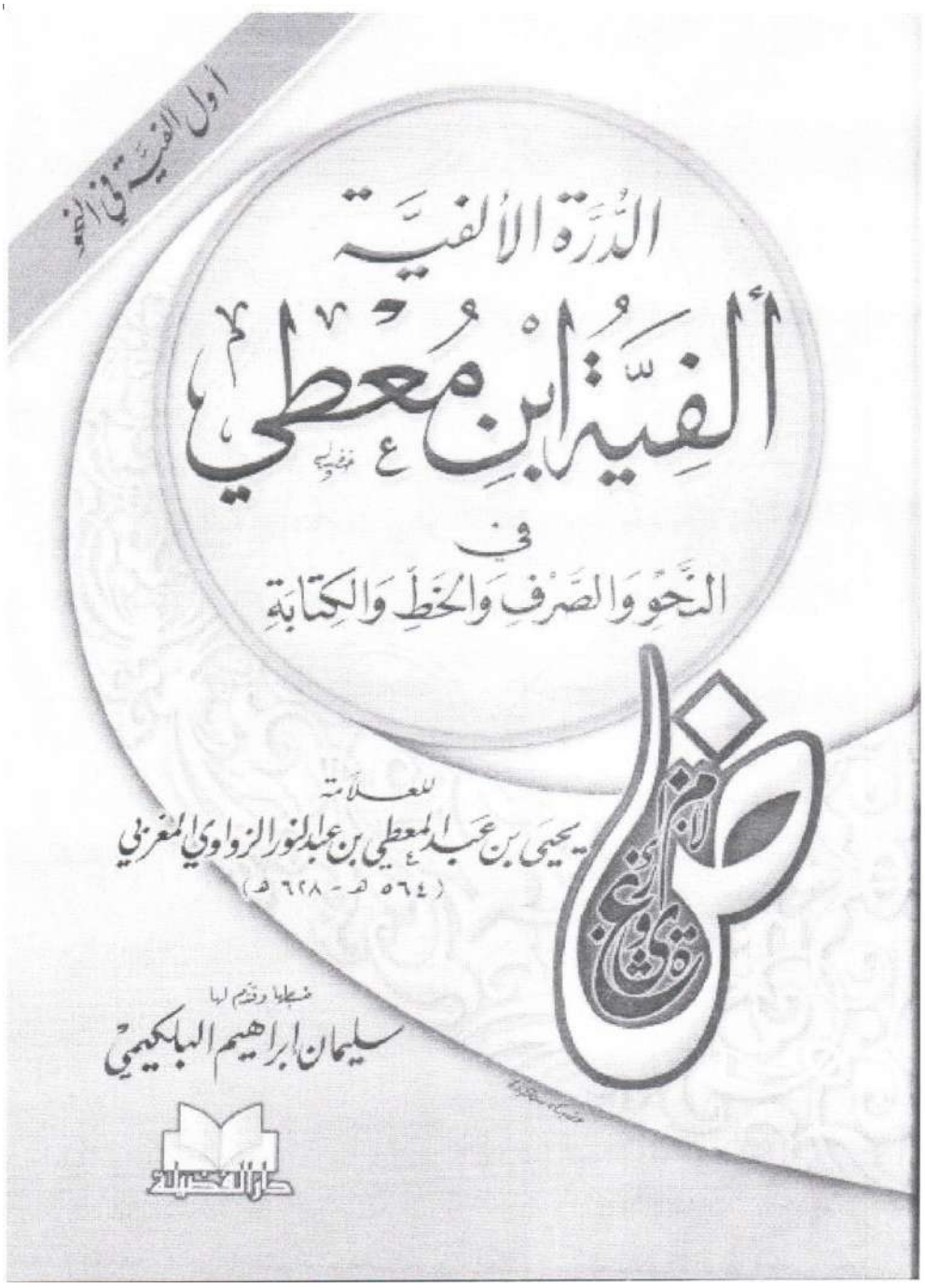
		/413/408 /434/414 /439/438 /446/440 /455//447 /457/456 /460/458 /471/470 /475/474 /479/476 /505/492 /511/509 /517/516 /521/519 /541/525 /543/542 /558/557 /572//571 /577/573 /586/584 /590/587 /606/593 /611/607 /635/617 /637/636 /640/638 /655/642 /657/656 /662/659 /669/668 /680/674 /683/681 /694/689 /697/695 /704/703 /706/705 /714/713 /720/717 /722/721 /724/723 /726/725 /728/727 /730/729 /734/733 /753/735	/213/212 /217/214 /220/219 /234/228 /239/235 /242/240 /244/243 /255/246 /266/259 /269/267 /274/272 /278/276 /286/284 /290/287 /299/293 /307/304 /313/309 /326/322 /329/327 /331/330 /335/332 /337/336 /342/340 /347/346 /353/348 /355/354 /357/356 /359/358 /363/360 /368/367 /370/369 /373/371 /380/378 /388/383 /393/389 /395/394 /400/398 /402/401 /415/403 /423/416 /427/426 /429/428 /431/430 /442/437 /452/449	/315/314 /341/319 /361/351 374/364 /379/375 /407/406 /419/417 /432/421 /435/433 /445/436 /508/477 /529/527 /537/534 /563/560 /645/644 /700/651 /719/718 /791/784 /846/825 901/862 /911/902 /953/915 .970	/334/333/328/325/321 /352/350/349/339/338 /377/376/372/366/362 /397/396/384/382/381 /411/410/409/404/399 /424/422/420/418/412 /448/444/441/425/425 /463/462/453/451/450 /481/472/467/466/465 /490/488/485/484/483 /499/496/495/493/491 /506/503/502/501/500 /533/532/530/515/507 /549/545/544/539/538 /566/561/555/554/551 /582/580/578/574/569 /598/597/594/588/583 /609/605/604/603/599 /622/620/618/615/610 /641/639/634/628/627 /687/671/670/666/649 /732/711/701/699/696 /795/741/740/739/738 /850/847/844/843/797 /883/881/877/858/856 /899/897/894/893/889 /930/928/922/920/905 /969/948/943/942/941 /981/978/976/974/971 /988/986/985/984/983 /1011/1010/996/991 1020/1019/1013/1012	

		/755/754 /783/758 /788/786 /793/792 /814/813 /834/815 /836/835 /839/837 /864/845 /904/888 /909/907 /934/932 /939/936 /951/950 /980/979 /993/992 /998/995 /1002/999 /1004/1003 /1006/1005 /1016/1008 /1017	/459/454 /454/461 /469/468 /478/473 /482/480 /487/486 /494/489 /498/497 /510/504 /513/512 /518/514 /522/520 /524/523 /528/526 /535/531 /540/536 /547/546 /550/548 /559/556 /564/562 567/565 /570/568/ 585/581 /591/589 600/592 602/601 /614/613 /619/616 /624/623 /626/625 /630 /629 /633 /631 /646 /643 /648 /647 /652 /650 /654 /653 /660 /658 /663 /661 /675 /672 /677 /676 /682 /678 /685 /684 /691 /688 /698 /693 /707 /702			

			/709 /708 /712 /710 /716 /715 /742 /731 /745 /743 /747/746 /749 /748 /751/750 /756/752 /759 /757 /761 /760 /763 /762 /765 /764 /765 /767/766 /769/768 /771/770 /773/772 /775/774 /777/776 /779/778 /781/780 /785/782 /790/789 /798/796 /802/800 /806/805 /808/807 /810/809 /817/816 /819/818 /821/820 /823/822 /827/826 /829/828 /831/830 /833/832 /840/838 /842/841 /851/849 /854/852 /861/859 /866/863 /868/867 /871/869			

			/873/872 /875/874 /878/876 /880/879 /884/882 /886/885 /890/887 /892/891 /896/895 /900/898 /906/903 /910/908 /916/913 /919/917 /924/923 /926/925 /929/927 /933/931 /938/937 /944/940 /946/945 /949/947 /954/952 /956/955 /958/957 /960/959 /962/961 /964/963 /966/965 /1000/967 1007/1001 /1009/ 1014			

ملحق (03)


أول ألفية في النحو
الدرة الألفية
ألفية ابن معطي
في
النحو والصرف والخط والكتابة
للعلامة
يحيى بن عبد المعطي بن عبد النور الزواوي المغربي
(٥٦٤ هـ - ٦٢٨ هـ)
ضبطها وقدم لها
سليمان ابراهيم البلكيمي
دار المحبرة

بسم الله الرحمن الرحيم

(1) يَقُولُ رَاجِي رَبِّهِ الْغَفُورِ يَحْيَى بْنُ مُعْطِ بْنِ عَبْدِ النُّورِ
(2) الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي هَدَانَا بِأَحْمَدٍ دِينًا لَهُ ارْتَضَانَا
(3) فَلَمْ يَزَلْ يَنْمِي بِهِ الْإِسْلَامُ حَتَّى اسْتَبَانَتْ لِلْهُدَى أَعْلَامُ
(4) مُؤَيَّدًا مِنْهُ بِخَيْرِ الْكُتُبِ وَحَيًا إِلَيْهِ بِلِسَانٍ عَرَبِي
(5) لِكَوْنِهِ أَشْرَفَ مَا بِهِ نُطِقْ كَمَا الرَّسُولُ خَيْرُ مَخْلُوقٍ خُلِقْ
(6) صَلَّى عَلَيْهِ اللَّهُ ثُمَّ سَلَّمَا وَآلِهِ وَصَحْبِهِ وَكَرَّمَا
(7) وَبَعْدُ فَالْعِلْمُ جَلِيلُ الْقَدْرِ وَفِي قَلِيلِهِ نَفَادُ الْعُمْرِ
(8) فَابْدَأْ بِمَا هُوَ الْأَهَمُّ فَالْأَهَمّ فَالْحَازِمُ الْبَادِئُ فِيمَا يُسْتَتَمّ
(9) فَإِنَّ مَنْ يُتْقِنْ بَعْضَ الْفَنّ يُضْطَرُّ لِلْبَاقِي وَلَا يَسْتَغْنِي
(10) وَذَا حَدَا إِخْوَانَ صِدْقٍ لِي عَلَى أَنِ اقْتَضَوْا مِنِّي لَهُمْ أَنْ أَجْعَلَا
(11) أُرْجُوزَةً وَجِيزَةً فِي النَّحْوِ عِدَّتُهَا أَلْفٌ خَلَتْ مِنْ حَشْوِ
(12) لِعِلْمِهِمْ بِأَنَّ حِفْظَ النَّظْمِ وِفْقُ الذَّكِيِّ وَالْبَعِيدِ الْفَهْمِ
(13) لَاسِيَّمَا مَشْطُورِ بَحْرِ الرَّجَزِ إِذَا بُنِي عَلَى ازْدِوَاجِ مُوجَزِ
(14) أَوْ مَا يُضَاهِيهِ مِنَ السَّرِيعِ مُزْدَوِجَ الشُّطُورِ كَالتَّصْرِيعِ
(15) فَقُلْتُ غَيْرَ آمِنٍ مِنْ حَاسِدِ أَوْ جَاهِلٍ أَوْ عَالِمٍ مُعَانِدِ

الْكَلَامُ وَالْكَلِمُ

(16) بِاللَّهِ رَبِّي فِي الْأُمُورِ أَعْتَصِمْ الْقَوْلُ فِي حَدِّ الْكَلَامِ وَالْكَلِمْ
(17) اللَّفْظُ إِنْ يُفِدْ هُوَ الْكَلَامُ نَحْوُ : مَضَى الْقَوْمُ وَهُمْ كِرَامُ

(18) تَأْلِيفُهُ مِنْ كَلِمٍ وَاحِدُهَا كَلِمَةٌ أَقْسَامُهَا أَحَدُّهَا
(19) وَهْيَ ثَلَاثٌ لَيْسَ فِيهَا خُلْفُ الِاسْمُ ثُمَّ الْفِعْلُ ثُمَّ الْحَرْفُ
(20) فَالِاسْمُ مَا أَبَانَ عَنْ مُسَمَّى فِي الشَّخْصِ وَالْمَعْنَى الْمُسَمَّى عَمَّا
(21) وَالْفِعْلُ مَا دَلَّ عَلَى زَمَانِ وَمَصْدَرٍ دَلَالَةَ اقْتِرَانِ
(22) وَالْحَرْفُ لا يُفِيدُ مَعْنًى إِلَّا فِي غَيْرِهِ كَهَلْ أَتَى الْمُعَلَّا

عَلَامَاتُ الاسْمِ وَالْفِعْلِ وَالْحَرْفِ

(23) فَالِاسْمُ عَرِّفْهُ وَأَخْبِرْ عَنْهُ وَثَنِّهِ وَاجْمَعْهُ أَوْ نَوِّنْهُ
(24) وَاجْرُرْهُ أَوْ نَادِهِ أَوْ صَغِّرْهُ وَانْعَتْهُ أَوْ أَنِّثْهُ أَوْ أَضِفْهُ
(25) وَالْفِعْلُ بِالسِّينِ وَسَوْفَ عُرِّفَا وَالْأَمْرُ وَالنَّهْيُ وَقَدْ إِنْ صُرِّفَا
(26) وَالْحَرْفُ فَضْلَةٌ بِلَفْظٍ خَالِ مِنْ عَلَمِ الْأَسْمَاءِ وَالْأَفْعَالِ
(27) يَجِيءُ إِمَّا رَابِطًا أَوْ نَاقِلا أَوْ زَائِدًا مُؤَكِّدًا أَوْ عَامِلا

اشْتِقَاقُ الاسْمِ وَالْفِعْلِ

(28) وَاشْتَقَّ الِاسْمَ مِنْ سَمَا الْبَصْرِيُّونْ وَاشْتَقَّهُ مِنْ وَسَمَ الْكُوفِيُّونْ[1]
(29) وَالْمَذْهَبُ الْمُقَدَّمُ الْجَلِيُّ دَلِيلُهُ الْأَسْمَاءُ وَالسُّمَيُّ
(30) وَاشْتَقَّ كُوفِيُّونَ أَيْضًا مَصْدَرَا مِنْ فِعْلِهِ نَحْوَ : نَظَرْتُ نَظَرَا
(31) وَاشْتَقَّ مِنْهُ الْفِعْلَ أَهْلُ الْبَصْرَةْ وَذَا الَّذِي بِهِ تَلِيقُ النُّصْرَةْ
(32) إِذْ كُلُّ فَرْعٍ فِيهِ مَا فِي الْأَصْلِ وَلَيْسَ فِي الْمَصْدَرِ مَا فِي الْفِعْلِ

★ ★ ★

(1) البيت من السريع .

الإِعْرَابُ وَالْبِنَاءُ ③

(33) اَلْقَوْلُ فِي الْإِعْرَابِ وَالْبِنَاءِ الْأَصْلُ فِي الْإِعْرَابِ لِلْأَسْمَاءِ
(34) وَحَدُّهُ تَغَيُّرٌ فِي الْآخِرِ بِعَامِلٍ مُقَدَّرٍ أَوْ ظَاهِرِ
(35) بِالرَّفْعِ أَوْ بِالنَّصْبِ أَوْ بِالْجَرِّ كَمَرَّ زَيْدٌ رَاكِبًا بِعَمْرِو
(36) وَالْجَزْمُ مِنْ أَلْقَابِهِ كَلَمْ يَرُمْ وَلَيْسَ فِي الْأَسْمَاءِ شَيْءٌ يَنْجَزِمْ
(37) وَلَيْسَ فِي الْأَفْعَالِ مَا يَنْجَرُّ فَعُوِّضَتْ جَزْمًا بِهَا يُقَرُّ
(38) وَالْحَرْفُ مَبْنِيٌّ بِكُلِّ حَالِ وَالْأَصْلُ فِي الْبِنَاءِ لِلْأَفْعَالِ
(39) وَحَدُّهُ لُزُومُ آخِرِ الْكَلِمْ حَرَكَةً مَا أَوْ سُكُونًا الْتُزِمْ
(40) كَحَيْثُ أَيْنَ أَمْسِ كَمْ فَقِسْ تُصِبْ وَعِلَّةُ الْبِنَاءِ ذِكْرُهَا يَجِبْ
(41) أَعْنِي فِي الاِسْمِ وَهْوَ أَنْ يُضَارِعَا الْحَرْفَ أَوْ كَانَ اسْمَ فِعْلٍ وَاقِعَا
(42) كَمَنْ وَإِيهِ وَنَزَالِ وَهَلُمَّ وَلَفْظُ غَيْرِ الْمُتَمَكِّنِ يَعُمَّ
(43) فَالْمُعْرَبُ الْاسْمُ الَّذِي تَمَكَّنَا ثُمَّ مُضَارِعٌ سَيَأْتِي بَيِّنَا

الأَسْمَاءُ الْمُعْرَبَةُ ④

(44) اَلْقَوْلُ فِي إِعْرَابِ الاِسْمِ الْوَاحِدِ كُلُّ صَحِيحٍ بِانْصِرَافٍ وَارِدِ
(45) فَرَفْعُهُ بِضَمَّةٍ تَبِينُ وَيَتْبَعُ الْحَرَكَةَ التَّنْوِينُ
(46) وَالنَّصْبُ فِيهِ بِانْفِتَاحِ الْآخِرِ وَالْجَرُّ فِيهِ بِانْكِسَارٍ ظَاهِرِ
(47) وَإِنْ يَكُنْ آخِرُهُ مُعْتَلاً بِأَلِفٍ نَحْوَ : الْفَتَى وَحُبْلَى
(48) سُمِّيَ مَقْصُورًا بِهِ تُقَدَّرُ الْحَرَكَاتُ كُلُّهَا لا تَظْهَرُ
(49) وَإِنْ يَكُنْ يَاءً وَكَسْرٌ قَبْلَهُ سُمِّيَ مَنْقُوصًا لِنَقْصٍ حَلَّهُ
(50) نَحْوَ : الشَّجِي وَالنَّصْبُ فِيهِ يَظْهَرُ وَالرَّفْعُ كَالْجَرِّ بِهِ يُقَدَّرُ

(51) وَالْوَاوُ وَالْيَاءُ إِذَا مَا كَانَا ... فِي اسْمٍ حَوَى قَبْلَهُمَا إِسْكَانَا
(52) أَوْ كَانَ مَهْمُوزًا كَمِثْلِ : الشَّاءِ ... وَالظَّبْيِ وَالْأَي وَكَالْكِسَاءِ
(53) وَالْعَدْوِ وَالْعَدُوِّ وَالْكُرْسِيُّ ... جِئْتَ بِإِعْرَابٍ لَهَا جَلِيُّ
(54) وَسِتَّةٌ بِالْوَاوِ رَفْعًا إِنْ تُضَفْ ... وَالْيَاءُ فِي الْجَرِّ وَفِي النَّصْبِ الْأَلِفْ
(55) أَخٌ أَبٌ حَمٌ هَنٌ وَفُوهُ ... ذُو الْمَالِ قُلْ وَلَا يَجُوزُ ذُوهُ
(56) وَكُلُّ مَا لَمْ يَنْصَرِفْ تَفْتَحُهُ ... جَرًّا كَإِسْحَاقَ وَيَأْتِي شَرْحُهُ

الْوَقْفُ

(57) وَقِفْ عَلَى الْمُنْصَرِفِ الْمَنْصُوبِ ... بِأَلِفٍ عَنْ نُونِهِ مَقْلُوبِ
(58) وَفِي سِوَاهُ قِفْ بِغَيْرِ إِبْدَالْ ... وَاحْذِفْ مِنَ الْمَنْقُوصِ يَاءَ الْإِعْلَالْ[1]
(59) وَإِنْ تُعَرِّفْهُ فَأَثْبِتْهُ وَقِفْ ... وَقِفْ عَلَى الْمَقْصُورِ حَتْمًا بِالْأَلِفْ
(60) وَالرَّوْمُ وَالْإِشْمَامُ وَالتَّضْعِيفُ ... وَالنَّقْلُ حَالَاتٌ بِهَا الْوُقُوفُ

التَّثْنِيَةُ

(61) الْقَوْلُ فِي التَّثْنِيَةِ اللَّفْظِيَّهْ ... الْوَاوُ لِلْعَطْفِ بِهَا مَنْوِيَّهْ
(62) لِأَنَّهَا اسْمَانِ بِلَفْظٍ وَاحِدِ ... فَإِنْ تُثَنِّ خَالِدًا مَعْ خَالِدِ
(63) فِي الرَّفْعِ قُلْتَ : خَالِدَانِ بِالْأَلِفْ ... وَالنُّونُ كَالتَّنْوِينِ فَاحْذِفْ إِنْ تُضِفْ
(64) وَالنَّصْبُ كَالْجَرِّ بِيَاءٍ سَاكِنَهْ ... وَقَبْلَهَا الْفَتْحَةُ فِيهَا بَائِنَهْ
(65) وَكُلُّ مَقْصُورِ ثُلَاثِيِّ الْبِنَا ... فِيهَا بِرَدِّ أَصْلِهِ تَعَيَّنَا
(66) فَقُلْ بِوَاوٍ : عَصَوَانِ كَالْقَنَا ... وَقُلْ بِيَاءٍ : رَحَيَانِ كَالْفَتَى

---

(1) البيت من السريع .

(67) وَإِنْ يَزِدْ فَالْيَاءُ لَا تُحَوَّلُ وَالْيَاءُ فِي الْمَنْقُوصِ لا تَزُولُ
(68) تَقُولُ : قَاضِيَانِ أَعْلَيَانِ وَشَذَّ فِي الْمَقْصُورِ مِذْرَوَانِ
(69) مِثْلُ : شُذُوذِ قَوْلِهِمْ أَلْيَانِ فَحَذَفُوا التَّاءَ كَذَا خُصْيَانِ
(70) وَارْدُدْ إِلَى الْأَصْلِ أَبًا وَإِخْوَتَهْ وَفِي دَمٍ وَبَابِهِ لَنْ تُثْبِتَهْ
(71) وَالْهَمْزُ إِنْ يَزِدْ فَوَاوًا يُبْدَلُ وَإِنْ يَكُنْ أَصْلاً فَهَمْزًا يُجْعَلُ
(72) تَقُولُ فِي الْأَصْلِيِّ : قُرَّاءَانِ بِالْهَمْزِ وَالْمَزِيدُ حَمْرَاوَانِ

الْجُمُوعُ

(73) الْقَوْلُ فِي جَمْعِ الْمُذَكَّرِ الْعَلَمْ وَالْوَصْفُ وَالْوَاحِدُ فِيهِ سَلِمْ
(74) وَالْعَقْلُ شَرْطٌ فِيهِمَا جَمِيعَا الاِسْمُ إِنْ سَلَّمْتَهُ مَجْمُوعَا
(75) أَلْحَقْتَهُ فِي الرَّفْعِ وَاوًا سُكِّنَتْ وَالنَّصْبُ كَالْجَرِّ بِيَاءٍ لُيِّنَتْ
(76) وَالضَّمُّ قَبْلَ الْوَاوِ كَالزَّيْدُونَا وَالْكَسْرُ قَبْلَ الْيَاءِ كَالزَّيْدِينَا
(77) وَالْفَتْحُ فِي الْمَقْصُورِ نَائِبُ الْأَلِفْ وَالنُّونُ مَفْتُوحٌ وَإِنْ تُضِفْ حُذِفْ
(78) وَأَعْرَبُوا كَالْفَرْدِ جَمْعَ التَّكْسِيرْ وَسَالِمُ التَّأْنِيثِ يَتْلُو التَّذْكِيرْ[1]
(79) كَخَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ الْعُلَى وَفِي السَّمَاوَاتِ لِجَرٍّ مُثِّلَا
(80) فَالنَّصْبُ كَالْجَرِّ وَفِي الرَّفْعِ يُضَمّ وَفِيهِ تَنْوِينٌ كَنُونٍ مُلْتَزَمْ
(81) أَلَا تَرَى مِنْ عَرَفَاتٍ تُصْرَفُ مَعْ أَنَّهَا مُؤَنَّثٌ مُعَرَّفُ
(82) وَتُحْذَفُ التَّاءُ الَّتِي فِي الْوَاحِدَةْ إِذَا جَمَعْتَهَا لِأَجْلِ الْوَارِدَةْ
(83) وَأَلِفُ التَّأْنِيثِ يَاءٌ تُبْدَلُ إِلَّا إِذَا مُدَّتْ فَوَاوًا تُجْعَلُ
(84) فَقَصْرُهَا حُبْلَى وَحُبْلَيَاتُ وَالْمَدُّ صَحْرَاءُ وَصَحْرَاوَاتُ

---

(1) البيت من السريع .

(85) وَمِثْلُ : هِنْدٍ جُمَلَ دَغْدٍ يُجْمَعُ طَوْرًا بِتَخْفِيفٍ وَطَوْرًا تُتْبَعُ
(86) وَمِثْلُ : جَفْنَةٍ بِفَتْحٍ جُمِعَتْ كَالْجَفَنَاتِ وَالصِّفَاتِ أُسْكِنَتْ
(87) وَأُسْكِنَ الْمُعْتَلُّ كَالْعَوْرَاتِ وَمَا حَوَى التَّشْدِيدَ كَالشَّدَّاتِ
(88) وَمِثْلُ : خُطْوَةٍ وَسِدْرَةٍ أَتَتْ فِي جَمْعِهَا لُغًا ثَلَاثٌ رُوِيَتْ
(89) شَذَّ قَوْلُهُمْ : سُرَادِقَاتُ جَمْعُ مُذَكَّرٍ وَحَمَّامَاتُ
(90) مِثْلُ : شُذُوذِ قَوْلِهِمْ : سُنُونَا وَأَرَضُونَ وَكَذَا حَرُونَا

أَزْمِنَةُ الْأَفْعَالِ

(91) الْقَوْلُ فِي أَزْمِنَةِ الْأَفْعَالِ الْحَالِ وَالْمَاضِي وَالاِسْتِقْبَالِ
(92) بِأَمْسِ قَدِّرْ مَا مَضَى نَحْوَ : قَعَدْ وَالْآنَ لِلْحَاضِرِ وَالْآتِي بِغَدْ
(93) وَالْحَالُ لَا لَفْظَ لَهُ بِهِ انْفَرَدْ لَكِنَّ لَفْظَ الْحَالِ وَالْآتِي اتَّحَدْ
(94) وَإِنَّمَا صِيغَ لِلِاسْتِقْبَالِ الْأَمْرُ كَاضْرِبْ وَهْوَ غَيْرُ حَالِ
(95) وَابْنِ عَلَى الْفَتْحِ الْمُضِيَّ حَتَّى يَأْتِي الضَّمِيرُ نَحْوَ : قُمْتُ قُمْتَا
(96) وَالْأَمْرُ كَاضْرِبْ بِالسُّكُونِ يُبْنَى وَاحْذِفْ عَلِيلاً كَامْضِ وَاغْزُ وَاعْنَا
(97) وَالْمُبْهَمُ الْمُعْرَبُ لِلتَّشْبِيهِ بِالاِسْمِ حَرْفٌ مِنْ أَتَيْتُ فِيهِ
(98) نَحْوُ : أَنَا أَضْرِبُ نَحْنُ نَضْرِبُ وَأَنْتَ تَضْرِبُ وَزَيْدٌ يَضْرِبُ
(99) هَذَا خُصُوصًا مُعْرَبٌ مُرْتَفِعُ فَاجْزِمْهُ وَانْصِبْهُ بِمَا سَتَسْمَعُ

جَوَازِمُ الْمُضَارِعِ

(100) فَجَزْمُهُ بِلَمْ وَلَمَّا وَأَلَمْ وَلَامِ أَمْرٍ وَبِلَا النَّهْيِ انْجَزَمْ
(101) وَاجْزِمْ بِحَرْفِ الشَّرْطِ وَهْوَ إِنْ وَمَا ضُمِّنَ مَعْنَاهُ فَمِنْهُ مَنْ وَمَا
(102) وَمِنْهُ أَيٌّ وَمَتَى وَمَهْمَا وَحَيْثُمَا وَأَيْنَمَا وَإِذْ مَا

(103) وَمِنْهُ أَيَّانَ وَمِنْهُ أَنَّى ... وَاجْزِمْ جَوَابَ الشَّرْطِ إِنْ لَمْ يُبْنَ
(104) تَقُولُ : إِنْ تُلْمِمْ بِنَا نُكْرِمْكَا ... وَأَيُّ شَيْءٍ تُعْطِنَا نَشْكُرْكَا
(105) وَاجْزِمْ جَوَابَ الْأَمْرِ وَالتَّمَنِّي ... وَالْعَرْضِ وَالتَّحْضِيضِ إِنْ لَمْ تَبْنِ
(106) نَحْوُ : أَلَا تَنْزِلُ فِينَا تُكْرَمْ ... وَهَكَذَا الْجَوَابُ لِلْمُسْتَفْهِمْ
(107) وَأَحْرُفُ التَّحْضِيضِ مِنْهَا هَلاَّ ... لَوْلَا وَلَوْمَا مِثْلُهَا وَأَلَّا

نَوَاصِبُ الْمُضَارِعِ

(108) وَنَصْبُهُ بِأَنْ وَلَنْ ثُمَّ إِذَنْ ... وَأَحْرُفٍ فِيهَا أَتَى إِضْمَارُ أَنْ
(109) كَيْ لاَمُ كَيْ لاَمُ الْجُحُودِ حَتَّى ... وَالْوَاوُ وَالْفَاءُ إِذَا أَجَبْتَا
(110) الْأَمْرَ وَالنَّهْيَ وَالِاسْتِفْهَامَا ... كَجِئْ لَنَا فَنُولِيَ الْإِكْرَامَا
(111) وَالْعَرْضَ وَالتَّحْضِيضَ وَالتَّمَنِّيَا ... نَحْوُ : أَلَا تَزُورُنَا فَنُغْطِيَا
(112) وَمَا أُعِيبَ فِعْلُهُ فَاغْذُلَهْ ... وَلَا تَعِبْ فِعْلَ امْرِئٍ وَتَفْعَلَهْ
(113) وَسِرْتُ حَتَّى أَدْخُلَ الْبَلْدَةَ أَيْ ... سِرْتُ إِلَى أَنْ أَوْ عَلَى تَقْدِيرِ كَيْ
(114) وَأَوْ كَمِثْلِ : الزَّمْهُ أَوْ يَقْضِينِي ... فَانْصِبْ بِإِلَّا أَنْ لِمَعْنَى بَيِّنِ

عَلاَمَاتُ إِعْرَابِ الْمُضَارِعِ

(115) وَارْفَعْ مُضَارِعًا صَحِيحَ الْآخِرِ ... مِثْلُ : يَقُومُ بِانْضِمَامٍ ظَاهِرِ
(116) وَانْصِبْهُ بِالْفَتْحِ وَإِنْ يُجْزَمْ سَكَنْ ... وَالرَّفْعُ فِي مُعْتَلِّهِ لَمْ يُسْتَبَنْ
(117) وَالنَّصْبُ فِيهِ بَانَ إِلَّا فِي الْأَلِفْ ... وَفِي انْجِزَامِهِ أَخِيرُهُ حُذِفْ

الْأَفْعَالُ الْخَمْسَةُ

(118) ثُمَّ ثُبُوتِ نُونِ يَفْعَلُونَا ... وَتَفْعَلَانِ مَعَ تَفْعَلِينَا

(119) عَلاَمَةٌ لِرَفْعِهِ الْمُبِينِ وَاجْزِمْهُ وَانْصِبْهُ بِحَذْفِ النُّونِ

نُونَا التَّوْكِيدِ الشديد

(120) وَنُونُ يَفْعَلَنْ وَيَفْعَلَنَّ مُؤَكِّدًا حَلَّ بِهِ لِيُبْنَى

(121) وَنُونُ يَفْعَلْنَ لِأُنْثَى جُمِعَتْ يُبْنَى لَهَا بِالْوَقْفِ كَيْفَ وَقَعَتْ

(122) وَابْنِ افْعَلاَهُ وَانْعَلِيهِ وَافْعَلُوا بِالْحذْفِ كَالْمَجْزُومِ ذَاكَ يُجْعَلُ

حُرُوفُ الْجَرِّ

(123) الْقَوْلُ فِي ذِكْرِ حُرُوفِ الْجَرِّ وَالْقَسَمُ اعْتَقَبَهَا فِي الذِّكْرِ

(124) مِنْ وَإِلَى وَفِي وَرُبَّ وَعَلَى وَعَنْ وَحَاشَى وَعَدَا ثُمَّ خَلاَ

(125) وَالْكَافُ وَاللاَّمُ وَمُذْ وَالْبَاءُ وَالْوَاوُ لِلْقَسَمِ ثُمَّ التَّاءُ

(126) وَمَعْ وَحَتَّى ثُمَّ مُنْذُ ثُمَّتْ لَوْلاَ عَلَى خُلْفٍ وَكَيْ فَتَمَّتْ

(127) مِثَالُ : كَيْ كَيْمَهْ فِي الاِسْتِخْبَارِ فَمَا عَلَيْهَا احْكُمْ بِالاِنْجِرَارِ

(128) وَسِيبَوَيْهِ جَرَّ بَعْدَ لَوْلا لَوْلاَكَ لَوْلاَهُ رَآهُ أَوْلَى

(129) كَقَوْلِهِمْ : كَمْ مَوْطِنٍ لَوْلاَيَا وَابْنُ يَزِيدَ رَدَّ هَذَا الرَّأْيَا

(130) وَاجْرُرْ بِحَتَّى نَحْوُ : حَتَّى مَطْلَعِ وَبَعْدَ مُذْ وَمُنْذُ إِنْ شِئْتَ ارْفَعِ

(131) تَقُولُ : مَا أَكَلْتُ مُذْ يَوْمَانِ وَمُنْذُ يَوْمَانِ هُمَا ظَرْفَانِ

(132) وَإِنْ جَرَرْتَ فَهُمَا حَرْفَانِ حَرْفَا ابْتِدَاءِ غَايَةِ الزَّمَانِ

(133) هُمَا كَمِنْ فِي غَايَةِ الْمَكَانِ تَقُولُ فِي مِنْ : سِرْتُ مِنْ عُمَانِ

(134) أَمَّا إِلَى فَلانْتِهَاءِ الْغَايَهْ مَبْدَؤُهَا مِنْ وَإِلَى النِّهَايَهْ

(135) وَالْكَافُ لِلتَّشْبِيهِ قَدْ تَكُونُ اسْمًا وَحَرْفًا مِثْلُ : مَا يُبِينُ

★ ★ ★

(136) فِي قَوْلِ مَنْ جَمَعَ بَيْنَ كَافَيْنْ وَصَالِيَاتٍ كَكَمَا يُؤْثَفَيْنْ[1]

(137) وَاللَّامُ لِلتَّخْصِيصِ وَالتَّمْلِيكِ كَمَا تَقُولُ : الْمَالُ لِلْمَلِيكِ

(138) وَالْبَاءُ لِلإِلْصَاقِ قَدْ تُزَادُ كَمَا تُزَادُ مِنْ فَلا تُرَادُ

(139) شَاهِدُهُ كَفَى بِهِ شَهِيدَا وَمَا بِهِ مِنْ أَحَدٍ مِنْ زِيدَا

(140) وَرُبَّ لِلتَّقْلِيلِ فِي الْمُنْكَرِ كَرُبَّ ضَيْفٍ طَارِقٍ لَيْلاً قُرِي

(141) وَبَعْدَ وَصْفِ الاِسْمِ يَأْتِي مُظْهَرَا عَامِلُ رُبَّ أَوْ يَكُونُ مُضْمَرَا

(142) وَرُبَّ إِنْ كُفَّتْ بِمَا كَرُبَّمَا صَارَتْ كَمِثْلِ إِنَّمَا وَقَلَّمَا

(143) فَيَقَعُ الْفِعْلُ وَالاِسْمُ بَعْدَهَا وَأَضْمَرُوا فِي الشِّعْرِ رُبَّ وَحْدَهَا

(144) وَحَيْثُمَا لَهَا دَلِيلٌ بَاقِي كَقَوْلِهِ : وَقَاتِمِ الأَعْمَاقِ

(145) وَفِي مَعَ الْخُلْفُ فَقِيلَ : ظَرْفُ وَقِيلَ : إِنْ أُسْكِنَ فَهْوَ حَرْفُ

(146) وَعَنْ إِذَا جَرَرْتَهُ اسْمٌ وَعَلَى مِنْ عَنْ يَمِينٍ مِنْ عَلَيْهِ نُقِلاَ

الْقَسَمُ

(147) وَالتَّاءُ فِي الْقَسَمِ فَرْعُ الْوَاوِ فِي اللَّهِ حَسْبُ لَهُمَا التَّسَاوِي

(148) وَالْوَاوُ فَرْعُ الْبَاءِ ثُمَّ كَثُرَا وَمَعَهُ فِعْلُ الْيَمِينِ أُضْمِرَا

(149) وَيَظْهَرُ الْفِعْلُ مَعَ الْبَاءِ فَقَطْ وَيَنْصِبُ الاِسْمَ إِذَا الْحَرْفُ سَقَطْ

(150) تَقُولُ : وَاللَّهِ وَأَقْسَمْتُ بِهِ وَقَدْ تَقُولُ : اللَّهَ حَالَ نَصْبِهِ

(151) وَقُلْ : هَأَللَّهِ وَآللَّهِ وَجُرَّ إِذْ نَابَ هَا وَالْهَمْزُ عَنْ حَرْفٍ يُجَرَّ

(152) وَفِي أَمَانَةِ وَعَهْدِ اللَّهِ الرَّفْعُ وَالنَّصْبُ بِلاَ اشْتِبَاهِ

(153) وَفِي لَعَمْرُ وايْمُنُ الرَّفْعُ وَجَبْ وَعَمْرُ مَصْدَرٌ بِفِعْلِهِ انْتَصَبْ

---

(1) البيت من السريع .

(154) وَقِيلَ : لِلَّهِ وَمِنْ رَبِّي قَسَمْ ... وَمِيمُهُ مَكْسُورَةٌ وَقَدْ تُضَمْ

(155) وَالْجُمْلَةُ الَّتِي يُجَابُ الْقَسَمُ ... بِهَا تَكُونُ اسْمِيَّةً فَتَلْزَمُ

(156) إِنَّ وَقَدْ أَدْخَلَ قَوْمٌ لامَا ... مَكَانَ إِنَّ أَكَّدَ الْكَلَامَا

(157) تَقُولُ : وَاللَّهِ لَزَيْدٌ مُفْضِلُ ... وَاللَّهِ إِنَّ خَالِدًا مُفَضَّلُ

(158) وَالْفِعْلُ إِنْ تُجِبْ بِهِ فَجِئْ بِقَدْ ... وَاللَّامِ نَحْوُ : وَالسَّمَا لَقَدْ رَشَدْ

(159) وَفِي الْمُضَارِعِ ايتِ بِاللَّامِ وَزِدْ ... نُونًا مُؤَكِّدًا عَلَيْهِ يَعْتَمِدْ

(160) شُدِّدَ أَوْ خُفِّفَ بِالسَّوَاءِ ... وَمِنْهُ مَا بِاللَّامِ حَسْبُ جَاءِ

(161) وَإِنْ أَتَى الْجَوَابُ مَنْفِيًّا بِلَا ... أَوْ مَا كَقَوْلِي : وَالسَّمَا مَا فَعَلَا

(162) فَإِنَّهُ يَجُوزُ حَذْفُ الْحَرْفِ ... إِذْ أَمِنُوا الْإِلْبَاسَ حَالَ الْحَذْفِ

(163) كَقَوْلِهِ : تَاللَّهِ تَفْتَؤُ حُذِفْ ... لا مِنْهُ أَيْ لَا تَفْتَؤُ الْمَعْنَى عُرِفْ

الْمَمْنُوعُ مِنَ الصَّرْفِ

(164) الْقَوْلُ فِي بَيَانِ غَيْرِ الْمُنْصَرِفْ ... الصَّرْفُ فِي الْأَسْمَاءِ أَصْلٌ اسْتُخِفَّ

(165) وَهْوَ فِي الاِسْمِ الْأَمْكَنِ الْأَصْلُ يَقَعْ ... وَالصَّرْفُ بِالتَّنْوِينِ وَالْجَرِّ تَبَعْ

(166) وَالصَّرْفُ مَمْنُوعٌ مِنِ اسْمٍ مُشْبِهِ ... لِلْفِعْلِ مِنْ وَجْهَيْنِ أَوْ مِنْ أَوْجِهِ

(167) وَهْيَ فُرُوعٌ تِسْعَةٌ إِذَا اجْتَمَعْ ... مِنْهَا فِي الِاسْمِ اثْنَانِ فَالصَّرْفُ امْتَنَعْ

(168) عَدْلٌ وَتَأْنِيثٌ وَجَمْعٌ أَقْصَى ... وَعُجْمَةٌ وَوَزْنُ فِعْلٍ خُصَّا

(169) وَنُونُ فَعْلَانَ الْمَزِيدِ وَالصِّفَةْ ... وَاسْمٌ مُرَكَّبٌ وَالِاسْمُ الْمَعْرِفَةْ

(170) فَالْعَدْلُ وَالتَّعْرِيفُ نَحْوُ : عُمَرَا ... وَالْوَزْنُ وَالتَّعْرِيفُ نَحْوَ : بَدَّرَا

(171) وَأَحْمَدٍ وَتَغْلِبٍ وَيَشْكُرَا ... وَالْوَزْنُ وَالْوَصْفُ كَمِثْلِ : أَحْمَرَا

(172) وَالْوَصْفُ وَالْعَدْلُ كَمِثْلِ أُخَرَا ... وَمِثْلِ مَثْنَى وَثُلَاثَ اشْتَهَرَا

(173) وَعَلَمٌ أُنِّثَ نَحْوُ حَمْزَةْ ... وَزَيْنَبٍ وَحَلَبٍ وَعَزَّةْ

(174) وَأَلِفُ التَّأْنِيثِ نَحْوُ : سَكْرَى ... وَنَحْوَ : حَمْرَاءَ وَنَحْوَ : بُشْرَى

(175) تُعَدُّ فَرْعَيْنِ فَلا يَنْصَرِفُ ... مَا هِيَ فِيهِ نَكَّرُوا أَوْ عَرَّفُوا

(176) وَهَكَذَا الْجَمْعُ الْعَدِيمُ الْمِثْلِ ... فِي الْمُفْرَدَاتِ مَا لَهُ مِنْ شَكْلِ

(177) يُعَدُّ فَرْعَيْنِ فَلَيْسَ يَنْصَرِفْ ... نَحْوُ : مَحَارِيبَ مَسَاجِدَ عُرِفْ

(178) ثَالِثُهُ الأَلِفُ ثُمَّ بَعْدَهُ ... حَرْفَانِ أَوْ ثَلاثَةٌ أَوْ شَدَّهْ

(179) وَزَائِدًا مُعَرَّفٍ كَعِمْرَانْ ... وَنَحْوُ : عُثْمَانَ وَنَحْوُ : عَفَّانْ

(180) وَغَطَفَانَ وَانْصِرَافُ حَسَّانْ ... إِذْ نُونُهُ أَصْلٌ كَذَاكَ تَبَّانْ

(181) وَزَائِدًا الْوَصْفِ كَمِثْلِ سَكْرَانْ ... مُقَابِلا سَكْرَى كَذَا اصْرِفْ عُرْيَانْ[1]

(182) وَعَلَمِيَّةُ الَّذِي تَرَكَّبَا ... كَحَضْرَمَوْتَ وَكَمَعْدِي كَرِبَا

(183) أَمَّا مِثَالُ عُجْمَةِ الأَعْلامِ ... فَنَحْوُ : إِسْحَاقَ وَإِبْرَاهَامِ

(184) إِلَّا ثُلاثِيًّا بِهِ قَدْ سَكَنَا ... ثَانِيهِ فَالصَّرْفُ كَنُوحٍ عُيِّنَا

(185) إِلَّا مُؤَنَّثًا كَمِصْرَ الْمَعْرِفَةْ ... فَذَا كَهِنْدٍ بَعْضُهُمْ مَا صَرَفَهْ

(186) وَكُلَّ مَا لَمْ يَنْصَرِفْ مُنَكَّرَا ... لَمْ يَنْصَرِفْ مُعَرَّفًا كَأَحْمَرَا

(187) وَإِنْ تُعَرِّفْهُ بِلامٍ أَوْ تُضِفْ ... أَوْ نُكِّرَ الْعَلَمُ فَهُوَ مُنْصَرِفْ

(188) وَإِنْ أَتَاكَ اسْمٌ لِحَيٍّ أَوْ لِأَبْ ... تَصْرِفُهُ نَحْوُ : قُرَيْشٍ وَعَرَبْ

(189) وَإِنْ تُرِدْ قَبِيلَةً أَوْ أُمَّا ... لَمْ يَنْصَرِفْ كَتَغْلِبَ وَلَخْمَا

(190) كَذَا إِذَا أَرَدْتَ بِالْبُلْدَانِ ... تَأْنِيثَ تَعْرِيفٍ كَمِنْ عُمَانِ

(191) لَمْ يَنْصَرِفْ إِذْ بُقْعَةٍ أَرَدْتَا ... وَإِنْ أَرَدْتَ مَوْضِعًا صَرَفْتَا

(192) كَوَاسِطٍ وَدَانِجٍ وَفَلْجِ ... دَلِيلُهَا فِي الشِّعْرِ لِلْمُحْتَجِّ

(193) كَذَاكَ لا تُصْرَفُ أَسْمَاءُ السُّوَرْ ... كَهُودَ وَالتَّأْنِيثُ فِيهَا يُعْتَبَرْ

---

(1) الأبيات (179 – 181) من السريع .

(194) مَا لَمْ تَكُنْ فِي نِيَّةِ الْإِضَافَةْ إِذْ ذَاكَ فَاصْرِفْ مَا اقْتَضَى انْصِرَافَهْ

(195) وَمِثْلُ : حَامِيمِ وَيَاسِينِ بُنِي وَقِيلَ بَلْ بِتَرْكِ صَرْفِهَا اعْتُنِي

الْأَفْعَالُ الْمُتَعَدِّيَةُ وَاللَّازِمَةُ

(196) الْقَوْلُ فِي الْأَفْعَالِ فِي التَّعَدِّي وَتَنْتَهِي لِسَبْعَةٍ فِي الْعَدِّ

(197) أَوَّلُهَا لَمْ يَتَجَاوَزْ فَاعِلَا إِذْ لَيْسَ لِلْمَفْعُولِ ذَاكَ قَابِلَا

(198) كَطَالَ وَاحْمَرَّ وَنَحْوُ : ظَرُفَا وَمِثْلُ : رَاحَ وَاغْتَدَى وَانْصَرَفَا

(199) وَكُلُّ فِعْلٍ رَافِعٌ فَاعِلَهُ وَلَا يَكُونُ الْفِعْلُ إِلَّا قَبْلَهُ

(200) وَيَسْتَوِي الظَّاهِرُ وَالضَّمِيرُ وَالْفِعْلُ حَتْمًا وَضْعُهُ التَّذْكِيرُ

(201) وَإِنَّمَا تَأْنِيثُهُ لِلْفَاعِلِ تَقُولُ : قَامَتْ دَعْدُ غَيْرَ فَاصِلِ

(202) فَإِنْ فَصَلْتَ الْفِعْلَ عَنْ فَاعِلِهِ لَمْ تَجِبِ التَّاءُ لَهُ فِي فِعْلِهِ

(203) وَهَكَذَا التَّخْيِيرُ فِي الْمُؤَنَّثِ غَيْرِ الْحَقِيقِيِّ فَلَا تَكْتَرِثِ

(204) وَإِنْ يُؤَنَّثْ فَاعِلٌ ضَمِيرُ فَلَيْسَ فِي تَأْنِيثِهِ تَخْيِيرُ

(205) الْآخَرُ التَّالِيهِ ذُو الْوُصُولِ بِأَحْرُفِ الْجَرِّ إِلَى مَفْعُولِ

(206) وَهْوَ عَلَى ضَرْبَيْنِ أَمَّا الْأَوَّلُ فَالْحَرْفُ حَتْمًا عَنْهُ لَيْسَ يُفْصَلُ

(207) وَالْآخَرُ الَّذِي أَجَازُوا فَصْلَهُ مِثَالُهُ اشْكُرْ خَالِدًا وَاشْكُرْ لَهُ

(208) الثَّالِثُ النَّاصِبُ مَفْعُولاً فَقَطْ وَكَوْنُهُ مُؤَخَّرًا لَا يُشْتَرَطْ

(209) إِلَّا لِلَبْسٍ لَوْ أَتَى مَعْكُوسَا كَمَا تَقُولُ : زَارَ مُوسَى عِيسَى

التَّحْذِيرُ

(210) وَيَنْصِبُ الْمَفْعُولَ فِعْلٌ مُضْمَرُ تَقُولُ : إِيَّاكَ وَشَيْئًا يُنْكَرُ

(211) وَمِثْلُهُ : مَكَّةَ وَالْهِلَالَ لَمَّا رَأَى الْأَهِبَّةَ وَالْإِهْلَالَ

(194) مَا لَمْ تَكُنْ فِي نِيَّةِ الْإِضَافَةْ إِذْ ذَاكَ فَاصْرِفْ مَا اقْتَضَى انْصِرَافَهْ
(195) وَمِثْلُ : حَامِيمِ وَيَاسِينِ بُنِي وَقِيلَ بَلْ بِتَرْكِ صَرْفِهَا اعْتُنِي

الْأَفْعَالُ الْمُتَعَدِّيَةُ وَاللَّازِمَةُ

(196) الْقَوْلُ فِي الْأَفْعَالِ فِي التَّعَدِّي وَتَنْتَهِي لِسَبْعَةٍ فِي الْعَدِّ
(197) أَوَّلُهَا لَمْ يَتَجَاوَزْ فَاعِلَا إِذْ لَيْسَ لِلْمَفْعُولِ ذَاكَ قَابِلَا
(198) كَطَالَ وَاحْمَرَّ وَنَحْوُ : ظَرُفَا وَمِثْلُ : رَاحَ وَاغْتَدَى وَانْصَرَفَا
(199) وَكُلُّ فِعْلٍ رَافِعٌ فَاعِلَهُ وَلَا يَكُونُ الْفِعْلُ إِلَّا قَبْلَهُ
(200) وَيَسْتَوِي الظَّاهِرُ وَالضَّمِيرُ وَالْفِعْلُ حَتْمًا وَضْعُهُ التَّذْكِيرُ
(201) وَإِنَّمَا تَأْنِيثُهُ لِلْفَاعِلِ تَقُولُ : قَامَتْ دَعْدُ غَيْرَ فَاصِلِ
(202) فَإِنْ فَصَلْتَ الْفِعْلَ عَنْ فَاعِلِهِ لَمْ تَجِبِ التَّاءُ لَهُ فِي فِعْلِهِ
(203) وَهَكَذَا التَّخْيِيرُ فِي الْمُؤَنَّثِ غَيْرِ الْحَقِيقِيِّ فَلَا تَكْتَرِثِ
(204) وَإِنْ يُؤَنَّثْ فَاعِلٌ ضَمِيرُ فَلَيْسَ فِي تَأْنِيثِهِ تَخْيِيرُ
(205) الْآخَرُ التَّالِيهِ ذُو الْوُصُولِ بِأَحْرُفِ الْجَرِّ إِلَى مَفْعُولِ
(206) وَهْوَ عَلَى ضَرْبَيْنِ أَمَّا الْأَوَّلُ فَالْحَرْفُ حَتْمًا عَنْهُ لَيْسَ يُفْصَلُ
(207) وَالْآخَرُ الَّذِي أَجَازُوا فَصْلَهُ مِثَالُهُ اشْكُرْ خَالِدًا وَاشْكُرْ لَهُ
(208) الثَّالِثُ النَّاصِبُ مَفْعُولاً فَقَطْ وَكَوْنُهُ مُؤَخَّرًا لَا يُشْتَرَطْ
(209) إِلَّا لِلَبْسٍ لَوْ أَتَى مَعْكُوسَا كَمَا تَقُولُ : زَارَ مُوسَى عِيسَى

التَّحْذِيرُ

(210) وَيَنْصِبُ الْمَفْعُولَ فِعْلٌ مُضْمَرُ تَقُولُ : إِيَّاكَ وَشَيْئًا يُنْكَرُ
(211) وَمِثْلُهُ : مَكَّةَ وَالْهِلَالَ لَمَّا رَأَى الْأَهِبَّةَ وَالْإِهْلَالَ

(212) شَأْنَكَ وَالْحَجَّ أَيِ الْزَمْ شَأْنَكَا أَهْلَكَ وَاللَّيْلَ أَيِ الْحَقْ أَهْلَكَا
(213) وَهَكَذَا كِلَيْهِمَا وَتَمْرَا إِيَّاكَ إِيَّاكَ الْمِرَاءَ الشَّرَّا
(214) وَانْتَهِ خَيْرًا وَوَرَاءَ أَوْسَعَا وَنَاقَةَ اللَّهِ وَكُلٌّ سُمِعَا
(215) قَدْ أَضْمَرُوا أَعْطِ وَزِدْنِي وَاحْذَرِ وَاتَّقِ وَأْتِ مِثْلُ ذَاكَ يُضْمَرُ
(216) وَمِنْهُ مَفْعُولٌ عَلى الْمَعْنَى حُمِلْ أُضْمِرَ فِعْلُهُ كَبَيْتٍ قَدْ نُقِلْ
(217) قَدْ سَالَمَ الْحَيَّاتُ مِنْهُ الْقَدَمَا الْأُفْعُوَانَ وَالشُّجَاعَ الشَّجْعَمَا

تَعَدِّي الْفِعْلِ إِلَى الْمَفْعُولِ الثَّانِي بِحَرْفِ جَرٍّ

(218) الرَّابِعُ الَّذِي لَهُ مَفْعُولُ ثُمَّ لَهُ لِآخِرٍ وُصُولُ
(219) لَكِنْ بِحَرْفِ الْجَرِّ نَحْوُ : اخْتَرْتُ وَقَدْ أَمَرْتُ وَقَدِ اسْتَغْفَرْتُ
(220) يَكُونُ سَاقِطًا وَمُسْتَبِينَا كَاخْتَارَ مُوسَى قَوْمَهُ سَبْعِينَا

الْأَفْعَالُ الْمُتَعَدِّيَةُ إِلَى مَفْعُولَيْنِ

(221) الْخَامِسُ النَّاصِبُ مَفْعُولَيْنِ نَحْوُ : كَسَوْتُ الْعَبْدَ حُلَّتَيْنِ
(222) وَسَادِسٌ لَهَا ثَمَانٍ تُطْلَبُ مُبْتَدَأً وَخَبَرًا فَتَنْصِبُ
(223) وَهْيَ ظَنَنْتُ مَعْ حَسِبْتُ خِلْتُ عَلِمْتُ مَعْ جَعَلْتُ مَعْ زَعَمْتُ
(224) وَجَدْتُ مَعْ رَأَيْتُ وَهْيَ كُلُّهَا تُلْغَى أَخِيرَةً وَقَدْ تُغْمِلُهَا
(225) وَإِنْ تَوَسَّطَتْ أَتَى التَّخْيِيرُ لَكِنَّهَا إِغْمَالُهَا الْمَشْهُورُ
(226) وَإِنْ تَقَدَّمَتْ فَأَعْمِلْ مُطْلَقَا مَا لَمْ تُصَادِفْ بَعْدَهَا مُعَلِّقَا
(227) لَامُ ابْتِدَاءٍ وَحُرُوفُ الْجَحْدِ وَحَرْفُ الِاسْتِفْهَامِ لَا تُعَدِّ
(228) نَحْوُ : عَلِمْتُ مَنْ تَرَى أَبُوكَا وَقَدْ ظَنَنْتُ مَا هُنَا أَخُوكَا
(229) وَإِنْ تَصِلْ بِهَا ضَمِيرَ الشَّأْنِ فَارْفَعْ كَخِلْتُهُ هُنَا الزَّيْدَانِ

(230) وَإِنْ تَصِلْ بِهَا ضَمِيرَ الْمَصْدَرِ أَوِ الزَّمَانِ أَوْ مَكَانٍ مُضْمَرِ
(231) فَإِنَّهَا تَنْصِبُ مَفْعُولَيْنِ وَإِنْ تَكُنْ رَأَيْتَ رَأْيَ الْعَيْنِ
(232) فَإِنَّهَا تَنْصِبُ مَفْعُولاً فَقَطْ وَفِي الْجَمِيعِ فِعْلُ قَلْبٍ يُشْتَرَطْ

الْأَفْعَالُ الْمُتَعَدِّيَةُ إِلَى ثَلاثَةِ مَفَاعِيل

(233) السَّابِعُ الَّذِي عَلَيْهِ يُدْخَلُ الْهَمْزُ أَوْ ضُعِّفَ ثُمَّ يُنْقَلُ
(234) إِلَى ثَلاثَةٍ تَقُولُ أَعْلَمَا الْقَوْمُ خَالِدًا أَبَاكَ الْأَكْرَمَا
(235) كَذَا تَعَدَّى لِثَلاثَةٍ أَرَى كَذَاكَ أَنْبَا وَكَذَاكَ أَخْبَرَا

الْمَنْصُوبَاتُ

(236) الْقَوْلُ فِي تَعْدِيَةِ الْأَفْعَالِ لِسَبْعَةٍ تَأْتِي عَلَى التَّوَالِي

الْمَفْعُولُ الْمُطْلَقُ

(237) الْمَصْدَرُ الْمُبْهَمُ لِلتَّأْكِيدِ مِثْلُ : بَيَانِ النَّوْعِ وَالْمَحْدُودِ
(238) وَالْكُلُّ مَنْصُوبٌ إِذَا مَا وَقَعَا عَلَيْهِ فِعْلٌ كَطَمِعْتُ طَمَعَا
(239) وَمِنْ بَيَانِ النَّوْعِ عَادَ الْقَهْقَرَى وَاشْتَمَلَ الصَّمَّاءَ يَمْشِي الْخَطَرَا
(240) وَقَدْ ضَرَبْتُهُ أَشَدَّ الضَّرْبِ سَوْطَيْنِ أَوْ أَلْفًا كَهَذَا الضَّرْبِ
(241) وَالْفِعْلُ تَارَةً يَكُونُ مُضْمَرَا وَيُنْصَبُ الَّذِي يَكُونُ مَصْدَرَا
(242) تَقُولُ : خَيْرَ مَقْدَمٍ وَسَقْيَا وَمَرْحَبًا وَنِعْمَةً وَرَعْيَا
(243) وَمِنْهُ لَبَّيْكَ وَوَيْلاً كَيْلاَ وَمِنْهُ سُبْحَانَ وَوَيْلاً عَوْلاَ
(244) وَخَيْبَةً وَجَنْدَلاً وَبَهْرَا وَصِبْغَةَ اللَّهِ وَجَدْعًا عَقْرَا

★ ★ ★

ظَرْفَا الزَّمَانِ وَالْمَكَانِ

(245) وَالظَّرْفُ ظَرْفَانِ فَأَمَّا الْأَوَّلُ ... فَهْوَ زَمَانُ الْفِعْلِ فِيهِ يُفْعَلُ
(246) تَقُولُ فِي الْمُبْهَمِ : سِرْتُ دَهْرَا ... وَفِي الَّذِي يَخْتَصُّ : سِرْتُ الشَّهْرَا
(247) فَمِنْهُ مَا لَمْ يَنْصَرِفْ مُذَكَّرَا ... مَعْرِفَةَ عُدِلَ أَعْنِي سَحَرَا
(248) وَمِنْهُ مَا تَنْكِيرُهُ قَدِ اسْتَمَرّ ... نَحْوُ : مَسَاءٍ وَصَبَاحٍ وَبَكَرْ
(249) وَمِنْهُ مَا أُنِّثَ وَهْوَ مَعْرِفَةْ ... كَغُدْوَةٍ وَبُكْرَةٍ لَنْ نَصْرِفَهْ
(250) وَمِنْهُ مَا تَنْقُلُهُ فَتُخْبِرُ ... عَنْهُ وَتَارَةً بِهِ تُخَبِّرُ
(251) أَمَّا الْمَكَانُ فَالْجِهَاتُ السِّتُّ ... مِثَالُهُ يُمْنَةَ خَلْفَ تَحْتَ
(252) وَعَكْسُهَا فَوْقَ أَمَامَ يُسْرَةُ ... وَمِثْلُهَا مَا سَأُبِينُ أَمْرَهْ
(253) مِنْهُ تِجَاهُ وَكَذَا حِذَاءُ ... وَمِنْهُ تِلْقَاءُ كَذَا إِزَاءُ
(254) وَدُونَ مِنْهَا وَكَذَا عِنْدَ وَمَعْ ... فَهَذِهِ وَشِبْهُهَا انْصِبْهَا جُمَعْ
(255) وَهَكَذَا تَفْعَلُ فِي الْمَعْدُودِ ... كَالْمَيْلِ وَالْفَرْسَخِ وَالْبَرِيدِ
(256) وَالظَّرْفُ قَدْ يَدْخُلُهُ الْبِنَاءُ ... كَمِثْلِ مِنْ قَبْلُ وَمِنْ وَرَاءُ
(257) وَفِي بِهِ تُقَدَّرُ الظُّرُوفُ ... وَهْوَ إِذَا نَصَبْتَهَا مَحْذُوفُ
(258) وَلَا يَجُوزُ حَذْفُ مَا يُعَدَّى ... عَنْ أَمْكُنٍ خُصَّتْ إِلَيْهَا عُدِّي
(259) كَالدَّارِ وَالْمَسْجِدِ وَالْأَسْوَاقِ ... وَالشَّامِ وَالْمَشْرِقِ وَالْعِرَاقِ

الْحَالُ

القطع

(260) وَالْحَالُ هَيْئَةٌ شَبِيهُ الْوَصْفِ ... كَجَاءَ زَيْدٌ خَائِفًا يَسْتَخْفِي
(261) مَنْصُوبَةٌ مُشْتَقَّةٌ مَنْكُورَةْ ... حَالٌ مِنَ الْمَعْرِفَةِ الْمَذْكُورَةْ
(262) بَعْدَ كَلَامٍ تَمَّ فَهْيَ فَضْلَةْ ... فِيهَا ضَمِيرٌ وَتَكُونُ جُمْلَةْ

(263) فَتَلْزَمُ الْوَاوَ وَطَوْرًا تُحْذَفُ ... وَالْحَالُ مِنْ عَامِلِهَا مَا يَضْعُفُ
(264) فَلا تُقَدِّمْهَا عَلَى تَنْبِيهِ ... وَلا إِشَارَةٍ وَلا تَشْبِيهِ
(265) وَلا عَلَى ظَرْفٍ لَهُ فِيهَا عَمَلْ ... وَفِي سِوَاهَا إِنْ تُقَدَّمْ لَمْ تَبَلْ
(266) وَحَالُ مَا نُكِّرَ قَبْلَهُ يَحِلّْ ... كَقَوْلِهِ : لِمَيَّ مُوحِشًا طَلَلْ
(267) وَالْحَالُ قَدْ تَكُونُ تَأْكِيدًا كَمَا ... قَالَ : هُوَ الْحَقُّ مُصَدِّقًا لِمَا
(268) وَقَدْ تَجِيءُ الْحَالُ طَوْرًا مَعْرِفَهْ ... فِي حُكْمِ تَنْكِيرٍ وَمُشْتَقٌّ صِفَهْ
(269) كَقَوْلِهِ : أَرْسَلَهَا الْعِرَاكَا ... وَجُهْدَهُ وَوَحْدَهُ أَتَاكَا

التَّمْيِيزُ

(270) وَالْأَصْلُ فِي التَّمْيِيزِ تَفْسِيرُ الْعَدَدْ ... وَالْكَيْلِ وَالْوَزْنِ وَمَمْسُوحٍ يُحَدّْ
(271) بِوَاحِدٍ مَنْكُورٍ اسْمَ جِنْسِ ... مُقَدَّرٍ بِمِنْ مُزِيلِ اللَّبْسِ
(272) نَحْوُ : ثَلاثِينَ مَنًّا شَرَابَا ... وَنَحْوُ : قَدْرِ رَاحَةٍ سَحَابَا
(273) يُنْصَبُ عَنْ نُونٍ وَعَنْ تَنْوِينِ ... وَعَنْ إِضَافَةٍ عَلَى التَّبْيِينِ
(274) مُشَبَّهٍ بِضَارِبِينَ رَجُلا ... تَقُولُ لِي : مِلْءُ الْإِنَاءِ عَسَلا
(275) وَاسْتَعْمَلُوهُ بَعْدُ فِي أَفْعَالِ ... مَغْمُولُهَا يُؤْذِنُ بِانْتِقَالِ
(276) تَقُولُ مِنْهَا : طَابَ زَيْدٌ نَفْسَا ... وَالْأَصْلُ : طَابَتْ نَفْسُ زَيْدٍ عَكْسَا
(277) وَلا تُؤَخِّر عَامِلَ التَّمْيِيزِ ... وَحَكَمُوا فِي الْفِعْلِ بِالتَّجْوِيزِ
(278) وَمَا أَتَى مِثْلَ الْحِسَانِ الْأَعْبُدَا ... وَلَمْ يَكُنْ مُنَكَّرًا مُوَحَّدَا
(279) فَلَيْسَ تَمْيِيزًا وَوَجْهُ نَصْبِهِ ... تَشْبِيهُهُ لَفْظًا بِمَفْعُولٍ بِهِ

الْمَفْعُولُ لَهُ

(280) أَمَّا الَّذِي سُمِّيَ مَفْعُولاً لَهُ ... يُنْصَبُ نَحْوُ : جِئْتُ زَيْدًا قَتْلَهُ

(281) مُقَارِنًا لِلْفِعْلِ فِعْلِ الْفَاعِلِ أَعَمَّ مِنْهُ لَا بِلَفْظِ الْعَامِلِ
(282) بَلْ مَصْدَرًا جَوَابَ لِمَ مُقَدَّرًا بِاللَّامِ إِلَّا فَيَكُونُ مُظْهِرًا
(283) وَجَاءَ بِالتَّعْرِيفِ وَالتَّنْكِيرِ يَرْكَبُ كُلَّ عَاقِرٍ جُمْهُورِ
(284) مَخَافَةً وَزَعَلَ الْمَخْبُورِ وَالْهَوْلَ مِنْ تَهَوُّلِ الْهُبُورِ

الْمَفْعُولُ مَعَهُ

(285) ثُمَّ الَّذِي سُمِّيَ مَفْعُولاً مَعَهْ تَنْصِبُهُ إِذْ مَعَ وَاوٍ مَوْضِعَهْ
(286) نَحْوُ : اسْتَوَى الْمَاءُ وَسَطْحَ الدَّارِ وَمَا لِزَيْدٍ وَارْتِكَابَ الْعَارِ
(287) وَنَحْوُ : مَا أَنْتَ وَهَذَا الْقَوْلا وَالرَّفْعُ فِي هَذَا الْأَخِيرِ أَوْلَى

الاسْتِثْنَاءُ

(288) هَذَا مَكَانُ ذِكْرِ الِاسْتِثْنَاءِ إِذْ هُوَ عَدَّى الْفِعْلَ لِلْأَسْمَاءِ
(289) إِلَّا هُوَ الْأَصْلُ وَمَا عَدَاهُ أَشْيَاءُ قَدْ تَضَمَّنَتْ مَعْنَاهُ
(290) تَقُولُ : قَامَ الْقَوْمُ إِلَّا جَعْفَرَا وَقَدْ أَجَازُوا النَّعْتَ فِي الَّذِي تَرَى
(291) فَإِنْ أَتَى مِنْ بَعْدِ حَرْفِ النَّفِيْ أَوْ حَرْفِ الِاسْتِفْهَامِ أَوْ لا النَّهْيِ
(292) وَكَانَ الِاسْمُ فَضْلَةً فَإِنْ تُصِبْ فَعَلَى الِاسْتِثْنَا وَإِنْ تُبْدِلْ تُصِبْ
(293) فِي مِثْلِ : مَا فِي الدَّارِ مِنْهُمْ بَشَرُ يَجُوزُ إِلَّا جَعْفَرًا أَوْ جَعْفَرُ
(294) وَالنَّصْبُ فِي التَّحْرِيرِ وَالتَّقْدِيمِ وَالِانْقِطَاعِ وَاجِبُ اللُّزُومِ
(295) ثُمَّ الَّذِي ضُمِّنَ مَعْنَى إِلَّا يَجِيءُ إِسْمًا وَيَجِيءُ فِعْلا
(296) فَالِاسْمُ غَيْرٌ وَسَوَاءٌ وَسِوَى وَالْفِعْلُ حَاشَا وَعَدَا ثُمَّ خَلا
(297) وَكُلُّ مُسْتَثْنَى بِالِاسْمِ جُرَّهْ وَانْصِبْ سَوَاءَ مَدَّهُ وَقَصْرَهْ
(298) وَغَيْرُ كَاسْمٍ بَعْدَ إِلَّا تُعْرِبُهْ فَصِفْ بِهِ طَوْرًا وَطَوْرًا تَنْصِبُهْ

(299) وَعِنْدَ سِيبَوَيْهِ حَاشَا تَخْفِضُ وَمَنْ سِوَاهُ الْجَرَّ لا يَعْتَرِضُ
(300) وَإِنْ أَتَتْ مَا مَعْ خَلا وَمَعْ عَدَا فَنَصْبُ مُسْتَثْنَاهُمَا فَرْضٌ بَدَا

مَا لَمْ يُسَمَّ فَاعِلُهُ

(301) الْقَوْلُ فِيمَا لَمْ يُسَمَّ فَاعِلُهْ قَدْ يَحْذِفُ الْفَاعِلَ لَفْظًا جَاهِلُهْ
(302) أَوْ عَالِمٌ فِي حَذْفِهِ لَهُ غَرَضْ إِذْ ذَاكَ فِي الْمَفْعُولِ رَفْعٌ مُفْتَرَضْ
(303) وَفِعْلُهُ يُضَمُّ مِنْهُ الْأَوَّلُ وَكَسْرُ مَا قَبْلَ الْأَخِيرِ يُجْعَلُ
(304) فِي كُلِّ مَاضٍ صَحَّ نَحْوُ : ضُرِبَا وَافْتَحْهُ فِي الْآتِي وَقُلْ : لَنْ يُضْرَبا
(305) وَإِنْ يَكُنْ أَوْسَطُهُ عَلِيلا فَاكْسِرْ بِهِ الْأَوَّلَ نَحْوُ : قِيلَا
(306) وَقَدْ يُشَمُّ الضَّمُّ فِي أَوَّلِهِ ثُمَّ الَّذِي يَنُوبُ عَنْ فَاعِلِهِ
(307) يَكُونُ مَفْعُولاً كَغِيضَ الْمَاءُ وَقُضِيَ الْأَمْرُ وَيُشْفَى الدَّاءُ
(308) وَأَحْرُفُ الْجَرِّ مَعَ الْمَجْرُورِ تُرْفَعُ مَوْضِعًا عَلَى التَّقْدِيرِ
(309) كَمُرَّ بِي وَسِيرَ بِي وَقَدْ بُنِي فِعْلُ الْمَفَاعِيلِ لِظَرْفِ الزَّمَنِ
(310) وَلِلْمَكَانِ وَالْمَصَادِرِ الْأُوَلْ وَالاخْتِصَاصُ شَرْطُ كُلِّهَا شَمِلْ
(311) لِفَقْدِ مَفْعُولٍ بِهِ صَرِيحِ تُقَامُ هَذِهِ مَعَ التَّرْجِيحِ
(312) فَالْأَسْبَقُ الْمَجْرُورُ وَالْمَصَادِرُ ثُمَّ الزَّمَانُ وَالْمَكَانُ آخِرُ
(313) وَإِنْ تَقُلْ : سِيرَ بِزَيْدٍ سَيْرَا يَوْمَيْنِ فَرْسَخَيْنِ كَانَ خَيْرَا
(314) فَإِنْ رَفَعْتَ وَاحِدًا فَالْبَاقِي يَنْصِبُهُ الْفِعْلُ عَلَى اسْتِحْقَاقِ
(315) وَحَالُ ذَا الْمَفْعُولِ حَالُ الْفَاعِلِ فِي الرَّفْعِ وَالتَّرْتِيبِ فِي الْأَوَائِلِ
(316) مَسْأَلَةٌ بِهَا امْتِحَانُ النَّشْأَةْ أُعْطِيَ بِالْمُعْطَى بِهِ أَلْفُ مِائَةْ
(317) وَكُسِيَ الْمَكْسُوُّ فَرْوًا جُبَّةْ وَنُقِصَ الْمَوْزُونُ أَلْفًا حَبَّةْ

★ ★ ★

التَّعْرِيفُ وَالتَّنْكِيرُ

(318) اَلْقَوْلُ فِي التَّعْرِيفِ وَالتَّنْكِيرِ تَنْكِيرُ الِاسْمِ الْأَصْلُ كَالتَّذْكِيرِ
(319) أَلَا تَرَى عُمُومَ شَيْءٍ أَوَّلُ وَكَانَ قَبْلَ زَيْدٍ اسْمًا رَجُلُ
(320) وَكُلُّ مَا يَقْبَلُ رُبَّ أَوْ أَلْ أَوْ كَمْ مُضَافَةً عَلَيْهِ تُدْخَلْ
(321) أَوْ مِنْ لِلِاسْتِغْرَاقِ أَوْ كُلاً لَهُ فَإِنَّهُ مُنَكَّرٌ مُثَّلَهُ
(322) رُبَّ غُلامٍ قَدْ مَلَكْتُ أَوْ كَمْ وَكُلُّ عَبْدٍ مَا لَهُ مِنْ دِرْهَمْ

الْمَعَارِفُ

(323) أَمَّا الْمَعَارِفُ فَخَمْسٌ تُذْكَرُ أَوَّلُهَا الْأَعْلامُ ثُمَّ الْمُضْمَرُ
(324) وَالْمُبْهَمُ الْمَخْصُوصُ وَالْمُعَرَّفُ بِاللَّامِ وَالْمُضَافُ لِاسْمٍ يُعْرَفُ

الْعَلَمُ

(325) فَالْعَلَمُ الْمَوْضُوعُ لِلأُنَاسِي يَكُونُ مِثْلُهُ لِغَيْرِ النَّاسِ
(326) مِمَّا يُلَابِسُونَهُ كَالنَّعَمِ كَأَعْوَجٍ وَلَاحِقٍ وَشَذْقَمِ
(327) ثُمَّ الَّذِي فِي النَّاسِ مِنْهُ مُفْرَدُ مُرْتَجَلٌ مِثَالُهُ مُحَمَّدُ
(328) وَضِدُّهُ الْمَنْقُولُ نَحْوُ : الْفَضْلِ وَأَسَدٍ وَنَقَلُوا عَنْ فِعْلِ
(329) نَحْوُ : يَزِيدَ وَأَتَى عَنْ أَمْرِ كَأَضْمِتٍ وَأَطْرِقَا فِي الشِّعْرِ
(330) وَمُتَرَكِّبٌ كَمَعْدِي كَرِبَا وَجُمْلَةٌ مَحْكِيَّةٌ لَنْ تُعْرِبَا
(331) كَشَابَ قَرْنَاهَا وَذَرَّى حَبًّا وَمِنْهُ بَيْتٌ قَدْ نَمَتْهُ الْأَنْبَا
(332) نُبِّئْتُ أَخْوَالِي بَنِي يَزِيدُ ظُلْمًا عَلَيْنَا لَهُمْ فَدِيدُ

★★★

الْمُضْمَرَاتُ

(333) وَالْمُضْمَرُ الَّذِي لَهُ مُفَسِّرُ ... مُقَدَّمٌ أَوْ بَعْدَهُ مُؤَخَّرُ

(334) أَوْ بِسِيَاقِ الْقَوْلِ أَوْ حُضُورِ ... أَوْ كَانَ مَعْلُومًا بِلا تَفْسِيرِ

(335) أَمَّا الَّذِي قُدِّمَ مَا يُفَسِّرُهْ ... فَنَحْوُ : زَيْدٌ جَاءَ عَمْرًا خَبَرُهْ

(336) أَمَّا الَّذِي مِنْ بَعْدِهِ التَّفْسِيرُ ... فَنَحْوُ : نِعْمَ رَجُلاً جَرِيرُ

(337) وَبِئْسَ عَبْدًا قَدْ مَلَكْتُ رِقَّهُ ... وَرُبَّهُ عَبْدًا أَرَدْتُ عِتْقَهُ

(338) وَمِنْهُ مَا تَفْسِيرُهُ بِجُمْلَةْ ... وَهْوَ ضَمِيرُ الشَّأْنِ حَلَّ قَبْلَهْ

(339) مَوْقِعُهُ فِي الابْتِدَا وَإِنَّا ... وَبَابُ كَانَ مَعَ بَابِ ظَنَّا

(340) كَقَوْلِهِ جَلَّ : هُوَ اللَّهُ أَحَدْ ... وَمِنْهُ مَا فُسِّرَ بِاسْمٍ انْفَرَدْ

(341) وَذَاكَ فِي عَطْفِ عَوَامِلٍ عَلَى ... عَوَامِلٍ تَنَازَعُ اسْمًا انْجَلَى

(342) كَمِثْلِ زَارَنِي وَزُرْتُ عَمْرًا ... وَمِنْهُ آتُونِيَ أُفْرِغْ قِطْرًا

(343) فَسِيبَوَيْهِ يُعْمِلُ الأَخِيرَا ... فِي ظَاهِرٍ وَيَجْعَلُ الضَّمِيرَا

(344) فِي أَسْبَقِ الْفِعْلَيْنِ وَهْوَ أَوْلَى ... وَعَكَسَ الْكُوفِيُّ هَذَا الْقَوْلَا

(345) يَشْهَدُ هَاؤُمُ اقْرَءُوا كِتَابِيَهْ ... لِسِيبَوَيْهِ وَاللُّغَاتُ الْعَالِيَةْ

(346) أَمَّا سِيَاقُ الْقَوْلِ فَهْوَ مِثْلُ ... بَلْ هُوَ شَرٌّ وَالْمُرَادُ الْبُخْلُ

(347) أَمَّا الَّذِي فَسَّرَهُ الْحُضُورُ ... فَنَحْوُ : أَنْتَ وَأَنَا الضَّمِيرُ

(348) أَمَّا الَّذِي تَفْسِيرُهُ فِي النَّفْسِ ... نَحْوُ : تَوَارَتْ فِيهِ ذِكْرُ الشَّمْسِ

(349) وَكُلُّ مُضْمَرٍ فَحُكْمُهُ الْبِنَا ... مَفْصُولُهُ فِي الرَّفْعِ نَحْنُ وَأَنَا

(350) وَأَنْتَ أَنْتِ أَنْتُمَا أَنْتُنَّا ... أَنْتُمْ هُوَهْ هِيَهْ هُمَا هُمْ هُنَّا

(351) وَالْفَصْلُ بَيْنَ الْمُبْتَدَا وَالْخَبَرِ ... إِنْ عُرِفَا اخْتُصَّ بِهَذَا الْمُضْمَرِ

(352) يَجِيءُ فِي كَانَ وَبَابِ إِنَّا ... وَبَابِ مَا أَيْضًا وَبَابِ ظَنَّا

(353) كَمِثْلِ : إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ فَهُوَ فَصْلٌ زَائِدٌ ضَمِيرُ
(354) وَإِنْ وَصَلْتَهُ بِفِعْلٍ قُلْتَا قُمْتُ وَقُمْنَا قُمْتِ قُومي قُمْنَا
(355) وَقُمْتُمَا وَقُمْتُمُ قُمْتُنَّا قَامَا وَقَامَتَا وَقَامُوا قُمْنَا
(356) وَاللَّفْظُ بِالْمَنْصُوبِ إِنْ فَصَلْتَهُ إِيَّايَ إِيَّانَا وَمَنْ خَاطَبْتَهُ
(357) إِيَّاكَ إِيَّاكِ وَقُلْ : إِيَّاكُمَا إِيَّاكُمُ إِيَّاهُمُ إِيَّاهُمَا
(358) إِيَّاهُ إِيَّاهَا وَإِيَّاهُنَّا جَمْعُ الْإِنَاثِ مِثْلُ : إِيَّاكُنَّا
(359) وَإِنْ تَصِلْ بِالْفِعْلِ قُلْتَ : صَدَّنِي وَالنُّونُ وَاقٍ وَكَذَاكَ إِنَّنِي
(360) وَصَدَّنَا وَصَدَّهُ وَصَدَّكَا وَثَنِّ وَاجْمَعْ وَكَذَاكَ إِنَّكَا
(361) وَقِسْ فَكُلُّ مَا بَقِي مَفْهُومُ وَهَكَذَا مَغِيبُهُ مَعْلُومُ
(362) وَالْمُضْمَرُ الْمَجْرُورُ حَتْمًا يَتَّصِلْ بِالاسْمِ أَوْ بِالْحَرْفِ لَيْسَ يَنْفَصِلْ
(363) نَحْوُ : غُلامِي لِي عَلَى مَا قُدِّمَا وَأَشْرَعُ الْآنَ أُبِينُ الْمُبْهَمَا
(364) فَالْمُبْهَمُ الْمَوْصُولُ وَالإِشَارَهْ شَرَطْتُ فِي كِلَيْهِمَا انْحِصَارَهْ

الأَسْمَاءُ الْمَوْصُولَةُ

(365) وَذَلِكَ الْمَوْصُولُ يَحْتَاجُ صِلَهْ بِجُمْلَةٍ فِيهَا ضَمِيرٌ عَادِلَهْ
(366) وَهْيَ تَكُونُ خَبَرِيَّةً يَصِحّ الصِّدْقُ وَالتَّكْذِيبُ فِيهَا مُتَّضِحْ
(367) نَحْوُ : الَّذِي قَامَ وَمِثْلُهُ الَّتِي وَمَنْ وَمَا وَالْجَمْعُ وَالتَّثْنِيَةِ
(368) نَحْوُ : اللَّذَيْنِ وَالَّذِينَ وَالأُلَى وَاللاَّءِ وَاللاَّئِي وَذُو قَدْ نُقِلاَ
(369) عَنْ طَيِّءٍ فِي ذُو حَفَرْتُ شَاهِدْ كَذَا الأُلَى فِي الشِّعْرِ أَيْضًا وَارِدْ
(370) وَذَا الَّذِي مَعْ مَا فَقُلْ : مَاذَا تَرَى مَعْنَاهُ مَا الَّذِي تَرَى مُسْتَخْبِرَا
(371) وَأَيُّ الْمَوْصُولُ وَاللاَّمُ الَّتِي تُوصَلُ كَالْمُعْطَى بِهِ بِالصِّفَةِ

★ ★ ★

الإِخْبَارُ بِأَلْ وَبِالَّذِي

(372) وَمِنْهُ بَابٌ اسْمُهُ الإِخْبَارُ ... بِأَلْ وَبِالَّذِي كَمَا تَخْتَارُ
(373) وَذَاكَ أَنْ يُقَالَ : كَيْفَ تُخْبِرُ ... عَنْ ذَا بِأَلْ وَبِالَّذِي فَتَنْظُرُ
(374) إِنْ كَانَ عَامِلٌ لَهُ تَصَرَّفَا ... وَكَانَ مِمَّا جَازَ أَنْ يُعَرَّفَا
(375) وَكَانَ مِمَّا جَازَ أَنْ تُضْمِرَهُ ... وَأَنْ تُعِيدَ لِلَّذِي مُضْمَرَهُ
(376) فَانْقُلْ لِآخِرِ الكَلامِ الاسْمَا ... وَاجْعَلْ مَكَانَهُ ضَمِيرًا حَتْمَا
(377) وَأْتِ بِأَلْ أَوْ بِالَّذِي ابْتِدَاءَ ... خَبَرُهُ مَا فِي الأَخِيرِ جَاءَ
(378) نَحْوُ : الَّذِي يَقُومُ مِنَّا عَمْرُو ... وَالضَّارِبُ الْغُلامَ مِنَّا بَكْرُ
(379) فَفِي يَقُومُ مُضْمَرُ الَّذِي اسْتَتَرْ ... كَذَاكَ فِي الضَّارِبِ ذِكْرُ مَا ظَهَرْ
(380) وَثَنِّ وَاجْمَعْ ثُمَّ أَنِّثْ مُخْبِرَا ... بِشَرْطِ أَنْ يَأْتِي الْكَلامُ خَبَرَا
(381) وَتَدْخُلُ الْفَاءُ إِذَا وَصَلْتَهَا ... بِالْفِعْلِ أَوْ ظَرْفٍ كَمَا أَدْخَلْتَهَا
(382) فِي خَبَرِ الْمَوْصُوفِ أَيْضًا بِهِمَا ... إِذْ شُبِّهَا بِالشَّرْطِ حَيْثُ أُبْهِمَا
(383) نَحْوُ : الَّذِي يُعْطِي فَجَاوِزْ عَنْهُ ... وَمَا بِكُمْ مِنْ نِعْمَةٍ فَمِنْهُ

أَسْمَاءُ الإِشَارَةِ

(384) أَمَّا الإِشَارَاتُ فَفِيهَا رُتَبُ ... فِي الْقُرْبِ وَالْبُعْدِ كَمَا تُرَتَّبُ
(385) هَذَا يَلِيهِ ذَاكَ ثُمَّ ذَلِكَا ... هَاتَا تَلِيهَا تِيكَ ثُمَّ تَالِكَا
(386) هَذَانِ ثُمَّ ذَانِ ثُمَّ ذَانِكَا ... هَاتَانِ ثُمَّ تَانِ ثُمَّ تَانِكَا
(387) وَهَؤُلاءِ وَأُولَى أُولَئِكَا ... وَفِي الْمُخَاطَبَةِ قُلْ مِنْ ذَلِكَا
(388) كَيْفَ تَرَى ذَاكَ الْفَتَى يَاسَعْدُ؟ ... وَكَيْفَ ذَلِكَ الْفَتَى يَا دَعْدُ؟
(389) وَكَيْفَ ذَاكُمُ الْفَتَى يَافِتْيَتِي؟ ... وَكَيْفَ ذَاكُنَّ الْفَتَى يَانِسْوَتِي؟

(390) فَذَا وَتَا اسْمٌ مَنْ لَهُ أَشَرْتَا وَالْكَافُ حَرْفُ مَنْ لَهُ خَاطَبْتَا

الْمُعَرَّفُ بِلامِ الْمَعْرِفَةِ

(391) ثُمَّ الْمُعَرَّفُ بِلامِ الْمَعْرِفَةْ فَمِنْهُ تَعْرِيفٌ لِجِنْسٍ وَصِفَةْ

(392) وَمِنْهُ تَعْرِيفٌ لِمَعْهُودٍ سَبَقْ فَهْوَ بِذَا مِثْلُ الضَّمِيرِ بَلْ أَحَقّ

(393) نَحْوُ : أَتَى عَبْدٌ فَقَالَ الْعَبْدُ الْأَوَّلُ الثَّانِي فَبَانَ الْعَهْدُ

(394) وَتَلْزَمُ اللَّامُ كَلامِ الْآنَا وَاللَّهِ وَالَّذِينَ وَالرُّبَّانَا

(395) وَقَدْ تُزَادُ مِثْلَ لامِ النَّسْرِ وَقَوْلُهُ : بَاعَدَ أُمَّ الْعَمْرِو

الإِضَافَةُ

(396) ثُمَّ الْإِضَافَةُ الَّتِي تُعَرِّفُ الْاسْمَ فَالْمَخْضَةُ وَهْيَ تُعْرَفُ

(397) بِأَنَّهَا إِضَافَةٌ مُقَدَّرَةْ بِلامِ تَخْصِيصٍ كَعَبْدِ حَيْدَرَةْ

(398) وَتَارَةً قُدِّرَ مِنْ فِي الْمَحْضَةْ كَخَاتَمِ الْفِضَّةِ أَيْ مِنْ فِضَّةْ

(399) وَغَيْرُ مَحْضَةٍ بِنُونٍ قُدِّرَا فَلَمْ تُعَرِّفْهُ كَمَا لَوْ ظَهَرَا

(400) مِنْهُ اسْمُ فَاعِلٍ أُرِيدَ الْحَالُ فِيهِ مُضَافًا أَوِ الاِسْتِقْبَالُ

(401) كَضَارِبِ الْعَبْدِ وَكَاسِي زَيْدِ دَلِيلُهُ غَيْرَ مُحِلِّي الصَّيْدِ

(402) وَمِثْلُ ذَاكَ كَاشِفَاتُ ضُرِّهِ وَقَدْ رُوِي كَذَا مُتِمُّ نُورِهِ

(403) وَأَلْحَقُوا بِذَاكَ عَنْ تَشْبِيهِ مُشْبِهَةً كَحَسَنِي الْوُجُوهِ

(404) وَأَفْعَلُ التَّفْضِيلِ إِنْ أُضِيفَا لَمْ يُعْطَ مِنْ مُضَافِهِ التَّعْرِيفَا

(405) كَذَاكَ قَوْلُهُمْ : صَلاةُ الْأُولَى وَمَسْجِدُ الْجَامِعِ حَيْثُ قِيلا

(406) وَالْأَوَّلُ الْمُضَافُ أَعْرِبْهُ بِمَا يَقْضِي لَهُ الْعَامِلُ كَيْفَ حَكَمَا

(407) وَجُرَّ مَا تُضِيفُهُ إِلَيْهِ وَالْحَذْفُ يَطْرَأُ مِثْلُهُ عَلَيْهِ

التَّوَابِعُ

(408) اَلْقَوْلُ فِي تَوَابِعِ الْكَلِمِ الْأُوَلْ نَعْتٌ وَتَوْكِيدٌ وَعَطْفٌ وَبَدَلْ

النَّعْتُ

(409) فَالنَّعْتُ مُشْتَقٌّ يُبِينُ الاِسْمَا أَوْ مَا حَوَى مَعْنَى اشْتِقَاقٍ حُكْمَا

(410) وَالنَّعْتُ كَالْمَنْعُوتِ فِي الإِعْرَابِ كَذَاكَ فِي الْأَرْبَعَةِ الْأَبْوَابِ

(411) وَالنَّعْتُ كَالْمَنْعُوتِ فِي التَّذْكِيرِ وَضِدِّهِ كَذَاكَ فِي التَّنْكِيرِ

(412) وَضِدِّهِ وَالْجَمْعِ وَالْإِفْرَادِ وَالضِّدُّ أَغْنَانِي عَنِ التِّعْدَادِ

(413) وَالنَّعْتُ مِنْهُ حِلْيَةٌ وَنَسَبُ وَمِنْهُ مَا هُوَ عِلاَجٌ يُنْتَصَبُ

(414) وَمِنْهُ صَنْعَةٌ وَفِعْلُ النَّفْسِ غَيْرُ الْعِلاَجِ رَافِعٌ لِلَّبْسِ

(415) كَزَيْدٍ الْعَالِمِ وَالْمُصَلِّي وَهِنْدٍ الْفَارِكِ ذَاتِ الدَّلِّ

(416) وَعَمْرٍو الْعَلَّامَةِ الْمَكِّيِّ وَرَجُلٍ أَخْرَقَ أَسْوَدِيِّ

(417) وَكُلُّ مُضْمَرٍ فَلَمْ يُنْعَتْ وَلَمْ يُنْعَتْ بِهِ شَيْءٌ وَيُنْعَتُ الْعَلَمْ

(418) بِكُلِّ مَا بَقِي مِنَ الْمَعَارِفِ أَمَّا الْإِشَارَاتُ فَنَعْتُهَا خَفِي

(419) لِأَنَّهَا اسْمٌ جَامِدٌ كَالرَّجُلِ مُعَرَّفٌ بِاللاَّمِ كَالْمُمَثَّلِ

(420) ثُمَّ الْمُعَرَّفُ بِلاَمٍ وَصْفُهُ بِمِثْلِهِ أَوْ مَا لَهُ تُضِيفُهُ

(421) ثُمَّ الْمُضَافُ صِفْ بِهِ وَصِفْهُ فَالنَّعْتُ قَدْ أَبَنْتَهُ فَاعْرِفْهُ

اَلتَّوْكِيدُ

(422) وَهَاكَ فِي التَّأْكِيدِ حَدًّا يَجْمَعُهُ تَحْقِيقُ مَعْنًى عِنْدَ شَخْصٍ يَسْمَعُهُ

(423) كَجَاءَ زَيْدٌ نَفْسُهُ أَوْ عَيْنُهُ كُرِّرَ مَعْنًى لِيَزُولَ لَبْسُهُ

(424) وَثَنِّ وَاجْمَعْ ثُمَّ فِي الْإِحَاطَةْ قُلْ كُلُّهُ وَاعْرِفْ لِذَا اشْتِرَاطَهْ
(425) وَهْوَ التَّجَزِّي بِخِلافِ الْأَوَّلْ وَجَاءَ بَعْدَ كُلِّهِ الْمُمَثَّلْ
(426) أَجْمَعُ أَكْتَعْ يَلِيهِ أَبْصَعُ أَبْتَعُ وَالْكُلُّ لِكُلٍّ يَتْبَعُ
(427) كَمِثْلِ مَا وَرَدَ فِي الْقُرْآنِ وَالنَّفْسُ وَالْعَيْنُ مُقَدَّمَانِ
(428) كَذَاكَ فِي نَفْسَيْهِمَا عَيْنَيْهِمَا وَمَا لِمَا ثُنِّي سِوَى كِلَيْهِمَا
(429) وَالْجَمْعُ أَجْمَعُونَ أَكْتَعُونَا وَبَعْدُ أَبْصَعُونَ أَبْتَعُونَا
(430) وَقُلْ : رَأَيْتُ دَارَهُ جَمْعَاءَ كَتْعَاءَ بَصْعَاءَ وَقُلْ : بَتْعَاءَ
(431) وَقُلْ : لِأُنْثَى : جُمَعٌ إِذْ تُجْمَعُ وَالنَّكِرَاتُ لَمْ تُؤَكَّدْ جُمَعُ
(432) وَالْقَطْعُ وَالْعَطْفُ إِذَا أَكَّدْتَا امْتَنَعَا وَالنَّعْتُ إِنْ كَرَّرْتَا
(433) أَجَزْتَ فِي الَّذِي جَعَلْتَ وَصْفَا إِتْبَاعَهُ وَقَطْعَهُ وَالْعَطْفَا

الْعَطْفُ

(434) وَالْعَطْفُ عَطْفَانِ بَيَانٌ وَنَسَقْ عَطْفُ الْبَيَانِ شِبْهُ نَعْتٍ قَدْ سَبَقْ
(435) لَكِنَّهُ لَيْسَ بِمُشْتَقٍّ وَلا فِي حُكْمِ مُشْتَقٍّ فَضَاهَى الْبَدَلا
(436) أَكْثَرُ مَا يَكُونُ فِي الْأَعْلامِ وَبِالْكُنَى كَرَاهَةَ الْإِبْهَامِ
(437) شَاهِدُهُ يَا نَصْرُ نَصْرٌ نَصْرَا وَالثَّارِكِ الْبَكْرِيِّ بِشْرٍ جَرَّا
(438) وَالنَّسَقُ الْحَمْلُ عَلَى الْمَعْطُوفِ عَلَيْهِ مَعْطُوفًا بِذِي الْحُرُوفِ
(439) الْوَاوُ لِلْجَمْعِ بِلا تَرْتِيبِ وَالْفَاءُ لِلتَّرْتِيبِ وَالتَّعْقِيبِ
(440) وَثُمَّ لِلْمُهْلَةِ أَمَّا حَتَّى فَنَحْوُ : صُمْتُ الدَّهْرَ حَتَّى السَّبْتَا
(441) وَأَوْ وَإِمَّا فِيهِمَا مَشْهُورُ الشَّكُّ وَالْإِبْهَامُ وَالتَّخْيِيرُ
(442) وَأَمْ كَآذَنَ أَمْ أَقَامَا وَلَكِنِ اسْتَدْرِكْ بِهَا الْكَلامَا
(443) هَذَانِ يَعْطِفَانِ مَا لَمْ يُفْصَلا وَبَلْ لِإِضْرَابٍ عَنِ اسْمٍ أَوَّلَا

(444) وَلَا بِعَكْسِهَا فَهَذِي عَشَرَهْ تُوجِبُ عَطْفَ الْكَلِمِ الْمُؤَخَّرَهْ
(445) عَلَى الَّذِي مِنْ قَبْلِهَا فَاجْعَلْ لَهَا إِعْرَابَهَا حَتَّى تَكُونَ مِثْلَهَا
(446) وَأَمْ بِهِ اسْتَفْهِمْ وَبَلْ مَعْنَاهُ فِي إِنَّهَا لَإِبِلٌ أَمْ شَاهُ
(447) وَالْوَاوُ تَخْتَصُّ بِهَا الْمُفَاعَلَهْ نَحْوُ : الْمُضَارَبَةُ وَالْمُقَاتَلَهْ
(448) وَالْمُضْمَرُ الْمَرْفُوعُ إِنْ وَصَلْتَهُ فَاعْطِفْ عَلَيْهِ بَعْدَ مَا أَكَّدْتَهُ
(449) كَمِثْلِ : سِرْنَا نَحْنُ وَالْغُلامُ وَلا تَسِرْ أَنْتَ وَلا الْأَقْوَامُ
(450) كَذَاكَ أَكِّدْ بَعْدَ تَأْكِيدِ ظَهَرْ بِالنَّفْسِ وَالْعَيْنِ بَدَا أَوِ اسْتَتَرْ
(451) وَالْمُضْمَرُ الْمَجْرُورُ إِنْ عَطَفْتَا عَلَيْهِ جِئْ بِمَا بِهِ جَرَرْتَا
(452) نَحْوُ : مَضَى بِهِ وَبِالْغُلامِ وَشَذَّ مِنْهُ بِكَ وَالْأَيَّامِ

الْبَدَلُ

(453) وَالْبَدَلُ اقْدِرْهُ مَكَانَ الْمُبْدَلِ مِنْهُ فَأَعْرِبْهُ بِمَا فِي الْأَوَّلِ
(454) مِثَالُهُ جِئْتَ أَخَاكَ جَعْفَرَا عَرَّفْتَ أَوْ نَكَّرْتَهُ أَوْ أَضْمَرَا
(455) وَهْوَ عَلَى أَرْبَعَةٍ قَدْ قُسِّمَا كُلٌّ مِنَ الْكُلِّ كَمَا تَقَدَّمَا
(456) وَبَعْضُهُ مِنْ كُلِّهِ نَحْوُ : أَكَلْ زَيْدٌ رَغِيفًا ثُلُثَيْهِ أَوْ أَقَلّ
(457) وَذُو اشْتِمَالٍ ثَالِثٌ مِثَالُهُ أَعْجَبَنِي مُحَمَّدٌ جَمَالُهُ
(458) وَأَبْدَلُوا الْفِعْلَ مِنَ الْفِعْلِ إِذَا كَانَ بِمَعْنَاهُ وَذَاكَ مِثْلُ ذَا
(459) إِنَّ عَلَيَّ اللَّهَ أَنْ تُبَايِعَا تُؤْخَذَ كَرْهًا أَوْ تَجِيءَ طَائِعَا
(460) وَالْبَدَلُ الرَّابِعُ يُدْعَى الْغَلَطَا كَمِثْلِ جِئْتُ دَعْدَ زَيْدًا غَلَطَا
(461) وَالْأَجْوَدُ الْإِضْرَابُ عَنْ ذَاكَ بِبَلْ وَهْوَ عَلَى الْمَجَازِ سُمِّيَ بِالْبَدَلْ

★ ★ ★

الْمُبْتَدَأُ وَالْخَبَرُ

(462) الْقَوْلُ فِي بَيَانِ الاِسْمِ الْمُبْتَدَا ... الْمُبْتَدَأُ يُرْفَعُ إِذْ تَجَرَّدَا

(463) مِنْ كُلِّ عَامِلٍ لَهُ لَفْظِيُّ ... فَارْفَعْ بِأَمْرٍ فِيهِ مَعْنَوِيُّ

(464) أَعْنِي ابْتِدَاءَ وَهْوَ رَافِعُ الْخَبَرْ ... مِثَالُهُ : زَيْدٌ مُصِيخٌ لِلْخَبَرْ

(465) وَكُلُّ مَا ابْتَدَأْتَهُ عَرَّفْهُ ... وَإِنْ تُنَكِّرْ صِفْهُ أَوْ أَضِفْهُ

(466) أَوْ قَدِّمِ الْخَبَرَ ظَرْفًا أَوْ وِعَا ... مَعْنَى تَعَجُّبٍ وَنَفْيٍ وَدُعَا

(467) أَوْ فِيهِ مَعْنَى الشَّرْطِ أَوْ مُسْتَفْهَمُ ... بِهِ أَوِ الْجَوَابُ أَوْ مُعَمَّمُ

(468) أَوْ قَبْلَهُ مَا يُوجِبُ التَّصَدُّرَا ... تَقُولُ : فِي الدَّارِ غُلامٌ مُخْبِرَا

(469) وَإِنْ تَشَأْ رَفَعْتَ رَفْعَ الْفَاعِلِ ... وَمِثْلُهُ : أَمُقْصِرٌ عَوَاذِلِي

(470) فَمُقْصِرٌ مُبْتَدَأٌ وَأَغْنَى ... فَاعِلُهُ عَنْ خَبَرٍ فِي الْمَعْنَى

(471) وَخَبَرُ الْمُبْتَدَإِ الْمُفِيدُ ... اشْتُقَّ أَوْ كَانَ بِهِ جُمُودُ

(472) وَيَسْتَوِي التَّعْرِيفُ وَالتَّنْكِيرُ ... وَفِي الَّذِي تَشْتَقُّهُ ضَمِيرُ

(473) تَقُولُ : رَبِّي اللَّهُ وَاللَّهُ أَحَدْ ... وَالنَّصْرُ خَوَّافٌ وَخَالِدٌ أَسَدْ

(474) وَتَارَةً أُخْرَى يَكُونُ الْخَبَرُ ... ظَرْفًا وَجُمْلَةً وَفِيهَا مُضْمَرُ

(475) وَأَحْرُفُ الْجَرِّ مَعَ الْمَجْرُورِ ... كَالظَّرْفِ فِي الإِخْبَارِ وَالتَّقْدِيرِ

(476) وَالظَّرْفُ لِلزَّمَانِ أَخْبِرْ عَنْ حَدَثْ ... بِهِ وَلا تُخْبِرْ بِهِ عَنِ الْجُثَثْ

(477) وَرُبَّمَا سَدَّ مَسَدَّ الْخَبَرِ ... لِلْمُبْتَدَا حَالٌ كَقَوْلِ الْمُخْبِرِ

(478) أَخْطَبُ مَا يَكُونُ عَمْرٌو قَائِمَا ... وَمِثْلُهُ : ضَرْبِي زَيْدًا نَائِمَا

(479) وَالْمُضْمَرُ الْعَائِدُ إِمَّا غَائِبُ ... أَوْ مُتَكَلِّمٌ أَوِ الْمُخَاطَبُ

(480) تَمْثِيلُ ذَاكَ فِي الْخِطَابِ بَيِّنَا ... فِي أَنَا أَنْتَ الْقَاتِلِي أَنْتَ أَنَا

(481) وَقَدْ يَجِيءُ الْمُبْتَدَا مُؤَخَّرَا ... وَقَبْلَهُ الَّذِي بِهِ قَدْ أُخْبِرَا

(482) نَحْوُ : عَلَى التَّمْرَةِ زُبْدٌ مِثْلُهَا ... وَكَيْفَ زَيْدٌ وَلِخَالِدٍ لَهَا

(483) وَتَارَةً يَسْتَوْجِبُ التَّصَدُّرَا ... إِنْ يَعْتَمِدْ أَوْ عُرِّفَا أَوْ نُكِّرَا

(484) أَوْ مُخْبَرًا عَنْهُ بِفِعْلٍ أُخِّرَا ... وَقَدْ تَكُونُ تَارَةً مُخَيَّرَا

(485) وَتَارَةً يَجُوزُ حَذْفُ الْمُبْتَدَا ... وَالْحَذْفُ فِي الْخَبَرِ أَيْضًا وَرَدَا

(486) فِي قَوْلِهِ : صَبْرٌ جَمِيلٌ قُدِّرَا ... مُبْتَدَأٌ قَوْمٌ وَقَوْمٌ خَبَرَا

(487) وَمِثْلُ : كُلُّ رَجُلٍ وَضَيْعَتُهْ ... بِحَذْفِ مَقْرُونَانِ لَسْتَ تُثْبِتُهْ

الاشْتِغَالُ

(488) وَإِنْ أَتَى الْخَبَرُ وَهْوَ جُمْلَةْ ... فِعْلِيَّةٌ فِيهَا ضَمِيرٌ فَضْلَةْ

(489) يَعُودُ لِلْمُبْتَدَأِ الْمُقَدَّمِ ... كَمِثْلِ : زَيْدٌ زُرْتُهُ لِلْكَرَمِ

(490) فَأْتِ لِنَصْبِهِ بِفِعْلٍ مُضْمَرِ ... مِنْ جِنْسِ ذَا الْفِعْلِ الْأَخِيرِ الْمُظْهِرِ

(491) وَإِنْ تَعَدَّى لِلضَّمِيرِ فِعْلُهُ ... بِحَرفِ جَرٍّ فَهْوَ أَيْضًا مِثْلُهُ

(492) يَنْصِبُهُ فِعْلٌ بِمَعْنَى مَا ظَهَرْ ... وَالرَّفْعُ أَوْلَى فِيهِ وَالْفِعْلُ خَبَرْ

(493) وَإِنْ أَتَى الشَّرْطُ أَوِ التَّحْضِيضُ ... مِنْ قَبْلُ فَالنَّصْبُ هُوَ الْمَفْرُوضُ

(494) كَمِثْلِ : هَلَّا خَالِدًا أَعْطَيْتَهُ ... وَإِنْ سَعِيدًا زُرْتَهُ أَرْضَيْتَهُ

(495) وَإِنْ أَتَتْ هَمْزَةُ الاِسْتِفْهَامِ ... أَوْ حَرْفُ نَفْيٍ أَوَّلَ الْكَلامِ

(496) أَوْ كَانَ أَمْرٌ فِي مَكَانِ الْخَبَرِ ... أَوْ قَبْلَهُ مَنْصُوبُ فِعْلٍ مُضْمَرِ

(497) كَمِثْلِ : زَيْدًا اضْرِبَنَّ عَبْدَهُ ... وَجَعْفَرًا لا تَخْلِفَنَّ وَعْدَهُ

(498) أَوْ قَبْلَ الاِسْمِ جُمْلَةٌ فِعْلِيَّةْ ... كَعِبْتُهُ وَالنَّضْرَ عِبْتُ زِيَّهْ

(499) فَالنَّصْبُ فِي جَمِيعِ هَذَا أَجْوَدُ ... وَالرَّفْعُ أَيْضًا عَرَبِيٌّ جَيِّدُ

★★★

النَّوَاسِخُ

(500) الْقَوْلُ فِيمَا يَرْفَعُ الْأَسْمَاءَ وَيَنْصِبُ الْأَخْبَارَ حَيْثُ جَاءَ
(501) مِنْ ذَاكَ أَفْعَالٌ وَمِنْهُ حَرْفُ وَالْحَرْفُ فِي اللُّغَاتِ فِيهِ الْخُلْفُ

كَانَ وَأَخَوَاتُهَا

(502) وَجُمْلَةُ الْأَفْعَالِ كَانَ أَضْحَى أَصْبَحَ ظَلَّ بَاتَ صَارَ أَمْسَى
(503) لَيْسَ وَمَا زَالَ وَمَا انْفَكَّ وَمَا فَتِيءَ مَا بَرِحَ مَا دَامَ وَمَا
(504) صَرَّفْتَهُ مِنْهَا تَقُولُ : كَانَا زَيْدٌ شُجَاعًا لَمْ يَكُنْ جَبَانَا
(505) وَالسَّبْعَةُ الْأُولَى تَقَدُّمُ الْخَبَرْ فِيهَا عَلَيْهَا وَعَلَى اسْمِهَا اشْتَهَرْ
(506) وَلا تُقَدِّمْ خَبَرَ الْمُقْتَرِنَةْ بِمَا عَلَيْهَا وَهْيَ خَمْسٌ بَيِّنَةْ
(507) وَلا يَجُوزُ أَنْ تُقَدَّمَ الْخَبَرْ عَلَى اسْمِ مَا دَامَ وَجَازَ فِي الْأُخَرْ
(508) وَكُلُّهَا دَلَّتْ عَلَى اقْتِرَانِ فَائِدَةِ الْجُمْلَةِ بِالزَّمَانِ
(509) فَكَانَ لِلْمَاضِي الَّذِي مَا انْقَطَعَا وَإِنْ أَتَتْ كَانَ بِمَعْنَى وَقَعَا
(510) كَحَسِبُوا أَنْ لا تَكُونَ فِتْنَةْ كُنْ فَيَكُونُ مِثْلَهُ اجْعَلَنَّهْ
(511) فَارْفَعْ بِهَا الْفَاعِلَ لا غَيْرُ وَقَدْ زِيدَتْ فَلَمْ تَعْمَلْ كَذَاكَ قَدْ وَرَدْ
(512) نَحْوُ : عَلَى كَانَ الْمُسَوَّمَاتِ وَمَا عَدَا كَانَ لِحَالِ آتِي
(513) كَمِثْلِ : ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدَّا وَإِنْ أَتَتْ فِعْلًا لِوَقْتِ حُدَّا
(514) كَمِثْلِ : أَمْسَيْنَا وَبِتْنَا نَقْتَبِسْ فَارْفَعْ بِهَا الْفَاعِلَ لا غَيْرَ وَقِسْ

الْحُرُوفُ الْعَامِلَةُ عَمَلَ لَيْسَ

(515) وَلَيْسَ فِعْلٌ مَا لَهُ مُسْتَقْبَلُ وَالْحَرْفُ مَا وَهْوَ كَلَيْسَ يُجْعَلُ

(516) فِي لُغَةِ الْحِجَازِ إِنْ لَمْ يَبْطُلِ ... النَّفْيُ مِنْهَا وَإِذَا لَمْ يُجْعَلِ
(517) خَبَرُهَا مُقَدَّمًا عَلَى اسْمِهَا ... حِينَئِذٍ تُزِيلُهَا عَنْ حُكْمِهَا
(518) يَشْهَدُ لِلْحِجَازِ فِي لُغَاتِهِمْ ... مَقَالَةُ مَا هُنَّ أُمَّهَاتِهِمْ
(519) وَمِنْ عَدَا أَهْلُ الْحِجَازِ رَفْعُوا ... خَبَرَ مَا إِلا الَّذِينَ سَمِعُوا
(520) النَّصْبَ فِي الْقُرْآنِ فِيمَا ذُكِرَا ... وَمِنْهُ فِي يُوسُفَ هَذَا بَشَرَا
(521) وَأَدْخَلُوا الْبَاءَ عَلَى خَبَرِ مَا ... كَلَيْسَ لِلتَّأْكِيدِ زِيدَ فِيهِمَا
(522) تَقُولُ : لَيْسَ قَوْلُهُ بِكَذِبِ ... وَجُرَّ مَا تَعْطِفُهُ أَوْ انْصِبِ
(523) تَقُولُ : مَا زَيْدٌ بِعَالِمٍ وَلا ... مُفَضَّلٍ وَإِنْ تَشَأْ مُفَضَّلا
(524) كَذَاكَ مَا زَيْدٌ كَرِيمًا عَمُّهُ ... وَلا كَرِيمَةً عَلَيْكَ أُمُّهُ
(525) فَانْصِبْ كَرِيمَةً وَإِنْ شِئْتَ ارْفَعِ ... وَإِنْ تَشَأْ جَرَرْتَ فَالْكُلُّ وُعِي
(526) وَإِنْ تَقُلْ : وَلا كَرِيمٌ جَعْفَرُ ... فَارْفَعْهُمَا مُبْتَدَأً وَخَبَرُ
(527) وَشَبَّهُوا لاَتَ بِلَيْسَ فِي الْعَمَلْ ... وَالاِسْمُ مَحْذُوفٌ بِهَا قَدِ اتَّصَلْ
(528) وَرَفْعُ لاَتَ حِينَ قَدْ يُبَاحُ ... فَلاتَ حِينُ مِثْلُ لا بَرَاحُ

كَادَ وَأَخَوَاتُهَا

(529) وَأَلْحَقُوا بِكَانَ كَادَ وَعَسَى ... دَلِيلُهُ عَسَى الْغُوَيْرُ أَبْؤُسَا
(530) وَعَنْهُمُ مَا كِدْتُ، آيِبًا سُمِعْ ... فَالْخَبَرُ انْصِبْهُ وَالاِسْمُ يَرْتَفِعْ
(531) وَفِيهِمَا بِالْفِعْلِ حَسْبُ تُخْبَرُ ... تَقُولُ : كَادَ سِرُّ زَيْدٍ يَظْهَرُ
(532) وَفِي عَسَى تَأْتِي بِأَنْ فِي الْخَبَرِ ... نَحْوُ : عَسَى مُحَمَّدٌ أَنْ يَشْتَرِي
(533) وَإِنْ تَصِلْ عَسَى بِأَنْ سَدَّ مَسَدّ ... اسْمٍ لَهَا وَخَبَرٍ وَقَدْ وَرَدْ
(534) أَنْ مَعَ كَادَ فِي شُذُوذٍ وَضَحَا ... قَدْ كَّادَ مِنْ طُولِ الْبِلَى أَنْ يَمْصَحَا
(535) وَتَرْكُ أَنْ أَوْلَى بِذَاكَ وَرَدَا ... كَادُوا يَكُونُونَ عَلَيْهِ لِبَدَا

(536) وَاسْتَعْمَلُوا طَفِقَ أَيْضًا وَكَرَبْ بِغَيْرِ أَنْ كَكَادَ فِي الَّذِي اقْتَرَبْ

إِنَّ وَأَخَوَاتُهَا

(537) اَلْقَوْلُ فِيمَا يَرْفَعُ الْأَخْبَارَا وَيَنْصِبُ الْأَسْمَاءَ حَيْثُ صَارَا

(538) وَهْيَ حُرُوفٌ عَامِلاتٌ عَمَلا تَخْتَصُّ بِالْاِسْمِ تُعَدُّ عَنْ وَلا

(539) إِنَّ وَأَنَّ وَكَأَنَّ وَلَعَلَّ وَلَيْتَ خَامِسٌ وَلَكِنَّ وَعَلَّ

(540) تَقُولُ : إِنَّ خَالِدًا كَرِيمُ وَلَيْتَ بَكْرًا عِنْدَنَا مُقِيمُ

(541) وَاللَّامُ فِي خَبَرِ إِنَّ تَدْخُلُ تَقُولُ : إِنَّ خَالِدًا لَمُفْضِلُ

(542) وَإِنْ تُخَفَّفْ إِنَّ فَهِيَ تَعْمَلُ نَحْوُ : وَإِنْ كُلاً وَقَوْمٌ ثَقَّلُوا

(543) وَأُلْغِيَتْ فِي نَحْوِ : إِنْ كُلٌّ لَمَا كَمِثْلِ مَا تُلْغَى إِذَا كُفَّتْ بِمَا

(544) كَإِنَّمَا وَلَيْتَمَا الْمَكْفُوفَةْ وَحَيْثُ أُلْغِيَتْ إِنِ الْخَفِيفَةْ

(545) مِنَ الثَّقِيلَةِ فَأَوْجِبْ لَامَا تَجْعَلُ وَاجِبًا بِهَا الْكَلامَا

(546) نَحْوُ : وَإِنْ كَادُوا لَيَفْتِنُونَكَا وَهَكَذَا لامُ لَيُذْلِقُونَكَا

(547) كَذَاكَ أَنَّ وَكَأَنَّ خُفِّفَا فِي الشِّعْرِ وَالْقُرْآنِ ذَاكَ عُرِفَا

(548) نَحْوُ : كَأَنْ لَمْ تَغْنَ أَنْ لا يَرْجِعُ أَنْ هَالِكٌ فِي الشِّعْرِ أَيْضًا يُسْمَعُ

(549) وَكُلُّ مَوْضِعٍ بِالاسْمِ انْفَرَدَا أَوْ كَانَ مَخْصُوصًا بِفِعْلٍ أَبَدَا

(550) تُفْتَحُ إِنَّ فِيهِ نَحْوُ : قِيلَ لَوْ أَنَّهُ أَتَاكَ أَنِّي مُولَى

(551) وَكُلُّ مَوْضِعٍ عَنِيهِ يَعْتَقِبْ الْاِسْمُ وَالْفِعْلُ فَكَسْرُهُ يَجِبْ

(552) فَاكْسِرْهُ بَعْدَ الْقَوْلِ أَوْ اللَّامِ وَالاِبْتِدَاءِ وَمَعَ الْأَقْسَامِ

(553) وَإِنْ أَتَى مَعْ أَتَقُولُ : إِنَّا فَتَحْتَ إِنْ كُنْتَ تُرِيدُ الظَّنَّا

(554) وَذَا فِي الاِسْتِفْهَامِ وَالْخِطَابِ غَيْرَ حِكَايَةٍ وَلا إِيجَابِ

(555) وَكُلُّهَا لا يَتَقَدَّمُ الْخَبَرْ عَلَى اسْمِهَا إِلَّا ظُرُوفًا تُعْتَبَرْ

(556) تَقُولُ : لَيْتَ بَيْنَنَا مُحَمَّدَا كَقَوْلِهِ : إِنَّ عَلَيْنَا لَلْهُدَى
(557) وَإِنْ أَتَى ظَرْفٌ يَكُونُ خَبَرَا وَخَبَرٌ فَاجْعَلْهُ حَالاً مُظْهِرَا
(558) أَوِ اجْعَلِ الظَّرْفَ مُعَلَّقًا بِهِ خُيِّرْتَ بَيْنَ رَفْعِهِ وَنَصْبِهِ
(559) تَقُولُ : إِنَّ الْمَالَ عِنْدِي هَيِّنُ أَوْ هَيِّنًا فَالنَّصْبُ فِيهِ حَسَنُ

لا النَّافِيَةُ لِلْجِنْسِ

(560) وَيَجْعَلُونَ لا كَإِنَّ فِي الْعَمَلْ تَقُولُ : لا ذَا نَجْدَةٍ غَيْرُ بَطَلْ
(561) وَابْنِ عَلَى الْفَتْحِ الَّذِي قَدْ وَرَدَا مُنَكَّرًا غَيْرَ مُضَافٍ مُفْرَدَا
(562) مُرَكَّبًا مَعْ لا كَخَمْسَةَ عَشَرْ مُضَمَّنًا مِنَ نَحْوِ قَوْلِي : لا وَزَرْ
(563) وَالأَصْلُ لا مِنْ وَزَرٍ ثُمَّ حُذِفْ وَيُحْذَفُ الْخَبَرُ فِي لا إِذْ عُرِفْ
(564) وَقَدْ تَقُولُ : لا أَبا لِعَمْرِو وَلا يَدَيْ لَهُ بِدَفْعِ الشَّرِّ
(565) وَاللاَّمُ مُقْحَمٌ كَأَنْ لَمْ يَثْبُتِ وَمِثْلُهُ : يَا بُؤْسَ لِلْحَرْبِ الَّتِي
(566) وَإِنْ تَصِفْ مَبْنِيَّ لا فَابْنِ مَعَهْ وَقَدْ تَجِيءُ صِفَةٌ مُرْتَفِعَهْ
(567) وَتَارَةً تَنْصِبُهَا مُنَوَّنَهْ تَقُولُ : لا رَجُلَ خَوَّانًا هُنَهْ
(568) وَإِنْ تَصِفْهُ بِالْمُضَافِ فَانْصِبِ تَقُولُ : لا عَبْدَ كَرِيمَ الْحَسَبِ
(569) وَانْصِبْ أَوِ ارْفَعْ بَعْدَ وَاوٍ عَاطِفَا وَإِنْ تُكَرِّرْ « لا » فَكُنْ مُسْتَأْنِفَا
(570) تَقُولُ : لا حَوْلَ وَلا قُوَّةَ لِي سِتَّةَ أَوْجُهٍ بِهَذَيْنِ اجْعَلِ
(571) فَتْحُهُمَا وَالرَّفْعُ فِيهِمَا مَعَا وَفَتْحُ قُوَّةٍ وَحَوْلٌ رُفِعَا
(572) وَعَكْسُهُ وَجَعْلُ « لا » الْمُؤَخَّرَةْ كَـ « لَيْسَ » أَوْ زَائِدَةً مُكَرَّرَةْ
(573) وَاعْطِفْ عَلَى الْمَوْضِعِ فِي إِنْ كَـ« لا » بِالرَّفْعِ بَعْدَ خَبَرٍ تَكَمَّلا

★ ★ ★

التَّعَجُّبُ

(574) الْقَوْلُ فِيمَا لَمْ يُصَرَّفْ مِنْهُ ... فِعْلُ التَّعَجُّبِ أَبَنْتُ عَنْهُ

(575) تَقُولُ : مَا أَحْسَنَ خَالِدًا فَـ « مَا » ... مُبْتَدَأٌ مُنَكَّرٌ قَدْ أُبْهِمَا

(576) وَخَالِدٌ مُنْتَصِبٌ بِـ « أَحْسَنَا » ... وَإِنْ تَقُلْ : أَحْسِنْ بِخَالِدٍ هُنَا

(577) فَاللَّفْظُ لَفْظُ الأَمْرِ وَالْمَعْنَى خَبَرْ ... مَعْنَاهُ : مَا أَحْسَنَهُ وَقَدْ ظَهَرْ

(578) وَلا تُصَرِّفْهُ وَلا تُقَدِّمَا ... مَعْمُولَهُ وَلا تَحُلْ بَيْنَهُمَا

(579) لَكِنَّ « كَانَ » قَدْ يَجِيءُ زَائِدًا ... تَقُولُ : مَا كَانَ أَشَدَّ خَالِدَا

(580) وَاللَّوْنُ وَالْخِلَقُ إِنْ عَجِبْتَا ... بَنَيْتَ مِنْهَا مَصْدَرًا وَجِئْتَا

(581) بِالْفِعْلِ نَحْوُ : أَشَدَّ حُمْرَتَهْ ... وَنَحْوَ : مَا أَوْضَحَ مِنْهُ بُلْجَتَهْ

(582) إِذْ فِعْلُ كُلِّ خِلْقَةٍ وَلَوْنِ ... مُجَاوِزٌ ثَلاثَةً فِي اللَّونِ

(583) وَشَذَّ مَا أَعْطَاهُ فِي الرُّبَاعِي ... وَمِثْلُهُ يَحْتَاجُ لِلسَّمَاعِي

أَفْعَالُ الْمَدْحِ وَالذَّمِّ

(584) وَمِنْهُ نِعْمَ وَهْوَ فِعْلُ الْمَدْحِ ... وَبِئْسَ لِلذَّمِّ وَذِكْرِ الْقُبْحِ

(585) فَالْمَدْحُ نِعْمَ الْعَبْدُ عَبْدُ اللَّهِ ... وَالذَّمُّ بِئْسَ الْعَبْدُ عَبْدٌ لاهِي

(586) وَكُلُّ مَمْدُوحٍ وَمَذْمُومٍ رُفِعْ ... بِالابْتِدَاءِ وَالْمِثَالُ قَدْ سُمِعْ

(587) وَالْفِعْلُ وَالْفَاعِلُ قَبْلُ خَبَرُهْ ... أَوْ خَبَرٌ وَالْمُبْتَدَا تُقَدِّرُه

(588) وَفِي عُمُومِ اللَّامِ مَا يُغْنِيكَا ... عَنْ رَاجِعٍ لِلْمُبْتَدَا يَأْتِيكَا

(589) وَلَوْ أَتَى الضَّمِيرُ فِيهَا لَمْ يَعُدْ ... كَـ : نِعْمَ مَوْطِنًا حِرَاءٌ وَأُحُدْ

(590) وَجَعَلُوا لِلْمَدْحِ أَيْضًا حَبَّذَا ... فَـ « حَبَّ » فِعْلٌ وَبِهِ يُرْفَعُ « ذَا »

(591) وَاقْتَرَنَا مَعًا فَصَارَا مَدْحَا ... كَـ « حَبَّذَا » نُصْحُ الشَّقِيقِ نُصْحَا

(592) وَحَبَّذَا مُحَمَّدٌ رَسُولا وَالْحَالُ وَالتَّمْيِيزُ فِي ذَا قِيلا
(593) وَذَلِكَ الْمَمْدُوحُ فِيهَا خَبَرُ لِـ « حَبَّذَا » أَوْ مُبْتَدَا يُقَدَّرُ

الْمُشْتَقَّاتُ

(594) الْقَوْلُ فِي بَيَانِ الاِسْمِ الْعَامِلِ كَالفِعْلِ فِي الْمَفْعُولِ أَوْ فِي الْفَاعِلِ

اسْمُ الْفَاعِلِ

(595) فَالأَوَّلُ اسْمُ فَاعِلٍ لِلْحَالِ أَوِ اسْمُ فَاعِلٍ لِلاِسْتِقْبَالِ
(596) يَنْصِبُ مَفْعُولاً بِهِ كَالْفِعْلِ يَقُولُ : زَيْدٌ مُبْغِضٌ ذَا الْبُخْلِ
(597) وَالشَّرْطُ فِي إِعْمَالِهِ أَنْ يَعْتَمِدْ عَلَى مُصَدَّرٍ إِلَيْهِ يَسْتَنِدْ
(598) فَإِنْ تُرِدْ بِهِ الْمُضِيَّ فَأَضِفْ وَإِنْ تُعَرِّفْهُ بِلامٍ وَأَلِفْ
(599) فَالنَّصْبُ لَازِمٌ بِكُلِّ حَالِ فِي الْحَالِ وَالْمَاضِي وَالاِسْتِقْبَالِ
(600) كَزَيْدٍ الضَّارِبِ عَمْرًا وَالرَّجُلْ وَإِنْ تَكُنْ ثَنَّيْتَ أَوْ جَمَعْتَ قُلْ
(601) الضَّارِبَانِ الْعَبْدَ وَالنُّونُ ثَبَتْ وَلُغَةٌ بِالْحَذْفِ وَالنَّصْبِ أَتَتْ
(602) كَالْحَافِظُو عَوْرَةَ نُونُهُ حُذِفْ إِذْ حَلَّهُ الْمَوْصُولُ لَامٌ وَأَلِفْ
(603) وَكُلُّ مَا كَانَ مِنِ اسْمِ فَاعِلِ تُجْرِيهِ فِي الأَعْمَالِ مُجْرَى « فَاعِلِ »
(604) فَيَسْتَوِي « مُفْعِلٌ » « وَمُفْعِلُ » بِـ « فَاعِلِ » وَهَكَذَا « مُسْتَفْعِلُ »

أَمْثِلَةُ الْمُبَالَغَةِ

(605) وَشَبَّهُوا الأَمْثِلَةَ الْمُبَالَغَةْ بِـ « فَاعِلِ » وَتِلْكَ حَالٌ سَائِغَةْ
(606) فِي مُثُلِ الْفِعَالِ وَالْفَعِيلِ وَمُثُلِ الْمِفْعَالِ وَالْفَعُولِ
(607) وَفَعِلٌ أَجْرَوْهُ مُجْرَى فَاعِلِ وَفُعُلٌ يَعْمَلُ كَالْفَوَاعِلِ

(608) تَقُولُ : زَيْدٌ حَذِرٌ عُيُوبَا وَقَوْمُ عَمْرٍو غُفْرٌ ذُنُوبَا

الصِّفَةُ الْمُشَبَّهَةُ

(609) وَيُشْبِهُ اسْمَ الْفَاعِلِ الاِسْمُ الصِّفَةْ كَيْفَ أَتَتْ نَكِرَةً أَوْ مَعْرِفَةْ

(610) فِي سَبَبٍ لا أَنَبِيٍّ أُعْمِلَتْ إِذْ ثُنِّيَتْ وَجُمِعَتْ وَأُنِّثَتْ

(611) وَالأَصْلُ فِي مَعْمُولِهَا أَنْ يَرْتَفِعْ وَقَدْ يُجَرُّ وانْتِصَابُهُ سُمِعْ

(612) تَقُولُ : زَيْدٌ حَسَنُ الْمَقَالِ وَهُوَ جَمِيلُ الْوَجْهِ وَالْفِعَالِ

(613) وَالأَصْلُ فِيهِ : حَسَنٌ مَقَالُهُ وَالنَّصْبُ فِيهِ جَائِزٌ مِثَالُهُ

(614) شَنْبَاءُ أَنْيَابًا وَجَاءَ نَصْبَا الْحَزْنُ بَابًا وَالْعَقُورُ كَلْبَا

أَفْعَلُ التَّفْضِيلِ

(615) وَأَفْعَلُ التَّفْضِيلِ لَيْسَ يَرْتَفِعْ مُظْهَرُهُ إِلَّا شُذُوذًا قَدْ سُمِعْ

(616) فِي : مَا رَأَيْتُ رَجُلاً أَحْسَنَ فِي عَيْنَيْهِ كُحْلٌ مِنْهُ فِي عَيْنِ الصَّفِي

(617) إِمَّا أَضَفْتَهُ وَإِمَّا نَصَبَا كَخَيْرِ حَافِظٍ وَخَيْرِ عُقْبَا

الْمَصْدَرُ

(618) وَيَعْمَلُ الْمَصْدَرُ مَهْمَا قُدِّرَا بِـ « أَنْ » وَفِعْلٍ مِنْهُ مَا تَنَكَّرَا

(619) كَسَرَّنِي ضَرْبٌ سَعِيدٌ عَمْرَا وَسَاءَنِي إِغْضَابُ عَمْرٍو بَكْرَا

(620) يُضَافُ لِلْمَفْعُولِ كَاسْمِ الْفَاعِلِ وَقَدْ يُضَافُ تَارَةً لِلْفَاعِلِ

(621) وَإِنْ يَكُنْ بِاللَّامِ قَدْ تَعَرَّفَا كَالضَّرْبِ مِسْمَعًا فَقَالُوا : ضَعُفَا

(622) وَكُلُّ مَصْدَرٍ فِي الاِسْمِ قَدْ عَمِلْ مَعْمُولُهُ أُخْرَ إِذْ بِهِ وُصِلْ

اسْمُ الفِعْلِ

(623) وَيَعْمَلُ اسْمُ الْفِعْلِ إِنْ تَعَدَّى نَحْوُ : رُوَيْدَ وَهَلُمَّ سَعْدَا
(624) وَهَا وَحَيَّهَلْ وَبَلْهَ الشِّعْرَا وَهَاتِ زَيْدًا وَتَرَاكِ عَمْرَا
(625) فِي شِعْرِهِمْ قَدْ وَرَدَتْ فَحَاكِهَا تَرَاكِهَا مِنْ إِبِلٍ تَرَاكِهَا
(626) مَنَاعِهَا مِنْ إِبِلٍ مَنَاعِهَا وَقِيلَ : يَحْتَاجُ إِلَى سَمَاعِهَا
(627) وَقِيلَ : بَلْ يُبْنَى عَلَى فَعَالِ كُلُّ ثُلاثِيٍّ مِنَ الأَفْعَالِ
(628) وَمِثْلُهَا مِنَ الظُّرُوف « دُونَكَا » ثُمَّ « عَلَيْكَ » مِثْلُهَا وَ « عِنْدَكَا »
(629) كَقَوْلِهِ : عَلَيْكُمُ أَنْفُسَكُمْ أَيِ الْزَمُوا كَمَا تَقُولُ : « حِذْرَكُمْ »
(630) وَ « دُونَ » فِي الشِّعْرِ أَتَى تَصْدِيقُهَا دُونَكِهَا يَا أُمَّ لا أُطِيقُهَا
(631) كَذَاكَ لَوْ لَمْ يُلْغَ مَا أُنْشِدُكَا يَا أَيُّهَا الْمَائِحُ دَلْوِي دُونَكَا
(632) وَكُلُّ ذَا تُغْرِي بِهِ الْمُخَاطَبَا وَلا تَقُلْ : عَلَيْهِ زَيْدًا غَائِبَا
(633) أَمَّا « عَلَى ذَا » بِمَعْنَى : أَوْلِنِي وَقَوْلُهُمْ : عَلَيْهِ شَخْصًا لَيْسَنِي
(634) فَهْوَ شُذُوذٌ لا تَقِسْ عَلَيْهِ وَالظَّرْفُ إِنْ أَكَّدْتَ مُضْمَرَيْهِ
(635) رَفَعْتَ تَأْكِيدَ الضَّمِيرِ الْمُسْتَتِرْ وَإِنْ تُؤَكِّدْ « كَافَهُ » الْمَجْرُورَ جُرّ
(636) فَارْفَعْ « عَلَيْكَ نَفْسُكَ الْفَلاحَا » وَاجْرُرْ « عَلَيْكَ نَفْسِكَ النَّجَاحَا »
(637) وَذَاكَ مَخْصُوصٌ بِذِي الظُّرُوفِ إِذْ « كَافُهَا » لَيْسَ مِنَ الْحُرُوفِ
(638) فَـ« كَافُهَا » كَالْكَافِ فِي « حِذَارَكَا » لَيْسَتْ بِحَرْفٍ مِثْلَ كَافِ هَاءَكَا

النِّـــدَاءُ

(639) الْقَوْلُ فِي النِّدَاءِ وَالْمُنَادَى « يَا » وَ « أَيَا » وَ « أَيْ » بِهَا يُنَادَى
(640) « يَا » لِلْبَعِيدِ وَ « هَيَا » وَإِنْ قَرُبْ نَودِيَ بِالْهَمْزِ وَ « أَيْ » نَحْوُ : أَرَبْ
(641) وَكُلُّ مَا نَادَيْتَهُ مَفْعُولُ وَهْوَ لِفِعْلٍ مُضْمَرٍ مَعْمُولُ

(642) وَإِنَّمَا يُبْنَى عَلَى الضَّمِّ الْعَلَمْ أَوْ مُتَنَكِّرٌ مُوَاجَهٌ يُضَمَّ

(643) تَقُولُ : يَا زَيْدُ وَيَا غُلامُ فَيَسْتَوِي الْمَنْكُورُ وَالأَعْلامُ

(644) أَمَّا الْمُضَافُ وَالَّذِي يُشَابِهُهْ وَمُفْرَدٌ بِالْقَصْدِ لا تُوَاجِهُهْ

(645) فَإِنَّهَا ثَلاثَةٌ تَنْتَصِبُ لأَنَّهَا لَمْ تُبْنَ فَهْيَ تُعْرَبُ

(646) نَصْبًا كَ : يَا رَبَّ الْعِبَادِ رَبَّنَا يَا غَافِرًا ذَنْبَ الْمُسِيءِ مُحْسِنَا

(647) وَغَيْرُ مَقْصُودٍ كَقَوْلِ أَعْمَى : يَا رَجُلاً هَلْ مِنْ طَرِيقٍ ثَمَّا

(648) وَأَحْرُفُ النِّدَاءِ قَدْ تُنْحَذِفُ كَمِثْلِ : « رَبَّنَا » وَمِثْلِ : « يُوسُفُ »

(649) إِلَّا عَنِ اسْمِ اللَّهِ وَالإِشَارَةْ فَالْحَذْفُ فِيهِمَا احْذَرِ اخْتِصَارَهْ

(650) لَوْ قُلْتَ : « هَذَا » فِي النِّدَا وَ « اللَّهُ » وَشِبْهَ هَذَا وَقَعَ اشْتِبَاهُ

(651) وَمَا لَنَا اسْمٌ فِيهِ لامٌ وَأَلِفْ نُودِي بِلا أَيٍّ سِوَى اللَّهِ وُصِفْ

(652) تَمْثِيلُ « أَيٍّ » فِي نِدَاءِ الْمَعْرِفَةْ يا أَيُّهَا الإِنْسَانُ وَالْقَصْدُ الصِّفَةْ

(653) وَلا تَقُلْ : رَجُلُ تَعْنِي : يَا رَجُلْ وَمَا عَدَا ذَيْنِ فَكَيْفَ شِئْتَ قُلْ

(654) وَإِنْ تُضِفْ لِلْيَاءِ فِي النِّدَاءِ قُلْ : يَا غُلامِي بِسُكُونِ الْيَاءِ

(655) وَإِنْ تَشَأْ فَتْحَتَ أَوْ حَذَفْتَهَا وَقِفْ بِهَاءِ السَّكْتِ إِنْ فَتَحْتَهَا

(656) وَإِنْ تَشَأْ قَلَبْتَ يَاءَهُ أَلِفْ كَ : « يَا غُلامَا » وَبِ : « هَاءِ » السَّكْتِ قِفْ

(657) وَنَعْتُ مَا يُضَمُّ إِنْ عَرَّفْتَهُ بِاللَّامِ جَازَ الضَّمُّ أَوْ نَصَبْتَهُ

(658) تَقُولُ : يَا زَيْدُ الْكَرِيمُ ذَا الْحَسَبْ وَإِنْ أَضَفْتَ النَّعْتَ فَالنَّصْبُ وَجَبْ

(659) وَإِنْ نَعَتَّ بِابْنَةٍ أَوِ ابْنِ فَافْتَحْهُ إِتْبَاعًا لِلابْنِ وَابْنِ

(660) كَقَوْلِهِ : يَا عُمَرَ بْنَ مَعْمَرِ وَإِنْ ضَمَمْتَ مُبْدِلاً لَمْ يُنْكَرِ

(661) وَالضَّمُّ فِي إِبْدَالِ مَا يُضَمُّ كَقَوْلِهِ : يَا نَصْرُ نَصْرٌ حَتْمُ

(662) وَالْعَطْفُ فِي يَا زَيْدُ وَالضَّحَّاكُ فِي الرَّفْعِ وَالنَّصْبِ لَهُ اشْتِرَاكُ

(663) وَارْفَعْ أَوِ انْصِبْ : « يَا تَمِيمُ جُمَعُ » وَكُلَّكُمْ وَكُلَّهُمْ لا يُرْفَعُ

النُّدْبَة

(664) وَإِنْ نَدَبْتَ مَنْ تُنَادِي قُلْتَا : وَازَيْـدُ وَاعَـمْـرُو وَإِنْ أَرَدْتَـا
(665) جِئْتَ بِـ« يَا » فَقُلْتَ : يَا سَعِيدَاهْ وَفِي الْمُضَافِ : يَا عُبَيْدَ اللَّهَاهْ[1]

الاسْتِغَاثَة

(666) وَتُلْحِقُ اللَّامَ إِذَا اسْتَغَثْتَا بِـمَـنْ تُـنَـادِيـهِ إِذَا دُهِـمْـتَـا
(667) تَقُولُ : يَا لَجَعْفَرٍ لِعَمْرِو وَيَـا لَـخَـالِـدٍ لِـهَـذَا الْأَمْـرِ
(668) وَ« لَامُ » مَنْ بِهِ اسْتَغَثْتَ تَفْتَحُهْ إِذِ الْمُنَادَى كَالضَّمِيرِ تَفْتَحُهْ
(669) وَمَـا عَـدَاهُ لَامُـهُ مَكْسُورُ إِنْ لَـمْ يَكُـنْ مَكَـانَـهُ ضَـمِـيرُ

التَّرْخِيمُ

(670) ثُمَّ إِذَا زَادَ الْمُنَادَى الْعَلَمُ عَـلَـى ثَـلَاثَـةٍ فَـقَـدْ يُـرَخَّـمُ
(671) فَمِنْهُ مَا يُحْذَفُ مِنْهُ حَرْفُ وَمِـنْـهُ مَـا فِـيهِ تَـوَالَـى الْـحَـذْفُ
(672) فَمَنْ يَقُلْ : « يَا حَارِ » بِالْكَسْرِ يَقُلْ بِالْوَاوِ : « يَا ثَمُو » وَمَنْ يَضُمُّ يُعِلّ
(673) فَهْوَ يَقُولُ : « يَا ثَمِي » فَيُبْدِلُ الْـوَاوَ يَـاءً وَكَـذَاكَ يُـفْـعَـلُ
(674) فِي كُلِّ مَا أَدَّى إِلَى الْإِعْلَالِ بِالْقَلْبِ أَوْ بِالْهَمْزِ أَوْ إِبْدَالِ
(675) لِأَنَّ مَنْ يَقُولُ : « يَا حَارُ » وَضَمَّ يُجْرِيهِ مُجْرَى اسْمٍ تَكَمَّلَ وَتَمَّ
(676) وَمَنْ يَقُلْ : « يَا حَارِ » وَالرَّاءُ انْكَسَرْ فَهْوَ لِبَاقِي الِاسْمِ وَهْمًا انْتَظَرْ
(677) كَذَا تَقُولُ : « يَا هِرَقْ وَيَا عِمَا وَيَا سَعِي وَيَا ثَمُو » مُرَخِّمَا
(678) وَتَحْذِفُ الْحَرْفَيْنِ إِنْ زِيدَا مَعَا تَقُولُ : « يَا عُثْمَ وَيَا أَسْمَ اسْمَعَا »

---

(1) البيت من السريع

(679) تُرِيدُ : عُثْمَانَ وَأَسْمَاءَ وَقُلْ : يَا مَنْصُ يَا عُمّ وَيَا زِحَلِ فَزِلْ
(680) حَرْفَيْنِ حَرْفُ الْمَدِّ وَالْمُؤَخَّرْ إِذَا بَقِي ثَلاثَةٌ أَوْ أَكْثَرْ
(681) وَكُلُّ مَا أَنَّثَ بِالْهَاءِ حُذِفْ الْهَاءُ مِنْهُ وَكَذَا افْعَلْ فِي الأَلِفْ
(682) تَقُولُ : «يَا طَلْحَ وَيَا سَلْمَ اعْلَمَا» وَالْهَاءُ أَثْبِتْهُ بِفَتْحٍ مُفْحِمَا
(683) أَمَّا الْمُرَكَّبُ كَمَعْدِي كَرِبَا تَقُولُ : يَا مَعْدِي فَلا تُرَكِّبَا
(684) كَذَاكَ إِنْ رَخَّمْتَ بَعْلَبَكَّا وَلا تُرَخِّمْ جُمْلَةً إِذْ تُحْكَى
(685) وَخَصَّصُوا النِّدَاءَ عَنْ سَمَاعِ بِمِثْلِ يَا هَنَاهُ يَا لَكَاعِ
(686) وَلِمُذَكَّرٍ فَقُلْ : يَا لُكَعُ وَقُلِ وَاللَّهُمَّ فِيهِ يَقَعُ

الاخْتِصَاصُ

(687) وَبَابُ الاِخْتِصَاصِ كَالنِّدَاءِ فِي النَّصْبِ بِالْفِعْلِ وَفِي الْبِنَاءِ
(688) كَمِثْلِ : نَحْنُ الْعُرْبَ أَقْرَى لِلنُّزُلْ وَإِنَّنِي أَفْعَلُ أَيُّهَا الرَّجُلْ

الإِنْكَارُ وَالْحِكَايَةُ

(689) الْقَوْلُ فِي الْمُدَّةِ لِلإِنْكَارِ وَقْفًا وَمَا يُحْكَى فِي الاِسْتِخْبَارِ
(690) تَقُولُ : مُنْكِرًا أَزَيْدُنِيهِ فِي كُلِّ حَالٍ بِسُكُونٍ فِيهِ
(691) كَذَا احْكِ مَنْكُورًا بِمَنْ وَلَيْنِ رَفْعًا مَنُو نَصْبًا مَنَا جَرًّا مَنِي
(692) وَقُلْ : مَنَانِ وَمَنُونَ وَمَنَهْ مَنْتَانِ وَالْجَمْعُ مَنَاتٌ مُسْكَنَهْ
(693) كَذَاكَ « أَيٌّ » وَحِكَايَةُ الْعَلَمْ أَوْ كُنْيَةٌ مِنْ بَعْدِ « مَنْ » إِنْ ضُمَّ ضُمْ
(694) وَجُرَّهُ إِنْ جُرَّ وَانْصِبْ إِنْ نُصِبْ وَاسْأَلْ عَنِ الْوَصْفِ الْمَنِيِّ إِنْ نُسِبْ

★ ★ ★

مُفَسِّرُ الأَعْدَادِ

(695) الْقَوْلُ فِي مُفَسِّرِ الْأَعْدَادِ أَوَّلُهَا : مَرْتَبَةُ الْآحَادِ

جُمُوعُ الْقِلَّةِ

(696) تُضِيفُهَا إِلَى جُمُوعِ الْقِلَّةْ أَفْعِلَةٌ وَأَفْعُلٌ وَفِعْلَةْ
(697) وَوَزْنُ أَفْعَالٍ فَصَارَتْ أَرْبَعَةْ مِثَالُهُ : تِسْعَةُ أَفْرَاسٍ مَعَهْ
(698) وَتِسْعُ نِسْوَةٍ وَحَذْفُ الْهَاءِ مِنْ عَدَدِ الْإِنَاثِ حَتْمًا جَائِي
(699) وَتُثْبِتُ الْهَاءَ مَعَ الذُّكُورِ مِنْ حَيْثُ ثَلَّثْتَ إِلَى التَّعْشِيرِ
(700) فَإِنْ تَجَاوَزْتَ أَقَلَّ الْعَدَدِ جِئْتَ بِنَيِّفٍ كَمِثْلِ أَحَدِ
(701) مُنْفَتِحًا مَعْ عَقْدِهِ مُرَكَّبَا مُفَسَّرًا بِمُفْرَدٍ قَدْ نُصِبَا
(702) وَجِئْ بِإِحْدَى وَاثْنَتَيْ فِي التَّثْنِيَةْ تَقُولُ : إِحْدَى عَشْرَةَ ابْنَةً لِيَهْ
(703) فَمِنْ هُنَا يُنْصَبُ تَفْسِيرُ الْعَدَدْ إِلَى انْتِهَا تِسْعٍ وَتِسْعِينَ فَعُدْ
(704) مِنْ مِائَةٍ لِلْجَرِّ بِالْإِضَافَةْ وَقِسْ عَلَى آحَادِهِ آلَافَهْ
(705) وَعَرِّفِ الثَّانِي فِي الْآحَادِ وَأَوَّلاً رُكِّبَ فِي الْأَعْدَادِ
(706) وَابْنِ اسْمَ فَاعِلٍ كَحَادِي عَشَرا وَثَالِثٍ وَرَابِعٍ كَمَا تَرَى
(707) قَالَ تعالى : ثَانِيَ اثْنَيْنِ كَمَا قَدْ قَالَ : ثَالِثُ ثَلَاثَةٍ وَمَا
(708) أَيْ أَحَدُ اثْنَيْنِ فَإِنْ نَوَّنْتَا كَرَابِعٍ ثَلَاثَةً نَصَبْتَا
(709) وَفِي التَّوَارِيخِ اللَّيَالِي عُدَّتِ نَحْوُ : كَتَبْتُهُ لِخَمْسِ خَلَتِ
(710) مِنْ غُرَّةٍ إِلَى انْصِافِ الشَّهْرِ وَبَقِيَتْ إِلَى سِرَارِ الْبَدْرِ

كَمْ

(711) وَشَبَّهُوا بِالْعَدَدِ الْكَثِيرِ كَمْ فِي السُّؤَالِ نَاصِبَ التَّفْسِيرِ

(712) تَقُولُ : كَمْ عَبْدًا مَلَكْتَ نَاصِبَهْ وَاخْفِضْ بِكَمْ حَيْثُ تَكُونُ وَاجِبَهْ
(713) أَيْ خَبَرِيَّةً كَكَم عَبْدٍ لِيَا وَهْيَ نَقِيضُ رُبَّ وَاسْمٌ بُنِيَا
(714) مَوْضِعُهَا فِي حَالَتَيْهَا يُعْرَبُ يُرْفَعُ أَوْ يُجَرُّ أَوْ يُنْتَصَبُ
(715) نَحْوُ : بِكَمْ بِعْتَ وَكَمْ مَلَكْتَا وَكَمْ لَهُ اسْتَخْبَرْتَ أَوْ أَخْبَرْتَا
(716) وَانْصِبْ بِكَمْ مُنَكَّرًا إِنْ فُصِلا كَكَمْ بِجُودٍ مُقْرِفًا نَالَ الْعُلى
(717) وَالْجَرُّ فِي السُّؤَالِ بَعْدَ كَمْ وَرَدْ وَالنَّصْبُ فِي الْأَخْبَارِ أَيْضًا لا يُرَدّ

مَعَانِي الْأَدَوَاتِ

(718) الْقَوْلُ فِي مَعْنَى بَقَايَا كَلِمِ يَحْتَاجُهَا النَّاشِئُ فِي التَّعَلُّمِ
(719) مَعْنَى كَأَيٍّ كَمْ وَمِنْ لَهَا الْتُزِمْ جَيْرِ وَأَيْ مِثْلُ : نَعَمْ قَبْلَ الْقَسَمْ
(720) نَعَمْ بِمَعْنَى الْوَعْدِ وَالتَّصْدِيقِ بَلَى لِنَقْضِ النَّفْيِ بِالتَّحْقِيقِ
(721) قَدْ لِتَوَقُّعٍ وَتَقْرِيبٍ وُضِعْ كَلَّا لِرَدْعٍ وَلِزَجْرٍ مُرْتَدِعْ
(722) إِذْ لِلْمُضِيِّ وَإِذَا لِلْآتِي وَقَدْ تَكُونُ لِلْمُفَاجَآتِ
(723) وَهَلْ لِلِاسْتِفْهَامِ كَالْهَمْزِ وَإِنْ تَكُونُ نَفْيًا وَتُزَادُ مِثْلَ أَنْ
(724) لَوِ امْتِنَاعُ لِامْتِنَاعٍ وُضِعَا لَوْلا امْتِنَاعُ لِوُجُودٍ وَقَعَا
(725) لَوْلا مَعَ الْأَفْعَالِ حَرْفُ حَضّ أَلا لِلِاسْتِفْتَاحِ أَوْ لِلْعَرْضِ
(726) حَتَّى تُسَمَّى غَايَةً فِي الْجُمَلِ إِمَّا لِتَفْصِيلِ كَلامٍ مُجْمَلِ
(727) لَمَّا كَحِينٍ وَأَجَلْ مِثْلُ : نَعَمْ قَطُّ كَعَوْضُ زَمَنٌ يُبْنَى يُضَمْ
(728) كَيْفَ لِلِاسْتِفْهَامِ عَنْ أَحْوَالِ الْوَاوِ فِي تَقْدِيرِ إِذْ لِلْحَالِ
(729) سَوْفَ مَعَ السِّينِ لِتَنْفِيسِ الزَّمَنْ أَيْ حَرْفُ تَفْسِيرٍ وَمِثْلُ ذَاكَ أَنْ
(730) هَيْهَاتَ أَيْ بَعُدَ مِثْلُ : شَتَّانْ وَشَكَانَ أَيْ قَرُبَ مِثْلُ سَرْعَانْ[1]

(1) البيت من السريع .

(731) وَهَيْتَ أَسْرِعْ إِيهِ زِدْ قَطْكَ احْتَسِبْ لَعَا انْتَعِشْ مَهْ كُفَّ آمِينَ اسْتَجِبْ

أَبْنِيَةُ الثُّلاثِي وَالرُّبَاعِي وَالْخُمَاسِي

(732) الْقَوْلُ فِي أَبْنِيَةِ الآحَادِ إِذَا خَلَتْ مِنْ طَارِئٍ مُزْدَادِ

(733) فَعْلٌ كَفَلْسٍ فَعَلٌ كَجَمَلِ فِعْلٌ كَحِبْرٍ فِعِلٌّ كَإِبِلِ

(734) فُعْلٌ كَقُفْلٍ فُعَلٌ كَصُرَدِ وَزِدْ مِثَالَ عَضُدٍ وَكَبِدِ

(735) وَعُنُقٍ وَعِنَبٍ وَفُعِلْ قَدْ جَاءَ فِي الشُّذُوذِ مِنْهُ دُئِلْ

(736) وَلِلرُّبَاعِيِّ قِمَطْرٌ سَلْهَبُ وَزِبْرِجٌ وَدِرْهَمٌ وَجُخْدَبُ

(737) وَلِلْخُمَاسِي جَاءَ قِرْطَعْبٌ وَلَهْ سَفَرْجَلٌ جَحْمَرِشٌ قُذَعْمِلَهْ

جَمْعُ التَّكْسِيرِ

(738) الْقَوْلُ فِي الْجَمْعِ الَّذِي يُكَسَّرُ وَاحِدُهُ عَنْ وَضْعِهِ يُغَيَّرُ

(739) أَوَّلُهَا فُعْلٌ كَأُسْدٍ فِي أَسَدْ وَفُعُلٌ كَتُمُرٍ وَكَأُسُدْ

(740) وَفَعْلَةٌ كَرَجْلَةٍ وَفِعَلَةْ جِبَبَةٌ ثِيَرَةٌ وَحِسَلَةْ

(741) وَأَفْعُلٌ كَأَفْلُسٍ وَأَزْمُنِ وَأَضْلُعٍ وَأَرْجُلٍ وَأَرْكُنِ

(742) ثُمَّ فَعِيلٌ كَعَبِيدٍ قَيَّسُوا قَالُوا : كَلِيبٌ وَكَذَا الضَّرِيسُ

(743) ثُمَّ فِعَالٌ كَالْفِرَاخِ قَالُوا فِيهِ : بِئَارٌ وَكَذَا رِجَالُ

(744) كَذَا الْقِرَاطُ وَالْجِمَالُ قُولُوا ثُمَّ فُعُولُ وَكَذَا الْوُعُولُ

(745) كَذَا الْبُرُوجُ وَكَذَا الْعُرُوقُ كَذَا الضُّلُوعُ وَكَذَا السُّئُوقُ

(746) كَذَا الأَسْوَدُ ثُمَّ مَعْ فِعَالَهْ فُعُولَةٌ بُعُولَةٌ جِمَالَهْ

(747) وَجَاءَ فِي فِعْلانِ كَالْخِرْبَانِ وَجَاءَ كَالثِّيرَانِ وَالنِّعْرَانِ

(748) وَجَاءَ كَالْقِنْوَانِ وَالْعِيدَانِ فُعْلانُ كَالْحُمْلانِ وَالظُّهْرَانِ

(749) وَجَاءَ كَالذُّؤْبَانِ وَالزُّقَّانِ ... وَجَاءَ أَفْعَالٌ عَلَى أَوْزَانِ
(750) قَدْ جَاءَ كَالْأَحْمَالِ وَالْأَجْنَادِ ... وَجَاءَ كَالْأَرْطَابِ وَالْأَزْنَادِ
(751) وَجَاءَ كَالْأَعْنَاقِ وَالْأَعْضَادِ ... وَجَاءَ كَالْأَضْلَاعِ وَالْأَكْبَادِ
(752) وَجَاءَ كَالْآبَالِ وَالْأَجْمَالِ ... ثَلَاثَ عَشْرَةَ عَلَى التَّوَالِي
(753) وَبَابُ فَعْلٍ أَفْعَلٌ فِي الْقِلَّةْ ... مَا لَمْ يَكُنْ ثَانِيهِ حَرْفَ عِلَّةْ
(754) وَالْكَثْرَةُ الْفُعُولُ وَالْفِعَالُ ... وَغَيْرُهُ قِلَّتُهُ الْأَفْعَالُ
(755) وَفِي الرُّبَاعِيِّ مَعَ الْخُمَاسِي ... يَأْتِي فَعَالِلُ عَلَى الْقِيَاسِ
(756) نَحْوُ : ضَفَادِعَ وَفِي سَفَرْجَلْ ... جَمْعًا سَفَارِجُ بِحَذْفِهِ قُلْ
(757) وَإِنْ تَشَأْ عَوِّضْ فَقُلْ : سَفَارِيجْ ... فَصَارَ بِالتَّعْوِيضِ كَالْهَمَالِيجْ[1]
(758) وَفَعْلَةٌ كَالْجَفَنَاتِ سُلِّمَتْ ... وَكَالْجِفَانِ وَالْمُئُونِ كُسِّرَتْ
(759) وَفِعْلَةٌ كَرُكَبَاتٍ وَعُدَدْ ... وَكَالْقِبَابِ وَكَسُرَّاتٍ وَرَدْ
(760) وَفِعْلَةٌ كَالسِّدِرَاتِ وَالْكِسَرْ ... فَعَلَةٌ كَثَمَرَاتٍ وَثَمَرْ
(761) وَكَالرِّحَابِ وَكَذُوقٍ وَقِيَمْ ... فُعَلَةٌ كَتُخَمَاتٍ وَتُخَمْ
(762) فَعِلَةٌ كَنَمِرَاتٍ وَنَمِرْ ... فَعُلَةٌ كَسَمُرَاتٍ وَسَمُرْ
(763) وَفِي فِعَالٍ جَاءَ خُونُ أَخْوِنَةْ ... وَعُيُنٌ أَجِلَّةٌ وَأَصْوِنَةْ
(764) وَفِي فِعَالٍ قُذُلٌ وَأَجْوِبَةْ ... وَفِي فُعَالٍ جَاءَ قُرْدٌ أَعْزِبَةْ
(765) وَجَاءَ كَالْغِرْبَانِ وَالذِّئَبَانِ ... وَفِي فَعِيلٍ جَاءَ كَالرُّغْفَانِ
(766) أَرْغِفَةٌ وَأَنْصِبَاءٌ وَسُرُرْ ... وَفِي فَعُولٍ مِثْلُ : خِرْفَانٍ كَثُرْ
(767) وَفَاعَلٌ دَوَانِقٌ وَفَاعِلُ ... جَاءَ لَهُ الْحِيطَانُ وَالْكَوَاهِلُ
(768) وَفِي الْإِنَاثِ أَعْلُقٌ وَأَذْرُعُ ... وَأَعْقُبٌ وَأَيْمُنٌ مُتَّسَعُ

(1) البيت من السريع .

(769) وَجَمْعُ فُعْلَى فُعَلٌ مِثْلُ : الدُّنَا ... وَجَمْعُ فِعْلَى مِثْلُ : فَعْلَى بُيِّنَا
(770) فِي مِثْلِ ذِفْرَى كَذَفَار جَاءَ ... كَذَا فَعَالى الاِسْمِ فِي فَعْلاءَ
(771) وَذَاكَ فِي الأَسْمَاءِ كَالصَّحْرَاءِ ... فَقُلْ : صَحَارٍ وَصَحَارَى جَائِي
(772) وَفِي الصِّفَاتِ شِيخَةٌ خُلْقَانُ ... كُتُّ كُهُولٌ أَجْلُفٌ حِسَانُ
(773) وَمِثْلُ : أَبْطَالٍ صِعَابٌ وَوَرَدْ ... فِي أَفْعَلٍ حُمْرٌ وَبِيضٌ فَاطَّرَدْ
(774) وَصْفًا وَفِي الأَسْمَاءِ كَالأَفَاكِلِ ... فَاعِلَةٌ تُجْمَعُ كَالْعَوَاذِلِ
(775) وَفَاعِلٌ كَشُهْدٍ حُلُولِ ... فَوَارِسٍ رُكْبَانِ عُوذٍ حُولِ
(776) هَلْكَى وَأَشْهَادٍ غُزِيٌّ وَنُزُلْ ... بَرَرَةٍ صَحْبٍ وُلاةٍ وَبُزُلْ
(777) وَفِي فَعِيلٍ أَنْبِيَاءُ وَنُذُرْ ... قَتْلَى وَخِضْيَانٌ وَأَيْتَامٌ كَثُرْ
(778) فُعُولُ الأُنْثَى عَجَائِزُ وَقُلْ ... هُمْ وَدَدَاءُ وَأَوِدَّاءُ رُسُلْ
(779) وَفِي فِعَالٌ دُلُثٌ هِجَانُ ... وَجَمْعُ ذَا بِالْوَهْمِ يُسْتَبَانُ
(780) وَفِي فَعَالٍ صُنْعٌ نُورِ الخَفَرْ ... وَفَيْعِلٌ كَأَهْوَنَاءَ قَدْ ظَهَرْ
(781) وَمِفْعَلٌ كَيْفَ أَتَى مَفَاعِلُ ... مَدَاعِسٌ مَنَاكِرٌ مَطَافِلُ
(782) وَعَنْكَبُوتٌ جَمْعُهُ عَنَاكِبْ ... وَالْجَمْعُ قَدْ يُجْمَعُ كَالأَكَالِبْ
(783) وَفِي الْمَهَالِبَةِ هَاءٌ لاحِقَةْ ... وَهِيَ لِلتَّعْوِيضِ كَالزَّنَادِقَةْ

أَبْنِيَةُ التَّصْغِيرِ

(784) الْقَوْلُ فِي أَبْنِيَةِ التَّصْغِيرِ ... أَشْبَهُ شَيْءٍ هُوَ بِالتَّكْسِيرِ
(785) عَلَى فُلَيْسٍ وَدُرَيْهِمٍ بُنِي ... ثُمَّ دُنَيْنِيرٍ بِيَاءٍ لَيِّنِ
(786) أَوَّلُهَا جَمِيعُهَا قَدْ ضُمَّا ... فَلِلثُّلاثِيِّ فُعَيْلٌ حَتْمَا
(787) فَقُلْ مُمَثِّلاً لِذَاكَ رَاوِيَا ... أُخَيْشَى رُكَيْبًا أَوْ رُجَيْلاً عَادِيَا
(788) وَفِي الرُّبَاعِيِّ فُعَيْعِلٌ وَجَبْ ... وَفِي الْخُمَاسِيِّ الأَصِيلُ يُسْتَحَبّ

(789) إِذْ كُنْتَ تَحْذِفُ الأَخِيرَ مِنْهُ نَحْوُ : سُفَيْرِجٍ فَعَوِّضْ عَنْهُ
(790) نَحْوُ : سُفَيْرِيجٍ وَطَوْرًا أَلْزِمَا نَحْوَ : دُنَيْنِيرٍ بِيَاءٍ حُتِمَا
(791) فِي كُلِّ مَا الرَّابِعُ مِنْهُ حَرْفُ مَدْ وَبَعْدَ حَرْفِ الْمَدِّ حَرْفٌ قَدْ وَرَدْ
(792) إِلا أُفَيْعَالاً فَأَثْبِتْ أَلِفَهْ كَذَا فُعَيْلانُ فِي الاِسْمِ وَالصِّفَةْ
(793) كَذَا فُعَيلاءُ فَلا يُغَيَّرُ مِنْ لَفْظِهِ الأَلِفُ إِذْ يُصَغَّرُ
(794) فَقُلْ : حُمَيْرَاءُ وَقُلْ : سُكَيْرَانْ وَقُلْ : أُجَيْمَالٌ وَقِسْ فَقَدْ بَانْ[1]
(795) وَأَلِفُ التَّأْنِيثِ مِثْلُ : هَائِهِ تَثْبُتُ لا تَزُولُ عَنْ بِنَائِهِ
(796) نَحْوُ : حُبَيْلَى وَمِثَالُ الْهَاءِ طُلَيْحَةٌ فَقِسْ عَلَيْهِ الْجَائِي
(797) وَكُلُّ مَحْذُوفٍ إِذَا مَا صُغِّرَا يُرَدُّ لِلأَصْلِ فَقُلْ مُصَغِّرَا
(798) وُعَيْدَةٌ يُدَيَّةٌ شُوَيْهَةْ ثُبَيَّةٌ عُضَيْهَةٌ سُتَيْهَةْ
(799) وَقُلْ : أُبَيٌّ وَفُوَيْهٌ وَذُوَيّ وَفِي عَصًا وَبَابُهُ فَقُلْ : عُصَيّ
(800) وَفِي عَمٍ وَبَابِهِ فَقُلْ : عُمَيّ وَمِثْلُ : نَحْوِ أَدْغِمَنْ فَقُلْ : نُحَيّ
(801) وَمِثْلُ : يَحْيَى قُلْ : يُحَيَّى كَاسِرَهْ فَصَارَ كَالْقَاضِي بِيَاءٍ آخِرَهْ
(802) وَأَلِفُ الإِلْحَاقِ نَحْوَ : أَرْطَى وَنَحْوُ : مِعْزَى يَسْتَوِي بِمُعْطَى
(803) فَقُلْ : أُرَيْطٍ وَمُعَيْزٍ ثُمَّ قُلْ قُبَيْعِثٌ تَعْنِي الْقَبَعْثَرَى الْجَمَلْ
(804) وَفِي حُبَارَى قُلْ : حُبَيِّرٌ حُذِفْ وَإِنْ تَشَأْ قُلْتَ : حُبَيْرَى بِالأَلِفْ
(805) وَارْدُدْ إِلَى الْوَاحِدِ جَمْعًا كَثُرَا فَاجْعَلْهُ جَمْعًا سَالِمًا مُصَغَّرَا
(806) نَحْوُ : رُجَيْلِينَ ظُرَيْفِينَا وَاجْمَعْ بِتَاءٍ غَيْرَ عَاقِلِينَا
(807) وَشَذَّ قَوْلُهُمْ : زُهَيْرٌ صُغِّرَا مُرَخَّمًا كَذَا عُثَيْمٌ حُقِّرَا
(808) كَمِثْلِ : مَا شَذَّ مُغَيْرِبَانُ فِي مَغْرِبٍ كَذَا عُشَيْشِيَانُ

(1) البيت من السريع .

(806) مِثْلُ : شُذُوذِ قَوْلِهِمْ هَاذَيَّا تَصْغِيرُ هَذَا وَكَذَا اللَّتَيَّا
(810) كَمِثْلِ : قَوْلِ الْقَائِلِ الْمَرْوِيِّ أَنِّي أَبُو ذَيَّالِكِ الصَّبِيِّ
(811) وَارْدُدْ إِلَى الْمُؤَنَّثِ الثُّلاثِي هَاءَ بِهِ عَلامَةُ الإِنَاثِ
(812) فَقُلْ : قُدَيْرَةٌ تُرِيدُ الْقِدْرَا وَبَعْدَ هَذَا الْبَابِ ذَاكَ يُدْرَى

التَّذْكِيرُ وَالتَّأْنِيثُ

(813) الْقَوْلُ فِي التَّأْنِيثِ وَالتَّذْكِيرِ تَذْكِيرُ الاِسْمِ الأَصْلُ كَالتَّنْكِيرِ
(814) ثُمَّ الْمُؤَنَّثُ الَّذِي نُورِدُهُ إِمَّا حَقِيقِيٌّ وَإِمَّا ضِدُّهُ
(815) غَيْرُ الْحَقِيقِيِّ عَلَى نَوْعَيْنِ نَوْعٌ بِلا عَلامَةٍ كَالْعَيْنِ
(816) وَعُنُقٍ وَفَخِذٍ وَالأُذُنِ وَالرِّجْلِ وَالْعَقِبِ ثُمَّ السِّنُّ
(817) وَالْيَدِ وَالْيَمِينِ ثُمَّ الإِصْبَعِ وَالْقِثْبِ ثُمَّ الكِرْشِ ثُمَّ الضِّلْعِ
(818) وَالسَّاقِ وَالْقَدَمِ ثُمَّ الْعَضُدِ وَالْكَفِّ والشِّمَالِ ثُمَّ الْكَبِدِ
(819) وَمِنْ سِوَى الأَعْضَاءِ عَيْنٌ وَيَدُ وَالأُذْنُ وَالرِّجْلُ وَسَاقٌ تُخْضَدُ
(820) وَالدَّارُ وَالْعَرُوضُ والصَّعُودُ وَسَقَرٌ جَهَنَّمٌ وَالذَّوْدُ
(821) وَالْخَيْلُ وَالْغَنَمُ وَالْجَزُورُ وَالْكَأْسُ وَالْقَلُوصُ وَالْحَدُورُ
(822) وَعُرْسٌ وَضَرَبٌ وَالطَّسْتُ وَالْمَنْجَنِيقُ وَلَظَى وَالْقَلْتُ
(823) وَالشَّمْسُ وَالأَرْضُ مَعَ السَّمَاءِ كَذَاكَ قُدَّامُ مَعَ الْوَرَاءِ
(824) فَذِي وَشِبْهِهَا إِذَا صَغَّرْتَهَا رُدَّ إِلَيْهَا الْهَاءَ إِذْ نَوَيْتَهَا
(825) إِلَّا الرُّبَاعِيَّ مَعَ الْخُمَاسِي وَرُبَّمَا شَذَّ عَنِ الْقِيَاسِ
(826) قَالُوا : قُدَيْدِيمَةٌ فِي قُدَّامِ كَذَا وُرَيِّئَةٌ عَنْهُمْ نَامِي
(827) مِثْلُ شُذُوذِ قَوْلِهِمْ : قُوَيْسُ كَذَا دُرَيْعٌ وَكَذَا عُرَيْسُ
(828) فَحَذَفُوا التَّاءَ كَذَا نُيَيْبُ كَذَا عُرَيْبٌ وَكَذَا حُرَيْبُ

(829) أَمَّا الَّذِي أُنِّثَ بِالْعَلامَةْ فَالْهَاءُ نَحْوُ : غُرْفَةٍ وَرَامَةْ
(830) وَالأَلِفُ الْمَقْصُورُ نَحْوُ : دُنْيَا وَنَحْوُ : بُشْرَى وَكَذَاكَ طُغْيَا
(831) وَأَدَمَى وَالْقَهْقَرَى وَالْخَوْزَلَى وَأُرَبَى وَذَفَرَى وَنَمَلَى
(832) وَمِثْلُ : دِفْلَى وَكَذَاكَ شَرْوَى وَمِثْلُ : حِجْلَى وَكَذَاكَ دَعْوَى
(833) وَالأَلِفُ الْمَمْدُودُ كَالسَّرَّاءِ وَمِثْلُ : عَلْيَاءَ وَسَابِيَاءِ
(834) فَعَلَمُ التَّأْنِيثِ تَاءٌ وَأَلِفْ وَالْهَاءُ عَنْ تَاءٍ تَنَشَّا إِذْ تَقِفْ
(835) وَالْيَاءُ فِي هَذِي وَتَاءُ قَامَتْ وَنُونُ قُمْنَ وَيَقُمْنَ بَانَتْ
(836) ثُمَّ الْمُؤَنَّثُ الْحَقِيقِيُّ عُرِفْ بِخِلْقَةٍ خُصَّتْ بِهِ لا تَخْتَلِفْ
(837) وَهْوَ عَلَى ضَرْبَيْنِ ضَرْبٌ مِنْهُ بِلا عَلامَةٍ تُبِينُ عَنْهُ
(838) كَزَيْنَبٍ وَطَالِقٍ وَجَيْئَلِ وَرَخِلٍ وَحَائِلٍ وَمُطْفِلِ
(839) وَضَرْبُهُ الثَّانِي لَهُ عَلامَةْ فَالْهَاءُ كَالْمَرْأَةِ وَالْغُلامَةْ
(840) وَالأَلِفُ الْمَقْصُورُ وَزْنُ فُعْلَى كَمِثْلِ : سُلْمَى وَمِثَالِ : فُضْلَى
(841) وَمِثْلِ : قُصْوَى وَمِثَالِ : أُخْرَى وَوَزْنُ فَعْلَى فِي مِثَالِ : سَكْرَى
(842) وَالأَلِفُ الْمَمْدُودُ كَالْحَمْرَاءِ وَنُفَسَاءَ قِسْ عَلَيْهِ الْجَائِي

النِّسْبَةُ

(843) الْقَوْلُ فِي النِّسْبَةِ وَهْيَ يَاءٌ زَائِدَةٌ تُعْزَى بِهَا الأَسْمَاءُ
(844) إِلَى قَبِيلٍ أَوْ أَبٍ أَوْ لِبَلَدْ أَوْ لِصِنَاعَةٍ وَيَاؤُهُ تُشَدَّ
(845) وَقَبْلَهُ كَسْرٌ كَزَيْدِيِّ النَّسَبْ وَحَذْفُ كُلِّ هَاءِ تَأْنِيثٍ وَجَبْ
(846) لِشَبَهٍ بَيْنَهُمَا وَهَرَبُوا مِنْ جَمْعِ تَأْنِيثَيْنِ فِي اسْمٍ يُنْسَبُ
(847) وَفِي الثُّلاثِيِّ إِذَا نَسَبْتَا إِلَى مِثَالِ فَعِلٍ فَتَحْتَا
(848) أَوْسَطَهُ قُلْ : نَمَرِيٌّ ثُمَّ قِسْ ذُكِّرَ أَوْ أُنِّثَ لَيْسَ يَنْعَكِسْ

(849) وَاكْسِرْ إِذَا زَادَ كَتَغْلِبِيّ ... وَزِبْرِجِيّ وَقَذَعْمِلِيّ

(850) وَمِنْ فُعَيْلَةٍ مَعَ الْفَعُولَةْ ... تَحْذِفُ حَرْفَ اللِّينِ كَالْفَعِيلَةْ

(851) مُثُلُهَا ثَلاثَةٌ مَعْرُوفَةْ ... قُرَيْظَةٌ شَنُوءَةٌ حَنِيفَةْ

(852) تَقُولُ مِنْهَا حَنَفِيٌّ فَاتِحَا ... أَوْسَطُهُ كَشَقَرِيٍّ وَاضِحَا

(853) إِلا مُضَاعَفًا أَوِ الْمُعَلَّلا ... فَامْنَعْهُمَا الْحَذْفَ وَقُلْ مُمَثَّلا

(854) يُعْزَى عَزِيزِيٌّ إِلى عَزِيرَةْ ... كَذَا حُوَيْزِيٌّ إِلى حُوَيْزَةْ

(855) فَإِنْ خَلَتْ مِنْ هَاءِ تَأْنِيثٍ فَلا ... تَحْذِفْ وَقُلْ : هَذَا قُرَيْشِيٌّ الْوَلا

(856) وَإِنْ يَكُنْ تَأْنِيثُهُ بِالأَلِفِ ... مَقْصُورَةً فَإِنْ نَسَبْتَ فَاحْذِفِ

(857) أَلِفَهُ كَالْهَاءِ قُلْ : حُبْلِيٌّ ... وَإِنْ مَدَدْتَ قُلْتَ : صَحْرَاوِيُّ

(858) وَإِنْ يَكُنْ عَلَى ثَلاثٍ وَالأَلِفْ ... آخِرُهُ أَصْلٌ فَلَيْسَ يَنْحَذِفْ

(859) تَقُولُ : هَذَا رَحَوِيٌّ مُبْدِلا ... وَإِنْ يَزِدْ كَمَلْهَوِيٍّ أُبْدِلا

(860) وَإِنْ تَشَأْ فَاحْذِفْ وَقُلْ : مَلْهِيُّ ... وَقُلْ بِحَتْمِ الْحَذْفِ : مُصْطَفِيُّ

(861) وَأَلِفُ الإِلْحَاقِ نَحْوُ : أَرْطَى ... تُبْدِلُهُ وَاحْذِفْهُ مِنْ حَبَنْطَى

(862) وَهَمْزُ قُرَّاءٍ أَصِيلٌ بَاقِي ... وَالْهَمْزُ ذُو الإِبْدَالِ وَالإِلْحَاقِ

(863) كَهَمْزَةِ الْكِسَاءِ وَالْحِرْبَاءِ ... يُنْسَبُ كَالْقُرَّاءِ وَالْحَمْرَاءِ

(864) وَالْيَاءُ فِي الْمَنْقُوصِ وَاوًا أُبْدِلَتْ ... ثَالِثَةً كَالْعَمَوِيِّ مُثِّلَتْ

(865) وَإِنْ تَزِدْ فَاحْذِفْ وَقُلْ : قَاضِيُّ ... وَمِنْهُمُ مَنْ قَالَ : قَاضَوِيُّ

(866) إِذْ شَذَّ عَنْهُمْ فَتْحُ تَغْلَبِيِّ ... وَاللَّازِمُ الْحَذْفِ كَمُشْتَرِيِّ

(867) وَرُدَّ مَا تَحْذِفُ مِثْلُ : أَخَوِيّ ... وَدَمَوِيٍّ إِنْ تَشَأْ وَشَفَهِيّ

(868) فِي شَفَةٍ وَانْسُبْ إِلى اسْتٍ سَتَهِيّ ... كَذَا إِلى شِيَةٍ أُنْسُبْ وَشَوِيّ

(869) وَقَدْ يَقُولُ بَعْضُهُمْ : وَشْيِيُّ ... وَانْسُبْ لِمِثْلِ عِدَةٍ عِدِيُّ

(870) وَانْسُبْ إِلى شَاةٍ فَقُلْ : شَاهِيُّ ... أَمَّا إِلى مَاءٍ فَقُلْ : مَائِيُّ

(871) وَمِثْلُ لا إِذَا نَسَبْتَ مُدَّهْ تَقُولُ : لائِيٌّ كَالاِسْمِ رُدَّهْ
(872) وَانْسُبْ بِوَاوٍ لِـلِيٍّ عَلَوِيّ كَذَا إِلى أُمَيَّةَ انْسُبْ أُمَوِيّ
(873) وَإِنْ تَشَأْ قُلْتَ : أُمَيِّيٌّ بِشَدّ وَالْأَجْوَدُ الْأَوَّلُ وَالثَّانِي وَرَدْ
(874) وَانْسُبْ أُسَيْدِيًّا إِلى أُسَيِّدْ وَفِي مُهَيْمِيٍّ الْيَاءَ ازْدُدْ
(875) وَازْدُدْ إِلى الْفَرْدِ الْجُمُوعَ فِي النَّسَبْ إِلى رِجَالٍ رَجُلِيٌّ قُلْ تُصِبْ
(876) كَذَا إِلى زَيْدَيْنِ زَيْدِيّ انْسُبِ وَمِثْلُ ذَاكَ فِي الْمُثَنَّي أَوْجِبِ
(877) إِلا إِذَا كَانَ اسْمُ جَمْعٍ عَلَمَا فَلا تُغَيِّرْهُ لِئَلَّا يُبْهَمَا
(878) نَحْوُ : كِلابِيٌّ مُعَافِرِيّ مَدَائِنِيٌّ وَكَأَبْنَاوِيّ
(879) وَانْسُبْ إِلى يَبْرِينَ يَبْرِينِيّ وَقَدْ يَقُولُ بَعْضُهُمْ : يَبْرِيّ
(880) كَذَا نَصِيبِينُ وَقِنَّسْرِينُ وَمِثْلُهَا بِالْوَاوِ مَاطِرُونَ
(881) وَاحْذِفْ مِنَ الْمُضَافِ ثَانِي اثْنَيْنِ مِثْلُ : الْمُرَكَّبِ الَّذِي فِي اسْمَيْنِ
(882) تَقُولُ : عَبْدِيٌّ وَبَعْلِيٌّ وَقِسْ وَفِي الْمُضَافِ ذَاكَ طَوْرًا يَنْعَكِسْ
(883) فِي كُلِّ مَا تَعْرِيفُهُ بِالثَّانِي كَابْنِ الزُّبَيْرِ وَبَنِي شَيْبَانِ
(884) فَقُلْ : زُبَيْرِيٌّ وَشَيْبَانِيُّونْ وَشَذَّ فِي الْمُضَافِ عَبْقَسِيُّونْ[1]
(885) وَعَبْشَمِيَّةٌ وَعَبْدَرِيُّ مِثْلُ : شُذُوذِ قَوْلِهِمْ حَارِيُّ
(886) كَذَا سَلِيقِيٌّ إِلى السَّلِيقَةْ وَهُذَلِيٌّ خَالَفَ الطَّرِيقَةْ
(887) وَحَذْفُ إِحْدَى يَاءَيِ النِّسْبَةِ فِي مِثْلِ : يَمَانٍ عَوَّضُوا بِالْأَلِفِ

الْمَقْصُورُ وَالْمَمْدُودُ

(888) الْقَوْلُ فِي الْمَقْصُورِ وَالْمَمْدُودِ يُعْرَفُ بِالْقِيَاسِ وَالتَّغْدِيدِ

(1) البيت من السريع .

(889) مِنَ الْقِيَاسِ أَنْ تَقُولَ : الْمَصْدَرُ لِفَعَلٍ يَعْتَلُّ حَتْمًا يُقْصَرُ
(890) مِثْلُ : الصَّدَى وَكَالْهُوَى وَالْمُفْتَعَلْ يُقْصَرُ مِثْلُ : الْمُشْتَرَى كَذَا الْفُعَلْ
(891) نَحْوُ : الْقُرَى كَذَا الْمِشَى كَالْحِبَكَى وَالْمَرَطَى وَالْخَوْزَلَى وَالْبَشَكَى
(892) كَذَاكَ فِعِّيلَى كَخِلِّيقَى قُصِرْ كَذَاكَ فَعْلَى ضِدَّ فَعْلانَ الذَّكَرْ
(893) وَفَعَلٌ وَاحِدُ أَفْعَالٍ يُعَلّ تَقْصُرُهُ مِثْلُ : رَحَى وَزْنِ فَعَلْ
(894) وَمَفْعَلٌ يُقْصَرُ إِمَّا مَصْدَرَا أَوِ الزَّمَانَ أَوْ مَكَانًا قُصِرَا
(895) كَمِثْلِ : مَرْمَى وَكَذَاكَ مُفْعَلّ كَمِثْلِ : مُعْطَى وَكَذَا مُسْتَفْعَلْ
(896) كَمِثْلِ : مُسْتَدْعَى كَذَاكَ فَعَلَى كَأَجَلَى وَبَرَدَى وَنَمَلَى
(897) وَيُعْرَفُ الْمَمْدُودُ بِالْقِيَاسِ كَمَصْدَرِ اسْتَفْعَلَ السُّدَاسِي
(898) كَمِثْلِ : الاِسْتِلْقَاءِ وَالْفِعَالِ نَحْوُ : رِمَاءٍ وَكَالاِفْتِعَالِ
(899) أَوْ زِنَةِ الإِفْعَالِ وَالأَفْعَالِ وَزِنَةِ الْفَعْلاءِ وَالْفِعْلالِ
(900) كَمِثْلِ : إِعْطَاءٍ مَعَ الأَزْجَاءِ وَمِثْلِ : حِرْبَاءٍ مَعَ الزِّيْرَاءِ
(901) أَمَّا السَّمَاعُ فِيهِما فَيَكْثُرُ وَقَدْ يُمَدُّ تَارَةً مَا يُقْصَرُ
(902) إِمَّا بِمَعْنًى وَاحِدٍ أَوْ مُخْتَلِفْ وَلَفْظُهُ مُخْتَلِفٌ أَوْ مُؤْتَلِفْ
(903) نَحْوُ : الزِّنَاءِ وَالْبُكَاءِ وَالرِّبَا وَكَالصَّلاءِ وَالْفِدَاءِ وَالْكِبَا

الْهِجَاءُ وَالْإِمَالَةُ

(904) الْقَوْلُ فِي الْهِجَاءِ وَالإِمَالَةْ اعْلَمْ بِأَنَّ الأَلِفَ الْمُمَالَةْ
(905) هِيَ الَّتِي قَدْ قُلِبَتْ عَنْ يَاءِ أَوْ جَاوَزَتْ لِكَسْرَةٍ أَوْ رَاءِ
(906) مَكْسُورَةٌ نَحْوُ : رَمَى وَمَرْمَى وَبَاعَ وَاشْتَرَى وَنَحْوُ : أَعْمَى
(907) وَهَكَذَا إِنْ قُلِبَتْ عَنْ وَاوِ مَكْسُورَةٍ كَخَافَ خَوْفَ الْغَاوِي
(908) وَالرَّاءُ نَحْوُ : نَافِرٍ وَالنَّارِ وَالْكَسْرُ نَحْوُ : لِعِبَادِ الْبَارِي

(909) وَالْهَاءُ لِلتَّأْنِيثِ قَدْ أُمِيلَتْ بَعْدَ حُرُوفٍ بَعْدُ ذَا أُبِينَتْ
(910) فِي ذَوْدِ كَلْبٍ نَهَرٍ شَمْسٌ جَثَتْ كَخِيفَةٍ وَقْفًا وَقَدْ تَبَيَّنَتْ
(911) وَإِنْ تَقَدَّمْ أَحْرُفٌ مُسْتَعْلِيَةْ فَامْنَعْ لَهَا الإِمَالَةَ الْمُسْتَوْلِيَةْ

الْخَطُّ وَالْكِتَابَةُ

(912) وَكُلُّ مَقْصُورٍ بِيَاءٍ ثُنِّيَا كَمَا إِذَا أُمِيلَ فَاكْتُبْهُ بِيَا
(913) كَمِثْلِ: حُبْلَى وَرَحَى فَقِسْ تُصِبْ كُلُّ ذَوَاتِ الْيَاءِ بِالْيَاءِ كُتِبْ
(914) وَالاِسْمُ وَالْفِعْلُ بِذَا لا يَخْتَلِفْ وَاكْتُبْ ذَوَاتَ الْوَاوِ كُلاًّ بِالأَلِفْ
(915) يُبِينُ أَصْلُهُ لَدَى الْخِطَابُ هَذَا عَلَيْهِ اصْطَلَحَ الْكُتَّابُ
(916) خَوْفَ الْتِبَاسٍ مِثْلَ مَا قَدْ كَتَبُوا بِأَلِفٍ مِنْ بَعْدِ وَاوٍ ضَرَبُوا
(917) وَشِبْهَهُ وَزِيدَ وَاوُ عَمْرٍو لا عُمَرٍ فِي رَفْعِهِ وَالْجَرِّ
(918) وَكَتَبُوا الْهَمْزَ عَلَى التَّخْفِيفِ وَأَوَّلاً بِالأَلِفِ الْمَعْرُوفِ
(919) وَأَلِفُ ابْنٍ وَابْنَةٍ وَصْفًا حُذِفْ كَحَذْفِ تَنْوِينٍ كَزَيْدِ بْنِ خَلَفْ

أَبْنِيَةُ الْمَصَادِرِ

(920) الْقَوْلُ فِي أَبْنِيَةِ الْمَصَادِرِ وَفِعْلِهَا الْمُشْتَقِّ مِنْهَا الصَّادِرِ
(921) أَمْثِلَةُ الْفِعْلِ الثُّلاثِي فَعَلا فَاكْسِرْ وَقُلْ: فَعِلَ وَاضْمُمْ فَعُلا
(922) فَعَلَ يَفْعِلُ مِنَ الْمُعَدَّى لَهُ مَصَادِرٌ تُعَدُّ عَدَّا
(923) ضَرْبٌ وَقِيلَ: سَرِقَ وَغَلَبَ سَرِقَةٌ غَلَبَةٌ وَكَذِبَ
(924) وَحِمْيَةٌ حِمَايَةٌ لَيَّانُ وَمِثْلُهُ الْحِرْمَانُ وَالْغُفْرَانُ
(925) فَعَلَ يَفْعُلُ شَكُورٌ وَجَلَبْ قَتْلٌ وَكُفْرٌ وَكِتَابٌ لِكَتَبْ
(926) حِجٌّ وَنِشْدَةٌ وَشُكْرَانٌ خَنِقْ فَعِلَ يَفْعَلُ الْمُعَدَّى قَدْ نُطِقْ

(927) فِيهِ بِحَمْدٍ وَسَمَاعٍ وَعَمَلْ شُرْبٍ وَغِشْيَانٍ سَفَادٍ فَكَمَلْ
(928) فَعَلَ يَفْعَلُ بِحَرْفِ الْحَلْقِ تُفْتَحُ مُسْتَقْبَلَةً فِي النُّطْقِ
(929) كَمِثْلِ : يَسْأَلُ سُؤَالاً وَنَصَحْ يَنْصَحُهُ نَصَاحَةً نُصْحًا أَصَحْ
(930) مَصْدَرُ غَيْرِ الْمُتَعَدِّي اطَّرَدَا فِيهِ الْفُعُولُ كَالْجُلُوسِ وَرَدَا
(931) فِيهِ مُزَاحٌ ضَحِكٌ فِسْقٌ حَرَدْ مُكْثٌ ثَبَاتٌ نَدَمٌ عَجْزٌ وَرَدْ
(932) وَلِلرُّبَاعِيِّ مِثَالُ فَعْلَلا مَصْدَرُهُ فَعْلَلَةٌ كَشَمْلَلا
(933) وَمِنْهُ مُلْحَقٌ بِهِ كَجَهْوَرَا حَوْقَلَ مِثْلُهُ كَذَاكَ بَيْطَرَا
(934) وَمِنْهُ ذُو التَّضْعِيفِ وَهْوَ فَعَّلا مَصْدَرُهُ التَّفْعِيلُ ثُمَّ أَفْعَلا
(935) مَصْدَرُهُ الْإِفْعَالُ ثُمَّ قَالُوا فَاعَلَ مِنْهُ الْمَصْدَرُ الْفِعَالُ
(936) وَلِلْخُمَاسِيِّ تَفَعْلَلَ انْفَعَلْ تَفَعَّلَ افْعَلَّ تَفَاعَلَ افْتَعَلْ
(937) تَمْثِيلُ كُلِّهَا تَدَحْرَجَ انْكَسَرْ تَكَبَّرَ ارْتَدَّ تَعَاظَمَ اقْتَدَرْ
(938) مَصْدَرُهَا التَّدَحْرُجُ انْكِسَارُ تَكَبُّرُ ارْتِدَادُ اِقْتِدَارُ
(939) وَلِلسُّدَاسِي اسْتَفْعَلَ افْعَنْلَى افْعَالَّ افْعَوْعَلَ افْعَوَّل مِنْهُ افْعِيعَالْ
(940) كَاجْلَوَّذَ اسْتَعْطَفَ وَاسْلَنْقَى اشْهَابَّ وَاغْدَوْدَنَ اسْحَنْكَكَ فَانْقَضَى الْبَابْ[1]

أَلِفَاتُ الْوَصْلِ

(941) وَاعْلَمْ بِأَنَّ أَلِفَاتِ الْوَصْلِ تَدْخُلُ فِي الْأَمْرِ الثُّلاثِي الْأَصْلِ
(942) تُكْسَرُ إِنْ كُسِرَ ثَانٍ أَوْ فُتِحْ وَالضَّمُّ إِنْ يُضَمَّ ثَانٍ مُتَّضِحْ
(943) وَأَلِفُ الْوَصْلِ مَعَ الْخُمَاسِي يَلْحَقُ مَكْسُورًا كَذَا السُّدَاسِي
(944) فِي الْأَمْرِ وَالْمَاضِي وَفِي الْمَصَادِرِ كَالانْطِلاقِ وَاصْطَفَى وَاسْتَأْثِرِ

(1) البيتان (939 ، 940) من السريع .

(945) وَأَلِفُ الْوَصْلِ أَتَى فِي الاِسْم ... فِي امْرَأَةٍ وَاثْنَيْنِ وَابْنٍ وَاسْم
(946) وَاسْتٍ وَفِي امْرِئٍ وَفِي الْحَرفِ كَأَلْ ... لَكِنَّهُ يُفْتَحُ كَايْمُنٍ جُعِلْ
(947) وَأَلِفُ الْوَصْلِ مَتَى يُوصَلْ حُذِفْ ... كَايْمُنِ اللَّهِ وَبِاسْمِهِ حُلِفْ
(948) وَإِنْ أَتَى مِنْ قَبْلِهِ مُسَكَّنُ ... فَكَسْرُهُ أَوْ ضَمُّهُ مُعَيَّنُ
(949) نَحْوَ : قُلِ ادْعُو وَقُمِ اللَّيْلَ فَقِسْ ... وَفَتْحُ مِنْ نَحْوِ : مِنَ اللَّهِ اقْتَبِسْ

التَّصْرِيفُ

(950) الْقَوْلُ فِي التَّصْرِيفِ وَهْوَ يَشْتَمِلْ ... عَلَى زِيَادَةٍ وَحَذْفٍ وَبَدَلْ
(951) وَأَحْرُفُ الزِّيَادَةِ الْمُنْحَصِرَةْ ... آوَيْتُ مِنْ سَهْلٍ هَجَاءَ الْعَشَرَةْ
(952) فَالْهَمْزُ نَحْوُ : أَفْكَلٍ وَأَوَّلِ ... وَأَوْرَقٍ خُطَائِطٍ وَشَمْأَلِ
(953) مَا لَمْ يَكُنْ بِنَاؤُهُ كَأَيْقَقِ ... أَوْ بَانَ أَصْلاً كَاشْتِقَاقِ أَوْلَقِ
(954) وَالأَلِفُ السَّاكِنُ نَحْوُ : فَاعِلِ ... وَفِي الْفِعَالِ زِيدَ وَالْفَوَاعِلِ
(955) وَزِيدَ لِلتَّأْنِيثِ أَمَّا أَرْطَى ... فَزِيدَ إِلْحَاقًا كَذَا حَبَنْطَى
(956) وَالْوَاوُ زِيدَ ثَانِيًا كَجَوْهَرِ ... وَكَوْثَرٍ وَثَالِثًا كَجَهْوَرِ
(957) وَزِيدَ رَابِعًا كَمِثْلِ : تَرْقُوَةْ ... وَخَامِسًا مِثَالُهُ : قَلَنْسُوَةْ
(958) وَالْيَاءُ زِيدَ أَوَّلاً كَيَعْمَلِ ... وَثَانِيًا كَزَيْنَبٍ وَجَيْئَلِ
(959) وَثَالِثًا مِثْلُ : ضَيْفَبٍ اطَّرَدْ ... وَخَامِسًا كَمَنْجَنِيقٍ قَدْ وَرَدْ
(960) وَالتَّاءُ زِيدَ أَوَّلاً كَتَتْفُلا ... وَتُرْتُبٍ وَثَانِيًا كَافْتَعَلا
(961) وَآخِرًا كَعَنْكَبُوتٍ يَكْثُرُ ... وَزِيدَ لِلتَّأْنِيثِ وَهْوَ الأَكْثَرُ
(962) وَالْمِيمُ زِيدَ أَوَّلا كَمُكْرَمِ ... وَآخِرًا كَزُرْقُمٍ وَسُتْهُمِ
(963) وَشَذَّ حَشْوًا لَبَنٌ قُمَارِصُ ... وَمِنْ دِلاصٍ قَوْلُهُمْ : دُلامِصُ
(964) وَالنُّونُ زِيدَ أَوَّلاً كَنَرْجِسِ ... وَثَانِيًا كَعُنْصُلٍ وَعَنْبَسِ

(965) وَزِيدَ فِي الْقِنَفْخَرِ وَالكَنَهْبَلِ كَذَاكَ فِي الضَّيْفَنِ وَالْجَحَنْفَلِ
(966) وَالسِّينُ فِي اسْتَفْعَلَ كَاسْتَطَاعَا وَزِيدَ لِلتَّعْوِيضِ فِي أَسْطَاعَا
(967) وَالْهَاءُ فِي هِرْكُولَةٍ إِذْ أَصْلُهَا رَكْلٌ وَهَاءُ أُمَّهَاتِ مِثْلُهَا
(968) وَاللَّامُ نَحْوُ : عَبْدَلٍ وَذَلِكَا كَذَاكَ لِلْبَعِيدِ قُلْ : هُنَالِكَا
(969) وَكُلُّ حَرْفٍ زِيدَ لا تُغَيِّرُهْ بِلَفْظِهِ إِذَا وَزَنْتَ تَذْكُرُهْ
(970) وَالأَحْرُفُ الَّتِي تَكُونُ أَصْلاً قَابِلْ بِهَا إِذَا وَزَنْتَ فِعْلاً
(971) وَإِنْ تَزِدْ عَلَى ثَلاثٍ كَرِّرِ اللَّامَ نَحْوُ : فَعْلَلٍ فِي جَعْفَرِ
(972) فَإِنْ بَنَيْتَ فَعْللا مِنْ ضَرَبَا تُلْحِقُهُ بِجَعْفَرٍ قُلْ : ضَرْبَبَا
(973) وَإِنْ بَنَيْتَ مِنْ وَأَى كَمَفْعَلْ مَوْأًى عَلَى مِثَالِ مَرْمًى يُجْعَلْ
(974) وَالْحَذْفُ فِي وَاوٍ وَيَاءٍ وَأَلِفْ فَمِنْهُ مَا لِغَيْرِ عِلَّةٍ حُذِفْ
(975) كَالأَبِ وَالْيَدِ اعْتِبَاطًا حُذِفَا وَمِنْهُ مَا لِعِلَّةٍ قَدْ عُرِفَا
(976) كَالْحَذْفِ لالْتِقَاءِ سَاكِنَيْنِ وَالْحَذْفُ لالْتِقَاءِ هَمْزَتَيْنِ
(977) نَحْوُ : فَتَى وَصْلاً وَنَحْوُ : أُكْرِمُ أَوْ مُلْحَقٌ بِهِ كَمِثْلِ : يُكْرِمُ
(978) وَالْوَاوُ بَيْنَ الْكَسْرِ وَالْيَاءِ حُذِفْ مُطَّرِدًا كَيَعِدُ الْحُكْمُ عُرِفْ
(979) وَخَفَّفُوا الْهَمْزَةَ بِالْحَذْفِ كَخَبْ فِي الْخَبْءِ إِذْ تَسْكِينُ قَبْلُهَا وَجَبْ

الإِبْدَالُ

(980) وَأَحْرُفُ الإِبْدَالِ يَأْتِي التَّبْيِينْ بِحَصْرِهَا فِي أَجُهِدْتُمْ طَاوِينْ[1]
(981) وَالْهَمْزُ قَدْ يُحْذَفُ إِذ يُخَفَّفُ يُبْدَلُ مِنْهُ مِثْلُ : رَأْسٍ أَلِفُ

(1) البيت من السريع .

(982) وَمِثْلُ : مُؤْمِنٍ بِوَاوٍ يُبْدَلُ وَمِثْلُ : بِئْرٍ مَحْضَ يَاءٍ يُجْعَلُ

(983) وَإِنْ فَتَحْتَهَا وَضُمَّ أَوْ كُسِرْ مَا قَبْلَهَا كَمُؤْنٍ أَوْ كَمِئْرْ

(984) أَبْدَلْتَهَا لِلضَّمِّ وَاوًا فُتِحَتْ كَذَا لِكَسْرٍ صَارَ يَاءً حُرِّكَتْ

(985) وَأَبْدَلُوا الْهَمْزَةَ فِي أَرَقْتُ هَاءً وَإِيَّاكَ وَفِي أَنَرْتُ

(986) وَأَبْدَلُوا الْأَلِفَ هَمْزًا لِيَصِحَّ فِي مِثْلِ : حَمْرَاءَ وَصَحْرَاءَ يَضِحّ

(987) كَذَاكَ مَعَ شُذُوذِهِ شَأَبَّةْ مِثْلَ الضَّأَلِّينَ رَوَوْا دَأَبَّةْ

(988) وَالْوَاوُ وَالْيَاءُ إِذَا تَحَرَّكَا مِنْ بَعْدِ فَتْحٍ لازِمٍ فَلْيُشْرَكَا

(989) فِي الانْقِلابِ أَلِفًا نَحْوُ : رَمَى وَمِثْلُ : مَرْمَى وَدَعًا وَكَالْعَمَى

(990) مَا لَمْ يَجِيئَا فِي مِثَالِ : الْخَوَنَةْ وَمَيَلٍ وَدَعَوَاتٍ بَيِّنَةْ

(991) وَالْوَاوُ إِنْ يَسْكُنْ وَقَبْلَهُ انْكَسَرْ فَاقْلِبْهُ يَاءً نَحْوُ : مِيزَانٍ اشْتَهَرْ

(992) وَيُبْدَلانِ هَمْزَةً فِي فَاعِلِ وَجَمْعُهُ كَبَائِعٍ وَقَائِلِ

(993) كَذَاكَ يُبْدَلانِ فِي فَعِيلَةْ مِثْلُ : فِعَالَةٍ مَعَ الْفَعُولَةْ

(994) هَمْزًا فَقُلْ جَامِعَهَا صَحَائِفُ كَذَا رَسَائِلُ كَذَا تَنَائِفُ

(995) أَمَّا مَعَايِشُ فَلا تَهْمِزْهَا لأَنَّهَا مَفَاعِلٌ فِمِزْهَا

(996) وَأَبْدِلا هَمْزًا لِأَجْلِ أَلِفِ زَائِدَةٍ قَبْلَهُمَا فِي الطَّرَفِ

(997) نَحْوُ : كِسَاءٍ وَرِدَاءٍ أَمَّا شَقَاوَةٌ عَبَايَةٌ فَحَتْمَا

(998) يُصَحَّحَانِ فِيهِمَا لِلْهَائَيْنْ تَصْحِيحَ مِذْرَوَيْنِ وَالثِّنَايَيْنْ[1]

(999) وَتَهْمِزُ الْوَاوَ اذَا ضَمَمْتَهُ وَالْوَاوُ أَوَّلاً إِذَا كَسَرْتَهُ

(1000) كَوُقَّتَتْ وَكَوِشَاحٍ وَأُحُدْ وَأَثْؤُبٌ مِثْلُ : فُئُوسٍ اطَّرَدْ

(1001) وَأُبْدِلَتْ تَاءً صَرِيحًا نَحْوَ بِنْتٍ وَأُخْتٍ وَاتَّزِنْ وَتَقْوَى

---

(1) البيت من السريع .

(1002) وَيُبْدِلُونَ التَّاءَ دَالاً قَالُوا ... ازْدَانَ يَزْدَانُ لَهُ مِثَالُ
(1003) وَالتَّاءَ طَاءً فِي فَحَصْطُ وَاضْطَجَعْ ... وَالنُّونُ مِيمًا مِثْلُ : عَمْبَرٍ سُمِعْ
(1004) وَالْيَاءُ جِيمًا فِيهِ لِلْمُحْتَجُ ... خَالِي عُوَيْفٌ وَأَبُو عَلِجُ

الْإِدْغَامُ

(1005) الْقَوْلُ فِي الْإِدْغَامِ بِاخْتِصَارِ ... وَبَغْدَهُ ضَرَائِرِ الْأَشْعَارِ
(1006) أَمَّا ادِّغَامُ الْحَرْفِ فِي مَثِيلِهِ ... كَالدَّالِ فِي الدَّالِ فَمِنْ تَمْثِيلِهِ
(1007) شَدَّ يَشُدُّ شُدَّ دَاؤُودَا ... مُحَرَّكًا أَوْ سَاكِنًا مَوْجُودَا
(1008) أَمَّا ادِّغَامُ الْمُتَقَارِبَيْنِ ... كَالذَّالِ فِي الذَّالِ مُلاصِقَيْنِ
(1009) كَإِذْرَى وَقَدْ ذَرَى فَقِسْ تُصِبْ ... فَالْقَوْلُ فِي ذِكْرِ الْمَخَارِجِ يَجِبْ
(1010) لَهْوِيَّةٌ حَلْقِيَّةٌ شَجْرِيَّةْ ... وَأَسَلِيَّةٌ مَعَ النَّطْعِيَّةْ
(1011) وَلَثَوِيَّةٌ مَعَ الذَّلْقِيَّةْ ... وَشَفَهِيَّةٌ مَعَ اللِّينِيَّةْ
(1012) مَهْمُوسَةٌ مَجْهُورَةٌ مُسْتَرْخِيَةْ ... شَدِيدَةٌ بَيْنَهُمَا مُسْتَغْلِيَةْ
(1013) مُطْبَقَةٌ مُنْحَرِفٌ مُكَرَّرُ ... هَاوٍ أَغَنَّانِ طَوِيلٌ صُفَّرُ
(1014) وَمِنْ شُذُوذِ مُدْغَمٍ عَلْمَاءِ ... مِلْعَبْءِ بَلْحَرِثِ مِنْهُ جَائِي

الضَّرُورَاتُ الشِّعْرِيَّةُ

(1015) وَفِي اضْطِرَارِ الشِّعْرِ جَازَ صَرْفُ ... مَا لَيْسَ مَصْرُوفًا وَجَازَ الْحَذْفُ
(1016) حَذْفُ الْحُرُوفِ وَانْجِذَافُ الْحَرَكَةْ ... كَمَا أَتَتْ سَوَاكِنٌ مُحَرَّكَةْ
(1017) وَالْفَصْلُ وَالْقَلْبُ وَقَصْرُ مَا يُمَدّ ... وَشَدُّ مَا خَفَّ وَفَكُّ مَا يُشَدّ

(1018) تَحْوِيهِ أَشْعَارُهُمُ الْمَرْوِيَّةْ هَذَا تَمَامُ الدُّرَّةِ الأَلْفِيَّةْ

(1019) نَظَّمَهَا يَحْيَى بْنُ مُعْطِ الْمَغْرِبِي تَذْكِرَةً وَجِيزَةً لِلْمُغْرِبِ

(1020) وَفْقَ مُرَادِ الْمُنْتَهَى وَالنَّشْأَةْ فِي الْخَمْسِ وَالتِّسْعِينَ وَالْخَمْسِ الْمِائَةْ

(1021) وَالْحَمْدُ لِلَّهِ بِهِ أَعْتَصِمُ ثُمَّ عَلَى نَبِيِّهِ أُسَلِّمُ

★ ★ ★

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	3
المقدمة	7
ترجمة ابن معطٍ	9
الدرة الألفية في علم العربية	13
الكلام والكَلِم	17
علامات الاسم والفعل والحرف	18
اشتقاق الاسم والفعل	18
الإعراب والبناء	19
الأسماء المعربة	19
الوقف	20
التثنية	20
الجموع	21
أزمنة الأفعال	22
جوازم المضارع	22
نواصب المضارع	23
علامات إعراب المضارع	23
الأفعال الخمسة	23

الموضوع	الصفحة
نونا التوكيد	24
حروف الجر	24
القَسَم	25
الممنوع من الصرف	26
الأفعال المتعدية واللازمة	28
التحذير	28
تعدي الفعل إلى المفعول الثاني بحرف جر	29
الأفعال المتعدية إلى مفعولين	29
الأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل	30
المنصوبات	30
المفعول المطلق	30
ظرفا الزمان والمكان	31
الحال	31
التمييز	32
المفعول له	32
المفعول معه	33
الاستثناء	33
ما لم يُسَمّ فاعله	

الصفحا

الموضوع

5 .....

المعارف .....

5 .....

العَلَم .....

6 .....

المضمرات .....

7 .....

الأسماء الموصولة .....

3 .....

الإخبار بأل وبالذي .....

3 .....

أسماء الإشارة .....

.....

المعرف بلام المعرفة .....

.....

الإضافة .....

.....

التوابع .....

.....

النعت .....

.....

التوكيد .....

.....

العطف .....

.....

البدل .....

.....

المبتدأ والخبر .....

.....

الاشتغال .....

.....

النواسخ .....

.....

كان وأخواتها .....

.....

إن وما العاملة عمل ليس .....

الموضوع	الصفحة
إن وأخواتها	47
لا النافية للجنس	48
التعجب	49
أفعال المدح والذم	49
المشتقات	50
اسم الفاعل	50
أمثلة المبالغة	50
الصفة المشبهة	51
أفعل التفضيل	51
المصدر	51
اسم الفعل	52
النداء	52
الندبة	54
الاستغاثة	54
الترخيم	54
الاختصاص	55
الإنكار والحكاية	55
مُفَسِّر الأعداد	56

الموضوع	الصفحة
كم	56
معاني الأدوات	57
أبنية الثلاثي والرباعي والخماسي	58
جمع التكسير	58
أبنية التصغير	60
التذكير والتأنيث	62
النسبة	63
المقصور والممدود	65
الهجاء والإمالة	66
الخط والكتابة	67
أبنية المصادر	67
ألفات الوصل	68
التصريف	69
الإبدال	70
الإدغام	72
الضرورات الشعرية	72
فهرس الموضوعات	75

★ ★ ★

الملخص

ملخص:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن ملامح التعليمية الحديثة المتضمنة في ألفية ابن معطي وبالأخص تعليمية النحو، وذلك من خلال الوقوف على المنهج التعليمي لها، وكذا التعرف على خصائص العملية التعليمية القديمة عند ابن معطي ومقارنتها بالتعليمية الحديثة وإبراز الفرق بينهما، وكل ذلك من أجل إبراز قيمة الألفية ومكانة ابن معطي في الفكر العربي؛ خاصة وأنه لم ينل حظه من الدراسة والشهرة، رغم حيازته فضل السبق في هذا النوع من التأليف،ولهذا جاءت هذه الدراسة لتجيب عن الإشكالية التالية:

1. ما هي ملامح التعليمية عند ابن معطي؟ وما هي ملامح منهجه التعليمي؟ وكيف تتجلى عناصر العملية التعليمية عنده؟

وقد كشفت النتائج المتوصل إليها أن الألفية وسيلة تعليمية جد فعالة، ساهمت في تبسيط النحو وتيسير تعليمه على المتعلمين، وبذلك تكون قد حققت الغرض الذي أُلفت من أجله.

الكلمات المفتاحية: ملامح، التعليمية، ابن معطي، الألفية.

Résumé:

Cette étude cherche à révéler les traits de la didactique moderne évoqués dans le millénaire d'Ibn Muati, en particulier la didactique de la grammaire.

Cette méthode didactique permet d'identifier les caractéristiques de l'ancien processus d'enseignement d'Ibn Moati, en le faisant comparer avec la nouvelle didactique, et de souligner la différence entre eux, en vue de mettre en évidence la valeur du millénaire d'Ibn Moati dans la pensée arabe.

Cela justifie qu'il n'a pas eu sa chance en étude et en renommée, malgré sa possession de la préférence dans ce type de paternité, et c'est pourquoi, cette étude répondrait à la problématique suivante :

1.Quelles seraient les traits didactiques d'Ibn Moati ? Comment ses éléments seraient-ils évidents?

Les résultats ont révélé que le millénaire est une méthode didactique très efficace, contribuant à la vulgarisation de la grammaire et à la facilitation de l'apprentissage destiné aux apprenants, en vue d'atteindre l'objectif conçu.

Mots-clés :traits, didactique, Ibn Moati, millénaire