الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة
جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كليـّة الآداب و اللّغـات
قسـم اللّغة و الأدب العربي

مذكّرة الدّكتوراه الموسومة بـ:

الدّرس النّحوي بين التّراث والدّراسات الحديثة وتطبيقاته على الطَّور المتوسط

تخصّص: نحو عربي : مدارسه ونظريّاته.

– من إعداد الطالب: نبق عبد القادر

ـ لجنة المناقشة:

ـ الدكتور: دحو حسين..... مشرفا و مقرّرا من جامعة ورقلة
ـ الأستاذ الدكتور: أحمد بلخضر .... رئيسا من جامعة ورقلة
ـ الدكتور كمال علواش ..... مناقشا من جامعة ورقلة
ـ الدكتور عز الدين مهدي شنين..... مناقشا من جامعة غرداية

السّنة الدراسيّة: 2019/2018

بسم الله الرّحمن الرّحيم

إهداء وشكر

أوّلا: أحمد الله وأشكره على نعمه التي لا تعدّ و لا تحصى.

ثانيا: أهدي عملي هذا إلى عائلتي الصّغيرة التي ساندتني بصبرها، والكبيرة التي ساندتني بدعائها، كما أهديه إلى أرواح من فقدناهم قبل وأثناء إتمام الرّسالة؛ الوالدين والابن العزيز يوسف إلى كل من مدّ لنا يد العون من قريب أو من بعيد.

وثالثا: أتقدّم بالشّكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف. دحو حسين والأستاذ طبشي والأستاذ الدكتور العميد جلولي العيد على سعيهم وعونهم المشكور، كما لا ننسى أهلنا في جامعة ورقلة إدارة وأساتذة وعمالا، وأخصّ بالذّكر أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي على ما قدّموه لنا من تسهيلات سهّلت عملنا ويسّرته.

إنّ مقولة النّحو من التّراث المقدّس الذي لا يجب بل يحرم المساس بأدنى قواعده وأحكامه فيها نوع من العصبيّة التي لا تخدم البحث العلمي المفيد، وكذلك الدّعوة إلى تيسيره أو إلغاء بعضا من قواعده وأسسه يعتبر هدما لا بنيانا، وانطلاقا من الحكمة القائلة: العلم ما نفع رأينا والواجب يحتّم علينا البحث في جوهر هذه القضيّة؛ حيث وصف النّحو العربي بصعوبته، ونُعت بالجفاف، وصار النّاس يعزون إليه ما يجدون من عجز عن التّعبير عمّا في نفوسهم وأنّه وعر غير ممهد و عسير غير يسير، حتى أصبح من أهمّ المشكلات التّربويّة وأعقدها في تعلّم اللّغة العربيّة.

لهذا السّبب يدعو من يدعو إلى العودة إلى التّراث القديم كي ننهل من معينه الذي لا ينضب ما نحتاجه من نصوص وقواعد ومناهج وطرق، وفي المقابل نجد أنّ بعض الدّراسات اللّغويّة الحديثة تلغي وتصرف النّظر عن كلّ دراسة تاريخية ومقارنة، وقد تأثّر بهذا التّوجّه الجديد الكثير من الدّارسين العرب؛ فالثّورة على القديم بدأت أولا عند علماء الغرب، فهم يهتمون بدراسة لغاتهم الحيّة؛ فيصفون أصواتها وتراكيبها للوصول في النّهاية إلى تقنينها وتقعيدها.

الإشكالية المطروحة هي:

– ما مكان الدّرس النّحوي المعاصر بين هاذين التّيارين؟ تيّار المحافظين، وتيّار دعاة التّيسير والإصلاح، وهل تغيّر وجه الدّرس النّحوي مع تغيّر وجه الدّرس اللّغوي مع مطلع القرن العشرين؟

– وهل حقّا يعدّ المنهج الوصفي في دراسة اللّغة بوجه عام، ودراسة النّحو بوجه خاص الطّريق الوحيد لبحث اللّغة على أساس علمي؟ هل يكمن الحلّ في المنهج التّوليدي التّحويلي الذي دعا إليه تشو مسكي الثائر على المنهج الوصفي إذ هو الأقرب إلى ما ذهب إليه تفكير النّحاة العرب لما يحمله من سمات أساسية موجودة في تراثنا النّحوي؟ وما طبيعة الدّرس النّحوي المقدّم اليوم في مدارسنا، وخاصة مرحلة المتوسط باعتبارها مرحلة تفتّق الطّاقات؛ ولأنّ أكثر أبواب النّحو تدرّس في هذه المرحلة؟

وللإجابة عن كلّ هذه التّساؤلات أردت أن أجزئ الدّراسة أجزاء أحسب أنّ فيها تكاملا فأفحص كلّ جزء على حدى حتّى إذا ما اكتملت الأجزاء تكاملت الصّورة وتوضّحت.

لذا اخترنا في هذه المذكرة ثلاث نظريّات، تبرز الأبعاد الفلسفيّة في تعليم النّحو العربي وهي: **نظرية العامل، ونظريّة الأصل والفرع:** كونهما يمثلان أهم ركائز الدّرس النحوي التّراثي، وفي الجانب المقابل والمناقض اخترنا نظريتين نالتا اهتمام الدّارسين اللّغويين من الغرب والعرب وهما: **النّظرية البنيوية** و**النّظريّة التوليديّة التّحويليّة.**

وقد سار البحث وفق خطّة هي كالآتي: قسّمنا هذه المذكّرة إلى ثلاثة فصول مسبوقة بمقدمة ومدخل ومنتهية بخاتمة.

ففي **المدخل:** تعرضنا إلى ذكر فضل اللّغة العربية وعلم النّحو، ثم التّدريس ومهاراته، يليه مفهوم التّدريس والتّعليم.

وفي **الفصل الأول** تناولنا **الدّرس النّحوي في تراثنا القديم** وضمّ أربعة مباحث كلّها تتعلّق بالدّرس النّحوي التّراثي، يليه **الفصل الثاني** والذي يقع تحت عنوان كبير: **الدّرس النّحوي في الدّراسات المعاصرة(العربية والغربية)** تضمّن ثلاثة مباحث هي:

المبحث الأوّل: الدّرس النّحوي في اللّسانيات العربية الحديثة.

المبحث الثّاني: الدّرس النّحوي البنويّ.

المبحث الثّالث: الدّرس النّحوي التّوليدي.

والفصل الثّالث خصّصناه للجانب التّطبيقي(مرحلة المتوسّط نموذجا)، وضمّ أربعة مباحث كلّها تخصّ جوانب العمليّة التّعليميّة هي كالآتي:

المبحث الأوّل: تعليميّة قواعد العربيّة(مرحلة المتوسّط)

المبحث الثّاني: دراسة وصفيّة نقديّة لمرحلة المتوسط(الأولى والرّابعة متوسط)

المبحث الثّالث: دراسة وصفيّة نقديّة لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط(الجديد)

المبحث الرّابع: تجارب أهل الميدان وتجارب شخصيّة.

خاتمة: تبرز أهمّ النتائج المستخلصة من هذا البحث.

الفهارس: فهرس الموضوعات، وفهرس المصادر والمراجع.

وقد تمّت الدّراسة وفق منهج امتزج فيه المنهج الوصفي للمراحل التّاريخيّة للدّرس النّحوي بالمنهج الوصفي التّحليلي؛ كونهما ينسجمان وخطّة البحث والتي تقتضي دراسة وصفيّة تاريخيّة تتبّع مسار الدّرس النّحوي عبر مراحل تطوّره، ومنهج وصفي تحليلي يصلح لتحليل

نظريّة العامل، الأصل والفرع، والدّرس النّحوي البنوي والتّوليدي، كما يخدم الفصل الثالث ويصف ويحلّل وينقد الدّرس النّحوي المقدّم للطّلبة في مرحلة المتوسط.

الدّراسات السّابقة:

وأنا أقلّب صفحات الكتب والفهارس لم أجد عنوانا مشابها لعنوان بحثي: **الدّرس النّحوي بين التّراث والدّراسات الحديثة وتطبيقاته على الطَّور المتوسط**، وإن وجدت كتابا يتكلّم في التّراث أجده يغيب الدّراسات الحديثة في الدّرس النّحوي العربي، والعكس فإن وجدت الثاني وجدته يغيب البحث في التّراث، فحاولت الجمع بين الاثنين معا عساني أخرج بنتائج مرضية حول الموضوع وبين هذا وذاك حاولت أن أبحث في التّيارين المتباينين كي أمدّ جسورا تربط بين الماضي والحاضر.

وقد وجدت أربعة كتب تكلّمت في موضوع الدّرس النّحوي من جانب واحد(التّراثي أو الحديث) وهي على التوالي:

ـ كتاب تطوّر الدّرس النّحوي للدكتور حسن عون صدر سنة 1970م، ويضمّ 106صفحة، صدر عن معهد البحوث والدراسات العربيّة لجامعة الدول العربية، وقد ذكر المؤلف في المقدّمة أنّه سيتتبّع تطوّر الدّرس النّحوي من ولادته إلى عصر ابن مالك في العام الأول، ثمّ سيتبع بدراسة ثانية في العام الموالي تتناول بالدّراسة ما حدث في العصر الحديث من محاولات في تطوير الدّرس النّحوي، وهو كتاب مقتضب بحث في بابه الأول: الدّرس النّحوي قبل سيبويه، وفي بابه الثاني: الدّرس النّحوي من عصر سيبويه إلى عصر الزمخشري، وفي

بابه الثالث: كان من المفترض دراسة تطور الدّرس النّحوي في عصر الزمخشري؛ لكن المؤلف اعتذر عن عدم إكماله ووعد بإتمامه في السنة الموالية، إلّا أنّنا لم نر لهذه الدراسة أثرا يذكر.

ـ كتاب النّحو وطرائق تدريسه من القرن الأول للهجرة إلى القرن الرّابع للهجرة: تأليف أ.د مثنى علوان الجعمي و أ.د سندس عبد القادر الخالدين، وقد نشر في مجلة ديالي، العدد26، سنة 2007م وضمّ174صفحة، بحث في نشأة النّحو، وأسباب الوضع وأثر مجيء الإسلام على الدّراسات اللّغويّة، وخلاصة البحث أنّ طرائق التّدريس في هذه القرون الأربعة مأخوذة من القرآن والسّنّة النبويّة فهي ربانيّة تتّصف بالواقع والشمول والتكامل والحريّة، مع ذكر أنّ وسائل التّدريس وطرق التّعليم في القرنين الثالث والرابع الهجريين، وهو كتاب وصف الدّرس النّحوي في قرونه الأولى فقط.

ـ كتاب التّطوّر النّحوي للّغة العربيّة لمؤلفه المستشرق الألماني برجشتراسر، ترجمة رمضان عبد التّواب، مكتبة الخانجي، القاهرة،1994م، ضمّ محاضرات قاربت 229صفحة، تناولت بالبحث المواضيع التّالية: الباب الأول تناول دراسة أصوات العربيّة، الحركات الإعرابيّة والباب الثّاني في الأبنية: قسم الضمائر، الأفعال، الأسماء. والباب الثّالث في التّركيبات: الجملة وأنواعها وبعض أبواب النّحو العربي، والباب الرّابع خصّص في المفردات، المشترك السامي من المفردات، الدّخيل في العربيّة، الدّخيل من الفارسيّة، الدّخيل من الحبشيّة، الدخيل

من الآراميّة، الأكادية وأخيرا الدّخيل من اليونانيّة واللاتينيّة، لم يتتبّع هو الآخر مراحل تطوّر الدّرس النّحوي.

ـ كتاب اللّغة والنّحو بين القديم والحديث، تأليف عباس حسن، دار المعارف، ط2، 1971م، 304صفحة، يوضح ما بذله الأقدمون في جمع اللّغة وتدوينها وإقامة بنائها شامخا وينشر لهم صفحة من أنصع صفحات التاريخ في البحث الدّائب والدّراسة المستوعبة، والاجتهاد العقلي البارع ويتصدّى لما قام من جدل حول بعض القضايا اللّغويّة العليا والتّشكيك في تراثنا الأدبي والتّنادي إلى ترك الإعراب، والدّعوة إلى اصطناع العاميّة، واستخدام الحروف اللاتينيّة ويردّ على ذلك بالرأي الأرشد والمنطق السّديد، ويعالج شؤون اللّغة والنّحو بالمقترحات النّاجعة، كما يقول مؤلف الكتاب، ولم يتطرّق إلى التّفكير العلمي في النّحو العربي القديم، ولا إلى الدّرس النّحوي وتعليميّة القواعد كما يقدّم اليوم.

ومن الصّعوبات التي صادفتنا والتي تعترض طريق كلّ باحث ندرة المراجع التي تصف الدّرس النّحوي القديم؛ ولأنّ بحثي يعنى في جانبه التّطبيقي بكتب المرحلة المتوسطة والتي عرفت مؤخرا تغييرات متكرّرة في الإصدارات شوّشت على قراري وهو أيّ كتاب أعتمده للدراسة والوصف والنّقد، فاكتفيت بدراسة كتاب الأولى من التّعليم الأساسي والمتوسط، ثمّ قمت بدراسة كتاب السّنة الرابعة متوسط الجديد والقديم في نفس الوقت؛ لأنّنا انتظرنا صدور الكتاب الجديد(الجيل الثاني) ولم يصدر بعد، في حين اعتمدنا كتاب السّنة الأولى متوسط الجديد: **كتابي في اللّغة العربيّة** كنموذج للدراسة؛ بما أنّ السّنة الأولى هي مفتاح المرحلة

والسّنة الرّابعة نهايتها، كما اعتمدت في دراستي الكتب ذات الموضوع المتعلّق بالجانب التّاريخي للدرس النّحوي، وكتب المعاصرة التي تهتمّ بالدراسات الحديثة الغربيّة منها والعربيّة وكذلك كان لكتب التّعليميّة وتعليميّة القواعد الحظ الأوفر من الدّراسة.

في الأخير أقول الحمد لله على نعمه والذي منّ عليّ بتوفيقه على إخراج هذه المذكرة إلى النّور، كما أتقدّم بالشكر الجزيل لكل القائمين على إدارة جامعة قاصدي مرباح بورقلة؛ إدارة وأساتذة وعمالا وأخصّ بالذكر الأستاذ المشرف الدكتور دحو حسين الكريم والخدوم، وللكلّ أقول أدامكم الله في خدمة العلم وأهله.

المدخل

- فضل اللّغة والنّحو العربي.
- التّدريس الجيّد ومهاراته.
- مفهوم التّدريس والتّعليم.

1ـ في فضل اللّغة العربيّة وعلم النّحو:

كثيرة هي الأقوال التي مجّدت العربيّة ونحوها سواء كانوا ممّن يتكلّمونها أو من مستشرقين منصفين درسوها، فافتتنوا بها وسحروا ببيانها وبديعها وقواعد نحوها وصرفها وإعرابها وسنعرض بعضا منها لنعرف فضلها؛ فتلقت أوّل مدح من الذي ارتضاها أن تكون لغة آخر رسالاته ولغة آخر رسله؛ كي يكون لها الفضل في الأوّل والآخر، وقد وصفها بالبيان، فقال المولى عزّ و جل:﴿ وإنّه لتنزيل رب العالمين نزل به الرّوح الأمين على قلبك لتكون من المنذرين بلسان عربيّ مبين﴾[1]، ويكفي في بيان فضل اللّغة العربيّة أن نذكر أنّها لغة القرآن الكريم، المعجزة الخالدة، التي نزلت لتكون منهجا لحياة النّاس إلى قيام الساعة واصطفى الله عزّ وجل اللّغة العربيّة لتكون وعاء يحمل هذا النّور والهداية إلى النّاس، وذكر ذلك في نحو عشرة مواضع في القرآن الكريم، منها قوله عزّ وجل:﴿ وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ. قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ﴾[2]وقوله تعالى:﴿ إنّا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون ﴾[3]، وقوله تعالى:﴿ إنّا جعلناه قرآنا عربيا لعلّكم تعقلون ﴾[4]

ومن أوائل النّحاة واللّغويين الذين أشادوا بفضلها نذكر على سبيل المثال لا الحصر قول أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (255هـ):" ولابد من ذكر الدّليل على أنّ العرب أنطق وأنّ لغتها أوسع، وأنّ لفظها أدلّ، وأنّ أقسام تأليف كلامها أكثر، والأمثال التي ضربت فيها

(1) الشّعراء، آية192-195.

(2) الزّمر/27-28 .

(3) سورة يوسف(آية2)

(4) الزّخرف آية3.

أجود وأيسر."[1] ويقول في موضع آخر: "والبديع مقصور على العرب ومن أجله فاقت لغتهم كلّ لغة ."[2]

ويقول أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة (ت 276 هـ):" وإنّما يعرف فضل القرآن من كثر نظره واتّسع علمه وفهم مذاهب العرب وافتتانها في الأساليب، وما خصّ الله به لغتها دون جميع اللّغات؛ فإنّه ليس في جميع الأمم أمّة أوتيت من البيان واتّساع المجال ما أوتيه العرب خصيصا من الله لما أرهصه في الرّسول ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ وأراده من إقامة الدّليل على نبوّته بالكتاب ..." [3]

ويقول أبو الفتح عثمان بن جني (ت 392 هـ):" واعلم فيما بعد أنني على تقادم الوقت دائم التّنقير والبحث عن هذا الموضع ؛ يعني قضية أنّ اللّغة إلهام أم اصطلاح ؛ فأجد الدّواعي والخوالج قويّة التّجاذب لي مختلفة جهات التّغول على فكرى، وذلك أنّني إذا تأمّلت حال هذه اللّغة الشّريفة الكريمة اللّطيفة وجدت فيها من الحكمة والدّقة والإرهاف والرّقّة ما يملك على جانب الفكر حتّى يكاد يطمح به أمام غلوة السّحر."[4]

ولابن فارس (ت395هـ) كلامٌ مستفيض في فضل العربية في كتابه: (الصاحبي في فقه اللغة العربية وسنن العرب في كلامها) يتّجه فيه إلى تفضيل العربية على غيرها لنزول القرآن بها، ويقرّر أنّ العربيّة توقيفٌ من عند ربِّ العالمين، وأنّها لغةً مصونةً مرعيَّةً برعاية الله، وهي أعلى لغةٍ، لنزول أعلى كتابٍ بها، وأعظم دين، كما عقد باباً لبيان أنّ لغة العرب أفضل اللُّغات وأوسعها، صدّره بقوله تعالى: ﴿ وإنّه لتنزيلُ ربِّ العالمين، نزل به الرُّوحُ

(1) ينظر: البيان والتّبيين 384/1.

(2) المرجع السّابق، 55/4 .

(3) تأويل مشكل القرآن، تأليف عبد الله بن مسلم بن قتيبة، (ت السيد أحمد صقر)، مكتبة دار التّراث القاهرة، ط2،1القاهرة، 1973م، ص12.

(4) الخصائص (ت النجار) 47/1.

الأمين على قلبك لتكون من المنذرين، بلسانٍ عربيّ مبين ﴾[1] فوصفه ـ جلّ ثناؤه ـ بأبلغ ما يوصَفُ به الكلام وهو البيان."[2]

وهذا الذي يصرّح به ابن فارس والفيروز آبادي يقرّره علماء اللّغة المعاصرون من الشّرق والغرب، إذ يذكر الدكتور علي عبد الواحد وافي، وكان عضوًا بالمجمع اللّغوي بالقاهرة؛ أنّ الأستاذ دوهـامر De Hammer جمع المفردات العربية المتّصلة بالجمل وشؤونها فوصلت إلى أكثر من خمسة آلاف وستمائة وأربع وأربعين "[3] كما يقرّر الدكتور وافي نفسه أنّ من أهمّ ما تمتاز به العربيّة أنّها أوسع أخواتها السّامية ثروة في أصول الكلمات والمفردات؛ فهي تشتمل على جميع الأصول التي تشتمل عليها أخواتها السّامية أو على معظمها، وتزيد عليها بأصول كثيرة احتفظت بها من اللّسان السّامي الأوّل، وأنّه تجمع فيها من المفردات في مختلف أنواع الكلمة اسمها وفعلها وحرفها، ومن المترادفات في الأسماء والصّفات والأفعال ... ما لم يجتمع مثله للغة سامية أخرى، بل ما يندر وجود مثله في لغة من لغات العالم."[4]

ويقول المستشرق الألماني نولدك: " إنّه لابد أن يزداد تعجب المرء من وفرة مفردات اللّغة العربيّة، عندما يعرف أنّ علاقات المعيشة لدى العرب بسيطة جدًا، ولكنّهم في داخل هذه الدائرة يرمزون للفرق الدّقيق في المعنى بكلمة خاصّة... والعربيّة الكلاسيكية ليست غنيّة فقط بالمفردات، ولكنّها غنيّة أيضًا بالصّيغ النّحويّة."[5]

---

(1) الشعراء، (192 – 195)

(2) الصاحبي، لابن فارس، (ت السيد أحمد صقر)، ص16.

(3) فقه اللّغة، المؤلف: د.علي عبد الواحد وافي، دار النّشر: نهضة مصر، تاريخ النّشر: أبريل 2004، الطّبعة الثالثة، ص169.

(4) المرجع السّابق، ص168.

(5) ثيودور نولدك (1836–1940) يعدّ شيخ المستشرقين الألمان. ولد عام 1836 في هامبورغ، أتقن العربية، العبرية، والسريانية. درس في جوتنغن وفيينا وبرلين ولندن. حصل على الدكتوراه عام 1856م=

وترجع وفرة المفردات في اللّغة العربيّة إلى خاصيّة أخرى ثالثة، وهي الاشتقاق تلك الخاصيّة التي تتيح للغة العربيّة إنتاج عدد كبير من الكلمات من جذر واحد مثل اشتقاق كاتب ومكتوب ومكتب ومكتبة وكتاب ومكاتبة ...إلخ من الجذر كتب.

ويسمّي الدّكتور نبيل علي هذه الظاهرة بالفائض اللّغوي، ويشبّهها بالشّجرة ذات الجذور القليلة والأوراق الكثيرة؛ لذا فهي توصف بأنّها شجرة ثقيلة القاع، فرغم صغر نواة المعـــجم (أقل من عشرة آلاف جذر) تتعدّد المفردات بصورة هائلة، وذلك بفضل الإنتاجيّة الصّرفيّة العالية وتقدّر قيمة هذه الإنتاجية بقسمة عدد كلمات المعجم المشتقّة على عدد الصّيغ الصّرفيّة، وهي لا تقلّ في المتوسط عن 300 كلمة لكلّ صيغة، وهي نسبة عالية حتمًا إذا ما قورنت بإنتاجيّة قواعد تكوين الكلمات في اللّغات الأخرى."[1]

والقيمة العلميّة لهذه الخاصيّة أنّها تعزّز من قدرة العربيّة على الوفاء بالمتطلّبات العلميّة الحديثة، ولا سيّما صياغة المصطلحات، وتوليد الألفاظ الجديدة، والبرمجة الآلية ولعلّه من المفارقات العجيبة أن نجد العربي القديم يضع للجمل والسّيف مئات الأسماء ثم نحتار نحن اليوم في وضع بضعة أسماء لمخترعات حديثة مثل المذياع والتّلفاز والحاسوب وغيرها.

كذلك ما يميّزها عن بقيّة لغات العالم وفرة مخارج الأصوات: أشار ابن فارس إلى اختصاص العربيّة ببعض الأصوات مثل: الهمزة، والحاء، والطاء، والضاد، يقول عن الهمزة :"والعرب تنفرد بها في عرض الكلام، مثل "قرأ" ولا يكون في شيء من اللّغات إلّا ابتداء.[2]

وقال في موضع آخر:" وممّا اختصّت به لغة العرب الحاء والطاء، وزعم قوم أنّ الضّاد مقصورة على العرب دون سائر الأمم".[1]

=وهو في سنّ العشرين عن تاريخ القرآن. عين مدرّساً للتّاريخ الإسلامي في جامعة جوتنجن عام 1861م وأستاذا للتّوراة واللّغات السّامية في كييل عام 1864: نقلا عن اللّغة العربية لنذير حمدان، ص133.

(1) اللّغة العربيّة والحاسوب، الدّكتور نبيل علي، دراسة بحثيّة، دار تعريب 1988، ص286.

(2) ينظر: الصّاحبي، ص123،124.

وقال الباقلاني عن هذه الخاصيّة: "... ولضيق ما سوى كلام العرب أو لخروجه عن الاعتدال؛ يتكرّر في بعض الألسنة الحرف الواحد في الكلمة الواحدة والكلمات المختلفة كثيرًا كتكرّر الطاء والسين في لسان اليونان، وكنحو الحروف الكثيرة التي هي اسم لشيء واحد في لسان التّرك ".[2]

وهذا ما يقرّره علماء اللّغة المعاصرون أيضًا؛ إذ يذكرون أنّ العربيّة أكثر أخواتها احتفاظًا بالأصوات السّامية؛ فقد اشتملت على جميع الأصوات التي اشتملت عليها أخواتها السّامية، وزادت عليها بأصوات كثيرة لا وجود لها في واحدة منها: الثاء والذال والغين والضاد.[3]

ويقول المستشرق برجستراسر: " فالضاد العتيقة حرف غريب جدًا غير موجود على حسب ما أعرف في لغة من اللّغات إلّا العربيّة ."[4]

وقد عني الأستاذ العقاد بهذا الجانب من خواص العربية في كتابه اللّغة الشاعرة ، فبعد أن أوضح الفرق بين الأبجدية العربية وغيرها من الأبجديات في اللغات الهندية الجرمانية، أو اللّغات الطورانية، أو اللّغات السامية قال:" وتظلّ اللّغة العربيّة بعد ذلك أوفر عددًا في أصوات المخارج التي لا تلتبس ولا تتكرر بمجرد الضغط عليها، فليس هناك مخرج صوتي واحد ناقص في الحروف العربية "[5]، ثم يقول:" تمتاز اللّغة العربيّة بحروف لا توجد في

---

(1) المرجع السّابق، ص124.

(2) إعجاز القرآن للباقلاني المؤلف: أبو بكر الباقلاني محمد بن الطيب (المتوفى403 :هـ) المحقق: السّيد أحمد صقر النّاشر: دار المعارف، مصر الطبعة: الخامسة، 1997م، ص87.

(3) فقه اللّغة، المؤلف: د.علي عبد الواحد وافي، دار النشر: نهضة مصر، تاريخ النشر: أبريل 2004 – الطبعة الثالثة، ص164، 165.

(4) التّطور النّحوي للغة العربيّة لبرجستراسر،(تحقيق: د . رمضان عبد التواب)، ص18.

(5) اللّغة الشّاعرة، ص13.

اللّغات الأخرى كالضاد والظاء والعين والقاف والحاء والطاء، أو توجد في غيرها أحيانًا، ولكنها ملتبسة متردّدة لا تضبط بعلامة واحدة ."[1]

وقد عني الدكتور محمد المبارك بهذا الجانب من خصائص العربيّة فقال: " إنّ أوّل ما يبدو من صفات الحروف العربيّة توزّعها في أوسع مدرج صوتي عرفته اللّغات، ذلك أنّ الحروف العربية تتدرج وتتوزع في مخارجها ما بين الشفتين من جهة، وأقصى الحلق من جهة أخرى؛ فتجد الفاء والباء والواو السّاكنة ومخارجها من الشفتين من جانب، والحاء والهاء والعين والهمزة ثم الغين والخاء على التّدرج ومخارجها من الحلق أقصاه فأدناه من جانب آخر، وتتوزّع باقي الحروف العربيّة بينهما في هذا المدرج، وقد تجد في لغات أخرى غير العربية حروفًا أكثر عددًا ولكنها محصورة مدارجها في نطاق ضيق وفي مدرج أقصر."[2] وفي هذا ضيق في الأفق الصوتي واختلال في الميزان الصّرفي، وفقدان لحسن الانسجام بسبب سوء توزيع الحروف.

ويراعي العرب في اجتماع الحروف في الكلمة الواحدة وتوزعها وترتيبها فيها حدوث الانسجام الصوتي والتآلف الموسيقي؛ فمثلاً: لا تجتمع الزاي مع الظاء والسين والضاد والذال، ولا تجتمع الجيم مع القاف والظاء والطاء والغين والصاد، ولا الحاء مع الهاء، ولا الهاء قبل العين، ولا الخاء قبل الهاء، ولا النون قبل الراء، ولا اللام قبل الشّين. وأصوات العربية ثابتة على مدى العصور والأجيال منذ أربعة عشر قرناً، ولم يُعرف مثل هذا الثّبات في لغة من لغات العالم في مثل هذا اليقين والجزم.

إنّ التّشويه الذي طرأ على لفظ الحروف العربيّة في اللّهجات العامية قليل محدود وهذه التّغيرات مفرّقة في البلاد العربية، لا تجتمع كلها في بلد واحد، وهذا الثّبات على عكس اللّغات الأجنبية يعود إلى أمرين: القرآن، ونزعة المحافظة عند العرب.

---

(1) اللّغة الشاعرة، عباس محمود العقاد، مؤسسة هنداوي، القاهرة،2012م، ص13 ،14.

(2) خصائص العربية وطرائق تدريسها، للدكتور نايف معروف، دار النفائس، ط1، 2007م، ص17.

وللأصوات في اللّغة العربيّة وظيفة بيانية وقيمة تعبيريّة، فالغين تفيد معنى الاستتار والغَيْبة والخفاء كما نلاحظ في: غاب ، غار ، غاص ، غال ، غام. والجيم تفيد معنى الجمع: جمع، ،جمد، جمر. وهكذا، وليست هذه الوظيفة إلّا في اللغة العربية، فاللّغات اللاتينيّة؛ مثلاً ليس بين أنواع حروفها مثل هذه الفروق، فلو أنّ كلمتين اشتركتا في جميع الحروف لما كان ذلك دليلاً على أيّ اشتراك في المعنى؛ فالكلمات التّالية في الفرنسيّة مشتركة في أغلب حروفها وأصواتها، ولكن ليس بينها أي اشتراك في المعنى مثل: lvre سكران oeuvre أثر أو تأليف ouvre يفتح livre كتاب lèvre شفة.[1]

والقيمة العلميّة لهذه الخاصية أنّها تعطي العربيّة قوّة في البيان، ووضوحًا شديدًا في السّمع وجمالا في التّعبير، وانسجامًا في التّركيب.

ومن خصائصها كذلك علم العروض: قال ابن فارس: " ثمّ للعرب العَروض الذي هو ميزان الشّعر، وبه يعرف صحيحه من سقيمه.[2]

وقد أشار غير واحد من المستشرقين إلى اختصاص العربية بعلم العروض، يقول المستشرق الفرنسي لويس ماسينيون* في بحث له بعنوان " مقام الثقافة العربية بالنسبة إلى المدينة العالميّة: " وأمّا في علوم اللّغة فإنّ الفكر السّامي لم يصل إلى علم العروض إلّا عند

(1) خصائص العربية وطرائق تدريسها، للدكتور نايف معروف، دار النفائس، ط1، 2007م، ص18.

* هو واحد من أعلام المستشرقين الفرنسيّين، ولد سنة 1883م في باريس، تحصّل على الإجازة في الآداب سنة 1902م، عشق الشّرق ورأى في التّصوف الإسلامي الذي تمثّل له في «الحلاج» مناجاة إلهية) ... توفي في31 أكتوبر1962م.

(2) ينظر: الصاحبي، ص77.

العرب "[1] وفي موضع آخر يقول: إنّ اللغة العربيّة والساميات عموما هي لغة ذات روح إلهي وجمال لا يوجد في غيرها.[2]

وقد أفاض الأستاذ العقاد* في بحث الخاصيّة الموسيقيّة للّغة العربيّة في كتابه اللّغة الشّاعرة، ويظهر من عنوان الكتاب ومن شرح العقاد له أنّه يعني باللّغة الشّاعرة اللّغة التي بنيت على نسق الشّعر في أصوله الفنيّة والموسيقية؛ فهي في جملتها فنّ منظوم منسّق الأوزان والأصوات، لا تنفصل عن الشّعر في كلام تألّفت منه، ولو لم يكن من كلام الشّعراء.

وهذه الخاصيّة في اللّغة العربيّة ظاهرة من تركيب حروفها على حدة، إلى تركيب مفرداتها على حدة، إلى تركيب قواعدها وعباراتها، إلى تركيب أعاريضها وتفعيلاتها في بنية القصيد.[3]

حاول العقاد أن يكشف النّقاب عن كثير من خصائص العربيّة في كتابيه:" اللّغة الشاعرة " و" أشتات مجتمعات في اللغة والأدب "، وذلك بالاعتماد على الاستدلالات العلميّة وأقوال المقارنين اللّغويين، ومن أهمّ الموضوعات التي تبدو فيها هذه الخصائص عند العقاد:

وقد سبقت الإشارة إلى أقوال العقاد في بعض منها، ونضيف إليها ما يلي:

---

(1) نقلا عن كتاب فقه اللّغة للدكتور علي عبد الواحد وافي، ص248.

(2)المستشرق لويس ماسينيوس واللّغة العربيّة، تأليف حامد ناضر الظّالمي، مكتبة البصائر ،ط1,2012م، ص14.

(3) اللّغة الشاعرة، عباس محمود العقاد، ص11.

* عباس محمود العقاد (أسوان، 1889–القاهرة، 1964) أديب ومفكر وصحفي وشاعر مصري، وعضو سابق في مجلس النواب المصري. وعضو في مجمع اللّغة العربية. لم يتوقف إنتاجه الأدبي رغم ما مر به من ظروف قاسية؛ حيث كان يكتب المقالات... محمد عبده (1961)، التفكير فريضة إسلامية(1962)، أشتات مجتمعات في اللّغة والأدب ،(1963م)

1. قدم اللّغة العربية: يقول العقاد:" ونحن نعتقد أنّ اللّغة العربيّة أقدم من معظم اللّغات الحديثة وأنّ شواهد سبقها في القدم تزيد على الشّواهد التي يستدلّ بها على سبق أقدم اللّغات الأخرى."[1]

ويستدلّ العقاد على هذه الأقدميّة باشتقاق أسماء الحيوان فيها؛ فإنّ اللّغة التي ترجع الأسماء فيها إلى مصدر مفهوم من مصادرها، تسبق اللّغات التي تتلقّى هذه الأسماء جامدة أو منقولة بغير معنى يؤدّيه لفظها الدّال عليها في أحاديث المتخاطبين بها.[2]

فأسماء: الأسد والكلب والنّسر والصّقر والغراب والفرس والحمار والخروف، وعشرات غيرها؛ هي كلمات ذات معنى يفهمه المتكلّمون بها، ويطلقونه أحيانًا إطلاق الصفات عند المشابهة بين هذه الحيوانات وبين غيرها.

يقال: أسد الكلب للصّيد: أغراه به، وأسد عليه: اجترأ، وآسد بين القوم: أفسد بينهم؛ ومعنى هذا أنّ العرب عرفوا هذا الحيوان، وهم يتكلّمون بلغتهم هذه ويستخدمونها للوصف أو الاشتقاق والمجاز.

وكذلك معنى الكلب: من العضّ والقبض، والنّسر: من الجرح والنقض والتّمزيق، والصقر: من الحدّة في الحرارة أو في الطّعم أو في اللّمس والفرس: من حدة النّظر والاستعانة به على الافتراس.[3]

وهكذا يستمرّ العقاد في تأصيل أسماء الحيوانات في اللّغة العربيّة، ويقارن في ذلك بينها وبين الإنجليزية؛ حيث نجد أسماء الحيوان في الإنجليزية كلّها منقولة من غيرها، فالأسد

(1) أشتات مجتمعات في اللّغة والأدب، ص16،17.

(2) انظر: المرجع السابق، ص17.

(3) انظر: أشتات مجتمعات في اللّغة والأدب، ص17 ،18.

Lion من:(ليو)Leo اللاتينية، والحصان: Horse من: (روس) Ross الجرمانية، والحمار(آس) Ass من: (اسنس) اللاتينية.[1]

ثمّ يقرّر أنّ العلم بالحيوان المستأنس، أو الحيوان المتوحّش أقدم شيء في لغات بني البشر، وأنّه لا خلاف في دلالة أسماء الحيوان بألفاظها المشتقة على قدم اللّغة العربيّة عند المقابلة بينها وبين اللّغات الأوربيّة من أقدم عهودها التّاريخيّة، وهكذا يستدل العقاد على أفضلية اللغة العربية وتميزها باستدلالات عديدة تنأى عن أن تكون مجرد دعوى أو مبالغة.

ويوضّح الأستاذ أنور الجندي أنّ اللّغة العربيّة تملك من المرونة مالا تملكه لغة حيّة أخرى، فالألماني المعاصر؛ مثلا لا يستطيع فهم كلمة واحدة من اللّهجة التي كان يتحدّث بها أجداده من ألف عام؛ بينما العرب المحدثون يستطيعون فهم لغتهم التي كتبت في الجاهليّة قبل الإسلام "[2].

ويقول الدّكتور أحمد مطلوب*:" إنّ قدم العربيّة وتواصلها خلال قرون طويلة واحتفاظها بالقواعد والأصول العامة من أوّل خصائصها، وإنّ ذلك التّواصل جعل أبناءها يقرؤون تراثها الضّخم وينتفعون به ... وتلك مزيّة لا تعرفها اللّغات القديمة أو الحديثة"[3].

ولو أنّ هذا الكلام عن أفضليّة العربيّة وتميّزها صدر عن العلماء العرب وحدهم لقيل إنّه تعصّب ومفاخرة، فإذا به يخرج من أفواه كبار علماء الغرب ومستشرقيه، والحقّ ما شهدت به الأعداء.

---

(1) انظر: أشتات مجتمعات في اللّغة والأدب، ص19.

(2) الفصحى لغة القرآن، الكاتب: أنور الجندي، الناشر: دار الكتاب اللبناني، سنة النشر: 1402هـ / 1982م، عدد الأجزاء: 1 ... ص301.

(3) بحوث لغوية، للدكتور أحمد مطلوب، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 1987م، ص26.

* الدكتور أحمد مطلوب أحمد الناصري الصيادي الرفاعي، أستاذ البلاغة والنقد، رئيس المجمع العلمي العراقي، ووزير الثقافة والإرشاد في الجمهورية العراقية عام 1967م.

وبعد كلِّ ما ذكرناه في فضل اللّغة العربيّة، أفلا يحقّ لنا معشر العرب والمسلمين أن نعتزّ بهذه اللّغة التي هي هويتنا وقوام شخصيتنا، وأن نحافظ عليها ونغرس حبّها في قلوب أبنائنا وأن نحرص على تعلّمها وتعليمها ونشرها قبل أن تصبح أثرًا بعد عين.

يتبيّن من كلّ ما عرض أنّ تعلّم العربيّة هداية ورحمة، ويقول ابن تيمه: ـ رحمه الله ـ « معلوم أنّ تعلّم العربية، وتعليم العربيّة فرض على الكفاية؛ لأنّه لا تفهم العلوم الإسلامية إلا باللّغة العربيّة.»

وفي فضلها ووجوب تعلّمها أقوال كثيرة سنعرض بعضا منها وسنبدأ بعرض لأقوال من سبروا أغوارها فاكتشفوا أسرارها، ومن تكلّموها وعاشوا في بيئتها فقد ربط ابن قيم الجوزية ـ رحمه الله ـ بين فهم القرآن وفهم اللّغة العربيّة فقال: « وإنّما يعرف فضل القرآن من عرف كلام العرب فعرف علم اللّغة وعلم العربية وعلم البيان، ونظر في أشعار العرب وخطبها ومقولاتها في موطن افتخارها»[1]* وحثّ ابن تيمية ـ رحمه الله ـ على تعلّمها ومحذرا من خطورة تركها فقال: « إنّ اللّسان العربي شعار الإسلام وأهله واللّغات من أعظم شعائر الأمم التي بها يتميزون. » وفي موضوع آخر: « معلوم أنّ تعلّم العربية وتعليم العربيّة فرض على الكفاية وكان السّلف يؤدّبون أولادهم على اللّحن، فنحن مأمورون أمر إيجاب أو أمر استحباب أن يحفظ القانون العربي، وأن نصلح الألسن المائلة عنه فيحفظ لنا طريقة فهم الكتاب والسّنة والاقتداء بالعرب في خطابها، فلو تُرك النّاس على لحنهم كان نقصا وعيبا وقال في توضيح آخر مبينا خطورة عدم دراسة العربية، فيقول: « لا بدّ في تفسير القرآن والحديث من أن يُعرف ما يدلّ على مراد الله ورسوله من الألفاظ، وكيف يفهم كلامه، فمعرفة

(1) كتاب الفوائد المشوق إلى علوم القرآن و علم البيان، اسم المؤلف :ابن قيم الجوزية الفوائد المشوّق إلى علوم القرآن وعلم البيان (شمس الدّين محمّد بن أبي بكر بن أيّوب الزّرعي)، تحقيق وتصحيح: محمد بدر الدين النعساني :طبعة مصر سنة 1910م، ص7.

* القول لابن القيم في كتابه الفوائد المشوق إلى علوم القرآن وعلم البيان، ص7.

العربيّة التي خوطبنا بها واجب لكلّ من أراد أن يفقه كلام الله ورسوله، وذلك معرفة دلالة الألفاظ على المعاني فإنّ عامّة ضلال أهل البدع كان بهذا السبب فإنّهم صاروا يحملون كلام الله ورسوله على ما يدعون أنّه دالّ عليه ولا يكون الأمر كذلك.»[1]

وكذلك يرى الشافعي أنّ على الخاصّة التي تقوم بكتابتها للعامّة فيما يحتاجون إليه لدينهم الاجتهاد في تعليم لسان العرب ولغاتها التي بها تمام التّوصل إلى معرفة ما في الكتاب والسّنن والآثار وأقاويل المقرئين من الصحابة والتابعين من الألفاظ العربيّة والمخاطبات العربية؛ فإنّ من جهل سعة لسان العرب وكثرة ألفاظها وافتنانها في مذاهبها جهل علم الكتاب، ومن علمها ووقف على مذاهبها وفهم ما تأوّله أهل التّفسير زالت عنه الشّبه الدّاخلة على من جهل لسانها من ذوي الأهواء والبدع.[2]

وفي بقائها واستمرارها؛ يقول المستشرق المجري عبد الكريم جرمانوس*: « إنّ الإسلام سند هام للغة العربيّة أبقى على روعتها وخلودها فلم تنل منها الأجيال المتعاقبة على نقيض ما حدث للغات القديمة كاللاتينية حيث انزوت تماما بين جدران المعابد.»[3]

وكان لأسلوب القرآن أثر عميق في خيال هذه الشّعوب؛ فاقتبست آلافا من الكلمات العربيّة ازدانت بها لغاتها الأصلية، فازدادت قوّة ونماء والحصن الثاني الذي ابقى عليها هو مرونتها

---

(1) "اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، ابن تيميّة، تحقيق ناصر بن عبد الكريم العقل ج203/2.

(2) الفصحى لغة القرآن – أنور الجندي ص 301.

* عبد الكريم جرمانوس 1399 - 1301)هـ / 1884 – 1979 م) هو مستشرق مجري. أخذ عن فامبيري وجولد تسيهر، وقد أسهم هذا الأستاذ المجري بدراساته التي عرفها العالم العربي بنشر الدعوة الإسلامية، وإنشاء مكتبة إسلامية شهيرة بالاشتراك مع الشيخ أبي يوسف...

(3) مجلة اللّسان العربي .مجلة دورية للأبحاث اللّغويّة ونشاط التّرجمة والتّعريب في العالم العربي. يصدرها المكتب الدّائم لتنسيق التعريب التّابع لجامعة الدول العربيّة ، العدد 86/24 عن كتاب: شمس العرب تسطع على الغرب.

التي لا تباري، فالألماني المعاصر؛ مثلا لا يستطيع أن يفهم كلمة واحدة من اللّهجة التي كان يتحدّث بها أجداده منذ ألف سنة بينما العرب المحدثون يستطيعون فهم آداب لغتهم التي كتبت في الجاهلية قبل الإسلام.[1]

وقد قال الخفّاجي عن أبي داود المطرّان ـ وهو عارف باللّغتين العربيّة والسريانية ـ :" إنّه إذا نَقل الألفاظ الحسنة إلى السّريانيّة قَبُحت وخسَّت، وإذا نقل الكلام المختار من السّريانية إلى العربيّة ازداد طلاوة وحسنا."[2]

وإنّ الفارابي على حقّ حين يُبرّر مدحه العربيّة؛ فإنّها من كلام أهل الجنّة وهو المتنزّه بين الألسنة من كلّ نقيصة والمعلى من كلّ خسيسة، ولسان العرب أوسط الألسنة مذهبا، وأكثرها ألفاظا.[3]

وبعد أن استعرضنا جانبا من أقوال علماء العرب والمسلمين سنستعرض كذلك من أقوال بعض المستشرقين المنصفين في فضل اللّغة العربيّة ونحوها على سائر لغات العالم فهذا العالم الغربي: جوستاف جرو نيباوم يُشيد بفضل اللّغة العربيّة، وجمال صوتها، وكثرة المترادفات وتزين الدّقّة، و وجازة التّعبير ويُسر المجاز، ولها خصائص جمّة في الأسلوب والنّحو ليس من المستطاع أن يكتشف له نظائر في أي لغة أخرى، وهي مع هذه السّعة والكثرة أخصر اللّغات في إيصال المعاني وفي النّقل إليها ويُبيّن ذلك أنّ الصّورة العربيّة لأيّ مثل أجنبي أقصر في جميع الحالات.[4]

---

(1) الفصحى لغة القران، أنور الجندي دار الكتاب اللّبناني للطباعة والنشر والتوزيع بيروت 1982 م، ص302.

(2) المرجع السّابق، الفصحى لغة القرآن، أنور الجندي، ص306.

(3) الفصحى لغة القرآن، أنور الجندي ص306.

(4) المرجع السّابق، ص306.

وبخصوص موضوعنا الدّرس النّحوي يقول المستشرق الفريد غيوم* عن العربيّة ونحوها: "ويَسهُل على المرء أن يدرك مدى استيعاب العربيّة واتساعها للتّعبير عن جميع المصطلحات العلميّة للعالم القديم بكلّ يسر وسهولة بوجود التّعدد في تغيّر دلالة استعمال الفعل والاسم... " ويضرب لذلك مثالا واضحا يشرح به وجهة نظره حيث يقول:" إنّ الجذر الثّلاثي باشتقاقاته البالغة الألف عدًّا، وكل منها مُتُسق اتّساقا صوتيّا مع شبيهه مُشكِّلا من أي جذر آخر يصدر إيقاعا طبيعيّا لا سبيل إلى أن تُخطِّئه الأذن فنحن (الإنكليز) عندما ننطق بفكرة مجرّدة لا نفكّر بالمعنى الأصلي للكلمة التي استخدمناها فكلمة:(Association) مثلا تبدو منقطعة الصّلة بـ: (socins)؛ وهي الأصل ولا بلفظة (Ad) ومن اجتماعهما تتألف لفظة (Association).

كما هو واضح وتختفي الدّالة مدغمة لسهولة النّطق؛ ولكنّ أصل الكلمة بالعربية لا يمكن أن يستتر ويستدِقّ على المرء عند تجريد الكلمة المزيدة،[1] حتّى يضيع تماما، فوجود الأصل يظلّ بيّنا محسوسا على الدّوام، وما يُعدّ في الإنجليزية محسنات بديعيّة لا طائل تحتها هو بلاغة غريزيّة عند العربي.[2]

ويقول المستشرق الألماني نولدكه* عن العربيّة وفضلها " إنّ العربيّة لم تصر حقّا عالميّة إلاّ بسبب القرآن والإسلام ... وأنّه لا بدّ أن يزداد تعجب المرء من وفرة مفردات اللّغة العربيّة

*الفريد جيوم)أوغيوم :(1888-1966) (مستشرق بريطاني، أكاديمي: عمل أستاذا في جامعات أمريكا ولندن، وتركيا، وكان عضوا بمجمعي اللغة في سوريا والعراق، من مؤلفاته: ـ مدخل إلى علم الحديث مذيل بمعجم الإسلام (لندن 1954 م)، نقله إلى العربية محمد مصطفى هدارة وشوقي السكري، 1955 م.

(1) المصدر:مجلة المورد – المجلد 5 العدد 2 ص 43 " مقدمة مدّ القاموس – إدوارد لين – ترجمة عبد الوهاب الأمير.

(2) اللغة العربية، نذير حمدان دار المنابرة، جدة 1991 ص133.

* ثيودور نولدكه (1930/1836) يعد شيخ المستشرقين الألمان. ولد عام 1836 في هامبورغ، أتقن العربية، العبرية، والسّريانية. درس في غوتنغن وفيينا وبرلين ولندن، ينظر كتاب تاريخ القرآن، ثيدور نودلكه، ترجمة وقراءة نقديّة، د. رضا محمد الدقيقي، دار النّوادر، قطر، ط2، 2011م.

عندما يعرف أنّ العلاقات المعيشيّة لدى العرب بسيطة جدا، ولكنّهم في داخل هذه الدّائرة يرمزون للفرق الدّقيق في المعنى بكلمة خاصّة، والعربيّة الكلاسيكيّة ليست غنيّة فقط بالمفردات، ولكنّها غنيّة أيضا بالصّيغ النّحويّة، وتهتمّ العربيّة بربط الجمل ببعضها.

وقد نجد الكثير من علماء الغرب من اندهش من تطوّر العربيّة، فهذا المستشرق الفرنسي رينان يقول: " من أغرب المدهشات أن تنبت تلك اللّغة القوميّة، وتصل إلى درجة الكمال وسط الصّحاري عند أمّة من الرّحل؛ تلك اللّغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها ودقّة معانيها وحسن نظام مبانيها، ولم يعرف لها في كلّ أطوار حياتها طفولة ولا شيخوخة، ولا نكاد نعلم من شأنها إلّا فتوحاتها وانتصاراتها التي لا تبارى، ولا تعرف شبها؛ هذه اللّغة الّتي ظهرت للباحثين كاملة من غير تدرّج وبقيت حافظة لكيانها من كلّ شائبة."[1]

والحقيقة أنّ مادحي العربيّة وعلومها وخاصة دستورها النّحو كُثُر، وقد عرضنا القليل منهم فقط ممن اعترفوا لهذه اللّغة بعلو شأنها، وأمّا العالم اللّغوي أفرام نعوم تشومسكي ابن معلم اللّغة العبريّة وأحد خريجي جامعة بنسلفانيا(وهو أستاذٌ في معهد ماساشوست ومفكرٌ يهوديٌ كبير) فإنه أقرّ بالحقّ العربي وبمكانة العربيّة، وقد تزعّم الدراسات اللّغوية المعاصرة، وكوّن نظريةً جديدةً قلبت الفكر اللّغوي رأساً على عقب، أصدر كتابه الأول في: التّراكيب النّحويّة (Syntactic Structure) في سنة1957 نقد فيه مدرسة علم اللّغة الوصفي: Descriptive Linguistics التي كانت سائدةً في الغرب حتى عهدٍ قريبٍ، وقد ميّز بين بنيتين في الجملة هما البنية العميقة والتّركيب السطحي، وأوضح أنّ البنية الأولى هي أساس الثانية.

فقد نوّه تشومسكي في معرض ردّه على استفسارٍ وُجّه إليه في سنة 1989م بأنّ تأثيراتِ النّحو العربي كبيرةٌ على نظريته في دراسة اللّغة، وأنّه قرأ كتاب سيبويه كمرجعٍ له "[2]

(1) الفصحى لغة القرآن، أنور الجندي ، دار الكتاب اللّبناني للطابعة والنّشر والتّوزيع، 1982 ص301.

(2) فنّ التّرجمة وعلوم العربية، إبراهيم بدوي الجيلاني، ص 166.

وفي مقابل من مدح العربية إنصافا لها وشغفا بها، هناك فئة من الذين يرون بأنّ العربية رمز التّخلف الفكري والإعاقة للنّمو في شتى ميادينه، فمنهم الحاقد ومنهم الجاهل، وسنعرض أقوالا لبعضهم لعلّنا نجد فيها ما ينبّهنا منها لخطئنا، فهذا الكاتب اليهودي "رفائيل باتاي"* يخلص في كتابه عن انعكاسات الازدواجية اللّغوية على نفسية المتكلّم بها وعقله إلى انفصام شخصية مزدوجي اللّغة والتّفكير.

كما يخلص" لفين" في كتابه عن العقل العربي إذ يربط بين اللّغة العربية والكذب والاهتمام بالكم وتبرير العنف الخ، وهذا استنتاج جائر يخفي حقدا دفينا أو مصلحة دنيوية تحجب الحقيقة وتُزيفها؛[1] ولكنّه في موضع آخر يعبر عن آرائه ومشاعره نحو اللّغة العربيّة كمتحدث جيّد لتسع لغات هي: العربية والإنجليزية والفرنسية والألمانية والهندية والآرامية والعبرية والفارسية والهنغارية يقول: إنّني أشهد من خبرتي الذاتية أنّه ليس ثمّة من بين اللّغات التي أعرفها(وهي 9 لغات)، لغة تكاد تقرب من العربيّة سواء في طاقتها البيانية، أم في قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك، وأن تنفذ وبشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس، تاركة أعمق الأثر فيها؛ وفي هذا الصّدد فليس للعربيّة أن تقارن إلّا بالموسيقى!"[2]

وهذا الكاتب يدعى شوبي*" يرى أنّ العالم العربي انقسم إلى عالمين عالم المثال وعالم الحقيقة يمثّل الأوّل منها اللّغة العربيّة الفصحى والثاني تمثله العاميّة، ثم يمضي شوبي ليقول:

---

* رافائيل باتاي (1910م/1996م)هو سوسيولوجي أمريكي يهودي من أصل مجري. يشتهر بكتابه «العقل العربي» الذي نشر لأول مرة عام 1973 م. والكتاب شديد التعصب ضد المسلمين.

(1) Laffin john, the arabe mind; A need for understanding London. Cassel. 1977.p.p 75

(2) نقلا من كتاب الأسس المعجميّة والثقافيّة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، د. رشدي أحمد طعيمة ، مكة المكرمة،1982م، ص18.

* وهي مقالة شوبي، ومن الأرجح أن يكون الاسم شعوبي (1951) (Shouby) بعنوان: "تأثير اللّغة العربيّة على نفسيّة العرب"

"إنّ الأفكار التي تعبّر عن العربيّة غامضة، وكلّما ازدادت بعدا عن المحسوس زادت صعوبة فيها بدقة، وهي تبالغ بالتأكيد في الشّكل على حساب المعنى، وهذا يبعث على التّكرار وعلى الحرص أنْ تحشر الأفكار لتناسب الكلمات، لا أن تناسب الكلمات الأفكار".[1]

وهذه الأقوال في الحقيقة تخصّ أصاحبها لكنّ الخطر الحقيقي أن نجد من يصدّق هذه الآراء والأفكار الجائرة على العربية؛ ليتبناها هو كمشروع لرسالة ماجستير أو دكتوراه، فهذا أبو سعدي في أطروحته للدكتوراه(1971م)، ودون مقدّمات يقول:" إنّ اللّغة العربيّة الفصحى بصيغها الجامدة قد تركت أثرين نفسيين على النّاطقتين بها التّركيز على الشّكل، وذلك على حساب المعنى يؤدّي إلى الغموض في التّعبير؛ ممّا يقود إلى الغموض في المواقف الغموض في الفكر، ويتمثّل بجمود القواعد النّحويّة واستخدامها ألفاظا قديمة للتّعبير عن معان جديدة في الحضارة الحديثة." كما دعا أنيس فريحه الخوري؛ أستاذ اللّغات السّاميّة في الجامعة الأمريكية بيروت في كتابه في اللّغة العربية وبعض مشكلاتها الصادر سـنة 1966م، والذي إلى جانب مشكل الازدواجية وأثرها السّلبي على العربيّة مظهرا موقف المدافع عنها، وأنّه يحبّ كما يقول إجراء تغيير لغوي جذري للعربيّة؛ أوّلها تحرير العربية من الفصحى التي تقيّدت بأحكام وضوابط مرهقة مبنيّة على قواعد الشّعر ومنطق أرسطو، وثانيها كتابة العربية بالحروف الصامتة، وثالثها عجز العربية عن اللّحاق بالعلوم والفنون والفلسفة، ورابعها مشكلة تدريس اللّغة العربيّة.[2]

في الأخير نقول لهؤلاء: إنّ التّستّر وراء حجاب شفاف لا يستر عوراتكم فقولوها: ـ صراحة ـ هي دعوة صريحة إلى العامية كي تحلّ محلّ الفصحى.

---

(1) Shouby, Eli the influence of the arabic language an psychologie of the arabs Middle east jounal , summer.1951 /p85.92

(2) في اللّغة العربية وبعض مشكلاتها ، أنيس فريحة، ص13.

والموضوع الثّاني الذي اخترناه كي يكون مدخلا للدّراسة والبحث هو موضوع التّدريس ومهاراته؛ إذ به يتمّ عرض الدّرس النّحوي، وعليه يعوّل في نجاح العمليّة التربويّة؛ ففيه تتجسّد أهمّ محاور التّعليم ومقوّماته (المعلّم، المادة التعليميّة، المتعلّم، الأهداف والطّرق).

2ـ التّدريس ومهاراته:

التّدريس هو عمليّة تربويّة هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتّعليم ويتعاون خلالها كل من المعلّم والتلميذ لتحقيق ما يسمى بالأهداف التّربوية، والتّدريس أيضا "هو عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة الأطـراف التي تهتم بالعملية التربويّـــــة من إداريين وعاملين ومعلّمين وتلاميذ؛ لغرض نمو المتعلّمين والاستجابة لرغباتهم وخصائصهم، واختيار المعارف والمبادئ والأنشطة والإجراءات التي تتناسب معهم، وتنسجم في نفس الوقت مع روح العصر ومتطلبات الحياة الاجتماعيّة.[1]

وقد عرّفه جابر عبد الحميد جابر، وسليمان الشّيخ وفوزي زاهر؛ بأنّه الأداء الذي يقوم به المُعلّم، القائم على السّهولة والدقّة والفهم لما يكتسبه الإنسان، ويتعلّمه من النّاحية الحركيّة والعقليّة، مع توفير أكبر قدرٍ من الجهد والتّكاليف، ويُمكن تعريف مهارة التّدريس أيضاً بأنّها فِعل المعلّم ومقدرته على إحداث التعلّم المطلوب، وهذه المهارة يمكن تنميتها بعدةِ طرق كالإعداد التّربوي الذي يسبق العمليّة التدريسية، والاطّلاع على الخبرات والتّجارب السّابقة في هذا الموضوع، وتختلف مهارة التّدريس باختلاف طبيعة المادّة المراد تدريسها للطلبة والخصائص التي تتميّز بها تلك المادة، والأهداف التي وُضعت من أجل تحقيقها.[2]

(1) أهميّة وضرورة الوسائل التّعليمية في التّدريس، عبد الكريم قريشي: مجلة العلوم الإنسانية جامعة منتوري قسنطينة، العدد 11، 1999، ص12.

(2) مهارات التّدريس، جابر عبد الحميد جابر وسليمان الشيخ وفوزي زاهر، الطبعة الأولى، القاهرة مصر، دار النهضة العربية،(1985م)، جزء1، صفحة 12،21.

بينما يركز التّدريس التقليدي على دور المعلّم والمحتوى الدّراسي في إنجاز العمليّة التّعليميّة، وعلى أهميّة حشو المعلومات في أذهان التلاميذ، متجاهلاً في معظم الأحيان مدى فائدتها لحياتهم اليومية أو صلتها برغباتهم وحاجاتهم، وبينما يقصد بالدرجة الأولى كذلك إلى إعداد الفرد للمجتمع كهدف أسمى للعملية التعليمية دون اعتبار يذكر لكيفية هذا الإعداد أو مادته أو إجراءاته، فإنّ التدريس الحديث أو المعاصر يتصف بالمبادئ التالية:

(1) يمثّل التلميذ في التدريس الحديث أو المعاصر محور العملية التعليمية، دون المعلم أو المنهج، ينظر التدريس الحديث إلى تلاميذ المدرسة كممثلين للمجتمع الواسع، وإن مراعاته لرغباتهم وميولهم وحاجاتهم العلمية والنفسية والاجتماعية يؤدي بطبيعة الحال إلى انتاج مجتمع مدرسي أفضل، تنعكس نتائج إنجازاته وسلوكه عاجلاً أو آجلاً على المجتمع بالنمو الإيجابي والاستمرار والتقدم.

(2) يلائم التّدريس الحديث مبادئه وإجراءاته لحالة التلاميذ العقلية والوجدانية والجسميّة فيستخدم مع المتأخرين دراسياً مبادئ وطرقاً تختلف عن تلك المستخدمة مع العاديين أو ذوي الذكاء المرتفع.

(3) يهدف التّدريس الحديث إلى تطوير المستويات العقلية والوجدانية والجسمية للتلاميذ بصيغ متوازنة، مراعيا أهمية كل منها لحياة الفرد والمجتمع، دون حصر اهتمامه أبداً لتنمية مستوى واحد فقط من هذه المستويات على حساب الأخرى. يجسد التدريس الحديث مسؤوليّة تربويّة تركز على إعداد الإنسان الصالح ذي الشّخصيّة الفاعلة المتكاملة.

(4) يهدف التّدريس الحديث إلى تنمية كفايات التّلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل ولا يحصر نفسه بأيّة حال في دراسة الماضي وتعليمه لذاته، بل يستخدمه كوسيلة لفهم حوادث الحاضر والإعداد للمستقبل.

وقبل الخوض في الحديث عن الأساسيات في التّدريس يجب أولا التّعريف بأهم مصطلحات المدخل وهو التّدريس.[1]

3ـ مفهوم التّدريس والتّعليم:

يخلط الكثير من النّاس بين مفهومي التّدريس والتّعليم؛ فالتّعليم هو العطاء من جانب واحد؛ فالمعلّم يقدّم معلومات للمتعلّم يعرفها هو دون سواه، وبذلك يكون المتعلّم سلبيا يتقبّل كلّ ما يعرض عليه؛ في حين أنّ التّدريس يعني عملية الأخذ والعطاء أو الحوار والتّفاعل، وهكذا يهدف التّدريس إلى بلوغ الحقيقة عن طريق المشاركة، وليس تدريس الحقيقة فقط، وبهذا فالتّدريس أشمل من التّعليم[2] فالفرد قد يتعلّم دون أن يتعرّض للتّدريس، وهكذا فالتّدريس هو الإجراء أو الإجراءات المخططة التي يتبعها المدرّس في تعامله مع المتعلّمين بقصد جعل التعلّم سهلا ميسورا.[3]

والتّدريس عمل شاق حتّى في ظلّ أفضل الظّروف التّعليميّة، ويؤدّي العجز عن مراعاة احتياجات التّلاميذ أو المدرّسين إلى أن تصبح تلك الوظّيفة الشّاقّة من البداية أمرا مستحيلا تقريبا، ولهذا كان الإخفاق قد طال أي أسلوب في التّدريس يتجاهل احتياجات المدرّسين أو التّلميذ.

(1) أهميّة وضرورة الوسائل التّعليمية في التدريس، عبد الكريم قريشي: مجلة العلوم الإنسانية جامعة منتوري قسنطينة، العدد 11، 1999، ص12.

(2) تحليل عمليّة التّدريس، أحمد أبو هلال، مكتبة النهضة الإسلاميّة، عمان، 1979م، ص9.

(3) تدريس المواد الاجتماعيّة، أحمد حسن اللّقاني وبرنس رضوان، ط4،عالم الكتب، القاهرة، 1986، ص242.

ولقد أصبح معظمنا الآن يدرك جيّدا أنّنا ندفع على نحو متزايد ثمن هذا الإخفاق متمثّلا في زيادة تعاطي المخدّرات، وفي مزيد من الجنوح والانحراف، وهي كلّها بعض من كثير من المشكلات الأخرى الواضحة.[1]

4ـ علاقة التدريس بعناصر المنهج:

إنّ التّدريس هو العنصر الثالث من عناصر المنهج الأربعة: الأهداف، والمحتوى، والتّدريس، والتّقويم وبين هذه العناصر الأربعة علاقة تكاملية تبادلية، وكل عنصر من هذه العناصر يؤثر ويتأثر بالعناصر الأخرى، ولكل عنصر من هذه العناصر أهمية قائمة بذاتها لا يمكن إغفالها إلا أنها تشكل كل واحدة لا يتم أي منها إلا بوجودها مع بعضها البعض.

ونشبّه الأهداف بالمصباح الذي يضئ الطريق لعناصر المنهج الأخرى، وعليه فإن تحديد الأهداف حتى ولو كانت أحسنها وأفضلها، واختيار الخبرات والمعلومات والمهارات المناسبة لها لا يكفي إن لم يتبعها تدريس جيد ينقل ما في المنهج من خبرات ومعلومات.

فالأهداف بدون التّدريس تصبح مجرّد عبارات رنانة، إذن فالعمليّة التّعليمية أمر مهم، والتّفاعل بين المعلم والمتعلم أمر ضروري لبلوغ الأهداف.

إنّ وجود معلم يقوم بتنظيم العمليّة التعليميّة التعلمية، وتنسيق الجهود لإضفاء المعاني والمشاعر والأحاسيس على ما يحتويه المنهج من خبرات مخططة أمر لا مناص منه في العملية التعليميّة.[2]

---

(1) إدارة المدرسة الحديثة، وليم جلاسير(تأليف): فائزة حكيم (ترجمة) الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2000م، ص36.

(2) مهارات التّدريس، جابر عبد الحميد جابر وسليمان الشيخ وفوزي زاهر، الطبعة الأولى، القاهرة مصر، دار النهضة العربية،(1985م)، جزء1، صفحة 12،21.

كما يُراعي التّعليم الحديث جملة من المواصفات التي يجب توفّرها في مدارسنا نوجزها فيما يلي:

أ) توفير وقت كاف للتّلاميذ للتفكير وإنتاج الحلول الفردية.

ب) استخدام عدد وافر ومتنوع من المواد والوسائل التّعليميّة.

ج) توفير البيئة التّعليمية المشجعة للبحث والتّجربة والاكتشاف العلمي والتّحقق لكشف صلاحيّة الآراء والحلول المقترحة.

د) توفير البيئة التّعليميّة المفتوحة التي ترعى – دون تحفظ – كلّ جديد بناء لتعلّم ونمو التلاميذ.

هـ) توفير البيئة التعليميّة التي تستخدم الأسئلة المفتوحة ذات الإجابات المتعدّدة.

و) توفير البيئة التعليميّة المحفزة للمبادرات والمسؤوليات الفرديّة.

ز) توفير البيئة التعليميّة المشجّعة للتخمين والتّنبؤ والافتراض من قبل التلاميذ دون شعورهم بالخوف أو الارتباك أو المعاقبة على الاجتهاد أو خطأ الرأي أحياناً.

ح) رعاية السلوك والمقترحات الفردية للتلاميذ بتحفيزها نفسياً ومادياً في الوقت وبالإجراء المناسبين.[1]

وبما أنّ موضوع بحثنا موضوع لغويّ محظ؛ رأينا أن نتعرّف على مهارات اكتساب اللّغة.

5ـ مهارات اللّغة:

(1) مهارات التّدريس، جابر عبد الحميد جابر وسليمان الشيخ وفوزي زاهر، الطبعة الأولى، القاهرة مصر، دار النهضة العربية،(1985م)، جزء1، صفحة 12،21.

للّغة أربع مهارات يكاد يجمع عليها علماء التّربية والتّعليم هي: **الاستماع والكلام والقراءة والكتابة**؛ والوسيلة التي تنقل مهارة الكلام هي الصّوت عبر الاتصال المباشر بين المتكلّم والمستمع؛ أمّا مهارتا القراءة والكتابة فوسيلتهما الحرف المكتوب، ويتحقّق الاتصال بهاتين المهارتين دون قيود الزّمان والمكان ومن ناحية أخرى يتلقّى الإنسان المعلومات والخبرات، عبر مهارتي الاستماع والكلام، ومن هنا تعدّان مهارتي استقبال، ويقوم الإنسان عبر مهارتي الكلام والكتابة ببثّ رسالته، بما تحويه من معلومات وخبرات، ولهذا السّبب، سمِّيَتا مهارتي إنتاج، ويلاحظ أنّ الإنسان يحتاج إلى رصيد لغوي أكبر، وهو يمارس الاستماع والقراءة، على حين أنّه يحتاج إلى رصيد أقل من اللّغة، وهو يمارس الكلام والكتابة.[1]

6ـ ميزات الطريقة التّدريسية الجيّدة.

بالرغم من أنّ الطريقة الجيّدة في موقف تعليمي معيّن قد لا تكون كذلك في موقف آخر لوجود متغيرات جديدة ولكن بصورة عامّة إذا ما كنا قد وضعنا مبادئ التّدريس الجيّد وأسسه كمعيار فإنّ طريقة التّدريس ستكون إحدى عناصر الاتصال (المدرس والطالب والمادة الدّراسيّة) وبناء عليه يمكن إجمال مميزات الطريقة الجيّدة كالآتي[2]:

- قادرة على تحقيق هدف تربوي وتعليمي.
- تتلاءم مع قدرات المتعلمين.
- تستثير دافعية المتعلمين.

(1) تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، د. مختار الطّاهر حسين، ص116 – 117.

(2) داود ماهر محمد، ومجيد مهدي: أساسيات في طرائق التدريس، جامعة الموصل،1991م.

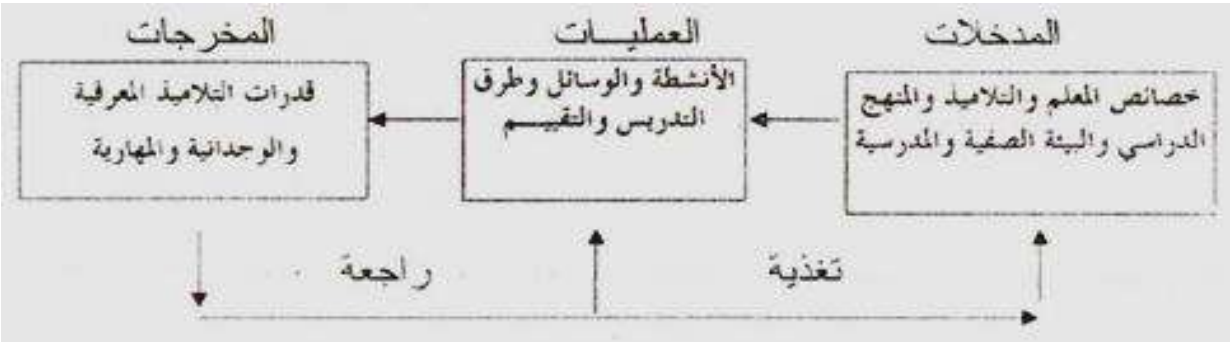
• إمكانية استعمالها في أكثر من موقف تعليمي.

• تتيح استعمال وسائل ومواد تعليميّة عديدة.

• إمكانية تعديلها وفق الظّروف الماديّة والاجتماعيّة للتدريس.

كما يتميز التدريس الحديث بالاستخدام المتنوع لوسائل التقييم للحصول على تغذية راجعة من التلاميذ بخصوص عناصر العملية التعليمية ومدى فعاليتها، ولتزويدهم بتغذية راجعة أخرى تتعلق بنوع ومقدار إنجازهم.

يتكون التّدريس الحديث كنظام تربوي من خطوات متسلسلة وأعمال سلوكية هادفة ومتداخلة يعتمد كلّ منها على الآخر، ويتأثر به في خصائصه ومعطياته، يتألف هذا النّظام من ثلاثة أجزاء متتابعة في الشّكل التالي:



قوس التغذية الراجعة*

ويتمثّل في الإجراءات المتّبعة من أجل تقرير مدى تعلّم الطالب الأهداف التّعليمية، والكفاية العلميّة التعليمية؛ بما في ذلك ملاءمة الأهداف وتحديد السّلوك بالنتائج كما يهتمّ

بالطّرق المؤدّية إليها، وهذا ما أسماه جلا سير بالتّغذية الرّاجعة[1] وكمثال على تغذية راجعة فوريّة نقدّمه. أعرب ما فوق السّطر. في الدَّارِ رَجُلٌ.

تأكيد	إجابتك صحيحة.
تصحيح	إجابتك خاطئة، والجواب الصّحيح أنّها تعرب خبرا.
شرح	لأنّ الخبر في هذا التّركيب ورد شبه جملة، والمبتدأ جاء نكرة لهذا تقدّم عليه الخبر.
فحص	وإنّما وجب في ذلك تقديمه لأنّ تأخيره يقتضي التباس الخبر بالصّفة؛ فإنّ طلب النّكرة الوصف لتختصّ به طلبٌ حثيثٌ، فالتزم تقديمه دفعا لهذا الوهم.
استطراد	قد يأتي الخبر شبه جملة، وقد يتقدّم في الرّتبة على المبتدأ وجوبا إذا جاء هذا الأخير نكرة، أو ممّن له الصّدارة، كالاستفهام (أين زيدٌ)، أو عود الضّمير على الخبر المقدّم(في الدّار صاحبها).

فتأكيد الإجابة وتصحيحها وشرحها وفحصها واستطراد يعقبها؛ كلّ ذلك يعتبر تغذية راجعة فوريّة؛ وهي أنواع نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: التّغذية المباشرة أو الدّاخليّة وهي التي تتمّ داخل قاعة الدّرس ونتيجتها آنيّة، والتّغذية الخارجيّة أو المتأنية؛ وهي التي تنتظر نتائجها بعد حين، والحقيقة أنّ التّغذية الرّاجعة تقدّم يوميّا، وفي كلّ حصّة تعليميّة بأشكال قد

(1) إدارة المدرسة الحديثة، وليم جلاسير(تأليف): فائزة حكيم (ترجمة) الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2000م، ص40.

(2) "أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم" د. عبد السلام مصطفى عبد السلام، ص20.

تكون غير واعية لما يجري أثناء إلقاء الدّرس، وعليه يجب أن نعلم كمربين وأن نعي جيّدا متى تكون التّغذية الرّاجعة إيجابيّة ومتى تكون سلبيّة؟

وخلاصةُ القول إنّ التّدريس عمليّة مضنية يجب أن يشارك فيها الجميع وليس المدرسة وحدها.

الفصل الأوّل: الدّرس النّحوي في التّراث العربي القديم

المبحث الأوّل: الدّرس النّحوي من قبل البعثة إلى عصر البعثة.

أوّلا: عصر ما قبل البعثة.

ثانيا: عصر البعثة.

ثالثا: النتائج.

أوّلا: الدّرس النّحوي قبل البعثة.

تشير الدّراسات والبحوث القديمة إلى أنّه لا يوجد لدينا من الأدلّة النّظريّة ولا الوثائق الماديّة ما يشير إلى وجود أيّ دراسة لغويّة أو نحويّة عند العرب، وفي هذا الموضوع يقول الدّكتور حسن عون في كتابه " تطوّر الدّرس النّحوي" : "ليس لدينا من الأدلة النّظريّة ولا الوثائق الماديّة ما يشير من قريب أو من بعيد إلى أن الدّرس النّحوي ـ فضلا عن أية دراسة لغويّة أخرى ـ كان له وجود عند العرب قبل زمن البعثة، وذلك رغم وجود المبرّرات العديدة والحوافز المختلفة الدّاعية إلى وجود هذا اللّون من الدّراسة؛ لعلّ أبرزها وأكثرها إلحاحا وجود الأجانب من الفرس والأحباش والرّوم واليهود في المجتمع العربي، وفي منطقة الحجاز بصفة خاصّة .."[1]، ويضيف الدّكتور حسن عون بقوله: " العجيب أنّ نفس هذه الظروف في أثينا وفي روما كانت الحافز الأكبر لإنشاء الدّراسات اللّغويّة في المجتمعين اليوناني واللاتيني[2] ويرى السّبب في ذلك أنّ واقع حياة العرب وطبيعة أنظمتهم قبل الإسلام لم يتركا لهم فرصة التّفكير في هذا.

كما يتصوّر بعض الدّارسين أنّ العرب كانوا يعرفون الإعراب قبل علم النّحو كما كانوا يُحسنون النّظم قبل علم العروض، وكان ذلك ملكة طبيعيّة فيهم حتّى اختلطوا بالأعاجم[3] يقول أبو الطيب الحلبي (ت351هـ):« واعلم أنّ أوّل ما اختلّ من كلام العرب فأحوج إلى التّعلّم الإعرابُ؛ لأنّ اللّحن ظهر في كلام الموالي والمتعرّبين من عهد النّبي »[4]

وبمعنى آخر: " أنّه نشأ فنا قبل أن ينشا علما "[5] لأنّ تلك اللّغة كما يقول الجاحظ: " إنّما انقادت واستوت واطّردت وتكاملت بالخصال التي اجتمعت لها في تلك الجزيرة".[1]

---

(1) تطوّر الدّرس النّحوي، د حسن عون، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم البحوث والدّراسات الأدبية واللغوية 1970 ، ص11.

(2) تطوّر الدّرس النّحوي، د حسن عون، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم البحوث والدّراسات الأدبية واللغوية، 1970، ص12.

(3) تاريخ أداب اللّغة العربيّة، جرجي زيدان منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت ط1978،2م،ج220/1.

(4) مراتب النّحويين، ص23.

(5) البحث اللّغوي عند العرب، د حمد مختار عمر، عالم الكتاب، القاهرة طبع سنة 1997م، ص82.

وقد نزل القرآن بلغة العرب قبل أن تعرف النّحو صناعة، ولغة العرب كانت تحمل ضمنيّا نحوا، وهو بمعناه الحقيقي طبيعي على لسان كلّ متكلّم؛ لأنّ الإنسان يتعلّم النّحو(الذي على نحوه نتعلّم) وهو يتعلّم النّطق، إذ بدونه لا يحسن التّعبير عن أفكاره.

وهذا يُؤيِد بدوره أنّ المعاني كانت حاضرة بجانب التّراكيب النّحوية، وأمّا إذا أراد تعلّم لغة أخرى أو لسانا غير لسانه؛ فدرس قواعد النّحو لتلك اللّغة واجب ليسهل عليه تعلّمه ... وهذا يفسّر أنّ الأمّة تظلّ قرونا تتكلّم وتخطب وتضرب الأمثال وتنظم الشّعر قبل تدوين قواعد نحوها؛ "فاليونان لم يبدؤوا ضبط قواعدهم إلّا في القرن الخامس قبل الميلاد، فنظّم هيمروس إلياذته وأوديسته؛ وهو لم يتعلّم قواعد النّحو"[2] ولم يضرّه ذلك؛ لأنّ اللّغة كانت ملكة فيه ... وكذلك فعل الرّومان؛ فلم يدوّنوا قواعدهم إلاّ في القرن الأوّل(ق م) اقتداء باليونان، كما أشار إلى ذلك الأستاذ جرجي زيدان.[3]

قلنا فيما سبق أنّه ليس لدى أحد من الدّارسين لعلوم اللّغة دليل نظري ولا مادي يشير إلى أنّ هناك دراسة لغويّة عرفها العرب قبل زمن البعثة، وحتى لا نقع في المغالطة التي مفادها أنّ العرب لم يكونوا أهل كتابة ولا قراءة، وبالتّالي فوجود الأجانب من الفرس والأحباش والرّوم واليهود في شبه الجزيرة العربيّة؛ كان له تأثير كبير على ما أصبح يعرف بقضية تأثّر النّحو العربي بالمنطق اليوناني، في حين يرى الأب فليش: إنّه أنقى العلوم العربية عروبة،[4] وإلى مثل هذا ذهب إنو ليتمان فقال: " إنّه نبت عند العرب كما تنبت الشّجرة في أرضها "[5]؛ أمّا كارل بروكلمان فيرى:" إنّ أوائل علم العربيّة ستبقى محوطة بالغموض والظّلام؛

---

(1) البيــان والتبــين، الجاحظ، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان،1992م، ج163/1.

(2) المرجع السّابق، ص13.

(3) تاريخ آداب اللّغة العربيّة ، جرجي زيدان ، ج218/1.

(4) Fleisch, Traite de philologie Arabe, beyrout,pp23-26 : نقلا عن الدكتور إبراهيم السّامرائي: النّحو العربي في مواجهة العصر، ص12. فقد لاحظ الأب فليش أنّ قدماء النّحاة لم يعالجوا النّحو بعين الفلاسفة، ومعنى ذلك عنده أنّهم " عدموا تلك الكفاية التي تؤهّل الإنسان للتّفكير والتّحليل ... وكل ذلك لا يتأتّى إلّا لمن كسب ثقافة فلسفيّة.

(5) من محاضرات ليتمان . ضحى الإسلام ـ ط5، مكتبة النهضة المصريّة 292/2.

لأنّه لا يكاد ينتظر أن يكشف النّقاب عن مصادر جديدة تعين على بحثها ومعرفتها، ومن ثمّ لا يمكن إصدار حكم قطعي مبني على مصادر ثابتة للحسم برأي في إمكان تأثّر علماء اللّغة الأوائل بنماذج أجنبيّة.."[1] اللّهمّ وجود بعض التّشابه بين اصطلاحات هذا العلم ومنطق أرسطو، وفيما عدا ذلك لا يمكن إثبات وجوه أخرى من التّأثير الأجنبي، لا من القواعد اللّاتينيّة، ولا من الهنديّة، وهناك من قطع بأصالة النّحو العربي على نحو ما ذهب إليه الثّقات من عرب وأجانب.[2]

وحتّى تكون دراستنا دراسة علميّة محضة؛ لا تغليب فيها لجانب على آخر، وحتّى نُبعِد كلَّ ما من شأنه أن يفسد كلّ دراسة علميّة قائمة على البحث والتّحرّي والاستنتاج لا غير.

رأينا بداية أن نلقي نظرة على الأجواء العامة في موطن ولادة هذا العلم الّذي أسال الكثير من الحبر ومازال يسيله، ولعلّني أطمع أن أكون واحدا ممّن سيضعون ولو أصابعهم على مواطن شكوى صعوبة الدّرس النّحوي، ونفور طلبتنا منه.. فالنّاس كما قيل أعداء ما جهلوا.

فقد عَرف العرب قبل زمن البعثة تفكّكا اجتماعيا، فلم يستقر بهم حال؛ فهم أهل حلّ وترحال دائم جعلهم لا يستقرّون على حال، فلم يكن لهم نظام ولا سياسة تجمعهم، وبالتّالي لم يفكّروا في أيِّ نوع من الدّراسة يحفظ لسانهم من شيوع اللّحن؛ إلّا أنّه لم يكن بالدّرجة التي يخشى على لسانهم من أثر الاختلاط بالألسن الأخرى.

وقد عبّر أبو بكر الزّبيدي (ت379هـ) عن هذه الحقيقة على نحو أكثر تفصيلا حيث قال: « ولم تزل العرب تنطق على سجيّتها في صدر إسلامها وماضي جاهليّتها حتّى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان، فدخل الناس فيه أفواجا، وأقبلوا إليه أرسالا واجتمعت فيه الألسنة المتفرّقة، واللّغات المختلفة، ففشا الفساد في اللّغة العربيّة، واستبان منه في الإعراب الذي هو حَلْيُها، والموضّح لمعانيها، فتفطّن لذلك من نافر بطباعه سوء أفهام النّاطقين من دخلاء الأمم بغير المتعارف من كلام العرب، فعظم الإشفاق من فُشُوِّ ذلك وغلبته، حتى دعاهم الحذر من ذهاب لغتهم وفساد كلامهم إلى أن سبّبوا الأسباب في تقييدها لمن ضاعت عليه، وتثقيفها لمن زاغت عنه .»[3]

---

(1) تاريخ الأدب العربي لبروكلمان، ترجمة عبد الحليم النّجار، دار المعارف، 1968م،123/2.

(2) أصول التّفكير النّحوي للدكتور، علي أبو المكارم، ص105.

(3) طبقات النّحويين واللّغويين، ص11.

ثانيا: عصر البعثة.

الملاحظ عليه وجود اهتمام كبير غير معهود باللّغة وسلامتها وإحساس بالخطر بعد زيادة عدد من دخلوا الإسلام حديثا؛ لأنّها لغة علم ودين وإدارة وسياسة، ولم يظهر في هذا العصر ملامح دراسة نحويّة بالمعنى الكامل؛ ماعدا ما تناقلته الرّوايات والأخبار التي أشارت إلى بعض مواقف النّبي ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ فقد كان لبعثته تأثيرا ساحرا في مجتمع سَحَر هو بدوره غيره من الأمم بفصاحته وبلاغته، وهذا ليس غريبا على لغة أصبحت لغة الوحي والتّنزيل، ولغة نشر الدّعوة وإقامة الشّعائر الدّينيّة والتّعبير عن الرّوحانيات والأنظمة والقوانين[1].

كما حالت مسؤولية الدّعوة إلى تأخّر أصحاب الأمر في اتّخاذ الخطوة الإيجابية التي تفرض عليهم وضع دستور لهذه اللّغة، فكانت البداية عبارة عن إشارات عابرة وملاحظات سريعة ليظهروا فحش اللّحن في القول؛ فهذا رسول الله ـ صلّى الله عليه وسلّم ينزعج لسماع اللّحن؛ وإنّه قال في أحد المواقف: " أرشدوا أخاكم فقد ضلّ.[2]، وكذلك أثر عن أبي بكر وعمر ـ رضي الله عنهما ـ أقوالا في ذلك، ولا نريد الخوض في ما كتب حول تصويبات بعض من شهد له بفصاحته وسلامة لغته لمن ارتكب بحضرتهم لحنا في القول، فيصوّبون لغته قبل أن يستمعوا لحاجته، ولكن سنأخذ منها مثالين؛ الأوّل نموذج من ساسة ذلك العصر؛ فقد نقلت الرّوايات ومنها ما رواه الزّهري عن سالم بن عبد الله بن عمر، عن أبيه قال: مرّ عمر بن الخطاب بقوم قد رموا رِشْقًا[3]، فقال بئس ما رميتم، فقالوا: يا أمير المؤمنين إنّا قوم (متعلّمين)، فقال عمر: والله لذنبكم في لحنكم أشد عليّ من ذنبكم في رميكم، سمعت رسول الله ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ يقول: رحم الله رجلا أصلح من لسانه.[4]

---

(1) تطوّر الدّرس النّحوي ، حسن عون، ص14.

(2) وروي في إرشاد الأريب عن عبد الله ابن مسعود 82/1 ، والمزهر للسيوطي 397/2، طبعة دار إحياء الكتب العربية، القاهرة. بعناية محمد أحمد جاد المولى ورفيقه، ورواه السيوطي في الجامع الصغير عن الطبراني وقد ضعّفه المحدثون.

(3) هو أن يرمي القوم كلهم دفعة واحدة، ابن الأثير: النهاية 225/2، وابن منظور: لسان العرب 407/11 (مادة رشق).

(4) الأضداد، أبو بكر الأنباري: ص244 ، والخطيب البغدادي : الجامع لأخلاق الراوي 81/2.

وينتهي عصر البعثة بهذه النتائج:

- العربي يتقزّز لسماع اللّحن.
- لم تسمح ظروف الدّعوة إلى الدّين الجديد بالتّخطيط والتّحضير في الدّرس اللّغوي.
- تعلّم اللّغة وإصلاح الخطأ كان يتمّ عبر الملاحظة والإشارة السّريعة إلى إصلاح ذلك الفساد.

وفي عصر الخلفاء الرّاشدين يزداد الاهتمام باللّغة؛ لأنّها لغة الدّين الجديد ولغة كتابه وسنّته، ولزيادة ظاهرة اللّحن بزيادة تدفّق الدّاخلين في الدّين الجديد؛ هذا ما دفع أولو الأمر أن يتّخذوا القرار الصّواب وعلى رأسهم علي بن أبي طالب وعبد الملك بن مروان، والحجّاج بن يوسف الثّقفي، وإلى جانبهم كان ثلّة من علماء العرب الذين تصدّوا للوضع كأبي الأسود الدّؤلي ونصر بن عاصم، وقال محمد بن سلام الجمحي (ت231هـ): « وكان لأهل البصرة في العربية قُدْمَة، وبالنّحو ولغات العرب والغريب عناية.

وأرى أن نكتفي برأي لعالم من العلماء الأوائل يتحدّث في نشأة النّحو العربي وأوّل من وضع أسس هذا العلم، فالموضوع أثار اختلافا بين المحدثين؛ والسّيرافي يلخّص لنا ما رست عليه أكثر الآراء، فيقول: « اختلف النّاس في أوائل من رسم النّحو، فقال قائلون: أبو الأسود الدؤلي، وقال آخرون: نصر بن عاصم الدؤلي، ويقال اللّيثي، وقال آخرون: عبد الرحمن بن هرمز. وأكثر النّاس على أبي الأسود الدؤلي.»[1]

وهذا رأي عامة المؤرخين الأوائل للنّحو العربي، مثل الحلبي، والزبيدي، وابن النّديم[2] وذكر ابن الأنباري:" أنّ أوّل من وضع علم العربيّة، وأسّس قواعده، وحدّ حدوده علي بن أبي طالب ـ رضي الله عنه ـ وأخذ عنه أبو الأسود الدّؤلي[3] كذلك صرّح أبو الطيّب اللّغوي في مراتب النّحويين بأنّ " أوّل من رسم النحو أبو الأسود الدّؤلي الذي أخذه عن أمير المؤمنين علي بن أبي طالب.[4] والأمّة لا تجتمع على الكذب.

(1) أخبار النّحويين البصريين، ص13.

(2) أخبار النّحويين البصريين، السيرافي: ص17، طبقات النّحويين واللّغويين، الزبيدي: ص22.

(3) نزهة الألباء في طبقات الأدباء، ابن الأنباري عبد الرحمن، ص3.

(4) مراتب النّحويين، أبو الطيّب اللغوي، ص6.

ويبدو أنّ أصحاب هذا الرأي يذهبون إلى أنّ النّحو العربي لم يقتبس من أيّة لغة أخرى ودليلهم ما ذكره الرّواة والمؤرخون القدماء الموثوق بهم.

كما نجد في قول المستشرق ليتمان برهان على أنّ تقسيم الكلمة مختلف بين ما قاله سيبويه والفلسفة ففي الأخيرة ينقسم فيها الكلام إلى اسم "كلمة"، "رباط" وهذه الكلمات ترجمت من اليوناني إلى السّرياني إلى العربي، فسميّت هكذا في كتب الفلسفة؛ أمّا كلمات اسم، فعل وحرف ، فإنّها اصطلاحات عربيّة ما ترجمت ولا نقلت."[1]

كما كانت تدور حلقات للدّرس اللّغوي في المجالس وفي بيوت العلماء وفي الأسواق كسوق المربد الذي عرف بعكاظ الإسلام، وأهمّ من ذلك ما كان يدور في مسجد البصرة؛ حيث تذكر كتب تاريخ النّحو أنّه كانت تقام فيه حلقات للدّرس اللّغوي وأخرى لقراءة القرآن.

وإذا كانت البداية متواضعة مضطربة في الدّرس اللّغوي عموما، وفي الدّرس النّحوي خصوصا، ولكن عجلة التّطوّر بدأت تدور خاصة بعدما أعطاها نزول القرآن وظهور درس القراءات دفعا قويّا لما يفرضه من فهم للمعنى، واستقامة اللّفظ وحصر لأوجه القراءات المختلفة.. سمح كلّ هذا بخلق نوع من النّشاط العقلي؛ أصبح في ذلك بمثابة مودة العصر جلبت إليها كمّا هائلا من العلماء والدّارسين، والمودة معروف عنها أنّها مجلبة لمحبّي كلّ جديد.

فتكوّنت من هذه الأعداد الهائلة فرقا للبحث في:

ـ جمع اللّغة في نصوصها المختلفة.

ـ مناقشة هذه النّصوص في شكلها وبيانها.

ـ توجّه فريق إلى إبداء الرأي في بعض الظّواهر النّحويّة أو شرح الغريب في النّصوص اللغويّة أو تقعيد القواعد الخاصّة بالنّطق وسلامته.

ظهر عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي، والذي بظهوره ازدادت مسائله ومباحثه، وأضيف إليه عدد من القواعد، وجرت مناقشات بين العلماء في موضوع تتبّع النّصوص واستخراج الضّوابط، ثمّ دوّنت بعض الكتب ككتاب(الهمز) لابن أبي إسحاق الذي كان" أوّل من بعج النّحو ومدّ القياس وشرح العلل، وكان مائلا إلى القياس بالنّحو."[2]

(1) محاضرات ليتمان، يراجع نشأة النحو للشيخ محمد طنطاوي، ص22.

(2) طبقات النّحويين واللّغويين لأبي بكر الزبيدي ، ص27.

وتتجلّى فكرة القياس عنده عنما خطّأ الفرزدق لورود بعض الشّواذ في أشعاره، حيث عابه في قوله:

وعضُّ زمانٍ يا ابن مروان لم يَدَعْ من المال إلّا مُسْحةً أو مُجَلّف[1]

فقد رفع الفرزدق:(مجلّف) علما أنّ من حقّها النّصب؛ باعتبارها معطوفة علـى(مسحة) والسّبب أنّ القياس يحتّم ذلك، والحقيقة أنّ كتب الذين كتبوا في أسباب الوضع والنّشأة تزخر بالأمثلة والشّواهد، والتي لا يتّسع المكان لحصرها وتقديمها كأدلّة تشهد على أنّ مرحلة الولادة لهذا العلم كانت نتيجة حتميّة لما أملته الضّرورة، وهي الحفاظ على اللّغة من تفشّي اللّحن وخاصّة لغة الكتاب المقدّس، ولغة الشّعر ديوان العرب، وما شابها من غموض كذلك أمر طبيعيّ لولادة أيّ علم كان.

والنّتيجة العامة لتلك الفترة أنّ النّحو كان خليطا من المسائل العلميّة الأخرى، كما يلاحظ على هذه الفترة أنّها لم تكن خاضعة لتخطيط متّفق عليه أو منهج مدروس، وأنّها بداية الولادة؛ فنقط الإعراب ونقط الإعجام بداية الولادة للدّرس النّحوي، فاللّغة موجودة والنّظام كذلك، وللحفاظ عليه على القارئ لها أن يسير على هدى هاتين الخطوتين الهامتين اللّتين تنمّان عن عمل جبّار لا يخلو من فكر وتخطيط.

صحيح أنّ النّحو في مرحلة الطّفولة إن صحّ التّعبير كانت مسائله تثار وليدة الصّدفة أو نتيجة لإحدى المناسبات؛ كأن تقرأ آية من القرآن الكريم بطريقة، ثمّ تقرأ نفس الآية الكريمة بطريقة أخرى، وكأن تشكّل كلمة في نصّ ثمّ تشكّل نفس الكلمة بشكل آخر، وكأن يتلى بيت من الشّعر بطريقة ثمّ يتلى نفس البيت بطريقة أخرى.."[2]

وبالتّالي تختلف الآراء حول كلمة أو عبارة؛ فينتصر فريق لرأي، ويتصدّى لتبريره والدّفاع عنه، ومن خلال ذلك تبرز المسائل اللّغويّة والنّحويّة والصّرفيّة إلى السّطح.

ومن الأمثلة على ذلك: قراءة نصر بن عاصم لقول الله:﴿ قل هو الله أحد الله الصّمد ﴾[3] بدون تنوين؛ وقراءة عروة بالتّنوين.[1]

---

(1) نشأة النّحو للطنطاوي ، ص73. وعضّ زمان: أي شدّته ، والمسحة: المستأصل ، والمجلّف: الباقي منه بقيّة، نقلا عن طبقات النّحويين للزبيدي، ص32.

(2) تطوّر الدّرس النّحوي، ص20.

(3) الإخلاص، (آية: 1 – 2).

وفي بيت آخر نقد أبو إسحاق فيه الفرزدق حينما امتدح عبد الملك بن مروان قائلا:

مُستقبلين شِمالَ الشّامِ تَضربُنا بحاصبٍ كنديفِ القطنِ منثورِ

على عمائمنا يلقى وأرحـــلنا على زواحف تزجى مُخُّها ريرِ[2]

بجرّ(ريرِ) والصّواب رفعها؛ باعتبارها خبرا لِـ (مخّها)؛ لأنّ القياس يقتضي برفع خبر المبتدأ وبسبب كثرة مراجعته ونقده هجاه بهذا البيت:

يقول الفرزدق:

ولو كان عبد الله مولى هجوتُه ولكن عبد الله مولى مواليا[3]

فعاب عليه كذلك قوله:(مواليا) والأصحّ: (موالٍ)؛ لأنّه أجرى كلمة (موالٍ) المضافة مجرى الممنوع من الصّرف؛ إذ جرّها بالفتحة، والمفروض حذف الياء والتّعويض منها بتنوين العوض لتصبح الكلمة(موالٍ) قياسا على ما نطق به العرب في مثل؛(جوارٍ).

وكذلك ما يرويه ابن سلام عن ابن أبي إسحاق، حينما سأل يونس عنه: هل سمعت من أبي إسحاق شيئا؟ قال: نعم، قلت له: هل يقول أحد "الصّويق؟ يعني السّويق؟

قال: نعم عمرو بن تميم تقولها،[4] وسمع أبو عمر بن العلاء رجلا ينشد: ومن يغوَ لا يعدم على الغي لائما ، فقال: أقوّمك أم أتركك تتسكّع في طمّتك؟[5] فقال: بل قوّمني، فقال ومن يغوي بكسر الواو، ألا ترى إلى قول الله عزّ وجلّ: "فغوى.

النّتائج:

ـ كان الدّرس النّحوي أوالتّقويم؛ أي التّصويب يتمّ في المجالس والأندية، وحتّى في الأسواق.

ـ لم تكن هناك حدود(تعريفات) لمباحث النّحو و الصّرف أو اللّغة.

إذا هل كان الدّرس النّحوي قائما على وجود معلّم وتلميذ وقاعة درس؟ أكيد الجواب: لا، إذن أين كانت تدور مثل هذه المناقشات؟ فهذا ما سيجيبنا عنه المبحث القادم؛ الدّرس النّحوي من القرن الأوّل إلى القرن الرّابع.

---

(1) طبقات النّحويين للزبيدي، ص28.

(2) أخبار النّحويين البصريين للسّيرافي، ص21، وطبقات النّحويين للزبيدي، ص32.

(3) نفس المرجع والصفحة.

(4) طبقات النّحويين واللغويين للزبيدي، ص23.

(5) وهو النّاعم من دقيق الحنطة.

الفصل الأول

المبحث الثّاني: الدّرس النّحوي من القرن الأول إلى القرن الرّابع.

الكلّ يُجمع على أنّه لم يكن هناك علم يعرف بالنّحو؛ أي أنّ ما بات يُعرف اليوم بعلم النّحو كان يدرّس إلى جانب علوم القرآن الكريم، وقد كان للقراءات دور في بروز معالم هذا العلم.

فالقراءة الصّحيحة للقرآن وإعرابه كانت في حدّ ذاتها وجها، وارتكاب الخطأ واللّحن في القراءة وتصحيحهما كان بمثابة الوجه الأول للتّشكّل والتّبلور لعلم سيولد من رحم علوم القرآن، فقد كان ممتزجا بل كان أحد علومه.[1]

لهذا يمكن القول أنّ الدّافع الدّيني والمتمثّل في حماية نص القرآن الكريم من الخطأ واللّحن والتّصحيف والتّحريف هو السّبب الرئيسي والمباشر لوضع النّحو ثمّ تليه دوافع أخرى نذكر منها:

- الدّافع الاجتماعي: البيئة الإسلاميّة.
- الدافع اللّغوي: اعتزاز العربي بلغته والمحافظة على أصالتها من التأثّر بألسنة غيرها من فرس وروم وأحباش وهنود وغيرهم.[2]
- تأخر ظهور النّحو في هذين القرنيين لاشتغال الأمة بأمر الدّين الإسلامي الجديد، ثم إنّ العرب أهل فصاحة وبلاغة وبيان فلا يُخشى عليها من اللّحن الذي كان خفيفا في تلك الأيّام.

أ-عرض جوانب العمليّة التّعليميّة في القرنين الأولين: لا تخلو كلّ عملية تعليميّة من جوانب عدّة يجب توافرها كما تحثّ عليها نظريّات التّربية والتّعليم وهي:

1- المدرسة: الهيكل.

2-المعلّم: الذي يعتبر المحور المحرّك.

3-المتعلّم: المتلقّي الإيجابي.

4-المادة الدّراسيّة.

5-الهدف من التّعلّم: (الخاص، العام، والغاية)

6-الطّريقة: التي بها تعرض المادة المدروسة.

وتكامل هذه الجوانب هو ما يحقّق في الأخير الهدف المنشود.

---

(1) ملامح من تاريخ اللغة العربية ، أحمد نصيف الجنابي، دار الرشد للنشر،1981م، ص65.

(2) بغداد والدرس النحوي ،خديجة الحديثي ، مطابع دار الشؤون الثقافية ط1 بغداد 2001ص15.

1-المدرسة: لم يعرف القرن الأوّل الهجري مدرسة بالمعنى العلميّ التّربوي الحديث، سوى المسجد الذي كانت تقام فيه حلقات التّدريس، والسّبب يعود إلى أنّ المسجد إلى جانب العبادة؛ أي أنّ الدراسات أيّام الإسلام الأولى كانت دينية تشرح تعاليم الدين الجديد.[1]

ثم يأتي دور البيت نفسه: فقد أولاه رسول الله صلى الله عليه وسلم مكانة هامّة فهو يقول بشأنه: « ارجعوا إلى أهليكم فعلّموهم »[2]، ثمّ توسّعت وظيفة المسجد فأصبح مكانا للتّعليم ودارا للقضاء وكان مسجد "قباء" أوّل مسجد أنشئ في الإسلام وكان منبرا للعبادة وحلقات العلم، ثمّ ازداد عدد المساجد مع مرور الزّمن زيادة كبيرة.[3]

ثمّ هناك أيضا منازل العلماء، فقد كان رسول الله ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ يجلس بمنزله بمكة، ويلتف حوله المسلمون ليعلّمهم.[4]

كما لا ننسى دور البادية التي حافظت على نقاء اللّغة وصفائها لبعد اللّحن عنها بينما كانت الحواضر عكس ذلك.

ولا ننسى عادة العرب في بعث أولادهم إلى البادية لتعلّم الفصاحة والبداهة والنّباهة والفتوّة. لذلك قال رسول الله ـ صلّى الله عليه وسلم ـ « أنا من قريش و نشأت في بني سعد فأنى لي اللّحن.»[5]

فقد كانت البادية بمثابة المدرسة المفتوحة على الهواء الطّلق؛ تعلّم الفصاحة والرّجولة ولذلك قصدها النّحاة في جمع اللّغة، وسيأتي تفصيل ذلك في مبحث قادم.

ومن الأمكنة الأخرى للتّعليم هي الكتاتيب، فقد وجدت قبل ظهور الإسلام، ثمّ أصبحت الكُتّاب بعد ظهور الإسلام، وقد خُصّ لتعليم الصّغار القرآن.

2- المعلّم:

---

(1) التّربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين ، عبد الله عبد الداين ، دار العلم للملايين ط1.1973، ط2.1975، ص152.

(2) نفس المرجع السابق، ص153.

(3) نفسه، ص149.

(4) إرشاد الأريب عن عبد الله ابن مسعود، 82/1.

(5) المرجع السّابق، 82/1.

المعلّم هو المحور الأساسي في العمليّة التعلميّة؛ لأنّه على علاقة بكلّ جوانب العمليّة التّعلميّة، ولأنّه الملقّن والموجّه والمربّي، وهو العالم بمادّته الدّراسيّة، وهو الأساس داخل المدرسة؛ لأنّه هو من يختار الطّريقة، وهو من يختار الأهداف بعناية والتي يقدّم بها الدّرس ولقد كان رسول الله ــ صلّى الله عليه وسلم ــ خير معلّم لهذه الأمّة، ولقد أدّبه ربُّه فأحسن تأديبه فكان القدوة في كلّ خلق حميد إذ قال: «إنّما أنا لكم مثل الوالد لوالده.»[1]

وقد اهتمّ العرب في العهد الإسلامي بالمدرِّسيين اهتماما كبيرا وكرّهوا كراهة شديدة أن يتلقّى الطّالب العلم من الكتب وحدها.[2]

ولم يكن المعلّم خاضعا في هذه الفترة للدّولة، ولا معيّنين من طرفها وإنّما كان عملهم طلبا للثّواب، ثم بدأت الدّولة تتدخّل وتقترح على القائمين بالمهمّة موضوعا معينا ليدرّس، وكان القصص أوّل المواضيع المقترحة في مصر عام(38هـ) وكان توبة الحضرمي وأبو إسماعيل بن نعيم، وأبو رجب ابن عاصم من عينوا قصّصا بجامع عمرو، وكان مرتب الأخير عشرة دنانير.[3]

3- لباسه: كان لباس النّبي ــ صلّى الله عليه وسلّم ــ هو لباس الخلفاء والفقهاء والولّاة حتّى قيام الدولة الأمويّة، وهي ملابس بسيطة عبارة عن إزار وسراويل وقميص وعباءة وعمامة وخفين وكان اللّون الأبيض هو المفضّل؛ فلمّا قامت الدّولة الأمويّة بدأ الخلفاء في تقليد لباس الدّول الخاضعة للإسلام من فرس وروم.[4]

4- المتعلّم:

كانت العربيّة في زمن رسول الله ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ طبعا لا تعليما لذلك لم تكن هناك حاجة لتعلّمها.[5]

---

(1) إرشاد الأريب عن عبد الله ابن مسعود، 82/1.

(2) التّربية عبر العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين، عبدالله عبد الداين، دار العلم للملايين، ط2 1975 م، ص165.

(3) المرجع السّابق، ص166.

(4) نفسه، ص167.

(5) ملامح من تاريخ اللّغة العربيّة، أحمد نصيف الجنابي، دار الرشد للنشر 1981م، ص65.

أمّا الصّغار فكانوا يتلقّون علوم اللّغة العربيّة عن طريق تدريس القرآن الكريم مرّة أوعن طريق ضبط النّصوص القرآنية مرة أخرى،[1] فهم يتعلّمون أحكام القرآن، ويتعلّمون ضبط قراءته، ثم امتدّ التّعليم ليشمل الصّغير والكبير، الذّكور والإناث، ولم تحدّد السّنّ ؛ لذلك ففي الحديث: « أُطلب العلم من المهد إلى اللّحد »[2]، وللمتعلّم آداب منوطة به سنوردها كذلك في مبحثها.[3]

كما كانت فرص التّعلم متكافئة مكفولة للفقير والغني.

5- المادة المدروسة.

تلقّى الجيلان الأوّلان بعد نزول القرآن الكريم الدّرس الأوّل والوحيد في علوم القرآن، فكانت كلّ العلوم الأخرى تستمدّ معلوماتها منه، وكانت الآية القرآنية المنطلق؛ أو ما بات يعرف اليوم بطريقة المحور[4] إلى جانبه كانت علوم اللّغة العربيّة تقدّم خلال حلقة تفسير أو عبادة أو معاملة، فيخرج المدرّس إلى شيء من اللّغة والأدب والنّحو والبيان، وكانت مسائل النّحو فيه بسيطة، ودرس النّحو قائم على ضبط القراءة القرآنية بالشّكل الصّحيح.

إذن فأولى مقرّرات المناهج هو القرآن الكريم، فمنه يقوم المعلّم بتفسير غريبه، وتعلّم طرق تجويده وترتيله، كما يتعلّم كذلك مبادئ العلوم والآداب التي تعين على فهم معاني القرآن الكريم.[5]

6- الهدف.

للعملية التّعليمية هدفان: هدف خاص وهدف عام.

فالهدف الخاص: يتعلّق بالغاية من الدّرس المحدّد في موضوع محدّد والّذي يلقيه المعلّم في حصة معينة[6]، و أمّا **الهدف العام:** فيتعلّق بالغاية من المادة كلّها.

---

(1) النّحو وطرائق تدريسه من القرن الأوّل إلى القرن الرّابع، مثنى علوان الجشعمي، ص158.

(2) صورة الطفولة في التربية الإسلامية، إبراهيم ياسين الخطيب، وأحمد محمد الزباوي، الدّار العلميّة الدّولية للنشر، عمان1983م، ص35.

(3) النّحو وطرائق تدريسه من القرن الأوّل إلى القرن الرّابع، ص159.

(4) مبادئ تدريس العامة، حسن ملا عثمان، الرياض، ط1، ص67.

(5) التّربية عبر التاريخ، ص201.

(6) مبادئ تدريس العامة، حسن ملا عثمان، الرياض، ط1، ص68.

فلنلقي نظرة على زمن المربّي الأوّل رسول الله ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ حين وضع الهدف ورسم الخطط للآباء تجاه أبنائهم بقوله: « حقّ الولد على الوالد أن يعلّمه الكتابة والسّباحة والرّماية، وأن لا يرزقه إلّا حلالا طيّبا»[1]؛ فلهذا التّوجيه النّبوي أبعاد ترمز إليها منها: أنّ الكتابة تعلّم العلم والدّين؛ أي التّربية الفكريّة والعقليّة؛ والسّباحة تعلّم التّربية البدنيّة والتّرفيه؛ والرّماية تعلّم التّربيّة العسكريّة التي تفضي إلى تعلّم الدّفاع عن النّفس فالهدف العام بعد كلّ عمليّة تربويّة يستهدف بناء جسم صحيح مع عقل سليم وراشد.

وهدف الدّروس المقدّمة لهذا الجيل بعد مجيئ الإسلام كانت تعتني بالجانبين العقلي والبدني، كما لم يغفل الجانب الرّوحي في قوله: ".. بالحلال الطّيب " والملاحظ أنّه قد اجتمعت جوانب ثلاثة هي غاية كل عملية تعليميّة:(الجانب العقلي والبدني والروحي)، والحفاظ على سلامة اللّغة كانت حصّته الجانب العقلي، وتعلّم القرآن كان يجمع بين الجانبين (العقلي والروحي)، ولم يكن تعلّم القرآن دنيويّا كما عند اليونان ولا دينيّا كما عند اليهود، وإنّما كان دينيّا ودنيويّا.[2]

7-: الطّريقة.

هي الأسلوب، وهي المنهج الذي يتّبعه المعلّم لإنجاح العمليّة التّعليميّة، وقد قدّمت التّربية الإسلاميّة طرائق وأساليب هي الآن مجال للبحث من المسلمين وغير المسلمين، وقد اعتنى المسلمون بطرائق التّعليم ولهم فيها مذاهب، فقد فرّق المربون بين تربية الصّغار وتربية الكبار(مراعاة المستوى)، وأعطوا أهميّة للصّلة بين المادة المدروسة وعمر الطّالب[3]، وقد أدركوا العلاقة بين الجسم والعقل؛ لهذا عنوا بالجسم والتّربية البدنية مع شيء من التّخفيف ليستطيع العقل التّعلّم، وكانت طريقة التّلقين والحفظ المهيمنة في ذلك الوقت لا سيما في تعلّم القرآن، وكان الحفظ من أهمّ شروط العلم عند المسلمين.[4]

(1) التّربية عبر التاريخ، ص165.

(2) نفس المرجع السّابق، ص165.

(3) نفسه، ص183.

(4) نفسه، ص165.

ويقول ابن خلدون في ذات الموضوع: "إنّ قبول العلم والاستعداد لفهمه ينشأ تدريجيّا، ويكون المتعلّم أوّل الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلّا في الأقل، وعلى سبيل التّقريب والإجمال وبالأمثال الحيّة."[1]

وقد بقي مفهوم طّريقة التّلقين والعمل بها حتّى منتصف القرن السّادس الميلادي بينما ظلّت الطّريقة الإسلاميّة معتمدة التّعليم على أساس الخبرة.

إذا يمكن إجمال طرائق تدريس النّحو في القرنين الأول والثّاني الهجريين:

1. أسلوب الحوار.
2. أسلوب القصّة القرآنيّة والنّبويّة.
3. أسلوب القدوة.
4. أسلوب التّشبيه وضرب الأمثال.
5. أسلوب التّرغيب والتّرهيب.
6. أسلوب النّصح والوعظ.
7. الطريقة.

والملاحظ عن هذه الطّرق أنّها مستنبطة من القرآن والسّنة، فمن يطالع القرآن يجده مليئا بقصص الحوار كقصة هابيل وقابيل أولاد آدم (عليه السلام) وقصّة إبراهيم (عليه السلام) والملك نمرود ومع قومه، وقصّة نوح عليه السلام، وسنعقد مبحثا خاصا لشرح هذه الطرائق لاحقا بنماذج من القرآن والسّنة، ولتقريب الصورة أكثر نعرض قولا لأحد الخلفاء لمعلّم أولاده:« ليكن إصلاحُك بَنِيّ، إصلاحَك لنفسِك، فإنّ عيونَهم معقودةٌ بعينيك، فالحسنُ عندهم ما استحسنت، والقبحُ عندهم ما استقبحتَ »[2]، وهذا يبيّن بوضوح اهتمامه بأسلوب القدوة وفي هذا الموضوع نورد قولا جميلا للماوردي يمدح فيه أسلوب الثّواب الذي يفضّله على

(1) مقدمة ابن خلدون، دار الكتاب، بيروت، ص165.

(2) أدب الكاتب، لأبي عبد الله بن قتيبة الدينوري، تحقيق محي الدّين عبد الحميد، ط4، مطبعة السعادة، مصر، 1382هـ، 1963م، ص20.

أسلوب العقاب فيقول:« ومن آدابهم ألّا يعنّفوا متعلّما، ولا يحقّروا ناشئا، ولا يصغّروا مبتدئا؛ فإنّ ذلك أدعى إليهم، وأعطف عليهم، وأحدث على الرّغبة فيما لديهم.»[1]

وبعد عرض جوانب العمليّة التّعليميّة في القرنين الأوّل والثاني سنكتفي بعرض موجز عن أهمّ التّطورات التي شهدها القرن الثالث والرابع الهجريين.

ب- عرض جوانب العمليّة التّعليمية في القرنين الثّالث والرّابع:

1-المدرسة والمعلّمون.

2- المادة التّعلمية.

3- المتعلّمين.

4- طرائق تدريس النّحو في القرنين الثّالث والرّابع.

1-المدرسة والمعلمون:

شهد أماكن جديدة بخلاف المسجد، فوِجد الكُتّاب والمدارس ولكلّ واحد من هذه المدارس ما يميزها، ولكنّ الهدف كان واحدا هو تربية وتعليم أبناء المسلمين.

وقد شهدت المرحلة ميلاد كتب في النّحو والتي كانت أسبق في الظّهور من المدارس النّحويّة[2]، وإلى جانب هذه الأماكن ظهر مكان آخر، وهو ما يعرف بـ(التأديب في القصور)[3]، وهو من اسمه خاص بأبناء الخلفاء.

وقد ازداد عدد الكُتّاب وكان من أشهر معلّمي الكُتّاب:(الضّحّاك بن مزاحم، والكمين بن زيد، وعبد الحميد الكاتب، وأبو القاسم البلخي) وكانوا يعرفون باسم(المعلمين أو المؤدّبين) وكان هناك نوعان من الكُتّاب: نوع لأولاد العامّة يدفعون فيه أجرا لتعليمهم، ونوع لأولاد

(1) أدب الدّنيا والدّين، لعلي بن محمد بن حبيب الماوردي ، تحقيق مصطفى السقا، ط3 ، مطبعة البابي الجليبي وأولاده،1955م، ص77.

(2) صورة الطّفولة في التّربية الإسلاميّة، إبراهيم ياسين الخطيب، وأحمد محمد الزبادي، الدّار العلميّة الدّولية للنشر، عمان، ص89.

(3) نفسه، ص100.

الفقراء، ويسمّى(كُتّاب السّبيل) والتّعليم فيه مجّانا؛[1] أمّا أشهر المساجد فكان جامع المنصور، وجامع دمشق وجامع عمرو والمسجد الأقصى بالقدس وغيرها كثير.[2]

أمّا أشهر المدارس فكانت المدرسة النّظاميّة في بغداد والنّظاميّة في نيسابور[3]، وتعتبر المدرسة المستنصريّة التي بناها الخليفة المستنصر من أهمّ المدراس، ولم تختلف شكلا وهندسة عن بناء الجامع ولا في وظيفتها، إلّا أنّها كانت أكمل وأوفى بأغراض الدّراسة، كما توفّر السّكن للطّلاب المنقطعين للعلم.[4]

ومن الأمكنة الأخرى بعد نشوء المدارس ظهور المكتبات، فقد عني الخلفاء منذ فجر العهد الأموي بالكِتابِ العربي ونشره، وإنشاء الخزائن التي تضمّ الدّفاتر والسّجلات، كما عنوا بكتب العلم القديمة لتكون مرجعا لهم ولأولادهم، وكانوا يزوّدون المساجد الجامعة في كلّ إقليم بالخزائن التي تضمّ المصاحف وكتب العلم ... وأقدم الخزائن كانت خزانة الخليفة الأموي خالد بن يزيد بن معاوية ابن أبي سفيان.[5]

ويمكن تقسيم المكتبات أقساما ثلاثة:

ـ مكتبات عامّة: أشهرها(بيت الحكمة) أسّسها هارون الرّشيد.

ـ مكتبات بين العامّة والخاصّة: مكتبات أنشأها الخلفاء والملوك تقرّبا للعلم، أشهرها مكتبة المستعصم.

ـ مكتبات خاصّة: أنشأها العلماء والأدباء، أشهرها مكتبة حنين بن إسحاق(ت264هـ)[6] وقد برزت أماكن أخرى للتّعليم أهمها: الخانقاه، والرّباط و الزاوية، واليمارستان.[7]

المعلمون: كانوا طوائف ثلاثة:

---

(1) صورة الطّفولة في التّربية الإسلاميّة، إبراهيم ياسين الخطيب، وأحمد محمد الزبادي، الدّار العلميّة الدّولية للنشر، عمان، ص93.

(2) نفسه، ص158.

(3) نفسه، ص68.

(4) التّربية عبر التّاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، عبد الله عبد الداين، ص155.

(5) المرجع السّابق ، ص157.

(6) المرجع السّابق، ص158.

(7) نفسه، ص160.

ـ معلّمو الكتاتيب، والمؤدبون، والمعلّمون بالمساجد والمدارس.

ـ معلّمو الكتاتيب: احترفوا المهنة بثقافة ضحلة.

ـ أمّا المؤدّبون: معلّمو الخاصّة فتشهد لهم النّصوص أنّهم كانوا من العلماء (كالكسائي فقد كان مؤدّبا لأبناء الرّشيد)؛ أمّا اللّباس فقد قلدّوا لباس الدّول التي خضعت للإسلام.

2- المادّة التّعليميّة.

كانت تُدرّس علوما كثيرة نذكر منها ما يهمّنا في بحثنا: العلوم الشّرعية، والعلوم العربيّة، يقول ابن خلدون: « اعلم أنّ تعليم الوالدين الأولاد للقرآن شعارٌ من شعائر الدّين أخذ به أهل الملّة، ودرجوا عليه في جميع أمصارهم »[1] فقد كانوا يتعلّمون من القرآن الأحكام والحدود والفقه والحديث والعقيدة، أمّا علوم اللّسان العربيّ فكانت اللّغة والنّحو والبيان والأدب ومعرفتها ضروريّة لأهل الشّريعة.

وقد كان المنهج يقسّم إلى علوم إجباريّة هي: علوم القرآن وإتقانها، وعلوم اللّغة وضبطها وعلوم اختياريّة هي:(الحساب والتّاريخ و الطّب... وغيرها).[2]

3- المتعلّمون.

شمل جميع شرائح المجتمع آنذاك، ويقول الشّافعي:« كنت يتيما في حجر أبي فدفعني في الكّتّاب، فلمّا ختمت القرآن دخلت المسجد لطلب العلم والتوسّع في الثّقافة الدّينيّة»[3]

4-طرائق تدريس النّحو في القرنين الثّالث والرّابع للهجرة:

معروف أنّ وضع النّحو كان في النّصف الثّاني من القرن الثّاني إلى بداية القرن الثّالث؛ أي من مهاده إلى اكتماله حتّى صار علما ذا أصول وفروع، وتطوّرت طرق تدريسه وتعدّدت سنذكر أهمها.

4-1 طريقة الإلقاء(المحاضرة):

إذ يجلس الشّيخ (المعلّم حاليا) ويجلس المتعلّمون من حوله يشكّلون حلقة تسمّى(حلقة الدّرس) أو حلقة العلم، يستمعون فيها إلى حديث شيخهم في عرض مسألة نحويّة، أو

(1) مقدمة ابن خلدون، دار الكتاب بيروت، ص103.

(2) المرجع السّابق، ص103.

(3) صورة الطّفولة في التّربية الإسلاميّة، إبراهيم ياسين الخطيب، وأحمد محمد الزبادي، الدّار العلميّة للنّشر عمان، ص91.

تفصيل في موضوع نحوي، وما إلى ذلك فيتبادلان الطّرفان الإلقاء والسّمع، وبعد ذلك يطرح المتعلّم أسئلته التي تدور في خلده حول ملابسات الدّرس، يقابلها أجوبة المعلّم.[1]

4-2 : طريقة الحوار.

وعرفت أيضا طريقة الحوار؛ وتمسّ جانبَ التّطبيقِ؛ سؤال للاختبار ما حفظه المتعلّم من قواعد في النّحو، يتّضح للمعلّم بعد الإجابة مستوى طلبته التّعبيري وسلامة قواعد الكلام، وحسن النّطق، فيُقوِّم هو بدوره بتوجيههم إذا ما أخطأوا، وهذا الأسلوب كان يخشاه الطّالب؛ لأنّه يضعه على المحكّ خوف الوقوع في الخطأ أو اللّحن، وهذا ما حصل لسيبويه مع شيخه حمّاد بن سلمة حين كان يملي على الطّلاب قول رسول الله سيّدنا محمد ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ : « ليس من أصحابي إلّا من لو شئت لأخذت عليه ليس أبا الدرداء» فقال سيبويه مُصحّحا: ليس أبو الدّرداء فظنّ أنّه اسم(ليس)، فردّ عليه الشّيخ قائلا: « لحنت يا سيبويه ليس هذا حيث ذهبت؛ وإنّما (ليس) يُراد بها الاستثناء وليست فعل ماض»، وفي قصة أخرى سمع شيخه وهو يحكي: « صعد رسول الله ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ الصّفى، فقال: الصّفاء، فقال له شيخه: « يا فارسي لا تقل الصفاء؛ لأن الصفاء مقصور.» [2]

4-3 أسلوب الإملاء و الملازمة.

عندما يبلغ الطالب مرحلة متقدّمة في علم النّحو يلازم شيخه وهو يدوّن ما يملي عليه[3] وهذه الملازمة قد تطول، فقد لازم سيبويه شيخه الخليل؛ فكان أثر الملازمة واضح في ثنايا الكتاب، فلا يكاد يمرّ باب حتىّ تجد (حدّثني الخليل وسألت الخليل فأجابني)[4]، وكذا ملازمة ابن جني شيخه ابن فارس أكثر من أربعين سنة؛ أخذ عن شيخه عصّارة علمه حتّى صار فيه مقدّما.[5]

---

(1) الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق محمد علي النجار، مطبعة دار الكتب المصريّة القاهرة 1952، ص17.

(2) الشّواهد والاستشهاد في النّحو، عبد الجبار علوان النايلة، الطّبعة الأولى، مطبعة الزهراء، بغداد 1976م، ص319.

(3) صورة الطفولة، ص101.

(4) الكتاب، سيبويه ، شرح أبو سعيد السيرافي، مطبعة الكبرى الأميرية، بولاق، ط1، 1316هـ، ص88.

(5) الخصائص، تحقيق محمد علي النّجار، ص16.

4-4 أسلوب المناظرة.

كانت تتمّ بين الطّلبة، فقد كان المعلّمون يعقدون المناظرات الطلابيّة بين الحين والآخر.[1] فخلق هذا الأسلوب لدى الطّلاب روح الاحتجاج، وتبيان الدّليل والدّفاع عن الرأي، وقد مهّدت هذه المناظرات لظهور المسائل الخلافيّة بين المدرّسين، وهذا الخلاف امتدّ لشيوخ المدارس من الكوفة والبصرة؛ ومثال ذلك ما جرى بين الكسائي وسيبويه في مجلس الرّشيد حول المسألة الزنبوريّة؛ وما حصل بين المازني وبين الكسائي عندما أصرّ أن يثأر لشيخه سيبويه.[2]

4-5 أسلوب الاستشهاد وسَوْقِ الدّليل.

لقد بُني الدّرس النّحوي على أساس عقلي واضح؛ فهو لا يقبل إلّا إذا استند إلى حجّة في إثبات المسائل النّحويّة، وكتب النّحو مليئة بالشّاهد القرآني والنبويّ وشاهد الشّعر والنثر. وحضور الدّليل لدى المتعلّم هو حجّة للإقناع والتّأكيد على صحّة القاعدة، وهو تطبيق عملي للقاعدة، بأن يجعل الشّاهد مثالا للقاعدة.[3]

4-6 طريقة التقارير و البحوث.

وهي أن يطلب المعلّم من طالبه أن ينجز بحثا في مسألة نحويّة ما، أو يجد الطّالب في نفسه حاجة إلى المزيد من التّوسع والبحث في المسألة في كتب أخرى، وهو ما بات يعرف عنه بالرّسالة الصّغيرة؛ وهي عبارة عن بحوث وتقارير صغيرة جمعت في وقت لاحق، حتّى صارت بمجموعها كتبا كبيرة.[4]

---

(1) صورة الطفولة في التّربية الإسلاميّة ، ص101.

(2) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام الأنصاري، دار الكتب العلمية، بيرت، لبنان 1986م، ص09.

(3) سيبويه إمام النحاة " لعلي النجدي ناصف، طبعة 2، مطبعة عالم الكتب بالقاهرة، 1979م، ص194.

(4) صورة الطفولة في التربية الإسلامية ، ص101.

الفصل الأول: الدّرس النّحوي في التّراث العربي

المبحث الثّالث: النّحاة الأوائل وسبقهم للفكر الغربي

1- مواطن السّبق.

2- مواطن تتجلى فيها أهميّة المعنى النّحوي.

1ـ من مواطن السّبق.

يقول ابن جنّي في تعريفه للّغة:" بأنّها أصوات يُعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم "[1]، فقد أجمل ولخّص أهمّ خصائص اللّغة في هذه العبارات القليلة، فهو يذكر أهم الجوانب المميّزة للّغة، ويُؤكّد أوّلا الطّبيعة الصّوتية لها، ويذكر وظيفتها الاجتماعيّة في التّعبير ونقل الفكر؛ كما يُشير إلى اختلاف البنية اللّغويّة باختلاف المجتمعات الإنسانيّة.

وهذه الجوانب الثّلاثة تتناولها التّعريفات الحديثة، ثم يشير أنّ العمليّة تكون بوعي بغرض التّعبير عن ما يريده المتكلّم، وهنا إشارة إلى وظيفة اللّغة.

وفي موضوع آخر من كتابه الخصائص وفي مسألة العلاقة بين اللّفظ ومعناه يرى أنّ العلاقة فيها مناسبة بين طرفي العلامة اللّغويّة، حيث يقول: " ذهب بعضهم إلى أنّ أصل اللّغات كلّها إنّما هو من الأصوات، وملخّص هذه النّظريّة أنّ اللّغة نشأت عن محاكاة الإنسان لأصوات الطّبيعة المحيطة به، وأقدم الأقوال التي وصلتنا حول هذه النّظريّة كانت للفراهيدي وتلميذه سيبويه، فقد نقل لنا ابن جنّي في الخصائص ما نصّه: " قال الخليل كأنّهم توهّموا في صوت الجندب استطالة ومدّاً، فقالوا: صرّ، وتوهموا في صوت البازي تقطيعاً، فقالوا: صرصر، وقال سيبويه في المصادر التي جاءت على فَعَلان: إنّها تأتي للاضطراب والحركة نحو: النّقزان والغليان، فقابلوا بتوالي حركات المثال توالي حركات الأفعال" [2] وقَبِل ابن جني بهذا الرأي ورجّحه بقوله: "وذهب بعضهم إلى أنّ أصل اللّغات كلّها إنّما هو من الأصوات المسموعات كدوِيّ الريح وحنينِ الرعد وخرِير الماء وشحِيج الحمار ونعيق الغراب وصهيل الفرس ونزِيبِ الظبي، ونحو ذلك، ثم ولدتِ اللّغات عن ذلك فيما بعد وهذا عندي وجه صالح ومذهب مُتقبَّل".[3]

وهذا يتوافق مع إحدى النّظريّات الحديثة المعروفة في نشأة اللّغة هي نظريّة المحاكاة الّتي تقول: " إنّ اللّغة محاكاة لأصوات الطّبيعة، ولم يعز مبدأ الاعتباط في وضع ألفاظ اللّغة، ومسألة أنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية، ومسألة أنّ للغة بنية ونظام تبنى عليه، وهي كلّها آراء

(1) الخصائص، ج 33/1.

(2) الخصائص، ابن جني، ج1، ص46.

(3) نفس المرجع السّابق، ج2، ص 152.

أشار إليها ابن جني بكثير من العمق، وبكثير من الدّقة والاستدلال، ونشير إليها نحن هنا باقتضاب.

فقد تبنّى العالم (وليام ويتني ـ whitney) ما ذهب إليه ابن جنّي بحرفيته تقريباً، إذ رأى:" أنّ اللّغة نشأت عن طريق محاكاة الإنسان للأصوات الطبيعية التي كان يسمعها حوله"[1]، وبالغ بعضهم في قيمة هذه النّظرية كعبد الله العلايلي الذي يزعم أنّ كلّ حرف من حروف الأبجديّة العربية يدلّ على معنى خاصّ، وأنّه إذا عرفت معاني الحروف أمكن معرفة معنى الكلمة العربية، ولو لم تكن معروفة من قبل، ثمّ يمضي فيجعل لهذه الحروف معاني فلسفيّة لا نظنّ أنّها خطرت يوماً على قلب الإنسان العربي القديم.[2]

والحقّ أنّ هذه النّظريّة فيها من المبالغة ما يجاوز حدّ المعقول، فلو كانت اللّغة بكاملها محاكاة للطّبيعة لما تعدّدت لغات العالم، ولَكان للعالم لغةٌ واحدة لا غير.

إلاّ أنّ هذه النّظريّة تحمل شيئاً من الصّواب، فبعض الألفاظ تُعتبر صدىً لأصوات الطبيعة؛ كالحفيف والخرير والزفير والصّهيل والعواء، كما أنّ بعض الألفاظ قد ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالدّلالات في بعض الحالات النفسيّة، كالكلمات التي تعبّر عن الغضب أو النّفور أو الكره، كما أنّه غدا معروفاً في العربيّة أنّ زيادة المبنى تدلّ على زيادة المعنى، وهذا ما أشار إليه سيبويه والخليل آنفا[3].

والخلاصة: إنّنا لا نستطيع أن نردّ كلّ ألفاظ اللّغة إلى محاكاة الطبيعة، كما أنّنا لا نستطيع أن نهمل هذه النّظرية إهمالاً تامّاً، فهناك قسط لا بأس به من ألفاظ العربية يمتّ بصلة وثيقة إلى أصوات الطّبيعة.

والسّبق الثّاني أيضا القول بمبدأ الاعتباط الذي أشار إليه دي سوسير في محاضراته هو الذي أشار إليه ابن جني قبله ولكن بشيء من التّفسير المنطقي المقبول علميّا.

حيث يرى سوسير أنّ تفسير العلامة اللّغويّة المتمثّلة في العلاقة بين الدّال والمدلول بأنّها علاقة غير طبيعيّة، ويضرب مثال كلمة (soeur) التي تعني الأخت في الفرنسيّة غير أنّ

(1) الوجيز في فقه اللّغة ، محمد الأنطاكي، مكتبة دار الشروق،(د. ت) بيروت، ص62.

(2) المرجع السابق، ص374.

(3) الألفاظ ومعانيها كانت رموزاً لدلالاتها، أنيس، إبراهيم، مجلة العربي الكويتية، العدد: 100، آذار 1967م، ص134.

هذا المعنى لا علاقة له بالحروف المكوّنة لهذا الاسم: أ، خ، ت. وفي الإنجليزيّة فإنّ كلمة(dog) تعني الكلب، وهي لا تدلّ على معناها من خلال أصواتها وإنّما اكتسبت هذه اللّفظة معناها من خلال تعارف أبناء المجتمع[1] ولا يمكن أن تأخذ الكلمات الشّبيهة في النّطق محلّ هذه الكلمة إلا إذا تقبّلها أفراد هذا المجتمع أو ذاك، ولكن لا نملك السّبب الجوهري الذي جعل هذه الكلمة تحظى بهذا المعنى دون غيرها".[2]

بينما يرى ابن جني، أنّ الاعتباط هو أساس اختيار الأصول الثّلاثية في اللّغة العربيّة يقول ابن جني: " اعلم أنّ واضع اللّغة لمّا أراد صوغها وترتيب أحوالها هجم بفكره على جميعها، ورأى بعين تصوره وجوه جملها وتفصيلها، وعلم أنّه لابد من رفض ما شنع تآلفه منها نحو: (هلع) ، (قلع). فنفاه عن نفسه، ولم يمرره بشيء من لفظه، وعلم أنّ ما طال وأمَلَّ بكثرة صروفه لا يمكن فيه من التّعرف ما أمكن في أعدل الأصول وأخفّها وهو الثلاثي

فلمّا كان الأمر كذلك اقتضت الصّورة رفض البعض، واستعمال البعض، وكانت الأصول ومواد الكلم معرضة لهم وعارضة أنْفسَها على تخيُّرهم، جرت لذلك عندهم مجرى مال مُلقى بين يدي صاحبه، وقد أجمع إنفاق بعضه دون بعضه، فميّز رديئه وزائفه فنفاه البتّة، كما نفوا عنهم تركيب ما قبح تأليفه، ثم ضرب بيده إلى ما أطفّ له من عرض جيّده، فتناوله للحاجة إليه، وترك البعض؛ لأنّه لم يرد استعمال جميع ما أخذ لأغنى عن صاحبه، ولأدّى في الحاجة إلى تأديته؛ ألا ترى أنّهم لو استعملوا (لجع) مكان (نجع) لقام مقامه وأغنى معناه.[3]" ومعنى كلامه أنّه لا مقياس في هذا الانتقاء إلا مقياس الاعتباط.[4]

وسنذكر بعض مظاهر الاعتباطية التي ساقها ابن جني في الخصائص، ومنها ظاهرة عدل بعض الكلمات؛ والتي منعتها من الصرف دون بعضها الآخر فيقول: " نجد في اللّغة

---

(1) فصول في الدّرس اللّغوي، ص69.

(2) محاضرات في الألسنية العامة ، ص91.

(3) الخصائص 1/64– 65.

(4) من مقال بعنوان: ملامح المنهج اللغوي الحديث في فكر ابن جني لصاحبه : د. بوشيبة عبد القادر من جامعة مغنية، تلمسان، نشر في مجلة مخبر اللسانيات التي ضمّت أعمال ملتقى دولي حول: دراسة العربيّة بين التّراث اللّغوي والدّرس اللّساني الحديث، يومي: 16– 17 /2012م بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، العدد1، ص117.

أشياء كثيرة غير محصاة ولا محصّلة، ولا نعرف لها سببا، ولا نجد إلى الإحاطة بعللها مذهبا فمن ذلك إهمال ما أهمل، وليس في القياس ما يدعو إلى إهماله، ومنه أنّهم عدلوا "فُعَلاً" عن "فاعل" في أحرف محفوظة، وهي: ثُعل وزُحل وعُمر، وما يقلّ تعداده، ولم يعدلوا في نحو مَالِك وحاتم وخالد، وغير ذلك، ولسنا نعرف سببا أوجب هذا العدل في هذه الأسماء التي أريناكها دون غيرها.[1]

ومن مظاهر الاعتباطية ظاهرة الاستغناء فيقول مستفسرا: فلماذا استغني عن ماضي "يذر" و "يدع" ، ولم يستغن عن الماضي من "وثب".[2]

وتعريف ابن جني للّغة "بأنّها أصوات يُعبّر بها كل قوم عن أغراضهم" يضع لنا منهجا بات مُطبّقا حتى عند علماء الغرب، فهذا فيرث يشيد بجهود علماء العربيّة في هذا الميدان فيقول:" إنّ علم الأصوات شبّ ونما في أحضان لغتين مقدستين هما: العربيّة والسّنسكريتية كما اعترف كذلك برجستراسر بسبق علماء اللّغة العرب والهنود إلى الدّراسة العلميّة للأصوات، حيث قال: " لم يسبق الغربيين لهذا العلم إلاّ قومان من أقوام المشرق هما أهل الهند والعرب"[3]

قلنا إن أمكن الاستفادة من هذه الظّاهرة الصّوتيّة للّغة في بناء منهج تعليم اللّغة العربيّة حيث ينبغي الاهتمام بالجانب الصّوتي، وذلك من خلال تقديم المهارتين: الاستماع والكلام قبل القراءة والكتابة؛ لشدّة علاقتهما بالأصوات؛ فما القواعد إلاّ تعليل للمنطوق الصّحيح والفصيح، وضبط لما سينطق على مثاله، ويُقال على قياسه، ولهذا قال ابن جني: " كلّ ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب[4]، وإن لم تقله العرب، وبما أنّ اللّغة نظام أو قياس كما قال ابن جني، والنّظام لا يشمل القواعد النّحويّة والصرفية، فحسب وإنّما كذلك العلاقات بين عناصر اللّغة ومكوناتها المختلفة؛ مثل: الأصوات والحروف، والمفردات والتّراكيب حيث تقوم أنظمة كلّ من هذه العناصر اللّغوية على علاقة تخضع لنظام آخر

(1) الخصائص، 52/1.

(2) نفسه، 266/1.

(3) التّطور النّحوي للّغة العربية برجستراسر، تصحيح وتعليق الدكتور رمضان عبد التواب، ط2، مكتبة الخانجي، القاهرة،1994م، ص،11

(4) الخصائص، لابن جني، 357/1.

أشمل؛ ممّا يعني أنّ اللّغة حقيقة أكثر من نظام أو: "نظام النّظم"، فنظام الأصوات على سبيل المثال يُكوِّن نظام الكلمة الذي يُكوِّن بدوره نظاما آخر هو نظام التّراكيب، وهذه الأنظمة الثّلاثة تُكوِّن بدورها نظاما رابعا هو نظام المعنى.[1]

فهذه الحقيقة اللّغويّة تفرض على القائمين بالعمليّة التّعليميّة تحليلا علميا دقيقا للأنظمة اللّغوية قبل تقديمها في عملية التّعلّم؛ فالنّظام هو الذي يحدّد حدوث الاتّصال بين مُتحدّثي اللّغة، واختلاف النّظام يؤدي إلى عدم فعاليّة الاتّصال بل فشلها، إذ أنّ التّفاهم بين متحدّثي اللّغة يعتمد على ما هو مقبول اعتباطيّا من الأنظمة اللّغويّة.[2]

إذا فالمعنى دائما حاضرا أثناء التّركيب، ولننتقل معا إلى موضوع ذي أهميّة كبيرة خاصّة في بحثنا هذا ألا وهو الإعراب؛ الذي هو ميزة اختصت بها العربيّة؛ لنقف كما يقول المدافعون: كيف أنّه واللّفظ وجهان لعملة واحدة هي كشف للمعنى؟ وهذه أدلة يقدّمونها تكشف أنّ المعنى مصاحب للّفظ أثناء تركيب الجملة، وهي ردّ على من ادّعى أنّ الإعراب شكل لا غير، وأنّ النّحاة قد اهتموا بالشّكل على حساب المعنى.

لاحظ الجمل الآتية:[3]

مات الجدارُ./ أكلت النّملةُ الفيلَ. / أكل الجدارُ الخبزَ.

مفاده أنّ الكلمة العاملة تعمل عملها النّحوي بناء على معناها المعجمي؛ فالفعل مات على سبيل المثال يكتفي برفع الفاعل؛ لأنّ حدوثه في الواقع يتطلّب وجود فاعل فقط، والكلمة التي تحمل معنى الفاعليّة في التّركيب يجب أن تدلّ على نوع من الأحياء، ولا يستقيم الأمر مع

---

(1) الكتاب الأساسي لتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، محمود كمال الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، معهد اللّغة العربيّة جامعة أم القرى {د ط} مكة المكرمة، 1983، ص61.

(2) تدريس فنون اللغة العربية، أحمد مدكور، {دط} دار الفكر العربي القاهرة، 1997، ص31.

(3) العلاقة بين المعنى النّحوي والمعجمي في التّراكيب اللّغويّة ، مقال للأستاذ أحمد دلوم، نشر في مجلة مخبر اللسانيات ضمّت أعمال ملتقى دولي حول: دراسة العربيّة بين التّراث اللّغوي والدّرس اللّساني الحديث؛ يومي16/2012،17 بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، العدد1، ص127.

الجمادات؛ فلا يصحّ قولك: مات الجدار، كما لا يصحّ في الفعل (أكل) أن تقول: أكل الجدار الخبز، ثمّ أكلت النّملة الفيل؛ لأنّ معنى الفاعليّة والمفعوليّة يقتضي وجود أداة إنجاز الفعل، وهو الفمّ، والثّاني امتلاك القدرة على إنجاز الفعل إذ كان الكلام مجازا أو خيالا، وإذا كان الإعراب كشف للمعنى؛ سنحاول تقديم أمثلة من القران الكريم تكشف ذلك.

يقول عزّ وجل: ﴿ وإذ استسقى موسى لقومه فقلنا اضرب بعصاك الحجر﴾[1]

وقال أيضا:﴿ فقلنا اضربوه ببعضها﴾[2]، وقوله:﴿ واللّاتي تخافون نشوزهنّ فعظوهنّ واهجروهنّ في المضاجع واضربوهنّ ﴾.[3]

لاحظ الدكتور أحمد دلوم بأنّ الفعل (ضرب) في الأمثلة السّابقة كلّها متعديّة إلى مفعول به واحد؛ في الأولى لفظ (الحجر) والهاء في اضربوه، وفي الثّالثة ضّمير الغائبات في اضربوهن؛ أمّا في الأمثلة الآتية فيتعدّى إلى مفعولين؛ قال تعالى:﴿ ضرب الله مثلا للذين كفروا امرأة نوح وامرأة لوط كانتا تحت عبدين من عبادنا صالحين فخانتاهما فلم يغنيا عنهما من الله شيئا وقيل ادخلا النّار مع الداخلين﴾[4] فمفعولا ضرب في الآية هما:(مثلا) و(امرأة) معطوف عليها امرأة لوط والذي جعل الفعل(ضرب) هنا ينصب مفعولين أنّه جرى مجرى (جعل)، ومنه أيضا ما جاء في الآية السّابقة، وهو قوله تعالى:﴿ وضرب الله مثلا للذين آمنوا امرأة فرعون إذ قالت ربّ ابن لي بيتا عندك في الجنة ونجّني من فرعون وعمله ونجّني من القوم الظالمين﴾[5]، وقد تعوّد الكثير من الدّارسين على إعراب لفظ (مثلا): مفعول به، ولفظ (امرأة): مفعول به ثان مراعين في ذلك رتبة اللّفظ، ويرى الأستاذ أحمد الصادي أنّ (مثلا) مفعول به ثان مقدم و(امرأة) مفعول به أول مؤخّر؛ وهو الصّواب عندنا؛ لأنّه راعى في إعرابه هذا المعنى والإعراب كما أشرنا سابقا كشف للمعنى، ويدلّ على صحّة هذا الإعراب أمران:

---

(1) البقرة، آية (73).

(2) المائدة، آية (34).

(3) التحريم، أية (10).

(4) التّحريم، آية 10.

(5) التحريم، آية 11.

الأول: أنك تقول ضربت القصّة مثلا، ولا تقول ضربت المثل قصة؛ لأنّ ضرب هنا بمعنى جعل التّحويلية، فتقول: جعلتُ القصةَ مثلاً، ولا تقول: جعلتُ المثلَ قصةً.

فأصل التّركيب في الآية هو(ضرب الله امرأة نوح وامرأة لوط مثلا) وفي هذا يقول الأخفش: ـ في معاني القرآن ـ ومريم ابنة عمران وامرأة فرعون: « وضرب الله مثلا امرأة فرعون ومريم مثلا »[1] وفي تقديمه امرأة فرعون معطوف عليها مريم على لفظ (مثلا) دليل اعتبار امرأة فرعون: مفعول به أول للفعل ضرب، ومثلا: مفعول به ثاني.

و**الثّاني** أنّ (ضرب) إذ أجريت مجرى جعل التّحويلية تعمل عملها، وهو نصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، وإذ كان أحد المنصوبين معرفة والآخر نكرة تبين أن أصل المعرفة مبتدأ ولو تأخر، وأنّ أصل النّكرة خبر ولو تقدّم؛ لأنّه لا يخبر عن النّكرة بمعرفة لذلك تقول: (امرأة نوح مثل)، ولا تقول العكس أي لا تقول (مثل امرأة نوح)، ولو قلته ستضطر لتعريف لفظ مثل فتقول:(المثل امرأة نوح) ويوجد معنى هذه الجملة وإن كان سليما، إلاّ أنّه غير مقصود في الآية؛ لأنّ هذا يقتضي اقتصار المثل على امرأة نوح ولا يوجد مثل آخر غيرها.[2]

2- مواطن تتجلّى فيها أهميّة المعنى النّحوي:

السّيادة داخل التّركيب اللّغوي للمعنى النّحوي ؛ لأنّ النّص بُني من أجله فالنّص بني لإفادة السّامع أو القارئ بمعاني النّحو؛ أمّا المعاني المعجميّة لمفردات النّص فالسّامع أو القارئ يفترض أن يكون على علم بها قبل السّماع أو القراءة، ويُعبِّر الجرجاني عن هذه الفكرة بقوله: " اعلم هاهنا أصلا أنت ترى النّاس فيه صورة من يعرف من جانب وينكر من آخر وهو أنّ الألفاظ التي هي أوضاع اللّغة لم تُوضع لتُعرف معانيها في أنفسها، ولكن لأنّ بعضها إلى بعض، فيعرف فيما بينها فوائد؛ وهذا علم شريف وأصل عظيم"[3]

---

(1) الإعراب المفصّل لكتاب الله المرتل ، بهجت عبد الواحد صالح، 81/12.

(2) من مقال نشر بمجلة ضمّت أعمال المؤتمر الدولي المنعقد يومي 17.18. أبريل من عام 2012م بالتّنسيق مع قسم اللّغة والأدب العربي، ونشر عام 2014 من طرف مخبر اللّسانيات وخصائص اللّغات بكلية الآداب واللغات بجامعة الأغواط من إعداد الأستاذ ، أحمد دلوم،ص128.

(3) دلائل الإعجاز في علم المعاني، الجرجاني، وقف على تصحيح طبعة وعلّق على حواشيه السيد محمد رشيد رضا ، دار المعرفة ، بيروت ، لبنان ، 1402/ 1981، ص 415.

والفوائد التي تعرف فيما بين الألفاظ حين تُضمّ إلى بعضها هي معاني النّحو؛ لأنّها وليدة التّركيب، وفي هذا يقول ابن خلدون مُتحدّثا عن أهميّة النّحو،" والذي يتحصّل أنّ الأهم المقدّم منها هو النّحو إذ به يَتبيّن أصول المقاصد بالدّلالة، فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة."[1]

لقد قيل: إنّ مفتاح العلم السؤال، وقد قيل لعالم بما نلت هذا العلم الغزير؟ فقال بكثرة السّؤال؛ وأنا أقرأ في كتب النّحاة الأوائل لفت انتباهي أنّ بعض الظواهر النّحويّة التي تخرج عن القاعدة أو أنّها لا تطّرد مع مثيلاتها أو ما يشبهها؛ لماذا يلجأ فيها النّحاة إلى التّبرير والتّقدير؟ و أنا هنا لست أبرّر عملهم هذا الذي رأى فيه الكثير من علماء اللّغة المعاصرين أنّه أثقل الدّرس النّحوي ممّا نتج عنه نفورا عند الطّلبة.

لقد كان من بين النّحاة قُرّاءً أمثال الكسائي وغيره يقدّسون آياته وتراكيبه النّحويّة حتّى وإن جاءت مخالفة للقاعدة التي وضعوها، فيحاولون إيجاد مبرّر أو تأويل أو تعليل لما حدث فقط وليس من صناعتهم كما قيل، بل أملته عليهم الضّرورة العلميّة التي توجب انسجام القواعد واطّرادها حتّى يسهل حفظها وتعلّمها؛ فمثلا في قول الله تعالى:﴿ من جاء بالحسنة فله عَشْرُ أمثالِها﴾[2] فجاء العدد (عشر) خاليا من التّاء مع أنّ المعدود (أمثال) مذكّر؛ لأنّها جمع (مثل)، وإذا كان المعدود جمعا نُظر إلى مفرده ومقتضى ما أصّل من القواعد أن يقال عشرةٍ أمثالها؛ فالجواب عن ذلك: إنّ المعدود ليس هو الأمثال كما توهمت بل المعدود هو الحسنات، والمثال صفة لها؛ وكأنّه قيل: فله عشر حسنات أمثالها، فاستقامت القاعدة التي أصّلها النّحاة،[3]وهذا إن دلّ على شيء؛ فإنّه يدلّ على أنّ النّحاة عند ما قاموا بتقعيد الظواهر النّحويّة وقع نظرهم على ما هو مطّرد؛ لأنّه هو الّذي يظهر أولا جليا، ثم تظهر بعد التّأمّل الجيد تراكيب قد خرجت عن القاعدة وما خروجها إلاّ لحذف قد وقع كما رأينا في المثال السّابق.

(1) المقدمة ابن خلدون ، الدّار التّونسية للنّشر، 1984 م 712/2.

(2) الأنعام، آية 160

(3) شرح قطر النّدى وبلّ الصّدى ، محمد محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، ط2،عام 2004م، ص308.

وقد نجد تراكيب لا يتّضح المعنى فيها إلاّ بالإعراب؛ على سبيل المثال يقول المولى عزّ وجلّ:﴿ واصبر نفسك مع الذين يدعون ربّهم بالغداة والعشي يريدون وجهه ﴾[1] فالفعل صبر: لازم، يكتفي بفاعله، ولكنّه في الآية عمل في اسم بعده النّصب فتعيّن أنّ الفعل (اصبر) هنا بمعنى (احبس) وكذلك في قوله تعالى: ﴿ اذهبوا بقميصي هذا فألقوه على وجه أبي يأت بصيرا﴾[2] هنا (يأت) بمعنى: صار.

فالإعراب إذا يمثل الوجه التّطبيقي للنّحو؛ لأنّه يبرز المعاني النّحويّة التي بُني بها النّص وكذلك هو إبراز للمقاصد؛ لذا فاكتساب مهارة الإعراب(بمعنى الإبانة وتوضيح المعنى) يكون بالوقوف كذلك على دلالات المفردات قبل معاني النّحو؛ لأنّها هي التي تتحكّم فيها أحيانا كما رأينا، وهذا من الذي ينقص الدّرس النّحوي العربيّ في كلّ مراحل التّعليم، فقد أصبح النّحو يُقدّم على شكل مصطلحات، لا كمعان، فالطّالب إذا طلب منه الإعراب سيستحضر في ذهنه كلّ المصطلحات النّحوية التي تقتضيها العلامة الإعرابية للكلمة؛ التي هو بصدد إعرابها، فإذا كان أمام كلمة منصوبة استحضر في ذهنه جميع المنصوبات وراح يُجرِّبها كلّها، وهو يخطئ، وأنت تصحّح له حتّى إذ نطق بالصّواب غمرته نشوة الانتصار مع أنّه بعيد كلّ البعد عن النّحو والإعراب.

ويقدّم صاحب المقال مثالا للإعراب تظهر فيه حقيقة نظرتنا السّاذجة للنّحو؛ التي ترى النّحو مصطلحات، لا معاني يقول صاحب المقال: " وقد سألت أكثر من واحد من القائمين على تدريس العربيّة، وفي مختلف المستويات؛ بما في ذلك المستوى الجامعي عن إعراب قول الله تعالى:﴿ لو تعلمون علمَ اليقين لترونّ الجحيم ﴾[3]، والإعراب الذي أسمعه كل مرة هو لو: شرطيّة وهي حرف امتناع لامتناع، وجملة (تعلمون علم اليقين) فعل الشّرط، وجملة (ترونّ الجحيم) جواب للشّرط واللام رابطة لجواب الشّرط، ثم أسأل المُجيب مُعترضا عن هذا الإعراب قائلا: هل يعقل أن تكون رؤية الجحيم جزاء لمن يعلم علم اليقين.[4]

---

(1) الكهف ، آية 28.

(2) يوسف، آية93؟

(3) التكاثر آية 6.

(4) من مجلة مخبر اللّسانيات وخصائص اللّغات بكلية الآداب واللّغات بجامعة الأغواط ، إعداد الأستاذ ، أحمد دلوم، ص138.

فيجيب: بلا تردّد وتنتابه الحيرة والدّهشة حينما أذكر له أنّ هذا الذي ترفضه هو ما تُقرّ بوجوده في إعرابك، ثم أصُحِّح له قائلا: إنّ جواب الشّرط محذوف لدلالة السّياق عليه والتّقدير لو تعلمون لما شغلتكم الدنيا عن الآخرة أو ألهاكم التّكاثر؛ أمّا جملة (ترونّ الجحيم) فهي جواب لقسم محذوف واللام للتّوكيد، والتّقدير وعزّتي وجلالي لترؤُنّ الجحيم، وما أن يستمع إلى هذا التّصحيح حتّى يقتنع بصوابه، ويدرك أنّه أثناء الإعراب كان مشغولا بتوزيع المصطلحات النّحويّة على مفردات النّص ولم يكن فكره منصبّا على المضمون.*

ويوضح صاحب المقال كيف أنّ صاحب كتاب(الإعراب المفصّل لكتاب الله المرتّل) قد وقع في الخطأ في إعرابه لقوله تعالى:﴿ ضرب الله مثلا للذين كفروا امرأت نوح وامرأت لوط ﴾، فالذي حمله على إعراب لفظ مثلا مفعولا به أوّل، وامرأت نوح مفعول به ثان؛ أنّه يدرك أنّ (ضرب) هذه تنصب مفعولين، فقام بتوزيع المصطلحات النّحويّة على وحدات التّركيب دون مراعاة للمعنى، فما ذَكَرَهُ أولا أعربه مفعولا به أول، وما ذكره ثانيا أعربه مفعولا به ثانيا، والغريب في الأمر؛ أنّه ذكر بعد الإعراب تعقيبا يدلّ على الإعراب الصّحيح، وهو عكس ما ذكر.[1]

وفي المقابل سنعرض أمثلة للإعراب التّعسفي كما يسمّيه بعض دعاة التّجديد والتّيسير متبعين في ذلك، وسائرين في خطّ ابن مضاء الثّائر على النّحاة من خلال كتابه: " الرد على النّحاة " والذي اتّسم بالجرأة في الردّ، فدعا إلى إلغاء الكثير من أباطيل النّحاة والتي هي من صناعتهم لا من ما مقاصد العربيّة.

في مثل قولنا: (زيدا اضربه) يرى النّحاة أنّ الفعل (اضرب) عمل في ضمير الاسم الظّاهر النّصب لفظا، وهذا شغله عن نصب نفس الاسم الظاهر؛ لأنّه لا يتعدّى إلاّ إلى مفعول واحد؛ ولأنّ كلّ منصوب لابدّ له من ناصب، فلاشك أنّ الذي عمل النّصب في زيد ليس هذا الفعل أو ذاك، بل فعل مضمر وجوبا يفسره الفعل المذكور، وهو نفسه ـ لفظا ومعنى ـ إذا كان ضمير الاسم منصوبا لفظا لا محلا؛ نحو: (زيدا اضربه) تقديره: (اضرب زيدا اضربه)، وهو غيره ــ لفظا لا معنى ـ إذا كان ضمير الاسم منصوبا محلا لا لفظا

* وهذا أمر خطير إذا تعلّق بنص قراني إذ قد يحرّف المعنى إذا أخطأنا الإعراب، وقد يذهب المعنى الصّحيح إذا لم تعرب كذلك، وصدق من قال أعربوا القران تستبينوا غرائبه.

(1) دراسة اللّغة العربيّة بمصر، أحمد الشايب ، ص03.

نحو: (زيدا أمرر به) تقديره: (جاوز زيدا أمرر به)؛ وإنّما أضمر الفعل وجوبا؛ لأنّه لا يجمع بين المُفسِّر والمُفسَّر.[1]

هذا رأي علماء البصرة، غير أنّ بعض الكوفيين يرى أنّ الذي عمل النّصب في زيد هو نفس الفعل الذي عمل النّصب ـ لفظا أو محلّا ـ في ضميره، ولكن هذا التّفسير رُدّ على أصحابه بحجة أنّ العامل الواحد لا يعمل في الاسم الظّاهر وفي ضميره معا[2]، وقد رأى ابن مضاء الأندلسي أنّ هذا ما أفسد النّحو وصعّبه على متعلّميه؛ فلماذا هذا التّعليل الفاسد؟ لذا دعا إلى إلغاء ما سُمّي (العامل)، ورأى هو أنّه كان من السّهل إعراب الجملة هكذا: زيد (مبتدأ) اضربه: (فعل +فاعل +مفعول به) والجملة الفعلية في محل رفع الخبر، ولا داعي لتفسيرات التّنازع والاشتغال والإضمار، فكلّها من صنع النحّاة، وقد تبعه من المحدثين البعض، ومنهم صاحب تحقيق كتابه: "الردّ على النّحاة" شوقي ضيف، ولكن نقول قد يكون لتفسيرهم هذا إعمال للعقل والمنطق جانب كبير؛ لكنّهم لا يريدون زيادة في صعوبة النّحو بقدر ما هو إطلاق لعنان العقل في التّفكير والاستنتاج والاستنباط، ثمّ إنّ المذاهب الفكريّة آنذاك كانت بصدد إيجاد تفسير لكلّ ظاهرة؛ نظرا لانتشار المذهب العقلي، وهيمنته على التّفكير البشري.

ويذكّرني هذا بمقولة تنسب إلى سيّدنا علي كرم الله وجهه إذا كان كلّ شيء يأخذ باستخدام العقل؛ لكان مسح باطن الخفّ أولى من مسح ظاهره؛ لأنّه هو من يلامس الأرض.

كما يجب التّفريق بين النّحو التّخصّصي والنّحو التّعليمي، ونحن نرى أنّ ابن مضاء ينكر حقيقة وجود العامل وأثره الذي يفضي إلى تعليلات، كالتي أوجدها النّحاة في بابي الاشتغال والتّنازع؛ لذلك دعا إلى إلغاء التّعليل(العلل الثّواني والثّوالث)، ونجده في موضع آخر من كتابه يردّد عبارات: كذا نطقت به العرب، وقد ثبت ذلك بالاستقراء من الكلام المتواتر[3]؛

(1) ينظر مثلا: شرح ابن عقيل على ألفية أبي عبد الله محمد جمال الدين بن مالك بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي الهمداني، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ،ج2/ص129.

(2) المقرّب لعلي بن مؤمن المعروف بابن عصفور، تحقيق أحمد عبد الستار الجواري وعبد الله الجبوري ط1 ، 1392هـ/1972م ، ج1/ص87.

(3) الرّدّ على النّحاة ، ابن مضاء القرطبي ، ص94.

وكأنّه يقول للنّحاة أنّ منهج "الاستقراء لكلام العرب هو المنهج الذي على النّحوي أن يلتزم به ولا يتعدّاه إلى منهج التّعليل؛ ولهذا السّبب وصف منهجه بالمنهج الوصفي وما عاداه منهج معياري ناتج عن ما أنتجه النّحاة لا ممّا أنتجه الاستقراء.

وقد سار في هذا الخطّ كثير ممن تأثّروا بالمنهج الوصفي وتأثّروا بمقولة: "إنّ موضوع الدّراسة اللّغويّة الوحيد والحقيقي هو اللّغة؛ التي ينظر إليها كواقع قائم بذاته ويبحث فيها لذاتها... "[1]

لماذا لم يلغ ابن مضاء العلل الأُول؟ " لأنّها ثابتة بالاستقراء الصّحيح لكلام العرب ؛ ولأنّها وحدها كافية لتحصل لنا المعرفة بالنّطق بكلام العرب المُدرَك منّا بالنّظر، والعلل الثّواني هي المستغنى عنها في ذلك."[2]

إذا سلّمنا بأنّ العلل الأوّل هي التي تصف اللّغة، وهي التي نستفيد منها للغرض التّعليمي؛ فهل هي كافية لوصف اللّغة العربيّة؟

نقول هذا اعتراف ضمني بأنّ في النّحو العربي ما هو وصفي؛ أمّا ما منهجه غير وصفي أو هو معياري فنتركه للباحثين والمتخصّصين فهم أهل لذلك، وهذا شغلهم وإنّ بحث الأوائل في العلل الثواني والثوالث والرّوابع ـ إن وجدت ـ فهذا من حقّهم، ولم يرغموا أحدا على تعلّمه؛ فلماذا نجحفهم حقّهم في البحث عن العلل والحكمة والمقصد في كلّ ظاهرة نحويّة؟ وإذا كان كلّ علم فيه فلسفة ومنطق غير مرغوب فيه، ولا طائل من ورائه فلماذا ندرّس الفلسفة والمنطق لأبنائنا؟ أم أنّهم استكثروا على نحاة العرب سَبْقَهم لأكثر ما ظنّوا أنّهم اكتشفوه.

ولنلاحظ هذا المثال: "إنْ زيدا أكرمته أكرمك" ؛ أليس هذا من كلام العرب الذي يرى فيه البصريون أنّ الاسم المشغول عنه إذا وقع بعد أداة لا يليها إلّا الفعل ـ كأدوات الشّرط وأدوات التّحضيض والعرض وأدوات الاستفهام غير الهمزة ـ فإنّه ينصب وجوبا كما رأينا في المثال، فيجب نصب زيد على المفعوليّة، ولا يجوز رفعه على الابتداء؛ لأنّ المبتدأ في حسّ

(1) منهج البحث اللّغوي بين التّراث، وعلم اللّغة الحديث "دراسات"، نقلا عن: د. علي زوين، دار الشؤون الثقافية العامة (وزارة الثقافة والإعلام) بغداد، العراق، ط1، 1968م، ص10.

(2) كتاب الرّد على النّحاة، لابن مضاء القرطبي، ص131.

النّحاة: هو ما خلا من العوامل اللّفظيّة.[1] كما نجد أنّ الكوفيون يجوّزون على مذهبهم في الاسم المشغول عنه النّصب على المفعوليّة والرّفع على الابتداء، إلاّ أنّ النّصب أولى من الرّفع، واستشهدوا بقول الشّاعر:

لاَ تجزعِي إنْ مُنْفِسٌ أهلكتُه فإذا هلكْتُ فعندَ ذلك فاجْزعِي[2]

فالاسم المشغول عنه (منفِسٌ) وقع فعلا بعد أداة الشرط (إنْ)، ومع هذا جاز للشاعر رفعه على الابتداء، ويرى البصريون ـ وقد رووا البيت بنصب (منفس) ـ أنّه لو صحّت رواية الكوفيين؛ لكان الرّفع على الفاعليّة لا الابتداء، وتقدير الكلام عندهم (إن هلك منفسٌ أهلكته)[3]

وأحسن رأي عندي ما رآه بعض النّحاة أنّ الاسم المشغول عنه يجوز فيه الرّفع والنّصب على السّواء إذا لم يوجد معه ما يوجب نصبه، ولا ما يوجب رفعه، ولا ما يرجّح نصبه، ولا ما يجوز فيه الرّفع والنّصب على سواء ولقلّته؛ أي قلّة استعماله يُرجّح الرّفع، وقد جاءت الآيات الكريمات وفيها الشّاهد مرفوعا.

قال تعالى: ﴿ جنّاتُ عدن يدخلونها تجري من تحتها الأنهار لهم فيها ما يشاءون كذلك يجزي الله المتّقين ﴾[4] وقوله تعالى: ﴿ جنّاتُ عدن يدخلونها يحلّون فيها من أساور من ذهب ولؤلؤا ولباسهم فيها حرير﴾[5]

وفي الشّعر ما أنشده أبو السّعادات ابن الشّجري في أماليه:[6]

---

(1) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ومعه كتاب عدة السالك إلى تحقيق أوضح المسالك، تأليف محمد محي الدين عبد الحميد، ج2، ص161.

(2) ديوان النّمر بن تولب العكلي، جمع وشرح د. نبيل طريفي، بيروت، لبنان، دار صادر، ط1،2000م، ص84.

(3) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ومعه كتاب عدة السالك إلى تحقيق أوضح المسالك، تأليف محمد محي الدين عبد الحميد، ج2، ص133.

(4) سورة (النحل، آية31).

(5) سورة (فاطر آية 33).

(6) أمالي ابن الشّجري هبة الله بن علي بن محمد بن حمزة الحسني العلوي أبو السعادات ابن الشجري ج1، تحقيق محمود محمد الطناحي، القاهرة، مصر، مكتبة الخارجي، ط1، 1413هـ / 1992م، ص288.

فارِسا ما غادرُوه مُلحَما غيْرَ زُمَّيْلِ ولا نِكْسٍ وَكِلْ

ما قدمناه يعتبر غيضٌ من فيضٍ؛ لأنّ المواطن التي تتجلّى فيها صور الإبداع في التّفكير والاستنباط والاستنتاج كثيرة، وقد لا يتّسع المكان ولا الزمان لذكرها كلّها والغوص في أعماقها لاكتشاف سحرها، ويكفينا ما شهدت به أقلام بعض الغربيين المنصفين حتّى ندرك أنّنا أمام صرح عال وضخم من التّأليف النّحوي، والذي فاق كلّ تصوّر ولعلّ المبحث القادم سيكشف كذلك بعض أسرار العامل والمعمول، وفكرة الأصل والفرع؛ والتي أشاد البعض بعبقرية من استنبطوه وبنوا عليهما فكرهم، وقد كلّفهم هذا العمل جهدا لا يستهان به.

الفصل الأوّل

المبحث الرّابع:

أوّلا: نظريّة العامل.

ثانيا: فكرة الأصل والفرع.

تمهيد:

لقد كثر الكلام قديما وحديثا حول قضيّة العامل، فأمّا القدماء فقد اقتنعوا بما صنعوا، ولم يعارضهم إلّا نحويٌّ أندلسيٌّ، هو ابن مضاء القرطبي (592هـ) في كتابه: الرّدُّ على النّحاة لأسباب عدّة سنعود إلى تفصيلها والحديث عنها في مبحث آخر.

وأمّا المحدثون فقد اتّخذوا من قضيّة العامل ميدانا للجدل بين مؤيّد لها انتصر لها وحاول ربط تفسيرها بتفسير المعنى وتوضيحه، وبين معارض أنكرها وحاول هدمها أو حاول وضع بديلا جديدا عنها.[1]

وقبل التّعرّض إلى مفهوم العامل رأينا أن نفتتح الكلام عن مفهوم الإعراب؛ الذي يعتبر خاصيّة تتميز به اللّغة العربيّة؛ فمفهوم الإعراب عند القدماء هو استجابة لأمرين: معنوي ولفظي[2]؛ فالأوّل على حدّ قول ابن جني : هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ ؛ " ألا ترى أنّك إذا سمعت: أكرمَ سعيدٌ أباهُ، وشكرَ سعيدا أبوه، علمت ـ برفع أحدهما ونصب الآخر ـ الفاعل من المفعول، ولو كان الكلام شرجا(أي نوعا واحدا) لأستبهم أحدهما من صاحبه."[3]

ويقول ابن هشام (762هـ):" أثر ظاهر أو مقدّر يجلبه العامل في آخر الكلمة."[4]؛ فواضح من تعريف ابن جني أنّ الإعراب معنى، وهو أيضا لفظ؛ فالإبانة عن المعاني تكشف بالألفاظ، ومن ينظر من زاوية واحدة وهي الشّكل؛ فالإعراب ما يطرأ على أواخر ألفاظه، وهاته الزّاوية التي نظر منها ابن هشام؛ أمّا النّحاة الأوائل فكانوا يقصدون الوظائف النّحوية داخل التّركيب والعلاقات بين عناصره ، وداخل إشكاليّة اللّفظ والمعنى يقع اهتمام النّحاة.

---

(1) ومن هؤلاء إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو ص50، مهدي المخزومي في النّحو العربي نقد وتوجيه ص208، وتمام حسان، اللّغة معناها ومبناها، ص189.

(2) ابن جني ، الخصائص35/1، وابن يعيش ، شرح المفصل51/1، الرضي الاستراباذي، شرح الرضي على الكافية، أو أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك39/1.

(3) الخصائص لابن جني،35/1.

(4) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام الأنصاري ، 39/1.

وهنا لا يعني نظرهم إلى المعنى تارة وإلى اللّفظ تارة أخرى ، تناقضا في الوصف أو التّفسير ؛ بل يدلّ على أنّهم كانوا يعطون لكل موقع ما يناسبه ويتوافق مع ضوابطه، فقد اتّخذوا الجملة مضمارا للتّحليل فهي عندهم نظام علاقات قائم على أحكام تركيبيّة.[1]

وأهمّ علاقة هي علاقة الإسناد بعنصري المسند والمسند إليه؛ التي تعدّ بؤرة الجملة ونواتها لهذا سمو المبتدأ والفاعل... بالعمد، وأمّا الفضلات فعلاقتها بالنّواة الإسناديّة علاقة متغيّر بثابت نذكر مثال : استعار الطالبُ كتابا من زميلِه.

كردّ على القائل بأنّ في النّحو العربيّ نزعة واضحة إلى الشّكلية، إذ في رأيهم أنّنا نجد بعض المنصوبات؛ مثلا يتحوّل إلى اسم مجرور دون أن يتغيّر محلّه الإعرابي في التّركيب، ومثالهم في ذلك:

ـ ما رأيتُ أحدًا.

ـ ما رأيتُ من أحدٍ.

فنقول ذلك مرجعه إلى أنّ "من" حرف جر زائد لأنّ (رأيت) يتعدّى بنفسه، ولا يحتاج إلى الحرف، وإن شئت أدخلت (من)، وبالتالي يتغيّر المنصوب إلى مجرور دون تغيّر محلّه، وهذا لوجود تراكيب كثيرة وردت في كلام العرب، وفي كتاب الله عز وجل فضبط القاعدة واطّرادها يقتضي ذلك.

فالإعراب يمثّل الصّورة العامّة للكلمة داخل التّركيب وعلاقاتها ببقيّة العناصر، ثم يأتي بعد ذلك البحث في أدقّ تفاصيل الكلمة داخل الجملة دائما وليس لوحدها، وهو ما تسوغ لظهور فكرة العمل نتيجة التّغيرات التي كان الضّابط لها ومفسّر نظامها.

وهذه الفكرة تقوم على ثنائيّة، العامل والمعمول، وقد اصطلح النّحاة على أنّ الكلمة إذا كانت طالبة لغيرها كانت عاملة فيه، وإذا كانت مطلوبة من غيرها كانت معمولة له.[2]

وقبل الخوض في نظريّة العامل وتفاصيلها يجدر بنا أن نعرّف ما العامل النّحوي؟ وما حقيقته؟ وما الضّوابط والأصول التي وجّهت حركة العناصر اللّغويّة داخل التّراكيب في ضوء العامل؟

---

(1) ينظر في تفصيل المسألة أصول النّحو العربي، محمد خير الحلواني، ص، 139/ 145.

(2) ينظر تسليط العامل وأثره في الدّرس النّحوي، السّيد أحمد علي محمد، ط1، دار الثّقافة العربيّة، القاهرة 1991م، ص58

هل تقدّم نظريّة العامل تعريفا للجملة يحدّد بنيتها وبدايتها ونهايتها؟ أيمكن القول أنّ نظريّة العامل كافية لوصف التّراكيب، وأنّها ملائمة لشكل المضمون في اللّسان العربي؟

أولا: مفهوم نظرية العامل:

مفهوم العامل:

بدأت فكرة العامل مع نشأة هذا العلم، ويُعدّ عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي (ت117هـ) مبتدع هذا المنحى في الدّرس النّحويّ على حدّ قول ابن سلام(ت231هـ)[1] وواصل على هذا المنحى والمنهج عيسى بن عمر(ت 149هـ)، واتّسع على يدي الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ).

ويكاد يجمع المحدثون على أنّ سيبويه(ت 180هـ) أوّل من استعمل العامل منهاجا لكتابه، ثمّ تبعه النّحاة من بعده.[2]

وأما حدّه فقد عرفه الجرجاني: بأنه:" ما أوجب كون آخر الكلمة مرفوعا أو منصوبا أو مجرورا أو ساكنا وهذا باعتبار العلاقة بين العامل واللفظ.[3]

وعرفه الاستراباذي بقوله: " ما به يتقوّم المعنى المقتضى "[4] ويفسر التقوّم بقوله: العامل في الاسم ما يحصل بوساطته في ذلك الاسم، المعنى المقتضى للإعراب، وذلك المعنى كون الاسم عمدة أو فضلة أو مضافا إليه العمدة والفضلة."

ويفرّق الرّضي بين العامل والمقتضي بقوله: "وهي (أي المعاني المقتضية) غير العوامل، يعني أنّ العامل ما به تقوّم هذه المعاني المقتضية... وإنّما نسب العمل إلى ما به تقوّم

(1) طبقات فحول الشّعراء ، محمد بن سلام الجمحي ، ص14. تحقيق محمود محمد شاكر، السفر الأول ، ط1، القاهرة.

(2) ينظر: مناهج الدّرس النّحوي في العالم العربي في القرن العشرين، عطا موسى، ص145، الجامعة الأردنية ،عمان،الأردن1992 .

(3) العوامل المئة النحوية في أصول العربية ، عبد القاهر الجرجاني، ص73.

(4) شرح الرّضي على الكافية الاستراباذي (رضي الدين محمد بن الحسن) ، شرح الرضي على الكافية عمل يوسف حسن عمر ط2، منشورات جامعة قار يونس بنغازي، 1996م،ج 72/1.

المقتضِي لا إلى المقتضَى فقيل: الرّافع هو الفعل، ولم يقل هو الفاعليّة؛ لكون المقتضى أمرا خفيّا معنويّا، وما تقوّم به المقتضى أمرا ظاهرا جليا في الأغلب.[1]

ويقول ابن جني موضّحا حقيقة رأيهم في العوامل بقوله: " إنّما قال النّحويون: عامل لفظي وعامل معنوي؛ ليرُوك أنّ بعض العمل يأتي مسببا عن لفظ يصحبه؛ ك: مررت بزيد، وليت عمرًا قائم، وبعضه يأتي عاريا عن مصاحبة لفظ يتعلّق به كرفع المبتدأ بالابتداء، وهذا ظاهر الأمر، وعليه صفحة القول؛ فأمّا في الحقيقة ومحصول الحديث فالعمل من الرّفع والنّصب والجرّ والجزم إنّما هو للمتكلّم نفسه لا لشيء غيره، وإنّما قالوا: لفظي ومعنوي، لمّا ظهر آثار فعل المتكلم بمضامّة اللّفظ، أو باشتمال المعنى على اللّفظ وهذا واضح.[2]

وكذلك يقول الرّضي:" بأنّ مُوجِد تلك المعاني هو المتكلّم، والآلة العامل ومحلّها الاسم وكذا الموجد لعلامات هذه المعاني هو المتكلّم، لكنّ النّحاة جعلوا الآلة كأنّها هي الموجدة للمعاني ولعلاماتها فلهذا سمّيت الآلات عوامل".[3]

أقسام العامل:

قسّمه النّحاة إلى عامل لفظي وعامل معنوي[4]؛ لفظي: ويخصّ الاسم والفعل والحرف، ومعنوي: كالابتداء، والخلاف أو الصرف (عند الكوفيين) التّعرية.. وجعلوا منها القويّ والضّعيف والأصل والفرع؛ أمّا المعنوية فعارية من مصاحبة القرائن اللّفظيّة، فعدم وجودها يقتضي التّأويل إذ لا بدّ للأثر من مؤثّر.[5]

من البديهي أن أوّل عمل قام به النّحاة قبل وضع القواعد هو جمع المادة المسموعة مشافهة (السّماع) أو المنقولة (النّقل)، والمادة المدروسة لا تحتوي على تجريد؛ لأنّها لا تتجاوز النّقل والاستقراء.[6]

---

(1) نفس المرجع السّابق والصّفحة.

(2) الخصائص لابن جني، 109/1.

(3) شرح الرضي على الكافية، ص72/1.

(4)الخصائص، 109/1.

(5) نفســـــه،109/1.

(6) الأصول، تمّام حسان، ص65.

بعد ذلك جاء دور القياس والمتمثّل في ترتيب المادة المدروسة وتصنيفها وفقا لضوابط توصل إلى الحكم، وذلك بإخراج المادة المشتّتة في صورة منظّمة تساعد على وضع قواعد تصفها وتفسّرها، ثم جاء دور التّعليل ليتجاوز حدود الظّاهرة النّحويّة إلى طلب الحكمة منها؛ أي حكمة العرب في الإتيان بها على هذا الوجه المخصوص[1]، وبالتّالي فإنّ أوّل ما تقع عليه عين النّحاة بعد جمع المادة بواسطة السّماع والنّقل ثمّ تصنيفها بحسب الظواهر، وأوّل الظّواهر ـ في اعتقادنا ـ بروزا هي ظاهرة تغيّر اللّفظ من رفع إلى نصب وجر وسكون أدّى ذلك إلى ظهور ما اصطلح عليه العامل؛ الذي مرّة يظهر كلفظ يصاحب المعمول، ومرّة يختفي ويترك العلامة الإعرابية دون مصاحبة المعمول، فبحثوا عنه فلم يجدوه، فأوّلوه بمقتضى أنّ لكلّ أثر من مؤثّر، ولكل سبب مسبِّب، وبالتّالي يظهر جليّا أنّ اعتماد النّحاة العرب في التّقعيد للعربية بُني على أصول شكّلت منهجهم وهي: السّماع والقياس والتّعليل الذي في نظري أنتج ما بات يعرف بالعوامل المعنويّة.

ويقول الدّكتور عبد الحميد مصطفى السيّد؛ صاحب كتاب نظرية العامل في النّحو العربي: "ولا شكّ أنّ نسبة العمل إلى أمر جليّ هو العامل، يعين على إدراك العلائق بين العناصر في التّركيب، وتوضح مدى الارتباط بين أجزاء الكلام"[2]، إذ يقترن وجود العامل بوجود آثار في العناصر الأخرى تحدّد درجة الانتظام له، تقديما أو تأخيرا أو ذكرا أو حذفا[3]، وبهذا يسهل عمل الباحث وينضبط بصورة مطّردة متناسقة.

وقد أدرك النّحاة وهم يحلّلون التراكيب أنّ الفعل أقوى العوامل، وعلّة ذلك أنّه حدث ترتبط به مقيِّدات أو متعلِّقات تحدِّد جهة من جهاته، كالمحدِث والمحدَث والعلّة والزّمان والمكان والهيئة... وكتاب سيبويه[4] يصنِّف العمل بحسب القوّة على النّحو التّالي:

1ـ قوّة الفعل، 2 ـ قوّة اسمي الفاعل والمفعول، 3 ـ قوّة المصادر، 4 ـ قوّة الصّفات

5 ـ قوّة ما يجري مجرى الفعل، 6 ـ قوّة ما يجري مجرى الفاعل والمفعول.

---

(1) في تاريخ العربيّة، نهاد الموسى، ص12.

(2) ينظر: منزلة المعنى في نظرية النّحو العربي، لطيفة النّجار، ص185.

(3) آية الفكر وكبرياء النّظر، أحمد العلوي، ص25.

(4) سيبويه، الكتاب، 33/1، تحقيق هارون، وكتاب سعيد حسن بحيري، عناصر النّظرية النّحويّة في كتاب سيبويه، ص136.

والأمثلة التّالية تبيّن جانبا من تدرّج القوّة:

1 ـ وجدَ محمّدٌ المسألةَ صعبةً.

2 ـ وجدَ محمّدٌ كتابَهُ.

3 ـ وجدَ محمّدٌ.

وجد فعل نصب مفعولين؛ لأنّه من أفعال اليقين، ويقتضي معناه تعلُّقه بمفعولين، ويقول سيبويه: ليس لك أن تقتصر على أحد المفعولين دون الآخر.. وإنّما منعك أن تقتصر على أحد المفعولين، ههنا؛ أنّك إنّما أردت أن تبيّن ما استقرّ عندك من حال المفعول الأوّل يقينًا أو شكًّا.[1]

ولنمعن النّظر في الأمثلة التّالية:

إنّ عليّا ناجحٌ.

أكرم عليًّا عمرُو.

أكرم عمرُو عليًّا.

وعليًّا أكرم عمرُو.

ولا نستطيع القول: إنّ ناجحٌ عليًّا؛ لأنّ العامل (إنّ) فرع انحطّ عن الأصل في حركة معمولاته.

كذلك ربما يحلّ قضيّة الخلاف بين البصرة والكوفة في قضيّة باب التّنازع؛ ولذلك يقول المبرّد: " كلّ ما كان متصرّفا عمل في المقدّم والمؤخّر، وإن لم يكن متصرّفا لم يفارق موضعه؛ لأنّه مدخَلٌ على غيره"[2] أي أنّه فرع وليس أصلاً.

كما نلاحظ أنّ النّحاة بعد عملية الاستقراء والوصف والتّعليل تبيّن لهم أنّ أسماء الأفعال وضعت للفعل تدلّ عليه فأجريت مجراه ما كانت في مواضعها، ولا يجوز فيها التّقديم والتّأخير؛ لأنّها لا تُصرّف تَصرّف الفعل[3]؛ لذلك لا نستطيع أن نقول في: عليك نَفْسَك. نفسك عليك. وهذا يدلّ على أنّ العلاقات بين الوظائف النّحويّة لا تعتمد على المعنى لكلّ

(1) الكتاب، سيبويه، تحقيق هارون، 39/1.

(2) المقتضب للمبرد(محمد بن يزيد)، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتاب، بيروت 190/4.

(3) المرجع السابق، 109/4.

وظيفة فحسب[1] بل تتجاوز ذلك إلى غيره من المستويات التي تشكّل العناصر والأصول العامّة فيها عوامل قد تؤثّر في قواعد نظْم الجمل وتأليفها في المستوى النّحوي.[2]

وقد حدّد النّحاة أنواع العوامل وما تطلبه من المعمولات، وما يطرأ عليها من توّل عن أصل ما وضعت له، فتعمل أو تَكفّ وتلغى أو تعلّق أو تُضمّن، أو تُتنازع أو تُستأنف... ولهذا الاتّصال والانقطاع أثر في الإعراب وفي تحديد طول الجملة وقصرها[3] فسورة النّاس جملة واحدة لطول مجال العامل.

قال الله تعالى:﴿ قل أعوذ بربّ النّاس ملك النّاس، إله النّاس، من شرّ الوسواس الخنّاس الّذي يوسوس في صدور الناس من الجنّة والنّاس﴾[4]، وهذه بعض التّراكيب النّحويّة التي تكشف أهميّة معرفة العامل والمعمول للوصول إلى المعنى المقصود، وهذا الضّرب من التراكيب تقوم عليه معظم تحليلات النّحاة ؛ والتي أساسها نظريّة العامل، فالعلاقة بين العامل والمعمول علاقة منضبطة بصحّة المعنى، وفقدان هذا الشّرط يؤدي إلى علاقة معنويّة مرفوضة، وما التّأويل بظواهره المختلفة كالتّقدير والتّضمين والحمل على المعنى والتّعليق والإلغاء...وغيرها من الظواهر إلاّ وسيلة لجأ إليها النّحاة لجعل الدّلالات المتعارضة في الصورة السطحيّة لنظم العناصر في الجملة تتوافق، فيزول الإشكال الناتج عن مثل هذه الصورة المرفوضة والمتناقضة[5] فالأمثلة السّابقة والتي سنعرضها تشير إلى العلاقة الوثيقة بين العامل والمعمول بحكم أنّ الثّاني نتاج القواعد التي بُني عليها الأوّل، وإن كان في الثّاني اعتبار لخصوصيّة التّركيب وعلاقته بالسّياق الدّاخلي والخارجي اللّذين يؤثّران في توجيه الإعراب.[6]

المثال الأول:

(1) نظريّة العامل في النّحو العربي، عبد الحميد مصطفى السيّد، ص52.

(2) دور البنية الصّرفيّة في وصف الظاهرة النّحويّة وتقعيدها، لطيفة النّجار، ص199.

(3) في بناء الجملة العربية، محمد حماسة، ص509.

(4) سورة النّاس الآيات (1 -6).

(5) أصول التّفكير النّحوي، علي أبو المكارم، ص267.

(6) نظرية العامل في النّحو العربي ودراسة التّركيب، د. عبد الحميد مصطفى السيد، مجلّة جامعة دمشق المجلد 18، العدد(3+4)،2002م، ص57.

قال تعالى:﴿ فأماته الله مائة عام ثمّ بعثه﴾[1]، فظاهر اللّفظ يجعل انتصاب (مائة) بِـ (أماته)، قال ابن هشام وذلك ممتنع مع بقائه على معناه الوضعي؛ لأنّ الإماتة سلب للحياة وهي لا تمتد والصّواب أن يُضمّن (أماته) معنى ألبثه فكأنّه قيل: فألبثه الله بالموت مئة عام وحينئذ يتعلّق بما فيه من المعنى العارض له بالتّضمين.[2]

وأيضا في قوله تعالى: ﴿ والذين تبوؤوا الدّار والإيمان ﴾[3]، إذ يصح تسلّط (تبوؤوا) على الدّار معنى وشكلا (صناعة) ، ولا يصحّ تسلّطه بالعطف على الإيمان ، فلا يقال : تبوؤوا الإيمان؛ ولذا تأوّلوه بتقدير عامل يعمل الإيمان ويتوافق معه دلاليا؛ أي: وألفوا الإيمان.[4]

ونظيره قول الرّاعي النّميري:

إذا ما الغانياتُ برَزْن يوما و زَجَّجن الحواجبَ و العُيونا

أي و زجّجن الحواجب وكحّلن العيونا، وعلى هذا التّقدير يستقيم توافق المعنى والمبنى.

وقد يراعى المعنى الدّلالي للجملة وتوافق عناصرها؛ فيصحّ تعالق العامل والمعمول، وذلك نحو قوله تعالى: ﴿ ولا تسئموا أن تكتبوه صغيرا أو كبيرا إلى أجله ﴾[5]؛ إذ يوحي ظاهر اللّفظ بتعلّق (إلى أجله) بالفعل تكتبوه؛ أي تكتبوه إلى أجله وهو فاسد لدلالته على استمرار الكتابة إلى أجل الدّين[6] وإنّما هو متعلّق بمحذوف يقع حالا، تقديره: مستقرا في الذّمة إلى أجله.

وقد يراعى معنى المقام، ومن ذلك قوله تعالى:﴿ وإنّي خفت الموالِيَ من ورائي﴾[7] إذ يوحي ظاهر اللّفظ تعلّق (من ورائي) بـ: خِفت؛ أي خِفت من ورائي ولا يصحّ؛ لأنّ دلالة التّركيب وسياق الموقف أو المقام؛ أنّه لم يخف من وراءه، وإنّما خاف ولا يتّهم مَنْ بعده بسوء

(1) البقرة (259).

(2) مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب، ص687 ، وابن جني في الخصائص، 411/2.

(3) الحشر، آية 9.

(4) ابن جني، الخصائص 432/2، ومغني اللّبيب، ص 466، والإنصاف في مسائل الخلاف 610/2.

(5) البقرة (282).

(6) مغني اللّبيب ، ابن هشام الأنصاري ، ص687.

(7) سورة مريم، آية(5).

أخلاقهم أو خلافتهم، لذا وجب تعلّقه بـ(الموالي)؛ لما فيه من الولاية؛ أي: التّولّي من ورائي.[1]

وقد تراعى قواعد الصّناعة؛ أي جانب الشّكل الذي يتمثّل في نظام عناصر الجملة وما يخضع له من ضوابط، ومنه قول بعضهم في بيت المتنبي يخاطب الشّيب:

ابعِدْ بعِدت بيَاضا لا بياضَ له لأنت أسودٌ في عيني من الظّلَمِ

الظّاهر أنّ (مِنْ) متعلقة بأسود: أي أسود من الظّلم؛ قال ابن هشام: "وهذا يقتضي كونه اسم تفضيل وذلك ممتنع في الألوان، والصّحيح أنّ من الظّلمة صفة لأسود أي: أسود كائن من جملة الظّلم".

ومراعاة لقواعد الصناعة حلّلوا جملة الاشتغال كما يلي:

زيدا ضربته.

حيث (زيدا): منصوب بفعل مضمر تقديره: ضربت زيدا ضربته؛ إلّا أنّهم لا يظهرون هذا الفعل استغناء بتفسيره، على حدّ قوله، حيث ذهب الكوفيون إلى أن زيدا منصوب بالفعل بعده، وإن كان قد اشتغل بضميره، وردّه ابن يعيش قائلا[2] وهو فاسد؛ لأنّ ما ذكروه وإن كان من جهة المعنى صحيحا؛ فإنّه فاسد من جهة اللّفظ، وكما يجب مراعاة المعنى يجب مراعاة اللّفظ.

وتحليلهم جملة التّنازع* نحو:

اجتهد ونجح صالحٌ.

(1) مغني اللبيب ، ابن هشام الأنصاري ، ص687.

(2) شرح المفصّل ، لابن يعيش، 1/51-72.

*إذا دَرّس المعلّمُ بابي التنازع والاشتغال على شكل حدود وتعريفات مجرّدة فهو غير مفيد، ولكن إذا درّس هذين البابين على شكل أمثلة ونماذج فهي مفيدة جدا. أين هي المشكلة عندما نطلب من التّلميذ أن يحاكي الجملتين الآتيتين:(وقف وتكلّم الخطيبُ – الطالبَ علّمته)؟ فينشئ على غرارهما جملا عديدة.

إذ حلّلوها هكذا: اجتهد(هو) ونجح صالح أو اجتهد صالح ونجح(هو) وفي هذين التّحليلين دليل على أنّهم تمسّكوا بردّ المركب إلى البسيط ويجعلون وحدة التّحليل في ذلك الجملة الصغرى.[1]

وقد تدفع دلالة السّياق إلى حذف بعض عناصر الجملة، فيردون التركيب الظاهر إلى التركيب المقدر، ليتحقق التوافق الدلالي بين العامل والمعمول، ومن ذلك قوله تعالى:﴿ حرمت عليكم أمهاتكم﴾[2] إذ لا يستقيم حرمت أمهاتكم، ولذا قدر مضاف أي: حرم استمناءهن والذي يوجب التّحريم: والذي أوجب التّقدير أنّ حكم التّحريم لا يتعلّق إلاّ بالأفعال، ويظهر ذلك جليّا في أساليب التّحذير والإغراء؛ نحو:

ـ إيّاك والخيانة. رأسك والحائط. النّار، النّار.

ـ الصّدقَ الصّدقّ . الصدقَ والشّجاعة.

ذكر النّحاة أنّ عامل الاسم المنصوب يجب حذفه إذا كرِّر أو عطف عليه أو جاء مع (إيّا) ويجوز حذفه إذا لم يتكرّر.

يقول السّيوطي في ذلك: والظّاهر أنّهم أقاموا تحليلهم على مراعاة الحالة المشاهدة وعلّلوا ذلك بأنّ الزّمان يتقاصر عن الإتيان بالمحذوف، وأنّ الاشتغال بذكره يقضي إلى تفويت المهم، وهذه هي فائدة باب التّحذير والإغراء.[3]

ولذلك قدّروا المحذوف في تحليل قول العرب: بفعل محذوف تقديره أدعو لك سقيا لك، وتبّا لفلان، وأنّ الجار والمجرور في الموضعين لم يعلقوهما بالمصدرين، بل بالفعلين المحذوفين.

لهذا ظنّ دعاة التّيسير، ومن ثاروا على نظريّة العامل ابتداء من ابن مضاء إلى العصر الحالي أنّ النّحاة قد تعسّفوا في التّقدير، وأوغلوا فيه.

ويقول الدّكتور السّيد عبد الحميد مصطفى: "أنّه لا يعدوا أن يكون عملهم هذا فهما للتّركيب فهما دقيقا موجها بسياق حاله"[4].

---

(1) الخصائص، أبو الفتح عثمان ابن جني، تحقيق محمد علي النجار، مطبعة دار الكتب المصريّة القاهرة 1952، ص17.

(2) النّساء (23).

(3) الإتقان في علوم القرآن، السّيوطي:57/2، وشرح الرضي على الكافية 481/1.

(4) نظريّة العامل ودراسة التّركيب، عبد الحميد مصطفى السيد. ص54.

وفي ظاهرة الإلغاء، في باب الأفعال القلبيّة، جوزوا إلغاء عمل الأفعال القلبيّة إذا توسّط العامل نحو: زيد ظننت قائم ، وأوجبوا الإلغاء إذا تأخّر العامل نحو: زيد قائم ظننت.

فإذا بنيت كلامك على اليقين، ثمّ اعترضك الظّن وأنت تتكلّم تقول:

ـ زيد ـ ظننت ـ قائم.

ـ زيد ظننت قائم.

فجملة ظننت في المثال الأول معترضة، كمثال تقول: زيد ـ غفر الله له ـ مسيء، وفي المثال الثّاني مستأنفة.

وفي ذلك يقول الدّكتور محمد خير الحلواني: " وواضح أنّ مثل هذا التّحليل في إعمال العامل وإلغائه لا يعني غير التّعبير عن ربط الظّاهرة التّركيبية في اللّغة بالظاهرة المعنويّة المركّبة في نفس المتكلّم"[1].

وظاهرة التّعليق في الباب نفسه تعني إبطال العمل لفظا لا محلا؛ لمجيء ما له صدر الكلام نحو: علمتُ لَزيدٌ قائمٌ.

فلام الابتداء معلّقة للفعل لفظا؛ أي أنّ الفعل لم يسلّط على اللّفظ، ويقول الرضي:[2] "فالعامل المتعلّق ممنوع لفظا من العمل، وعامل معنى وتقديرا؛ لأنّ معنى علمت لزيد قائم:" علمت قيام زيد كما كان كذا عند انتصاب الجزأين " فالعلم واقع على مضمون الجملة، وحالة أداة التّعليق ، دون وقوعه لفظا عليها للزوم وقوعها في صدور الجمل وضعا، فأبقيت الجمل التي دخلتها على الصورة الجملة رعاية لأصل هذه الحروف.[3]

وهذا شبيه بمنطق المقدار الرياضي: س(ص+ع) فإذا زال القوسان نتج: س ص + س ع ، كما أنّ إزالة الابتداء ينتج: علمت زيدا قائما.[4]

خلاصة القول نجد أنّ العامل يفي بالغرض المنشود، وفي درس بناء الجملة على نحو يعادل أو يفوق المنهج الذي يسير فيه علم اللّغة الحديث وعلم الأسلوبيّة، ففي كثير من

(1) أصول النّحو العربي ، محمد خير الحلواني، ص186.

(2) شرح الرّضي على الكافية: 159/4.

(3) منزلة المعنى، لطيفة النّجار، ص205.

(4) نظريّة العامل في النّحو العربي ودراسة التّركيب، عبد الحميد مصطفى السّيد، ص61.

الأحيان نجد أنّه كلّما كانت الجملة أشدّ تعقيدا كانت الحاجة إلى العامل والاتّكال عليه من أجل التّوصل إلى المعنى[1] والأمثلة في ذلك كثيرة منها:

قال تعالى:﴿ قل تعالوا أتل ما حرّم ربّكم عليكم ألّا تشركوا به شيئا وبالوالدين إحسانا ولا تقتلوا أولادكم من إملاق نحن نرزقكم وإيّاهم ﴾[2]

(ما) و(عليكم) و(ألّا تشركوا) وجوه ذكرها المعربون[3]، وفي جواز بعضها إشكال محوّج للتأويل[4] بيانه كالآتي:

(ما): موصولة بمعنى (الذي) مفعول (اتل).

عليكم: متعلق بـ (حرّم) أو بـ(اتل) على الخلاف في إعمال المتنازعين.

(ألّا تشركوا): في (أنّ) وجهان مفسرة بمعنى: أي و(لا) ناهية جازمة، والمعنى حرّم ربّكم لا تشركوا، وأحسنوا بالوالدين، ولا تقتلوا، وفي هذا إشكال؛ هو وجوب أن يكون ما بعد قوله: (حرّم) منهيا عنه محرما كلّه كالشرك، وما بعده فيه(لا) الناهية، فما يصنع بقوله:﴿ وبالوالدين إحسانا﴾ وهو أمر لا نهي؟

وأجيب؛ بأنّ التّحريم في هذا راجع إلى ضدّه، وهو الإساءة إلى الوالدين وبهذا يكون داخلا في التّحريم بهذا المعنى.

والوجه الثّاني: هو أن تكون (أنْ) ناصبة مصدرية، و(لا) نافية، والمصدر المؤوّل (ألّا تشركوا) عمّا يكون بدلا من (ما)، أو خبرا لمبتدأ محذوف تقديره (هو ألّا تشركوا) وفي هذا إشكال أيضا يترتّب عليه فساد المعنى، إذ التّقدير على هذا الوجه: حرّم ألّا تشركوا؛ أي (حرّم الشّرك)، والمعنى المقصود حرّم الشّرك لا عدمه، مخرج ذلك إلى التّأويل بادعاء أنّ (لا) زائدة لا نافية.

---

(1) المرجع السّابق، ص61.

(2) الأنعام، آية151.

(3) الكشّاف، للزمخشري ، 76/2، وأبو حيان، البحر المحيط ، 251/4 وابن هشام، مغني اللبيب ص330.

(4) مغني اللّبيب ، ص714.

هكذا قالوا في توجيهه، ونقل ابن هشام الأنصاري قول بعضهم: إنّ الوقف قبل (عليكم) وإنّ (عليكم) إغراء؛ أي اسم فعل أمر بمعنى: الزموا، وعلق على هذا الوجه قائلا[1]: وهو حسن وبه يتخلّص من إشكال في الآية محوّج للتّأويل.

والوقف عنصر صوتي يؤدّي ما يؤدّيه التّنغيم في الكلام، وفي قطع أو إشهاد لعامل سابق، واستئناف أو ابتداء لعامل آخر، فتتخلّق دلالة جديدة تُعين على فهم قيّم التّركيب وأسراره.

بعد سرد الدّكتور لكثير من الأمثلة في أهميّة العامل يقول: أراني قانعا بما قدّمت من أمثلة تدلّ أنّ العلاقة بين العامل والمعمول قامت في أهمّ محاورها على الأبعاد الدّلالية للعناصر المختلفة في التّركيب، واستطاعت أن تفسّر التئام التّركيب وتناسقه وانتظام عناصره، وأثبت التّأويل الّذي لجأ إليه النّحاة جدواه، وأنّه كما في الأنظار الحديثة وسيلة لابدّ منها في التّحليل اللّغوي[2] وممّا يزيدنا أنسا بذلك؛ أنّه كان لحاجة التّركيب مبنى ومعنى.[3]

وهذا يدفع زعْم بعض المحدثين أنّ نظريّة العامل شغلت النّحاة عن دراسة الجملة، وولّدت حيل التّقدير والإضمار، وأنّها أبعدتهم عن دراسة المعنى، فالنّحويون المحدثون أنفسهم يقرّرون أنّ النّحو ينبغي له أن يربط البنية العميقة ببنية السّطح، وأنّ البنية العميقة تمرّ بسلسلة من قواعد التّحويل، كالحذف والاختزال والاتّساع والإحلال والزّيادة، وما هذه القواعد إلّا صورة من صور التّأويل... وفي هذا دليل على أصالة نظريّة العامل، وهذا كذلك لا يعني خلوّ نظريّة العامل في بعض جوانب التّحليل من تعسّف وسوء تقدير أو تأويل فاسد؛ ولكنّ ذلك أمر مألوف؛ لأنّ التّعامل مع النّظرية يختلف عن التّعامل مع اللّغة استعمالا وتطبيقا، إذ تبقى اللّغة صفحة مفتوحة للوصف، وتظلّ أعمال النّحاة في وصفها مفتوحة للنّظر وإعادة النّظر.[4]

(1) مغني اللّبيب ، ص714.

(2) نظريّة العامل في النّحو العربي: دراسة وتركيب، عبد الحميد مصطفى السيد، ص62

(3) التّحليل النّحوي، عبد الحميد مصطفى السيد، ص54.

(4) نظريّة العامل عبد الحميد مصطفى السيد، ص63.

ثانيا: الإعراب والتّمييز بين المعاني بالحركات وغيرها:

يرى ابن فارس أنّ من العلوم الجليلة التي اختصّت بها العرب الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللّفظ... ولولاه ما مُيّز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منصوب، ولا تعجّب من استفهام، ولا صدر من مصدر، ولا نعت من توكيد.[1]

كما يقرّر في موضع آخر أنّ للعرب في ذلك ما ليس لغيرهم؛ فهم يفرّقون بالحركات وغيرها بين المعاني يقولون: مِفتح للآلة التي يفتح بها، ومَفتح لموضع الفتح، ومِقصّ لآلة القصّ ومَقصّ للموضع الذي يكون فيه القصّ.

ويقولون: امرأة طاهر من الحيض؛ لأنّ الرّجل لا يشركها في الحيض، وطاهرة من العيوب؛ لأنّ الرّجل يشركها في هذه الطهارة، وكذلك قاعد من الحَبَل وقاعدة من القعود.[2]

وتقول: كم رجلا رأيت؟ في الاستخبار. وكم رجلٌ رأيت؟ في الخبر يراد به التّكثير،[3] وفي هذا الكلام من ابن فارس إشارة هامّة إلى دور الحركات عمومًا في التّمييز بين المعاني المختلفة ليس فقط على مستوى الإعراب ولكن أيضًا على مستوى البنية المفردة.

وقد أشار علماء اللّغة المعاصرون إلى هذه الخاصيّة للّغة العربيّة، فيقول الدكتور علي عبد الواحد وافي ـ اعتمادًا على أقوال المستشرق رينان ـ :" تمتاز اللّغة العربيّة في شؤون التّنظيم بتلك القواعد الدّقيقة التي اشتهرت باسم قواعد الإعراب، والتي يتمثّل معظمها في أصوات مدّ قصيرة، تلحق أواخر الكلمات؛ لتدل على وظيفة الكلمة في العبارة وعلاقتها بما عاداها من عناصر الجملة، وهذا النّظام لا يوجد له نظير في أيّة أخت من أخواتها السّاميّة اللّهم إلّا بعض آثار ضئيلة بدائية في العبريّة والآراميّة والحبشيّة."[4]

ويقول المستشرق يوهان فك: " قد احتفظت العربيّة الفصحى، في ظاهرة التّصرف الإعرابي، بسمة من أقدم السّمات اللّغويّة التي فقدتها جميع اللّغات السّامية. باستثناء البابليّة

---

(1) الصّاحبي في فقه اللّغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها لأبي الحسين أحمد بن فارس تحقيق السيد أحمد صقر، القاهرة، عيسى البابي الحلبي، 1977م، ص76

(2) المرجع السّابق، ص310.

(3) نفسه.

(4) فقه اللّغة، ص210.

القديمة قبل عصر نموّها وازدهارها الأدبي، وقد احتدم الصّراع حول غاية هذا التّصرف الإعرابي في لغة التّخاطب الحي، فأشعار عرب البادية قبل الإسلام وفي عصوره الأولى ترينا علامات الإعراب مطّردة كاملة السلطان."[1]

والقيمة العلميّة لهذه الخاصيّة أنّها تتيح للعربيّة قدرة هائلة في التّعبير عن المعاني والتّفنّن في الأساليب، وتجعلها أكثر مرونة وتصرّفًا في بناء التّراكيب.

وفي موضوع التّفرقة بين الجملتين الاسميّة والفعليّة، كذلك يقارن العقاد بين العربيّة واللّغات الأوربيّة من حيث نوع الجملة واستخدامها؛ فيقرّر أنّ الجملة في اللّغات الأوربيّة اسميّة يتقدّم فيها الفاعل على الفعل على خلاف الجملة في العربيّة؛ فإنّ الفاعل فيها يتأخّر عن الفعل.

وقد زعم بعض الغربيين أنّ تأخير الفاعل في العربيّة مردّه إلى القدريّة الشّرقيّة التي تردّ كلّ شيء إلى الغيب، ومنهم من يزعم أنّ هذا الاختلاف راجع إلى درجة الشّعور بثبوت الشّخصيّة الإنسانيّة؛ فإنّ هذا الشعور قويّ لدى الأوربيين، ولكنّه ضعيف عند الشّرقيين.

وقد فنّد العقّاد هذه الأقوال؛ بأنّه ليس صحيحًا ما يشاع من أنّ اهتمام الأوربيين بالفعل أقلّ منه عند الشرقيين فإنّ الفعل في اللّغات الأوربيّة عنصر أساسي لا يستغنى عنه في الجملة وإنّهم يطلقون على التّركيب الخالي من الفعل اسم العبارة " Phrase " تمييزًا لها من " الجملة " Sentence، ومعنى هذا أنّ أيّ تركيب يخلو من الفعل غير مفيد، وليـــس الوضع كذلك في اللّغة العربيّة؛ فإنّه يمكننا أن نقول: " رجل في الدّار" فيُفهم منه ما يُفهم من قولنا في اللّغة الأوربيّة " رجل يوجد في الدّار".[2]

كذلك ليس صحيحًا ما يشاع من أنّ العربيّة تبدأ بالفعل دائمًا" فالجملة الاسميّة موجودة في اللّغة العربيّة، وليست مع وجودها قليلة الاستعمال في مواضعها فليس تقديم الفعل على الفاعل فيها عجزًا عن التّركيب الذي يتقدم فيه الفاعل على الفعل، ولكنّه تقسيم للكلام على حسب مواضعه. "[3]

(1) العربيّة، ليوهان فك، ص15.

(2) راجع أشتات مجتمعات للعقاد، 56–61 .

(3) انظر السابق 60.

ثم ينتهي العقاد إلى القول:" بأنه متى ثبت لنا الفرق بين موقع الفعل والفاعل في الجملتين الاسميّة والفعليّة، فالاكتفاء بالجملة الاسميّة كما تقع في كلام الأوربيين نقص منتقد، وليس بالمزيّة التي تدلّ على الكمال والارتقاء.

ويوضّح العقاد أخيرًا دقّة العربيّة في التّفرقة بين الجملتين في نحو قولنا: "محمد حضر " وقولنا: "حضر محمد "؛ فالأوّل يُقال: إذا كنّا ننتظر خبرًا عن محمد أوعن حضوره على الخصوص، والآخر يقال: إذا كنّا ننتظر الفاعل سواء كان محمدًا أو عليًا أو حسنًا.

فهذه مزيّة من المزايا التي تكشف عنها المقابلة بين لغة الضّاد واللّغات الأجنبيّة.[1]

وفي موضوع ضمائر الجنس والعدد؛ يرى العقاد أن الجنس في الأعم الأغلب من اللّغات الهنديّة الأوربيّة ينقسم إلى ثلاثة أقسام: مذكّر ومؤنّث ومحايد، أي ليس بالمذكّر ولا بالمؤنّث.

وهذا وضع عقلي خاطئ؛ لأنّ التّقسيم الصّحيح في الجنس المتميّز أنّه مذكّر ومؤنّث، وليس هناك جنس ثالث متميّز يسمّى بالمحايد، ولو على الشّذوذ، كما يعرض للذّكر المشكل أو الأنثى المشكل؛ فإنّهما في حقيقة التّقسيم ذكر غير متميز وأنثى غير متميزة.[2]

وفي اللّغة العربيّة تمييز بين الضّمائر في حالات الإفراد والجمع لا يعرف لغيرها بعمومه ودقّته وتنوّع تصريفاته، فـ(هم) لجمع المذكر و(هنّ) لجمع المؤنث و(أنتَ) بفتح التاء للمخاطب المفرد و(أنتِ) بكسرها للمخاطبة المفردة، وأنتم وأنتنّ للمخاطبين والمخاطبات، ولا توجد لغة حيّة تلتزم التّفرقة على قواعدها المطّردة، كما تلتزمها اللّغة العربية.[3]

ويذكر العقاد من مظاهر دقّة اللّغة العربيّة وتطوّرها؛ دلالتها الصّحيحة على العدد فالضّمائر في اللّغات الهنديّة الجرمانية لا تعرف غير حالتين لضمير العدد هما: حالة الإفراد وحالة الجمع.

ولكنّ اللّغة العربيّة تعرف لها حالة ثالثة هي: حالة المثنّى، وهو من وجهة التّفكير المنطقي ليس بالمفرد ولا الجمع؛ فإنّ اثنين لا يكونان جماعة من النّاس أو غيرهم، والدّقة البالغة في اللّغة العربيّة؛ أنّها لا ترى لزوما عقليا لتنويع ضمائر الثّلاثة وما فوقها؛ لأنّ الفرق بين

(1) ينظر: السّابق نفسه.

(2) راجع أشتات مجتمعات في اللّغة والأدب، 72، 73.

(3) نفسه، 72، 73.

الثّلاثة والأربعة، كالفرق بين الثلاثة والعشرة والعشرين ليس فرقًا في كنه الجمعيّة أو في الخاصة الجمعية، ولكنّه فرق في صغر الجماعة وكبرها.[1]

ويشير المستشرق الألماني برجستراسر إلى خاصيّة ضمير المثنى بقوله:" ولأنّ المخاطب المثنى مشتق من المجموع وضعناه بعده في الجدول، ويتّضح من ذلك أنّه حديث بالنّسبة إلى سائر الضمائر، ولا يوجد في إحدى اللّغات الساميّة سوى العربيّة.[2]

وتتمّ الدّقة حين نلاحظ أنّ اللّغة العربيّة تستدرك التّفرقة بين الضمائر بالتّفرقة بين جموع القلّة وجموع الكثرة؛ فإنّ التّفرقة بين الثّلاثة والألف بضمير خاص غير معقولة في باب التّفرقة بين الجماعة وغير الجماعة، ولكن التّفرقة بين جمع للقلّة وجمع للكثرة هو المعقول في حساب الفكر، وفي حساب الأرقام على السّواء.[3]

وقد ذكر برجستراسر أنّ من خصائص العربيّة حصر صيغ التّكسير وهي: فعلة وأفعل و أفعلة في القلة.[4]

وقد تحدّث العقاد عن الفاعل في العربيّة، وذكر أنّه يعبّر عنه بأكثر من صيغة من خلال المبني للمعلوم والمبني للمجهول، واسم الفاعل وصيغ المبالغة والصفة المشبهة، وأوضح خصوصيّة العربيّة في ذلك؛ بأنّ الفعل المبني للمعلوم موجود في لغتنا وفي اللّغات الأخرى، ولكن صيغة المبني للمجهول تختلف كثيرًا بين هذه اللّغات؛ لأنّ في العربيّة تدلّ على المبني للمجهول بصيغة خاصّة، ولكن في اللّغات الأخرى تدلّ على المبني للمجهول بعبارة لا اختلاف فيها لتركيب الفعل على كلتا الحالتين.

نحن نقول: " فتح الرجلُ البابَ "، و" فُتح البابُ " بصيغة المجهول، ولكن العبارة الأوربيّة التي تدلّ على ذلك تقابل قولنا: "إنّ البابَ يكون مفتوحا" أو "إنّ البابَ صار مفتوحًا " وهو تعبير يخلو من دقّة الصّيغة العربيّة؛ لأنّه أقرب إلى وصف منه إلى الإخبار.

وتزيد اللّغة العربيّة بصيغة لا وجود لها عندهم، وهي صيغة الفعل المطاوع فيقول القائل: " انفتح الباب"، ويعبّر بذلك عن معنى لا تدلّ عليه دلالته الدّقيقة كل من صيغتي المبني

---

(1) المرجع السّابق 74.

(2) التّطور النحوي للغة العربية لبراجستر، ترجمة د . رمضان 78.

(3) راجع أشتات مجتمعات، ص75.

(4) التّطور النّحوي للغة العربيّة، لبرجستراسر (تعليق د . رمضان عبد التواب)، ص111.

للمعلوم والمبني للمجهول، فإذا قلنا: " فتحَ محمدٌ البابَ "، فهذا لمن يهمّه من الذي فتح الباب؟ وإذا قلنا:" فُتِح البابُ " فالمتكلّم يخبر أنّه لا يعرف الفاعل، وأمّا " انفتح البابُ " فيقال لمن ينتظر فتح الباب، ولا يعنيه من الذي فتحه، كما لا يعنيه أن يقول له المتكلّم إنّه يجهله أو يسكت عنه.[1]

يقول العقاد: " واللّغة الدّقيقة التي استوفت وجوه الدلالة هي اللّغة التي تلاحظ مقتضى الحال في كل عبارة من العبارات الثّلاث، ولا تستخدم عبارة واحدة لموضعين ملتبسين، بل تستخدم كل عبارة لموضعها الذي لا لبس فيه."[2]

وحين نقول مثلا: ضرب عيسَى موسَى، أو في الجملة الاسميّة: كتابِي صديقِي.

هناك مؤشّر التّرتيب يفرضه نظام اللّغة عند وقوع اللّبس في فهم من الفاعل، ومن المفعول به في الجملة الفعليّة؟ ومن المبتدأ ومن الخبر في الجملة الاسميّة؟ لكن هذا المؤشّر قد يضعف بوجود مؤشر آخر؛ هو مؤشّر الدّلالة المعجميّة نحو قولنا:[3]

أكل الكمثري عيسى، فالأكل لعيسى والمأكول الكمثري، حسب دلالة حدث الأكل؛ فالجملة هنا صحّت دلاليا وإعرابيا، فـ(أَكَلَ) حدث دلالي يقتضي أن يكون الفاعل متّصفا بصفة من أكل وهي صفة تجعله بارزا في النّسق التّركيبي أكثر من غيره من العناصر.

فلو قلنا طار قلبه فرحا بالنّجاح، وحدث الطيران ليس عنصرا دلاليا مرتبطا بالقلب على الحقيقة ممّا يجعل هنا صفة البروز تضعف فيه، كذلك نلاحظ أنّ علاقة الإسناد التي يُعوّل عليها كثيرا في تحديد وظائف الكلمات قد تضعف فيها قضيّة البروز فعلية أو اسميّة، وهذا الحذف مشروط بأمن اللّبس نحو قولنا: من الطّارق؟ عليٌّ. فجملة علي غير إسناديّة مختزلة في لفظ واحد؛ فالمحذوف يُستغنَي عليه رغم كونه عنصرا قويّا في الجملة الاسميّة، فحذف المبتدأ (الطّارق) دليل على أنّ النّحاة لم يهتموا بالشّكل فقط ، وإنّما كان همّهم الوصول إلى المعنى.

(1) أشتات مجتمعات في اللّغة والأدب، لمحمود عباس العقاد، دار المعارف، 1982.ص62- 64.

(2) نفسه، ص62- 64.

(3) من نفس المقال السّابق، ص18.

فالتّقدير هنا ضرورة يقتضيه التّركيب، والحذف هنا جائز، بل سنجده واجب في بعض التّراكيب نحو قوله تعالى: ﴿ إيّاك نعبد﴾[1]، ونحو قولنا: لولا عليّ لهلك خالدٌ؛ عليٌّ: مبتدأ وخبره محذوف وجوبا تقديره (موجود) بعد لولا الامتناعيّة.

وكذلك نجد في بحث النّحاة لقضيّة الأصل والفرع؛ أنّها أسالت الكثير من الحبر. فهل هي ضرورة يقتضيها فهم المعنى؟ أم أنّها تأسيس لنظريّة خاصّة لا تصلح في كلّ الأحوال؟ وممّا هو ثابت في نحو الأوائل أنّهم انطلقوا في تفسير بعض وجوه الإعراب من منطلق الأصل دائما فعندما بحثوا في اللّغة، وبالضّبط في أبواب النّحو وجدوا ذلك الخيط الذي يربط أبوابها على نسق واتّساق عجيب.

ثانيا: الأصل و الفرع.

ومن أسباب بحثنا في هذا الموضوع هوما وجدناه من انتقاد الدّارسين الوصفيين والدّراسات الحديثة بصفة عامّة مفهومي الأصالة والفرعيّة في النّحو العربي؛ لكونهما في تصوّرهم من قبيل الاعتباط أو التّحكم كما تقرّ بعض الدراسات الوصفية فتقول في ذلك: " يتطلّب أحيانا اختيارات اعتباطيّة عن أيّ الصّيغتين هي الأساس؟ وأيّهما المشتقة "[2]

كما انتقدتْه بأنّه يحتكم إلى إحساس متكلّمينا الأصليين أنّ بعض صيغ الكلمات أكثر أساسيّة من غيرها، مثل الزّمن الحاضر، وأنّ أخرى مشتقة[3]، والحقيقة أنّ ابن حزم يمثل أبرز الذين تبنّوا نفي فكرة الأصالة في تراثنا اللّغوي وفي ذلك يقول: " قولهم كان الأصل كذا فاستثقل، فنقل إلى كذا شيء يعلم كلّ ذي حسّ أنّه كذب لم يكن قطّ، ولا كانت العرب عليه مدّة ، ثم انتقلت إلى ما سمع عنها بعد ذلك [4] ما دليلك أنّ العرب لم تنطق بها؟ " ، وفي المقابل نجد ابن جني أكثر اعتدالا حين يقول في الموضوع: " فأمّا أن يكون ؛ أي الأصل

---

(1) الفاتحة، آية4.

(2)..... مترجم من كتاب: palmer – frznk (1971) grammar, gb : Penguin book–p Ibid.p224

(3) نقلا عن كتاب : النّظرية اللّغويّة في التّراث اللّغوي، أد محمد عبد العزيز عبد الدايم، دار السلام ط1 2006، ص132.

(4) التّقريب لحد المنطق والمدخل اليه، ابن حزم، تحقيق د إحسان عباس ، بيروت : مكتبة الحياة، ص168.

المفترض، قد استعمل وقتا من الزمان كذلك ، ثمّ انصرف عنه فيما بعد فخطأ لا يعتقده أحد من أهل النّظر.[1]

لقد رأى أصحاب المنهج الوصفي القول: " بأن صيغة ما أصل لكلمة أو صيغة أخرى مما يتنافى مع المنهج الحديث، فلا يطيق هذا المنهج اصطلاحات مثل نائب الفاعل؛ لأنّ في ذلك تلميحا إلى أنّ الفاعل أصل للمرفوع بعد ما بُني للمجهول، وليس ذلك كذلك."[2]

وهناك مذهب آخر لابن الحاجب يرى:" أنّ كلّ صيغة لغويّة مأخوذة عن صيغة لغويّة أخرى" ومذهب آخر يقول بأصالة بعض الصّيغ وفرعيّة البعض الآخر، وبين هذا المذهب وذاك رأينا أن نبحث فكرة أو نظريّة الأصل والفرع كما تسمّى في بعض الكتب، والتي تشكلّ في نظرنا جزءا هامّا من هيكل النّحو، وذلك بالوقوف على مفهوم الأصل والفرع قديما وحديثا، فما مفهومهما لغة واصطلاحا؟

أـ لغة: الهمزة والصاد واللام أصول ثلاثة متباعد بعضها عن بعض أحدهما الأصل أساس الشّيء: أي ما يقوم عليه، وجمعه أصول لا يكسّر على غير ذلك، وهو اليأصول، يقال أصل مؤصل وأصل الشّيء: صار ذا أصل، وكذلك تأصل، وقال الكسائي: في قولهم لا أصل له ولا فصل؛ إنّ الأصل: الحسب، والفصل: اللّسان [3]ويقال مجد أصيل، والثاني الأصلة الحية العظيمة وهي أخبث الحيات وفي الحديث في ذكر الدّجال " كان رأسه أصلة "[4] والثالث: الأصيل ما كان من النّهار بعد العصر إلى المغرب ، ويقال له العشيُّ وجمعه أصُلٌ وأصلان وآصال ، ويقال : أُصَيْلُ وأُصَيْلَةٌ وجمعها أصائِلٌ[5]

والمعنى الكلّي العام لكلمة أصل أسفل كلّ شيء من حيث أنّه يبنى عليه غيره والبناء قد يكون حسيّا كبناء السقف على الجدار، أو عقليا كبناء الحكم على الدّليل وعليه يكون الفرع أعلاه، فالفرع مفتقر إلى الأصل افتقار غصن الشّجرة إلى جذرها.

ب ـ معاني الأصل والفرع في النّحو العربي:

---

(1) ابن جني، الخصائص ج1/ ص59.

(2) مناهج البحث في اللّغة ، حسان تمام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، (1955م) ، ص181

(3) مجمع الأمثال 242/2.

(4) ينظر صحيح البخاري، 232/4.

(5) معجم مقاييس اللّغة 109/1مادة أصل ولسان العرب 16/11.

وهوما يهمّنا في بحثنا؛ لأنّ المراد منه الوقوف على حقيقة وجودهما في النّحو العربي، وقد وردت مصطلحات الأصل والفرع بكثرة منذ وضع اللّبنات الأولى لهذا العلم منها:

1ـ أصل الكثرة: في مرحلة جمع اللّغة وتقعيدها وجد النّحاة أنّ العربيّة لسان واحد، ولغات أي لهجات عدّة فماذا عساهم أن يفعلوا مع هذه اللّهجات أيرفضونها أم يعتمدونها في تقعيدهم؟

لقد كان القرآن الكريم الفيصل في هذه المعضلة، فهو في حدّ ذاته نزل وفيه بعض الاختلاف اللّغوي، ولكنّه نزل بلسان عربيّ يفهمه كلّ العرب على اختلاف لغاتهم. وقد أشار ابن جني إلى مبدأ الاختلاف هذا بقوله: اختلاف اللّغات وكلّها حجّة"[1]، ولعلّ النّحاة اهتدوا إلى معيار الكثرة لانتخاب أجودها فصاحة وبيانا، تماما كما نزل به القرآن الكريم، فهو لم ينزل بكل لغات العرب وإنّما بأبْيِنِها؛ قال تعالى: ﴿ وإنّه لتنزيلُ ربِّ العالمين، نزل به الرُّوحُ الأمين على قلبك لتكون من المنذرين، بلسانٍ عربيّ مبين ﴾ [2]، فوصفه(جلّ ثناؤه) بأبلغ ما يوصَفُ به الكلام، وهو البيان.

فهناك **الكثرة** التي لا يكاد يقطعها أي شذوذ كاطّراد رفع الفاعل والمبتدأ ونصب المفعول به وجرّ المضاف إليه، وهذا الاطّراد المستمر يُسوِّغ تجريد قاعدة معياريّة يُعَدُّ خُروجُ النَّادرِ عليها إنْ وُجِد شذوذاً، وعدم التزامها بعد إقرارها خطأ، وهو ما نَهَجَ عليه النّحويون، فقد رُوي أنّ عيسى بن عمر وأبا عمرو بن العلاء كانا يبنيان القواعد على الأكثر.[3]

ويقول ابن السّراج: « واعلم أنّه ربّما شذّ الشّيء عن بابه فينبغي أن يُعلَم أنّ القياس إذا اطّرد في جميع الباب لم يُعْن بالحرف الذي يشذُّ منه، فلا يطّرد في نظائره، وهذا يستعمل في الكثير من العلوم، ولو اعترض بالشّاذ على القياس المطّرد لبطل أكثر الصناعات والعلوم، فمتى وجدت حرفا مخالفا لاشكّ في خلافه لهذه الأصول فأعلم أنّه شاذ[4]، وقال في موضع آخر: « فإنّما القياس على الأكثر ».[5]

---

(1) الخصائص، ابن جني، ج2، ص12.

(2) سورة الشّعراء (192 – 195)

(3) وفيات الأعيان، ابن خلكان، ج 3/ 468 ،487

(4) الأصول في النّحو، لابن السراج، ج 1 / ص (56).

(5) المرجع السّابق، 3 / 325.

إذا فالمعياريّة الّتي وُصِف بها النّحو العربي كعيب؛ بُنيت على أساس علميّ يقوم على مبدأ انتخابي هو الكثرة، ومبدأ إقصائي هو الشّاذ الذي يُحفَظ ولا يُقاس عليه، وهذا مبدأ بصري فقط.

وسنأخذ أمثلة أوردها السّيوطي في أشباهه؛ تدلّ على أنّ كثرة الاستعمال اعتمدت في كثير من أبواب العربيّة (النّحو) منها:[1]

- حذف ياء المتكلّم عند الإضافة لكثرة الاستعمال.(ربّ وربّك الله)
- حذف حرف القسم الجار في قول العرب: " الله لأفعلنَّ."

قال سيبويه: " جاز حيث كَثُر في كلامهم فحذفوه تخفيفا" [2]

حذف لام الأمر عند الكوفيين لكثرة الاستعمال؛ فأصل فعل الأمر عندهم باللام الجازمة لكنّها حُذفت تخفيفا لكثرة الاستعمال، وعليه بَنو قولهم: " يجزم فعل الأمر بلام مقدّر"[3].

مصطلح الأصل مراد به الكثرة النّسبيّة فهم يرون أنّ الأصل في حتّى أن تكون جارة لكثرة استعمالها كذلك[4] لكنّهم يشترطون في إعراب حتّى حرف عطف؛ أن يكون معطوفها بعض المعطوف عليه، وغاية له في زيادة أو نقصان[5]كقول الشاعر:

قَهرنَاكُم حتّى الكماةَ فإنَّكم لتخشَوْنَنَا حتّى بَنِينا الأصاغرا

فأصول صناعة النّحو لا تؤخذ على إطلاقها، بل تؤخذ بحريّة تنتهي عندما تصطدم بأصل آخر؛ ولهذا قال صاحب المستوفي: " إذا استقريت أصول هذه الصّناعة علمت أنّها في غاية الوثاقـــة "[6]، فحالات حذف المبـــتدأ الذي الأصل فيه عدم الحذف[7]، وهذه الحالات ليست خارجة عن الأصل بقدر ما هي فروع لأصل آخر هو الإفادة أو أمْنُ اللّبس.

---

(1) الأشباه والنّظائر في النّحو، 344/2 .

(2) الكتاب سيبويه، 3/ 49.

(3) الإنصاف لابن الأنباري، المسألة رقم 72، 2/ 524، 549.

(4) الكليات للكفوي، ص 126.

(5) الجنى الدّاني للمرادي 546- 549.

(6) الاقتراح للسيوطي، ص81.

(7) الأشباه والنظائر في النّحو للسيوطي 5/ ص 212.

2ـ أصل الاستحقاق: ما تستحقه بنفسها كاستحقاق الاسم الإعراب؛ لأنّه اسم[1] لهذا يُحصّنه النّحاة من التّعليل والتّفسير بعبارات مثل: "الأصل لا يعلّل" و" الأصل لا سؤال فيه "[2]، ومن تمسّك بالأصل استغنى عن إقامة الدّليل[3]؛ لأنّ أصل الاستحقاق يمسّ النّظرية النّحويّة من جذورها وهو ثلاثة أنواع:[4]

أ ـ أصل العمل: يرى النّحاة بأن الأصل في العمل الفعل، وكلّ ما سواه من العوامل محمول عليه ومشبّه به؛ فالفعل يرفع الفاعل الأصل، فإذا عمل الاسم أو الحرف فلعلّه لحقته، وهي مشابهة الفعل بوجه ما، كعمل اسم الفاعل، وعمل إنّ وأخواتها.

لذلك يقول ابن عصفور: " فما وُجِد من الأسماء والحروف عاملا فينبغي أن يُسأل عن المُوجب لعمله "[5] لهذا قلنا سابقا في موضوع التّفكير العلمي في النّحو العربي إذا مسّ التّيسير شيئا في النّحو فإنّه يمسّ التّقعيد لا القاعدة، وبمعنى آخر لا يمسّ الأصول بل الفروع وما شابهها، وهذا المشكل نجده في كثير من العلوم الأخرى. فالاتّفاق يجب أن يكون حول الأصول والاختلاف يكون في الفروع؛ فاختلاف المذاهب الفقهية بُني على هذا التّسليم إن صحّ التّعبير، ولهذا قيل: "إنّ أصول النّحو من أصول الفقه"، ولابن يعيش مقولة في ذلك تجيبنا بأمثلة تشرح مبدأ قوّة الفعل ثم الاسم ثم الحرف فيقول: " أصل العمل إنّما هو للأفعال، وإذا عُلِم ذلك فليُعلَم أنّ الفروع أبدا تَنحطّ عن درجات الأصول؛ فلمّا كانت أسماء الفاعلين فروعا على الأفعال؛ كانت أضعف منها في العمل، والذي يُؤيد ذلك أنّك تقول: "زيد ضاربٌ عمرا" و" زيدٌ ضاربٌ لعمرو" فتكون مخيّراً بين أن تُعدّيه بنفسه أو بين أن تعدّيه بحروف الجر لضعفه، ولا يجوز مثل ذلك في الفعل فلا تقول: ضربْتُ لزيد. "[6]

---

(1) التّعريفات لعلي بن محمد الجرجاني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 3، 1988، ص 28.

(2) الغرّة المخفيّة في شرح الدّرّة الألفية، لابن الخبّاز، أحمد بن الحسين، تحقيق حامد محمد العيدلي، دار الأنبار، بغداد، ط1، 1999م، ص 98.

(3) الإنصاف، لابن الأنباري 30/1.

(4) نظرية الأصل والفرع في النّحو، د. حسن خميس الملخ، دار الشروق، 2001 م، ص80.

(5) شرح جمل الزّجاجي، لابن عصفور، على بن مؤمن، تحقيق، صاحب أبو جناح، ط1، وزارة الأوقاف، بغداد 1982م، 1 /550.

(6) شرح المفصل، لابن يعيش، 6/ 78.

ب ـ أصل الإعراب: الاسم هو المعرب بحق الأصل عند البصريين، والفعل المضارع محمول عليه، ويرى بعض الكوفيين أنّ المضارع أصل في الإعراب أيضا[1]، ولأنّ الاسم هو المستحقّ للإعراب يقول الزجاجي: " فكلّ اسم رأيته معربا فهو على أصله، لا سؤال فيه، وكلّ اسم رأيته مبنيا فهو خارج عن أصله؛ لعلّة لحقته فأزالته عن أصله، فسبيلك أن تسأل عن تلك العلّة حتّى تعرفها، وكلّ فعل رأيته معربا فقد خرج عن أصله لعلّة لحقته، فسبيلك أن تسأل عن تلك العلّة حتّى تعرفها."[2]

وبَنى النّحاة على استحقاق الاسم الإعراب؛ أنّ الأصل في الأسماء الصّرف؛ ولهذا فسّروا علل المنع من الصّرف بالفرعيّة، فيكفي أن يجتمع في الاسم علّتان فرعيتان حتّى يمنع من الصّرف؛ كعلتي العلميّة والتأنيث؛ لأنّ التّعريف فرع التّنكير والتأنيث فرع التّذكير.[3]

وينبني على استحقاق الاسم الإعراب "أنّ الإعراب بالحركات الثّلاث: الضّمة والفتحة والكسرة هو الأصل؛ لأنّها أمارات على التّغيير، والإعراب بالحروف وحركات النّيابة فرع."[4]

ج ـ أصل البناء: الأسماء كما رأينا استحقت الإعراب أصلا كذلك رأى النّحاة أنّ الأفعال استحقّت البناء فقالوا:" إنّ الأصل في الأفعال البناء، وقد عارضهم بعض الكوفيين بقولهم:" إنّ الأصل في الأفعال البناء والإعراب".[5] فنتج عن هذا الاختلاف اختلاف في بناء الفعل الأمر وإعرابه؛ فالبصريون قالوا ببنائه لعدم مشابهته الاسم، والكوفيون قالوا بإعرابه؛ لأنّه مقتطع من فعل مضارع مجزوم والأصل في المضارع الجزم.[6]

إنّ الّذي يتّهم النّحو العربي بالمعياريّة؛ إمّا أنّه يجهل معنى الكلمة، أو أنّه ركب الموجة مع المنادين بضرورة تيسير النّحو بإلغاء أصل من أصوله أو ضربه في مظانّه بإلغاء ما يُميّزه عن بقية الأنحاء؛ ألا وهو ظاهرة الإعراب والعمل بمبدأ الأصل والفرع وفي ذلك يقول الأستاذ تمام حسان: "من المظانّ التي يعثر فيها على أصول القواعد تعريفات النّحاة لأبواب

---

(1) التّبيين، للعبكري، ص153.

(2) الجمل في النّحو، للزجاجي، تحقيق علي الحمد، مؤسسة الرسالة، دمشق، ط1990،1م، ص260.

(3) نظريّة الأصل والفرع في النّحو العربي، دحسن خميس الملخ، الشروق ،2001م، ص84.

(4) شرح الكافية لابن مالك، 178/1.

(5) التّبيين للعبكري،153.

(6) الإنصاف لابن الأنباري، المسألة رقم 2،72/524. والتبيين للعبكري، 176ـ 180.

النّحو"[1] كقولهم: الأصل في المبتدأ أن يكون اسما صريحا معرّفا مرفوعا مقدّما على خبره، فهذا الأصل يحتوى على العناصر الّتي تؤدّي بمجموعها إلى الحكم على المبتدأ بأنّه مبتدأ، وحتى وإن كان أصل القاعدة معياري يتّخذه النّحاة مقياسا للصّواب النّحوي؛ إلّا أنّه أصل مرن يتلاءم مع الظّاهرة النّحويّة، إذ قد يجوز الخروج عليه بقيود خاصة: كجواز تقدّم المفعول به على الفعل والفاعل إنْ أمن اللّبس؛ أمّا إن خِيف على أصل القاعدة من اللّبس أو النّقض أو التّعارض مع أصل آخر التزم، كعدم جواز تقدّم الفاعل على فعله لالتباسه بالمبتدأ: كقام زيد "زيد قام" ؛ فزيد في الثّانية مبتدأ وليس فاعل، كما يدّعى أصحاب النّحو الوصفي؛ لأنّ النّحاة قد أصّلوا أنّ مخالفة الأصول لا تجوز.[2]

ونجد النّحاة يقولون: " الأصل في المنادى النّصب[3] ويعدّون المنادى العلم المفرد والنّكرة المقصودة المميّزين بعلامة رفع فرعيين على أصلهما، ويتحقّق إلحاق الفرعين بالأصل بعدهما مبنيين في محلّ نصب؛ ولكيلا يَنْخرِم الأصل بالفرعين التمس النّحاة له عللا تدعمه، وفي ذلك يقول سيبويه:" المنادى منصوب على إضمار الفعل المتروك إظهاره"[4] ولعلّ هذا ما يفسّر قول النّحاة أصل النّداء المفعول به." [5]

العرب تكلّمت على سجيّتها وطبعها فمرّة نصبوا المضاف نحو: يا عبدَ الله، و يا أخانا، والنّكرة حتّى قالوا: يا رجلا صالحا، ومرّة بنو المنادى العلم الفرد على الضمّ ﴿ يا نارُ كوني برداً وسلاما على إبراهيم ﴾[6]، وقد نزل القران مؤيِّدا للغتهم والنّحاة أقاموا صرح علم النّحو على أصول تُقيمُه، فعلّلوا للنّصب وللرّفع؛ ففسّروا حالات البناء والإعراب في المنادى بعوامل أوجبت البناء؛ وهو مناسبة ما لا تمكّن له في الإعراب وهو شبهه بالمضمر؛ لأنّ قولك: يا

(1) الأصول: دراسة أبستمولوجية للفكر اللّغوي العربي، تمام حسان، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1988م ص93.

(2) الإنصاف لابن الأنباري، 1/ 185.

(3) الكتاب، لسيبويه،182/2، وابن السراج، الأصول في النّحو،333/1. وابن الحاجب، الإيضاح في شرح المفصّل، 252/1.

(4)الكتاب، سيبويه، 182/2.

(5) المقتصد في شرح الإيضاح، عبد القاهر الجرجاني، 2/ 753.

(6) سورة الأنبياء ، آية69.

زيد؛ أصله في المعنى: أدعوك وأناديك؛ لأنّه مخاطب، ووضع المخاطب يكون بضمير الخطاب، فلمّا عدلوا عن ذلك المعنى إلى الظاهر كان وضعا له موضع المضمر، فأشبه المضمر فبُني.[1]

فردُّه للأصل أوجب بناؤه على الضّمّ أو نصبه بعامل مقدّر والكوفيون؛ إلّا الفرّاء لهم قول مخالف للبصريين؛ فقد ذهبوا إلى أنّ المنادى العلم المفرد مرفوع بغير تنوين؛ لأنّه لا معرب له يصحبه من رفع أو ناصب أو خافض[2]، فأثبتوا للظّاهرة النّحويّة الواحدة أصلين، وفي ذلك قال الكنغراوي: (المنادى يرفع وينصب بلا عامل)[3]

ونحن نرى أنّ قضيّة ردّ كلّ ظاهرة نحويّة وتفسيرها بالعامل والتّعليل له إنْ كان موجودا أو غير موجود بعلل يصعب فهمها، أو قد تتعارض مع المعنى، قد صعّب النّحو على المتعلّمين؛ لأنّ اللّغة لا تخضع لمنطق العامل والمعمول دائماً، فالأفضل التّخفيف من سيطرة العامل على الفكر النّحوي حيثما ظهر ضعفه لسيبويه.

كما في النّداء فالمنادى العلم المفرد مرفوع، وما أحسن ما قال الكوفيون بلا عامل.[4]

3ـ أصل الباب: نظر النّحاة في أنماط التّركيب النحوية فوجدوها مجموعات من الأدوات تعمل نفس العمل ولكل مجموعة عمل خاص ككاف وأخواتها وإن وأخواتها وواو العطف وأخواتها فروا في كان أم الباب لسعة تصرفها وكثرة استعمالها فردوا كل متشابه إلى أصل واحد وعبروا عنه بـ: (أصل الباب)[5] أم الباب[6] والأصل في الباب[7] ففي باب الجزاء ـ الشرط الجازم ـ اتفقوا على أنّ (إنْ) أصل باب الجزاء (الشّرط) وسائر أخواتها فروع؛ لأنّك تجازي بها في كل ضرب من ضروب الجزاء، وفي النّداء رأى النّحاة أنّ (يا) أصل حروف

(1) الإيضاح في شرح المفصّل، لابن الحاجب، 1/ 252.

(2) الإنصاف، لابن الأنباري، المسألة رقم 45، 1/ 323.

(3) الموفي في النّحو الكوفي للكنغراوي، صدر الدين الاستانبولي، تحقيق محمد بهجة البيطار، المجمع العلمي العربي، دمشق، ص 64.

(4) نظريّة الأصل والفرع، حسن خميس الملخ، دار الشروق، 2001م، ص 95.

(5) شرح المفصل لابن يعيش، 8/ 256.

(6) نتائج الفكر في النّحو للسّهلي، 256.

(7) المقتضب للمبرد، 2/ 46.

النّداء، لأنّها أكثر أحرفه استعمالا، لا يقدّر عند الحذف سواها، لا يُنادى اسم الله عز وجل إلّا بها، يعمّ النّداء بها القريب والبعيد، تقع في باب الاستغاثة والتّعجب والنّدبة وغيرها، تدخل على أيّ...[1]

وفي باب نصب الفعل المضارع نجد أنّ (أن) أصل النّواصب لكثرة استعمالها وتصريفها، ولأنّها المقدّرة عند الحذف.[2]

وفي باب الاستفهام نجد الهمزة أصل أدوات الاستفهام وأم للباب؛ لأنّها حرف عام التّصرف[3] كثير لاستعمال وفي باب النّفي نجد أن "ما" هي الأصل في النّفي، وسائر الأدوات فروع لها؛ لأنّ النّفي بها آكد.[4]

وفي باب القسم نجد أنّ (الباء) أصل لحروف القسم؛ لأنّها حرف الجر الذي يضاف به فعل الحلف إلى المحلوف به، وهي الأصل في التّعدية، ومعناها الإلصاق وتدخل المضمر والمظهر على السواء، وإن كانت واو القسم أكثر منها استعمالا، وفي باب العطف نجد (الواو) أصل الباب؛ لأنّها تفيد مطلق الجمع من غير ترتيب في الأحرف، وغيرها يفيد الجمع مع زيادة معنى، فكان مدلول الواو بمنزلة البسيط، ومدلول غيرها بمنزلة المركّب والبسيط أصل للمركّب[5]

الأبواب كثيرة، وحسبُنا ما ذكرنا، ففيه خلاصة أنّ كثرة الاستعمال وسعة التّصرف عماد تأصيل الباب، وقد وضعوا قاعدة مفادها ألّا يقدّر عند الحذف إلّا الأصل لذلك توسّعوا في أحكامه؛ مثل ما فعلوا مع حرف نصب المضارع (أنْ) ولكنّنا عند تتبّعنا لأصل بعض الحروف نجد تفسيرات مبالغ فيها لا تقوم على دليل تاريخي واضح؛ فعند بحثهم في أصل "أم" قالوا أصلها "أو" أبدلت واوها ميما فتحوّلت إلى معنى (أو) وردّ عليهم أبو حيّان على ابن كيسان تفسيره هذا بأنّها دعوى بلا دليل.

---

(1) شرح المفصل لابن يعيش، 8 /118.

(2) شرح ابن عقيل، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، ط 14/ دار العلوم الحديثة، 346/2.

(3) الأشباه والنّظائر للسيوطي، 3/ 253.

(4) المرجع السّابق، 3/ 12.

(5) شرح ألفية ابن معطي، لابن جمعة الموصلي 1/ 776.

فنلاحظ أنّ العرب تكلّمت والنّحاة فسّرت، ولو بدون دليل فدلّ أنّ في النّحو الكثير من الأحكام القائمة على غير دليل واضح، أو هي أحكام وتعليلات لا طائل من الخوض فيها ولكن لا بأس في أن يُبحث في كلّ شاردة و وواردة في النّحو العلمي، لا النّحو التّعليميّ وقد ولّد هذا اختلاف بين علماء النّحو مقبول فاختلافهم في أصل (سين) التّسويف يبيّن أنّ عملهم هذا قائم على البحث فيه بالدّليل؛ فذهب الكوفيون إلى أنّ (السين) مُقْتطعة من سوف، وأنّ (سوف) أصل والسّين فرع مستدلين بأنّ الحذف بدليل لغة:(سف أفعل) فبقيت السّين في اللّغتين، وهي تشارك "سوف" في الدّلالة على الاستقبال، وذهب البصريون إلى أنّ (السّين) و(سوف) أصلان؛ لأن الأصل في كل حرف يدلّ على معنى ألّا يدخله الحذف، والحذف لكثرة الاستعمال ليس بقياس؛ أمّا اللّغات الواردة في (سوف) فقد تفرّد بها الكوفيين وإن صحّت فهي من الشّاذ الذي لا يعبأ به، وبينهما فرق في المعنى؛ فالأولى للتّصميم والثّانية للتّراخي.[1]

وهذا يدلّ على اهتمام النّحاة بالمعاني النّحوية على حساب الشّكل، وهذا كذلك ردّ على من قال منهم بأنّهم اهتموا بالمبنى على حساب المعنى، فقد رأينا كيف حسم معنى (السين وسوف) الخلاف القائم بين نحاة المدرستين، وإن كنّا لسنا في مقام الحكم بينهما.

وخلاصة القول أنّ هذا الخلاف يمكن الاستفادة منه لو أنّ الدّليل فيه قام على النّقل لا العقل؛ ولهذا وجّه لهم هذا النّقد السّلبي " أنهم يفرضون أوضاعا لغويّة لم تثبت نقلا "[2]

4 ـ أصل الوضع:

وفي هذا يقول الأستاذ حسن الملخ: "وهذا الأصل فيه دليل اهتمام النّحاة بالمعنى، إذ قصدوا به الأصل المجرّد لوضع اللّفظ المفيد أو التّركيب الصّحيح؛ خلافا لتمّام حسّان الذي رأى أنّ أصل الوضع أصل مجرّد لوضع الحرف أو الكلمة أو الجملة؛ لأنّ الحرف أحد أقسام الكلمة فيدخل تحتها، والكلمة قد يكون لها معنى مفيدا: كزيد، أو لا يكون كمقلوبها "ديز" فالأوّلى لها أصل وضع في حين لم توضع الكلمة الثّانية للإفادة "[3]، والجملة تركيب إلّا أنّ

(1) الإنصاف، لابن الأنباري المسألة رقم 92، 2/ 644 –647. والجنى الدّاني للمرادي، 59/ 60.

(2) نظريّة الأصل والفرع، للدكتور حسن الملخ، ص107.

(3) شرح قطر النّدى وبل الصدى، لابن هشام، تحقيق محمد محى الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث بيروت، ص11.

التّركيب أعمّ من الجملة فالمنادى تركيب موضوع بلا عامل؛ فهو تركيب صحيح لكن إنْ قلنا: إنّ أصل الوضع الجملة لا التّركيب الصّحيح اضطررنا إلى تقدير عامل في المنادى؛ لنجعل منه جملة في أصل الوضع؛ فكلّ من الاسم والفعل والحرف فيه دلالة على المعنى محصّل بأصل الوضع."[1]

وللدينوري كلمة قد تفضّ هذا الخلاف إذ يقول فيها: " وليس الاعتبار بما شذّ عن أصله وخرج عن بابه بل على ما في قانون اللّغة وأصل الوضع"[2] والمعنى الذي يكتسبه أصل وضع الاسم أو الفعل يسمّى أصل الوضع اللّغوي وهو جعل اللّفظ دليلا على المعنى وقيل: "هو تعيين اللّفظ للمعنى بحيث يدلّ عليه من غير قرينة إن كان من جهة واضع اللّغة وهو الله سبحانه وتعالى، أو البشر على الاختلاف"[3]، ويمكن أن يكون للكلمة أكثر من وضع نحو: "هند" إذا جعلته اسم رجل أو سيف فلا خلاف في صرفه، وإن سميت به مؤنثا، فالزجاج وسيبويه والمبرد جزموا بامتناعه من الصّرف لكونه مؤنّثا بالوضع اللّغوي والعلمي وغيرهم خيروا فيه بين الصّرف وتركه.[4]

فالبحث في أصل الوضع أمر خطير[5]؛ لأنّ النّحاة ألزموا أنفسهم بأنّ الواضع حكيم فأبوا إلّا أنْ يجدوا لكلّ ظاهرة نحويّة حكمة من ورائها؛ لهذا وجدوا أنّ الفعل والاسم يُردّان إلى أصل واحد ثلاثي، والجملة تردّ إلى واحد هو الإسناد، فوحدة اللّفظ الكلمة، ووحدة التّركيب الإسناد؛ فلمّا كان هذا منهجهم، ولمّا وضعوا أصول قواعدهم اصطدموا بتراكيب لا تقوم على الإسناد؛ لأنّهم ـ العرب ـ لا يحذفون شيئا إلّا وهم يريدون به وجها[6] فلم يستطع معظمهم الاعتراف بتخلّف أصلهم في موضع أو موضعين، مع أنّهم من وضعوا هذا الأصل؛ فإن كان الوضع لله فالأمر خطير يتعارض مع الإيمان بصفاته عزّ وجل، وإن كان الوضع

---

(1) الكليات للكفوي، ص، 756.

(2) ثمار الصّناعة في علم العربيّة للدينوري (الحسين بن موسى) تحقيق حنا جميل حداد، منشورات وزارة الثقافة، عمان ، ط1، 1994 م، ص50.

(3) الكليات للكفوي، ص 995.

(4) شرح الرضي على الكافية، للرضي الاستراباذي، 1/ 132.

(5) نظريّة الأصل والفرع في النّحو العربي، دحسن خميس الملخ، الشروق ،2001م، ص84.

(6) الكتاب لسيبويه، 134/1

للعرب فاختيار الله سبحانه وتعالى للغتهم لحمل القرآن الكريم المعجز دليل على أنّ لغتهم قد بلغت مبلغ الكمال والانتظام، وأنّهم ما خالفوا أصلهم إلّا وهم يريدون به وجها كما قال سيبويه، وخلاصة القول أن أصل وضع التّركيب الإسناد غالبا لا دائما، والنّداء كلام مفيد بلا تقدير محذوف، ومثله شبه الجملة عندما تقع خبرا أو صلة أو حالاً أو صفة.

5 ــ أصل التّقدير:

التّقدير في اصطلاح النّحاة حذف الشّيء مع إبقاء دليل عليه؛ ومثال ذلك عندما تعذّر ظهور علامة الإعراب على الأسماء المقصورة افترض النّحاة أنّ علامات الإعراب موجودة على آخر الاسم المقصور؛ لكنّها حذفت لطارئ صوتي وهو وجود الألف في آخره؛ لأنّه اسم لم يتضمّن موجبا للخروج عن أصله فحقّه الإعراب، كما أوّلوا الجمل التي لها محل من الإعراب بمفرد قدّره أصلا مستحقّا للإعراب؛ فالإعراب التّقديري والمحلّي هدفه ردّ الفرع إلى أصله بالتّقدير ليأخذ حكمه كما قدّر حرف العلّة في المضارع المعتل الآخر المجزوم نحو قوله تعالى: ﴿ ولا تقف ما ليس لك به علم ﴾[1]

ولما أصّل النّحاة أن لا معمول بلا عامل وأن الآثار الإعرابية في الأسماء المعربة والفعل المضارع أمارات دالة على العوامل اضطروا إلى تقدير العامل والأصل في العمل الفعل فقالوا إذا قلت: قام زيد وعمرو؛ فأصله قام زيد قام عمرو؛ فحذفت قام الثّانية لدلالة الأولى عليها وصار الفعل الأول عاملا في المعطوف والمعطوف عليه.[2]

ونتج عن ذلك أخذ النّحاة بأصل الوضع أن قالوا إن الفعل المعتل نحو (قام) أصل وضعه المجرد " قَوَمَ" لأنّهم أصّلوا أنّ الألف لا تكون حرفا من حروف الجذر، والحرف الثّاني من الفعل الثّلاثي متحرّك في أصل وضعه، فوجب أن يقدّر للفعل المعتل أصل مرفوض استعماله، ونتج عن أصل وضع الاسم أن يكون على ثلاثة أحرف فصاعداً أن اضطروا إلى تقدير حرف ثالث محذوف في الأسماء الثّنائية الظّاهرة نحو: (يد وغد وأخ وأب) وغيرها ولمّا قالوا أنّ أصل وضع الجار والمجرور؛ لأن لا يسند إليه قدروا في مثل قولنا: زيد عندك؛ أنّ

(1) سورة الإسراء، آية 36.

(2) شرح المفصل، لابن يعيش 3/ 75.

أصله زيد استقرّ عندك، ثم حذفت استقرّ لدلالة الظّرف عليها وفي مثل قوله تعالى: ﴿ و لقدا اصطفيناه في الدّنيا ﴾[1] قدّروا الموصوف الحياة ليقوم مقامها الصّفة " الدنيا."

وفي التّقدير أيضا قالوا: لا يقدّر إلّا الأصل، و لاسيّما إذا كان الأصل أصل الباب فيقدّر جمهور النّحاة (أنْ) مضمرة بعد لام التّعليل في قولنا: جلست لأستريح؛ والأصل: لأنْ أستريحَ[2] وهناك نوع من التّقدير يتمّ بالتّحويل[3] كقول النّحاة: "إن التّمييز في قوله تعالى: ﴿ واشتعل الرأس شيبا﴾[4] محوّل عن الفاعل لغرض ما؛ فالأصل(اشتعل شيب الرأس)، وأمثلة التّقدير كثيرة اكتفينا بعرض قدر منها قصد توضيح كيف يثبت النّحاة أصولهم؛ وحتّى لا تتعارض ظاهرة نحويّة أو صرفيّة مع أصولهم قدّروا فيها أن أصل الوضع كذا وكذا؛ ولكنّنا نلمس في بعض تقديرهم حكمة ومقصدا قصدوه بالتّقدير؛ ومثال ذلك أنّهم عندما قدّروا المضمر الذي إذا أظهر تغيّر الكلام عمّا كان عليه قبل إظهاره؛ كالمنادى الذي إذا أظهر فعله تغيّر الكلام من الإنشاء إلى الإخبار كقولنا: يا محمّد ـ أدعو محمّدّا.

فعندما بَوّبُوا النّحو أو نقول تعرّفوا على نظامه وقواعده؛ جعلوا لتعلّم اللّغة قواعد تحفظ هذا النّظام والاتّساق، وعندما أسّسوا لنحو المفردات؛ ليس معناه أنّهم قاموا بصبّ اللّغة في قوالب سمّوها قواعد؛ وإنّما كانت الغاية التّوصل لطريقة مُثلى في تعليم اللّغة:

صحيح أنّ الكلمة تخضع لمكوّن دلالي معجمي، هو الأصل (أصل الوضع) أو الاستعمال الأصلي للكلمة قبل أن تتفرّع عنه معاني أخرى يكسبها قيمة رمزيّة تسند إلى الكلمة بعد التّواضع عليها، وتكون في الأغلب الأعمّ مشتركة بين جميع مستعملي اللّسان الواحد والاختلاف في الوظيفة له تفسيره، وهو أنّ تغيّر الدلالة يؤدي إلى تغيّر الوظيفة كما يؤدّي تغيّر المبنى إلى تغيّر المعنى؛ لكن مالم أجد له تفسيرا هو ما ورد في أمثلة كثيرة ندرّسها

(1) البقرة، آية 130.

(2) المقتصد في شرح الإيضاح لعبد القاهر الجرجاني، 174/1.

(3) ظاهرة التّحويل في الصّيغ الصّرفية، لمحمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، 1986م، ص10.

(4) سورة مريم آية 64.

للطلبة في باب:(الفاعل أو نائب الفاعل) اللّذان سدّا مسدّ الخبر؛ والتي تحمل جميع محلّاتها نفس دلالة الكلمات؛ إلاّ أنّ الوظيفة الإعرابية قد تغيّرت، والأمثلة التّالية توضح ذلك:

– أقائم أخواك؟ – أقائم أخوك؟

– أمضروب أخوك؟

– أمضروب أخواك؟

قد يكون لتعدّد الأوجه الإعرابيّة والتي تخصّ التّركيب الواحد راجعا إلى: تعدّد احتمالات المعنى المراد من التّركيب، كما يرجع أحيانا إلى تعدّد لغات العرب تبعا لاختلاف القبائل والموقع الجغرافي.

وبقليل من القراءة المتأنية الواعية في تراثنا النّحوي والتي تبحث عن الحقيقة لا غير يدرك القارئ أنّ الأوائل نقلوا اللّغة سماعا من مصادر موثوقة ومتعدّدة أوّلها القرآن وثانيها الشّعر العربي وثالثها من كلام العرب الثّقاة الذين سكنوا البوادي، وأنّهم أجروا عليها قواعد الاستقراء التي هي من مبادئ كلّ علم مضبوط وقاسوا على أصول كثيرة قد تمّ ذكرها، وقد قام نحو البصرة على القياس بالكثرة ، ونحو الكوفة لم يعتمدوه بل قاسوا نحوهم على القلّة وإن وجد منها شطر بيت مجهول القائل؛ لهذا وقع الخلاف في بعض الفروع ، ولكن لا ننسى أنّه نشأ في زمن الاحتجاج الذي لا يخرجها من الفصاحة ورأينا كيف أنّ فكرة العامل والمعمول ما هي إلا نتيجة ما يعرف بانزياح اللّغة واختلاف اللّغات أحيانا وحتى وإن شابها بعض تمحّل وتعسّف النّحاة في بعض التّأويلات؛ والتي مردّها ربما كون اللغّة العربيّة تميّزت بظاهرة الإعراب دون غيرها، وأمام هذا الكم الهائل من القواعد وكثرة الأحكام التي قد ترهق الباحث فما بالك بالطالب المبتدئ، وعليه ندعوا مع من دعوا إلى ضرورة التّخفيف من وطأة العامل وكثرة التّعليلات التي لا طائل من ورائها سوى الوقوع في الخلاف الذي إن طال فإنّه لا يحفظ تراثا ولا يلحق تطوّرا، وقد رأينا كذلك أنّ فكرة الأصل والفرع لها ما يبرّر وجودها فالإنسان جُبل على طلب الحكمة من كلّ علم، وقد يسألك طالب في مثل قولنا: نمت طويلا (طويلا) نابت عن المفعول المطلق أم عن ظرف الزّمان(المفعول فيه) لأنّها تحتمل الوجهين، نمت نوما طويلا أو نمت زمنا طويلا؛ فاللّغة كما قيل حمّالة أوجه.. ومع على مدرسيها أن لا يجعلوا من الإعراب غاية لهم بل يأخذوا منه ما تحصل منه الفائدة دائما.

الفصل الثّاني: الدّرس النّحوي والدّرس اللّساني الحديث

المبحث الأول:
الدّرس النّحوي والدّرس اللّساني العربي الحديث

أوّلا: لمحة عامة عن اللّسانيات العربيّة.

ثانيا: إيجابيات وسلبيات الانفتاح عن الآخر.

ثالثا: الدّعوة إلى الإصلاح والتّيسير.

رابعا: إثبات علميّة النّحو العربي.

هل استفادت اللّغة العربيّة من الفكر اللّساني الغربي؟

هذا ما سنحاول الإجابة عنه من خلال تطرّقنا لآراء بعض المعاصرين الذين رأوا فيه البديل للارتقاء بالعربية، وآراء الرافضين(المحافظين) له رفضا تاما، كما سنذكر بعض الآراء التي وقفت موقفا وسطا تدعو فيه إلى إعادة قراءة التّراث على ضوء ما تمليه الدّراسات العربيّة الحديثة، أو ما كشفت عنه مناهج لغويّة غربيّة متطوّرة؛ فبين مرحب ورافض ومتحفّظ سنحاول الخروج ولو بتصور عام للوضع اللّغوي المعاصر في ضوء التّيارات والمناهج الوافدة وقبل الخوض في الموضوع يستحسن أن نلقي لمحة عن واقع اللّسانيات العربيّة.

أوّلا: لمحة عامة عن اللّسانيات العربيّة.

كانت الدّراسات اللّسانيّة العربيّة حتّى القرن التّاسع عشر وأوائل القرن العشرين منغلقة على ذاتها، حتّى جاءت فترة البعثات العلميّة إلى خارج أوطانها خاصّة إلى أوربا وأمريكا وروسيا ثم فترة قدوم المستشرقين للتّدريس بالجامعات العربية(بعد خروج الاحتلال) وكان لدور ترجمة المُؤلَف الغربي إلى العربي، ودور المشاركات في المؤتمرات والنّدوات العلميّة المقامة في الغرب،[1] ولاتصال العرب المعاصرين بالغرب منتصف القرن العشرين عن طريق البعثات العلميّة الأثر الواضح على فكرهم الخاص، بعد ما اطّلعوا على المناهج اللّغويّة المطبّقة هناك، والتي فيما بعد عادوا بها إلى بلدانهم لتطبيقها على اللّغة العربيّة فقوبلت دعواهم بالقبول والرّفض.

أمّا البعثات العلميّة فقد كانت البداية مع ثلّة من الأساتذة نذكر منهم الأستاذ حسن توفيق العدل(ت 1908م) وكتابه تاريخ آداب اللّغة العربيّة الصّادر سنة 1897م والأستاذ جرجى زيدان(ت 1914م)، وكتابه تاريخ آداب اللّغة العربيّة الصّادر(1911م-1914)[2]، فقد كان الأول على دراية بالغة بالألمانية مطّلعا على جهود مستشرقيها، وكان الثّاني على إلمام كبير باللّغات السّامية وباللّغتين الإنجليزيّة والفرنسيّة، وبعد اطّلاعهما على ما كتب في الغرب عن

(1) ينظر المناهج اللّسانية الغربيّة الوافدة ومدى تأثيرها على الدّراسات اللّسانية العربية المعاصرة أ. د ـ عبد الرحمن بن حسن العارف جامعة القرى معهد اللغة العربية ، مكة المكرمة، مقال نشر في مجلة الخبر اللّسانية وخصائص اللّغات كلية الآداب واللّغات بجامعة الأغواط ، ص11و 12.

(2) علم اللّغة واللّسانيات في الثقافة العربية الحديثة، محمود السعران دار المعارف بمصر، 1962م، ص21.

النّظريات اللّغويّة ظهر لجرجي زيدان كتابين في اللّسانيات؛ الأول بعنوان: (الفلسفة اللّغوية والألفاظ العربيّة) تكلّم عن طبيعة اللّغة ووظيفتها وطرق تدريسها، والكتاب الثّاني بعنوان: (اللّغة العربيّة كائن حي) صدر سنة 1904م، يعرض فيه بعض النّظريات اللّغويّة السّائدة في أواخر القرن التّاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وقد كان للمشاركات العربيّة في النّدوات والمؤتمرات العلميّة بالدول الغربيّة، والتي كانت موضوعاتها حول الدراسات الإسلاميّة بصفة عامة(اللّغة، التّخفيف، التّراث العربي، الدّراسات المقارنة)، فقد ألقى حنفي ناصف 1886م في مؤتمر العلوم الشّرقية بفيينا بحثا عن مميزات لغة العرب والذي عُدّ اتجاها جديدا في تطبيق المنهج العلمي على بحوث اللّغة العربيّة ولهجاتها.[1]

وقد عرفت مصر قبل أي بلد آخر المناهج والاتّجاهات اللّسانيّة الحديثة، وخاصة المنهج البنوي والمنهج المقارن، مع إنشاء الجامعة العربيّة المصريّة سنة1908م، وكان للرّحلات العلمية دور في انتشار المنهجين في بقيّة أقطار الدّول العربيّة، وكذلك البعثات الطّلابيّة إلى الجامعة المصريّة الذين تأثّروا بهذه المناهج الوافدة.[2]

وأمّا المغرب فقد دخلها علم اللّسانيات مطلع العام 1970م على يد أساتذة تلقوا علومهم اللّغويّة بفرنسا، كالدّكتور الفاسي الفهري في المغرب، والدّكتور عبد الرحمن الحاج صالح في الجزائر، والدّكتور صالح الرمادي في تونس، فعلى يد هؤلاء الأساتذة خضعت اللّغة العربيّة لمنهج بحثي علمي جديد؛ كالمنهج الوصفي، أو التّاريخي، أو المقارن، أو الأسلوبي، أو البنيوي، أو التّوليدي التحويلي، أو الوظيفي، أو التّداولي، أو الشّكلي، أو التّوزيعي ... الخ وكانت مؤلّفاتهم تخدم في هذا الاتجاه حاملة مرّة معول الهدم والثّورة على القديم، ومرة بطرح بديل في دراسة اللّغة العربيّة بمنهج وصفي أو توليدي تحويلي أو وظيفي، وباستعمال لمصطلحات تحمل في ظاهرها التّجديد، وفي باطنها ما هو إلاّ قديم أعيد تسميته بمصطلحات جديدة، وكمثال على ما نقول نّأخذ تحليلهم الوظيفي وتعريفهم للمنادى فيقولون: المنادى تحليله الوظيفي التّام(أداة نداء+ منادى مرفوع أو منصوب وجملة النّداء مركّبة

(1) محاضرات عن حنفي ناصف كاتبا وباحثا، محمد خلف الله أحمد، معهد الدراسات العربية العالمية القاهرة {د.ت}، ص38.

(2) نفس المرجع ص39.

وتتكوّن من أداة نداء ومنادى(غير ظاهر في البنية السّطحيّة) ومنادى ومضمون نداء "جواب نداء"، وفي الجملة يرون أنّها أربعة أنماط:

جملة الفعل: يرسم لوحةً.

وجملة الحدث: يستيقظ.

وجملة السّمة(الصّفة): الفتاة نشيطة.

وجملة التّرتيب: الرّياض عاصمة المملكة العربيّة السّعوديّة. فأنت أمام نحو وظيفي كم يسمّيه أحمد المتوكّل وسيمون دك لا يختلف عن النّحو العربي القديم إلّا في تغيير المصطلحات فأين البديل؟[1]

وكانت تلك المؤلفات تعتمد مرجعية جديدة؛ وهي المرجعيّة العربيّة الحديثة الثائرة هي بدورها على كل قديم، وينتهي الدكتور عبد الرحمان بن حسن العارف مقالته بذكر إيجابيات وسلبيات الانفتاح على الآخر سنورد منها ما يخدم بحثنا.[2]

ثانيا: إيجابيات وسلبيات الانفتاح عن الآخر.

فأمّا الإيجابيات فيراها من جانب التّفتح عن الآخر، وتقارب الثّقافات والتّحاور مع الآخر لمعرفة واقع الفكر اللّغوي العربي مع مثليه الغربي.

وأمّا السّلبيات فيذكر منها:

– النّظرة الدّونيّة للتّراث اللّغوي العربي والانتقاد اللّاذع له.

ومن سلبيات الانفتاح يضيف الدكتور عبد الرحمن حسن كذلك:

– عدم إدراك النّتائج المترتّبة على التّمثّل النّظري لمقولات اللّسانيات الوافدة، فكان أن حُمّلت أحيانا على غير وجهها الصّحيح، أو تجاوزت تلك النتائج حدود المقدّمات، وذلك أدى إلى ضبابية الرّؤية، وعدم سلامة التّقييم.

– الانفتاح الغير ممنهج على تلك النّظريات الغربيّة، ومحاولة تطبيقها على اللّغة العربية دون مراعاة لخصوصيتها.

---

(1) من كتاب (المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي.. الأصول والامتداد) للأستاذ الدكتور أحمد المتوكل، منشورات دار الأمان الرباط، 2006، ص75.

(2) ينظر: اللّسانيات في الثقافة العربيّة وإشكالات التّلقي، د. حافظ إسماعيلي علوي، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1،2007م، ص83.

وفي الموضوع يقول الدكتور طيب دبه:[1] "حينما نتتبّع ما قدّمه اللّسانيون العرب المحدثون خلال استثمارهم للمناهج اللّسانيّة الغربية نلحظ التّباين في مدى صلاحيّة تلك المناهج لدراسة اللّغة العربيّة، والسّبب في ذلك يرجع إلى أنّ العربيّة تستند في تركيب وحدتها صرفيا ونحويًّا إلى صياغة مبنويّة تقوم آلية عملها على ظاهرة الاشتقاق".

والاشتقاق في العربيّة هو قوام نظامها الصّرفي وعمدته، ومبدأ مهم من مبادئ نظامها النّحوي من حيث أنّه يقدّم له قرينة من قرائنه اللّفظيّة هي قرينة الصّيغة، مثلما بيّنه تمّام حسان.[2] ويثبت الدكتور دبه الطيب عدم صلاحيّة تلك المناهج على نظام العربيّة بأمثلة كثيرة نورد منها ما يخدم بحثنا، وقد اخترت منها قوله:

" إنّ هناك أصوات بشريّة لا تقبل التّحليل إلى قطع مثل: الصّراخ والتّوجّع، كما هو أيضا في أصوات الحيوانات، وقد عمد مارتينيه في غضون تأسيسه لمبدأ التّقطيع إلى اتّخاذ مفهوم المونيم بدلا من مفهوم الكلمة؛ لأنّ مفهوم الكلمة يقوم على تصوّر سطحي يبدو عاجزا عن الوصف العلمي الدّقيق لحدود الوحدات اللّسانيّة، فالكلمة قد تشير إلى أكثر من مونيم مثل كلمة: (Auto– route) التي تشير إلى مونيمين هما:route, Auto أو كلمة:(partirons) التي تشير إلى ثلاثة مونيمات هي:part, ons, ir ؛ هذا وقد نجد مونيما واحدا موزعا عبر كلمتين أو أكثر كما هو الحال في المونيم المنفصل(monème discontinu) ومثاله مونيم الجمع في: (Les animaux) الذي يحقّقه كل من حرف: S و اللّاحقة :AUX[3]،إذا

(1) من مقال بعنوان: "من خصائص التّركيب النّحوي في اللّغة العربيّة" د. الطيب دبه نشره في مجلة مخبر اللّسانيات التّقابليّة وخصائص اللغات كلية الآدب واللغات بجامعة الأغواط ، وألقاه في ملتقى دولي كان موضوعه: دراسة اللّغة العربيّة وتدريسها بين التّراث اللّغوي العربي والدّرس اللّساني الحديث، وقد حضرت أعمال المؤتمر الدولي المنعقد يومي 17و18 من أبريل، من عام 2012م ، بالتّنسيق مع قسم اللّغة والأدب العربي بجامعة عمار الثليجي بالأغواط، ص92.

(2) ينظر: اللّغة العربية معناها ومبناها، ص 178.

(3) نقلا عن د.دبه الطيب: les editions de Minuit Essais linguistique,S , Hjelmslev louis .paris1971 p.113

فيعتبر التّقطيع الأول المتعلّق بالمونيمات أهم المجالات المبرّرة للتّباين والاختلاف بين اللّغات، وهذا ما أشار إليه يالمسليف حينما تحدّث عن الجدوى من دراسة أنظمة اللّغات.[1]

ويضيف بأنّ سبب عدم صلاحيته في تحديد نظام اللّغة العربيّة كونه ملائما لدراسة البنية الصّرفيّة والنّحويّة لدى اللّغات الأوروبيّة؛ كون وحدتها تصاغ بواسطة الإلصاق لا الاشتقاق

فإنّه في العربيّة لا يبدو ملائما إلاّ في الوحدات التي هي من قبيل العلامات أو التي هي من قبيل المبنيات، وهي قليلة إذا ما قيست بالوحدات التي هي من قبيل الصيغ الاشتقاقية تلك التي تمثل أغلب الوحدات في اللّغة العربيّة.

ويصرّح في آخر بحثه قائلا*: "والواقع أنّ أحسن مبادرة للتّنظير اللّساني الخاص بنظام العربيّة؛ هو إعادة قراءة التّراث اللّغوي العربي في ضوء النتائج التي توصّل إليها الدّرس اللّساني الحديث، ولكن مع مراعاة الفوارق المثالية في الأسس الأبستمولوجيّة التي ينطق منها كلّ منهما، ومع مراعاة الاختلاف البيّن بين العربيّة وسائر لغات العالم[2].

ويسانده الرأي كذلك الدكتور بوشيبه عبد القادر حين يقول في مقال نُشِر بذات المجلة المشار إليها سابقا بقوله:" إنّ مشروع النّظريّة اللّسانية العربيّة المعاصرة المنشود؛ لا يتحقّق إلاّ في ظلّ العودة الواعية للإسهامات اللّغويّة لأسلافنا المفكرين في التّراث اللّغوي العربي، ولا يستقيم ذلك إلاّ بمقابلة هذا الموروث بما حقّقته النّظرية اللّسانية الغربيّة، واستوعبنا مادتها استيعابا واعيا وحاولنا تكييف هذه النّظريات مع خصوصيات اللّسان العربي في المجالات المختلفة بإسقاطات منهجيّة على التّراث اللّغوي العربي.[3]

ثالثا: الدّعوة إلى الإصلاح والتّيسير.

وممّا لا شكّ فيه أنّ المرجع الفاعل في تفكير دعاة الإصلاح والتّجديد؛ الذين كادوا أن يُكونوا اتجاها ضاغطا على كلّ دارس للتّراث، هو "ابن مضاء". واللّافت للانتباه أنّ كثيرا من أمّهات المسائل التي طُرحت كأفكار بديلة ليست جديدة على النّحو والنّحاة، بل إنّها للقدماء،

---

(1) المرجع السابق ص102.

(2) المرجع السّابق، ص91-107.

(3) ملامح المنهج اللّغوي الحديث في فكر ابن جني اللغوي، د. بوشيبة عبد القادر ص114.(من مقال شارك به في أعمال المؤتمر الدولي المنعقد يومي 17-18 أبريل من العام 2012 بالتنسيق مع قسم اللغة العربية والأدب العربي بجامعة عمار الثليجي بالأغواط).

ففكرة الحركة الخفيفة عند الوصل ودرج الكلام هي "لقطرب"، وفكرة إعراب الأسماء السّتة بحركات مَمْطُولة فكرة قالها " المازني"، وفكرة المتكلّم هو الذي يُحدث الإعراب فكرة "ابن جني"، وفكرة القرائن والتّعليق هي "للجرجاني"، وفكرة الرفع علم الفاعليّة والجر علم الإضافة فكرة "للزمخشري"، وفكرة العمدة والفضلة فكرة "الرضي الاستيراباذي"، وصاحب فكرة إلغاء نظرية العامل هو "ابن مضاء"، وهو النّحوي الوحيد من بين أكثر من ألفي نحوي ذكرهم "السّيوطي" في كتابه "البغية"، الذي وقف هذا الموقف السّلبي إزاء النّحو العربي.[1]

حاول تمّام حسان من خلال مفهومه للنّظام النّحوي هدم قاعدة الإعراب فرع المعنى، وقد فسّر هذه القاعدة؛ بأنّ الإعراب فرع المعنى الوظيفي، وليس فرع المعنى الدّلالي الذي هو مجموع المعنى الوظيفي والمعنى المعجمي والمعنى المقامي؛ لكنّه يقول مثلا: "يتوقّف إعراب نصّ ما على وظائف الأصوات ووظائف المباني ووظائف القرائن ونظام العلاقات؛ فلا يفصل في الذهن بين كلّ ذلك إلّا لأغراض التّحليل اللّغويّ؛ أمّا في التّركيب فلا فصل "[2]

وقد عزّز قوله هذا بإنشائه لجملة أو نسقا هرائيا محاولا تحليله إعرابيا انطلاقا من أنّه إذا اتّضح المعنى الوظيفي أمكن إعراب الجملة دون حاجة إلى المعجم أو المقام، وتفسيره لهذا أنّ المعنى الوظيفي هو الثّمرة الطّبيعيّة لنجاح عمليّة التّعليق أو العلاقات السّياقية، وهذا المثال هو:" الأفكارُ الخضراءِ بدون لونٍ تنامُ بعنفٍ"، وقد سبقه إلى نسج هكذا مثال تشو مسكي في مثاله الشّهير الذي حاول فيه أن يثبت مبدأ الصّحة النّحويّة.[3]

فنظرة الأستاذ تمام حسان إلى أنّ الإعراب فرع المعنى الوظيفي لا الدلالي؛ فيه إجحاف للحقيقة التي يرى العقاد أنّها دعوة للهدم دون البناء، فيقول العقاد ردا على دعاة التّجديد: « من علامات الانحراف البعيدة عن الوجهة أن يحسب المجدّدون أنّهم سينتهون يوما إلى لغة خالية من القواعد والأصول، أو أن تفسّر حملة التّيسير هذه على أنّها دعوة لانسلاخ اللّغة

(1) تيسير النّحو ترف أم ضرورة؟ محمد صاري، مجلة الدّراسات اللّغويّة، مركز الملك فيصل للبحوث والدّراسات الإسلاميّة، المجلد الثالث، العدد الثّاني، يوليو– سبتمبر 2001، ص163.

(2) اللّغة العربيّة معناها ومبناها، تمام حسان ، ص231.

(3) المرجع السّابق، ص231.

من قواعدها؛ فالفرق واضح بين التّيسير والتّهديم الذي يدعو إليه من لا يرى في قواعد اللّغة العربية ونحوها إلّا عبئا في سبيل الانطلاق الفكري والإبداع الأدبي »[1]

ثم إنّ تصوّر القدماء لموضوع التّيسير* يختلف تماما عن تصور المحدثين، فالقدماء لم تكن بينهم خصومة تذكر حول هذا الموضوع، والتّبسيط في نظرهم وأعمالهم قائم على الانتقاء من جملة النّحو العلمي، وتجنّب الإطالة والتّعمّق في ذكر القواعد، والاستعانة على توضيحها بالأمثلة والتّقليل من الشّواهد، والوقوف عند حدود العلّة الأولى، وتجنّب الشّاذ والنّادر، والتّمييز بين المستويات التّعليميّة...

أضف إلى ذلك، أنّهم كانوا على وعي بضرورة وجود مستوى من المؤلفات النّحويّة المختصرة والميسّرة إلى جانب مطوّلاتهم وموسوعاتهم العلميّة، وهو ما توحي به عشرات العناوين من متونهم ومختصراتهم، فبعضها يسمّى الواضح، وبعضها يدعى الوجيز، وبعضها الآخر يعرف بالمقدّمة أو المدخل...الخ، وغير ذلك من العناوين التي توحي في وضوح لا يقبل الشّكّ أنّ تلك العصور لم تخل من نحاة ومربين ومعلمين ألّفوا ما قرّب الطريق إلى حدّ ما على المتعلّمين.

ولعلّ ما يؤخذ على هذا النّوع من التّأليف، أنّ بعضه لم يكن منظّما بشكل يصلح مباشرة للتّدريس، وأنّ بعضه الآخر موجز، بل مفرط في الإيجاز حتّى كاد يُعدّ من جملة الألغاز[2]

وهنا أورد قولا للدكتور محمود أحمد السّيّد يردّ فيها على من يربط صعوبة النّحو بالنّحو ذاته فيقول: " إنّ معرفة القواعد ليست هي الأمر الهام، وإنّما الهام هو مراعاتها، والنّحو لا يملك الوسيلة إلى خلق الكاتب الجيّد، كما أنّه لا يخلق قواعد الكلام، ولكنّه يكتشفها

(1) ينظر: أشتات مجتمعات في اللّغة والأدب، دار المعارف، ط 8، القاهرة، 1970م، ص51.

*هناك فرق بين المصطلحات التّالية: تيسير وتبسيط، وبين إصلاح وتجديد؛ فالتّيسير يعني تبسيط الصّورة التي يعرض بها النّحو على المتعلّم؛ أمّا الإصلاح والتّجديد فيعني محاولة التّغيير الجذري في الأصول التي قام عليها النّحو العربي.

(2) النّحو التّعليمي في خمسة قرون: بحوث لغوية وأدبية، د. علي أبو المكارم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية 1984. والنّحو التّعليمي حتى منتصف القرن التّاسع الهجري، مجلة معهد اللّغة العربيّة، العدد07، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 1984.

ويسوّغها ويشرحها، ومن الأمور المتّفق عليها أنّ السّلامة اللّغويّة هي الصّفة الضّروريّة الأولى لكلّ ما يكتب.[1]

والسّلامة اللّغويّة ووضوح المعنى هو ما قامت عليه كلّ لغات العالم، وكون الحركة الإعرابيّة خاصيّة تميّزت بها اللّغة العربيّة دون سائر اللّغات فهذا قد زادها جمالا على جمال وإذا كان النّحو الوظيفي قد أعاب على النّحاة القدماء اهتماهم الزائد بالحركة الإعرابيّة التي خلّفها العامل في المعمول؛ والتي شغلت جُلّ تفكيرهم؛ فإنّ القليل من التّأمل في نظام اللّغة العربيّة النّحوي سيكشف أنّ الحركة الإعرابية تكاد تكون أخصّ خصائصها وأظهر ظواهرها وأدلّ الأدّلة على عدد كبير من فضائلها؛ فإليها يرجع الفضل في تقليص الرّتب المحفوظة والاستغناء عنها، وعلى ضوئها تتحقّق المعاني، وتتحدّد وجوهها، وبسببها تنفتح العبارة على العديد من الوجوه المعنويّة والجهات التأويلية والتّقديرات الاحتماليّة إنْ على المستوى التّركيبي أو الاستبدالي.[2]

والحركة الإعرابيّة تمنح المتكلّم مرونة في التّوسع في التّعبير عن مختلف المعاني التي يريدها مثلا نقول:

" قطعتُ الطريقَ حتّى آخرَه"، " قطعتُ الطريقَ حتّى آخرُه"، "قطعتُ الطريقَ حتى آخرِه" المُلاحِظ للعبارات الثّلاث لا يجد فرقا إلّا في المبنى (أي ما كان من تغيّر في حركة الرّاء من الآخر)؛ ففي الجملة الأولى اللّفظ: (آخرَه) معطوف على الطّريق، وفي الثّاني: (آخرُه) مبتدأ من جملة استئنافية تقديرها (حتى آخرُه قطعتُه) والمعنى في الجملتين الأوليتين: قطعتُ الطريق وقطعتُ كذلك آخرَه وفي الثالثة (آخرِه): اسم مجرور بـ "حتّى" التي تكون للغاية، والمعنى: قطعتُ الطريقَ إلى غاية آخره؛ إمّا بتقدير معنى للغائية تكون فيه لفظه (آخره) مشمولة في المقروء وإمّا بتقدير تكون فيه غير مشمولة في المقروء.

ولمزيد من البيان أثر الحركة الإعرابيّة في انفتاح الكلام وتوجيه معانيه نستعرض نصّا لعبد القاهر ينتقد فيه تحليل النّحاة لبيت من الشّعر على غير مراد الشّاعر تعسّفا لا غير،

---

(1) تطوير مناهج تعليم القواعد النّحويّة وأساليب التّعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي د/ محمود أحمد السيد، تونس،1987م، ص42/41.

(2) تطوير مناهج تعليم القواعد النّحويّة وأساليب التّعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي د/ محمود أحمد السيد، تونس،1987م،ص91-107.

فيقول: ومن العجيب في هذا المعنى قول ابن النّجم:

قدْ أَصْبَحَتْ أُمُّ الخِيارِ تَدّعِي عَلَيّ ذَنْبًا كُلّهُ لَمْ أَصْنَعُ[1]

قد حمله الجميع على أنّه أدخل نفسَه من رفع (كل) في شيء إنّما يجوز عند الضرورة من غير إن كانت به ضرورة. قالوا: لأنّه ليس في نصب (كل) ما يكسر له وزنا تمنعه من معنى أراده، وإذا تأملت وجدته لم يرتكبه ولم يحمل نفسه عليه إلّا لحاجة له إلى ذلك، و إلّا لأنّه رأى النّصب يمنعه ما يريد، وذلك أنّه أراد أنّها تدّعى عليه ذنبا لم يصنع منه شيئا البتة لا قليلا ولا كثيرا ولا بعضا ولا كلاّ، والنّصب يمنع من هذا المعنى، ويقضي أن يكون قد أتى من الذنب الّذي ادّعته بعضَه، وذلك إنّنا إذا تأملنا وجدنا إعمال الفعل في (كل) منفي لا يصلُح أن يكون إلّا حيث يراد أنّ بعضا لم يكن؛ نقول: (لم ألق كلَّ القومِ، ولم آخذ كلَّ الدراهمِ) فيكون المعنى أنّك لقيت بعضا من القوم، ولم تلق الجميع، وأخذت بعضا من الدراهم، وتركت الباقي.[2] وفي الحقيقة هذا يعكس مدى أهميّة الحركة الإعرابيّة في قلب المعنى تماما.

وفي موضوع آخر يقول: إنّ فهم المنهج العربي في أيّ علم من العلوم العربية التّراثيّة ينبغي أن يُلتَمس من داخل الحياة العقلية العربيّة ومن خلال المناخ العقلي الذي نشأ وتطور وتأصّل في ظل القرآن؛ فمن المعلوم أنّ علماء العربية إنّما تصدّوا لهذه العلوم خدمة للقرآن فهما وتفسيرا وإعجابا، فقد بدأوا مشوارهم العلمي معياريين وانتهوا في القرون الأخيرة وصفيين.[3]

ثالثا: إثبات علميّة النّحو العربي.

وهل المعياريّة حسب وصفهم تنفي عن النّحو العربي القديم صفة العلميّة؟ وهل اتّسم النّحو العربي القديم بالعلميّة التي نفاها عليه بعض الدّارسين اللّغويين المعاصرين من الغرب ومن

---

(1) هذا البيت من مشطور الرجز؛ وهو لأبي النجم العجلى وأم الخيار زوجته، وكانت تعيب عليه صلع رأسه لكبر سنه وكانت ابنة عمه، ينظر: ينظر كتاب سيبويه تصنيف منهجي وتحقيق علمي 69/1، الخصائص1/292 ، 3/61، شرح المفصل 30/2، 6/. و ديوان ابن النّجم 132ص.

(2) دلائل الإعجاز، ص 283-284.

(3) تطوير مناهج تعليم القواعد النّحويّة وأساليب التّعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي د/ محمود أحمد السيد، تونس،1987م ، ص114.

العرب؟ وهذا يجيبنا عنه من انشغل بدراسة النحّو العربي من جانبه العلمي فالتّفكير العلمي وصف للانتقال المنهجي المعلّل المدروس بين جزئيات القضيّة العلميّة؛ ذلك أنّه يحوّل الإحساس بمشكلة علميّة ما إلى عمل معرفي علمي يبدأ من تحديد المشكلة، ثم تحليل معطياتها وجزئياتها، ثم تفسيرها[1]

وكلّ علم كتب له البقاء والاستمرار؛ إلّا وتمتّع بالخصائص العلميّة الثّلاث:

- الضّبط في القواعد والقوانين.
- التّفسير في الكليات والجزئيات التّطبيقية والنّظريّة.
- التّوقع لما يمكن أن يطرأ على المنظومة العلميّة من تغيرات في المستقبل.

وحتّى نثبت علميّة النّحو العربي نطرح هذا السّؤال الملح، هل توفّرت الخصائص الثّلاث المذكورة سالفا في علم النّحو العربي القديم؟ هل فيه من التّفكير العلمي ما يدل أنّ بناة صرح النّحو العربي كانوا على دراية بالمشكلة العلميّة التي تحوّلت فيما بعد إلى عمل معرفي علمي محللين معطياته وجزئياته مفسرين لكلّ ظواهره ثم معمّمين؟

ولقد ذكرنا في التّمهيد أسباب الوضع، وكلّ المقدّمات الضّروريّة لظهور النّحو، وكيف تبلورت المشكلة حتّى أصبحت ظاهرة لأصحاب العقول، وحتّى أصحاب القرار الذين ساهموا ولو بتشجيع واصفي اللّبنات الأولى بضرورة تقعيد اللّغة العربيّة.

فالمشكلة العلميّة موجودة وهي شيوع اللّحن وخوفهم من ضياع ما تمتاز به اللّغة العربيّة، فحدّد النّحاة الأوائل المشكلة، واستخدموا تقنية العيّنة الأوليّة ثم العيّنة الموسعة في استقراء علمي مدروس للنّصوص التي تصلح لاستخلاص القواعد منها بمنهج علمي تمثّل في فرز الأبواب والمسائل، وصياغة القواعد والقوانين وتنظيمها مع تنويع في أساليب اختبار المادة المستقرات حتى اطمأنوا إلى نتائج تحليلهم.

وقد حاولت بعد اختياري لمباحث الفصل الثاني أن أجيب عن أسئلة أراها والإجابة عنها ضرورية حتّى يكون منهجنا في البحث منهجا علميّا يقوم على تحديد المشكلة وتحليلها فهذا عمل ضروريّ لكل بحث يراد له الموضوعيّة والابتعاد عن الذاتية، وحتّى نصل إلى نتيجة تكون جوابا لسؤال مهمّ، هل استكمل النّحو العربي شروط التّفكير العلمي وصفاته في منهج

(1) التّفكير العلمي في النّحو العربي(الاستقراء، التّحليل، التّفسير) د. حسن خميس الملخ دار الشروق 2002م، ص12.

الاستقراء ومنهج التّحليل ومنهج التّفسير؟ هل يحتاج النّحو العربي إلى نظريّة علميّة تقيمه أم هو في غنى عنها أو أنّه ضمنا قد تحقّق له ذلك؟ هل حقيقة هي نظريّة العامل؟ ونظريّة الأصل والفرع ، كما يحلو للبعض أن يطلق عليها؟

ومن خلال مبحث القاعدة والتّقعيد حاولنا أيضا أن نقف على مدى متانة أو هشاشة القاعدة والتّقعيد، وما الفرق بين القاعدة والتّقعيد؟

وقد أجابنا بحث الدكتور حسن خميس الملخ من خلال كتابه التّفكير العلمي في النّحو العربي عن بعض هذه التساؤلات فهو يفرق بين القاعدة والتّقعيد؛ فيرى القاعدة أنّها ثابتة تستند إلى وصف الواقع الثابت من الاستعمال اللّغوي الصّحيح الذي ارتضاه العرب وعلماء العربيّة في عصر الاستقراء والاحتجاج.[1]

والتّقعيد وسيلة إنتاج القاعدة، ومنهج دراستها وتفسيرها، وهو بهذا المعنى الجزء المتغيّر من النّحو، هذا التّفريق يجعلنا نجيب على كلّ دعوة للتّيسير أن يمسّ تيسيرها ذا الجانب المتغيّر في النّحو وهو التّقعيد لا الجانب الثّابت فيه وهو القاعدة.

ولعلّ هذا المفهوم للقاعدة والتّقعيد هو الذي دفع الأستاذ تمّام حسان إلى قوله " ولقد اتّجهت نفسي إلى دراسة المعياريّة والوصفيّة حين رأيت النّاس في معظمهم يشكون داء في النّحو العربي لا يستطيعون تشخيصه، فإذا أرادوا تشخيص هذا الدّاء انصرفوا دون قصد إلى سرد أغراضه، فتكلّموا في جزئيات النّحو، لا في صلب المنهج، وشتان بين من ينقد أجزاء المادة وبين من يريد علاج الفلسفة التي انبنت عليها دراستها؛ لهذا فكرت في أمر الدّراسات العربيّة القديمة من حيث المنهج لا من حيث التّفاصيل، وجلت تفكيري في أمرها مستضيئا بمناهج الدّراسات اللّغويّة الحديثة، فاستطعت أن أحدّد لنفسي موطن الدّاء وحاولت جهد الطّاقة أن أشخصه، آملا أن يسهل علاجه بعد ذلك على من يريدون هذا العلاج.[2]

وقبل ذلك يقول في مقدّمته لكتاب اللّغة المعيارية والوصفيّة: " إنّ تناولي لفكرة الاستقراء لم يتعارض مع اعترافي بما قام به نحاة العرب من الاستنباط (يعني القاعدة) عند ما جرّدوا من المادة التي تمّ استقراؤها فكرة أصل الوضع، وأصل القياس، وأصل الاشتقاق، والعدول والرّد،

(1) التّفكير العلمي في النّحو العربي (الاستقراء، التّحليل، التّفسير) د. حسن خميس الملخ دار الشروق 2002م، ص12.

(2) اللّغة بين المعياريّة والوصفيّة د. تمام حسان، ص10.

وكان ذلك مبنيا على أسس موضوعية أيضا؛ لا على العلل الغائيّة التي تصلح في مجال الفلسفة والنّظريات المجرّدة.[1]

كما يرى أنّ هناك فارقا بين النّظريّة وبين الحقيقة العلميّة، من حيث كون النّظريّة اجتهادا مصدره الحدس، وكون الحقيقة أمرا قائما على الملاحظة والاستقراء، وهذا ما تمّ للنّحو العربي عند وضعه حتّى وإن كان بعض المشتغلين، كما يقول الدكتور تمام حسان:" قد اعترضوا على الاعتداد بالاستقراء والمنهج العلمي مع رفض التّفسير(يقصد ما عنيته أنا من ذكر العلّة الغائية)، وقد تحصّن هؤلاء الدّارسون بما جاء به تشو مسكي من الاعتداد بالتّفسير في منهجه التّوليدي، ويرى أنّ عمل تشو مسكي ما كان له أن يتمّ لولا اعتماده على ما سبقه من الاستقراء[2] "الذي تلقّاه وانتفع بنتائجه من بلومفليد وهاريس(أستاذه المباشر) فالاستقراء قام عمليّا في نظريّة تشو مسكي من هذه النّاحية إذ بنى رأيه على استقراء غيره، ثم قام بعقد هذا الاستقراء.

وهذا ما تمّ بالضّبط مع نشأة النّحو، فبعد استقراء كلام العرب من مصادر متنوعة (نص قرآني، كلام العرب نثرا وشعرا ...) وبعد الملاحظة، والتّفسير خرجت القاعدة الثّابتة من رحم الشّواهد، والتي بدورها خرجت من أنقى البيئات العربية النّاطقة بها.

إذا فالقاعدة هي الحقيقة كما يراها تمام حسان الثّابتة النّابعة من استقراء كلام العرب والتّقعيد هو الجزء المتغيّر من النّحو، ومن بعدها يأتي منهج الدّراسة والتّفسير، وإنْ شئت قلت التّعليم، وهذا ما يهمّنا في بحثنا، وهو محاولة أرجو من الله أن يوفقني في تشخيص الدّاء حتّى يحسن اختيار الدّواء، والدّاء شكوى صعوبة النّحو، والدّواء تيسيره دون المساس بالعنصر الثابت(القاعدة) وذلك بوضع أحسن المناهج والطّرق، واختيار أحسن النّصوص والتّعريفات والتّطبيقات لمتعلّمي اللّغة العربية ونحوها، ولا شيء يوفر ذلك إلّا الدّرس النّحوي الذي نراه أب العلوم العربية بلا منازع.

القارئ المنصف للتراث النّحوي سوف يلحظ أنّ مبادئ العلم المضبوط قد توفّرت جميعها في النّحو العربي والتي يراها الدكتور تمّام حسان أربعة؛ **أوّلها:** الموضوعية التي تتحقّق بالاستقراء النّاقص، ثم ضبط نتائجه **وثانيها:** الشّمول بالاتكاء على مبدأ الحتميّة في التّعميم،

(1) المرجع السّابق، ص10.

(2) اللّغة بين المعياريّة والوصفيّة د. تمام حسان، ص11.

ثم تجريد الثّوابت على شكل قوانين وقواعد تنتج المتغيرات **وثالثها:** التّماسك بأن يكون بين عناصر الموضوع المدروس ترابط عضوي يتمثّل بعدم التناقض، فلا نطعن نتيجة بأخرى، وبالتّصنيف للسّيطرة على مفردات العلم، **ورابعها:** الاقتصاد بأن تستغني بالأصناف عن المفردات، وبأن تقتصد القاعدة كلّ الجزئيات التي تنطبق عليها.[1]

فلوقلنا: لماذا لم تكن القاعدة هكذا: الاسم معرب والفعل مبني، نقول أنّك ستناقض قواعدك الأولى التي بنيتها؛ والتي منها: أنّ الكلمة اسم وفعل وحرف، فأسماء الإشارة والأسماء الموصولة ... أي المبينات من الأسماء، تدخل في التّقسيم الأوّل للكلمة، وقد جاءت مبنيّة لهذا الاسم؛ فقد بني النّحو في بعض جوانبه على نظريّة الأصل والفرع إن صحّت تسميتها بالنّظرية.

وقد بيّن الدكتور تمام حسان أنّ خصائص العلم المضبوط تنطبق على النّحو فعدّ النّحو علما[2] وقد قيل في تعريف النّحو أنّه صناعة علميّة[3].

قد يقول قائل بأنّ الدكتور تمّام حسان يقرّ من جهة أنّ النّحو العربي يتّصف بالعلميّة ومن جهة أخرى ينزع عنه تلك الصّفة ويصف قواعده بالمعياريّة التي في رأي الكثير تتنافى مع الوصف العلمي، ونحن نرى سبب ذلك أنّه لا يقصد القاعدة الجوهر التي تضمّنها النّحو العربي (نقلا وسماعا) وعندما صار صناعة نحاة أدخلوا فيه ما ليس منه كالتّعليل والتّأويل والتّفسير المبني على الأهواء وحبّ الانتصار للذّات أو للمدرسة أو للسّياسة أحيانا، وقد فسّر الدكتور عزّ الدّين مجدوب هذا النّقض في التّصوّر عند عالم جليل في مثل نباهة تمام حسان راجع إلى تأثير أو تسلّل بعض آراء دعاة التّيسير إلى مشروعه العلمي، ولاسيما إبراهيم مصطفى في كتابه: إحياء النّحو إذ خلط بين القاعدة والتّقعيد.

رابعا: جوانب التّيسير

رأى الكثير من النّحاة العرب المعاصرين ومنهم الأستاذ د. حسن الملخ أنّ التيسير إذا مسّ جانبا من الموروث النّحوي فيجب أن يمسّ من جناحيه إن صحّ التّعبير جناح التّقعيد لا

(1) ينظر: الأصول، تمام حسان، ص 14.19.

(2) المرجع السابق، ص63.

(3) شرح الملوكي في التّصريف، يعيش بن علي بن يعيش الأسدي ، تحقيق د. فخر الدين قباوة المكتبة العربية ، حلب ، ط 1 ، 1393 هـ... ، ص33.

جناح القاعدة ؛ لأنّ بينهما فرق كبير يوضحه بقوله: " والقاعدة جزء لا يتجزأ من نسيج اللّغة، والجزء الضّابط لخواصها والمرشد إلى كيفيات توظيفها، وهي بهذا المفهوم " لا تيسر ولا تسهّل " بالحذف أو بالإهمال أو الاستغناء عن بعض جوانبها ، ذلك أنّها تسري في جسم اللّغة، أو لا تنفكّ عنها شئنا أم أبينا[1] ومجموعة القواعد هي التي تستحق اسم " النّحو ".[2]

ثمّ ماذا ترك لنا النّحاة الأولون؟ لقد تركوا لنا كمّا هائلا من قواعد النّحو العربي؛ أحكامه الضّابطة للصّواب في التّعبير اللّغوي، الخطوط المنهجيّة التي تتمثّل في مقولات الأصل والفرع والتّحليل والباب والاختصاص والعامل والإعراب والشّكل والمضمون و... الخ.[3]

إنّ القاعدة والتّقعيد هما جناحا الموروث النّحوي، وعليه يجب التّفريق بينهما؛ كون المادة المسقرات تتضمّن نحوا يسمّى القاعدة؛ لهذا لا يجب المساس بها أو تحريفها فهي من الموروث النّحوي؛ أمّا التّقعيد فليس من جوهر القاعدة، ومن خلال تعريفهما سيتبيّن الفرق بينهما حتى نعرف أين يجب التّيسير و التّغيير؟

وسائل إنتاج القاعدة وتفسيرها منفكّة عن القاعدة؛ فالفاعل مرفوع وكلّ بحث يتجاوز هذه القاعدة بالتّحليل أو التّفسير يعد من التّقعيد لا من القاعدة، ومن هذا التّقعيد بحث شروط السّماع وأبعاده و تأويله، أي أنّ التّقعيد هو الجانب النّظري في الموروث النّحوي من السّماع والقياس، وهو الذي ينتمي إلى نظريّة النّحو ومناهجه فيكون مناط الاجتهاد ومدخل التّيسير، ويؤيّد هذا القول الدّكتور كمال بشر " إنّما التّيسير العلمي الدقيق يكون في نظرنا بتيسير التّقعيد. "[4]

ويفرّق الدّكتور حسن الملخ بين القاعدة والتّقعيد بقوله:" إنّ توكيد الفرق بين القاعدة والتّقعيد توكيد لإمكانيّة وجود صفّين من المشتغلين بالعربيّة؛ أحدهما ينتمي إلى القاعدة النّحويّة، والآخر ينتمي إلى التّقعيد النّحوي والفرق بينهما هو الفرق بين البنّاء والمهندس.[5]

---

(1) اللّغة العربيّة بين الوهم وسوء الفهم، كمال بشر، دار غريب، القاهرة، 1999م، ص16.

(2) التّفكير العلمي في النّحو العربي، ص40.

(3) ينظر: التّفكير العلمي في النّحو العربي، د. حسن الملخ ، ص163.

(4) اللّغة العربيّة بين الوهم وسوء الفهم ، د. كمال البشير، ص151.

(5) التّفكير العلمي في النّحو العربي، ص40.

إنّ التّفرقة بين البنّاء والمهندس حاصلة على وجه المقاربة بين النّحوي والمعرب؛ فقد كان ابن هشام (ت761هـ) يُنزِل معلّمي النّحو منزلة المعربين الذين يتقنون صيغة الإعراب؛ لأنّها العلم الذي يعرفون، ولذلك كان من المألوف أن يقعوا من غير قصد في الخطأ والخلط؛ لأنّهم قلّما يتنبّهون على صوابيّة قواعدهم التي يعلّمونها فهم يحفظون القواعد ويطبقونها على أمثلة معدودة على قدّ القاعدة، فإن قال أحدهم: إنّ النّعت يتبع المنعوت في أربعة من عشرة لم يتفكّر في أمر الأعشار في نحو: " في النّحو كتابات كثيرة "، أو" جاءت رجال كثيرة "؛ لأنّ عملهم تعليم القاعدة النّحوية، أمّا النّحوي فهو يدقّق في القاعدة كأنّه يجري اختبار لمعرفة صوابيتها في الصّياغة والتّطبيق.[1]

ولعلّ المدقّق في آراء بعض النّحاة في المطولات النّحويّة، أو القارئ في كتب تراجم النّحاة لن يجد صعوبة كبيرة في التقاط أمثلة تدلّ على أنّ بعض النّحاة ينتمون إلى طبقة المعربين لا طبقة النّحاة؛ لأنّ النّحوي مهندس لغة، لكن المعرب بنّاء لغوي، وشتان بين المهندس والبنّاء على فضل الإثنين معا.

وهذا الذي يفسّر تناقض آراء النّحاة مثل أبي العباس ثعلب[2] وهو الذي كان يقول: قال الفراء، وقال الكسائي، فإذا سئل عن الحجّة والحقيقة في ذلك لم يغرق في النّظر، إذ لم يكن مستخرجا للقياس ولا مطالبا له.[3]

هل نستطيع الخروج عن القاعدة بإعادة أسلوب التّقعيد لها؟

كان من الشّائع أن يقع المفعول لأجله بعد فعله الذي يعلّله فيقال: دَرسْنَ النّحوَ حبّا فيه. واختلف النّحاة في تقديم المفعول لأجله لعدم شيوعه في النّصوص التي تثبت عليها القواعد النّحويّة و إن كان موجودا كقول الكمين:

طربت وما شوقا إلى البيض أطرب ولا لعبا مني وذو الشّيب يلعب؟

إذ قدّم المفعول لأجله " شوقا" على الفعل " أطرب " يقول الدكتور حسن الملخ: " ويظهر لي من غير إحصاء نمو ظاهرة تقديم المفعول لأجله على فعله لاسيما في الشّعر الحرّ".[1]

---

(1) ينظر: شرح شذور الذّهب، ابن هشام، ص561.

(2) تتبّع آراءه في المطولات؛ مثل شرح المفصل لابن يعيش، وهمع الهوامع للسيوطي، ولاسيما في مسائل العمل .

(3) ينظر: الزّبيدي، طبقات النّحويين واللّغويين، ص141.

وبكلمة أخرى فإنّ رحمة الاختلاف في آراء النّحاة تسمح لنا بالتّرجيح.

وكتقديم خبر ليس نحو قولهم: كاذبا ليس زبد، فكلّ تطور يستند إلى شيء مسموع مقبول إن لم يتعارض مع سنن العربية، كتقعيد باب المصدر الصناعي في الصّرف بعد أن حملت على المصدر الصناعي مثل "الجاهليّة " و" الرهبانيّة " وغيرهما وقد شاعت شيوعا جعلت مجامع اللّغة العربيّة ترى حاجة العلم إلى المصدر الصناعي للتّعبير عن المفهومات العلميّة الحديثة، فأصدرت قرارا بقياسه على ما ورد من كلام العرب.[2]

ويمكن أن يكون التّغيير في النّحو الثابت في اقتراح مصطلحات جديدة كتسمية(نائب الفاعل) التي حلّت محلّ المصطلح القديم (فاعل ما لم يسمّ فاعله).[3]

فهل آن الأوان أن نبحث في تراثنا عن خيوط لنظريّة نحويّة عربيّة تضاهي أو تنافس النّظريات الغربيّة التي انبهر بها من لم يقرأ التراث العربي جيّدا واكتفى منه بالبحث السّطحي الذي يوهم صاحبه أنّه على دراية به ويكتفي بترديد ما جاء على ألسنة الذين تأثّروا بهم لا أكثر؛ فالعلوم عند العرب مستمدّة من الحواس والعقول[4] وهو ما عرف بالسّماع والقياس، وأوّل العلوم المستخدِمة للسّماع والقياس علم أصول الدّين، حيث حاول النّحاة تقليد علماء أصول الدّين فاستعار بعضهم هيكله ليكون مرجعيّة لهيكل نظري في النّحو[5] ولاسيما القياس[6] والنّحو كلّه قياس كما قيل.[7]

وكتب النّحو في أصوله قليلة؛ ككتاب الخصائص لابن جنى (ت392هـ) وكرسالتي " لمع الأدلة " و" الإعراب في جدل الإعراب " لأبي البركات الأنباري (ت577هـ) وكتاب "

---

(1) ينظر: همع الهوامع، الخلاف عند السيوطي ،ج3/ ص101.

(2) ينظر: تصريف الأفعال والأسماء في ضوء أساليب القرآن، محمد سالم محيسن، ص345.

(3) التّفكير العلمي في النّحو العربي، دكتور حسن خميس الملخ ، ص46.

(4) تفسير البحر المحيط، لأبي حيان الغرناطي(ت745هـ)، دراسة وتحقيق عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوّض، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 1993م، ج6/ص39.

(5) يقصد بهما:أصول التفكير النحوي على أبو المكا رم، دار غريب للنشر،ط2006،1م. ونظرية الأصل والفرع د. حسن خميس الملخ، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2001م.

(6) القياس في النّحو العربي نشأته وتطوره، الدكتور سعيد جاسم الزبيدي، دار الشروق، عمان، ط1، 1998م، ص12.

(7) نظريّة الأصل والفرع في النّحو العربي، ص27.

الاقتراح" للسيوطي (ت911هـ)[1]، ولم يتجاوز النّحاة السّماع والقياس إلى وضع نظريّة عامّة واضحة المعالم للنّحو العربي، وإن كانت النّظريّة مدركة في أذهانهم لكنّها لم تتحوّل من إدراك عرفي تعارفه المشتغلون بالنّحو إلى صياغة متكاملة يتجاذب أهل العربيّة الحديث فيها؛ للتّطوير والتّعديل، بل إنّ في تاريخ النّحو العربي اتحادا بين صورتين: **الأولى** صورة النّحوي المعلّم **والثانية** صورة النّحوي المنظّر؛ فعالم النّحو معلّم لمستوى ما من النّحو، وكم كان التّعليم مشوّها لصورة النّحوي في العربيّة أو مجمِّلا لها، فالرّماني(ت384هـ) قيل بأنّ طلبته في النّحو لا يفهمون منه شيئا على حين قيل في تعليم السّيرافي (ت 368هـ) إنّ طلبته في النّحو يفهمون منه كلّ كلمة في النّحو. وكلاهما غير مدفوع عن تميّز واقتدار وفطنة وذكاء.[2]

وهناك من يرفض مسألة تّيسير النّحو العربي لكن مع خلط بين القاعدة والتّقعيد حيث يقول الأستاذ يوسف الصّيداوي ـ رحمه الله ـ : "النّحو لا يُيَسَّر" فقد رأى "أن القواعد شيء، والنّحوَ شيء آخر، وما أبعدَ الشقةَ بينهما! القواعد تنطلق من (هكذا قالت العرب) وتقف عند (هذا لم تَقُله العرب). وأمّا النّحو فصَوَلان الفكر وجولانه في القاعدة، وإعمال العقل والرأي فيها، والتّفكير في الشّيء ليس هو الشّيء، فهل التّفكير في الحرب هو الحرب؟ أو اختلاف الرأي في الزلزال هو الزلزال؟ فالنّحو إذن ليس هو القاعدة، وإن كان يشملها، ومَن أبى إلّا أنّهما شيء واحد فقد أفرط في الحكم"[3] وفي رأينا أنّ مردّ هذا الاختلاف في فهم النّحو يعود كذلك إلى طريقة عرضه وشرحه للطلاب.

وثمة نصٌّ نفيس آخر يثبت ما نقول؛ فقد قال ياقوتٌ الحموي في ترجمة الرُّماني: "وكان يمزج كلامه في النّحو بالمنطق، حتى قال أبو عليٍّ الفارسي: إن كان النّحو ما يقوله الرماني فليس معنا منه شيء، وإن كان النّحو ما نقوله نحن فليس معه منه شيء، وكان يُقال:

---

(1) ينظر: رواية أبو البركات الأنباري في نقده مقدار نجاح السيرافي والفارسي الرماني في التّعليم في كتابه نزهة الألباء، ص234.

(2) ينظر: التّفكير العلمي في النّحو العربي ، حسن خميس الملخ ، ص36.

(3) الكفاف: كتاب يعيد صوغ قواعد اللّغة العربيّة، يوسف الصّيداوي، دار الفكر، دمشق، طبعة 1999م، ص49-50.

النّحويون في زماننا ثلاثة: واحدٌ لا يُفهم كلامه وهو الرُّمَّاني، وواحدٌ يُفهم بعض كلامه وهو أبو عليٍّ الفارسيّ، وواحدٌ يُفهم جميع كلامه بلا أستاذ وهو السيرافي."

وعلّق الصّيداوي على هذا بقوله: فهل يعني أبو علي بقوله هذا: أن ليس معه أو مع الرماني ـ على حسب الحال ـ من القواعد شيء؟! إنّ هذا غير معقول، ولكنْ ما الحيلة فيمَن لا يريدون أن يفرِّقوا بين النّحو والقواعد؟ فَيُصرُّون على الاستمساك بمقولة لا يقول بها أئمة النّحاة أنفسهم؟"[1]، وعند مقارنة الأقوال السّابقة نجدها تتّفق في قضيّة الثّابت والمتغيّر، فالقاعدة عند الدكتور حسن الملخ ثابتة لا تتغيّر حتى وإن أجاز بعض التّغيير في المصطلحات والإضافة في الصّرف كم رأينا في باب المصدر الصناعي، وباب تقديم المفعول لأجله عن فعله، والصّيداوي يرى أنّ التّغيير مسّ القاعدة بقوله:" وأمّا النّحو فصَوَلان الفكر وجولانه في القاعدة، ومن أقوالهم نفهم أنّ ما لا يجب أن يتغيّر هو ما استنبط من السّماع والنّقل، فالنّحو إذن ليس هو القاعدة؛ وإن كان يشملها، ومَن أبى إلّا أنّهما شيء واحد فقد أفرط في الحكم" على حدّ قول الصّيداوي.[2]

لاشكّ أنّ علم النّحو عند الأوائل لا يخلو من مواصفات التّفكير العلمي بمعناه الحديث فاتهامه بالمعياريّة حينا وبالتّخلف حينا آخر، وأنّه لم يعد صالحا في ظلّ ما تعرفه أنحاء اللّغات الأخرى من تطوّر جعلها لغات ترقى وتحيا، وما دونها لغات ميّتة لا تصلح إلاّ للشعر والأدب فيها إنكار للحقيقة الجليّة، فهذه المزاعم والتّهم إن كانت من علماء الغرب فإنّها من قبيل صراع الحضارات واللّغات من أجل الهيمنة في كلّ مقوّم للحضارة، وإن كانت التّهم من الذين ينتمون إلى الحضارة العربيّة الإسلاميّة؛ فهي عين الجهل والإجحاف والتّبعيّة العمياء التي لا ترى ولو بعين واحدة، ونحن نرى أنّه متى تحقّقت هذه العمليّة في إطارها العلمي المنهجي؛ فإنّها حتما ستصل إلى نظريّة لسانية عربيّة قادرة على تقديم التّفسير الكافي للظواهر اللّغويّـة العربيّة في كلّ مستويات الدّرس اللّغوي، وبهذه الطّريقة لا غير نستطيع ربط الفكر العربي القديم بالفكر اللّساني الحديث.

---

(1) المرجع السّابق، ص50.

(2) الكفاف: كتاب يعيد صوغ قواعد اللّغة العربيّة، يوسف الصّيداوي، دار الفكر، دمشق، طبعة 1999م، ص49-50.

الفصل الثّانـي

المبحث الثّانـي: النّحو البنوي

أوّلا: تعريفه النّحو البنوي.

ثانيا: نقد النّظريّة الوصفيّة.

تمهيد:

نحن نهدف من خلال هذا المبحث أن نقيم مقابلة بين النّحو العربيّ القديم واللّسانيّات الحديثة، وذلك في ما يتعلّق بالبعدين النّظريّ والإجرائيّ، وإذا كانت اللّسانيّات البنيويّة الوصفيّة ممثّلة في بعض اللّغويّين المحدثين العرب، قد وقفت موقفا سلبيّا من النّظريّة النّحويّة القديمة، وانتقدتها كأشدّ ما يكون الانتقاد؛ فإنّ النظريّة التّوليديّة التّحويليّة قد أنصفت النّحو العربيّ القديم، وذلك لما وجدنا من وجوه التّشابه الكثيرة بين النّظريتين، سواء في ما يتعلّق بالتّصوّرات المجرّدة المفترضة، أو الإجراءات التّوليديّة، وضبط القواعد؛ وهذا بغية الوصول إلى نسق، أو أنساق نحويّة تمثّل النّحو أفضل تمثيل.

وقد سبق وأن ذكر شومسكي في كتابه اللّسانيّات الديكارتيّة، "بأنّ اللّسانيّات الحديثة قد انقطعت بطواعيّة عن النّظريّة اللّسانيّة التقليديّة، وحاولت إنشاء نظريّة لغويّة بكيفيّة جديدة كلّ الجدّة ومستقلّة، ولم يهتمّ اللّسانيّون المحدثون عموما إلّا قليلا بالإسهامات المقدّمة إلى النّظريّة اللسانيّة من قبل التّقليد الأوروبيّ السّابق، واهتمّوا بمسائل مختلفة جدّا، داخل نطاق ثقافيّ بعيد عن أن يجعلهم مدركين للمسائل التي أثارتها الدّراسات اللّسانيّة الأكثر قِدما، والتي أوصلت إلى النتائج المحققّة إلى حدّ الآن، وما زلنا إلى اليوم نجهل كثيرا إسهامات الماضي هذه أو ننظر إليها باستخفاف غير خفيّ"[1]

إنّ اللّسانيّات البنيويّة الوصفيّة في حدّ ذاتها اتجاهات عدّة، ومدارس مختلفة، تُنسب إمّا إلى أصحابها كالسّوسوريّة والبلومفيلديّة والهاريسيّة، أو إلى البلد الذي نبتت ونشأت فيه وذلك مثل؛ دائرة براغ ودائرة كوبنهاغن والمدرسة الفرنسيّة والألمانيّة والأمريكيّة، أو تُنسب إلى اتّجاهاتها النّظريّة كالوظيفيّة والبنيويّة والتّوزيعيّة وغيرها، وبدءا سنتناول المفهوم البنيوي للنّحو من النّاحية النّظريّة والإجرائيّة.

أوّلا: تعريفه النّحو البنوي.

على خلاف النّحو المعياري أو القديم؛ فإنّ النّحو الوصفي البنيويّ نحو ظاهري يقنع بما يظهر في الجملة أو النّص دون اللّجوء إلى القياس ولا إلى تّعليل أو تقدير أو تأويل؛ لأنّها

(1) Shomsky, N. : La linguistique cartésienne, P.152

كما يرى أصحاب النّحو الوصفي أفكار ظنيّة تعتمد على تقدير الشّخص وتجانب معطيات المنهج العلمي الوصفي.[1]

وبناء على ما تقدّم يمكن تلخيص الأسس أو المبادئ التي قام عليها النّحو البنيوي، ويمكن إيجازها في النقاط التالية:

1- اعتبار اللّغة ظاهرة اجتماعيّة تخضع للبحث العلمي الذي يبعد المعطيات التّاريخيّة والتأملات الفلسفية والتعليلات المنطقيّة.

2- دراسة اللّغة كمدوّنة لغويّة مغلقة في بيئة وزمان الحديث؛ بحيث تكون تلك المدوّنة عيّنة تعمّم نتائجها على متن أو مدوّنة مفتوحة.

- عدم الإشارة إلى نوع المدوّنة وقيّمها الفنيّة والأدبية واللّغوية؛ أهي كلام الشّخص العادي أم الأديب (الكاتب والشاعر) أم العالم؟

- دراسة اللّغة في ذاتها ولذاتها بمعزل عن الظّروف الخارجيّة المحيطة بها.

- الاعتماد على الوصف دون غيره؛ أي بدون أحكام مسبقة.

- الاعتماد على المنطوق الذي يربط اللّغة بواقع المتكلّمين، لا نظام قائم على التّمثيل لأحسن ما قيل، ولأنّه نظام قائم على الوظيفة التّبليغيّة التّواصليّة.

- تصنيف اللّغة إلى وحدات تحكمها القيم الخلافيّة، بدءا من الوحدات الصّوتيّة (الفونيمات) إلى الوحدات الصّرفية (المورفيمات) التي تصنّف إلى فصائل مختلفة: أفعال أسماء، صفات أدوات، وانتهاء بالوحدات التّركيبيّة أو الجمليّة.

- اعتماد منهجية بنيويّة تحليليّة؛ عرفت بالتّحليل إلى المكونات المباشرة؛ وهي المباني الصّرفيّة التي تتكوّن منها الجملة، والتي تقوم على أساس العلاقات التّركيبيّة أي التّعالق السّياقي للكلمات على المحور الأفقي، أو خطيّة تلك الكلمات على مستوى النّمط التّركيبي.

والعلاقات التّرابطيّة هي العلاقات الناتجة عن انتماء الكلمات إلى صنف واحد يمكن أن تستبدل فيه بوحدات أخرى في نفس الموضوع ومثال ذلك:

---

(1) النّحو العربي ومناهج التحليل، في: اللّسانيات والسّيمائيات، تمام حسان، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط مطبعة التومي بالرباط، ص51.

يمكن استبدال الوحدة الصّرفيّة(ت) في كلمة (أكلت) بما يقابلها من الصّرف: ت، ن، وا، ش، فنقول مثلا: ـ أكلْ / تُ ـ رسمْ/ تُ

ـ أكلْ / تَ ـ رسمْ/ تَ

ـ أكلْ / نا ـ رسمْ/ نا

ـ أكلُ / وا ـ رسمُ / وا

أو استبدال كلمة بكلمات أخرى في جملة: الحّدادة – التّجارة – الحرفة.

ـ الحدادة نوع من الحرف. ـ النّجارة نوع من الحرف.

كما يرى بلوم فليد(المدرسة التوزيعية) أنّ الوحدات الصّرفيّة أو المباني التي تتكوّن منها الجملة وفق كلمات متتابعة تتابعا منظّما تخضع لعلاقات يحكمها نسق خاص؛ سواء على مستوى المحور التّركيبي، أو على المحور الاستبدالي، أو التّوزيعي، فنقول مثلا: السّفر ممتع:[1] هي جملة بسيطة اسميّة؛ تتكون من مكونين مباشرين هما: السّفر / وممتع، ويمكن استبدال بكلمة (السّفر)عبارة مكوّنة من كلمتين (مركب إضافي) من غير أن نُغيّر النّمط التّركيبي الأساسي فنقول: ركوب البحر ممتع / فيظل للجملة مكونان أساسيّان هما: ركوب البحر/ ممتع، وفي مرحلة تابعة نُحلّل المكون الأوّل إلى عنصرين كما يلي:

السـفر		ممتع
ركوب	البـحـر	

وإذا استبدلنا المكون الثاني (ممتع) بعبارة مؤلفة من كلمتين مثل قولنا:

– ركوب البحر غاية المجازفين.

حيث تبقى الجملة دائما محافظة على مكونيها المباشرين، وعلى نفس نمطها التّركيبي ويمكن التّوغّل في تتبع هذا التّحليل؛ كأن نستبدل بكلمة (ركوب) كلمة:(هوس الناس) وبكلمة البحر كلمة:(في الأنترنيت) وبكلمة:(غاية) (عامل رئيس)، وبكلمة المجازفين:(في ربح الشّركات) حيث تصبح الجملة هكذا:

(1) ينظر: نظريّة النّحو العربي في ضوء مناهج النّظر اللّغوي الحديث، نهاد الموسى مكتبة وسام، عمان، 1987م، ص28.

هوس النّاس بالأنترنيت عامل رئيس في الرّبح

مكون أساسي1 مكون أساسي2

وفي مرحلة تالية يحلّل كلّ مكوّن إلى عناصر البسيطة المكونة له، كما يوضّحه الجدول التالي:

السّفر							
ركوب		**البحر**			**ممتع**		
					غاية		**المجازفين**
هوس	**النّاس**	**بـ**	**الأنترنيت**	**عامل**	**رئيس**	**في**	**الرّبح**

– يمكن المضي في تمديد بعض العناصر إلى أبعاد ومعاني جديدة؛ كإضافة بعض الصّفات أو الكلمات إلى المكوّن المباشر الأوّل أو الثاني أو كليهما؛ مثل:

– هوس النّاس المنقطع النّظير بالأنترنيت عامل رئيس زيادة هامش ربح الشركات العاملة في هذا المجال، وهذا التّمديد قد لا يقطع حتى يتوصّل به إلى إنتاج فقرات أو نصوص أو مقالات.

وهذا ما تمّ تبنيه من طرف وزارة التربية الوطنية عندما انتهجت ـ في سنوات ماضية ـ تقنيّة في التّعبير الكتابي سمّيت ببنيات التّعبير، حيث يعطى للطّالب بنية من مكوّن واحد رئيسي ثم يمدّد فيها هو كيف يشاء.

لكنّ السّؤال المطروح هو كيف يمكننا التّفريق بين تعليم اللّغة، وتعليم الدّرس النّحوي؟ لأنّ الدّرس النّحوي هدفه صون الكلام من الوقوع في لحن القول؛ الذي يُذهب المعنى ويشوّهه فيوقع صاحبه في لبس الكلام، وعليه والأمر هكذا قد يتطلّب دراية تامّة بمعاني الكلمات، وهذا حسب رأيي علم خاص يُعرف بعلم الدّلالة؛ فلهذا لا يجب الخلط بين المفاهيم والعلوم

فالغاية من تعلّم الدّرس النّحوي معرفة نظامه الخاص الذي قام عليه، وتعليمه للمتأخرين الذين فسدت ألسنتهم لأسباب عدّة معروفة.

صحيح أنّنا نعلّمهم كيف نطق العرب الأوائل العربية؟ فتصاغ الأمثلة والشّواهد حسب الظّاهرة النّحويّة المراد دراستها، وكيف نزل بها كتاب الله؟ لأنّ النّحو العربي ارتبط به فأصبحت العلاقة بينهما علاقة تلازم، فهذا يحفظ هذا ويدعمه.

وحسب رأينا هذا التّوزيع ليس جديدا إذ يوجد مثيل له في النّحو العربي، ففي باب الجملة البسيطة، والجملة المركبة(الفعلية والاسمية) تحدّد العناصر الأساسية لكل جملة؛ فمثلا الجملة الفعلية البسيطة عناصرها الأساسية هي:

فعل+ فاعل اذا كان الفعل لازما.

فعل +فاعل مفعول به الفعل متعديا.

فعل +نائب فاعل مفعول به مبنيا للمجهول.

كما للجملة الاسميّة كذلك عناصر أساسيّة هي المبتدأ والخبر، فإذا عِيب درس المبتدأ والخبر لكثرة أحكامه؛ فهذا التّفصيل هو نتيجة دراسة وصفيّة لما تجئ به صوّر المبتدأ (المعرفة والنكرة) مُسوِّغات الابتداء بالنّكرة، حالات تقديم المبتدأ وجوبا وكذلك الخبر، دخول النّواسخ، كان التّامة والنّاقصة، وما يقدّم للتّلميذ من كلّ هذا شيء يُراعى فيه المستوى الدّراسي، وما صعب منه فهو مجال لمستوى تخصّصي عالي.

ثمّ ما المعرفة التي تحصّل عليها الطّالب إذا عرف أنّ الجمل الأربعة السّابقة أنماطا واحدة للجملة الاسمية المبتدئية تكون فيها خانتا أو موقعا المبتدأ مركّبا اسميّا بسيطا من كلمة واحدة أو مركّبة من عدّة كلمات.

فجملة: هوس النّاس المتزايد بعالم الأنترنيت

مركب اسمي مبتدأ.

عامل رئيس في زيادة هامش ربح الشركات العاملة في هذا المجال.

مركب اسمي خبر.

وكذلك تحليل أنماط الجملة الفعلية بنفس طريقة التّمديد أو التّوسيع* أي بعد المركّب الاسمي والفعلي الأساسيان يمكن أن يضاف إليها بعض المكوّنات غير الأساسيّة سمّاها البنيويّون المركّب الحرفي الذي يلعب في نظرهم دورا ثانويا قد يتعلّق بالمكان أو الزمان أو العلّة أو السبب، كمركب الجار والمجرور الدال على الزمان والمكان في نمط الجملة الاسمية، ونأخذ مثالا من كتاب للدكتور: يحى بعيطيش[1] "تطبيقات بنيوية"؛ لشرح المركب الثانوي:

– الجو ممطر في هذه الصبيحة.

– الجو بارد في هذه القاعة.

حيث يصبح للجملتين ثلاثة مركبات كالتالي:

الجو /	ممطر/	في هذه الصبيحة.
الجو /	بارد /	في هذه القاعة.
مركب1 /	مركب2 /	مركب3

م: اسمى (مبتدأ) م: اسمى (خبر) م: حرفي (جار ومجرور)

أو إضافة مركب المفعول به المطلق والظرف والجار والمجرور مع نمط الجملة الفعليّة.

– كافأ المدير الطّلبة المتفوقين اليوم.

– أكرم مدير الثّانوية الطّلبة الفائزين في شهادة البكالوريا إكراما كبيرا.

حيث يصبح لدينا ثلاث مركبات، كما لهذه المركبات حريّة التّوسع وحريّة أخذ الموقع أي الرتبة.

في الدّرس النّحوي العربي العمل بالأصل والفرع يوضّح المعنى ويجلّيه ففي الجملة الاسمية الأصل أن يتقدّم المبتدأ عن الخبر نحو قولنا: التّدخين ممنوع. – لكن يجوز أن نبدل رتبة الخبر فيتقدّم عن المبتدأ؛ فتصبح الجملة على النّحو التالي: ممنوع التّدخين.

---

(1) مفهوم الوظيفة لغة واصطلاحا، يحي بعيطيش، أطروحة دكتوراه دولة، مدخل البحث، مكتبة جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر،2006/2005 م.

*المصطلحان وردا في كتاب السنة الأولى القديم من التعليم المتوسط؛ وفي نشاط التّعبير الكتابي، حيث كانت تُعطى للتلميذ بنية تعبيريّة، كالتدخين مضرٌّ بالصّحة، فيمدّدُ فيها فتتوسّع البنية حتى تصبح فقرة تتكلّم عن أضرار التّدخين. والملاحظة المسجّلة على هذه التّقنية أنّ التّلميذ يتوسّع فيها ولكن على حساب جهله بالقواعد النّحويّة والصرفيّة والإملائيّة.

وفيما يلي شواهد نحويّة لحالات تقدّم الخبر؛ والتي تكشف أنّ التّبادل في الرّتب ليس اعتباطيا، وإنّما جاء ليكشف عن معاني تخبئها الألفاظ حين نغيّر في مواقعها؛ تغيير تحكمه ضوابط يجب الأخذ بها وعدم الخروج عنها؛ إذا خُشي التباس أو فساد للمعنى، أو تداخل للأبواب النّحويّة، وهذا يدلّ على سعة في النّحو، وكثرة في الاستعمال، على عكس ما يقال أنّ درس النّحو معياري يضع لك قوالب تحصر التّوسّع.

ـ قال الله تعالى:﴿ سلام هي﴾[1] – ﴿ وآيةٌ لهم الّيلُ﴾[2]

ـ في الّدّار رجلٌ، أين زيدٌ؟ وقولهم : «على التّمرة مثلها زُبْدًا.» فقد وجب تقديم الخبر في المثال الأوّل ؛ لأنّ تأخيره يقتضي التباس الخبر بالصفة؛ فإنّ طَلَبَ النَّكرةِ الوصفَ لتختَصّ به طلبٌ حثيثٌ، فالتزم تقديمه دفعا لهذا الوهم، وفي المثال الثّاني إخراج ما له صدر الكلام ـ ـ وهو الاستفهام ـ عن صدْريّته ، وفي الثّالث عوْد الضمير على متأخر لفظا ورتبة.[3]

وقد يحذف كل من المبتدأ والخبر نحو:﴿ سلامٌ قومٌ منكرون﴾[4]؛ أي عليكم أنتم.

وكذلك القول: الأصل في المبتدأ أن يكون معرّفا؛ لكنّه قد يجئ نكرة في الأحوال التالية:

ـ إذا جاء موصوفا: ﴿ ولعبدٌ مُؤمنٌ خَيرٌ مِنْ مُشركٍ﴾[5]

ـ أو مضافا: « خمسُ صلواتٍ كَتبهنّ اللهُ في اليومِ واللّيلةِ. »[6]

---

(1) سورة القدر،آية5.

(2) يس،27.

(3) قطر النّدى وبل الصّدى لابن هشام الأنصاري ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة ، مصر، ط2004م، ص131.

(4) الذاريات،25.

(5)(البقرة 221).

(6)(حديث شريف) هذا حديث عبادة بن الصّامت – رضي الله عنه – وقد رواه مالك في الموطأ 254/1–255 عن عبادة قال : سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: " خمس صلوات كتبهن الله عزّ وجلّ على العباد ، فمن جاء بهن لم يضيع منهن شيئاً استخفافاً بحقّهن كان له عند الله عهد أن يدخله الجنة ، ومن لم يأت بهنّ فليس له عند الله عهد إن شاء عذبه وإن شاء أدخله الجنّة. "

ـ أو بعد استفهام: ﴿ أَءِلَهٌ معَ اللهِ ﴾[1]

أقاطنٌ قومُ سلْمَى أمْ نَووْا ظَعَنًا إنْ يَظْعَنُوا فَعَجِيبٌ عَيْشُ مَنْ قَطَنَا[2]

ـ أو بعد نفي: خَلِيليَّ مَا وافٍ بِعـهْديَ أنْتُمَا إذَا لَمْ تكُونَا لِيَ عَلَى مَنْ أُقَاطِـعُ[3]

فالملاحظ أنّ النّحاة قد تتبّعوا ـ قبل مرحلة التّقعيد ـ كلّ ظاهرة نحويّة فوجدوا تشابها كثيرا وخوفا من تداخل الأبواب جعلوا لكل باب نحوي ضوابط تضبطه؛ لأنّ العلوم تنتظم وتطّرد قواعدها، والمتكلّم يجب أن يفصح عن كلامه بأبين التّراكيب، والّتي إن مارسها استقام لسانه وسلم من اللّحن، وكدليل على ما نقول نقدّم هذا المثال لعلّه يوضح ما نريد إيضاحه.

تقول: "أقائم الزيدان" و" ما قائم الزيدان"؛ فالزيدان: فاعل بالوصف، والكلام مستغن عن الخبر؛ لأنّ الوصف هنا في تأويل الفعل، ألا ترى أن المعنى: أيقوم الزيدانِ، وما يقوم الزيدان؟ والفعل لا يصحّ الإخبار عنه، فكذلك ما كان في موضعه، وإنّما مثّلت بقاطنٍ ومضروب ليُعلَم أنّه لا فرق بين كون الوصف رافعا للفاعل، أو لنائب عن الفاعل.[4]

فالقضيّة قد عرفت جدلا كبيرا بين النّحاة المحدثين؛ بينما لم نجد ـ عند النّحاة الأوائل ـ خلافا فيها يذكر.

في الأخير يختتم صاحب الكتاب قوله بملاحظة نراها جدّ هامة في التّمييز بين النّظريات البنيويّة والوظيفيّة، حيث لاحظ الدكتور يحي بعيطيش؛ أنّ نظريّة اندري مارتينه التّركيبيّةُ صُنّفت في مجال علم التّركيب الوظيفي لكنّ حقيقتها بنيويّة، وليست وظيفيّة بالمفهوم الوظيفي الحديث.

ونردّ على الذين يرون أنّ النحاة الأوائل اهتموا بالشّكل على حساب المعنى بالقول أنّ الإفادة ليس معنى المفردات في حدّ ذاتها؛ وإنّما الإفادة في مستوى التّراكيب أو المستوى

---

(1) (النمل 62).

(2) هذا الشّاهد لم يعرف قائله، وقد أورده صاحب كتاب أوضح المسالك(رقم65) وفي شذور الذّهب(85) وذكره المحقّق في قطر النّدى (رقم39) ، ص129.

(3) أمّا الشّاهد رقم5 فلم يعرف قائله، وقد ذكره الأشموني (رقم136) وفي "أوضح المسالك(رقم64)، وفي الشذور (رقم84).

(4) قطر النّدى وبل الصّدى لابن هشام الأنصاري، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الطّلائع، القاهرة، مصر، ط2004م، ص128.

النّحوي أو ما يسمى بالمعنى النّحوي؛ وهو المعنى الإسنادي الذي يربط بين الوحدات داخل التّركيب فيفهم من قام بالفعل أو اتّصف بالوصف وعلى من وقع هذا الفعل فينتج الملحقات كالحال والتّمييز وغيرهما لهذا يجب التّمييز بين المعنى المعجمي والمعنى النّحوي.

وعليه يجب إعطاء الدّلالة الأهميّة الأكبر؛ لأنّها تكون من صلب مكوّنات اللّغة، والتي يُعوّل عليه في حلّ كثير من القضايا الاختلافيّة في الإعراب أي الوصول للمعنى الصّحيح لا يكون إلّا بتضافر عدة علوم منها علم الدلالة.[1]

فهذا الاختلاف حتّى في الدّلالة نفسها له علاقة بالتّوجيه الإعرابي وعليه يجب أن نُسلّم بالبديهيّات التالية:

– لا وجود لدلالة ثانية غير متأثرة بالوضع السّياقي، ولا تعدو أن تكون الدّلالة الأصلية الحقيقية إلاّ مصدرا دوريا لدلالات مختلفة باختلاف المستعملين وسياقات الاستعمال.

– إنّ دلالة مفردة في المعاجم رمزيّة وغير منتهية ولا يتمّ ضبطها بدقّة إلا إذا حدّدنا مجال استعمالها زمانيا والسياق يحدّد قيمة الوظيفة العلائقيّة للمفردة.

– إنّ كلَّ حديث عن دلالة منفردة مرتبطة بما يرسم في أذهاننا من صوّر يُضْعِف مفهوم الإحالة ويجعله متعدّدا غير قابل للحصر.

وبناء على هذه المسلّمات التي تقودنا إلى القول بأن الدّلالة لا تخضع لحدّ علمي دقيق وشامل، وهذا أمر طبيعي؛ لأنّ كلّ حدّ مُعمّم ينفي الاستعمال المخصوص، ويجعل المتكلّمين على سمت واحد في التّعبير فننفي بذلك ما للإنسان من ملكة خاصّة في التّعبير.

إنّ للجملة بنية منطقيّة قارّة ومحافظة على أصليّة نواتها، وبنية وإخباريّة متغيّرة تجعل المتكلّم يتصرّف في مكوّناتها التّركيبية على النّحو التّالي[2]:

– قرأتُ الرِّوايةَ بشغفٍ.

– قرأتُ بشغفٍ الرِّوايةَ.

– بشغفٍ قرأتُ الرِّوايةَ.

---

(1) مفهوم الوظيفة لغة واصطلاحا، يحي بعيطيش، أطروحة دكتوراه دولة، مدخل البحث، مكتبة جامعة منتوري، 2005 / 2006م.

(2) المنوال النّحوي العربي قراءة لسانية جديدة تأليف : عز الدّين مجدوب، دار محمد علي الحامي للنشر سوسة، تونس، الطّبعة الأولى، 1998م، ص 54.

فإنّ لجميع الجمل بنية منطقيّة واحدة، وأبنية إخبارية مختلفة عائدة إلى التّصرّف في مكوناتها التّركيبية، فالجملة تتكوّن من بنية منطقيّة واحدة بها تؤسِّس لمفهوم الحقيقة والإحالة المرجعيّة، بنية إخباريّة متغيّرة ذات وظائف متعدّدة مناسبة لمقتضيات التّداول.

ثانيا: نقد للنظريّة الوصفيّة.

الذي يمعن النّظر في اللّسانيات المعاصرة يلحظ اختلاف التّركيز لدى اللّسانيين في مستويات الدّراسة؛ حتّى وإن اتّفق بتحديد المستويات من الموصوفة من مستوى صوتي إلى صرفي إلى مستوى تركيبي، وبالتّالي تولّد الملاحظة تساؤلا نراه واجبا على كلّ باحث في هذا التّقسيم وإعادة النّظر فيه.

إذ هل هذا التّقسيم هو من فرض الدّارسين أم أنّ الظّاهرة المدروسة نفسها فرضت هذا التّقسيم؟

فهذا هيلم سليف يتساءل " هل مادة الدّرس هي التي تحدّد النّظريّة وتكيّفها أم النّظريّة التي تحدّد مادة الدّرس وتكيّفها؟ "[1]

ونقرأ من جهة أخرى أنّ الظّاهرة اللّسانية يتقاسمها علمان هما: اللّسانيات والنّحو المعياري وقد أخذ بهذا الرأي الكثيرون من الدّارسين العرب؛ ومنهم الذين يرون أنّ تفسير النّحاة للعلاقات التّركيبية أساسه قائم على نظريّة العامل والعمل، ووصفوه بالتّفسير المعياري، ونتج عن هذا التّفسير في نظرهم الحكم بصعوبة النّحو النّظري والتّطبيقي، وبالتالي كانت الحاجة ملحة للتّفكير في محاولات التّيسير التي توجّهت بالتّركيز على إلغاء نظرية العامل.[2]

تحضرني مقولة " التّاريخ يعيد نفسه " ربما سأل قارئ لبحثي هذا وما علاقته بالموضوع فأقول: بعد جهود عظيمة قبل ظهور كتاب سيبويه ككتاب نحوي مكتمل محكم الأبواب النّحويّة جامع لمقاصد العرب في تصاريف ألفاظها ... والذي يعدّه الدكتور تمام حسان كتابا وصفيّا، كما يحلو للبعض هذه التّسمية لا معياري؛ هذه المدوّنة اللّغويّة المتنوّعة التي استطاعت أن تشمل وتصف النّظام اللّغوي العربي الذي يميّزها أو تشترك فيه مع اللّغات

(1) المنوال النّحوي العربي قراءة لسانية جديدة تأليف : عز الدّين مجدوب، دار محمد علي الحامي للنشر سوسة، تونس، الطّبعة الأولى، 1998م، ص 56.

(2) المرجع السّابق، ص56.

الأخرى فهل يستطيع لساني معاصر وصفي بنيوي أن يجمع لنا مدوّنة من عصرنا هذا تكون صالحة للدّراسة العلميّة الوصفيّة كما يزعمون؟

فأين البديل؟ لماذا نترك كنوز تراثنا ونبحث في خراب غيرنا!؟ ثم أي لغة نعتمد ولغة أي دولة؟*

كذلك نورد مقالا كتبه **ديفد بترسون*** بعنوان: بعض الوسائل التّفسيريّة عند النّحويين العرب [1]. ويناقش فيه لجوء النّحويين العرب إلى التأويل والتّجريد، ويختمه بقوله: "... يجب أن يكون واضحًا من النّقاش الذي تقدّم أنّ النّحويين العرب لم يكونوا وصفيين لا يهتمون إلّا بالظاهر في أية حال، بل هم بنيويون بالمعنى نفسه الذي يصنَّف به أكثر الدّرس اللّساني في القرن العشرين، ومن ضِمنه النّحو التّوليدي التّحويلي بأنّه بنيوي.

لقد كان النّحويون العرب مهتمين بالتّحليل البنيوي الذي يصل الأشكال بعضها ببعض، وذلك ما يؤدي إلى تفسيرها. ومن اللافت للنظر أن تكون بعض تحليلاتهم مجردة ومصوغة بمصطلحات تشبه ما يستعمله اللسانيون اليوم.

وممّا يبيِّن دليلَ نجاحِهم يُبينه أنّ عملهم لم يُتجاوز إلا في حالات قليلة."[2] ولنتذكر هنا ما قاله مايكل بريم في مقدمة رسالته للدكتوراه، وهو ما أشير إليه من قبل في هذا البحث. وهناك أعمال كثيرة اهتمت بهذا الجانب، لكنّني سوف أهتم هنا بعدد من الأبحاث التي صدرت أخيرا.

---

(1) David Peterson "Some Explanatory Methods of the Arab Grammarians", in Paul M. Regional Meeting of Chicago Linguistic Society, 1972, 502 – 515.

* دراسة اللّغة دراسة واصفة، تبتعد عمّا وقع فيه النّحاة التقليديون في اللّغات الغربية، من استنباطات غير مبنية على استقراء الظواهر اللّغوية. فقد كان اللغويون الغربيون لا يعبؤون باستقراء الظاهرة اللّغوية، وكان أهم ما يعنيهم هو أن تتحول الظاهرة النّحوية أو اللّغويّة إلى قاعدة قدّروها تقديرًا. لم يكن النّحو العربي كذلك، فلا شكّ أنه كان مبنياً على استقراء الظّواهر اللّغويّة من أفواه أبناء اللّغة. وقد كان النّحاة متشدّدين في هذا الأمر، فلا وجه للمقارنة بين النّحو التّقليدي في اللّغات الغربيّة، والنّحو العربي، ومن هنا لم يكن وجه السوء واحدًا حتى تكون الثورة واحدة.

* ديفد بترسون، أمريكي الأصل وتعدُّ أبحاثه من أوائل الأبحاث الحديثة المتأثرة بالفكر اللّساني لتشومسكي

(2) المرجع السابق، ص515.

وكذلك بَحثُهم عن "الأصل" لبعض الكلمات التي يخالف ظاهرُها باطنَها كالأفعال المعتلّة، ونظْرتهم إليها على أنّها كالكلمات غير المعتلّة في خضوعها للموازين نفسها، كما قادتْهم نظرتُهم إلى أن الجملة هي الوحدة الأساسيّة للتّحليل النّحوي إلى دراسة المواضع التي تقع فيها الكلمات التي تنتمي إلى فصائل معيّنة.

وأدّى بهم البحثُ إلى افتراض فكرة "العامل" التي تَشهد بأنهم لم يكونوا يَنظُرون إلى الكلمات في الجملة على أنّها تتابُع عشوائي؛ بل يَحكم بعضُها بعضا. فيَستدعي وجود كلمات معينة وجود كلمات أخرى. ووجود كلمات معيّنة يوجب إعرابًا معينًا في كلمات تتبعها، ويوضّح هذا نظرتهم إلى كون اللّغة نتيجة لتركيب محكم، وحين يقارن أوين هذه الأفكار بإحدى المدارس اللّسانية لتحليل الجمل؛ وهي مدرسة "نحو التعلُّق" dependency grammar يجد أنّ النّظريتين تقولان الشّيء نفسه، ويستمر في عقد مقارنات أخرى كلّها تشير إلى هذه المتشابهات، ويناقش في الفصل الثّالث الذي خصّصه للصّرف[1] النّظريات الصّرفية العربيّة، ويشير إلى الاهتمام الواسع الذي أَوْلته الدراساتُ العربيّة للصّرف والأصوات؛ وأوّل ما يلاحظه أنّ النّحو العربي ميَّز بين الصيغة ومعناها، ويشير إلى تمييز النّحويين العرب بين الصوت والحرف، وإلى تنبُّههم إلى أنّ الكلمات العربيّة تعود إلى جذور ثلاثة في الغالب، وإلى اختراعهم الميزان الصرفي الذي يعيِّن الجذورَ الأصول في الكلمة، والحروفَ المزيدة عليها التي تستخدم في تعيين معان فرعية. ويبين أن بعض الدراسات الحديثة أشارت إلى مماثلة هذه النظرية لنظريّة اللّساني البريطاني فيرث. ويتحدّث في الفصل الرّابع، "صيغ الكلمات"[2]، عن تصنيف العلماء العرب الكلمات إلى أسماء وأفعال وحروف، وعن المبادئ التي قادتهم إلى هذا التصنيف. كما عرض لكثير من المسائل المتعلقة بهذا التصنيف وإلى محاولة النحويين حل المشكلات التي تَعترَضه، وإلى الخلافات بين المدارس النّحوية في ذلك. ويعقب على بعض هذه المشكلات بقوله: "ليس المهمّ هنا أن نعيِّن من انتصر على الآخر، بل المهم هو أن نبيِّن أنّ النّحويين العرب وعوا وجود هذه المشكلات والحالات غير الواضحة، وأنّهم استعملوا مبادئ لسانية عامة لحلّها."[3]

(1)Jonathan Owens. The Foundations of Grammar "Morphology" pp. 89-124

(2)Jonathan Owens. The Foundations of Grammar. "Word Class" pp.125-147

(1) Jonathan Owens. The Foundations of Grammar. p.147

الفصل الثّاني:

المبحث الثّالث: النّحو التّوليدي التّحويلي

أوّلا: موضوع الدّراسة والمنهج.

ثانيا: نماذج التّحليل النّحوي في النظريّة التوليديّة.

ثالثا: نقد النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة.

لقد أحدث ظهور كتاب البنى التّركيبيّة لتشومسكي1957م تغييرا كبيرا في مجال اللّسانيات بصفة عامة واللّسانيات الوصفيّة بصفة خاصة معلنا بذلك ميلاد نظريّة لسانيّة جديدة تعتمد فكرة التّحويل والتّوليد[1] في جمل اللّغة بصفة عامة، فقد رفض تشومسكي بلسان لاذع النّهج السّلوكي في وصف اللّغة بوصفها نتاجا غير مقبول للتّجريبيّة، وقد طرح فكرة أو منهجا توليديّا إنتاجيّا* في اللّغة التي بواسطتها يستطيع المتكلّم أن يؤلّف جملا جديدة غير متناهية لم يسبق له أن سمعها من قبل.

وقد بلغ تأثير النّظريّة التّوليديّة إلى حدّ يمكن معه القول بأنّ النّحو التّوليدي هو النّحو السّائد في الدّراسات اللّسانيّة منذ الأربعين سنة الأخيرة، وبعبارة أدقّ يمكن القول بأنّه طائفة من القواعد التي تطبّق على مخزون محدود من الوحدات اللّغويّة فتولّد مجموعة من التّراكيب غير محدودة.[2]

ولكي تتوضّح الفكرة جيّدا نضرب هذا المثال1: "فاز المجتهدون" ففي المثال من الوحدات ما هو قواعدي (ال) في المجتهدون وصيغة فَعَلَ في (فاز)، ومنها ما هو معجمي(ج، هـ، د) التي تكوّن مع(ف، و، ز) المعنى المعجمي للكلمتين.

أوّلا: موضوع الدّراسة والمنهج.

اللّغة موضوعه؛ فوصفها وتحليلها للتّنظيم الضّمني للقواعد التي يمتلكها المتكلّم بصورة ضمنيّة؛ والتي تتيح له إنتاج وفهم عددا غير متناهي من جمل لغته، فقد حدّد تشومسكي مجال بحثه في اللّغة فيقول: " إنّ المتكلّم مستمع مثالي تابع لبيئة لغويّة متجانسة، وحين يستعمل كلاما فعليّا، لا يكون فيه مصابا بحالات غير ملائمة من النّاحية اللّغويّة، كالحدس

(1) اللّسانيات النّشأة والتّطور، أحمد مؤمن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2005م، ص202.

*الإنتاجية من أهم خصائص اللّغة البشريّة التي تميّزها عن لغة الحيوان فهي تعني أنّ المتكلّم يستطيع أن ينطق بتركيبات لم يسبق أن سمعها بفضل مخزونه اللّغوي السّابق . ينظر للتّفصيل كتاب محمد محمد يونس علي، مدخل على اللّسانيات، ص33-34.

(2) مدخل إلى اللّسانيات، محمد محمد يونس علي، دار الكتاب الجديد المتّحدة للنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2004م، ص83.

من الذّاكرة والشّرود أو السهو والأغلاط العرضيّة أو المميزة."[1] ويقول في موضع آخر "فموضوع الدّراسة في النّحو التّوليدي هو القدرة الذهنيّة أي الكفاءة اللّغويّة التي تمكّن الإنسان من إنتاج وتفسير عدد لا نهائي من الجمل، ومن ثمّ فإنّ النّحو التّوليدي نحو ذهني Mentalistic في اختياره للموضوع.[2] فقد كانت المدرسة البنيويّة تتّخذ من النّصوص اللّغويّة موضوعا لها، على حين اتخذت المدرسة التّحويليّة من قدرة المتكلّم على إنشاء الجمل التي لم يكن قد سمعها من قبل موضوعا لها.[3]

أمّا من حيث المنهج فقد رفض تشومسكي اعتماد المنهج الوصفي المنحصر في استقراء المادة اللّغويّة، وتصنيفها من أجل معرفة بنيتها ودعا إلى منهج يتوخى شرح الظّواهر اللّغويّة وتعليلها، وذلك من خلال صياغة الفرضيات وفحصها ثمّ تطبيقها على أكبر عدد من اللّغات من أجل تثبيت صحّتها.[4]

ومعنى هذا أنّ النّظريّة اللّسانيّة تهدف إلى إعطاء وصف لقدرة ذهنيّة فطريّة هي ملكة اكتساب اللّغة، إذا فمنهجها منهج عقلي تفسيري فهو ينطلق من الكلّيات ليصل إلى الجزئيات، وقد انبنى النّحو التّوليدي على أسس يمكن تلخيصها فيما يلي:

---

(1) ينظر: نقلا عن ميشال زكريا، الألسنيّة المبادئ والأعلام، ص144،145.

Noam .Chomsky(1965)Aspect oftheory of syntaxe combridge Mass the Mit press Trad FRED serial,paris1965,p03.

: نقلا عن ميشال زكريا ، الألسنيّة المبادئ والأعلام ، ص144،145.

(2) انفتاح النّسق اللّساني، دراسة في التّداخل الاختصاصي، محي الدين محسب ، دار فرحة للنشر والتّوزيع، دط، 2003م، ص136.

(3) المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي المؤلف: رمضان عبد التواب الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة: الثّالثة 1417هـ / 1997م، ص187.

(4) النّظريات النّحويّة والدّلالية في اللّسانيات التّحويلية والتّوليديّة، مازن الوعر، مجلة اللّسانيات، معهد العلوم اللّسانيّة والصّوتية، الجزائر، العدد6، 1982م، ص27.

أـ الملكة والتّأدية (compétence/performance)؛ أي أطلق على اللّسان مصطلح الكفاءة وعلى الكلام مصطلح التأدية، وقد نجد مصطلح الملكة اللّغوية يعني الكفاءة اللّغويّة ويعرفّها تشومسكي أنّها " معرفة المتكلّم المستمع للسانه، وفي معرفته الضّمنيّة للغته.[1]

ويقول ميشال زكريا" فالأداء الكلامي هو الاستعمال الفعلي الآني للّغة ضمن سياق معين وفي الأداء الكلامي يعود متكلّم اللّغة إلى القواعد الكامنة ضمن كفاءته اللّغويّة كلّما استعمل اللّغة في مختلف ظروف التّكلّم، فالكفاءة اللّغويّة هي التي تقود عملية الأداء الكلامي.[2]

ب ـ مفهوم السّلامة النّحويّة:

يقصد بها تلك الجمل القائمة على أسس نحويّة، دون اعتبار للمعنى، حتى أنّ تشومسكي يرى في الجمل السليمة نحويا وإن كانت متناقضة دلاليا أو خالية من كل معنى هي في نظره سليمة؛ لأنّه حسب رأيه مرتبطة بحدس المتكلّم وليس بالاستعمال، ويرى أنّ اختلاف عبارتين في سلامتهما النّحويّة يعتبر تنوّعا مستقلا لتلك اللّغة.[3]

ج ـ البنية العميقة والبنية السطحيّة: مفادها أنّ لكلّ جملة بنيتين أساسيتين هما: البنية العميقة والبنية السّطحيّة، فأمّا البنية العميقة فتعرف بأنّها النّظام السّفلي من الضّوابط الذي به يتحدّد ويبنى عليه علم اللّغة[4]، وبعبارة أخرى فالبنية العميقة هي شكل تجريدي داخلي يعكس العمليات الفكريّة، ويمثل التّفسير الدّلالي الذي تشتق منه البنية السّطحيّة من خلال سلسلة من الإجراءات التّحويليّة.[5]؛ أمّا البنية السّطحيّة فتمثل الجملة كما هي مستعملة في عمليّة التّواصل؛ أي في شكلها الفيزيائي بوصفها مجموعة من الأصوات والرّموز، وحسب

---

(1) الألسنيّة التّوليدية والتّحويلية وقواعد اللّغة العربيّة(الجملة البسيطة)، ميشال زكريا ، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، ط1، 1982، ص32.

(2) المرجع السّابق، ص33.

(3) ينظر: O. Ducrot : Nouveaux dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, éditions du seuil, paris 1995,p315-317 : نقلا عن يوسف حميدي محاضرات في المدارس اللسانيّة (مطبوعات خاصة)، ص37.

(4) المرجع السابق، ص37.

(5) اللّسانيات النشأة والتّطوّر، أحمد مومن، ديوان المطبوعات الجامعيّة بن عكنون الجزائر،ط3، 2007م ، ص212.

التّحويليين فإنّ هاتين الجملتين: "كتبَ أحمدُ الرسالةَ" و"كُتبت الرسالةُ من قبل أحمد" لا تختلفان من النّاحية التّركيبيّة؛ أي على مستوى البنية السّطحيّة، ولكنّهما مرتبطتان ارتباطا وثيقا ـ إن لم نقل متطابقتان ـ على مستوى البنية العميقة.[1] فالنّظريات السّابقة حسب رأي تشومسكي قاصرة على تفسير الظّواهر المعقّدة التي تميّز البنية اللّغويّة، ولا تدرسها إلّا بقصد تصنيفها، ومن هنا أطلق عليها ازدراء اللّسانيات التّصنيفيّة؛ فحالها كحال الباحث في البيولوجيا، حيث يقوم بتصنيف النّباتات والحيوانات؛ فالنّظريات اللّغويّة الأخرى تسعى إلى تمثيل الجملة من خلال بنيتها السّطحيّة لا غير فكلّها قد أخفقت في التّمييز بين البنى السّطحية والبنى العميقة[2] فحسب زعمه فالقواعد التّحويليّة هي الوحيدة التي أولت اهتماما فائقا بالبنية العميقة.

وهذا في رأينا ما هو إلّا اجترار لمفهوم الأصل والفرع الذي سبق به النّحاة العرب تشومسكي وغيره ممن يدّعون استكشاف ما هو موجود حقيقة، وقد أنكره الكثير من اللّغويين المعاصرين، ومنهم العربي والغربي؛ فعندهم الفعل المبني للمجهول ما هو إلّا فرع من الفعل المبني للمعلوم الذي يمثل الأصل(البنية العميقة).

د ـ الإبداعيّة: la créativité

النّظريّات البنيويّة تنطلق من مدوّنة محدودة الكم؛ أمّا نظريّة النّحو التّوليدي فعندها المتكلّم يستطيع إحداث عدد غير محدود من الملفوظات التي لم ينطق بها ولم يسمعها من قبل وهذه المقدرة على الإحداث والفهم تسمى الإبداعيّة[3] وهذه عند تشومسكي خاصيّة مشتركة بين لغات العالم.

نقد: رأينا أنّ هدف القواعد التّوليدية هو وصف جمل اللّغة بصورة وافية وشاملة والقضيّة تكمن في الاهتمام بوصف قواعد الكفاية اللّغويّة العائدة إلى المتكلّم؛ والتي تختلف عن قواعد الأداء الكلامي فهل يكفي فيها الحدس اللّغوي للمتكلّم كي ينتج جملا سليمة نحويّا؟ فهي تحدّد موضوع دراستها بالإنسان المتكلّم والمستمع السّوي التّابع لبيئة لغويّة متجانسة تماما

(1) المرجع السّابق، ص212.

(2) نفس المرجع ، ص213.

(3) ينظر:.johazi .pour comprendre la linguistique,p16 ، نقلا عن بن يوسف حميدي، محاضرات في المدارس اللّسانيّة (مطبوعات خاصة) ،ص37.

والذي يعرف جيّدا لغته؛ فهذا التّحديد يشبه إلى حدّ كبير العمل الذي قام عليه النّحو العربي قديما؛ فالقدامى وضعوا نفس الشّروط اللازمة لكي يؤخذ بكلام المتكلّم كشواهد لغويّة تعتبر هي المرجع، فقد اعتمد النّحاة الأوائل لصياغة قواعدهم على النّحو التالي: كل عربي عاش في زمن ما بين العصر الجاهلي والقرن الرابع الهجري وبالإمكان الوثوق به ولم يتأثّر كلامه بالأعاجم، ولم يكن مصابا بأي مرض عقلي. أليس هذا ما اشترطته المدرسة التّوليدية التّحويلية فيما يجب أن يكون عليه المتكلّم؟ إذا فالنّحو العربي قام على أسس علميّة سليمة بل نجدهم قد باشروا نقل اللّغة الصّافية والرّاقية والعربيّة في عزّ عطائها فصاحة وبيانا.

وكذلك نجد في الاعتماد على الحدس اللغوي الخاص بالمتكلّم الذي يتيح ـ حسب رأيهم ـ ملاحظة القضايا اللّغويّة ثم استنباط قواعد اللّغة من خلالها عدم ضمان ما يعرف بالانحراف اللّغوي فتصبح القاعدة غير ثابتة؛ لأنّ الجمل غير الأصولية تتباين بالنّسبة إلى درجة انحرافها عن قواعد اللّغة.

إذا فمن سيثبتُ القواعدُ أم الجملُ الغير أصوليّة؟ وهذا ما تنبّه إليه نحاة العربيّة قديما فالجمل الأصول تعرف الثّبات والجمل الفروع تعرف الانحراف المقبول عن القاعدة، وهذا ما يتيح للمتكلّم مجالا كبيرا للإبداع.

لنلاحظ الجملة التالية: أبحر الإسكندرية من سعد اليوم إلى باريس.

الجملة متكونة من(فعل، اسم، حرف جر + اسم، ظرف زمان، ظرف مكان) فكلمة الإسكندريّة تقع فاعلا لفعل أبحر) الذي يحتوي على سمة { +حركة} كما أن كلمة (سعد) ترد في موقع أبحر من.." فشكلا مقبولة إلا أنها جملة غير مقبولة؛ لأنّها لا تخضع لقاعدة الملاءمة بين سمات الاسم الفاعل والفعل، ففعل أبحر يقتضي اسما فاعلا يحتوي على سمة {+متحرّك} والقاعدة هذه معجميّة. إذا فقد راعى النّحاة الأوائل سلامة المعنى الذي يفضي إلى الإفهام وسهولة الاتّصال من خلال كذلك مراعاة عدّة مكونات تدخل في تشكّل المعنى الصّحيح للتركيب النحوي، فالشاهد لا يخلو من ذلك.

فالانحراف عن الجمل الأصول قد لا يظهر للمتكلّم العادي الذي لا يعرف قواعد لغته فالجملتين: ـ الرّجل جاء إلى المدينة.

ـ رجل جاء إلى المدينة.

فالجملة الثّانية غير أصولية وذلك لغياب التعريف(ال)عن الاسم (رجل) حتى وإن كانت درجة انحرافها عن المعنى أقل من الجملة الآتية: ـ ثمّ يبحر إلى الدّعوة تلبية للندن التي تلقاها في.[1]

ونعود لموضوع الإبداعيّة التي هي من أسس المدرسة التّوليديّة فمن مظاهرها أنّه بإمكان كلّ متكلّم أن يطيل الجمل إلى طول غير محدود(نظريا)، ويرجعها تشومسكي إلى تلك القدرة التي تمتلكها اللّغة[2] وكمثال نقول:

ـ خرج الأستاذُ.

ـ خرج الأستاذُ بسرعةٍ.

ـ خرج الأستاذُ بسرعةٍ مفرطةٍ.

طبعا ويتمّ هذا مع مراعاة القواعد للسان ما، وهذا يثبت صلاحيّة القواعد المعياريّة، وما يثبت استنتاجنا أنّنا نجد تشومسكي يميّز بين نوعين من التّوليد؛ نوع متّصل بالملكة، أمّا الثّاني فيظهر في التّأدية(الكلام)[3]

ويقول تشومسكي في موضع آخر:" إنّ النّظريّة النّحويّة لا بدّ أن تعكس قدرة المتكلّمين باللّغة" والنّحو في نظره لابدّ أن يولّد كلّ الجمل النّحويّة في اللّغة؛ أي بإتباع قواعد نحويّة يمكننا تكوين كلّ الجمل الممكنة في اللّغة.[4]

وهذا في رأينا لن يتحقّق لمتكلّم واحد مهما كانت كفاءته اللّغويّة أو ملكته وخاصة في نحو اللّغة العربيّة، وذلك يرجع للعدد الهائل من القواعد المستنبطة من اللّغة، والتي كان للسّماع والقياس وعدّة أصول أخرى العامل الأكبر في زيادة التّنوّع المذهل للتّراكيب النّحويّة اللّغويّة فالنّحو واللّغة كلاهما خادم للآخر، ولو حرصنا كلّ الحرص على تطبيق الجزء اليسير منها

---

(1) الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية(الجملة البسيطة) ، ميشال زكريا ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط1، 1982، ص10.

(2) انفتاح النّسق اللّساني، ص16.

(3) ينظر: N. Ruvet, intraduction a la grammaire générative, librairie paris,1967,p51

: نقلا عن يوسف بن حميدي، محاضرات في المدارس اللّسانيّة، ص40.

(4) اللّسانيات النشأة والتّطوّر، أحمد مومن ، ص206.

لما استطعنا، وبذلك تبقى القواعد مخزونا تراثيّا يمكن العودة إليه وقت الحاجة للنّهل منه قدر الحاجة كذلك فهو المعين الذي لا ينبض، وهو إن عكس شيئا فإنّما يعكس ذاك الجهد الجبّار الذي قام به النّحاة الأوائل، وسأشير في فصل التّطبيق إلى ذلك وبالضّبط في عنصر: **أصوّب لغتي** (في كتاب بسيط هو كتابي في اللّغة العربية الموجّه للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط) لنقف على مدى الانحراف النّحوي الذي أصاب اللّغة والكثير يعتقد أنّه على صواب؛ فإن كنّا نريد لغة بلا قواعد وضوابط ونعتمد التأدية (الكلام)؛ فسيظهر انحراف كبير عن الصّواب يصعب تصويبه.

ومفهوم التّحويل عندهم يتجلى في الصّور التّالية للجمل الآتية: من جمل نواة نقول: فهم زيدٌ الدرسَ، فهي جملة مثبتة مبنيّة للمعلوم، وعند تحويلها إلى جملة مبنيّ فعلها إلى المجهول تصبح: فُهِم الدرسُ. ويكون التّحويل قد حدث على النّحو الآتي:

1ـ الفعل + مورفيم البناء للمعلوم + اسم + اسم ، فهم زيدٌ الدرسَ.

2ـ الفعل + مورفيم البناء للمجهول + اسم. فُهِم الدّرسُ.

فالجملة النّواة = الجملة الأصليّة؛ لأنّ التّحويل يعني الانتقال والتّغيير من حالة لأخرى وفق قواعد تنظم العلاقة بين البنية العميقة والبنية السّطحيّة.[1]

فالتّغيير يتمّ إمّا بحذف أو بتغيير ترتيب العناصر من الجملة النّواة(البنية العميقة) وهي التي مازالت تحتاج إلى قواعد صرفيّة تُطبّق عليها فتصيّرها جملة منجزة حقّا.[2] هذه الأخيرة مجرّدة، والبنية السّطحيّة هي التي اشتقّت من الأولى، فلكلّ جملة تركيب باطني وتركيب ظاهري والرّبط بينهما هو التّحويل،[3] وكلّ ذلك يتمّ بالاعتماد على حدس أبناء اللّغة، فقد اعتبره تشومسكي جزءا من المادة اللّغويّة التي تقوم القواعد بدراستها[4]، وبذلك يكون الحدس

---

(1) النّظريّة التّوليديّة، ص18. نقلا عن اللّسانيات النّشأة والتّطوّر، أحمد مومن.

(2) نظريّة النّظم، صالح بلعيد، بوزريعة، الجزائر،(د. ط)،2002م، ص80.

(3) قواعد تحويليّة للغة العربيّة، محمد علي خولي، دار المريخ ، ط1،1981م، ص22، نقلا عن شفيقة علوي، محاضرات في المدراس اللّسانيّة المعاصرة، أبحاث للترجمة والنّشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط1،2004م، ص56.

(4) اللّسانيات النّشأة والتّطور، أحمد مومن، ص211.

عندهم جزء من الكفاءة اللّغويّة(الملكة اللّغويّة) للإنسان؛ أي جزء من المعرفة الضمنيّة بقواعد لغته، كما يكوّن المعطيات اللّغويّة التي يدرسها الباحث.[1]

ويميّز تشومسكي بين نوعين من التّحويل؛ النّوع الأول أطلق عليه التّحويلات الإجباريّة: هي الجملة النّواة، والتي يشترط فيها أن تكون: مثبتة غير منفيّة، مبنيّة للمعلوم لا للمجهول خبريّة غير إنشائية، بسيطة غير مركّبة، وكمثال يوضح ما سبق ذكره نقول: أقام الرّجالُ البناءَ. أو جملة اسميّة: الكتابُ مفيدٌ.

والقاعدة الإلزامية يوضحها المثال التالي: سأرحل غدا. فالفعل (رحل) يجب تحويله إلى صيغة المضارع وذلك لوجود قرينة لفظيّة(غدا) تستوجب ذلك، وقد نجد تحويلات للجمل النّواة إلى جمل أخرى تسمى تحويلات اختياريّة فتنتج لنا ما يعرف بالجملة المشتقّة والتي بهذا المفهوم ماهي في النّحو العربي إلّا الجملة الفرع ، فنقول الجملة البسيطة هي الأصل والمركّبة هي الفرع، والجملة المثبتة هي الأصل والمنفيّة هي الفرع، والجملة الخبريّة أصل والإنشائيّة فرع منها، والجملة المبنيّة للمعلوم هي الأصل والمبنيّة للمجهول هي الفرع.*

ثانيا: نماذج التّحليل النّحوي في النظريّة التوليديّة.

هي نماذج ثلاث تتفاوت من حيث قوّة التفسير للبنى التركيبيّة، وقد قدّمها تشومسكي بطريقة رياضيّة هي كالتالي:

1-2 القواعد المحدودة الحالات: وهي قواعد قادرة على إنتاج عدد غير متناه من الجمل، وهي أضعف من النّوع الثّاني.[2] وهي آليّة تسمح بالتّوسّع لتولّد جملا غير متناهية سليمة وغير سليمة نحويّا وكمثال نشرح به هذه الآليّة نتناول أسماء الإشارة مثلا فنقول: في الخانة الأولى توضع أسماء إشارة؛ وفي الخانة الثّانية نضع كلمات؛ مثل: الولد، الأطفال التّلميذان... إلخ، وفي الخانة الثّالثة والأخيرة نضع كلمات مثل: أباه، أستاذهما أستاذهم...إلخ؛ فلو بدأنا على سبيل المثال بـ(هاتان)، فيجب أن نختار بعدها اسما في صيغة المثنى المؤنث فنقول:(هاتان التلميذتان)، ثم نختار الفعل المناسب مثل(تحترمان)، ثم

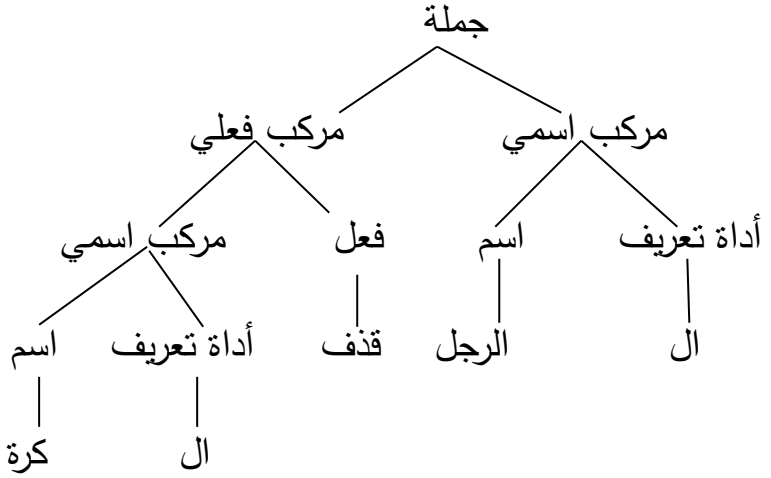
(1) الألسنيّة المبادئ والأعلام زكريا ميشال، بيروت، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتّوزيع،1988 م، ص157.

* وهذا ما أشرنا إليه بالشّرح المفصّل في الفصل الأول، المبحث الثاني بعنوان فكرة الأصل والفرع.

(2) مدخل إلى اللسانيات محمد محمد يونس علي، ص94.

نختار الكلمة الأخيرة (أستاذهما)أو(أستاذيهما)، وبهذه الطريقة تتولّد الجملة التالية: هاتان التّلميذتان تحترمان أستاذهما، ومع (هؤلاء، هو و، هي، هنّ...) نتّبع نفس الطّريقة لإنتاج عدد لابأس به من الجمل، ولأنّها طريقة ضعيفة في توليد الجمل المقبولة والغير مقبولة والتي لا تتماشى وحدس أبناء اللّغة اقترح تشومسكي بديلا أقوى سمّاه:

2ـ2 القواعد المركبيّة: أطلق تشومسكي على النموذج الثّاني الذي اعتمده في تحليل اللّغة اسم القواعد المركبيّة:(phrase structure Grammaire) فهي آليّة أقوى في توليد الجمل بعيدة عن طريقة التّحليل إلى المكونات المباشرة وطريقة الإعراب التقليديّة مستعملا كما يقول اللّساني ليونز:[1]" إنّ مفهوم البنية المركبيّة يشبه مفهوم الأقواس في الرّياضيات أو المنطق الرّمزي على صيغة: س+(ع × ص) مع العلم أنّ عمليّة الجمع تسبق عمليّة الضرب وعلى خلاف ذلك، فإنّ: س ×ع + ص تعدّ مماثلة لـ:(س× ع)+ص ،حيث تسبق عمليّة الضرب، وهكذا فإن إجراء العمليات تؤدي إلى نتائج مختلفة، فإذا كانت س=2،ع=3، ص=5؛ فإنّ س×(ع +ص)=16، ولكن(س×ع)+ص=11 لكن في غياب الأقواس تنتج بعض التّراكيب التي يكتنفها الغموض ولكن بفضل الرّياضيات التي بيّنت أنّه عند فكّ الأقواس فإنّ الضّرب يسبق الجمع؛ ومثاله كان"old men and women" أي "النّساء والرجال العجائز التي يمكن فهمها هكذا: (old men) and women أي: (الرجال العجائز) والنّساء أو(men and women) old؛ أي (الرّجال والنّساء) العجائز.[2] وكمثال تطبيقي على الجملة العربيّة



(1) John Lyons ,Chomsky,1970 p57-58. نقلا عن أحمد مومن اللّسانيات النّشأة والتّطوّر ص220.

(2) N. chomsky, Syntactic Structure,1957,p26.، نقلا عن المرجع السابق ، ص233.

لقد وجد تشومسكي في القواعد المركبيّة ما وجده كذلك في القواعد المحدودة؛ فهما لا يعكسان حدس أبناء اللّغة فيما يخصّ الحكم على استقامة الجمل أو استحالتها، فعند إدراكه قصور النّموذج الثّاني قام بتطوير النّموذج الثّالث الذي أحدث به ثورة في اللّسانيات وقد أصبحت نظريته تسمىّ به وأصبح عنوانا في بعض المراجع، وقد أطلق عليه القواعد التّحويليّة.

3ـ2 القواعد التّحويلية:

على أساس أنّها تعكس حدس أصحاب اللّغة أفضل من غيرها من القواعد، وتولّد عددا لا حصر له من الجمل، وتولي اهتماما كبيرا للمعنى، وتفكّ أقفال اللّبس التّركيبي التي استعصت على القواعد السّابقة.[1] فهي تعتمد القواعد المركبيّة لإضافة سلسلة من القواعد والتّحويلات، وهي تهدف إلى تحليل البنية العميقة؛ وكيف تلد منها البنية السّطحيّة المستعملة عند الكلام، ولتوضيح الكلام نأخذ هذا المثال:

ففي العربيّة يمكن توليد هذه الجملة:" يُراجعُ التلميذُ الدروسَ. باتباع القواعد التّوليديّة التّحويليّة بالإضافة إلى عمليات اشتقاقيّة تتمّ في كلّ مرحلة توليديّة.

(1) جملة ..... مركب اسمي+ مركب فعلي

(2) مركّب اسمي..... ← مفرد، مثنّى، جمع

(3) مركب اسمي مفرد.....← أداة + اسم

(4) مركب اسمي مثنّى...← أداة + اسم + علامة المثنّى

(5) مركب اسمي جمع ←——— أداة + اسم + علامة جمع

(1) اللّسانيات النّشأة والتّطوّر، أحمد مومن، ص223.

(6)مركب فعلي ⟵ فعل + مركب اسمي

(7) الأداة ⟵ ال

(8) اسم ⟵ تلميذ، دروس

(9) فعل ⟵ فعل مساعد + فعل

(10) فـ ⟵ راجع

(11) فعل مساعد ⟵الزّمن + المساعد الصّيغي

(12) الزّمن ⟵ الحاضر / الماضي

(13) مساعد صيغي .....⟵{ سـ ، سوف ، قد، يجب...}

(13أ) نفترض أنّ (ز) يرمز إلى زوائد المضارع والتأنيث والمثنى والجمع ، و(ف) إلى كلّ من الفعل ، والمساعد الصيغي ، وأفعال الملكيّة والكينونة ، وعليه فإنّ: ز+ ف .... ⟵ف+ ز

(13ب) استبدال + # ، أدخل # في أوّل الجملة وآخرها.

(14) # فعل + ال + تلميذ+ ال + دروس#

(16) # ماضي + راج ع+ ال + تلميذ + ال + دروس#

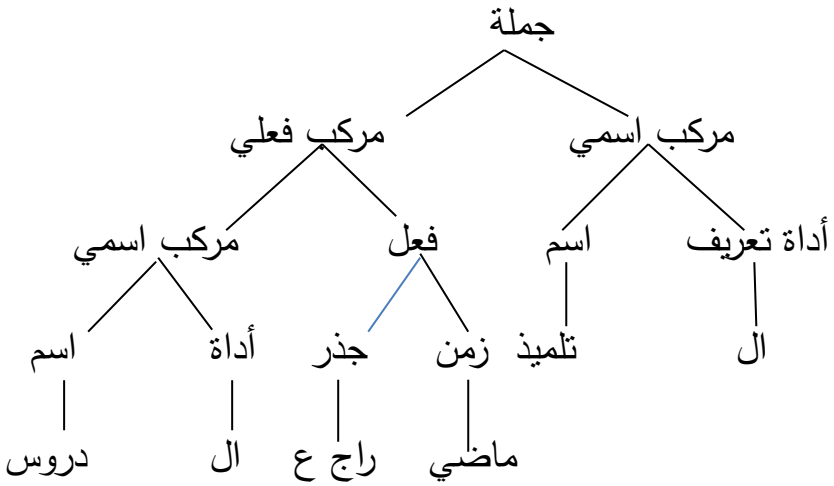
(17) # راج ع + ماضي +ال + تلميذ + ال + دروس#

(18) # راج ع +# ال + تلميذ # ال + دروس#

(19) # راجع # ال # تلميذ # ال # دروس#

(20) راجعَ التلميذُ الدروسَ.

وبنية هذه الجملة يمكن تمثيلها بالمشجّر التالي:



وبشكل عام يعلّق الدكتور أحمد مومن بأنّ هذه القواعد تتميّز بالاختيارات المختلفة التي تقدّمها لتوليد شتّى أنواع الجمل، وتأخذ في الحسبان الأسماء في حالة الإفراد والمثنى والجمع عن طريق القاعدة الثانية، وتدخل في الاعتبار كل الأزمنة (كالحاضر والماضي والمستقبل) والصّيّغ(كالأمر والشرط والإخبار) عن طريق القاعدة العاشرة والتّوضيحات الواردة في القاعدتين: الحادية عشرة والثّانية عشرة و بالإضافة إلى هذا، فقد قدّم تشومسكي مجموعة من القواعد التّحويليّة التي تنطبق على اللّغة الإنجليزيّة خاصّة والتي لا يمكن تطبيقها بحذافيرها على اللّغة العربيّة، وتتطلّب في الواقع بحثا مفصّلا معمّقا ومن بين هذه القواعد نذكر[1]:

قواعد تحويليّة جوازيّة للبناء للمجهول، قواعد تحويليّة وجوبيّة للزمن، قواعد تحويليّة وجوبيّة للحدود الفاصلة، قواعد تحويليّة وجوبيّة فونيميّة مورفيميّة، وكما هو ملاحظ فيما سبق ذكره أنّنا ومع رحلة تشومسكي الاستكشافية في دارسته للغة الإنجليزية أنّه في الأوّل رفض المكون الدّلالي بقوله: "إنّ الدلالة لا ترتبط مباشرة بالتركيب بالرغم من وجود بعض التّطابق بين التركيب والعناصر المكتشفة في التّحليل النّحوي، والوظائف الدّلالية الخاصة من جهة أخرى[2]، ولكنّه بعد مرحلة من الدراسة عاد ليقول بأنّ المعنى مثل التّركيب الذي يجب أن

(1) اللّسانيات، النّشأة والتّطوّر، أحمد مومن، ص228.

(2) N. chomsky, Syntactic Structure,1957,p101. نقلا عن المرجع السّابق، ص231.

يخضع للتّحليل العلمي هو بدوره، وأنّ الدّلالة يجب أن تدرج في التّحليل النّحوي بوصفها جزءا مكمّلا لا يمكن الاستغناء عنه، فقد وجد أنّ النّظريّة النّموذجيّة تتألف ممّا يلي:

ـ المكوّن الأساسي: يشبه المكوّن المركّبي + المكوّن المعجمي = البنية العميقة للجملة.

ـ المكوّن التّحويلي: يطبّق قواعد تحويلية معيّنة على السّلسلة الأخيرة من القواعد التّوليديّة المركّبيّة؛ أي بتحويل البنية العميقة إلى بنية سطحيّة من خلال عمليات الحذف، الزيادة، التّوسّع، الاختصار، وإعادة الترتيب وغيرها.

ـ المكوّن الدّلالي: يشتق معنى كلّ جملة من بنيتها العميقة بوساطة قواعد التّفسير الدلالي الذي أهمله تشومسكي، كما أشرنا في الأوّل، وقد أهملته قبله المدرسة التّوزيعيّة.

ـ المكوّن الفنولوجي: قواعد فنولوجيّة تقوم باشتقاق التّفسير الصّوتي لكل جملة، انطلاقا من بنيتها السّطحيّة، ثمّ كتابتها برموز صوتيّة عالميّة.

ثالثا: نقد النّظريّة التّوليديّة.

كانت هذه لمحة سريعة عن الأصول المعرفيّة وبعض جوانب النّظرية النّحوية التّوليديّة ورغم ما جاءت به من حقائق علميّة راقية؛ إلّا أنّها لم تسلم هي كذلك من نقد وتعقيب بعض اللّسانيين، فمنطلق فلسفة تشومسكي عقلاني ينصّ على أنّنا نولد مزودين بمعرفة قبليّة، وأنّنا لا نتعلّم شيئا جديدا، وإنّما نتذكر فقط ونتعرّف على ما هو موجود في عقولنا؛ فاختلاف المنهج بين البنيويّة والتّوليديّة دليل على قصور في إحدى النّظريات حتّى وإن بدت لنا أنّ النّظرية التّوليديّة هي الأكثر هيمنة بين النّظريّات اللّسانيّة الأخرى؛ حتّى تكوّنت حولها هالة من الجلال والاحترام تجعلك لا تجرؤ على انتقادها تماما كما حدث لكتاب سيبويه حيث أقعد كلّ من جاء بعده عن التّنظير والتّجديد، وفي هذا الاتجاه ذهب سامبسون إلى القول: " إنّ هيمنة المدرسة التشومسكيّة تعدُّ تطوّرا لا يخدم مصلحة البحث اللّساني إنّها شغلت عقول كثير من النّاس، وأنتجت مجموعة من النّظريات لا يمكن أن تكون كلّها خاطئة.. وقد شعر النّاس شعورا مماثلا تجاه علمي التّنجيم والكيمياء يوم كانا نشاطين مزدهرين، وقد عرفنا الآن أنّهما كانا على خطأ، وهل يوجد شيء لا تبلغه يد الدّمار.[1] ويقول الدّكتور أحمد مومن: إنّ القواعد التّوليديّة التّحويلية وخاصة بعد التّطورات الأخيرة التي جعلتها ترتبط بالدّلالة

(1) Ibid, p. 163 : نقلا عن أحمد مومن، اللّسانيات النّشأة والتّطوّر، ص238.

والرّياضيات والبيولوجيا وعلم النّفس، قد بلغت درجة لم تبلغها النّظريات الأخرى، ويبقى تشومسكي ـ بدون منازع ـ الرّجل الأوّل في قائمة الذين خدموا اللّغة والفكر وصنعوا تاريخ اللّسانيات.

ونقول نحن أيضا نرى أنّ كلّ مرحلة تمرّ إلّا وظهرت نظريّة لغويّة وهوت واندثرت نظريّات أخرى فمقولة البقاء للأصلح هي التي يجب أن يعمل بها؛ لأنّ الأصلح عندنا نحن أن نلتفت إلى لغتنا أكثر ونوليها اهتماما أكبر ونطوّرها سواء بالعودة إلى التّراث أو بما وصل إليه هؤلاء الباحثون في مجال اللّغة، ولا نبقى نتبادل التّهم تارة نوجّهها للّغة ونحوها، وتارة لنحاتها، وتارة للمحافظين عليها، وتارة يطال التهكّم والسّخريّة كلّ عمل يقصد به التّجديد؛ لأنّه أصبح شعورا مماثلا لمقولة المازني: من أراد أن يصنع كتابا بعد الكتاب فليستحي؛ لذا تناولته الأقلام بالشّرح والتّعليقات أكثر ممّا تناولت جوهره.

الفصل الثّالث:

الجانب التّطبيقي(مرحلة المتوسط عيّنة)

المبحث الأوّل: تعليميّة قواعد العربيّة(مرحلة المتوسّط)

1- جذور المشكلة.
2- الخلط في المفاهيم بين العلميّة والتّعليميّة.
3- معايير اختيار المحتوى.
4- معايير تربويّة ولسانيّة.
5- التّمارين والتّطبيقات.
6- أهداف تعليم اللّغة وتعلّمها.
7- نقد مشروع العمل بالمقاربة النّصيّة.
8- مسار الإصلاحات التّربوية الأخيرة.

1- جذور المشكلة:

إذا طال حلّ المشكلة واستعسرت على كلّ من يريد الحلّ أو تقديم المساعدة؛ فاعرف أنّ المشكلة ذات جذور عميقة، وأنّ الحلّ حلولٌ تشارك فيه جميع القوى ذات الهدف الواحد والمشترك، وفي ذات الموضوع يقول الدكتور فاتح حمبلي*:" صعوبة النّحو كما يدّعون وإشكاليّة الضّعف في العربيّة ليست مشكلة مدرسية فحسب، بل هي مشكلة ثقافية وفكرية؛ لأنّ تأثيرها يمتد خارج المدرسة وإلى صميم حياتنا؛ ولأنّ اللّغة هي فكر الأمّة وروحها ورمز وجودها، وأي وهن يصيبها يمتد حتما إلى شخصيّة الأمّة."[1]

وهناك من يرى أنّها مشكلة داخليّة إذ يربط مشكلة استيعاب درس النّحو إلى ما يقدّم للتلميذ، وكيف يقدّم؟ أمّا حسين قورة فيربط المشكلة بتشعّب قواعده المبنية على فلسفة لغويّة فيقول: "إنَّ قواعدَ النّحو متشعِّبة ومتعدِّدة، ومبنيَّة في تشعُّبها على أُسُس نُطْقيَّة وفلسفيَّة لا يكاد يدخُل إليها المتعلّم من أبناء العربيَّة نفسِها ليسبُر غورَها حتَّى ينزلق إلى متاهات قد يضلُّ فيها المسالك، تلك المسالك التي عبَّر عنها عيسى النّاعوري بأنَّها فلسفات لغويَّة تكثر فيها التَّسميات والقياسات، والتَّفريعات و التَّخريجات والجوازات".[2]

وتلك المشكلات تتمثَّل عادة في اختيار الموضوعات المناسبة، وطريقة التّدريس، والأمثلة والتّدريبات، وفي تَحديد الأهداف، وفي القضيّة يقول محمود كامل الناقة: قبل أن نَقوم بتقديم أيِّ جُزْء من القواعِد، علينا أن نسأل أنفسنا: هل ما نقدِّمه مفيدٌ ونافع للدَّارسين؟ هل هو ضَروري لتحْقيق أهدافهم من تعلُّم اللّغة؟

---

(1) من مقال للدكتور فاتِحُ بنُ يوسُفَ حَمْبَلِيّ، مجلة مخبر اللّسانيات التّقابليّة وخصائص اللّغات كلية الآداب واللغات بجامعة الأغواط الجزائر، مطبعة رويغي بالأغواط عام 2012م،ص239.

* فاتِحُ بنُ يوسُفَ حَمْبَلِيّ، المَولُودُ في مدينة أُمِّ البَوَاقِي بِالجَزَائِر سَنةَ 1961م، وأستاذُ اللُّغةِ العَرَبيةِ وآدابِها في المَركَزِ الجامعيِّ بأمِّ البَوَاقي.

(2) حسين سليمان قورة، 1969، تعليم اللّغة العربيّة، دراسة تحليليَّة ومواقف تطبيقيَّة، القاهرة، دار المعارف، ص، 175.

هل هذا هو الوقْت المناسب لتقديمه؟ لماذا ندرّس النَّحو بهذا المحتوى و بتلك الطَّريقة فقط دون غيرها؟[1]

ويرى أحمد طعيمة أنّ المشكلة متمثّلة في طريقة تقديم القواعد، فيقول: "إنَّ هدف تدريس النَّحو ليس تَحفيظ الطَّالب مجموعةً من القواعد المجرَّدة أو التَّراكيب المنفردة، وإنَّما مساعدته على فهْم التَّعبير الجيِّد وتذوُّقه وتدرُّبه على أن ينتجه صحيحًا بعد ذلك، وما فائدة النَّحو إذا لم يُساعد الطَّالب على قراءة النَّصّ فيفهمه، أو التَّعبير عن شيء فيجيد التَّعبير عنه؟!"[2]

ويقول أحمد مدكور: "الهدف من دراسة القواعد النّحويَّة هو تقويم الأذُن واللِّسان والقلم؛ أي: إقدار الفرْد على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة."[3]

وقال أيضًا: "إنَّ الغرض من تدريس النّحو هو أن يكون وسيلة تُعين الدارس على تقويم لسانه، وعصمة أسلوبه من اللّحن والخطأ، وإنَّ الطّريقة لتحقيق هذه الغاية هو أن ندرّس النّحو في ظلّ اللّغة، وذلك بأن تختار أمثلته وتمريناته من النّصوص الأدبيَّة السّهلة التي تسمو بأساليب التَّلاميذ، وتزيد ثقافاتِهم وتوسّع دائرة معارفهم.[4]

وقبلهم يرى ابن خلدون أنّه يجب مراعاة قواعد التّدرّج في الصّعوبة، فيقول: "اعلم أنَّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنَّما يكون مفيدًا إذا كان على التدرّج شيئًا فشيئًا، وقليلاً قليلاً".[5] والتّدرّج على حسب تعريف محمود كامل الناقة: "إدخال نواة التَّركيب قبل التَّركيب الموسَّع، ويقصد به عدم إدخال أيَّ صورة من صوره الموسّعة قبل إدخاله في أبسط

(1) وقائع ندوات تعليم اللّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، كامل النّاقة، محمود كامل، 1985، ج2، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص73.

(2) تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه ، رشدي أحمد طعيمة، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 1989م، ص155.

(3) أساسيَّات تعليم اللّغة العربية والتّربية الدّينيّة، أحمد مدكو، دار الثقافة، القاهرة،1981، ص118.

(4) المرجع السّابق، ص118.

(5) مقدمة ابن خلدون عبدالرحمن بن محمد، (دت)، بيروت، دار الجيل، ص83.

صوره، فلا يصحّ مثلاً إدخال تركيب مثل:(هذا الطالب الباكستاني جديد) قبل إدخال(هذا الطالب جديد)، وهذا بدوْرِه لا يدخل قبل: (الطالب جديد).[1]

أمّا جانب التّطبيق والتّقويم فهو كذلك جزء من المشكلة، فتطبيق تقويم القواعد النحويَّة المدروسة يمكن تطبيقها في الكلام والقراءة والكتابة، حيث يستطيع الطَّلبة تطبيقها ويمارسون بها اللّغة في داخل الفصل وخارجه، وهي ليْست مجرَّد نظريّة وقواعد وافتراضات، ويقول علي جواد الطَّاهر: "إنَّنا نراعي الجانب العملي من النَّحو، وتتسع فيه طريقة منبثقة من كيان الطلبة، ثمَّ نقف عند تمرينات صفّية وبيتيَّة".[2]

ومن أسباب صعوبة النّحو: قلَّة التّطبيق، كما يقول زكريا إسماعيل: "بالرَّغم من استجابة التّلميذ أثناء حصَّة النَّحو وإجابته عن الأسئلة التي توجَّه إليه بعد الانتِهاء منها، فإنَّ طريقة التَّدريس نفسها تعتمِد على التَّلقين، ولا تستثير اهتِمامات التّلاميذ لتطبيق ما يدرسونه من قواعد".[3]

إنّ القارئ لأسباب ومشكلات تدريس مادة النّحو السّالفة الذّكر يلاحظ أنّها ربطت الضّعف اللّغوي لدى التّلاميذ بالدّرس النّحوي فقط، ونسوا أنّه نشاط كباقي الأنشطة يقدّم إلى جانب عدّة أنشطة لغويّة كثيرة، فلماذا لا نعيد النّظر في تعليميّة جميع أنشطة اللّغة العربيّة ما دام الضّعف عامّا، وليس خاصّا بمادة النّحو لوحدها؛ أم أنّ الأنشطة الأخرى تبني ونشاط القواعد يهدم؟ وعليه يجب إعادة النّظر في كامل أركان العمليّة التربويّة، داخل المحيط المدرسي وخارجه فمشكلة الضعف المهاري ذات جذور متشعّبة وعميقة، وأنّ حلّها يتطلب تظافر الجهود من داخل المدرسة وخارجها.

هذه بعض ملامح المشكلة، والتي تنعكس داخل المدرسة وخارجها، والتي تحاول بعض الجهات المختصّة الوقوف على أسبابها، أو التّقليص من حجمها وحدّتها لعلّها مع التّقادم

---

(1) خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللّغة العربيَّة للناطقين بغيرها، محمود كامل، في وقائع ندوات تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1985،ج2، ص 115.

(2) طرق تدريس اللّغة العربيّة، جودت الركابي، الرياض، دار الفكر. 1986، ص137.

(3) طرق تدريس اللّغة العربيّة، زكريا إسماعيل، الإسكندرية، دار المعرفية الجامعية. 1991م ص65.

تصبح واضحة الأسباب حتّى يوجد لها العلاج؛ لأنّه قيل إذا عرف السّبب بطل العجب، فالسّبب أصبح أسبابا.

إنّ العمليّة التّربويّة تمرّ عبر قنوات ومحاور أهمها: وجود المعلّم، الطّالب، البرنامج، الوسيلة التّربوية والطّريقة التي تقدّم بها تلك البرامج وفق منهج واضح المعالم والأهداف.

وإنّ المشكلة موجودة وقائمة، والشّكوى قديمة كذلك، فهل يا ترى سبب المشكلة يعود إلى المادة نفسها(النّحو العربي) أم أنّ الخلل في محرك الدّرس(المعلّم)؟ أم في طريقته التي يستخدمها لعرض درسه؟ أم تعود إلى خلل في المناهج والكتب المعتمدة في المنظومة التّربويّة والتّعليميّة ككل؟ أو إلى جو المحيط العام، وما يجري خارج أصوار المدرسة في المؤسسات المجتمعية الأخرى؟ أو إلى المواقف السّياسية كمشكلة التّعريب بين رافض لها ومدافع عنها؟

فهذه الدّكتورة بنت الشاطئ تثير الموضوع وتصدر حكما قاسيا على نتائج المدرسة في المجال اللّغوي وتحمّلها مسؤولية تدهور المستوى الذي تراه يشكّل أزمة لغويّة؛ إذا فهي تنظر إلى المشكلة أنّها داخل المدرسة فتقول: " إنّ الظّاهرة الخطيرة لأزمتنا اللّغوية هي أنّ التّلميذ كلّما سار خطوة لتعليم العربيّة ازداد جهلا بها ونفورا منها وصدودا عنها، وقد تمضي في الطّريق التّعليمي إلى آخر الشّوط؛ فيتخرّج وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه."[1]

ومنذ أربعين سنة أحسّ مجلس جامعة الدول العربيّة بالخطر؛ فانعقد عام1972م المؤتمر الرابع لوزارة التربية والتعليم في صنعاء، ودعا وزارات التّربية في الوطن العربي إلى استعمال العربيّة في جميع مستويات التّعليم والعناية بدراسة المشكلات المتصلة بتعليمها، وسطّرت برامج لبحث مشكلات تدريس اللّغة العربيّة، وتيسير تعليمها ليتمكّن في نظرهم المواطن العربي من التّعبير عن أفكاره وثقافته وخبراته في إطار العصر الذي نعيش فيه، وفي الوقت نفسه تمكين هذا المواطن من الاتصال بروائع تراث أمّته وفهمه واستيعابه.[2]

(1) نظريّة حول سياسة التعليم والتعريب المؤسسة الوطنية لكتاب الجزائر، عبد الله شريط، نقلا عن بنت الشّاطئ التّعبير الفني في القران ص41.

(2) المنظّمة العربيّة للتّربية و الثّقافة والعلوم اجتماع خبراء متخصّصين في اللّغة العربيّة صنعاء سنة 1972، ص5.

ثم تلاه لقاء عمان عام 1974م؛ الذي ضمّ عددا من المتخصّصين في اللّغة العربيّة وفي طرائق تدريسها، وقد خصّصت أشغاله لبحث مشكلات تعليم اللّغة العربيّة، وفي هذ السّياق تمّ عقد عدد من النّدوات والاجتماعات؛ (ندوة الرياض والجزائر ودمشق) لدراسة الواقع في مختلف المراحل، وكان الهدف من اللّقاءات والدّراسات إبراز مظاهر الخلل في نظام التعليم والبحث عن منهجيات متطوّرة وأساليب فعالة لتعليم فروع اللّغة العربيّة يلائم المرحلة الحضاريّة التي تجتازها أمّتنا، والنّظرة الجديدة إلى اللّغة التي تستجيب للتّطورات العلميّة التي عرفتها وسائل الاتصال والعلوم اللّغويّة والدراسات اللّسانيّة والتّجارب العلميّة في ميدان التّربية، ورغم كلّ الجهود المبذولة تبقى المشكلة الضّعف هي هي.

ومن جملة الملاحظات التي خلصت إليها مختلف الدّراسات[1]:

ـ إنّ أغلب طلبتها لا يمتلكون المقدرة اللّغويّة الكافية للتّعبير عن أفكارهم تعبيرا صحيحا والقادرين منهم لا يستطيعون توظيف الكلمات والصيغ توظيفا سليما.

ـ إنّ الدّروس المقدّمة مجرّد آليات كلامية فارغة وغير واضحة الدّلالة، لا تعكس فهما صحيحا وإدراكا واعيا للحقيقة اللّغوية التي يحتاجها التّعبير.

ـ يُعدّ من الخطأ حصر مشكلة تعلّم اللّغة العربية بين جدران قاعة الدارسة، فالمشكلة لها علاقة بالواقع اللّغوي والثّقافي المؤلم الّذي يُطوّق المدرسة من كلّ جهة ويحاصرها حتّى داخل أصوارها، فعلى المستوى الرّسمي بالخصوص ما يزال الاهتمام بتعلّم اللّغة ضعيفا، ودليله ما نراه من تناقض بين سياسة القول وحقيقة الفعل، بين ما نقول في المحافل الرّسمية، وما يجري في واقعنا، بين لغة المدرسة التي تُهيئ بها الأجيال، ولغة المحيط التي يتعاملون معها، بين لغة المعلّم في حصّة الدّرس ولغته مع الأطفال خارج الحصّة.[2]

---

(1) من مقال للدكتور فاتح حمبلي، نشر بكتاب: دراسة اللّغة العربيّة بين التّراث اللّغوي والدّرس اللّساني الحديث، إعداد ومراجعة الدكتور الطيب دبه، الناشر، مخبر اللسانيات التقابلية وخصائص اللّغات كليّة الآداب واللّغات بجامعة الأغواط الجزائر، مطبعة رويغي بالأغواط عام 2012م، ص240.

(2) تطوّر منهج تعليم اللّغة العربيّة للتّعليم العام، رشدي أحمد طعمية كلية التربية جامعة المنصورة 1989 ص89.

فأصبحت اللّـغة العربيّة تلك اللّغة الأخرى؛ اللّـغة التي سمعها في المجالات الأدبيّـــة والفلسفيّة والدّينيّة والفكريّة، وفي بعض مجالات التّعليم والصّحافة، وجلّ مجالات الحياة الأخرى وميادين التّعليم العالي والتّعامل التّجاري والاقتصادي وتسيير شؤون الحياة الإداريّة والماليّة تركت للّغات الأجنبيّة أو للّغة الخليط من العربيّة والعامّيّة والأجنبـيّة كذلك التّباهي باستعمال اللّغة الأجنبية من الأستاذ والمثقّف والمواطن العادي، فحين البحث في حقيقة مشكلة تدريس النّحو أو مشكل استيعاب الدّروس اللّغويّة وعلى رأسها الدّرس النّحوي نجد أنّ المشكل قد يكون داخليا؛ أي ما تضمّنته قاعة الدرس أو المناهج وطرق التّدريس؛ أي داخل المنظومة التّربوية، ولكن الأمر قد يخرج من هذه الدّائرة ليجد دوائر أخرى تؤثّر سلبا في العمليّة التّعلّمية منها:

ـ الازدواجيّة اللّغويّة والتي فرضها الاحتلال بقوانينه التي تعتبر الفرنسيّة لغة وطنيّة رسميّة باعتبار الجزائر قطعة فرنسية تسري عليها قوانين الدّولة الفرنسيّة، فخلق ضرّة للغة العربيّة قد يُعيق مسار تطوّرها، ناهيك عن محاربتها وغلق مؤسسات تعلّمها وممارستها؛ لأنّ الازدواجيّة؛ كما اعتبرها الكثير من الباحثين عائقا للتّعليم وللتطوّر الاقتصادي والتّماسك القومي.

ـ معالجة التّدريس بالعاميّة بكلّ قوّة، فمن المؤسف والمؤلم أن نجد معلّم العربيّة يتحدّث بالعاميّة؛ وكأنّ الفصحى عاجزة عن حمل معاينه وأفكاره، فمعلّم كهذا من البديهي أن لا يحاسب طلبته إذا ارتكبوا الخطأ النّحوي والإملائي.

ـ إعادة الاعتزاز والهيبة للّغة العربيّة كما كانت عند الأوائل؛ لأنّها لغة القران والسّنة وأجلّ العلوم؛ بمحاربة العامية أينما كانت، وقد أصبح الاعتزاز باللّغة العربيّة هزيلا يقابله قدر آخر قاهر من الإعجاب باللّغات الأوروبية والتأثر والاقتباس منها بمناسبة وغير مناسبة.[1]

ـ قلّة الاهتمام بسلامة اللّغة وجودة التّعبير، وانصراف الكثير من المتحدّثين والكُتّاب إلى استعمال لغة ضعيفة هي أقرب إلى العامية منها إلى الفصحى؛ لما تتميّز به من ركاكة في الأسلوب وضعف في البناء وجهل بالقواعد.

(1) مقالات وأبحاث، محمود عبد المولى، تونس للنشر، 1982م، ص69.

ـ والخطأ عند التّكلّم بلغة أجنبية يشار إليه ويسخر من مرتكبه فيصحّحه عاجلا أم آجلا أمّا خطؤه في العربية لا يُؤبه له، ولا يُثير انفعالا، ولا يصحّح.

ـ تفشي استعمال العاميّة في الأوساط التي من الواجب أن تكون فيها الفصحى سيّدة الموقف كالأوساط الثّقافية، المحيط المدرسي والجامعي، وفي التّمثيل المسرحي السّينمائي.

ـ عدم الإحساس بالحرج من استعمال اللّغة الدّارجة في الدّرس والمحاضرات والمناقشات ممّا يُزهِد في الإقبال على تعلّم الفصحى ورفع مستواهم، كما يلاحظ أن مُدرّسي المواد الأخرى يشرحون دروسهم بالعاميّة أو بلغات أجنبية.

وإلى عهد غير بعيد كان للتّوجيه المدرسي من مرحلة التّعليم الأساسي (المتوسط) إلى التّعليم الثّانوي دوره السّلبي أيضا في تعلّم اللّغة،[1] فقد كان لتوجيه طلبتنا الجيّدين إلى الشّعب العلميّة بدل الشّعب الأدبيّة أثرا سلبيا على فكر التلّاميذ، إذ كوّن لديهم فكرة أنّ النّجاح في الحياة مرهون بالنّجاح في المواد العلميّة."

وحتّى الذي يوجه توجيها أدبيا كان يستحي إذا سئل عن شعبته أن يذكر أنّه ذو توجّه أدبي*، وإذا أجاب وتشجّع يقول: (أدبي، حاشاك) هذا ما جعلهم يزهدون في الإقبال لرفع مستواهم، وعلى بذل الجهد في مجال تحصيلهم.

ـ كذلك لعزوف الطالب عن القراءة الحرّة والمطالعة والبحوث أثر غير خفي فمكتباتنا تكاد تكون خالية طوال العام.

ـ فالكتاب كذلك مازال لم يرق إلى مستوى شروط التّأليف التّربوي الجيّد الذي يحترم الأسس النّفسيّة والتّربويّة واللّغويّة والفنيّة، وقلّما نجد نصوصا ملائمة في مبناها ومعناها لأغراض القراءة ولمستويات الطلاب وتعالج القضايا المحيطة بهم، وتشغل عصرهم بأسلوب مشوّق وبلغة سلسة تجعلهم يكتشفون فيها ألوان التّعبير الرّاقية فينجذبون إليها.

---

(1) تأثير تعليم اللّغات الأجنبيّة في تعليم اللّغة العربيّة، محمد المعمورى وآخرون المنظّمة العربيّة للتّربية، تونس1983م، ص46.

* في الأوساط الاجتماعية الجزائرية ينظر للطالب ذو التوجّه الأدبي على أنّه ضعيف المستوى؛ لذا تم توجيهه إلى الشعب الأدبية، وحتى وإن تمّ توجيه طلبة بمستوى عال، فإنّهم سيزهدون في تحصيلهم العلمي وسيضعفون ما داموا غير مقتنعين بما يدرسون ويشعرون وكأنّهم تعرضوا إلى ظلم من الموجّه فكيف سنرتقي بمستوى تعليمنا والحال هكذا؟

ـ ونشير إلى أنّ طريقة تحليل النّصوص في التّعليم المتوسط والثّانوي أصبحت عبارة عن قوالب جاهزة تصلح لكلّ النّصوص، وحتّى في مواضيع الامتحانات نجدها توضع بنفس النّمط حتى حفظها الطالب، وحفظ طريقة الإجابة عنها؛ فهو يجيب على أسئلة فهم النّص ثم سؤال التّعبير(الوضعية الإدماجيّة الآن) ليجد الطالب نفسه قد تحصّل على المعدل الذي يُؤهله إلى الانتقال وكفى.

ولأنّهم أساءوا تربية الذّوق وتهذيب المشاعر وغرس القيم التي تزيد في وعي الطّالب وتدعيم حسّ المواطنة لديه؛ فعدم التّنويع في التّمارين وفي نصوص القراءة، قد يدخل الملل والرّوتين والإحساس بالرّتابة وعدم التّشويق، وبالتالي حدوث العزوف فمن سماعنا لقراءة طالب لنصّ ما تشعر أنّه مردّد لا قارئ، لعدم تدرّبهم على فنّ الاستماع والتّذوّق، فما سمعه مجرد تدريبات أدبيّة رتيبة لا حياة فيها، ومجرّد استماع لكلام الكاتب دون محاورة لأفكاره أو انجذاب لأسلوبه.

وأمّا ما يتعلّق بالدّرس النّحوي؛ فالكلّ يُجمع أنّ مشكلة استخدام الفصحى متّصل بتعلّم القواعد، وأجمعت البحوث على أنّ دراسة المسائل النّحويّة قد توسّع فيها المتخصّصون إلى درجة أن أصبح معها علم النّحو فلسفة لغويّة متكاملة لها مدارسها ومذاهبها، ومن خلال تجربتنا كوننا قد درّسنا مادة القواعد لسنوات في مرحلة المتوسّط وفي الجامعة؛ نحاول تسليط الضّوء على المشكلة وتحديد مكان الصّعوبة حتى نُيسّر مادتها أو طريقة عرضها.

فالحقيقة التي لمسناها هي أنّ مادة القواعد لا يمكن لأيّ طالب أن يستوعب جميع قواعد وأحكامها؛ لأنّها ببساطة لا تعدّ ولا تحصى فماذا سيعلق بذهنه؟ لذا نرى أنّه بدل تلقين وتحفيظ القواعد للطالب نعمل على فهم هذا النّظام الذي تسير عليه قواعد اللّغة العربيّة حتى نصل به إلى أن يصير كلامه سليما وكتابته كذلك.

ثمّ إنّ الكثير من المعلّمين ينصبّ جهدهم على التّعاريف النّظريّة والأحكام، ويهملون التّدريب والاستعمال، فالقواعد النّحوية والصّرفية ليست غاية في حدّ ذاتها لذا يجب التّركيز عند التّطبيق على المعاني أكثر من اهتمامنا بالمباني.

فإذا كنّا نبني وغيرنا يهدم فمتى يعلو البناء؟ فهذا أنيس فريحة يُعيد أقوال باتاي وشوبي ويضيف إليها: " بأنّ العاميّة سلسة سيّالة لا تعوق الفكر، ولا تتطلّب جهدا؛ أمّا الفصحى فهي شخصيّة لغويّة ثانية، لغة غريبة عن الحياة مُعْرَبَةٌ ومعقّدة ...الخ".[1]

أقول: إنّ اللّغة لا تعيق حركة للتّحرر من الجهل أو التّخلف، مهما كانت أشكاله فهنالك دول إفريقية كثيرة تتكلّم الفرنسيّة والإنجليزية كلغة رسميّة، ومازالت تعيش حروبا وتخلّفا منقطع النّظير.

فلماذا نتّهم اللّغة العربيّة الفصحى بالجمود، وهاهما اليابان والصّين يتكلّمان أصعب اللّغات وأعقدها؛ ولكنّهما وصلا بهما إلى أعلى قمم التّقدّم؛ إذا فالأمر لا يتعلّق بلغة التّكلّم فحسب بل الأمر يتعلّق بفكر اللّغة؛ أي أفكّر بلغتي وأنجح بها، وقد أفكّر بلغة الغير وأنجح، ولكن اتّهام اللّغة جمّد فكر حامليها ولم تجمد هي، فنقول لهؤلاء الحلّ في العودة إلى استعمالها فاللّغة الأجنبيّة صعبة عندنا لاستعمالها المحدود كذلك العربية، وكما يقول طه حسين في مقال ضمّنه كتابه مستقبل الثقافة في مصر ينذر فيه: "بأنّه إذا لم تتولّ الدّولة بواسطة العلماء القادرين على إصلاح وتيسير علوم العربية الفصحى فإنّها صائرة إلى أن تصبح لغة دينية يحسنها رجال الدّين وحدهم، ويعجز عن فهمها وذوقها فضلا عن اصطناعها واستعمالها غير هؤلاء السّادة من النّاس."[2]

ثم يقول:" اللّغة العربيّة الفصحى في مصر إذا لم تكن أجنبيّة فهي قريبة من الأجنبيّة لا يتكلّمها النّاس في البيوت، ولا في الشّوارع والأندية، ولا يتكلّمها الطّلبة في المدارس، ولا يتكلّمونها في الأزهر نفسه."[3]

وفي هذا السّياق نجد إبراهيم السّامرائي في كتابه تنمية اللّغة العربيّة في العصر الحديث 1973، وهو الذي يشكل تيارا مغايرا لتيار طه حسين الذي يُتّهم بالتّأثّر البالغ بالغرب.

يقول السّامرائي:" إنّ واقع اللّغة العربيّة يشير إلى أنّها مشكلة كبيرة ذلك أنّ هذه اللّغة يُراد لها أن تكون لغة العرب أينما كانوا، ثم أن تكون في مستويات ودرجات مختلفة... إنّ

(1) أنيس فريحة في اللّغة العربيّة و بعض مشكلاتها، بيروت، دار النهار، 1966، ص12.

(2) مستقبل الثقافة في مصر، طه حسين القاهرة، دار المعارف، 2001م، ص236.

(3) المرجع السّابق، ص236.

من العوائق التي تحول بيننا وبين إدراك شيء من هذا الهدف هو أنّ هذه العربيّة ما زلنا نجهلها يجهلها ابن الشارع، كما يجهلها المتعلّم المثقّف، وقد أكون مصيبا لوقلت يجهلها ذووا الاختصاصات المختلفة، وقد أكون غير مفرط لو قلت أنّ مدرسي العربيّة وأساتذتها في محنة منها، ذلك أنّ طائفة كبيرة منهم لا تملك القدرة الوافية الكافية على الإعراب(الإفصاح) بفصيحة مليحة... إنّ العربيّة الفصيحة في عصرنا الحديث مشكلة صعبة ذلك بأنّنا شاعرون أبدا أنّ في لغتنا حاجة أن تُيسر رسما وبناء ونحوا؛ لكي تصبح لغة يباشرها المعربون فيتصرّفون بها كلاما وفكرا وكتابة... إنّنا معشر العرب نجهل لغتنا، ونجد في مباشرتها صعابا كثيرة فلا يستطيع كثير من جمهرة المختصّين أن يملك من هذه العربيّة القدر الذي يعينه على إيصال العلم والمعرفة إلى غيره بيسر"[1]

إذا فالمشكلة ذات أبعاد خفيّة وظاهرة، وجذور عميقة، فالكلّ يبحث عن شيء في الدّروس النّحويّة يظهر فيه الصّعوبة أو عدم الملاءمة، ولكن دون جدوى، فما زلنا لم نضع أيدينا على مكان الدّاء؛ فالدّاء موجود هو الضّعف الحاصل لدى الطالب والمعلم والمجتمع ككلّ في تعلّم لغتهم، فالمعادلة التي ينبغي فك مجهولاتها أو متغيراتها هي كالآتي:

المعلم: ركن أساسي في تّعليميّة القواعد واللّغة.

الوسيلة: النّاجعة ضرورية (كتاب، أجهزة كشف، أفلام ...)

الطّريقة: الأسهل والمناسبة لطبيعة الدرس.[2]

---

(1) تنمية اللّغة العربيّة في العصر الحديث، إبراهيم السامرائي، المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم 1973م، ص03.

(2) يرى ويليام فرنسيس ماكي(W.F. Mackey) الباحث اللّساني المعروف أن توجه كلّ طريقة لتعليم اللّغات، وأسلوب تعليم لغة معيّنة يتأسّسان على نوع الفكرة التي يملكها الدارسون عنها، فإذا كانت إحدى الطرق مستوحاة من فكرة أنّ اللّغة عبارة عن لائحة من الكلمات، فإنها لن تكون بالطّبع متشابهة مع طريقة مستوحاة من فكرة أنّ اللّغة عبارة عن نظام. ينظر:

W.F. Mackey , Principes de didactique analytique , analyse scientifique de l’enseignement des langues , trad Lorme laforge , Paris Didier 1972 , P. 19.

المناهج: ضبط المحتوى وفق ما تطلبه الغاية الكبرى أي السّياسة العامة.

وفي ذلك يقول أستاذ اللّسانيات الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح: " وما ينبغي التّنبيه إليه، أنّ النّحو جهاز كامل، وأنّ أي حذف عشوائي (غير مدروس) لأيٍّ باب من أبوابه، أو جزء من أجزائه، سيؤدّي دون شكّ إلى إفساده. وإنّ أزمة النّحو التي تشكّلت في الميدان التّربوي التّعليمي، في منظور النّظريّة الخليليّة الحديثة، لا تكمن في النّحو ذاته من حيث هو علم، وإنّما في تجاهل المناهج المدرسيّة للطرق الحديثة في الانتقاء والتّخطيط والعرض والتّرسيخ، وإهمال التّمرس اللّغوي، والجانب التّرسيخي المنظّم في تعليم العربيّة، واقتصار أكثر المربين والمعلّمين على الأنواع القليلة جدا من التّمارين، لا سيما التّحليلية(التي تخصّ الإعراب)، وفوق ذلك كلّه اتّخاذ النّحو والصّرف في صورتيهما النّظرية البحتة وسيلة مجرّدة من كلّ تكييف لإكساب المتعلّمين الملكة اللّغويّة وإعطاء هذا الجانب من القواعد النّظريّة، والتّعليق عليها حصّة الأسد[1].

الدّرس النّحوي أبواب، وكلّ باب أو موضوع يتطلّب معلّما متمكنا من مادته عارفا بالطّريقة المناسبة لدرسه وبالوسيلة التّوضيحيّة الأنسب، فالكلام حول أنسب الطرق، والمعلّم النّاجح والمنهاج، والوسيلة التّربويّة صار من اهتمام وتخصّص التّعليميّة، فقد أصبحت مقياسا يدرّس في الجامعة، وأصبح للقواعد مقياسا يخصّها يسمى تعليميّة القواعد، وهذا في رأينا شيء إيجابي ومشجّع على النّهوض بالمستوى في هذه المادة، والتي قلّ من لا يشتكي صعوبتها.

فهل إذا وفّرنا كتابا مدرسيّا حَسنَ الإخراج شكلا ومضمونا؛ أي ما تضمنه من محتوى مادي ودروس، ثم عمدنا إلى المعلّم وكوّناه أحسن تكوين (الجوانب العلمية والمعرفية والثقافية والنّفسية والتّربويّة) حتى يتمكّن من تخصّصه معرفة وتوصيلا، ثم جئنا إلى المناهج وضبطناها بشكل يتناسب والأهداف المتوخاة من العمليّة التّربويّة.

هل في الأخير سيتخرّج جيلا يتقن العربيّة إلى حدّ يكافئ ما بذل من جهد في توفير أنسب الظروف للعلمية التّربوية؟ فهذا التّغيير الحاصل تقريبا كلّ عام في مدارسنا من تعاقب للوزارات، واختلاف في الرّؤى والسّياسات، يصحبه تغيّر في المناهج والكتب وطرق

(1) مشاكل اللّغة العربيّة والبحوث الميدانية الحديثة، د. عبد الرحمن الحاج صالح، المقدمة.

التدريس ورسكلة المعلّم يدلّ على أنّ سياسة التّرقيع أو(البركولاج) لا تجدي نفعا، وأنّ العملية التّربويّة عمليّة معقّدة وصعبة يستوجب إنجاحها توفّر السّياسة الرّشيدة الواضحة والمنظومة التّربويّة الصالحة والمعلّم الواعي والطّالب الطَمُوح الغَيور على لغته ليصل بها إلى ما وصل إليه الأوّلون بلغتهم التي صارت بهم وبها صاروا أسياد العالم.

فالنّظرة إلى النّحو على أنّه مكمن الصّعوبة يجب أن تتغيّر، و لعلّ مضمون ما يشير إليه صاحب الفقرة الآتية هو ما اتّفق عليه دعاة التّيسير بقولهم: " إنّنا لا ندرس القواعد لغايات وظيفية(فهم اللّغة وإفهامها)، ولكنّنا ندرّسها لغايات معرفيّة لنعرف كيف نعرب الكلمات والجمل ونستوعب الأحكام والمصطلحات التي ترتبط بالنّحو والصّرف، قد آن الأوان لنتحوّل من النّحو الصّوري إلى النّحو التّعبيري، إذ لا يجوز للعلم أن يضع التّراكيب وفق الظاهرة النّحويّة المراد دراستها؛ ينفيه تارة و يثبته تارة أخرى دون النّظر إلى مقتضى الحال، بل لابد من مراعاة الأوضاع المحدثة للتّركيب والحقائق والمفاهيم والمواقف الاجتماعيّة التي تفرض هذا التّعبير أو ذاك.[1]

الجواب: معروف فإلى غاية كتابة هذه الأسطر والدّعوة إلى تيسير القواعد قائمة، وكأنّ المشكل في درس النّحو وفقط ، فعلى كلّ باحث أن ينظر إلى الموضوع بكل موضوعيّة، ولا يضيّق واسعا؛ فدرس النّحو المقدّم اليوم لأبنائنا بحث في وظائف الكلمة داخل التّركيب والصّرف بحث عن بنية أو صيغة الكلمة داخل التّركيب؛ فإذا حدّدت وظيفتها اتّضح المعنى المراد، وعلم النّحو ليس هو المقصود بالتّدريس حتّى يتّهم، وقد نردّ على صاحب الفكرة بأنّ عدم الإفادة من نتائج البحوث التي أُجريت في مجال اللّسانيات وعلم تدريس اللّغات، حيث لا يظهر في أعمال هؤلاء أدنى أثر لتلك الاختصاصات الحيويّة الحديثة، ممّا جعلهم يحصرون مجال دراستهم في الجانب النّحوي المحض، ويرجعون مسألة التّعقيد فيه إلى المادة النّحويّة ذاتها، ولم يشيروا إلى الطّريقة إلاّ عرضا، علما أن جوهر المشكلة هو الطّريقة التي يعرض بها النّحو على المتعلّمين، فلغتنا العربيّة غير مخدومة تربويّا، وطرائق تدريسها متخلّفة جدا.

(1) رأي في تعليم القواعد، محمد الحاج خليل مجلة التربية، دولة قطر، العدد 99 ، 1990، ص76.

ويتبيّن من خلال تحليل واقع المحتوى النّحوي في الكتب والمقرّرات التّعليميّة، وكيفية تأدية المعلّم له داخل القسم، أنّ الاتجاه التقليدي هو السّائد في التّأليف والتّدريس؛ فمحاولات تيسير النّحو في الكتب المدرسيّة لم تقدّم جديدا، ولم تفعل شيئا يعيد للنّحو حيويّته، ويشيع فيه قوّة تحبّب إلى التلاميذ درسه، وللمعلمين تدريسه؛ فهي لم تصحّح وضعا، ولم تجدّد منهجا، ولم تأت بجديد يذكر عدا بعض الإصلاح في المظهر والأناقة في الإخراج.

أمّا القواعد فهي هي، وأمّا الموضوعات فكما ورثناها لم يصبها من التّجديد إلّا نصيب ضئيل[1]؛ كثافة من حيث الموضوعات، وغزارة في المفاهيم والمصطلحات النّحويّة، وغموض في لغة التّعريفات التي تبدو أحيانا ألغازا ورموزا لا يتّسع عقل التّلميذ لفهمها وإدراك معانيها الدّسمة. أضف إلى ذلك التّذبذب في ترتيب الدّروس وتوزيعها على مستوى المقرّر الواحد، أو المقرّرات المختلفة.[2]

2- الخلط في المفاهيم.

أولا: يجب التّفريق بين علم اللّغة وتعليم اللّغة رغم ما بينها من صلات وثيقة؛ فعالم اللّغة يقدّم الوصف العلمي الدّقيق للظاهرة اللّغويّة ويحلّل بنيتها؛ أمّا معلّم اللّغة فيجب أن يكون على دراية بعلم اللّغة نظريّا، أمّا عمليّا فهو الذي اكتسب تدريبا خاصا في كيفية فهم المتعلّم (الجانب السيكولوجي)، وفهم ما عليه تقديمه من برنامج في وقت مخصّص مضبوط، وبطريقة عرضه بأيسر الطّرق؛ فهو الخبير والباحث والمنقب في أفضل المناهج والطّرائق، ولا يكون نمطيّا يبعث الملل في نفوس المتعلّمين حيث يلزم نفسه طريقة واحدة.[3]

---

(1) في النّحو العربي، نقد وتوجيه د. مهدي المخزومي، ، دار الرائد العربي، ط2، بيروت، 1986، ص15.

(2) في النّحو العربي، نقد وتوجيه د. مهدي المخزومي، ، دار الرائد العربي، ط2، بيروت، 1986، ص15.

(3) تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، د مختار الطاهر حسين، ص14.

ثانيا: علم اللّغة العربيّة يبحث فيه المتخصّص عساه يطوّر منهاجا أو يضع برنامجا أو يسهّل فكرة أو ينقّب عن ظاهرة لغويّة .. ومعلّمها يأخذ عنه ما يصلح لمجاله فقط.

فتدريس اللّغة غير دراسة اللّغة، ومدرّس اللّغة ليس كعالم اللّغة، إذ ليس مدّرس اللّغة مُطالبا أن يكون عالما في اللّغة متعمّقا في نظرياتـها، وعـالم اللّـغة ليس بحاجة أن يكـون معلّم لغــة، فلكلّ مجاله الخاص.

ثالثا: أن لا يكون معلّم اللّغة بمعزل عمّا يحدث في عالمه الخارجي، وخاصة في مجال تخصّصه، بل يجب عليه الاطلاع دائما عن أفضل الوسائل البيداغوجية، وأفضل الطرق؛ لتقويم النّطق معتمدا على ما ينتجه علم الأصوات، وأن يبحث عن أدقّ المصطلحات وفهمها من علم المعاجم والمفردات، وحتّى يستطيع معلّم اللّغة أداء عمله بفاعليّة عليه أن يستعين بما يطرحه عالم اللّغة من نظريّات وآراء.

رابعا: يجب التّفريق بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي(التّربوي)؛ لأنّ الخلط بينهما يؤدّي إلى ما يعرف بصعوبة النّحو كعلم، والذي ينعكس بدوره على صعوبة تعليميّة قواعد اللّغة.

فالنّحو العلمي يقوم على التّحليل المنطقي للنّظام اللّغوي بصرف النّظر عن النّواحي التّعليميّة، وما تطلبه من تبسيط وتدرّج فهو نحو عميق مجرّد، وأهدافه القريبة والبعيدة الخاصّة به هي البحث والاكتشاف المستمر.[1]

أما **النّحو التّعليمي:** فهو مصمّم أساسا ليكون قابلا للتّدريس، ويتضمّن أوجها عديدة من التّبسيط يُركّز على ما يحتاجه المتعلّم في واقع العمليّة التربوية*يختار المادة التّعليميّة المناسبة من مجموع ما يقدّمه النّحو العلمي، ويعدّلها طبقا للأهداف المتوخّاة من العمليّة التّربويّة التّعليميّة ويقوم على أسس لغويّة ونفسيّة وتربويّة.

صحيح أنّ هناك تفسيرات وتعليلات في النّحو أثقلته، ونرى أنّ الأمر يتطلّب فقط التّفريق بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي، وكذلك مراعاة المستويات، واختيار اللّغة والطريقة المناسبة لتقديمه ودراسته في أبهى حلّة وصورة.

---

(1) اعتبارات نظريّة وتطبيقيّة في تدريس القواعد لمتعلّمي العربيّة من غير الناطقين بها، عيسى الشريفونى، ص47.

*يركز على الأشكال النّحوية ومعانيها الوظيفية (الفاعلية. المفعولية. والإضافة)

وهذا ما حاولنا الدّعوة إليه في الفصل الثّالث الذي يعالج النّحو منهجا ومادة وطريقة ووسيلة، ونحن نرى أنّ الأمر يدعو إلى التّريّث في الحكم، ولسنا حكّاما لنحكم من هو على صواب أو من هو على خطأ، وإنّما الأمر يدعونا إلى التّمتّع بمثل هذ المناظرات النّحويّة التي تدلّ على مدى ما بلغه المفكّر النّحوي آنذاك من إعمال فكر وفلسفة نراها بحقّ هي التي يجب أن تدرّس لأعلى المستويات، وكتاب "الإنصاف في مسائل الخلاف" لابن الأنباري مليء بما يجعلك تقف أمام تحليل علمي وتفسير عميق محيّر، ومثل هذا التّفسير لا ضير فيه ما دام ليس من جوهر ما يقدّم من النّحو أومن مادته.

فلم نحاول اتّهام النّحاة دائما بتعسير النّحو لا الدّرس النّحوي؟ وأنا أدعو العاملين في حقل التّعليم إلى التّفريق بين الدّرس النّحوي؛ وما يتطلّب من مناهج وطرق حديثة تيسّره للطلبة وتقدّمه بأيسر الطّرق وفي أبهى إخراج وأجمل حلّة، وبين مادة النّحو(الخام) إن صحّ التّعبير، وإنّه لتحضرني طرافة ومقارنة قد حاولت إسقاطها على كيف يجب تقديم الدّرس النّحوي؟

نحن في رمضان نشتري شتى أنواع الخضر واللّحوم والمشروبات والمأكولات التي نراها معروضة في أماكن بيعها، فيعجب لونها وشكلها وطرق عرضها المشتري؛ أمّا في المنزل فشيء آخر فربّة البيت تحاول أن تقدّمها في ألذّ الأطباق ذوقا وشكلا، وتحاول أن ترتّبها على المائدة أحسن ترتيب، فماذا لو قدّمت لك شربة رمضان في دلو بلاستيكي، وقدّمت لك القهوة في أواني بلاستكيّة؛ لاشكّ أنّك ستتقزز من منظرها قبل أكلها رغم أنّ المادة هي هي، فقط وضعت في قالب غير مناسب لها.

هكذا حال الدّرس اليوم؛ فالمعلومات هي هي، ولكن كيف نقدّمها؟ هذا هو فنّ التّدريس وقد نعجب من بعض الباحثين يكرّر نفس الأبواب بنفس شواهد النّحاة القدماء، وبنفس مصطلحاتهم؛ اللّهم إضـفاء بعض المصطلحات التي تظـهر بمظهر التّجـديد كالتّعليـق والإسناد، ثم يقولون إنّ دراستهم هذه لقضية من قضايا التّراث اللّغوي العربي دراسة وصفيّة في ضوء المنهج الوصفي، وليس فيها جديد سوى نسبتها إلى الدّراسة الوصفية وغيرها تعتبر معياريّة، وفي نظري أنّ من يريد السّير في خطّ ومنهج التّيسير؛ عليه أوّلا أن يكون محيطا بما تركه النّحاة القدماء، ثم يحاول فهمه وإفهامه بأسلوب الحداثة، ويختار فيه ما يناسب الزّمان والمكان...

فلماذا نُعسّر سهلا والله يدعونا إلى تيسير الأمور على أنفسنا وعلى أبنائنا ... وأذكر هنا نصيحة قدّمها لنا شيخنا وكان مدرسنا في مقياس النّحو مفادها: " أن لا نُكلّف أبناءنا ما لا نطيق نحن."*

3- معايير اختيار المحتوى:

كما لمعايير اختيار المحتوى النّحوي (المقرّر الدّراسي) أهميّة بالغة في نجاح العمليّة التّعليمية إذا ما قامت على أسس علميّة ولغويّة؛ لتفادي الحشو العشوائي لمضامين التّدريس فكثيرا ما يُحصّل التّلميذ بعض المعارف النّحوية، وسريعا ما يتمّ نسيانها؛ لأنّها تبقى بدون دلالة بالنّسبة إليه، وهذا من عيوب التّعليم النّحوي القائم على نقل المعارف من المدرّس إلى التّلميذ.

أوّلا: معايير تربويّة.

أـ الأهداف: تُبنى المناهج الدراسيّة على أهداف تربويّة، والتي بدورها تعدّ الموجّه لعمل المربّين من منظّرين وممارسين[1]، إذ هي الجواب على السؤال ما لمراد من العمليّة التّربويّة؟ ويعدّ الهدف العام، وما لمراد من وضع المادة المُدرّسة؟ والتي تُعدّ هدفا خاصّا يُحقّقه المدرِّس بشكل مباشر والمُنظِّر بشكل غير مباشر.

ب ــ مستوى المقرّر:

إنّ المحتوى النّحوي يُبنى بشكل حلزوني حيث يختلف المحتوى المقدّم لتلاميذ كلِّ مرحلة تعليميّة من حيث الكم والكيف.[2]

ج ـ الزّمن المبرمج: ضبط عامل الوقت ذو أهميّة بالغة في ضبط المحتوى النّحوي؛ ذلك أنّ تحديد الكم الموافق والمناسب لحاجات التّلاميذ وقدراتهم في مرحلة تعليميّة معيّنة يرتبط بتحديد الوقت الكافي واللّازم لتدريس ذلك الكم وترسيخه في أذهان المتعلّمين.

---

*الشيخ إبراهيم الحاج جهيري (أستاذ اللّغة العربيّة لمدة فاقت الأربعين سنة، وقد شغل منصب مدير للتّربية بالمدية في السّبعينات، ومنصب أستاذ بالمعهد التكنلوجي لتخريج الأساتذة حتى عام1995م)، وقد كان مرجعا في اللّغة العربيّة والفرنسيّة، وهو الآن يشتغل بالإفتاء بأحد مساجد الأغواط.

(1)- محاولات تيسير تعليم النّحو قديما وحديثا دراسة تقويميّه في ضوء علم تدريس اللّغات، محمد صاري رسالة دكتوراه، جامعة عنابة، 2003/2002، ص286.

(2)- نفس المرجع السّابق، 268- 269.

وخلاصة لماذا ذكرنا نقول: إنّ المعايير التّربويّة وحدها غير كافية اذا لم تقم على معايير لسانيّة.

ثانيا: معايير لسانيّة.

أ – الشّيوع والتّوزيع:

ويقصد به درجة شيوع وتواتر الكلمة أو لفظة أو تركيب أو باب من أبواب النّحو، وكمثال على ذلك نجد أنّ باب المجرور بالحرف أكثر شيوعا من باب التّرخيم أو النّدبة أو الاستغاثة وهكذا فإنّ درجة شيوع (كان) أكثر من درجة شيوع ما فتى وما انفك.[1]

ثم يأتي التّوزيع كرتبة ثانية بعد معيار الشيوع، ونعني به مدى استعمال الوحدات التّركيبيّة أو اللّفظية الشّائعة في المجالات المختلفة وبالتالي توزيعها خلال المستويات الدّراسيّة المتعاقبة.[2]

ب ـ قابلية الاستذكار:

المتعلّم يسهل عليه تذكّر الأسماء بسرعة أكبر من أسماء الأفعال، وهي التي تدلّ على زمن فعل معين معناه وزمنه وعمله من غير أن تقبل علامته الإعرابيّة... فليس من السّهل على الطّالب استدعاؤها بالسّرعة نفسها في جميع المقامات بل يستدعيها بسرعة جليّة في سياقات معيّنة مثل: "آمين" عند الدّعاء، "وأفّ" عند الضّجر، و"هيهات" عند الحسرة والإحباط.[3]

وبعد اختيار محتوى التّدريس، تأتي مرحلة تنظيم المحتوى وترتيبه في المقرّر الدّراسي أو حسب نظام الوحدات التّعليميّة، مع مراعاة دائما معيار التّدرج الذي يتوافق وحاجات الطّلبة وقدراتهم ممّا يجعل المتمدرس يشعر بوجود تسلسل منطقي بين الدّروس المتتالية؛ فلا تكون العلاقة بين الدّرس القديم والجديد علاقة انفصام وقطيعة، بل تكون علاقة ترابط وانسجام واتّساق؛ أي أنّ السّابق يخدم اللّاحق والسّنة السّابقة تخدم القادمة.

---

(1) ينظر: تطوير مناهج تعليم القواعد النّحويّة وأساليب التّعبير في مراحل التّعليم العام في الوطن العربي أحمد محمود أحمد السّيد، المنظمة العربية للتربية؛ الثقافة، تونس1987م، ص387.

(2) ينظر: تعليميّة التّمارين اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرّابعة متوسّط، دراسة وصفيّة، زهور شتوح، رسالة ماجستير، ص16.

(3) ينظر: محاولات تيسير تعليم النحو قديما وحديثا، محمد صاري، ص272.

وهذا التّدرّج للمادة التّعليميّة يطرح سؤالا في غاية الأهمية، وهو كيف تتدرّج الدّروس المقدّمة ووفق أي ترتيب؟ لذا يقتضي التّدرج اعتماد التركيب الذي يُراعى السّهولة والانتقال السّلس من العام إلى الخاص وتواتر المفردات.(1)

وفي موضوع السّهولة يقول الأستاذ أحمد حساني: "إذ يرتقي المتعلّم في اكتساب مهاراته اللّغويّة من العناصر اللّغويّة التي يسهل عليه استيعابها إلى العناصر المجرّدة التي تتطلّب نضجا أكثر.(2)

وفي موضوع الانتقال من العام إلى الخاص يجب أن تدرّس القاعدة العامّة قبل الخاصّة وتدرّس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة، والتّراكيب البسيطة قبل المعقدة.(3)

وفي موضوع تواتر المفردات فهناك ألفاظ تتواتر في الأداء الفعلي للكلام بدرجة أكثر من سواها وهي الألفاظ التي تُنعت عادة بالألفاظ الأساسيّة.(4)

كيف يتمّ عرض المادة اللّغويّة؟

معلّم اللّغة مؤهّل تكوينا على إتقان عمليتي العرض والتّقديم للمادة اللّغوية؛ بصورة تهدف إلى تطوير ملكة التّلاميذ اللّغويّة، والوسائل التّعليميّة التي بالإمكان أن تساعد المعلّم في ذلك متعدّدة، وقبل عرضها نطرح تساؤلات في جوهر الموضوع هي كالآتي:

فما مواصفات الوسيلة النّاجحة المعتمدة لعرض المادة؟(المقرّر الدّراسي، أجهزة العرض أفلام ...)

وكيف يتمّ تبسيط إدراك العلاقة بين الدّال والمدلول؟ هل تختلف نوعية التّقديم من درس لآخر؟

وطبعا حسب تجربتنا في ميدان التّدريس وجدنا أنّ لكلّ درس طبيعته وشكله في التّمهيد له، وطريقة عرضه وكيفيّة إجراء التّمرين عليه.

3- الكتاب المدرسي(المقرّر الدّراسي):

(1) بحث في النّظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة، ميشال زكريا، ص17.

(2) دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليميّة اللّغات، أحمد حساني، ص145.

(3) في النّظرية الألسنيّة وتعليم اللّغة، ميشال زكريا، ص17.

(4) أحمد حساني، نفس المرجع، ص145.

المتعلّم بحسب تجربتنا في حقل التّعليم يثق في اثنين لا ثالث لهما؛ المعلّم والكتاب المطبوع الذي يشكّل مصدر المعرفة، فالمعلّم مهما تعدّدت مصادره ومراجعه؛ فلا يمكن له الاستغناء عنه؛ لأنّه ينفرد بتلك السّلطة وسلطان الكلمة المطبوعة ويظلّ في نظر التّلاميذ أقوى سلطة علميّة، لا يتطرّق إليها الشّكّ "[1] ؛ لأنّه المرافق له في المدرسة وفي البيت؛ لذلك لا يكون الكتاب مدرسيّا وتربويّا إلاّ اذا احتوى مادة مكيّفة لواقع ومستوى التّلاميذ من حيث النّضج العقلي.

ومهما تعدّدت العوامل التي تتحكّم في الكتاب المدرسي؛ فإنّ مادته ينبغي أن تتوفّر فيها جملة من المواصفات نجملها في ما يلي:

- أن تكون مسايرة للسياسة التّربويّة المقرّرة والأهداف التربويّة المنشودة؛ أي(السّياسة العامّة أو الغاية من التّعليم).
- أن تكون مطابقة لمفردات البرنامج.
- أن تكون متناسبة مع الحصص المخصّصة لها.
- أن تعتمد الدّقّة والحداثة.
- أن تتماشى مع مستوى التّلاميذ، ومع خصائص كلّ مرحلة من المراحل.
- أن تكون نابعة من الحياة الاجتماعية بما فيها من مشاكل وتساؤلات مع اقتراح الحلول.
- أن تعتمد على التّطبيق بهدف توضيح كلّ ما هو نظري.

كما يعدّ الكتاب المدرسي بالنّسبة للمعلّم الموجّه، والضّابط لخطّة العمل؛ إذ يوضّح له المستوى العلمي الذي ينبغي له الالتزام به فلا يرتفع، ولا ينخفض عنه، فهو المحدّد لطريقة التّدريس؛ والتي بدورها تتوقّف على مرونة الكتاب والمدرّس، فكلاهما متمّم للآخر، ولا تتوقّف عليهما عمليّة التّعليم فحسب، بل إن كلّ تطوّر وتقدّم في أساليب التّعليم وطرائقه يتوقّفان على مرونة الكتاب المدرسي.

ويعرّف فرنسوا ريشودوا François ri chaudeau الكتاب المدرسي على أنّه: " عبارة عن وسيلة مطبوعة منظّمة من أجل استعمالها في مسار تعليمي أو سياق تكويني تتميّز

(1) الكتاب المدرسي، أبو الفتوح رضوان وآخرون، ص04.

بمحتوى ذي أبعاد ثقافية إيديولوجية، وبمُحدِّدات علميّة بيداغوجية، وتعتمد أشكالا للتّواصل وتخضع في تنظيمها لمنهج معيّن."[1] "

ويُعدّ الكتاب المدرسي وثيقة تربويّة مكتوبة لعمليات التّعلّم والتّعليم"[2] والتي تجسّد البرنامج الرّسمي لوزارة التّربية الوطنيّة، والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلّمين، وإكسابهم بعض المهارات، ومساعدة كلّ من المعلّم والمتعلّم على تفعيل سيرورة التّعليم.[3]

4- التّمارين والتّطبيقات:

لاشكّ أنّ التّطبيق الفوري هو الحلّ المؤقّت لترسيخ قاعدة نحويّة ما، ثمّ تأتي مرحلة تقويم أخرى، وهي ما باتت تعرف بامتحانات أو اختبارات المواسم الثّلاثة، وقبلها الفروض والواجبات المنزلية والبحوث، كلّها عوامل مساعدة في ترسيخ المعلومات مهما اختلفت التّمارين وتنوّعت، والوصول إلى الهدف مهما اختلفت الطّرق والمعالم.

ويرى الدكتور أحمد حساني:" أنّ التّمرين مقوّما بيداغوجيا مهمّا؛ باعتباره يمثّل فضاء رحبا يُمكّن المتعلّم من امتلاك القدرة الكافية على الممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي وتقويّة ملكته، وتنويع أساليب تعبيره، وذلك بإدراك النّماذج الأساسية التي تُكوِّن الآلية التّركيبيّة للنّظام اللّساني المراد تعليمه."[4]

لهذا يجب الاهتمام بهذا المُقوِّم الأساسي بتحديد أهدافه، وضبط إجراءاته فبه تقوى ملكة الطّالب اللّغويّة.

ويرى في موضع آخر على أنّ التّمرين لا يدور سوى حول معطيات سبق التّعرّض إليها من قبل ـ في مرحلة عرض الدّرس ـ وليس من وظيفته إدراج معطيات جديدة للتّعلّم، مما

---

(1) Gide Ri chaudeau conception et production des manuels scolaires pratique. Paris.unesco.1979.p5

(2) تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي في التّربية، محمد زياد حمدان، دار التّربية الحديثة (د ط) الأردن، 1997م ، ص7.

(3) نموذج التّدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، محمد الصالح حثروبي، (د ط)، دار الهدى عين مليلة الجزائر، 1997م ،ص80.

(4) دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليميّة اللّغات، أحمد حساني، ص 144.

يستدعي من القائم على وظيفة التّدريس أن يجعل لغة التّمرين ومفرداته في عداد ما سبق اكتسابه.[1]

صحيح أنّه يجب أن تكون مفردات نصّه واضحة، وتصبّ في موضوع واحد سبق التّعرّف عليه؛ لأنّ " فاقد الشّيء لا يعطيه" كما قيل ، ولكنّ التّمرين بإمكانه إضافة معلومات أخرى تعد استنتاجية، يقوم بها الذّهن وفق معطيات سابقة، فليس المتعلّم آلة مضبوطة على وظائف خاصّة، وليس حيوانا تعلّم بالغريزة ، وإنّما هو عقل يستقبل وينتقي، ويستنتج ويبتكر، فالأفكار تستدعي بعضها البعض.

والتّمارين أنواع: فمنها التّركيبيّة ووسيلتها التّكرار، والتّحويلية التي تُكسب التّلميذ القدرة على التّصرف في بُنى اللّغة، وتمارين تُنمي ملكة التّلاميذ التّعبيرية كالتّمارين التّبليغية.

وهي وإن تعدّدت أنماطها؛ فهي تدخل في الأخير في عملية التّقييم؛ الذي يمثّل كلّ أصناف القياس والاختبارات التي تساعد على تحديد مستوى المتمدرس، وحصيلة معارفه في مرحلة معيّنة ؛ قصد معرفته كذلك مردودية طريقة تعليميّة أو وسيلة تربويّة ما.[2]

فالتّمرين الكتابي أو الشّفوي يعد جوهر العمليّة التّعليميّة؛ لأنّه يمثّل الجانب العلمي لعمليّة تعلّم اللّغة، وفي هذا الموضوع يقول د. رشدي أحمد طعيمة نقلا عن برنر:" لتُعلِّم إنسانا في مادة أو علم معين فإنّ المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنّتائج، بل أن نعلّمه أن يشارك في العمليّة التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بنائها، إنّنا نُدرّس مادة ما لا كي نُنتِج مكتبات صغيرة حيّة عن الموضوع، بل لنجعل التّلميذ يُفكِّر رياضيا لنفسه، ولينظر في المسائل، كما يصنع المؤرخ ويشارك في تحصيل المعرفة، إنّ المعرفة عمليّة وليست ناتجا."[3]

وفي موضع آخر يقول: " أفضل أشكال تعلّم اللّغات هي تلك التي تتعدّى حدود استيعاب المعلومات وحفظها إلى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها، وهذا الكلام يفتح

(1) دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليميّة اللّغات، أحمد حساني، ص 145.

(2) المرجع السّابق، ص39.

(3) منقول ومترجم لعالم اللّغة: r.porquier من كتابه تعليمية قواعد اللّغات، ص121.

أعيننا على أحسن طرق التّعليم، والتي يكون فيها التّلميذ مشاركا في تحصيل معارفه، لا مُتلقيّا سلبيّا يُحشى ذهنه بكم من المعلومات، لا يستطيع توظيفها فيما بعد."[1]

كما يرى الأستاذ الحاج صالح أنّ التّرسيخ لا ينحصر فقط في الكمّ التّحصيلي فقط، بل يتعدّاه إلى القدرة على التّصرف فيها، فيقول:" في خلق القدرة على التّصرف فيها.. فالتّصرف هو العمل في ذوات الكم والتّراكيب... والعمل الاكتسابي للّغة كلّه تمرُّس ورياضة مستمرة كلّما زادت تواصلا زاد النّمو اللّغوي بدوره وقويت الملكة "[2]؛ لأنّه" لا حياة في دروس القواعد بغير التّطبيق، فهو الذي يبعث النّشاط في التّلاميذ ويُربّي فيهم ملكة الملاحظة، وبه يستقيم الأسلوب، وتسلم العبارات من الأخطاء، وتتكوّن العادات اللّغويّة الصّحيحة والسّليمة عند التّلميذ".[3]

ولتعلّم أيِّ لغة يجب توفّر مهارات منها: **الاستماع والكلام والقراءة والكتابة**، والوسيلة النّاقلة لمهارة الكلام هي الصّوت عبر الاتصال المباشر بين المتكلّم والمستمع؛ أمّا مهارتا القراءة والكتابة فوسيلتهما الحرف المكتوب، فهما يتحقّقان دون قيود الزمان والمكان. ومن ناحية أخرى يتلقّى الإنسان المعلومات والخبرات عبر مهارتي الاستماع والكلام، فهما يُعدّان مهارتي استقبال، ويقوم الإنسان عبر مهارتي الكلام والكتابة ببثّ رسالته بما تحويه من معلومات وخبرات فهما يُعدّان مهارتي إنتاج، ويلاحظ أنّ الإنسان يحتاج إلى رصيد لغوي أكبر وهو يمارس الاستماع والقراءة، على حين أنّه يحتاج إلى رصيد أقلّ من اللّغة وهو يمارس مهارتي الكلام والكتابة.

فهذه النّظريات والآراء تُبنى عليها المنهاج والبرامج وتُختار على أساسهما الطّريقة بما يضمن مرور العمليّة والآراء التّعليميّة بسلام ونجاح.

---

(1) الأسس النّفسية والتربويّة والاجتماعية لبناء مناهج اللّغة العربية في التّعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية ، رشيد أحمد طعيمة ، عدد 2، تونس، 1985م، ص32.

(2) أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، عبد الرحمان صالح ، ص68.

(3) طرق تدريس اللغة العربية، عبد المنعم سيّد عبد العال (د، ط) ، دار غريب للطباعة، القاهرة{د-ت} ، ص157.

5- أهداف تعليم اللّغة وتعلمها[1]:

يسعى متعلّم اللّغة إلى تحقيق ثلاثة أهداف هي:

أوّلا: الكفاية اللّغويّة؛ والقصد منها سيطرة المتعلّم على النّظام الصّوتي للغة العربيّة تميزا وإنتاجا ومعرفته بتراكيب اللّغة وقواعدها الأساسية نظريّا و وظيفيّا والتزوّد برصيد ملائم من مفرداتها للفهم والاستعمال .

ثانيا: الكفاية الاتصاليّة؛ وهي قدرة المتعلم على استخدام لغته بصورة تلقائية والتعبير بها بكلّ طلاقة عن أفكاره وخبراته مع تمكنّه من استيعاب ما يتلقى من اللّغة في يسر وسهولة.

ثالثا: الكفاية الثّقافيّة؛ وهي فهم كلّ ما تحمله اللّغة العربيّة من ثقافة عَبّر بها أصحابها عن أفكارهم وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم، وعلى مُدرِّس اللّغة العربيّة تنمية هذه الكفايات الثّلاث لدى طلابه من بداية برنامج اللّغة إلى نهايته، وفي جميع المراحل والأطوار.[2]

ملاحظة: لُوحظ من خلال الوقوف على بعض ما يكتب الطلاب من تعابير أومن خلال أحاديثهم اليومية أن هناك عدم توازن في استيعاب الكفايات الثلاث، أو أنّ هناك الكثير من يقف عند حدود الكفاية اللّغويّة ويعجزون عن استخدام اللّغة العربية وسيلة اتصال، وهناك فريق ثان من الطّلاب يحقّق مستوى طيبا من الاتصال باللّغة العربيّة غير أنّه يرتكب الكثير من الأخطاء اللّغويّة، وفريق ثالث من الطّلاب يعلم كثيرا من قواعد اللّغة ويمكنه التّواصل بها غير أنّه يجهل الثّقافة العربيّة فتحدّ من فهمه.

فأكبر إشكال نراه بين المناهج أنّها تقدّم اللّغة أجزاء غير مترابطة؛ إمّا على أساس فروع وإمّا على أساس مهارات منفصلة غير مترابطة.

ففي **الأساس الأوّل:** تقدّم اللّغة فروعا(من نحو وصرف وبلاغة وقراءة وأدب ونصوص) ويسندون كلّ فرع لكاتب يتولّى أمره ويقوم عليه من خلال تجربته وخبرته

(1) تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، د مختار الطّاهر حسين، ص13.

(2) المرجع السّابق، ص14.

الشّخصية فقط دون وضع تصور عام ومنهج يضمّ شتات تلك المهارات، ويؤلف بينها في باقة واحدة.

وفي **الأساس الثّاني:** تقدّم على أنّها مهارات، ولكنّها منفصلة عن بعضها فلا ترى هناك تكاملا بينها سواء في الموضوعات والمجالات الثّقافيّة أو في توارد المفردات ودورانها في فلك المهارات، على الرّغم من أنّها تستخدم للمدخل اللّغوي، وينبغي بالأساس أن يكون اختيارها في ضوء قوائم الشّيوع لا انتقاء عشوائيا في موضوعات غير مترابطة مهاريًّا.

وهذا ما لمسناه حقّا ونحن نمارس العمليّة التّعليميّة سابقا، فقد نجد درس الاستماع يتحدّث عن مجال الطّبيعة، ودرس القراءة يتناول مجال الاتّصالات، وفي درس المحادثة يطلب من المتعلّم أن يتحدّث عن الثّقافة بين الشّعوب، فأنّى له أن يتحدّث في هذا المجال، وهو لم يستقبل من المهارات اللّغويّة ما يزوّد ثروته اللّغويّة في مجال الحديث المطلوب منه في مستواه، وينمّي فهم المسموع والمقروء لديه سواء كان شفويّا أم كتابيّا؟! ففاقد الشّيء كما قيل لا يعطيه.

إنّ التّكامل المهاري يقتضي أن تترابط المهارات في كلّ مجال يقدّم للمتعلّم، فإذا أردنا أن نقدّم له مجالا كالحديث عن المقارنة والموازنة بين الأشياء؛ مثلا نقدّم له درسا في الاستماع يتناول شيئا متّصلا بموضوع المخرج اللّغوي المراد الحديث فيه؛ كالحديث عن عصر الاتّصالات أو المواصلات على سبيل المثال، وكيف كان الأمر في الماضي؟ وكيف أصبح؟[1]

وعندما نعرّج على درس القراءة نجد نصًّا يتناول الحديث عن الفرق بين حياة القرية والمدينة، وما يتميّز به كلّ منهما، ثم يجد في درس القواعد قاعدة مناسبة يستطيع استخدامها وظيفيّا في الحديث كقاعدة (كان مع بعض أخواتها . كان . أصبح . صار . مازال) إضافة إلى التّعابير التي وردت بنصوص الاستماع والقراءة كـ(أمّا الآن فـ... هذا من ناحية، وبالإضافة إلى ذلك) وغيرها من التّعابير المناسبة للموضوع.

(1) اللغة العربيّة والتّفاهم العالمي، المبادئ والآليات، د. رشدي أحمد طعيمة و د. محمود كامل الناقة، ط1،عمان، 2009م، ص35.

وبعد ذلك عندما نقول له قارن بين الحياة في الماضي والحاضر؛ مثلا نجده يستطيع أن يوظّف ما تعلّمه، وما تمّ تحقيقه من أهداف تعليمية، ويستخدم التّعابير التي دارت في فلك الدّرسين للدلالة على الفروق والاختلافات، ويستقي من درس القواعد التي تمّ توظيفها لخدمة الموضوع ما يمدّه في طلاقة لسانه بالحديث؛ أمّا حين يكون درس الاستماع يتناول موضوعا عن التّلوث البيئي ودرس القراءة يتناول موضوعا عن الأزياء، فقد يجد الطالب بعدا وتفاوتا بين المفردات في كلّ مهارة وفي الوحدة نفسها، وتقدّم له قواعد تعليميّة مرجعيّة لا علاقة لها بالتّوظيف الأدائي، فأنّى له أن ينطلق لسانه؟!

فالعلاقة التّكاملية هي العلاقة التي لا ينبغي العدول عنها عندما نقدّم مهارات اللّغة في تعليم العربيّة.

نحن لا ننكر أنّه قد ظهرت في الفترة الأخيرة إضاءات وومضات في المناهج تحاول أن تتبنى المنهج التّكاملي في تقديمها للمهارات، وبعض البرامج الخاصّة التي تدمج بعض المهارات معا لتحقيق أكبر استفادة للمتعلّم كدمج الاستماع والمحادثة معا، فيتحدّث المتعلّم فيما استمع إليه، فيكون قد استقبل اللّغة واستوعبها قبل إنتاجها، وحدث الدّمج والتّرابط اللّغوي بين المهارات. (1)

"إنّ التّدريس النّاجح للّغة ليس تدريبا عقليّا لفهم القواعد وحفظها عن ظهر قلب، وليس بالإكثار من التّرجمة، ولا هو قراءة الأدب، وليس اضطرار الدّارسين لاكتساب اللّغة بصورة طبيعيّة كما يجري في الحضانة والشّارع، ولا حفظا للجمل، ولا هو بالأمر الآلي، كما أنّه ليس عبارة عن تحويل للجمل إلى قواعد مجرّدة، وليس انهماكا في إبداع لغوي غير هادف أو غير موجّه، وليس الأمر فيه متروكا للدّارسين يقرّرون ما يريدون تعلّمه متى شاءوا وكيف أرادوا، وهو كذلك ليس مجرّد تحقيق لمبدأ الاتصال، إنّ تدريس وتعلّم اللّغة ليس واحدا ممّا ذكر، ولكنّه مزيج متكامل من ذلك كلّه إلى جانب أمور أخرى كثيرة

(1) تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، تأليف مختار الطاهر حسين، الدّار العالميّة للنشر والتّوزيع، ط1، 2011م، ص25.

".[1] نظرة التّكامل بين دروس اللّغة أوبين مهارات الاكتساب قامت على نظريّة كين ويلبر الأمريكي*

وقبل التطرّق إلى مراحل الدّرس في تعليم اللّغة العربية في مرحلة المتوسط رأينا أنّه من الأهميّة بمكان معرفة ما بات يعرف اليوم " التّدريس بالمقاربة النّصيّة" (approche textuelle) والذي تبنته وزارة التربية كبديل لطرق التّدريس السّابقة في جميع مراحل التّعليم مطالب الإصلاح التّربوي الحديث ممثلا في اختيار العمل بالمقاربة النّصيّة كاختيار لساني دعت إليه الدراسات اللسانية الحالية[2]

إلى جانب اختيار آخر دخل تعليميّة جميع المواد الدّراسية والمتمثل في المقاربة بالكفاءات(approche par compétences) ممّا استوجب تجديدا في منهجيّة التّعليم اللّغوي والأدبي، والذي يُرجى منه طرح كلّ التّقاليد التّدريسية المتوازية للّغة العربيّة، حينما وفّرت علوم كثيرة كاللّسانيات بجميع فروعها، وعلم النّفس التّربوي، وعلم الاجتماع والتداولية والسيميائية، ونظريّة الأدب، ونظريّات العقد الأدبي، ونظرية القراءة والتّلقي والتّأويل.[3]

---

(1) الكتاب الأساسي لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، إعداده– تحليله –تقويمه، محمد كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، مطبوعات جامعة أمّ القرى، ط1، 1403هـ – 1983م. ص28. وكتاب المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها – رشدي أحمد طعيمة، الناشر: دار الفكر العربي القاهرة، الطبعة: الأولى، 2004م، صفحة342.

* وفكرة التّكامل في تعليم اللّغة العربيّة فكرة قديمة جداً ضاربة في أعماق ثقافتنا العربية الإسلاميّة، فقد أدرك علماء العربية قديماً هذه الفكرة حين اتخذوا من النّص الأدبي محوراً تتجمّع حوله معالجات لغويّة عديدة.

(2) مدخل إلى علم اللّغة النّصي، ص22.

(3) مقال للدكتور الطّاهر لوصيف، نشر في مجلة التي ضمّت أعمال المؤتمر الدولي المنعقد يومي 18/14أفريل من عام 2014، ص 169.ثمّ نشر بكتاب: دراسة اللغة العربيّة بين التّراث اللّغوي والدّرس اللّساني الحديث، إعداد ومراجعة الدكتور الطيب دبه، الناشر، مخبر اللسانيات التقابلية وخصائص اللغات كلية الآداب واللغات بجامعة الأغواط الجزائر، مطبعة رويغي بالأغواط عام 2014م.

جاء في المنهاج* ذكر بعض مبرّرات اعتماد المقاربة بنوعيها والتي منها:

ـ جعل المتعلّم فاعلا ومنتجا.

ـ توجيه المتعلّم للتّفكير الإيجابي الهادف لحلّ وضعية مشكلة حلّا عمليّا وواقعيا وفاعلا.

ـ إدماج المكتسبات وتفعيلها.

من مبررات اعتماد ما بات يعرف بالتّعليم بالمقاربة النّصيّة بمعنى تعليم اللّغة بوصفها نُصوصا لا جُملا، وبمعنى آخر أنّ المتكلّمين يمتلكون معرفة نصيّة لغويّة واضحة إنشاءً وفهما، وهي معرفة تتطوّر شيئا فشيئا خلال مسار الاكتساب اللّغوي الفردي[1] يمكن تسميتها بالملكة النّصيّة.

وعملا بفرضيّة التّوسّع[2]؛ لأنّه لم يعد بمقدور النّحو الجملي الوفاء باستيعاب مجمل العلاقات والروابط التي عادة ما تتجاوز إطار الجملة كمفهوم نحوي صوري أصلا إلى إطار النّص المُعبّر في لفظه عن معاني النّسيج.

وعملا بمقولة منسوبة إلى شارول (1978) يقول فيها: " فكما أنّ جمعا من الكلمات لا يشكّل جملة؛ فإنّ جمعا من الجمل لا يشكلّ بدوره نصا، وعليه صار يُعوّل على نحو النّص في تجاوز كثير من مظاهر الشّذوذ في قواعد اللّغة الخاصّة بالجملة التي يمكن أن تجد لها حلّا في إطار نحو النّص، فهو الإطار الذي يزول داخله التباس الجمل، ويحتوى على افتراضات سياقية أخرى غير التي تحملها الجمل التي تكونه، كما أنّه يتوفّر على إمكانية إعادة التّشكّل بخلاف ما في الجملة حيث يوفر النص إمكانيات عديدة للاختصار.[3]

---

*جاء في المنهاج ذكر بعض مبررات اعتماد المقاربة بنوعيها والتي منها: ـ جعل المتعلّم فاعلا ومنتجا. ـ توجيه المتعلّم للتفكير الإيجابي الهادف لحلّ وضعية مشكلة حلّا عمليّا وواقعيا وفاعلا. ـ إدماج المكتسبات وتفعيلها.

(1) مدخل إلى علم اللّغة النّصي، ص22.

(2) المرجع السّابق، ص23.

(3) دراسة العربيّة بين التّراث اللغوي العربي والدّرس اللّساني الحديث، إعداد ومراجعة الدكتور الطيب دبه، ضمّ أعمال المؤتمر الدولي المنعقد يومي:18/14أفريل من عام 2014 ومنه مقال نشر به، تعليم اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة النّصيّة، للدكتور الطاهر لوصيف، ص 172.

وبخصوص الموروث النّحوي الجملي يعامل في المستوى الأوّل؛ على أنّه تمهيد ضروري لنحو النّص، ويعامل نحو النّص في مستوى ثان أرقى من سابقه؛ على أنّه انتقال وتجاوز الإحاطة والشمول.

والسّؤال المطروح هل تصلح النّصوص المعتمدة في المقرّرات الدّراسية لتطبيق نحو النّص هذا؟ أم أنّه سيستدعي نصوصا جديدة مكيّفة؟ وعلى هذا السّؤال يجيب آدم (1986): " النّص المكتوب (الذي يستغلّ في حقل التّعليم) يفرض علينا بكيفية واضحة أن ندرك أنّه ليس بوسعنا المرور من الجملة إلى النّص إلاّ من خلال قطيعة نظريّة صارمة" [1]* تفرض بلا ريب صياغة نماذج دراسيّة نصيّة جديدة من شأنها أن تجنِّب الممارسة التّعليميّة النّصيّة خصوصا مشكلة السّقوط في ممارسة الدّراسة النّصيّة بأدوات دراسيّة جُمليّة.[2]

إذا فعلاقة لسانيات النّص بلسانيات الجملة ينبغي أن تكون علاقة تكامليّة، أو ترتقي إلى الاحتواء؛ أمّا الانفصال والمقاطعة فلا مسوّغ له، إذا علمنا أنّ أبحاث الدراسات الجمليّة باتت قاعدة وشرطا تبلورت من خلاله الدراسات النّصيّة؛ فهي بحاجة إلى أدواتها الإجرائيّة ومصطلحاتها العلميّة، كمسألة التّوزيع، والبنية السّطحيّة والبنية العميقة والرّوابط الاتّساقيّة.[3]

---

(1) ينظر الاتّساق النّصي: مدخل إلى دراسة العائد في العربيّة، مفتاح بن عروس، رسالة ماجستير، قسم اللّغة العربيّة و آدابها جامعة الجزائر، ص02.

(2) مدخل إلى علم اللغة النّصي، ص09.

*اختلف الباحثون في قضيّة التحوّل؛ هل هو انفصال وتحوّل بالكليّة، أم هو توسيع، أم احتواء أم ماذا؟ فرأى هاينه وفيهفجر أنّه " لا مبرّر لانفصال علم لغة النّص عن علم لغة الجملة، بل إنّه لا مبرّر لتطابق مباحثهما إنّنا ننطلق إلى حدّ بعيد من علاقة تكاملية بين علمي النّص والجملة، حيث ينظر إلى بحوث علم لغة الجملة على أنّها شرط جوهري للدّراسات اللّغويّة النّصيّة من جهة ، بل يمكن أن يستوعبها علم لغة النّص الشّامل من جهة أخرى؛ ينظر: مدخل إلى علم لغة النّص هاينه مان، وفيهفجر، ترجمة وتعليق سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1،2004م، ص06.

(3) المرجع السّابق، ص06.

7- نقد لمشروع العمل بالمقاربة النّصيّة:

يقول الدكتور الطّاهر لوصيف في نقده لتجربة العمل بالمقاربة النّصيّة: "إنّ المنهاج التّعليمي والممارسة القائمة قد انزلقا إلى تصوّر مُشوّه للمقاربة النّصية؛ إذ صارت تعني الانطلاق من نصّ ما لتعليم المواد اللّغويّة المختلفة؛ وهو تصوّر لا يبتعد عن التّصوّر السّابق لمفهوم الوحدة التّعليميّة التي استقر مفهومها آنذاك في أذهان المعلّمين والمشتغلين بالتّعليم، وطغى على ممارستهم التّعليميّة من قواعد وبلاغة، وعروض ونقد، وقراءة وتعبير ومطالعة من نص محوري، وعليه فالتّصور القائم حاليا لمفهوم المقاربة النّصيّة قد انحرف عن مدلوله الحقيقي، ووجد في مفاهيم الممارسات المعهودة مساقا للفهم والتّمثُّل المحرّف والمشبوه طبعا؛ خصوصا في غياب عرض كاف وواضح لمجمل مقتضيات هذه المقاربة اللّسانيّة المعاصرة؛ لاسيما من حيث أبعادها النّظريّة والتّعليميّة، وذلك لدى مختلف هيئات التّعليم التي تتولّى عمليّة استغلالها، ممّا يُحتّم القول بكلّ أسف أنّ المقاربة النّصيّة لم تطبق ولم تستثمر معطياتها النّظرية والتّطبيقية."[1]

قد ذكر الدّكتور الطاهر لوصيف سبب هذا التّشوّه الذي أصاب تطبيق العمل بالمقاربة النّصيّة، ولكن هل يمكن علاجه؟ أم أنّ العمل بالمقاربة النّصيّة لم تهيئ له الظّروف ولا الكتاب الذي يضمّ النّصوص التي تدعمها.

ومن المعروف أنّ المؤلفات النّحويّة والصّرفيّة والبلاغيّة العربيّة التي تعوّد أهل التّعليم أن يعتمدوا عليها، لا تتضمّن توصيفا ذا بعد نصي؛ وإنّما هي مصنفات تصف الجملة.

وقد ذكر الدكتور لوصيف بعض المصنفات؛ مثل: التّفسير الكبير، والكاشف وغيرهما ومؤلفات ابن جني وعبد القادر الجرجاني وابن يعيش والسّيرافي، وأبي حيان والسهلي والسّيوطي وغيرهم، يمكنها أن تُشكّل ميدانا خصبا ومصدرا هاما لبناء ذلك الجهاز الوصفي المنتظر "نحو نصي للعربيّة"

---

(1) دراسة العربيّة بين التّراث اللّغوي العربي والدّرس اللّساني الحديث، إعداد ومراجعة الدّكتور الطّيب دبه، مطبعة رويغي بالأغواط ضمّ أعمال المؤتمر الدولي المنعقد يومي:18/14أفريل من عام 2014، ومنه مقال نشر به، تعليم اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة النّصيّة، د. الطاهر لوصيف، ص 178.

كما يرى الأستاذ الأزهر الزناد الأخذ بعين الاعتبار مستوى الجملة بالطّبع، لكنّه يستوعب مختلف ظواهر النّص التي قد توافق الجملة، وقد تكون دونها أو فوقها.

إذا فمازال مشروع نحو النّص غير مكتمل، ولا توجد لحد الآن نصوصا تدعمه عمليا والسّؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح كذلك هو كيف سنتعامل مع موروثنا النّحوي العربي والذي يعتبر في مجمله نحوا جمليّا؟

هل سنحاول إعادته من منظور نصي؟

لقد ساهمت عدة كتب في لفت الانتباه إلى نحو النّص؛ منها التي اهتمت بتفسير القرآن الكريم ودراسة ظواهره ؛ مثل تفسير فخز الرّازي "مفاتيح الغيب" ، و"الكشاف" للزّمخشري ، ومعاني القران للفرّاء، إلى جانب بعض المصادر البلاغية واللّغويّة؛ كدلائل الإعجاز وأسرار البلاغة لعبد القاهر الجرجاني، ومفتاح العلوم للسكّاكي والمفصّل للزمخشري وشرحه لابن يعيش وما إلى ذلك.[1]

وقبل الخوض في دراسة كتاب الرّابعة متوسط القديم، وكتاب السّنة الأولى متوسط الجديد وهما المعنيان بالجانب التّطبيقي الذي خصّص له المبحث الثاني والثّالث من الفصل الثّالث رأينا أن نتتبّع مسار الإصلاحات التّربويّة من خلال المراحل الثّلاثة الآتية:

8- مسار الإصلاحات التّربوية الأخيرة:

تغيّرت المناهج تغيّرا طفيفا سنتي 1996م /1998م في بعض المواد حيث حذفت بعض المحتويات وأخرى أجلت لمستويات أخرى، وبعضها أدمج؛ لكنّ الكتاب المدرسي لم يتغير شكله ومحتواه منذ 1981م، فالمرحلة الأولى نستطيع تحديدها بتغيّر الكتاب تغيّرا جذريّا سنة 2003 م؛ والتي سمّيت مرحلة التّعليم الأساسي 1981 – 2003 أي مدة (22 سنة)[2]

(1) نسيج النّص: بحث فيما يكون به الملفوظ نصّا، المركز الثّقافي العربي، بيروت (1993م) ، ط1، ص14.

(2) المعهد التربوي الوطني، طبعة 1995 /1996.

مرحلة التّعليم المتوسّط 2004- 2017 أي مدة (13 سنة)؛ أي حتى المرحلة التي تغيّر فيها كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى متوسط، وقد عرف إصلاحات سنتطرّق إلى الحديث فيها لاحقا، وسنركّز في بحثنا على محتوى برنامج القواعد.

وتجيئ سنة 2004 حاملة معها مشروعا جديدا يتمثّل في مولود جديد اسمه كتاب اللّغة العربية للسنة العربية الأولى متوسط، وكأنّها عودة غير معلنة للنّظام القديم الذي سبق التّعليم الأساسي، وهو نظام التّعليم المتوسط، ولا ندري ألفشل في النّظام القديم (المتوسّط) انتقلنا إلى الأساسي، ثم ألفشل آخر في الأخير عدنا إلى النّظام القديم لكن في أثواب جديدة سنتعرّف على الجديد منها من خلال وصف لكتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط، وقد ركّزت على السّنة الأولى متوسط؛ باعتبارها السّنة التي عرفت مؤخرا مولودا جديدا اسمه: كتابي في اللّغة العربيّة والذي يدلّ شكله وإخراجه على أنّه يحمل الكثير من الإصلاحات، وسيأتي الحديث عنه بعد ما نكمل تتبّع مسار الإصلاحات التّربوية التي تعاقب عليها كم من وزير.

وقبل دراسة كتاب الأولى متوسط الجديد رأينا أنّ نلقي لمحة عن الكتاب الذي سبقه حتّى نقف على أوجه الاختلاف والتّشابه إن وجدت، ولأنّ كتاب الأولى متوسط القديم يحمل تغييرات هامة بعد الانتقال من مرحلة التّعليم الأساسي إلى مرحلة التّعليم المتوسط، والتي عادت في أثواب جديدة سنتعرّف على الجديد فيها من خلال وصف بعض ما احتوى عليه الكتاب.

فقد صُمّم الكتاب على أساس الكفاءات، ووفق اختيار جديد يندرج ضمن التّطور الحاصل في مجال الممارسة البيداغوجية الحالية، والتي توصى بإدماج المعارف والمهارات والمواقف، ممّا يضمن تكوينا متناسبا يعنى بالوجدان والمعارف المفيدة.

يوجّه المتعلّم بواسطة نشاطات لغويّة مختلفة منها القواعد إلى الممارسة اللّغويّة التي تنتج له بناء معارفه بنفسه، ومن ثم اكتساب كفاءات كثيرة.*

وقد صُمّم أيضا كتاب الأولى متوسط وفق منظور جديد مؤسس على مبادئ هي:

1 ــ التّدريس بواسطة الكفاءات.

وهي جعل التّلميذ يكتسب كفاءات حقيقيّة تسمح له بمواجهة الواقع بكلّ سهولة، فاستعمال العربيّة خارج المدرسة لمواجهة مطالب الحياة الاجتماعيّة، والتّعبير عن الذّات

وعن الواقع هو من أهداف هذه المقاربة، وقد جاء الكتاب يحمل تعريفا للكفاءة هذا مضمونه: " نظام من المعارف التّصريحية الخالصة، ومن المعارف الإجرائيّة؛ أي المتعلّقة بالإنجاز والعمل[1]."وتتجسّد الكفاءات في الذهن في شكل صور أو خطط تسمح بمواجهة مشكلة وحلّها بعمل ناجح، وتتكوّن من قدرات مندمجة متعدّدة.

2 ـ المقاربة النّصيّة:

يعتمد الكتاب على تقديم المادة اللّغويّة على أنّها كلٌّ لا يفصل بين فروعها حواجز، ومن بين أهدافها تستخير قواعد اللّغة لخدمة المعنى وخدمة التّعبير بنوعيه(الشّفهي والكتابي) فالنّص هو المحور الذي يتضمّن محتوى يتشكّل من: مفاهيم ومفردات وتراكيب، وعليه فالتّناول الأمثل له ينبغي أن يأخذ في الحسبان هذه المظاهر كلّها، فقد أريد للمقاربة النّصيّة تعميق دراسة النّص الدّراسة المثلى؛ والتي تيسّر في الأخير للمتعلّم تعلّم الكتابة فعليّا لا تجريبيّا.

3 ـ بيداغوجيّة المشروع:

تقتضي ضبط مشروع سنوي تكون كلّ النّشاطات اللّغويّة في خدمته، وعلى الأستاذ إخبار المتعلّم من البداية أنّ أمامهم مشروعا، والذي صار يعرف عند التّلاميذ (بالبحث والذي يجدونه جاهزا عند أقرب محل للأنترنيت)، والذي من المفروض أن يكون في الثّلاثي الأخير من السّنة بعدما تم صقل موهبة المتعلّم بكل تقنيات التّعبير والكتابة مع سلامة اللّغة نحويّا وصرفيّا وبلاغيّا، وهدفه أيضا معرفة طرق البحث واستغلال الوثائق، ومن ثم ترقية الاستقلال الذاتي؛ فهو طريقة من طرائق التّعليم التي قد تستغرق مدة طويلة نسبيّا.

---

(1) المقدمة في كتاب التلميذ، ص2.

* بناء على ما تمّ التّوصل إليه في العلوم الإنسانيّة، والتي ترى أنّ الواقع النّفسي والمعرفي والاجتماعي للفرد ما هو إلا نتيجة التفاعلات المتبادلة بينه وبين الوسط ؛ أي أنّ الواقع الذي يعيشه كل منّا ما هو إلّا نتاج بناء قمنا به أثناء تفاعلنا مع المحيط.

المبحث الثّاني: دراسة وصفيّة نقديّة لمرحلة المتوسّط (السّنة الرّابعة متوسّط)

أوّلا: كتاب الرّابعة متوسّط (الحالي).

ثانيا: تحليل محتوى الكتاب.

ثالثا: خطّة الدّرس.

رابعا: نموذج من مذكرة لنشاط قواعد اللّغة(البناء اللّغوي).

خامسا: نقد المذكرة.

سادسا: برنامج دروس النّحو.

سابعا: التّمارين والنّصوص.

ثامنا: نقد لكتاب الرّابعة متوسط القديم.

تاسعا: نموذج اختبار (أولى متوسط).

عاشرا: بعض الصّعوبات الملموسة في عمليّة التّدريس.

في دراستنا التّطبيقية اخترنا مرحلة المتوسّط نموذجا، وسنركّز على مستوى السّنة الأولى والرّابعة متوسط؛ باعتبار الأولى مفتاح المرحلة، وقد صدر كتابها الجديد، والثّانية نهاية المرحلة.*

نتساءل عن كيف تناول المنهاجُ العملَ أو التّعليم بالمقاربة النّصيّة؟ وسنحاول عند دراسة كتاب الرّابعة متوسط القديم، ثمّ الجديد الوقوف على مدى احتوائهما ما سلف ذكره في المبحث الأوّل، وكذلك الحال مع كتاب السّنة الأولى متوسّط الجديد(الجيل الثّاني).

1- كتاب السّنة الرابعة متوسط المعمول به حاليا:

تقع في صفحة واحدة تبدأ بتحديد المستوى المقصود، وهو السّنة الرّابعة متوسط كما تمّ تحديد الهدف العام من الكتاب؛ وهو تأهيل المتعلّم لمواصلة تعليمه في المرحلة التالية (الثانوي) بكل ثقة، وهذا الكتاب كما يقول مؤلفوه[1]، ما هو إلّا امتداد لكتب السّنوات الثلاث الماضية من حيث البناء والمحتوى، ويعتمد الكتاب منهجيّة المقاربة النّصيّة؛ والتي تعني أن يكون النّص محور جميع الأنشطة المختلفة، من نحو وصرف وبناء فني، ونشاطي التّعبير الكتابي والشّفوي ... فهذه النّشاطات هي لخدمة النّص انطلاقا من النّص نفسه؛ وفق انسجام واتّساق يسمح للمتعلّم بإدراك " أنّ اللّغة كلّ متكامل لا تجزئة فيه ".[2]

والنّص بطريقته الحديثة "محور العمليّة التّعليميّة؛ وتسمّى كذلك طريقة النّص الأدبي(المعدّلة)، وتقدّم هذه الطّريقة الدّرس النّحوي وفق تقديم النّص ثمّ الأمثلة، وتسمّى أيضا بطريقة النّصوص التّكامليّة؛ وهي طريقة تعتمد على المتعلّمين، فهم يستنتجون قواعد الدّرس بتوجيه من الأستاذ فتدوّن على السّبورة ، وهي تعطي المعلّم فرصة تدريس القواعد من خلال النّصوص، وليس كما كانت تدرّس القواعد بشكل منفصل ومتقطّع، ولا يتّصل بدراسة

(1) دليل أستاذ اللّغة العربيّة للسنة الرّابعة متوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2006، ص03.

(2) نفس المرجع، ص4.

***ملاحظة:** صدر كتاب الأولى متوسط الجديد وقد تناولناه بالدّراسة والنّقد في المبحث الثّالث من الفصل الثّالث، ولم تصدر كتب السّنوات: الثانية، الثالثة، والرابعة فاكتفينا بدراسة الكتب القديمة.

النّصوص في شيء[1]؛ أي كما يطلق عليه بالنّحو الجملي، ولقد حثّت الدراسات النّحويّة الحديثة على تناول اللّغة من النّص كوسيلة للتّعبير والتّواصل، فمن النّص تكتسب مهارة الكتابة والتّحدث في الحالات التبليغية." [2]

2- تحليل محتوى الكتاب:

إن كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط وثيقة تعليميّة مطبوعة تحتوي برنامج وزارة التربيّة الوطنيّة، وتهدف إلى نقل المعارف والمهارات للمتعلّمين في هذا المستوى، وقد قُسِّم الكتاب إلى أربع وعشرين وحدة؛ كُلّ وحدة تحتوي على مجموعة من الأنشطة ؛ القراءة ، قواعد اللّغة ، المطالعة الموجهة ، التّعبير الكتابي وفي حافة الصّفحات ألوان مختلفة (البنفسجي؛ الأزرق الفاتح الأصفر البرتقالي).

وهذا شيء إيجابي أن مسّ هذا التّغيير جانبا مهما في العمل التّربوي، ألا وهو الاهتمام شكلا باستعمال الألوان؛ التي تعتبر وسيلة توضيحيّة ذات قيمة تربويّة تساعد على الفهم.. وكما قيل: " لباسُك يرفعك قبل جُلوسك، ولسانك يرفعك بعد جُلوسك" وهناك مواصفات لشكل الكتاب وإخراجه منها:

أن يكون الكتاب ـ في شكله العام ـ أنيق المظهر, جذّاب الشّكل, ملائم الحجم, جيد الورق, خفيف الوزن, متقن الأحرف, واضح الأحرف, متناسق المسافات بين الأسطر والكلمات, خالٍ من الأخطاء اللّغوية والمطبعيّة , واضح الصّور والرسوم والخرائط , والبيانات في الصفحات, جميل الغلاف, متين التّجليد, موفقاً في اختيار اسمه وعنوانه الرئيس وعناوينه الفرعية؛ ليكون مشوّقا للتلاميذ ومغرياً للقراءة وللاعتماد عليه في المذاكرة.[3]

وقد خصّص لكلّ نشاط لون يميّزه عن بقيّة الأنشطة؛ فالقراءة باللّون البنفسجي والتّعبير الكتابي باللّون البرتقالي، والمطالعة الموجّهة باللّون الأخضر، وصفحة المشاريع باللّون الأصفر، وصفحة نشاط الإدماج باللّون الأزرق الفاتح.

---

(1) طرائق تدريس اللغة العربيّة لزكريا إسماعيل أبو الضيعات، ص212.

(2) طريقة تعليم العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط ، كريمة أوشيش وفتيحة خلوت مجلة اللّسانيات، ع11 ، الجزائر2006، ص100.

(3) الكتاب المدرسي، أبو الفتوح رضوان وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية ،1982م ، ص299.

وقد احتوى نشاط القراءة نصّا أدبيّا مسبوقا بتمهيد، ومختوما باسم المؤلف، ثمّ معجم الدّلالة(شرح لبعض الكلمات الصّعبة) ثم البناء الفكري الذي يحوي أسئلة حول فهم النّص، ثم البناء الفني (بلاغة وعروض) إذا كان النّص شعريّا؛ أمّا البناء اللّغوي، وهو الذي يهمّنا في بحثنا هذا، فيتناول بعض الظواهر النّحوية والصّرفية، تليه تطبيقات حول الظّاهرة اللّغوية (البناء اللّغوي أو الفني)، أمّا التّعبير الكتابي فهو نشاط يهدف إلى تنمية الملكة اللّغويّة لدى المتعلّمين، وهو يلي نص المطالعة الموجة؛ لأنّه استثمار لها، فبعد كلّ ثلاث وحدات تقريبا تأتي صفحة المشروع، وهو عبارة عن بحث جماعي، ويلي المشروع نشاط الإدماج والتّقييم التّكويني؛ والذي يخدم ثلاث وحدات سابقة يُعالَج في وضعيتين، ثمّ يليه نشاط التّقييم التّحصيلي؛ الذي يخدم تسع وحدات؛ يضمّ في العموم نصين أو أكثر متبوعة بأسئلة حول النّص، وحول الظّاهرة اللّغويّة والفنيّة.

نشاطات كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط.

وزّعت النّشاطات على النّحو التّالي:[1]

النّشاط	عدد السّاعات
القراءة ودراسة النص + قواعد اللغة + بناء فني	03
التّعبير الشّفهي	01
التّعبير الكتابي	01

في حصّة القراءة ودراسة النّص الأولى؛ والتي هي عبارة عن نصّ واحد كلّ أسبوع، وهو يعدّ محورا كما أشرنا سابقا لبقيّة فروع اللّغة، ومنها قواعد اللّغة، والذي عليه يُعتمد كنص يحمل ظاهرة لغويّة أو بلاغية، أو ما يسمى كذلك بالبناء اللّغوي والبناء الفني.[2]

الحصّة الثّانية من نشاط القراءة ودراسة النّص مخصّصة لقواعد اللّغة، ومن نصّ القراءة ـ بعد القراءة والشّرح ـ تستثمر لغته قصد الوقوف على ظاهرة لغويّة نحويّة أو صرفيّة، وبمعنى

(1) دليل الأستاذ، ص40.

(2) منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، وزارة التّربية الوطنيّة، ص26.

آخر وظيفة الكلمة داخل الجملة وتركيبها(علم النّحو) وصيغتها وتصرّفاتها وتغيّراتها (علم الصّرف).

ملاحظة: قد لا يفي النّص بتغطية كل جوانب الظاهرة اللّغوية، فيستعين الكتاب بنماذج مستقلّة يختارها خدمة للظّاهرة النّحويّة.

ومعروف أنّ القواعد تدرّس كي تكون وسيلة لتقويم اللّسان ومعرفة صحيح القول من فاسده، وليس غاية في حدّ ذاتها، فيقرأ التّلميذ القراءة الصّحيحة، و يُراعي فيها صحّة إعراب أواخر الكلمات، والتي بدونها لا تنكشف المعاني، وستكون معرفة الطالب بهذه القواعد أو ما هو ضروري منها من خلال النّص أسهل بكثير من معرفته بنص يملك الطّالب معرفة ببعض قواعده ومصطلحاته النّحويّة معزولة عن سياقها ودلالاتها العامة والخاصة.

وفي أهميّة درس القواعد يضيف الأستاذ علي النّعيمي: " إنّ القواعد النّحويّة تمكنّ المتعلّم من إدراك وظيفة الكلمة في الجملة وأثر موقعها من السّياق في تحديد معنى الجملة، وتعمل أيضا على تطوير قدرة المتعلّم على ضبط أواخر الكلمات، ومعرفة أثر العوامل الدّاخلة عليها وأثر الضّبط في معنى الكلمة ووظيفتها، إذ تمكّن المتعلّم من الإلمام بالقوانين الصّرفيّة المتعلّقة بصياغة الكلمة وسلامة بنائها؛ ليستطيع لفظها بشكلها الصّحيح والتّعبير بها عن المعاني المناسبة".[1]

" وإنّ القيمة النّهائية عند التّلميذ تكمن في قدرته على الانتفاع به في موضع الاستعمال، وتوظيفها في وضعيات حياتيّة يوميّة، وهكذا يحسّ من خلالها أنّ القواعد مفيدة فائدة مباشرة في فهم الواقع اللّغوي من حوله، خاصة عندما يدرسها في إطارها ألا وهو النّص.[2]

ثالثا: خطّة الدّرس.

هناك خطّة يكاد يُجمع عليها القائمين بشأن إعداد المذكرة من مفتشين وأساتذة باعتبارهم عيون نجاح العملية التّربويّة، والمخوّلة إليهم إعداد مذكرة الدّرس لعلاقتهم المباشرة بالتّلميذ.

---

(1) الشّامل في تدريس اللّغة العربيّة، علي النّعيمي، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص40.

(2) دليل الأستاذ، ص40.

وهناك ملاحظة يجب وضعها في الحسبان؛ مفادها أنّ المذكرة النموذجية لا تعتمد من طرف الوزارة؛ لأنّ للأستاذ حريّة اختيار طريقة العرض، ويحقّ لنا أن نسأل: أيٌّ هذه الطرائق أفضل من غيرها؟ والجواب على ما أعتقد أنّه لا توجد طريقة واحدة للتّدريس أفضل من الأخرى، وأنّ طرائق التّدريس مثل: المحاضرة أو المناقشة أو الحفظ أو التّسميع أو التّلقي أو القراءة الحرة، أو غير ذلك، قد تفضّل إحداها على الأخرى، في جانب أو أكثر، لكن لا يمكن اختيار طريقة واحدة، على أنّها الطريقة المثلى، وعليه فليس هناك طريقة واحدة في التّدريس؛ لهذا يمكننا القول أنّ المدرّس وحده هو الحكم على ذلك. "وعلى المدرّس أن يعرف أنّ أفضل وقت للتّعليم هو الوقت الذي يشعر فيه الطلبة بالحاجة إلى التعلّم"[1]، كما لم تطرح إلى حدّ الآن اعتماد طريقة واحدة أي مذكرة موحّدة؛ وإنّما يتمّ تنظيم ندوات داخليّة مع مفتش المادة لوضع التّصور العام للمذكّرة، والنّموذج المتّفق عليه هو كالآتي:

رابعا: نموذج من مذكرة لنشاط قواعد اللّغة(البناء اللّغوي)

بناء لغوي: تقديم الخبر وجوبا وجوازا	
السّند التربوي : نص القراءة ودراسة النص ص19 ، السبورة.	
وضعيات التعلم	**أنشطة التعلم:**
وضعية الانطلاق (التّمهيد)	ـ تقويم مبدئي: مراجعة: متى يجب تقديم المبتدأ على الخبر؟ مثلوا لكل حالة. ـ تقديم الدّرس الجديد: ماهي رتبة الخبر الأصلية؟هل يمكن تقديمه؟
الهدف الوسيطي	ـ يدرك التلميذ أن خبر المبتدأ يمكن تقديمه أو تأخيره وفق ضوابط.
بناء التّعلّم	♦ عرض الأمثلة : من نص القراءة (سيارة المستقبل)، تستخرج الأمثلة عن طريق المناقشة. أ]

(1) أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، طه علي حسين الدليمي، وكامل محمود نجم الدليمي الأردن،2004 م، دار الشروق، ص3.

	1- هناك ناحية ضعف. 2- للحضارة الحديثة مساوئ كثيرة. 3- في المدرسة التلاميذ . 4- ما لحسن الخلق ضرر. 5- لنا يوم وعلينا يوم. ب] 6- للحياة قيمة. 7- كيف الخلاص من هذه المساوئ؟ 8- ما منقذ لنا منها إلا الفضائل. 9- للحضارة مشاكلها. ♦ قراءة الأمثلة: يقرأ الأستاذ الأمثلة، ويكلّف تلميذين أو ثلاثة بقراءتها. ♦ التّحليل والاستنتاج: ✍ **جواز تقديم الخبر على المبتدأ** : لاحظوا أمثلة المجموعة(أ): لنعين المبتدأ والخبر. ماذا تلاحظون؟ لماذا تقدم الخبر على المبتدأ؟ هل يمكن تأخيره؟ لماذا؟ يجوز تقديم الخبر على المبتدأ: 1- إذا كان الخبر شبه جملة والمبتدأ مضافا أو موصوفا؛ مثال: في هذا الكتاب موضوع قيم. أمام البيت سيارة أجرة. 2- إذا كان الخبر شبه جملة والمبتدأ معرفة؛ مثال: في التّأني السّلامة. 3- إذا كان الخبر شبه جملة مسبوقة بنفي أو استفهام، والمبتدأ نكرة. مثال: ما في الدّار أحد. أمع الله إله ؟ 4- إذا كان المبتدأ نكرة تفيد التّنويع. مثال: للمحسن ثواب وللمسيء عقاب. ✍ **وجوب تقديم الخبر على المبتدأ** : لاحظوا أمثلة المجموعة(ب): لنعين المبتدأ والخبر. ماذا تلاحظون؟ لماذا تقدم الخبر على المبتدأ؟ هل يمكن تأخيره؟ لماذا؟

	يجب تقديم الخبر على المبتدأ: 1- إذا كان الخبر شبه جملة والمبتدأ نكرة. مثال: لهذا الكون خالق. 2- إذا كان الخبر من أسماء الصدارة . مثال: أين الأمانة؟ 3- إذا كان الخبر محصورا في المبتدأ. ـ ما رازق إلاّ الله. إنّما الرّازق الله. 1- إذا كان المبتدأ مشتملا على ضمير يعود على الخبر المتقدّم. مثال: 2- في السّيارة سائقها.
تقويم بنائي	☜ ركّبوا جملا اسمية بتقديم الخبر مع تنويع الوضعيات.
الهدف الختامي	ـ يتحكّم التلميذ في توظيف الجملة الاسميّة بتقديم الخبر و تأخيره حسبما تسمح به قواعد اللّغة.

خامسا: نقد المذكرة.

جميل أن تكون الأمثلة من واقع المتعلّم ووظيفيّة؛ لأنّها لا تتطلّب شرحا طويلا مع شكوى قلّة الحجم السّعي لحصّة القواعد.

1ـ التّمهيد: يتمّ بطرح أسئلة مختصرة ومركزة حول درس سابق، أو حول فهم له علاقة بالقاعدة المراد تناولها، ويعرّف المدخل في اللّغة بأنّه موضع الدّخول إلى الشّيء بصورة حسنة، فيقال هذا حسن المدخل أو حسن المذهب في أمر من الأمور, وجمع مدخل: مداخل.[1] وفي ضوء هذا التّوضيح اللّغوي يمكن القول: إن مدخل التّدريس هو بمثابة المرتكز أو نقطة الانطلاق التي ينطلق منها الأستاذ، ويستند إليها في الدّخول إلى تدريس المادة دخولاً حسناً، وهذا المرتكز قد يعتمد على مسلّمات مستوحاة من خصائص المادة وطبيعتها، أو من خصائص عمليّة التّعليم والتّعلّم في مرحلة تعليميّة معيّنة.

2ـ عرض النّص: يُعالَج النّص قراءة وشرحا وفهما، ثم يُحدّد التّلميذ الجمل أو التراكيب المطلوبة كأمثلة، وتُدوّن على السبورة.

(1) المعجم الوسيط: مجمع اللّغة العربيّة، مكتبة الشّروق الدّولية، القاهرة، 2004م، ص275.

3ـ الأمثلة: جمل في درس النّحو، وكلمات وصيغ في درس الصّرف.

4ـ الشّرح: بواسطة أسئلة مركّزة حول فهم المعنى للجمل، أو لاستنتاج القاعدة المطلوبة ليتمّ تدوينها هي بدورها على السّبورة (الاستنتاج).

5ـ الاستنتاج: وهو القاعدة التي تتحكّم في الظّاهرة النّحويّة أو الصّرفيّة.

6ـ التّقييم: يُزوّد الكتاب أو مذكرة الأستاذ بتدريبات فورية تنجز في زمن الحصّة أو منزلية يُعدُّها الأستاذ مسبقا.[1]

سادسا: برنامج دروس النّحو.

ضمّ الكتاب أربع وعشرين درسا منها خمس عشرة درسا للنّحو، وتسع دروس للصّرف وقد وزعت بهذا التّرتيب والتّسمية وحسب الوحدات.[2]

الوحدة:	الدّرس
1	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا
2	تقديم الخبر وجوبا وجوازا
3	تقديم المفعول به
4	حذف المبتدأ وجوبا و جوازا
5	حذف الخبر وجوبا و جوازا
6	الجملة البسيطة
7	الجملة المركبة
8	الجملة الواقعة مفعولا به
9	الجملة الواقعة حالا
10	الجملة الواقعة نعتا
11	الجملة الواقعة جواب شرط

(2) دليل الأستاذ ص41.

(3) الكتاب المقرّر، الصفحات الأولى.

12	الجملة الواقعة مضافا إليه
13	الجملة الواقعة خبرا للمبتدأ
14	الجملة الواقعة خبرا لناسخ
15	الجملة الموصولة
16	التّصغير
17	الإدغام
18	اسم التّفضيل
19	صيغ المبالغة
20	التّعجب بصيغة ما أفعله
21	التّعجب بصيغة أفعل به
22	الإغراء
23	التّحذير
24	المدح والذم

وهذا في رأينا برنامج كثيف يحاول الأستاذ أن ينهيه في زمن محدّد مسبقا، وقد لا توفى هذه الدروس حقّها من الشّرح والتّطبيق؛ ومنه نعذر الأستاذ إن تأخّر في إنهاء البرنامج، ونعذره إن هو أكمله في الوقت المحدّد ولكن على حساب الفهم الجيّد.

سابعا: التّمارين والنّصوص.

تُقدّم التّمارين عقب تقديم الظّواهر اللّغويّة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة والبلاغيّة وتكون متعلّقة بحصتي القراءة، ودراسة النّص، ونظرا لما لها من أثر وفاعليّة يُوصي المنهاج بضرورة الاهتمام بتنوّعها، والإكثار منها.[1]

كما يُراعى فيها التّدرج في الصّعوبة، والانتقال من أدنى مستوى من مستويات المعرفة (التّذكر)إلى أعلاها(التّقييم)، مرورا بالفهم والتّطبيق والتّحليل والتّركيب.

(1) منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، ص26.

النّصوص المبرمجة في الكتاب:

تنوّعت النّصوص في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة؛ فمنها النّثريّة وعددها واحد وأربعون نصا من بين ثمانية وأربعين نصا، وعدد النّصوص الشّعرية هو سبعة نصوص فقط فالنّصوص النّثرية تحتوي أنماطا؛ منها النّمط الإخباري، السّردي الوصفي، الحجاجي الحواري، والنّصوص الشّعرية فتشمل الشّعر العمودي والشّعر الحر.

ثامنا: نقد لكتاب الرّابعة متوسط القديم.

ـ لغة نصوص التّمارين غامضة وغير محدّدة؛ لذا ينصح بالعودة إلى الحل النّموذجي؛ لأنّ التلميذ يحتاج إلى الكتاب في البيت أكثر من حاجة الأستاذ إليه، وكمثال على ذلك: جاء في درس التّعجب بصيغة (أفعل به) وفي نصّ التّطبيق الأوّل ورد ما هذا نصّه " تعجّب بصيغة «أفعل به» من الأفعال الواردة في الجمل الآتية، وبيّن السّبب فيما لا يجوز التّعجب منه مباشرة، وكيف يُتوصل للتّعجب منه:ـ احمرّت الوردة. ـ ما سادت الرذيلة بين النّاس ـ صلِع الرأس. نعْم الأخلاق الصّدق.

ربما يصعب على الأستاذ في بعض التّراكيب أن يتعجّب بصيغة(أفعل به) فكيف بالتلميذ؟ لذا يجب عدم تكليف المتعلّم ما لا يطيقه الأستاذ في بعض المواقف؛ وعليه يجب إعطاء نموذج إجابة بداية كل حلّ، كأن يكون: أجمِل بحُمرة الوردةِ! لعدم التّوصل بالتّعجب مباشرة بالفعل. وعلى منواله يواصل المتعلّم الحل.

ـ تقديم بعض التّمارين، والتي يجد منها التلميذ صعوبة حيث لم يُراع فيها نمط التّدرج من الأسهل إلى الأصعب، أو على الأقل نسهّل بوضع إجابة نموذجيّة؛ وكمثال:[1]

ـ انعت الأسماء الأخيرة في الجمل الآتية بنعوت مقطوعة مرفوعة وتبيّن إعرابها.

الحمد الله. آمنت بالأنبياء. أغث المظلوم. لا تعاشر الأشرار. أسعف المصابين. أُهجر اللّئيم.

ـ التّركيز على التّمارين الكتابية دون الشفهيّة.

ـ قلّة التّنوع والتّركيز على التّمارين التّحليلية التركيبية.

---

(1) الكتاب المدرسي، ص30.

(2) الكتاب المقرّر، ص75.

ونتيجة حلّ التّمرين تنتهي إلى معرفة قواعد النّحو دون اكتساب اللّغة، ونحن نرى أنّ اللّغة استعمال وتواصل وتبليغ.

ولكن حتّى لا يكون نقدنا لنوعيّة التّمارين سلبيّا فقط نورد كمثال استحسناه لو أكثر منه في جميع ما قدّم من تمارين، وهو نموذج في الإعراب، وكمثال على ذلك نقرأ نص التّمرين التّالي: كيف نعرب الجملة الفرعيّة الآتية: «... لا يدرون نّهم مصابون بمرض السّكري؟»

الجملة الفرعيّة هي:« أنّهم مصابون بمرض السّكري» وهي جملة اسميّة مصدريّة في محلّ نصب مفعول به.[1]

ومن حيث الوقت المخصّص لها واستنادا على خبرتنا في ميدان التّعليم وخبرة من درّسوا معنا نقول: " إنّ الوقت المخصّص للتّمارين اللّغويّة في درس القواعد ضئيل جدّا، إذ نادرا ما يتعدّى الرّبع ساعة "

وملاحظتي على تمارين القواعد، وخاصة تمارين الإعراب في الكتب المقرّرة أنّها قليلة إذا ما قورنت ببقيّة تمارين اللّغة داخل الكتاب، أو المبرمجة في الفروض والاختبارات، والواقع أنّ اللّغة العربية تتميّز بظاهرة الإعراب، وأنّ كلّ باب نحويّ إلاّ وله علامة إعرابية، وهذا ما لاحظه الأوّلون عند استقرائهم للّغة العربية؛ فصنّفوا الكتب النّحويّة أبوابا، وسموها باب المرفوعات، باب المنصوبات، باب المجرورات، وبالتالي فتمارين الإعراب ليست عيبا فهي تمسّ جوهر ما قام عليه النّحو، وبحكم تجربتنا نقول: صحيح أنّ أستاذة مادة اللّغة العربية يعدونّ فروضهم واختباراتهم بشكل نمطي إذ يغلب عليها شكل ونمط واحد وهو كالآتي:

تاسعا: نموذج اختبار:(أولى متوسط)

النّص:

سمعتً أنَّ امرأةً بائسة وقفتْ ليلةَ عيدٍ بحانوتِ تماثيلَ يطرقُه النَّاس في تلك الليلةِ ليبتاعوا لعبا لأطفالِهم الصغارِ، فوقع نظرُها على تمثالٍ صغيرٍ من المرمرِ هو آية في الجمـالِ فابتهجتْ عندما رأتْه ابتهاجاً عظيماً، ونظرتْ إليه بعين ولدِها الصغيرِ الَّذي تركتْه في المنزلِ ينتظرُ عودَتها إليه بلعبةِ العيدِ كما وعدتْه، فأخــذتْ تساومُ صاحبَ الحانوتِ فيه ساعة والرَّجلُ يُغالي في الثّمن حتَّى علمتْ

أنَّها لا تستطيعُ شراءَه، وأنَّها لا تستطيعُ العودةَ بدونِه فساقتْها الضَّرورةُ التي لا يقدِّرها إلّا الإنسانُ الذي حملَ بينَ جانبيْه قلباً كقلبِ الأمِّ إلى أنْ تمدَّ يدَها خفية إلى التّمثالِ فتسرقه من حيثُ تظنُّ الرجلَ لا يراها ثمَّ رجعتْ أدراجَها و قلبُها يخفقُ في آنٍ واحدٍ خفْقتين مختلفتين، خفقة الخوفِ من عاقبةِ فعلتِها، وخفقة السُّرورِ بالهديَّةِ الجميلةِ، التي ستقدِّمُها بعدَ لحظاتٍ قليلةٍ إلى ولدِها.

الأسئلة: المنفلوطي بتصرّف

<u>الفهم والبناء الفكري</u>: [6 ن]

1.هات عنوانا للنص.(ن1)

2 . هات مرادفات: يطرقه، رجعت أدراجها.(2ن)

3 . هل رأى صاحب الحانوت المرأة وهي تسرق التّمثال ؟ دعِّم إجابتك بذكر دليل من النّص.(1.5)*

4 . هل المرأة السارقة معذورة فيما فعلت؟ لماذا؟ (1.5ن)

<u>البناء الفني</u>: [2ن]

1 . حدّد نوع النص وطبيعته.(1ن)– 2. ستخرج من النص تشبيها وحدد عناصره.(1ن)

<u>البناء اللّغوي</u>: [4ن]

1 . أعرب ما تحته خط في النص.(1ن)

2 . ميّز بين الصحيح والمعتل مع ذكر نوع كل فعل مما يلي: سمع، وقع، أخذ، ساق، تظنُّ، يغالي (1.5)

3. زن الفعلين مع الشّكل: علم، ساوم. (0.5 ن)

4 . حول إلى المثنى والجمع بنوعيهما:" فأخذت تساوم صاحب الحانوت ". (1ن)

<u>الوضعية الإدماجية</u>: [8ن]

نهاية الأحداث في النّص غير محدّدة. تخيّل أنت في فقرة من6 إلى10 أسطر نهاية لها مستعملا أدوات التّوكيد والتّعليل والتّشبيه.

وملاحظاتنا على موضوع الاختبار أنّها تعدّ بنمطيّة مملّة فالطالب تعوّد على نفس طريقة ونوع التمارين فمن تمارين فهم النّص والتي رصد لها (6 نقاط) إلى تمارين البناء اللّغوي

وهي تسمية في رأينا خاطئة؛ لأنّ كلّ التمارين تبني وتعلّم لغة، وتسميتها بتمارين القواعد(قواعد النّحو والصرف)أحسن لأنّ موضوعها النّحو والصّرف، ثمّ تأتي تمارين البناء الفني، وقد رصد لها(2ن) وهي تعرّف بنوعيّة النّصوص وطبيعتها وبأساليب البيان والمعاني، وأخيرا كما تعوّد المتعلّم تأتي الوضعيّة الإدماجيّة وقد رصد لها حصّة الأسد من النّقاط(8 ن) وهذا شيء معقول كون كلّ الأنشطة خادمة للتّعبير وتصبّ أهدافها فيه، ولكن الشيء المؤسف أنّها لا تصحّح بمقاييس التّقويم البناءة والتي من المفروض أن يعود إليها المتعلّم كي يصوّب أخطاءه، لأنّ المصحّح يملّ التّصحيح وفي أكثر الأحيان يضع النّقطة جزافا والمتعلّم لا يتعلّم شيئا سوى معرفة أنّه أخذ أعلى نقطة أو أدناها، فهو لا يعرف إن أحسن فيما أحسن؟ وإن أخطأ أين خطؤه؟ وقد يكتفي الأستاذ في تصحيح الاختبار باختيار أحسن موضوع؛ ليدوّن على السّبورة فدرجة الاستفادة منه قليلة.

فعلى القائمين بشأن التّعليم إعادة النّظر في موضوع التّقويم لما له من أهميّة في العمليّة التّربويّة.

وقد احتلت التّمارين التّحليلية التّركيبية حصّة الأسد من بين أنواع التّمارين الأخرى وقد تضمّنت الأشكال التالية: ملء الفراغ، التّركيب، الاستخراج والتّحويل، الإعراب؛ التّصنيف شرح النّص، وهي مفيدة إذا ما روعي فيها التّنوع والدّقة في طرح السّؤال ويقول في ذات الشأن الأستاذ الحاج صالح:" أما وسائل التّرسيخ التّحليلية التّركيبيّة فهي مفيدة جدا بشرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة، وتنسق حسب ما يقتضي التّخطيط العام للدراسة."[1]

كما أننا لمسنا المقاربة النّصيّة في تناول أصناف التّمارين التي تعتمد النّصوص المختلفة والجمل.

عاشرا: بعض الصعوبات الملموسة في عملية التّدريس.

ـ كثافة الدّروس التي تحويها برامج النّحو[2] مع قلّة الحجم الساعي المخصّص لها.

ـ ضعف الرّبط والتّدرج بين الموضوعات النحويّة المقرّرة على مستوى السّنة الواحدة، أو على مستوى مناهج السّنوات الماضية مثلا: تأخير درس الجملة البسيطة والجملة المركبة وتصدّرت دروس تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا تقديم الخبر وجوبا وجوازا؛ تقديم المفعول به

(1) أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، ص 74.

(2) كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط.

حذف المبتدأ وجوبا وجوازا؛ حذف الخبر وجوبا وجوازا، ومن المعلوم أنّ البدء بالجملة البسيطة الاسمية أو الفعلية، ثم المركبة الاسمية والفعلية أنفع؛ كونها تضمّ العناصر الأساسية للجملة الاسمية(المبتدأ والخبر)، كما تضمّ الجملة الفعلية بنوعيها البسيطة والمركّبة (الفاعل والمفعول به ونائب الفاعل) كذلك لاحظنا ضعف الرّبط بين الدّروس النّحويّة الموزّعة على السّنوات الأربع من التّعليم المتوسّط، حيث احتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة على ثلاث دروس سبق وأن درسها المتعلّم خلال السّنة الثّانية متوسط وهذه الدروس هي:

- الجملة الوقعة حالا.
- الجملة الواقعة خبرا لناسخ.
- التّعجب بصيغتي ما أفعله وأفعل به.

كما احتوى الكتاب على ثلاث دروس سبق وأن درسها المتعلّم خلال السّنة الثّالثة متوسط وهي: مواضع تقديم المبتدأ و مواضع حذف المبتدأ، أسلوب الشّرط.

وعليه يجب على القائمين بشأن العمليّة التّعليميّة إدراك أهميّة تبويب موضوعات النّحو والصّرف؛ إذ يرتبط بما قبله؛ لما فيه من التّدعيم والتّثبيت للمكتسبات السّابقة وبالذي يليه لما فيه من التّمهيد له،[1] إذ تبوّب على شكل متتاليات من الدّروس؛ تحدّد فيها العناصر النّحويّة التي يجب أن تسبق أو تصاحب أو تلحق العناصر الأخرى؛ لأنّ الغاية هي أن تجعل المتعلّم يشعر بنوع من التّسلسل المنطقي بين الدروس والانتقال السّلس من درجة إلى درجة أخرى على أنّ ذلك لا يتحقّق في الواقع إلاّ إذا شعر المتعلّم أنّ مجموعة دروس كأنّها درس واحد.

وقبل التّطرّق للمبحث الثّالث رأينا أن نُسلّط الضّوء على مراحل التّدريس في تعليم اللّغة؛ والتي يسر على منوالها أغلب المدرّسين:

فالمرحلة الأولى عبارة عن مراجعة ما سبق بواسطة أسئلة موجزة تهيئ للدّرس الجديد، أو مراقبة الأعمال التحضيرية؛ إذا طلب من الطالب إنجازها في البيت.

(1) أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مُدرسي اللّغة العربيّة، عبد الرحمان حاج صالح، ص62.

وتأتي المرحلة الثانية تكتب الأمثلة على السّبورة، تقرأ وتناقش؛ حتى تكتشف الظاهرة النّحويّة أو الصّرفيّة المقصودة، فتحدّد القاعدة النّحويّة أو مجموعة قواعد، وتكتب على الكراس ليتمّ حفظها.

وفي المرحلة الأخيرة من الدّرس يُجرى عليها تطبيق فوري، ثم يكلّف التلميذ بإنجاز بقيّة تمارين الكتاب تحضيرا لحصة الأعمال الموجهة، وهذ هو المعمول به في جلّ المؤسّسات التّربويّة.

وما يلاحظ في هذه الفترة أنّها لم تعرف استقرارا لا من حيث إعادة طبع الكتاب والمحتوى أو من ناحية الانتقال من نظام المتوسط إلى الأساسي ثمّ العودة إلى نظام المتوسط في ثوب جديد، وكذلك كثرة الأخطاء الواردة في الكتب مع كثافة للبرامج أثقلت كاهل التّلميذ والأستاذ معا، وهذ في رأينا لا يطوّر علما ولا ينمّي قدرات ولا يرفع راية للتّحدّي.

المبحث الثّالث: دراسة وصفيّة نقديّة لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط (الجديد)

أولا: وصف الكتاب.

ثانيا: الشّكل و الإخراج والمحتوى.

ثالثا: مقارنة دروس الكتاب السّابق بالكتاب الجديد في القواعد.

رابعا: نقد للدّروس النّحويّة المبرمجة.

أوّلا: قراءة في عنوان الكتاب " كتابي في اللّغة العربيّة"

أسندت كلمة(كتاب) إلى ياء النّسبة دلالة على أنّ الكتاب موجّه بالدّرجة الأولى إلى المتعلّم، ومن خلال مقدّمة الكتاب كذلك، والتي توضح المنهاج المعتمد؛ وهو منهاج الجيل الثّاني الذي أقرّته وزارة التّربية الوطنيّة في أهدافه ومحتواه وطرائقه؛ فهو يتبنّى المقاربة بالكفاءات "**هدفا**" والمقاربة النّصيّة "**نهجا**" في تناول مادة اللّغة العربيّة تفكيرا وتعبيرا ونحوا وصرفا وإملاء وأسلوبا وفنا، ويشمل الكتاب ثمانية مقاطع تعليميّة (بدل محاور ووحدات تعليميّة سابقا) موزّعة كالآتي:[1]

الحيـــاة العائلية، حـب الوطن، عظـــماء الإنسانية، الأخلاق والمجتمع، العلم والاكتشافات العلميّة، الأعياد، الطبيعة، الصّحة والرّياضة.

ينجز المقطع الواحد في مدّة شهر ويحتوي ميادين محدّدة هي:

ميدان فهم المنطوق: تمّ إدراج نصوصه وطرائق تناوله في كتاب "دليل الأستاذ.

ميدان فهم المكتوب ويتناول:

(أ) ـ قراءة مشروحة يقرأ ويدرس ويتّخذ سندا للظاهرة اللّغويّة.

(ب) ـ دراسة النّص الأدبي يقرأ ويدرس أدبيا، ويتّخذ سندا للظاهرة البلاغيّة، وبعض الأساليب الفنيّة ذات الجودة و الفرادة والتّميّز.

ميدان إنتاج المكتوب: تتناول فيه بعض الأنماط التّعبيرية وبعض التّقنيات الأدبية منطلقا للنتاج الكتابي، ومجالا لقياس وضبط الكفاءات وتقويمها، كما اشتمل الكتاب على أنشطة المشاريع، وهي تمثّل حجر الزّاوية في مجال التّدريس بالكفاءات، وهي مستسقاة من محيط المتعلّم وواقعه المعيش، تسعى إلى تحقيق الكفاءات العرضيّة مع بقية المواد التّعليميّة الأخرى لتوحيد الأبعاد والأهداف والغايات، وورد في المقدّمة إشارة إلى تلك الأهداف والغايات: " يعدّ كتابنا بابا فسيحا يُشرّع أمام المتعلم ليلج من خلاله إلى حقول اللّغة العربيّة المترامية الأطراف فيشفّ عن قواعدها وكنوزها وأساليب تعبيرها ويأخذ نصيبا وافرا منها ويمارسها ويوظفها بكيفيته سليمة حسنة بدءا من المستوى الشفاهي وصولا إلى المستوى

(1) وزارة التربية ط 2/ 2017 من مقدمة الكتاب الجديد (الأولى متوسّط)

الكتابي،[1] كما ينتهي كل مقطع بنتاج مكتوب، ونشاط إدماج من قبل المتعلّم؛ فهما ـ معا ـ فرصة التلميذ للمحاولة والتّدرّب على إدماج معارفه المكتسبة، وتقويم نفسه وقدراته ومهاراته، وسانحةٌ للأستاذ لتقويم قدرات أبنائه المتعلمين، كما اعتمد الكتاب نصوصا متنوّعة كان للنتاج الجزائري نصيبا منها.

ثانيا: الشّكل و الإخراج والمحتوى.

هذا وقد جاء إخراج الكتاب في شكل جذّاب وواضح الخطوط، وبأحجام وألوان مختلفة مع وجود الجداول الملوّنة، وهذا تماشيا مع أنّ الإخراج الجيّد للكتاب يزيد من اهتمام التّلميذ به والانجذاب نحوه، فطريقة العناصر الواضحة والعناوين الكبيرة تجعل وصول التّلميذ لهدفه سهلا، وقد جاء الكتاب الجديد في اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط بدروس جديدة، كما تمّ حذف دروس وغُيّر من طريقة تناول بعض الدّروس.

محتوى دروس القواعد:

مقطع1: الحياة العائلية.

- النّعت.
- أزمنة الفعل.
- الضمير و أنواعه.
- علامات الوقف(1) (إملاء)

مقطع 2: حبّ الوطن.

- النّعت السّببي.
- أسماء الإشارة.
- الاسم الموصول.
- الفاعل.

مقطع 3:عظماء الإنسانية.

- جمع المذكر والمؤنّث السّالمين.
- جمع التّكسير.

(1) مقدمة كتاب: **كتابي في اللّغة العربيّة** لسّنة الأولى متوسّط الجديد.

- همزة الوصل (إملاء).
- علامات الوقف (2) (إملاء).

مقطع 4: الأخلاق والمجتمع.

- المبتدأ والخبر.
- كان وأخواتها.
- همزة القطع (إملاء).
- الهمزة في آخر الكلمة(إملاء)

مقطع 5: العلم والاكتشاف العلمية.

- إنّ و أخواتها.
- نائب الفاعل.
- المفعول به.
- (ال) الشّمسيّة و(ال) القمريّة(إملاء)

مقطع (6)/ الأعياد.

- المفعول المطلق.
- المفعول لأجله.
- التاء المفتوحة(إملاء)
- التاء المربوطة(إملاء)

مقطع7: الطّبيعة.

- المفعول به.
- الحال.
- أنواع الحال.
- حذف الألف (إملاء)
- حذف همزة (ابن)(إملاء)
- الف التّعريف (إملاء)

مقطع:8 الصحة والرياضة

- الألف اللينة (إملاء)
- الألف اللينة (2) (إملاء)

مع العلم أنّ دروس القواعد والإملاء سندها (القراءة المشروحة)، ودروس البلاغة سندها نصوص (دراسة نص أدبي).

كما ينتهي كل مقطع بكفاءات ختامية؛ وهي إنتاج نص متّسق ومنسجم يدور حول مواضيع المقطع مثلا في مقطع الحياة العائلية؛ والذي يضمّ نص القراءة المشروحة " ابنتي " والذي يتضمّن قيّما أسريّةً عالية طلب من المتعلّم توظيف النّمط السّردي والنّعت، وأفعالا ذات أزمنة مختلفة، والضّمير وأنواعه، وعلامات الوقف المناسبة.

وفي بداية كلّ مقطع يتعرّف المتعلّم بتوجيه من الأستاذ عن الكفاءات الختاميّة (إنتاج) بعد فهم المنطوق من خلال قراءة نصوص تتعلّق بالحياة العائلية وبعد عرضها شفاهة وبلغة سليمة.

رابعا: مقارنة دروس الكتاب السّابق بالكتاب الجديد في القواعد.

- الدّروس المحذوفة من الكتاب الجديد:
- الميزان الصرفي.
- الفعل الصّحيح وأقسامه.
- تصريف الفعل الصحيح.
- الفعل المعتل – الفعل اللازم والفعل المتعدي.

– الفعل المبني للمجهول – اسم المفعول – اسم الفاعل.

– المضارع – المنصوب – المجزوم.

– عناصر الجملة الفعليّة: وزّعت على المقاطع: الفاعل – نائب الفاعل – المفعول به ثالثا بعدما كانت تؤخذ جملة واحدة.

–عناصر الجملة الاسميّة: ذكرت في المقطع الرّابع؛ هكذا المبتدأ والخبر، كان وأخواتها، ثمّ في المقطع الخامس؛ إنّ و أخواتها، درس المفرد والمثنى والجمع، النكرة والمعرفة.

الدّروس التي أبقيت ولكن أعيدت بشكل مخالف:

– أزمنة الفعل.

– الفاعل – المفعول به – كان و أخواتها و إنّ و أخواتها.

– النّعت الحقيقي والسببي (قديما النّعت والمنعوت)

الدّروس المضافة(الجديدة)

– الضّمير و أنواعه.

– أسماء الإشارة.

– الاسم الموصول.

– جمعا المذكر والمؤنث السّالمين.

– جمع التّكسير – نائب الفاعل – المفعول لأجله – المفعول معه – الحال – أنواع الحال

كما يلاحظ التّركيز على دروس الإملاء، وذلك باحتواء كلّ مقطع على درس أو درسين منها نوردها كما جاءت في البرنامج:[1]

– علامات الوقف(1).

– همزة الوصل.

– علامات التّرقيم(2).

– همزة القطع.

– الهمزة في آخر الكلمة.

– (ال) الشّمسية و(ال) القمرية.

---

(1) الفهرس الصّفحات الأولى.

– التاء المفتوحة والتاء المربوطة.

– حذف الألف.

– حذف همزة (ابن) ـ ألف التّعريف ـ الألف اللّينة(1) ـ الألف اللّينة(2).

وهذا يدلّ على أنّه روعي مستوى الطلاب في هذه المرحلة والضّعف الذي انتقلوا به وهو كثرة الأخطاء الإملائية.

خامسا: دراسة وصفيّة نقديّة للمحتوى.

أوّل درس بُرمج هو **النّعت** من نص القراءة المشروحة" **ابنتي**" للكتاب عبد القادر المازني من كتابه: " قصة حياة "[1] وهو مناسب من حيث الموضوع لمقطع الحياة العائلية، يخدم درس القواعد النّعت والمنعوت؛ أي النّعت الحقيقي، ومنه استخرجت أمثلته، وهذا توجّه جديد بحيث يكون درس القواعد ليس غاية في حدّ في ذاته؛ وإنّما القواعد خادمة للنّصوص، وهذا ما دعا إليه الأستاذ أحمد مدكور وكثيرون حين قالوا: إنَّ الطّريقة لتحقيق هذه الغاية هو أن ندرّس النّحو في ظلّ اللّغة، وذلك بأن تختار أمثلته وتمريناته من النّصوص الأدبيَّة السّهلة التي تسمو بأساليب التَّلاميذ، وتزيد ثقافاتِهم وتوسّع دائرة معارفهم.[2]

ولا يهمّ واضع البرنامج بأي درس يبدأ، ولا تهمّ صعوبته أو سهولته مادام النّص يناسب عنوان المقطع(الحياة العائليّة) ومن خلال ثلاثة أمثلة هي:

" ....فأحسُّ راحتَيْك الصَّغيرتين ...."

" أستمدُ من عينيكِ النَّجلاويْن ..."

" ألثمُ خدَّك الصَّبوحَ وأمسحُ على شعرِك الأثيثِ "

فالمتعلّم مطالب بالملاحظة ثم تدبّر الكلمات داخل سياقاتها وجملها والكلمات هي: الصغيرتين، النّجلاوين، الأثيثَ، ثم معرفة دلالتها، ومباشرة يأتي **الاستنتاج:** النّعت الحقيقي يوضح منعوته نفسه ويصفه.

ثم من خلال سؤال واحد: هل هناك مطابقة بينه وبين ما نعوته ؟

ما هي أحكامه؟

---

(1) كتابي في اللّغة العربيّة، السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص13.

(2) أساسيَّات تعليم اللّغة العربيّة والتّربية الدّينيّة، أحمد مدكور، دار الثقافة، القاهرة،1981، ص118.

الاستنتاج: النّعت الحقيقي يتبع منعوته في الإعراب، ويطابقه في التّعريف والتّنكير وفي النّوع والعدد، ثم تأتي مرحلة التّطبيقات، وقد وُضِع لها عنوان: **أوظف تعليماتي.**

ـ استخرج من السّند نفسه نعوتا حقيقية أخرى، وبيّن المطابقة بين كلّ نعت ومنعوته؟

ـ أعرب ما تحته خط فيما يأتي: " البنت المهذّبة تحترم الإنسان الكبير "

ـ انسخ الجمل الآتية على دفترك واربط التّركيب الذي يحوي المنعوت بالتّركيب الذي يحوي النّعت المناسب له.

. تحترم الأمّة الجنديّ	. الصادق بالربح
. يبكّر العامل	. المدافع عن الوطن
. يفوز التاجر	. الحديث الأراضي الواسعة
. يحرث المحراث	. النظيف بكتبه
. يعتني الطالب	. النشيط إلى العمل

ثم خصّص تمرين واحد لينجز في البيت وضع له عنوان: أنجز تماريني في البيت نص تمرينه كالآتي:[1]

عين النّعت الحقيقي والمنعوت، ووجه المطابقة بينهما فما يلي:

"إنّ الإحسان عاطفة كريمة صادرة عن النّفس الشّريفة المؤمنة." لقد لعب الأسطول الجزائري دورا عظيما في التّاريخ القديم ولمدة طويلة وألحق بالبحريّة الأوروبية خسائر فادحة."

نقد للدّروس النّحويّة المبرمجة.

ـ استعمال الألوان وهي وسيلة توضيح مهمّة.

ـ استعمال التّشكيل حتّى وإن لم يعمّم؛ لكن لا بأس فالأمثلة مشكّلة؛ لأنّ مطابقة الإعراب يستدعي ذلك.

ـ جاء الدّرس بسيطا مقتضبا خاليا من كثرة الأحكام وأُجِّل درس النّعت السّببي للحصة القادمة، وهذا شيء أنفع؛ حتّى لا نثقل كاهل الطالب بكثرة الأحكام، فإمساك البعض خير

(1) كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص13، وزارة التربية الوطنية الجزائر.

من ضياع الكلّ، على أن يتبع درس النّعت الحقيقي والسّببي بدرس أو درسين يخدم أحكام أخرى كمجيئ النّعت جملة.

ـ غياب مثال التّنكير؛ لأنّ(الجمل) ما بعد النّكرات صفات، وما بعد المعارف أحوال؛ وهذا في الحقيقة يضع واضع البرنامج في حيرة من أمره فدرس القواعد يتميّز بأنّ كلّ باب فيها يتطلّب شرحه تداخل أبواب أخرى أو الإشارة إليها، فمراعاة مستوى المتعلّم يحتّم عليه ذكر ما يتناسب مع مستواه، فسؤال ماذا نختار للمتعلّم من بحار القواعد؟ هنا تكمن في رأيي الصّعوبة، وليست الصّعوبة في القواعد ذاتها.

وكذلك درس القواعد لوحده قد يخدم جانبا هاما من اللّغة؛ إذا اخترنا له نصوصا غنيّة فصاحة وبلاغة، وظواهر لغويّة تجعل منه ميدانا خصبا تستمدّ منه الأمثلة داخل سياقاتها الواردة فيها، ويرى حسن شحاتة وآخرون " أنّ القواعد النّحويّة في هذه المرحلة تهدف إلى تدريب التّلاميذ على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالا صحيحا؛ بإدراك الخصائص الفنيّة السّهلة للجملة العربية، كأن يُدرّبوا على أنّها تتكوّن من فعل وفاعل أو مبتدأ أو خبر، ومن بعض المكوّنات الأخــرى، كالمفعول به والحال وغير ذلك، وتزوّد التّلاميذ بطائفة من التّراكيب اللّغويّة، واقتدارهم بالتّدرج على تمييز الخطأ من الصّواب."[1]

كما يستطيع الأستاذ الحذق استثمار النّص الثّاني الأدبي؛ وهو عبارة عن قصيدة شعريّة للشّاعر الجزائري الكبير محمد الأخضر السّائحي[2] ففيها يتعلّم الطالب جانبا مهمّا من نظام لغته الفاتنة.

وخير مثال ورود النّعت الحقيقي في البيت التّاسع:[3]

فيا أيها القلبُ الرحيمُ تحيةً وسُقْيًا لعهدٍ كنتِ فيه بجانبي

وهكذا ديدان الأستاذ الكفء يدرك أنّ تعلّم اللّغة وقواعدها ضرورة دائمة ينبغي استثمار كلّ لحظة يلتقي فيها الطّالب، مع عدم الإكثار من المادة اللّغويّة حتى لا يصيب المتعلّم ما حذّر منه الأستاذ الحاج صالح إذ يقول: لا يمكن للمتعلّم أثناء دراسته للغة ما في مرحلة معيّنة أن

---

(1) تعليم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، حسن شحاتة، الدّار المصريّة اللّبنانية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط5،2004م، ص202.

(2) همسات و صرخات لمحمد الأخضر السائحي، ص 76 /77.

(3) الكتاب المقرر، ص14

يتلقّى أقصى ما يمكن من المفردات والتّراكيب، بل وفي كلِّ درس من الدّروس، التي يتلقّاها ينبغي أن يكتفي فيه بكميّة معيّنة، وإلّا أصابته تخمة ذاكراتيّة، بل حصر عقلي، قد يمنعه من مواصلة دراسته للّغة[1]، وما وضع المنهاج وتوزيع الدّروس بين القواعد وقراءة وإملاء وبلاغة وتعبير إلا من باب تجزئة الكلّ؛ لإعادة تركيبة في شكل لغوي وأدبي، وهو الهدف من تعلمّ اللّغة في أيِّ لغة.

كما يتدرّب المتعلّم على آداب الرّد والمناقشة محترما آداب تناول الكلمة المدرج في الصفحة(15)، وما شدّني وأعجبني فعلا طريقة عرض موضوع آداب الكلمة.

حيث يبدأ هكذا:

1- اَعرفُ: أنت تشارك في بناء تعلّماتك، وفي ميدان فهم المنطوق أنت مطالب بالإنتاج الشفوي وبتناول الكلمة، ولابدّ من أن تكون لك آداب تناول الكلمة، ومن ثمّ توضع للمتعلّم خطّة إعداد فقرة حول موضوع تناول الكلمة، والخطّة عبارة عن رسم حدود للموضوع، ووضع أفكار مسبقة يدور حولها الموضوع؛ ففي الكتاب يجد ما يوجهه الاتجاه الصّحيح، وهي عبارة عن أسئلة دقيقة وهادفة سنعرضها كاملة حتى نتبيّن الهدف منها.[2]

تبدأ بطرح السؤال: كيف تتناول الكلمة؟*

ـ ألا يجدر بك مراعاة المقام؟

ـ ومراعاة الوقت المناسب؟

ـ هل ستدخل في الموضوع مباشرة وبشكل ارتجالي وفوضوي أم تطلب الكلمة بلباقة؟

ـ كيف يجب أن تكون كلمتك؟

ـ ألا يُستحسن أن تتأنّى في الطّرح؟

ـ كيف يجب أن يكون موقفك من المعارضين لآرائك؟

---

(1) أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة اللّسانيات العدد4، ص44.

(2) الكتاب المقرّر، ص15.

* ومثل هذه التّمارين الشّفهيّة تعلّم التلميذ استثمار ما تمّ تعلّمه بالفعل؛ لأنّها تعتبر المعيار الحقيقي لكشف وتقويم جانب التّحصيل اللّغوي (نحو وصرف، بلاغة، حفظ ، اقتباس...) وحبّذا الإكثار منها وعدم التّركيز على التّعبير الكتابي فقط.

ـ ماذا تستنتج من كلّ ما سبق؟

2 ـ أَتدرّبُ: في حصّة فهم المنطوق حاول توظيف هذه الآداب وأنت تناقش أستاذك وزملاءك داخل القسم.*

ـ يدلّ هذا النّشاط الجديد شكلا على أنّ هناك توجّه جديد تعكسه هذه الألوان الجديدة من فهم للمنطوق ليترجم كإنتاج مكتوب. (1)

ـ غير أن ما يؤخذ عليه عدم توظيف درس القواعد(النّعت)؛ لأنّه إذا سلّمنا بمقولة أنّ النّحو لا ينبغي أن يدرّس نحوا جمليّا، فكذلك التّطبيق عليه لا ينبغي أن نهمله داخل إنتاج المتعلّم المكتوب، وعلى كلّ حال ستطلعنا الدّروس النّحويّة القادمة عن مدى تطبيق ما سلف ذكره.

وبعد دراسة نص القراءة المشروحة يأتي درس القواعد للحصة الثّانية بعنوان: **أزمنة الفعل**، كما أدرج في الكتاب الجديد نشاطان بمصطلحين جديدين: إنتاج المكتوب، وإنتاج المنطوق، فالمتعلم يحاول فهم المكتوب(نصوص القراءة المشروحة – نصوص أدبية) ليبني تعلّماته التي ستساعده في ميدان فهم المنطوق؛ لأنّه سيكون مطالب بالإنتاج الشّفهي.

وتنتهي الحصّة بتدريب، ففي حصّة فهم المنطوق يحاول توظيف آداب تناول الكلمة بعدما تعرّف المتعلّم عليها سابقا، وفي الحصّة الثّانية(بناء لغوي) قواعد اللّغة وبنفس طريقة عرض الدّرس الأول " النّعت الحقيقي " يُعرَض درس:

أزمنة الفعل؛ والذي يبدأ بتعريف بسيط للفعل الماضي ثم المضارع ثم الأمر ودلالة كل زمن، وعرضت الأمثلة المستخلصة من نص القراءة المشروحة " قلب الأم " مثال يدل على الماضي:

1–...." فَسَألتْها جَارتُها أينَ ابنُك رَامي؟ فأجَابتْها لقد مَاتَ ضَميرُه وتَركَنِي وَحِيدةً "

---

* يشير الباحث شنهان ولستر (1991) إلى أنّ تعلّم اللّغة يتطلّب معرفة أصوات اللّغة وتنظيم الحديث وتكوين الجمل ومعرفة بمفردات اللّغة، ودراية بحاجات التّواصل لدى الآخرين، وغير ذلك، ويشدّد الباحث على ضرورة إكساب التّلاميذ المعرفة عن طريق الممارسة أكثر من أن تكون مجموعة من المعلومات ينظر:

(1) Shanahan, Timotht, Lester Tex books : A modest Proposal. Concept Paper No1, Eric (Ed337 801).

2 – " أنَا لا أريدُ مِنْه شَيْئا سِوَى أنْ يزُورَني ولَو مرّةً في الشّهرِ "

3 – " ارْحَمْ أُمَّك و زُرْهَا "

ما يشدّ القارئ و يعجبه فعلا وضع المثال مشكّلا ومحترما لعلامات الوقف، فكلّ كلام ينقل يوضع بين القوسين الصّغيرين، ولا أحد ينكر فضل التّشكيل في فهم المعنى، وجمال الفقرة المشكلة وعدم نفور المتعلّم من قراءتها، كما تجنّب المُعدُّ للدّرس ذكر حالات دلالة المضارع على الماضي أو العكس، دلالة الماضي على المستقبل لصعوبته على المتعلّمين؛ لأنه لا يتناسب ومستواهم.

وفي تطبيق توظيف التّعلّمات يعود الطّالب للنّص ليستخرج بقيّة الأفعال الماضية والمضارعة، وطبعا لم يذكر الأمر؛ لأنّ المثال الوارد سابقا جيء به من خارج النّص؛ لأنّ النّص ليس بالضّرورة أن يحتوي جميع الأزمنة، و لا بأس الاستعانة بأمثلة من خارج النص.

كما لوحظ على تمارين البيت أنّها ذات قيمة لغويّة وأدبيّة، تحوي شواهد من القرآن الكريم وهذا ردّ على الذين يعتقدون أنّ شواهد القرآن لا يمكن للتلميذ استيعابها في هذه المرحلة. وهذا في رأيي عودة إلى المنبع الصافي ولعل من نافلة القول أن الدراسات اللغويّة في النّحو والبلاغة دارت حول القرآن الكريم من بداياتها الأولى، والسّبب الحقيقي في نشأة النّحو وعلوم العربيّة هو خدمة القرآن الكريم ليقرأ قراءة سليمة، وليفهم الفهم الذي يرضي الله سبحانه وتعالى.[1]

وهو تمرين إعراب ما تحته خط فقط.

ـ إعراب آية:﴿ يا أيّها الذين آمنوا لا تسألوا عن أشياء إنْ تُبْدَ لكم تسؤكم ﴾[2]

– كلمة من مثال بسيط: أكرم المديرُ التلاميذَ النّجباءَ.

– ثم إعراب كلمات في آية أخرى:﴿ يا أيّها النّاسُ اتّقوا ربّكم إنّ زلزلة السّاعة شيء عظيم﴾[3]

– ثم إعراب كلمة في بيت شعري:

---

(1) النّحو العربي، شواهده ومقدماته، البقري أحمد ماهر، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندريّة، 1988م، ص33 .

(2) المائدة، (101)

(3) الحج، (آية1).

نَبني كما كانت أوائلُنا تَبني ونَفعلُ مثلَ ما فعلوا[1]

من ناحية اختيار نصوص التّمارين يجب أن ننوّع المشارب والموارد من آيات وأحاديث إلى شعر، ثم إلى أمثلة من كلامنا الرّاقي، وربّما ما يؤاخذ على من وضع نصوص التّمارين عدم مراعاة ترتيب الشّواهد والأمثلة، فالآية في المرتبة الأولى يليها الشّعر ثم الكلام العادي، فجعل التّمرينات التّطبيقيّة حول نصوص أدبيّة جيّدة ومفيدة مع الإكثار منها والعناية بتنويعها".[2] فهي من أهداف وضع الكتاب.

وفي الصفحة تمّ(18) إدراج نص لنزار قباني: **رسالة إلى أمي**؛ فهو نص شعري حر صعب الفهم على الأستاذ، فما بالك على المتعلّم، وهو غير مناسب لمستواه في رأينا فما معنى: مضى عامان يا أمي على الولد الذي أبحر برحلته الخرافية، وخبأ في حقائبه صباح بلاده الأخضر وأنجمها وأنهرها، وكل شقيقها الأحمر، وخبأ في ملابسه طرابينا من النّعناع والزعتر ...

ويأتي الدرس الثّالث أو الحصة الثّالثة في قواعد اللّغة، بعنوان: **الضّمير وأنواعه** وكالعادة يتعوّد المتعلّم أنّه بعد كلّ نص للقراءة المشروحة يليه درس في القواعد، وأنّ عليه تحضير النّص جيّدا؛ قراءة جيدة منغّمة، وفهمها بلجوئه للقاموس لشرح الكلمات الصّعبة، وحبّذا لو طلب منهم الأستاذ تحضيره مسبقا.

الضّمير وأنواعه: هذا الدّرس صعب تقديمه والإحاطة بكلّ جوانبه صعبة كذلك، وقد درّسته لأستاذة التّعليم الابتدائي، وقد وجدوا فيه صعوبة لكثرة أحكامه لذا يجب على واضعي البرنامج أن يأخذوا منه قدر ما يفهم المتعلّم.

فالضّمير إمّا:
- منفصل
- متّصل
- مستتر

(1) مطلع القصيدة: إنّا وإنّ كرُمت أوائلنا ... لَسْنَا على الأحْسَاب نَتَّكِلُ
قيل للمتوكل بن عبد الله الليثي الكناني شاعر عربي من قبيلة كنانة عاش في العصر الأموي ، ينظر: تاريخ دمشق لابن عساكر، 57/12.

(2) الطّريقة المثلى لتدريس قواعد النّحو في مراحل التّعليم المختلفة، صلاح رواي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، دط، 2009م ، ص51.

وهو ما دلّ على متكلّم أو مخاطب أو غائب.

هذا الدّرس مقتضب، فيجب التّفريق بين الاختصار المخل، والتّطويل الممل، فإذا كان الاختصار لدرجة عدم ذكر ضمائر الرّفع المنفصلة، وضمائر النّصب المنفصلة، وطبعا سيكون التّمرين عبارة عن استخراج ضمائر، و بيان نوعها، وهذا ما تمّ بالفعل إدراجه في نصوص التّمارين المعطاة.[1] ففاقد الشّيء لا يعطيه كما قيل.

الدّرس الرّابع: الذي يسبقه تعلّم فنّ السّرد بعد ما تعلّم في درس سابق الوصف وهذا كلّه تحضيرا لإنتاج فقرات تحتوي على فنّ السّرد والحوار والوصف وبلغة سليمة تحترم قواعد لغته.

فقد سبق له أن درس أزمنة الأفعال التي تعينه على سرد أفعال يقوم بها كلّ صباح قبل التحاقه بالمتوسّطة محترما تسلسلها كما وقعت في زمانها ومكانها.

لذا نقول أنّ درس القواعد خادم للّغة واللّغة خادمة له، وهو كلّ متكامل فإن تجزأ فالغرض منه ذكر المسائل مفصّلة لا غير.

ونعود لموضوع بحثنا ففي الحصّة الرّابعة من حصص القواعد والتي خصّصت لدرس الإملاء: **من علامات الوقف** واستعملت من التّبعيضيّة دلالة على ذكر بعضها وأهمها أو ما يهمّه، وفعلا إذا تتبّعنا الدّرس نجده يتناول: مواضع النّقطة، علامة الاستفهام الفاصلة، علامة التّعجب، ولا يخفي على أحد دور علامات الوقف في فهم المعنى.[1]

وينتهي المقطع الأول بنصّ أدبي "**رسالة إلى ولدي**" للشّاعر أحمد سحنون جميل يتعلّم منه التّلميذ صدق العاطفة، وتصنيف الكلمات في حقول، ثم يختم بالوضعية الإدماجيّة التّقويمية، فبعد مرور مجموعة من النّصوص حول موضوع "**الحياة العائلية**" يكون المتعلّم قد انتفع بها وتفاعل معها ليستطيع كتابة نصّ بلغة سليمة يتحدّث فيها عن حقيقة العلاقات التي تجمع أفراد الأسرة مستخدما **نمط السّرد** وموظفا **النّعت الحقيقي، وأفعالا بأزمنة مختلفة مع احترام علاقات الوقف.**

لا يخفي على أحد أنّ بناء منزل نظريّا أوفي الخيال سهل؛ لكن تطبيقه الفعلي أو العملي وعلى أرض الواقع شيء من أصعب الأمور، ولذلك لا تنجح عندنا المناهج ولا الطرق لنقص

(1) الصفحة 21 من الكتاب المقرّر.

ما يسمّى "**المتابعة للمشاريع**" بالتّقويم الصّحيح للأعمال حتّى ظهر عندنا نتاج ناجح أدبيا، خاسر لغويّا أو ناجح لغويا خاسر أدبيا؛ أي أنّ تكليف التّلميذ ما لا نستطيع إنجازه نحن شيء مستحيل أن تحقّق به نتيجة، وذلك أنّ التلميذ في نهاية المقطع قد يستغرق شهرا لا يستطيع أن ينجز نصّا يوظّف فيه كلّ ما طُلب منه سابقا، وإن فعلها تلميذ خسر في الرّهان بقيّة التّلاميذ.

فلو انتقل من مرحلة الابتدائي وهو يجيد استعمال اللّغة نطقا وكتابة، وبدون أخطاء إملائية تُذكَر، ربّما يستطيع حلّ هذه الوضعيات، ولكن نحن لا نقيس توقعنا لنجاح المشروع على نجاح ثلاثة أو أربعة في القسم قد اجتازوا الاختبار بنجاح فالشّاذ لا يقاس عليه.

ينتهي المقطع بنشاط الإدماج والتّقويم[1]، وقد تمّ الانتهاء من شرح وفهم نصوص المقطع الأول الحياة العائلية وفيه وضعيتان وضعية تعلّم الإنتاج(1) ووضعيّة تعلّم الإنتاج(2)، وفي كلّ وضعيّة يجد المتعلّم نفسه مطالب بإنتاج موضوع يتحدّث فيه عن الأجواء السّائدة في بيت العمّة موظّفا، نمط السّرد والنّعت الحقيقي والضّمائر مع احترام علامات الوقف.

وفي التّقويم يبني المتعلّم شبكة لتقويم إنتاجه من حيث معايير: الوجاهة، سلامة اللّغة، الانسجام و الإتقان، وذلك من خلال مؤشرات التّحكّم التّالية:

ـ توظيف السّرد ــ توظيف الأفعال ــ توظيف الضّمائر ـ احترام علامات الوقف، وذلك مع احترام قواعد النّحو والصّرف والإملاء مع انسجام تسلسل الأفكار، و ملاءمتها الموضوع، وفي الأخير يعرض كلّ ذلك بإتقان؛ أي يقدّم إنتاجه ويعرضه في أبهى حلّة من حسن للتّوظيف، وجودة للخطّ والتّنظيم.*

---

(1) الكتاب المقرّر، ص28.

* هذا ما يجب أن يكون، والحقيقة التي لمسناها في واقع ما يقدّم في هذا النّشاط الهام هي أنّ الأستاذ لا يستطيع تطبيق كل ما أشار إليه هدف النّشاط ، وعمليّا لا يستطيع تصحيح كلّ أعمال التلاميذ؛ لذا ينصح بتصحيح نموذجين على السّبورة أحدهما لتلميذ متفوّق والآخر لتلميذ دون المستوى ؛ ليقف على نقاط القوّة فيستفاد منها، ونقاط الضّعف فيصحّحها ويتجنّبها مستقبلا.

وفي العنصر(ج) خصّص في آخر نشاط الإدماج جانب من اللّغة يهتمّ بتصحيح الأخطاء عنون بـ: **أُصحّح أخطائِي**، ويهتمّ بتصويب الأخطاء الشائعة، وتبدأ هكذا على سبيل المثال: يقولون (مُلفت للنّظر) والصّواب لافِتٌ للنّظر؛ لأن (لَافِتٌ) اسم فاعل من الفعل الثلاثي (لَفِتَ) وهو الصّواب عينه، وهذا شيء جميل لأن الأخطاء التي انتقلت معنا من سنة لأخرى كثيرة لم تُصوّب، وهذا لا يشعر التّلميذ بانتقاص من قيمة ما درس بل سيقف على أخطائه ويصوّبها، ويدرك أنّه ليس كل ما يسمع عن أستاذ أو كتاب فهو صحيح دائم، وإنّما نتيجة البحث والتّحري يستطيع المتعلّم الوقوف على كثير من الأخطاء الشائعة.

وأنا لي رأي آخر فكثرة أخطاء اللّغة، وخاصة بنيات الكلمات يعود لعدم اهتمام الوزارة أو إدراك أهمية علم الصّرف؛ والذي من المفروض أن يخصّص له مكان بين النّحو والإملاء.

فحينما ألّف **حفني ناصف** دروساً في النّحو والصّرف، وجمعها في كتاب واحد سماه (قواعد اللّغة العربيّة لتلاميذ المدارس الثّانويّة)، وقد ظلّ هذا الكتاب مسيطراً على ما ألّف بعده من كتب النّحو والصّرف المدرسية في أغلب الأقطار العربية.[1]

وعلى الرّغم من إبقاء النّحو منفصلاً عن الصّرف في محاولة حفني ناصف، فإنّ هذه المحاولة كانت ذات دلالة على ظهور الإحساس بالصّلة الوثيقة بين النّحو والصّرف، ومحاولة إرهاصيه لردود الأفعال التّربوية التي ظهرت على إثرها بعض الدّراسات الميدانية في الوقت الحاضر، حيث تبنّت هذه الدراسات تلك الفكرة، وتناولت النّحو بمفهومه الواسع في إطار منهج متكامل مع الصّرف، ونظراً لكثرة تلك الدّراسات سيقتصر البحث على أهم الدراسات المتعلّقة بأهداف البحث الحالي, ومن هذه الدراسات، دراسة محمود عبد الحي إبراهيم (1986م)[2]وتهدف هذه الدراسة إلى تقويم تحصيل طلاب المرحلة الثّانويّة للمفاهيم النّحوية والصّرفيّة منفصلين ومجتمعين، وذلك من أجل التّوصل إلى ما هو وظيفي من المفاهيم النّحويّة والصّرفية، وقد توصّلت الدّراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

(1) دراسات لبعض مشكلات النحو العربي ومحاولات تطويره، محمد منير مرسي: حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد 3، 1984م، ص 85.

(2) تقويم تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النّحوية والصّرفية، محمود عبد الحي إبراهيم: رسالة ماجستير، كلية التّربية، جامعة طنطا، 1986م، ص24.

أ- ضعف بعض الطّلاب في تحصيل المفاهيم النّحوية والصّرفية نتيجة لدراسة مادة النّحو والصّرف منفصلين.

ب- وجود علاقة طرديّة في المفاهيم النّحويّة والصّرفيّة.

وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدّراسة بالآتي:[1]

أ- إعادة تنظيم المفاهيم النّحوية والصّرفية في محتوى واحد، ليسهل على المتعلّمين فهمها وتطبيقها.

ب- ضرورة أن يهتمّ المعلمون بتوضيح الصّلة بين المفاهيم النّحويّة والصرفيّة في أثناء شرح القاعدة النّحويّة.

وبحكم التّجربة وجدنا أساتذة يدرسون أوزان الأفعال الصّحيحة والمعتلّة، فهو لا يفرّق في شرحه بين ما وزنه(فَعَل) الصّحيح مثل: (كتب) والفعل المعتل الأجوف مثلا(قال) فوزنه (فَعَلَ) كذلك لماذا؟ هنا يتساءل التّلميذ عندما يلاحظ عدم المطابقة بين الفعل ووزنه، وطبعا قد يمرّ على المعلومة مرّ الكرام دون شرح لجهله بأصل الفعل (قال، قَوَلَ)، وبقيت صعوبة فهمها تطارده حتّى في الجامعة .. فنحن نرى أنّه بات من الضّروري إدراج مواضيع صرفيّة كالإعلال والإبدال والاشتقاق والتّصغير، وتصريف المعتل؛ لأنّها تكشف بحقّ أصل الكلمة وتوصل إلى المعنى في بعض الأحيان.

المقطع الثاني : حبّ الوطن

المتعلّم في آخر المقطع مطالب بإنتاج ما بات يعرف بالكفاءات الختامية وهي انتاج نصّ يتكلّم عن شهيد من شهداء الثّورة بلغة سليمة يضمّنه قيّما وطنيّة يجمع فيه بين السّرد والوصف موظّفا النّعت، أسماء الإشارة والأسماء الموصولة والفاعل؛ أي ما تعلّمه من دروس المقطع(2)، وحتّى لا يهمل جانب التّعبير الكتابي والشفهي يقرأ التلميذ نصوصا مركّبة سردية ووصفية قراءة مسترسلة ومنغّمة و ينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصليّة دالّة، وهذا في رأينا لن يؤتي أكله لماذا؟ لأنّ التّلميذ في هذه المرحلة يكون بحاجة إلى تعلّم تقنيات التّعبير والتي أصبحت مقياسا يدرّس حتّى في الجامعة، ففاقد الشيء لا يعطيه، ونحن نقترح

(1) المرجع السّابق، ص24.

على القائمين بوضع البرنامج أن لا ينسوا تقديم في نهاية كلّ مقطع تقنيّة من تقنيات التّعبير.

تبدأ الوحدة بنصّ في القراءة المشروحة بعنوان: **حبّ الوطن من الإيمان**، وبعد درسه وفهمه يتبع بدرس القواعد: **النّعت السّببي** ومن خلال مثال واحد استخرج من النّص استنتجت القاعدة، وطبعا الأستاذ حرّ في دعم أمثلته بأخرى من خارج النّص بشرط احترام حجم الوقت، والنّعت السّببي صورة أخرى للنّعوت؛ منعوتا + نعت سببي + منعوت، وهدفه أن يتوصّل المتعلّم إلى معرفة أنّ النّعت السّببي يتْبع الأوّل في الإعراب والتّعريف والتّنكير ويلزم صورة الإفراد، ويتْبع ما بعده (المنعوت) في التّذكير والتأنيث، وعلى الأستاذ شرح معنى الإفراد هنا؛ لأنّ مصطلح الإفراد والمفرد يتغيّر معناه من باب لآخر في النّحو العربي، وهنا يقصد بها أنّه يلزم الإفراد بمعنى: لا يأتي (مثنى ولا جمع)، وكمثال نقول:

ـ صَاحبْت زميلاً كريما خلقُه صالحا عملُه.

ـ صَاحبْت زملاء كريمةٌ أخلاقُهم صالحةٌ أعمالُهم.

فنلاحظ أنّه وإن تغيّرت بنية " النّعت السّببي " " كريما " إلى " كريمة " و "صالحا " إلى "صالحة"؛ لتغيّر كلمة "زميلا" إلى "زملاء" وكلمة "عمله" إلى "أعمالهم"، ولكن مع بقاء النّعت السّببي ملازما لصورة الإفراد ثم سيعتاد التّلميذ من خلال تمرينين على توظيف تعلّماته.

وما يلاحظ على صيغ ونوع التّمارين أنّها أعدت لتناسب طبيعية الدّرس النّحوي فالنّعت السّببي يتطلّب التّطبيق عليه تمارين بنيويّة: كركّب جملا تشتمل على نعوت سببيّة.

هات أمثلة تشتمل على نعوت أو تمارين استنتاجية استكشافيّة؛ مثل: عين النّعت السّببي، وبيّن أوجه المطابقة لمنعوته ولما بعده فيما يأتي، ثمّ في مرحلة أخيرة يختتم الدّرس بتمارين تنجز في البيت عددها اثنان في الغالب مع ملاحظة وجود تمارين الإعراب.

الدّرس الثّاني حصة القواعد الثانية من(المقطع 2): **أسماء الإشارة**[1]، يعود المتعلّم إلى نصّ القراءة المشروحة، وهذا هو المرغوب في حصوله؛ لكن ما يحصل فعليا هو اعتماد الأمثلة المشار إليها في الكتاب و كتابتها على السّبورة؛ لتكتب أو تملى وراءها القاعدة أو الاستنتاج.

(1) الكتاب المقرّر، ص37.

والأحسن و الألصق بذهن المتعلّم قراءة الأمثلة في سياقاتها؛ حتّى يتعلّم علاقة تلك الأسماء بما جاورها من الكلمات؛ فمثلا عبارة: ولتعلموا يا هؤلاء؛ هي نداء + إشارة فعبارة: (يا هؤلاء) أضيفت للجملة وليست موجودة في نصّها الأصلي، فهنا واضع المثال تصرّف فيه ليضع الصّيغة الدّالة على الجمع.

ما لاحظته على الاستنتاجات أنّها مختصرة جدا، فمثلا تذكر أسماء الإشارة: (هنا هناك، هنالك للمكان)، وهذا شيء جميل، والأجمل منه إضافة دلالة البعد والقرب للمكان القريب والمتوسط والبعيد، والجميل كذلك تنويع التّمارين بأبيات من الشّعر الجميل للتّطبيق عليها وليتذوّق المتعلّم جمال لغته وخير مثال قول الشّاعر محمود غنيم عن ابنيه:

فأجلس **هذا** إلى جانبـــــي واجلس **ذاك** على ركبتيا

هنـــــالك أنسى متاعب يومي حتى كأني لم ألق شـيا

ثم يختم الدّرس بتمرين دائما للإنجاز البيتي.*

والملاحظ على التّمرينين المبرمجين أنّهما مكملان لأحكام لم تذكر في الاستنتاج مثل حذف هاء التّنبيه من هذا، وربما يلاحظ من يتتبّع تسلسل الدّروس أنّ قصيدة: **أنا و ابناي** كانت تصلح لدرس اسم الإشارة أكثر من نص: **متعة العودة إلى الوطن** لأنّه لا يحوي إلّا مثالا، وقد حثّ الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح إلى ضرورة تسلسل الدروس وتماسكها فقال:" أنْ نجعل المتعلّم لا يحسّ بأية غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدّروس المتتالية، ولا يتمّ ذلك إلاّ إذا كان الدّرس الواحد يرتبط بما قبله؛ لما فيه من التّدعيم والتّثبيت للمكتسبات السّابقة، وبالذي يليه بالتّمهيد له" [1]

ولهذا نقول: إنّ واضع منهاج الكتاب قد ربط درس القراءة المشروحة بدرس القواعد، ودرس دراسة النص الأدبي بدرس البلاغة، وهكذا فقصيدة محمود غنيم تصلح لدراسة نص أدبي، ويدرج في مقطع الأول الحياة العائلية، وأنا أقول هذا الكلام ليقف القارئ على مدى صعوبة التّوفيق دائما بين النّظام الذي يفرضه المنهج، و بين ما نراه نحن أنّه صالح؛ لهذا قد لا

(1) أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، عبد الرحمن الحاج صالح، مجلّة اللّسانيات، العدد4، ص63.

*وهذا تصحيح لمنهج في الكتاب القديم، فقد تفطّن القائمون بضرورة دعم البيت للتلميذ.

يصلح لذلك وقِسْ على ذلك فالرّاكب على السّفينة أو الحافلة يقول: سيروا، ولا يهمّه كيف؟ وأيّ طريق نسلك؟

ثم يلي درس القواعد درس **دراسة النص الأدبي**، والتي فيها يُطالَب التلميذ بحفظ البيت الأخير من القصيدة وللحريّة الحمراء باب... لأمير الشّعراء أحمد شوقي، ومنها يتذوّق جمال أدبه المتمثّل في الشّعر الذي كان ديوان العرب، وجانبا مهمّا من حياتهم والبيت الأخير المقرر.[1] *

وللحريّة الحمراء باب بكلّ يد مضرجة يدقّ

وفي الدّرس الثالث من المقطع يبرمج درس الاسم الموصول، و هو من المعارف مع اسم الإشارة السابق، وبنفس طريقة الدرس السابق يعرض ويقدم الاسم الموصول فيُعرّف وتذكر أنواعه ودلالة كل اسم موصول، ثم في تمارين **أوظف تعلماتي** تستدرك معلومة أنّ الاسم الموصول خاص، ويذكر في التّمارين 2 /3 (ما) و(من).

ونوع التّمارين تعيين الأسماء، وتبيين نوع الأسماء الموصولة، وإعراب الاسم الموصول الذي يعرب حسب موقعه في الجملة، والملاحظ كذلك ورود القاعدة بسيطة ملائمة لمستوى الأولى متوسط مرفقة بتمارين تستدرك ما تُعمِّد عدم ذكره.

وفي الصفحة(42) تفتتح على قصيدة للشاعر: **سليمان جوادي** يمجّد فيها الثورة الجزائرية، وفي حيّز: **أعود إلى قاموسي** نجد شروحا لكلمات هي في الحقيقة سهلة بينما تركت كلمات مثل: كماة ، سراة، الشّرى ؛ لشرحها في البيت وهذا العمل مقصود منه تعويد التلاميذ سلوك البحث واستعمال المعجم البيتي.

ويأتي درس **الفاعل** ليعود بهم إلى درس الفعل وأزمنته، ويُعرَض على المتعلّم أفعال هي: (تتفاوت، يرى، تُعبِّر) ويطلب منه تعين من قام بالأفعال؟ ليستنتج: "أنّ الفاعل هو ما دلّ على الذي يقوم بفعل أو يتّصف به وحكمه الإعرابي الرّفع"، وهذه العبارة الأخيرة تستدعي

(1) الكتاب المقرر، ص38.

* وهذه كذلك عودة لنشاط غيّب مدّة طويلة، ألا وهو جانب الحفظ والذي يرى فيه ابن خلدون مقوّما أساسيّا لاكتساب ملكة اللّغة، وقد أشرنا إلى ذلك في المبحث الأوّل من الفصل الثّالث، فلا أحد يمكنه إنكار أهمّيته، وحبذا لو طلب منهم حفظ القصيدة كاملة ، وأدرج هذا كنشاط لغوي.

منك شرحا ربّما يجد فيه المتعلّم صعوبة في فهمه؛ كالفاعل: (الاسم الظّاهر، الضّمير المتّصل، والفاعل المستتر).

ومن تمرين البحث في النّص عن أفعال و تبيين فاعليها إلى تركيب جمل ذات دلالات وطنيّة، وهنا مكمن الصّعوبة فالتّدرج من السّهل إلى الصّعب مطلوب، وربط الجمل بدلالات وطنيّة مع وجود فاعلين أمر فيه نظر، ويأتي تمرين الإعراب، وقد اختيرت له جملا وأبيات شعر راق تحمل قِيّما وحِكما وتعلّم نحوا، ويُختَتم الدّرس بتمرين واحد في التّركيب وآخر في الإعراب، والملاحظ أنّ المتعلّم يستطيع حلّها مع زميله أو بمساعدة من أهله؛ لأنّها وردت في أبيات شعر يحفظها الكثير وتفيد غيره.[1]

وينتهي المقطع كما اعتاد عليه المتعلّم بالوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة؛ وفيها يطالب التلميذ بكتابة موضوع حول بطولة شهيد من شهداء الثّورة المجيدة، وفيها يوظّف تعلّماته السّابقة من سرد ووصف ونعوت وأسماء إشارة، وبعض الأسماء الموصولة مع احترام علامات الوقف، والوضعيّة الإدماجيّة هي انتاج مكتوب يدور موضوعه حول ما تعلّمه التّلميذ من نصوص المقطع: **حب الوطن**، وفيها تتجسّد الكفاءات الختاميّة للمقطع عندما ينجز كذلك المتعلّم المشروع، وهو وصف شخصيّة وطنيّة جزائريّة متميّزة مع جدول يحتوي خطوات الإنجاز.

ونشاط الإدماج والتقويم يضمّ وضعيتين لتعلّم الإدماج:

الوضعية1: كتابة موضوع يصف فيه المتعلّم حالته وحالة أبيه أثناء متابعة لمقابلة دوليّة في كرة القدم بين الفريق الجزائر والفريق الفرنسي، وفيه تتحرّك العاطفة الوطنيّة، موظّفا كذلك الأسماء الموصولة، وبعض النّعوت مع احترام علامات الوقف.

الوضعية2: هدفه بعث الرّوح الوطنيّة في أبنائنا من خلال كتابة موضوع حول احترام العلم الجزائري رمز الحريّة، موظّفا نمط الوصف والنّعت السّببي، أسماء الإشارة ومحترما علامات الوقف، والملاحظة التي سجّلتها في الوضعيتين عدم إدراج التّشبيه والفاعل والجناس ؛ لأنّه محسن بديعي في الإنتاج المكتوب.

ونشيد مرّة ثانية بالعنصر(ج) في الوضعيّة الإدماجيّة(1) والذي عنوانه: **أصوِّب لغتي**، وسأنقل على سبيل المثال: يقولون " اشتقت لكم " والصّواب اشتقت إليكم فعبارة اشتقت لكم

(1) الكتاب المقرّر، ص45.

لم تسمع عن العرب الأوائل، وهنا يتعرّف المتعلّم أنّ السّماع أصل من أصول نحو العربيّة، وهذا ردّ جميل إلى اللّغة الأصل وليس فيه تعصّب.

ويقولون: اعتذر عن الحضور، والصّواب أعتذر عن عدم الحضور؛ لأنّه لم يحضر فكيف يعتذر عن حضوره، وخلاصة القول أنّ كلّ نشاط لغوي أو أدبي نحوا كان أو بلاغة أو تعبيرا كتابيا كان أم شفهيا يخدم لغة المتعلّم، وقد وجدت الكثير من البحوث والدّراسات التي تؤكد الاهتمام بمعالجة الموضوعات النّحويّة من خلال الرّبط بين جوانب اللّغة من أصوات وبنية وتركيب ودلالة[1]، وبعض هذه الدراسات أكدت على أهميّة التّكامل بين المفاهيم النّحويّة، والصّرفيّة، والبلاغيّة عند بناء محتوى منهج اللّغة العربيّة[2]، وهناك دراسات أخرى أكدت على ضرورة تدريس النّحو بطريقة تشمل الأصوات ومخارجها، والكلمة واشتقاقها وتصريفها، وضبط أواخر الكلمات[3].

ونحن إذ نركّز على درس القواعد؛ لأنّ موضوع بحثنا **الدرس النحوي**، وحتّى لا يتشعّب بنا الحديث ويطول سنركّز لاحقا على دروس القواعد فقط وكيف تقدّم، وهل روعي فيها الانتقال من السّهل إلى الأصعب أم لا؟ وهل هي مبنيّة على منهجيّة صحيحة تراعي مستوى المتعلّم، وتخدم المعلّم وتسهّل عليه المهمّة التّعليميّة كي يؤدّيها بأيسر الطّرق وأحسنها؟

المقطع الثالث: عظماء الإنسانية.

الكفاءات الختامية للمقطع: ينتج المتعلّم نصّا منسجما يتحدّث فيه عن عظيم من عظماء الإنسانيّة بلغة سليمة موظّفا الجمع بأنواعه، همزة الوصل، والتّعبير المجازي الوصف المادي أو المعنوي، مع احترام علامات الوقف.

---

(1) برنامج مقترح في النّحو العربي بمراحل التّعليم العام في ضوء النّظرية التّوليدية التّحويليّة، إبراهيم محمد علي: رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة، 1993م، ص157.

(2) أثر تكامل تعليم المفاهيم النّحوية والصّرفية والبلاغيّة، فوزي عبد القادر محمد طه: رسالة دكتوراه كليّة التّربية، جامعة الأزهر، 1995م، ص172.

(3) تطوير مناهج تعليم القواعد النّحويّة وأساليب التّعبير، محمود أحمد السيد: المنظّمة العربية للتربية والثّقافة والعلوم، تونس، 1987م، ص410.

و**كفاءات شاملة** من خلالها يستطيع المتعلّم التّواصل بلغة سليمة ويقرأ قراءة مسترسلة منغّمة نصوصا مركّبة سرديّة ووصفيّة لا تقلّ عن مئة وسبعين كلمة وينتجها مشافهة وكتابة، وفي وضعيات تواصليّة دالّة؛ باعتبار اللّغة أداة للتّواصل.

الدّرس الأول في القواعد بعنوان: **جمعا المذكر والمؤنث السالمين**[1]، ومن نصّ القراءة المشروحة: **سرّ العظمة** لتوفيق الحكيم (تحت شمس الفكر، ص43،44) استخرجت أمثلة الدّرس:

" رجلٌ عاطلٌ من كلّ قوّةٍ وسلاحٍ "

" رجالٌ عاطلُون من كلِّ قوةٍ و سلاحٍ "

"ولقد جاهدَ الرسولُ فعْلا في كلِّ لحظةٍ من لحظاتِ حياتِه"

ومن خلال أسئلة وجيزة ومركّزة سيتعرّف التّلميذ على علامة الجمع المذكّر السّالم في حالة الرّفع؛ أمّا في حالتي النّصب والجرّ، فالأمثلة السّابقة غير كافية لإبراز حالتي النّصب والجرّ وفي مثال "**رجال عاطلون**" لو استبدلت كلمة رجال بنساء لكان المثال أوضح في استنتاج علامة جمع المؤنث السّالم، وفي بقيّة تمارين **أوظّف تعلماتي** وتمارين البيت غاب عن واضع التّمارين استدراك ما فات أي ورود الجمعين في حالتي النّصب والجر المشار إليه في الاستنتاج، ولا أظنّ أنّ الأستاذ سيغفل عنها أيضا، كما لا يفوتني الإشادة بنصوص التّمارين المفيدة لغويّا وأدبيّا ونحويّا وخير مثال إعراب ما تحته خط: [2]*

إذا رأيت نيوبَ اللّيثِ بـــارزةً فلا تظنّن أنّ اللّيثَ يبـــــتسمُ

ما كلُّ ما يتمنّى المرءُ يُـــدركُه تجري الرِّياحُ بما لا تشتهي السُّفُنُ

الدّرس التّاسع من المقطع الثّالث عظماء الإنسانيّة:

من جمع المذكر والمؤنث السّالمين إلى **جمع التّكسير**[3]، وفي الحقيقة هذا ما يتناسب وقدرات الطّلبة على الاستيعاب؛ فلا ندخلهم في متاهات أنواع الجموع الأخرى جمع القلّة، صيغ منتهى الجموع ، جمع الجمع، فقد تبرمج في سنوات أخرى هو درس صرفي؛ لأنّه يهتمّ

(1) من الكتاب المقرر، ص53

(2) الكتاب المقرر، ص53.

(3) الكتاب المقرر، ص57.

* مع ملاحظة عدم التّشكيل، فنرجو مراعاة ذلك في طبعات لاحقة.

بنسبة الكلمة وتغيّراتها (زيادة وحذف) من المفرد إلى الجمع ومن ملاحظة كلمتين تدلان على الجمع طُلِب استخراج مفرديهما بتعريف بسيط: هو ما تغيّر فيه بناء مفرده، وقد يدلّ على المذكر أو المؤنث، وفي تمارين **أوظف معلوماتي** طبعا سنركّز على تمرين:

1- تركيب جمل تشتمل على جموع تكسير.

2- اجمع الأسماء المفردة.

3- أعرب ما تحته خط.

من خلال بيتين في الشّعر طُلِب من المتعلّم إعراب ما تحته خط، وهي كلمات تدلّ على جمع التّكسير حتّى يتبيّن للمتعلّم وظيفتها النّحويّة.[1]

من الحِلْمِ أنْ تستعملَ الجهلَ دونه إذا اتّسعت في الحلمِ طُرْقُ المظالم

وما انتـــــفاع أخي الدّنيا بناظره إذا استوت عنده الأنــوار والظّــلم

ملاحظة عدم تشكيل البيتين ولسنا ندري لم السّبب؟ أهي العجلة دائما! ففي البلدان المتقدّمة يخضع الكتاب الجديد إلى الاختبار لمدّة سنة يوزّع فيها على عيّنة من المدارس، ثمّ تصحّح الأخطاء الواردة في الكتاب، ومن ثمّ ينشر و ويوزّع مكتملا.

وفي الموضوع يقول الدكتور عواد جاسم: " التّجريب أمر هام، وذلك باختيار محتوى معين، بناء على معايير محدّدة وتطبيقه على مجموعة تجريبيّة، ومن ثم مقارنة النّتائج بنتائج الموزّعة الضّابطة للوصول إلى نتيجة مطمئنة باعتماد الكتاب أو تعديله."[2]

في تمارين البيت طلب منه تعيين جموع التكسير داخل فقرة وجيزة، وما يلاحظ عدم الإشارة إلى أنواع التّغيير(تغيير بالزيادة – بالنقصان في عدد الأحرف في الحركات فقط ...)

---

(1) أعرب بمعنى "أوضح الغامض، وأكشف الخفي وأظهر المستور... فالكلام المعرب يضمن الإبلاغ بما يحتويه من علامات لإقامة الفروق بين عناصر الكلام". الإعراب في اصطلاح النّحاة هو "الإبانة عن المعنى. قال الزجاج: إنّ النّحويين لمّا رأوا في أواخر الأسماء والأفعال ، وتبين عنها سموها إعراباً أي بياناً وكأن البيان بها يكون... ويسمى النّحو إعراباً والإعراب نحواً" [ينظر نظرات في التّراث اللّغوي عند العرب، عبد القادر المهيري. دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1993م، وينظر: بنية العقل العربي د. محمد عابد الجابري، ص44].

(2) أطر أساسية في اختيار تنظيم المحتوى، التميمي، عواد جاسم. بحث منشور في مجلّة رسالة الخليج العربي، العدد 24 ص81، الرياض، مكتب التربية لدول الخليج العربية، 1408هـ.

والملاحظة في التّركيز على تمرين الإعراب مرتين: ربّما لأنّ طبيعة الدّرس الصّرفية والتّغيرات الحاصلة فيه من المفرد إلى الجمع تضع المتعلّم في حيرة من أمر إعرابه، وقد وجدنا تلاميذ يعربون هكذا في المثال الشّعري:

أرى الأجداد تغلبها كثيرا على الأولاد أخلاق اللئام

وإذا كانت النفوس كبار تعبت في مرادها الأجسام

الأجداد: جمع تكسير(مبني على الفتح)،(منصوب) وإذا غاب التّشكيل تجد (مرفوع) وأنا أرى أنّ برمجة البناء والإعراب ودروس الصّرف ليعرف أحوال البناء والإعراب، ويفرّق بين(الإفراد، التّثنية، وأنواع الجموع)، ولِمَ لا يبرمج درس علم الصّرف وعلم النّحو والفرق بينهما؟ فقد يزيل الكثير من الغموض والصّعوبة وصدق من قال: النّحو بابه من حديد وجدرانه من قصب، فإذا وجد المتعلّم باب الدخول إلى النّحو من حديد ظنّ أنّه كلّه حديد، فإذا وَلِجه وعرف نظامه وجده بيتا من قصب، وسَهُل النّحو دخوله من أي جهة شاء، وفعلا فقد تدخل إلى أبواب النّحو من أي باب تشاء، وأصحاب الميدان الذين درّسوه قد يشاطرونني الرأي؛ لأنّ علم النّحو يستدعي علم الصّرف، ودروس النّحو تستدعي بعضها، وكلّ في فلك نظام واحد يسبحون، فما على الوالج لهذا العلم إلاّ معرفة نظامه وأقيسته، ومقاصد العرب في ذلك حين تكلّمت.

وأنت تقلّب صفحات الكتاب الجديد " **كتابي في اللّغة العربيّة** " تصادفك قصيدة عصماء في مدح عمر بن الخطاب ـ رضي الله عنه ـ بعنوان **عمر و رسول كسرى** للشّاعر الكبير **حافظ إبراهيم** والتي مطلعها: [1]

وراع صاحب (كسرى) أن رأى عمرا بين الرعية عطلا وهو راعيها

وعـــــهده بمـــلوك الفرس أنّ لـها ســـــور من الجند يحميـها

أمنت لما أقمت العـــــدل بينـــهم فنمت نوم قرير العين هانيها

كيف لا يتعلّم التّلميذ اللّغة العربيّة الفصحى والجميلة نظاما ونحوا وصرفا وبلاغة وحتى رسْما؟ كيف لا يتعلّم أخلاقه الحميدة منها ومن أشعارها؟ كيف لا ينمو عنده حسّ الجمال ويتذوّق حلاوة وعذوبة الكلمات؟ وهي تنتظم في عقد ذهبي كلّ عقد لا يشبهه عقد، وصدق

(1) الكتاب المقرّر، ص57.

الجرمي[1] عندما قال: كنت وما زلت أدرّس من كتاب سيبويه الفقه ثلاثين عاما فقد وجد فيه نحوا وفقها وأخلاقا وجمالا منقطع النّظير؛ فهكذا الكلمات العربيّة إذا وجدت لسانا فصيحا وقلبا واعيا ينظمها فتنطق الكلمات بما يسحر النّفوس، وتفعل في نفوس سامعيها مالا تفعله السّيوف في الأعداء، وصدق من قال: " **إنّ من البيان لسحر** "، وأنا في هذا المقال انحني تواضعا لكل من ساهم في جلب هذه النّصوص التي اشتقنا لها وفرحنا لعودتها، وفي هذا المقام أريد أن أحثّ أساتذة مادة اللّغة العربيّة على تحفيظ مثل هاته القصائد الرّائعة ففي حفظها الخير الكثير، كما يجب تثمين الحفظ برصد نقاط معتبرة تدرج في نقطة التّقويم المستمر.

وينتهي المقطع الثالث بدرسين في الإملاء **همزة الوصل**[2] ثم يليه درس علامات الوقف لما لها من أهميّة بالغة، إذ نجد أكثر الأخطاء في رسم همزة الوصل، وعدم اكتراث الأستاذ بوضع علامات الوقف في كتاباته على السّبورة، فلا تشكيل ولا احترام لعلامات الوقف، فكيف سيتعلّم من أستاذ هذا حاله؟

المقطع الرّابع: الأخلاق والمجتمع[3]

الكفاءة الختامية للمقطع ينتج المتعلّم نصّا منسجما بلغة سليمة يحلّل فيه ظاهرة قبح اللّسان لدى بعض الشّباب المنتشرة بكثرة في شوارعنا مستخدما الوصف والسّرد مجنّدا الموارد الآتية: المبتدأ والخبر، كان وأخواتها، همزة القطع الطّباق، والسّجع.

درس القواعد الأول من المقطع المبتدأ و الخبر:

وأوّل ملاحظاتنا على الدّرس أنّه أخذ من درس القراءة المشروحة، والتي جاءت هذه المرّة عبارة عن نص قراني فيه آيات من سورة الحجرات (10 .11 .12 .13) وهذا شيء جميل أن تربط المتعلّم بكتاب الله؛ لأن النّحو علم وضع لصون النّص القرآني من اللّحن في الأصل.

---

(1) وذلك أنّ أبا عُمر الجرمى كان صاحبَ حديث، فلما علِم كتاب سيبويه تفقّه في الحديث إذ كان كتاب سيبويه يتعلَّم منه النّظر والتَّفتيش. ينظر: الكتاب ، 5/1.

(2) الكتاب المقرّر، ص58.

(3) الكتاب المقرر، ص73.

وثاني ملاحظة: يقرأ المتعلّم عبارة لقد تعرّفت فيما مضى على عناصر الجملة الفعليّة، واليوم ستتعرف على عناصر الجملة الاسميّة هذا كتاب للسّنة الأولى متوسّط فأين درسوا هذا الدّرس؟ وإن كان المقصود المقاطع السّابقة، فلم يمر من عناصر الجملة الفعليّة إلّا الفاعل، ولم يتناول المفعول به ونائب الفاعل.

بُدئ النّص القرآني بـ ﴿ إنّما المؤمنون إخوة ..."﴾ فلماذا ندخل المتعلّم في قضيّة الكف عن العمل والعامل والمعمول؟ ومتاهة يصعب على مستويات أكبر استيعابها فمن بداية الدّرس تبدأ الصعوبة (إنّما): كافة ومكفوفة، المؤمنون: مبتدأ، إخوة: خبر

الاستنتاج: "المبتدأ اسم معرفة مرفوع تبتدئ به الجملة الاسميّة[1]

قلنا: ـ فيما سبق ـ أنّ دروس القواعد تستدعي بعضها البعض بمعنى أنّك لو أردت ولوج باب في النّحو لاضطررت إلى فتح أبواب أخرى تعترضك، وهنا في ظنّي تكمن الصّعوبة والمتمثّلة في توسّع الدّرس وبدل البحث في مسألة واحدة تجد نفسك قد بحثت في عدّة مسائل، وهكذا دواليك.

وكمثال على ما نقول، فنلاحظ الاستنتاج: المبتدأ اسم معرفة فكلمة معرفة تستدعي شرح المعارف ودرس المعارف طويل.

الاستنتاج: الخبر اسم نكرة مرفوع يُتِّم معنى الجملة، و يشترك مع المبتدأ في تكوين جملة اسمية.

وفي تمرين **أوظّف تعلّماتي:** تركيب جمل تشتمل على مبتدأ وخبر، تبيّن وجه المطابقة بينهما، إعراب: الإنسان اجتماعيّ بطبعه.

وقد استوفت عناصر الدّرس كلّها، وهذا هو المطلوب؛ أمّا التّمارين فقد احتوت تمارين ملأ الفراغ، وإعراب: "الصدق منجاة"

وما يلاحظ هو عدم الإشارة إلى المعارف الأخرى، فمثلا لو طُلِب من أحد المتعلّمين إعراب: مديرُ المدرسةِ غائبٌ. مدير: مبتدأ وهو مضاف، والمدرسة: مضاف إليه. غائب: خبر. فأين بقيّة المعارف؟

(1) الكتاب المقرر، ص73.

المتعلّم يقرأ نصوصا أخرى، ويمرّ على كلمات يريد تفكيك شفراتها؛ لأنّه يلجأ إلى كتب في القواعد، فيتفاجأ بأنواع أخرى للمبتدأ؛ لأنّه قد تكونت له صورة واحدة عن المبتدأ والخبر وهي هكذا:

الصـــلاة فــرض؛ الصّلاة: مبـتدأ معـرّف بـ(ال)، فرض: خبر(نكرة)، وربما يردّ البعض بأنّ مراعاة المستوى تتطلّب ذلك فنشاطره الرأي لو أنّ درس المبتدأ والخبر أدرج في سنة قادمة بمستوى أعلى شيئا ما من السّابق.

وفي الصّفحة (74) تصادفك قصيدة للشّاعر: **ابن رحمون** جميلة ومحترمة عن الفقيرة مليئة بالمبتدءات والأخبار، حبّذا لو استثمرها الأستاذ في فهم درس دراسة النّص؛ فمثلا: الجوع ألمه: ألمه فعل كيف جاء خبر المبتدأ (الجوع)؟ جملة فعليّة من يستطيع قلبها خبرا مفردا؟ الجوع مؤلم؛ إذا قد يأتي الخبر جملة فعلية، وهكذا مع بقيّة النّصوص ينبغي ترسيخ المعلومات دائما.

الدّرس الثّاني من المقطع الرّابع: كان وأخواتها[1] من قصّة الوقيعة؛ نصّ القراءة المشروحة، تستخرج أمثلة الدّرس بعد ربط هذا الدّرس بالدّرس السّابق، وقد يصلح أن يكون تمهيدا له؛ أي المبتدأ والخبر وقد اختير لها مثال صعب " وكان هذا الوزير بعيد النّظر " المتعلّم يريد التّعرّف على دلالة كان وعملها فيصطدم باسم الإشارة فماذا يعربه؟ وأين الخبر؟ صعب إيجاده فينبغي علينا أن نحسن اختيار مثال الدّرس لتظهر الصورة المقاس عليها؛ لأنّ النّحو قياس يُتّبع كما قيل، فلو أعطيت له من البداية الصّورة قاتمة بالأسود والأبيض فلن تصل الرّسالة.

طبعا لكان أخوات تعمل عملها؛ أي أفعال ناقصة تدخل على الجملة الاسمية فترفع المبتدأ ويسمى اسمها، وتنصب الخبر، ويسمى خبرها؛ لماذا سميت أفعالا ناقصة؟ وفي بعض الكتب تجدون نواسخ الجملة الاسمية ما معناه؟ فاختلاف المصطلحات يوقع المتعلّم في حيرة من أمره، فحبّذا لو وحدت المصطلحات خاصة في مراحل التّعليم الأولى.

(1) الكتاب المقرّر، ص77.

والشّيء اللّافت للانتباه هو ورود تمرين الإعراب وهذا شيء جميل، فعقب كلّ درس هناك تمرينات للإعراب وقد اختير لهما نصوصا نثريّة وشعريّة راقية ترتقي بلغة المتعلّم، وتعلّمه إلى جانب النّحو أشياء أخرى من اللّغة، وخير مثال هذا التّمرين[1]

أعرب ما تحته خط:

صَارَ التّنافسُ في طلب العلم ضروريًا.

بات الجنديُّ يحرس حدود وطنه.

إن كنت عن خير الأنام سائلا فخيرهم أكثرهم فضائلا

وما يؤسف عليه دائما هو عدم التّشكيل.

وينتهي **المقطع الرّابع** بدرسين في الإملاء؛ الأوّل همزة القطع ومواطن كتابها، والثّاني كتابة الهمزة في آخر الكلمة، وهذا ردٌّ على من يريد إلغاء الإعراب والتّشكيل وينتهي كذلك بمشروع يحلّل ظاهرة التّسول في شّوارع بلادنا موظفين فيه دروس سبق دراستها في القواعد.[2]

وما أعجبني كذلك في نشاط أُصوِّب لغتي الاستشهاد بالقران الكريم لتصويب خطأ شائع ومثال ذلك يقولون: " لازالت السّماء تمطر " والصّواب مازالت السّماء تمطر لأنّ مازال من أفعال الاستمرار الماضية التي تنفى بـ (ما) قال تعالى: ﴿ فما زالت تلك دعواهم حتى جعلناهم حصيدا خامدين ﴾[3] وهذا الشّيء جميل أن نعلّم أبناءنا توثيق كلّ ما يكتبون.

ويقولون: " تمّ افتتاح المؤتمر، وتّمت ترقية فلان " والصّواب افتتح المؤتمر ورقي فلان " لأنّ الفعل (تمّ) يأتي للدلالة على الإتمام و إكمال النقص، قال تعالى: ﴿ فتمّ ميقات ربه أربعين ليلة ﴾.[4]

يقولون: مدراء والصّواب "مديرون"؛ لأنّ مدير مشتق من فعل رباعي (أدار) واسم فاعله (مدير).[5]

---

(1) من الصّفحة (77).

(2) الكتاب المقرّر، ص77.

(3) سورة الأنبياء، آية15.

(4) سورة المائدة، آية31.

(5) كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، ص89.

هذا فيض من غيض، فما بالك لو زهدنا في لغتنا، وفي قانونها ودستورها (النّحو) ألّا يشيع فيها الخطأ وينتشر فيها انتشار النّار في الهشيم؟ ثم نسمع دعوات من هنا وهناك تنادي بحذف القواعد؛ لأنّها لا تغني ولا تفيد، وتعلّم اللّغة ليس مقصورا على تعلّم نحوها، وهذا لعمري خطأ جسيم وخطير على اللّغة العربيّة يجب الوقوف له بالمرصاد، وأنا أحيي الأساتذة الكبار الذين أدرجوا هذا العنصر الهام **أصوّب لغتي** ففي نهاية كلّ مقطع يخصّص له حيّز، وأنتم تقرؤون معي طرق الاستدلال على الصّواب وقبله طرق تبيين الخطأ وكشفه والذي بواسطة قواعد اللّغة يتمّ تصويبه.

ندخل **المقطع الخامس العلم والاكتشافات العلميّة:**

كفاءته الختاميّة أن ينتج المتعلّم نصّا منسّقا منسجما بلغة سليمة يبيّن فيه دور العلم في حياة الإنسان مستشهدا ببعض الاختراعات العلمية ويوظّف فيه السّرد والوصف المعنوي وإنّ وأخواتها، المفعول به، الأسلوب العلمي، الأسلوب الخبري أدوات الربط، النّقد وإظهار الرأي الشّخصي.

الحقّ يقال وهو أن تحقّق هذه الكفاءات دفعة واحدة صَعبُ التَّحقّق، ولكن كما يقال أخذ القليل خير من ترك الكثير، وأنا أرى بحكم التّجربة أنّ التّدرب على حلّ الوضعيّة الإدماجيّة 1-2-3-4 نتناول في الأول دروسا في النّحو وفي الثّانية دروسا في البلاغة، أو يتدرّب الطّالب فيها على نمط من أنماط التّعبير (السّرد- الوصف – الحوار – الإخبار) أو التركيز على فقرات صغيرة تخدم نشاطا ما مثلا التّركيز على أدوات الرّبط مع استخدام الأسلوب العلمي وفي الأخير وبعد عدّة محاولات يتمّ تصويبها والسّهر على تثمينها، والحثّ على كتابتها بخطّ اليد حتّى نتجنب لعبة (نسخ ولصق) والأستاذ يصحّح لمن؟ ربّما يقول البعض أنّه تدريب للمتعلّم على العمل الجماعي في إعداد بحوثه أو الولوج إلى عالم الأنترنيت ليستخرج ضالته فإذا كان كذلك فلنعوّد تلاميذنا إلقاء البحث دون الاعتماد على الأوراق المطبوعة إلكترونيّا، ولنعلّمه الاعتماد على نفسه وقدراته الكامنة.

فإذا كان موضوع التّعبير يعالج مشكلة فعلا يعيشها المتعلّم فسيبدع في كتابته. وهذا ما أصبح معمول به في المنظومات النّاجحة عالميّا بأن صار التّلميذ يتعلّم بطريقة:(المشكلة وحلّها).

الدّرس الأول من المقطع الخامس في القواعد:

بما أنّ المقطع يدور حول موضوع: "**العلم والاكتشاف**" اختير لنص القراءة المشروحة نصّ بعنوان: **الكتاب الإلكتروني**[1] ومن مثال واحد مستخرج من هذا النّص هو:

"أنّ جوهرَ الكتابِ الإلكترونيِّ قرصٌ بصريٌّ مُدمجٌ ". ما نريده فعلا لأبنائنا أن يدرسوا وفق منهج مدروس يراعي التّدرج من الصّعب إلى السّهل، أو لنقل التّسلسل المنطقي للدّروس، فالدّرس الذي سبق هذا الدّرس كان عنوانه: **كان و أخواتها**، وقبله **المبتدأ و الخبر**، ثم جاء درس **إنّ و أخواتها**، وهذا في رأينا تسلسل مقبول، وقد طرح سؤال لتذكير المتعلّم؛ هذا نصّه: "هذه الجملة اسميّة ما أصلها؟ ما عنصراها الأساسيان؟ وكيف يجب أن يكونا؟

لعلّك لاحظت دخول (أنّ) على الجملة ما تأثيرها؟ ما هو إذا عمل (إنّ)؟ هل تختصّ بهذا العمل لوحدها؟ لاشكّ أن لها أخوات في العمل، وأرجو أن لا أكون خاطنا عندما أقول أنّ سؤال لماذا تسمّى إنّ و أخواتها حروفا مشبّهة بالفعل، فلو طُرِح في الجامعة لوجدوا فيه صعوبة فكيف ندرج عنصر هذه المسألة في هذا المستوى؟ بعدها تستنتج القاعدة تبيّن عمل إنّ وتذكر أخواتها ثم تذكر كلّ حرف ودلالته ومعناه اللّغوي مثلا: (إنّ و أنّ) حرفا توكيد ونصب (كأنّ) حرف تشبيه ونصب، وهذا في رأينا ردّ على الذين يقولون أنّ القواعد تهتم بالشّكل والإعراب فقط لا بالمعاني.

ثم يختم الدّرس كالعادة بتمرينين: تركيب جمل وإعراب داخل القسم، وتمرين إعراب: أعرب ما تحته خط: كأنّ العلم نور، ولم نجد الخط. وهذا قد لُوحظ في كم من مثال، وهذا يدعو لعدم العجلة في استصدار الكتب قبل الاطلاع عليها وتصحيح أخطائها ونقائصها؛ لأنّه مقرّر دراسي ليس كباقي الكتب.

ونحن نقلب صفحات المقطع الخامس، وفي نشاط دراسة النّص الأدبي الصفحة(94) تبرمج قصيدة: **المذياع** للشّاعر الكبير محمود غنيم صاحب قصيدة (أنا وابناي) العصماء هذا مطلعها:[2]

شادٍ ترنَّم لا طيرٌ ولا بَـــــــشرٌ يا صاحبَ اللّحنِ أين العودُ و الوترُ؟

إنّـــي سَمعتُ لِسانا قُدّ من خشـبٍ فهل تُرى بعد هذا ينطقُ الحـــجرُ؟

(1) الكتاب المقرّر، ص93.

(2) الكتاب المقرّر، ص96.

كم هو جميل العودة إلى النّصوص الأدبيّة الرّاقية شكلا ومضمونا، وترك مواضيع منقولة عن الأنترنيت، والتي لا قيّم فيها ولا جمال، ومن نصّ القراءة المشروحة "**الفايس بوك** " **نعمة أم نقمة؟**

الملاحظات:

لم تستخرج أمثلة درس القواعد " **نائب الفاعل** "من نص القراءة المشروحة، ولعلّها تكون المرة الأولى، وقد اختيرت له فقرة أخرى هي:

"أطلقت الشّرطة الرّصاصَ على المتظاهرين فَجُرِح بعضُهم و استشهِدا واحدٌ من الشّباب المتحمّسين".

وبعد أسئلة دقيقة موجّهة للمتعلّم يستخرج تعريف نائب الفاعل، ويبدو أنّ الفقرة اختيرت من معارف المتعلّم لماذا حتى يستطيع المتعلّم نسج مثلها بعد ملاحظة كلمتي (بعضُ) و (واحدٌ). علام تدلان؟ لم جاءتا مرفوعتين؟ متى ينوب المفعول به عن الفاعل؟ ماذا نستنتج؟ **نائب الفاعل: اسم مرفوع يقع بعد الفعل المبني للمجهول ينوب عن الفاعل، ويكون اسما ظاهرا أو ضميرا متّصلا أو ضمير مستترا**".[1]

أنا أرى أن يقارن المتعلّم كلمتي: اطلقت وجُرح. على من أطلقت الشُّرطةُ الرّصاصَ ما إعرابها؟ فاعل ظاهر جُرِح بعضُ. من جرحهم؟ لسنا ندري لكلّ فعل فاعل فأين فاعله؟ محذوف أصل الجملة: جرحتِ الشّرطةُ الفرنسيّةُ بعضَ الشّبابِ. فماذا حدث؟ حُذِف الفاعل تغيّرت صورة الفعل: جرحت فأصبحت: جُرِح، و(بعض) كانت منصوبة فأصبحت مرفوعة.

والبعض يرى أنّ الإعراب لا دور له بالعكس فيه تظهر المعاني وتنجلي والبعض يرى أنّ مفهوم الأصل والفرع فكرة زائفة، وقد ثبتت حقيقتها في درس نائب الفاعل وهناك من اقترح تدريس درس في النّحو يُبيِّن أولا الأصول والفروع، ومن ثمّ ننطلق في شرح الدّروس، ففي كلّ باب نحوي تقريبا نجد ما هو أصل وما هو فرع، ولقد بحثت في موضوع نظريّة الأصل والفرع فلمن أراد الاستزادة في الموضوع يعود إلى المبحث الرّابع من الفصل الأوّل.

(1) المقرّر الدّراسي، ص97.

وفي تطبيقات **أوظّف تعلّماتي** يكلّف المتعلّم بالبحث في النّصوص السّابقة عن جمل تضمّنت نائب فاعل و تبيين أنواعه، وهذا السّؤال يطرحه الكثير من المتعلّمين فماذا يقصد بأنواعه؟ وفي الحقيقة لا شيء في الدّرس يجيبه.

صحيح أنّ القاعدة تضمنت أنّ نائب الفاعل يكون اسما ظاهرا أو ضميرا متّصلا أو ضميرا مستترا، وهذه هي أنواعه المقصودة في السّؤال السّابق.

ثمّ يُطالب المتعلّم بتكوين جمل تشتمل على نائب الفاعل بإدخال التّغييرات على الجملة الأصليّة، وهنا الأستاذ مطالب بشرح تلك التّغييرات؛ أي تبيين كيف يصاغ الفعل الماضي والمضارع المبنيان للمعلوم صياغة الفعلان المبنيان للمجهول، وفي تمارين المخصصة للإنجاز في البيت تفطّن واضع البرنامج إلى وضع المضارع في البيتين الشّعريين(تُمَّل يُحشَر) أي إظهار صيغتي: فُعِل ، يُفعَل الدّاليتين على الماضي والمضارع.

وفي نشاط **انتاج المكتوب**[1] يتعرّف المتعلّم على أدوات الرّبط الكثيرة من خلال نص: الفيس بوك نعمة أم نقمة، وطبعا دورها مهمّ في بناء الفقرات، فهي تستعمل لربط الجمل والفقرات مثل حروف العطف، وكلمات وعبارات مثل: في البداية ،بادئ ذي بدء، بالإضافة إلى ذلك، هناك، أيضا، فلذلك، لهذا السّبب، من جهة أخرى، رغم ذلك، خلاف ذلك، بالتّالي، ومن ثمّ وأخيرا، ومن ثمّ يكلّف المتعلّم بكتابة فقرة مبديا رأيه في شبكات التّواصل الاجتماعي ومستعملا ما تيسّر من أدوات الربط، وحقيقة القول أنّ اللّغة كلّ متكامل فالمتعلّم في كل لحظة تعلّم هو يتعلّم من لغته الكثير، ومن جهة أخرى هو ينتج ويتعلّم وينتج محترما في كل ذلك قواعد لغته ودستورها وهذا ما يسمّى في التّعليمة بالتّغذية والتّغذية الراجعة، والتي أشرنا إليها في المدخل.

الدّرس النّحوي الثّالث من المقطع الخامس المفعول به[2]

وهنا نلاحظ أن واضع البرنامج عندما انتهى من عرض دروس في المرفوعات (الفاعل المبتدأ والخبر نائب الفاعل) وضع دروسا في المنصوبات، وهي على التّوالي: **المفعول به، المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول معه، الحال، أنواع الحال** وبذلك تنتهي دروس النّحو المبرمجة لهذه السّنة، و ما تبقّى من دروس فهي دروس في قواعد الإملاء.

(1) الكتاب المقرّر، ص97.

(2) المرجع السّابق، ص99.

وسنحاول التّعرّض لدرس المفعول به عارضين خطّة درسه، وطريقة عرضه وناقدين بذلك كلّ ما يتلقّاه المتعلّم من دروس في هذه السّنة التي تعتبر سنة مهمّة في هذا الطّور كونها مرحلة لتفتُّقِ الطّاقات وتفجّرِها؛ لأنّها تمسّ جميع جوانب العمليّة التّعليميّة.

درس المفعول به كان من المفروض أن يسبقه درس الفعل المتعدّي واللازم؛ حتّى يتسنّى للمتعلّم معرفة كيف ينشأ الفاعل والمفعول به، ففي درس الفاعل والمفعول به لم يشر لا من بعيد، ولا من قريب عن فكرة اللّزوم والتّعدّي، ولكن لا بأس؛ فالأستاذ يمكنه استدراك ذلك بتوسيع درسه بكلّ ما يراه مفيدا، فهو في الحقيقة حُرّ في ذلك.

ودائما وبنفس الطّريقة تستخرج الأمثلة من نص القراءة المشروحة: **آثار الرحلات الجويّة الطويلة على الإنسان،**[1] ومن خلال مثال وحيد: يَجِدُ المسافرُ نفسَه يأكلُ.

تليه أسئلة دقيقة كيف تعرب كلمة المسافر؟ على من وقع فعل الفاعل؟ كيف تعرب كلمة نفسَهُ؟ ماذا نستنتج؟

الملاحظات: التّشكيل مُهمّ خاصّة في أمثلة الدّرس النّحوي، والأهمّ توضيح علامة الرّفع في الفاعل والنّصب في المفعول به بألوان مختلفة عند كتابة المثال على السّبورة، فكلمة (يجد) غير مشكّلة كاملة وكلمة (المسافر) غير مشكلة كاملة، وهي ركن أساسي في الجملة وكلمة مفتاحيّة للدّرس.

الاستنتاج : تعرّض لدلالة المفعول به، حكمه، كيف يأتي؟

على شاكلة وطريقة درس الفاعل: فهو يأتي اسما ظاهرا كلمة[2] (التّلميذَ) أو ضميرا متّصلا شجعتهِ على الدراسة، وهنا جميل أن سُبِق هذا الدّرس بأنواع الضّمائر الذي يخدم هذا الدّرس في جانب كون الفاعل والمفعول، قد يجئ ضمير متّصلا أو منفصلا فكلمة شجعته عادت بنا إلى درس الفاعل كون " التاء " ضمير متصل في محل رفع فاعل، و الهاء ضمير متصل في محل نصب مفعول به.

والسّؤال الذي يتبادر للمتعلّم كيف أعربت (التاء) فاعل(الهاء) مفعول به هنا ينبغي للأستاذ أن يعود بالتّلاميذ إلى أصل الجملة؛ فأصل الجملة شجّع الوالدُ الابنَ على الدّراسةِ.

---

(1) الكتاب المقرر، ص96

(2) الكتاب المقرر، ص105.

الوالد يتكلّم عن نفسه ماذا سيقول شجعتُ. من شجع؟ الابنَ، فهنا بيّنت أنّ (التاء) حلّت محلّ الوالد، وهكذا يُفعل مع الهاء، وفي المثال: إيّاكِ أعني واسمعي يا جارة ينبغي شرحها بمثال أبسط من القران الكريم ﴿ إيّاك نعبد﴾ من نعبد؟ من نقصد بالعبادة " **الله** " وهل ذكرت في المثال؟ لا كيف؟ فهنا يقصد الله دون غيره.

فإيّاك ضمير منفصل في محل نصب مفعول به، فلنجرّب ونعوض الضّمير بكلمة " الله " " الله نعبد " بدون تشكيل من يشكّلها " اللهَ نعبدُ " ما علامة نصبها الفتحة؛ فنظريّة الأصل والفرع فعلا نظريّة ينبغي البحث فيها؛ لأنّها أساس في فهم قواعد اللّغة العربيّة وبدونها لا نستطيع فهم الكثير من القواعد وإفهامها، وفي تمارين القسم:

ـ يبحث المتعلّم في النّص عن مفاعيل أخرى.

ـ يركب جملا تشتمل على المفعول به.

ـ يعرب كلمات في أبيات شعر جميلة فيها الفاعل والمفعول به.

ثمّ يُطالب بإنجاز **تمارين البيت**، وتتنوّع الأسئلة بحيث يشير واضعها إلى فكرة التّعدي بجعل لكل فعل مفعولا به داخل جملة، ثم يعرب ما تحته سطر، وهنا ورد المفعول به ضميرا متّصلا واسما ظاهر وبعد نون الوقاية ضميرا ونائب فاعل؛ ففيه عودة لدرس نائب الفاعل.

ثمّ في درس البناء اللّغوي، وفي نشاط **أتعلّم قواعد لغتي** يتعلّم المتعلّم الأسماء المبدوءة بـ(ال) الشمسية والكلمات المبدوءة (ال) القمريّة، لأنّنا وجدنا بحكم التّجربة أنّ المتعلّمين ينتقلون إلى مرحلة المتوسط، وينتقل معهم خطؤهم في رسم الشّدّة بعد (ال) الشّمسيّة وعدم رسمها بعد (ال) القمرية كذلك يتعلّم بعض الأساليب كالأسلوب العلمي؛ ليفرّق بينه وبين الأسلوب الأدبي، فهو الذي توظّف فيه مصطلحات وعبارات علميّة ويكون خاليا من المجاز.

وفي نشاط **الإنتاج الكتابي**[1] وبعد أن تعرّف على قضايا علميّة وتكنولوجيا ذات أهميّة في حياته يُطالب المتعلّم بكتابة موضوع يبرز فيه دور العلم في حياة الإنسان مستشهدا ببعض الاختراعات، ومستخدما نمط السّرد أو الوصف وموظفا إنّ و أخواتها، المبتدأ والخبر كونهما يناسبان نمط الوصف، ثم ينتهي المقطع دائما بنشاط المشروع والمتمثّل في إعداد مجلة مدرسيّة إلكترونية، كذلك في موضوع ثان يتحدّث فيه عن مخاطر الإدمان على الأنترنيت؛

(1) الكتاب المقرّر، ص107.

لأنّ العلم سلاح ذو حدين ينبغي على المتعلّم معرفة ايجابياته وسلبياته موظّفا نمط الوصف والسّرد، وما يفيد التّعليل، أدوات الربط، إن وأخواتها، ونائب الفاعل والمفعول به، وهنا فعلا يتجسّد مفهوم الإدماج والتّقويم بشرط أن يوليه الأستاذ أهميّـة بتوجيهاته، ثم تقويم الأعمـال وتثمينها بالدّرجات، ولِمَ لا تخصص جوائز لأحسن الأعمال.

كما لا حظنا عدم إدراج نشاط أصوِّب أخطائي التي تعوّد عليها المتعلّم نهاية كلّ مقطع.

المقطع السادس: الأعياد[1]

يبدأ المقطع بتحديد **الكفاءات الختاميّة**، والمتمثلة بإنتاج نصّ منسجم ومتسق و بلغة سليمة يتحدّث فيه عمّا يميّز علاقات الناس في الأعياد موظّفا الوصف من العام إلى الخاص والمزج بين الوصف والسّرد، المفعول المطلق، المفعول لأجله.

وبعد نص القراءة المشروحة(فهم المكتوب) **الأعياد** تستخرج منه جملة: "**الأعيادُ سُنّةٌ فطريَّةٌ جُبِل عليها النّاسُ وعرفُوها وفكّرُوا فيها تفكيرًا مُنْذُ عَرفُوا الاجتماع**"، وبعد ملاحظة المصدر " تفكير" يقارن المتعلّم بينه وبين الفعل (فكّر) ماذا يلاحظ؟

وسؤالي هل عرف المتعلّم المصدر أم لا؟

ماهي علامة إعرابه؟ النّصب دائما؟

هذا المصدر الذي يذكر بعد فعله، ويشتمل على لفظه ومعناه كيف يسمى؟

الاستنتاج: " المفعول المطلق مصدر منصوب يذكر بعد فعل من لفظه."

وبعد عرض أمثلة أخرى في غرض المفعول المطلق، فهو يأتي مؤكّدا لمعنى الفعل أو مبينا نوعه، أو عدده.

تأتي مرحلة التّطبيق الفوري؛ والتي يُطالب فيها المتعلّم بإعراب جملة تشتمل على مفعول مطلق، وإتمام جمل بوضع المفعول المطلق وضبطه، ويختتم الدّرس بتمارين تركيبيّة في البيت بتكوين جمل تشتمل مفعولا مطلقا مؤكّدا لمعنى الفعل، وفي أخرى مبينا نوعه، وفي الجملة الأخيرة مبينا عدده.

ثم تركيب جملا مفيدة بجعل من مصادر أعطيت مفعولا مطلقا، وهنا يلاحظ عدم التّدرج من السّهل إلى الصّعب، ولكن ما يلاحظ أنّ التمارين غطّت كلّ ما يدور حول المفعول

(1) الكتاب المقرّر، ص113.

المطلق في هذا المستوى، كما يتعلّم المتعلّم الوصف من العام إلى الخاص؛ كأن يصف شخصا(القامة – الشّكل – سنّه) هذا العام ثم ينتقل إلى الخاص بوصف التفاصيل(الشعر ولونه – ملامح وجهه – العينان – الحاجبان – الأنف – الفم) وأخيرا يذكر الانطباع (حكمك على المنظر، وأثره في نفسك)[1]

جميلة هي لغتنا ومن أي نشاط طرقت أبوابها تكشّفت لك أسرارها و نظامها فالعرب قديما اشتهروا بالوصف الدّقيق، وبأدق التّفاصيل، ولكن حبّذا لو أعطيت للتلميذ نماذج في الوصف فنصوص هذا الغرض ما أكثرها!

ومن نصّ القراءة المشروحة "**هديّة العيد**" يُستخرج مثال درس المفعول لأجله درس بسيط في عرضه، قاعدة مختصرة، تمارين تُرسِّخ الأحكام.

طبعا سيمهّد للموضوع بالعودة إلى التّذكير بدرس المفعول به، ثم المفعول المطلق ليصل إلى موضوع المفعول لأجله؛ لأنّها كلّها أسماء ومصادر منصوبة جاء بعد فعل وقع عليها، أو ذكر بعده مصدر من نفس لفظه، مؤكدا لفعله، أو مبينا لنوعه، أو عدده وهنا المفعول لأجله يختلف على سابقيه بأنه جاء ليبيّن الغاية من وقوع الفعل.

وقد جاءت تمارين القسم عبارة عن تكوين جمل تشتمل على مفعول لأجله، كما اشتملت على أسئلة مركّزة يجيب من خلالها المتعلّم بإجابات يُضمّنها مفعولا لأجله على سبيل المثال: لم جئت إلى المدرسة؟ طبعا الأستاذ سينتظر إجابة جئت إلى المدرسة طلبا للعلم؛ فلو أجاب التلميذ جئت إلى المدرسة لطلب العلم فكلمة (لطلب) ماذا تعرب فهي تدلّ على الغاية من جئت (الفعل) لذا يتنبّه الأستاذ دائما ويحضر درسه جيّدا، ولا يقول للتلميذ إجابتك خاطئة، وهو لا يدري أنّه على صواب أو يقول له أنا طلبت مفعولا لأجله يكون منصوبا وهنا يتجلّى الفرق بين الإعراب من أجل الوصول إلى المعنى أو البحث في الشّكل فقط.

وينتهي الدّرس بتمارين البيت إعراب جملة: "يصومُ المسلمُون رمضانَ استجابةً لأمرِ اللهِ." وهنا جميل أن نأخذ في الحسبان ماذا درس المتعلّم فهو يعرف نوع الفعل وزمنه، كما يعرف جمع المذكر السالم وعلامات إعرابه، وكذلك قد تعرّف على المفعول به، وهو اليوم قد تعرّف على المفعول لأجله.

(1) الكتاب المقرّر، ص113.

ثم يليه تمرين تركيب جمل بمصادر تعطى له، وأخيرا يتعرّف المتعلّم على المفعول لأجله داخل النّصوص ويميزه من بين بقيّة الكلمات.

ثم يلي درس القواعد نشاط **إنتاج المكتوب**[1]، وفيه يتعرّف المتعلّم تقنيات المزج بين الوصف والسّرد، وما لفت الانتباه تفطّن واضعي البرنامج إلى ضرورة التّكرار[2] دائما لموضوع أنماط النّصوص؛ والتي هي من أصعب ما يواجه المتعلّم بل من أصعب ما يواجه النّحاة أنفسهم؛ فليس كلّ من يحفظ القواعد قادر على إجادة الكتابة، فقد أطلعتنا الكتب على روايات لنحاة لا يجيدون الكتابة فليس النّظري كالتطبيقي، وهذه النّظرة أشار إليها كثير من المتخصّصين في مجال الدّرس النّحوي، وهكذا نلاحظ أنّ المتعلّم يتلقى ألوانا من الأنشطة اللّغويّة والأدبيّة، وتقدّم له بطرق ووسائل تربويّة مختلفة، فالأستاذ هو الفنان الذي يعرف ما يناسب درسه أو نشاطه.

وبعد درس القراءة المشروحة خصّص لقواعد الإملاء (كتابة التاء المفتوحة) وفيه تذكر مواطن كتابة التاء مفتوحة، و مما لاحظناه في درس الإملاء أنّه على علاقة وطيدة بدرس النّحو والصّرف حيث نجد قواعدها تعود بك إلى دروس أخرى في قواعد اللّغة، وعلى سبيل المثال: تكتب التاء مفتوحة في آخر كل اسم ثلاثي ساكن الوسط ينتهي بتاء، وآخر فعل سواء أكانت حروفه أصلية أو زائدة، أو جمع التكسير إذا كان مفرده ينتهي بتاء مفتوحة، وآخر جمع المؤنث لسالم، وأواخر الحروف المنتهية بتاء (ليت، ربت، ثمّت)[3]

ثم نقرأ قصيدة للشّاعر صالح خرفي (أطلس المعجزات) حول: **عيد الجزائر** قصيدة جميلة ثريّة بمفردات اللّغة الرّاقية والتي مطلعها:

«عيـــدٌ بأيةِ حالٍ عُدتَ يا عــيدُ؟ بِمَا مَضَى أمْ لأمرٍ فيكَ تجديدُ»

مـــالِي أراكَ ثقيلُ الظِّلِ فِي وطنِي يشينُ وجهَكَ في الأنظارِ تخديدُ

(1) الكتاب المقرّر، ص117.

(2) ويسميها تايلور بالاستمراريّة:" وتمثّل عنده العلاقة الرئيسيّة للمنهج، وذلك يعني أن يكون هناك نوع من التكرار المرّة تلو المرّة للمفاهيم والمهارات التي يدرّب عليها التلاميذ، بحيث يتاح لهم فرصا مستمرة ومتكرّرة لكي يمارسوا هذه المهارات ويحسّنوها. ينظر: أساسيات المناهج، تايلور رالف، ص104.

(3) الكتاب المقرّر، ص 119.

ويبرمج للحصّة الثّانية بعد القراءة المشروحة درس في قواعد الإملاء:**(التاء المربوطة)** ومواطن رسمها، وكما استثمرت نصوص القراءة المشروحة في درس النّحو والصّرف استثمرت كذلك لاستخراج أمثلة قواعد الإملاء، وينتهي المقطع السّادس بنشاط **الإدماج والتّقويم،**[1] ومثلما رأينا سابقا هو عبارة عن وضعيات تعلّم(1) و(2)، وقديما كانت تعرف عندنا بنص تمرين التّعبير وما جدّ فيه توظيف ما تعلّم المتعلّم من دروس لغويّة أو أدبيّة فيه، وفي نشاط أراه جديدا ومفيدا وخاصة في عصرنا هذا الذي كثرت فيه الأخطاء فصار كلّ متكلّم بها يستعمل ما يحلو له من الأقيسة الخاطئة التي لا شاهد فيها فمثلا يقولون:(شريعة سمحاء) والصّواب سمحة؛ لأنّ مؤنث: (فعل) هو (فعلة).

كما يجمعون سائحا على سوّاح والصّواب سُيّاح؛ لأنّ الفعل يأتي ساح في الأرض يسيح وليس يسوح قال تعالى:﴿ فسيحوا في الأرض أربعة أشهر ﴾[2] وما يزيدها جمالا ونفعا كون الاستشهاد بكلام الله تعالى

وفي **المقطع السّابع (7) الطّبيعة** يستهل بالكفاءات الختاميّة للمقطع، والتي يرجى منها أنّ ينتج المتعلّم نصّا متّسقا منسجما بلغة سليمة يصف فيه مناظر طبيعيّة خلّابة يمزج فيه بين الوصف والسّرد ويوظف الموارد التّالية: المفعول معه الحال أنواع الحال، ما يفيد التّوكيد والتّعليل، الأسلوب الإنشائي و أنواعه.

ودرس القواعد الأوّل المبرمج في هذا المقطع كان **المفعول معه؛** وتدخل في سلسلة المنصوبات التي مرّت بنا وأوّل مثال يُعتمد عليه كان في أول نص القراءة المشروحة: **في الغابة**[3].

وهو" فسرتُ والغابةَ وكان للهواء عطرٌ خفيفٌ من رائحةِ الأوراقِ والأزهارِ"؛ يلاحظ المتعلّم أنّ المفعول معه اسم منصوب يأتي بعد واو بمعنى (مع) تسمّى واو المعية؛ ليدلّ على ما حصل للفعل بمصاحبته.

---

(1) الكتاب المقرّر، ص 122.

(2) ﴿ فَسِيحُوا فِي الْأَرْضِ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَاعْلَمُوا أَنَّكُمْ غَيْرُ مُعْجِزِي اللَّهِ وَأَنَّ اللَّهَ مُخْزِي الْكَافِرِينَ ﴾ التّوبة آية2..

(3) الكتاب المقرّر، ص 133.

ما شدّ انتباهي في درس المفعول معه هو وضع تمارين مثل تمارين البيت والتي طلب فيها من المتعلّم تعيين المفعول معه، وهو نصّ لمصطفى صادق الرافعي مُتصرّف فيه، حيث أنّ المتعلّم كانت تعطى له تمارين: تركيب وإعراب، وملأ فراغ في وضعيات منفردة لا تخدم درس القواعد كثيرا حيث لو أكثرنا من مثل هذه التّمارين لكانت نتائج التعلّم جدّ مشرّفة كذلك تخصيص تمرين في الإعراب دائما عقب كلّ درس ووضع شواهد نحويّة من القران الكريم شاهده قوله تعالى: ﴿ فأجمِعوا أمرَكم وشُركاءَكم ﴾[1]

الإتيان بجمل و تعابير مألوفة حتّى لا يكون بين المتعلّم و لغته وحشية؛ مثل كيف أنت و البرد وليعرف أنّ هذه اللّغة سهلة مطواعة لمن أراد استعمالها، و كذلك من المحامد التي تذكر للكتاب؛ كونه لم يغفل العودة إلى التّراث الشّعري الموزون؛ و مثاله:

فكونُوا أنتم وبني أبيكم مكان الكليتين من الطّحال

وفي نص دراسة النّص بُرمجت قصيدة جميلة للشاعر الكبير ميخائيل نعيمة(الدّيوان) بعنوان: النّهر المتجمّد فيها يتفنّن الشّاعر في نظم الكلمات التي نراها بسيطة قد تصير عنده قصيدة غنّاء، ومنها يتعلّم التلميذ ما يفيد التّوكيد، وفي الدّرس ما قبل الأخير من دروس النّحو المبرمجة لهذه السنة يبرمج **الحال**[2] في حصتين في الحصّة الأولى يتعرّف فيها التّلميذ على تعريف الحال وصاحبه ومن نص القراءة المشروحة " **بين الريف و المدينة** " للكاتب صالح ساسة؛ يستخرج مثال واحد تليه مجموعة من الأسئلة الدقيقة ليصل التّلميذ للاستنتاج أنّ الحال: اسم نكرة تبين هيئة صاحبها عند وقوع الفعل، ويصبح وقوعها جوابا لـ:(كيف) صاحبها يجب أن يكون معرفة تطابق الحال صاحبها في النّوع والعدد؛ أي أنّه خصّص الدّرس الأوّل من الدّرس للحال المفردة.

وهكذا منهج دروس القواعد دائما، وهكذا سيسير معظم الأساتذة على الطّريقة نفسها؛ وهي مثال معروض أو مثالين يكتبان على السّبورة، أسئلة بسيطة للوصول إلى الاستنتاج، تمارين فوريّة فيها توظيف ما تعلّمه التّلميذ، وفيها تركيب للجمل إعراب في الغالب، ثمّ تمرين صل بينهم في بعض المرّات، و في تمارين البيت يجيب التلميذ عن الأسئلة الآتية بأجوبة مناسبة ويضبط أواخرها بالشّكل وهي تمارين نراها مفيدة كونها تصوّب أخطاءه.

(1) يونس، الآية71.

(2) الكتاب المقرّر، ص 135.

وأرى أن تكشف تمارين الإعراب وتزيل ما سيعلق في ذهن التلميذ من متشابهات خاصّة ما بين المنصوبات حينما يعرب الإعراب الصّحيح أو الخاطئ الذي سيصوّب لاحقا، وفي نشاط انتاج المكتوب[1] يتعرّف المتعلّم على ما يفيد التّعليل وفيه يعود التلميذ إلى نصّ الكتاب الإلكتروني الذي تكثر فيه مثل هذه الأدوات نحن في مقطع الطّبيعة، وفي تمرين التّعبير السّيارة من اختراعات هذا العصر؛ تحدّث عن وظائف بعض أجزائها مستعملا ما يفيد التّعليل وكأنّ أدوات ما يفيد التّعليل لا يجدها المتعلّم إلّا في مقطع الاختراعات؛ فمثلا حياة الرّيف والخيمة لماذا صنعت من الشّعر؟ ليخفّ حملها وتقي المطر ولماذا جعل فيها العمود الأوسط طويلا؟ وهكذا وأنا هنا أقصد ربط التلميذ بموضوع المقطع لا غير.

ونُطرق بابَ آخرَ درسٍ نحويٍّ في الكتاب ألا وهو: **أنواع الحال**[2] الذي برمج في حصتين متتاليتين في الحصّة الثّانية يتعرّف المتعلّم فيه إلى أنواع الحال؛ فقد عرف مسبقا الحال المفردة وهي أحد أنواعه كما تجيء جملة (فعلية أو اسمية) تشتمل على رابط يربطها بصاحبها والرّبط قد يكون واو الحال والضّمير معا أو وحده أو واو الحال وحدها هذا هو الاستنتاج، فبعد أن يستخرج الأمثلة من نصّ القراءة المشروحة **(عودة القطيع)** وهي كالآتي:

"ما ألذَّ وقْعَ حوافرِ القطيعِ عائدًا عند الغروبِ "

" في كتفِ الرّاعي سِلْطُهُ وهو مُزَنَّرٌ بالجرابِ "

" شَغَلَنِي الماعزُ الظّريفُ يُداعبُ سائلِيهِ عن الحليبِ واللّبنِ وعَيْنُهُ على رعيّتِهِ ".

وبواسطة أسئلة مركّزة يجيب التلميذ عنها بعد أن عرف الحال، ففي الجملة الأولى هل تشتمل على الحال؟ وإن هي ما نوعها؟ أهي مفردة أم جملة؟ هنا تستوقفني كلمة (جملة) قد يضطرّ الأستاذ إلى شرح ما معنى جملة، ومعنى مفرد والجملة نوعين: اسمية وفعلية ومركّبة وبسيطة؛ أي أنّه سيعود لشرح درس كان مبرمجا أصلا كدرس نحوي وهو أنواع الجملة، وقد تدخلك في متاهة أخرى الجملة البسيطة والمركبة؛ لتصل في الأخير أنّ الجملة قد تجيء حالا، وهذه الحال إمّا جملة اسميةّ أو فعليّة أو شبه جملة، وهذا ما لم يشر إليه في الاستنتاج

(1) الكتاب المقرّر، ص 137.

(2) الكتاب المقرّر، ص 141.

وأعطي على شكل تمرين في مرحلة أوظّف تعلّماتي؛ ولكن لا بأس في أين نذكر المعلومة، فقد يبدأ الفيلم البوليسى المعقّد من آخر لقطة ثم نفهمه في الأخير، ولكن السّؤال الذي ينبغي أن يطرح هل ستكفي السّاعة الوحيدة المبرمجة لدرس النّحو أم لا؟ لأنّ شرح الحال: جملة فعلية واسمية وشبه جملة (جار ومجرور وظرف مكان زمان) قد يستغرق وقتا طويلا، وأنا أرى الحلّ أنّ تخصص ساعة لحل تطبيقات النّحو لوحدها أو ساعتين مع جميع أنشطة اللّغة وإلا فإنّنا سنجد أنفسنا ندور في حلقة مفرغة لا نستوعب ما درسنا، وإذا استوعبنا بعد أيّام ننساه إذا لم يرسّخ بالتّطبيقات.

وأنا في درس الحال قدمت مثالا واحدا، ثمّ و بنفس المثال ركّبت عليه بقيّة أنواع الحال، و مثاله كما ورد في تمارين البيت جاء الأستاذ (يبتسم)، هذا المثال نفسه بذاته هكذا: دخل الأستاذُ مبتسما.

دخل الأستاذ (يبتسم) حال جملة فعليّة.

دخل الأستاذ (وهو يبتسم) حال جملة اسمية.

دخل الأستاذ(بين التلاميذ): شبه جملة ظرف مكان في محل نصب حال، وفي الحال شبه جملة جار ومجرور نظيف جملة نستعين بها مثل: "يُعجبُني القمرُ على صفحةِ الماءِ": شبه جملة جار ومجرور في محل نصب حال، وهكذا كما أشرنا فالأستاذ هو الفنان في اختيار الطّريقة المثلى، والمثال الأوضح، والتّمرين الذي يخدم جوانب الدّرس، وفي تمارين البيت أعجبني اختيار أمثلة الإعراب فقد جاءت بسيطة من لغة التّلميذ، وخاصّة تمرين استخرج الأحوال الموجودة في النّص الآتي: " وفي الطّريق إلى دلهي عاصمة الهند شاهدت القردة تسرح وتمرح بكثرة قافزة من غصن غير عابئة شيئا"[1]

ومالم استوعبه مثال الإعراب جاء الطفل يفرح فمن الأحسن أن نضع مكانها(يبكي، يبتسم).

في الأخير نقول كلمة حق لابدّ من قولها، وهو أنّ الكتاب على العموم يسير في الطّريق الصّحيح إن شاء الله، وأنّ القائمين على استصداره قد تداركوا بعض الأخطاء فأصلحوا جانبا

(1) الكتاب المقرّر، ص141.

مهمّا منها، وقد أضافوا أنشطة منها الحديثة والقديمة نراها مهمّة كذلك، كمشاريع وضعيات الإدماج، ونشاط أصوّب لغتي الجديد، وفي الأخير نرجو أن يكون كتاب السّنة الثّانية والثّالثة والرّابعة متوسط بنفس المنهاج والطّريقة، وأن تختار أمثلة الدّرس من نصوص ذات قيمة لغويّة وأدبيّة وفنيّة وجماليّة تحمل قيّما، وتربّي وتقوّم سلوك أجيال المستقبل.*

*مع العلم أنّ كتاب الرّابعة متوسّط القديم مازال معتمدا.

المبحث الرّابع: تجارب أهل الميدان وتجارب شخصيّة حول سير العمليّة التّعلّميّة

أولا: نصائح تربويّة للأساتذة المبتدئين.

ثانيا: قيمة التّشكيل.

ثالثا: قصّة الرّجل الذي قتلته الفاصلة.

رابعا: تجارب شخصيّة.

خامسا: ملحقات.

أول ما تعلمناه أن نبدأ ببسم الله عند افتتاح كلّ درس؛ لأنّه لا بركة في عمل لم يبدأ ببسم الله.. كما ورد في الحديث النّبوي الشّريف.

ـ قبل الدّرس تعرّف على الطالب وناده باسمه لا بلقبه؛ عملا بالحكمة اللاتينيّة القديمة " قبل أن تعلّم جون اللاتينية اِعرف جون" ..ونحن نقول قبل أن تعلّم محمدا النّحو اِعرف محمدا؛ لأنّ بعد معرفتك باسمه وحالته الاجتماعيّة سيسهّل عليك التّعامل معه، وليجد منك لطفا وليونة وبشاشة تحببه فيك؛ فإذا أحبّك أحبّ مادتك، وإذا أحبّ المادة أصغى إلى شرحك وأطاعك واحترمك وأنجز تمارينه وواجباته كي ينال رضاك... وإذا أنجز عملا قوّمه؛ ولو بعبارة أحسنت عملا.

ـ لا تبدأ الدّرس حتّى يسود الصّمت، فالعمل مع الفوضى يورث في نفوس الطّلبة عدم احترام معلّمهم ... وقد دخلنا كم من مرّة قاعات للتّدريس لإسكات المشاغبين فنتفاجأ بوجود الأستاذ بينهم!

ـ لا تستهلنّ درسا من دروس القواعد مهما كان سهلا؛ فالتّحضير الجيّد يجنّبك الوقوع في المآزق والإحراج أمام طلبتك، وقد سبق وأن قلنا بأنّ التلميذ لا يثق إلا في اثنين الأستاذ والكتاب فهما يملكان سلطة وسلطانا على المتعلّم فلا يجب أن تتزعزع هذه الثّقة بك.

ـ احترم وقت دخولك وخروجك ووقت حصّتك ولا تأخذ من حصص غيرك من الأساتذة حتى يتعلّم الطالب منك الانضباط.

ـ خذ زينتك قبل دخول قاعة الدّرس؛ فلباسك يرفعك قبل جلوسك، ولسانك يرفعك بعد جلوسك.. كما قيل.

ـ اجتهد أن لا يسمع منك المتعلّم إلا ما يدخل عليه السّرور وتجنّب الألفاظ النّابية الجارحة المثبّطة للهمم .. تجنّب ملاحظة ضعيف أو ما شابهها؛ كونها تهدم ولا تبني.

علّم المتعلّم كيف يحترمك لا كيف يخافك؛ فالخوف ناتج عن تسلّط وقهر، أمّا الاحترام فهو دليل المعاملة الحسنة والمستوى الجيّد لأستاذ المادة؛ لأنّ أثر العقاب مؤقّت لا يدوم عكس

الثّواب فإنّه أقوى وأبقى وقد سألت تلميذا كان نجيبا لم علامتك متدنّية في مادة الرياضيات؟ فأجاب من كثرة سماعي كسول وغبي شعرت فعلا أنّي لست أهلا لنيل علامة جيّدة في المادة.

وهنا تحضرني قصّة التّلميذة التي درّسها أستاذ العام الذي مضى ونسي؛ فلمّا أخطأت في إجابتها عن سؤال وجّه لها قال ـ ضاحكا ومستهترا ـ : من الحمار الذي درّسك العام الماضي فسكتت ولم تجبه.. فغضب وأصرّ أن تجيبه باسم الأستاذ والطالبة تصرّ على عدم البوح بذلك فيزيد إصراره لمعرفة الأستاذ ... حتّى فاجأته بأنّه هو من درّسها وأنّها لفرط حيائها واحترامها لأستاذها لم تجبه.*

ـ نظّف السّبورة، ولا تكتب عليها متّسخة أو عليها كتابة سابقة، مع تنظيم حسنٍ وخطٍّ جيّدٍ يحبّب العربية شكلا؛ فالخطّ الجميل يجذب، والخطّ الرديء ينفّر؛ فأحسن خطّ كما قيل المقروء والواضح.

ـ اجعل بينك وبين التّلميذ حاجزا شفّافا حتى يشعر التلميذ أنّه حرا داخل حصّتك فلا يخجل أن يسأل أو أن يجيب أو ينقد أو يضيف في جو يسوده النّظام، ومتى حاول التّمرد وجد ذلك الحاجز الشّفّاف يردعه.

ـ الشّعور بمراقبة الله في السّرّ والعلن، طلاقة الوجه وكظم الغيظ، و الإيثار وغيرها.

---

*هذه الطالبة هي الآن أستاذة لغة عربية مستوى متوسط، وهي من قصّت علينا القصّة في حصّة علم النّفس التّربوي؛ والتي كان موضوعها كيف نتعامل مع تلاميذنا.

ـ وكذلك من الآداب المهنيّة التي يجب أن يتسلّح بها المربي والأستاذ؛ وهي جملة من القواعد الصّارمة يلتزم بها الأستاذ منها: المواظبة على التّحصيل العلمي والمعرفي، وشغل وقته بالحفظ والبحث والتّصنيف وفي عصرنا الحالي يسمى بالتّكوين المستمر.

ربّانيّة المصدر والقصد: وهي قصد وجه الله وإرضائه؛ فالعمليّة التّربويّة ليست مزاجا أو أهواء تمليها العادات والتّقاليد الفاسدة أو الفلسفات البشريّة المتناقضة؛ كما تستمد قيمها من كتاب الله وسنّة نبيّه وآثار صحابته والتّابعين لهم بإحسان.

ـ وممّا تعلمنها أيضا من أفواه شيوخنا أن لا نكلّف طلبتنا ما لا نطيق نحن؛ وخاصّة جانب القواعد النّحويّة حيث نجد الأبواب تتفرّع إلى فصول ومباحث يصعب على الذي وضعها استرجاعها؛ لأنّ قواعد العربيّة ببساطة لاتعدّ ولا تحصى، وما يجب أن يقدّم لأبنائنا الجزء المتيسر المفهوم ولا نجرّهم إلى مسائل نحويّة عرفت خلافا بين النّحاة ونقدّم ما تمّ الاتّفاق حوله، ولا نكلّفهم بواجب أو امتحان حتّى نجيب نحن عليه.. فكم من امتحان من امتحانات شهادة التّعليم المتوسّط إلا ووجدنا نحن المصحّحين ومفتّش المادة في الإجابة عنه اختلافا وعدم اتّفاق حول الإجابة الصّحيحة؛ فكيف ستكون الإجابة من لدن التلميذ؟

ثانيا: قيمة التّشكيل.

ـ الحثّ على التّشكيل في كلّ كتابة وخاصة ما يكتب على السّبورة ، وهناك من يقلّل من شأن التّشكيل فنقول له: ما لفرق بين: باع ، باع /بَاعٌ، بَاعَ ، وسيقول يجب أن تعطى له الكلمات داخل جمل فنقول: شكّل ما يلي:

ـ زعموا مطية الكذب.

ـ قال: إياك واللو فإن اللو...

ـ التّعبير زبدة أنشطة اللّغة العربيّة، وبالتّالي فهو النّشاط الذي يجب أن يفعّل ويُعطَى الأهميّة البالغة؛ كونه النّشاط الذي تظهر فيه قدرات المتعلّم اللّغويّة والأدبيّة.

قصّة الرّجل الذي قتلته الفاصلة.

فكلّ درس يربط بحدث أو بحكاية يكون أرسخ وأكثر جلبا لانتباه المتعلّم وقد جربت هذا مع كثير من الأقسام والمستويات وخير مثال في درس الإملاء: **علامات الوقف** وقصّة الفاصلة التي قتلت بريئا.. تحكى القصّة كتمهيد لدرس علامات الوقف وأهميتها.

يُحكى أنّه في زمن مضى حَكَمَ حاكمٌ ليس بضليع في اللّغة العربيّة، ولا بوضع علامات الوقف فيما يكتب فحكَم على أحدهم بالبراءة، فكتب إلى السّيّاف الذي ينتظر الأحكام المكتوبة لينفذها، فيسمح للبريء بالخروج من القصر سليما معافى، ويقطع رأس المحكوم عليه بالإعدام فقرأ الحُكمَ: (براءة لا تقتله) فأين وضع الحاكم الفاصلة التي قتلت البريء؟ وقد كنت أفتتح بها درس علامات الوقف ليقف المتعلّم على أهميّتها، فاللّغة العربية لغة الوحي، ولغة الجمال والبيان والفن، لغة فيها سحر حتّى في أبسط علاماتها(،) فنعلّم أبناءنا لغتهم مشكّلة حتى لا يَشكُل عليهم شيء.

فالقصّة نسميها ملح الدّرس؛ فجمود الدّرس وجفافه و روتينه من عدم التّنويع في الأمثلة والنّصوص والأسلوب وحتّى في هندسة صوت المدرّس فيجب أن لا يبقى عل ريتم وحد فيملّ المتعلّم ومنهم من ينام أثناء الحصّة المملّة.

ـ جاء في الكتاب المقرّر واجبا هذا نصّه: " فكفاءته الختاميّة أن ينتج المتعلّم نصّا منسّقا منسجما بلغة سليمة يبيّن فيه دور العلم في حياة الإنسان مستشهدا ببعض الاختراعات العلمية، ويوظّف فيه السّرد والوصف المعنوي، وإنّ وأخواتها، المفعول به، الأسلوب العلمي، الأسلوب الخبري أدوات الرّبط، النّقد، وإظهار الرأي الشّخصي."

فإذا وجدت واجبا صعب المنال كلّه فخذ منه ما سهل وتيسّر؛ فأخذ القليل خير من ترك الكثير، فقد تجد في الكتاب واجبات يصعب تحقيقها؛ وكمثال، نشرح به المراد نأخذ نص هذا الواجب من كتاب السّنة الأولى متوسّط الجديد المقطع الثالث.

الحقّ يقال وهو أن تحقّق هذه الكفاءات دفعة واحدة صَعبُ التَّحقّق، ولكن كما يقال أخذ القليل خير من ترك الكثير، وأنا أرى بحكم التّجربة أنّ التّدرب على حلّ الوضعيّة الإدماجيّة

1-2-3-4 نتناول في الأوّل دروسا في النّحو، وفي الثّانية دروسا في البلاغة، أو يتدرّب الطّالب فيها على نمط من أنماط التّعبير (السّرد- الوصف – الحوار – الإخبار) أو التركيز على فقرات صغيرة تخدم نشاطا ما؛ مثلا التّركيز على أدوات الرّبط مع استخدام الأسلوب العلمي وفي الأخير وبعد عدّة محاولات يتمّ تصويبها والسّهر على تثمينها، والحثّ على كتابتها بخطّ اليد حتّى نتجنب لعبة (نسخ ولصق) والأستاذ يصحّح لمن؟ ربّما يقول البعض أنّه تدريب للمتعلّم على العمل الجماعي في إعداد بحوثه أو الولوج إلى عالم الأنترنيت ليستخرج ضالته فإذا كان كذلك فلنعوّد تلاميذنا إلقاء البحث دون الاعتماد على الأوراق المطبوعة إلكترونيّا، ولنعلّمه الاعتماد على نفسه وقدراته الكامنة.

رابعا: تجارب شخصيّة.

ولقد تمّ تجربة هذا معنا كطلاب، ففي البداية لاقت الأفواج الأوائل صعوبة في العرض، ثم ما فتئت تزول مع مرور الوقت، وتعاقب العُروض، ولقد كانت تجربة جريئة من أستاذنا* حين تفطّن للخطر القادم من عالم الأنترنيت، فهو سلاح ذو حدين علينا استغلاله بحكمة ووعي، وقد جرّبت هذا مع تلاميذي حين كنّا نُدرّس في الطّور المتوسط، وقد كلّفت التّلاميذ بكتابة **تقرير**، وكانت المواضيع مختلفة: تقرير إلى رئيس البلديّة وأخرى إلى دار العدالة وأخرى إلى مؤسسة توزيع الكهرباء والغاز، وفجأة ظهرت فكرة مراسلة مدير المتوسطة، وكتابة تقرير له نخبره فيه عن حالة القسم الذي ندرّس فيه؛ فقد كان قسم يشبه كلّ شيء إلّا قاعة الدّرس؛ فهو غير مُعَدٌّ كقاعة للتّدريس أصلا؛ إنارة ضعيفة سبورة مهترئة وغير صالحة للكتابة، زجاج النّوافذ مكسّر والشّتاء كان على الأبواب والمراوح صيفا لا تشتغل، والسّبورة عالية وبدون مصطبة، وهكذا كان حال هذه الحجرة.

---

*كانت التّجربة لأستاذ درسنا عنده سابقا اعتمد طريقة إلقاء البحوث دون الاعتماد على البحث المكتوب أي ارتجاليا، وكانت تجربة ناجحة لاقت تذمّرا في البداية، واستحسانا في الأخير بعد ما تعلّم الطالب الاعتماد على قدراته الذاتيّة.

فكلّفت المجموعات بكتابة التّقرير طارئ حول أوضاع قسم السّنة الثانية متوسط، وفعلا تمّت كتابة التّقرير، وتم استلامه في ظَرفٍ من طرف المدير، و بعد أن قرأه أمر القائم على التّصليح(العامل متعدّد الخدمات) بمباشرة الإصلاحات والقضاء نهائيا على مشاكل القسم، وقد زار القسم هو بنفسه ليقف على حقيقة الأمر؛ ليشكر أعضاء المجموعة التي أعدّت التّقرير على جودة الإعداد وسلامة اللّغة،*وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على أنّه يجب الاستفادة من تجاربنا وأن لا نقلّل من شأنها وأن نتبادل الخبرات، والعلم ما نفع؛ فإذا كان موضوع التّعبير يعالج مشكلة فعلا يعيشها المتعلّم فسيبدع في كتابته؛ وهذا ما أصبح معمول به في المنظومات النّاجحة عالميّا بأن صار التّلميذ يتعلّم بطريقة:(المشكلة وحلّها)، وسأرفق بحثي هذا بصورة للتّقرير تكون خير شاهد على التّجربة.*

ـ ومن خلال تجارب في الميدان التّعليمي رأينا أنّ كثيرا من المعارف والمعلومات قد لا تجد من يلقنّها أو يعلمنا إيّاها؛ إلاّ إذا وقفت أنت عليها ومارستها بنفسك.

ومثال ذلك إذا ذهبت زائرا مدينة للمرّة الأولى فإنّ إدراك الشّخص وذاكرته تسجّل كلّ ما تلتقطه العين، ثم يُسجَّل في الذهن بعض معالم تلك المدينة، ومنها مثلا متحف المدينة؛ فإنّك ترسم وتقيد له معالم في الطّريق توصلك إليه في الزيارة الثانية، وقد يسهل عليك في أوّل الأمر الوصول إليه؛ لأنّك ستعيد ترتيب تلك المعالم التي مازالت مرتسمه في مخزون المدركات من جانب، أومن طريق واحد فقط؛ فإذا جئته في نفس اليوم من طريق آخر تغيّرت تلك المعالم في ذهنك وبالتّالي لن تصل إلى هدفك، وهو إيجاد المتحف إلاّ بصعوبة وبعد السّؤال عليه مرارا.

---

*المجموعة التي كتبت التّقرير هنّ الآن يتابعن دراستهن في تخصّصات أقلّ ما يقال عنها أنّها لا تتاح لجميع الطّلبة المتحصلين على شهادة البكالوريا.

*صورة للتّقرير: الملحق رقم01.

هكذا الحال في أي درس يقدّم، وخاصّة في درس النّحو؛ إذ يبدو للوهلة الأولى أنّه مفهوم وقاعدته سهلة التّطبيق، وما أن يجئ نص التّمرين حتّى تجد نفسك في متاهة يصعب الخروج منها هذا والحال والموقف لم يمر عليه فترة من الزمن طويلة، فكيف والحال إذا مرّت عليه فترة طويلة؟ فهل يا ترى سيهتدي الطالب إلى الحلّ في اليوم الأول من عرض الدّرس ثم كيف الحال بعد مرور فترة طويلة على عرضه؟

إذا فالتّمرين هو الذي يكشف لك المزيد من الطّرق المؤدية إلى الهدف، ويرسّخ المفهوم من الدّرس ويوضح الغامض منه، كذلك الحال بالنّسبة لمثال إيجاد المتحف، فلو دخلته من طريق واحدة وأردت دخوله من طريق آخر ضيعت الهدف وهدرت الوقت.

فكيف السّبيل إلى ترسيخ المعلومة؟

وبناء على ما سبق ذكره تكوّنت لدى المتعلّم ما بات يعرف بنمطيّة الامتحان، فصار التّلميذ يهمل مراجعة قواعد لغته؛ لأنّه يدرك مسبقا أنّ في موضوع الامتحان سيخصّص لها نقطتين أو ثلاث على الأكثر، سيجيب هو في أسئلة الفهم والتي رصد لها ثمان نقاط إلى اثني عشرة نقطة؛ وبالتالي سيتحصّل على معدل لا بأس به، لا يعكس مستواه الحقيقي، دون الحاجة إلى مراجعة القواعد التي يراها صعبة ومتعبة للذهن.

فنحن لا نرى عيبا في اعتماد التّدريس بواسطة الكفاءات أو المقاربة النّصيّة أو بيداغوجية المشروع؛ ففي ظاهره يحمل مشروعا نظريا ضخما؛ لكن عند تطبيقه قد يصطدم بواقع يهدم أركان هذه المشاريع.

وقد أشرت إلى ذلك في عرض موضوع لاختبار يبيّن صحّة ما ذهبنا إليه. وكإضافة إلى ما سبق ذكره حول أهميّة اختيار موضوع الاختبار، وتنويع الأسئلة بحيث تشمل أغلب الدّروس المقدّمة حتى نخرج من رتابة ونمطيّة الامتحان التي تبعث في نفس المتعلّم الملل من تكرار، وهذا حسب رأينا كأنّنا نشرب و متعلّمينا من ماء راكد؛ فالماء الرّاكد بمرور الزّمن سيتعفّن وقد لا يصبح صالحا للشّرب إلا إذا فتحنا عليه روافد تجريه وتبعث فيه الحياة من جديد فكذلك الحال بالنسبة إلى الأستاذ الذي لا يجدّد معلوماته ولا يحاول أن يبحث فيها فهو يجترّ نفس المعلومات ويعيدها بنفس النّمط ويقدّمها للتلاميذ كذلك بنفس الطّريقة فيتسرّب مع ذلك الملل ثمّ الفشل.

ولعلّ نموذج الاختبار الذي سأعرضه والذي قصد به واضعه الإيجاز بدل الإطالة، ولكن نقول لهؤلاء نحن نريد موضوعات امتحان ليس فيها تطويل ممل ولا إيجاز مخل، ولنقرأ معا

هذا الموضع التّالي حتّى نقف على حقيقة أنّ كلّ أستاذ يحضّر اختباره كما يحلو له دون مراعاة لشروط وضع الاختبار.*

وإليكم كيفية بناء اختبار مع سلّم التّنقيط لكلّ مرحلة، وهي ترتكز على ما يلي*:

1ـ الانطلاق من نص نثري أو شعري مناسب لمستولى التلميذ المترشّح، يتراوح عدد كلماته من 100و140كلمة ـ إن كان نثرا ـ ومن 7إلى 10أبيات إن كان النّص شعرا، مع الحرص على شّكل الكلمات غير المألوفة، وأسماء الأعلام، وذكر مؤلف النّص ومرجعه.

2ـ يذيّل النّص بأسئلة ذات طابع إدماجي تتناول ما يلي:

أ) البناء الفكري: ويتضمّن أسئلة مصوغة صوغا دقيقا يتراوح عددها من (3،5) على أن تكون متدرّجة الصّعوبة وذات علاقة بالكفاءة القاعديّة المرتبطة بنشاط قراءة ودراسة النّص.

ب) البناء اللّغوي: ويتضمّن ثلاثة أسئلة تتناول ظواهر لغويّة من منهاج السّنة الرابعة متوسط.

ج) البناء الفني: ويتضمّن سؤالا أو سؤالين حول المعطيات أو الظواهر الفنيّة التي تتوافر في النّص.

الوضعيّة الإدماجيّة:

بناء وضعيّة إدماجيّة تظهر من خلالها الكفاءة الختاميّة لتمكين المترشّح من إدماج مكتسباته وموارده المعرفيّة والفعليّة والسّلوكيّة.

تتبع الوضعيّة بتعليمة قد تتضمّن الآتي:

ـ تحديد حجم المنتَج(أسطر أو كلمات).

ـ توظيف بعض الموارد.

ـ تحديد نمط المنتَج أو نوعه.*

---

* الملحق قم02.

* مأخوذ من تقرير حول فترة التّكوين المستمر من: 23-01-1999م إلى28-01-1999م، المعهد التّكنلوجي للتربية بالأغواط، إعداد وتقديم أساتذة اللغة العربية (الأغواط، الجلفة ، غرداية).

هذا ما يجب أن يكون عليه موضوع الامتحان الفصلي أو امتحان شهادة التّعليم المتوسط شكلا ومضمونا؛ ولكن ما يلاحظ على امتحانات الفصول الثلاثة وفي كلّ سنة من سنوات المتوسّط أنّها لا تلتزم بالتّوصيات والمقترحات ولا يوجد تنسيق بين أساتذة المادة الواحدة.

نقدّم هذه الملاحظات كتعليق على الملحق رقم02 وعلى موضوع الاختبار.

فالملاحظات كثيرة نقتصر على أهمها:

ـ نص تمرين التّعبير يكاد يكون بحجم نص موضوع الاختبار.

ـ النّص معنون ويطلب مرة ثانية وضع عنوان للنّص.

ـ سؤال الفهم الأول يأخذ 2.5ن؛ أي ما يعادل حصّة القواعد من النّقاط.

ـ قصر النّص لا يترك مجالا للمتعلّم بإثراء لغته ويزيد من ثقافته، ويحسّن من أسلوبه.

وأنا أقترح أن يعدّ الموضوع من طرف كافة أساتذة المادة وأن لا تقسّم المهام كل أستاذ يكلّف بمستوى معيّن أو بمادة اللّغة العربيّة أو التّربية الإسلاميّة.

وأن يوضع سلّم التّنقيط بجانب كلّ سؤال، وأن يخضع الموضوع لتصحيح جماعي من طرف أساتذة المادة.

وقد كنّا ندرس كأساتذة متربصين عند أستاذ في النّحو والصّرف وكانت مواضيع امتحانه من نوع السّهل الممتنع، وقد كانت تغطي جانبا كبيرا من الدّروس وكانت متنوّعة بين التّشكيل وتركيب جمل وإعراب وتصريف وتصويب خطأ، كم لم يهمل جانب الخط والتنظيم مع الشّكل الكامل وهذا ما أهملناه ظنّا منّا أنّه غير ضروري فرصد له نقطتين من عشرين، ستجدون نموذج من امتحاناته وأنا أقترحها كتطبيقات أو فروض.*

وقد رأيت أن أنقل لكم صورة لمعايير التّقويم، وقبلها وضعيّة من وضعيات التّعلّم والتي تعكس حقيقة التّوجّه الجديد الذي يجسّد كلّا من العمل بطريقة الوضعيات والمقاربة بالكفاءات، وهذا في رأينا شيء جميل؛ لكن هل حقيقة تستغل هذه المجهودات في الواقع؟ بحكم تجربتنا في ميدان التّعليم نقول إنّ أغلب أساتذة المادة لا يطبقونها. لماذا؟ والجواب كون أنشطة اللّغة العربيّة كثيرة، ومن بينها حصّة القواعد بما فيها قواعد النّحو والصّرف والإملاء والبناء الفني القراءة المشروحة ودراسة النّص إلى جانب نشاطي التّعبير الشفهي والكتابي؛ أضف إلى ذلك كونها العمل بالمعايير يأخذ وقتا أطول وتحقيقه عمليا شبه مستحيل.

---

*تجدون الوثيقة في قسم الملاحق الملحق رقم03.

في الظروف الحالية التي يشتغل في خضمّها الأستاذ.*

كثيرة هي الأحكام النّحويّة والمسائل التي يجب إعادة النّظر في صياغة تعاريفها الغامضة والمبهمة، وكأمثلة ممّا يقدّم للمتعلّم نستعين به لإبراز ما فيها من غموض، وقد يمرّ عليها أساتذة اللّغة العربيّة مرور الكرام وهي من الأهميّة بمكان.

في قَضيّة الملحق بالمثنى مثلا: (كلا وكلتا) ألحقتا بالمثنى كونهما ليس لهما مفرد وكذلك اثنان واثنتان؛ ولكن في الملحق بجمع المذكّر السّالم لا يصلح هذا التّبرير؛ فمثلا أهلون مفردها أهل وأرضون، بنون سنون.. فما سبب إلحاقها بجمع المذكر السّالم ولم تسم جمع مذكر سالم؟ فلو قلنا أنّ مفرده يختلف عن جمعه من غير إضافة واو نون نقول صحيح قد يصلح مع الكلمات المذكورة ولكنّه غير صالح مع كلمة وابلون فمفردها وابل؟

كذلك في الممنوع من الصّرف فيه غموض من ناحية أسباب المنع فقد نجد كلمات تمنع تارة وتصرّف مرة أخرى كمصر... وأسباب المنع ليست مقنعة لكثير من المتعلّمين، وكذلك عند الأستاذ الذي قد يكرّر ما قالته كتب الأوائل فقط دون أن يبحث في سبب آخر للمنع فالعرب نطقت هكذا هذه الأسماء والنّحاة أوجدوا لها تعليلات قد تكون صحيحة وقد تكون خاطئة كما قال الخليل في كلامه عن العلل وجوابه عن صاحب السّؤال. هل العلل من كلام العرب أم اجتهاد النّحاة؟

وأنا أدرّس في موضوع المفعول المطلق والذي قد تنوب عنه الصّفة، وقد يحذف هو وظرف الزمان إذا ما بقي دليل من سياق الكلام يدلّ على المحذوف؛ ومثال ذلك قولك: نِمْتُ كثيرا. فهل (كثيرا) هي نائب مفعول مطلق أم نائب ظرف زمان؛ لأنّه باستطاعتنا أن نقول نمت نوما كثيرا. أو نمت زمنا كثيرا فلا شيء يدل عليهما عند الحذف ففي هاته الحالة لا ينبغي الحذف عند وقوع اللّبس... والله أعلم.

---

* الملحق رقم04.

وفي مثال آخر يخصّ موضوع المفعول لأجله؛ يقول المولى عزّ وجلّ: ﴿ والخيل والبغال والحمير لتركبوها وزينة ويخلق ما لا تعلمون﴾[1]

من المعروف في علم النّحو أنّ للمفعول لأجله محدّدات وشروط حدّداها النّحاة بما يلي: المصدر، مشاركة الفعل في الوقت والفاعل؛ فإن تخلّف واحدمن هذه الشّروط لا نكون بصدد المفعول لأجله ويكون الاسم بعد حرف التّعليل مجرورا وكمثال عدم مجيئه مفعولا لأجله نأخذ فمثال: ﴿ والأرض وضعها للأنام﴾[2] وإن جاءت سببا للفعل فإنّها ليست مصدرا.

وكمثال لعدم اتّحاد الفعل وسببه في الوقت نأخذ ما يلي: جئتك وقد دعوتني للزيارة: الدّعوة سبقت المجيء فتخلّف شرط اتّحاد الفعل والفاعل في الوقت. فماذا نقول في كلمة زينة أليست مصدرا؟ ألا تدلّ على سبب الخلق؟ فهذا الغموض مرجعه اتّباع القاعدة وشروطها لا المعنى وما يقتضيه سياق الكلام؛ لذا يجب إعادة النّظر في كثير من مسائل النّحو وتيسيرها، وهذا يدخل في تيسير التّقعيد وليس القاعدة كما ذكرنا؛ لأنّ القاعدة من كلام العرب والتّقعيد من صنع النّحاة.

وأنا أقلّب صفحات الكتب النّحويّة واللّغويّة وبالضّبط في موضوعين مختلفين؛ الموضوع الأوّل يتعلّق بمقياس فقه اللّغة(الاشتقاق: أدرّسه لسنوات الأولى أساتذة متوسط وثانوي) والموضوع الثّاني يتعلّق بمقياس النّحو والصّرف لمعلّمي الطّور الأول وموضوعه: علامات الاسم والفعل والحرف، قلت وقعت عيني على ملاحظة أراها جدّ هامة في قضيتين جدليتين؛ الأولى قضيّة الأصل في (الاشتقاق) الفعل أم المصدر؛ فوجدت في كتاب الإنصاف في مسائل الخلاف لابن الأنباري؛ وفي المسألة الرّابعة عشر المتعلّقة بالقول في (نعم وبئس) أفعلان أم اسمان[3]؟ فقد ذهب الكوفيون على أنّ (نعم، وبئس) اسمان مبتدآن، وذهب البصريون على أنّهما فعلان ماضيان لا يتصرفان، وإليه ذهب عليّ بن حمزة الكسائي من الكوفيين.[4]

---

(1) سورة النّحل آية08

(2) الرحمن، آية8.

(3) ينظر شرح الأشموني 29/2، وشرح التصريح 94/2, وأوضح المسالك 23/1.

(4) ينظر شرح الأشموني 29/2، وشرح التّصريح94/2.

أمّا الكوفيون[1]فاحتجوا بأن قالوا: الدليل على أنّهما اسمان مبتدآن دخول حرف الخفض عليهما، فإنّه قد جاء عن العرب أنّها تقول: " ما زيدٌ بنعمَ الرّجلُ[2] ، وقال حسّان بن ثابت ـ رضي الله عنه ـ :

ألستُ بِنِعْمَ الجارُ يؤلِفُ بينَهُ أخَا قلّةٍ أوْ مُعدِمَ المال مُصرِمَا[3]

وحكي عن بعض فصحاء العرب قوله: نِعْمَ السّيْرُ على بئس العَيرُ[4]، ودليل آخر قول العرب " يا نعم المولى ونعم النّصيرُ"، فنداؤهم "نعم" وهناك أدّلة أخرى لم نذكرها ؛لأنّ المهمّ إقرارهم بأنّها أسماء. وأمّا البصريون فاحتجوا بأن قالوا أنّهما فعلان لاتصال الضمير المرفوع بهما في قول العرب: "نعما رجلين، ونِعْمُوا رجالا "وحكى ذلك الكسائي ، وقد رفعا مع ذلك المضمر في نحو:" نِعْم الرّجلُ"، وبئس الغلامُ"[5] فدلا على أنّهما فعلان... وأدلتهم على ذلك كثيرة أيضا، إلى هنا القضيّة معروفة ، ولكن في المسألة رقم 29 وموضوعها أيّهما مشتق من صاحبه الفعل أم المصدر؟ فذهب الكوفيون إلى أنّ الفعل أصل والمصدر فرع ، والذي يؤيد ذلك أننا نجد أفعالا ولا مصادر لها، خصوصا على أصلكم، وهي: نعم وبئس وعسى[6]، وليس وفعل التعجب وحبّذا ، لفلو لم يكن المصدر فرعا لا أصلا لما خلا عن هذه الأفعال؛ لاستحالة وجود الفرع من غير أصل.

فأوّل ملاحظة وقع عليها نظري قولهم وإقرارهم: بأنّ (نعم وبئس) اسمان في المسألة الأولى، وأنّهما فعلان في المسألة الثانية لا مصادر لهما، فهم يريدون إبطال حجّة البصريين بأنّ المصدر أصل الاشتقاق، فنسوا أنّهم وقعوا في تناقض صريح دلّ عليه مقارنة الأدلة بعضها ببعض. وهذا يثبت قوّة حجج البصريين وضعف حجج الكوفيين، وهذه الملاحظة لم أقف على موضع لها فيما قرأت؛ حتى في كتاب الإنصاف في مسائل الخلاف.

---

(1) ينظر ابن يعيش 127/7، ومعاني القرآن للفراء268/1، وقطر الندى27، وابن عقيل 122.

(2) ينظر: شرح الأشموني 29/2، وشرح التصريح94/2.

(3) وهو في الديوان 128، وابن يعيش 127/7، والخزانة 106/4.

(4) ينظر: قطر الندى 28، وشرح الأشموني 29/2، وأسرار العربية70.

(5) ينظر: الأشموني 36/2، وقطر الندى 28. وشرح الأشموني 35/2.

(6) ابن يعيش 702/7.

والحقيقة التي لمسناها منذ أن عرفنا علم الفلسفة أنّه كلّما توصلت إلى جواب حمل ذلك الجواب بين طياته سؤالا آخر، وهكذا دواليك ما سنراه يحدث لتلك النّظريات اللّسانيّة الحديثة ؛ فكلما قامت نظريّة إلا وقامت على أنقاض نظريّة أخرى فمتى نتوصّل إلى حقيقة ليس بعدها سؤال؟

ونحن نرى أنّ العلوم ـ وإن انفصلت عن بعضها ـ فهي تتضافر للمساهمة في الوصول إلى الحقيقة بفهم المعنى الذي من أجله نشأ هذ الخلاف في فهم أمور الدين والدنيا، وإنّ نظرية كنظريّة تشومسكي قد سلكت مراحل عديدة وعبر اعتمادها علوما عدّة ـ كما رأينا ـ قد كتبت لنفسها النّجاح ولو إلى حين .. فلماذا لا نحاول دراسة لغتنا بلغتنا، فنحوها ارتبط بالنّص القرآني وفهمه، والحديثَ النّبوي باعتبارهما مصدري تشريع يحتّمان علينا العودة إلى علوم نشأت لخدمتهما كعلم النّحو والصّرف.

الملحق رقم01

تقرير عن حالة قسم السنة 1

بناءً على ما آل إليه حال قسمنا س1 ونيابة عن كافة زملائي سأعرض حالة قسمنا المزرية والتي حالت دون السير الحسن للدراسة.

فقد تكسر زجاج النوافذ المطلة على الشارع مما سمح بدخول ضوضاء الشارع و برد الشتاء على الأبواب، وكان لانعكاس ضوء الشمس على السبورة تأثير سلبي على الرؤية الجيدة، أضف إلى ذلك عدم وجود مسطبة تسمح بوصول كتابتنا لأعلى السبورة، كما أنه لا توجد إنارة ولا مراوح تشتغل صيفا.

لذلك نلتمس منكم الحضور لتقفوا على وضع القاعة وترو بأم أعينكم حالها كي تعطوا أوامر لمباشرة الإصلاحات ما أمكن، أعانكم الله وجعلكم في خدمة العلم وأهله.

حرر في 15 ديسمبر يوم الخميس 2005م

الإمضاء =

تقرير عن حالة قسم السنة 1

بناءً على ما آل إليه حال قسمنا س1 ونيابة عن كافة زملائي سأعرض حالة قسمنا المزرية والتي حالت دون السير الحسن للدراسة :-

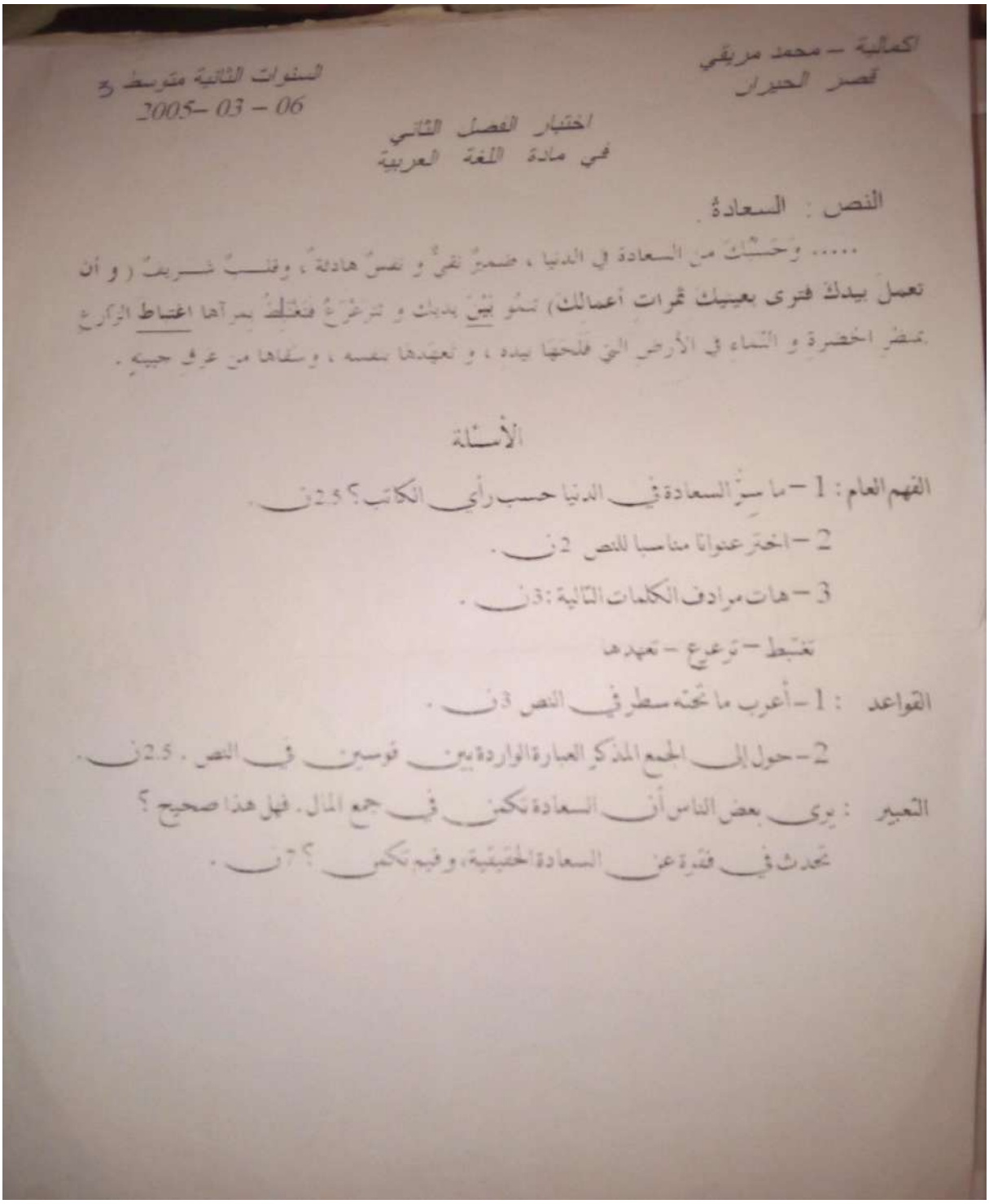
فقد تكثر زجاج النوافذ المطلة على الشارع مما سمح بدخول ضوضاء الشارع و برد الشتاء على الأبواب ، وكان لانعكاس ضوء الشمس على السبورة تأثير سلبي على الرؤية الجيدة ، أضف إلى ذلك عدم وجود مسطبة تسمح بوصول كتابتنا لأعلى السبورة ، كما أنه لا توجد إنارة ولا مراوح تشتغل صيفا .

لذلك نلتمس منكم الحضور لتقفوا على وضع القاعة وتروا بأم أعينكم حالها كي تعطوا أوامر لمبادرة الإصلاحات ما أمكن ، أعانكم الله وجعلكم في خدمة العلم وأهله .

حرر في 15 ديسمبر يوم الخميس 2005

الإمضاء =

الملحق رقم 02.



اكمالية – محمد مريقي
قصر الحيران

السنوات الثانية متوسط 3
2005- 03 – 06

اختبار الفصل الثاني
في مادة اللغة العربية

النص : السعادة

..... وَحَسْبُكَ من السعادة في الدنيا ، ضميرٌ نقيٌ و نفسٌ هادئة ، وقلبٌ شريفٌ (و أن تعمل بيدك فترى بعينيك ثمرات أعمالك) تسْمُو بَيْنَ يديك و تترعْرَعُ فتغتبطُ بمرآها اغتباط الزارع بمنظر الخضرة و النماء في الأرض التي فلحها بيده ، و تعهدها بنفسه ، وسقاها من عرق جبينه .

الأسئلة

الفهم العام : 1 – ما سرّ السعادة في الدنيا حسب رأي الكاتب؟ 2.5ن .

2 – اختر عنوانا مناسبا للنص 2ن .

3 – هات مرادف الكلمات التالية :3ن .

تغتبط – ترعرع – تعهدها

القواعد : 1 – أعرب ما تحته سطر في النص 3ن .

2 – حول إلى الجمع المذكر العبارة الواردة بين قوسين في النص . 2.5ن .

التعبير : يرى بعض الناس أن السعادة تكمن في جمع المال. فهل هذا صحيح ؟
تحدث في فقرة عن السعادة الحقيقية، وفيم تكمن ؟ 7ن .

الملحق رقم03.

معهد التربية
- بالأغواط -

أساتذة الأدب
السنة - 3 -

- الإختبار الثاني في القواعد العربية - 96 - 97

- 0 -

1 - **شكل** : عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال : سمعت رسول الله صلّى الله عليه وسلّم يقول : « إن من أبر البر أن يصل الرجل أهل ود أبيه بعد أن يولي . » رواه مسلم

من 03

2 - **تركيب جمل** :

جملة في أسلوب المدح في الماضي — من 02

جملة في أسلوب التعجّب في المستقبل — من 02

جملة تكون في محل جرّ بالإضافة — من 02

3 - **إعراب ما تحته خط** :

و إِيَّاكَ وَ الْمَيْتَاتِ لاَ تَقْرَبَنَّهَا وَلاَ تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ وَ اللهَ فَاعْبُدَا — من 03

4 - **تصريف** : " لا تَقُولَنْ إلاَّ خَيْرًا " مع باقي ضمائر المخاطب — من 04

5 - **خطأ أم صواب** : وَ اللهِ لاَ أَعْصِي لَهُ أَمْرًا بَعْدَ الْيَوْمِ — من 02

6 - **الخطّ و التنظيم** : — من 02

م - الإجابة بالشكل الكامل . — المجمـــوع 20

الوقت ساعتان (2)

الملحق رقم04.

وضعيّة تعلّم الإدماج (2)

أ- الإنتاج:

بمناسبة عيد الأضحى المبارك، كنت مع أبيك في السّوقِ، وعِشْتَ مَعَهُ ظاهرة غَلاَء الكباش، وكلّ مستلزمات هذه المناسبة السّعيدة.

أكتب موضوعًا تتحدّث فيه عن هذه الظّاهرة، موظّفًا الوصف والسّرد والمفعول لأجله محترمًا علامات الوقف».

ب- التّقويم:

1- ابْنِ شبكة لتقويمِ إنتاجك.

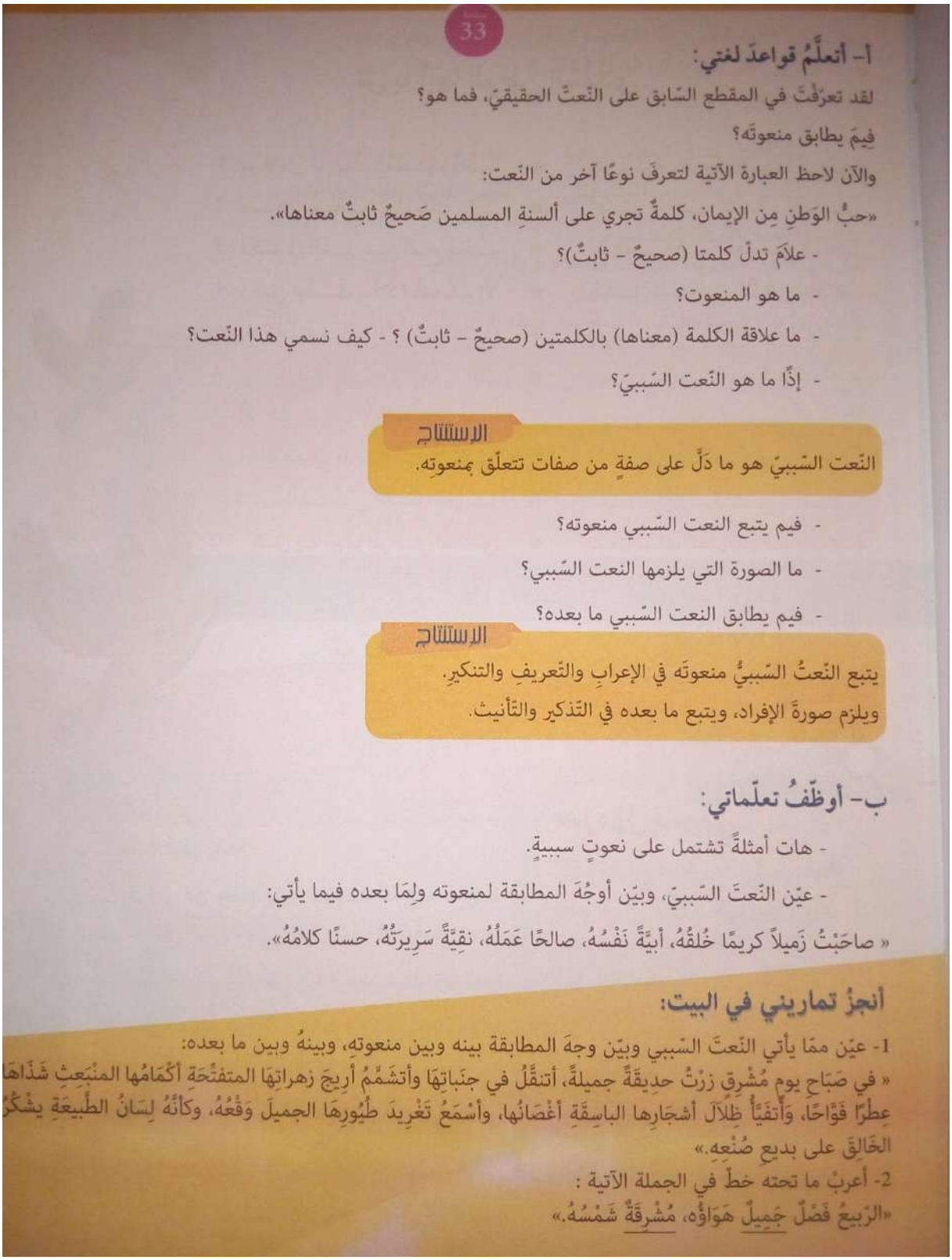
المعايير	المؤشّرات	التّحكّم	
		نعم	لا
الوجاهة	- توظيف الوصف. - توظيف الإخبار. - توظيف المفعول لأجله. - احترام علامات الوقف.		
سلامة اللّغة	- احترام قواعد النّحو والصّرف والإملاء.		
الانسجام	- تسلسل الأفكار. - تلاؤمها مع الموضوع.		
الإتقان	- حسن العرض. - مقروئيّة الكتابة.		

2- أسقط إنتاجك على المعايير والمؤشّرات.

3- عيّن مواضِع التحكّم وعدم التّحكّم.

4- أصدر حكمَك.

صورة توضّح كيفيّة عرض درس في النّحو(الكتاب الجديد).



33

أ- أتعلَّمُ قواعدَ لغتي:

لقد تعرّفْتَ في المقطع السّابق على النّعتَ الحقيقيّ، فما هو؟

فِيمَ يطابق منعوتَه؟

والآن لاحظ العبارة الآتية لتعرفَ نوعًا آخر من النّعت:

«حبُّ الوَطنِ مِن الإيمان، كلمةٌ تجري على ألسنةِ المسلمين صَحيحٌ ثابتٌ معناها».

- علامَ تدلّ كلمتا (صحيحٌ - ثابتٌ)؟
- ما هو المنعوت؟
- ما علاقة الكلمة (معناها) بالكلمتين (صحيحٌ - ثابتٌ) ؟ - كيف نسمي هذا النّعت؟
- إذًا ما هو النّعت السّببيّ؟

الاستنتاج

النّعت السّببيّ هو ما دَلَّ على صفةٍ من صفات تتعلّق بمنعوتِه.

- فيم يتبع النعت السّببي منعوته؟
- ما الصورة التي يلزمها النعت السّببي؟
- فيم يطابق النعت السّببي ما بعده؟

الاستنتاج

يتبع النّعتُ السّببيُّ منعوتَه في الإعرابِ والتّعريفِ والتنكيرِ.

ويلزم صورةَ الإفراد، ويتبع ما بعده في التّذكير والتّأنيث.

ب- أوظّفُ تعلّماتي:

- هات أمثلةً تشتمل على نعوتٍ سببيةٍ.
- عيّن النّعتَ السّببيّ، وبيّن أوجُهَ المطابقة لمنعوته ولِمَا بعده فيما يأتي:

« صاحَبْتُ زَميلاً كريمًا خُلقُهُ، أبيَّةً نَفْسُهُ، صالحًا عَمَلُهُ، نقيَّةً سَرِيرَتُهُ، حسنًا كلامُهُ».

أنجزُ تماريني في البيت:

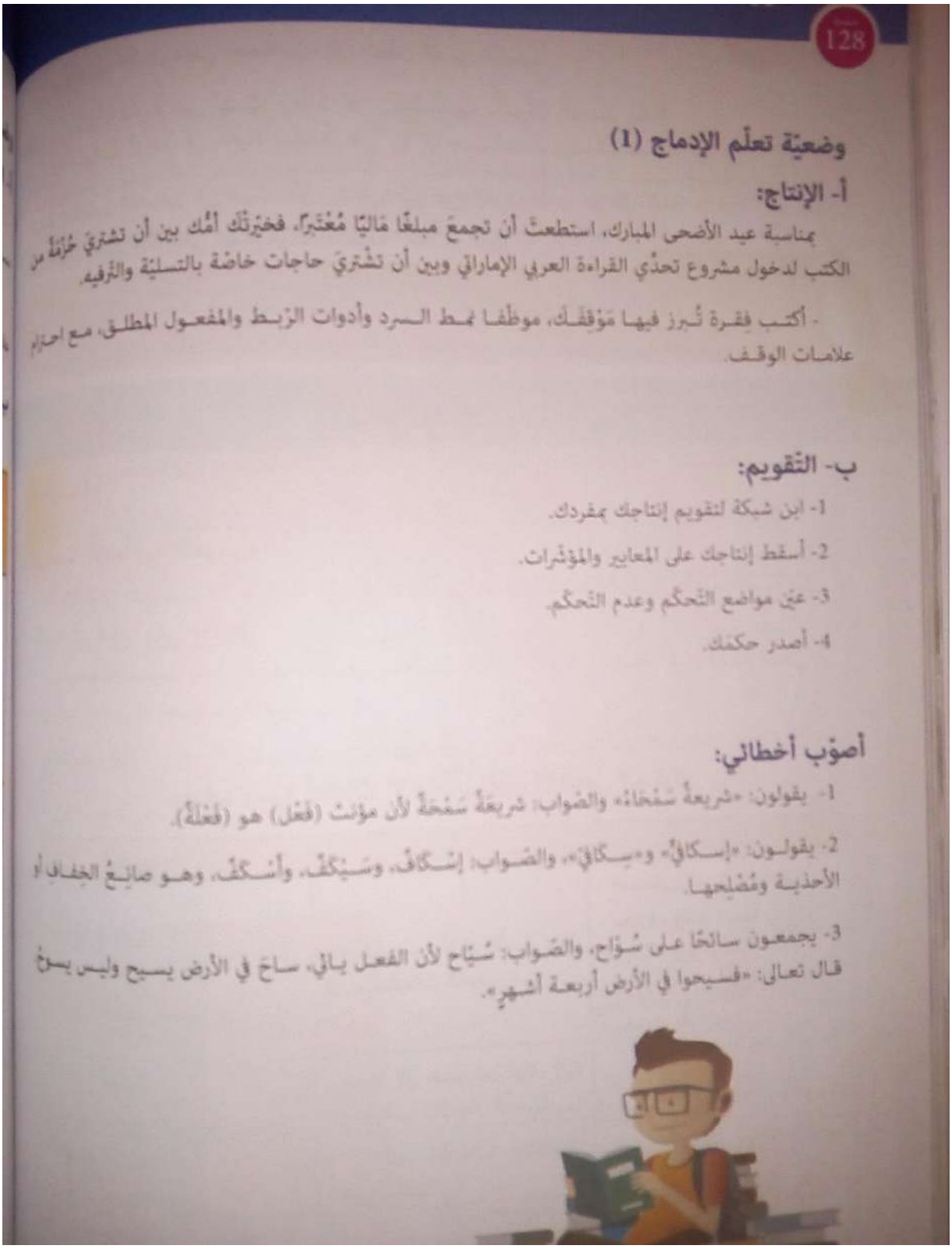
1- عيّن ممّا يأتي النّعتَ السّببي وبيّن وجهَ المطابقة بينه وبين منعوتِه، وبينهُ وبين ما بعده:

« في صَبَاحِ يوم مُشْرِقٍ زرْتُ حدِيقَةً جميلةً، أتنقَّلُ في جنَباتِهَا وأتشَمَّمُ أريجَ زهراتِهَا المتفتِّحَةِ أكْمَامُها المنبَعِثِ شَذَاهَا عِطرًا فَوَّاحًا، وَأَتنفَّأُ ظِلَالَ أشجَارِها الباسِقَةِ أغْصَانُها، وأسْمَعُ تَغْرِيدَ طُيُورِهَا الجميلَ وَقْعُهُ، وكأنَّهُ لِسَانُ الطَّبيعَةِ يشْكُرُ الخَالِقَ على بديعِ صُنْعِهِ.»

2- أعربْ ما تحته خطّ في الجملة الآتية :

«الرّبيعُ فَصْلٌ جَمِيلٌ هَوَاؤُه، مُشْرِقَةٌ شَمْسُهُ.»

وفي الأخير نختم بصورة لنشاط أصوّب لغتي الممتع.



128

وضعيّة تعلّم الإدماج (1)

أ- الإنتاج:

بمناسبة عيد الأضحى المبارك، استطعتَ أن تجمعَ مبلغًا ماليًا مُعتبرًا، فخيّرتْكَ أمُّك بين أن تشتريَ حزمةً من الكتب لدخول مشروع تحدّي القراءة العربي الإماراتي وبين أن تشتريَ حاجات خاصّة بالتسلية والترفيه.

- أكتب فقرة تُبرز فيها مَوقفَك، موظّفا نمط السرد وأدوات الرّبط والمفعول المطلق، مع احترام علامات الوقف.

ب- التقويم:

1- ابن شبكة لتقويم إنتاجك بمفردك.

2- أسقط إنتاجك على المعايير والمؤشرات.

3- عيّن مواضع التحكّم وعدم التحكّم.

4- أصدر حكمك.

أصوّب أخطائي:

1- يقولون: «شريعةٌ سَمْحاءُ» والصّواب: شريعَةٌ سَمْحَةٌ لأن مؤنث (فَعْل) هو (فَعْلَةٌ).

2- يقولون: «إسكافيّ» و«سكافيّ»، والصّواب: إسْكافٌ، وسَيْكَفٌ، وأسْكَفٌ، وهو صانعُ الخِفاف أو الأحذية ومُصْلِحها.

3- يجمعون سائحًا على سُوّاح، والصّواب: سُيّاح لأن الفعل يائي، ساحَ في الأرض يسيح وليس يسوحُ قال تعالى: «فسيحوا في الأرض أربعة أشهر».

نتائج البحث

الخاتمة تتضمّن نتائج البحث والتي تعكس في مجملها بعض الأهداف التي حاولت جاهدا تحقيق ولو الجزء اليسير منها وليس كلّها؛ لأنّ الكلّ يعرف أنّ هذا الموضوع عرف جدلا واسعا في الأوساط العلميّة ومازال لحدّ كتابة هذه السّطور الجدل قائما، ولعلّ بحثي هذا سيساهم في الحدّ من اتّساع الهوّة بين المحافظين والمجدّدين حتى وإن كنت ضدّ هذه التّسمية ؛لأنّ فيها إجحاف في حقّ المحافظين وكأنّهم لم يجدّدوا ولم يبحثوا في الجانب العلمي من النّحو العربي القديم ولعلّ موضوع التّفكير العلمي في النّحو العربي القديم لهو خير دليل على أنّ التّشبّث بالقديم ليس معناه الشّرب من ماء راكد لا تجديد فيه، أو أنّنا نعتني ونهتم بجسم لا روح فيه بالعكس؛ فالنّتائج التي سأختم بها بحثي المتواضع هذا ستكشف عن حقائق سيتوصّل إليها كلّ قارئ للتّراث قراءة متأنّية واعية تبحث عن الحقيقة لا غير، ومن أبرز ما خرج به البحث من نتائج ما يلي:

ـ اكتسب النّحو مكانة بالغة ومهمة بعد مجيء الإسلام، حتى صار ضابطا للغة العربيّة وخادما لها وللقرآن الكريم.

ـ كانت الفصاحة طبعا في نفوس الأوائل في القرنين الأول والثاني الهجريين، وهو عامل أخر في ظهور علم النحو، وإن ظهر فأنه كان مختلطا بالعلوم الأخرى وغير مكتمل المعالم.

ـ إنّ اختلاف الرّؤى بين مؤيد ورافض ومشكّك في واضع النّحو والخوض في ثبوت هذه الرّوايات أو عدمه لا يوصل إلى شيء كبير من العلم.

ـ اتّخذ النّحو في مراحله الأولى(القرن الأوّل والثّاني للهجرة) من ضبط قراءة القرآن الكريم وإتقانها منهجا لدراسته، ونموذجا لتعلّمه.

ـ افتراض أن فكرة العامل والمعمول هي التي كانت أساس تصنيف سيبويه للكتاب فكرة مزعومة وباطلة. لأنّ هذا الافتراض لن يكتب له التّوفيق في ثنايا الكتاب بسبب ما يصيبه

من خلل أثناء تطبيق تلك النّظرية الزاعمة أنّ النّحو قام على نظريّة العامل فقط، والمثال الموضح لذلك أنّ السّليقة اللّغويّة لا تستطيع لوحدها أن تصيغ القاعدة النّحويّة لنظريّة تجريديّة، ولأنّ الحديث عن الشّكل أو القاعدة النّحويّة مجرّدة من النّص اللّغوي لا يستوي إلّا بعد فترة زمنيّة يتدخّل فيها التّفكير المنطقي، وهذا لا يتلاءم عقليّا وعصر سيبويه.

ـ غربلة كلّ ما وصل إلينا من أحكام نحويّة لماذا؟ لأنّ التّنبيه إلى اللّحن قد يكون صاحبه غير موفق فقد يخطئ المصحّح نفسه في تصحيح ما يظنه خطأ، وذلك إمّا أن يكون يجهل ورود الصّيغة التي يرفضها في كلام العرب، وإمّا أن يكون متعصّبا لمذهب نحوي معين، أو نقلها ممن أخطأ فيها في الأصل

ـ إنّ جفاف درس مادة النّحو يكمن أيضا في تدريس كلّ درس لوحده أي بمعزل عن بقية دروس اللّغة لهذا قلنا أنّ النّحو لا يمكن أن يبقى في دائرة الشّكل الإعرابي وقضيّة العامل بل يجب أن يتعدّاه إلى المعنى والبيان حتّى يخرج الدّرس النّحوي في أبهى حلّة مشروحا فهما ومعنى لا مبنى فقط؛ ولأنّ كلّ باب يستدعي دخول باب أو أبواب أخرى يستدعيها الشّرح.

ـ من أهم خصائص العربيّة القدم والامتداد عبر آلاف السّنين الأمر الذي منحها قوة وانتشارا وثباتًا يندر وجوده في غيرها من اللّغات، فالعربي اليوم يمكنه أن يفهم شعر امرئ القيس وزهير وعنترة وغيرهم ممن كانوا يعيشون في الجاهلية قبل الإسلام، في حين أن الألماني أو الفرنسي أو الإنجليزي لا يستطيع أن يفهم تراث أجداده الذين كانوا يعيشون منذ بضعة قرون.

ـ ينبغي أن نفرّق بين الدّرس اللّغوي في تراثنا، والدّرس اللّساني المعاصر، فهما ليسا شيئاً واحدًا، حتى نكتفي بأحدهما عن الآخر؛ ومع ذلك، فهما ليسا متعارضين متناقضين بالضّرورة؛ وهما ليسا في مضمار السّباق، لنقرّر السّبق لتراثنا، ثم نغضَ الطرف عما آل إليه البحثُ اللّساني الحديث. ونحن لسنا في معرض تجاهل الحقائق التي قرّرها علماؤنا، لنُيَمّم وجوهنا شطر الغرب، وما انتهى إليها البحث اللّساني الغربي؛ إنّهما منهجان مختلفان؛ واختلافهما قد يكون سبيلا إلى القطيعة بينهما، وقد يكون سبيلا إلى تكاملهما.

ـ النّحو لا يملك الوسيلة إلى خلق الكاتب الجيّد، كما أنّه لا يخلق قواعد الكلام، ولكنّه يكتشفها ويسوغها ويشرحها، ومن الأمور المتّفق عليها أنّ السّلامة اللّغويّة هي الصّفة الضّروريّة الأولى لكلّ ما يكتب.

.

ـ يعتبر التّقطيع الأول المتعلّق بالمونيمات أهم المجالات المبررة للتّباين والاختلاف بين اللّغات، وهذا ما أشار إليه يالمسليف حينما تحدث عن الجدوى من دراسة أنظمة اللّغات؛ وسبب عدم صلاحيته في تحديد نظام اللّغة العربيّة كونه ملائما لدراسة البنية الصّرفيّة والنّحويّة لدى اللّغات الأوروبيّة؛ كون وحدتها تصاغ بواسطة الإلصاق لا الاشتقاق؛ فإنّه في العربية لا يبدو ملائما إلاّ في الوحدات التي هي من قبيل العلامات أو التي هي من قبيل المبنيات، وهي قليلة إذا ما قيست بالوحدات التي هي من قبيل الصّيغ الاشتقاقية تلك التي تمثّل أغلب الوحدات في اللّغة العربية.

.

ـ نظرة المحدثين إلى أنّ الإعراب فرع المعنى الوظيفي لا الدلالي؛ فمثاله الأفكارُ الخضراءِ بدون لونٍ تنامُ بعنفٍ"؛ أراد به أن يثبت أنّ الصّحة النّحويّة متمثلة شكلا لا معنى، وقد سبقه إليه تشو مسكي في مثاله الشّهير الذي حاول فيه أن يثبت مبدأ الصّحة النّحويّة؛ فيه إجحاف للحقيقة، ودعوة لانسلاخ اللّغة من قواعدها؛ فالفرق واضح بين التّيسير والتّهديم الذي يدعو إليه من لا يرى في قواعد اللّغة العربيّة ونحوها إلّا عبئا في سبيل الانطلاق الفكري والإبداع الأدبي.

ـ إن محاولات التّيسير لم تقدم جديداً إلى الصّرف العربي فالقواعد هي هي، كما ورثناها والأمثلة لم يصبها من التّجديد إلّا نصيب ضئيل، إذ اقتصر الباحثون في هذا الاتجاه على اختصار وحذف للقواعد والشّروح والتّعليقات، وهذا ليس تيسيراً بالمعنى العلمي الدّقيق إذ التّيسير يكون بعرض جديد للموضوعات، كما أنّ محاولات التّيسير تلك تجاوزت وصف اللّغة إلى مسّ حقائقها وجوهرها وخصائصها.

ـ من الأخطاء في تعلّم الدّرس النّحوي ما كان يفعله ابن هشام(ت761هـ) بمتعلميه بأن ينزلهم منزلة المعربين الذين يتقنون صنعة الإعراب فوقعوا من غير قصد في الخطأ والخلط فهم يحفظون القواعد ويطبقونها على أمثلة مقدودة على قدّ القاعدة .. فإذا جاءوا ليعبّروا بكلام فصيح عجزوا، وهذا يعود إلى إهمالهم جانبا مهمّا من اللّغة وهو توظيفها في تراكيب جديدة.

ـ إنّ تعليم اللّغة العربيّة والنّحو أحد أهم علومها ينبغي أن يكون نابعا من طبيعة اللّغة نفسها منسجما معها موصولا بفكر علماء الأمة وثرائهم؛ الذي استمدت منه أصول الدّرس اللّغوي حتّى يتمّ تقديم اللّغة في اطار سياقها الاجتماعي الوظيفي.

ـ لا يمكن تعليم علوم اللّغة بعضها بمعزل عن البعض الآخر خاصة ذات الارتباط الوثيق والتي يكون فيها الدّرس النّحوي مقدما أوّلا لأنّه يشترط في الكلام البليغ أن تتحقّق فيه السّلامة النّحويّة قبل أن يتّجه نحو المقاصد والأغراض,

ـ الإعراب يمثل الوجه التّطبيقي للنّحو؛ لأنّه يبرز المعاني النّحوية التي بُني بها النّص وكذلك هو إبراز للمقاصد؛ لذا فاكتساب مهارة الإعراب(بمعنى الإبانة وتوضيح المعنى) يكون بالوقوف كذلك على دلالات المفردات قبل معاني النّحو؛ لأنّها هي التي تتحكّم فيها أحيانا كما رأينا. وهذا من الذي ينقص الدّرس النّحوي في كلّ مراحل التّعليم.

ـ النّحو يُقدّم على شكل مصطلحات، لا كمعان، فالطّالب إذا طلب منه الإعراب سيستحضر في ذهنه كل المصطلحات النّحوية التي تقتضيها العلامة الإعرابية للكلمة؛ التي هو بصدد إعرابها، فإذا كان أمام كلمة منصوبة استحضر في ذهنه جميع المنصوبات، وراح يُجرِّبها كلّها، وهو يخطئ، وأنت تصحّح له حتّى إذ نطق بالصّواب غمرته نشوة الانتصار مع أنّه بعيد كل البعد عن النّحو والإعراب.

ـ بعد النّحو البنيوي ظهر النّحو التّوليدي التّحويلي؛ وهذا دليل على أنّ البقاء للأصلح وقد رأينا كيف أنّ تشومسكي، ورغم تقدّم العمر به ما زال يغيّر من نظريّاته ويبدّل وكأنّه غير راض بما قدّم؛ فلماذا نترك كنوز تراثنا ونبحث في خراب غيرنا؟

ـ الكتاب الجديد للسّنة الأولى متوسّط يجمل مشروعا قيّما فلنشجّع المبادرات ولا نثبّط الهمم فهو كتاب جاء بالجديد شكلا ومضمونا رغم ما أبدينا حوله من انتقادات تمسّ جانبا يسيرا من النقائص؛ وهذا خطؤنا فنحن نجرّب على الكلّ بدل التّجريب على العيّنة ثمّ التّعميم بعد تدارك النّقائص فلم العجلة؟

ـ من خلال تجاربنا في مهنة التّعليم سلّمنا بمقولة اللّغة استعمال والنّحو قانونها الذي يحفظها من الانحراف نحو الخطأ والمعاني خفيّة وقد تجلّيها تضافر كلّ علوم اللّغة.

ـ قد تمّ عرض بعض تجارب أهل الميدان وتجربتي المتواضعة في حقل التّعليم وهذا جزء يسير منها وسأكمله إن سمحت الفرصة وأطال الله في أعمارنا، فإن أصبت فمن الله التّوفيق وإن أخطأت وقصّرت فمن نفسي ومن الشيطان فأرجوا عفو الله تعالى وأرجوا كلّ قارئ النّصح والتّوجيه... وآخر دعوانا أنِ الحمد لله ربّ العالمين.

الفهارس:

فهرس المصادر والمراجع.

فهرس الموضـــــــوعات.

فهرس المصادر:

ــ القرآن الكريم (رواية ورش)

ـ أخبار النّحويين البصريين(لأبي سعيد الحسن بن عبد الله السيرافي 368هـ) تحقيق فيرتس كرنكو، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1936م.

ـ أدب الدّنيا والدّين، لعلي بن محمد بن حبيب الماوردي، تحقيق مصطفى السقا، ، مطبعة البابي الجليبي وأولاده ط3،1955م.

ـ أدب الكاتب، لأبي عبد الله بن قتيبة الدينوري ، تحقيق محي الدين عبد الحميد مطبعة السعادة، مصر، ط4 1382هـ/ 1963م.

ـ إرشاد الأريب عن عبد الله ابن مسعود. والمزهر للسيوطي ، بعناية محمد أحمد جاد المولى ورفيقه، طبعة دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.

ـ أصول النّحو لأبي بكر بن السراج (ت 316 هـ) تحقيق الدكتور عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة ، بيروت، ط3، 1408هـ / 1988م.

ـ إعجاز القرآن للباقلاني أبو بكر الباقلاني محمد بن الطيب المحقق: السيد أحمد صقر الناشر: دار المعارف، مصر الطبعة: الخامسة، 1997م.

ـ الإتقان في علوم القرآن، جلال الدين السيوطي، المكتبة الثقافية، بيروت، 1973م.

ـ الأخبار المرويّة في سبب وضع العربية ، ضمن كتاب: رسائل في الفقه واللّغة، تحقيق عبد الله الجبوري، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1982م.

ـ الأشباه والنّظائر في النّحو، جلال الدين السيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

ـ الأضداد: ابن الأنباري(محمد بن القاسم) تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، الكويت، ط1، 1960م.

ـ الاقتراح للسيوطي (ت 911 هـ) تحقيق الدكتور أحمد سليم الحمصي والدكتور محمد أحمد قاسم، طرابلس جروس برس، ط1، 1988 م.

ـ الإنصاف في مسائل الخلاف لابن الأنباري، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة التجارية، مصر،1961م.

ـ الإيضاح في علل النّحو لأبي القاسم الزّجّاجيّ، تحقيق د مازن المبارك، دار النّفائس، بيروت، ط4، 1982م.

ـ البيان والتّبين، الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، (د. ط) 1992م.

ـ التّبيين عن مذاهب النّحويين البصريين والكوفيين، أبو البقاء العكبري (ولد538هـ) تحقيق عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، دار الغرب الإسلامي، ط1،1986م.

ـ التّعريفات لعلي بن محمد الجرجاني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 1988م.

ـ الجنى الدّاني في حروف المعاني للمرادي (ت749هـ) تحقيق د. فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1413هـ/1992م.

ـ الخصائص لابن جني(أبو الفتح عثمان) تحقيق محمد علي النّجار، ، عالم الكتب، بيروت، ط3، 1983م 1403هـ.

ـ الصاحبي في فقه اللّغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها لأبي الحسين أحمد بن فارس، تحقيق أحمد صقر، القاهرة، عيسى البابي الحلبي، 1977م.

ـ العوامل المائة النّحويّة في أصول علم العربيّة، الجرجاني (عبد القاهر) شرح خالد الأزهري، تحقيق البدراوي زهران، ط 2، دار المعارف، القاهرة،1988م.

ـ الغرّة المخفيّة في شرح الدّرّة الألفية، لأبن الخبّاز، أحمد بن الحسين، تحقيق حامد محمد العيدلي، دار الأنبار، بغداد،1991م.

ـ الفوائد المشوق إلى علوم القرآن وعلم البيان، ابن قيم الجوزية تحقيق وتصحيح: محمد بدر الدين النعساني، طبعة مصر، سنة 1910م.

ـ الكافية في النّحو لابن الحاجب، شرح رضي الدين الاستراباذي ، بيروت، الطبعة الثالثة، 1402هـ.

ـ الكتاب لسيبويه، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط3، 1988م.

ـ الكشّاف عن حقائق غوامض التنزيل لأبي القاسم الزمخشري (ت538هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1407هـ.

ـ الكليات معجم للمصطلحات والفروق اللّغويّة أبو البقاء الكفوي(1094هـ) تحقيق عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت(دت).

ـ المعجم الوسيط: مجمع اللّغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2004م.

ـ المقتصد في شرح الإيضاح، عبد القاهر الجرجاني(ت471هـ) ، تحقيق د. الشربيني شريدة، دار الحديث، العراق، 1430هـ/2009م.

ـ المقتضب للمبرد(محمد بن يزيد)، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتاب، بيروت، 1985م.

ـ الموفي في النحو الكوفي للكنغراوي، صدر الدين الاستانبولي، تحقيق محمد بهجة البيطار، المجمع العلمي العربي، دمشق(د. ت)

ـ إنباه الرّواة على أنباه النحاة لعلي بن يوسف القفطى(ت624 هـ) ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 1986م.

ـ أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام الأنصاري(ت761هـ) تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت(د. ت)

ـ تأويل مشكل القرآن، تأليف عبد الله بن مسلم بن قتيبة، (ت السيد أحمد صقر)، مكتبة دار التّراث ، القاهرة، ط1، القاهرة، 1973م.

ـ تفسير البحر المحيط، لأبي حيان الغرناطي(ت745هـ)، دراسة وتحقيق عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوّض، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 1993م.

ـ ثمار الصّناعة في علم العربيّة للدينوري (الحسين بن موسى) تحقيق حنا جميل حداد، منشورات وزارة الثقافة، عمان، ط1، 1994م.

ـ شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ط20، 1400هـ/1980م.

ـ شرح الرضي على الكافية الاستراباذي (رضي الدين محمد بن الحسن) ،عمل يوسف حسن عمر ، منشورات جامعة قار يونس بنغازي، ط2، 1996م.

ـ شرح شذور الذّهب في معرفة كلام العرب، ابن هشام(ت761هـ) تحقيق محمد أبو الفضل عاشور، دار إحياء التراث العربي، ط1، 1422هـ/2001م.

ـ صحيح البخاري محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ.

ـ طبقات النّحويين واللّغويين، أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي الأندلسي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم الطبعة الثانية، دار المعارف، 1984م.

ـ طبقات فحول الشعراء ، محمد بن سلام الجمحي ، تحقيق محمود محمد شاكر، السفر الأول، ط1، القاهرة.

ـ لسان العرب، ابن منظور، تحقيق : عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 ،2003م.

ـ مجمع الأمثال أبو الفضل الميداني النيسابوري(ت518هـ) تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار المعرفة بيروت،(د.ت).

ـ مراتب النّحويين واللّغويين لعبد الواحد بن علي أبي الطيب اللّغوي(ت351 هـ) تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ، القاهرة، ط2، 1394هـ / 1974م.

ـ معجم مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس(ت595هـ) تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر 1399هـ/1979م.

ـ مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب ، ابن هشام الأنصاري ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان 1986م.

ـ نتائج الفكر في النّحو للسهلي، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد السهيلي (المتوفى: 581هـ)، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1992/1412م

ـ نزهة الألباء في طبقات الأدباء لأبي البركات عبد الرحمن بن الأنباري (ت 577 هـ) تحقيق إبراهيم السامرائي، ، نشر مكتبة الأندلس، بغداد، ط2، 1970 م.

ـ همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، السيوطي (ت911هـ/1505م) تحقيق أحمد شمس الدين، دار الكتب العلميّة ، بيروت، ط1، 1998م.

ـ وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان أحمد بن أحمد بن خلكان(ت1282م)، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1972م.

المراجع:

ـ إدارة المدرسة الحديثة، وليم جلاسير(تأليف): فائزة حكيم (ترجمة) الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2000م.

ـ أساسيات المناهج، تايلوررالف، ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبدالحميد، دار النهضة العربية، القاهرة ،1971م.

ـ أساسيات تعليم اللّغة العربيّة والتّربيّة الدّينيّة، أحمد مدكور، دار الثقافة، القاهرة،1981م.

ـ أساسيات علم النّفس التربوي، محي الدين توق وعبد الرحمن عدس، دار جون وائلي وأولاده، لندن، 1984م.

ـ أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، طه علي حسين الدليمي، وكامل محمود نجم الدليمي، دار الشّروق، الأردن،2004م.

ـ أشتات مجتمعات في اللّغة والأدب، عباس محمود العقاد، دار المعارف، ط 2، القاهرة،1970م.

ـ أصول التّفكير النّحوي، علي أبو المكارم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1،2006م.

ـ أصول النّحو العربي ، محمد خير الحلواني، الناشر: الأطلسي، الرباط، 1981م.

ـ اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تأليف أحمد بن عبد الحليم بن تيميّة، تحقيق ناصر بن عبد الكريم العقل، مكتبة الرشد، مج2، ط1، 2008م.

ـ الأبعاد التأويليّة والمفهومية للدلالة المعجميّة، مركز النّشر الجامعي، تونس، 2009م.

ـ الأسس المعجميّة والثقافيّة لتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، د.رشدي أحمد طعيمة، مكة المكرمة،1982م.

ـ الأصول: دراسة أبستمولوجية للفكر اللّغوي العربي، تمام حسان، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1988م.

ـ الألسنيّة المبادئ والأعلام زكريا ميشال، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،1988م

ـ البحث العلمي: أساسياته النّظرية وممارسته العملية ، رجاء وحيد دويدري، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط1 2000م.

ـ البحث اللّغوي عند العرب، د حمد مختار عمر، عالم الكتاب، القاهرة، طبع سنة 1997م.

ـ البناء الموازي: نظرية في بناء الكلمة وبناء الجملة، الفاسي الفهري، دار توبقال للنشر، ط1، 1990م.

ـ التّربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، عبد الله عبد الداين، دار العلم للملايين ط2، 1975م.

ـ التّطور النّحوي للّغة العربيّة: برجشتراسر، أخرجه وصحّحه وعلّق عليه: رمضان عبد التّواب، مكتبة الخانجي بالقاهرة،1982م.

ـ التّعليم والتّعلّم في الجامعات والمعاهد العليا، تأليف روث ببرد وجيمس هارتلي، ترجمة إبراهيم شكري ، مركز النّشر العلمي، جدة، ط1، 1992م.

ـ التّفكير العلمي في النّحو العربي، الاستقراء، التّحليل، التّفسير، د. حسن خميس الملخ، دارالشروق،2002م.

ـ التّفكير العلمي، د. فؤاد زكريا، سلسلة عالم المعارف، الطبعة1، 1978م.

ـ التّقريب لحد المنطق والمدخل إليه، ابن حزم، تحقيق د. إحسان عباس، مكتبة الحياة، بيروت ، ط1،1990م.

ـ الجمل في النّحو، للزجاجي، تحقيق علي الحمد، مؤسّسة الرّسالة، دمشق، ط1،1990م.

ـ الشّامل في تدريس اللّغة العربيّة ، علي النعيمي، دار أسامة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

ـ الشّواهد والاستشهاد في النّحو، عبد الجبار علوان النايلة، مطبعة الزهراء ، بغداد، الطبعة الأولى، 1976م.

ـ الطريقة المثلى لتدريس قواعد النّحو في مراحل التّعليم المختلفة، صلاح رواي، دار غريب للطباعة والنّشر القاهرة، دط، 2009م.

ـ العربيّة ليوهان فك، دراسات في اللّغة واللّهجات والأساليب، ترجمة عبد الحليم النّجار، القاهرة 1951م.

ـ العلاقات المعنويّة في البنية النّحويّة؛ مقاربة لسانية، منشورات كلية الآداب بمنوبة 2010،

ـ الفصحى لغة القران، أنور الجندي، دار الكتاب اللّبناني للطباعة والنشر والتّوزيع بيروت، 1982م.

ـ القياس في النّحو العربي نشأته وتطوّره، الدّكتور سعيد جاسم الزبيدي، دار الشروق، عمان، ط1، 1998م.

ـ الكتاب الأساسي لتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، إعداده– تحليله –تقويمه، محمد كامل الناقة ورشدي أحمد، جامعة أم القرى، مكة، ط1983،1م.

ـ الكتاب المدرسي، أبو الفتوح رضوان وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1 ،1982م.

ـ الكفاف: كتاب يعيد صوغ قواعد اللّغة العربيّة، يوسف الصيداوي، دار الفكر، دمشق، طبعة 1999م.

ـ اللّسانيات النّسبيّة وتعليم اللّغة العربيّة، محمد الأوراغي، منشورات الاختلاف، الجزائر 2010م.

ـ اللّسانيات النّشأة والتّطور .المؤلف: أحمد مؤمن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2005م.

ـ اللّسانيات في الثّقافة العربيّة وإشكالات التّلقي، د. حافظ إسماعيلي علوي، ط1، مركز دراسات الوحدة العربيّة بيروت، لبنان،2007م.

ـ اللّغة العربيّة بين الوهم وسوء الفهم، كمال بشر، دار غريب، القاهرة، 1999م.

ـ اللّغة العربيّة معناها ومبناها، د. تمام حسّان، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ط2،1979م.

ـ اللّغة العربيّة والتّفاهم العالمي، المبادئ والآليات، د. رشدي أحمد طعيمة، و د. محمود كامل الناقة، عمان، ط1 2009م.

ـ اللّغة العربيّة والحاسوب، الدكتور نبيل علي، دراسة بحثية، دار تعريب، 1988.

ـ اللّغة العربيّة، نذير حمدان، دار المنابرة، جدة، 1991.

ـ اللّغة بين المعياريّة والوصفية د. تمام حسان، دار الثقافة، الدّار البيضاء، ط1، 1980م.

ـ المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي المؤلف: رمضان عبد التواب الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة الطبعة: الثالثة، 1417هـ / 1997م.

ـ المستشرق لويس ما سينيوس واللّغة العربيّة، تأليف حامد ناضر الظّالمي، دار ومكتبة البصائر، ط2012،1م.

ـ الملكة اللّسانية في مقدمة ابن خلدون ، ميشال زكريا ، المؤسسة الجامعية ، لبنان 1986م.

ـ المنوال النّحوي العربي قراءة لسانيّة جديدة تأليف: عز الدين مجدوب، دار محمد علي الحامي للنشر سوسة تونس، الطبعة الأولى، 1998م.

ـ الموافقات إبراهيم بن موسى اللّخمي الشاطبي، تحقيق الشّيخ عبد الله دراز، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان ط1، 1425هـ /2004م.

ـ النّحو العربي، شواهده ومقدّماته، البقري أحمد ماهر، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندريّة، 1988م.

ـ النّحو العربي ومناهج التّحليل، في: اللّسانيات والسيمائيات، تمام حسان، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط مطبعة التومي بالرباط.

ـ النّظريّة اللّغويّة في التّراث العربي، محمد عبد العزيز عبد الدايم دار السّلام، القاهرة، مصر، ط1،2006م.

ـ انفتاح النّسق اللّساني، دراسة في التّداخل الاختصاصي، محي الدين محسب، دار فرحة للنشر والتّوزيع، لبنان ط1، 2003م.

ـ بحث في النّظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة، ميشال زكريا، النّاشر: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنّشر والتّوزيع، ط2، 1406هـ/1986م.

ـ بحوث لغويّة، للدكتور أحمد مطلوب، دار الفكر للنشر والتّوزيع، ط1، 1987م.

ـ بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، عبد الرحمن حاج صالح، موفم للنشر، الجزائر، 2007م.

ـ بغداد والدرس النّحوي، خديجة الحديثي، مطابع دار الشّؤون الثّقافية ط1، بغداد، 2001م.

ـ تأثير تعليم اللّغات الأجنبيّة في تعليم اللّغة العربيّة، محمد المعمورى وآخرون المنظمة العربية للتّربية تونس1983م.

ـ تاريخ آداب اللّغة العربيّة، جرجي زيدان، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ط2، 1978م.

ـ تاريخ الأدب العربي لبروكلمان، ترجمة عبد الحليم النّجا، دارالمعارف،1968م،123/2.

ـ تحليل عمليّة التّدريس، أحمد أبو هلال، مكتبة النهضة الإسلاميّة، عمان، 1979م.

ـ تدريس المواد الاجتماعية، أحمد حسن اللّقاني، وبرنس أحمد رضوان، عالم الكتب القاهرة، ط4، 1986م.

ـ تدريس المواد الفلسفيّة في التّعليم الثانوي، سماح ر. محمد، دار المعارف، القاهرة،1997م.

ـ تسليط العامل وأثره في الدّرس النّحوي، السّيد أحمد علي محمد، ، دار الثقافة العربية، القاهرة ، ط1، 1991م.

ـ تصريف الأفعال والأسماء في ضوء أساليب القرآن، محمد سالم محيسن، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1987م.

ـ تطوّر الدّرس النّحوي، د/حسن عون، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم البحوث والدّراسات الأدبيّة واللّغوية 1970م.

ـ تطوّر منهج تعليم اللّغة العربيّة للتّعليم العام، رشدي أحمد طعمية، كليّة التّربية جامعة المنصورة، 1989م.

ـ تطوير مناهج تعليم القواعد النّحويّة وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، أحمد محمود أحمد السّيد، المنظمة العربية، تونس1987م.

ـ تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها: مناهجه وأساليبه ، رشدي أحمد طعيمة، المنظمة الإسلاميّة للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 1989م.

ـ تعليم اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة، الدّار المصريّة اللبنانية للنشر والتّوزيع، القاهرة، ط4 2005م.

ـ تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، د مختار الطاهر حسين، الدار العالميّة للنشر والتوزيع، الرياض، ط2011،1م.

ـ تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي في التّربية، محمد زياد حمدان، دار التربية الحديثة، (د ط) الأردن 1997م.

ـ تنمية اللّغة العربيّة في العصر الحديث، إبراهيم السامرائي، المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم 1973م.

ـ حسين سليمان قورة، تعليم اللّغة العربيّة، دراسة تحليليَّة ومواقف تطبيقيَّة، القاهرة، دار المعارف،1969م.

ـ خصائص العربيّة وطرائق تدريسها، للدكتور نايف معروف، دار النفائس، ط1، 2007م.

ـ خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللّغة العربيَّة للناطقين بغيرها، محمود كامل، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض،ج2، 1985م.

ـ دراسات في اللّسانيات التّطبيقية: حقل تعليميّة اللّغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط1 الجزائر،2000م.

ـ دراسة اللّغة العربيّة بين التّراث اللّغوي والدّرس اللّساني الحديث، إعداد د. الطيب دبه، النّاشر، مخبر اللّسانيات بجامعة الأغواط ،الجزائر، مطبعة رويغي 2014م.

ـ دور البنية الصّرفيّة في وصف الظاهرة النحوية وتقعيدها، لطيفة النّجار، دار البشير، الأردن، ط1، 1994م.

ـ ديوان همسات وصرخات لمحمد الأخضر السائحي1965م، ولد عام 1918م بقرية العلية، تقرت، ورقلة، الجزائر.

ـ شرح الملوكي في التصريف، يعيش بن علي بن يعيش الأسدي، تحقيق د. فخرالدين قباوة، المكتبة العربية حلب، ط1، 1393هـ.

ـ شرح جمل الزجاجي، لابن عصفور، على بن مؤمن، تحقيق، صاحب أبو جناح، وزارة الأوقاف، بغداد، ط1 1982م.

ـ صورة الطفولة في التّربية الإسلاميّة، إبراهيم ياسين الخطيب، وأحمد محمد الزباوي، الدار العلمية الدولية للنشر، عمان1983م.

ـ ضحى الإسلام، أحمد أمين: من محاضرات ليتمان، دار المعارف المصريّة، ط5، 1983م.

ـ طرائق تدريس اللّغة العربيّة لزكريا إسماعيل أبو الضيعات، دار المعرفة الجامعيّة، مصر،(د. ط)2005م.

ـ طرق التّدريس: مبادئ التّدريس العامة، حسن ملا عثمان ، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1983م.

ـ طرق تدريس اللّغة العربيّة، جودت الركابي، دار الفكر، الرياض، 1986م.

ـ طرق تدريس اللّغة العربيّة، زكريا إسماعيل، دار المعرفية الجامعية، الإسكندرية، 1991م.

ـ طرق تدريس اللّغة العربيّة، عبد المنعم سيّد عبد العال (د، ط)، دار غريب للطباعة، القاهرة {د–ت}.

ـ ظاهرة التّحويل في الصّيغ الصّرفيّة، لمحمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، 1986م.

ـ علم اللّغة واللّسانيات في الثّقافة العربيّة الحديثة، محمود السعران دار المعارف بمصر، 1962م.

ـ علم النفس وقضايا العصر، فرج عبد القادر طه، دار المعارف، القاهرة، 1979م.

ـ عناصرالنّظريّة النّحويّة في كتاب سيبويه، سعيد حسن بحيري، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 1410هـ/1989م.

ـ فقه اللّغة، د. علي عبد الواحد وافي، دار النشر: نهضة مصر، ط3، أبريل، 2004م.

ـ فن الترجمة وعلوم العربية، إبراهيم بدوي الجيلاني، الهيئة العربية للكتاب، الرياض، ط1، 1993م.

ـ في اللّغة العربية و بعض مشكلاتها، أنيس فريحة، دار النّهار، بيروت، 1966م.

ـ في النّحو العربي، نقد وتوجيه د. مهدي المخزومي، دار الرائد العربي، ط 2، بيروت،1986م.

ـ في بناء الجملة العربيّة، محمد حماسة عبد اللطيف، دار غريب، القاهرة، 2003م.

ـ قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التّعلّم أحمد عواد: المكتب العلمي للكومبيوتر والنشر والتوزيع الإسكندرية، ط1، 1997م.

ـ قطر النّدى وبل الصّدى لابن هشام الأنصاري، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة مصر، ط2004م.

ـ قواعد تحويليّة للغة العربيّة، محمد علي خولي، دار المريخ، ط1،1981م.

ـ محاضرات عن حنفي ناصف كاتبا وباحثا، محمد خلف الله أحمد، معهد الدراسات العربية العالمية القاهرة {د.ت}.

ـ محاضرات في المدراس اللّسانيّة المعاصرة، أبحاث للترجمة والنّشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1،2004م.

ـ مدخل إلى اللّسانيات تأليف: محمد محمد يونس علي، دار الكتاب الجديد المتّحدة للنشر، بيروت ، لبنان، ط1، 2004م.

ـ مدخل إلى علم اللّغة النّصي، فولفجانج هاينيه و ديتر فيهفيجر، ترجمة د فالح العجمي، جامعة الملك سعود 1999م.

ـ مستقبل الثقافة في مصر، طه حسين القاهرة، دار المعارف، 2001م.

ـ مقالات وأبحاث ، محمود عبد المولى، تونس للنشر، 1982م.

ـ ملامح من تاريخ اللغة العربية، أحمد نصيف الجنابي، دار الرشد للنشر،1981م.

ـ مناهج البحث في اللّغة، حسان تمام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1955م.

ـ مناهج الدّرس النّحوي في العالم العربي في القرن العشرين، عطا موسى، الجامعة الأردنية، عمان الأردن1992م.

ـ مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، هدى على جواد الشمري، وسعدون محمود الساموك، دار وائل للنشر الأردن، 2005م.

ـ منزلة المعنى في نظرية النحو العربي، لطيفة النجار، دار العالم العربي للنشر والتوزيع،2012م.

ـ مهارات التدريس، جابر عبد الحميد جابر وسليمان الشيخ وفوزي زاهر، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الأولى، جزء1(1985م).

ـ نشأة النّحو للطنطاوي، تحقيق أبي محمد عبد الرحمن بن محمد بن إسماعيل، مكتبة إحياء التراث الإسلامي ط1، 2005م-1426هـ.

ـ نظرية الأصل والفرع في النّحو، د. حسن خميس الملخ، دار الشروق ، ط1، 2001م.

ـ نظرية النّحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، نهاد الموسى، مكتبة وسام، عمان، الأردن، ط2، 1987م.

ـ نظريّة النّظم، صالح بلعيد، بوزريعة، الجزائر،(د. ط)،2002م،

ـ نظرية حول سياسة التّعليم والتّعريب، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، عبد الله شريط، 1984م.

ـ نموذج التّدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، محمد الصالح حثروبي، (د ط)، دار الهدى عين مليلة، الجزائر،1997م.

ـ وقائع ندوات تعليم اللّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، الناقة، محمود كامل، الرياض، مكتب التّربية العربي لدول الخليج، ج2، 1985م.

الرّسائل:

ـ أثر تكامل تعليم المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية، فوزي عبد القادر محمد طه: رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1995م.

ـ الاتّساق النّصي: مدخل إلى دراسة العائد في العربيّة، رسالة ماجستير، قسم اللّغة العربيّة و آدابها جامعة الجزائر.

ـ التّمارين اللّغويّة، دراسة تحليلية نقدية محمد صاري، رسالة ماجستير، جامعة عنابة، الجزائر،1991م.

ـ برنامج مقترح في النّحو العربي بمراحل التّعليم العام في ضوء النّظرية التّوليدية التّحويليّة، إبراهيم محمد علي: رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة، 1993م.

ـ تعليميّة التّمارين اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرّابعة متوسط، دراسة وصفية، زهور شتوح، رسالة ماجستير.

ـ تقويم تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النّحوية والصّرفيّة، محمود عبد الحي إبراهيم: رسالة ماجستير، كليّة التّربية، جامعة طنطا، 1986م

ـ محاولات تيسير تعليم النحو قديما وحديثا دراسة تقويميّه في ضوء علم تدريس اللّغات، محمد صاري، رسالة دكتوراه ، جامعة عنابة، الجزائر، 2003/2002م.

ـ مفهوم الوظيفة لغة واصطلاحا، يحي بعيطيش، أطروحة دكتوراه دولة، مدخل البحث، مكتبة جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2005 / 2006م.

ـ نسيج النّص: بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1(1993م).

المجلات والمقالات:

ـ أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، د/عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة اللّسانيات، العدد الرّابع ، الجزائر، 1973م.

ـ إرهاصات النّشأة في النّحو العربي، محمد زغوان، مجلّة التّراث العربي،العدد99، 1426هـ/2005م.

ـ أطر أساسيّة في اختيار تنظيم المحتوى، التميمي، عواد جاسم؛ بحث منشور في مجلة رسالة الخليج العربي العدد 24 ص81، الرياض، مكتب التربية لدول الخليج العربية، 1408هـ.

ـ اعتبارات نظريّة وتطبيقيّة في تدريس القواعد لمتعلّمي العربيّة من غير الناطقين بها د/ عيسى الشريفوني المجلد 18، العدد2، تونس، 1998م.

ـ الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللّغة العربية في التّعليم ما قبل الجامعي، د/ عبد الرحمن الحاج صالح مجلة اللغة العربية ، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 03، الجزائر، 2000م.

ـ الأسس النّفسية والتربويّة والاجتماعية لبناء مناهج اللّغة العربية في التّعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية ، رشيد أحمد طعيمة ، عدد 2، تونس، 1985م.

ـ المناهج اللّسانية الغربيّة الوافدة ومدى تأثيرها على الدراسات اللسانية العربية المعاصرة أ. د ـ عبد الرحمن بن حسن العارف جامعة القرى معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، مقال نشر في مجلة المخبر اللّسانية وخصائص اللّغات كليّة الآداب واللّغات بجامعة الأغواط.

ـ النّحو التّعليمي في خمسة قرون: بحوث لغوية وأدبية، د. علي أبو المكارم، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة، المملكة العربيّة السّعوديّة 1984م. والنّحو التّعليمي حتى منتصف القرن التّاسع الهجري، مجلة معهد اللّغة العربيّة، العدد05، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربيّة السّعوديّة، 1984م.

ـ النّحو وطرائق تدريسه من القرن الأوّل إلى القرن الرّابع، مثنى علوان الجشعمي، مقال نشر في مجلّة ديالي للبحوث العلميّة والتّربوية، العراق، العدد26، 2007م.

ـ النّظريات النّحويّة والدّلالية في اللّسانيات التّحويلية والتّوليديّة، مازن الوعر، مجلة اللّسانيات، معهد العلوم اللّسانيّة والصّوتية، الجزائر، العدد6، 1982م.

ـ أهميّة وضرورة الوسائل التّعليمية في التّدريس، عبد الكريم قريشي، مجلّة العلوم الإنسانية جامعة منتوري قسنطينة، العدد 11، 1999.

ـ تيسير النّحو؛ ترف أم ضرورة؟ محمد صاري، مجلة الدّراسات اللّغويّة، مركز الملك فيصل للبحوث والدّراسات الإسلامية، المجلّد الثالث، العدد الثاني، يوليو– سبتمبر 2001.

ـ دراسات لبعض مشكلات النّحو العربي ومحاولات تطويره، محمد منير مرسي: حولية كلية التربية، جامعة قطر العدد 3، 1984م.

ـ رأي في تعليم القواعد، محمد الحاج خليل مجلة التّربية، دولة قطر، العدد 99، 1990.

ـ طريقة تعليم العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط ، كريمة أوشيش وفتيحة خلوت، مجلة اللّسانيات ع11 ، الجزائر، 2006.

ـ مجلة المورد – المجلد 5 العدد 2 " مقدمة مدّ القاموس – إدوارد لين – ترجمة عبد الوهاب الأمير.

مجلة اللّسان العربي؛ مجلة دورية للأبحاث اللغوية ونشاط التّرجمة والتّعريب في العالم العربي. يصدرها المكتب الدّائم لتنسيق التّعريب التّابع لجامعة الدول العربيّة، العدد 86/24.

ـ مقال نشر في مجلة ضمّت أعمال الملقى الدولي: دراسة العربيّة وتدريسها بين التّراث اللّغوي العربي والدّرس اللّساني الحديث، أعمال المؤتمر الدولي يومي 17و18أفريل من عام2012م بالتنسيق مع قسم اللّغة العربيّة جامعة عمار ثليجي الأغواط، الأستاذ. د عبد السلام عيساوي ،جامعة منوبة تونس.

ـ ملامح المنهج اللغوي الحديث في فكر ابن جني اللّغوي، د. بوشيبة عبد القادر ص114.(من مقال شارك به في أعمال المؤتمر الدولي المنعقد يومي 17–18 أبريل من العام 2012 بالتّنسيق مع قسم اللّغة العربيّة والأدب العربي بجامعة عمار الثليجي بالأغواط).

ـ من مقال بعنوان: "من خصائص التّركيب النحوي في اللّغة العربيّة" د. الطيب دبه نشره في مجلة مخبر اللسانيات التقابلية وخصائص اللغات كلية الآدب واللغات بجامعة الأغواط ، وألقاه في ملتقى دولي كان موضوعه دراسة اللغة العربية وتدريسها بين التراث اللغوي العربي والدرس اللساني الحديث، أعمال المؤتمر الدولي المنعقد يومي 17و18 من أبريل، من عام 2012م ، بالتنسيق مع قسم اللّغة والأدب العربي بجامعة عمار الثليجي بالأغواط.

ـ من مقال للدكتور فاتِحُ بنُ يوسُفَ حَمْبَلِيّ، نشر بمجلة مخبر اللّسانيات التّقابلية وخصائص اللّغات كليّة الآداب واللّغات بجامعة الأغواط الجزائر، مطبعة رويغي بالأغواط، عام 2012م.

ـ نظريّة العامل في النّحو العربي ودراسة التّركيب ، د. عبد الحميد مصطفى السيد، مجلّة جامعة دمشق، المجلد 18، العدد(3+4)،2002م.

الكتب والوثائق المدرسيّة:

ـ الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسط الجزائر،2003م، مديريّة التّعليم الأساسي.

ـ دليل أستاذ اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسط، وزارة التّربية الوطنيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة الجزائر، 2006.

ـ دليل المعلّم، الجزائر: 2003 م، مديرية التّعليم الأساسي.

ـ كتاب الأستاذ، الجزائر، المعهد التّربوي الوطني ،1987/1986م.

ـ كتاب التّلميذ " اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسط "، الجزائر، 2003 م، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.

ـ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2006م.

ـ كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، وزارة التّربية الوطنيّة الجزائر.

ـ مناهج اللّغة العربيّة للطور الثّالث، الجزائر، 1996م، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.

ـ مناهج مادة اللّغة العربيّة للسنة الأولى متوسط، الجزائر، 2003م، مديرية التّعليم الأساسي.

ـ منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنيّة.

المراجع الأجنبيّة:

(1) Fleisch, Traite de philologie Arabe, beyrout, p 23-26

: نقلا عن الدكتور إبراهيم السامرائي : النّحو العربي في مواجهة العصر.

(2) Shanahan, Timotht, Lester Tex books : A modest Proposal. Concept Paper No1, ـ Eric W.F. (Ed337 801).

(3) Ri chaudeau Gide pratique. conception et production des manuels scolaires Paris.unesco.1979.p5

(4) David Peterson , "Some Explanatory Methods of the Arab Grammarians", in Paul M. Peranteau , Judith N. Levi, and Gloria C. Phrase (eds). Papers from the 8th Regional Meeting of Chicago Linguistic Society, 1972, 502 – 515.

(5)Noam .Chomsky(1965)Aspect of theory of syntaxe combridge Mass the Mit press Trad FRED serial,paris1965,p 03.

: نقلا عن ميشال زكريا، الألسنيّة المبادئ والأعلام ، ص144،145.

(6) Mackey, Principes de didactique analytique analyse scientifique de l'enseignement des langues , trad Lorme laforge , Paris Didier 1972 , P19.

(7)O. Ducrot : Nouveaux dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, éditions du seuil, paris 1995,p315-317

نقلا: عن يوسف حميدي ، محاضرات في المدارس اللسانيّة (مطبوعات خاصة)، ص37.

(8) johazi .pour comprendre la linguistique,p16.

نقلا: عن بن يوسف حميدي، محاضرات في المدارس اللسانيّة (مطبوعات خاصة) ص37.

(9) N. Ruvet, intraduction a la grammaire générative, librairie ,paris,1967,p51.

نقلا: عن يوسف بن حميدي ، محاضرات في المدراس اللّسانية، ص40.

(10) Armand Colin elements de linguistiques general .martinet, paris, p12..1968.

(11) les editions de Minuit Essais linguistiqueS , Hjelmslev louis p.113.paris1971

نقلا عن د. الطيب دبه من مقاله: من خصائص التّركيب النّحوي في اللّغة العربيّة، من كتاب دراسة العربية وتدريسها بين التراث اللغوي العربي والدرس اللساني الحديث، وقد نقله من كتاب:

(12) la linguistiques synchronique Martinet p/15

(14) palmer –frznk (1971) grammar,gb : Penguin book–p 223Ibid.p224

مترجم من كتاب:التاريخ النّصي للنّحو العربي من خلال مفهوم الإضافة،عيساوي عبد السلام، منشورات كلية الآداب بمنوبة، 2004م ، منقول عن مقال للدكتور عبد السلام عيساوي، وقد نقله من كتاب:

(15) Linguistic semantics must There fore attempt ,the structural and explicif description of abstract entities like thought, And concepts (p1986).

(16) Henri besse et pourquier R. grammaires et didactique des langue hatier didier 1991,p98.

فهرس الموضوعات

إهداء وشكر

المقدّمة: .....(أ ـ ط)

المدخل: .....(**1**- **27**)

ـ فضل اللّغة والنّحو العربي.....(2- 18)

ـ التّدريس الجيّد ومهاراته.....(19-21)

ـ مفهوم التّدريس والتّعليم.....(21-27)

الفصل الأوّل: الدّرس النّحوي في التّراث العربي القديم. .....(**28- 96**)

المبحث الأوّل: الدّرس النّحوي من قبل البعثة إلى عصر البعثة.....(**28- 36**)

ـ الدّرس النّحوي من قبل البعثة. .....(29 - 31)

ـ عصر البعثة.....(32- 35)

ـ النّتائج .....(36)

المبحث الثّاني الدّرس النّحوي من القرن الأوّل إلى الرّابع.....(**37- 48**)

عرض جوانب العملية التّعليميّة.....(38)

- المدرسة: .....(39)
- المعلّم و المتعلّم.....(40- 41)
- المادة المدروسة والهدف.....(41)
- الطّريقة التي بها تعرض المادّة المدروسة.....(42-43)

جوانب العملية التّعليميّة في القرنين(الثّالث و الرّابع)..... (**44-48**)

المدرسة والمعلّمون والمادة التّعلميّة.....(44-45)

المتعلّمون و طرائق تدريس النّحو في القرنين الثّالث و الرّابع. ..... (46- 48)

المبحث الثّالث: النّحاة الأوائل وسبقهم للفكر اللغوي الغربي.....(49- 63)

ـ مواطن السّبق.....(50- 56)

ـ مواطن تتجلّى فيها أهميّة المعنى النّحوي.....(57- 63)

المبحث الرّابع: نظريّة العامل وفكرة الأصل والفرع.....(64- 96)

ـ تمهيد. .....(65- 66)

ـ نظريّة العامل.....(67- 77)

ـ الإعراب والتّمييز بين المعاني بالحركات وغيرها.....(78- 82)

ـ الأصل والفرع. .....(83- 96)

الفصل الثّاني: الدّرس النّحوي والدّرس اللّساني الحديث .....(96- 142)

المبحث الأوّل: الدّرس النّحوي في اللّسانيات العربيّة الحديثة.....(105- 114)

ـ لمحة عامة عن اللّسانيات العربيّة. .....(97- 98)

ـ إيجابيات وسلبيات الانفتاح عن الآخر.....(99- 101)

ـ الدّعوة إلى الإصلاح والتّيسير.....(101- 105)

ـ إثبات علميّة النّحو العربي..... (105- 108)

ـ جوانب التّيسير.....(109ـ 114)

المبحث الثّاني: النّحو البنوي..... (115- 127)

تعريف النّحو البنوي..... . (116-124)

نقد النّظريّة البنويّة.....(125- 127)

المبحث الثّالث: الدّرس النّحوي التّوليدي.....(128- 142)

ـ موضوع الدّراسة والمنهج. .....(129- 135)

ـ نماذج التّحليل النّحوي في النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة.....(136-140)

ـ نقد للنّظريّة التّوليديّة. .....(141- 142)

الفصل الثّالث: الجانب التّطبيقي(مرحلة المتوسط عيّنة).....(143- 255)

المبحث الأوّل: تعليميّة قواعد العربيّة(مرحلة المتوسّط).....(143- 175)

جذور المشكلة. .....(142- 155)

الخلط في المفاهيم بين العلميّة والتّعليميّة.....(156- 158)

معايير اختيار المحتوى.....(159)

معايير تربويّة ولسانيّة.....(159- 161)

الكتاب المدرسي.....(161-162)

التّمارين والتّطبيقات.....(163- 165)

أهداف تعليم اللّغة وتعلّمها.....(166- 171)

نقد مشروع العمل بالمقاربة النّصيّة.....(172- 173)

مسار الإصلاحات التّربوية الأخيرة.....(173-175)

المبحث الثّاني: دراسة وصفيّة نقديّة لمرحلة المتوسط(الأولى والرّابعة متوسط) .....(176- 191)

كتاب الرّابعة متوسط (الحالي).....(177)

تحليل محتوى الكتاب.....(178- 180)

خطّة الدّرس.....(180-181)

نموذج من مذكرة لنشاط قواعد اللّغة(البناء اللّغوي).....(181- 183)

نقد المذكّرة.....(183)

برنامج دروس النّحو.....(184-185)
التّمارين و النّصوص..... (185-186)
نقد لكتاب الرّابعة متوسط القديم.....(186-187)
نموذج اختبار :(أولى متوسّط) .....(188)
بعض الصّعوبات الملموسة في عملية التّدريس ..... (189- 191)
المبحث الثّالث: دراسة وصفيّة نقديّة لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط(الجديد).(192- 234)
وصف الكتاب. ..... (193)
الشّكل والإخراج والمحتوى.....(194- 196)
مقارنة دروس الكتاب السّابق بالكتاب الجديد في القواعد.....(196- 197)
نقد للدروس النّحويّة المبرمجة..... (198- 234)
المبحث الرّابع: تجارب أهل الميدان وتجارب شخصيّة حول سير العمليّة التّعلميّة.....(235- 261)
نصائح تربويّة للأساتذة البتدئين.....(236-238)
قيمة التّشكيل وقصّة الرّجل الذي قتلته الفاصلة.....(238-239)
تجارب شخصيّة في ميدان التّدريس.....(240-248)
ملحقات.....(249-255)
الخاتمة ونتائج البحث.....(256- 261)
الفهارس.....(262)
فهرس المصادر والمراجع. ..... (262- 288)
فهرس الموضوعات.....(289-292)
الملخّص.....(293-294)

الملخّص باللغة العربيّة:

عَرَف الدّرس النّحوي العربي المعاصر جدلا عقيما بين المحافظين ودعاة التّيسير؛ فالرّافضون لدرس النّحو القديم لم يستطيعوا أن يقدموا بديلا آخر عنه، والمحافظون تمسكوا بالقديم منه وحرّموا المساس بأدنى قواعده، وهناك تيّار الوسطيّة الذي انفتح على الجديد ولم يهمل القديم.

فما مكان الدّرس النّحوي اليوم بين كلّ هذه التّيّارات؟ حاولت ببحثي هذا تضييق الهوة بين التّيارين والخروج بحلول تخدم اللّغة العربيّة وتيسّر صعوبة النّحو دون فقده لهويته؛ ولأنّ اللّغة وضع واستعمال دعونا المهتمين بشؤون اللّغة إلى عدم صرف اهتمام وجهد طلابنا نحو تعلّم القواعد وحفظها ومعرفة إعراب أواخر الكلمات فحسب، بل أن نجعل تلك القواعد ممارسة ومستعملة، وأن نخلق لها البيئة السّليمة التي تحفظ لها دوامها والتي هي الغائب الوحيد في لغة التّداول اليومي.

الكلمات المفتاحيّة: الدّرس النّحوي، المحافظون، دعاة التّيسير، الدّرس اللّغوي الحديث، القواعد، الإعراب، الهويّة. لغة الاستعمال اليومي.

ملخّص باللغة الفرنسيّة :

La leçon de grammaire arabe contemporaine était un argument futile entre les conservateurs et les facilitateurs; les rejetteurs de l'ancienne classe de grammaire ne pouvait pas offrir une autre alternative, et les conservateurs collé à l'ancien et a nié la moindre de ses règles, et il y'avait un groupe modéré intermidiaire et qui s'est ouvert à la nouvelle linguistique et n'a pas négligé l'ancien.

où se trouvent la leçon de grammaire aujourd'hui entre toutes ces courants? en n'a Essayé pour rétrécir l'écart entre les deux courants et la sortie en servant la langue arabe et facilitent le difficile comme sans perdre l'identité; et parce que le développement et l'utilisation de langue nous laissent intéressé par la langue ne pas détourner l'attention et l'effort des étudiants pour apprendre les règles et la conservation et la connaissance de l'analyse d'ici à la fin des mots, mais faire ces règles exercer et créer un environnement du son sain pour la durée de la reservation , qui est la seule absente dans La langue d'usage quotidien.

Mots clés : leçon de grammaire, conservateurs, les facilitateurs, modernes règles linguistique, , identité , , analyse , La langue d'usage quotidien.

ملخّص بالإنجليزيّة

The lesson of contemporary Arabic grammar was a futile argument between conservatives and facilitators; the rejetteurs of the old class of grammar could not offer an alternative, and the Conservatives stuck to the old and denied any of its rules, and it is ' was a moderate group and which is open to the new language and does not neglected the former. where are the grammar lesson today between all these currents? has not tried to narrow the gap between the two currents and output using the Arabic language and facilitate the difficult like without losing the identity; and because the development and use of language let us interested by the language do not divert attention and effort of the students to learn the rules and conservation, as well as knowledge of the analysis of here at the end of the words, but do these rules and practice and create a sound environment that saves them constantly who are absent in the language.

Keywords : Lesson grammar , Conservatives, modern lesson linguistic, Rules, identity, daily use language.