

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -

Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أكلي محمد أولحاج

- البويرة -

كلية الآداب واللغات

القسم: اللغة والأدب العربي

التخصص: اللغة والأدب العربي

آراء عبد الرحمن الحاج صالح في تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه
في التعليم ما قبل الجامعي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم

إشراف الأستاذ:

أ. د/ بوعلام طهراوي

إعداد الطالبة:

نادية صبان

أعضاء لجنة المناقشة:

الصفة	الجامعة	الرتبة	اسم ولقب الأستاذ
رئيسا	جامعة أكلي محمد أولحاج - البويرة -	أستاذ التعليم العالي	عيسى شاغة
مشرفا مقررًا	جامعة أكلي محمد أولحاج - البويرة -	أستاذ التعليم العالي	بوعلام طهراوي
مناقشا	المركز الجامعي تيبازة	أستاذ التعليم العالي	يوسف مقران
مناقشا	جامعة أكلي محمد أولحاج - البويرة -	أستاذ محاضر - أ -	فتيحة حمودي
مناقشا	جامعة أكلي محمد أولحاج - البويرة -	أستاذ محاضر - أ -	فتيحة بوشان
مناقشا	جامعة مولود معمري - تيزي وزو -	أستاذ محاضر - أ -	مسعودة سليمان

تاريخ المناقشة: 22 نوفمبر 2023م

شكر وعرفان

أحمد الله حمدا كثيرا كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه أن وفقني لإتمام هذا البحث. وإيماننا مني بأن من لم يشكر من مدّ يد العون له وأحسن إليه لم يشكر الله. أتقدم بأسمى عبارات الشكر والامتنان لأستاذي الفاضل الدكتور (بوعلام طهراوي) على تفضّله بقبول الإشراف على هذا العمل، وعلى نصائحه وتوجيهاته وصبره طيلة السنوات التي خضت فيها غمار البحث العلمي في الموضوع. فلكم منّي -أستاذي الكريم- كلّ عبارات الشكر والعرفان.

كما أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين حملوا أعباء قراءة البحث وتصحيحه، ومن ثمّ إثراءه.

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الوالدين العزيزين، وإلى كلّ أفراد أسرتي.

مقدمة

لا يختلف اثنان على أنّ النّحو العربيّ حين نشأ كان استجابة لحاجات أبناء الدّين الجديد من غير العرب، ومن بعض العرب الذين اضطربت سليقتهم. فجاء النّحو ليقم الألسن، ويلحق غير العربيّ بالعربيّ في الفصاحة.

وقد دأب النّحاة الأوّلون على تأليف الكتب المطوّلة لرصد الحقائق اللّغويّة. فنحوا منحى نظريا وهم يرومون توضيح ملامح النّظرية اللّغويّة العربيّة وتحديد أصولها، ورسم معالمها. ثمّ إنهم أدركوا لاحقا أنّ هذه التّأليف على ما فيها من أهميّة باتت صعبة الفهم على النّاشئة. فتولّد لديهم الشّعور بأنهم في حاجة إلى نوع آخر من التّأليف يسدّ هذه الثّغرة، ويلبّي هذه الحاجة بعيدا عن التّعليل والإغراق في التّفسير اللّذين لا يفيدان النّاطق بالعربيّة من غير المتخصّصين شيئا في الإبانة عن المعاني. وهنا كان على النّحاة أن يفصلوا بين الجانبين حتى لا يتخذ النّاس كلّ ما توصّلوا إليه من القواعد بتفصيلاتها وتعليقاتها وسيلة لاكتساب الملكة اللّغويّة. فكانت المختصرات التّعليميّة والمتون النّحويّة وغيرها.

فاتّجاه النّحاة- إذن- إلى الكتب التّعليميّة بما تشتمل عليه من مختصرات ومنظومات نحويّة شكل من أشكال التّيسير النّحوي الذي يروم البساطة والاقتصار على الوظيفيّ من النّحو الذي يؤدّي إلى سلامة لسان المتكلّم.

وإذا كان إحساس النّحاة بأنّ مؤلّفاتهم غدت صعبة على من يروم الإبانة عن معانيه ومقاصده، وإدراكهم أنّهم تجاوزوا الحدّ من النّحو الذي يحقّق ذلك دافعا كافيا لتوجيه جهودهم إلى تيسير النّحو بالاقتصار على ما يكسب الملكة اللّغويّة. فإنّ المسألة على خلاف ذلك في العصر الحديث؛ ذلك أنّ الشّكوى من النّحو وصعوبته، وإعلان المتعلّمين والمعلّمين تبرّمهم من قواعده كان حجة بعض الباحثين للتّورّة عليه. إذ رأوا به عيوباً وجب عليهم إصلاحها. فحاولوا تيسيره أو إصلاحه أو تجديده باستبدال أوضاعه الأولى أو حذف أجزاء منها. لتغدو مسألة التّيسير موضوعة تارة، وضرورة ملحة تارة أخرى.

وقد لاقت مسألة التّيسير النّحويّ الرّواج في أوساط الباحثين المحدثين خاصّة بعد أن اطّلعوا على اللّسانيّات الغربيّة وما انتهجته من مناهج في دراسة اللّغة. وشغفوا بها أيّما شغف، إذ جاءت مناسبة لمطامحهم ورغباتهم. ولم يتوقّف شغفهم على الاطّلاع والإثراء المعرفي؛ بل تجاوزوه إلى التّطبيق العملي في ظلّ واقع لغوي عربيّ يعاني مشكلات حادّة أخطرها عجز أبنائه عن تبليغ أغراضهم بلغة سليمة. وأمام هذا الواقع تلمّس هؤلاء حلول

المشكلات في المعطيات اللسانية. فانبرى كل واحد منهم، وبحسب ما حصل وأدرك من المعرفة اللسانية إلى تشخيص العلل واقتراح الحلول.

ولما تعددت المناهج اللسانية تعددت تصوّرات هؤلاء، وبالتالي طرائق ومناهج تعاطيهم مع المشكلة نفسها. فغدا النحو عرضة لهجمات بعض الباحثين باختلاف مشاربهم الفكرية ومناهجهم يخضعونه للمحاكمة اللسانية في كثير من الأحيان. فما وافق هذا العلم ومناهجه مقبول، وما خالفه أو حاد عن مبادئه مردود مرفوض.

وفي مقابل هذا نجد اتجاها آخر يحفظ للنحو مكانته وللنحاة جهودهم من الإبداع والأصالة، ويحفظ للمناهج اللسانية الغربية مكانتها وأهميتها. ويجمع في مساعيه التيسيرية بين النموذجين: النحوي التراثي، واللساني الحديث. ولعلّ (الحاج صالح عبد الرحمن) ممّن يمثلون هذا الاتجاه؛ إذ حاول من خلال تصوّره التيسيري أن يقدم حولا للمشكلة قائمة على التوفيق بين النظرية النحوية العربية، وما أثبتته اللسانيات من حقائق.

وانطلاقا ممّا سبق تولدت الرغبة في نفسي للبحث في هذا الموضوع والموسوم بـ(آراء عبد الرحمن الحاج صالح في تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه في التعليم ما قبل الجامعي).

ومن الدوافع العلمية التي جعلتني أختار هذا الموضوع الجدل الذي أثير حول قضية التيسير النحوي والشكوى من تعسر النحو في العصر الحديث. فالنحو علم صعب انغلقت قواعده، وأصبح مصدر تبرّم وضيق المتعلمين والمتعلمين على حدّ سواء. وأمام هذا الواقع اللغوي تحركت لديّ الرغبة للبحث في محاولات التيسير لتلمس أكثر النصوص موضوعية ونجاعة خاصة وأنه قد تنوّعت المحاولات بتباين منطلقاتها الفكرية والمنهجية.

وقد وقع الاختيار في هذه الدراسة على فئة من الباحثين ركّزت جهودها على الطريقة التي يُعرض بها النحو على المتعلمين جامعة في مشروعها التيسيري بين التراث النحوي والبحوث اللسانية الغربية. ويعدّ (الحاج صالح) من الباحثين الذين اتّسمت نظرتهم التيسيرية بهذه الصفة. إذ وطّن أقدامه بينهما وانطلق في مشروعه التيسيري.

أمّا السبب الموضوعي الثاني لاختيار هذا الموضوع، فهو الجهود التي بذلها (الحاج صالح) لخدمة اللغة العربية وتعليمها. وهذا ما مكّنه من تمحيص ودراسة التراث اللغوي العربي دراسة سمحت له بإعادة قراءة جديدة لمبادئه ومناهجه. ثم إنّ ما قدّمه (الحاج صالح) إلى اللغة العربية في مختلف المجالات النظرية والتطبيقية لا ينكره أحد. أضف إلى ذلك نظرتّه للتراث اللغوي الإنساني عامّة. فهو لم يغمط أمة من الأمم فضلها وجهودها في ترقية

علوم اللسان بما هو مشترك. وفي الوقت نفسه بين مواطن الضعف والقصور في نظرياتها اللغوية. إنَّ كلَّ هذه الأسباب مجتمعة دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع المفيد.

إنَّ جهود (الحاج صالح) في ميدان تطوير اللغة العربية وترقية تعليمها ليست وليدة السنوات الأخيرة؛ بل هي ثمرة أعمال عقود من الزمن. فقد شغل منصب رئيس المجمع الجزائري للغة العربية. ولذلك فإنَّ الدافع إلى هذه الدراسة هو الوقوف على مدى تحيين القائمين على وضع المناهج اللغوية في المنظومة التربوية الجزائرية لمعلوماتهم ومدى اطلاعهم على أعمال هذه الشخصيات العلمية اللسانية وأعمال هذه الهيئات العلمية.

أمَّا عن الدوافع الذاتية، فتتلخص في ميلي إلى هذا النوع من الموضوعات خاصة ما تعلّق بقضايا تعليم العربية والمشكلات التي تعترضها. خاصة وأنني أدرُس هذه المادة وأقف على الخطأ من المتعلّم (في المرحلة الثانوية) رغم أنّه ليس وليد عهد بها. إذ يضطلع بدراستها على مدار عقد ونصف من الزمن أو يزيد. كلّ هذه الأسباب دفعتني إلى البحث في هذا الموضوع متقصية النهج التيسيري الأقرب إلى روح العربية عليّ أجد فيه ضالتي، وضالة المتعلّمين، وضالة القائمين على انتقاء المحتويات في التعليم ما قبل الجامعي.

فهذه الدراسة -إذن- تسلّط الضوء على الجهود التيسيرية لـ (الحاج صالح) بالتطرق إلى المبادئ والأسس التي يقوم عليها تصوّره التيسيري للنحو العربي، مع محاولة استثمارها في تيسير تعليم النحو والتقليل من حدة المشكلات التي ترافق تعليمه في العصر الحديث. كما تطمح إلى أن تسهم في بناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي في الجزائر وتدارك نقاط الضعف فيها بعد دراسة تقييمية نقدية لها في ضوء التّصوّر التيسيري للباحث انطلاقاً من الإشكالية الآتية: ما هي أسس ومرتكزات التيسير النحوي عند عبد الرحمن الحاج صالح؟

وقد تفرّع عن الإشكالية السابقة جملة من التساؤلات نلخصها فيما يلي:

- 1- ما موقف الحاج صالح من دعوات التيسير النحوي قديماً وحديثاً؟
- 2- ما علاقة الفكر اللغوي للحاج صالح بالنظرية الخليلية الحديثة، وبالتيسير النحوي؟
- 3- ما واقع تعليم النحو في التعليم ما قبل الجامعي (محتوى، وطريقة، ومنهجية وترسيخاً)؟
- 4- ما آفاق استثمار الفكر اللغوي للحاج صالح ومفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه؟

ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة لتتناول بحوث اللساني الجزائري عبد الرحمان الحاج صالح الذي قدم آراءه في ميدان تيسير النحو جامعا فيها ثمار اللسانيات التطبيقية (تعليمية اللغات). كما أنه لم يهمل ما أنتجه العقل العربي في عصور ازدهاره في مجال اللغة ومناهج تحليلها.

أما عن أهداف الدراسة؛ فإنها تسعى إلى تحديد وجه الأصالة والإبداع في التصور التيسيري للحاج صالح بالكشف عن أسسه وآفاق استثمارها في تحسين تعليم النحو. ويمكن أن نقسم أهداف الدراسة إلى قسمين اثنين هما:

أولاً - الأهداف النظرية:

1- المقارنة بين محاولات التيسير النحوي في العصر الحديث بغية توطين الأقدام في المحاولة الأقرب إلى روح العربية ونحوها، والأقدر على خدمتهما بما يحفظ لهما جوهريهما.

ثانياً - الأهداف التطبيقية:

1- الكشف عن الفكر اللغوي للحاج صالح خاصة ما تعلق بمنهجه في البحث وما ترتب عليه من آراء متعلقة بالتراث النحوي من جهة، وباللسانيات الغربية من جهة أخرى.

2- الكشف عن طبيعة التصور التيسيري عند الحاج صالح بأسسه ومرتكزاته وآفاق استثماره في تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه في التعليم ما قبل الجامعي.

وإن طبيعة الموضوع تفرض أن يتضمن البحث بابين اثنين: أحدهما نظري، والآخر تطبيقي. بالإضافة إلى مقدمة الدراسة وخاتمتها.

فككل البحوث اشتمل هذا البحث على مقدمة تضع القارئ في جو الدراسة بتقديم لمحة عن البحث بعرض إشكالاته، وأهدافه، وبنيتها، ودوافعه والمنهج المتبع فيه وأهم مصادره.

1. أما الباب الأول: والموسوم بـ(النحو العربي وإشكالية تيسيره): فعالج الإطار النظري للبحث. وقد اشتمل على فصلين اثنين:

1.1. الفصل الأول - النحو قديما وحديثا ودعوات تيسيره - وقد اشتمل على مبحثين اثنين: المبحث الأول - النحو قديما ودعوات تيسيره: وضمّ عنصرين اثنين كان الهدف منهما الوقوف على علاقة التيسير بالنحو قديما. وفيما يلي عرض لمحتواهما:

أ - مبادئ ومفاهيم أولية : خُصص لمعالجة المفاهيم الأساسية التي توطّر البحث خاصة ما تعلق منها بقضايا التيسير كإشكالية المصطلح. والهدف من ضبط مصطلح "التيسير" هو

التأكيد على طبيعة التيسير الذي ينشده (الحاج صالح). ثم إن ضبط الباحث - أيّ باحث - للمصطلح سيضعه في الإطار الصحيح للبحث والدراسة.

ب - دعوات تيسير النحو قديما : خُصص للوقوف على النظرية النحوية العربية والأصول التي قامت عليها حتى يتسنى إدراك دافع النحاة الأولين في تمييز النحو التعليمي عن النظرية النحوية العلمية، وسعيهم إلى تيسيره.

المبحث الثاني - النحو في العصر الحديث ودعوات تيسيره: خُصص للوقوف على واقع النحو في العصر الحديث وتفشي الخطأ على ألسنة المتعلمين. ومع هذا الواقع تعالت صيحات المتبرّمين من النحو الدّاعيين إلى تيسيره تحرّكهم دوافع ومشارب فكرية متباينة. وبين هذا وذاك تبدو ملامح التّصوّر التّيسيري لـ (الحاج صالح) القائم على القراءة النقّدية للنظرية النحوية العربية من جهة، وللسانيات الغربية من جهة أخرى. ذلك أنّه لا يمكن أن نُحسن فهم المشروع التيسيري للباحث دون الوقوف على تصوّرات الفكرية.

2.1. الفصل الثاني: والمعنون بـ (الفكر اللغوي عند عبد الرّحمان الحاج صالح وارتباطه بالتيسير النحوي) عالج أهم ما ميّز فكر الباحث اللغوي من منهج وآراء. وقد ضمّ مبحثين:

المبحث الأول - موقف الحاج صالح من اللسانيات الغربية والتراث اللغوي العربي: خُصص للحديث عن منهج الحاج صالح في قراءة البحوث اللسانية الغربية، والتراث النحوي العربي وما أسفر عنه من آراء متعلّقة بالبنوية الغربية، والتراث النحوي العربي (أصالة النحو العربي، والمنطق الذي بُني عليه).

المبحث الثاني - أصول النحو العربي من وجهة نظر الحاج صالح: وخُصص للحديث عن قراءة الباحث لأصول النحو العربي في ضوء منهجه في البحث والدراسة.

2. أما الباب الثاني (الباب التطبيقي): والموسوم بـ (تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه عند عبد الرّحمان الحاج صالح) فقد كان فصلا تطبيقيا، وكان أوفر حظا من سابقه اتخذ الجانب النظري قاعدة له. واشتمل على فصلين.

1.2. الفصل الأول: بعنوان (آراء الحاج صالح في تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه). عالج المشروع التيسيري للباحث وآفاق استثماره في القراءة التقييمية النقّدية للقواعد النحوية في الوثائق التربوية الجزائرية في التعليم ما قبل الجامعي. وقد اشتمل على ثلاثة مباحث:

المبحث الأول - المشروع التيسيري للحاج صالح ومركزاته: وقد رام هذا المبحث التفصيل في التّصوّر التيسيري للباحث. إذ تضمّن موقف الباحث من دعوات التيسير وتوجهات أصحابها قديما وحديثا ممّا أسهم في بلورة تصوّره التيسيري، وبروز مركزاته.

المبحث الثاني - استثمار مركّزات التيسير النّحوي عند الحاج صالح في الدّراسة التّقييميّة النّقدية للمحتوى النّحوي في الوثائق التربويّة الجزائريّة في التّعليم ما قبل الجامعي: وكان مجالا لاستثمار مركّزات التّصوّر التيسيري للباحث في تقييم المحتوى النّحوي في التّعليم ما قبل الجامعيّ بالوقوف على معايير انتقائه، وكذا معايير تنظيمه.

المبحث الثالث - استثمار مركّزات التيسير النّحوي عند الحاج صالح في الدّراسة التّقييميّة النّقدية للطريقة التّعليميّة وعملية التّرسّيح في الوثائق التربويّة الجزائريّة في التّعليم ما قبل الجامعي: لا يختلف هذا المبحث عن سابقه. فهو استمرار للدّراسة التّقييميّة النّقدية للمحتوى النّحويّ في الوثائق التربويّة الجزائريّة للتّعليم ما قبل الجامعيّ بالتركيز على طريقة عرضه (الحجم الزّمني - منهجية العرض)، ومنهجية ترسيخه.

2.2. الفصل الثاني - والموسوم بـ(آفاق استثمار الفكر اللّغوي للحاج صالح في تيسير تعليم النّحو وبناء مناهجه في التّعليم ما قبل الجامعي): هو محاولة للوقوف على أهمّ الأصول والمبادئ في الفكر اللّغوي لـ(الحاج صالح) ومحاولة استثمارها في تيسير تعليم النّحو وبناء مناهجه في التّعليم ما قبل الجامعيّ.

المبحث الأول - آفاق استثمار مفاهيم النّظريّة الخليليّة الحديثة(مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في ترتيب المحتوى النّحوي وتنظيمه في التّعليم ما قبل الجامعي: وهو محاولة لاستثمار ما أسفرت عنه الدّراسة من آراء للحاج صالح متعلّقة بتحديدات النّحاة ومناهجهم في الكشف عن الوحدات اللّغويّة، وكذا محاولة استثمار بعض مفاهيم النّظريّة الخليليّة في إعادة تنظيم المحتوى النّحوي في التّعليم ما قبل الجامعيّ.

المبحث الثاني - آفاق استثمار مفاهيم النّظريّة الخليليّة(مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في التّخطيط لمنهجية عرض المحتوى النّحوي وصياغة قاعدته وعملية ترسيخه في التّعليم ما قبل الجامعي : وهو استمرار للمبحث السّابق مخصّص للحديث عن آفاق استثمار(مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في اقتراح منهجية لعرض المحتوى النّحوي وصياغة قاعدته وترسيخه.

خاتمة: وكغيره من البحوث اشتمل هذا البحث على خاتمة عُرضت فيها النتائج التي خلُصت إليها الدراسة في مختلف مباحثها. بالإضافة إلى اشتمالها على جملة من التوصيات التي من شأنها أن ترتقي بتيسير تعليم العربية ونحوها والرقّي بهما بغية مواكبة التطور الحضاري.

وقد فرضت بنية الموضوع أن اعتمد على **المنهج الوصفي التحليلي** الذي ينبني على: **أولاً - وصف الظاهرة:** إذ تقوم هذه الدراسة على عملية مسح شاملة لآراء (الحاج صالح) حول موضوع تيسير النحو، بالإضافة إلى الوقوف على الفكر اللغوي للباحث والذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالموضوع. كما اعتمد هذا المنهج في وصف المحتوى النحوي المقرر على متعلمي التعليم ما قبل الجامعي في المنظومة التربوية الجزائرية.

ثانياً - التحليل: من خلال محاولة تحليل آراء (الحاج صالح) اللغوية المتعلقة بمسألة التيسير النحوي، وكذا محاولة الكشف عن المعايير والأسس المعتمدة في اختيار المحتوى النحوي المقرر على متعلمي التعليم ما قبل الجامعي في المنظومة التربوية الجزائرية من حيث مستوى اختياره، وكذا مستوى تنظيمه وترتيبه.

المقارنة: كما اعتمدت على المقارنة كأداة للوقوف على الفوارق الجوهرية بين التصور التيسيري لـ (الحاج صالح) وكلّ ما يتعلّق به من خلفية معرفية لسانية، والتصوّر التيسيري لبعض الباحثين العرب الذين شغلت بهم مسألة التيسير النحوي.

إنّ ما يجدر التأكيد عليه هنا أنّ الفكر اللغوي للحاج صالح قد استرعى انتباه الباحثين - جزائريين وعرباً - وشغل أذهانهم وأقلامهم فانبهروا له دراسة وتقصيّا وتوظيفاً. وحتى موضوع التيسير النحوي عنده قد عالجه بعض الباحثين. لكنّ الملاحظ على تلك المحاولات أنّها مقتضبة لم تمنح الموضوع حقّه من الاهتمام. بل جاءت في سياق الحديث عن قضايا أخرى يرى هذا الباحث أو ذاك أنّها تُقدّم على مسألة التيسير لتزوي هذه الأخيرة وتتحصر في ملاحظات يسيرة يقدّمها الباحثون دون أن يبينوا الأسس والمنطلقات الفكرية التي تأسست عليها. ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر:

1- **تأصيل اللسانيات العربية عند تمام حسّان وعبد الرّحمان الحاج صالح دراسة إبستمولوجية في المرجعية والمنهج.** أطروحة دكتوراه للباحث الجزائري (عبد الحليم معزوز). تعرّض فيها إلى الدراسة اللغوية اللسانية للباحثين (تمام حسّان) و (عبد الرّحمان الحاج صالح) وعمد إلى المقارنة بينهما. وفي سياق حديثه عن (التّفكير اللّساني عند عبد الرّحمان الحاج صالح بين الأصالة والإبداع) وبعد أن طرق بعض النقاط المهمة في فكر الباحث: كمفهوم

الأصالة، والنظرية الخليلية الحديثة، مفهوم القياس، وإسهامات الحاج صالح في ترقية اللغة العربية وترقية تعليمها. نجده يركّز في دراسته على (جهود الحاج صالح في حقل تعليمية اللغات). ليتعرّض أثناء ذلك إلى ما يتعلّق بأراء الحاج صالح خاصة ما تعلّق بتمييزه بين النحو العلمي والنحو التعليمي. وكذا المعايير والأسس العلمية لانتقاء المحتوى النحوي التعليمي وترتيبه. لكن الباحث في هذه الدراسة أغفل أنّ هذه الآراء إنّما هي جانب من جوانب التيسير عند الحاج صالح.

2- الاتجاه التوافقي بين لسانيات التراث واللسانيات المعاصرة- الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح أنموذجاً - أطروحة دكتوراه للباحثة العراقية (معالي هاشم عليّ أبو المعالي). وقد سعت في هذا العمل إلى البحث في الاتجاه التوفيقي الذي اعتمده (الحاج صالح) في بحوثه والقائم على الجمع بين التراث النحوي العربي، واللسانيات الغربية. وأقامت دراستها كلّها على إثبات هذا الاتجاه التوفيقي في تعاطي الحاج صالح مع الأصالة العربية ممثلة في التراث النحوي العربي، والمعاصرة ممثلة في ما أثبتته اللسانيات من حقائق. وتلتقي الدراسة السابقة الذكر مع الدراسة التي أنا بصدد إنجازها في الفصل الثاني الذي خصّصته الباحثة للحديث عن (النظرية الخليلية الحديثة) لـ (الحاج صالح) وارتباطها بالتيسير النحوي؛ إذ اقتضت العلاقة عندها على الشقّ التعليمي فراحت تعرض مشكلات تعليم النحو. فتعرضت إلى المبادئ التيسيرية خاصة ما تعلّق بتعليمية النحو. ولم تنتبه إلى قيمة المرتكز التيسيري الأول والذي يتعلّق باستثمار التراث النحوي في عملية التيسير خاصة نحو القرون الأولى. وتأتي هذه الدراسة لتبني على ما سبقها وتستفيد منها دون أن تكون نسخة عنها. لذلك فإنّها تفضّل غيرها من الدراسات السابقة من جوانب عدّة:

أولاً- إنّ هذه الدراسة تركز أساساً على التّصوّر التيسيري لـ (الحاج صالح) وأسس ومبادئه والتي لها امتداد في فكره اللغوي.

ثانياً- التّصوّر التيسيري لـ (الحاج صالح) تأتّى له من القراءة النقديّة الواعيّة للتراث النحوي العربي من جهة، والمناهج اللسانية الغربية من جهة أخرى. وهذا ما يبرّر اشتغال هذا البحث على فصل خاصّ بـ (الفكر اللغوي عند الحاج صالح).

ثالثاً- تضبط الدراسة جوهر التيسير الذي رآه الباحث.

رابعاً- تقف هذه الدراسة على واقع تعليم النحو في مراحل التعليم ما قبل الجامعي في ضوء الآراء التيسيرية للحاج صالح. وعليه، فهذه الدراسة قد ركّزت في مبحثين تطبيقيين على

المحتوى النحوي في مراحل التعليم ما قبل الجامعي الجزائري وصفا وتقييما ونقدا للوقوف على معايير اختياره وتنظيمه وطريقة تعليمه، ومنهجية ترسيخه. وكذا الوقوف على طبيعة المحتوى النحوي ذاته من حيث مصادر اختياره وانتقائه.

خامسا - حاولت في هذه الدراسة استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة للحاج صالح باعتبارها قراءة جديدة للنحو العربي.

وما كنت لأنجز هذا البحث لولا بعض المراجع القيمة للباحث (الحاج صالح) والتي تمثل المدونة الأساسية التي أخضعتها للدراسة والبحث والتقصي، كما أنني أثريت بها هذه الدراسة ودعّمت بها نتائجها بالإضافة إلى مؤلفات باحثين آخرين تخدم الموضوع.

ومن هذه المراجع - على سبيل الذكر لا الحصر - :

1- الحاج صالح عبد الرحمن:

- السّماع اللّغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة.

- بحوث ودراسات في علوم اللسان.

- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1/ج2.

- البنى النحوية العربية، منشورات المجمع العلمي للغة العربية.

- منطق العرب في علوم اللسان.

- الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية، مجلة المعرفة.

- اللغة العربية طرق تكييفها ومناهج تعليمها، مجلة الأصالة.

2- أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.

وأخيرا، فإنّ أمني كبير -من خلال هذا العمل المتواضع- أن أحصل على شرف المساهمة في النقاش والحوار الدائرين حول قضية التيسير النحوي وارتباطه بالتراث النحوي العربي الأصيل من جهة، وبما جدّ في ميدان تعليمية اللغات من حقائق علمية.

الباب الأول
النحو العربي وإشكاليّة تيسيره

الفصل الأول

النَّحْو قَدِيمًا وَحَدِيثًا وَدَعَوَات تيسيره

المبحث الأول

النحو قديما ودعوات تيسيره

المبحث الأول - النحو قديماً ودعوات تيسيره:

لقد تجاذب الساحة اللغوية العربية مصطلحات كثيرة تدور كلها في فلك التيسير النحوي. واختلف الباحثون في المصطلح كما اختلفوا في مناهج تعاطيهم مع مسألة التيسير. وقد يكون سبب الاختلاف هذا مرده -من زاوية ما- إلى عدم ضبط الباحث لطبيعة التيسير الذي يرومه. وفيما يلي محاولة لضبط مفهوم "التيسير"، وكذا مفاهيم المصطلحات التي تزاخمه في أعمال الباحثين حتى نقف على طبيعة التيسير المنشود في التعليم ما قبل الجامعي.

1- مبادئ ومفاهيم أولية:

1-1- التيسير:

1-1-1- لغة:

التيسير في اللغة من (ي س ر). والتيسر في لسان العرب لـ (ابن منظور): اللين والانقياد¹، والتيسر ضد العسر². أمّا في (المقاييس) لابن فارس: (يسر) أصلان: يدلّ أحدهما على انفتاح شيء وخفّته، والآخر على عضو من الأعضاء³. فمادّة (ي س ر) تدور حول اللين.

ولا يختلف (التيسير) في المعاجم الحديثة عن معناه في المعاجم القديمة. ففي المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية بالقاهرة: التيسر ضد العسر. ومنه (الدين يسر): أي سهل سمح قليل التشديد⁴. كما جاء في المعجم الوجيز لمجمع اللغة العربية بالقاهرة: يسر الشيء يسير يسراً: سهل ويسر: لان وانقاد. ويسر له في الأمر يسراً ويساراً: جعله له ميسوراً سهلاً. ويسر الشيء، ييسر يسراً: سهل، فهو يسير. ويسر الشيء ييسر يسراً: سهل. فهو يسير⁵. فمادّة (ي س ر) في المعاجم القديمة والحديثة تدور في معنى اللين والسهولة.

والمنتبّع لمصطلح (التيسير) في البحوث التي تناولت موضوع التيسير النحوي في العصر الحديث يجد أنّه قد زاحمته مصطلحات أخرى واستعملت للدلالة عنه. فهل تتطابق مفاهيم هذه المصطلحات؟ بمعنى هل تحمل هذه الدوال المدلولات نفسها؟

¹ ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، مصر، ط، دت، ص 4957، مادّة (ي س ر).

² المرجع نفسه، ص 4958.

³ ابن فارس أبو الحسن أحمد بن زكريا، المقاييس، ج 6، دار الفكر، تح: عبد السلام محمد هارون، ط، دت، ص 155.

⁴ مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط 4، 2004م، ص 1065.

⁵ مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوجيز، مطابع شركة الإعلانات الشرقية، مصر، ط، 1989م، ص 658.

بالعودة إلى مؤلفات المعاصرين نجد مصطلحات مثل: التجديد، الإحياء، والإصلاح.

أولاً - التجديد:

التجديد في اللغة من الأصل: جدد: الجيم والدال أصول ثلاثة: الأول: العظمة، والثاني: الحظ، والثالث: القطع¹. فالأول: العظمة (...)، والثاني: الغنى وال حظ (...)،...: يقال: جددت الشيء جذاً، وهو مجدود وجديد، أي مقطوع²، وقولهم: ثوب جديد، وهو من هذا، كأن ناسجه قطعه الآن، ثم سمى كل شيء لم تأت عليه الأيام جديداً³.

وجاء في لسان العرب: جددت الشيء أجده، بالضم، جذاً، قطعه. حبل جديد: مقطوع⁴. والجديد: مالا عهد لك به⁵. والجدة: نقيض البلى: يقال: شيء جديد⁶. أما في المعجم الوجيز لمجمع اللغة العربية بالقاهرة: جد الشيء جدة: جد بعد أن لم يكن. فهو جديد. وجد الشيء جداً وجداداً: قطعه. وجدد الشيء: صيره جديداً⁷.

فالتجديد - على هذا - الإتيان بالشيء الذي لم يكن له وجود. أما التيسير فيتعلق بما هو موجود فتجعله لينا سهل الانقياد.

ثانياً - الإحياء:

أما المصطلح الثاني الذي زاحم مصطلح (التيسير) فهو مصطلح (الإحياء). وبالعودة إلى المعاجم اللغوية نجد أن مادة "أحيا" (الحاء والياء والحرف المعتل أصلان: أحدهما خلاف الموت، والآخر: الاستحياء الذي هو ضد الوقاحة. فأما الأول فالحياء والحيوان، وهو ضد الموت والموتان. ويسمى المطر حيا لأن بها حياة الأرض (...))، وتقول: أتيت الأرض فأحييتها، إذا وجدتها حية النبات غضة⁸. وهذا الذي يعيننا من أصول (ح ي ا). فهي إذن بمعنى الحياة، وهو نقيض الموت، ويكون بذلك الإحياء في شيء ميت.

¹ ابن فارس، المقاييس، ج1، ص 406.

² المصدر نفسه، ج1، ص 407.

³ المصدر نفسه، ج1، ص 409.

⁴ ابن منظور، لسان العرب، ص 562.

⁵ المصدر نفسه، ص 462.

⁶ المصدر نفسه، ص 562.

⁷ مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوجيز، ص 94.

⁸ ابن فارس، المقاييس، ج2، ص 122.

أما في المعجم الوسيط فقد جاء: أحيا الله فلانا: جعله حيًّا. وأحيا الله الموتى: بعثهم. وأحيا الله الأرض: أخرج فيها الثَّبات. وفي القرآن الكريم ﴿فسقناه إلى بلد ميّت فأحييناه﴾¹. وبالربط بين المعنى اللغوي لكلمة (حيا) بالإحياء النحوي نجد أنّ المقصود من عملهم هو بعث الحياة في شيء ميّت؛ وكأنّ النحو قد مات وهم بعملهم سيحيونه.

ثالثا - الإصلاح:

جاء في لسان العرب: صلح: الصّلاح: ضدّ الفساد. والإصلاح نقيض الإفساد. وأصلح الشيء بعد فساده: أقامه². وأصلح في عمله أو أمره: أتى بما هو صالح نافع. وأصلح الشيء: أزال فساده³.

وبنظرة متأنية في هذه المصطلحات نجد أنّها تختلف عن بعضها البعض. فالتيسير تسهيل لما هو موجود أصلا. أمّا الإحياء والتّجديد والإصلاح فهي الإتيان بالجديد وإصلاح الفاسد لأنّه يحيي شيئا بليّ وفني.

1-1-2- التيسير اصطلاحا:

بالعودة إلى كتب رواد التيسير النحوي في العصر الحديث لا نكاد نعثر على تعريف لهذا المصطلح؛ وإنّما ما يمكن أن نقف عليه مجموعة من الإشارات مبثوثة في ثنايا مقدّمات كتبهم. ومن ذلك ما نجده عند (إبراهيم مصطفى) الذي أشار في مقدّمة كتابه (إحياء النّحو) إلى تيسيره للنّحو بقوله: "أطمح أن أغيّر منهج البحث النّحوي للغة العربيّة، وأن أرفع عن المتعلّمين إصر هذا النّحو، وأبدلهم منه أصولا سهلة يسيرة، تقربهم من العربيّة، وتهديهم إلى حظ من الفقه بأساليبها"⁴. إنّ (إبراهيم مصطفى) في عمله هذا لا يقف عند مفهوم (الإحياء) ليحدّده بدقّة، وكلّ ما يشير إليه هو تعرّضه للأصول من جهة ورغبته في تقريب هذا النّحو من النّاشئة من جهة أخرى.

أمّا (مهدي المخزومي)، فيخلط بين مفهوم (التيسير) ومفهوم (التّجديد)، فأثناء نقده للمحاولات التي تعرّضت لتيسير النّحو العربي لا يفرّق بين المفهومين السّابقين. إذ يقول: "وظهرت محاولات لتيسير النّحو في كتب مدرسيّة، إلّا أنّها لم تقدّم جديدا، ولم تفعل شيئا يعيد إلى هذا

¹ مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، المعجم الوجيز، ص182.

² ابن منظور، لسان العرب، ص2479 (مادة صلح).

³ مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، المعجم الوسيط، ص520.

⁴ إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، دط، 2014م، ص13.

الدّرس قوته وحيويّته؛ لأنّها لم تصحّح وضعاً، ولم تجدد منهجاً، ولم تأت بجديد إلّا في المظهر، وأناقة في الإخراج، أمّا القواعد فهي هي، وأمّا الموضوعات فكما ورثناها¹. والواضح أنّ ما يرمي إليه (مهدي المخزومي) هو تجديد النّحو، لا تيسيره. ذلك أنّ ما ركّز عليه في نقده للمحاولات التّيسيريّة عدم تركيزها على أوضاع النّحو ومنهجه وقواعده وموضوعاته، وأنّ كلّ ما تعرّضت له تلك المحاولات هو تركيزها على إخراج هذه الكتب. كما أنّه في دعوته هذه لا يفرّق بين: النّحو العلميّ والنّحو التّعليميّ، فهو يسعى إلى تجديد النّحو العلميّ في الوقت الذي يريد فيه تيسير النّحو التّعليميّ.

أمّا (شوقي ضيف) فلم يقف -بدوره- عند مصطلح التّيسير ليضبطه، ويحدّد إطاره المفهوميّ. إذ يشير في مقدّمة كتابه (محاضرات مجمعيّة) إلى الأسس التي ينبغي أن يُبنى عليها أيّ تيسير للنّحو نجلها فيما يلي:

- إعادة ترتيب أبواب النّحو وتنسيقها حتى لا تتشتّت أذهان المتعلّمين.

- إلغاء الإعراب التّقديريّ للكلمات، لأنّه لا يفيد في ضبط الكلمات إعراباً.

- إلغاء إعراب الكلمات إذا لم يفد إعرابها شيئاً في صحّة النّطق².

والمتأمل في هذا يدرك أنّ ما قام به (شوقي ضيف) لا يمتّ بصلة في بعض جوانبه إلى مفهوم التّيسير؛ ذلك أنّه يتعرّض لبعض الأبواب النّحويّة (الإعراب التّقديريّ) بالحذف والإلغاء وهذا إنّما هو التّجديد. لأنّ التّيسير يعني التّخفيف لا البتر والحذف لأجزاء وأبواب نحويّة.

ولعلّ أحسن تعريف لمصطلح التّيسير تعريف (الحاج صالح عبد الرّحمان ت 2017م) في سياق حديثه عن (علم اللّسان وصناعة تعليم اللّغات) حين ميّز بين المعلومات اللّغويّة التي تخصّ المتكلّم، والمعلومات اللّغويّة التي تخصّ اللّساني وحده (أي العالم بأسرار اللّسان) وأنّ أخطر الالتباسات هي التي لا تميّز بين النوعين السّابقين وما بينهما من فروقات. وبناء على عدم التّمييز هذا أخطأ دعاة التّيسير الانطلاقة والهدف. يقول: "وقد أدّت -هذه النّظرة- بعض معاصرنا إلى الطّعن فيما تركه لنا العلماء العرب حتى الأوّلون الفطاحل منهم. فحاولوا أن يستبدلوا أوضاع النّحو القديم بشيء تافه استعاروه من النّحو التّقليديّ الأوربي (وما استبدلوا في الواقع إلّا مصطلحاً بآخر يقلّ عنه قيمة ومدلولاً). كما حاولوا أيضاً (تبسيط النّحو) وهذا دليل واضح على التّباس المفهومين المذكورين عليهم، إذ كيف يُبسّط النّحو وهو

¹ المخزومي مهدي، في النّحو العربيّ نقد وتوجيه، دار الرّائد العربيّ، لبنان، ط2، 1986م، ص15.

² ينظر: ضيف شوقي، محاضرات مجمعيّة، الهيئة العامّة للمطابع الأميريّة، مصر، ط1، 1998م، ص(45-46).

القانون الذي بُني عليه اللسان! ولا شكّ أنّهم أرادوا تبسيط الصّورة التي تُعرض فيها القواعد على المتعلّم. فعلى هذا ينحصر التّبسيط في كيفة تعليم النّحو لا في النّحو نفسه، لأنّه علم محض. وهل يُعقل أن يحذف بالعلم بحذف بعض قوانينه وعمله؟ (...) ومهما يكن من أمر فإنّ الخطأ قائم إذ لا يميّز هؤلاء المصلحون بين ما هو علم- وينبغي أن يكون مجرداً عميقاً وتلك هي طبيعته- وبين ما هو تطبيق له وينبغي أن تكون ثمراته سهلة المنال أو على الأقلّ أن تتاسب طبيعة القطاع من النّشاط الإنساني الذي يجري فيه التّطبيق"¹. إنّ هذا الذي ذكره (الحاج صالح) يحمل توضيحاً وإزالة لكلّ لبس أو غموض قد يعتري الرّاغب في التّصديّ للتّيسير النّحوي. إنّّه يرسم الخطوط العريضة التي تضبط حدود الباحث.

إنّ ما يُيسّر ليس العلم النّظري (وليكن النّحو جزءاً منه) ومهما كانت صعوبته فهي راجعة إلى طبيعته كعلم؛ بل ما يمكن أن يُيسّر ويُبسّط هو طريقة عرض القواعد النّحويّة على المتعلّمين. وسبب هذا الخلط في أذهان هؤلاء المصلحين إنّما هو عدم تمييزهم بين العلم النّظري وما يقتضيه من صعوبة، وبين العلم التّطبيقي وما يتطلّبه من سهولة وبساطة.

وقد أعاد الباحث الجزائري (محمّد صاري) صياغة هذا التعريف إجرائياً. فالنّيسير على هذا: "هو تكييف النّحو والصّرف مع المقاييس التي تقتضيها التّربيّة الحديثة عن طريق تبسيط الصّورة التي تُعرض فيها القواعد على المتعلّمين. فعلى هذا ينحصر التّيسير في كيفة تعليم النّحو، لا في النّحو ذاته"². وعلى هذا يكون التّيسير الحقيقيّ ما تعلّق بطريقة تعليم النّحو بتبسيط الصّورة التي يُعرض بها على المتعلّمين. أمّا التّجديد والتّيسير والإصلاح والإحياء فهي تمسّ النّظام النّحوي الذي قامت عليه اللّغة العربيّة.

أمّا (أحمد شاميّة) فيتحدّث عن التّيسير بطرح الإشكال الآتي: "هل المقصود بتيسير القواعد النّحويّة تبسيطها وحذف بعض فروعها التي لا فائدة كبيرة تُرجى من دراستها وإضاعة الجهد في تعلّمها أم القصد تسهيل عمليّة تعليم النّحو بالاعتماد على الوسائل والآليات النّاجعة في

¹ الحاج صالح عبد الرّحمان، أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة (مدخل إلى علم اللّسان الحديث4)، مجلة اللّسانيّات، العدد4، معهد العلوم اللّسانيّة والصّوتيّة، جامعة الجزائر، 1973م/ 1974م، ص22 (الهامش). وقد نسبته الباحثة العراقيّة (معالي هاشم عليّ أبو المعالي) في أطروحتها الموسومة بـ (الاتجاه التّوافقي بين لسانيّات التّراث واللّسانيّات المعاصرة- الدّكتور الحاج صالح عبد الرّحمان أنموذجاً-) للباحث (محمّد صاري) في حين أنّ هذا الأخير قد أعاد صياغته نقلاً عن (الحاج صالح).

² صاري محمّد، تيسير النّحو موضحة أم ضرورة؟ أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في (23-24) أفريل 2001م، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2001م، ص184.

التوصيل اعتمادا على ما تمّ التوصل إليه في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات من نظريات وتقنيات¹. إن ما ذكره (أحمد شامية) يشير إلى اتجاهين اثنين في التيسير: أولا - اتجاه يرمي إلى إلغاء بعض المسائل النحوية أو استبدالها بأخرى. ثانيا - اتجاه يرمي إلى تبسيط مسائل النحو على المتعلمين بتيسير تعلّم اللغة والنحو على المتعلمين، والتخفيف من حدة المشكلات اللغوية التي تعترض سبيلهم. ويفصل (محمد صاري) بين المصطلحات السابقة ليحصر التيسير في تبسيط الصورة والطريقة التي يُعرض بها النحو على المتعلم. أمّا الإصلاح والتجديد فيمسان الأصول التي قام عليها النحو العربي من خلال محاولة تغييرها أو استبدالها².

2-1- التعليم:

1-2-1- لغة:

التعليم في اللغة من مادة (ع ل م)، وهو بمعنى الإفهام والإتقان. فقد جاء في لسان العرب في مادة (ع ل م): "وعلم الأمر وتعلمه: أتقنه (...). وقوله تعالى: ﴿الرَّحْمَانُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ﴾ قيل في تفسيره: إنه -جلّ ذكره- يسره لأن يُذكر؛ وأمّا قوله: ﴿عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ فمعناه أنّه علّمه القرآن الذي فيه بيان كلّ شيء، ويكون معنى قوله ﴿عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ جعله مميّزا، يعني الإنسان، حتى انفصل من جميع الحيوان"³. وجاء في (العين) في مادة (ع ل م): "علم يعلم علما، نقيض جهل (...) وأعلمته بكذا، أي أشعرته وعلمته تعليما"⁴. والتعليم: علّمه العلم وأعلمه إياه فتعلمه، وفرّق سيبويه بينهما فقال: علمتُ كأذِنتُ، وأعلمتُ كأذِنتُ، وعلمته الشيء فتعلم⁵. وهذه الأخيرة تعني نقلتُ العلم إليه فتتطلب معلما ومتعلما.

أمّا في المعاجم الحديثة؛ فقد جاء في المعجم الوسيط: "علم فلانا الشيء تعليما: جعله يتعلمه. وتعلم الأمر: أتقنه وعرفه"⁶. فمادة (ع ل م) تدور حول معنى الإفهام وإزالة الجهل.

¹ شامية أحمد، تيسير النحو العربي (التيسير لا التفسير)، أعمال ندوة تيسير النحو، ص 167.

² ينظر: صاري محمد، تيسير النحو موضحة أم ضرورة؟ أعمال ندوة تيسير النحو، ص 193 (الهامش).

³ ابن منظور، لسان العرب، ص 3084 مادة (ع ل م).

⁴ الفراهيدي الخليل بن أحمد، العين على حروف المعجم، ج 3، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2003، ص 221 مادة (ع ل م).

⁵ ابن منظور، لسان العرب، ص 3083 مادة (ع ل م).

⁶ مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ص 624.

ونجد مصطلحا آخر في الأدبيات التربوية يزاحم مصطلح (تعليم) وهو مصطلح (التدريس) الذي لا يبتعد عنه كثيرا. فقد ورد في المعاجم العربية التراثية بمعنى التعليم أو التعلم. ففي (لسان العرب): درس الكتاب يدرسه درساً ودراسة ودارسه، من ذلك، كأنه عانده حتى انقاد إلى حفظه. وقد قرئ بهما [في قوله تعالى]: ﴿وليقولوا درست﴾، و﴿ليقولوا درست﴾؛ وقيل: درست قرأت كُتِبَ أهل الكتاب، ودارست: ذاكرتهم (...). وروي عن ابن عباس في قوله عز وجل: ﴿وكذلك نُصَرِّفُ الآياتِ وليقولوا درست﴾، قال معناه وكذلك نبين لهم الآيات من هنا ومن هنا لكي يقولوا إنك درست، أي تعلمت¹.

أمّا في العين: الدرس: بقية أثر الشيء الدارس (...). والدرس: درس الكتاب للحفظ، ودرس دراسة، ودارست فلانا كتابا لكي أحفظ². وما يهمنّا إنّما الثاني؛ أي درس بمعنى تعلم وحفظ. ولم تجد المعاجم الحديثة عن هذا المعنى؛ إذ وردت مادة (د ر س) في المعجم الوسيط بنفس المعنى: التدريس: درس الكتاب ونحوه درساً ودراسة: قرأه وأقبل عليه ليحفظه ويفهمه³. وهو المعنى الذي ورد في المعجم الوجيز: تدارس الكتاب ونحوه: درسه وتعهّده بالقراءة والحفظ لئلا ينساه. والدرس المقدار من العلم يُدرس في وقت ما. والمدرس المعلم. والمدرسة مكان الدرس والتعليم⁴. فقد حصر المعجم المجال الذي تدور فيه مادة (د ر س) بالمعنى الحديث: المدرسة والمدرس. وهذا المعنى الأخير هو الذي يعنينا.

وبالوقوف على المعنى اللغوي لمادة (ع ل م) ومادة (د ر س) في المعاجم القديمة، وكذا في المعاجم الحديثة ندرك أنّ التعليم والتدريس يكاد يكون استعمالهما واحداً بمعنى: فهم وحفظ ويتطلب معلماً ومتعلماً ومادة تُدرس.

1-2-2- اصطلاحاً:

أمّا عن المعنى الاصطلاحي للتعليم؛ فإنّ المختصين لا يفرقون بين (التعليم) و(التدريس). فكثيراً ما يتداخل المصطلحان. فيقال: المعلم أحياناً، والمدرس أحياناً أخرى. وعليه كان التعليم أو التدريس ذلك "النشاط الذي يقوم به المدرس في إطار مقتضيات مادة تدريسية بغية تحقيق التعلم المرغوب، وخلق الرغبة والحماس في نفوس طلابه وانطلاقاً من

¹ ابن منظور، لسان العرب، ص 1360 مادة (د ر س)

² الفراهيدي، العين على حروف المعجم، ج 2، ص 20 مادة (د ر س)

³ مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ص 279.

⁴ مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوجيز، ص 225.

مبادئ سيكوتربوية، وأتباع المنهج الوظيفي في تدريس علوم العربية. فهكذا فالمعلم وطريقته وأسلوبه هو الذي يجعل الطالب ينشط ويتحَبَّب إليها¹. فالتعليم أوالتدريس إنما مردّه إلى المعلم وما يقوم به من نشاط وجهد لتبليغ مادّة دراسيّة معيّنة بغية تحقيق أهداف معيّنة.

ولقد شاع قديما أنّ التعليم هو جهد المعلم وعمله لإيصال وتلقين المعلومات والمعارف إلى المتعلّمين. وهذا فيه الكثير من العيوب؛ لأنّ فيه اقتصارا على نقل المعلومات والمعارف وحشو ذهن المتعلّم بها دون أدنى إشراك لهذا الأخير في اكتسابها. ولذلك كان مصير هذه المعلومات الزوال؛ لأنّ المتعلّم لا يشارك في بنائها أو تنظيمها. وكنتيجة لهذه العيوب-وبناء على التغيّر في النظرة إلى المعرفة والمتعلّم- تغيّرت النظرة إلى التعليم أوالتدريس فأصبح يُنظر إليه باعتباره وسيلة محفّزة تدفع المتعلّم إلى تعديل سلوكه وتقويمه². فالهدف من التعليم إنّما هو جعل المتعلّم قادرا على التكيّف والتّوافق مع محيطه الخارجي.

وعلى هذا يكون التدريس تلك المقوّمات الأساسيّة التي تبدو في موقف المدرّس، وحسن اتّصاله بتلاميذه، وتحبيبهم فيما يتعلّمون وتشويقهم إليه، وحسن استماعه لهم. فعليه أن يكون قريبا وواعيا بطبيعة من يتعامل معهم. ولكنّ هذا وحده ليس كافيا، إذ عليه أن يكون ملّما بطبيعة ما يعلم من محتوى مدركا للأهداف التي يرمي إلى تحقيقها، راسما لخطه بدقّة. فهو يجمع بين العلم والفنّ في عمله، ولذلك فهو يحتاج إلى دعامتين هما: الفطرة والموهبة الطّبيعيّة، ثمّ التّعلّم والصّناعة³.

أمّا الدّعمة الأولى؛ أي الفطرة والموهبة، فنتلخّص في الإمكانيّات الشّخصيّة للمعلّم وخاصّة تلك المتعلّقة بقوة الشّخصيّة والصّوت المسموع والقدرة على التّحكم في القسم وتسييره وغيرها من الصّفات النّفسيّة والجسديّة.

أمّا التّعلّم والصّناعة فنقصد بهما إلمامه بالمادّة التي يدرّسها وطبيعة المتعلّمين الذين يتعامل معهم، وإدراكه للأهداف التي يرمي إلى تحقيقها. وعلى العموم، فإنّ ما يحتاج إليه في هذا الجانب الثّاني هو معلومات لسانيّة متعلّقة بالّلغة ومعلومات متعلّقة بتعليم اللّغات. فالتّعليم هو تلك العمليّة المنظّمة الممنهجة التي تشهد السّرعة والتّبويب والتّخزين والإحصاء

¹ بلعيد صالح، مقاربات منهجيّة، دار هومة، الجزائر، دط، 2004م، ص51.

² ينظر: خاطر محمود رشدي وآخرون، الاتّجاهات الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة والتّربيّة الدّينيّة، مطابع سجل العرب، القاهرة، 1984م، ص24.

³ ينظر: إبراهيم عبد العليم، الموجّه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، ط14، دت، ص27.

والاسترجاع¹. لآته عملية هادفة إلى تحقيق جملة من المثل العلمية والتربوية التي تقدم وفق أسس ووسائل مدروسة بحسب الحاجات والقدرات النفسية والمادية المتوفرة.

كان هذا- إذن - مفهوم التعليم في التربية الحديثة. لكن يقاسمه مفهوم آخر لا يقل عنه أهمية؛ وهو مفهوم التعلم. فإذا كان الأول نشاطا متعلقا بممارسات المعلم لتحقيق أهداف معينة. فإن التعلم مرتبط بالمتعلم. ويقصد به: عملية اكتساب الوسائل والمهارات لإشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف². وعلى هذا الأخير يجب أن تنصب جهود المعلم بجعل المتعلم قادرا على بناء تعلماته بالتفاعل بينه وبين المعلم والكتاب المدرسي .

1-3- النّحو:

1-3-1- النّحو لغة:

جاء في (العين) "فالنّحو: القصد، نحو الشيء نحوت نحو أي قصدت قصده"³. فالمعنى اللغوي لمادة (ن ح ا) هي القصد والجهة. أمّا في لسان العرب "النّحو إعراب الكلام العربي، والنّحو القصد والطريق"⁴.

وهناك معان أخرى ذكرها (الخضري في حاشيته) وصاغها الإمام (الدّاودي) في قوله:

للنّحو سبعة معان قد أتت لغة جمعتها ضمن بيت مفرد كملا

قصد ومثل ومقدار وناحية نوع وبعض وحرف فاحفظ المثل⁵

والظاهر أنّه اصطلاحاً منقول من النّحو بمعنى القصد" قال الليث: النّحو كلمة تدلّ على قصدت ونحوت نحوه، ولذلك سُمي الكلام نحواً، ويُجمع النّحو أنحاء"⁶. فإطلاق مصطلح (النّحو) على هذا العلم من باب إطلاق المصدر على اسم المفعول. فالنّحو - إذن - بمعنى المنحوّ: أي المقصود⁷.

¹ بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة، الجزائر، دط، 2003م، ص108.

² ينظر: المرجع نفسه، ص55.

³ الفراهيدي، العين مرتباً على حروف المعجم، ج4، ص201.

⁴ ابن منظور، لسان العرب، ص4370، مادة (ن ح ا).

⁵ الخضري محمد، حاشية الخضري على شرح ألفية ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج1، دار الفكر، دط، ص10.

⁶ الأزهري أبو منصور محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، ج5، تح: عبد الله درويش، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، ص252، مادة (ن ح ا).

⁷ ينظر: الفاكهي عبد الله بن أحمد، شرح كتاب الحدود في النّحو، تح: المتولي رمضان أحمد الدّميري، مكتبة وهبة، القاهرة، ط2، 1993م، ص52.

1-3-2- النحو اصطلاحاً:

يعرّف (ابن جنّي أبو الفتح ت 392هـ) النحو بقوله "هو انتحاء سمّت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره كالنّثنيّة، والجمع، والتّحقير، والتّكسير، والإضافة، والنّسب، والتّركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شدّ بعضهم عنها، ردّ به إليها"¹. والواضح أنّ النحو هو اتّباع طريقة العرب في كلامها من جميع الأوجه الصّرفيّة، والتّراكيب النّحويّة وغيرها.

وقد عرّف النحو انطلاقاً من منهجيّة العرب في استنباط القواعد النّحويّة، فكان "العلم المُستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها"². فهذا التعريف ينطلق من طريقة النّحاة ومنهجهم في استقراء قواعد النحو وتقعيدها والتي قامت على تتبّع كلام العرب الفصحاء.

إذن، فالنحو في الاصطلاح هو اتّباع قواعد اللّغة العربيّة المستنبطة من الفصحاء الموصلة إلى الكلام على طريقتهم حفظاً للألسنة من الخطأ. وعليه يتّضح أنّ لفظة (نحو) في الاصطلاح والاستعمال غايرت المنحى الدّلالي الأصلي الذي وضعت له شأنها في ذلك شأن الكثير من ألفاظ اللّغة العربيّة بانتقالها من المعنى المعجمي إلى المعنى الاصطلاحي الخاصّ الدقيق المتواضع عليه. فقد دلّت كلمة النحو في اللّغة - كما رأينا - على التّفرد بانتحاء طريقة العرب في التعبير والتّصريف في الكلام لتمييز العربيّ عن غيره، والفصيح عن سواه. كما أنّه معيار يخضع له النّاطق بالعربيّة من أبنائها فإن حاد عنه ردّ به إليها.

أولاً - القاعدة النّحويّة:

إنّ القاعدة النّحويّة تمثّل "الأسس الدّائمة المستقرّة، والمبادئ العامّة المجرّدة، التي قام عليها النحو العربيّ منذ النّشأة الأولى، ولا نراها تتغيّر ولا مطواعة للتّغيير في هذه اللّغة العربيّة، وإنّما تواجهنا في صلاية وعناد، ساخرة من عديد المحاولات التي ذهبت في تاريخها أدراج الرّياح"³. إنّها؛ رصدٌ لما قالت به العرب، وهي القوانين التي لا جدال فيها ولا نقاش مثل رفع الأفاعيل والمبتدأ والخبر، ونصب المفاعيل والحال والتّمييز. والقواعد لا تُيسّر لأنّها

¹ ابن جنّي أبو الفتح عثمان، الخصائص، ج1، مطبعة الهلال، مصر، دط، 1913م، ص32.

² الأشموني أبو الحسن نور الدّين، شرح ألفية ابن مالك (منهج السّالك إلى ألفية ابن مالك)، ج1، تح: محمد محيي الدّين عبد الحميد، دار الكتاب العربيّ، لبنان، ط1، 1955م، ص05.

³ غنيم أحمد، قواعد النحو العربيّ وصناعته بين الأصالة العربيّة، وتأثير المنطق الأرسطي: this content downloaded from 131.252.96.28 on : thu , 17nov2016. 05 :20 :40 utc. ص19.

ثابتة. وأمّا أسباب الرّفْع والنّصَب والبحث عن سرّ تكلم العرب بهذا الشّكل وإعمال للعقل في الجوازات والخلافات فهو النّحو.

أولاً - النّحو:

النّحو أشمل من (القاعدة النّحويّة) و(الإعراب)، يتجاوز القوانين والقواعد الثّابتة. إنّهُ قياس على المسموع، ومجاله واسع جدّاً، وهو البحث عن العلّة، وإعمال الفكر في ذلك، خاضع لمعطيات ظرفيّة ولأرضيّة المعرفيّة للباحث، أي إنّهُ خاصّ، وليس هو القاعدة. النّحو: صوّل الفكر العربيّ وجولانه في القاعدة وإعمال العقل¹. فالنّحو إعمال للعقل في القواعد في محاولة للبحث عن العلل الكامنة وراءها والكشف عن أسرارها، وتقديم تفسير منسجم لها.

ثالثاً - الإعراب:

لغة مأخوذ من مادّة (ع ر ب) وهو الإفصاح والإبانة. ففي لسان العرب "الإعراب الذي هو النّحو، إنّما هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ. وأعرّب كلامه إذا لم يلحن في الإعراب"². ويضيف: "والإعراب والتّعريب معناهما واحد، وهو الإبانة"³. أمّا في المعاجم الحديثة: أعرّب فلان: كان فصيحاً في العربيّة وأعرّب الكلام: بيّنه وأتى به وفق قواعد النّحو⁴.

أمّا في الاصطلاح فإنّ (ابن جنّي ت 392هـ) يعرف الإعراب بقوله: "هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنّك إذا سمعت، أكرم سعيد أباه، وشكر سعيداً أبوه، علمت برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول"⁵. فهو الذي يميّز بين الفاعل والمفعول وغيرهما من الوظائف النّحويّة.

ولا يبتعد المحدثون عن المعنى السّابق. فالإعراب عندهم ضبط مواقع الكلمات وما يطرأ عليها من حركات إعرابيّة في التّركيب⁶. فهو ليس تتبّعاً للحركة الإعرابيّة، وإنّما هدفه تبيين الدّلالات، والتّمييز بين الأساليب النّحويّة، ومنه تتمايز المعاني النّحويّة من فاعليّة ومفعوليّة.

¹ بلعيد صالح، شكوى مدرّس النّحو من مادّة النّحو، أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في (23-24) أبريل 2001م، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، 2001م، ص 421.

² ابن منظور، لسان العرب، ص 2865.

³ المصدر نفسه، ص 2865.

⁴ المصدر نفسه، ص 591 مادّة (ع ر ب).

⁵ ابن جنّي، الخصائص، ج 1، ص 33.

⁶ ينظر: بلعيد صالح، شكوى مدرّس النّحو من مادّة النّحو، ص (421 - 422).

وعليه، فإنّ النحو - كما رأينا سابقا - أشمل من (القاعدة النحويّة) و (الإعراب). إنّه يتجاوز القوانين والقواعد الثابتة. يقوم على إعمال العقل في القواعد في محاولة للبحث عن عللها والكشف عن أسرارها، وتقديم تفسير منسجم لها.

1-4-4 المنهاج:

1-4-4-1 لغة:

جاء في لسان العرب: والمنهاج كالمنهج. وفي التّنزيل ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾¹. والمنهاج: الطّريق الواضح². أمّا في المعجم الوسيط لمجمع اللغة بالقاهرة: المنهاج: الطّريق الواضح. وفي التّنزيل العزيز ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾. والمنهاج: الخطّة المرسومة (محدثّة). ومنه منهاج الدّراسة، ومنهاج التّعليم ونحوهما و (ج) مناهج، والمنهج: المنهاج. و (ج) مناهج³. ف (المنهاج) إنّما هو الطّريق الواضح والخطّة المرسومة.

1-4-4-2 اصطلاحا:

المنهاج التّعليمي أو المنهج الدّراسي مصطلح له تعريفات عديدة في الأدب التربوي. إذ تدرّج مفهومه وتطوّر تبعا لتطوّر الفكر التربوي. فقديمًا عُرّف على أنّه الوثيقة المكتوبة التي تحمل المادّة الدّراسيّة وتقدّم للمتعلّم تبعا لتدرّج نموّه في مختلف أطوار مراحل الدّراسيّة لأنّ الفكرة التربويّة التي كانت سائدة هي أنّ التّربيّة مرادفة لفعل التّلقين والتّعليم⁴. ومع التطوّر العلمي وتغيّر النظرة إلى المعرفة وإلى التّعلّم عموما تغيّرت النظرة إلى المنهاج، إذ أصبح يدلّ على التّصوّر الشّامل لنموّ المتعلّم من جميع النّواحي المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة وغيرها. ومن هذه التّعريفات نذكر:

- "مجموع الخبرات التربويّة المخطّطة التي تقدّمها المدرسة للتّلاميذ داخلها أو خارجها؛ بقصد تعديل سلوكهم ومساعدتهم على النّماء الشّامل المتكامل وفق إطار معيّن متميّز"⁵.
- المنهاج: تخطيط للأنشطة من أجل تكوين المتعلّم، يتضمّن الأهداف والغايات والبرنامج¹.

¹* المائدة، الآية 48.

²ابن منظور، لسان العرب، ص 4554 (مادة نهج).

³مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة، المعجم الوسيط، ص 957.

⁴فرقاني جازية، التّعليم بين الكتاب المدرسي والحاسوب- القراءة أنموذجا-، أعمال الملتقى الوطني المنظم بالجزائر (الكتاب المدرسي في المنظومة التربويّة الجزائريّة واقع وآفاق)، 25/24 نوفمبر 2007م، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللغة العربيّة، قسم علم تعليم العربيّة وتعليم اللّغات المقارن، الجزائر، ص 365.

⁵بوحوت إدريس، مفهوم المنهاج ومكوّناته، مجلة علوم التّربيّة، العدد 65، المغرب، أفريل 2016م، ص 103.

- هو تخطيط للعمل البيداغوجي أوسع وأشمل من المقرر التعليمي، فهو لا يتضمن مفردات المواد فقط، بل يتضمن غايات التربية وأنشطة التعليم بما يتوافق مع الخصائص الحضارية للأمة².

في هذا التعريف الأخير يتجاوز مفهوم المنهاج المحتوى التعليمي المقرر على المتعلمين في مرحلة من مراحل التعلمية. إنه خطة شاملة تنطلق من أهداف الأمة وأبعادها الحضارية التي ترمي إلى ترسيخها وتكريسها في المتعلم.

مما سبق يتحدد المنهاج من خلال:

- تخطيط لعملية التعليم والتعلم، يتضمن الأهداف والمحتويات والأنشطة ووسائل التقويم.
- مفهوم شامل لا يقتصر على محتوى المادة الدراسية؛ بل ينطلق من أهداف لتحديد الطرق والأنشطة والوسائل. إنه بناء منطقي لعناصر المحتوى على شكل وحدات متدرجة تُبنى على بعضها البعض.

- تنظيم لجملة من العناصر والمكونات بشكل يمكن من بلوغ الغايات والمرامي المتوخاة من فعل التعليم والتعلم³. ومهما تباينت هذه التعريفات فإنها تعود إلى معنيين اثنين:
أولاً - محدود ضيق: يعرف المنهج بأنه خطة شاملة تشتمل على ما يقدم للمتعلم من خبرات في مرحلة تعليمية معينة داخل المدرسة⁴.

ثانياً - الأكثر شمولاً واتساعاً: حيث يعرف المنهج على أنه "وثائق مكتوبة تضم خطة شاملة متكاملة لمجموعة متنوعة من خبرات التعليم والتعلم (المعرفية - والمهارية - والوجدانية) يتلقاها المتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة داخل أواخر جدران المؤسسات التعليمية النظامية"⁵. وهنا يخرج المنهاج من نطاق المدرسة إلى الحياة العامة، إذ أنه تصور شامل لتكوين المتعلم الذي يستمر خارج المدرسة باعتبار الحياة هي المدرسة الحقيقية.

وعليه، فإن خلاصة التعريفات التي تناولت المنهاج أنه: مجموع الخبرات التي تقدم للمتعلمين بغية مساعدتهم على النمو الشامل والمتكامل كي يكونوا أقدر على التوافق والتكيف

¹ ينظر: بلعيد صالح، مقاربات منهجية، ص 47.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 48.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 48.

⁴ ينظر: صبري ماهر إسماعيل، المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، مصر، ط 1،

2010م، ص 11.

⁵ المرجع نفسه، ص 11.

مع الذات ومع الغير. كما أنه مرآة المجتمع فمن خلاله يرسم المجتمع النموذج البشري؛ إنه مشروع بناء الإنسان يتضمن الغايات والأهداف والمحتويات والطرائق والوسائل والتقويم. ويتداخل مع مصطلح (المنهاج) مصطلحا: المقرر والبرنامج؛ فالمقرر هو العناوين والموضوعات التي يشير إليها المنهاج، والتي يدور حولها محتوى أي منهج أو برنامج تعليمي، موجّه لفئة معيّنة من المتعلّمين في مرحلة معيّنة من مراحل تعليمهم¹. أمّا البرنامج فهو خطة تعليمية تضم الخطوات والإجراءات والدروس التي يجب على المتعلّمين اكتسابها داخل مؤسسة تعليمية نظامية أواخرها يستغرق تنفيذها زمنا محدداً². وعلى ذلك يكون البرنامج والمقرر جزءا من المنهاج.

1-5- التعليم ما قبل الجامعي:

إنّ المقصود بالتعليم ما قبل الجامعي تلك المراحل التعليمية العامة التي تمتد إلى غاية نهاية المرحلة الثانوية (في أغلب البلاد العربية)، مع اختلاف طفيف في التسمية للمراحل التي تسبق المرحلة الثانوية بين الدول العربية. ففي الجزائر ينقسم التعليم ما قبل الجامعي إلى ثلاث مراحل: التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط ثم التعليم الثانوي (البكالوريا). أمّا في المشرق العربي كسوريا -مثلا- فنجد (الابتدائي والإعدادي والثانوي). لكنّ المتفق عليه بين الدول العربية هو أنّ هذه الطّور من تكوين المتعلّم يستمر حتى شهادة البكالوريا. ولمّا كانت المرحلة التعليمية المعنية بالدراسة في هذا البحث هي مراحل التعليم العام، فإنّ التيسير المقصود هو تيسير المادة النحوية الموجهة لتلاميذ التعليم العام حتى نهاية المرحلة الثانوية. ولمّا كانت هذه هي المصطلحات المؤطرة للبحث، فإنّ الجمع بينها يوصل إلى نتيجة تتعلّق بموضوع هذا العمل وهي: أنّ التيسير الذي تصبو إليه هذه الدراسة وتطمح إلى تحقيقه هو التيسير الذي يتّخذ من طريقة وكيفية عرض النحو على المتعلّمين مادّة له؛ أي أنّ ما سيُيسّر إنّما طريقة تعليم النحو وكيفية عرضه على المتعلّمين في المراحل الأولى من تعليمهم (التعليم العام أو التعليم ما قبل الجامعي الذي يمتدّ من الابتدائي إلى الثانوي). لذلك فإنّ هذه الدراسة ستقف - بإذن الله تعالى - على واقع تيسير النحو التعليمي في المناهج التعليمية في التعليم ما قبل الجامعي من خلال آراء الباحث الجزائري (الحاج صالح عبد الرحمان) التيسيرية.

¹ ينظر: صبري ماهر إسماعيل، المدخل للمناهج وطرق التدريس، ص 11.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 13.

2- دعوات تيسير النحو قديما:

2-1- أهمية النحو:

النحو مهم لمعرفة اللغة والكشف عن معانيها وسننها. به يضبط الكلام لفظا وقراءة وكتابة. يقول (عبد القاهر الجرجاني ت 471هـ) "الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها، وأنه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه، والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه"¹. فالنحو-إذن- مقياس دقيق تقاس به الكلمات أثناء انتظامها في الجمل كي يستقيم المعنى، ويتضح الغرض. فعلامات الإعراب ليست غاية؛ بل وسيلة إلى فهم المعاني.

فالنحو ميزان العربية، والمدخل إلى دراسة علومها، ولا نبالغ إذا قلنا: إنه أعظم ما أنتج العقل العربي، لذا له حق التقدم على سائر العلوم².

وقد اعتلى علم النحو مكانة مرموقة في علوم اللسان منذ القرن الثاني للهجرة بوصفه الضابط لقوانينها وأحكامها. فهو أهم علوم العربية، والقانون الذي يحفظها من اللحن. وترجع أهميته إلى أنه يتعلق بالمبادئ الأساسية لصياغة الكلام³. ويؤكد صاحب الإيضاح (ت337هـ) هذه الأهمية فيقول "فإن قال قائل: فما الفائدة من تعلم النحو، وأكثر الناس يتكلمون على سجيّتهم بغير إعراب، ولا معرفة منهم به، فيفهمون ويفهمون غيرهم مثل ذلك؟ فالجواب في ذلك أن يقال: الفائدة فيه الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابا غير مبدل ولا مغير، وتقويم كتاب الله عز وجل، الذي هو أصل الدين والدنيا"⁴. فالنحو شديد الارتباط بالنص القرآني فهما وتدبرا. لذلك أولاه العلماء العرب أهمية كبيرة. فهو "دعامة العلوم العربية، وقانونها الأعلى، منه تستمد العون، وتستلهم القصد (...)" ولن تجد علما منها يستقل

¹ الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تعليق: محمود محمد شاكر، دار المدني، السعودية، ط1، 1992م، ص28.

² الهاشمي أحمد، القواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج متن الألفية لابن مالك، د ط، دار الكتب العلمية، بيروت، ص04.

³ ينظر: السليطي طيبة سعيد، تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة، مكتبة الفيصلية، جدة، ط1، 1986م، ص57.

⁴ الزجاجي أبو القاسم، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط3، 1979م، ص95.

بنفسه عن النحو، أويستغني عن معونته¹. فعلوم العربية جميعا تقف عاجزة عن أداء رسالتها، ما لم تقرأ وتكتب بلغة خالية من الأخطاء.

2-2- أصول النحو العربي:

أقام العلماء الأولون صرح النحو على أصول تمثل أسسا لبناء نظامه ورسم قواعده وأحكامه². وواضعها (الخليل بن أحمد الفراهيدي ت 175 هـ) وثبتتها (سيبويه ت 184 هـ). وهي:

2-2-1- السماع:

السماع هو الأصل الأول من أصول النحو. وقد عرّفه (السيوطي ت 911 هـ) بقوله: "هو ما ثبت في كلام من يوثق بفصاحته، فشمّل كلام الله تعالى وهو القرآن الكريم، وكلام نبيّه صلى الله عليه وسلّم، وكلام العرب قبل البعثة، وفي زمنه وبعده إلى أن فسدت الألسنة بكثرة المولدين نثرا وشعرا"³، والسماع عن فصحاء العرب الموثوق في لغتهم الأساس الأول لتقعيد القواعد. وفيما يلي تفصيل لمصادره:

2-2-1-1- القرآن الكريم:

انتقى النحاة النموذج الجامع للعربية الفصيحة، ويتمثل في أعلى درجاته في لغة القرآن الكريم، المعجز بألفاظه ومعانيه، المنزل على خير البشرية، بسبعة أحرف؛ لذلك اعتمدت ألفاظه وأجازوا الاحتجاج بكلّ ما ورد من قراءاته⁴. ولا خلاف بين متأخري النحاة وقدمائهم في ذلك⁵. فالقرآن هو المصدر الأول الموثوق فيه، وكلّ ما جاء فيه حجة يقاس عليه.

2-2-1-2- الحديث النبوي الشريف:

هو ما ثبت عن النبي - صلى الله عليه وسلّم - من أقوال. ويأتي في المرتبة الثالثة في الاحتجاج اللغوي بعد القرآن الكريم وكلام العرب. وهذا المصدر لم يحتجّ به النحاة المتقدمون لروايته بالمعنى لا باللفظ. يقول (السيوطي) "على أنّ الواضعين الأولين لعلم النحو، المستقرئين للأحكام من لسان العرب كأبي عمر بن العلاء، وعيسى بن عمر، والخليل وسيبويه من أئمة

¹ عباس حسن، النحو الوافي، ج1، دار المعارف، مصر، ط3، دت، ص1 (المقدمة).

² ينظر: أبو جناح صاحب، دراسات في نظرية النحو العربي وتطبيقاتها، دار الفكر، ط1، 1998، ص179.

³ السيوطي جلال الدين، الاقتراح في أصول النحو، تعليق: عبد الحكيم عطية، دار المعرفة الجامعية، دار البيروني، دمشق، سوريا، ط2، 2006م، ص39.

⁴ حسان تمام، الأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب (النحو، فقه اللغة، البلاغة)، عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، 2000م، ص92.

⁵ ينظر: السيوطي جلال الدين، الاقتراح في علم أصول النحو، ص39.

البصريين، والكسائي، والفراء، وعلي بن المبارك الأحمر، وهشام الضرير من أئمة الكوفيين لم يفعلوا ذلك¹. وتبعهم في ذلك المتأخرون (إلا قليلاً) لعدم وثوقهم أن ذلك لفظ رسول الله (صلى الله عليه وسلم)؛ إذ لو وثقوا بذلك لجرى مجرى القرآن في إثبات القواعد الكلية². فالمروي من الحديث الشريف بلفظه قليل نادر لا يكاد يتعدى الأحاديث القصيرة في الغالب. ولم يُجز أحد من النحاة الاحتجاج به إلا (ابن مالك الطائي ت 672هـ). وهذا ما دعا (أبا حيّان النحوي 745هـ) إلى أن ينكر عليه إثباته القواعد النحوية بألفاظ الحديث³.

2-2-1-3- كلام العرب:

احتج اللغويون بكلام العرب، وجعلوه مصدراً من مصادر المسموع العربي بعد القرآن الكريم. وقد اشترطوا فيه شروطاً زمانية ومكانية. أما المكانية فقد حصروا القبائل التي يسمعون عنها "فالذين عنهم نُقلت اللغة العربية، وبهم اقتدي، وعندهم أخذ اللسان العربي من بين قبائل العرب هم: قيس وتميم، وأسد، فإن هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أخذ ومعظمه، وعليهم اتكل في الغريب، وفي الإعراب والتصريف، ثم هذيل، وبعض كنانة، وبعض الطائيين. ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم. وبالجمله؛ فإنه لم يؤخذ عن حضري قط"⁴؛ أما الشروط الزمانية فحدّوها من القرن الرابع قبل الهجرة إلى القرن الرابع هجري في البادية، ونهاية القرن الثاني للهجرة في الحواضر⁵. فجُلّ ما أخذ منه كان عن طريق كلام العرب الفصحاء لما قد شاب ما سُمع منه كثير من الخطأ لذا كان لابد من تحري الصّحة فيه. كما اشترطوا شروطاً صارمة فيمن يسمعون عنه ويأخذون بلغته، وشروطاً في المسموع.

2-2-2- القياس:

هو عملية عقلية، بدأ مع ميلاد النحو، وسائر تطوّره. وعليه، كان النحو من هذه الزاوية: "علم بالمقاييس المستتبطة من استقراء كلام العرب، فمن أنكر القياس فقد أنكر النحو، ولا نعلم أحداً من العلماء أنكره لثبوته بالدلائل القاطعة"⁶. فقواعد اللغة مقاييس وُضعت على

¹ السيوطي جلال الدين، الاقتراح في علم أصول النحو، ص 44.

² المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

³ ينظر: المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

⁴ المصدر نفسه، ص 47.

⁵ ينظر: ترزي فؤاد حنا، في أصول اللغة والنحو، دار الكتب، بيروت، دط، دت، ص 80.

⁶ الأتباري أبو بركات عبد الرحمن كمال الدين، الإعراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو، تح: سعيد الأفغاني، مطبعة الجامعة السورية، 1957م، ص 95.

أساس نسبة معيّنة من الاستعمال اللغوي الصائب. وهذا هو المفهوم الأول للقياس الذي يتعلّق باطراد ظاهرة لغويّة ما فيما سُمع عن العرب وجعلها قاعدة يجب الالتزام بها أثناء الاستعمال. أمّا الضرب الثاني من القياس فيتعلّق بحمل كلامنا على ما نطق به العرب. فنحن نتعلّم بعض حقائق اللّغة، ثمّ نقيس ما نجهل على ما نعلم. وبذلك فالقياس وسيلة تمكّن الإنسان من التّلفظ بكلمات أوجمل لم يسمعها¹. وله أربعة أركان:

- **المقيس عليه:** وهو الأصل المنصوص على حكمه.
 - **المقيس:** وهو الفرع الذي يراد إلحاقه بالأصل في الحكم.
 - **الحكم:** هو ما حكم به الفرع على الأصل.
 - **العلة:** وهي ما بني عليه الحكم في الأصل وتحقق في الفرع².
- فالقياس عمليّة إبداعية من حيث إنّّه يضيف إلى اللّغة صيغاً وتراكيب لم تعرفها كما أنّه عمليّة محافظة، لأنّ هذه الصّيغ والتّراكيب في الغالب تُبنى على مثال عربيّ معروف³.
- 2-2-3 - العلة:**

العلة هي الأصل الثالث من أصول النحو. وليس غريباً أن يكون السّؤال عن العلة قديماً، وأن يكون التّعليل مرافقاً للنحو. إذ غرض التّعليل إخضاع الظّواهر للقواعد وأحكامها ومحاولة تفسيرها. وقد سلك التّطوّر التاريخي للمنهج النّحوي في التّعليل مراحل الطّريق الفطري؛ فكان (الخليل بن أحمد الفراهيدي ت175هـ) أوّل من وضّح أسس القواعد والأحكام التي سنّها العرب في كلامهم. فقد جاء في الإيضاح لـ (الزّجاجي ت337هـ) أنّ الخليل هو أوّل من بسط القول في العلل النّحويّة بحيث استرعى انتباه بعض معاصريه فقليل له "عن العرب أخذتها أم اخترعتها من نفسك؟ فقال: إنّ العرب نطقن على سجيّتها وطباعها، وعرفت مواقع كلامها، وقام في عقولها علله، وإن لم ينقل ذلك عنها، واعتلت أنا بما عندي إنّّه علة لما علّته منه، فإن أكن أصبت العلة فهو الذي التمسّت، وإن تكن هناك علة له فمثلي في ذلك مثل رجل حكيم دخل داراً محكمة البناء (...) فكلماً وقف هذا الرّجل في الدّار على شيء منها قال: إنّما فعل هذا هكذا لعلّة كذا وكذا، ولسبب كذا وكذا، سنحت له وخطرت بباله

¹ ينظر: عبد العزيز محمّد حسن، القياس في اللّغة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، دط، 1995م، ص11.

² غازي أبو تاكي سعود، خصائص التّأليف النّحوي في القرن الرابع الهجري، دار غريب، القاهرة، ط1، 2004م، ص324.

³ ينظر: حسين محمّد الخضر، القياس في اللّغة العربيّة، المطبعة السّلفيّة، القاهرة، دط، 1353هـ، ص24.

محتملة لذلك، فجائز أن يكون الحكيم الباني فعل ذلك للعلّة التي ذكرها هذا الذي دخل الدار، وجائز أن يكون قد فعله لغير تلك العلّة، إلّا أنّ ذلك ممّا ذكره هذا الرجل محتمل أن يكون علّة لذلك، لأنّ سنح لغيري علّة لما علّته من النحو هو أليقّ ممّا ذكرته بالمعاول فليأت به¹. فتعليل (الفرايدي) محاولة لتفسير أحكام العرب دون أن يتدخل بهذه التفسيرات في كلام العرب واستعمالاتها. كما أنّه لم ينتصر لعلله وإنّما ترك المجال مفتوحاً أمام من أراد أن يعلّل الأحكام. وبهذا يكون (الخليل) قد رسم للنّحاة منهجاً للبحث عن العلل المناسبة.

والمنتبّع لهذه الظاهرة يرى أنّها لم تكن شديدة الخطورة في مؤلّفات القرن الثّاني للهجرة. فأوّل كتاب وصلنا يتناول العلّة كتاب (سيبويه). والعلّة عند (سيبويه) لم تكن غاية لذاتها؛ بل وسيلة لتبرير الأحكام اللّغويّة². غير أنّ هذه الظاهرة استفحل أمرها في القرنين الثّالث والرّابع الهجريين، وساعدها امتزاج النحو بالمنطق الأمر الذي جعل النّحاة يفرّدون لها المؤلّفات فأوغلوا وتوسّعوا فيما نطقت به العرب وفيما لم تتطّق وقارنوها بالعلل الفقهيّة والكلاميّة³.

فبعض هذه العلل - إذن - يتماشى مع ضوابط التفسير النّحوي لأنّه يساعد على حسن فهم التّعابير اللّفظيّة وإدراك أسرار علاقاتها بالمعاني، وببعضها البعض. وبعض هذه العلل افتراضات تأولها النّحاة - خاصّة المتأخّرون منهم - غريبة لا تقرّب الدّارس من إدراك أسس التّقييد وأهدافه. ولهذا اتّخذت العلّة ثلاثة أشكال من علّة تعليميّة إلى قياسيّة إلى جدليّة.

ورغم إيغال النّحاة في البحث عن العلل إلّا أنّ الإنصاف يقتضي أن نقرّ بأهميتها في فهم الظواهر اللّغويّة. فلو كان النحو أبواباً متناثرة ومنفصلة عن بعضها البعض، لا تعليل يفسّر أحكامه، ويربط أبوابه، وينظّم علاقاته فهل يكون نحواً؟

إنّه لمن الظلم أن نرفض التّعليل وننتقص من قيمته في سبر أغوار النّظرية النّحويّة العربيّة وتفسير أبوابها وتعليلها. كما أنّه من المجازفة أن نقبله من غير تمحيصه وإجالة النظر فيه⁴. لأنّ الهدف من العلّة عند النّحاة الأوّلين تفسير الظواهر اللّغويّة التي استقرّوها من كلام العرب. فإن كانت الأسباب التي توصّلوا إليها قريبة من الواقع اللّغوي قبلناها، أمّا إذا أخضعها للمحاكمة الذهنيّة الصّرفة استبدلناها بعلل يقبلها العرف اللّغوي.

¹ الرّجائي، الإيضاح في علل النحو، ص (65-66).

² غازي أبو تايي سعود، خصائص التّأليف النّحوي في القرن الرابع الهجري، ص 337.

³ ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

⁴ الملح حسن خميس سعيد، نظرية التّعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، دار الشروق، عمّان، الأردن، ط1، 2000م، ص 181.

2-2-4- العامل:

شاعت هذه النظرية في النحو العربي، وعلى أساسها أخذ النحاة يفسرون العلاقات بين عناصر الجملة. فربطوا بين العلامة الإعرابية والعامل المسبب لها. وطلبوا لكل علامة علامة، فإن لم يجدوها أولوها، إذ لا بدّ للأثر من مؤثر. ومن هنا تأسست نظرية العامل النحوي، فحصرت مسأله، وضبطت أحكامه¹.

وفي النحو العامل "ما عمل عملاً ما: فرفع أو نصب أو جرّ، كالفعل والنائب والجازم"². فالإعراب أثر صوتي يحدثه مؤثر أطلقوا عليه مصطلح العامل.

ويرتبط العامل بتركيب الجملة سواء أكانت فعلية أم اسمية. فهو "المحرك الحقيقي لعناصرها والضابط لترتيبها ولعلاقاتها، والمحدد لوظائفها التركيبية ولإسناد الحركات الإعرابية المناسبة له"³. وهذا التغير الذي يطرأ على أواخر الكلمات هو الإعراب. وعليه كان المعرب ما يتغير آخره بتغير العوامل لفظاً أو تقديرًا. أمّا ما لا يتغير آخره فهو المبني⁴.

وينسب إلى (الخليل) أنه واضع نظرية العامل ومثبت أصولها. فقد نظر إلى موضع الكلمة في التركيب، وشرح كيفية تركيب الكلمات، والعلاقات الناتجة عن ذلك. وإن كان (الخليل) قد تحدّث عن العامل، فإنه لم يتحدّث عنه خارج التركيب؛ فالكلام حين يتركب في جمل تتشأ بين الكلمات علاقات نحوية تؤثر في شكل الكلمة، وهذه العلاقات هي العوامل⁵.

ثم واصل (سيبويه ت180هـ) عمل أستاذه فثبت نظرية العامل وأحكم ضبط أصولها. فذكر العامل صراحة. فقال: "وإنما ذكرت لك ثمانية مجارٍ لأفرق ما بين ما يدخله ضرب من هذه الأربعة لما يحدث فيه العامل - وليس شيء منها إلّا وهو يزول عنها - وبين ما يُبنى عليه الحرف بناء لا يزول عنه لغير شيء أحدث ذلك فيه من العوامل، التي لكل عامل منها ضرب من اللفظ في الحرف، وذلك الحرف حرف الإعراب"⁶. وهكذا يقوم العامل بتنظيم

¹ ينظر: ولد أباه محمد المختار، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، ص31.

² ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع م ل)، ص3108.

³ بعبيش يحيى، الكفاية العلمية والتعلّيمية للنظرية الخليلية الحديثة، مجلة التّواصل، العدد 25، كلية الآداب، قسنطينة، مارس 2010، ص80.

⁴ الأنباري أبو بركات عبد الرحمن كمال الدين، أسرار العربية، تح: محمد بهجة البيطار، مطبعة المجمع العلمي العربي، دمشق، سوريا، دط، دت، ص21.

⁵ ينظر: ضيف شوقي، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط7، دت، ص38.

⁶ سيبويه، الكتاب، ج1، ص13.

الجملة؛ فالعناصر فيها ترتبط به ما دام يصلها أثره. فجعل اللفظ الأول، أو ما هو في حكم اللفظ عاملاً. والألفاظ التي يلحقها الإعراب معمولة. ومن المرجح أنهم إنما أطلقوا هذا الاسم (العامل تجوزاً، لأنه لا يُراد بالعامل أنه هو الذي أحدث بذاته حركة الإعراب، وإنما هو عامل اقتراني؛ أي أنه لما اقترن هذا اللفظ أو في ما حكمه بلفظ آخر، أعطي اللفظ المقترن به حكماً إعرابياً¹. وقد سبق إلى هذا (ابن جني)؛ الذي رأى أن العامل الحقيقي هو المتكلم². فالرفع والنصب والجزم من عمل المتكلم. وهذه العلامات أمارات نتيجة التعليق تساعد المتكلم على إعراب كلامه وإبانة معانيه.

فنظرية العامل محاولة من النحاة لإيجاد نظام شامل للعربية بوصفها نظاماً متكاملًا ترتبط أجزاؤه، فتؤدي كل كلمة وظيفة معينة، وترتبط بروابط متينة وفق ترتيب معين. وبهذا تكون نظرة النحاة إلى العامل تعليمية بحتة، الهدف منها إيجاد نظام لغوي يقوم على التأثير والتأثر بين أجزائه يهتدي به المتكلمون، فيعصم ألسنتهم وأقلامهم من الخطأ واللعن.

وقد قسم النحاة العوامل إلى لفظية ومعنوية، وصنفوا اللفظية باعتبار أقسام الكلم، اسم وفعل وحرف. أما المعنوية فلا يصحبها قرائن لفظية: كالابتداء³

وقد كثر الكلام عن العامل قديماً ونالته الألسن بالقدح. فهذا (ابن مضاء ت 592هـ) ينتقده، ويدعو إلى إلغائه. يقول: "قصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه، وأنبه على ما أجمعوا على الخطأ فيه. فمن ذلك ادّعاؤهم أن الخفض والنصب والجزم لا يكون إلا بعامل لفظي، وأن الرفع منها يكون بعامل لفظي وبعامل معنوي"⁴. فأقوى ما وجهه إلى العامل أن النحاة نسبوا إليه العمل وهو لا يعمل شيئاً إنما المتكلم هو العامل⁵. وفي العصر الحديث رفض المحدثون نظرية العامل لأنها تتجاهل المعنى وتقوم على الإسراف في الاعتداد بالإعراب. فلا فرق بين رفع ونصب. فقد يرفع بعضهم بينما يصّر

¹ العطية أحمد مطر، العلة النحوية محاولة تفسير لنظام اللغة، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 11، الرياض، السعودية، (1419هـ/1999م)، ص 24.

² ينظر: ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 115.

³ ينظر: الطواني محمد خير، أصول النحو، مطبعة إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، دط، دت، ص 147.

⁴ القرطبي بن مضاء الأندلسي، الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، دت، ص 76.

⁵ ينظر: المصدر نفسه، ص 12 وما بعدها، وينظر: المخزومي مهدي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الزائد العربي، ص 15.

آخرون على نصبه دون أن يأخذوا المعنى في الاعتبار¹. وبناء على هذا اتهم النحاة بالتكلف. والحق أن النحاة أبرياء مما اتهموا به؛ بل أذكاء بارعون فيم قرّروه بشأن نظرة العامل التي قامت على أساس يوافق خير أسس التربية الحديثة لتعليم اللغة وضبط قواعدها وتيسير استعمالها². وسنرى في الباب التطبيقي أن (العامل) أهم مفهوم في النحو العربي الأصيل (من مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة) لـ (الحاج صالح عبد الرحمن).

2-3- الشكوى من النحو قديما:

إذا كان التعليل من أهم الأسس التي قام عليها النحو العربي. وكان مدار الدراسة التحليلية لـ (سيبويه ت180هـ). فإنه لا يعدو أن يكون تعليلا لغويا بسيطا. ابتعد فيه عن الحدود المنطقية التي أثقلت كاهل التراث النحوي بعد القرن الرابع الهجري. فالفكر الذي صاغه (سيبويه) في الكتاب نابع من عقلية عربية بحتة، تستند إلى المسموع من كلام العرب باستعراض استعمالاتهم وأساليبهم اللغوية³. فقياسه وتعليله صادر عن نظرة شمولية إلى اللغة، باعتبارها نظاما متكاملًا. وما التعليل إلا محاولة لتفسير هذا النظام، وتبرير مجيئه على هذا النحو، ومن ثم كشف الغطاء عن متانة اللغة وسلامة بنائها.

واستمر على نهج (الخليل) و (سيبويه) النحاة الذين عاشوا بين الصدر الأول من الإسلام وحتى القرن الرابع الهجري⁴. أما بعد ذلك فقد انحرف تعليل الأولين من تعليل وصفي هدفه تبرير الظاهرة اللغوية إلى شكل آخر أصبحت فيه العلل هدفا تعدل من أجله القاعدة نظرا لتأثر النحاة بالفلسفة والمنطق ومصطلحاته ومفاهيمه لأن في النحو أحكام تستنتج وقياس يُتبع⁵. ونتيجة لذلك انبهر النحاة بظاهرة التعليل، وأسهبوا في تعاطيهم معه. فاصطبغت مؤلفات النحو في القرن الرابع الهجري بتقسيمات واستدلالات المناطقية، وتأصلت هذه الظاهرة أكثر في القرنين السادس والسابع الهجريين حيث غدت الأساس الذي استقرت عليه الآراء النحوية في مؤلفاتهم بعد ذلك⁶.

¹ ينظر: مصطفى إبراهيم، إحياء النحو، القاهرة، مصر، ط2، دت، ص36.

² أبو عبد الله عبد العزيز عبده، المعنى والإعراب عند النحويين ونظرية العامل - القسم الأول - منشورات الكتاب والتوزيع والإعلان والمطابع، ليبيا، دط، دت، ص31.

³ ينظر: المخزومي مهدي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص22.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁵ غازي أبو تايكي سعود، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع الهجري، المرجع السابق، ص07.

⁶ ينظر: المرجع نفسه، ص364.

ويحدثنا (الأنباري أبو البركات كمال الدين ت 577هـ) أن (الرّماني ت 384هـ) وهو من علماء القرن الرابع الهجري "كان يمزج النحو بالمنطق حتّى قال الفارسي: إن كان النحو ما يقوله الرّماني فليس معنا منه شيء، وإن كان النحو ما نقوله نحن فليس معه منه شيء"¹. ونتيجة لذلك أصبح في الدّرس النّحوي خليط من العلل، علل نحويّة خالصة، علل فقهية، وعلل كلامية لاختلاف المنطلقات الفكرية للنّحاة. ولكنّ هذه المبالغة في استخدام العلل لم تؤدّ إلى فصل الجانب النظريّ للنحو عن جانبه التطبيقي؛ بل ظلّا متلازمين تختلط الخيوط النظرية بالممارسة التعليميّة التطبيقية لها². ومن العوامل التي أدت إلى تعقيد النحو:

- نظرية العامل التي بالغ النّحاة فيها، وفلسفوها وأخرجوها عن جوهرها الحقيقيّ الذي أقامها عليه الخليل ومن جاء بعده من النّحاة، حتّى ألفوا كتباً تجمع قواعد النحو بعنوان العوامل.
- الإفراط في التّأويل والتّقدير، وحمل الأساليب العربيّة على غير ظاهرها.
- استخدام العلل الثّواني والثّالث في النحو.
- تناولهم مسائل لا فائدة فيها. فهي لا تفيد نطقاً، ولا تعصم لساناً.

وأدّى الإفراط في استخدام آليات المنطق وحدوده إلى تبرّم النّاس من النحو ممّا أدّى ببعض النّحاة إلى تأليف كتب تعليميّة لإكساب المتعلّم الملكة اللّغويّة الأساسيّة بالاختصار على القواعد النّحويّة التي تحقّق هذا الغرض بتخليص النحو ممّا علق به من فلسفة.

2- 4- النحو التعليمي قديماً:

ألّف النّحاة الأوّلون الكتب والمطوّلات لرصد الحقائق اللّغويّة والنّحويّة. لكنّ هذه التّأليف على أهميّتها، باتت صعبة الفهم على من يروم الكلام بلغة سليمة من المبتدئين. فاتّجه النّحاة إلى مؤلّفات مختصرة تعلّمهم النحو بشكل ميسّر بعيداً التّعقيد والخلافات النّحويّة. وبما أنّ هذا النوع من التّأليف تعليميّ موجه إلى المبتدئين. فإنّ استيفاءه لهذا الشّروط مقياس لنجاحه أو فشله، فإذا لم يستوف المؤلّف ذلك حاول النّحويّ تدارك هذا القصور والخلل، سواء كان في الاستطراد في المادّة، أو تشعبها وكثرة أوجهها، أو عدم مراعاته مستوى المتعلّمين³.

¹ الأنباري أبو البركات كمال الدين، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، دط، 1998م، ص 276.

² ينظر: المصدر نفسه، ص 78.

³ سعيد عبد الوارث سعيد، في إصلاح النحو العربي (دراسة نقدية)، دار القلم، الكويت، ط 1، 1985م، ص 38 وما بعدها.

ويذهب الباحثون إلى أن (خلف الأحمر ت 180هـ) أول نحوي ألف مختصرا في النحو سماه (المقدمة في النحو) حاول فيه تبسيط مسائل النحو للمتعلّمين خالياً من ظاهرتي التّطويل والتّعقيد. يلبي حاجاتهم من هذه المادّة¹. أمّا المحاولة الثّانية فكانت لـ (الكسائي ت 198هـ) بعنوان (مختصر الكسائي)، ثمّ نجد كتاب (مختصر في النحو) لـ (أبي محمّد يحيى المبارك ت 202هـ)، و (مختصر نحو المتعلّمين) لـ (الجرمي ت 225 هـ)، والموجز لـ (ابن السّراج ت 316 هـ)، ثمّ نجد محاولة أخرى لـ (أبي جعفر النّحاس ت 338 هـ) الذي حذا حذو (خلف الأحمر) فألف كتاباً سماه (التّفاحة في النّحو)، وابتعد فيه عرضه للنّحو عن التّقرّيعات والخلافات، كما اعتمد على الأمثلة السّهلة التي تتناسب صغار السنّ لتسهيل تعليم النّحو العربي. كما ابتعد عن التّعليل، فلم يذكر من الأدلّة العقليّة سوى العلل التّعليميّة التي تساعد المتعلّم على معرفة سبب الرّفْع أو النّصب أو الجر². كما ألف (الرّجائي ت 337هـ) كتاب (الجمال). وألف (أبو عليّ الفارسي) كتابه (الإيضاح في النّحو). ثمّ نجد (الواضح في علم العربيّة) لـ (أبي بكر الزّبيديّ ت 379 هـ)، و (اللّمع في العربيّة) لـ (ابن جنيّ ت 392هـ).

2-5- دعوات تيسير النّحو قديماً:

إنّ الكمّ الهائل من المؤلّفات التّعليميّة التي وقفنا عليه قديماً يثبت أنّه لم تكن بين النّحاة العرب خصومة تُذكر حول مسألة تيسير القواعد النّحويّة بغية تقريبها من أذهان الممتعلّمين. فقد كانوا على وعي تام بأنّ مؤلّفاتهم لا تناسب تلك الفئة من النّاس التي لا تحتاج من النّحو إلّا إلى ما يصلح لسانها، ويزيل لُكنتها. وبالتالي فإنّ وجود مستوى آخر من المؤلّفات النّحويّة المختصرة والميسّرة أمر أكّد وضروري³. ولذلك فإنّ المتتبّع لمسيرة النّحو وتطوّره يلحظ ولا شكّ منهجين بارزين في التّأليف النّحوي هما:

الأول- ما يُعرف بالكتب المطوّلة: وهي كتب ذات موضوعات متنوّعة. كالكتاب لـ (سيبويه ت 180هـ) و المقتضب لـ (المبرد ت 285هـ). وهي ما يمكن أن نسمّيه نحو المتخصّصين، له مصطلحاته الدّقيقة ومسائله العويصة. يصل في النّحو ويجول في تفسير الأحكام وسبر أغوارها ومحاولة تعليلها.

¹الأحمر خلف بن حيّان البصريّ، مقدّمة في النّحو، تح: عزّ الدين الشّوخي، مطبوعات مديريات إحياء التّراث القديم، دمشق، سوريا، دط، 1961م، ص (33-34).

²نظر: النّحاس أبو جعفر النّحويّ، التّفاحة في النّحو، تح: كوركيس عوّاد، مطبعة العاني، بغداد، دط، 1965م، ص 15.

³ينظر: صاري محمّد، تيسير النّحو موضحة أم ضرورة؟، ص 191.

الثاني - ما يعرف بالكتب المختصرة: وتسمى كتب المختصرات التي رافقت في ظهورها الكتب المطولة. ولكنها تتجنب الخوض في المسائل النحوية على نهج المتخصصين، ويُختار من الأبواب النحوية ما يعين الناشئة على تقويم أسنتهم.

مما سبق يتضح أن حرص العلماء واللغويين على تعليم العربية أدى إلى تمييزهم الواضح بين مستويين من النحو: مستوى نظري تحليلي، ومستوى تربوي تعليمي. فالقدماء كانوا على وعيٍ بضرورة وجود مؤلفات نحوية تعليمية تتناسب الفئات المختلفة من الناشئة. وقد دفعهم هذا الوعي إلى إعداد مختصرات يضم الواحد منها موضوعات النحو الأساسية في صفحات معدودة تقتصر على ما يلبي حاجة المتعلم في عبارة بسيطة. تقوم المادة فيها على مبدأ الانتقاء والتدرج والابتعاد عن المسائل الخلافية والعلل والتأويلات العقلية¹.

والواضح أن قدماء النحاة نهجوا مناهج شتى في تيسير النحو على الناشئة وتقريب مسائله إليهم، فمن المؤلفات التعليمية إلى المتون النحوية. فقد اتجهت طائفة أخرى إلى شكل آخر من التأليف التعليمي خاصة في القرن السابع الهجري، والتي سعى أصحابها إلى اختصار الأبواب النحوية وتقريب المسائل من المتعلمين². وقد حرص النحاة على إيصال النحو منظوماً إلى المتعلمين فظهرت المنظومات النحوية وتُعزى أولها إلى (الخليل الفراهيدي).

ثم تتابعت بعدها المتون النحوية فصنّف (الحري ت 516هـ) أرجوزته النحوية (ملحة الإعراب وسنحة الآداب)، وألفية (ابن معطي ت 628 هـ)، والكافية لـ (ابن الحاجب ت 646 هـ)، والأجرومية لـ (ابن أجروم ت 723 هـ)، شذور الذهب لـ (ابن هشام الأنصاري ت 761 هـ). لكن أشهر منظومة نحوية هي الخلاصة النحوية لـ (ابن مالك ت 672 هـ) المعروفة بالألفية، وقد كانت في ثمانين باباً أو عنواناً، وكل باب يشكل وحدة مستقلة، حتى لا تختلط بغيرها.

ومن أهم خصائص هذا النوع من التأليف: سهولة اللغة، والاختصار. إلا أن هذه المحاولات وغيرها والتي حاول من خلالها التأسيس لنحو تعليمي، لم تأت نتائجها لأنها مراميتها اقتصر على غاية واحدة؛ وهي البحث في الكلمة مفردة وأحوالها وأوضاعها وضبط آخرها، وفي العوامل المؤثرة فيها³. إذ اهتمت بالنحو الإفرادي على حساب النحو التركيبي،

¹ ينظر: صاري محمد، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟ ص 189.

² ينظر: السلمي عبد الله بن عويقل، المتون والشروح والحواشي والتفريعات في التأليف النحوي، مجلة الأحمدية، العدد 04، جمادى الأولى 1420 هـ، ص 246.

³ ينظر: عبد الرحمن محمود، المنظومة النحوية (دراسة تحليلية)، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2000م، ص 270.

فيبدو النّحو فيها نحو مفردات متناثرة لا رابط يجمعها. كما أنّها لم تكن ترمي إلى إكساب المتعلّم الملكة اللّغويّة نطقاً وكتابة؛ بل كان هدفها التحليل الإعرابيّ بمعزل عن الممارسة الفعلية للكلام في مواقف تواصلية حيّة.

ورغم أنّ هذه المتون ظهرت علاجاً لظاهرتي الاستطراد الذي اتّسمت به المؤلّفات النّحويّة، إلّا أنّها لم توقّق في تقديم العلاج وبقيت عبارة عن وسيلة يعتمد عليها الناشئة في حفظ النّحو وأصوله أو أمثله وشواهد واجترارها. أو لنقل: إنّها وسيلة يتجرّع بها الدّارس قواعد النّحو حفظاً واستظهاراً لا ممارسة وتطبيقاً¹، بعيداً عن العناية بتكوين الملكة اللّغويّة، وبعيداً عن الجملة. لأنّ منهجهم قام على الاهتمام بتعليم أقسام الكلم وعلامات الإعراب في المفرد والمثنى والجمع، وعلى الدّارس تخزين الجزئيات حتّى يأتي دور التّراكيب.

ثم تأتي محاولة أخرى لتيسير النّحو بعد المتون المنظومة ورائدها (ابن مضاء القرطبيّ ت 592هـ) تختلف عمّا سبقها. إذ دعا إلى تخليص النّحو من نظريّة العامل. لأنّ أصل العامل هو المتكلّم نفسه. كما رفض التّقدير في العوامل²، ودعا إلى إلغاء العلل النّوائيّ والنّوالت والاكتفاء بالعلل الأولى لأنّ "بمعرفتها تحصل لنا المعرفة بالنّطق بكلام العرب المدرك ممّا بالنظر"³. وهكذا اتّجه نظر (ابن مضاء) إلى نقد الأصول على خلاف غيره من النّحاة - وإن كان هدفهم تيسير النّحو للمتعلّمين - فإنّهم سلّموا بالأصول ولم يتعرّضوا لها بالنّقد.

واستمرت الشّكوى من تعسر النّحو. فهذا (عبد القاهر الجرجانيّ ت 471 هـ) في القرن الخامس الهجري يرى أنّ النّحاة قد انتهوا بالنّحو إلى ضرب من التّكلّف. فأبى فساد في النّظم مرده إلى إغفال حكم من أحكام النّحو "فلا ترى كلاماً قد وصف بصحة النّظم أوفساده أو وُصف بمزىة أو فضل فيه، إلّا وأنت تجد مرجع تلك الصّحة، وذلك الفساد وتلك المزيّة، وذلك الفضل، إلى معاني النّحو وأحكامه"⁴. وهكذا نبّه (الجرجاني) إلى أنّ النّحو أعمق وأشمل من أن يحصر في البحث عن أواخر الكلمات وتتبع حركاتها تجنّباً للخطأ؛ بل لا بدّ أن يتجاوز ذلك فيشمل الكشف عن أسرار النّظم وأهدافه⁵.

¹ عبد الرّحمان محمود، المنظومة النّحويّة (دراسة تحليليّة)، ص 46.

² القرطبيّ بن مضاء، الردّ على النّحاة، تح: شوقي ضيف، المرجع السّابق، ص 81.

³ المصدر نفسه، ص 131.

⁴ الجرجانيّ عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص 83.

⁵ ينظر: الرّعبلاوي صلاح الدّين، مع النّحاة وما غاصوا عليه من دقائق اللّغة وأسرارها، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دط، 1992م، ص (24-25).

إنّ المتكلّم في كلامه يستغلّ ما تتيحه اللّغة من إمكانيات التّعبير المختلفة. فهو يختار ألفاظه المناسبة لمعانيه ومقاصده. وهذا الاختيار لا يعني اعتماده كليّة على المعاني المعجميّة، بل يعوّل على المعاني السياقيّة التي تكتسبها الألفاظ في انتظامها مع غيرها في التّركيب. وهو ما عبّر عنه (الجرجاني) بالاختيار والتّأليف¹. فالمفردات في التّركيب ترتبط بعضها ببعض وتتبادل التأثير بينها فتتّشأ عنها معان.

ويواصل (الجرجاني) توضيح تصوّره ودفاعه عنه. يقول: "إنّه لا يتصوّر أن يتعلّق الفكر بمعاني الكلم أفرادا وهي مجرّدة من معاني النّحو، فلا يقوم في وهم، ولا يصحّ في عقل، أن يتفكّر مفكّر في معنى (فعل) من غير أن يريد إعماله في (اسم)، ولا أن يتفكّر في معنى (اسم) من غير أن يريد إعمال (فعل) فيه، وجعله فاعلا له أو مفعولا"². فالعبرة ليست بمعرفة المعاني المعجميّة للمفردات، وإنّما العبرة بتوخي معاني النّحو وتأليف المفردات تبعا لها. فيرى أنّه "لا محصول لها غير أن تعمد إلى اسم فتجعله فاعلا لفعل أو مفعولا، أو تعمد إلى اسمين فتجعل أحدهما خبرا عن الآخر، أو تُنبّع الاسم اسما على أن يكون الثّاني صفة للأوّل، أو توكيدا له..."³. فلا بدّ من التّقيّد بقوانين النّحو وأصوله، والخضوع لها أثناء الكلام. وهذه القوانين التي تضبط العلاقات بين عناصر الجملة، وتترتّب عنها المعاني التي يرومها المتكلّم من خطابه. وقد يفهم أنّ (الجرجاني) يقيم تصوّره للنّظم على النّحو وقواعده بمعزل عن السّياق؛ وهذا غير صحيح، إذ يرى أنّه لا عبرة بالقاعدة النّحويّة، فليست هي الهدف، بل القدرة على إجرائها في الكلام، ويضرب مثلا بالبدويّ الذي لا يعرف النّحو ولكنّه ينظم عباراته بطريقة تضمن وصول المعنى⁴. وعليه كان النّظم تأليف الكلام وفقا لأبواب النّحو، فمعاني النّحو مدار صحّة النّظم أوفساده. فالفرق في التّراكيب ليس في الحركات، وإنّما في معاني العبارات التي يُحدثها النّظم الدّقيق بحسب المقام الذي ترد فيه⁵. فالإعراب تابع للترتيب، ومن ثمّ لا تفاضل فيه. فليس لأحد الفضل أن يعرف أنّ الفاعل مرفوع أكثر من غيره، وإنّما يكون في مدى مناسبة معاني النّحو للمقام.

¹ ينظر: الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص 55.

² المصدر نفسه، ص 410.

³ المصدر نفسه، ص 55.

⁴ ينظر: المصدر نفسه، ص 418.

⁵ ينظر: صحراوي مسعود، التّداوليّة عن العلماء العرب (دراسة تداوليّة لظاهرة الأفعال الكلاميّة في الثّراث اللّساني العربي)، دار الطّليعة، بيروت، لبنان، دط، ص 221.

وهكذا، فإذا كان النحو خالطه المنطلق وطغى على مفاهيمه بعد القرن الثالث الهجري. فإن الله عز وجل قد سخر له (عبد القاهر الجرجاني) فأعاده إلى حضن المعاني بعد أن غدا نحو مفردات لا جامع بينها¹. وبعد أن حوّل النحاة إلى رياضة عقلية، بما كان يتكلفه هؤلاء من علل بعيدة عن الاستعمال الوظيفي للغة. وقد أشاد المحدثون بنظرية النظم ودعوا إلى إحيائها² كحلّ لمشكلات النحو العربي حديثاً.

¹ ينظر: ربيع عمّار، نظرية النحو الثاني في مفهوم الجرجاني عبد القاهر، الأثر (مجلة الأدب واللغات)، العدد 04، الجزائر، ماي 2005م، ص 385.

² ينظر: مصطفى إبراهيم، إحياء النحو، مؤسسة هنداوي للثقافة والتعليم، القاهرة، مصر، دط، 2012م، ص 27.

المبحث الثاني

النحو في العصر الحديث ودعوات تيسيره

المبحث الثاني- النحو في العصر الحديث ودعوات تيسيره:

إذا كان (أبو الأسود الدؤلي) قد سمع لحنا في اللغة فتصدى له بوضع القواعد النحوية. فإننا في عصرنا نسمع باللحن في أسوء صوره. وإذا كان رد فعل (أبي الأسود الدؤلي) زمن الطبع والسليقة كما ذكرنا فإن ردنا لابد أن يكون بمستوى ما نسمع من لحن، خاصة وأننا نتلقى اللغة صناعة. ومع هذا الاختلاف البين إلا أن الفرق بيننا وبين السابقين أنهم لما رأوا اللحن يدب إلى لسانهم وضعوا لها ضوابط وقوانين يهتدي بها كل ضال عن نظامها. أما نحن فقد هاجمناها وهاجمنا درعها المنيع وهو النحو. فأخطأنا الوجهة من البداية، وبدل أن نستعين بالنحو العربي ونفعله لحمايتها، جعلناه سبب فسادها وحملناه مسؤولية ضعفنا اللغوي، ولم نكتف بذلك بل عمدنا إليه بالتجريح والتشكيك في قيمته، فاتهمناه بالجمود تارة، وبالمعيارية تارة أخرى، واتهمنا النحاة تارة بالتعسف، وتارة أخرى بالخروج عن نظام اللغة.

وإذا كان لهذا العلم أهميته منذ القرون الأولى. فإنه لم يأخذ مكانه من الرعاية والاهتمام في العصر الحديث رغم كثرة التأليف فيه والذي انحصر معظمه في رصد القاعدة النحوية دون ربطها بالمعاني التي تدل عليها¹. على أن الإنصاف يقتضي أن نعترف لكل ذي فضل بفضله. ففي الوقت الذي انبرت طائفة من أبناء العربية لمهاجمة النحو، تصدت لها طائفة أخرى تشيد بقيمة هذا الموروث وتنزله منزلته من العناية والدراسة بحثاً وتمحيصاً.

1- إشكالية تعليم النحو في العصر الحديث:

تعالّت صيحات الشكوى من صعوبة تعليم النحو وتعلّمه في العصر الحديث. وأعلن المعلمون والمتعلمون -على حدّ سواء- تبرّمهم منه ومن قواعده التي غدت صعبة حتى على أهل اللغة منه. والحقيقة أن مشكلات النحو متعدّدة تتجاذبها أطراف عدّة منها ما يتعلّق بالنحو كعلم، ومنها ما يتعلّق بالمعلّم حامل هذه المادّة إلى المتعلّمين، ومنها ما يتعلّق بالمتعلّم الذي فقد الرّغبة والشّغف بلغته. ومنها ما يرجع إلى مكانة اللغة بين أهلها وتراجع مكانتها لصالح اللّغات الأجنبية أو العاميّات . ويمكن تعداد هذه الأسباب في نقاط منها.

- طغيان الجانب النظري على الجانب التطبيقي العملي في تدريس النحو.
- ضعف المناهج التعليمية واضطرابها، وافتقار مادّتها النحوية إلى المعايير العلمية الموضوعية في الاختيار والترتيب.
- انصراف المتعلّمين عن اللغة، وقلة رصيدهم اللغوي.

¹ ينظر: أبو السّعود صابر بكر، في نقد النحو العربي، دار الثقافة، الجيزة، مصر، دط، 1988، ص30.

- ضعف تكوين المعلمين، واتّخاذهم الامتحانات غاية لا وسيلة¹.
- ندرة الوسائل التعليميّة وعدم الاهتمام بالتّدرّيبات والتّطبيقات.
- غلبة النّحو العلمي النظري وطغيانه على النّحو التّعليميّ الوظيفي.
- الفصل بين النّحو والبلاغة في دروس الأدب.
- فصل حصص اللّغة العربيّة عن المواد الأخرى بحيث لا تتاح للمتعلّم الفرصة لترسيخ القواعد في مختلف المواد التي يدرسها.

ولابدّ من الإشارة هنا إلى أنّه من الظلم تحميل النّحو مسؤوليّة تدنّي المستوى اللّغويّ للمتعلّمين. فهذه المسؤوليّة يشارك النّحو في تحملها أطراف عدّة بدءاً من واضعي البرامج الدّراسيّة بتقاعسهم عن منح مادّة اللّغة العربيّة ما تستحقّه من الاهتمام. ووصولاً إلى المحيط الاجتماعيّ الذي يهاجم العربيّة حيناً، ويُحجّم من قيمتها حيناً آخر. والمتعلّم الذي انصرفت عنايته عن لغته. ولقد دفع هذا الواقع التّعليميّ للنّحو الباحثين العرب إلى التّفكير في تيسيره.

2- دعوات تيسير النّحو في العصر الحديث:

إذا كانت نظرة القدماء للنّحو نظرة تقدير. فإنّ ناقد التّراث يجمعون - تقريباً - على أنّ بالنّحو عيوباً تجعل إصلاحه واجباً، وتيسيره ضرورة من مقتضيات العصر ومستلزمات النّهضة. وبناء عليه تفرّقت محاولات الإصلاحيّة تبعاً لتصوراتهم ومنطلقاتهم الفكرية². على أنّ الجامع بينهم واحد وهو: أنّهم ضاقوا بالنّحو، ورأوه مصدر الضّعف اللّغويّ للنّاشئة. فتنوعت محاولات التّيسيرية، واختلفت أغراضهم ووسائلهم؛ حتى أضحي كلّ فريق يكافح عن رؤيته التّيسيرية. في الوقت الذي ظلّ المشكل مطروحاً والداء مستقحلاً. ولم يكتفوا بهذا الضيق؛ بل عكسوه على تلاميذهم³. ومع تعالي هذه الصّيحات انبرى الباحثون إلى محاولة التّقليل من هذه الصّعوبات، وإعادة الحياة إلى هذا المنتج الهامّ، وانقسموا مذاهب شتى.

ونشير أنّ الهدف - هنا - ليس رصد محاولات التّيسير النّحوي في العصر الحديث؛ لأنّ هذا الموضوع استفاه باحثون آخرون بالدراسة. وإنّما الهدف هو الوقوف على أهمّ ما قامت عليه هذه الدّراسات من مبادئ في نقد التّراث النّحويّ والكشف عن العيوب المنهجية فيها.

¹لوحيشي ناصر، الدّرس النّحوي مشكلات ومقترحات تيسيرية، أعمال ندوة تيسير النّحو، ص (106-107).

²ينظر: مجدوب عزّ الدين، المنوال النّحوي (قراءة لسانية جديدة)، دار محمّد عليّ الحامي للنّشر، تونس، ط1،

1998م، ص (11-12)

³ينظر: أبو السّعود صابر بكر، في نقد النّحو العربيّ، ص29.

2-1- دعاة إصلاح وتيسير التأليف النحوي:

وسعى دعاة هذا الاتجاه إلى إصلاح الكتاب النحوي دون الاقتراب من الأصول النظرية والمنهجية للنحو. وأول من بدأ حركة التأليف التيسيري (الطهطاوي رفاة ت1873م). إذ ركّز على الكتاب النحوي بتخليصه من العبارات الغامضة والاختلافات النحوية، والشرح الجزئية، وإعادة صياغتها بأسلوب سهل. وأخرج أول كتاب سماه (التحفة المكنية لتقريب اللغة العربية)¹. فجهده اقتصر على التناول والعرض، لا يتعداه إلى المضمون والأصول.

وبعد (الطهطاوي) يؤلف الشيخ (المرصفي أحمد بن محمد) كتاب (تقريب فنّ العربية لأبناء المدارس الابتدائية) متأثراً بمنهج (الطهطاوي)². والملاحظ على المؤلفين السابقين أنهما موجّهان لتلاميذ المراحل الأولى. لنجد بعدهما كتاب (الوسيلة الأدبية إلى علوم العربية) لـ (المرصفي حسين) سنة 1871م، وقد قد عبّر عن موقفه من النحو في جانبين:

- جانب نظري: تمثّل فيما أبداه من مأخذ على كتب النحو والمنهج المتبع في تدريسه.
- جانب تطبيقي: حاول من خلاله وضع الآراء النظرية حيّز التطبيق³.

ولم تتوقّف جهود إصلاح الكتاب النحوي عند الأعمال الفردية؛ بل تجاوزتها إلى الهيئات الرسمية، ومن ذلك مبادرتا وزارة المعارف المصرية في الثلاثينات: الأولى بعنوان (تكوين الجمل) لتلاميذ المرحلة الابتدائية سنة 1936م. وقد اجتمع على إخراجها لجنة ضمّت: طه حسين، الإسكندري أحمد، وافي عليّ عبد الواحد، وغيرهم. والمحاولة الثانية تمثّلت في إصدار سلسلة كتب (قواعد اللغة العربية) للمرحلتين الابتدائية والثانوية سنة 1936م⁴. المتأمل في المحاولات السابقة يدرك أنها كانت عملية تطبيقية تسعى إلى التخفيف من النحو بحذف الحوشي والنظري والاقتصار على الوظيفي منه.

ولقد واكبت حركة إصلاح الكتاب النحوي حركة أخرى نادت بإحياء النحو عن طريق إعادة النظر في أصوله ومبادئه. وفيما يلي عرض لأهمّ هذه الدّعات:

2-2- دعاة التجرد من كلّ موروث والتّمرد على التّراث: ويطلق عليهم بعض الباحثين اسم (موقف الرّفص والنّقض وليس النّقْد)⁵، وينقسم هذا الموقف إلى اتّجاهين هما:

¹ سعيد عبد الوارث مبروك، في إصلاح النحو العربي (دراسة نقدية)، ص60.

² المرجع نفسه، ص62.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص(63-64).

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص74.

⁵ صابر بكر أبو السّعود، في نقد النحو العربي، ص35.

2-2-1- دعاة التجديد الذين لا تنسب مقارباتهم مباشرة إلى اللسانيات¹:

فأصحاب هذا الموقف لم تكن مقارباتهم التجديدية للتراث متأثرة تأثراً مباشراً باللسانيات. والسبب أن هذه الفترة التاريخية عرفت رواج ما يعرف باللسانيات التاريخية المقارنة. أما ما يُعرف باللسانيات الوصفية فلم تكن مبادئها قد تبلورت ونضجت بالشكل الذي نعرفه اليوم. ولذلك نلمس الكثير من الهنات في دعواتهم مردّها إلى دراستهم للتراث العربي ونقدهم له بمناهج دخيلة عليه من ناحية، وعدم تمثّلهم الواضح والتّام لمبادئ هذه المناهج من ناحية أخرى. ولذلك منهم من طالب بإحياء النحو الذي تصوّره جثة هامدة أو كائناً لا حراك فيه، فأراد أن يستلهم الأساليب لإحيائه، وتصور أنّه يأتي بالجديد، فإذا هو يعتمد على أقدم الكتب فيما تناوله من آراء، وانتهى في تجديده من حيث بدأ القدماء².

وممن ضاقوا بهذا العلم وهاجموه انطلاقاً من هذه الرؤية صاحب كتاب (إحياء النحو) (إبراهيم مصطفى) الذي أصدره سنة 1937م. يقول: "وأنا أتصور إحياء النحو على وجهين؛ أحدهما: أن يقربه النحويون من العقل الحديث ليفهمه ويسيعه ويتمثّله، ويجري على تفكيره إذا فكّر، ولسانه إذا تكلم، وقلمه إذا كتب. والآخر: أن تشيع فيه هذه القوة التي تحبّب إلى النفوس درسه ومناقشة مسائله، والجدال في أصوله وفروعه"³. فحلّ مشكلة النحو حسب (إبراهيم مصطفى) تكمن في إعادة تشكيل القواعد النحوية لتتاسب عقل الإنسان العربي المعاصر. وهذا يترتب عليه إعادة النظر في النحو العربي عموماً، وهذا هو الرّأي الذي تبناه الباحث في مؤلفه السابق "ولقد بُذِل في تهوين النحو جهود مجيدة، واصطنعت أصول التعليم اصطناعاً بارعاً، ليكون قريباً واضحاً؛ على أنّه لم يتّجه أحد إلى القواعد نفسها، وإلى طريقة وضعها، فيسأل: ألا يمكن أن تكون تلك الصّعوبة من ناحية وضع النحو وتدوين قواعده، وأن يكون الدّواء في تبديل منهج البحث النحويّ للغة العربيّة؟"⁴. ولو بحثنا عن الدّوافع الحقيقية لدعوة (إبراهيم مصطفى) هذه لوجدناها في قوله: "اتّصلتُ بدراسة النحو في كلّ معاهده التي يدرّس فيها بمصر، وكان اتّصالاً طويلاً وثيقاً؛ ورأيت عارضة واحدة (...) هي التّبرّم بالنحو، والضّجر بقواعده، وضيق الصّدر بتحصيله؛ على أنّ ذاك من داء النحو قديماً (...)",

¹ ينظر: مجدوب عزّ الدين، المنوال النحوي (قراءة لسانية جديدة)، ص 13.

² ينظر: أبو السّعود صابر بكر، في نقد النحو العربي، ص 29.

³ مصطفى إبراهيم، إحياء النحو، ص 12.

⁴ المرجع نفسه، ص 14.

وإذا جئنا إلى مدارس الناشئين، كانت المشكلة في تعليمهم النحو أشدّ وأكث¹. والواضح أنّ (إبراهيم مصطفى) يتّخذ من الصّعوبة التي وجدها في تدريس النحو، وما يلاقيه المتعلّم من صعوبة في تعلّم هذه المادّة دافعا لدعوة التيسير هذه.

ثمّ نجد (المخزومي مهدي) يدعو في دعوته التيسيرية إلى نحو جديد قائم على منهج جديد. يقول: "لقد أصبحت الحاجة ماسّة إلى نحو جديد، خلّو ممّا علق به في تاريخه الطويل من شوائب ليست منه، مدروس وفق منهج يلئمّه، مبرّأ من هذه التعليلات الفلسفية التي اصطنعها القوم، والتي أتت على حيوية هذا الدرس اللغويّ فعصفت بها، وانتهى الأمر بهذا الدرس إلى أن يكون مصدر برم وضيق لا حدّ لهما"². والمتأمل فيما ذكره (المخزومي) يدرك أنّه في دعوته هذه لا يبتعد عمّا ذهب إليه (إبراهيم مصطفى). إذ يصرح بأنّه حاول في كتابه (في النحو العربيّ نقد وتوجيه) أن يحدّد موضوع الدرس النحويّ، وأن يعيد للنحو ما فقده بإبطال نظرية العامل. فإذا سلب العامل قدرته على العمل أبطل كلّ ما يتّصل وبُني عليه من أبواب أساسها العامل كباب التنازع، وباب الاشتغال³. فالنحو العربيّ من وجهة نظر (المخزومي) قد بُني على أسس غير سليمة بعيدة عن الواقع اللغويّ، لأنّها نتيجة لفلسفة النحاة الذين أوغلوا في التعليل والتأويل.

ثمّ يأتي بعد (المخزومي) الدكتور (شوقي ضيف) فيدعو من خلال محاولته التيسيرية إلى إعادة النظر في النظرية النحوية العربية بإبطال فكرة العامل النحويّ من خلال:

- إعادة تنسيق أبواب النحو، بحيث لا يصيب أذهان الناشئة شيء من التشتت.
- عدم إعراب الكلمة ما دام إعرابها لا يفيد شيئا في صحّة النطق.
- إلغاء الإعراب التقديري والمحلي⁴.

إنّ تيسير النحو لا يكون بحذف بعض من أبوابه بحجّة أنّها زوائد لا يُحتاج إليها كما رأى بعض المحدثين⁵. فاللغة ملك للأمة بمختلف أجيالها؛ ولذلك "لا يحقّ لفرد أو مؤسسة أن يحدّد ما يعجبه، وأن يسمح لبعض قواعدها بالحياة، ويحكم على بعض آخر بالإعدام. ولا أدري لماذا يتجاهل دعاة هذا الرأي أنّ قواعد العربية وأحكامها لم تعتسف اعتسافا، ولم

¹ مصطفى إبراهيم، إحياء النحو، ص (13-14).

² المخزومي مهدي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الزائد العربي، بيروت، لبنان، دط، ص 27.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 16.

⁴ ينظر: ضيف شوقي، محاضرات مجمعية، (ص 45-46).

⁵ ينظر: دعوة (ضيف شوقي) ودعوة (المخزومي مهدي) ودعوة (مصطفى إبراهيم).

تخترع اختراعاً فيلقونها في البحر؛ وإنما هي حصيلة استقراء للغة، وملاحظة لأساليبها كما استعملها العرب القدماء¹. ولذلك ليست جملة من القواعد الماقبلية التي فُرِضت على اللغة العربية. كما لا يمكن تيسير النحو بتحميل فكرة العامل مسؤولية صعوبة النحو، ولا مسؤولية ضعف الناطقين بالعربية. فالإعراب قائم سواء عللنا ذلك بوجود العامل، أو أرجعناه إلى شيء آخر. فالعرب نطقت هكذا، وما العامل سوى اجتهاد من النحاة لتفسير ظواهر اللغة.

2-2-2- دعاة التجديد اللذين تنسب مقارباتهم مباشرة إلى اللسانيات²:

ويعدّ (إبراهيم أنيس) و(تمام حسان) أحسن من يمثل هذا الاتجاه مع بعض الفروق بينهما. وفيما يلي عرض لمحاولة الباحثين بالتركيز على أهم ما طرحاه في مشروعيهما التيسيريين: أولاً- إبراهيم أنيس:

يبدو أنه قد تأثر بالمناهج الغربية خاصة ما تعلق باللسانيات المقارنة. إذ يقول: "غير أنني أعترف هنا أنّ ما كان يبدو لي في صورة مسائل لغوية قد أصبح الآن يتمثل لي في صورة مشاكل لغوية لا تزال بحاجة إلى مزيد من الدراسة والتحقيق، ذلك بعد أن اتّصلت بدراسات المستشرقين للغات السامية، ودراسات الغربيين للغاتهم الحديثة والقديمة، وما وصلوا إليه من نتائج علمية جليلة الشأن. فقد نهضت الدراسات اللغوية المقارنة في جامعات أوروبا نهضة عظيمة خلال هذا القرن، وأصبح العلماء هناك يحكمون على الظاهرة اللغوية في ضوء ظواهر اللغات الأخرى"³. وقد قامت دعوته على التشكيك في أهم أسس العربية وهو (الإعراب)، ويدّعي أنه مجرد قصة ملفقة قام على نسج خيوطها النحاة وجعلوه حصناً منيعاً لحماية اللغة، كما اتخذوه معياراً لتمييز العربي الفصيح من غيره. ويؤكد (إبراهيم أنيس) أنّ قواعد الإعراب أصبحت حقيقة منذ (سيبويه) الذي جمع فيه كتابه أصول نظرية الإعراب الذي يعدّ جانباً من اللغة، لكنّه ملك شعور الناس وعدّوه مظهرًا من مظاهر براعتهم الكلامية⁴.

ولا يتوقّف الباحث عند هذا؛ بل يعتبر أنّ قياس النحاة كان هدفة الأول خدمة الإعراب "ولم يقتصر عمل أولئك الذين أسّسوا قواعد الإعراب على السماع والجمع واستنباط الأصول، بل قاسوا ما لم يسمعوها على ما سمعوا، وأسرفوا في قياسهم، وابتكروا في اللغة

¹ النّادري محمّد أسعد، نحو اللغة العربيّة (كتاب في قواعد النّحو والصّرف مفصّلة موثّقة بالشواهد والأمثلة)، المكتبة العصريّة، صيدا، بيروت، ط2، 1997م، ص (المقدمة).

² ينظر: مجدوب عزّ الدين، المنوال النّحوي (قراءة لسانية جديدة)، ص28.

³ أنيس إبراهيم، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، مصر، ط6، 1978م، ص04.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص (198-199).

أصولاً وقواعد، رغبة منهم في اطراد الإعراب وانطباقه على كلّ أسلوب¹. فهو يعترف بأنّ النّحاة استخلصوا هذه القواعد من مدوّنة تأتت لهم من مشافهة العرب الفصحاء، وبناء على اطراد أساليب معيّنة في كلامهم استخلصوا الأصول وبنوا القواعد.

إنّ قواعد اللّغة مقاييس وُضعت على أساس نسبة معيّنة من الاستعمال اللّغوي الصّائب، وليست مسلّمات ماقبليّة فرضها النّحاة، وهذا هو المفهوم الأوّل للقياس. أمّا الضّرب الثّاني من القياس فيتعلّق بحمل كلامنا على ما نطق به العرب. فنحن نتعلّم بعض حقائق اللّغة، ثمّ يأتي دور القياس فنحمل ما نجهل على ما نعلم، وهذا النّوع الثّاني هو ما أغفله (إبراهيم أنيس) وعابه على النّحاة واعتبره إسرافاً كونهم قاسوا ما لم يسمّعوا على ما سمّعوا.

ويواصل (إبراهيم أنيس) حملته على الإعراب مشيداً بما تركه (ابن مضاء) من آراء وأفكار ناضجة تستحقّ النّظر والتّقدير من كلّ باحث منصف². ثمّ نجده في فصل (هل للإعراب آثار باقية؟) يتتبّع اللّغات السّاميّة ويبحث عن ظاهرة الإعراب فيها. فإنّ وجدها معربة، حكم على العربيّة بأنّها معربة. أمّا إذا لم يجد للإعراب أثراً بها، كانت العربيّة بدورها خلّوا منه³. وهو بهذا يعمد إلى الدّراسة المقارنة بين اللّغات ليثبت بها وجود الإعراب في اللّغة العربيّة، ويغفل حقيقة هامّة وهي أنّ اللّغات تتمايز عن بعضها البعض. ثمّ إنّّه لم ينطلق من قراءة داخلية للتّراث النّحويّ العربيّ، وإنّما يقرؤه قراءة خارجيّة أمدّته اللّسانيات التّاريخيّة المقارنة ببعض معطياتها. والدّليل اعتباره دراسات المستشرقين لظاهرة الإعراب في اللّغات السّاميّة انطلاقة من البحث عن تجليات هذه الظّاهرة في اللّغة العربيّة مجانبا للصّواب⁴.

وبعد أن أثبت (إبراهيم أنيس) خلوّ العربيّة من الإعراب بمقارنتها باللّغات السّاميّة يأتي بالدّليل الثّاني وهذه المرّة يتّخذ عدم وجود الإعراب في اللّهجات العربيّة دليلاً على عدم وجوده في الفصحى، وأنّه من صنع النّحاة. وقد تأتّى لهم ذلك من نسج الخيال⁵.

ثمّ يتعرّض (إبراهيم أنيس) بعد ذلك إلى قضايا أساسيّة في الإعراب ومنها الحركات. إذ يرى أنّ عناية النّحاة بها شغلهم عن الاهتمام بنظام الجملة وكذلك البحث في ملابسات الحدث الكلامي. فقد تتبّعوا الحركات وأهملوا المعاني، وكيفيّة انتظام الكلام. وهذا غير

¹ أنيس إبراهيم، من أسرار اللّغة، ص 199.

² المرجع نفسه، ص 210.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 212.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 215.

⁵ ينظر: المرجع نفسه، ص 216.

صحيح، لأنَّ عمل النَّحاة - وإن لم يكن منهج الجميع - كان شاملاً مسَّ الحركات والمعاني ونظام بناء الجملة (العوامل) بالإضافة إلى الظروف المحيطة بالخطاب (دورة التَّخاطب).

وبعد أن اتَّهم الباحث النَّحاة بالعناية الشَّديدة بالحركات. ها هو يقدِّم تفسيره لها بعيداً عن كونها علامة لوظائف نحويَّة (كالفاعل، والمفعول...)؛ إنَّها نتيجة للتَّخلُّص من النِّقاء الساكنين¹. فالأصل في أواخر الكلمات السَّكون، وإذا ما التقى ساكنان حرَّك آخر الكلمة.

وبعد أن اطمأن (إبراهيم أنيس) إلى رأيه في (الإعراب بالحركات) يتعرَّض بالنِّقد لـ (الإعراب بالحروف)، ويقدم رؤيته في هذا الموضوع. ففيما تعلَّق بالمتنَّى -مثلاً- فإنَّ (إبراهيم أنيس) يخالف ما تعارف عليه النَّحاة ويقلب القاعدة؛ إذ يرجِّح "أنَّ الصِّيغة الأصليَّة للمتنَّى كانت تلك التي خصَّها النَّحاة بالنَّصب والجرَّ أي [رجلين]، فهي التي كانت وحدها فيما يظهر، شائعة في اللِّغات السَّاميَّة الأولى، ثمَّ أصابها تطوُّر صوتيٌّ في فروع هذه اللِّغة"²، ويواصل عرض رأيه في الإعراب بالحروف ليخلُص إلى أنَّه لا يمتُّ بصلَّة للغة.

إنَّ الخلفيَّة المعرفيَّة التي أطرت هذه الآراء تعود إلى تأثُّر (إبراهيم أنيس) بالمنهج التَّاريخي المقارن، لذلك تلخَّصت عيوب ما جاء به من نقد في نقطتين اثنتين:

أولاً - لم يفرِّق (إبراهيم أنيس) بين الدِّراسة الزَّمنيَّة والدِّراسة الآنيَّة: في مواطن عدَّة منها: أ - حديثه عن القياس: وعدم فصله بين القياس كنشاط فردي آني قد يكون صائباً وقد يكون خاطئاً. ولذلك عاب هنا على النَّحاة إخضاع الشُّعراء للقواعد النَّحويَّة، وكذا القياس باعتباره مظهراً من المظاهر التي تفسِّر تطوُّر الألسنة البشريَّة³.

ب - حديثه عن الإعراب عموماً، وعن الإعراب بالحروف: فقد انطلق من الوجهة التَّاريخيَّة، وأغفل الوجهة الآنيَّة في مقارنة هذا النوع من الإعراب بما هو موجود في اللِّغات السَّاميَّة⁴. ثانياً - كيفيَّة تلقِّي (إبراهيم أنيس) للسانيات وكيفيَّة تصوُّره لعلاقة التَّراث بها: إذ اعتبر أنَّ التَّراث النَّحوي العربيَّ يقع من اللسانيات بمنزلة النَّحو الأوربيِّ القديم. فسلم أنَّ ما صحَّ من نقد الأوربيين لتراثهم النَّحويَّ ينطبق على التَّراث العربيِّ. وبالتالي فإنَّ هذا الأخير يتضمَّن العيوب التي تضمَّنها التَّفكير النَّحويُّ الأوربيُّ القديم⁵. خاصَّة العيوب النَّاجمة عن اختلاط

¹ ينظر: أنيس إبراهيم، من أسرار اللِّغة، ص 254.

² المرجع نفسه، ص 270.

³ ينظر: مجدوب عزَّ الدين، المنوال النَّحوي (قراءة لسانية جديدة)، ص 31.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 31.

⁵ المرجع نفسه، ص 35.

النحو الأوربيّ القديم بالمنطق الأرسطي، ممّا جعله يسقط ذلك على التّراث النّحويّ العربيّ ويحكم عليه بهذا النّوع من التّأثر في مختلف عصوره¹.

ثانياً - تَمَام حَسَّان:

إنّ أهمّ ما ميّز تصوّر (تمام حسّان) لتجديد النّحو هو اتّجاهه إلى دراسة التّراث النّحويّ العربيّ وفق المنهج الوصفيّ الغربيّ. ومن الكتب التي وضّح فيها تصوّره؛ بل أقامه وفق ما أتاحه له المنهج الوصفيّ: كتاب (اللّغة العربيّة معناها ومبناها). و (اللّغة بين المعيارية والوصفيّة). وسنكتفي ببعض ما أورده في هذين الكتابين من مفاهيم أراد من خلالها أن ينقد النّحو العربيّ ويهدم بعض أركانه كما فعل غيره من الباحثين في العصر الحديث.

إنّ ما يمكن أن نقف عليه من خلال الكتابين السّابقين هو إقامة (تمام حسّان) تصوّره لإعادة إحياء النّحو من خلال نقد التّراث النّحويّ العربيّ، وقد صرّح بذلك في مقدّمات كتبه. يقول في مطلع كتاب (اللّغة العربيّة معناها ومبناها): "ومجال هذا البحث هو اللّغة العربيّة الفصحى بفروع دراستها المختلفة (...). فلا بدّ أن يكون المعنى هو الموضوع الأخصّ لهذا الكتاب (...). وهذا النّوع من النّظر إلى المشكلة يمتد من الأصوات إلى الصّرف إلى النّحو إلى المعجم إلى الدّلالة ويتمّ ذلك أحيانا بإطراء القديم والإشادة به. وأحيانا أخرى باستبعاده والاستبدال به. وأحيانا بجمع الظّواهر. وأحيانا بجمع الظّواهر المتفرّقة المترابطة التي لم يُعن القدماء بجمعها في نظام واحد"². من هذه المقدّمة نقف على التّوجّه الأوّل الذي يقصده الباحث. إنّّه يتّجه إلى التّراث النّحويّ العربيّ الذي تخيّلته نحو مفردات لا جامع بينها فأراد أن يجمع أجزاءه وينظّم فروعه ويلمّ شتاته.

ثمّ إنّ (تمام حسّان) قد رأى في التّراث النّحويّ ما لا يستحق أن ينتمي إلى العربيّة فأراد استبداله بأوضاع أخرى يراها أنسب. ولذلك سطر الأهداف التي يرمي إليها من عمله هذا. فيقول: "والغاية التي أسعى وراءها بهذا البحث أن ألقى ضوء جديدا كاشفا على التّراث اللّغويّ العربيّ كلّه منبعثا من المنهج الوصفيّ في دراسة اللّغة. وهذا التّطبيق الجديد للنّظرة الوصفيّة في هذا الكتاب يعتبر (حتى مع التّحليّ بما ينبغي لي من التّواضع) أجراً محاولة شاملة

¹ ينظر: أنيس إبراهيم، من أسرار اللّغة، ص 132 وما بعدها ((إذ عقد الباحث فصلا بعنوان (ربط القدماء بين اللّغة والمنطق)). وبعد أن تحدث عن علاقة اللّغة اليونانيّة بالمنطق أخذ يتحدّث عن علاقة العربيّة به. وممّا قاله "لذلك لا نعجب حين نرى اللّغويين القدماء من العرب قد سلكوا هذا المسلك من الرّبط بين اللّغة والمنطق الأرسطوطاليسي، وأن نشهد في بحوثهم اللّغويّة من الأقيسة والاستنباط ما لا يمتّ لروح العربيّة بصلّة ما").

² حسان تَمَام، اللّغة العربيّة معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، دط، 1994م، ص 09.

لإعادة ترتيب الأفكار اللغوية تجري بعد سيبويه وعبد القاهر. أقول أجراً محاولة لأنني أعرف أنها كذلك، ولا أقول أخطر محاولة لأنني لا أعلم ما يترتب عليها من آثار¹. ممّا سبق يبدو أن وسيلة (تمام حسّان) لتحقيق مشروعه هذا؛ هو المنهج الوصفي الغربي بإعادة قراءة التراث للاحتفاظ بما هو مناسب، وطرح أو استبدال ما يراه ليس مناسباً.

إنّ المنهج الوصفي - إذن - هو المحك الذي به تقاس علمية التراث النحوي من عدمها. كما أنّه المعيار الذي من خلاله سيحكم التراث مادّة ومنهجاً. ويوضّح (تمام حسّان) قيمة هذا المنهج في الدراسات اللغوية من خلال اشتراطه لشروطين اثنين في كلّ بحث لغوي وهما:

- أن يتناول لهجة واحدة من لهجات لغة ما، فلا يخلط في دراستها بينها وبين لهجة أخرى.

- أن يُعنى في هذه الدراسة الوصفية بمرحلة زمنية من مراحل تطوّر هذه اللهجة².

وعلى ما يبدو أنّ هذين الشرطين هما المدخل الأساسي الذي سيلج من خلاله (تمام حسّان) نقد التراث النحوي. ففي رأيه أنّ النحاة واللغويين الجامعين للمدونة اللغوية العربية قد اعتمدوا في ذلك على عدّة لهجات وعدّة قبائل أخذوا منها اللغة التي جمعوها في جميع المستويات. وفي هذا النقطة يستدل في تأكيد وجهة نظره تلك على ما ذكره (السيوطي) نقلاً عن (الفارابي) في كتاب (الحروف) والذي ذكر فيه القبائل التي أخذت منها اللغة العربية³. فيقول: "ومعنى اقتصار النحاة على هذه القبائل دون غيرها ودون سائرهما أنّ النحاة وضعوا لأنفسهم معياراً خاصاً للانتقاء (...). ولقد كان لهذا الموقف التفريقي من قبل النحاة أثره في

¹ حسان تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 10.

² المرجع نفسه، ص 13.

³ ينظر: السيوطي جلال الدين، المزهري في علوم اللغة وأنواعها، دار إحياء الكتب العربية، مصر، دط، دت، ص (211-212). نصّ (السيوطي) في كتابه (المزهري في علوم اللغة) الذي نقله عن كتاب (الحروف) للـ (الفارابي) حدّد من خلاله القبائل والأزمنة التي أخذ منها اللغويون والنحاة العرب معطياتهم اللغوية وشافههم وسمعوا منهم. يقول: "وقال (أبو نصر الفارابي) في أول كتابه المسمّى (بالألفاظ والحروف): كانت قريش أجود العرب انتقاداً للأفصح من الألفاظ، وأسهلها على اللسان عند النطق، وأحسنها مسموعاً، وأبينها إبانة عمّا في النفس؛ والذين عنهم نقلت اللغة العربية وبهم اقتدي، وعندهم أخذ اللسان العربي من بين قبائل العرب هم: قيس، وتميم، وأسد؛ فإنّ هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أخذ ومعظمه، وعليهم انكّل في الغريب وفي الإعراب والتّصريف؛ ثمّ هذيل، وبعض كنانة، وبعض الطائيين، ولم يؤخذ من غيرهم من سائر قبائلهم. وبالجملّة فإنّه لم يؤخذ من حضريّ قطّ، ولا عن سكان البراريّ ممّن كان يسكن أطراف بلادهم المجاورة لسائر الأمم الذين حولهم؛ فإنّه لم يؤخذ لا من لحم، ولا من جذام، (...). ولا من قضاة، وغسان، وإياد (...). ولا من تغلب واليمن (...). ولا من بكر (...). ولا من عبد القيس وأزد عمان (...). من بين أمصار العرب".

المعنى النحوي والصرفي سواء ما كان من ذلك متصلاً بالرواية أوبالاستشهاد أوبالسماع والقياس أوبالتمرينات القياسية التي كانت تأخذ صورة تراكيب لم تُسمع عن العرب أوبموقفهم من التصويب والتخطئة¹. إن (تمام حسّان) قد اتخذ من الشروط العلمية التي اعتمدها النحاة في سماعهم اللغوي واستقراءهم للنظام القاعدي للغة العربية مداخل للطعن في النحو والنحاة. فكلّ ما ترتّب عن منهج النحاة وطريقة تحليلهم للوحدات اللغوية قدح فيه.

وسنقتصر على بعض المفاهيم التي حاول (تمام حسّان) ردّها. وهي الأصول والمفاهيم التي سبق إليها غيره من دعاة التجديد. وكأنّ الباحث هنا ينطلق ممّا انطلق منه الباحثون السابقون عليه ليصل -لا محالة- إلى حيث وصلوا.

لقد حدّد (تمام حسّان) الدواعي التي دفعته لتأليف كتاب (اللغة بين المعيارية والوصفية). إنّها الدوافع نفسها التي حرّكت دعاة التجديد عامّة خاصّة تلك المتعلقة بتعالّي الصيحات من صعوبة النحو وعدم ملائمته للناشئة. فاتّجه إلى دراسة المعيارية والوصفية باعتبار أنّ من سبقوه من الباحثين لم يضعوا أيديهم على موضع الداء باتّجاههم إلى سرد أعراضه بالخوض في جزئيات النحو لا في صلب المنهج. لهذا فقد اتّجهت عنايته إلى منهج النحاة لا في تفاصيل المادّة مستضيئاً بمناهج الدّراسات اللّغويّة الحديثة². وبذلك استطاع -برأيه- وضع يديه على موطن الداء في النحو العربي، ولم يخطئ الوجهة كما فعل غيره. فالخلل ليس في المادّة النحويّة؛ بل الداء كلّ في المنهج الذي أقام عليه النحاة الأولون أعمالهم.

ولمّا كان الداء كلّ في منهج النحاة، فإنّ الحلّ برأي (تمام حسّان) أن يعاد النّظر فيه بالتماس العلاج فيما تقترحه اللسانيّات الغربيّة من مناهج في البحث، وفي مقدّمها المنهج الوصفي. وبناء على هذا تتطّلق محاكمته للتّراث النحوي في ضوء هذا المنهج اللّغوي الحديث الذي سيهدم الكثير من المفاهيم والأصول التي تتجاوز المنهج الوصفي، أو التي لا يعترف هذا الأخير بعلميتها. ومن الأصول التي تعرّض لها الباحث بالنقد نذكر:

أولاً - السماع اللّغوي العربي:

يرى (تمام حسّان) أنّ السماع اللّغوي العربيّ كان بعيداً عن العلميّة والموضوعيّة؛ والسبب -برأيه- أنّ اللّغويين الجامعين للغة قد اشترطوا شروطاً أوفرضوا معايير معيّنة فيما يجمعونه ويسمعون عنهم. ومن المآخذ التي وقف عليها في سماع اللّغويين ما يلي:

¹ حسان تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 15.

² ينظر: حسان تمام، اللغة بين الوصفية والمعيارية، عالم الكتب، ط 4، مصر، 2001م، ص 11.

-اتساع زمان ومكان الاحتجاج.

-الاتساع في اللهجات؛ أي اعتمدوا على أكثر من قبيلة سمعوا عنها (ودليله نصّ الفارابي)¹.
والواضح أنّ ما يشير إليه الباحث هو أنّ المدونة اللغوية العربية بقيت مفتوحة مدّة طويلة من الزمن. في حين أنّ البنويين الوصفيين يشترطون إغلاقها وقصرها على زمان محدّد. كما يرى أنّها ضمت أكثر من لهجة (وهذا ما يرفضه الوصفيون أيضا في المدونة). ومن خلال هاتين النقطتين يقدح في السماع اللغوي العربي. وفي ذلك إشارة منه إلى انتفاء الوصفية في الدراسات النحوية العربية وتحقّق ما تسمّيه اللسانيات الغربية الحديثة بالزمانية التعاقبية.

ثانياً - مفهوم المعيار:

إنّ ثورة (تمام حسّان) أساسها ولعه بالمنهج الوصفي. وهذا ظاهر للعيان من خلال مؤلفه (اللغة بين المعيارية والوصفية) وفي مقدّمات الكثير من مؤلفاته الأخرى. لذلك يرفض مفهوم المعيار جملة وتفصيلاً؛ بل يتّخذة عاملاً للطعن فيما أثبتته النّحاة من أصول. فيقول: "والذي يرضاه المنهج الحديث في دراسة اللغة أن يتوافر لموضوع الدراسة الشّروطان الآتيان:

- أن يتناول لهجة واحدة من لهجات لغة ما. فلا يخلط في دراستها بينها وبين لهجة أخرى.
- أن يُعنى في هذه الدراسة الوصفية بمرحلة زمنية واحدة من تطوّر هذه اللهجة"².

ولمّا كان النّحاة قد اتّسعوا زماناً ومكاناً في السّماع؛ فمعنى ذلك أنّهم قد أخذوا بشروط المنهج الوصفي. وباشتراطهم لقبائل مخصوصة يأخذون عنها قد فرضوا معياراً للانتقاء³.

صحيح أنّ النّحاة اشترطوا شروطاً زمنية ومكانية لمن يأخذون عنهم اللغة، لكنّها لم تأخذ بعداً ذاتياً، إنّما كان الأساس فيه شرطين اثنين هما: الفصاحة فيمن يسمعون عنهم، وعدم اختلاط لغتهم بشوائب اللّغات الأخرى. ثمّ إنّنا لا ننسى الدّوافع الدينيّة (الحفاظ على لغة القرآن الكريم) التي حرّكت هذه البحوث والتي تجعل النّحاة صارمين فيمن يؤخذ عنهم. فلا يأخذون إلّا إذا تأكّدوا من فصاحة المنقول عنه. وانطلاقاً من مفهوم المعيار قسّم (تمام حسّان) موقف الأفراد في المجتمع الذي يتكلّمون بلغته إلى: موقف المتكلّم وموقف الباحث.

إنّ موقف المتكلّم من اللغة هو الموقف الذي يؤطّر نظرتّه إلى مختلف الأنظمة الاجتماعيّة العرفيّة الأخرى (تقاليد وعادات وأعراف دينيّة) وعلى الفرد أن يخضع لهذه الأصول

¹حسان تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، ص13.

²المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

³ينظر: المرجع نفسه، ص15

التي وضعها المجتمع¹. أمّا موقف الباحث من اللغة فهو موقف مغاير لموقف المتكلم تماماً. فإذا كان هدف المتكلم هو صحة الاستعمال، والاستعمال الصحيح يجري حسب المعايير. أمّا المنهج الصحيح فـ"لابدّ أن يعترف بطبيعة اللغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية كالعادات والتقاليد والدين (...). ولا بدّ لها أن تُدرس على نحو ما تُدرس الظواهر الاجتماعية: بالملاحظة والاستقراء، ثمّ التّقييد"². ولمّا كان المعيار مقبولا بالنسبة للمتكلم؛ فإنّ العرف هو الذي يحدّد معايير الاستعمال في اللغة وما يقع على عاتقه سوى الخضوع له في كلامه³.

ومادام (تمام حسان) يقرّ بأنّ استعمال المتكلم للغة يضبط بمعايير عرفية. فهل لنا أن نسأله: ومن أين استمد المجتمع هذه القواعد الاستعمالية؟ هل هي وليدة العصر الحديث أو أنّها وضعية متوارثة؟

فإذا كان الجواب بأنّها وليدة العصر الحديث؛ فمعنى ذلك أنّنا نتكلّم بلغة أخرى غير العربية التي تحدّث بها أجدادنا منذ أقدم العصور. وهي بذلك ليست العربية التي تناولها النحاة الأولون بالبحث والدراسة والاستقراء وقعدوا قواعدها.

أمّا إذا كان الجواب هو أنّ اللغة التي نتحدّث بها اليوم هي تلك اللغة المتوارثة، وهي بذلك امتداد في الكثير من أنظمتها إلى العربية الفصيحة التي درسها النحاة الأولون واستقروا قواعدها. فإنّ من واجبنا أن نقرّ هنا أنّ ما يفرض المعايير اللغوية ليس المجتمع الناطق بها اليوم. بل إنّ قواعدها فرضها الناطقون الأولون كأقدم من وصلتنا لغتهم. وهم أولئك العرب الفصحاء السليقيّون الذين سمع منهم اللغويّون والنحاة مدوّنتهم وكشفوا عن نظامها القاعدي. وإذا سلمنا بهذا كانت براءة النحاة من فرض المعايير وتلفيق القواعد قد تحقّقت. ونأت أعمالهم عن تلك الاتّهامات الباطلة. ثمّ إذا رُمنا -اليوم- أن نتكلّم كما تكلم الأولون، وأن نقرب من لغتهم ولو قليلاً، أفلا يجدر أن نراعي ما راعوا، وأن نخضع لما خضعوا. الفرق بيننا وبينهم فقط: أنّهم تكلموا سليقة وطبعاً، ونحن نتكلّم صناعة وتعلّماً.

ولم يتوقّف (تمام حسان) في نقده للنحاة عند هذا؛ بل طعن في القواعد النحوية واتّهمها بالمعيارية؛ يقول: "فقد جرت عادة الباحثين اللغويين في الماضي على أن ينظروا إلى اللغة من زاوية المتكلم لا من زاوية الباحث؛ أي أن يفكروا في دراستها تفكيراً معيارياً (...). فكروا

¹ ينظر: حسان تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 18.

² المرجع نفسه، ص 22.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص (18 - 19).

في اللغة تفكير من يخضع الصّواب والخطأ في استعمالها لا لمقياس اجتماعي، بل لمجموعة من القواعد يفرضها عليها فرضاً. ويجعل كلّ ما لا تنطبق عليه هذه القواعد إمّا شاذاً أو خطأ¹. إنّ ما ذهب إليه (تمّام حسّان) بجانب للصّواب. لأنّ النّحاة لم يخطّئوا المتكلّمين مع بداية السّماع؛ بل بعد أن تأتت لهم المدوّنة وجمعوها من الفصحاء وباشتراطهم لشروط موضوعيّة صارمة وهي معيار الفصاحة والكثرة والإجماع من الفصحاء أنفسهم.

بعد أن رفض (تمّام حسّان) مفهوم المعيار. ها هو يقترح مفهوماً جديداً آخر يراه المتحكّم الفعلي في لغة المتكلّم. وهو ما يسمّيه بـ (المستوى الصّوابي). يقول: "فالمستوى الصّوابي معيار لغوي يرضى عن الصّواب ويرفض الخطأ في الاستعمال: وهو كالصّوغ القياسي² لا يمكن النّظر إليه باعتباره فكرة يستعين الباحث بواسطتها في تحديد الصّواب والخطأ اللّغويين. وإنّما هو مقياس اجتماعي يفرضه المجتمع اللّغوي على الأفراد. ويرجع الأفراد إليه عند الاحتكام في الاستعمال"³. إنّ الباحث يرى أنّ (معيار المستوى الصّوابي) أقوى من معيار (الوضع) عند النّحاة القدامى. فهو؛ أي معيار المستوى الصّوابي توكل إليه مهمّة حراسة اللّغة وحفظها من كلّ انحراف، وتوكل هذه المهمّة إلى الجماعة النّاطقة باللّغة. وهنا يقدّم الباحث هذا المعيار على مفهوم (الوضع اللّغوي) بما يشتمل عليه من أوضاع فرعيّة.

ثمّ لنتخيّل للحظة أنّ الأفراد النّاطقين باللّغة العربيّة أحدثوا ما أحدثوا من تغييرات في اللّغة حتى نأوا بها عن الوضع الأوّل الذي تواطأت عليه الأمتة. فهل يمكن أن نعتبر ما أحدثوا وما أدخلوه من تغييرات وما ابتدعوه فيها من العربيّة أم لا؟

صحيح أنّ العرف اللّغوي راجع للمجتمع، وهو مهمّ في توجيه النّاطقين بهذه اللّغة إلى الاستعمال الصّحيح. لكن علينا أن نميّز بين عُرْف وعُرْف. فالعُرْف الأوّل هو الوضع الأوّل الذي عليه اللّغة (وهو نتيجة التّواضع والاصطلاح بين أفراد الأمتة الواحدة). أمّا العرف الثّاني فراجع إلى الاستعمال؛ ولذلك فإنّ توجيهه للنّاطقين إلى الاستعمال الصّحيح كان في زمان الفصاحة السّليقيّة. أمّا في العصر الحديث؛ فإنّه يوجّه المتكلّمين إلى العاميّات (وهذا كان المنطلق عند تمّام حسّان حين ركّز على اللّهجات)، لا في العربيّة الفصيحة.

¹ حسان تمّام، اللّغة بين الوصفية والمعارية، ص 26.

² المقصود بالصّوغ القياسي: هو تلك العمليّة القياسية التي يلجأ إليها المتكلّم لينتج جملة وأسايبه التي لم يسمعها، أي هو القياس الفطري الذي يجريه المتكلّم دون ما شعور منه.

³ حسان تمّام، اللّغة بين الوصفية والمعارية، ص 72.

إنّ ما يحدّد معيار الصّواب في اللّغة هو الوضع اللّغوي العربيّ (مفردات وتراكيب وقواعد أثبتته النّحاة في عصور السّماع من استعمال الفصحاء). فإذا أردنا التكلّم بلغة العرب فعلينا احترام ذلك الوضع وتفعيل جزء منه (مفردات وتراكيب وقواعد) في استعمالنا. أمّا المستوى الصّوابي الذي أشار إليه (تّمّام حسان) فمهم في حالة واحدة وهي: الحالة التي يكون فيها هذا المستوى الصّوابي مستمداً من الوضع الأوّل وراجعا إليه. ففي هذه الحالة -فقط- يمكنه أن يعصم المتكلّم من الانحراف عمّا تواضعت عليه أمّته. فإذا انحرف ردّ به إليه.

ثالثاً - رفضه لمفهوم القياس:

ميّز (تّمّام حسان) بين نوعين من القياس: قياس المتكلّم، وقياس الباحث. أمّا الأوّل؛ فيقبله ويطلق عليه مصطلح الصّوغ القياسي¹. فالمتكلّم يلجأ دون شعور منه إلى هذه العمليّة وهو يتكلّم. فيقيس ما لم يسمع على ما سمع في محاولة منه لتكوين رصيده اللّغوي (المفرداتي والتركيبي)، وفي محاولة منه -أيضاً- لاحترام العرف اللّغوي لأمّته.

ولكنّ رغم قبول (تّمّام حسان) للقياس عند المتكلّم إلّا أنّه يعتبره عمليّة معيارية لما يفرضه من ضوابط على المتكلّم. وبذلك فهو ينظر إلى (القياس) من زاويتين اثنتين: زاوية المتكلّم الذي يُشرع له اللّجوء إلى هذه العمليّة لخلق لغته وإبداعها. في حين يرفض أن يلجأ الباحث إلى هذه العمليّة في دراسته للّغة. لأنّ هذه العمليّة - حسب رأيه - ليست من صميم المنهج العلميّ؛ إنّها عمليّة خارج لغويّة. يقول: "إنّ الباحث إذا لجأ إلى التّفكير المعياري فقد استعار لنفسه موقف المتكلّم، الذي يحدّده الاستعمال لا المنهج (...). ولقد قدّمنا أنّ الباحث ينبغي أن يرتضي لنفسه موقفاً وصفيّاً في اللّغة، وأن يقيم نشاطه في دراستها على الاستقراء والتّقييد (...). وسيجد الباحث نفسه إذا التزم بهذا الموقف يعالج الموضوع معالجة موضوعيّة لا ذاتيّة فيها، وسيخرج من هذه المعالجة بنتائج يلخصها في عبارات يصفها بها، ويسمّي هذه النّتائج (قواعد لغويّة)"². وهنا نتساءل: هل بإمكان أي باحث أن يستغني عن هذه العمليّة؛ أي القياس في بحوثه؟

إنّ القياس عمليّة عقلية طبيعيّة تقلّل الجهد والوقت، فقط يجب على الباحث ألاّ يقدّمها على الاستعمال. فإذا وجد في استعمال النّاطقين للّغة ما يدحضها، استغنى عن نتائجها وأقرّ بما هو مستعمل. على أنّنا ننبه أنّ هذا لا ينطبق على دراسة العربيّة في العصر الحديث؛ إذ

¹ ينظر: حسان تّمّام، اللّغة بين الوصفية والمعياريّة، ص 40.

² المرجع نفسه، ص (43-44).

لا يمكن أن يلجأ الباحث اللغوي إلى استعمال الناطقين في زماننا ويقدمه على أقيسة النحاة الأولين خاصة تلك التي وافقت استعمال الفصحاء العرب السليقيين، أوتلك التي أقرتها المجامع اللغوية. لسبب بسيط وهو ابتعادنا عن اللغة التي نريد إحياءها. وعليه، فلا يمكن أن نتخذ استعمالات الناطقين اليوم معيارا لمحاكمة الوضع اللغوي الأول.

إن النتيجة التي يخرج بها (تمام حسّان) من نقده للقياس النحوي هو أنه يضيف إلى نتائج مختلفة (ودليله اختلاف النحاة في قياس بعض الوحدات اللغوية) وهذا دليل فشل القياس - بنظره - كمنهج للبحث خاصة "أن منهج البحث في اللغة ينبغي أن يقوم على الاستقراء والوصف، لا على القياس والمعياري"¹. إن ما ذهب إليه (تمام حسّان) مردّه إلى المقارنة بين أقيسة النحاة، وطبيعي أن تختلف الأقيسة تبعاً للزاوية التي ينظر منها النحوي ويعلّل لها لأنه عملية عقلية. لكن ما يجب ألا يتعارض هو القياس عند النحوي نفسه؛ أي بين الوحدات اللغوية التي يبني عليها قياسه؛ إذ لا بدّ ألا يوصله إلى نتائج مختلفة، ثم ألا تتعارض هذه النتائج مع الاستعمال. فإذا وُجد استعمال يعارض القياس فُدم الأول ورفض الثاني.

وبواصل (تمام حسّان) نقده للقياس ليتّهم هذه المرة الآليات التي أقرها النحاة لتوليد الألفاظ، وأقرتها المجامع اللغوية حديثاً (كالتعريب والترجمة وغيرهما) بالمعيارية. فالصوغ القياسي - حسبه - واضح في الحالتين السابقتين، لأنّ الواضع يراعي فيهما العرف الصوتي والصرفي الذي ينبغي أن يضع فيه الكلمة الجديدة وهو معياري إلى أقصى حدّ². ولنفرض أنّ النحاة والمجامع اللغوية تركت عملية توليد الألفاظ للمتكلّم. فما النتيجة التي يكون عليها حال اللغة؟ إنها فوضى المصطلحات كلّ متكلم يضيف للغة ما يريد، ويرفض ما لا يعجبه.

ثالثاً - رفضه كلّ تعليل أو تفسير:

إنّ اعتداد (تمام حسّان) بالمنهج الوصفي جعله يرفض كلّ ما رفضه هذا الأخير. ولمّا كان المنهج الوصفي لا يبيح تجاوز الباحث في اللغة رصد الظاهرة ووصفها، فإنّ هذه النظرة ستكون المحرك لكل أشكال النقد الذي وجهه (تمام حسّان) إلى البحوث اللغوية العربية القديمة. إذ رأى أنّها قد وقعت في أخطاء منهجية أخلت بشروط البحث العلمي وإن كانت في بداياتها قد حاولت التأسيس لمنهج وصفي³.

¹ حسان تمام، اللغة بين الوصفية والمعيارية، ص 50.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 43.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 28.

إنّ تلك الأخطاء المنهجية التي يشير إليها الباحث هي تجاوز النّحاة لمرحلة وصف المادّة إلى تفسيرها وتعليلها. ذلك أنّ كلّ منهج علمي من مناهج البحث في زماننا عليه أن يهتم أولاً وأخراً بالإجابة عن السؤال (كيف). أي كيف تتمّ هذه الظاهرة أو تلك؟. فإذا تعدّى هذه الإجابة إلى محاولة الإجابة عن السؤال (لماذا) تتمّ هذه الظاهرة؟ لم يعد منهاجاً علمياً، بل هو من قبيل الحدس أو التخمين¹. وبذلك كان التعليل مدخلاً (تَمَام حَسَّان) للقدح في أعمال النّحاة، وسلبها صفة العلميّة والموضوعيّة.

ثمّ إنّ ما أهمله (تَمَام حَسَّان) أنّ الدراسات اللّغويّة عموماً، لا يمكن أن تتوقّف عند رصد الظاهرة ووصفها؛ بل لابدّ أن تتجاوزها إلى استقراء القواعد أولاً، ثمّ محاولة تفسيرها ثانياً. رابعاً - رفضه لنظرية العامل:

وترتب عن رفض (تَمَام حَسَّان) للتعليل أن رفض (العامل) متأثراً بأفكار (ابن مضاء)². وبناء على ذلك حاول هدم (نظرية العامل) وتوضيح حقيقتها "ما العامل إذا؟ الحقيقة أن لا عامل. إنّ وضع اللّغة يجعلها منظّمة من الأجهزة، وكلّ جهاز منها متكامل مع الأجهزة الأخرى، ويتكوّن من عدد من الطّرق التّركيبية العرفيّة المرتبطة بالمعاني اللّغويّة. فإذا كان الفاعل مرفوعاً في النّحو فلأنّ العرف ربط بين فكرتي الفاعليّة والرفع دون ما سبب منطقي واضح"³. صحيح أنّ العرف اللّغوي أو الوضع اللّغوي هو الذي منح اللّغة الأحكام النّحويّة. لكن ما أغفله الباحث أنّ (العامل) محاولة لتفسير هذه الأجهزة. وعليه، فإنّ ما قام به النّحاة هو الكشف عن هذا الجهاز الذي تنتظم من خلاله الوحدات اللّغويّة في المستوى التّركيبي وأطلقوا عليه اسم (العامل). وبذلك فهو من جوهر اللّغة وليست تليفاً من النّحاة.

خامساً - الإعراب:

لقد ترتّب عن رفض (تَمَام حَسَّان) لمفهوم (العامل) هدمه لمفهوم (الإعراب). فقد انطلق يقلّل من شأنه ودوره في تحديد المعنى الوظيفي للكلمة بعد أن ربطه بالعامل⁴. ولمّا كان (الإعراب) -برأي تَمَام حَسَّان- غير كافٍ لتحديد الوظيفة والمعنى من جهة، وصعب عوبص من جهة أخرى خاصّة. فإنّه "من الصّعب عليهم أحياناً أن يكشفوا عن هذه القرينة المعنويّة

¹ ينظر: حسان تَمَام، اللّغة بين الوصفية والمعياريّة، ص 50.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 55.

³ المرجع نفسه، ص 57.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 185.

(قرينة التعليق)¹. لذلك يحشد جملة من القرائن تتظافر لتحديد المعنى وتضبط الإعراب في سياق ردّه لتصور (إبراهيم مصطفى) وتفسيره للحركات الإعرابية، حين جعل (الضمة) علامة الإسناد، و (الكسرة) علم الإضافة، و (الفتحة) علم الخفة. فإنّ (تمام حسّان) يحاول تجاوز طرح (إبراهيم مصطفى)². وعليه، فإذا أردنا أن نُعرب كلمة فعلينا أن نأخذ بجملة من القرائن³ حدّدها الباحث حين أراد أن يعرب الفاعل في جملة (ضرب زيدٌ عمرا):

القرينة	التعليل
1- قرينة الصيغة	ينتمي إلى مبنى الاسم
2- قرينة العلامة الإعرابية	مرفوع
3- قرينة التعليق	العلاقة بينه وبين الفعل الماضي هي علاقة الإسناد
4- قرينة الرتبة	ينتمي إلى رتبة التأخر
5- قرينة الرتبة أيضا	تأخره عن الفعل
3- قرينة الصيغة	الفعل معه مبني للمعلوم
4- قرينة المطابقة	أنّ الفعل معه مسند إلى المفرد الغائب

إنّ (تمام حسّان) وهو يحشد هذه القرائن لتحديد وظيفة الكلمة في الجملة كان يرمي إلى التسهيل والتبسيط ورفع اللبس. لكنّ المتأمل في هذه القرائن يجد نفسه أمام صعوبات أكبر. كانت هذه بعض المفاهيم التي طعن من خلالها (تمام حسّان) في النحو العربي. وكلّ ما جاء به هو مواصلة لمدرسة التيسير وتثبيت لأهدافها أكثر ممّا كان قطعاً معها وانتساباً للسانيات عند نقده التراث النحوي. وإن كان استعماله للسانيات في صياغة هذه الأهداف أوصياغة مأخذ الميسرين يوهّم بخلاف ذلك. ففي الوقت الذي حاول أن ينأى عن محاولات التيسير التي لم تستند في رأيه إلى أساس علمي، نجده يؤسّس للأفكار نفسها مرتكزا على اللسانيات. ولذلك كان الأساس الذي أقام عليه نقده الاعتداد بكلّ ما هو وصفي ورفضه لكلّ ما هو معياري. وهذا ما أكّده صاحب كتاب (المنوال النحوي) حين أرجع هذه الهنات في تصور (تمام حسّان) التيسيري إلى عدم تمثله التام للسانيات. فرأى أنّ المنهج الوصفي واحد

¹ حسان تمام، اللغة بين الوصفية والمعارية، ص 182.

² ينظر: المرجع نفسه، ص (185-186).

³ المرجع نفسه، ص 181.

عند كلّ أعلام اللسانيّات¹. ولمّا كان هذا هو حال المنهج الوصفي في بيئاته اللسانية الأصلية، فإنّه من الصّعوبة الاحتكام إليه في نقد النّحو العربيّ الذي قام في بيئة مغايرة.

2-3- دعاة الإفادة من اللسانيات الحديثة دون إهمال التّراث النّحوي العربيّ:

وترمي هذه الطّائفة إلى الاستفادة ممّا أثبتته اللسانيات في ميدان تعليم اللّغات. وهدفها الوصول بالتّراث اللّغوي إلى وعي أفضل. وأغلب الذين تبنا هذه النّظرة كانوا على وعي بترائهم، وبقيمتهم، وبإنجازات العلماء الأوائل. فلم ينتقصوا من قيمة ما وصل إليه العقل العربيّ؛ بل عملوا على توطيد أقدامهم فيه، ثمّ تشبّعوا بالمناهج الغربيّة وحاولوا الاستفادة منها في قراءة التّراث. ولذلك اتّجهت دعوتهم التّيسيرية إلى طريقة تعليم النّحو، والمناهج التي يُعرضُ بها، فجدّدوا طرائق تدريسه ولغته، وحرصوا على أن تتاسب الطّرائق واللّغة والأمثلة المستعملة مستوى المتعلّم²، ولم يتعرّضوا إلى الأصول. وهذه النّظرة وسطية إذا ما قورنت بالنّظرة السابقة جمعت بين التّراث العربيّ، وبين ما وصلت إليه اللسانيات في العصر الحديث. و(الحاج صالح عبد الرّحمان) ممّن تبنّوا هذه النّظرة مع الكثير من الباحثين.

وبعد عرض الدّعوات التي تناولت النّحو بالدراسة بغية التّيسير. نتساءل: هل أفلحت تلك المحاولات في تبسيط النّحو؟ الجواب طبعاً لا، والسّبب مردّه إلى جملة من الأسباب منها:

أولاً- الخلط في بناء قواعد النّحو العربيّ ومناهجه بين التّنظير والتّدرّيس:

الذي نشأ عنه الخلط بين وصف العربيّة وتدريسها. ف"لما كانت السّهولة والبساطة من لوازم عمليّة التّدرّيس وأوليات صناعة التّعليم خاصّة في المراحل الأولى من التّعليم، تحوّلت هذه الخاصّة مقياساً يُعتمدُ لتقييم التّراث النّحويّ وسيُصبح كلّ سؤال لا يفيد مباشرة في تعليم العربيّة ترفاً لا فائدة منه، ويُضحى التّعقّب عيباً مضرّاً ينبغي تجنّبه"³. فقد ولج دعاة التّيسير تشخيص الأزمة النّحويّة من صعوبة تعلّم القواعد وتعليمها، ففرضوا متطلبات التّدرّيس على الصّناعة النّحويّة، فأسأوا إلى النّظريّة من حيث أرادوا تيسير التّعليم. ونزوعهم إلى التّجديد النّحوي من خلال مشكلات التّعليم نجده في مقدّمات كتبهم. فقد صرّح(إبراهيم مصطفى) عن غاية أفكاره قائلاً:"أطمح أن أُغيّر منهج البحث النّحوي للغة العربيّة، وأن أرفع عن

¹ ينظر: مجدوب عزّ الدين، المنوال النّحوي(قراءة لسانية جديدة)، ص42.

² أبو السّعود صابر بكر، في نقد النّحو العربيّ، ص: المقدمة.

³ ينظر: مجدوب عزّ الدين، المنوال النّحوي(قراءة لسانية جديدة)، ص16.

المتعلمين إصر هذا النحو، وأبدلهم منه أصولاً سهلة يسيرة¹. وهكذا يتضح خلط هؤلاء الباحثين بين النحو العلمي والنحو التعليمي في تصديهم لمشكلات تعلم النحو. فتبرم المتعلمين من مادة النحو وصعوبة تدريسه ليس حجة على فساد نظرية النحو أو وجود عيب فيها، وإنما هو مؤشر على أن القواعد النحوية التي تقدم للمتعلمين ليست كافية، ولا تلبي حاجاتهم اللغوية. فالسهولة من لوازم تعليم النحو، وليست من متطلبات الصناعة النحوية.

ثانياً - التجريبية²(empirisme) أو ضعف الأسس النظرية لدى دعاة التجديد النحوي:

ويرى صاحب كتاب (المنوال النحوي) أن مقاربات التراث قد اتسمت بالتجريبية لأنها "عندما كانت تنقد التراث وتقيمه لم تكن تستند إلى نظرية واضحة لما ينبغي أن تكون عليه الدراسة اللغوية العلمية ولما ينبغي أن تكون عليه الدراسة العلمية عموماً، ولم تكن واعية بكل الصعوبات والإشكالات النظرية التي تقتضيها عملية التقييم هذه"³. فتمثل أصحاب تلك المحاولات التجديدية للسانيات كان مشوهاً - إن صح القول - خاصة لما تعلق الأمر بمحاولة إسقاط تلك المفاهيم اللسانية النظرية الغربية على التراث النحوي العربي.

3- أهمية البحوث اللسانية في تعليم النحو وتعلمه:

ما دامت أغلب المآخذ والهتات التي لوحظت عند دعاة التيسير بمختلف توجهاتهم ومنطلقاتهم المنهجية والفكرية مبعثها ومردّها إلى اللسانيات؛ إمّا من ناحية اللسانيات التاريخية المقارنة، أو من عدم تمثلهم الصحيح للسانيات البنوية الوصفية. فإنّ هذا العنصر محاولة للوقوف على أهمية اللسانيات في العملية التعليمية من جهة، ومن جهة أخرى الوقوف على كيفية استثمار هذا العلم وما ترتّب عليه في تعليم النحو وتيسير تعلمه.

ومادام الأمر يتعلق بالعربية؛ فإنّ تعليمها يتطلب معرفة نظامها النحوي. فإذا كان (أبو الأسود الدؤلي) قد سمع لحناً في عصره فتصدّى له بالتقعيد. فإنّ الحاجة اليوم أكبر، لأنّ المعلم يسمع الأخطاء الكثيرة من المتعلمين في مستويات مختلفة، وبالتالي فإنّ التفكير في

¹ مصطفى إبراهيم، إحياء النحو، ص: المقدمة (ص: أ).

² ينظر: مجدوب عز الدين، المنوال النحوي (قراءة لسانية جديدة)، ص12 (المقدمة). والمقصود بـ (التجريبية): قلّة التّظير للممارسة العلمية وعدم تفكير الباحث في منطلقاته ومسلماته. وليس المقصود بها تلك النزعة في العلوم التي تقضي باعتماد التجربة قبل إصدار أحكام علمية فتلك من محاسن المنهج العلمي. ويا حبذا لو طبقت في دعوات تيسير النحو.

³ المرجع نفسه، ص12.

تدريس العربية من منظور لساني يعيد للنحو قوته، وللعربية مكانتها أمر جدّ ضروري. وإنّ موضوع استفادة تعليم اللغة من اللسانيات ينبغي أن يعالج الأسئلة الآتية:

- كيف يمكن الانتقال من المعرفة اللسانية النظرية إلى المعرفة المدرسية التربوية؟
- كيف يمكن تكييف محتويات المعرفة اللسانية مع الطرق التربوية وحاجات المتعلّم؟
- إنّ البحوث التطبيقية تبدأ من حيث تنتهي البحوث النظرية، وتاريخ العلوم يثبت ذلك، وهذا حال تعليمية اللغات مع اللسانيات. ومن المبادئ التي اعتمدت في تعليم اللغات:
- التركيز في تعليمية اللغة على المنطوق لأنّه أصل أمّا المكتوب ففرع عليه¹.
- اللغة نظام من العلاقات تظهر على جميع المستويات اللغوية (الصوت والصرف والتركيب والدلالة)، ولا يتمّ ترسيخ مختلف الأنماط اللغوية ما لم تدرّس اللغة كبنية متكاملة.
- اعتبار الوظيفة الأساسية للغة هي الوظيفة التبليغية التواصلية؛ فهي وسيلة للفهم والإفهام بين أفراد المجتمع وقضاء حاجاتهم. ويمكن استثمار هذه الوظيفة في العملية التعليمية بربط عملية التعلّم بحاجات المتعلّمين ودوافعهم؛ فإنّ ذلك سيؤدّي إلى تقدّمهم في مهارات التعلّم.
- الاهتمام بالسياق لأهميته في تعليم وتعلّم اللغة وترسيخ قواعدها ونظمها المختلفة. فاللغة ليست بنى مجرّدة معزولة عن المواقف التواصلية. إنّها قواعد ونظم تؤدّي في مواقف معيّنة. ولذلك، فإنّ أفضل الطرق في تعلّم اللغة تلك التي يتلقّى فيها المتعلّم أساليب وعبارات في مواقف عفوية لا تختلف عمّا ينطقه أو يسمعه في مختلف المرافق الحياتية العفوية².

4- تعليمية اللغات وتعليمية النحو:

تعليمية اللغات (Didactique des langues) علم حديث النشأة اقترن ظهوره باللسانيات التطبيقية، يهتم بطرق تعليم اللغات. ثمّ اتّسعت دائرة اهتمامه ليشمل متغيّرات العملية التعليمية، فينظر في المحتويات فينتقيها وينظّمها لتتماشى مع الأهداف الموضوعية لها، ثمّ يحدّد طرائق ووسائل نجاحها. وهي بذلك تفكير تربويّ ضروريّ لتجديد التعلّم والتعليم³، يهتم بكلّ جوانب العملية التعليمية ومركباتها (المعلّم والمتعلّم والمحتوى والطرائق).

¹ ينظر: حسّاني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009م، ط2، ص131.

² ينظر: المرجع نفسه، ص132.

³ قاسمي الحسني محمّد المختار، تعليمية النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001م، ص433.

إنّ تعليميّة اللّغات ميدان تتحدّ فيه جهود الإنسان في الكثير من المجالات المعرفيّة. فموضوعها وهو كفيّة تعليم اللّغة وتعلّمها يتطلّب هذا الارتباط الوثيق بينها وبين الحقول المعرفيّة المختلفة (علم النفس وعلم الاجتماع واللّسانيات وغيرها من الحقول المعرفيّة). فإذا كانت اللّسانيات تتناول البنى اللّغويّة، وتبحث في وظائفها وكفيّة أدائها، فلا يمكن أن نطمئنّ إليها لكي تمدّنا بنظرية متكاملة في كفيّة اكتساب اللّغة وتعلّمها إلّا إذا استغلت نظريّات الباحث في علم التّربية وعلم النفس وغيرها في الوقت نفسه. فهذا الميدان التّطبيقيّ يقتضي المشاركة الفعّالة لكثير من الباحثين (اللّسانيّ والنّفسانيّ والتّربويّ وغيرهم) من اختصاصات متباينة¹، وهذا يثبت الطّابع الجماعيّ للبحوث التّطبيقيّة.

ورغم أنّ تعليميّة اللّغات تستقي معطياتها من علوم كثيرة، إلّا أنّ وظيفتها الأولى هي تحويل المعارف والمعطيات النّظرية المستقاة من حقول متعدّدة من معرفة علميّة مجردة إلى معرفة إجرائيّة يمكن الاستفادة منها في العمليّة التّعليميّة. لأنّ المشكلات التي تعترضها لا تتعلّق باللّغة في حدّ ذاتها كموضوع للتّعلّم؛ بل ترتبط كذلك بمن يتلقّى هذه اللّغة وهو المتعلّم الذي له خصائص وحاجات نفسيّة وجسديّة، بالإضافة طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه. ولذا تتصدّى تعليميّات اللّغات للإجابة على الأسئلة الآتيّة: من نعلّم؟ وكيف نعلّم؟ ولماذا؟ وماذا نعلّم؟ وانطلاقاً من هذه التّساؤلات تتحدّد أقطاب العمليّة التّعليميّة من معلّم ومتعلّم ومحتوى وطريقة. وعليه، فما مسؤوليّة كلّ عنصر في الصّعوبات. أهو المعلّم الذي لا يتوفّر على المعرفة النّظرية حول النّحو؟ أم هو المتعلّم الذي يفقد إلى الرّغبة؟ أم هو المحتوى الذي لا يناسب في مضمونه وطريقة عرضه حاجات المتعلّمين؟ أم هي طريقة تبليغ هذا المحتوى؟ إنّ الإجابة تتطلّب النّظر إلى كلّ هذه العناصر مجتمعة. وفيما يلي تحليل لأقطاب العمليّة التّعليميّة التّعليميّة:

4-1 - المتعلّم:

تحديد محتوى التّدريس لا يقتصر على تحديد المادّة العلميّة، بل يتعدّها إلى الجمهور المتلقّي لها. فالتّلميذ لا يحتاج إلى كلّ اللّغة، كما أنّه لا يحتاج إلى كلّ النّحو. وتحديد الاحتياجات لا يتأتّى إلّا بالمعاينة الميدانيّة لكتابات التّلاميذ العفويّة في جميع الأحوال الخطابيّة العاديّة التي تمدّ الباحثين بالمعطيات اللّغويّة التي تساعد في إعداد المناهج التّعليميّة حتى لا تزيد تلك المحتويّات ولا تنقص عن حاجاته.

¹ حسّاني أحمد، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة (حول تعليميّة اللّغات)، ص 139.

4-2- المعلم:

هو القطب الأساسي الثاني في العملية التعليمية. حيث يتولى مهام نقل المادة إلى المتعلمين، كما يعمل على مساعدتهم على اكتساب مهارات التحليل والتركيب. فعليه تقع مسؤولية نجاح الفعل التعليمي أو فشله. خاصة وأن المتعلم مهياً مسبقاً للفهم والاستيعاب والتلقي لامتلاكه لقدرات واهتمامات وغيرها من الملكات الفطرية التي تمثل مادة خام يشتغل عليها المعلم. وما على هذا الأخير إلا أن يحرص على تدعيمها وتعزيزها¹. وحتى يؤدي المعلم هذا الدور يجب أن يولى عناية خاصة من حيث تكوينه العلمي والمنهجي وأن يتمتع بخصائص تمكنه من أداء دوره على أكمل وجه، ومن هذه المواصفات:

- الملكة اللغوية الأساسية.
- الثقافة اللغوية التي تمكنه من مساعدة التلاميذ في الاستعمال الوظيفي للغة.
- الوعي التام بأهداف تعليم اللغة، وأهداف تعليم النحو.
- الوعي باحتياجات المتعلمين اللغوية وخصائصهم النفسية.
- القدرة على التمييز بين الوظيفي التطبيقي من المعلومات اللغوية أو النحوية الذي يحتاجه المتعلم للتعبير عن مقاصده، وبين العلمي النظري الذي ليس بحاجة.

4-3- المحتوى النحوي:

المقصود بالمحتوى "كل ما يضعه القائم بتخطيط المنهج من خبرات تفصيلية للموضوعات المقررة، سواء كانت خبرات معرفية، أم مهارية، أم وجدانية بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم، أي أن المحتوى هو المضمون التفصيلي الذي يجيب عن التساؤل: ماذا ندرس؟"². وبذلك يتجاوز المحتوى المقرر ليشمل كافة الخبرات والمعارف والمهارات التي يسعى المنهج لإكسابها للمتعلم. فهو إذن "مجموع العناصر اللغوية وغير اللغوية والتي توجه لفئة من المتعلمين قصد تعلمها"³. ويجب أن يقتصر هذا المحتوى على الجانب الوظيفي الذي يساعد المتعلم على اكتساب الملكة اللغوية، وعليه تُطرح الأسئلة الآتية:

- على أي أساس يتم تحديد ما يحتاجه المتعلم في مرحلة تعليمية معينة؟

¹ حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حول تعليمية اللغات)، ص 142.

² ماهر إسماعيل صبري، المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 2009م، ص 13.

³ بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2000م، ص 68.

- وهل يقدّم المحتوى النحوي للمتعلّمين كما وُجد في كتب النحو القديمة؟
إنّ الإجابة على هذه الأسئلة من اختصاص تعليميّة اللّغات. فهي التي تمدّ القائمين على وضع البرامج التعليميّة بالمبادئ الكفيلة بتحويل المعرفة اللّسانية ذات الطّابع العلميّ المجرّد إلى مبادئ عمليّة إجرائيّة يمكن الاستفادة منها في الميدان التربوي.

4-3-1- معايير اختيار المحتوى النحوي:

المحتوى النحوي- كما أشرنا إليه سابقا - مجموع العناصر اللّسانية التي تتكوّن منها مادّة دراسيّة¹. ونعني به في تعليميّة النحو القواعد النحويّة المقرّرة على متعلّمي التّعليم ما قبل الجامعيّ.

وبعدّ المحتوى أهمّ عنصر ينهض عليه تعليم النحو. فتعليم كلّ النحو مستحيل، ولذلك لابدّ من حسن الانتقاء كما وكيفا. وهذا الانتقاء ليس عشوائيا، وليس متروكا للصّدفة، أولّلخبرة الشّخصيّة للواضع؛ بل يقوم على مجموعة من المعايير العلميّة الموضوعيّة التي تجعل من هذا المحتوى يحقق أهدافه. ولذلك ينطلق التّعليميّون من السّؤال الآتي: هل النحو غاية في حدّ ذاته؟ أم وسيلة لتعلّم اللّغة واكتساب الملكة التّواصلية؟

يرى كثير من المربيين والمهتمين بإعداد مناهج تعليم اللّغات أنّ عمليّة اختيار محتوى المادّة المراد تعليمها ينبغي أن تتمّ وفق معايير هي:

أولا- اختيار النمط اللّغوي (المستوى اللّغوي):

إنّ التّنوع اللّغوي أو المستوى اللّغوي ظاهرة تعرفها أغلب اللّغات. وهذه التّنوعات تُعرف بالأنماط اللّغويّة. فآية لغة لا يمكن أن تكون نمطا واحدا، وإنّما هي تنتظم متنوعات متعدّدة، منها اللّهجة الإقليميّة، واللّهجة الاجتماعيّة، واللّهجات الخاصّة، ومنها المستوى الفصح². ولذا ينبغي تحديد المستوى اللّغوي المراد وعدم تضيق الوقت في تعلّم مستويات متداخلة دون إدراك بالمستوى اللّغوي المنشود³. ويحدّد هذا المستوى في ضوء الأهداف الحضاريّة والاجتماعيّة للأمة. فتعلّم لغة بهدف التّعامل اليوميّ يختلف عن تعلّمها بهدف قراءة المؤلّفات الأدبيّة. وعليه: ما النمط اللّغوي الذي يجب أن يراعى في انتقاء المادّة النحويّة ؟

¹ ينظر: إبرير بشير، استراتيجية التّبلغ في تدريس النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، 2001م، ص478.

² الرّاجحي عبده، علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، دار المعرفة، الأسكندريّة، مصر، دط، 1995م، ص64.

³ ينظر: حجازي محمود فهمي، أسس علم اللّغة العربيّ، دار النّقا، القاهرة، مصر، دط، 2003م، ص54.

إنَّ النمط اللغويّ الأصلح لاختيار المحتوى النحويّ ذلك الذي يكون أقرب إلى الأحوال الخطابية لحياة المتعلّم الطبيعيّ القائم على اعتبار المنطوق أصلاً والمكتوب فرع عليه. فالاعتماد على نمط اللغة المكتوبة يشعر المتعلّم بالهوّ بين ما يتعلّمه في المدرسة من أنماط وبنى لغويّة، وبين ما يحتاجه في حياته اليوميّة، فتصبح اللغة بذلك حبيسة حجرات الدّرس.

ثانياً - تحديد الهدف:

لما كانت الإجابة عن السؤال السّابق مرتبطة بتحديد الهدف من تعليم النّحو وتعلّمه. والهدف وصف للتغيّر المتوقع حدوثه في سلوك المتعلّم نتيجة تزويده بخبرات معيّنة¹. إنّ النّحو وسيلة هامة في تعليم اللغة وتعلّمها وإكساب المتعلّم مهارة ما، وهي مهارة التّواصل السّليم في أحوال الخطاب، لا تكوين عالم في النّحو. لذا وجب تحديد هذا الهدف بدقّة متناهية. وهذا لا يمكن أن يكون مجدياً إلا إذا استند إلى معايير علميّة وموضوعيّة. فالمتعلّم في مرحلة التّعليم ما قبل الجامعيّ لا يحتاج إلى كلّ النّحو، بل يكفي منه ما يحتاجه للتعبير عن أغراضه.

ثالثاً - سنّ المتعلّمين واحتياجاتهم:

إنّ مستوى عيّنة المتعلّمين وحاجياتهم وسيكولوجياتهم عامل ضروريّ في اختيار المحتوى. فمن الطّبيعيّ أنّ مقرّراً يقدّم لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة يختلف كمّاً وكيفاً عن محتوى يقدّم لتلاميذ المتوسّط والثّانوي. فما يتحكّم في مستوى المقرّر هو القدرات المعرفيّة، والحاجات النفسيّة، والبيئة اللّغويّة. ففي كلّ مرحلة تعليميّة تُختار الخبرات وتُخطّط وتُنظّم على أساس قدرات المتعلّمين وميولاتهم وطبيعة البيئة التي ينتمون إليها.

رابعاً - عامل الزّمن:

أيّ محتوى تعليميّ ينفذ على جدول زمنيّ محدّد. ولذا فإنّ الاختيار لا بدّ أن يراعي عامل الزّمن، فلا استطراد في عرض المادّة النّحويّة؛ بل يقدّم القدر الكافي الذي يناسب مستوى المتعلّمين وحاجاتهم من النّحو.

4-3-2 - معايير تنظيم المحتوى:

إنّ اختيار محتوى المقرّر يمثّل عصب تعليم النّحو، لكنّه غير كاف ما لم يخضع للتّظيم والترتيب. والتي لا بدّ أن تراعي مستوى المتعلّمين وحاجاتهم العقليّة والنّفسيّة، وكذلك عامل الزّمن.

¹ شحاتة حسن، المناهج الدّراسيّة بين النّظريّة والتّطبيق، مكتبة الدّار العربيّة، مصر، ط3، 2003م، ص62.

إنّ ترتيب خبرات المنهج عامل مهمّ في تحديد مسار التعلّم وتحقيق أهدافه، فهو نوع من الهندسة التعلّميّة التي يقوم بها مخطّطو المناهج لتوفير الجهد والوقت وتحقيق الهدف من عمليّة التعلّم¹. وتتأثّر هذه العمليّة التّظيميّة بعوامل منها: الأهداف التعلّميّة، وسنّ المتعلّمين وحاجاتهم النفسيّة وغيرها من العوامل². ويشير المختصّون إلى المبادئ الأساسيّة لتنظيم المحتوى وهي:

- معيار الاستمرار: والمقصود به "تخطيط خبرات المنهج بحيث يتزايد تعقيد المادّة وصعوبتها بانتقال التلميذ من صفّ دراسيّ إلى صفّ دراسيّ أعلى؛ أي إنّ المادّة التعلّميّة تُبنى وتخطّط بطريقة حلزونيّة"³. والأساس في هذا التّصاعد من حيث صعوبة المادّة هو سنّ المتعلّم وقدراته العقليّة وحاجاته النفسيّة. ومن هنا تصبح قضية مستوى المحتوى قبل المحتوى هي المطروحة، وهي التي تتحكّم فيها، ووجب التزامها عند تخطيط كلّ منهج.
 - مبدأ التّتابع: وهذا المبدأ يرتبط بالمبدأ السّابق؛ ذلك أنّ التّناغم التّصاعدي في صعوبة المادّة يستدعي ترتيباً منطقيّاً لها من صفّ دراسيّ إلى صفّ أعلى منه، أو من خبرة إلى خبرة لاحقة تنتقل من البسيط إلى المركّب، ومراعاة العلاقات المنطقيّة بين القوانين العامّة المراد تعليمها⁴. ممّا يجعل المتعلّم يدرك أهميّة ما يتعلّم، ويمكنه من استنباط العلاقات بينها.
 - التّكامل: لما كان الهدف من التعلّم هو إعداد فرد قادر على مواجهة مشكلات الحياة، كان لا بدّ من التّركيز على وحدة المعرفة، بحيث لا يشعر المتعلّم أنّه يتلقّى معارف لا رابط بينها. ومن هنا كان الدّور الأساسيّ لمخطّطي المناهج العمل على تحقيق هذه النظرة الشموليّة للمعرفة، وربط ما يتعلّمه التلميذ في مادة دراسيّة بما يتعلّمه في مادة دراسيّة أخرى.
- 4-4- طرائق تعليم النّحو:

إنّ الطّريقة هي "الوسيلة التّواصلية والتّبليغيّة في العمليّة التعلّميّة، لذلك فهي الإجراء العمليّ الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجيّة لعمليّة التعلّم، ولذلك يجب أن تكون الطّرائق التعلّميّة في ذاتها قابلة للارتقاء"⁵. وإنّ أفضل أسلوب في تدريس قواعد اللّغة، هو

¹ ينظر: شحاتة حسن، المناهج الدّراسيّة بين النظريّة والتّطبيق، ص 80.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 80.

³ المرجع نفسه، ص 81.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 82.

⁵ حسّاني أحمد، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية (حول تعليميّة اللّغات)، ص 142.

الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعاً وكلاماً وقراءة¹. وتعدّ الطريقة التربوية عنصراً مهماً في العملية التعليمية. وأهمّ الطرق التقليدية الشائعة هي:

4-4-1 - الطريقة القياسية:

تقوم هذه الطريقة على انتقال الفكر من القاعدة إلى النتائج. إذ يبدأ المعلم بعرض القاعدة النحوية، ثمّ يقدم الشواهد والأمثلة لتوضيحها وترسيخها في أذهان التلاميذ، ثمّ إجراء تطبيقات من خلال الأمثلة المشابهة. ومن فوائد هذه الطريقة سهولة عرضها. فالأساس فيها حفظ القاعدة؛ لكن من مآخذها أنّها تحرم التلميذ من اكتشاف القوانين، وتصرف عنه القدرة على تطبيقها وتكوين سلوك لغوي سليم لا تسامها بالآلية في محاكاة المتعلم للقاعدة².

4-4-2 - الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

جاءت هذه الطريقة تداركاً لسلبات الطريقة السابقة وتقوم على: المقدمة - العرض - استنباط القاعدة - التطبيق. ففيها تُعرض الأمثلة لمناقشتها واستخلاص النتائج والوصول إلى القاعدة بعد ذلك³. فالبداية هنا تكون بالملاحظة والمقارنة ثمّ الاستنتاج. ويأتي التطبيق في مواقف لغوية مماثلة. لذلك يجب تحضير الأمثلة العامة وتوضيحها للتلاميذ من حيث المعاني، ومن ثمّ يتوصّل التلميذ إلى القاعدة من الأمثلة. ومن مزايا هذه الطريقة أنّها:

- تثير لدى التلاميذ قوة التفكير، فهي تتخذ الأساليب والتراكيب أساساً لفهم القاعدة.
- تساعد في ترسيخ المعلومات وبقائها في ذاكرة المتعلمين مدة أطول من الطريقة القياسية.

هذا، ويدافع التقليديون على الطرق التقليدية، من حيث أنّها ذات تاريخ طويل الاستعمال، وأنّها تلائم الحصص المدرسية، وتيسر الزحف على المقررات النحوية.

إنّ ما سبق يشير إلى خلل عميق في الطرائق التي يقوم عليها تعليم العربية، وعلى سوء فهم لطبيعة النحو ودوره في الأداء اللغوي⁴. فأهمّ ما يميّز هذه الطرائق استئثار المعلم بالشرح والعرض النظري. وهذا ما يضعف المهارات الأساسية للتعلم كالتحليل والمقارنة والبحث.

¹ مذكور عليّ أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، ص 337.

² زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 1995م، ص 232.

³ الدليمي طه عليّ، الوائلي سعاد عبد الكريم، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2005م، ص 211.

⁴ ينظر: عصر حسن عبد الباري، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، مصر، دط، 1999م، ص (212-213).

4-4-3- طريقة النصوص المتكاملة:

تعتمد هذه الطريقة على اختيار النصوص كمنطلق في تعليم القواعد النحوية من خلال "الإتيان بنص متكامل بدلا من الأمثلة، ثم تسير خطوات الدرس بالطريقة الاستقرائية لأنها متأثرة بها"¹. ومن مزاياها أنها تجمع بين مختلف المهارات اللغوية (الفهم والقراءة والتعبير الشفوي). وهذا من شأنه أن يمكن المتعلم من التعبير عن نفسه بسهولة وعفوية. وتعدّ هذه الطريقة أنسب الطرق لاكتساب المتعلم المهارات اللغوية الأربعة (السمع، والقراءة، والتعبير الشفوي، والتعبير الكتابي) لأنها تضعه في سياقات طبيعية بعيدة عن النصّص والتكلف، فتتميّ بذلك فيه كفاءة التواصل. ولذلك يتمّ انتقاء النصّ المتكامل بعناية بحيث يشتمل على القواعد والظواهر اللغوية المختلفة المراد تدريسها بشكل متكامل. وتقوم هذه الطريقة على مبدئين: أحدهما لغويّ، وهو اعتبار اللغة ظاهرة متكاملة، فلا يتمّ الفصل بين مختلف فروعها. والثاني تربوي، وهو أن يكون للنص صلة بحياة المتعلم، ويعبر عن واقعه وميوله². وبما أنّ هذه الطريقة مستقاة من الطريقة القياسية فإنها تمرّ بمراحلها.

4-5- الترسّخ:

المقصود بذلك ترسيخ المعلومات في ذاكرة المتعلمين، وتحويلها إلى سلوكات إجرائية³ عن طريق التّدرّبات النّحوية التي يختارها المعلم بعناية؛ بحيث تكون منسجمة مع الهدف من تعليم النّحو. فالتّمارين نشاط تربويّ أساسي لا يمكن إغفاله في أيّ طريقة تعليمية. إنّ نجاح العملية التعليمية التعلمية متوقّف على طبيعة عملية التّرسّخ والتّمرينات المبرمجة. فهذه العملية أصعب من عملية العرض؛ لأنّ اللغة أولا ممارسة واستعمال. والمتعلم لا يكتسبها عن طريق محاكاته لما يسمعه من الجمل والتّعبير بل في خلق القدرة على التّصرّف فيها.

¹ السّليطيّ ظبية سعيد، تدريس النّحو العربيّ في ضوء الاتّجاهات الحديثة، ص 68.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 224.

³ بلعيد صالح، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 98.

الفصل الثّاني

الفكر اللّغوي عند (عبد الرّحمان الحاج صالح)
وارتباطه بالتّيسير النّحوي

المبحث الأول

موقف (الحاج صالح) من اللسانيّات الغربيّة
والتراث اللّغوي العربيّ

المبحث الأول - موقف الحاج صالح من اللسانيات الغربية والتراث اللغوي العربي:

(الحاج صالح) من اللسانيين العرب الذين جمعوا في بحوثهم بين التراث اللغوي العربي، وعلوم اللسان الحديثة. وقد مكنته تلك البحوث من تغيير النظرة إلى الكثير من المفاهيم اللغوية العربية التي طُمست معالمها بطغيان مفاهيم النحاة المتأخرين المتأثرين بالمنطق الأرسطي من جهة. ومن جهة أخرى ظهور علم اللسان الحديث وما كشف عنه من حقائق علمية ارتبطت بمفاهيم اتخذها الباحثون العرب المتأثرون باللسانيات مسلمة كانت المحك الذي حاكموا به أعمال النحاة الأولين.

وبين متمسك بالتراث النحوي وجاعله على مستوى واحد من القيمة والإبداع، وبين متعصب لللسانيات ومنتصر لها ولمفاهيمها. يوطن (الحاج صالح) أقدامه بمنهج قوامه: عدم الانتصار للقديم لقدمه، وعدم التعصب لللسانيات لجديتها. إنه موقف وسط بين تراث نحوي لا يتساوى في القيمة والأصالة على مرّ العصور. وبين علم اللسانيات الذي أثبت أهميته في دراسة اللغات البشرية ولكنه ليس المحك الوحيد لمحاكمة أيّ تراث لغوي لأيّ أمة من الأمم.

1 - منهج (الحاج صالح) في دراسة التراث اللغوي العربي واللسانيات الغربية:

إنّ أهم ما ميّز منهج (الحاج صالح) في التعامل مع التراث النحوي العربي واللسانيات الغربية هو المقارنة التقويمية العلمية¹. فهو يرفض أن يكون عالة على ما جاء به نحاة القرون المتأخرة، أو أن يغض الطرف عما جاء به الأولون. ولذلك ينقّب في التراث النحوي خاصة في قرونه الأولى؛ أي عصر (الخليل وتلميذه سيبويه) الذي استغلقت مفاهيمهم بدءاً من منتصف القرن الرابع الهجري وأخذت منحى جديدا حُرّف عما أراده به أصحابها. كما يرفض التسليم المطلق بما جاءت به اللسانيات الغربية؛ لأنها -بنظره- ليست مسلمة تعتمد في تقييم التراث، فيقبل ما وافقها ويرفض ويدحض ما خالفها. وحتى وإن عمد للمقارنة في بحوثه بين كلّ هذه الاتجاهات، فإن عمله ليس انبهاراً بالمناهج اللغوية الغربية؛ بل هدفه الوصول إلى مفاهيم دقيقة أصيلة ناجعة في الميدان العلمي والتكنولوجي².

وقد أشار (الحاج صالح) في كتابه (السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة) إلى أنّ الدوافع التي جعلته يحدّد أصوله (منهجه) في البحث الأخطاء المنهجية التي وقع فيها

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012، ص 29.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 08.

بعضُ الباحثين المحدثين الذين قرؤوا الثَّراث من الشُّروح واكتفوا بترديد ما جاء على لسان النُّحاة المتأخرين. وكان نتيجة ذلك أن توارت مفاهيم النُّحو الأصيل في الشُّروحات.

وفيما يلي تفصيل في الأصول العلميّة التي أقام عليها بحوثه، والتي تقوم على النّص الأصلي للنحويّ وكيفية التّعامل معه. وبالإجمال فالباحث يشترط ثلاثة شروط وهي:

أولاً- توثيق النصوص والتأكد من صحتها¹: بالرجوع إلى ما قاله القائل نفسه، أو على ما رواه أصحابه الذين سمعوا منه مباشرة. ثمّ الاعتماد في الروايات على مصادر مختلفة على ألا يكون منقول بعضها عن بعض. ورفض ما يتفرّد به راوٍ خاصّة إذا خالف أقوال المعني بانتقاء المصادر التي أجمع العلماء على صحتها، ورفض كلّ مصدر قد طعن في صاحبه.

ثانياً- اعتداد الباحث بمنهج المقارنة أوالمقايسة الدلالية²: بعد التّأكد من صحّة النّص تأتي مرحلة استخلاص المعاني بالمسح الشّامل لما ورد في النّص لفظاً ومعنى. بالاعتماد على طريقة تحليليّة استنباطيّة بهدف استخراج المعنى المقصود من كلّ لفظة في كلّ نصّ.

ثالثاً- إخضاع النظريّات اللّسانية الحديثة للتّحقيق والنّقد الموضوعي الدقيق³: وذلك بعدم التّسليم المطلق بصحتها، أو جعلها من الحقائق والمسلّمات التي لا تقبل النّقاش. ومن ثمّ التّنبية إلى مخاطر إسقاطها جملة وتفصيلاً على الثّراث العربيّ، أو محاكمته بناء عليها.

2- موقف (عبد الرّحمان الحاج صالح) من اللّسانيّات الغربيّة:

2-1- موقف (الحاج صالح) من البنيويّة الغربيّة:

لا يقلّل (الحاج صالح) من قيمة ما جاءت به اللّسانيّات من مقولات غيّرت النظرة التي كانت سائدة في الدّراسات التّاريخيّة للغة؛ بل يشيد بقيمة ما قدّمه (سوسير) بوصفه وتحليله لمفاهيم البنيويّة ومناهجها واحتجاجه المقنع لصحتها⁴. فكان لهذه النظريّة أن لاقت القبول والرواج. كما أنّها قامت على جملة من المبادئ التي تأتت له من تحليل ظاهرة التّخاطب اللّغويّ وأداته: اللّسان، والنّظر فيه، ثمّ مقارنته بين النظريّات اللّغويّة في زمانه وأقبله ومناهج بحثها ودراستها للغة⁵. وتأسيسه لمبادئ البنيويّة السوسيريّة (مفهوم الدّليل اللّغويّ، وتمييزه بين

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، السّماع اللّغويّ العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص (08-09-10).

² ينظر: المرجع نفسه، ص 29.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 10.

⁴ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، مدخل إلى علم اللّسان الحديث³، اللّسانيّات، المجلد الثّاني، معهد العلوم اللّسانية والصّوتيّة، جامعة الجزائر، الجزائر، 1972م، ص (40-41).

⁵ ينظر: المرجع نفسه، ص 43.

اللسان كوضع، واللسان كاستعمال لهذا الوضع في الخطاب، وتمييزه بين الدراسة الآتية والدراسة الزمانية للغة..) وغيرها من المفاهيم التي أحدثت ثورة في مجال دراسة اللغات، وغدت النظرة الأساسية التي بُنيت عليها اللسانيات. ثم إن المفاهيم الرئيسية التي تكون جوهرها ومادتها صارت مسلّمات عند جميع اللغويين. والدليل أن المدارس اللسانية تأثرت بمنهجها الوصفي البنوي. وهذا راجع في نظر (الحاج صالح) للأسباب الآتية:

أ- نظرية سوسير تَمَسُّ ذات اللغة وأوضاعها: فهي ذات طابع شمولي، تناولت الأوضاع العامة للغة. فكانت بذلك قابلة للإسقاط على جميع اللغات البشرية. ثم إنها لم تهتم بجزئيات اللغة؛ بل بنظامها الكلي، في حين كان اللغويون التاريخيون يهتمون بأجزاء اللغة وتطورها.

ب- عجز اللغويين والباحثين في زمانه أوبعده على إبطالها إبطالا كلياً، أوتقديم بديل لها: فهي وإن تعرّضت للانتقادات، فإنّ النقض مسّ بعض جزئياتها، أومبدأ من مبادئها.

ج- موافقة العلوم الأخرى لها: من خلال تبنيها، أو الاقتباس لبعض مفاهيمها. فقد كانت هذه النظرية وما تزال مَعِين الأفكار الذي لا ينضب للفلاسفة ودارسي الأدب وعلماء الاجتماع.

إنّ اعتراف (الحاج صالح) بفضل (سوسير) لم يمنعه من التنبيه إلى بعض مغالط البنوية. إذ رفض بعض ما جاءت به من مقولات اتّخذت الأساس الأول الذي قامت عليه كلّ المدارس اللسانية بعد (دي سوسير). كما اتّخذها بعض الباحثين العرب مسلّمة. فراحوا-بناء عليها- يحاكمون النّحاة ويحكمون عليهم بالبعد عن العلميّة، متناسين أنّ النظريّات مهما بلغت مقولاتها من الصّحّة والعمق فإنّها تبقى قاصرة عن تفسير كلّ ما يخصّ اللغة وأحداثها¹. ومن المفاهيم التي رفضتها البنوية واستعبدتها من الدراسة العلميّة:

أولاً- مفهوم المعيار في مقابل مفهوم الوصف:

المعيار من المفاهيم التي رفضتها البنوية واعتبرته مفسدة للبحث العلمي، ذلك أنّه يفرض على المتكلّم أنماطا غير لغويّة-عامل غير لغويّ-في مقابل ما ينادون به (الوصف الآني). ونتيجة لهذه الاعتقادات تقرّر عند أولئك الباحثين وعند من تبعهم من الباحثين العرب رفض كلّ ما ليس وصفاً. ف(تمّام حسّان)-على سبيل المثال- يفرّد للثورة والطّعن في مفهوم المعيار كتابا بعنوان (اللغة بين الوصفية والمعياريّة)، يظهر من خلاله انتصاره لل(الوصف) على حساب (المعيار). فيرى أنّ المعيار مجال نشاط المتكلّم، بينما الوصف مجال نشاط الباحث.

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، مدخل إلى علم اللسان الحديث (نقد وتحليل لأهمّ مفاهيمه ومناهجه)، مجلة اللسانيات، المجلد الأول، الجزء الأول، جامعة الجزائر، 1971م، ص52.

وهذا لا نقاش فيه. لكنّه يرى بعد ذلك أنّ النّحاة تعاملوا مع اللّغة تعامل المتكلّم لا الباحث. ففكّروا في دراستها تفكيراً معيارياً لا تفكيراً وصفيّاً بإخضاع الصّواب والخطأ في استعمالها لا لمقياس اجتماعي؛ بل إلى قواعد فرضوها عليها. ومن لم تتطابق عليه هذه القواعد - بنظره - أخرجوه من الجماعة اللّغويّة الفصيحة وحكموا عليه بالشّدوذ أو الخطأ¹.

وإن كنّا لا نرفض كلام (تمّام حسّان) جملة وتفصيلاً - خاصّة مع ما تعلّق بمنهج الباحث في تعامله مع اللّغة. فهو لا يجب أن يفرض عليها ما ليس منها - إلّا أنّه² أغفل أنّ النّحاة لم يفرضوا قاعدة؛ بل استقرّوها من كلام العرب (المعيار فرضته الجماعة اللّغويّة لا النّحاة). فأهمّ ما تفتخر به البنيويّة - إذن - هو مذهبها الوصفيّ، وتعتبره المذهب الوحيد الذي يستحقّ أن يوصف بأنّه علميّ. وتقرّر عندها هذا، وعند كلّ من اتّخذ الوصف مذهباً حتّى عند الباحثين العرب، ونتيجة لذلك رفضوا المعيار، وأهدر واستبعد من الدّراسة العلميّة للّغة.

ويرى (الحاج صالح) أنّ هذا الجانب هو أهمّ كثيراً من جميع الجوانب التي تخصّ اللّغة، لأنّه الجانب الذي تكثر فيه الأحكام الخاطئة في زماننا هذا - عند علماء اللّسان سواء منهم الغربيّون أو العرب - وهذا راجع إلى الخلط الذي وقع للّسانيين التّابعين للتّيّار السوسوري بين كيفةّية تحصيل المعرفة الموضوعيّة العامّة (الملاحظة ثمّ الاستقراء ثمّ التّقييد)، وبين الوصف المجرد للظواهر وحصر العلم فيه³ ظناً منهم أنّ المعرفة العلميّة لا تتحقّق إلّا بالوصف للظواهر. وهذا غير صحيح في نظر (الحاج صالح) إلّا إذا استدركوا منهجهم في الوصف وضبطوه بقاعدة صارمة "كما هي وكما تحدث في الواقع وكما تريد جماعة النّاطقين باللّغة نفسها لا كما يريد الباحث"⁴. وهنا يكون المعيار الذي تفرضه الجماعة البشريّة النّاطقة بلغة معيّنة ضمن الدّراسة العلميّة الموضوعيّة للّغة ذاتها، وليس عاملاً خارج لغويّ. وفي هذا ينبّه (الحاج صالح) إلى الخلط الذي وقع للوصفيين وهو من زاويتين اثنتين⁵:

- اعتبار الباحث نفسه مصدراً للمعيار اللّغوي: غير مدركين أنّ المعيار هو معيار الجماعة النّاطقة بلغة ما. ولا توجد لغة من اللّغات دون معيار يحتكم إليه النّاطقون بها. فجملّة

¹ ينظر: حسان تمّام، اللّغة بين الوصفية والمعياريّة، ص 26.

² ينظر: الباب الأوّل، الفصل الأوّل، المبحث الثّاني، موقف (تمّام حسّان) من مفهوم المعيار، ص (54-55-56-57).

³ الحاج صالح عبد الرّحمان، السّماع اللّغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص 20.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 21.

⁵ ينظر: المرجع نفسه، ص 21.

القواعد والقوانين اللغوية التي استقرأها النحاة العرب الأولون هي من كلام الجماعة الناطقة باللغة العربية في زمان الفصاحة السليقية. وما كان على النحوي إلا أن يسمع ثم يستقرئ. فمن فرض القواعد هو العربي السليقي الفصيح؛ فهو من خطأ كلاما وصوب آخر.

- رفض الوصفيين لما يُعرف بالصواب والخطأ في المعيار: لكنهم -هنا- أيضا لم يفصلوا بين الصواب والخطأ الذي قد يفرضه الباحث على لغة ما، وبين الحكم بالصواب والخطأ الذي يصدر عن الجماعة الناطقة باللغة التي وصفها الباحث.

إن رفض الوصفيين لتدخل الباحث في موضوع بحثه، أوتخيره منه ما يشاء صحيح لا وراء فيه. فاللغوي عليه ألا يفضل كيفية في الأداء على أخرى لسبب من الأسباب غير العلمية؛ بل يجب أن يكتفي بالوصف الموضوعي لما في مدونته. ومن هذه النظرة انتزعت صفة العلمية من النحو باعتبار النحاة الأولين اهتموا بالفصحى واتخذوها موضوعا للدراسة لأسباب دينية اجتماعية معروفة. ولكن هذا لا ينتقص من علمية بحوثهم فكل حركة علمية دوافع وأسباب. والحكم بالاستناد عليها على علمية البحوث من عدمها لا يستقيم؛ لأن العلوم لا تتحدد بغايات أصحابها؛ بل بمقاييس: المشاهدة والاستقراء والاختبار من جهة، والصياغة العقلية من جهة أخرى؛ أي باستقراء المعطيات وتنزيلها ضمن إطار علمي بافتراض الفرضيات. فجمع الوقائع ووصفها لا يكفي لتأسيس ممارسة علمية. وهنا لا بد من التمييز بين الفروض الضرورية للعمل العلمي، وبين المسلمات الماقبلية التي تعيق تطور العلوم¹. فالفرضيات ضرورية ضمن إطار علمي وليست ماقبلية مفروضة على البحث.

والباحث في الدراسات اللغوية العربية يلاحظ أن العلماء العرب لجؤوا في جمع مدونتهم إلى السماع من العرب، لكنهم لم يتوقفوا عند الوصف؛ بل تجاوزوه إلى الكشف عن القوانين التي تخضع لها العربية. وما لم تنتبه إليه البنوية في رفضها لـ (المعيار) هو أن اللغة ليست فقط نظاما من الأدلة المسموعة؛ بل هي أيضا قوانين وقواعد يجريها المتعلم في كلامه دون شعور منه، ويشعر بها عندما يخطئ. وإن هذا المعيار في أبسط أشكاله هو مجموع الأجهزة التي تكوّن النظام اللغوي للعربية، أو ما يسميه العلماء العرب بـ (الوضع اللغوي) الذي لا بد أن يراعيه كل من أراد أن يتكلم بلغة العرب، وإلا حُكم على لغته بأنها ليست من العربية في شيء. وعليه، فإذا وصف اللغوي لغة ما فلا يصح أن يصف هذا الكلام بأنه من هذه اللغة أو من تلك إلا إذا خضع إلى مواضع أصحابها؛ أي إلى قوانينها وأصول تأديتها؛ وهذا

¹ مجدوب عز الدين، المنوال النحوي (قراءة لسانية جديدة)، ص (16-17).

هو المعيار كظاهرة ويجب ألا يُهدر في الدراسة¹. فالمعيار يمنح للغة كيانها، ويضمن تميزها وتمايزها. ولولاه لما قلنا: إن هذا اللسان العربي، وذاك اللسان الإنجليزي... إلخ.

فالمعيار ظاهرة من ظواهر اللغة، وهو يخص استعمال الناطقين لها. فالعرف اللغوي لجماعة لغوية معينة يفرض على أبنائها أن يخضعوا لقوانين وقواعد أثناء مخاطبتهم اليومية، وإذا ما انحرف أحد أوحاد عنها فُوم وردّ بها إليها. وهذا في ذاته معيار الخطأ والصواب. وكما هو واضح معيار تفرضه الجماعة الناطقة بلغة ما؛ وهو المجموع المنسجم من الضوابط التي يخضع لها بالفعل كل الناطقين أو أكثرهم، وهو بعيد عن المعيار الذي يفرضه الباحث، لأن هذا الأخير ذاتي يجب أن يُستبعد من دراسة اللغة.

ويضيف (الحاج صالح) دفاعا آخر عن المعيار وأهميته باعتباره عاملا لغويا لا يجب أن يهدر أو يُستبعد من الدراسة. ففي الوقت الذي ترفض فيه اللسانيات الوصفية المعيار، تعتدّ به اللسانيات التطبيقية (فرع من فروع اللسانيات) إذ تقيم عليه أسسها ومباحثها²، من خلال إفادتها من مناهج علم اللغة ونتائج بحوثه، واستثمارها في مواقف التعلّم اللغوي.

فالسانيات التطبيقية تتخذ من نتائج اللسانيات العامة، وما توصلت إليه من حقائق مادة لمعالجة المشكلات التي تصادفها (حقل تعليمات اللغات). فكل ما تستعين به من حقائق يعدّ معيارا ترتكز عليه. فلا يمكن أن يتعلّم متعلّم لغة من اللغات ما لم ينطلق من معايير ثابتة أو قوانين كلية تميّز هذه اللغة عن غيرها.

وبالعودة إلى ما ميّز العربية في هذا السياق؛ قاعدة (قل ولا تقل) التي أكدت على معيارية النحو العربي، واتخذت سببا للطعن فيه كونه معياريا يُلزم المتكلّم باتّباع قواعد معينة والخضوع لها، ومن ثمّ تُلزمه بأوجه للأداء دون غيرها. فإنّ هذا لا يمكن أن يعدّ عيبا علميا تُنتفى بسببه العلمية من أعمال النحاة العرب الأولين. ذلك أنّ اللغات البشرية جميعها تمتاز عن بعضها البعض بمعايير معينة تحفظ لها كيانها، وتمييزها عن غيرها؛ فلو انتفى المعيار من اللغات لفقدت هذه الأخيرة كينونتها وجوهرها، ولتداخلت فيما بينها.

ومما أدّى إلى نبذ المعيار واتّهامه بإفساد البحوث العربية القديمة -بنظر الحاج صالح- الخلط الذي حدث في أذهان البنويين الذين لم يميّزوا بين المناهج التحليلية، وهي مجال

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012م، ص214.

² ينظر: بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص11.

الباحث اللغوي. وبين موضوع تحليلها؛ وهو مجال المتكلم الناطق بهذه اللغة أوتلك؛ أي ميدان الاستعمال اللغوي¹. والاستعمال وظيفة المتكلم، وهو قائم على تطبيق قواعد تميز اللغة التي يتكلمها عن غيرها، فمن أوضح وسائله - إذن - المعيار. ولما كان البحث اللغوي استقراءً لهذه المعايير ليسير عليها المتكلم كان من أوضح وسائله الوصف.

فاللغة بالنسبة للمتكلم قوانين وقواعد تُراعى يحددها عُرْف المجتمع. فمن أراد تعلّم لغة ما فعليه أن يخضع لمعاييرها وقوانينها. وهذه الحقائق المتعلقة بقيمة المعيار كوسيلة لاكتساب اللغة أثبتها العلماء الأولون. إذ قالوا في النحو "إنه انتحاء سمّت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره (...). ليلحق من ليس من أهل اللغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها، رُدَّ به إليها"². واتّباع طريقة العرب في كلامها هو المعيار الذي تقوم عليه العربيّة؛ وهو ظاهرة تعليميّة بحتة. ثمّ إنهم لم يقولوا في النحو: (إنه انتحاء طريقة الباحث)؛ بل قالوا فيه من هذه الزاويّة إنه: "العلم المُستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائْتُلف منها"³، وهذا التعريف قائم على منهجيّة العرب في استخلاص القواعد باستقراءها من كلام العرب، وهو عمل وصفيّ بحت.

وبالمقارنة بين التعريفين السابقين يتّضح أنّ (ابن جني) يتحدّث عن النحو بعد أن اكتمل نضجه، وغدا وسيلة تعليميّة الهدف منها إلحاق غير العرب بأهلها في الفصاحة. فكانت العبارة المتداولة (قلّ ولا تقل). أمّا التعريف الثّاني؛ فيشير إلى المراحل الأولى لاستخراج هذا العلم، وكانت العبارة الشائعة هي: العرب تقول كذا⁴.

فالنّحاة - إذن - كانوا في المرحلة الأولى من الدّراسة النّحويّة باحثين وصفيين، فأصبحوا في المرحلة الثّانيّة معلّمين معياريين. وكان الفرق بين المرحلتين هو فرق ما بين المعيارية والوصفية من جهة، وتكاملهما من جهة أخرى. فالوصف مرحلة أولى تليها مباشرة المعيارية التي تكشف عن البنى والمُثل⁵.

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، مدخل إلى علم اللّسان الحديث (نقد وتحليل لأهمّ مفاهيمه ومناهجه)، ص 16.

² ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 32.

³ الأشموني أبو الحسن نور الدّين، شرح ألفيّة ابن مالك (منهج السّالك إلى ألفيّة ابن مالك)، ج 1، تح: محمّد محيي الدّين عبد الحميد، ص 05.

⁴ ينظر: حسان تّمام، اللّغة بين الوصفية والمعياريّة، ص 09.

⁵ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، السّماع اللّغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص 09.

ويواصل (الحاج صالح) دفاعه عن المعيار بتوجيه انتقادات أخرى إلى (الوصف) الذي تمسكت به البنيوية واعتبرت أن كل ما هو خارج عنه لا يمت إلى العلم بصلّة. ويفند هذا الطرح، ويؤكد أن الوصف للظواهر بطريقة الوصفيين البنيويين ليس الجانب الوحيد الذي يتّصف به التّحصيل للعلم؛ فهناك الوصف للأعمال لا للظواهر¹.

فالوصف وصفان: الأول متعلّق بالظاهرة المدروسة، وهو شكلي يمتنع فيه الباحث عن التّدخل فيما يشاهد ويرصد من معطيات وهذا الذي اعتدّت به البنيوية. أمّا الثاني؛ فمتعلّق بعمل الباحث في دراسته لظاهرة معيّنة، ويُشرع فيه للباحث أن يحدّد منهجيته في التّعامل مع المعطيات اللّغوية بالاستناد على عمليّات عقلية دقيقة ومنظمة أوّل شروطها التّرتيب، ثمّ افتراض الفرضيات وتأكيدّها أو دحضها، ثمّ الصّيّغة العقلية والتّفسير العلميّ المعلّل². وإذا لم ينتقل الباحث إلى هذه المراحل المتقدّمة كان عمله شكلياً مقتصرًا على الجمع والتّصنيف.

ويضيف (الحاج صالح) استدراكاً آخر يوضّح من خلاله سطحيّة الوصف البنيوي. فالوصف العلمي لا يقتصر على وصف نظام لغة معيّنة، ولا يقف عند حدود استخراج وحداتها. فهذا وإن كان مهماً فإنّه يبقى ناقصاً، لأنّ اللّغة أداة للتّبلغ وظاهرة اجتماعيّة وضعيّة. وهذا يترتّب عليه أنّ المعرفة العلميّة للنّظام اللّغوي لا تقتصر على المعرفة التّصنيفيّة للوحدات اللّغويّة القائمة على اتّفاق الصّفات واختلافها؛ بل تتجاوزها إلى معرفة كيفيّة إجراء المتكلّم لهذا النّظام في واقع الخطاب³. فاللّغة وضع واستعمال لهذا الوضع، ولكلّ منهما قوانين تضبطه. خاصّة وأنّ اللّغة عند (سوسير) شبكة من العلاقات يجد فيها كلّ عنصر لغوي مكانه ويربطه بالوحدات الأخرى علاقات صورية مبنية على اتّحاد الهويّات أو اختلافها⁴.

إنّ الوحدات اللّغويّة على اختلاف مستوياتها تشكّل نظاماً جزئية تحكمها قوانين تواضعت عليها الجماعة البشريّة. وهنا يؤكد (الحاج صالح) أنّ الوصف البنيوي في حقيقته ما هو إلّا كشف عن الوحدات التي تتكوّن منها لغة معيّنة، وكيفيّة تقابلها، ولا يتعدّى ذلك للكشف عن كيفيّة استعمال المتكلّم لها. فكيف يمكن أن نكتفي بالوصف لجانب واحد من اللّغة؛ وهو وحداتها وكيفيّة تقابلها، ونترك كيفيّة صياغتها التي تضبطها الضوابط؟ ولماذا نهدر وصف

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، السّماع اللّغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص 21.

² المرجع نفسه، ص 21.

³ المرجع نفسه، ص 22.

⁴ ينظر: طالب الإبراهيمي خولة، مبادئ في اللّسانيّات العامّة، دار القصة للنشر، الجزائر، ط 2، 2006م، ص 16.

الضوابط والقوانين التي تجعل بعض العبارات صحيحة، وأخرى غير صحيحة؟ ثم إن وصف الضوابط لا يكفي؛ بل لا بدّ من البحث عن المُثُل المتواضع عليها والأكثر شيوعاً؛ فالمُثُل أهمّ ما يتكوّن منه العلم الضابط المفسّر المتجاوز للعلم الواصف¹.

وعليه، فالبنويّة - بنظر الحاج صالح - اقتصرّت على العلم التشخيصي الواصف، وأهدرت العلم الضابط الذي يقوم على استنباط المُثُل، واعتبرته تعسفاً.

ثانياً - مفهوم التعليل:

لقد ترتّب عن رفض البنويّة لمفهوم المعيار أن رفضت كلّ ما له علاقة به. ومن ذلك رفضها لمفهوم التعليل، وكلّ ما توارى وراء الظواهر اللغويّة؛ لأنّ هذا الأخير مجاله العلم الضابط الذي يقوم على استنباط المُثُل وبنائها². وقد رفض (الحاج صالح) هذا الاعتقاد، وعاب على البنويّة لجوءها إلى الوصف الشكلي المجرد من كلّ تعليل، واعتباره وحده كفيلاً بنجاح البحث. وترتّب عن ذلك رفضهم حقّ الباحث في الافتراض. فكلّ تدخّل للباحث يرمي إلى تفسير الظواهر أو تعليلها يعدّ مفسدة للبحث، وانتقاصاً من قيمته العلميّة، وهو تدخّل ذاتي منه. وهذا النّبذ الصريح لكلّ منهج تعليلي أوقعهم في نوع من الوصف الساذج الذي يتوقّف عند حدود التصنيف ولا يتعدّاه غير مميّزين بين الفرضيّات التي تقتضيها النظريّات العلميّة، وبين الافتراضات الما قبلية أو الذاتيّة³. وقد أثبتت العلوم التجريبيّة لما للفروض التي يمكن أن يقدّمها الباحث من أهميّة؛ ذلك أنّها لا تكتفي بالوصف للظواهر؛ بل تتجاوزها إلى البحث عن الأسباب الكامنة وراءها، ثمّ تُخضع تلك الفروض للاختبار والتّجريب. فإنّ أثبتت التّجارب صحّتها - ولو بعد حين - صارت حقائق. أمّا إن أثبتت الاختبارات بطلانها طُرحت جانباً.

ومن يبحث في نظرة النّحاة إلى العلّة النّحويّة يدرك أنّ "العلل مجموعة من الضوابط يستتبطها النّحويّ، أو يفترضها بقصد تفهّم ما يمكن أن نسمّيه اليوم نظام اللّغة وتتأسق عناصرها، كلّ ذلك بغضّ النّظر عن كون ما يهتدي إليه النّحوي منها، هو ما يقصده النّاطقون باللّغة على السّجّية والطّبع أم لا، والمهم أنّه أمر محتمل لا يمكن رفضه إلّا إذا عوّض بما هو أليقّ منه"⁴. فالتعليل من صميم عمل الباحث بعد أن يشاهد، تأتي مرحلة

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، السّماع اللّغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص22.

² ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

³ الحاج صالح عبد الرّحمان، مدخل إلى علم اللّسان الحديث (نقد وتحليل لأهمّ مفاهيمه ومناهجه)، ص17.

⁴ العطية أحمد مطر، العلّة النّحويّة محاولة لتفسير نظام اللّغة، ص04.

الكشف عن النظام أوالقوانين التي تحكمها. ومما زاد من خطر هذه المبادئ أن تأثر بها بعض الباحثين العرب فأنزلوها منزلة الحقائق، واحتكموا إليها في قراءة التراث النحوي.

ثالثا - طريقة التحليل والكشف عن الوحدات:

عاب (الحاج صالح) على البنوية منهج تحليلها وكشفها عن العناصر اللغوية القائم على اتحاد الهويات واختلافها. ويرى أن النحاة لا يكتفون بهذا بل يكشفون عن البنية بقياس (حمل) العناصر على بعضها للكشف عن تكافؤها ومن ثم يستنبطون (المثل) التي تُبنى عليها¹.

2-2- موقف الحاج صالح من المدارس اللسانية الغربية:

بما أن المدارس اللسانية الغربية قد تبنت مبادئ البنوية، فإنها وقعت في نفس المزالق النظرية والمنهجية التي وقعت فيها البنوية، مع ما يسجل لها من إضافات في البحث اللغوي.

2-2-1- المدرسة الوظيفية:

قامت المدرسة الوظيفية على الوصف البنوي، وعلى مبدأ الهوية. وأضافت مبدأ آخر للتحليل، وهو مبدأ المعنى (أو الوظيفة) في تحليلها للوحدات اللغوية في مختلف المستويات (الصوت والكلمة والجملة) والكشف عنها. وهذا يترتب عليه أمران:

أ- إذا تغير المعنى فلا بد أن يتغير اللفظ.

ب- وإذا لم يتغير المعنى فلا يتغير اللفظ²؛ ومعنى ذلك أنه:

- إذا جاء صوتان مختلفان من نفس اللغة في سياق واحد من الحروف لا فرق بينهما، ومع ذلك يمكن استبدال أحدهما بالآخر دون أن يتغير المعنى، فهذان الصوتان وجهان أو تأديتان مختلفتان لفونيم واحد (variante). أما إذا أمكن استبدال أحدهما بالآخر مع تغير المعنى، فنحن هنا أمام فونيمين مختلفين³.

- أما إذا كان صوتان متقاربين مخرجا لا يقعان أبدا في نفس السياق من الحروف فهما تأديتان تركيبيتان لفونيم واحد⁴. ومعنى ذلك أن للجوار أثر في اختلاف التأديت. فالوحدات

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص207.

² ينظر: طالب الإبراهيمي خولة، مبادئ في اللسانيات العامة، ص86.

³ ينظر: التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي، الجزائر، ط2، 2008م، ص13. (الفونيم ويسمى عند الأمريكيين Allophone، وعند العرب القدامى وجها من أوجه التأدية).

⁴ الحاج صالح عبد الرحمن، مدخل إلى علم اللسان الحديث (الباب الثاني في المذاهب والنظريات اللسانية الحديثة)، ص12.

الصوتية قد تختلف تأديتها إذا جاورت حروفا معينة. فالحركات في العربية تكون مفخمة إذا جاورت حرفا مفخما، والعكس صحيح¹. وهذان الصوتان مع ذلك لا يغيران المعنى.

2-2-2 - الاستغراقية (أو القرائية الأمريكية):

وقد حاول أصحاب الاستغراقية الأمريكية أن يستغنوا عن معيار (المعنى) لأنه غير محدد ولا يمكن الاطمئنان إليه. فعمدوا إلى مبدأ آخر في التحليل يقوم على القرائن بحصر كل السياقات الممكنة التي يمكن أن تقع فيها القطع الصوتية؛ وبذلك كان اهتمامهم موجها أكثر إلى القرائن اللفظية. ويرى (الحاج صالح) أن هذا التصور "وإن كان قريبا من التصور العربي الذي بُني على ما كانوا يسمونه بقسمة التركيب *combinatoire*؛ فإنه لم يخرج أبدا عن النزعة التشخيصية الساذجة التي تشخص الوحدات بإدراجها في أجناس متداخلة بعضها في بعض؛ لأنهم لم يهتموا بالنظر في العلاقات المباشرة (غير المتداخلة) التي تربط بها العناصر التي تدخل فيها"². وما أوقعهم في هذه النظرة التشخيصية القائمة على الكشف عن الوحدات وتصنيفها والمقابلة بينها دون الاهتمام بالعلاقات التي تربط بينها - حسب الحاج صالح - اعتمادهم المطلق على الوصف دون تجاوزه إلى البحث عن البنى التي تُبنى عليها.

إن كل ما قام به البنيويون (الوظيفيون أو الاستغراقيون) لم يخلصهم من النزعة التشخيصية التصنيفية. فالشيء إما داخل في جنس، وإما مشترك بين جنسين أو أكثر؛ وإما خارج عنه³. فهي لا تعرف من العلاقات إلا النوع الاندراجي القائم على (الجنس والفصل) الأرسطي.

2-2-3 - مدرسة النحو التوليدي التحولي لتشومسكي:

مدرسة النحو التوليدي أول مدرسة لسانية خالفت البنيوية السوسيرية في اعتدادها المطلق بالوصف، واعتباره المنهج الوحيد الكفيل بالإضفاء إلى نتائج موضوعية دقيقة. فقد أعاد (تشومسكي) الاعتبار لمفهوم التفسير والتعليل معتبرا أن الوصف وحده غير كاف في التحليل والدراسة العلمية للغات. ولقد كان إسهام هذا الأخير كبيرا وجليا، ذلك أنه:

- حوّل المنهج اللساني من منهج سلوكي وصفي إلى منهج ذهني عقلي.

- جعل الهدف من النظرية اللسانية هدفا تعليليا أكثر منه هدفا وصفيا تقريريا.

¹ ينظر: التّواتي بن التّواتي، المدارس اللّسانية في العصر الحديث، ص14. وينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، مدخل إلى علم اللّسان الحديث (الباب الثّاني في المذاهب والنّظريّات اللّسانية الحديثة)، ص12.

² الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، ص210.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص211.

- أسس الأسلوب الاستنتاجي التجريبي.
- إنَّ أهمَّ ما نبّه إليه (تشومسكي) هو الخلق اللغوي اللامتناهي. ذلك أنَّ التحليل اللغوي لا يجب أن يكون وصفا لما يقوله المتكلّمون فقط، بل لابدّ أن يتجاوزه إلى تفسير وتعليل العمليات الذهنية التي تمكّن الإنسان من أن ينطق ويتكلّم بجمل جديدة لم يسمعها من قبل.
- تهدف نظرية النحو التوليدي التحويلي إلى التعرّف على القواعد الكامنة في العقل الإنساني والتي تقف وراء تكوين الجمل في اللغات الطّبيعية¹. وقد قامت مدرسة النحو التوليدي التحويلي على مجموعة من المبادئ لتحليل ودراسة اللغة وهي:
- أولاً- الذهنية وليس السلوكية:** أقامت مدرسة النحو التوليدي منهجها في الدراسة على الذهنية القائمة على الشرح والتفسير والتعليل من الدّاخل وليس من الخارج. فتجاوزت المنهج السلوكي الذي ارتكزت عليه البنيوية والذي يعتبر اللغة سلوكا قائما على المثيرات والاستجابات ليس إلّا. وأمّا منهج (تشومسكي) فذهنيّ يجعل ملكة اللغة قدرة بيولوجية فطرية غريزية فعالة مختصة بالإنسان دون غيره.
- ثانياً- الشرح والتعليل لا الوصف وحده:** ترى البنيوية أنَّ العمل اللساني حتى يكون علميا فلا بدّ أن يقوم على الوصف للظواهر اللغوية ولا يتجاوزه متجاهلة كلّ ما هو ذهنيّ غير قابل للوصف. وهذا ما رفضه (تشومسكي) وعدّه عملا سطحيا لأنّه يهمل كل ما يمكن أن يفسّر هذا السلوك الخارجي، ولذلك اتّجهت عنايته إلى العمليات الذهنية المصاحبة لهذا السلوك اللغوي. فركّز على شرح الكفاءة التي تسمح للمتكلّم بالكلام، وتسمح للسّامع بالفهم.
- ثالثاً- بين الاستنباط والاستنتاج:** انطلاقا من قصور المنهج البنويّ وعجزه عن تفسير كيفية إنشاء المتكلّم للغة. رفض (تشومسكي) هذا الأسلوب في التحليل اللغوي، واعتبره أسلوبا ميكانيكيا² لا شيء فيه سوى الوصف للمادّة اللغوية دون القدرة على معرفة العمليات السابقة للكلام. وعليه، يرى (تشومسكي) أنَّ الباحث اللغويّ إذا أراد أن يحلّل لغة ما، فعليه أن يسير القدرة اللغوية التي تمكّن الناطقين بلغتهم من الكلام، ثمّ عليه صياغة الفرضيات المؤدّية إلى نظرية لسانية شاملة، ثمّ البرهنة على صحّة نتائجه بدقّة وموضوعيّة³.

¹ ينظر: حجازي محمود فهمي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، مصر، دط، دت، ص125.

² ينظر: الوعر مازن، النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية، محاولة لسبرها وتطبيقها على النحو العربي، اللسانيات، العدد6، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، 1982م، ص26.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص(26-27).

إنّ اللغة عند (تشومسكي) مجموعة غير متناهية من الجمل، لها أجزاء محدودة الطول. أمّا القواعد فهي آلة لتوليد كلّ الجمل السليمة من حيث النحو ليس إلّا. ثمّ ينبغي أن تكون هذه القواعد قادرة على إعطاء وصف صحيح لكلّ جملة مصوغة¹. ومعنى ذلك أنّ المتكلّمين في عملية التّوليد يخضعون لهذه القواعد بطريقة لاشعورية، وإذا ما انحرفوا عنها أعيدوا بها إليها. ثمّ يشير (الحاج صالح) إلى فضل مدرسة النحو التّوليدي في دراسة اللغة بتنبئها إلى فقر البنية وعقم منهجها الوصفيّ التّصنيفي البعيد عن التّفسير². فمهمّة اللّسانيّ حسب (تشومسكي) لا تقتصر على وصف الظّاهر؛ بل تتجّه إلى استنباط القواعد التي تكوّن أساس اللغة، والتي يمكن ألاّ يتقيّد بها المتكلّم دائماً في كلامه³. وبهذا يرفض أن يقف اللّساني عند الشّكل اللّغويّ بل لابدّ أن يبحث عمّا وراءه بالاهتمام بجانبين اثنين هما:

- الأداء اللّغويّ الفعليّ: وهو ما ينطقه الإنسان فعلاً (البنية السّطحيّة).

- الكفاءة التّحتيّة: وهي البنية العميقة للكلام.

نبّه (تشومسكي) إلى أهميّة القاعدة النّحويّة- بعد أن اعتبرتها البنية معياراً يفرض سلوكاً لغويّاً معيّناً- ورأى أنّها تُكتسب من المحيط الذي ينتمي إليه الفرد، فيكوّن عادات لغويّة تتحوّل إلى قواعد نّحويّة لا يخرج عنها. فمنشأ القواعد هو اللغة التي يريد الفرد استعمالها⁴. ويواصل (الحاج صالح) اعترافه بأفضال (تشومسكي) بإدخاله لمفهوم (التّحويل التّقديري) في التّحليل اللّغوي الذي تجاوز به العلاقات الاندراجيّة بين كلّ شجرة إلى العلاقة المباشرة⁵.

بعد أن عدّد (الحاج صالح) أفضال (تشومسكي) على اللّسانيّات، ها هو يتصدّى لتعداد النّقائص التي تميّز بها منهجه ونظريته في تحليل اللغة ودراستها منها:

أولاً- لم يتنبّه (تشومسكي) إلى أنّ نزوع البنية إلى الوصف والتّصنيف الشّكلي مرتبط بالفكر الفلسفي اليوناني: يرى (الحاج صالح) أنّ (تشومسكي) لم يتنبّه إلى أنّ اتّسام البنية بالوصف والتّصنيف الشّكلي ناجم عن تأثرها بالفكر الفلسفيّ. فالشيء- سواء أكان صوتاً أو كلمة- حسب هذه النظرة إمّا داخل في جنس، وإمّا مشترك بين جنسين وإمّا خارج عنه⁶.

¹ ينظر: الوعر مازن، النظريّات النّحويّة والدّلاليّة في اللّسانيّات التّحويليّة والتّوليديّة، ص 27.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج 1، ص 211.

³ التّواتي بن التّواتي، المدارس اللّسانيّة في العصر الحديث ومناهجها في البحث، ص 57.

⁴ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج 1، ص 215.

⁵ ينظر: المرجع نفسه، ص 212.

⁶ الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج 1، ص 211.

ف(تشومسكي) صاغ التحليلات النقطيّة صياغة رياضيّة على صورة شجرة تمثّل فروعها اندراج العنصر اللّغوي إلى ما فوقه؛ ولكن لم يكن عمله هذا الهدف منه الكشف عن الطّابع الاندراجي للبنويّة؛ بل أراد أن يوضّح أنّ هذا التحليل غير كاف لتفسير الظواهر اللّغويّة التي يمكن أن تلتبس في ظاهر اللفظ. وهذا ما جعله يعدّل نظريته على مراحل.

ويقارن (الحاج صالح) بين منهج النّحاة في التحليل، والمناهج الغربيّة. فالنحو العربي لا يقتصر على الاشتمال أو الاندراج (تصنيف العناصر اللّغويّة إلى مجموعات تنتمي إلى جنس تشترك عناصره في صفة أو مجموع صفات)؛ بل يتجاوزونه إلى حمل العنصر على الآخر لاستنباط البنية التي تجمعها¹. والرّسم الموالي يوضّح ذلك:

فعل (تمثيل لبنية المجموعة) Simulation de l'ensemble	ك	ت	ب
	ض	ر	ب
	ن	ظ	ر
نظم أو ترتيب إجراء أو حمل شيء على شيء (La structure)			
تكايف / تناظر			

رسم توضيحي لبنية الفعل الثلاثي (ف ع ل)²

فالأفعال [كتب/ضرب/..] ثلاثيّة تحمل نفس العدد من الحروف (جنسها)، ثمّ يُحمل كل حرف على ما يناظره ويكافئه في الموضع للكشف عن بنيتها. فالتحديد عند النّحاة يتمّ بين التّكايف (الانتماء) والنّظم. فالفئة (la classe) أو الباب لا تحدّد بالصفات المميزة فقط؛ بل على الكيف والكمّ (العدّة مع التّرتيب كلّ في موضعه)³. وهذا ما يؤكّده (الأسترباذي ت 686هـ) "المراد ببناء الكلمة وزنها وصيغتها وهيئتها التي يمكن أن يشاركها فيها غيرها، وهي عدد حروفها المرتبة وحركاتها المعينة وسكونها مع اعتبار الحروف الزائدة والأصليّة كلّ في موضعه، فرجلٌ مثلاً على هيئة وصفة عضدٌ، وهي كونه على ثلاثة أولها مفتوح وثانيها مضموم، وأمّا آخرها فلا تعتبر حركته وسكونه في البناء"⁴. فالمشاركة عند (الأسترباذي) هي التّكايف بين الوحدات المتناظرة والذي يُكشف عنه بالقياس.

¹ المرجع نفسه، ص 212.

² المرجع نفسه، ص 212.

³ المرجع نفسه، ص (212 - 213).

⁴ الأسترباذي رضيّ الدّين محمّد بن الحسن، شرح شافية ابن الحاجب، ج 1، تح: محمّد نور الحسن وآخرون، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، دط، 1982، ص 02.

ثانيًا - مفهوم التحويل:

يرى (الحاج صالح) أنَّ مفهوم (التحويل) من مزايا (مدرسة النحو التوليدي) بعدما نفتته الدراسات التاريخية من البحث اللغوي، ثم تلثها البنوية في ذلك. إلا أنه يرى أنَّ (التحويل) الذي عرفه (تشومسكي) في نظريته في الوضع الذي كانت عليه في بداية السبعينات يختلف في أشياء كثيرة عن النظرية العربية الأصلية. فالمدرسة التوليدية في النظرية (standar) (أول نظرية لتشومسكي) لم تعرف إلا نوعا واحدا من التحويل وهو الذي يربط بين البنية العميقة والبنية السطحية. ويقابله في النظرية العربية (التحويل التقديري) الذي يلجأ إليه النحاة لتفسير الأبنية التي خرجت عن الباب المطرد الذي تجيء عليه نظائرها (ويكون هذا في الكلام الذي يحتمل أكثر من معنى كباب الإضمار وباب الحذف والإيجاز). وجميع هذه الأبواب يفترض لها النحاة بنية عميقة وبنية سطحية. فالتحويل البنوي ينقل بنية إلى أخرى: الأولى عميقة (عند تشومسكي)؛ أي مقدرة، والثانية هي البنية الموجودة في ظاهر اللفظ. ويتم ذلك بإدخال قواعد تحويلية مختلفة كالحذف والتقدير والزيادة...¹. غير أنَّ النحاة العرب لم يكتفوا بالتحويل التقديري؛ بل عمّموا التحويل التقديري إذ جعلوا النظام اللغوي كله أصولا وفروعا²؛ أي بُنى عميقة (أصولا) - بتعبير تشومسكي - تتولد عنها بُنى سطحية هي فروع لها بتحويلات معينة. وهذا جوهر الفرق بين النحو العربي والنحو التوليدي³.

إنَّ المنطلق في التحويل العربي ما يُعرف بالأصل؛ والأصل: ما يُبنى عليه ولم يُبنِ على غيره. فهو الذي يستقل بنفسه، ولا يحتاج إلى علامة لتمييز بها عن فروعه (له العلامة العدمية). أمّا الفرع فهو الأصل مع شيء من التحويل (زيادة الزوائد). ويكون كالاتي: [الفرع = الأصل + الزيادة] (الزيادة = التحويلات).

تكشف المعادلة السابقة على أنَّ التحويل العربي يسير في اتجاهين؛ الأول من الأصل إلى الفرع بنوع من التحويل، والثاني عكسه، وهو ردّ الفرع إلى الأصل؛ فالتحويل على هذا تناظري. ويُطلق (الحاج صالح) على العناصر التي تُحمل على بعضها - أصواتا، أو كلمات، أو جملا - مصطلح النظائر، وتشكّل ما يعرف بالبنية⁴.

¹ ينظر: التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، ص 75.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 1، ص 217.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص (216-217).

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 217.

إنّ التحليل العربيّ يختلف عن التحليل البنوي العربيّ. ذلك أنّ النّحاة العرب الأوّلين لم تكن عنايتهم موجّهة إلى النّظر في الوحدات اللفظيّة في ذاتها بمحاولة تشخيصها بأوصافها السكونيّة الثابتة، أو بما تُخالف به غيرها من الصّفات. إنّما الذي اهتمّوا به في تحليلهم هو "كيفية تحصيلها وتحقيقها، سواء كانت وحدات صوتيّة أو صرفيّة أو تركيبية، فكانوا يبحثون عن مقاييس أو ضوابط تضبط هذه الكيفيات على حسب ما كانت تؤدّيها العرب الموثوق بعربيتهم، وهذه الأقيسة تتطلّب أن يُحمل الشّيء على الشّيء لجامع بينهما"¹. ويؤكد هذا ما أورده (الأسترباذي ت 686هـ) في ضبطه لمستوى الكلمة. فوزن الكلمة لا يتحدّد إلّا بحمل عدّة كلمات بعضها على بعض. وبهذه الطّريقة تستنبط الصّيغة الجامعة التي تنتمي إليها كلّ هذه الكلمات. والانتماء هنا يتجاوز الانتماء إلى جنس معيّن (الفعل الثلاثي/أو الفعل الرباعي...)؛ إلى الانتماء إلى البنية التي يتحدّد بها كل جنس² بإدخال التّرتيب كلّ في موضعه، وبالتالي تتشكّل الفئة التي تتكوّن من العناصر المتناظرة ذات العلاقات البنيويّة إضافة إلى اشتراكها في الصّفات المميّزة.

وبهذا، يخلّص (الحاج صالح) إلى: أنّ محاكمة النّحو العربيّ بالاعتماد على مبادئ البنيويّة الغربيّة لا يستقيم، لأنّ لكلّ منهما أسسا ابستمولوجيّة خاصّة به.

3- موقف عبد الرّحمان الحاج صالح من التّراث اللّغويّ العربيّ:

3-1- أصالة النّحو العربيّ عند الحاج صالح:

لقد قدّم (الحاج صالح) بديلا للمنطق الأرسطي وبرهن على اعتماد العرب عليه في تحليلهم للغة، وأفرد له كتابا سمّاه بـ (منطق العرب في علوم اللّسان). وبناء عليه كان النّحو العربيّ الأصل عند: ذلك النّحو الذي راج في القرون الأولى وطوّره الخليل مع زملائه وتلاميذه خاصّة سيبويه المبنيّ على مفاهيم منطقيّة رياضيّة³. فالنّظرة القاصرة من النّحاة المتأخّرين أدّت إلى طمس معالم العبقرية العربيّة وسوّت بين النّحو الأصل والنّحو غير الأصل. وكان ذلك -حسب الحاج صالح- حين غزا المنطق الأرسطي الفكر العربيّ بعد القرن الرّابع في زمن (ابن السّراج وابن كيسان) وغيرهما ممّن أولعوا بالمنطق الأرسطي⁴. كما يفنّد الاعتقاد

¹ الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج 1، ص 245.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 246.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 241.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

السائد بين الباحثين المحدثين من أنّ النحو العربي قد تأثر بالمنطق الأرسطي منذ بداياته ليثبت وجود نحويين: النحو الخليلي الأصيل، ونحو المتأخرين المتأثر بالمنطق¹.

ويتصدّى (الحاج صالح) لتفنيد ما ذهب إليه المستشرقون² من تأثر النحو العربي بالمنطق الأرسطي، وادّعاؤهم أنّ مفاهيم النحو الأساسية كلّها مأخوذة من منطق أرسطو. وحجّتهم في ذلك استحالة أن يبدع العرب كلّ تلك المفاهيم النحويّة الدّقيقة في مدّة قصيرة.

ومن المفاهيم التي أبدعها العرب وقد نبّه إليها (الحاج صالح) ليؤكد ضعف حجّة المستشرقين: مفاهيم الفقه ومنطق القياس التّمثيلي، ومسالك العلّة عند الأقدمين وهي مفاهيم ومناهج عربيّة محضة³. وإن كان هناك تأثر في النحو -حسب الحاج صالح- فإنّه لم يكن مع المنطق الأرسطي؛ بل مع الفقه الإسلامي؛ ذلك أنّ مسالك النّحاة قد تشابهت بمسالك الفقهاء للتقارب الزماني والمكاني.

أمّا تأثر النحو بالمنطق الأرسطي فلا يمكن إثبات حدوثه إلاّ بجملة من الاعتبارات، منها ما هو خارج عن النظام اللّغوي (ظروف نشأة النحو). ومنها ما يتعلّق بجوهر النظام اللّغوي العربي (طبيعة العربيّة ومنهج دراستها).

ومن الأدلّة التي تؤكد أنّ للنحو منطق خاص.

3-1-1- الاعتبار الاجتماعي: إنّ هذا الاعتبار دليل خارج لغوي، نقف عليه من خلال:

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، الخلاف النّحوي بين نحاة البصرة والكوفة: محاولة جديدة لتوضيح ما حصل من ذلك، مجلة المجمع الجزائري للغة العربيّة، العدد 10، منشورات المجمع الجزائري للغة العربيّة، الجزائر، 2009م، ص 20. يشير (الحاج صالح) هنا إلى الدّكتور (مهدي المخزومي) على سبيل المثال لا الحصر خاصّة من خلال ما أورده من أفكار في كتابه (مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو) من أنّ التّأثر بالمنطق كان من البدايات الأولى للنحو. ينظر: المخزومي مهدي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، مكتبة ومطبعة مصطفى الحلبي البابي وأولاده، ط2، 1958م، مصر، ص: هـ.. وأحمد أمين، وإبراهيم مذكور.

² ينظر: الحاج صالح، الخلاف النّحوي بين نحاة البصرة والكوفة، ص (19-20). وهنا يشير (الحاج صالح) إلى المستشرق الفرنسي (ما سينيون) على سبيل الإجمال لا الحصر أيضاً، والذي كانت أفكاره المحرّك الأساسي لما ذكره المخزومي وغيره من الباحثين العرب في مسألة تأثر النحو العربي منذ بداياته بالمنطق الأرسطي. يقول (الحاج صالح عبد الرّحمان) "وقد تأوّل بعض المستشرقين هذا الميل إلى جمع الغريب وعدم التّحقّق في إجراء القياس عند بعضهم -كما سنراه- عند لويس ماسينيون الفرنسي فادّعى أنّ الكوفيين من اللّغويين والنّحاة كانوا أصحاب المذهب الذي يحترم المسموع (...). بخلاف البصريين الذين تأثّروا، في زعمه ومنذ البداية، بمنطق أرسطو فقلّ اهتمامهم بالسّماع".

³ ينظر: الحاج صالح، تأثير النظريات العلميّة اللّغويّة المتبادل بين الشرق والغرب إيجابياته وسلبياته، مجلة مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، العدد 96، القاهرة، دت، ص (115 - 116).

أولاً - مطابقة القواعد النحوية للرصيد اللغوي الواقعي العربي وانسجامها معه:

إذ يستحيل من الناحية العقلية أن نجد مثل هذا التطابق والانسجام بين القواعد النحوية والواقع اللغوي العربي لو كانت هذه القواعد مفروضة عليه مهما كانت طبيعة هذا الفرض. ومن ذلك اقتباسها أونقلها من المنطق الأرسطي. لأنه من بداهة العقل، وطبيعة الظواهر يستحيل أن تخضع نصوص العرب من جاهليين وإسلاميين - والتي جمعت ودونت على مدار قرون - لقواعد نحوية مستوردة.

إنّ الواقع اللغوي يثبت أنّ المسموع العربي كان المصدر الذي استقى منه النحاة القواعد ولذلك فإنّه خضع للقواعد منصاعاً. ولو أنّ مصدراً أجنبياً قد أثر في النحو العربي للمساواة والتعارض بين تلك النصوص العربية المسموعة والقواعد النحوية المفروضة عليها¹. وتبقى النشأة التاريخية للنحو ومنهجه القائم على السماع أقوى برهان على عربيته الخالصة. وبالانسجام بين القواعد النحوية والرصيد اللغوي الذي دُوّن بعقود قبل التقعيد النحويّ يخلص (الحاج صالح) إلى استحالة تأثر النحو بالمنطق الأرسطي خاصة في القرون الأولى.

ثانياً - الحاجة اللغوية التي كان عليها المجتمع الإسلامي:

من المجمع عليه أنّ دواعي نشأة النحو دينية لحفظ القرآن الكريم من الخطأ الذي يمكن أن يتسرّب إليه، وبالتالي حفظ لغته. وهذا تطلّب من العلماء - آنذاك - أن يجدوا وسائل تحفظ قرآنهم ولغتهم. فعمدوا إلى ما توفّر لهم من وسائل محلية أصيلة، لأنّ ما يمكن أن يستعيره من غيرهم لن يسدّ هذه الحاجات الدينية وخاصة المنطق الأرسطي². فإذا كانت مستجدات العصر الناجمة عن اختلاط العرب بغيرهم من الأمم قد دفعتهم إلى إبداع وسائل وأصول لإثبات الأحكام الشرعية التي لم يعثروا على نصّ يوضّح حكمها. فكذا الأمر مع اللغة. وعليه، فإنّ منطق الدراسات اللغوية العربية منطق آخر تميّز به العرب في بحوثهم.

ثالثاً - طبيعة اللغات البشرية:

لمّا كانت اللغات مجموعة من الدوال والمدلولات، وكانت دوالها تنتظم مع بعضها لتشكل وحدات أو تراكيب لها بنية معينة، تشاركها فيها غيرها من النظائر لتشكل أبواباً. فإنّه لا يمكن أن يُسلط في تحليلها أيّ نوع من المنطق؛ بل ما يناسب ماهية اللغة من حيث هي صيغ وبُنى متواضع عليها ذات جوهر رياضي ومنهج تحليلها رياضي تركيبي خاضع لقسمة

¹ ينظر: غنيم أحمد، قواعد النحو العربي وصناعته بين الأصالة العربية، وتأثير المنطق الأرسطي، ص 26.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمان، منطق العرب في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012م، ص 30.

التركيب وما يختصّ بالبنى¹. فاللغة كالظواهر (الفيزيائية، والكيميائية والبيولوجية) ذات بنيات، ولا منطق تخضع له هذه الظواهر الرياضية البنية إلا المنطق الرياضي كمنهج للتحليل.

3-1-2- غلبة المفاهيم الأساسية المنطقية وتحديداتها على النحو العربي:

أمّا هذا الدليل فهو الأهم، إذ لا يمكن أن نجزم بتأثير النحو العربي بالمنطق الأرسطي ما لم نتمثّل هذه المفاهيم المنطقية في ثناياه مفهوماً وتحديداً وتحليلاً ومنهجاً.

إنّ أهمّ ما في المنطق الأرسطي: (القياس) و(الحدّ)؛ لأنّ "منطق أرسطو كلّهُ بُنيَ على هذا الاهتمام بالشّيء في ذاته، وجوهره هو السّلوجسموس (القياس الأرسطي)، وهو برهاني محض غير استكشافيّ أبداً (...). فهو أحسن وسيلة لتحصيل الحاصل"². فالاهتمام ب(الشّيء في ذاته) هو الحدّ، وجوهره القياس الأرسطي. لكنّ السّؤال المطروح هنا: هل نلمس في النّحو العربي ميلاً كلياً إلى اعتماد هذه المفاهيم المنطقية؟ فإذا حدث ذلك حكمنا بوجود هذا التأثير. أمّا إذا كانت الغلبة لمفاهيم أخرى فلا يمكن أن يثبت التأثير في جوهر النّحو العربي.

إنّ المفهومين السّابقين أساس المنطق الأرسطي. يقول (ابن تيميّة تقي الدّين ت 738 هـ): "بنوا المنطق على الكلام في (الحدّ) ونوعه، و(القياس البرهاني) ونوعه. قالوا: لأنّ العلم إمّا (تصوّر) وإمّا (تصديق). فالطّريق الذي يُنال به التّصوّر هو (الحدّ)، والطّريق الذي يُنال به التّصديق هو (القياس)"³. ولإثبات أنّ النّحو العربي قد بُني على منطق آخر لا علاقة له بالمنطق الأرسطي، فسنعرف على أهمّ ما يقوم عليه هذا الأخير من مفاهيم.

3-1-2-1- القياس النّحوي العربي في مقابل القياس الأرسطي:

يتكوّن القياس الأرسطي من قضيتين إحداها كلية، والأخرى جزئية أو العكس⁴. والقياس عندهم من أقسام الدّليل وهو ثلاثة أنواع: القياس (استدلال بالكلّي على الجزئي)، والاستقراء (استدلال بالجزئي على الكلّي)، والتّمثيل (استدلال بأحد الجزئين على الآخر)⁵.

ويؤلي المناطق قياس الشّمول (النوع الأوّل) عناية فائقة؛ فهو الموصل عندهم للمعرفة. لكنّ (ابن تيميّة) يخالفهم الرأى ويستدل على ذلك بالمثال الآتي "والقياس المؤلّف من المقدّمتين إذا قلت: (النّبذ المتنازع فيه مسكر أو خمر، وكلّ مسكر أوكلّ خمر حرام) فأنت لم تستدل بـ

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللّسان، ص 30.

² المرجع نفسه، ص 25.

³ ابن تيميّة تقي الدّين، الردّ على المنطقيين، مؤسسة الرّيان، ط 1، بيروت، لبنان، 2005م، ص 47.

⁴ ينظر: المصدر نفسه، ص 47.

⁵ المصدر نفسه، ص 205.

(المسكر أو الخمر) الذي هو كليّ على نفس محلّ النزاع الذي هو أخصّ من الخمر، وهو التّبيذ. فليس هو استدلالاً بذلك الكليّ على هذا الجزئيّ، بل استدلت به على (تحريم هذا التّبيذ) فلمّا كان (تحريم هذا التّبيذ) مندرجا في (تحريم كلّ مسكر) قال من قال: إنّهُ استدلال بالكليّ على الجزئيّ. والتّحقيق أنّ ما ثبت للكليّ فقد ثبت لكلّ واحد من جزئياته. و (التّحريم) هو أعمّ من (الخمر) وهو ثابت لها. فهو ثابت لكلّ فرد من جزئياتها. فهو استدلال بكليّ على ثبوت كليّ آخر لجزئيات ذلك الكليّ¹. إنّ ما أورده (ابن تيميّة) يحمل نقضا للمبدأ الذي يقوم عليه (قياس الشّمول)، ذلك أنّه ليس باستدلال الكليّ على الجزئيّ، بل هو استدلال بالكليّ على الجزء الذي ينطوي في ثناياه. فلمّا كان (كلّ مسكر حرام) و (التّبيذ مسكر) فهو حرام. فليس استدلالاً على أنّ (التّبيذ مسكر)؛ بل هو (استدلال على تحريم التّبيذ). لأنّ (التّحريم) أعمّ من (الخمر) فهو شامل له ولجزئياته ومنها (التّبيذ). وبذلك فهو إثبات لـ (التّحريم) وهو الكلّ في جزء آخر من أجزاء المُستدلّ عليه (التّبيذ). وعلى هذا كان القياس الأرسطي لا يحمل إلّا صورة الدّليل من غير بيان صحّته أو فساده². وفي هذا يشير (ابن تيميّة) إلى أنّ القياس الأرسطي لا يتعرّض لإثبات صحّة المقدمات من خطئها. كما أنّه لا يستلزم ما يراد إثباته بالقياس. وعليه، كان اعتماد قياسهم من عدم ذلك لا يؤثّر؛ بل يرى (ابن تيميّة) أنّه معيق لتحصيل العلم لأنّه غير قادر على إثبات أدلّة العلم الضّروريّة كما أنّه مرهق، مضيّع للزّمن³. فمعرفة الجزئيات واتّخاذها وسيلة لتحقيق العلم أصحّ. وفي هذا تفضيل لـ (قياس التّمثيل) على (قياس الشّمول/ الاستدلال بأحد الجزئين على الآخر)⁴.

لم يكن الهدف من إيراد ردود (ابن تيميّة) في نقض المنطق الأرسطي التّقليل من أهمّيّته في تحصيل العلوم، وإنّما الهدف هو التّأكيد على الاختلاف البيّن في المناهج التي ينظر منها كلّ قوم إلى العلوم وكيفيّة تحصيلها. ولهذا، فـ (الحاج صالح) يقول بتفرد مناهج العرب ومنطق دراستهم للغتهم. وأوّل ما ينبّه إليه في مستهل حديثه عن القياس النّحويّ وتّفوّده عن القياس الأرسطي هو الاعتقاد بأنّهما شيء واحد. والسّبب في هذا الخلط هو الجهل بالأسس التي انبنى عليها كلّ واحد منهما خاصّة ما تعلّق بالجامع بين الأصل والفرع في القياس

¹ ابن تيميّة تقّي الدّين، الردّ على المنطقيين، ص 246.

² المصدر نفسه، ص 296.

³ المصدر نفسه، ص 292.

⁴ (قياس التّمثيل) مصطلح راجع عند (ابن تيميّة) في مقابل (قياس الشّمول) وهو قياس أرسطو، والذي يطلق عليه (الحاج صالح عبد الرّحمان) مصطلح (السلوجسموس).

العربي والذي جعلوه بمنزلة الحدّ الأوسط في القياس الأرسطي الذي يربط بين مقدمتين تنتج عنهما نتيجة¹. فتساوى القياسان عنده.

إذا كان القياس الأرسطي يقوم على اندراج أو اشتمال شيء على شيء (inclusion). إنسان كحدّ أوسط يشتمل على سقراط، وهو يشتمل عليه جنس المائت². فإنّ القياس النحوي في نظر الحاج صالح بعيد عن هذا الاندراج. لأنّ العلاقة بين الأصول والفروع لا تقوم على (الاندراج أو الاشتمال)؛ بل هي من قبيل التناظر الرياضي Bijection³. ويستدل على ما ذلك بما عقده النحاة من تقابل بين (الفعل المضارع) و (الاسم) إذ قالوا بأنّ الفعل المضارع مرفوع لأنّه يضارع الاسم بعامل الرفع. يقول (سيبويه) "والنصب في المضارع من الأفعال: لن يفعل، والرفع: سيفعل، والجزم: لم يفعل. وليس في الأفعال المضارعة جرّ كما أنّه ليس في الأسماء جزم، لأنّ المجرور داخل في المضاف إليه معاقب للتثوين، وليس ذلك في هذه الأفعال. وإنّما ضارعت أسماء الفاعلين أنّك تقول: إنّ عبد الله ليفعل، فيوافق قولك: لفاعل، حتى كأنّك قلت: إنّ زيدا لفاعل فيما تريد من المعنى. وتلحقه هذه اللام كما لحقت الاسم"⁴. فسبب رفع المضارع مضارعتة للاسم لأنّه يحمل عليه في موضع دخول لام التوكيد على

الفعل وعلى اسم الفاعل. فتقول: $\frac{\text{إنّ عبد الله ليفعل}}{\text{إنّ عبد الله لفاعل}} = \frac{\text{يفعل}}{\text{فاعل}} = \text{تكاوؤ (توافق في المجرى)}$.

فالجامع في المثال السابق هو وحدة المجرى في وقوع الفعل موضع الاسم، وترتّب عن هذا وحدة الحكم (الرفع). فلا أثر لأيّ اندراج أو اشتمال في وقوع الفعل موضع الاسم؛ بل هو إلحاق شيء وهو الفعل بشيء آخر هو الاسم في الحكم لجامع أي للتكاوؤ في المجرى. وهو وقوع الفعل في موضع الاسم في بنية الجملة⁵. وبهذا ينفي (الحاج صالح) التشابه بين القياسين العربي والأرسطي. وعليه فما الفائدة التي يقدّمها كلّ قياس للعلم؟

رأينا أنّ القياس الأرسطي عند (ابن تيميّة) لا يقدّم فائدة للعلم. فمنتهى ما يوصل إليه هو معرفة حكم الجزء المندرج في الكلّ؛ بل رآه عديم التأثير في العلم وجوداً وعدماً، بالإضافة إلى ما فيه من تطويل متعب مهدر للوقت. وليس ببعيد عمّا ذكره (ابن تيميّة) يرى (الحاج

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللّسان، ص 300.

² المرجع نفسه، ص 300.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 307.

⁴ سيبويه، الكتاب، ج 1، ص 14.

⁵ الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللّسان، ص 301.

صالح) أن منتهى ما يُقدّمه (القياس الأرسطي) للعلوم البرهان على قضية متضمنة في قضية أخرى، وتحصيل الحاصل؛ فلا يُستفاد منه علم زائد على ما في المقدمتين¹. وهذا غير كافٍ في العلوم لأنّ تحصيلها محتاج إلى وسائل عقلية أخرى غير الاندراج أو (الاشتمال). فالعلم لا يكتفي بمعرفة الذات وتحصيل الحاصل (الحدّ والقياس الأرسطي)؛ بل يتجاوز ذلك إلى معرفة العلاقات المؤثرة في الدّوات، وهذا ما لا يحقّقه المنطق الاندراجي؛ بل الوسائل الإجرائية أو ما بمنزلتها². فلا يترتب عن (المنطق الأرسطي) إلّا ما هو متضمّن فيه، ويكون الحدّ فيه منصبا على ماهية المحدود. فحاجة العلم أكبر من الاندراج والتصنيف الأرسطي لأنّ العلم يتعدّاهما إلى البحث في العلاقات المؤثرة في الأشياء. كما أنّه ينتبّع ما يطرأ عليها إذا ارتبطت بغيرها. ولا يتحقّق ذلك -بنظر الحاج صالح- إلّا بقياس التناظر.

ولمّا كان القياس النحويّ قياس تناظر في البنى لا قياس اشتمال، فإنّه يفيد العلم بالجديد، لأنّه يكشف عن المثل التي تجمع النّظائر (مفردات أو ألفاظا أو تراكيبا) المتكافئة من حيث البنية على شكل تقابل رياضي³. فهو يتجاوز كلّ ما هو اندراجي إلى البحث في البنى. وسنكتفي بهذا حول (القياس النحوي) لأننا سنعود إليه في موضع آخر. لنقف عند (الحدّ النحوي) وهو الدليل الثاني على عدم تأثر النحو بالمنطق الأرسطي عند (الحاج صالح).

3-1-2-2- الحدّ النحويّ العربيّ في مقابل الحدّ الأرسطي:

الدليل الثاني الذي يؤكد به (الحاج صالح) عدم تأثر النحو بالمنطق الأرسطي في بداياته مفهوم (الحدّ). ويرى أنّ النّحاة في حدودهم يتجاوزون أعمال المنطقة. فالحدّ عند المنطقة "إنما يتألف من الصّفات الدّاتية إن كان حقيقيا. وإلا فلا بدّ من العرضية، وكلّ منهما إمّا أن يكون (مشتركا) بين المحدود وغيره. وإمّا أن يكون (مميّزا) له عن غيره. فالمشترك الدّاتي (الجنس)، والمميّز الدّاتي هو (الفصل)"⁴. ولمّا كان (الحدّ الأرسطي) قائما على الصّفات الدّاتية. فإنّ (ابن تيمية) يرفضه ويقدم عليه (حدّ المتكلمين) لأنّه بمثابة (الاسم) يشرح الموصوف ويميّزه عن غيره⁵. وعليه، فالحدّ الأرسطي قاصر من زاويتين:

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللّسان، ص 315.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 354.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 316.

⁴ ابن تيمية تقيّ الدّين، الردّ على المنطقيين، ص 47.

⁵ المصدر نفسه، ص 404.

- أما الزاوية الأولى: تتعلق بـ(المعيار) الذي تحدّد به الصفات العامة (الجنس) والصفات الخاصة (الفصل). هذا المنطلق لا يعود إلى أمر حقيقيّ متعلّق بذات الموصوف (المحدود)؛ وإنما من فعل الحادّ الذي يتحكّم في جعل الصفات ذاتيّة أو خاصّة، فالذاتيّ ما دلّ عليه اللفظ بالتضمّن، والخاصّ ما دلّ عليه اللفظ باللّزوم¹. ولما كان واضح الحدّ هو المتحكّم في طبيعة الصفات تعدّدت الحدود. وكان الاعتماد على الحدّ الأرسطي لا يفضي إلى نتيجة متّفق عليها. يقول (ابن تيميّة) "أنّه إلى السّاعة لا يُعلم حدّ مستقيم على أصلهم، بل أظهر الأشياء (الإنسان) وحدّه (بالحيوان النّاطق) عليه الاعتراضات المشهورة (..) حتى إنّ النّحاة لما دخل متأخروهم في الحدود ذكروا (للاسّم) بضعة وعشرين حدّا، وكلّها مُعترَض عليها على أصلهم، وإن قيل بسلامة بعضها كان قليلا، بل منقيا"². وهذا ما يفسّر اختلاف الحدود للمحدود الواحد، ومن ذلك حدّ الاسم عند النّحاة. كما أنّه يؤكّد على أنّ الاختلاف في الحدود كان عند النّحاة المتأخّرين. وبالتالي، فإنّ التّأثّر بمنطق أرسطو كان مع نحاة القرون المتأخّرة.

- أما الزاوية الثّانية: فتتعلّق بنظرة الفلاسفة المسلمين إلى الجنس والفصل. فهم لا يفرّقون بينهما لأنّ عنايتهم متّجهة إلى تمييز المحدود عن غيره. فلا يهتمّهم أن يجعلوا بعض الصفات جنسا، والبعض الآخر فصلا³. لأنّ فائدة الحدّ عندهم ليست تحديد ماهيته (الحدّ الأرسطي)؛ بل هدفهم تمييزه عن غيره، وهذا هو الفرق بين حدّ المتكلّمين والحدّ الأرسطيّ. ثمّ إنّ النّحاة الأوّلين لم يقتصروا على الحدّ بالجنس والفصل بل تجاوزوه إلى نوع آخر وهو الحدّ على اللفظ بتتبّع العمليات التي تتظافر بشكل متسلسل كلّ في موضعه لإنشاء وصوغ الوحدة اللّغويّة. فالغاية منه هي الكشف عن بنية الوحدات اللّغويّة في ذاتها بتتبّع ما يطرأ عليها في الكلام، ولذلك كان الحدّ عندهم وليد الكلام. فهو وجه من أوجهه⁴. كما أنّه لا يتعلّق بالكلمات فقط، بل يتعدّها إلى التّراكيب كمستوى أعلى لأنّ مجال حصوله في الكلام. ويؤكّد ما ذهب إليه (الحاج صالح) ما أورده (سيبويه): "فإن قلت: ضربتُ وضربوني قومك نصبت، إلّا في قول من قال: أكلوني البراغيث، أوتحمّله على البديل فتجعله بدلا من المضمر، كأنك قلت: ضربتُ وضربني ناسُ بنو فلان. وعلى هذا الحدّ تقول: ضربتُ

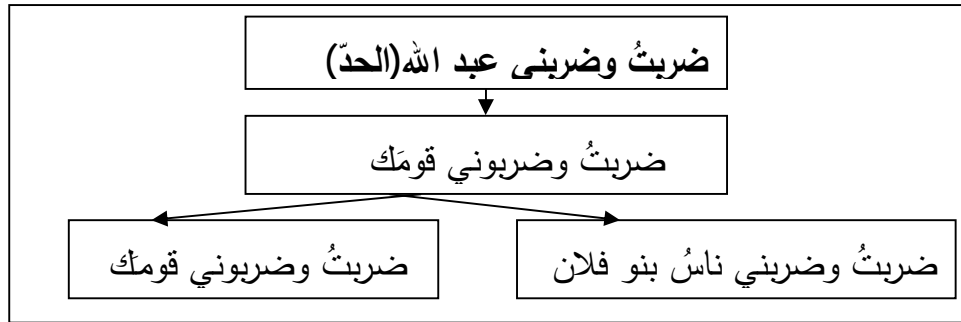
¹ ابن تيميّة نقّي الدّين، الردّ على المنطقيين، ص 51.

² المصدر نفسه، ص 50.

³ ينظر: المصدر نفسه، ص 57.

⁴ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللّسان، ص 121.

وضربني عبد الله. تُضمرُ في ضربني كما أضمرت في ضربوني¹. وهذا الحدّ لمستوى الجملة. فالحدّ هنا يقتضي أن يكون على النحو الآتي:



3-1-3- منطق النحو العربي منطق رياضي محض:

إنّ هذا الدليل منبثق من جوهر النحو العربي، والذي أثبتته (الحاج صالح) من خلال (المدرسة الخليلية الحديثة) والتي قوامها المنطق الرياضي لا المنطق الأرسطي. ولا سبيل إلى إثبات وجه الشبه بينهما. كما أنّه لا يمكن للباحث أن يقف على هذا النوع من المنطق في الفلسفة اليونانية خاصة إذا واجهته -وهو يتصدّى لأعمال النحاة الأولين - مفاهيم رياضية من قبيل: العلامة الظاهرة، والابتداء، والعلامة العدمية (Ø)، والمثال، والأصل والعامل، والقسمة التركيبية لـ (الخليل الفراهيدي) في تقاليد حروف الكلمة وفي جميع المستويات². ثم إنّ مناهج التحليل النحوي العربي تكشف عن الفروق البينة بين المنطقين والقائمة على³:

أ- تمييز النحاة العرب الصّارم بين اللفظ والمعنى: أي بين الخطاب وما يدلّ عليه بلفظه من جهة، وبين هذه الدلالة اللفظية والدلالات غير اللفظية من جهة أخرى.

ب- الكشف عن البنية اللغوية: يُكشف عن البنى اللغوية (الكلم/اللفظة/التركيب) بحمل العناصر اللغوية المتناظرة على بعض (قياس النظائر) ولا شبه بينه وبين القياس الأرسطي القائم على الجنس والفصل (الاشتغال أو الاندراج).

ج- مستوى الكلام: نعثر على مفاهيم عربية أصيلة (العامل والمعمول).

د- مستوى الأصوات: للعرب مفاهيم أصيلة كـ (الحركة والسكون) ومفاهيم متعلّقة بالأصوات وصفاتها في مقابل (المصوّت القصير / والمصوّت الطويل / والمقطع /...) عند غيرهم.

¹ سيبويه، الكتاب، ج1، ص78.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج2، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012م، ص270. وينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، تأثير النظريات العلميّة اللّغويّة المتبادل بين الشرق والغرب إيجابياته وسلبياته، ص117.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج2، ص270.

3-1-4- اعتداد النحاة العرب الأوائل بالسّماع:

أمّا الدليل الرابع في عدم تأثر النحو بالمنطق الأرسطي فهو: اعتداد النحاة بالسّماع أيّما اعتداد، واعتباره الأصل الأول في التّقييد اللّغوي وهذا يعكس تفرّد منهجهم في البحث.

3-1-5- اعتراف المستشرقين أنفسهم بعدم التّأثر:

ادّعى بعض المستشرقين تأثر النحو بالمنطق الأرسطي فجاء الرّد عليهم من أبناء جلدتهم بنفي ذلك¹. يقول (الحاج صالح): "نشرنا في عام 1964م* مقالا حاولنا أن نبرهن فيه على أنّ النحو العربي لم يتأثر في نشأته ولا عند اكتماله في زمان الخليل وسيبويه بمنطق أرسطو إطلاقاً. وقد أقرّ بذلك بعد سنين المستشرقان: كارتر (carter) وتروبو (G.Troupeau)²". وإذا كان (الحاج صالح) يرفض فكرة تأثر النحو بالمنطق الأرسطي في بداياته؛ فإنّه يقرّ بأنّه غزا النحو في نهاية القرن الثالث الهجري حين أعجب العلماء بالحدود خاصة في المؤلفات التعليميّة ك(الموجز لابن السّراج) و(الجمال للزّجاجي)³. إلّا أنّ إقحامهم لمفاهيمه كان غير خطير في البداية لأنّ المصطلحات كانت تستعمل بمفاهيمها الأصليّة. ليستفحل عند المتأخّرين حين اختفى المفهوم الأصيل واستبدل بمفهوم غريب مع بقاء اللفظ نفسه⁴. ومن

¹ ينظر: بوعود أحمد، سيبويه وأطروحة التأثير اليوناني، بحث في أصالة النحو العربي عند "جيرار تروبو"، دراسات استشرقيّة، العدد الرابع عشر، العراق، ربيع 1439 هـ / 2018م، ص98. وممّا جاء في مقال الباحث: "وقد ذهب بعض المستشرقين منهم ((ميركس ودي بور وفرستينغ)) إلى أنّ النحو العربي تأثر بالمنطق والنحو اليونانيّين واقتبس مفاهيمهما ومصطلحاتهما، كما نزع هذا المنزع بعض المفكرين العرب كابراهيم مذكور. وحجّتهم: أنّ كلّ نحو يتأسّس على الفلسفة والمنطق؛ ذلك أنّ معرفة أجزاء اللّغة، وأبنيّة الكلام واشتقاقاته، والأعضاء المكوّنة للجملة البسيطة، إنّما كانت نتيجة تحليل فلسفي. وفي المقابل، نجد من المستشرقين من يؤكّد أصالة النحو العربيّ عموماً، وأصالة ما أنتجه سيبويه خصوصاً، وعلى رأسهم الانجليزي ((مايكل كارتر والفرنسي جيرار تروبو))."

² الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج2، ص268. وينظر: الحاج صالح، تأثير النظريات العلميّة اللّغويّة المتبادل بين الشّرق والغرب إيجابياته وسلبياته، مجلة مجمع اللّغة العربيّة، ص114. وينظر: بوعود أحمد، سيبويه وأطروحة التأثير اليوناني، بحث في أصالة النحو العربي عند "جيرار تروبو"، ص117 وما بعدها. إذ ذكر الباحث الحجج التي برهن به المستشرق ((جيرار تروبو)) على عدم تأثر النحو العربي بالمنطق اليوناني في ضوء كتاب سيبويه، وذلك بالتركيز على الأبواب التي عقدها سيبويه في الكتاب وهي: تقسيم الكلام، ثمّ الإعراب والصّرف وغيرها، ثمّ يناقش التأثير اليوناني من الناحيّة التّاريخيّة، والناحيّة المنهجيّة. إذ يثبت (جيرار تروبو) أصالة ما ذهب إليه سيبويه وأصالة النحو العربيّ، وذلك من خلال تقسيم الكلام، ليثبت أنّه من النّاحيّة اللّسانيّة يستحيل أن يكون التّقسيم العربيّ منقولاً من التّقسيم اليوناني.

³ ينظر: الحاج صالح، تأثير النظريات العلميّة اللّغويّة المتبادل بين الشّرق والغرب، ص116.

⁴ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج2، ص271.

ذلك (مصطلح الحرف) الذي حدّده (سيبويه) بقوله "فالكلم: اسم، وفعل، وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل (...)", وأمّا ما جاء لمعنى وليس باسم ولا فعل فنحو: ثمّ، وسوف...¹. فالحرف عند النّحاة القدامى بثلاثة معان: الحرف هو الفونيم، والحرف من أقسام الكلم (اسم، فعل وأداة)، والحرف ما دلّ على معنى يضاف إلى الاسم أو الفعل وليس بفعل ولا اسم كالاستفهام والنّفي وغيرهما من المعاني².

أمّا من جاء بعد (سيبويه) من النّحاة فيرون أنّ الحرف قسيم للاسم والفعل. ومن ذلك ما ذكره (أبو حيّان) "الكلمة لفظ مستقلّ دالّ بالوضع (...)" وهي اسم وفعل وحرف³. فيتوقّفون بالحدّ عند الحرف ولا يتجاوزونه إلى ما ذكره سيبويه (حرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل). ويواصل (الحاج صالح) خوضه في (إشكالية تأثر النحو بالمنطق الأرسطي) ليخالف هذه المرّة ما تعارف عليه اللّغويّون قديما وحديثا من أنّ التّأثر بالمنطق كان مع (الرّمانيّ ت 384 هـ) استنادا على ما أورده (ابن الأنباري)⁴. فيردّد (الحاج صالح) بأنّه كانت لـ (الرّمانيّ) دراية بالمنطق ولكنّها قليلة. فهو لا يستعمل إلّا القليل من المصطلحات المنطقيّة. فألفاظه ومفاهيمه أقرب إلى علم الكلام⁵. ليثبت أنّ التّأثر حدث في زمان (ابن السّراج) بما ورد من تحديدات قائمة على الجنس والفصل. ويؤكد ذلك بما أورده (الزّجاجي) تلميذ (ابن السّراج): "الاسم في كلام العرب ما كان فاعلا أو مفعولا أو واقعا في حيّز الفاعل والمفعول به. هذا الحدّ داخل في مقاييس النّحو وأوضاعه، وليس يخرج عنه اسم البتّة. ولا يدخل فيه ما ليس باسم. وإنّما قلنا في كلام العرب، لأنّنا له نقصد، وعليه نتكلّم، ولأنّ المنطقيّين وبعض النّحويّين قد حدّوه حدّا خارجا عن أوضاع النّحو، فقالوا: الاسم صوت موضوع دالّ باتّفاق على معنى غير مقرون بزمان. وليس هذا من ألفاظ النّحويّين ولا أوضاعهم، وإنّما هو من كلام المنطقيّين وإن كان قد تعلّق به جماعة من النّحويّين، وهو صحيح على أوضاع

¹ سيبويه، الكتاب، ج1، ص 12.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، ص 242.

³ الأندلسيّ أبو حيّان، التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل، ج1، تحقيق: حسن هندراوي، دار القلم، دمشق، دط، ص 13.

⁴ الأنباري أبو البركات كمال الدّين، نزّهة الألباء في طبقات الأدباء، ص 276. يقول: "وكان يمزج كلامه بالمنطق حتى قال أبو عليّ الفارسيّ: إن كان النّحو ما يقوله أبو الحسن الرّمانيّ فليس معنا شيء منه، وإن كان النّحو ما نقوله فليس معه منه شيء".

⁵ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللّسان، ص 77.

المنطقيين ومذهبهم (...) وهو عندنا على أوضاع النحو غير صحيح"¹. فالمنطق تسرب إلى النحو في هذه الفترة التاريخية، واعتمدت تحديداته من بعض النحاة. ولكنها لم تطغ طغيانا تاما على التحددات العربية. فمن النحاة من تفتن إلى الفروق بين الحد النحوي والحد المنطقي وهذا الواضح من قول (الزجاجي) (وليس هذا من ألفاظ النحويين ولا أوضاعهم، وإن كان قد تعلق به جماعة من النحويين). ويؤكد هذا (الفاكهي ت 972 هـ) "وخرج بعُرفِ النحاة وما بعده: عُرفُ المنطقيين"². فالاختلاف بين حد النحاة وحد المنطقيين.

3-2- المدرسة الخليلية الحديثة:

3-2-1- تعريفها:

من قراءة (الحاج صالح) للتراث النحوي وتمحيصه استطاع أن يهتدي إلى التمييز بين تراث نحوي وتراث. وكانت خلاصة هذه القراءات أن تبلورت على شكل نظرية جديدة قديمة، وهي (النظرية الخليلية الحديثة). أما عن كونها جديدة؛ فذلك لأن صاحبها قد أعاد رسم معالمها بعد حُجبت أصالتها بطغيان المنطق الأرسطي عليها. وأما عن كونها قديمة؛ فإن هذا راجع إلى أن النظرية القديمة التي طُمست معالمها، تصدى الحاج صالح لإحيائها، لا حبا في القديم لأنه قديم، أو لأنه جزء من تراث هذه الأمة؛ وإن كان هذا الدافع ليس عيبا، ولا انتقاصا من علمية البحوث وقيمتها، لأن البحوث لا تقاس علميتها بدوافعها انتفاعية، أو غير انتفاعية. وإنما بمدى استيفائها لمقاييس العلم (المشاهدة العلمية والصياغة العقلية).

ورغم عدم استبعاد الدافع الانتفاعي القومي، فإن هناك دافعا أهم حرك (الحاج صالح) وهو رغبته الشديدة في الكشف عن أعمال علمية قيمة بما توصلت إليه وما أثبتته من حقائق حول اللسان العربي، والتي يمكن أن تستفيد منها اللغات عامة إذا ما أحسن تمثُل مبادئها. خاصة وأن نظرة بعض الباحثين - من العرب وغير العرب - للتراث اللغوي العربي نظرة ازدراء. ذلك أنهم يشككون فيما يمكن أن يكون العرب قد أبدعوا ولم يصل إليه عقل غيرهم؟ رغم أن هذه النظرية وُسمت بسمتين اثنتين (القديمة والجديدة) - وهو دأب كل الباحثين - فإنه حري أن نقف على سبب التسمية كما علّها صاحبها. يقول: "إن النظرية الخليلية سميت حديثة لأنها قراءة جديدة لكتاب سيبويه وما تركه الخليل؛ فهي تلجأ إلى منهج جديد لذلك، ولهذا المنهج أصول، أهمها الامتناع البات عن إسقاط مفاهيم المتأخرين من النحاة أو اللسانيين

¹ الزجاجي أبو القاسم، الإيضاح في علل النحو، ص 48.

² الفاكهي عبد الله بن أحمد، شرح كتاب الحدود في النحو، ص 50.

من المحدثين على أقوالهما. والثاني هو الاعتماد أساساً على طريقة دقيقة جداً لاستنباط معاني النصوص؛ أي ما قصده بالفعل الخليل وسيبويه، وهي مقايضة دلالية بين السياقات¹. ممّا سبق نقف على أمرين مهمّين: أمّا الأول؛ فمرتبط بحقيقة هذه النظرية في كونها إعادة قراءة لتراث عالمين اثنين هما (الخليل وتلميذه سيبويه) وكلّ من سار على هديهما. أمّا الثاني، فمرتبط بمنهج الباحث في التّأصيل لمعالم هذه النظرية بالتركيز على نصوص هؤلاء النّحاة لا غير، والامتناع عن الاستعانة بالأقوال والآراء التي تناولت أقوالهم سواء تلك الصّادرة من النّحاة المتأخرين، أم كانت للباحثين المحدثين المتأثرين باللسانيات الغربية. وبهذا، فإنّ (الحاج صالح) سيخوض غمار البحث والتّقيب في تلك النصوص، ولا زاد له ولا خفّة إلا تلك النصوص وما ستكشف عليه عملية المقايضة الدلالية لمحتوياتها.

وهكذا انطلق (الحاج صالح) خالي الذهن من كلّ حكم مسبق على النّحاة، اللهم إلا تلك النظرة بأنّ ما أبدعه العرب لا يقلّ قيمة عمّا هو رائج في الوسط اللّغويّ الإنساني. وكان لزاماً عليه وهو يتصدّى لهذه الادّعاءات أن يتسلّح بمنهج علمي، وحسن نظر وتنبّط. فالباحث الأصيل عنده إذا طرق موضوعاً قصد منابعه الأصيلية؛ واتّجه إلى ما تركه المعنيّ بهذا الموضوع نفسه لا فيما رواه عنه غيره². فمنهجه العلميّ في قراءة التّراث يقوم على:

- المسح الشّامل للنّص المراد تحليله.

- الاكتفاء بهذا النّص في التّحليل - هو وحده - إذا كان طوله يسمح بذلك.

وتأتي أهميّة هذا المنهج من كونه مكّن الباحث من اكتشاف مقاصد النّحاة الأوّلين والنّظرية العلميّة التي بُني عليها نحوهم الأصيل؛ وهي النظرية الخليليّة الحديثة.

ويحدّد (الحاج صالح) المعطيات اللّغويّة التي ارتكزت عليها النظرية الخليليّة في كلّ النصوص التي اتّخذت كتاب سيبويه وأقوال الخليل قاعدة لها إلى غاية القرن الرابع الهجري الذي طغت فيه مقولات أرسطو على أعمال النّحاة. باستثناء بعض الطّفرات التي تفرّدت بنظرتها إلى اللّغة كالسّهيلي والجرجاني وابن جنيّ والأسترباذي³. فنصوص هؤلاء ستكون مادّة يشتغل عليها الباحث بإخضاعها للمقايضة الدلالية ليكشف عمّا في ثناياها من أفكار.

¹ الحاج صالح عبد الرّحمان، حوار (المعلّمون أضروا الفصحى)، مجلة الفيصل، العدد 408/407، المملكة العربيّة السعوديّة، الجماديان 1431هـ/ ماي 2010، ص 61.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 17.

³ الحاج صالح عبد الرّحمان، النظرية الخليليّة الحديثة - مفاهيمها الأساسيّة -، العدد الرابع، كراسات المركز، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، 2007م، ص (المقدمة).

قامت جهود (الحاج صالح) من خلال هذه النظرية على إبراز المبادئ التي اعتمدها النحاة في بناء نظرية لغوية محكمة، فعمد إلى إعادة قراءة الآراء والاجتهادات النظرية لهؤلاء النحاة وبعثها. مميّزا بين مرحلتين اثنتين في التراث النحوي العربي. وأساس هذا التمييز هو قيمة ما أنتج من جهة وعدم تأثره بمؤثرات خارجية دخيلة على اللغة - المنطق الأرسطي - من جهة أخرى¹. ومعنى هذا أن الخلط بين التراثين حاصل بين أوساط الباحثين مما ترتب عنه نتائج وخيمة، إذ ضاع الإبداع في الجمود، واختلط الأصل بالمقلّد. وبذلك كانت النظرية الخليلية قديمة جديدة في آن واحد، استوحت أفكار الخليل وسيبويه، وانتقت منها المفاهيم الأصلية بمنهج علمي. فأتضحت معالمها في مفاهيمها التي تكوّن كفايتها العلمية والتعليمية.

3-2-2- مبادئها: قامت النظرية الخليلية الحديثة على مفاهيم هي:

3-2-2-1- مفهوم الاستقامة وما إليها:

يقول سيبويه "هذا (باب الاستقامة من الكلام والإحالة) فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب. فأما المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس وسأتيتك غدا. وأما المحال: فأن تنقض أول كلامك بآخره فتقول: أتيتك غدا، وسأتيتك أمس. وأما المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل، وشربت ماء البحر، ونحوه. وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيدا رأيت، وكي زيد يأتيتك، وأشباه هذا. وأما المحال الكذب فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس"². فسيبويه على نهج الخليل ميّز بين السلامة الرجعة إلى اللفظ (المستقيم/الحسن/القبيح)، والسلامة الخاصة بالمعنى (المستقيم/المحال). ثم ميّز بين السلامة التي يقتضيها القياس. والسلامة التي يفرضها الاستعمال (استحسان الناطقين أنفسهم). وعلى هذا يكون التمييز بهذه الكيفية:

- مستقيم حسن = سليم في القياس والاستعمال (مستقيم نحويا، وحسن دلاليا).
- مستقيم قبيح = غير لحن ولكنه خارج عن القياس وقليل. مثل: (قد زيدا رأيت، وكي زيد يأتيتك). فتتابع الكلمات في التركيب خارج عن نظام بناء الجملة العربية، فالأداة <قد> لم تشغل الموضع الخاص بها وهو الموضع قبل الفعل، وأتته لا يفصل بينها وبين الفعل فاصل.

¹ ينظر: صاري محمد، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية، مجلة اللسانيات، العدد 10، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، 2010م، ص 10.

² سيبويه، الكتاب، ج 1، ص (25 - 26).

- محال = قد يكون سليماً في القياس والاستعمال ولكن غير سليم من حيث المعنى. فهو الكلام الذي يبدو تركيبه النحوي سليماً على نظام بناء الكلام العربي، لكن هذا التركيب لا يحمل أي معنى لأن كلماته متناقضة دلالياً¹: مثل: (أتيتك غداً، أوساتيك أمس).

فالملاحظ على التركيبين السابقين اشتغالهما على العناصر الأساسية للجملة العربية (الفعل، الفاعل...)، لكن الجمع بينها لا يستقيم. ففي الجملة الأولى جمع المتكلم بين الفعل الماضي، والظرف الدال على المستقبل. أما في الثانية؛ فجمع بين الفعل الدال على الاستقبال، والظرف الدال على الماضي. ومن هنا كان فكر (سيبويه) قائماً على مدى اتفاق المكون الدلالي وقواعد التركيب².

3-2-2-2- الانفراد:

وهذا المفهوم هو أصل التحليل عند النحاة الأولين. والمقصود به: كل ما ينفصل ويبتدأ؛ أي كل ما يمكن أن ينطق به منفرداً من الكلام المفيد³. وفي العربية هو (الاسم المظهر) الذي ينفصل ويبتدأ عند النطق به، ويكون مفيداً. ولهذا سمى النحاة هذه النواة بالاسم المفرد (وما بمنزلة الاسم المفرد). وأطلق عليه ابن يعيش والرّضي اسم (اللفظة) وترجمها (الحاج صالح) - (Lexie)⁴. فالأصل في الاسم المفرد أن تكون له القدرة على الانفصال دون أن يختل معناه، لأنه قد ينفصل عنه الحرف الذي يدخل في بنائه كاسم فيختل المعنى.

تنطلق المدرسة الخليلية في تحليلها للكلام من أقل وحدة لغوية مفيدة وهي ليست الجملة المفيدة؛ بل اللفظة؛ أي ما ينطق به منفرداً ولا يسبقه ولا يأتي بعده شيء. مثل: (زيد أو أنا)، في إجابة عن الأسئلة: من هذا؟ ويشير (الحاج صالح) أن في هذه النقطة يتقاطع الكلام كلفظ والكلام كخطاب.

فالنحاة العرب الأولون على خلاف البنويين لا يفترضون شيئاً؛ بل ينطلقون من واقع اللفظ وواقع الخطاب في الوقت نفسه. فينظرون في الخطابات العادية؛ فيبحثون عما يمكن أن يُنطق به من الكلام المفيد وله قابلية الانفصال. فيكون ذلك بالنسبة لكلام العرب قطعة صوتية مثل (# كتاب # الكتاب # بالكتاب #) أو أي قطعة مماثلة، كجواب للسؤال: ما بيدك؟

¹ حجازي محمود فهمي، مدخل إلى علم اللغة، ص 108.

² المرجع نفسه، ص 108.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 1، ص (219-249).

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 219.

وهذه القطعة كلام مفيد وقطعة لفظية لا يمكن أن يوقف على جزء منها مع بقاء الكلام مفيدا. ومعنى كونها تتفصل أنها يمكن أن ترد وحدها غير متصلة بغيرها. ويختبرون هذه القطعة بحملها على قطعة أخرى لها منزلتها. فعبارات أخرى مثل: # بكتاب # الكتاب #... كل واحدة منها يمكن أن تكون كلاما مفيدا، وإجابة للسؤال (ما بيدك؟).

ولما كانت الإجابات متساوية في الإفادة، ولها القدرة على الانفصال؛ كانت بمنزلة واحدة. ومن ثم يرتبون هذه العبارات على أساس تفريعي؛ أي أن بعضها أصل لبعض بالحق الزوائد يمينا (حرف الجر وأل)، ويسارا (الإعراب والتثوين...). والأصل مع ما زيد عليه فروع عنه. فالاسم المفرد وما بمنزلته سموه (اللفظة)¹. وبالزيادة على النواة نحصل على لفظات متناظرة ومتباينة في الطول. وسمى النحاة القابلية للزيادة بـ (التمكن). وبناء على قدرة الوحدة على تقبل الزيادة جعلوا التمكن مراتب، وهي:

أ- المتمكن الأمكن: وهو الاسم الذي ينفصل ويبتدئ (اسم الجنس المنصرف كشجرة ورجل..).

ب- المتمكن غير الأمكن: ويتمثل في الممنوع من الصرف.

ج- غير المتمكن ولا أمكن: ويتمثل في الاسم المبني².

3-2-2-3 - حدّ اللفظة:

أطلق (الحاج صالح) على (مجموع الكلم) التي تحمل على بعضها مصطلح (اللفظة) وهو قديم للأسترابادي³. وحدد النحاة (اللفظة) بمقياس الانفصال والابتداء (مقياس صوري يخص اللفظ فقط) وهو سلسلة من العمليات تُجرى على اللفظ للكشف عن حدوده الحقيقية. فيختبرون هذه الوحدة، ويحملونها على غيرها من الوحدات المتناظرة. وينظرون في إمكانية انفصالها عما قبلها وما بعدها. فعناصر الجملة (الاسم/الفعل) تتكون من مجموعات من الكلم قد تكون فيها كلم مفردة [اللفظة الاسمية: الاسم مع ما يزداد عليه يمينا ويسارا (حروف الجر/ أل التعريف...)/ اللفظة الفعلية: الفعل مع ما يزداد عليه يمينا ويسارا (السين /سوف/...)]. فلام اسم والفعل زوائد تدخل وتخرج دون أن تؤثر في بنيتها.

وسنكتفي في هذا المقام بتوضيح حدّ اللفظة الاسمية كما بيّنه (الحاج صالح):

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 249.

² ينظر: صاري محمد، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية، مجلة اللسانيات، العدد 10، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، 2010م، ص 12.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص 50.

				حدّ الاسم (تحديده الإجرائي)					
						الأصل			
زيادة الأصل	//	//	//	كتاب	//	//	زيادة قبل الأصل		
	//	//	//	كتاب	أد	//			
	مفيد	ن	-	كتاب	//	//			
	هذا	زيد	-	كتاب	//	//			
	المفيد	زيد	-	كتاب	//	//			
	المفيد	-	-	كتاب	أد	ب			
	الذي هو	زيد	-	كتاب	//	ب			
	هنا	2	1	00	1	2			
3									
فروع بعد الأصل				00		فروع قبل الأصل			

((حدّ أو مثال اللفظة الاسميّة¹))

من الرّسم الموضّح لـ (المثال المولّد للاسم) ، نلاحظ أنّ الوحدات المحمولة على بعض (الكتاب/كتاب مفيد/...) نظائر للنّواة (كتاب)، من حيث إنّها تتفرد أولاً، ومتفرّعة عليها بالزيادة ثانياً. وانطلاقاً من النّواة وفروعها، يحدّد النّحويّ الكلمة تحديداً إجرائياً. فتكون الكلمة أصغر عنصر تتكوّن منه (اللفظة). وهذا يترتّب عنه أنّ الكلمات عند (الحاج صالح) نوعان:

-أولاً: الحروف التي تدخل يمينا على (الاسم) وتخرج دون أن يتلاشى، وتشكّل معه (لفظة).
-ثانياً: هذا النوع مثل الأوّل إلّا أنّ حذفه أو استبداله بشيء آخر يؤدّي إلى تلاشي الكلمة؛ لأنّها من مكوّنات الكلمة وليست من مكوّنات اللفظة ومن ذلك حروف المضارعة وكالتاء في (افتعل) فهي مورفيمات وليست كلما فإذا حُذفت تلاشت الكلمة².

3-2-2-4 - الموضع والعلامة العدميّة ومفهوم اللفظة:

الموضع هو المكان الذي يشغله العنصر اللّغوي في البنية المجرّدة لا موقعه الحقيقي في مدرج الكلام أثناء الممارسة الفعلية للكلام³. والموضع ليس خاصّاً بمثال الكلم المفردة؛ بل

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج2، ص220.

² الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1، ص221.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص50.

نجدّه في مستوى الجملة وهو (العامل والمعمول). فمن العمليات التحويلية (من الأصل إلى الفرع أو العكس) التي يجريها النحوي على الاسم المفرد ليحصل على اللفظة تتحدّد المواضع. ولما كان الموضع متعلّقاً بكيونة العنصر اللغوي في المثال لا موقعه في مدرج الكلام. فمعنى ذلك أنّه اعتباري يمكن أن يشغله العنصر اللغوي، ويمكن ألا يشغله، وفي هذه الحالة، فإنّ الموضع لا يتلاشى؛ بل يبقى فارغاً حتّى يعود العنصر اللغوي ليشغله. ومفهوم (الموضع) مهمّ لأنّه عبارة عن خانات تحدّد بالتحويلات التفرعية؛ أي بالانتقال من الأصل إلى الفروع بالزيادة. فالنّواة مع ما يُزاد إليها يمينا وشمالا كلّ في موضعه تكون مثال الوحدة اللغوية؛ أي أنّ مجموعة المواضع المرتبة ترتيباً أفقياً خاصّاً تكون ما يُعرف بالمثال¹.

عرفنا أنّ الموضع قد يكون مشغولاً من العنصر اللغوي، وقد يكون فارغاً. ويسمّي (سيبويه) خلوّ الموضع من العنصر اللغوي بـ(ترك العلامة Ø). يقول "واعلم أنّ النكرة أخفّ عليهم من المعرفة، وهي أشدّ تمكّناً؛ لأنّ النكرة أول، ثمّ يدخل عليها ما تُعرفُ به. فمن ثمّ أكثر الكلام ينصرف في النكرة (...). واعلم أنّ المذكر أخفّ عليهم من المؤنث؛ لأنّ المذكر أول، وهو أشدّ تمكّناً، وإنّما يخرج التأنيث من التذكير (...). فالتنوين علامة للأمكن عندهم والأخفّ عليهم، وتركه علامة لما يستقلون"². ف(سيبويه) يعبر عن وجود العلامة بقوله (علامة). ويعبر عن مفهوم العلامة العدميّة بقوله (وتركه علامة). وهذا المقصود من القول بأنّ الموضع اعتباري؛ أي أنّه عنصر تتكوّن منه البنية وذلك كموضع اللام في (قاص) على وزن (فاع) وهو موضع من البنية خالٍ (خلوّ موضع اللام من العنصر)، ولكّنه يعود إلى الوزن (فاعل) وهو الأصل الذي تفرّع عنه.

بقي أن نشير أنّ هذه العمليات التحويلية بالزيادات على يمين النّواة ويسارها مفهوم رياضيّ يسمّيّه الحاج صالح بالزّمرة ((Structure de groupe))³.

3-2-2-5- العامل:

العامل أحد أهمّ المفاهيم التي قامت عليها النظريّة الخليليّة الحديثة. وهذا ليس بدعا ابتدعه (الحاج صالح)؛ بل إنّ أساس وجوهر نظريّة النحو العربيّ الأصيلة. وإن كان هذا

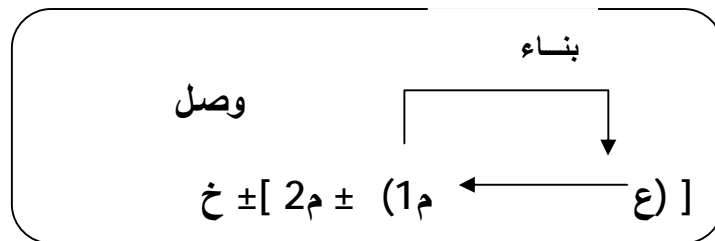
¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، البنى النحوية العربية، منشورات المجمع العلميّ للغة العربيّة، الجزائر، دط، 2016م، ص 86.

² سيبويه، الكتاب، ج1، ص 22.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، ج2، ص 86.

المفهوم قد لقي في العصر الحديث الكثير من الهجمات التي تقلل من شأنه، وتجعله عاملاً غير لغوي فرض عليها. وأنه نتيجة للعمليات العقلية التي قام بها النحاة؛ لأن كل من تصدى للحديث عنه - من النحاة المتأخرين أو من بعض الباحثين المحدثين - ربطه ربطاً مطلقاً بالإعراب. إلا أن نظرية العامل - وإن كانت شديدة الصلة بالإعراب - إلا أن دورها في التركيب أهم، ووظيفتها في التفسير أعمق. فبفضلها "انضبطت لغة العرب ولولاها عجز الخلق عن ضبطها ضبطاً محكماً لغزارة مفرداتها وكثرة تراكيبيها، وتتوَّع استعمالاتها (...) فهي التي ثبتت الأصول، ونظمت الفروع، وأمدت النحاة بقواعدها الكلية، فجعلتهم مالكين أصول هذه الصناعة، واقفين على أسرارها"¹. فالنحاة أدركوا بعد استقرارهم لكلام العرب أن هناك نظاماً لغوياً صارماً تخضع له جميع التراكيب منقادة شكلاً ومعنى وهو نظام العامل الذي يتحكم في التركيب ويؤثر فيه لفظاً ومعنى. فلا كلام مفيد بدون بنية يكون أساسها العامل وما يعمل فيه والإعراب أثر من آثاره. فبوجوده يوجد الكلام، وبدونه يتلاشى.

ومادام العامل هو العنصر المتحكم في التركيب، ويؤثر في عنصرين اثنين هما (1) و (2). فمعنى ذلك أنه في مستوى التركيب الأعلى من (اللفظة). إذ أنه توجد عناصر مترابطة فيما بينها لا تشكل اللفظة؛ بل تشكل الجملة. ويختلف هذا المستوى عن مستوى اللفظة في أنه لا يتكوّن من مجموع كلم تعود إلى نواة واحدة (الاسم المفرد)؛ بل إنّ (العامل) هو العمل الذي يكون على مستوى الجملة؛ لأن فكرة العامل موجودة في مستوى اللفظة الاسمية مثلاً. فحروف الجرّ عوامل أيضاً، ولكنها ليست عوامل تركيبية. لأن العامل التركيبي (العامل ومعمولات والمخصّصات) مجموعة من العناصر التجريدية المتلازمة التي تُبنى عليه أبنية الكلام (التركيب)². وعلى هذا، فإن نظرية العوامل تركيبية تفسّر نظام بناء التركيب اللغوي وتحدّده في عناصر تجريدية هي: العامل والمعمولات وفيما يلي الرسم التجريدي لمستوى العامل كما مثّله (الحاج صالح):



¹ الخوّام رياض بن حسن، نظرية العامل في النحو العربي تفهيم وتطبيق، ص 07.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص 89.

من الشكل أعلاه (النموذج التجريدي للكلام العربي)¹ نلاحظ أن:

- ع = العامل / م = المعمول الأول / م = المعمول الثاني.
- وجوب تقديم (ع) على (م) \pm وجود (م) من عدمه \pm خ = وجود المخصص من عدمه.
- [ع ← م] يكونان في الرياضيات الحديثة ما يعرف بالزوج المرتب.
- يرى (الحاج صالح) أن الخليل وتلميذه سيبويه قد أثبتا أن:
- [العامل والمعمول الأول]: هما أقل ما تكون عليه الجملة العربية غير المحذوف منها شيء (ف + فا)، أما المعمول الثاني فهو لازم في الجملة الاسمية².
- [ع ← م] لا يمكن [للعامل الأول] أن يتقدم على [العامل]، فهما يكونان زوجا مرتبًا.
- المخصص \pm خ: هو زيادة على المجموعة النويّة: (ع، م، م). وهو عنصر خارج عن النواة زائد عليها إذ يمكن أن يحذف دون أن يلحق أي ضرر بها، ويشمل جميع الفضلات المنصوبة كالحال والتمييز والمفاعيل. وهو معمول ثالث (م3) للعامل، إلا أن الفرق بينه وبين العناصر الأساسية هو أنه موصول بها غير مبني³ على الزوج المرتب.
- أن موضع (المعمول) هو للفظ الاسمية (الاسم مع الزوائد). ومجموع (العامل والمعمولات) يكون النواة الأساسية لكل جملة من حيث البناء النحوي. والعامل مفهوم اعتباري يمكن أن يتحقق فعليًا في مدرج الكلام، ويمكن أن لا يتحقق فيبقى موضعه خاليا (عامل الابتداء)⁴.
- وللكشف عن هذا المستوى، ينطلق النّاح من المبدأ الإجرائي الذي اعتمده في ضبط مثال اللفظة وهو: مبدأ الانفصال والابتداء؛ أي أقل ما يُنطق به من الكلام المفيد ممّا هو أكثر من لفظة⁵ وهي الجملة المفيدة في أقل ما يمكن أن تظهر عليه. فهو - إذن - كلام مفيد يتألف من لفظتين. ثم يختبرون هذا التركيب بزيادة ما يمكن مع بقاء النواة؛ أي بحمل هذه

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص51.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص74.

³ ينظر: سيبويه، الكتاب، ج1، ص88. يقول سيبويه في باب ((هذا باب ما يختار فيه إعمال الفعل ممّا يكون في المبتدأ مبنيًا عليه الفعل))، وذلك قولك (رأيت زيدا وعمرا كلمته)... وإنما اختير النصب ههنا لأن الاسم مبني على الفعل وليس قبله اسم مبني على الفعل". وينظر: الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص89.

⁴ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص127. يقول سيبويه: "هذا باب من الاستفهام يكون فيه الاسم رفعًا لأنك تبدئه لتنبّه المخاطب، ثم تستفهم بعد ذلك: وذلك قولك: زيد كم مرة لقيته (...). فالعامل فيه الابتداء. كما أنك لو قلت: رأيت زيدا هل لقيته، كان رأيت هو العامل".

⁵ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص253.

القطعة على قطعة أخرى لها منزلتها، فكلّ هذه التراكيب متكافئة من حيث إنّها تتضمن (نواة واحدة) وهي الأصل، وتُفرّع عليها الفروع بعمليات تحويلية هي زيادة الزوائد. وعندها يتّضح أنّ هذه العمليات قياس وحدّ ومثال¹. وبهذا الحمل الإجرائي يتبيّن أنّ الزوائد على الوحدة التركيبية على اليمين تؤثر على ما تدخل عليه كالتأثير في أواخر الكلم (الإعراب)، وتسمّى هذه الزيادة المؤثرة عاملاً وما تؤثر فيه معمولاً. والرسم الموالي يوضّح ذلك:

قائم	زيد	Ø
قائم	زيـدا	إنّ
قائماً	زيـداً	حسبـتُ
قائماً	زيـداً	أعلـمتُ عمـراً
3	2	1

من الجدول أعلاه نلاحظ: في (العمود 01) تدخل كلمة (إنّ...)، أولفظة (حسبتُ) أوتركيباً (أعلمتُ عمراً) وله تأثير على التركيب ولذلك سُمّي (عاملاً/ع)، وقد يكون خالياً من العامل الملفوظ (Ø) وهو الابتداء. أمّا العنصر في (العمود 02) فلا يمكن أن يتقدّم على عامله. أمّا العنصر في (العمود 03) فيمكن أن يتقدّم على كلّ العناصر السابقة وسمّوه بـ(م2).

3-2-2-1-5-1 - ظاهرة الإطالة:

هي ظاهرة مرتبطة بالمواضع البنوية للكلام (ع/ م1/ م2/ خ). وهي عند (الحاج صالح) قدرة العنصر اللّغوي على التكرار². فالإطالة: قيام تركيب مقام (لفظة)، أو قيام لفظة مقام لفظة أخرى. وتنطبق على: الجمل التي لها محلّ من الإعراب والجمل التي لا محلّ لها من الإعراب لأنّها تقوم مقام اللفظة الاسميّة من جهة، وعلى تنثية ما يوجد في الموضع الواحد بالتّوابع (البدل/ التوكيد/ العطف)

والإطالة عند (الحاج صالح) نوعان: إطالة غير اندراجيّة، وإطالة بالاندراج³:

1- إطالة غير اندراجيّة (بالتكرير أوالتثنية): بتكرار ما يحتوي عليه الموضع من عنصر (أمّا بتكرار العنصر نفسه "التوكيد"، أوبتكراره بما يقوم مقامه "البدل، العطف") وهي نوعان:

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1، ص 223.

² المرجع نفسه، ص329.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص329 وما بعدها.

أ- تكرير مؤكّد لمحتوى الموضع¹ (التوكيد/البدل/عطف البيان): ففي الموضع نفسه نجد أكثر من عنصرين بلا واسطة بينهما:

موضع العامل	موضع م1	موضع م2	المخصّص خ
جاء	الرّجل	//	//
قرأ	الرّجل	كتابا	//
قرأ	الرّجل الرّجل (نفسه)	كتابا	//
قرأ	الرّجل محمّد	كتابا	//

نلاحظ أنّ موضع (م1) قد شغله في المثالين الأوّل والثّاني لفظة واحدة (أل+ رجل). أمّا في باقي الأمثلة، فإنّ موضع (م1) قد تكرر بتكرار العنصر الذي يشغله (الرّجل) إمّا كما هو (الرّجل الرّجل/الرّجل نفسه)، أو بما يوضّحه (البدل)؛ أي بصورة أخرى.

ب- إطالة غير اندراجيّة بتكرير الموضع دون محتواه (بالعطف)؛ أي بتكرير الموضع وحكمه، وذلك بإضافة عنصر آخر في نفس الموضع. وتسمّى تعدّدا إذا كانت بدون رابط، وعطفا² أو اشتراكا³ (بوجود الرّابط) عند سيبويه، وعند غيره عطف النّسق.

موضع العامل	موضع م1	موضع م2	المخصّص خ
قرأ	محمّد	كتابا	//
قرأ	محمّد أحمد	كتابا	//
قرأ	محمّد وأحمد	كتابا	//

نلاحظ أنّ موضع (م1) قد شغله عنصر واحد (محمّد). ثمّ شغله عنصران بتكرير محتواه دون رابط (عطف). ثمّ شغله عنصران اثنان بتكرير محتواه بحرف العطف (محمّد وأحمد).

2- إطالة اندراجيّة: وهي اندراج الأعلى في الأسفل؛ أي أن يشغل تركيب (ع، م1، م2) موضع مستوى أقلّ منه (موضع لفظة أو كلمة). أو أن تشغل لفظة موضع كلمة. وهي نوعان إيقاع التّركيب في موضع الاسم بدون واسطة، وإيقاع التّركيب في موضع الاسم بواسطة⁴.

¹ ينظر: سيبويه، الكتاب، ج1، ص150. (باب من الفعل يُستعمل في الاسم ثمّ يُبدل مكان ذلك الاسم اسم آخر فيعمل فيه كما عمل في الأوّل) يقول: "وذلك قولك: رأيتُ قومك أكثرهم، ورأيتُ بني زيد ثلثيهم، (...) على أنّه أراد رأيتُ أكثر قومك، ورأيتُ ثلثي قومك ولكنّه نثى الاسم "توكيدا".

² ينظر: المصدر نفسه، ص299.

³ ينظر: المصدر نفسه، ج1، ص437. وينظر: المصدر نفسه، ج2، ص377.

⁴ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، البنى النّحويّة العربيّة، ص189.

أ - إطالة اندراجية بدون رابط (إيقاع التركيب في موضع الاسم بدون واسطة): بإقامة تركيب أولفظة مقام اسم. فيأخذ التركيب موضع الاسم وحكمه الإعرابي، ولها ستة مواضع:

- ما كان في موضع المبتدأ (اسم فاعل في موضع المبتدأ): أقائم الرجل؟
- أوفي موضع بُني على المبتدأ [فعل + فا + مفعول في موضع الخبر (م2)] / زيدٌ يقول ذلك.
- (فعل + فاعل) في موضع المخصّص / رأيت زيدا ينطلق.
- (فعل + فاعل) في موضع المضاف / يوم يأتي زيدٌ.
- (فعل + فا + مفعول) في موضع الصّفة / رجلٌ يقول ذلك¹.

إنّ الأمر لا يتعلّق بإيقاع تركيب فعلي (جملة فعلية) موضع الاسم، بل الأمر ينطبق أيضا على الجملة الاسمية، إذ يمكن أن يقع في موضع الاسم المفرد ما يلي:

- (1) زيدٌ يقول ذاك — //
- (2) زيدٌ (هو يقول ذاك) — جملة اسمية في موضع الخبر.
- (3) كان زيدٌ (هو يقول ذاك) — جملة اسمية في موضع خبر (كان).

ب - إطالة اندراجية برابط (إيقاع التركيب في موضع الاسم بواسطة)²: والروابط هنا الحروف المصدرية مع صلتها (أن وما الخاصة بالفعل، وأن بالاسم)، والأسماء الموصولة مع صلتها، لأنّها مهما كانت إطاتها فهي بمثابة اسم واحد. وأمثلةها:

- (أن + الفعل) هي الواسطة: أريد (أن أخرج) - أريد الخروج.
 - (من أن + الفعل) الواسطة: أخاف من أن يخرج - أخاف الخروج.
 - (الاسم الموصول وصلته) الواسطة: أفعّل كما تفعل - أفعّل كفعلك
 - (أن المضمر + الفعل) واسطة: فعلت هذا لـ (أن يخرجوا) فعلتُ هذا ليخرجوا.
 - (أن النّاسخة) الواسطة: علمت أن زيدا منطلق - علمت انطلاق زيدٍ.
 - (أن + الفعل) الواسطة: أن تصوموا خير لكم - صيامكم خير لكم.
- 3-2-2-2-2- مستوى الصّدارة (هو مستوى ما فوق العامل):

(التّصدير) مستوى تركيبى أعلى من العامل. إذ توجد أدوات تدخل على (ع، م1، م2) ولها الصّدارة. فتتحكّم في كلّ ما يوجد تحتها، وليس لها بالضرّورة عمل على ما تدخل عليه

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1، ص331. وينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، البنى النّحويّة العربيّة، ص191.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، البنى النّحويّة العربيّة، ص194 وما بعدها.

منها: (الاستفهام، أدوات الشرط، إن وأخواتها) فهي ليست ممّا يكون معه -الفعل أو الاسم- وحدة على حدة. أو بعبارة أخرى لا تدخل في المثال أو الحدّ الذي يولّدها (= تصاغ عليه) فلا يتقدّم المفعول أو أيّ معمول قابل للتقديم على هذه الحروف الخارجة عن اللفظة الفعلية أبداً فلا يقال: (زيداً ما ضربته، أزيداً هل رأيتَه)¹. فموضعها خارج عن اللفظة (الفعلية أو الاسمية) وهو موضع (صدر الكلام) قبل العامل التركيبي (ع). وهذا يترتب عليه ما يلي²:

- ألا يتقدّم ما بعدها عليها وألا يعمل ما قبلها فيما بعدها.
- لا تدخل في المثال أو الحدّ الذي يولّدها (تصاغ عليه).
- أنّ الصّدارة ليس معناها أن يكون الكلام الذي تتصدّره أدوات الصّدارة دائماً مستأنفاً؛ أي منقطعاً عمّا قبله تماماً في العمل؛ بل الانقطاع هنا يعني أنّ ما بعد الصّدارة لا يؤثر فيها أبداً، كما لا يؤثر ما قبلها فيما بعدها.

أمّا باعتبار أدوات الصّدارة مع ما دخلت عليه فيمكن أن تقع كوحدة كاملة معمولاً لعامل سبقها (تقع في موضع اسم مفرد خاصّة المفعول به والخبر). مثل: عبدُ الله (أ أبوك أم أبو غيرك؟)³ - فهي خبر للمبتدأ (عبد الله). وهذا هو "سرّ تسمية سيبويه للاسم العامل عمل الفعل بـ (الاسم المبتدأ) وليس هو المبتدأ الذي له خبر بل الاسم الذي يأتي في موضع العامل (ع) (...). فهناك مواضع سابقة على (ع) وهما موضعان: موضع الاستفهام وموضع الشرط"⁴. ويرمز لهما (الحاج صالح) بـ (I/ استفهام) و (ب/ شرط). ويكوّنان موضعاً واحداً تجريداً يسمّيه العامل المطلق (ع).

وبالتّالي فموضعه (ع) يكون في أوّل الكلام يتجاوز يمينا موضع (ع)، ويتحكّم في كلّ ما يأتي بعده بما في ذلك (ع) العامل التركيبي الذي يليه. ولا يكون لهذه الحروف عمل باستثناء (إنّ وأخواتها وحروف الشرط وأسمائه) التي تعمل وتحلّل أكثر من موضع (موضع الصّدارة + موضع ع). وفيما يلي:

رسمان تجريديان لموضع عوامل الصّدارة عند (عبد الرّحمان الحاج صالح)⁵:

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، البنى النّحويّة العربيّة، ص 213.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 231.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 231.

⁴ الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج 1، ص 232.

⁵ ينظر: المرجع نفسه، ص 333.

ع(ف) (ب) + [ع ← م1 ± م2 ± خ بحيث (ع) هو الموضع الشامل لكل ما هو صدر الكلام / أما (ل) فهو موضع الاستفهام / أما (ب) فهو موضع أدوات الشرط

ويوضح ذلك بالرسم الآتي:

العامل المطلق(ع)			م1			م2		
أ(استفهام			ب(شرط)					

- عدم فهمهم لما يعنيه (العامل) عند سيبويه، فتشوّه وارتبط ارتباطاً شديداً بالإعراب.
- اطلاعهم على ثورة (ابن مضاء) على هذه النظرية.
- تأثر العرب المحدثين بأفكار اللسانيين الوصفيين في زماننا.
- ونجم عن تأثر المحدثين بأفكار (ابن مضاء) خلطهم بين العلة والعامل؛ مع أنّهما ينتميان إلى مجالين مفهومين مختلفين. أمّا عن تأثرهم بأفكار اللسانيين الوصفيين فإنّهم اعتبروا (العامل) تبعاً لذلك مفهوماً ميتافيزيقياً. وفي الحقيقة أنّ ما دعا إليه (ابن مضاء) هو نتيجة إسراف النّحاة في الاعتلال والتفسير. وردّه هو ردّ على الجانب الفلسفي الذي طغى بعد (سيبويه). وقد ردّ عليهم (ابن جني) في (الخصائص) في تسلسل العلل. فقال في تعليقه على ما أورده (ابن السّراج) "ذكر أبو بكر في أوّل أصوله ومثّل منه برفع الفاعل؛ قال فإذا سألنا عن علة رفعه، قلنا ارتفع بفعله. وإذا قيل ولم صار الفاعل مرفوعاً، فهذا سؤال عن علة العلة، وهذا موضع ينبغي أن تعلم منه أنّ هذا الذي سمّاه علة العلة إنّما هو تجوّر في اللفظ، فأما في الحقيقة فإنّه شرح وتفسير وتنميط للحقيقة. ألا ترى أنّه إذا قيل له: فلم ارتفع الفاعل قال لإسناد الفعل إليه، ولو شاء لابتدأ هذا فقال في جواب رفع زيد من قولنا قام زيد إنّما ارتفع لإسناد الفعل إليه فكان مغنياً عن قوله إنّما ارتفع بفعله حتى تسأله فيما بعد عن العلة التي ارتفع لها الفاعل"¹. ف(ابن جني) يرفض (علة العلة) لأنّها تنمّة للعلة الأولى داخلة فيها.
- أمّا عن تأثر المحدثين بما راج من أفكار دونيّة حول العامل، فقد كان سببُه عدم تنبّه اللسانيين الغربيين لهذا المفهوم وأهميّته في بناء النظام اللّغوي، وكذا قدرته على تفسير الكثير من الظواهر اللّغويّة التي استغلقت عليهم. وبناء على ذلك تهجّم بعضهم بعنف عليه. فلمّا لم يعثر المحدثون على هذا المفهوم في اللّسانيات الغربيّة استبعدوه من الدّراسة وجعلوه مفهوماً ميتافيزيقياً. وقد أغفل المنكرون للعامل حقيقة مهمّة وهي ولع الغرب به. فقد عاد هذا المفهوم للظهور بعد أن اهتم به (تشومسكي) وله تقريبا نفس المعنى. إذ العامل عنده يربط بين البنية العميقة، والبنية السّطحيّة؛ فالبنية العميقة هي العمليات العقلية في اللّغة، ودراستها تقتضي فهم علاقات التأثير والتأثر في التّصورات العميقة² والتي تظهر على السّطح.

بنى هؤلاء تصوراتهم في تيسير النّحو على هدم هذه النظرية لأنّها عقّدت النّحو. للمزيد: ينظر: الباب الأوّل، الفصل الأوّل، المبحث الثّاني، ص 44 وما بعدها.

¹ ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 178.

² ينظر: الرّاجحي عبده، النّحو العربي والدّرس الحديث بحث في المنهج، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، دط، 1979م، ص (147-148).

ثمّ ظهر بعد ذلك مفهوم آخر قريب من مفهوم العامل عند (فيلمور) تلميذ (تشومسكي) وهو مصطلح (governs) وترجمته (خليل حلمي) بـ (يعمل) يقول جون ليونز: "تجد أنّ كلّ فعل يعمل (governs) في مجموعة من الحالات النحويّة داخل التّركيب العميق (...). حيث يظهر أثر هذا العمل في التّركيب السّطحي في شكل كلمات أو عبارات تعمل عمل الفاعل أو المفعول أو غيرها من الوظائف"¹. ففكرة العمل تتّمسّ في البنية العميقة ليظهر أثرها في البنية السّطحية. ويقتضي الإنصاف أن نذكر موقف المنصفين الذين دافعوا عن نظريّة العامل وأدركوا الأساس الذي بُنيت عليه. يقول (رياض الخوام) "فلا تزال نظريّة العامل في النّحو العربيّ، هي النظريّة التي تعدّ المفتاح لفقه النّحو العربيّ، إذ بدونها لا يمكن الوقوف على أسرار هذا العلم أبداً، ولعلّي أصيب إن قلت: إنّ ضعف طلابنا في النّحو يرجع إلى أسباب كثيرة أهمّها، أنّنا نحينا هذه النظريّة عن ميادين الدّراسة، مع أنّها الأساس الذي أقيم عليه هذا العلم"². فأهميّة العامل تتجاوز النّحو العلميّ إلى النّحو التّعليميّ. فنفور الطّلاب من النّحو مردّه إلى تغييب هذه النظريّة من المناهج التّعليميّة لا اعتقادهم أنّ النّحو تتبّع للحركات العربيّة ولا غاية منه إلّا هذه. في حين أنّه الأساس في ربط الكلام بعزى منطقيّة. أمّا (عبد العزيز عبده) فيرى أنّه وُجّهت لنظريّة العامل اتّهامات لا أساس لها من الصّحة. لعلّ أخطرها: أن جعلها النّحاة هي التي تعمل نصبا ورفعا وجرّا متناسين أوجهلين بأنّها بُنيت على أحسن أسس التّربيّة الحديثة لضبط اللّغة وتنظيم أجزائها وتيسير استعمالها³. ويضيف صاحب كتاب (المنوال النّحوي) الباحث (عزّ الدين مجدوب) بعض حجج الرّافضين لنظام العوامل منها:

أولاً- نظام العوامل أخرج النّحاة عن مقتضيات الوصف اللّغوي: وهذا بسبب رفض النّحاة لبعض الأقوال المرويّة عن العرب⁴. وهذه الحجّة نردّها بأمرين هما: أمّا عن رفض النّحاة لبعض الأقوال المرويّة عن عرب ثقات فإنّ سببه هو عدم إجماع هؤلاء الثّقاة عليها؛ فهي نادرة. أمّا عن تخطئة النّحاة لبعض فحول الشّعراء، فالسّبب في ذلك أنّ ليس كلّ شاعر فحلّ حجّة عندهم. ومعارهم في ذلك هو الفصاحة السّليقيّة، فقد يكون فصيحاً بلاغيّاً ولكنّ

¹ ليونز جون، نظريّة تشومسكي اللّغويّة، ترجمة: حلمي خليل، ترجمة: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، ط1، 1985م، ص173.

² الخوام رياض بن حسن، نظريّة العامل في النّحو العربيّ تقعيد وتطبيق، منشورات مجمع اللّغة العربيّ على الشّبكة العالميّة، أم القرى، السّعوديّة، 2014م، ص07.

³ ينظر: أبو عبد الله عبد العزيز عبده، المعنى والإعراب عند النّحويين ونظريّة العامل، ص31.

⁴ ينظر: مجدوب عزّ الدين، المنوال النّحوي (قراءة لسانيّة جديدة)، ص295.

فصاحته ليست سليقة عن تنشئة. كما أنّ هذه الحجة مرجعها إلى تأثر هؤلاء الباحثين بأقوال البنيوية التي ترى أن الدراسة العلمية الموضوعية لابد أن تكون قائمة على الوصف فقط، مهمة بذلك كلّ تفسير أوصياغة عقلية يقدمها الباحث لأنها خارجة عن اللغة.

ثانياً - تشريع أساليب رديئة نتيجة لنظام العوامل¹. والرد على هذا نجده في مفهوم (المثال والتّمثيل) الذي يفسّر هذه الأساليب التي لا أثر لها في الواقع اللّغوي؛ وإنّما هي أمثلة صناعية يبتكرها النّحاة ليمثّلوا بها ويشرحوا أغراضهم مع تنبيههم إلى أنّه لا يُنكَلَم بها.

ثالثاً - العامل أدّى بهم إلى افتراض عناصر لغوية غير موجودة: إن كانت الحجة السابقة مرتبطة بالتراكيب، فإنّ هذه الحجة مرتبطة بالمفردات. فيرى هؤلاء القادحون في نظرية العوامل أنّ النّحاة قد تقوّلوا مفردات لا وجود لها في كلام العرب². والردّ نجده دائماً في مفهوم (المثال) الذي حاول من خلاله النّحاة تفسير بعض الظواهر اللّغوية. ومن ذلك مثلاً ما ذكره (ابن جني): "واعلم أنّ من قوة القياس عندهم اعتقاد النّحويين أنّ ما قيس على كلام العرب فهو عندهم من كلام العرب، نحو قولك في قوله كيف تبني من ضرب مثل: جعفر، ضربت، هذا من كلام العرب، ولو بنيت مثله ضيرب، أو ضورب، أو نحو ذلك. لم يُعتَقَد من كلام العرب لأّنه قياس على الأقلّ استعمالاً والأضعف قياساً"³. فإنّما جاء (ابن جني) بهذه الكلمات للتّمثيل فقط، ولم يقصد أنّها مستعملة في كلام العرب.

وعليه، فنظرية العامل قد ضبطت النظام اللّغوي، ونظّمت أركانه فغدا بناء محكماً لا يلجّهُ إلّا من أحسن فهم هذا النظام. ولعلّ هذا ما يفسّر عجز ناقد النّحو استبدال هذا النظام بنظام تفسيري آخر رغم ثورتهم عليه. ف(العامل) سبب نشوء بنية الكلام بتخصيصه لكلّ عنصر من عناصره موضعاً معيّناً. ومجموع هذه المواضع مرتّبة ترتيباً دقيقاً تشكّل مفهوماً أكثر تجريداً هو المثال المولّد للتراكيب⁴.

ويمكن أن نلخّص فوائد نظرية العامل في شكل نقاط أهمّها:

أولاً - العامل أساس بنية الكلام: العامل التّركيبيّ أساس الكلام العربيّ المفيد، وأبسط أشكاله (فعل وفاعل/مبتدأ وخبر)، وتمثيله المجرد ([ع ← م1 ± م2 ± خ])، ولا يمكن أن نتحدّث

¹ ينظر: مجدوب عزّ الدين، المنوال النّحوي (قراءة لسانية جديدة)، ص 298.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 300.

³ ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 120.

⁴ الحاج صالح عبد الرّحمان، البنى النّحوية العربية، ص 127.

عن وجود كلام عربيّ دون هذه العناصر خاصّة الزّوج المرتّب (ع ← م1)، فإذا تلاشى هذا الزّوج تلاشى الكلام. أمّا (م2) و(خ) فيدخلان ويخرجان من البنية (±).

ثانيًا - تنظيم عناصر الكلام (أو التّركيب): العامل هو المتحكّم في كلّ ما يدخل في بنية الكلام. فإذا اتّضح موضع العامل جاءت المعمولات تباعا كلّ في موضعه بترتيب دقيق. ف(م1) لا يتقدّم على (ع) أبداً. بينما يمكن لـ (م2) أن يتقدّم عليه. كما أنّ هذا التّرتيب الدّقيق أثبت أنّ كلّ ما يحمل على العامل ويقوم بعمله بمنزلته سواء أكان كلمة واحدة أو مجموعة كلم أوتركيبا. كما أنّ هذا الحمل الإجماليّ كشف أنّ الفعل يساوي إجرائيّاً (الابتداء وما يقوم مقامه) من النّاحية الصّوريّة التّجريدية.

أمّا من النّاحية الخطابيّة التّبليغيّة فكلّ واحد منهما وظيفة وفائدة¹. وهذا ما يفهم من قول سيّويه في باب (المسند والمسند إليه) "وهما ما لا يغنى واحد منهما عن الآخر. ولا يجد المتكلّم منه بدا. فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه. وهو قولك عبد الله أخوك: وهذا أخوك. ومثل ذلك: يذهب عبد الله، فلا بدّ للفعل من الاسم كما لم يكن للاسم الأوّل بدّ من الآخر في الابتداء. ومما يكون في منزلة الابتداء قولك: كان عبد الله منطلقاً، وليت زيدا منطلقاً"². ف(سيّويه) يحمل الجمل الاسميّة على الجملة الفعلية ليؤكد أنّ الابتداء نظير للفعل إجرائيّاً. فهما يقعان في نفس الموضع من المثال التّجريديّ (وهو موضع العامل).

ثالثاً - بفضل دوره التّنظيمي للعناصر اللّغوية يتحدّد نوع البنية: بفضل العامل وما يعمل فيه يهتدي السّامع إلى نوع البنية المشكّلة للكلام، كما يهتدي إلى الكشف عن حصول اتّساع فيها من عدمه³. إذ عدد العناصر اللّغوية التي تكوّن (عاملاً) محصور جدّاً يمكن ضبطه. وإذا ما كشف السّامع عن طبيعة العامل (الابتداء، والفعل،...) اهتدى إلى تحديد نوع البنية، وإذا ما كان قد حدث فيها تغييرات.

رابعاً - العامل محدّد للإعراب: الإعراب آخر ما يظهر في البنية بعد أن تنتظم عناصرها كلّ في موضعه يأتي الإعراب ليزيد البنية جلاءً، فيخصّص لكلّ عنصر من عناصر هذه البنية حركة توضّحه تبعا لطبيعة العامل الذي يشرف على تشكيلها وتنظيم عناصرها.

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، البنى النّحويّة العربيّة، ص 128.

² سيّويه، الكتاب، ج 1، ص 23.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، البنى النّحويّة العربيّة، ص 137.

خامسا - العامل أكثر النظريات القابلة للصياغة الرياضية: لما كان أساسها المنطق الرياضي كانت أطوع النظريات للصياغة الرياضية. وهذا ما يجعلها قابلة للمعالجة الآلية على الحاسبات الالكترونية¹. فمزية أخرى للعامل وهي استثماره في مجالات تطبيقية. وبهذا الذي ذكر (الحاج صالح) تتضح أهمية نظرية العامل، بعدما ظلت قرونا من الزمن مغمورة في ثنايا مؤلفات النحاة المتأخرين بعيدة عما قصده بها أصحابها الأولون. ليزيدها تشويها كل من تلقاها من الباحثين المحدثين من هذه المؤلفات.

3-2-2-6 - الأصل والفرع:

الأصل ما يوجد ويستمر في جميع فروعه، وهو ما لا يحتاج إلى علامة، وهو بذلك يستغني عن فروعه. أما الفرع فهو الأصل مع زيادة إيجابية أو سلبية². فالوحدات اللغوية إما أصول، وإما فروع. ويؤكد ذلك ما ذكره (سيبويه) في تحديد مراتب الوحدات يقول: "واعلم أن النكرة أخفّ عليهم من المعرفة، وهي أشدّ تمكّنا؛ لأنّ النكرة أول ثم يدخل عليها ما تُعرّف به، فمن ثمّ أكثر الكلام ينصرف في النكرة. واعلم أن الواحد أشدّ تمكّنا من الجميع؛ لأنّ الواحد الأول، ومن ثمّ لم يصرفوا ما جاء من الجميع على مثال ليس يكون للواحد (...). واعلم أن المذكر أخفّ عليهم من المؤنث؛ لأنّ المذكر أول، وهو أشدّ تمكّنا، وإنّما يخرج التأنيث من التذكير"³. إنّ (سيبويه) يعتبر النكرة أصلا للمعرفة، والمعرفة فرع عليها، كما يعتبر المفرد أصلا للجمع والمثنى، وهما فرعان عنه، والسبب في ذلك أن النكرة والمفرد أشدّ تمكّنا من المعرفة والجمع، وأنّ ما يعدّه سيبويه بأنّه (الأول) أو بأنّه (الأصل) هو العنصر الذي يمكن أن يؤخذ منه غيره بزيادة زوائد تحوّل من وحدة بسيطة إلى وحدة أخرى بها زيادة، وتكون بذلك (فرعا عليها). فالأصول تتميز عن فروعها بخصائص وهي:

- **الأسبقية في الوجود:** وليس المقصود بالأسبقية في الوجود هنا الوجود الزماني؛ بل إنّ الأصل أسبق في الوجود من فروعه، كوحدة أوصيغة أو حدث⁴. فالمعرفة تخرج من النكرة، والمثنى والجمع يخرجان من المفرد... إلخ. فلما كانت بعض الوحدات تخرج من البعض الآخر بشيء من الزيادة، كانت الأولى أصولا، والثانية فروعاً عليها.

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص288.

² ينظر: المرجع نفسه، ص287. وينظر: الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص64.

³ سيبويه، الكتاب، ج1، ص22.

⁴ الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، ص140.

- الأصل ثابت ومستمر: بمعنى أنه يوجد بالضرورة في كل فروع بأي شكل من الأشكال: لفظا ومعنى، أو معنى فقط، أو لفظا فقط، في صلب فروعه أوفي حدوثه أو مجراه.
- استقلاله عن فروع: ومعنى ذلك أنه بإمكان (الأصل) أن يظهر وحده دون فروع.
- التمكن: فهو أبسط وأقل حروفا من فروع ومن ثم تصرفه التام وقدرته على تحمّل الزوائد.
- خلوه من العلامة: فالنكرة تخلو من العلامة وعلامتها (Ø)، وتقابلها في المعرف (ال التعريف)، والمفرد خال من العلامة (Ø) ويقابله في المثنى (الألف والنون/الياء والنون) وهكذا.
- في بعض الحالات عدم وجوده بسبب معيّن: فهو غير مسبّب بعلّة في أحوال حدوثه. ومن ذلك: أنّ الأجوف (قام /باع..) أصلها (قَوَمَ/ بَيَعَ) وهي فروع عنه.
- الأصل هو المنطلق لكل عملية توليدية (أو تحويلية): تُرتّب هذه التحويلات ترتيبا خاصا، ونوصلنا إلى الفروع بالزيادة غالبا. وما يزيد من أهمية هذه العمليات التحويلية القدرة على التحويل العكسي (ردّ الفرع إلى أصله ولو اعتباريا)¹ فلكل فرع أصل يُردُّ إليه في الاتجاه المعاكس. والمقصود بأنّ الفرع يردّ إلى (أصل) ولو اعتباريا، أنه إن لم يكن موجودا في الاستعمال اقتضاه القياس. ومن ذلك ردّ الفعل الأجوف إلى أصل يقتضيه القياس (قال/ قول).

3-2-2-7- المثال:

الأساس في تحليل النّحاة هو الوحدات اللّغوية المفيدة القابلة للانفراد (المجرّدة من الزوائد)، ولها القدرة على أن تظهر وحدها (الأصول). وينوع من التّحويل -زيادة الزوائد- تتولّد فروع عنها. وهذه الزّیادات تنتظم - قبل الأصل وبعده - انتظاما دقيقا بحيث يكون لكلّ زيادة موضع اعتباري خاصّ تشغله، وإن اختفت الزّیادة يبقى موضعها حتى ترجع لتشغله. ولما كان الأصل مع الزوائد قد يتحقّق في الكلام الفعلي، وقد لا يتحقّق، فإنّ النّحاة صاغوا ما يُعرفُ بـ(المثال). وهو "البنية المجرّدة التي تمتاز بها فئة عن غيرها"². فالمثال آخر مرحلة من العمل الإجرائي قائم على المفاهيم السابقة (الأصل والفرع واللفظة وغيرها). بعد أن يحدّد النّحوي وحداته اللّغوية (الكلم المفردة، أو اللفظة، أو الجملة) يقوم بصياغة مُثلها. فيكون المثال كالرّسم التّوضيحيّ لها. والدليل أنّه ليس تركيبا حقيقيا للكلام هو مفهوم الموضع الاعتباري. فالوحدات اللّغوية في أيّ مستوى يُحدّد موضعها في المثال لا في موقعها الحقيقي في مدرج الكلام. فالموضع قد يكون مشغولا من العنصر اللّغوي، وقد يكون

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللّسان، ص155.

² الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج2، ص49.

فارغا. ففي المثال تُردُّ كل الوحدات المكوّنة للمستوى اللّغوي. أمّا في الكلام الحقيقي فقد لا تظهر بعض الوحدات ولكنّ موضعها يبقى في المثال وتدلّ عليه العلامة العدميّة.

فكلّ ما ينطق به المتكلّم له مثال يضبطه ويفسّره؛ وتُدرج فيه العبارات والمفردات التي تشاركه في البنية؛ أي أنّ المثال هو رسم لكلّ النظائر التي تعود لنفس البنية.

ولمّا كانت النظائر تعود إلى مثال واحد، فمعنى ذلك أنّها متكافئة. ويتمّ الكشف عن التّكافؤ بحملها على بعضها لتُشكّل ما يُعرف بـ(الباب). فالتمثيل -إن- مترتب عن القياس. فلا يمكن للنّحوي أن يعمّم(المثال) على النظائر ما لم يقسها على بعض ويكشف عن تكافؤها¹. واستنباط المثال عمليّة مجردة ومركّبة في آن واحد تتمّ على مرحلتين: استخلاص التّكافؤ بين النظائر، ثمّ استنباط المثال وصياغته. فمثال الكلمة وزنها الذي يوضّح بنيتها مجردة من محتواها: فاسم الفاعل(فاعل) هو تمثيل للبنية المجردة لهذه الفئة من الكلم(طالب /عالم...) خالية من محتواها، كما له القدرة على تفسير ما يطراً على بنيتها من تغيير. ف(قاضي)مثالها(فاعل)، أمّا تحقّقها في الكلام فهو(فاع). وبهذا فمميّزات المثال أنّه:

- التّمثيل يعمّ كل المستويات: فكلّ مستوى لغويّ مثال يضبطه. فمثال الكلمة وزنها، وللفظة مثالها(الاسم المفرد أو الفعل مع الزوائد)، وللجمل مثالها(العامل والمعمولات).
- تحقيق التّعميم وإزالة الاختلافات: لا يصيغ النّحاة المثال إلّا على عدد من النظائر التي تشترك في البنية. فهذا المثال الجامع للنظائر نتيجة لمنهج النّحاة في الكشف عن الوحدات اللّغويّة(الانفصال والابتداء+ الحدّ النّحوي+ القياس النّحوي التّناظري).
- المثال وسيلة مهمّة للكشف عن غموض بعض العبارات والتباسها: لمّا كان المثال وسيلة لتوضيح البنى بتصويرها مجردة، فإنّه بالإمكان توضيح البنى الغامضة التي خرجت عن المثال المألوف، وذلك بحمل الغامض على الواضح من نظائره².
- التّمثيل يعمّ كلّ البنى(الواضحة وغير الواضحة): وهذا ردّ لكلّ اعتقاد بأنّ(المثال)للغامض من الكلم أو التراكيب؛ بل إنّّه للواضح وغير الواضح، فكلّ البنى اللّغويّة لها مثال يرسمها.

3-2-3- أهميّة النظريّة الخليليّة الحديثة: تتجلّى أهميّة النظريّة الخليليّة من خلال:

- تنبيه الباحثين المعاصرين إلى وجود شخصيّات علميّة فذة في تاريخ الفكر اللّغوي العربي كالخليل الفراهيدي وسيبويه، وابن جني والرّضيّ الأسترابادي وغيرهم كثير.

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللّسان، ص282.

² ينظر: المرجع نفسه، ص280.

- اقتراحها لمصطلحات جديدة، وإحيائها لمصطلحات أصيلة.
- المساهمة في التعريف بالتراث اللغوي الأصيل وإحيائه، والتنبية إلى ما شابه من شوائب.
- تنبيه الباحثين الذين اشتغلوا بموضوع تيسير القواعد النحوية إلى ضرورة التمييز الحاسم بين النظرية النحوية العربية القديمة وتطبيقاتها التربوية¹.
- فالنظرية الخليلية نظرية دينامية أصيلة جمعت بين الكفاية العلمية، والكفاية التطبيقية بمحاولة توظيف مبادئها في مجالات حيوية، كالترجمة ومعالجة النصوص وتخزينها بواسطة الحاسوب². والسبب هو منطقها الرياضي. ولذلك يمكن أن تستغل فيم يلي:
- أولاً - ميدان علوم اللسان: يمكن أن تستغل في الدراسة العلمية للغات البشرية، خاصة تلك التي تشترك في بعض خصائصها مع العربية كالألمانية وغيرها.
- ثانياً - ميدان تعليم اللغات: أثبتت النظرية الخليلية أن الملكة اللغوية لا تُكتسب إلا بالتّمييز بين: الوضع والاستعمال؛ لأنّ الملكة ملكتان: ملكة القدرة على التعبير السليم. وملكة القدرة على تبليغ الأغراض في أحوال خطابية معينة، وذلك بإحكام التصرف في مثل اللغة³.
- ففي مجال المعجم (اللفظة)، يمكن للمتعلم أن ينطلق من مثالها كأصل تتفرّع عنه الفروع. ويتحكّمه في مثالها يستطيع أن يفرّع بالزيادة ما لا نهاية من الألفاظ المتكافئة في البنية دون الحاجة إلى حفظها. والأمر نفسه بالنسبة لقواعد النحو فإذا أدرك المتكلم المتعلم أن مثال الجملة هو عبارة عن بنية مجردة ((ع ← م 1 ± 2 ± خ)) استطاع وبعمليات تحويلية أن يفرّع ما لا نهاية من التراكيب، وفي الوقت ذاته يستطيع أن يدرك البنية التي تربطها جميعاً.
- كانت هذه بعض المجالات التطبيقية التي يمكن أن يجد المختصون فيها في النظرية الخليلية الحديثة ميداناً لاشتغلوا فيه وعليه ليطوروا مجال تخصصهم. ويعدّ تطوير طرائق تعليم النحو من أهمّ الحقول التطبيقية التي يمكن لأصحابها أن يستغلّوا ما جاءت به النظرية الخليلية ليسيروا تعليم النحو. وهذا هو موضوع دراستنا في المباحث المتبقية.

¹ ينظر: محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة، ص 09.

² ينظر: بعطيش يحيى، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، مجلة التواصل، العدد 25، كلية الآداب، قسنطينة، مارس 2010م، ص 75.

³ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 2، ص 54.

المبحث الثاني

أصول النحوي العربي من وجهة نظر (الحاج

صالح)

المبحث الثاني - أصول النحو العربي من وجهة نظر (الحاج صالح):

ينبّه (الحاج صالح) إلى الخلط الذي حدث في أصول النحو بسبب مترجمي القرن الثالث. فكما تأثر النحو بالمنطق الأرسطي في هذه الفترة تأثرت أصوله فانحرفت عن مفاهيمها الأصلية؛ بل شمل الاختلاط ما جدّ عند العرب من علوم دينية وكلامية. ويرى (الحاج صالح) أنّ أول من خلط أصول النحو بأصول الفقه هو (الأنباري أبو البركات ت 577 هـ) في كتابه (لمع الأدلة في أصول النحو)، فهو الواضع لهذا الأسلوب في المعالجة المتأثر بأصول الفقه حين استعار مفاهيمهم، ورتّب أبواب كتابه كما رتّبوا أبواب كتبهم مع قليل من التكييف. فاخترت مفاهيم النحو الأصل كما حدث مع مفهومي الأصل والفرع وغيرهما². وفيما يلي تفصيل في أصول النحو العربي كما يراها (الحاج صالح):

1 - السماع:

رأينا في موضع سابق أنّ السماع هو الأساس الأول الذي دُوّنت بموجبه اللغة. وما نقف عليه عند (الحاج صالح) اهتمامه بمصدره الثالث (كلام العرب)، ولا يتحدث عن القرآن الكريم والحديث النبوي إلّا عرضاً، إذ ثبت عنده ما ثبت عند غيره في اعتباره القرآن الأصل الأول للاستشهاد، أمّا الحديث النبوي فلم يُستشهد به لروايته بالمعنى.

1-1 - المسموع اللغوي:

أول المفاهيم التي ذكرها (الحاج صالح) هو مفهوم (المسموع) أو (المدونة اللغوية العربية)؛ والتي اعتمدت كقاعدة معطيات لتحليل بنية اللغة، واستخراج نظامها القاعدي. اشتملت على النص القرآني، ثم الشعر، ثم كلام العرب من أمثال وكلام عفوي سُمع منهم ودُوّن³. ف(المسموع) هو المادة اللغوية الموثوق بصحتها المأخوذة من مراحل محدّدة في تاريخ العربية. كما عرّف (الحاج صالح) (المسموع اللغوي) بأنّه "مجموعة من النصوص جمعت في داخل تراب معيّن حدّد العلماء تخومه وسكانه. واعتبروا أيضاً أنّه غير قابل لأيّ تغيير من قبل الآخذ المدوّن؛ إذ لا يجوز أبداً أن يضيف اللغوي أيّ شيء ليس منه. فأيّ نصّ أو عبارة سمعت من أهل هذه اللغة يجب على اللغوي أن يدونها كما وردت عن أهل هذه اللغة، وهم

¹ ينظر: الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص 324. وقد ذهب إلى هذا الرأي (محمود فهمي حجازي) الذي يرى بدوره - أيضاً - أنّ (أبا البركات بن الأنباري) هو أول من اعتبر (أصول النحو) علماً قائماً بذاته، وقد ألف فيه محتدياً حذو المؤلفين في علم أصول الفقه. ينظر: حجازي محمود فهمي، أسس علم اللغة العربية، ص 70.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 325.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 1، ص 30.

هنا فصحاء العرب¹. بالمقارنة بين التعريفين نلاحظ أن (الحاج صالح) يطلق مصطلح (المسموع) مرة على جميع المصادر السماعية. ثم يقصره على مصدرين (الشعر وكلام العرب). وسبب التعدد أنه يخرج القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف من دائرة المسح الشامل للعلماء، لأنه لا خلاف في صحة النص القرآني. كما أجمع العلماء على عدم الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف. أما كلام العرب فقد طالته الأقاويل، لذا أفرد (الحاج صالح) بهذا التعريف، ليضبط مقاييس جمعه وتدوينه. وفيما يلي تفصيل لهذه المصادر:

1-2-2- مصادر المسموع اللغوي العربي:

1-2-1- القرآن الكريم:

من الثابت أن اختلال النظام اللغوي للعربية أدى ببعض المسلمين إلى ارتكاب الخطأ في أداء القرآن الكريم، وأن هذا كان السبب لظهور النحو. ولسنا هنا بصدد سرد بدايات نشأة النحو، ولا دوافع ذلك. ولسنا بصدد الحديث عن الواضع الأول له، وإنما الذي يهمنا من كل الروايات أنها تجمع على أنه - أيًا كان الواضع - قد اعتمد على القرآن الكريم في استخلاص الأصول الأولى، وسار على طريقته كل من عني بهذه الدراسات².

ففي الوقت الذي سعى العلماء لخدمة القرآن الكريم، ساعدهم كمصدر أول للمدونة اللغوية في استقراء أول الأصول وأهمها والتي كانت تنطبق على لغة العرب جميعهم.

1-2-2- الحديث النبوي الشريف:

أما ما تعلّق بالحديث النبوي؛ فإن (الحاج صالح) يذهب إلى ما ذهب إليه علماء العربية الأوائل في رفضهم الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف بسبب (الرواية بالمعنى). فعدم تأكد النحاة بأنه لفظ النبي صلى الله عليه وسلم جعلهم لا يلجؤون إليه إلا من باب الاستئناس.

1-2-3- كلام العرب:

يولي (الحاج صالح) (كلام العرب) عناية فائقة. والسبب أنه كان المدخل الذي طعن من خلاله في الدراسات اللغوية العربية. فانتهمت بالبعد عن العلمية بدعوى أن العلماء المدونين لهذه اللغة الناقلين لها قد تدخلوا في هذه المدونة فاختراروا ما يناسبهم وطرحوا ما لا يناسبهم. وانطلاقاً من هذا ركّز الباحث على هذا المصدر السماعي، وأفرد له كتاب موسوماً بـ (السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة). وفيما يلي تحليل لما ذكره في هذه المسألة:

¹الحاج صالح عبد الرحمن، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص268.

²المرجع نفسه، ص252.

أولاً- اعتمد النحاة العرب على السماع اعتماداً مطلقاً كلياً: وكان لجوؤهم إلى السماع وتسجيل كلام العرب الفصحاء في زمن الفصاحة السليبية في مرحلة ثانية تلت استقراء النحاة من الجيلين الأول والثاني للنص القرآن لجوءاً مطلقاً وكلياً لا يقيدته سوى صحة فصاحة الموردين وصحة ما يروى عنهم¹.

ثانياً- الجمع بين النقل والعقل في استنباط القواعد: استقرى علماء العربية المسموع لاستنباط القواعد الثابتة، وانطلقوا منها لتفسير كل ما شذ عنها-وقد بدؤوا بالنص القرآني قبل كلام العرب- وكان عملهم جليلاً استغرق جهوداً وزمناً وتحليلاً عميقاً لما سُمع ودُوّن وما استُخرج منه من قوانين. وكانت وسائلهم عقلية من قبيل المنطق الرياضي².

ثالثاً- الأصول الأولى مصدرها استقراء النص القرآني الكريم: من المغالط التي يمكن أن ينساق وراءها الدارس-حسب(الحاج صالح)- أن يعتبر أنّ فصاحة من أخذت عنهم اللغة قد حُدّدت بناء على الأصول التي استخرجت من كلامهم. وهذا باطل لأنّ الأصول الأولى استقرأها النحاة من القرآن الكريم، ولذلك كانت تنطبق على العربية كلّها³. ثم لاحظ هؤلاء أنّ هذه الأصول مطّردة في استعمال العرب، وفي استعمال الفصحاء الموثوق بعربيتهم. فانطلقوا يجمعون كلّ ما عثروا عليه بشروط علمية صارمة.

رابعاً- اعتمد النحاة الأصول الأولى أصلاً لاستخراج باقي الأصول: بُني النحو على مقاييس علمية تقوم على كثرة الاستعمال وشيوعه جغرافياً. فجمع النحاة ما عثروا عليه من نصوص عربية فصيحة في أصقاع جزيرة العرب.

وفيما يلي المفاهيم التي ستسهّل فهم ما قدّمه(الحاج صالح) حول السماع:

1-3- مقاييس المسموع اللغوي العربي (كلام العرب شعراً ونثراً):

يُجمل(الحاج صالح) هذه المقاييس في مقياسين؛ الأول متعلّق بالمعطيات اللغوية. والثاني مرتبط بالعالم الجامع لهذه المعطيات. وفي ثناياهما مقاييس تعزّز كلّ مقياس وتضبطه⁴.

1-3-1- شروط المسموع: تتعلّق هذه الشروط بالمعطيات اللغوية التي يحصل عليها العالم. كما تتعلّق بالعربي مصدرها. ولا بدّ من توفر شرطين في المسموع، وهما:

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، ص93.

² المرجع نفسه، ص356.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص138.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص255.

1-3-1-1- شرط الفصاحة: المصدر الوحيد للمسموع هم فصحاء العرب الموثوق بعربيّتهم الذي عاشوا في عصر السّماع والتّدوين، ولم يسمع عنهم ويأخذ منهم إلّا أفراد الجماعة من الباحثين المختصين الذين أجمع العلماء بعدهم على أمانتهم¹.

فهؤلاء الفصحاء هم مصدر النّماذج الشّعريّة والمحاوَرات العاديّة إلى غاية القرن الرّابع الهجري. وقد سمّهم علماء اللّغة بسمّة (الفصاحة)، وميّزوه بها عن غيرهم، واتّخذوهم حجة للتّأكيد على صحّة الرواية وثبوتها إذا أجمع العلماء عليها. فأصل الأصول هنا "ثبوت فصاحة المنقول بثبوت القائل المنقول منه أو النّاقل من العرب الفصحاء. ولم يحتج النّحوي منهم في ذلك الزّمان إلى إسناد لأنّه هو أوشيخه المصدر الأوّل لما سمعه"². ولذلك فإنّ مسألة تثبيت الإسناد لم تكن مطروحة عند هؤلاء لأنّ مصدر سماعهم شفهيّ من الفصحاء. ولا أدلّ على ذلك ممّا نلمسه في كتاب (سيبويه) من الانعدام المطلق للنّقل عن غيره باستثناء النّقل من الفصحاء في عبارات: قال قومٌ تُرضى عربيّتهم³، وسمعتُ من أثق به من العرب⁴. أو النّقل عن شيخه (الخليل) في إسنادِه للمسائل النّحويّة. ويمكن أن نستخلص مبادئ السّماع الآتيّة:

- السّماع عن العرب الموثوق في فصاحتهم (وهذا هو المرجع العلمي أو الحجة).
 - يكفي العالم أن يسند ما سمعه إلى الفصحاء ويؤكّده إجماع العلماء.
 - ثبوت صحّة فصاحة القائل (العربيّ الفصيح) وثبوت فصاحة وصحّة النّاقل (العالم النّاقل).
 - النّحوي ليس بحاجة إلى إسناد؛ لأنّه لا ينقل إلّا عن عالم واحد وهو شيخه.
- إنّ مفهوم الفصاحة هو مدار حديث (الحاج صالح) في مسألة السّماع اللّغوي العلمي:
- مفهوم الفصاحة:

الفصاحة عند (الحاج صالح) وصف للعربيّة التي نزل بها القرآن الكريم ونطق بها سليقة أجيال من العرب بعفويّة. وهي وصف لهؤلاء النّاطقين الذين اكتسبوا ملكة اللّغة، فلم يكن في كلامهم لحن. فهي صفة من تُرتضى عربيّته، ويوثقُ بلغته ويؤخذ بها⁵. ومن شروطها:

أ- السّلامة اللّغويّة: أي أنّ النّاطق ينطق بكلام عربيّ سليم من الخطأ اللّغوي الذي لا يعرفه الفصحاء. فإذا ثبت للنّحاة أنّ العرب الفصحاء لم ينطقوا بالعبرة، أو أنّهم لمسوا منهم

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، السّماع اللّغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص 255.

² المرجع نفسه، ص 258.

³ ينظر: سيبويه، الكتاب، ج 1، ص 182.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 230.

⁵ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج 1، ص 31 (الهامش)

استغراباً أونفوراً منها، تأكد لديهم أنّ هذه العبارة خارجة عن النظام اللغوي. ومن ثمّ حكموا بعدم فصاحة الناطق بها، فأعرضوا عن لغته، ولم يأخذوا بها.¹

ب - الاستعمال الكثير المعروف من كلام الفصحاء: لم يكتف النحاة بمعيار السلامة اللغوية كشرط للفصاحة؛ بل تجاوزوه إلى الاعتداد بمعيار اتفاق الجماعة العربية الفصيحة على هذا الكلام الفصيح. فكلّما كان الكلام كثير الدوران على ألسنتهم كان فصيحاً، وبالتالي حجة². ومن ذلك قول (سيبويه): "والحجة أنّ أبا الخطاب حدثنا أنّه سمع من العرب الموثوق بهم"³.

ج - السليقة الخاصة بالفصيح: الفصيح هو السليقي (عربي وغير عربي) الذي اكتسب ملكته في البيئة العربية الفصيحة البعيدة عن شوائب الاختلاط بغير العرب. لأنّه قد نجد من سلمت لغته لكنّه من غير السليقيين الذين نشؤوا على لغة أخرى. فهو وإن كان بارعاً في خطاباته من حيث البلاغة عند غير النحاة، فإنّهم لم يأخذوا عنه لأنّ المقصود السلامة اللغوية العفوية لا البلاغية. إذ قد تتغلّب لغة المنشأ على العربية التي تلقّاها بالتلقين.⁴

فالفصاحة عند -الحاج صالح- فصاحتان: (فصاحة لغوية) يقصد بها: اللغة التي نزل بها القرآن ونطق بها بالسليقة أجيال من العرب، و (فصاحة بلاغية)⁵. وقد تنبّه (البرجاني) إلى الفرق بينها. يقول: "إنّ (الفصاحة) فيما نحن فيه، هي عبارة عن مزية هي بالمتكلّم دون واضع اللغة، وإذا كان كذلك، فينبغي لنا أن ننظر إلى المتكلّم، هل يستطيع أن يزيد من عند نفسه في اللفظ شيئاً ليس هو له في اللغة، حتى يجعل ذلك من صنيعه مزية يُعبر عنها بالفصاحة؟ (...)" وهو إن فعل ذلك أفسد على نفسه، وأبطل أن يكون متكلّماً، لأنّه لا يكون متكلّماً حتّى يستعمل أوضاع لغة على ما وُضعت له. وإذا ثبت من حاله أنّه لا يستطيع أن يصنع بالألفاظ شيئاً ليس هو لها في اللغة، وكنا قد اجتمعنا على أنّ (الفصاحة) (...) عبارة عن مزية هي بالمتكلّم البتّة وجب أن نعلم قطعاً وضرورة أنّهم وإن كانوا قد جعلوا (الفصاحة) في ظاهر الاستعمال من صفة اللفظ، فإنّهم لم يجعلوها وصفاً له في نفسه، ومن حيث هو صدى صوت ونطق لسان، ولكنّهم جعلوها عبارة عن مزية أفادها المتكلّم في المعنى"⁶.

¹ الحاج صالح عبد الرّحمان، السّماع اللّغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص 38.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 39.

³ سيبويه، الكتاب، ج 2، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 3، 1988م، ص 329.

⁴ ينظر: الحاج صالح، السّماع اللّغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص (40-41).

⁵ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج 1، ص 31.

⁶ البرجاني عبد القاهر، دلائل الأعجاز، ص (401-402).

ف(الجرجاني) يفرّق بين فصاحة المتكلّم في إجرائه لكلامه على الوضع اللّغوي لأُمّته؛ وهذا هو المعنى اللّغوي للفصاحة. وبين فصاحة البلاغيين المتعلّقة باللفظ في ذاته بعيدا عن المعنى (من غير الجرجاني). وما يهمننا هو النّوع الأوّل.

1-3-1-2- شرط القدرة على التّحقّق من صحّة المنقول¹:

إنّ العلماء الأوّلين لا يُسلّمون بما يعثرون عليهم من معطيات لغويّة إلّا إذا استطاعوا أن يتحقّقوا من صحّتها وصحّة موارديها. وهذا كان ممكنا آنذاك، إذ بإمكان كلّ نحويّ أن يسمع من الفصحاء ويتأكّد من صحّة المنقول، فليس بينه وبينهم وسيط يُسنّد له المنقول إلّا شيخه. وتكفي شهادة(السّيرافي) في أمانة(سيبويه)ومنهجه ومنهج علماء عصره في أخذهم عن الفصحاء؛ حتى وإن غيّر هؤلاء الفصحاء اللفظ، فإنّه يُحتجّ بما قالوا لأنّهم حجّة. يقول (السّيرافي): "وقال العجاج: فقد رأى الرّأؤون غير البطل أتك يا معاوي يا ابن الأفضل (...). فهذا الذي رأيته في ديوانه. وليس هذا بمفسد لحجّة سيبويه. لأنّه لم ينقل هذه الشّواهد من الدّواوين، إنّما سمعها. والعرب بعضهم ينشد شعر بعض، فإذا غيّر هذا عربيّ يُحتجّ بقوله، صار كأنّه هو القائل، وليس يجوز أن يفعل مثل هذا رجل عالم؛ لأنّ سيبويه قد لقي من قولّه حجّة، ولم يأخذ من الصّحف، فإذا سمع من يجوز أن يكون عنده حجّة في كلامه نقل عنه، وإن لم يره أهلا لذلك تركه"². وما ذكره(السّيرافي)تعليق على ما أورده (سيبويه) في شرحه لبيت(العجاج)في باب(ترخيم ما فيه هاء وجعله بمنزلة ما ليس له هاء) "واعلم أنّ ما يُجعل بمنزلة اسم ليست فيه هاء، أقلّ في كلام العرب، وترك الحرف على ما كان عليه قبل أن تحذف الهاء أكثر؛ من قبل أنّ حرف الإعراب في سائر الكلام غيره، وهو على ذلك عربيّ وقد حملهم ذلك على أن رَحّموه حيث جعلوه بمنزلة ما لا هاء فيه. قال العجاج: ((فقد رأى الرّأؤون غير البطل أتك يا معاوي يا ابن الأفضل)) يريد يا معاوية"³. وهذا الذي سبق ليس دأب(سيبويه)وحده، بل دأب كلّ النّحاة آنذاك. فهم لا يرتاحون لما يتحصّلون عليه من المعطيات إلّا إذا تمكّنوا من التّحقيق. ومقياسهم كثرة الفصحاء أوّلا، ومعيار العقل ثانيّا. فإذا توافقت الرّوايات وانسجمت فيما بينها قبلوها، وإلاّ أعرضوا عنها.

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، السّماع اللّغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص 259.

² السّيرافي المرزوبان أبو محمّد يوسف، شرح أبيات سيبويه، تح: محمّد على الرّيح هاشم، دار الفكر، القاهرة، مصر، دط، 1974م، ص 396.

³ سيبويه، الكتاب، ج2، ص250.

وقد أكد ذلك (ابن جني) في (باب تعارض القياس والسماع) في تفسيره لمعنى قولهم (الأصل في <قام وباع: قومَ وبيعَ ونحو ذلك>). يقول: "وينبغي أن يُعلم أنه ليس معنى قولنا إنه كالأصل في (قام وباع: قومَ وبيعَ) وفي (أخاف، وأقام: أخوفَ وأقومَ) وفي (استعان، واستقام: استعَوَ، واستقومَ) أننا نريد به أنهم قد كانوا نطقوا مدة من الزمان بـ (قومَ، وبيعَ) ونحوهما مما هو مغير. ثم إنهم أضربوا عن ذلك فيما بعد. وإنما نريد بذلك أن هذا لو نُطِقَ به على ما يوجبُه القياس بالحمل على أمثاله لقليل: (قومَ، وبيعَ، واستقومَ، واستعَوَ)"¹. ففي الشاهد السابق يتعارض السماع مع قياس النحاة الذي يقضي بأن (قام - قومَ / باع - بيعَ) وكلّ نظائرها تكون على شاكلتها. ولكنّ العرب لم تنطق بها وإن كان هذا قياسها، لذا، فإنّ النحاة لم يأخذوا به، بل أخذوا بما سمعوا من العرب فقالوا: (باع / قام..). وأعرضوا عن القياس لوجود سماع كثير يدحضه. وبهذا تظهر عناية النحاة بالتحقيق. فجمعوا بين الإنتاج العلمي الغزير، والمنهجية العلمية الصارمة. كما أنّ ما أورده (ابن جني) يؤكد تشدد النحاة في السماع والاعتداد به أولاً قبل القياس. ويعلّل اعتداد النحاة المطلق بالسماع بأمرين:

أ - ما تعلّق بكيان اللّغة:

فمرجه أن أيّ نظام لغويّ يتأكّد وجوده الفعليّ باستعمال النّاطقين به. فثبتت بوجودهم، ويُعدّم بغياهم. فكيان أيّ لغة اجتماعيّ في جوهره. واللّغة العربيّة لا تشدّ عن هذه القاعدة فوجودها محقّق وواقع بناطقيها. وعليه، فمن أراد أن يتعلّمها وجب عليه الخضوع لقوانين وسنن نظامها وكيانها الموافق للغة القرآن وكلّ من توافّق كلامه مع هذه اللّغة. ولما كان كيان العربيّة لا يتحقّق إلا بالخضوع لقوانينها؛ فإنّ هذا يؤكد على موضوعيّة النّحاة، وينفي أن يكون هؤلاء قد فرضوا على المتكلّمين معياراً من ابتداعهم؛ بل قالوا من يتعلّم العربيّة، فلا بدّ أن يخضع كلامه بالعربيّة للمواضع اللّغويّة الخاصّة بهذه اللّغة، وبعامة العرب الذين سمعوا منهم"². وكأنّ النحاة بعملهم هذا كان لسان حالهم يقول: من أراد أن يتعلّم العربيّة فعليّه أن يخضع لما تواضعت عليه جماعتها اللّغويّة الفصيحة التي لغتها هي لغة القرآن. ومن لم يخضع لهذه الأوضاع فليس له من لغة العرب شيء. لأنّ اللّغة أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم. وهذه الأصوات اللّغويّة لا قيمة لها في ذاتها، بل

¹ ابن جنيّ أبو الفتح عثمان، المنصف، ج1، تح: مصطفى إبراهيم وآخرون، إدارة إحياء التّراث القديم، القاهرة، مصر، ط1، 1954م، ص190.

² الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللّسان، ص104.

تستمد قيمتها من تواضع مجموعة بشرية على استخدامها لغرض أو معنى ما. ولا يعبر هذا الرمز عن هذه الأغراض إلا بنظمه وإخراجه على الشكل الذي ترتضيه العرب.

ب - ما تعلق بالمنهجية العلمية:

المنهجية العلمية هي أسبقية السماع على القياس. فالسماع مشاهدة ما ينطقه العربي الفصيح فتدركه الأذن. ثم إعمال العقل في هذا المسموع¹.

1-3-2- شروط العالم الناقل: أمّا عن صفات اللغوي المتحرّي السامع فهي²:

أولاً - ولغته الشديدة بما يقوم به: فليس بإمكان أي شخص أن يقوم بهذا عمل مضنٍ وشاق، لولا شغفه به. وإلا كيف سنفسر قضاء العالم منهم السنوات وهو يسمع ويجمع ويتحقق. وكيف لا وغاياتهم شريفة وهي خدمة القرآن الكريم ولغته وحفظها.

ثانياً - التمكن من اللغة: أي أنّ المتحرّي يجب أن يكون مضطعاً باللغة مالكا لناصريتها مندمجا مع أهلها اندمجا لغويا واجتماعيا حتى يفهم ما يقوله العربي الفصيح ويدوّنه.

1-4- المقاييس الزمانية والمكانية للفصاحة السليقية:

أول ما تعرّض له (الحاج صالح) بالنقد نصّ (السيوطي) الذي نقله عن (الفارابي) والذي حدّد فيه القبائل والأزمنة التي أخذ منها اللغويون معطياتهم اللغوية³. وكان له هذه الاعتراضات: أولاً - الحجم: إنّ النصّ الذي أورده (السيوطي) أطول من النصّ الأصلي لـ (الفارابي).

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، ص 104.

² الحاج صالح عبد الرحمن، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص 362.

³ ينظر: السيوطي جلال الدين، المزهرة في علوم اللغة وأنواعها، ص (211-212). يقول السيوطي: "وقال (أبو نصر الفارابي) (...) والذين عنهم نقلت اللغة العربية وبهم اقتدي، وعندهم أخذ اللسان العربي من بين قبائل العرب هم: قيس، وتميم، وأسد؛ فإن هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أخذ ومعظمه، وعليهم اتكّل في الغريب وفي الإعراب والتّصريف؛ ثم هذيل، وبعض كنانة، وبعض الطّائيين، ولم يؤخذ من غيرهم من سائر قبائلهم. وبالجملة فإنّه لم يؤخذ من حضريّ قط، ولا عن سكان البراريّ ممّن كان يسكن أطراف بلادهم المجاورة لسائر الأمم الذين حولهم؛ فإنّه لم يؤخذ لا من لخم، ولا من جذام، (...)؛ ولا من قضاة، وغسان، وإياد (...)؛ ولا من تغلب واليمن (...)؛ ولا من بكر (...)؛ ولا من عبد القيس وأزد عمان (...) من بين أمصار العرب". وفيه يلي نصّ (الفارابي) "وكان الذي تولّى ذلك من بين أمصارهم أهل الكوفة والبصرة من أهل العراق. فتعلّموا لغتهم والفصيح منها من سكان البراري منهم دون أهل الحضر. ثم من سكان البراري من كان في أوسط بلادهم ومن أشدهم توحشا وجفاءً وأبعدهم إزعانا وانقيادا، وهم قيس وتميم وأسد وطّي ثم هذيل، فإن هؤلاء هم معظم من نُقل عنه لسان العرب. والباقيون فلم يؤخذ عنهم شيء لأنّهم كانوا في أطراف بلادهم مخالطين لغيرهم من الأمم مطبوعين على سرعة انقياد ألسنتهم لألفاظ سائر الأمم المطيفة بهم من الحبشة والهند..."³.

ثانيًا - عدم التطابق في المحتوى: (الفارابي) لم يُفصل في أسماء القبائل التي أخذت منها اللغة؛ فلم يذكر سوى أربعاً (قيس وتميم وأسد وطي). أما باقي القبائل فقال: إنهم لم يأخذوا عنها شيئاً لمجاورتها للبلدان الأعجمية. في حين عدّد (السيوطي) قبائل أخرى أخذ عنها، وقبائل أخرى لم يؤخذ عنها¹. وقد ترتبت - حسب الحاج صالح - بعض المغالطات منها:

- انسياق الكثير من الباحثين المحدثين وراء ما جاء في هذا النص: لم يفهموا كيف تُذكر (إياد وتغلب وقضاة وبكر) كقبائل أخذت منها اللغة في حين أنه لم يؤخذ منها الكثير².

- فهم المحدثون أن الفارابي يقصد فترة معينة من عصور الاستشهاد دون غيرها: وهي التي ترك فيها العلماء أهل الحضرة. إلا أن (الحاج صالح) يرى أن (الفارابي) لم يميز بين العصر الذي امتنع فيه العلماء عن النقل من تلك القبائل (بعد القرن الثاني الهجري) وما جمعه قبل ذلك³.

وقد خلّص (الحاج صالح) زيادة على ما في نص (الفارابي) إلى ما يلي:

أولاً - مصدر المسموع الفصحاء العرب الذي عاشوا في فترة معينة وما روه عن سبقيهم: فما يصدر عن العربي الفصيح أو ما يرويه عن غيره من الفصحاء يعدّ معطى لغويًا يأخذ به العلماء. فقد تحقّق فيه شرط فصاحة القائل أو الناقل الثقة، وشرط الإجماع أو اتفاق الروايات.

ثانيًا - تعدّد أماكن الفصاحة اللغوية في العصر الواحد، ويتعدّد العصور: فالفصحاء لم يعيشوا في عصر واحد، ولا في مكان واحد، بل مرجعهم زمنياً [نقطة الصفر عهد النبي (صلى الله عليه وسلم) وما قبله وما بعده بضابط ثبوت اللغة وتطابقها مع لغة القرآن الكريم]. والسبب في اتخاذ هذا العهد مرجعاً للفصاحة ما ثبت عن النبي (صلى الله عليه وسلم) من أحاديث تثبت فصاحته وفصاحة أهل زمانه⁴. ولما كانت الفصاحة يُضبط مرجعها بهذا العهد. فإنها تربط بين ما كان من الفصاحة قبل هذا العهد، وما صارت إليه بعده. وعليه فاللغة أخذت من الفصحاء السليقيين في عصور متتالية.

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص 67.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، تحديث أصول البحث في التراث اللغوي العلمي العربي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 4، 2006، الجزائر، ص 18.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص 68. وينظر: الباب الأول، الفصل الأول، المبحث الثاني، موقف (حسان تمام) من (السماع)، ص (53-54). (من الباحثين المحدثين الذين اعتدوا بنص (الفارابي) (حسان تمام) الذي أثبتته (السيوطي) في كتابه (المزهر في علوم اللغة وأنواعها).

⁴ ينظر: جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ص 210.

ثالثاً- لم تكن الفصاحة مقصورة على العرب الأفحاح: ينفي (الحاج صالح) أن يكون (الفصيح) مرادفاً لـ (العربي الفح). ذلك أن النحاة لا يأخذون اللغة إلا ممن كانت لغة منشئه العربية السليقية، وبذلك يستوي عندهم العربي وغير العربي إذا تحقق فيهما شروط الفصاحة. إن ما سبق يثبت أن عمل النحاة كان خاضعاً لمعايير وشروط صارمة بعيداً عن التعصب للعرق والجنس. لأنه راج في أوساط المحدثين أن (الفصاحة) مرادفة لـ (العربي الفح) وأن الأعجمي لا يرتقي فصاحة إلى مستوى العربي الأصيل. وهذا صحيح في الغالب المطلق لأنه ينطبق غالباً على كل من نشأ في بيئة أعجمية فهو فصيح فيها لا في لغة العرب. ولكن هذا لا يصدق على الأعجمي الذي نشأ في البيئة العربية كما نشأ العربي، فأخذ ما أخذ الأول بالتنشئة. ويستدل (الحاج صالح) بقائمة من الشعراء الأعاجم الذين استشهد النحاة بشعرهم¹. وهي نفس الصفة التي تطلق على العالم النحوي أو اللغوي لأن فيهم من الأعاجم الذي درسوا العربية-أذاك-وقعدوا لها. فمن هؤلاء الشيوخ من كان عربي النسب، ومنهم من كان أعجمي الدم، لكن جمعتهم الرغبة الصادقة في خدمة لغة العرب، فكان كل واحد منهم عربي الفكر واللسان ولو لم يكن عربي الدم والنسب².

خامساً- السماع شمل كل الفصحاء من مختلف عصور الاحتجاج وأماكن الفصاحة: يفند (الحاج صالح) ما ذهب إليه (الفارابي) من أن القبائل التي أخذ منها هي (قيس وتميم وأسد وطى ثم هذيل) فقط لأن السماع شمل هذه القبائل وقبائل أخرى³. فرقة السماع ابتداء من نهاية القرن الأول وإلى غاية القرن الثالث شملت عديد القبائل، وأخذت تضيق بعد ذلك التاريخ باختلاط العرب بغيرهم وقل عدد الفصحاء حتى كان القرن الرابع الذي أوقف فيه العلماء السماع لأنهم لم يعودوا يعثرون على الفصيح الذي يطمنون إليه.

أمّا عن الاستشهاد بالشعر. فأول ما يثبتته (الحاج صالح) أن القول بـ (فصاحة الشعر) معناه أنه صدر من أصحابه باللغة التي نزل بها القرآن الكريم. فلغة القرآن هي لغة العرب جميعهم- شعراء وأناس عاديين- وليست لغة مثالية فوق لغة هؤلاء. وفيما يلي عرض لمنهج انتقاء الشعر من وجهة نظر (الحاج صالح):

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص 71 وما بعدها (قائمة بأسماء الشعراء الفصحاء عرباً وغير عرب ممن أخذت منهم اللغة واستشهد بأشعارهم).

² ينظر: حسان تمام، اللغة بين الوصفية والمعارية، ص 167.

³ الحاج صالح عبد الرحمن، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص 96.

- كيفية انتقاء الفصيح من الشعر الجاهلي:

إنّ مقاييس جمع الشعر وتحقيقه هي نفسها مقاييس (كلام العرب). وهذه العملية من صميم عمل اللّغويين الأوائل كـ(عمر بن العلاء) و(الأصمعي) وغيرهما ممّن تصدّوا للسّماع منذ القرن الأوّل الهجري¹. وهؤلاء ثقات مشهود لهم بالأمانة في ما يسمعون ويدوّنون ويحقّقون. وحتى وإن لم يسمع أحد منهم عن العربيّ مباشرة. فإنّه قد سمع من شيخه على أبعد تقدير. وهذا ما يؤكّده (تمام حسّان) حين اعتبر أنّ أخذ النّحاة بعضهم عن بعض في القرون المتأخّرة لم يكن سببها بأخذ اللّغويين والنّحاة الأوّلين عن الرّواة في عصر السّماع، لأنّ ما كان يدور بينهم ليس الشّواهد السّماعيّة؛ بل الآراء في فروع المادّة، مبنية على أفكار معيارية لا على استقرار ثمّ اصطلاح وتقعيد². وعملهم قائم على مناهج علميّة دقيقة تتلخّص في:

أ- معرفة فصحاء العرب للشعر وإجماعهم على صحّته: فمعرفة الفصحاء لكلّ الأشعار التي لم ينسبها اللّغويّون إلى أصحابها (مجهولة القائل) وإجماعهم على فصاحتها دليل كاف لإثبات صحّتها. لأنّ هؤلاء الفصحاء تناقلوها جيلا بعد جيل³.

ب- المقابلة بين النّصوص: التي تتناول نفس الشاهد الشعريّ، وذلك للكشف عن الاتفاق والاختلاف بين الرّوايات من مختلف الرّواة المعروفين ثمّ يوازن بينها⁴.

ج- النّظر في محتوى الشعر لفظا ومعنى: على اللّغوي أن ينتبه إلى التّبدّل في الأعصار. فقد تتضمّن الأشعار أحداثا وأوصافا تُناقض منطق العصر الذي تنتمي إليه⁵.

إنّ الصّرامة العلميّة عند اللّغويين هيأت لهم مدوّنة لغويّة تميّزت بغزارة المعطيات والإبداع في المناهج. وبعد أن أغلقوا مدونتهم شرعوا في عمليّات استقرائيّة لا تقلّ قيمة عن سابقتها فوظّفوا أصلا آخر وهو (القياس). وفيما يلي تفصيل فيه من وجهة نظر (الحاج صالح):

2- القياس:

2-1- مفهوم القياس عند (الحاج صالح):

إذا كان الشّائع بين الدّارسين أنّ القياس حمل الفرع على الأصل. فإنّ (الحاج صالح) لم يسلم به تسليما مطلقا، ولم يرفضه رفضا تاما. يقول: "ثمّ قولهم بأنّ القياس هو حمل شيء في

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1، ص39.

² ينظر: حسان تمام، اللّغة بين المعيارية والوصفيّة، ص167.

³ ينظر: الحاج صالح، السّماع اللّغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص259.

⁴ الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1، ص39.

⁵ المرجع نفسه، ص39.

الحكم لجامع بينهما ينطبق على النحو والفقه وعلوم أخرى كثيرة إلا أن ما سمّوه بالعلّة هو غير التناظر الرياضي كجامع، ومفهوم التّظهير هو مفهوم رياضي¹. فالباحث يقبل من التعريف السابق شقا، ويردّ منه آخر.

أمّا الشّق الذي قبله فهو حمل الفرع على الأصل. فهذا يصدق على النحو، ويصدق على علوم أخرى كالفقه. أمّا الشّق الذي يرده؛ فما تعلّق بالسّبب الذي يجعل حمل الفرع على الأصل ممكنا، وهو ما يُعرف بـ(العلّة). وإن كان هذا صحيحا في الفقه لأنّ استنباط الأحكام الشرعيّة للأمور المستجدة يكون بالبحث عن العلّة التي تجمعها بالأمور المعروفة (المقيس عليه). فإنّ هذا غير وارد عند النّحاة الأوّلين، لأنّ الجامع بين (الأصل) و(الفرع) غير هذا. وعليه كان القياس النّحوي عند (الحاج صالح) "أنّ تحمّل كلّ ما ينتمي إلى جنس أوفئة معيّنة من العناصر اللّغويّة بعضه على بعض حتى يمكن أن يتّضح تكافؤها في البنية، وذلك مثل الفعل الماضي من الثلاثي المجرد الأجوف فكلّ الكلمات التي تنتمي إلى هذه الفئة من جهة وتختلف في الوقت نفسه بمادّتها الأصليّة تُحمّل بعضها على بعض، كلّ عنصر فيها إزاء نظيره من الكلمات الأخرى حتى يظهر تكافؤها (تتاظرها) ويتمّ بذلك استنباط المثال"². فالجامع بين الوحدات اللّغويّة عند النّحاة الأوّلين ما يسمّيه بـ(التّناظر الرياضي) ولكنّه اختفى عند من جاء بعدهم نتيجة التّأثر بالمنطق والفقه، فصار الجامع فيه هو العلّة. وهذا المفهوم وإن كان موجودا في النحو إلا أن معناه غير هذا. فالعلّة عند النّحاة القدامى عامل اضطراب يخرج العنصر من بابهِ المطرّد³. وهنا ينبّه الباحث إلى الانحراف الذي حدث في مفهوم القياس النّحوي، فعدا متطابقا مع قياس الفقهاء. فطُمت معالم القياس الخليّ باقتصار أغلب الباحثين على تعريف (ابن الأنباري) له⁴. وبهذا جاء القياس النّحوي خاليا من أهمّ صفة في قياس (الخليل) وهي كونه يخصّ البنى اللّغويّة⁵. فإن اشترك القياسان (النّحوي والفقهّي) في صفات يفترقان فيها عن القياس الأرسطي فإنّه مع ذلك يبقى

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، البنى النّحويّة العربيّة، ص 16.

² الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج 2، ص 49.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 324 (الهامش).

⁴ الأنباري أبو البركات، الإغراب في جدل الإغراب ولمع الأدلّة في أصول النّحو، ص 93. (القياس " حمل فرع على أصل بعلّة، وإجراء حكم الأصل على الفرع، وقبل هو إلحاق الفرع بالأصل بجامع، وقيل هو اعتبار الشّيء بالشّيء لجامع. وهذه الحدود كلّها متقاربة، ولا بدّ لكلّ قياس من أربعة أشياء: أصل وفرع وعلّة وحكم").

⁵ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللّسان، ص 159.

للقياس النحوي مجاله الخاص؛ وهو البنى اللغوية. ثم إنَّ العلة التي تأتي في سياق الكلام عن القياس وتكون مبرراً له لا يعرفها النحاة الأولون. وكذلك ركنا القياس: الأصل والفرع فإنَّ المجال المفهومي لهما مختلف بين النحو والفقه¹.

إنَّ (الحاج صالح) يفرق بين القياس في العلوم الثلاثة من حيث المبدأ والأسس. يقول: "وأما القياس النحوي فهو تكافؤ بين البنى أو المجاري، ويُبنى على حمل الشيء على شيء بجامع (وهذا معروف). وهذا الجامع هو التكافؤ الإجرائي (واستبدال بالعلّة فيما بعد). وهذا بخلاف السلوجسموس الذي بُني على اندراج الشيء في الشيء. ويمتاز بذلك بأهم ميزة رياضية وهي التناظر"². وعليه كان القياس الأرسطي - رأيناه في موضع سابق - يتشكّل من مقدمتين ونتيجة مستخلصة منهما؛ فهو استنتاج شكلي من مقدمتين مسلم بهما³. ومن أمثله: كل إنسان فان، سقراط إنسان، والنتيجة: سقراط فان. والملاحظ أنَّ المقدمتين الأولى والثانية تُفضيان إلى نتيجة كامنة فيهما (سقراط فان). أمّا قياس الفقهاء: فإنّه "إثبات مثل حكم معلوم في معلوم آخر لاشتراكهما في علّة الحكم"⁴. بحمل التعريفات على بعضها نستخلص أركان قياس الفقهاء:

الفرع	الأصل	العلّة
- حمل معلوم	- على معلوم	- الحكم
- معلوم آخر	- الأصل	- علّة الحكم
- فرع	- الأصل	- علّة حكمه

ويمكن توضيح ذلك بحكم تحريم المخدرات. إذ أنَّ حكمها حُمِلَ على حكم تحريم الخمر: الخمر حرام — العلّة — مسكر / المخدرات حرام — العلّة — مسكر
وأما القياس النحوي العربي فيُبنى على حمل الشيء على شيء بجامع، وهذا الجامع هو التكافؤ الإجرائي وليس الاندراج أو العلّة.
ويفرق (الحاج صالح) بين نوعين من القياس: الأول مجاله ممارسة المتكلم للغة؛ أمّا الثاني فمجاله النحوي الباحث عن المقاييس. وهما:

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، ص 159.

² المرجع نفسه، ص 371.

³ ينظر: ابن رشد، تلخيص القياس لأرسطو، تحقيق: عبد الرحمن بدوي، السلسلة التراثية 18، ط 1، 1988م، الكويت، ص 05.

⁴ الخصري محمد بك، أصول الفقه، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، ط 6، 1969م، ص (288 - 289).

2-1-1- القياس كمصدر:

إنَّ القياس الذي يقصده (الحاج صالح) هنا هو القياس الذي يلجأ إليه المتكلم في مباشرته للغة قومه. ويتم بطريقة آلية لا شعورية في موافقته لما يقتضيه نظام اللغة التي ينطق بها¹. إذ يستحيل على الإنسان مهما آتاه الله من القدرات أن يلم بلغة قومه عن طريق الحفظ لذلك يلجأ إلى القياس. وتلك الظاهرة تبدأ مع الفرد في طفولته، وتبقى ما دام الفرد ينشئ من الصيغ والتراكيب التي لم ترد على لسانه من قبل. وهذا دليل على القدرة الإبداعية للقياس². ويوضح (الحاج صالح) عملية الإجراء اللغوي بتتبع مسارها لدى المتكلم. فهذا الأخير يعتمد إلى مثال من مثل كلام العرب فيجري عليه تراكيبه الجديدة، وإذا ما توافقت معه في البناء وجرت على أصول ما يجريها العرب، صارت من كلامهم وإن لم تُسمع منهم³. فالتكلم ينطلق في كلامه من معطيات لغوية (مفردات أو تراكيب). فلا يمكن أن يبدع تراكيب لا نظير لها في لغة أمته؛ بل ما يجعلها من كلامهم هو هذا التوافق والانسجام مع نماذجهم ومثلهم.

2-1-2- القياس كاسم:

إنَّ القياس ك(اسم) خاصّ بالعالم النحوي الذي يهتم بكلام العرب من أجل معرفة سُننهم فيه بمناهج خاصّة. يقول "أمّا القياس كاسم فهو هذا التوافق في البناء نفسه. ومن حيث المنطق الرياضي هو تكافؤ Equivalence العناصر في البنية باصطلاح هذا العلم"⁴. فهذا القياس مجال الباحث للكشف عن البنى والمثل التي بُنيت عليها لغة العرب. ومن أجل أن يكشف عن تلك البنى، عليه أن يبحث عن التوافق في البناء بين العناصر اللغوية فيقوم بحملها على بعضها وينظر بينها، وإذا ما تحقق له ذلك استتبعت بنيتها الجامعة أو مثالها. وهذا الأخير هو النموذج الذي يحتذيه المتكلم وينسج على منواله وهو يحاكي لغة قومه⁵. فالقياس -ها هنا- عملية إجرائية مجالها البنى التي تُردُّ إليها إمّا المفردات أو التراكيب.

إنَّ هذا النوع الثاني من القياس هو الذي لابدّ على الباحثين أن يصبوا جهودهم على الكشف عن أسرار ومناهج النّحاة الخاصّة فيه بالكشف عن آلياته الإجرائية. وفي الوقت

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللّسان، ص160.

² ينظر: حسان تمام، اللغة بين الوصفية والمعيارية، ص39.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللسان، ص157.

⁴ الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص323.

⁵ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللسان، ص160.

الذي يولي (الحاج صالح) هذا النوع من القياس بالغ الأهمية، نجد غيره من الباحثين يقلل من شأنه، بل يعتبره مفسدة للبحث اللغوي لأنه يفرض معياراً معيناً¹.

2-2- مبادئ القياس النحوي العربي الأصل:

2-2-1- التكافؤ الإجرائي (أوالتناظر):

ينبّه (الحاج صالح) إلى أن قياس النحاة (الخليل وتلاميذه) قد اختلف عند المتأخرين لأنهم كرّروا ما ذكره (الأنباري). كما أكد على الاختلاف بينه وبين القياس الأرسطي وقياس الفقهاء؛ فهو يقوم على مبدأ التكافؤ الإجرائي (التناظر الإجرائي) بحمل العناصر على بعضها للكشف عن بناها، والذي لا مثيل له في القياسين السابقين².

2-2-2- طبيعة التكافؤ هو تكافؤ بُنى ومجاري:

حتى يتحقق القياس النحوي لابدّ للعناصر التي تُحمل على بعضها أن تكون متكافئة. والتكافؤ هو دائماً تكافؤ بُنى أو مجاري ولا يكون أبداً انتماء أشياء إلى جنس واحد³. فالقياس النحوي لا يقتصر على اشتراك بعض العناصر في صفة يتكوّن منها جنس وتتميّز بعضها عن الآخر بصفات أخرى. وإنما يقوم على التكافؤ في البنى. وطريقة النحاة في الكشف عن هذا التكافؤ إجرائية تقوم على حمل الوحدات اللغوية على بعضها لاستخراج بنيته، وبعد أن يكشف النحوي عن العناصر المشتركة في البنى يخلص إلى أنها تنتمي إلى باب واحد.

2-2-3- مفهوم النظير (أوالعنصر المكافئ):

يترتب هذا المبدأ عن سابقه؛ فالتكافؤ الإجرائي يفرض وجود عناصر تُحمل على بعضها حتى يتحقق القياس، وهذه العناصر تُعرف بالنظائر. فالنظير (كلمة، أولفظة أوتركيباً) يُحمل على نظائره من نفس الباب وتشاركه في البنية. وهذا ما ترتّب عنه تحديد بنية كل مستوى بهذا الحمل الإجرائي للنظائر⁴.

2-2-4- مفهوم الباب في القياس النحوي العربي:

رأينا سابقاً أن العناصر اللغوية المتكافئة تُحمل على بعضها. وأن التكافؤ لا يتحقق بين هذه العناصر لمجرد اتفاقها في الصفات، وإن كان هذا الاتفاق حاصلًا بالفعل؛ لكنه غير

¹ ينظر: الباب الأول، الفصل الأول، المبحث الثاني، موقف (حسان تمام) من (مفهوم القياس)، ص (57-58).

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، ص 159.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، القياس على الأكثر عند نحاة العربية وما يترتب عليه، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، العدد 09، الصادر في 01 يونيو 2009م، ص (12-13).

⁴ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، القياس على الأكثر عند نحاة العربية، ص 12.

كاف في القياس النحوي العربي، لأنّه يتعدّها إلى أشياء أخرى (كالوزن في الكلمة المفردة مثلاً). وإذا ما تحقّق في القياس الشّروط السّابقة نتج ما يُعرّف بالباب؛ وهذا الأخير لا يتحقّق إلّا إذا اطّردت العناصر اللّغويّة في الاستعمال وانسجمت؛ فاللّغة أوّلاً مسموع نقيس عليه، أمّا إذا لم يطّرد فإنّ النّحاة يكشفون عن هذا الباب، وينبّهون إلى عدم اطّراده في الاستعمال. ورغم ذلك يبقى حاضراً في الدّهن متصوّراً. وبناء على اطّراد العناصر من عدمه يكون الباب ما يوجد بين النظائر من تكافؤ ¹Equivalence.

وقد يقول قائل: إنّ الباب بهذا المعنى قريب من مفهوم الجنس، وهذا غير وارد في القياس النحوي العربي، لأنّ الجنس يجتمع أفراده في الصّفات. أمّا الباب فالجامع فيه هو البنية بالإضافة إلى الصّفات.

ويمكن أن نقف على مفهوم الباب القائم على التّكافؤ عند (سيبويه) في قوله: "هذا باب من اسم الفاعل الذي جرى مجرى الفعل المضارع في المفعول في المعنى، فإذا أردت فيه من المعنى ما أردت في فعل كان نكرة منوّناً: وذلك قولك: هذا ضاربٌ زيداً غداً. فمعناه وعمله مثلُ هذا يضربُ زيداً غداً (...). ونقول: هذا ضاربٌ عبدُ الله السّاعة، فمعناه وعمله مثلُ: هذا يضربُ زيداً السّاعة (...). فهذا جرى مجرى الفعل المضارع في العمل والمعنى منوّناً"². إنّ اسم الفاعل يجري مجرى الفعل معنى وعملاً بتأثيره في الاسم بعده فهو ينصب مفعولاً به. ولذلك ف(اسم الفاعل المنوّن) يكافئ (الفعل المضارع) فهما ينتميان إلى باب نحويّ واحد يُكشف عليه من خلال حمل النظائر على بعضها البعض.

2-2-5- القياس النحوي العربي رياضي:

فدّد (الحاج صالح) تأثّر النّحو بالمنطق الأرسطي وأكّد أنّ منطقاً رياضيّاً. ولهذا المنطق علاقة وطيدة بالقياس. وعليه: كان القياس النحوي العربي من هذه الزاوية: تتأطر رياضيّاً لأنّه يخصّ البنى³. فإذا كان المنطق الأرسطيّ يقوم على الجنس والفصل. فإنّ النّحو العربي مبنيٌّ على (المنطق الرّياضيّ) لأنّه لا يتتبع فقط الصّفات التي تشترك فيها الوحدات اللّغويّة؛ بل يتجاوزها إلى الكشف عن البنى التي تشترك فيها.

ويورد (الحاج صالح) المفاهيم الإجرائيّة التي تثبت أنّ منطق النّحو العربي رياضيّ:

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللّسان، ص160.

² سيبويه، الكتاب، ج1، ص164.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، البنى النّحويّة العربيّة، ص16.

أولاً - مفهوما النظير والباب:

وهما من المفاهيم التي تؤكد على الطبيعة الرياضية لتحليلات النحاة. وهذان المفهومان مترابطان؛ ذلك أن النظير - كما رأينا سابقاً - مجموعة العناصر اللغوية المتكافئة التي تُحمل على بعضها لُستخرج البنية التي تجمعها، وإذا ما تم استنباط البنية توضع تحت باب واحد. علماً أن النظير هو المكافئ في البنية المطردة لغيره من عناصر الباب الواحد، وليس الشبيه ولا المطابق. فمجموع النظائر المتكافئة ينتج عنها مفهوم الباب عندما تطرد؛ أي حين تتكافؤ في المجرى. وإذا ما تحقق هذا التكافؤ بنى النحوي (المثال) الذي يقاس عليه. فكان القياس بناء على ذلك ليس عملية التسوية أو الحمل هذه، وإنما هو "كنتيجة لها؛ أي كتساوٍ في البنية يكتشفه ويثبتته النحوي"¹. فيكون القياس بهذا ناتجاً عن سلسلة من العمليات المتداخلة والتي تحققها جملة من المفاهيم المتظافرة (النظير، الباب، التكافؤ) تضيف إلى صياغة المثال.

أمّا القول بأن هذه المفاهيم والعمليات رياضية، فراجع إلى أن تلك المفاهيم وطريقة تفاعلها مع بعض انطلاقات من العناصر المتظافرة، ومروراً بحملها على بعض، وحتى الكشف عن البنية التي تجمعها، ومن ثم تصنيفها في باب معين، وصياغة مثالها تنتمي إلى مجال مفهومي رياضي جوهره ما يسميه (الحاج صالح) بـ (قسمة التراكيب). والدليل على قيام النظام اللغوي العربي عليها هو أنك تقف عليها في جميع مستويات اللغة فوق الوحدات الصوتية².

إن أول من لجأ إلى (قسمة التراكيب) (الخليل الفراهيدي ت 175 هـ). وأقام عليها معجمه (العين). فقد استقرغ جميع الاحتمالات من خلال النقايب مطبقاً ذلك على الحروف العربية الثمانية والعشرين في حالة الثنائي والثلاثي. وحتى نوضح المراد بـ (قسمة التراكيب) نستعين بما أورده في معجم العين يقول: "اعلم أن الكلمة الثنائية تنصرف على وجهين نحو: قد، دق، شد، دش. والكلمة الثلاثية تنصرف على ستة أوجه، وهي مسدوسة نحو: ضرب، ضبر، برض، بضر، رضب، ريض. والكلمة الرباعية تنصرف على أربعة وعشرين وجهاً. وذلك أن حروفها وهي أربعة أحرف تُضرب في وجوه الثلاثي الصحيح وهي ستة أوجه فتصير أربعة وعشرين وجهاً، يُكتب مستعملها، ويُلقى مهملها وذلك نحو عبقر تقول منه: عقر، عبق، عبقر، عرقب، عريق (...). والكلمة الخماسية تنصرف على مائة وعشرين

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، ص 359.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص 12 وما بعدها.

وجها، وذلك أنّ حروفها، وهي خمسة أحرف تُضربُ في وجوه الرباعي، وهي أربعة وعشرون حرفاً فتصير مائة وعشرين وجها يُستعمل أقلّه ويُلغى أكثره¹. فالعملية الرياضية هنا كالاتي:

- الكلمات الثنائية: تتصَرَّف على وجهين
- الكلمات الثلاثية: 3 حروف × 2 (أوجه تصَرَّف الثنائي) = 6.
- الكلمات الرباعية: 4 حروف × 6 (أوجه تصَرَّف الثلاثي) = 24.
- الكلمات الخماسية: 5 حروف × 24 (أوجه تصَرَّف الرباعي) = 120

ولم يتوقّف العلماء العرب عند هذا؛ بل امتد عملهم إلى البحث عن الأبنية (الأوزان) التي تشترك فيها الكلمات المنتمية إلى فئة معينة (في مستوى الكلم المفردة)؛ لكن هذه المرة بحمل الكلمات على بعضها للكشف عما بينها من تكافؤ، وبالتالي استنباط بنيتها الجامعة.

وإذا تعلّق الأمر بـ (أوزان الكلم)، فالنّحاة استعانوا بشكل أكثر تجريداً وهو الرّموز الحرفية (الفاء والعين واللام) بتعميم المعين إلى غير المعين وهذا مفهوم رياضيّ. فالقسمة هنا تتضمن الحروف الأصول كمتغيّرات وعناصر الصّيغة كثوابت². ومن خلالها تحسّل النّحاة على اثني عشر وزناً أو مثالا بالنسبة للثلاثي المجرد المستعمل منها أحد عشر مثالا. أمّا الرباعيّ فالقسمة تحتل خمسة وأربعين مثالا (45) يستعمل منها أربعة لا غير³.

واعتمادا على قسمة التراكيب دائما يُفرّع التّحويّ عن وزن واحد أوزانا أخرى تختلف عنه كثيرا أو قليلا بتحويلات معينة تخضع لسلم من المراتب⁴. فكلّ تحويل موضع ثابت يشغله في الأصل ويحوّله إلى فرع. فالثلاثي المجرد استفرغ منه النّحاة اثني عشرة وزناً (12) وهي: [فُعْل - فَعْل - فُعِل - فَعِل - فُعِل - فَعِل - فُعِل - فَعِل - فُعِل - فَعِل - فُعِل - فَعِل]. أمّا الرباعي، فإنّه ترتّب عن القسمة خمسة وأربعين مثالا (وزناً) لا يستعمل منها إلا أربعة. ويسمّيها (الخليل) بـ (وجوه التّصَرّف)⁵. وبعد افتراض هذه الأوزان التي تعود إلى (فعل) يشرع في وضع العناصر التي تشترك في بنية من هذه البنيات في الخانة المناسبة لها، وبناء على ما سُمع من العرب يشير الباحث إلى كثرتها، أو قلتها (فعل/إيل)، أو عدم وجودها أصلا (فُعْل). وعدم وجودها لا يعني أنّ هذا الوزن يحذف؛ بل يبقى حاضرا في القسمة على أن ينبّه الباحث إلى

¹ الفراهيدي، كتاب العين مرتّبا على حروف المعجم، ص 42.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، البنى النّحوية العربية، ص 12.

³ ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

⁴ المرجع نفسه، ص 13.

⁵ الفراهيدي، كتاب العين مرتّبا على حروف المعجم، ص 29.

أنه يحتوي على الصّفر عنصر (0)¹. وبذلك تكون البنية أوالباب مفهوما رياضياً يفترضه النحوي ويحاول أن يؤكد على وجوده في الاستعمال من عدمه، وهو نتيجة لعمليات عقلية رياضية يجريها النحوي، ويحاول أن يستخرج الأبواب النحوية (البنيات) القائمة على النظائر المتكافئة. وبهذه العملية الرياضية للكشف عن الوزن (فعل)، وبجملة من التغييرات يحصر النحوي كل الأبواب (الأوزان) مع الاستشهاد لها ممّا سمع من العرب.

واستعان النحاة بـ(قسمة التركيب) في ضبط الأحكام النحوية (مبتدأ وخبر، وفعل وفاعل ومفعول وغيرها) في مستوى الكلام. وبفضلها اهتموا إلى حلّ الكثير من المشكلات على مستوى سطح الكلام بالجمع بين ما يمكن أن يطرأ على التركيب من تقديم وتأخير وغيرهما تحت مفهوم (العامل والمعمولات)². هذا النظام الذي ساعدهم على تفسير التراكيب التي تخرج عن النظام اللغوي المألوف. كما مكّنهم من تجريد هذه المستويات وتمثيلها صورياً بما يعود إلى اللفظ (مثال الكلمة، ومثال اللفظة (الكلمة مع زوائدها)، ومثال الجملة (العامل والمعمول)).

ثانياً - مفهوما الأصل والفرع:

الأصل والفرع كمفهومين نحويين أصيلين من الأدلة التي تثبت رياضياً القياس النحوي. فالأصل يمتاز عن فروع بخلوه من الزيادة، وقدرته على تحملها وله العلامة العدمية، وهو (الاسم المتمكن)³. ثم إنّ العمليات التي تطرأ عليه وتنقله إلى فروع رياضية ترتيبية. فكلّ زيادة موضع فإذا اختفت علامة فلا يمكن لأخرى أن تشغل موضعها، بل يبقى فارغاً ويُرمز له بالعلامة (0). والرسم يوضّح ذلك:

الزيادة البعدية			الاسم المتمكن (الأصل)	الزيادة القبليّة	
∅				∅	
∅				أـ	
∅	∅	ـ ^{ss}		∅	مع
∅	مجتهد	ـ ^s		أـ	∅
الذي هو هذا				أـ	مع
3	2	1	00	1	2

¹ الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللسان، ص 358.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، البنى النحوية العربية، ص 13.

³ الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللسان، ص 358.

يوضح الجدول التحويلات التي تطرأ على الأصل (تلميذ) بزيادات مرتبة ترتيباً دقيقاً كل في موضعه، وإذا لم تظهر الزيادة، فلا يمكن لوحدة أخرى أن تشغل موضعها؛ ويعبر (الحاج صالح) عن ذلك بالعلامة العدمية (Ø). فالخو من العلامة علامة¹.

ثالثاً - حقيقة القياس النحوي في كونه تكافؤ إجرائي دليل على أنه رياضي:

بما أن جوهر القياس النحوي هو التكافؤ الإجرائي في البنية؛ فإنه رياضي محض. وعملية الكشف عن الوحدات اللغوية لا تقتصر على الصفات الجامعة؛ بل تتعداها إلى حمل العناصر على بعضها للكشف عن بنيتها الجامعة، لا بحثاً عن الصفات التي تجمعها أوتفرقها (الجنس والفصل). ولا يمكن استنباط البنية إلا بالكشف عن التكافؤ الموجود بين النظائر. وإذا ما كشف النحوي عن التكافؤ استنبط المثال (الكلمة، أو اللفظة، أو الجملة). و (المثال) رسم التجريدي لبنية من البنيات بإجراء عمليتين تجريديتين: تجريد لتحديد الثوابت في البنية، وتجريد لتحديد المتغيرات. ثم تأتي أهمية (المثال التجريدي) من خلال قدرة النحوي على تفسير العناصر التي خرجت عن مثال نظائرها².

إن التكافؤ في البنية الذي تحدث عنه (الحاج صالح) إذا ما تحقق بين العناصر المحمولة على بعضها بترتيب العناصر الثابتة تحت بعضها، ثم إضافة المتغيرات كذلك كل في موضعه أدى إلى صياغة المثل. ويؤدي هذا التناظر إلى الكشف البنية التي تجمعها. فالنحاة يشتغلون على المستوى العمودي والأفقي للكشف عن بُنى الوحدات اللغوية، ويتطافرون كل هذه الإجراءات (الحمل/النظير/التكافؤ/الباب/الحد). بينما تقوم اللسانيات على مبدأ (اتفاق الهويات واختلافها) فتجري قياسها على المستوى الأفقي بالاعتماد على التقطيع المتسلسل الذي لا يكشف إلا على العناصر اللغوية ومكوناتها (فونيم، أو كلمة أو جملة). فإن كان اللسانيون الغربيون يرون أن ما يكشفون عليه بإجراءاتهم هذه هو البنية، فإن البنية عند (الحاج صالح) شيء آخر، فهي لا تقوم على (التسلسل أو الاندراج)؛ وإنما جوهرها (التركيب)³. وسنكتفي بمستوى (الكلمة) لبيان طريقة النحاة في تحديد بنيته.

إن أول مستوى لغوي يتم فيه القياس هو مستوى الكلمة. وأول من حدده بدقة (الرضي الأسترباذي ت 686): "المُراد من بناء الكلمة ووزنها وصيغتها هيئتها التي يمكن أن يشاركها

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، ص 358.

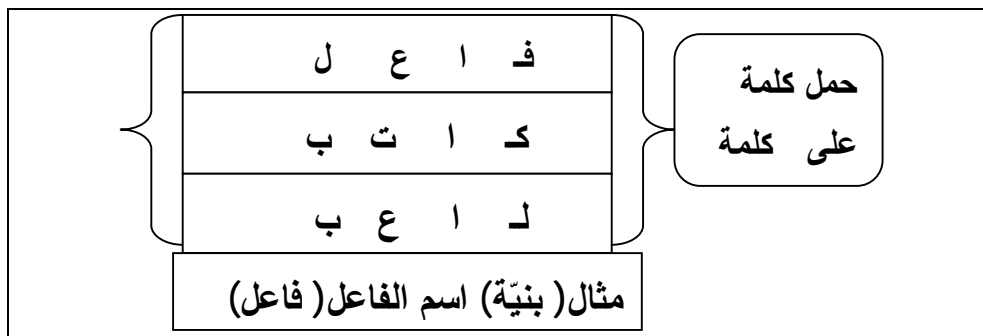
² ينظر: المرجع نفسه، ص 372. وينظر: هذا الفصل، المبحث الأول (مفهوم المثال)، ص (118-119).

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص (16-17).

فيها غيرها، وهي عدد حروفها المرتبة وحركاتها المعينة وسكونها مع اعتبار الحروف الزائدة والأصلية كل في موضعه؛ فَرَجُلٌ مثلاً على هيئة وصيفة يشاركها فيها عَضُدٌ، وهي كونه على ثلاثة أولها مفتوح وثانيها مضموم، وأمّا الحرف الأخير فلا تعتبر حركته وسكونه في البناء¹. فالكشف عن مثال الكلمة تحقق لـ (الأسترباذي) بحمل مجموعة من الكلمات على بعضها البعض مع الاعتداد بترتيب هذه الحروف وحركاتها. فالبنية الثابتة لكل الكلمات هي عناصر الصيغة (ف ع ل) وهي الثوابت. أمّا المتغيرات فهي (الحروف الأصول لكل كلمة) مع (حروف الزيادة على الأصول كـ) (الميم - است - الواو..). كل في موضعه، لتشكل وزناً منبثقا عن البنية الأصلية (ف ع ل): كاسم الفاعل <فاعل>، اسم المفعول <مفعول>...

إنّ (الأسترباذي) يضبط شروط التكافؤ في مستوى الكلم، ويؤكد أنّه لا يتحقق بعدد الحروف والحركات فقط؛ بل لابدّ أن ينتظم المجموع من العناصر السابقة انتظاماً دقيقاً واحداً بين كل الكلمات التي تُحمل على بعضها، وهو الاستفادة من قوله (كل في موضعه)؛ أي وقوع الوحدات المتناظرة (المتغيرات والثوابت كل في موضعه) في نفس الموضع. وبهذا، فإنّ حمل العناصر اللغوية قائم على عمليتين اثنتين متداخلتين هما:

- 1- التكافؤ العددي للعناصر المكوّنة للكلمة: نفس العدد للعناصر المكوّنة للكلمة (شرط الكم)
 - 2- التكافؤ الموضعي البنوي للعناصر السابقة: تموضع العناصر في مكانها (شرط إجرائي).
- وبإجراء العمليتين معا يستنبط النحوي البنية الجامعة للوحدات. والمثال الموالي يوضح لذلك:



فالكلمات (كاتب/لاعب/خارج/داخل...) تُحمل على بعضها لإثبات بنيته (فاعل) بوضع الأصول كل في موضعه (ف ا ع ل)، والمتغيرات (ك ت ب / ل ع ب...). إنّ حمل العناصر اللغوية تناظري (وليس تشابهاً أو تطابقاً أو اندراجاً) وبهذه الطريقة استنبط مثالها (فاعل).

¹ الأسترباذي رضيّ الدّين محمّد بن الحسن، شرح شافية ابن الحاجب، ج1، تحقيق: محمّد نور الحسن وآخرون، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، دط، 1982، ص02.

وبهذا يخلص -الحاج صالح- إلى أن الاختلاف في المستويات فوق الوحدات الصوتية (الكلم - اللفظة - التركيب) عند النحاة العرب لا يتم بالصفات المميزة بل بالأبنية.

3- العلة:

العلة من المفاهيم النحوية التي طُمت معالمها الأصلية برأي (الحاج صالح) حين التبت بمفهوم العلة الفقهية حتى صاراً بمعنى واحد وهو (الجامع)، وتُذكر كلما ذكر (القياس).
أما في النحو، فإن العلة التي تُلحق الفرع بحكم الأصل في النحو - حسب الحاج صالح- شيء آخر؛ وهي التوافق في البناء أو المجرى. وهذا التوافق رياضي إجرائي ناجم عن سلسلة من العمليات التي تُلحق الأصل فتحوله إلى الفرع¹. ولنتأمل قول (سيبويه): "هذا باب ما جرى في الاستفهام من أسماء الفاعلين والمفعولين مجرى الفعل كما يجري في غيره مجرى الفعل: وذلك قولك: أزيدا أنت ضاربُه، وأزيدا أنت ضاربٌ له، وأعمراً أنت مكرمٌ أخاه، وأزيدا أنت نازلٌ عليه. كأنك قلت: أنت ضاربٌ، وأنت مكرمٌ، وأنت نازلٌ، كما كان ذلك في الفعل لأنه يجري مجراه ويعمل في المعرفة كلها والنكرة، مقدماً ومؤخراً، ومظهراً ومضمراً (...). وكذلك جميع هذا، فمفعولٌ مثل يُفعلُ، وفاعلٌ مثل يَفعلُ"². فالمشتقات إذا سُبقت باستفهام جرت مجرى الفعل وعملت عمله، والدليل إمكانية تعويضها بالفعل. فنقول: أزيدا أنت تضربه؟...
ولما كان (الجامع في النحو) - حسب الحاج صالح- هو توافق المجرى أو البناء لا غير عند النحاة الأولين. فإن (العلة) لها معنى مغاير للمعنى الفقهي، ولمفهوم العلة عند النحاة المتأخرين؛ إذ استعملت للدلالة على العامل الذي يحدث اضطراباً فيخرج العنصر اللغوي من بابه³. وحبته مفهومها اللغوي عند (الخليل) "العلة حدث يشغل صاحبه عن وجهه"⁴. فهي حدث طارئ - إذا ما طبق على اللغة - يشغل الشيء (العنصر اللغوي) عن وجهه (عن وضعه الأصلي)، وينقله إلى وضع آخر. وهذا المفهوم اللغوي يثبت إلى حد ما أن العلة تدل على سبب التغير عن وضع من الأوضاع المألوفة، ومن ذلك - مثلاً - الإعلال في الصّرف.
بعد توضيح مفهوم (العلة) كما يراه (الحاج صالح) قد تحقق في النحو الأصل. نجده يوضح طبيعة هذا التحول الذي سماه (علة) والذي بإمكانه أن ينقل العنصر اللغوي من حالة أصلية

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، ص 328.

² سيبويه، الكتاب، ج 1، ص (108-109).

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، ص 331.

⁴ الفراهيدي، كتاب العين مرتباً على حروف المعجم، ص 221

معروفة إلى حالة أخرى طارئة جديدة. فالعلة- إذن- تُخرجُ العنصر اللغوي عما كان فيه من قياس مطرد لعناصر باب من الأبواب النحوية الجارية في الاستعمال (القياس المطرد في الاستعمال)، وأن تُخرج العنصر اللغوي من بابه الذي تخضع له كلّ النظائر إلى قياس جديد لهذا العنصر المطرد في الاستعمال أيضا رغم أنه نظير لعناصر لغوية كثيرة يمكن أن يقاس عليها. ولكن رغم ذلك، فإنه خرج إلى قياس آخر بسبب هذا العارض يسميه (سيبويه) بـ(العلة) وهي سبب خاص، وليس سببا عاما¹.

ومن ذلك مثلا ما ذكره (ابن جني) في ((باب تعارض السماع والقياس)). يقول: "إذا تعارضا، نَطَقْتُ بالمسموع على ما جاء عليه، ولم تقسّه في غيره، وذلك نحو قول الله تعالى (استحوذ عليهم الشيطان) فهذا ليس بقياس، لكنّه لا بدّ من قبوله، لأنك إنما تتطرق بلغتهم، وتحتدي في جميع ذلك أمثلتهم، ثم إنك من بعد لا تقيس عليه غيره، ألا تراك لا تقول في استقام استقوم، ولا في استباع استبيع، فأما قولهم (استتوقّ الجمل) و(استتيسّت الشاة) (...) فكأنّه أسهل من (استحوذ) وذلك أنّ استحوذ قد تقدّمه الثلاثي معتلا"². إنّ القياس يقتضي أن يُحمّل (استحوذ) على نظائره فيقال فيه كما يقال في (قام - استقام/ باع - استباع)، ولكن لا يقال في (حاذ - استحاذ) بحمله على نظائره السابقة. وعلة عدم حمله وجود وضع طارئ يُخرجه عن القياس الذي يقتضيه بابه (استحاذ/ استعاذ/...)؛ وهو وجود (استحوذ) في الاستعمال. ولما كان هذا الاستعمال له وحده دون غيره من النظائر، خرج عن بابه إلى قياس آخر خاص به. ولم يجز أن يقاس عليه غيره. فالعلة موجبة لقياسه هو ولا تُلزم بها نظائر (استحوذ).

إنّ العلة عند (ابن جني) مرتبطة بمفاهيم القياس النحوي كـ(الباب، والنظير، والتكافؤ، والأصل والفرع). فهي تنطلق من مفهوم الأصل؛ أي الحالة الأولى التي كانت عليها الوحدة قبل أن تتغير لها باب مطرد. وقد تخرج الوحدة اللغوية عن بابها. وهذا الذي مثّل له (ابن جني) بخروج (استحوذ) عن باب نظائره؛ أي عن (الأصل) إلى (قياس وأصل جديد). يرى (الحاج صالح) أنّ مفهوم العلة قد تأثر في نهاية القرن الثالث بالمنطق الأرسطي مع (ابن السراج) فأصبحت العلة تدلّ على العلاقة المستمرة بين الفاعل والرفع وغيرها مع بقاء معنى السبب³. ويستدل بما أورده (ابن السراج) في كتابه (الأصول في النحو)¹.

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص 238.

² ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 123.

³ الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص 238.

وعليه، فإذا كان (الأنباري أبو بكر) قد خلط أصول النحو بأصول الفقه. فإن (ابن السراج) قد خلطها بالمنطق الأرسطي. وبين هذا وذاك اختفى التعليل اللغوي الأصيل، فكثرت العلل وصارت: تعليمية وقياسية وجدلية مما دفع المحدثين إلى الإدعاء أن العلة النحوية اقتبسها النحاة عن أرسطو من البداية. فجاء ردّ (الحاج صالح) مستندا على طبيعة العلة عند أرسطو، وطبيعة العلة عند (الخليل) و(سيبويه). فالأولى نظرية فلسفية هدفها معرفة ماهية الشيء؛ أما عند (الخليل) فلغوية هدفها تفسير خروج العناصر اللغوية عن بابها². ثم إنه لا يعقل أن يغيب عن (الخليل) مفهوم السبب الذي هو مدار تفسير الظواهر فيحتاج إلى ما ذكره أرسطو. ودليل آخر يؤكد به (الحاج صالح) ما ذهب إليه حول حقيقة العلة، وهذا الدليل هو ظهور قياس آخر جديد ناتج عن العلة كعارض طارئ يُخرج العنصر عن باب نظائره. وهذا القياس الجديد يصبح أصلا جديدا في بعض الحالات؛ بل إنه يؤدي إلى اختفاء القياس الأول ويحل محله. ومثال ذلك "قلب الواو أوالياء ألفا في الأجوف (..). فالأصل في (قام وباع، قوم وبيع). فلما قلبت الواو والياء أيضا وعمّ ذلك الأفعال المنتمية إلى الأجوف وانتشر ذلك في الاستعمال أصبح بذلك قياسا آخر وتُرك الأول ويسمى أيضا أصلا لأنه تفرّع منه القياس الجديد"³. فهذا الذي ذكره (الحاج صالح) قريب من المثال الذي أورده (ابن جني) سابقا، لكن مع فارق بينهما؛ لأن ما ذكره (ابن جني) في حديثه عن خروج (استحوذ) من بابه لا يتولّد عنه قياس جديد، بل يكون بمثابة حالة خاصة خرجت عن العام الشائع، ولذلك فإنه لا يُعتدّ بقياسها هذا؛ أي لا يجعل النحاة منه قياسا جديدا يقاس عليه لأنه لم يطرّد ولم يُعمّم على جميع النظائر. على خلاف المثال الذي ذكره (الحاج صالح) فإنه لما اطّرد في جميع النظائر قُلب حرفا العلة (الواو أوالياء) إلى حرف (الألف) مثل: (قام - قوم/ باع - بيع/...) فلما عمّ هذا العارض الطارئ على جميع النظائر واطّرد في الاستعمال صار هذا التغيير قياسا جديدا وعوّض القياس الأول، وصار أصلا يقاس عليه.

¹ ينظر: ابن السراج أبو بكر محمد بن سهل، الأصول في النحو، ج1، تح: عبد الحسن الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط3، 1996م، ص35. يقول: "واعتلالات التحويين على ضربين: ضرب منها هو المؤدّي إلى كلام العرب، كقولنا كلّ فاعل مرفوع، وضرب آخر يسمّى علة العلة، مثل أن يقولوا: لم صار الفاعل مرفوعا والمفعول به منصوبا، ولم إذا تحركت الياء والواو وكان ما قبلهما مفتوحا قلبتا ألفا، وهذا لا يكسبنا أن نتكلّم كما تكلمت العرب، وإنما تستخرج منه حكمته في الأصول التي وضعتها".

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص239.

³ المرجع نفسه، ص(239-240).

وخلاصة الحديث عن أصول النحو من وجهة نظر (الحاج صالح): أنّ الكثير منها قد اكتسب مدلولات دخيلة على مدلولها الأصلي لتأثرها بالمنطق الأرسطي وأصول الفقه. وآخر ما نختم به هذا الباب من الدراسة هو التنبيه ثم التأكيد على أهمية التراث النحوي العربي الأصلي في تيسير تعليم النحو في مراحل التعليم ما قبل الجامعي خاصة ما تعلّق بالنظرية الخليلية الحديثة ومفاهيمها الرياضية، بالإضافة إلى إمكانية استغلال مفاهيم النحاة الإجرائية وتحديداتهم في ذلك.

وقد سبق وأن رأينا في مواضع سابقة- عند الحديث عن النظرية الخليلية ومفاهيمها الرياضية الأصلية- عن أهمّ المجالات التطبيقية التي يمكن للمختصين في مجال تعليم اللغة العربية عامّة، وتعليم النحو خاصّة ضالّتهم ليشتغلوا على تلك المفاهيم الخليلية ليطوروا طرائق تعليم العربية ونحوها. ثم لا ننسى أهمية التحديدات الإجرائية وكلّ ما هو نظريّ كتحديدات النحاة المتمثلة في قياسهم الإجرائي، والحدّ النحوي العربي في تقديم القواعد النحوية للمتعلمين في مختلف مراحل التعليم. وهذا هو موضوع دراستنا في المباحث المتبقية. إذ سنقف أولاً عند آراء صاحبها في أهميتها في تيسير تعليم النحو. يليها قراءة نقدية تحليلية لمناهج تعليم النحو في التعليم ما قبل الجامعي في الجزائر. لنختم هذه الدراسة بمحاولة استثمار بعض مبادئ النظرية الخليلية في تيسير تعليم النحو.

الباب الثّاني

تيسير تعليم النّحو وبناء مناهجه عند عبد

الرّحمان الحاج صالح

الفصل الأول

آراء الحاج صالح في تيسير تعليم النّحو وبناء
مناهجه

المبحث الأول

المشروع التيسيري للحاج صالح ومرتكزاته

المبحث الأول - المشروع التيسيري للحاج صالح ومرتكزاته:

قبل الشروع في دراسة هذا المبحث لا بدّ من الإشارة إلى بعض النقاط:

أولاً - لم يكن لـ (الحاج صالح) موضوع مستقل، أبحاث قائم بذاته حول تيسير النحو؛ بل كلّ آراء الباحث في هذا الموضوع يجدها الدّارس مبنوثة في ثنايا كتبه ومقالاته وحواراته، والتي تحدّث فيها عن قضايا كثيرة متعلّقة بالنحو العربي. والإشارة الوحيدة الصّريحة في موضوع تيسير النحو كانت لما نبّه إلى أنّ ما يُيسّر هو طرائق تعليم النحو لا النحو ذاته كعلم.

ثالثاً - ارتبط تيسير تعليم النحو عند (الحاج صالح) بميدان حديث من ميادين اللّسانيات النّطبيقيّة وهو حقل تعليميّة اللّغات، ولذلك فإنّه تناول الموضوع من زاويّة تعليميّة بحتة.

رابعاً - ارتبط - كذلك - تيسير تعليم النحو عند (الحاج صالح) بما يُعرف بـ (النحو التّعليمي). ولذلك نجده يربط التيسير النحوي بالنحو التّعليمي في مقابل ما يُعرف بـ (النحو العلمي).

خامساً - هذه الدّراسة محاولة لجمع كلّ الآراء المبنوثة في ثنايا مؤلّفات (الحاج صالح). وذلك بناء على عمليّة مسح شامل لهذه الكتب من جهة، والربط بينها لإخراجها على صورة بناء متكامل لتصور الباحث لموضوع تيسير تعليم النحو من أجل الاستفادة منها في الميدان المرتبطة به وهو (تيسير تعليم النحو في التّعليم ما قبل الجامعي).

1- آراء الحاج صالح في تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه:

1-1- موقف الحاج صالح من دعوات التيسير في القديم:

ينبغي التّنبية بداية إلى أنّ ما يؤطرّ التّصور التيسيري لـ (الحاج صالح) هو تمييزه الصّارم بين النحو العلميّ النظريّ والنحو النّطبيقيّ التّعليمي. فهذه الحقيقة التي تفصل بين العلوم النّظريّة وتطبيقاتها الميدانيّة الأساس الذي بنى عليه مواقفه من دعوات التيسير النحوي القديمة منها والحديثة. وعليه فسيكون مدار هذا العنصر هو هذا التّتبّع لمسار توجّه النّحاة القدامى إلى التّأليف التّعليمي. ويمكن أن نقف عند هذا الموقف من زاويتين اثنتين هما:

- الزاويّة الأولى؛ توجّه النّحاة إلى التّأليف التّعليمي خاصّة ما يُعرف بالمختصرات النّحويّة.

- الزاويّة الثّانية؛ فتمثّلت في ثورة (ابن مضاء القرطبي الأندلسي 592هـ) على النحو والنّحاة.

1-1-1- توجّه النّحاة إلى التّأليف التّعليمي خاصّة ما يُعرف بالمختصرات النّحويّة:

إنّ اتّجاه النّحاة إلى وضع علم النحو منذ الانطلاقة كانت الغاية منه ((إلحاق من ليسوا عربا بالعرب في الفصاحة)) بعد أن اتّسعت رقعة الدّولة الإسلاميّة وانفتحت أمام الأعاجم. فدخلوا في الإسلام، وأقبلوا على تعلّم الدّين الجديد. ولما كان تعلّمه ممتعا أمام من ليس

عربياً ما كان على هذا الأخير إلا أن يتعلّم اللّغة التي نزل بها دستور العظم وهو القرآن الكريم. بالإضافة إلى دوافع أخرى أطرت توجّه النّحاة إلى تأسيس هذا العلم وعلى رأسها حفظ لغة القرآن الكريم من الخطأ واللّحن الذي دبّ فيها كنتيجة مترتبة عن دخول غير العرب في الإسلام. وهذا الاتجاه إلى (الحاق غير العرب بالعرب في الفصاحة) فيه جانب تعليمي مما يؤكّد أنّ النّحو في بداياته كان علمياً وتعليمياً في الوقت نفسه، ثمّ بتقدّم الزّمان اتّضحت معالم العلميّة فيه، وطغت على جانبه التعليمي.

ولا يخالف (الحاج صالح) غيره من الباحثين في نظرته إلى الغاية من ظهور علم النّحو، وكذا الجمع بين العلم والتّعليم عند النّحاة الأوّلين. يقول: "وفيما يخصّ النّحو في القديم فقد كان القصد العمليّ منه في الأوّل ((الحاق من ليس عربياً في الفصاحة (أي في المهارة اللّغويّة العربيّة) بمن كان فصيحاً)). وكان النّحو عند نشأته علمياً وتعليمياً في الوقت نفسه. فقد كان علمياً لأنّه كان تدويناً - لأوّل مرّة في التّاريخ - لأصول العربيّة ولأنّ الذين وضعوه قاموا باستقراء النّصّ القرآني لاستنباط هذه الأصول بالموضوعيّة اللاّزمة. وبُدئ بتعليم هذه الأصول بمجرد ما تمّ إثباتها بهذه الكيفيّة. ثمّ احتاج الباحث فيه أن يبرّر ما يجيزه من الكلام فاضطرّ أن يأتي بأدلة علميّة من قبيل التّفسير العلمي"¹. وعلى هذا يؤكّد (الحاج صالح) أنّ النّحو العربيّ جمع في ثناياه بين الجانب العلميّ والجانب التّعليميّ في آن واحد.

فالأوّل كان في تصدّي النّحاة الأوّلين بدءاً بـ (عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي ت 117هـ)². ومروراً بكلّ العلماء الذين أضافوا وأصلّوا كلّ بما استطاع، ووصولاً إلى (الخليل ت 175هـ) وتلميذه (سيبويه ت 180هـ) اللّذين كانا - بحق - الواضعين للنّحو بصورته المعروفة، وأصوله الثّابتة التي انبثقت عنها الفروع النّحويّة.

والواضح أنّ استنباط النّحاة لتلك الأصول من النّصّ القرآني وكلّ ما وقعت عليه أيديهم من معطيات لغويّة تأتت لهم من منهجيّة علميّة صارمة (السّماع والقياس) لم يكن الهدف منها الكشف عليها وعلى ما انطوى عليه النظام اللّغويّ العربيّ من أسرار فقط - وإن كان هذا التّوجه سيظهر بوضوح كبير فيما أبدعوا من تحليلات. وهذا ليس عيباً ولا انتقاصاً من قيمة أعمالهم - لأنّ تصديهم منذ البدايات الأولى لاستنباط هذه الأصول من أجل تعليمها لمن هم

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللّسان، ص (13-14).

² ينظر: الزبيدي أبو بكر محمّد بن الحسن الأندلسي، طبقات النّحويين واللّغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، دت، ص31.

بحاجة إليها من غير العرب الذين يرغبون في تعلّم العربيّة، أو من العرب الذين فسدت سليقتهم وفصاحتهم فخرجوا عن العرف اللّغويّ العربيّ. وهذا الذي قام به النّحاة من عمل يسير في اتّجاهين يلتقيان في نقطة واحدة وهي إلحاق غير العرب بالعرب في الفصاحة . وما يؤكّد على الجانب النّفعي لهذه الأعمال تعريف (ابن جنّي) للنّحو بقوله: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره، كالنّثنيّة، والجمع، والتّحقير، (...) ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، أو إن شذّ بعضهم عنها ردّ بها إليها"¹. فالهدف الأوّل - مع عدم نفي أو تغييب الأهداف الأخرى - أن يلحق العربيّ الذي شذّ لسانه، وغير العربيّ بالعرب في الفصاحة.

وهكذا، فإنّه ومن بدايات النّحو كان يختلط الاتّجاه العلميّ والتّعليميّ. ثمّ إنّ المعوّل عليه في النّحو التّعليميّ ما وضعه النّحويّون من قواعد. ولم ينفصل النّحو التّعليميّ عن النّحو العلميّ إلّا باتّضاح معالم العلميّة وطغيانها على الدّراسات النّحويّة، وحتّى لا يختلط في أذهان النّاس أنّ كلّ ما يتوصّل إليه النّحويّ صالح لإصلاح ألسنتهم، وكفيل بإلحاقهم بالعرب في الفصاحة. فقد كان إحساس النّحاة وشعورهم بذلك كافياً لهذا الفصل. فاتّضحت معالم النّحو العلميّ، ومعالم النّحو التّعليميّ من خلال التّأليف التي ظهرت في تلك الفترات التي أعقبت مرحلة استتباط الأصول. فاتّجه النّحاة أنفسهم إلى التّأليف التّعليميّ ومحرّكهم في ذلك إحساسهم بضرورة تسهيل وضبط ما هو مناسب لإصلاح ألسنة النّاس. ثمّ إنّ الاتّجاه إلى التّأليف التّعليميّ كان منذ أن ألّف (خلف الأحمر ت 180هـ) كتابه (المقدّمة في النّحو)، وتبعه في ذلك النّحاة². ولم تكن المختصرات وسيلة العرب الوحيدة - آنذاك - لتعليم أبنائهم اللّغة؛ إذ لجؤوا إلى طرائق أخرى فعّالة بوضعهم في بيئات فصيحة يسمعون ويشافهون الفصحاء³.

أمّا الاتّجاه الحقيقيّ إلى التّأليف التّعليميّ - حسب الحاج صالح - فكان من منتصف القرن الثّالث الهجريّ وبداية القرن الرّابع كالموجز لـ (ابن السّراج) والجمل لـ (الزّجاجي) والإيضاح لـ (أبي عليّ الفارسيّ) وغيرها⁴. وبهذا، فإنّ (الحاج صالح) لا يعتدّ بتلك المؤلّفات التي ظهرت

¹ ابن جنّي، الخصائص، ج 1، المرجع السّابق، ص 32.

² ينظر: الباب الأوّل، الفصل الأوّل، المبحث الأوّل (النّحو قديماً ودعوات تيسيره)، العنصر (النّحو التّعليميّ قديماً)، ص 36.

³ ينظر: الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، ج 1، تح: محمد عبد السّلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط 7، 1998م، ص 272.

⁴ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العربي في علوم اللّسان، ص 14.

قبل القرن الرابع الهجري لما فيها من التفسير العلمي الذي لا يصلح للمتعلّمين. فالتأليف التعليمي بصورة واضحة لم يكن إلا في القرن الرابع الهجري، وذلك لسببين مرتبطين بما جدّ في الساحة اللغوية العربية من حاجة مسيسة إلى مؤلفات تعليمية تقيم الألسن بعد انحرافها:

أولاً - إحساس النحاة أنّ مدوناتهم من القواعد لم تعد تصلح لإكساب الملكة اللغوية:

وكان هذا الإحساس هو المحرك للنحاة. إذ بعد أن قطعوا أشواطاً في استقراءهم للقواعد من المدونة اللغوية التي جمعوها من الميدان العربي الفصيح تولّد لديهم إحساس بأنّ ما بين أيديهم من قواعد بالشكل الذي اشتملت عليه مؤلفاتهم لا يصلح لإكساب المتعلّم الملكة؛ بل هم في حاجة إلى نوع آخر من التأليف يسدّ هذه الثغرة، ويلبيّ هذه الحاجة¹. وهذا الإحساس مبعثه عدم اكتفائهم باستقراء القواعد من المدونة اللغوية؛ بل لجوؤهم إلى تفسير الظواهر وفهم طبيعتها والعلاقة بينها وتعليل ما خرج من ظواهر عن بابه. وهذا لا فائدة فيه لمتعلّم اللغة لأنّه لا يقوم لساناً ولا يُكسب مهارة. وهنا كان لزاماً عليهم أن يفكروا فيما يمكن أن يفيد العامة التي لا تحتاج من هذا إلا إلى ما يصلح لسانها ويُزيلُ لُكنتها. وهذا ما يؤكّده (الجاحظ) "أمّا النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بقدر ما يؤدّي به إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه. وما زاد على ذلك فهو مشغلة عمّا هو أولى به، ومذهل عمّا هو أرْدُّ عليه (...). وعويص النحو لا يجري في المعاملات ولا يُضطرّ إليه شيء"². فالمتعلّم من العامة حاجته للنحو على قدر ما يُبين عمّا يريد من المعاني، وما يؤدّي به إلى السلامة من الخطأ.

وما يؤكّد هذا الإحساس عند النحاة بأنّ النحو كلّ - كما اهتموا إليه - لا يُكسب مهارة ولا يقوم لساناً قول (ابن السراج ت 316هـ) في (علل النحاة وأنواعها): "واعتلالات النحويين على ضربين: ضرب منها المؤدّي إلى كلام العرب، كقولنا: كلّ فاعل مرفوع، وضرب آخر يسمّى علّة العلّة، مثل أن يقولوا: لم صار الفاعل مرفوعاً، والمفعول به منصوباً، ولم إذا تحرّكت الواو والياء وكان ما قبلهما مفتوحاً قلبت ألفاً، وهذا ليس يُكسبنا أن نتكلّم كما تكلمت العرب، وإنّما تُستخرج منه حكمُها في الأصول التي وضعتها"³. وفيما ذكره (ابن السراج) إشارة إلى

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص 279.

² الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، رسائل الجاحظ، ج 3، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط 1، 1991م، ص 38.

³ ابن السراج، الأصول في النحو، ج 1، ص 35.

نوعين من النحو: نوع لا يحتاجه المتكلم، ونوع آخر يؤدي به إلى أن يتكلم كما تكلمت العرب. وسار على خطاه تلميذه (الزجاجي ت 337هـ) الذي قسم العلل إلى ثلاثة أضرب: علل تعليمية، وعلل قياسية، وعلل جدلية نظرية. فأما التعليمية فهي التي يتوصل بها إلى تعلم كلام العرب، لأننا لم نسمع نحن وغيرنا كل كلامها لفظاً، وإنما سمعنا بعضاً فقسنا عليه نظيره¹. وقد علق (الحاج صالح) على ما ذكر (ابن السراج) و (الزجاجي) بقوله: "لقد أدرك ابن السراج وتلميذه جيداً الفرق بين ما يحتاج إليه المتكلم من النحو وما لا يحتاج إليه منه إلا أن هذا الكلام يمثل منعطفاً خطيراً جداً في تطور الفكر العربي (...). وقد بين ابن السراج ضرورة التمييز بين الأصول أي كل ما استمر من العلاقات في النحو كرفع الفاعل ونصب المفعول وبين التعليل - وإن كان يسمى الأصل المستمر علة متأثراً في ذلك بالفلسفة"². وانطلاقاً من أن الأصول المستمرة (القوانين) والقواعد الثابتة التي تُفيد العلم بكلام العرب لا ما يقترن بها من التعليل في كتب النحو أحسن النحاة ضرورة تأليف مختصرات نحوية.

وبما أن المختصر قد يكون فيه شيء من الغموض فإنه احتاج إلى شرح. فبينما يتجه النحوي لتمييزه عن العلمي يأتي آخر ليزيل غموضه. فأصبح للمختصرات شروح فعادت المؤلفات التعليمية مؤلفات علمية. واصطبغت جميع المؤلفات النحوية التي تتابعت في القرون الموالية بهذه الصبغة؛ بل إن الشروح التي حاولت أن تذلل الغموض الذي اعترى تلك المؤلفات زادت صعوبة لأنها اتخذت من الاختلافات بين نحاة المدارس موضوعاً لها. ولا يستثنى (الحاج صالح) من هذه الشروح إلا ما خلفه (الأسترابادي) و (ابن يعيش)³.

ثانياً - ولع نحاة القرون المتأخرة بالتصنيف الأرسطي القائم على الجنس والفصل:

أما الأمر الثاني الذي دفع النحاة إلى التوجه إلى التأليف التعليمي فهو ما راج في تلك الفترة التاريخية من مفاهيم دخيلة على العربية - رأيناها في أصالة النحو العربي⁴ عند (الحاج صالح) - في الدراسات النحوية العربية. فقد انتشرت في أوساط النحاة منهم المفاهيم الفلسفية والمنطق الأرسطي، فتأثر بها النحاة وغدت مدار دراساتهم، وطغت على المفاهيم الأصلية للنحو العربي وحجبتها عن أغلب نحاة هذه الفترة. وهذه الفترة من تاريخ النحو العربي - كما

¹ الزجاجي أبو القاسم، الإيضاح في علل النحو، ص 64.

² الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص 280.

³ المرجع نفسه، ص 282.

⁴ ينظر: الباب الأول، الفصل الثاني، المبحث الأول (اللسانيات الغربية والتراث اللغوي العربي من وجهة نظر الحاج صالح)، العنصر (أصالة النحو العربي عند الحاج صالح عبد الرحمن)، ص 88 وما بعدها.

ذكرنا في مواضع سابقة -مرحلة النحو الذي شابهته شوائب المنطق الأرسطي. ولما كانت هذه السمة الغالبة لهذه القرون عامة، فقد امتدت تأثيراتها -أيضا- إلى المؤلفات التعليمية¹. فبدأت تنتشر شيئا فشيئا طريقة التحديد بالجنس والفصل عند النحاة باطلاعهم على منطق أرسطو وعمّموا هذا الأسلوب على كلّ عناصر اللغة. فصنّفوها على أساس القسمة الأرسطية (الاندرجية أو السلوجسموس) من الجنس إلى ما يندرج تحته من الأنواع.

ولا يمكن لأحد أن ينكر ما لهذا النوع من التصنيف والترتيب من فائدة تعليمية لأنّه ينطلق من الكلّ إلى الجزء، ومن العامّ إلى الخاصّ، وهذا ما يُسهّل على المتعلّم تعلّم النحو وغيره من العلوم بتصنيف الوحدات اللغوية بناء على الصفات التي تجمعها، ثمّ تمييزها عن بعض بما يفرّقها من صفات. إلّا أنّ هذا النوع من التصنيف لا يهتم إلّا بنوع واحد من العلاقات وهي علاقة الاشتمال والاندراج، ولا يكشف أبدا عن علاقات أخرى، وهذا ما يجعله صالحا للمبتدئين فقط. لكنّ ما يمكن أن يؤخذ عليه النحاة ههنا هو اقتصارهم على هذا النوع فقط من الحدود وإهمالهم للحدّ الإجرائي واعتباره تابعا للحدّ بالجنس والفصل². وهذا عين الخطأ في هذا المنطق وفي تعامل النحاة المتأخّرين معه لأنّه وبعد أن أدركوا قيمته التعليمية - الحدّ الأرسطي - عمّموه حتى على المؤلفات العلمية، ورأوا أنّه كاف وحده للمعرفة التعليمية والمعرفة العلمية على حدّ سواء. فتراجع المفهوم العربيّ الأصيل (الحدّ النحويّ الإجرائي) الذي يقابل (الحدّ بالجنس والفصل الأرسطي) ولم يدركوا القيمة العلمية والتعليمية للحدّ النحويّ الإجرائي الذي استبعدوه من أعمالهم. وكان لذلك نتائج وخيمة³.

ف(ابن السراج) وتلميذه (الزجاجي) وإنّ نبّها إلى ضرورة التمييز بين ما يصلح للمتعلّمين وما لا يصلح لهم فخصّصا مؤلفاتهما التعليمية من تحليلات النحاة واختلافاتهم اتّجها كغيرهم من نحاة عصرهم إلى مفاهيم أشدّ خطرا هي مفاهيم المنطق الأرسطي القائم على الجنس والفصل وأهملا الحدّ الإجرائي؛ بل إنّ (ابن السراج) لا يفصل بين الحدّ بالجنس والفصل والحدّ الإجرائي؛ بل يلحق هذا الأخير بالأول ويجعله أقلّ قيمة منه لأنّه مجموعة من

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، ص 87. ولهذا كثرت التّحديدات المنطقية والترتيبات انطلاقا من الجنس في المختصرات النحوية التي بدأت تظهر في بداية القرن الرابع أي في عهد ابن السراج وتلاميذه وأولها (الموجز) له، وتلاه في ذلك تلميذه الزجاجي في كتاب (الجمال) المشهور. ثمّ (الإيضاح العضدي) لأبي عليّ الفارسي. فكلّ هذه الكتب التعليمية يكثر فيها التّحديد المنطقي والتصنيف الأرسطي.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 87.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 88.

الصفات تلحق الوحدة اللغوية في التركيب. يقول "والاسم قد يُعرف أيضا بأشياء كثيرة، منها دخول الألف واللام اللتان للتعريف عليه (...). ويُعرف أيضا بدخول حرف الخفض عليه نحو مررتُ بزيد"¹. فهذا الذي يعتبره (ابن السراج) علامات للاسم هو الحد الإجرائي له.

وعليه، فالمنطق الأرسطي وإن أفاد التعليم وسهّل الربط بين المفاهيم لما بينها من اشتغال أو اندراج؛ فإنّه طمس معالم نحو العرب الأصيل وما قام عليه من مناهج علمية خاصة بهم.

1-1-2 - ثورة (ابن مضاء القرطبي الأندلسي) على النحو والنحاة:

وسّمت هذه الدعوة بأنها الأخطر في تاريخ الدعوات التي قامت ضدّ النحو عبر عصوره، لأنّ صاحبها دعا إلى إلغاء الكثير من الأسس التي انبنى عليها النحو العربي. إلّا أنّ (الحاج صالح) لم يرها بتلك الخطورة. لأنّ (ابن مضاء) - بنظره - تفرد عن غيره من النحاة بوجهة نظره تلك فلم يفرّق بين النحو العلمي والنحو التعليمي. كما أنّه لم يتفطن إلى أنّ القياس النحوي قياس تناظر لا قياس علّة (جهله لطبيعة القياس الخليلي)². فلا نجد لا قبله ولا بعده من تعرّض إلى الأصول. إذ دعا إلى إلغاء العوامل، وما يترتب عليها من تقدير وحذف وإلغاء العلل الثواني والثالث، وإلغاء التمارين³. ويُرجع (الحاج صالح) ثورة (ابن مضاء) إلى ما يلي⁴:

أولاً - عدم تمييزه بين الجانب العلمي والجانب التعليمي في النحو: وهذا الخلط عنده أدّى إلى المطالبة بإلغاء جانب كبير من النحو، خاصة ما تعلّق منه بما كان يقوم به النحاة من قياس وتمثيل الهدف منه التوضيح وتقريب البنى من الأذهان. فكأنّه وهو يدعو إلى إسقاط أبواب وأصول من النحو يهدف إلى تسهيل تعليم النحو على الناشئة وهو ينطلق في ذلك من النحو العلمي. فهذا الخلط عنده بين الجانبين أطر مؤلّفه ونظرته فيما دعا إليه.

ثانياً - جهله بالمفهوم الحقيقي للعلّة (عامل اضطراب يُخرج العنصر عن بابهِ): فعدم إدراكه أنّ العلّة عند النحاة الأولين عامل اضطراب يُخرج العنصر عن بابهِ المطرّد. وليست بالمفهوم الذي راج بين نحاة عصره كان سبباً لثورته. وعليه، فإن كانت ثورته على نحاة عصره فهو مصيب في ذلك. أمّا أن تكون على النحو من بداياته فهي ثورة لا مبرر لها.

¹ ابن السراج، الأصول في النحو، ج1، ص36.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص282.

³ ينظر: الباب الأول، الفصل الأول، المبحث الأول (النحو قديماً ودعوات تيسيره)، العنصر (دعوات تيسير النحو قديماً)، ص37 وما بعدها.

⁴ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص282.

ثالثاً - عدم إدراكه أنّ القياس النحويّ العربيّ هو قياس نظائر: إنّ رفض (ابن مضاء) للعلّة سيؤدّي بالضرورة إلى رفض القياس، لأنّ ما يلحق الفرع بحكم الأصل في القياس هي العلّة الجامعة بينهما. وهو يجهل هنا أنّ القياس العربيّ الأصيل قائم على التناظر لا العلّة.

1-2- موقف (الحاج صالح) من دعوات التيسير في العصر الحديث:

قبل الحديث عن موقف (الحاج صالح) من دعوات التيسير في العصر الحديث لابدّ أن نحدّد أيّ دعوات - ههنا - يقصدها.

إذا كانت وحدة المشكلة قديماً - إحساس النّحاة أنفسهم بأنّ هذا النّحو العلميّ لم يعد يصلح لإكساب الملكة - سبباً في نجاح المحاولات الإصلاحية التي طرحها القدماء من زاوية ما، فحصل لهم قدرٌ ممّا أردوا. فإنّ المحاولات المعاصرة تعدّدت أهدافها وتنوّعت أغراض أصحابها، واختلفت وسائلها، بل أسهمت في تعدّد الفرق واختلاف الطّرق؛ حتى أضحي كلّ فريق يكافح عن رؤيته التيسيرية، في الوقت الذي ظلّ الدّاء مستفحلاً والمشكلة قائمة¹. فمنها ما تعلّق بإصلاح التّأليف النحويّ. ومنها ما تعلّق بإعادة النّظر في أصول النّحو ومبادئه (دعاة التجرد من كلّ موروث). وأخيراً الفئة التي أدركت أنّ النّحو لا يُيسّر، وإنّما كانوا يرون أنّه في حاجة إلى تكييف ليسهل تعليمه وهذا كان الأقرب إلى الصّواب². وعليه، فإنّ الفئة التي يتعرّض لها (الحاج صالح) بالنّقد والرفض هم دعاة التجرد من كلّ موروث.

ويقف (الحاج صالح) من دعاة التيسير هؤلاء موقف الرّافض للأسس التي انبت عليها دعواتهم. فقد حكم عليها جميعاً بالبطلان؛ لأنّها تهدم النّحو وتجعله في مستوى واحد من القيمة ومناهج الاستدلال والكشف العلميّ عبر مختلف عصوره³.

إنّ الدّارس لدعوات التيسير في العصر الحديث، يلاحظ أنّ مبعثها إحساس أصحابها بأنّ النّحو جامد بال لا يناسب العصر الحديث. وحبّتهم عدم قدرته على تلبية حاجات المتعلّمين؛ ولذلك كان نفور المتعلّمين سبباً كافياً لهدم النّحو، أو استبدال جزء منه بنحو جديد. ومعظم هؤلاء إن لم يكن مدرّساً، فإنّه كان على اطلاع على ما يقدّم للمتعلّمين. فأكبر خطأ منهجيّ وفكري وقع فيه هؤلاء هو تحميل النّحو مسؤوليّة ترديّ مستوى الأداء اللّغوي.

¹ عويقل السّلمي عبد الله، محاولات التيسير النحوي، ص 315.

² ينظر: الباب الأوّل، الفصل الأوّل، المبحث الثاني (النّحو في العصر الحديث ودعوات تيسيره)، العنصر (دعوات تيسير النّحو في العصر الحديث)، ص 44 وما بعدها.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، البنى النّحوية العربية، ص 282.

إنّه من الظلم للنحو - أيا كانت صعوبته - أن نحمله مسؤولية ضعفنا اللغوي، لسبب بسيط وهو: أنّ اللغة سماعيّة تقوم على محاكاة العبارات والنصوص الفصيحة؛ فهي لا تُتعلّم بالنحو وحده¹. فالنحو وسيلة من وسائل عديدة لإكساب الملكة - وإن كان الأهمّ بينها - ورغم ذلك فمن الخطأ أن تُلقَى عليه وحده تبعات الضعف اللغوي. ولما زادت شكوى الناشئة من النحو وصعوبته، وازداد تدمرها من مناهجه، كانت هذه حجة لهؤلاء المصلحين والمجدّدين لأن يشحذوا سكاكينهم ويُعملوها فيه. فبدأت محاولات الإصلاح تظهر من هنا ومن هناك². ومهما اختلفت الحجج التي ذكرها أصحابها في مقدّمات كتبهم مبرّرين بها دعواتهم، فإنّها في نظر (الحاج صالح) حجج واهية لا تقوم على أساس علمي. ومردّها إلى أربعة عوامل:

أولاً - عدم تمييز هؤلاء المجدّدين بين النحو العربيّ الأصل والنحو غير الأصل³:

يرى (الحاج صالح) أنّ زعماء هذه الدّعوات التيسيريّة قد أغفلوا حقيقة مهمّة وهي: أنّ النحو نحوان: النحو الإبداعيّ الأصل؛ وهو نحو (الخليل) وتلميذه (سيبويه). والنحو غير الأصل الذي تميّز بالنقل، وكثرت فيه المفاهيم المنطقيّة الأرسطيّة (نحو القرون المتأخّرة). فمتأخّرو النحاة وبعد أن تسلّموا النحو -تقريباً- مكتملاً في كتاب (سيبويه) لم يجدوا لأنفسهم مجالا إلّا في ظاهرة الإعراب باعتبارها السمة المميّزة للعربيّة فصالوا فيها ظلّاً منهم أنّ النحو ليس إلّا قوانين الإعراب والبناء⁴. فمضوا يضيفون كلّ حشو. اللهم إلّا من تفتّن إلى ما أراده النحاة الأولون فنهج نهجهم وقد كانوا قلّة كالأستراباذي، وابن جنيّ والسيرافي.

ثانياً - التأثير بأفكار ابن مضاء القرطبي⁵:

ثاني سبب يرى (الحاج صالح) أنّه يمكن من خلاله فهم سرّ تلك الأصوات التي ارتفعت في العصر الحديث تدعو إلى استبدال أوضاع النحو العربيّ بأوضاع جديدة هو انتشار وروج كتاب (ابن مضاء القرطبي ت 592هـ) الذي حُقّق عام 1947م. وذاع صيته بين

¹ ينظر: خسارة ممدوح محمّد، مبادئ عامّة في تيسير النحو، مجلة اللسانيات (مجلة في علوم اللسان وتكنولوجيااته)، مركز البحوث العلميّة والتّقنيّة لترقيّة اللغة العربيّة، الجزائر، 2003م، ص 14.

² ينظر: الباب الأوّل، الفصل الأوّل، المبحث الأوّل (النحو في العصر الحديث ودعوات تيسيره)، العنصر (دعوات تيسير النحو في العصر الحديث)، ص 44 وما بعدها.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحويّة العربيّة، ص 282.

⁴ ينظر: الرّمالي محمود عبد الرحمن، العربيّة والوظائف النحويّة (دراسة في اتّساع النّظام والأساليب)، دار المعرفة الجامعيّة، دط، مصر، 1991م، ص 17.

⁵ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحويّة العربيّة، ص 282.

الباحثين-سبق الحديث إليه في موقف الحاج صالح من دعوات التيسير في القديم- فأقبلوا على ما فيه بنهم دون ترو أو تمحيص.

إن بعض الباحثين العرب المحدثين قد أخذ ما ذكره (ابن مضاء) في كتابه دون أن يدرك المزالق التي وقع فيها. فكان مسعى كل من أراد إحياء النحو الذي تصوّره جثة هامدة بأن يستلهم الأساليب لإحيائه. ولكن هيهات أن يتحقّق له ذلك؛ لأنّه في الوقت الذي كان يسعى وراء مبعثه، وتصور أنّه يأتي بالجديد كانت أفكار (ابن مضاء) هي التي تحرّك مساعيه وتوجّهها إلى ما تبغي. وكيفينا شاهد واحد على هذا؛ وهو أنّ (شوقي ضيف) حين حقّق هذا الكتاب خرج برؤية لتجديد النحو-وهي ليست بالجديدة- إذ كان في كلّ ما يقول وما يعقد من أبواب نحويّة يكرّر ما دعا إليه (ابن مضاء). وها هو يصرّح بذلك قائلاً: "حين نشرت كتاب الردّ على النّحاة لابن مضاء القرطبي في سنة 1947م وضعت بين يديه مدخلا طويلا تحدثت فيه عن نقض (ابن مضاء) لنظريّة العوامل في النحو وإلغاء كلّ ما داخلها من علل ثوان وثوالت ومن أقيسة وتمارين غير عمليّة. ومضيت أتحذث عن حاجة النحو إلى تصنيف جديد يستضيء واضعوه بالانصراف عن نظريّة العامل التي ألحّ ابن مضاء على بطلانها (...). وتراءى لي أن أضع هذا التصنيف حينذاك، ولا أريد أن أعرضه الآن. إنّما أريد أن أذكر ثلاثة أسس أخذت بها في وضعه. وأرى أنّها ضروريّة لكلّ من يبتغي تيسير النحو"¹. فهذا الذي ذكره (شوقي ضيف) يؤكّد أنّ ما كان يوجّهه في دعوته التيسيريّة هو التأثير بما ورد في كتاب (ابن مضاء). وها هو بعد سنوات مازال يكرّرها. ولا نستبعد أنّ كلّ من اطّلع على كتاب (ابن مضاء) من المحدثين تأثّر بأفكاره، ثمّ بنى عليها.

ثالثا - الخلط بين النحو العلمي والنحو التعليمي²:

إنّ السبب الثالث الذي يُرجع إليه (الحاج صالح) تلك الدّعوات التجديديّة الهدامة التي طالت النحو في العصر الحديث؛ عدم تمييز أصحابها بين النحو العلمي والنحو التعليمي (وهذا مترتب عن السبب الأوّل في زاوية ما). فقد اندفع المجدّدون إلى نقد النحو لما فيه من صعوبات جعلته صعب المنال مرهقا للمتعلّمين وكلّهم أملّ في تذليله لهم وتحبيبهم فيه. ولا سبيل إلى ذلك إلّا إذا أعادوا النّظر فيه جملة وتفصيلا. فهدموا أركانه، وحذفوا بعض أبوابه، وسلبوا العامل قدرته على العمل، ولم يسلم الإعراب من تجديدهم فأرادوا إلغائه.

¹ شوقي ضيف، محاضرات مجمعيّة، ص 45.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحويّة العربيّة، ص 282.

ولنتخيّل - للحظة - أنّ هؤلاء قد نجحوا في مساعيهم. فهل سيبقى للعرب وعربيتهم شيء اسمه النّحو؟ بالطبع لا؛ لأنّ للنّحو أسسا وأصولا يقوم عليها. ومتى ما هدمت ركنا أُتيت على البناء كلّهُ. والسؤال هنا: إذا كانت الحجج التي ساقها هؤلاء واهية. فما مبرر دعواتهم؟ إنّ ما يمكن أن نعزو إليه تلك المحاولات التجديدية، هو عدم تمييز أصحابها بين النّحو العلميّ النظريّ والنّحو التعليمي الوظيفي¹. والفرق بين النوعين؛ فالأول مجاله البحث في دقائق اللّغة وتفصيلاتها. فمادامت اللّغة ظاهرة كغيرها من الظواهر، بالإضافة إلى أنّها نظام من الأدلّة المتواضع عليها بين أبناء المجتمع الواحد، فهي قابلة للدراسة العلميّة المحضة كغيرها من الأنظمة والظواهر المتواضع عليها، وهذه حقيقة لا يختلف عليها اثنان. فما زالت الأمم منذ القدم تنبني لدراسة لغاتها ومحاولة سبر أغوارها والكشف عن أسرارها، وهذا ليس بدعا على العرب؛ وإنّما هو دأب كلّ الأمم التي تحبّ لغاتها وتحرص على الحفاظ عليها بمعرفتها للنّظام الذي تقوم عليه. ولكنّ بعض الباحثين العرب قد أغفلوا هذه الحقائق فعاثوا - بناء على ذلك - اهتمام العرب بلغتهم وتعمّقهم في الكشف عن أسرارها. فكانت النتيجة أن رفضوا النّحو الذي خلّص إليه هؤلاء العلماء، ولم يروه إلّا وسيلة لإكساب الملكة اللّغويّة وتقويم اللّسان. وهذا وإن كان مهمّا، إلّا أنّه لا يلغي الأدوار العلميّة الأخرى له².

ولمّا كان هؤلاء لا يرون في النّحو إلّا الجانب العمليّ التعليمي، أرادوا خدمة هذا الأخير بهدم النّحو العلمي، لأنّه مصدر الصّعوبة بنظرهم. ولم يدركوا أنّ بين المجالين علاقة تتمثّل في استثمار النّحو العلمي النظريّ في خدمة الجانب التعليمي الاكتسابي بتكليف معطيات النّحو العلمي مع المعايير التي تفرضها العمليّة التعليميّة، ومع ما تحتاجه الفنّة الموجه إليها، بتبسيط الصّورة التي تُعرض فيها القواعد. وليس نفس ما وضعه الأقدمون من أصول وقواعد. وبعبارة أخرى: إنّ النّحو العلمي هو المعين الذي يعود إليه أصحاب النّحو التعليمي لأخذ مادّتهم الأولى وتحويلها إلى مادّة تعليميّة بتكليف المعطيات النّحويّة التي استقوها منه مع متطلبات التّعليم بغية تحصيل ملكة اللّغة التي يُعدّ النّحو أهمّ عناصرها³.

وقد نجم عن الخلط بين النّحو العلميّ والنّحو التعليمي أن اتّهم المحدثون النّحاة القدامى بتعقيد النّحو، ولم يتفطنوا إلى أنّ العلوم على اختلافها لا تخلو من الصّعوبة، وليست

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللّسان، ص13

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النّحويّة العربيّة، ص273.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللّسان، ص13.

الصَّعوبة مدعاة لإلغاء العلوم وهدمها أو استبدال أصولها من أجل أن تُناسب فئة من الفئات. فلم نسمع أنّ باحثاً من الباحثين المختصين في علم من العلوم قد دعا إلى إلغاء أبواب من العلم الذي ينتمي إليه بدعوى أنّه صعب أو معقّد، أو بدعوى أنّ المتعلّمين يجدون صعوبة في فهمه واستيعابه ومن ثمّ التّحكم فيه. وإنّما كانت أنظار هؤلاء دائماً موجّهة إلى ابتكار الطّرائق والوسائل التي تذللّ صعوباته، وتقزّيه إلى الأذهان، وهذا أيضاً شأن النّحو¹. فالنّحو كأيّ علم له صعوباته، وليس مما يُدرك للوهلة الأولى. فالرياضيات ليست سهلة ولا الفيزياء. فهل صعوبتها مدعاة لهجرها وقد أنعمت علينا بما لا يُحصى من المنافع؟²

إنّ النّحو التّعليميّ لا يُيسّر بهدم النّحو العلمي؛ بل بالجمع بين ما أثبتته النّحاة من حقائق حول اللّغة من جهة، ومحاولة الاستفادة ممّا أثبتته العلم الحديث في مجال تعليم اللّغات من جهة أخرى. فعندما تُجرى بحوث في كيفية استثمار ما يثبتته علم اللّسان تصبح هذه الصّناعة علماً تطبيقيّاً هو علم تعليم اللّغات (teaching Language أو Didactique des langues)³. وإذا أدرك المحدثون هذه الحقائق أمكنهم التّقدّم بالنّحو التّعليميّ أشواطاً دون أن نمسّ دستور العربيّة الذي استقرّاه النّحاة من السّماع العلميّ.

رابعاً - التّأثير البنويّة الوصفية⁴:

إذا كان السّببان السّابقان مرتبطين بالتّراث النّحويّ. فإنّ هذا السّبب الأخير خارج عنه، ولكنّه سيعود بالآثر السّلبّي عليه. ونقصد به جماعة الباحثين العرب المعاصرين الذين درسوا العربيّة بمناهج الغرب، فاعتبروا النّحو قيداً على اللّغة لا جهازاً ضابطاً لها، فناروا عليه. فتلك النّقطة التّوعيّة التي أحدثتها اللّسانيات البنويّة الوصفية في مجال دراسة اللّغة عموماً، وإن كانت إيجابيّة في جوانب كثيرة، فإنّها كانت سلبية على النّحو العربيّ من زاوية ما. فقد أقبل هؤلاء عليها منبهرين غير مميّزين بين ما هو صالح للغتهم وبين ما هو مضرّ بها. ولهذا الوضع أسباب تتعلّق بكيفية تلقّي الباحثين العرب للبنويّة الوصفية وكيفية تمثّلها وتقبّلها، ومن ثمّ تطبيقها⁵. ولمّا كانت موجة اللّسانيات البنويّة جديدة منهاجاً ومعطيات. فإنّ

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللّسان، ص13.

² خسارة ممدوح محمّد، مبادئ عامّة في تيسير النّحو، مجلة اللّسانيات (مجلة في علوم اللّسان وتكنولوجياه)، المرجع السّابق، ص(14-15).

³ الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللّسان، ص13.

⁴ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، البنى النّحويّة العربيّة، ص282.

⁵ ينظر: مجدوب عزّ الدين، المنوال النّحوي (قراءة لسانية جديدة)، ص12.

كلّ هذا الجديد كان له الأثر الكبير في الباحثين العرب وفي نظرتهم إلى موروّثهم النحويّ. وقد تزامن ظهور هذه الأفكار البنويّة مع ظهور كتاب (الردّ على النحاة) وكما تعامل الباحثون العرب مع آراء (ابن مضاء) بالكثير من الطمأنينة، كان تعاملهم بالمثل مع أفكار البنويّة.

وبما أنّ البنويّة الوصفية لا تعتدّ في دراستها للغة إلاّ بالجانب الشكلي الوصفي. فإنّ من تأثّر بها سيرى النحو غير صالح كعلم وغير صالح للتعليم به عيوب تستدعي تيسيره¹. ومضوا يهاجمونه ويضعونه في كفة واحدة، وتعالّت صيحاتهم المنددة بمنهجه ومادّته متغافلين أوجاهلين بحقيقة مهمّة وهي: أنّ إعمال المفاهيم اللسانية في بيئة حضاريّة وثقافيّة غير البيئة التي نشأت فيها يتطلّب مستوى من الفهم والإدراك يتجاوز مستوى ابتكارها وفهمها في سياقها الأصلي². إنّ لمن الصّعوبة بمكان أن يحاول أيّ باحث إسقاط ما حصّله من علم في بيئة ثقافيّة وحضاريّة ما على بيئة تخالفها.

ولمّا كان دعاة التيسير -ومعظمهم- في تلك الفترة التاريخيّة بالذات حديثي العهد باللسانيات الغربيّة. إذ اطلعهم عليها ومحاولة تمثّلها ومن ثمّ تطبيقها على التراث النحوي ومحاكمته بناء عليها كان في ظرف وجيز، كان لا بدّ أن تكون نتيجته وخيمة على النحو. فهم سيرفضون كلّ ما ليس له نظير في هذا العلم الجديد.

ومن النتائج السلبية المترتبة عن نظرتهم تلك أن كان طعنهم في النحو من ثلاثة مداخل: مفهوم المعيار، ومفهوم التعليل والتفسير وما يترتّب عليهما، والمنطق الذي انبنى عليه. **أولاً - مفهوم المعيار:** كان مفهوم (المعيار) المدخل الذي ولج منه هؤلاء المحدثون المتأثرون باللسانيات الوصفية للطعن في النحو والتشكيك في علميته. فقد وُصف النحو العربيّ وأنّهم منذ ظهور اللسانيات الوصفية بأنّه معياري³. والمعيار -كما رأيناه في موضع سابق- وحسب ما تراه البنويّة هو نقيض للوصف. فكّل ما هو علمي في هذا الميدان عند هؤلاء فلا بدّ أن يكون من قبيل الوصف، وكلّ معرفة موضوعيّة عن اللّغة فلا يمكن أن تحصل إلاّ بالوصف للظواهر اللّغويّة⁴. وكلّ محاولة أوداسة لا تتبني على الوصف وحده - وكما يراه البنيويون - يُحكّم عليها بالأعلميّة.

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحويّة العربيّة، ص 282.

² ينظر: مجدوب عزّ الدين، المنوال النحوي (قراءة لسانية جديدة)، ص 42.

³ ينظر: الباب الأوّل، الفصل الأوّل، المبحث الأوّل، العنصر (مفهوم المعيار في مقابل مفهوم الوصف)، ص (75-76-77-78-79-80-81).

⁴ الحاج صالح عبد الرحمن، السّماع اللّغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص 20.

لكن ما تناساه البنيون ومن تأثر بهم من الباحثين العرب، وهو أمر في غاية الأهمية: أن (المعيار) ظاهرة في حد ذاته يجب ألا يُهدر في الدراسة. فالنحو العلمي لا يقتصر على وصف نظام لغة معينة باستخراج وحداتها وتحديد صفاتها وكيفية تقابلها. فهذا وإن كان عملاً مهماً، فإنه يبقى ناقصاً؛ لأنّ اللغة أداة للتبليغ كما أنّها ظاهرة اجتماعية وضعية بين أفراد الجماعة البشرية التي تتكلمها. فلا يمكن أن يدّعي فرد أنّه يتكلم بلغة أمة معينة ما لم يخضع طوعاً أو كرهاً إلى نظامها الذي تواضعت عليه لأنّ اللغة وضع واستعمال لهذا النظام، ولهذا الأخير ضوابط تضبطه¹.

ثانياً - عدم اكتفاء النّحاة بالوصف وتجاوزه إلى التّعليل والتّفسير: ومما رفضه هؤلاء المتأثرون باللسانيات الوصفية اتّجاه النّحاة إلى التّفسير والتّعليل². لأنّ البنية تكتفي بالوصف السطحي للظواهر اللغوية وترفض أن تتعداه إلى البحث عن الأسباب الكامنة وراءها ناهيك عن صياغة المثل أو الأنماط. متناسين أنّ العلوم التجريبية وعلم اللغة منها تحتاج من الباحث استقراء المعطيات التي يتخذها موضوع عمله والرجوع إلى الوقائع التي تعنيه. ولكن هذه العملية لا يمكن أن تكون ناجعة إلا إذا نزل الباحث بحوثه الاختبارية ضمن مرجع نظري فافترض الفرضيات. ثمّ اختبر ما افترضه مع الوقائع والمعطيات التي يسعى إلى تفسيرها. لأنّ تصنيف الوقائع ليس كافياً بمفرده لتأسيس ممارسة علمية بل لابدّ من الصياغة العقلية³. وعليه، فإنّ البحث في اللغة يتجاوز التصنيف القائم على اتفاق الوحدات أو اختلافها في الصفات؛ بل يتجاوزها إلى معرفة كيفية إجراء المتكلم لها في الخطاب الفعلي.

ثالثاً - اللغة لا تخضع للمنطق: ويذكر (الحاج صالح) خطأ آخر وقع فيه الباحثون المتأثرون باللسانيات الوصفية. فهم يرفضون تدخّل أي شكل من أشكال المنطق، وأي مفهوم من مفاهيمه في دراسة اللغة أو تحليلها. وسبب اعتقادهم هذا هو أنّ اللغة في ذاتها ليست منطقية عقلية؛ لأنّها لا تعدو أن تكون وسيلة للتعبير عن الأغراض والأحاسيس. ولما كان هذا هو تصوّرهم للغة وطبيعتها؛ فإنّه قد ترتّب عليه تصوّر خاطئ عن حقيقة النحو العربي ودوره وأكثرهم ينتمون إلى هذه النزعة الوصفية وتبعهم في ذلك الكثير من المتخصّصين في

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، السّماع اللّغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص 22.

² ينظر: الباب الأوّل، الفصل الأوّل، المبحث الأوّل (موقف الحاج صالح من اللّسانيّة الغربيّة والتّراث اللّغوي العربي)، العنصر (مفهوم التّعليل)، ص (81-82).

³ ينظر: مجدوب عزّ الدين، المنوال النّحوي (قراءة لسانية جديدة)، ص (16-17).

تعليم العربية. فهم ممن يُنكر اللجوء إلى المنطق في تحليل اللغة بدعوى أنها لا تخضع له¹. كما يعتبرون أنّ المنطق الذي قام عليه تحليل النحاة إنّما هو المنطق الأرسطي. والواقع أنّ منطق النحو العربي رياضي ولا سبيل إلى مقارنته بالأول². وكأنّهم -هنا- يرون أنّ القياس النحوي العربي هو نفسه القياس الأرسطي لجهلهم بالأسس التي يقوم عليها كلّ واحد منهما. وهناك أمر آخر ندحض به ادّعاءهم بعدم منطقيّة اللغة هو أنّ كلّ البحوث التي تناولت اللغات خرجت بنتيجة واحدة وهي أنّ كلّ لغة تتبني على منطق خاصّ بها يتجسّد ماديا في جهازها وكيانها القائم على مجموعة الضوابط والقوانين المنسجمة التي تحكمها. ثمّ إنّ ما يعنيه هؤلاء بعدم منطقيّة اللغة هو "أنّها غير منسجمة وليست لها قواعد مطّردة. وقد ردّ على ذلك العلماء العرب بأنّ لها أطّرادا قد تخرج عنه بعض العناصر لعوامل خارجة عنها كالّتخفيف من الجهود في التّخاطب وكالتّوهّم (الذي يصبح قاعدة بانتشاره) وغير ذلك"³. فهذا الكيان الخاصّ بكلّ لغة يؤكّد على منطقيّة اللغة وأنّها ليست ألفاظا متناثرة لا رابط بينها. ثمّ إنّ تكافؤ العناصر ومن ثمّ انتماءها إلى نفس الباب دليل على أطّرادها. وحتى وإن خرجت بعضها عن باب نظائرها؛ فإنّ خروجها ليس دليلا على عدم خضوعها لمنطق يحكمها؛ بل إنّ هذا الخروج يكون لعوامل خارجيّة طارئة إمّا خاصّة بالمتكلّم وجهازه النّطقي الفيزيولوجي (التّخفيف من أجل تقليل الجهد)؛ وإمّا خاصّة بالعربيّة والنّظام الذي يضبطها والذي يفرض تغيير العنصر وإخراجه عن بابهِ (كالقلب أو الإبدال وغيرهما). وهذا العامل الطّارئ الذي يخرج الوحدة اللّغويّة من الباب الذي تنتمي إليه يسمّيه النّحاة الأوّلون (علّة)⁴. فما يُثبت وجود الاطّراد قدرة النّحاة على استخراج القواعد بناء على اطّرادها في الظّواهر اللّغويّة، وكذا قدرتهم على صياغة المُثُل والتي تصاغ بناء على هذا الاطّراد. أمّا ما كان شاذّا فإنّ النّحاة قد أشاروا إليه ولم يقيسوا عليه إذا كان قليلا نادرا وورد في الاستعمال (مثاله استحوذ)، أمّا إذا اطّرد استعماله فإنّه يخرج إلى قياس جديد. أمّا الشاذّ فإنّهم أعرضوا عنه. ثمّ إنّ القول -ولو مجازفة- بعدم منطقيّة اللغة لا يعني أنّ الوسائل التي يسلّطها الباحث على اللغة لا منطقيّة أيضا؛ بل العكس تماما، لأنّ العلوم حتى تُثبت علميتها لا بدّ أن تكون

¹ الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللّسان، ص (12-13).

² ينظر: الباب الأوّل، الفصل الأوّل، المبحث الأوّل، العنصر (القياس النحوي العربي في مقابل القياس الأرسطي)، ص (91-92-93-94).

³ الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللّسان، ص (12-13).

⁴ ينظر: مجدوب عزّ الدين، المنوال النحوي (قراءة لسانيّة جديدة)، ص 19.

الوسائل والمناهج المعتمدة على قدر من الانسجام والترابط العقلي بحيث تضي إلى نتائج دقيقة وسليمة¹. فالدراسة العلمية لا يكتفي فيها الباحث برصد الظواهر ووصفها وصفا سطحيا؛ بل يتجاوزها إلى محاولة تفسيرها وتعليلها وصياغتها صياغة عقلية منطقية.

وهكذا يظهر أن المحك الذي حاكم به الباحثون المتأثرون باللسانيات الغربية النحو العربي هو المبادئ التي قامت عليها اللسانيات البنوية. وكان الحل عندهم تيسيره، وحججهما إما صعوبته أو معياريته أو منهجه التعليلي التفسيري أو منطقته. وتفرقوا في ذلك مذاهب شتى لم يجمعهم إلا رابط واحد وهو أن هذا الموروث قد بلي و فني وعليهم تقع مسؤولية إحيائه.

ومهما يكن، فإن ما ينبغي أن يفهمه المنكرون ويتمثلوه هو أن العلوم لا تُيسر، فمجالها العلم النظري الضابط لعلم من العلوم، والنحو واحد منها باعتباره قانون اللسان العربي، ومجاله واسع لا يقف عند حدود ما يرغب هؤلاء تلقينه للنشء. فهو يتعدى القاعدة السهلة إلى التعليل والتفسير والكشف عن النظام الذي بُني عليه اللسان، ثم لابد من الصياغة العلمية والتجريد ببناء المثل والأنماط². فميدانه رحب واسع يتجاوز اكتساب المهارة اللغوية، وهذا لا يعني أنها منفصلة عنه؛ بل تتطرق منه. إذ لا يمكن الحديث عن اكتساب مهارة من المهارات في أي علم من العلوم دون أن تستمد مبادئها الأولية من العلم النظري، ثم تُكَيَّف مع ما يتطلبه الميدان الذي تُستثمر فيه والعينة من الناس الموجهة إليها. فأول ما يمكن أن يقدمه العلم النظري وليكن هنا (علم النحو) هو القوانين والقواعد التي تحكم هذه اللغة، ودون هذه القواعد لا يمكن أن تُعتبر هذه المهارة مهارة التحكم في اللغة العربية. ومع ذلك فهذه القوانين وحدها لا تكفي؛ إذ لابد أن تتطافر مع معطيات أخرى تستمدّها من المجال التطبيقي الذي تطبق فيه [سنتحدث عنها في مرتكزات التيسير النحوي عند (الحاج صالح)].

وختاماً: إن النحو العربي كما وضعه العلماء الأولون بما فيه من تحليل وتعليل وتجريد وتعميم هو خلاصة نظرتهم للغة ومناهجهم العلمية ووسائلهم العقلية (من السماع والقياس إلى التجريد والتمثيل) -مهما كان دافعهم- هو البحث العلمي في اللغة، ولا يمكن أن يكون إلا بهذه الصورة التحليلية التفصيلية. أما ما يتعلق بالنحو التعليمي فهو مدار إكساب الملكة اللغوية.

وفيما يلي رؤية (الحاج صالح) التيسيرية. فما طبيعة التيسير الذي رأى الباحث أنه حريّ بالباحث أن يقصده؟ وما هي مرتكزاته؟

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، ص (12-13).

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص 283.

2- مرتكزات تيسير تعليم النحو عند (الحاج صالح):

نادى الكثير من الباحثين بإعادة النظر في التراث النحوي، واشتدّت شكاوهم من تعرّسه. ولا اعتراض على هذا ولا ملام. إذ ليس لأحد أن يُنكر هذه الصّعوبة، ولا أن يُنكر الرغبة في التيسير والتبسيط وما تعود به من فوائد جمّة. ولكنّ ورغم الإقرار بذلك، فإنّ هذه الحقائق ليست حجة ولا مبرراً لاستبدال أوضاع النحو بأوضاع جديدة لا تمتّ بصلة إلى العربية. إنّ تيسير النحو لا يكون بحذف بعض أبوابه بحجة أنّها زوائد لا نحتاجها، أو أن يُستبدل وضع بوضع آخر. فالنحو ليس ملكاً لأحد شأنه شأن اللغة. فليس من حقّ أيّ كان - مهما كانت دوافعه أو مكانته - أن يمسّ هذا السّفر بتغيير أوحذف فيسمح لبعض القواعد بالحياة ويحكم على الأخرى بالموت لأنّها حصيلة استقرار للغة، وملاحظة لأساليبها كما استعملها العرب الفصحاء في زمن الفصاحة السليقيّة¹.

وقد تصدّى (الحاج صالح) لدعوات التيسير الهدّامة التي ظهرت في العصر الحديث، وبيّن خطأها وعقم منهجها، وعدم قيامها على أساس علمي. بل إنّ جهل أصحابها بالأسس التي ينبغي أن تُبنى عليها كلّ محاولة تيسيرية قد حكم عليها بالخطأ منذ البداية. وقد نبّه (الحاج صالح) إلى هذه المغالط، ثمّ بنى عليها أفكاره حول تيسير النحو.

لا بدّ لمن يعرضُ للتراث النحوي بالتيسير أن يضع في الحسبان أنّ النّحاة لم يتقوّلوا هذا النحو ولم يفرضوه على العرب ولا على عربيّتهم. فهو خلاصة استقراءهم لمدونة لغويّة سماعيّة. وهيهات أن تكون هذه القواعد والقوانين من افتراء مفتر. فإن اعترف الدّارس أوالباحث للنّحاة بالفضل دون تحاملٍ عليهم أوانتقاص من شأنهم ومن شأن أعمالهم كانت بحوثه بعيدة عن التّعسف والتّسمت بالموضوعيّة ممّا سيُمكنه من المُضيّ قدماً في إثراء الدّرس النحوي بما هو متاح له من ثروة علميّة ورثها عن الأوّلين من جهة، وما هو حاصل في زمانه من جديد الاكتشافات في مجال اللغة (اللّسانيّات الحديثة) من جهة أخرى².

ولمّا كان النحو ملكاً للأمة، فإنّه لا يحق لأحد أن يتعرّض له بالهدم والإلغاء. وهذه النظرة هي الأساس الذي يقوم عليه تيسير النحو بغية إكساب النّاشئة ملكة اللغة. وقد تمثّل (الحاج صالح) هذه المبادئ في فكره التيسيري. إذ استفاد من أخطاء سابقه بنقده لتصوراتهم. فما كان له إلّا أن تجنّب أخطاءهم، ثمّ ضبط - ومن البداية - المصطلح. فرأى أنّ ما يُيسّر ليس

¹ ينظر: النّادري محمّد أسعد، نحو اللغة العربيّة (كتاب في قواعد النحو والصّرف)، ص: المقدّمة.

² ينظر: الزّعلويّ صلاح الدّين، مع النّحاة وما غاصوا عليه من دقائق اللغة، ص18.

النحو كعلم؛ بل النحو التعليمي وطرائق عرضه. ثم حدّد المرتكزات التيسيرية التي ستعينه على تحقيق ذلك، وحصرها في مرتكزين اثنين:

أما المرتكز الأول؛ فهو التراث النحوي العربي، وليس أيّ تراث؛ إنّه النحو العربي الأصيل الذي يمثّله (الخليل وتلميذه سيبويه) وكلّ من سار على نهجهم ويقابله نحو القرون المتأخّرة. وقد تأتّى له هذا التمييز من البحث والتّحصيل. فقد أدرك أنّ النحو باعتبار جودته وقيّمته نحوان؛ نحو تميّز بالإبداع والأصالة وهو نحو القرون الأربعة الأولى. ونحو تميّز بالجمود والاختلاط بالمفاهيم الدّخيلة خاصّة الفلسفيّة منها؛ وهو نحو القرون المتأخّرة. ولما تهيأ له هذا التمييز نبّه إلى إبداع المبدع وحدّر من تقليد المقلّد. فتكوّنت لديه نظرة شموليّة جسّدها فيما عُرف بالنّظرية الخليليّة الحديثة، والتي بناها على مبادئ ومفاهيم النحو الأصيل.

أما المرتكز الثاني؛ فكان خلاصة البحوث والدراسات التي توصّلت إليها البحوث اللّسانية الحديثة عامّة، وتعليميّات اللّغات خاصّة.

من الواضح أنّ (الحاج صالح) لم يقصد التيسير الذي دعا إليه الباحثون الذين سبق وأن تعرّض لهم بالنقد والنقض. فقد كان له رؤية أخرى لعملية التيسير أطّرت كلّ ما قدّمه من أفكار في هذا الموضوع شأنه في ذلك شأن المصلحين قبله وبعده.

فإذا كان دعاة التّجديد الذين ردّ دعواهم قد بنوا محاولاتهم على التّوجّه إلى النحو، والعمل على هدم بعض أركانه، وحذف البعض الآخر بحجّة عدم صلاحيتها للتّعليم. فإنّ (الحاج صالح) ينطلق من رؤية خاصّة قائمة على التّقيّض لما رأيناه عند هؤلاء. فقد حدّد نقطة الانطلاق ثمّ مضى يرسم معالم هذه الرؤية. لأنّ تلك المعالم والأسس تتحدّد على طبيعة التّصور والفكرة التي يحملها أصحابها عن التيسير؛ وستؤثّر لاحقاً بالإيجاب أو السّلب في جانبه الإجرائي¹. فما طبيعة التّصور الذي حمّله (الحاج صالح) حول موضوع التيسير النحوي؟ وما هو التيسير الذي أسّس له وسعى إلى تحقيقه واقترحه بديلاً لمحاولات غيره؟ إنّ الإجابة عن الأسئلة السّابقة تتطلّب أولاً الوقوف عند طبيعة هذا التّصور، ثمّ الكشف عن أهمّ الأسس التي انبنى عليها.

إنّ تحديد (الحاج صالح) لما لا بدّ أن يُيسّر من النحو كان انطلاقاً من مساعي غيره من الميسّرين في العصر الحديث. ولما كانت انطلاقتهم مجانية للصّواب، فإنّ أعمالهم لم تثمر. لأنّها انطلقت من مفاهيم وتصورات قاصرة عن فكرة التيسير ممّا أدّى إلى اقتراح بدائل

¹ ينظر: صاري محمّد، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟ ص 202.

مشوّهة وخاطئة¹. فهم لم يميّزوا بداية بين مجالين من النحو العربيّ، نحو علمي نظريّ، ونحو تعليميّ وظيفي وكانت عواقب ذلك وخيمة. إذ تحاملوا على النّحاة ونحوهم وأنهموهم بالتّعسف والتّعقيد.

ورغم ذلك فإنّ محاولاتهم تلك - وإن كانت مشوّهة - فإنّها لم تذهب هباء، لأنّ من تأملها ومحصّها أدرك أخطاءها فتداركها في كلّ مشروع تيسيريّ يرمي إليه. وهذا حال (الحاج صالح) إذ أنّ الانتقادات التي وجّهها إلى تلك المحاولات وبيانها للأخطاء التي وقع فيها أصحابها قد ساعده في رسم معالم تصوّره. ولذلك فإنّه وفي سياق تحديده لمفهوم التّيسير ينطلق من تلك الصّيحات التّجديديّة. فيقول: "حاولوا - أي المصلحون - أن يستبدلوا أوضاع النحو القديم بشيء تافه استعاروه من النحو التّقليديّ الأوروبيّ (وما استبدلوا في الواقع إلا مصطلحا بآخر يقلّ عنه قيمة ومدلولاً) كما حاولوا أيضاً (تبسيط النحو)"². فارتبط إذن التّبسيط أو التّيسير عند هؤلاء بالنّحو عموماً كعلم. وهذا دليل على جهلهم بما يجب أن يُبسّط ويُيسّر. ويواصل (الحاج صالح) تعريفه. فيقول: "وهذا دليل واضح على التباس المفهومين المذكورين عليهم إذ كيف يُبسّط النحو وهو القانون الذي بُني عليه اللسان؟ ولا شكّ أنّهم أرادوا تبسيط الصّورة التي تُعرض فيها القواعد على المتعلّم. فعلى هذا ينحصر التّبسيط في كفيّة تعليم النّحو لا في النّحو نفسه لأنّه علم محض. وهل يُعقل أن يُجحف بالعلم بحذف بعض قوانينه وعلله؟"³. إنّ الفرق واضح بين ما قصده هؤلاء المصلحون، وبين ما يقصد إليه (الحاج صالح). فهو يخالفهم في أساس التّيسير وجوهره؛ فالنّحو كما وضعه الأوّلون بتعليلات وتأويلات لا يُيسّر؛ بل إنّ ما يجري عليه ذلك هو كفيّة تعليمه. وفي هذا تمييز واضح بين النّحو العلمي والنّحو التّعليميّ اللّذين التباسا على دعاة التّجديد فلم يفرّقوا بين ما هو علم معقّد، وبين ما هو تطبيق له؛ ثماره سهلة مناسبة للفئة الموجهة إليها.

وعلى ما سبق يكون التّيسير عند (الحاج صالح): "تكيف النّحو والصّرف مع المقاييس التي تقتضيها التّربيّة الحديثة عن طريق تبسيط الصّورة التي تُعرض فيها القواعد على المتعلّمين. فعلى هذا ينحصر التّيسير في كفيّة تعليم النّحو، لا في النّحو ذاته"⁴. وذلك

¹ ينظر: صاري محمّد، تيسير النّحو موضة أم ضرورة؟ ص 202.

² الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، ص 22 (الهامش).

³ المرجع نفسه، ص 22 (الهامش).

⁴ صاري محمّد، تيسير النّحو موضة أم ضرورة؟ ص 184. وهذا تعريف قائم على ما ذكرتُ قبله (لحاج صالح) وقد أعاد صياغته الباحث (صاري محمّد).

بالبحث عن أنجع الطرق لتقديمها للمتعلّم لا نفس ما وضعه الأقدمون من أصول وقواعد. وعليه، فإنّ الدّعوة إلى تيسير النحو كعلم باطلة. فلا حذف بعض أبوابه مفيد، ولا تحميل فكرة العامل وزر العقد النحويّ له قيمة. لأنّ التّيسير الحقيقيّ يمسّ طريقة عرض المادّة.

وما دام التّيسير النحوي عند (الحاج صالح) ينصبّ على الطّريقة التي يُعرض بها النحو على المتعلّمين بتكييفه مع ما تقتضيه العمليّة التعليميّة. فما هو النحو الذي يجب أن يُعتمد ويُكيّف؟ أي: ما النحو الذي يجب أن تتّجه عناية الميسّرين إليه؟ وعلام تقوم عمليّة التّكييف؟ إنّ الإجابة تتطلّب أن نحدّد أسس كلّ محاولة للتّيسير تتخذ من هذا التّصوّر منطلقاً لها.

2-1- المرتكز الأوّل - النحو الذي يجب أن يُعتمد هو نحو القرون الأولى (نحو الخليل وسيبويه وأتباعهما):

لمّا كان النحو عند (الحاج صالح) نحو أصيل يمثّله (الخليل وتلامذته). بخلاف نحو القرون المتأخّرة والذي غدا صورة مشوّهة عن نحو الأوائل بانحراف مفاهيمه عمّا قصده الأوّلون وغدت أقرب إلى مفاهيم المنطق الأرسطي. عمد (الحاج صالح) إلى تأسيس النّظريّة الخليليّة الحديثة، ورأى أنّ النحو الذي لا بدّ أن يكون الأساس في أيّ محاولة تيسيريّة؛ هو نحو القرون الأولى¹. والسّبب في ذلك هو أنّه قد حدث خلطٌ كبير في أذهان النّاس حين جعلوا الثّراث النحوي في مستوى واحد في كلّ عصوره، غير مدركين أنّ عصر الإبداع في تاريخ الفكر العربيّ هو القرون الخمسة الأولى. أمّا ما جاء بعده فهو عصر الجمود.

وانطلاقاً من تلك النّظرة المضطربة التي تساوي بين النحو في مختلف عصوره جاءت المادّة النحويّة في المناهج التعليميّة مستندة إلى التّحليلات التي تركها نحاة القرون المتأخّرة كـ (ابن هشام الأنصاري) في (قطر النّدى وبلّ الصدى)، و (شرح الألفيّة) لـ (ابن عقيل) وغيرها². ولذلك يدعو (الحاج صالح) إلى إعادة النّظر في القواعد النحويّة التي ينبغي أن تُدرج في المناهج في ضوء مفاهيم العلماء الأوّلين، وفي ضوء ما تتطلّبه اللّسانيات الحديثة³.

أمّا عن الجديد الذي جاءت به (النّظريّة الخليليّة الحديثة) ممّا يمكن أن يكون عوناً للقائمين على وضع البرامج والمناهج التعليميّة فهو صياغتها لمبادئ النحو الخليليّ وإخراجها

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللّغة العربيّة، العدد 3، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2000م، ص 119.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 119.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 119.

بالصورة التي قصدها بها أصحابها، والتي يمكن أن تمدّ هؤلاء بطرائق ترتيب المحتويات النحوية وتنظيمها. وهنا يؤكد (الحاج صالح) على ضرورة التمييز بين النظرية وما تقوم عليه من مبادئ. وبين إمكانية الاستفادة منها في الميادين التطبيقية. فالنحو النظري نافع ومهم جدًا، ومع ذلك "معرفة قوانينه لا تُغني أبداً عن العمليات الخاصة التي تُكسب المهارة. إنّما تمكّننا أولاً من معرفة ما هو المتواضع عليه من اللغة وما ليس منه. ثمّ إنّ التفسير العلمي المبني على التجربة يمكن الباحث في العلوم اللغوية التطبيقية من معرفة أيّ طريقة تفوق غيرها في تحصيل الملكة"¹. فالعلم النظري يفيد العلم التطبيقي - وخاصة الميدان التعليمي - باستغلال ما أثبتته هذه النظرية من مفاهيم أصيلة في تحسين المحتويات النحوية وتبسيطها. ولذلك فاهمّ ما يمكن أن يُستثمر من النحو الخليلي (أو النظرية الخليلية الحديثة) ما يلي:

2-1-1- المفاهيم التي قامت عليها النظرية الخليلية الحديثة:

يرى (الحاج صالح) أنّ مفاهيم النظرية الخليلية هي الأساس الذي بنى عليه (الخليل) وتلاميذه تحليلاتهم للغة كمفهوم الأصل والفرع، ومفهوم العامل، والموضع... وغيرها. فهذه المفاهيم يمكن أن تمدّ المهتمين بتعليم اللغات بالمادّة الخام التي تكون لهم عوناً في اكتشاف آليات تنظيم المحتويات النحوية وطرائق تعليمها إذا أحسن استغلالها إجرائياً.

2-1-2- استثمار ما هو نظري (تحديدات النّحاة وتمثيلهم للبنى) في تقديم القواعد على

شكل رسومات ومخططات:

إنّ النحو كعلم - خاصّة الخليلي - معين لا ينضب لمن يرمي استثماره في تحسين التعليم وتيسيره؛ ذلك أنّ ما خلفه النّحاة الأولون من مفاهيم وتحديدات إجرائية يمكن أن يُستغلّ إذا ما أحسن المرّبون تمثّله. فإضافة إلى المفاهيم التي بنوا عليها نظرية النحو، فمناهج تحليلهم للغة بغية الكشف عن أسرارها من الأهمية بمكان. فكما أوصلتهم تحليلاتهم الإجرائية إلى الكشف عن المفاهيم وضبطها. فإنّها يمكن أن تُستغلّ في ميدان التعليم بعد تكيفها مع ما تقتضيه العملية التعليمية. وعلى هذا، فإنّ الذي "يجب تبسيطه للمزيد من النّجاعة في هذه العملية ينحصر في استثمار كلّ ما هو نظري يخصّ البحث العلميّ للغة؛ كالتحديدات، وتمثيل البنى، والتعليل (ولا يُحدَفُ أبداً من البحث كما يريده بعض النّاس، بل يُجتهدُ لترقيته)، ويُختار من التمثيل للبنى خاصّة ما يُمكن أن يكون أساساً لتدرّج أنواع التراكيب"².

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص 283.

² الحاج صالح عبد الرحمن، المعلومون أضروا الفصحى، ص 65.

ومن هذه التحليلات الإجرائية- على سبيل المثال لا الحصر - مفهوم (القياس) وما يترتب عليه من حمل النظائر على بعضها، والكشف على ما بينها من تكافؤ. ثم الحكم عليها بالانتماء إلى باب معين لاشتراكها في البنية، ووصولاً إلى صياغة مثالها. فكلّ هذا يمكن أن يكون عوناً لمسطّر المناهج في انتقاء المادّة النحويّة وترتيبها بشكل يجعلها بناءً منسجماً يهتدي من خلاله المتعلّم لاشعورياً إلى الكشف عن البنى اللغويّة والعلاقات التي تحكمها ومن ثمّ ترسيخها عن طريق سلسلة من التمارين البنيويّة المنظّمة يتمثّل من خلالها المتعلّم هيئات التركيب، ومواقع المرفوعات والمنصوبات والمجرورات¹. وهذا لا يكون إلّا إذا تمثّل واضعو المناهج أنفسهم البنى النحويّة فانفقوا منها ما هو شائع مطرد يناسب المتعلّمين.

كما يمكن لمن أراد أن يبسط النحو التعليمي أن يستغلّ منهج النحاة في تحديد الوحدات لا من أجل وضع الحدود وضبطها؛ بل بغية استثمارها في الكشف عن الخصائص التي تميّز وحدة لغويّة عن غيرها في الاستعمال وفي التركيب دون أن يُرهق المتعلّم بالتعريفات التي راجت في كتب المتأخّرين والتي قامت على الجنس والفصل². ونجم عنها - وفي أحيان كثيرة - حفظ المتعلّم وتكراره لها دون فهم، ودون القدرة على توظيفها.

ثم إنّ هذه البنى اللغويّة المطردة وتمثيلاتها والتي يكشف عنها الاختصاصيّ في النحو لا تكون تلقينيّة؛ بل تكون ضمنيّة لا شعوريّة يقوم بها المتعلّم وهو يحلّل نصّاً ليكشف عن بنائه وانتظام أجزائه، لأنّ الغرض الأوّل من النحو -ههنا- هو إكساب المتعلّم صحّة النطق بالعربيّة وقراءتها قراءة تُضبط بها أواخر الكلم ويُفهم ما يسمع منها وما يقرأ فهما صحيحاً. فلا ينبغي أن يُلجأ إلى تبیین قواعد النحو دون ممارسة الكلام والبدء بما كان منه شائقاً محبباً.

إنّ الابتعاد عن أي تلقين للنحو العربي ليس انتقاصاً من شأنه في إكساب الملكة اللغويّة للمتعلّم؛ بل الهدف منه ترسيخ هذه القواعد بطريقة ضمنيّة دون شرح أو تحليل حتى تغدو عادات لغويّة يفتقيها المتعلّم نطقاً وكتابةً. ومتى جرت هذه القواعد في لسانه، وشعر المعلم أنّه قد تمثّلها تمثّلاً حسناً حتى غدت عنده جزءاً لا يتجزأ من ممارساته اللغويّة. عندها فقط يمكن أن يتحوّل به إلى مرحلة النحو المباشر³. ومع ذلك فإنّه لا يُقدّم له كقواعد تُحفظ عن ظهر قلب؛ بل أيضاً تُبسّط وتُيسّر تماشيّاً مع طبيعة هذه المرحلة من تعليم النحو.

¹ ينظر: صاري محمد، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟ ص (187 - 188).

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، المعلمون أضروا الفصحى، ص 65.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 64.

ففي مرحلة النحو المباشر لا تكون الغاية إكساب المتعلم الملكة اللغوية -لأنه ومن المفروض أنه قد اكتسبها- فلا ينتقل المدرّس أو واضعو المقررات التعليمية إلى هذه المرحلة الثانية إلا بعد تأكدهم بأن الملكة قد تحققت للمتعلّم. ومتى ما تأكّدوا فإنهم سيعمدون إلى تعريف المتعلّم ببعض القواعد النحوية بشكل مباشر على ألا يكون الأساس فيها التلقين المباشر للقاعدة بالنص الذي أثبتته النحاة الأولون؛ بل يُعتمد في صياغتها الأبنية والرسومات التوضيحية¹. وعليه، فإن تيسير تعليم النحو مرافق لكل المراحل التعليمية سواء كانت ضمنية أو مباشرة على أن يحرص القائمون على الانتقاء الوظيفي من القواعد وصياغتها على شكل رسومات توضّح وتدلّل حسب ما تقتضيه البنية اللغوية، وحسب ما يقتضيه سنّ المتعلّم.

2-1-3- تزويده بمجموعة القواعد والقوانين المتواضع عليها:

لكل لغة كيان يشتمل على نظام خاص (صوتي ومفردات وتراكيب ذات أبنية وقوانين) فإذا تغيّرت في قوانينها وأصول تأديتها صارت لغة أخرى. فالعرف اللغوي لجماعة بشرية يفرض على أبنائها أن يخضعوا لقوانينه في مخاطباتهم، وإذا ما حاد أحد عن هذه القواعد قوّم ورُدّ بها إليها. وهذه القوانين معيار فرضته الجماعة العربية الفصيحة لا النحاة الذين ما كان عليهم إلا أن يثبتوه كما استقرؤوه من كلامها. وهذا المجموع المنسجم من الضوابط الوضعية هو الذي يجب أن يخضع له كلّ من أراد أن يتكلّم بلغة العرب من أبنائها أو من غيرهم.

2-1-4- تمكين الباحث في المجال التطبيقي من انتقاء أحسن الطرائق التي تفوق

غيرها في تحصيل الملكة:

وذلك أنّ معرفة النظام الذي تقوم عليه العربية والكشف عن أسرارها يمكن الباحث من انتقاء أحسن الطرائق التي تسهل اكتسابها والتحكّم فيها. وهذا النظام هو "مجموع البنى النحوية المندمجة في نظام من المستويات المتداخلة. وأدق وصف له وأوفاه هو ما جاء في كتاب سيبويه من اجتهاده ومما رواه عن الخليل وشيوخه"². فالنحاة الأولون أثبتوا أنّ كلّ وحدة لغوية دالة مهما كان مستواها (كلمة أو لفظة أو تركيب) تحتوي على (أصل أو نواة) تُزاد عليها (زوائد). فالاسم المفرد إذا زيدت عليه زوائده قبل النواة وبعدها (أل التعريف، حروف الجر،...) تشكّل ما يُعرف بـ (اللفظة الاسمية). والأمر نفسه بالنسبة للفعل مع ما يُزاد عليه (قد، السين،...)، فهو يشكّل (اللفظة الفعلية). ثمّ المستوى الأعلى تجريدا (العامل) وهو يتجاوز

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، المعلمون أضروا الفصحى، ص 65.

² الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص 283.

التّحديد القائم على الجملة الاسميّة والجملة الفعلية، إذ تتدرج فيه الجملتان. فكلّ واحدة منهما تتكوّن من (عوامل ومعمولات). وكلّ هذه المبادئ يمكن للمشتغلين بتعليم النحو أن يستثمروها في مضاعفة مردود التّعليم وتطوير المناهج بالانتقاء من المُثُل ما هو أجمع¹.

أمّا بالنسبة للتيسير الذي قد يستهدف النحو كعلم، فإنّ (الحاج صالح) يرى أنّه لا يُيسرُ نهائياً، وإنّما يمكن أن يتناوله الباحثون الذين تسلّحوا بالمفاهيم الأساسيّة للنّحاة العرب وأدركوا جوهر تحليلاتهم من جهة، وأحاطوا علماً باللّسانيات من جهة أخرى. فإذا تأتّى لهم ذلك أمكنهم أن يخوضوا غمار البحث فيه للكشف عمّا حُجب منه على الأجيال المعاصرة².

وختاماً للحديث عن المرتكز التيسيري الأوّل لـ (الحاج صالح) نقول: إنّ التّراث النّحوي الأصيل يبقى عند (الحاج صالح) مدار كلّ محاولة تيسيريّة ترمي تحسين الأداء اللّغوي للمتعلّمين في مختلف المراحل التّعليميّة. على أن يكون الأساس فيه التّكييف مع المقاييس التي تقتضيها التّربية الحديثة، وما توصّلت إليه اللّسانيات التّطبيقية من حقائق في هذا السّياق. فالنحو العربي وحتى الأصيل منه لا يمكن استغلاله بشكله العلميّ التحليلي؛ بل لابدّ أن يُكيّف مع ما تقتضيه التّعليميّة الحديثة من حسن اختيار وترتيب. وهذه المقاييس هي مدار حديثنا في المرتكز الثاني لتيسير النحو التّعليمي عند (الحاج صالح).

2-2- المرتكز الثاني- البحوث العلميّة في اللّسانيات التّطبيقية وتعليميّة النحو (تكييف النحو مع ما تقتضيه التّعليميّة الحديثة):

كان الأساس في المرتكز التيسيري الأوّل عند (الحاج صالح) هو التّراث النّحوي العربي؛ خاصّة نحو القرون الأربعة الأولى، والذي يمثّله عباقرة النحو العربيّ مع من جاء من العلماء في القرون المتأخّرة كـ (الرّضي) و (ابن جني) مع ضرورة تكييفه مع مقتضيات الميدان الذي يُستثمر فيه، وهنا لابدّ أن يُحسن المستثمرون الاختيار. ولن يفلح المختصون في الانتقاء والاختيار إلّا إذا استعانوا بمجال لسانيّ تطبيقيّ حديث وهو تعليميّة اللّغات-والتي تفرّعت عنها تعليميّة النحو- ليمدّهم بالمبادئ الأساسيّة. ويعدّ هذا الحقل اللّساني المرتكز الثاني الذي أقام عليه (الحاج صالح) تصوّره التيسيري. فهذه الثنائيّة المتلازمة (النحو الأصيل، وما أثبتته البحث اللّساني في مجال تعليميّة النحو) عماد تيسير تعليم النحو عنده، والجامع بين المرتكزين -ههنا- هو ما يُعرف بالتّكييف اللّغوي.

¹ الحاج صالح عبد الرّحمان، البنى النّحويّة العربيّة، ص 284.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، المعلّمون أضروا الفصحى، ص 65.

إنّ التّكليف أو التّحويل التّعليميّ للمعارف النّظريّة يخصّ عمليّة تحويل المفاهيم المراد إكسابها للمتعلّم في مستوى تعليميّ معيّن، من معارف نظريّة مجردة إلى معارف تعليميّة. مع العلم أنّ هذه العمليّة خاضعة لمعايير لغويّة، ونفسيّة، وتربويّة، واجتماعيّة.

وإذا أسقطنا مفهوم التّكليف على تعليميّة النحو وجدنا أنّ المختصّين في تعليميّات النحو يفرّقون بين نوعين من النحو: نحو علميّ تخصصيّ يبحث في دقائق اللّغة وتفصيلاتها، ونحو تربوي يستقي معطياته من النّوع الأوّل بتكليفها من أجل أغراض تربويّة وتعليميّة. فالأمر يحتاج إلى استراتيجيّة واضحة تقوم على أسس علميّة، وأخرى بيداغوجيّة بحيث تحدّد أهداف تعليم النحو بدقّة، ويُنتقى المحتوى انتقاء يخضع لمعايير علميّة وبيداغوجيّة بالتركيز على حاجات المتعلّم العقلية والنفسية¹. فلا تقدّم له إلاّ البنى التي يكثر دورانها على الألسنة بطريقة إجرائيّة كمثّل تُكتسب بطريقة خاصّة لا كقواعد نظريّة تُحفظ عن ظهر قلب مطّردا وشاذها². ومن هنا يغدو النحو وسيلة لتكوين ملكة لسانيّة. وعليه، فما هو المحتوى النّحوي الذي ينبغي تعليمه؟ وما هي المقاييس المعتمدة في انتقائه وتنظيمه؟

وقبل الإجابة عن هذه الأسئلة لابدّ من الوقوف عند مشكلات تعليم النحو وتعليم العربيّة:

2-2-1- مشكلات تعليم اللّغة العربيّة:

سنبدأ الحديث عن عمليّة التّكليف للمادّة النّحويّة مع مقتضيات التّربيّة الحديثة كما يراها (الحاج صالح) من مشكلات تعليم العربيّة وتعلّمها. فما الزاويّة التي ينظر منها (الحاج صالح) إلى هذه المشكلات؟ وهل متعلّقة بالعربيّة في ذاتها؟ أم أنّها نتاج واقع عربيّ ساهم كلّ مجال من مجالاته في تعميق الفجوة بين العرب وعربيّتهم؟ ثمّ ما هي الحلول الكفيلة بإخراج العربيّة من هذا الواقع محفوظة الشّرف في زمن يتلقّاها أبناؤها صنعة لا سليقة؟ وما علاقة كلّ هذه الإشكالات بتصوّر (الحاج صالح) للتّيسير النّحوي؟

كلّ هذه الأسئلة ستحاول هذه الدّراسة الإجابة عليها من خلال الطّرح الذي قدّمه (الحاج صالح) في ضوء تصوّره لتيسير النحو التّعليميّ بحكم أنّ هذا الأخير جزء من العربيّة فطبيعيّ أن يتعرّض لنفس المشكلات التي تعترضها مع فوارق تعود إلى طبيعته.

تحدثنا في الفصل الأوّل من الباب الأوّل من هذه الدّراسة عن أهمّ مشكلات تعليم النحو في البلاد العربيّة. وهي حقائق لا يختلف عليها اثنان. لكنّ ورغم هذا الاتّفاق في حصول

¹ ينظر: حسّاني أحمد، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، ص 143.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 178.

تلك المشكلات وتحققها؛ فإنهم اختلفوا في تصوراتهم للحلول الناجعة. وهذا الاختلاف تؤطره الزاوية التي يُنظر منها إلى سبب المشكلة في ذاتها. ولما كانت زوايا النظر مختلفة. فإن الحلول أيضا تعددت. وإن كان هذا الاختلاف قائما فإنه لم يفسد لهؤلاء الرغبة في إيجاد الحلول. مما دفع الكثير منهم إلى تحميل النحو مسؤولية التردّي اللغوي، وألقوا بالنّهم كلّها عليه وعلى بُناه وقواعده. وهذه النظرة دفعتهم إلى التصدّي له بالتّجديد والإحياء والتيسير. فتعددت محاولاتهم وتعددت أهدافها وتنوّعت أغراض أصحابها، واختلفت وسائلها. لكنّ الدّاء ظلّ مستقحلا والمشكلة قائمة.

إنّ سبب فشل محاولات التيسير هو الخلط بين مقتضيات العلم ومقتضيات التّعليم متجاهلين أنّ بين المجالين فروقا بيّنة. فإذا كان النحو صعبا ومعقّدا؛ فإنّ هذا ليس مدعاة لتسهيله لأنّ السّهولة ليست من متطلّباته؛ بل هي من لوازم التّدريس. فصعوبات تدريس لسان ما يمكن أن تكون مؤشرا على أنّ القواعد لا تتناسب تلك العيّنة من النّاس. وفي المقابل فهي ليست دليلا علميا كافيا على عدم كفاية ذلك النحو أو أنّه خارج عن نظام اللّغة.

وفي ظلّ هذا الواقع اللّغوي الذي تحفّه المشكلات تحمّل النحو الوزر كلّّه لأنّ المشكلة لم تُدرس في إطار شمولي؛ في إطار مشكلات تعليم العربيّة عموما، ومقتضيات التّعليم خاصّة. ومن الباحثين-وليس الوحيد- الذين حاولوا أن يدرسوا هذه المشكلة بهذه النظرة الشموليّة (الحاج صالح) الذي درسها من زاويتين اثنتين: أزمة تعليم العربيّة في ظلّ ما أثبتته علم اللّسان الحديث، وأزمة تعليم العربيّة في ظلّ ما أثبتته النّحاة الأولون من حقائق.

شخص (الحاج صالح) مشكلات تدريس اللّغة العربيّة في البلاد العربيّة وحصرها في النّقاط

الآتيّة:

2-1-1-2 - مشكلات ترتبط بالواقع العربيّ:

إنّ هذه المشكلة ترتبط بالواقع المتخلف الذي تعيشه الأمّة العربيّة في العصر الحديث ممّا نجم عنه تخلف كلّ ما له علاقة بهذه الأمّة. ولما كانت اللّغة العربيّة أهمّ مقوماتها، فإنّها عانت ممّا عانت منه هذه الأخيرة. لذلك فإنّ محاولة تطوير العربيّة لا تتفصل عن هذا الواقع وعن كميّة استعمال النّاس للعربيّة في المدرسة والحياة اليوميّة. كما لا تتفصل كذلك عن البحث في المحتوى اللّغوي الذي يقدّم للمتعلم في المدرسة أو ما يلتقطه من غيرها. فالمشكلة إذن أكبر ممّا نتوقع وحلّها يكمن في حصر وضبط حدودها. فبهذا الضّبط فقط تكون الحلول التي تُقترح ذات نجاعة وفعاليّة في الميدان اللّغوي.

2-2-1-2- مشكلات على مستوى المدرسة (مناهجها وكتبها):

والزاوية الثانية التي تُطرح منها مشكلة تعليم العربية هي المناهج والكتب المدرسية. إذ أنّ هذه الأخيرة مرآة للواقع الذي أنتجها؛ ولما كان مهد ميلادها متخلفاً فإنّها لن تختلف عنه لا لأنّ واضعيها يبعثون ذلك؛ بل لأنّها غدت عندهم عُرفاً لا يمكن أن يحيدوا عنه ما لم يوسعوا آفاق تطلّعاتهم ويغيّروا نظرتهم، ويحيطوا بمقتضيات التطوير إحاطة تمكّنهم من تغيير تلك النظرة. ومن المشكلات التي وقف عليها (الحاج صالح) في هذه المناهج مشكلتين هما:

أولاً - غزارة المادة اللغوية:

وهذه المشكلة تتعلّق بطبيعة المادة اللغوية (الإفرادية والتركيبية والنحوية) في المناهج التعليمية. إذ أثبتت دراسات الباحثين الميدانية في مختلف الأقطار العربية أن المعطيات اللغوية التي تقدّم للمتعلّمين تتميز بغزارتها وتشعبها. فما يقدّم لهم كمّ هائل من البنى اللغوية المطّردة وغير المطّردة وهذا ما يصيبهم بالتّخمة اللغوية وقد يؤدّي ذلك إلى توقّف آليات الاستيعاب الذهني لديهم¹. أمّا من حيث النحو فيقدّم له كمّ هائل من القواعد (الوظيفي وغير الوظيفي) في حين أنّ المتعلّم لا يمكنه أن يتجاوز في دراسته للغة في مرحلة معينة حدّاً معيناً من المفردات والتراكيب². فما يزيد عن الحاجة لا يفيد؛ بل قد يكون سبباً في إرهاق الأذهان وتعطّل القدرات ولكنّ هذه الحقائق غائبة عن أذهان واضعي المناهج.

ثانياً - وجود مستوى واحد من التعبير في تعليم العربية لجميع الفئات:

إنّ واضعي المناهج يجهلون وجود مستويين من التعبير عند انتقاء المحتوى الإفرادي أو المحتوى النحوي؛ وهما: التعبير الترتيلي، والتعبير الاسترسالي. فالمادة اللغوية التي تشتمل عليها المناهج اللغوية تقتصر على مستوى واحد من التعبير؛ وهو المستوى الترتيلي الذي ميدانه مقامات الحرمة كالمحاضرات الجامعية والخطب والنصوص الأدبية. وإنّ الاختصار على هذا المستوى وإهمال المستوى الثاني الذي يتميز بالتخفيف في النطق واختزال الحركات خاصة. وترتّب عن هذا أن خاطب المتعلّم غيره في الحياة العادية بلغة عامية، أو بلغة مصطنعة³. وهذا ترتّب عنه تقهقر للغة إذ جعلت العربية تبتعد من الحياة التي تحتاج إلى أسلوب فيه اقتصاد وخفة.

¹ ينظر: الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، ص 46.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 45.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 1، ص 202.

لذلك فإنّ ما ينبغي أن يُراعى في تدريس العربيّة وفي وضع مناهجها تلك الأساليب تقع بين المستوى الأعلى الترتيلي والمستوى العامي فتجمع بين الفصاحة وكثرة الاستعمال وتتّصف بالخفة والسهولة¹. لكنّ الواقع اللّغوي يثبت أنّه لا يُعتمد في المناهج إلّا على ما راج في الكتب التّراثيّة والأدبيّة التي تتميّز بلغتها المصطنعة. ومن هنا أساء هؤلاء للغة من حيث أرادوا أن يخدموها، فجعلوها لغة أدبيّة محضة بعيدة عن الجوانب النّابضة بالحياة².

أمّا ما تعلّق بالقواعد النّحويّة، فالملاحظ على المعلّمين الحرص على تحقيق الحركات الإعرابيّة، واتّخاذها المعيار الأوّل للحكم على تفوّق المتعلّم وتمكّنه اللّغوي. وهذا خطأ فادح؛ لأنّ المتعلّم قد يعرف القواعد ويحفظها ويجب عنها إجابات صحيحة ومع ذلك يخطئ إذا تكلم أو كتب. ومردّ هذه النّظرة إلى الخلط الحاصل في أذهان المريّين بين الجانب النّظري من القواعد والذي لا يفيد المتعلّم، والجانب التّطبيقي الذي هو أساس إكساب المهارة اللّغويّة.

ثالثاً - الفصل بين البلاغة والنحو في التّعليم :

إنّ الاقتصار على تدريس القواعد النّحويّة دون الاهتمام بالبلاغة غير مجدٍ. وهنا علينا أن نفرّق بين ما هو علم للبلاغة وبين ما هو تطبيق لها؛ فالأوّل هو العلم النّظري الذي يشتمل على تحليلات علماء البلاغة في تأسيسهم لهذا الفرع العلمي اللّغوي. أمّا من حيث هي تطبيق، فتعني الجانب التّعليميّ الوظيفي الذي يمكّن المتعلّم من تخيّر الألفاظ التي يؤدّي بها المعاني. وعليه، فإنّه يجدر بالمرّي أن يتّجه إلى إكساب المتعلّم القدرة والمهارة على توظيف القواعد النّحويّة والبلاغيّة - على حدّ سواء وفي الوقت نفسه - فيما ينطق وفيما يكتب. وأنّ أيّ اقتصار على جانب من هذين الجانبين يؤثّر سلباً على المتعلّم ويسبّب له عاهات لغويّة مردّها إلى اللّحن في القاعدة النّحويّة أو الإفراط في توظيفها وجعلها غاية لذاتها دون أن تكون حاملة لمقاصده ومعانيه³. ويترتّب عمّا سبق الحقائق الآتيّة:

أ - النحو التّعليمي غير النحو العلمي وكذلك البلاغة:

رأينا في مواضع سابقة أنّ النحو التّعليمي غير النحو العلمي، فالأوّل ما كان صالحاً لإكساب الملكة اللّغويّة، أمّا النحو العلمي فهو النّظريّة البنويّة للعربيّة. والأمر نفسه بالنّسبة

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1، ص161.

² ينظر: المرجع نفسه، ص161.

³ الحاج صالح عبد الرّحمان، الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي، ص119.

للبلاغة. فهي عملياً حسن اختيار المتكلم لما تتيحه اللغة من قواعد ومعجم لتأدية غرض معين، أما علمياً فهي النظرية التحليلية لكيفية تخير المتكلم لما هو متاح له في اللغة بهدف التأثير في السامع¹. وهذا سينطبق أيضا على الهدف من تدريس العلمين. فإن كان تدريس النحو لا يهدف إلى =تذذذجعل المتعلم عالما في النحو. فإن الهدف من تعليم البلاغة ليس جعل المتعلم عالما بلاغيا. إنما الهدف من تدريس هذين العلمين إكساب المتعلم القدرة على إجراء القواعد النحوية والقواعد البلاغية على حدّ سواء في واقع الخطاب ليس إلّا.

ب - ليست البلاغة علما كماليا جماليا كما يظن الكثير من المربين والمعلمين:

لما كانت اللغة وضعا واستعمالا لهذا الوضع في واقع الخطاب. فمعنى هذا أنّ المتكلم يُفعلُ جزءا من الأوضاع اللغوية (المفردات والنحو والبلاغة) في استعماله الفعلي لها ضمن دورة التخاطب. فالتكلم وهو يرسل رسالة إلى السامع ليبلغه غرضه يتخير ألفاظا وتراكيبا مما تتيحه اللغة. ولا بدّ أن تكون الرسالة سليمة من الأخطاء مؤدية للغرض ناقلة للأفكار. فإذا اكتفى المعلمون بجانب السلامة اللغوية الزاجعة إلى القواعد النحوية، وغضوا الطرف عما تقتضيه القواعد البلاغية وبمعزل عما تستدعيه عملية التخاطب كان التعليم ناقصا. لأنّ الملكة اللغوية في جملتها هي مهارة التصرف في البنى اللغوية بما يقتضيه حال الحديث². وبناء على ذلك الإجحاف في حقّ القواعد البلاغية وتقديم القواعد النحوية عليها ستكون ملكة المتعلم اللغوية عرجاء فيها حرص على السلامة اللغوية وإخلال بالسلامة التبليغية. وعلى هذا فليست البلاغة علما كماليا؛ بل هي الأساس الذي يقوم عليه كلّ تواصل لغوي³. وهذا ما سبق إليه (الجرجاني) حين ربط النحو بالبلاغة في (نظرية النظم) فقال: "اعلم أن ليس النظم إلّا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله"⁴. فالنظم ما هو إلّا إجراء للقواعد النحوية بموازاة مع القواعد البلاغية.

رابعا - عدم الاهتمام بمتعلم اللغة:

الملاحظ على المناهج التعليمية اهتمامها الكبير بالمادة اللغوية غافلة عن العينة التي تتلقاها وتوجه إليها. وهذا يؤدي إلى التفريط، أو إلى الإفراط فيما يمكن أن يقدم لهم.

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص182.

² ينظر: المرجع نفسه، ص184.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص184.

⁴ الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص(81-82).

خامسا-دراسة القواعد لنفسها ودراسة الأدب مفصّولا عن اللغة سبب في تدهور التدريس: إنّ القواعد النحويّة تعدّ أصعب العناصر اللّغويّة في مناهج تعليم العربيّة. وتأتي هذه الصعوبة من كلفة استغلال المعلّمين لها، ومن نظرهم القاصرة لطبيعتها وطبيعة أهدافها، أو إفراطهم في التركيز عليها واعتبارها غاية في ذاتها لا وسيلة لإكساب المتعلّم الملكة اللّغويّة¹. وأدّت هذه النظرة بالمتعلّم إلى عدم القدرة على توظيف ما يملك من رصيد نحويّ في إنتاجه الشفهي والكتابي. فكانت ملكته اللّغويّة عرجاء، له من القواعد النّظرية التي لا تصلح إلى التّوظيف. فأكبر خطأ في طرائق تعليم قواعد النّحو أنّها لا تُدرس في سياق تلقّي المتعلّم للنصوص والكشف عن بنائها وتراكيبها؛ بل تُفرد لها حصّة بأمثلة جديدة ممّا يُشعر المتعلّم بأنّها غاية في ذاتها لا وسيلة لفهم النّصّ والكشف عن معانيه وتراكيبه.

وختاما، إنّ (الحاج صالح) يرى أنّ محاولة تعداد تلك المشكلات في كلّ مرّة لا يحلّ مشكلة. لذا وجب على القائمين على التّعليم أن يبحثوا عن الطّرائق التي تُخرجهم من هذا الوضع. فالمسألة لا تتعلّق فقط بحصر هذه المشكلات أو التّنبية إلى وجودها؛ بل بكيفية الخروج من الطّرق المعتمدة البالية إلى طرق جديدة تُخرج متعلّمين ومناهجنا من هذه الحالة، دون أن نكرّر نفس الشّكايات، وندعو النّاس مرّة أخرى ودون جدوى إلى انتهاج طرق الصّواب؛ فإنّ هذا الكلام لا ينفع في ميدان العلوم لأنّه لا يحلّ مشكلة ولا يغيّر وضعاً؛ بل لابدّ من الأخذ بأسباب التّغيير بالاستفادة ممّا توصّل إليه العلماء على اختلاف اختصاصاتهم التي يمكن أن تكون عوناً للمعلّمين والمربّين. ثمّ القيام ببحوث ميدانيّة للوقوف على واقع تعليم العربيّة وقواعدها ليتمكّن المهتمون من تشخيص الوضع الحقيقيّ للعربيّة في جميع المستويات. وإذا ما فعلوا ذلك فإنّ ما بين أيديهم من المعطيات سيّتسم بالموضوعيّة. والتي ستسمح لهم بالكشف عن المشكلات، وتكون لهم عوناً في إيجاد الحلول المناسبة.

إذا كان (الحاج صالح) قد حلّل الواقع اللّغوي وحصر مشكلاته. فأين التمس العلاج؟ أي ما المجالات العلميّة الكفيلة بتقديم حلول ناجعة بإمكانها إخراجنا من هذا الواقع اللّغوي المتردّي؟ كنّا قد تحدّثنا عن أهميّة الثّراث النّحوي العربيّ الخليلي في فكر (الحاج صالح). إذ عدّه المرتكز الأوّل الذي يجب أن يُعتمد في إعداد المناهج والمقرّرات التّعليميّة. فإذا ما رام المربّون والقائمون على إعداد المناهج تحقيق نتائج مُرضيّة في مجال تعليم النّحو، فما عليهم

¹ ينظر: صاري محمّد، الفكر اللّساني التربوي في الثّراث العربيّ (مقدمة ابن خلدون نموذجاً)، مجلة الفيصل، العدد 305، المملكة العربيّة السّعوديّة، فبراير 2002م، ص 66.

إلا أن يعودوا إلى ما أثبتته النحاة الأولون من مفاهيم ومبادئ وقواعد وأن يبتعدوا عن تلك المحتويات النحوية والتحليلات الرائجة في كتب نحاة القرون المتأخرة، والتي طغت على المناهج والكتب المدرسية. وبعد أن يقفوا على حصيلة التراث النحوي الأصيل وجب عليهم أن يميزوا بين ما هو علمي نظري لا قبل للمتعلمين به، وبين ما هو صالح لهؤلاء مناسب لمستواهم العقلي والعُمري وحاجاتهم الضرورية. ولن يتأتى لهم هذا التمييز إلا إذا أحاطوا علما - ولو قليلا - بما أثبتته البحوث الحديثة في مجال تعليمية النحو (Didactique des langues) التي ستمدّهم بالمبادئ الضرورية لاختيار المحتوى المناسب للمستوى التعليمي والفئة العمرية التي يرومونها، ومن ثم يعملون على تكييفها مع متطلبات العملية التعليمية.

بقدر ما تمسك (الحاج صالح) بالتراث النحوي العربي وبين ما قام عليه من مفاهيم وما أثبتته من حقائق لم تثبت أذق البحوث في العصر الحديث. فإنه لا يغمط ما وصلت إليه علوم اللسان، بل يشيد بقيمة بحوثها وينبّه إلى قيمة ما أثبتته فروعها (خاصة اللسانيات التطبيقية) من مبادئ أيضا لها قيمتها ومكانتها في تغيير النظرة إلى العملية التعليمية. وبذلك فهو يجمع بين ثمار النحو العربي الأصيل وثمار اللسانيات النظرية والتطبيقية. ويُعدّ استثمار هذا المجال الثاني من البحث في اللغة المرتكز الثاني لتيسير تعليم النحو العربي.

ولسنا هنا بصدد الحديث عن تعليمية اللغات، وتعليمية النحو لأنّه قد سبق الحديث عنهما في الباب النظري¹. إذ أشرنا إلى مدى استفادة تعليمية اللغة من اللسانيات النظرية. ومن هنا تتجلى أهمية النتائج المتوصل إليها في البحوث اللسانية الحديثة. فهي القاعدة الأساسية التي بُنيت عليها أهم الدراسات التي قام بها المختصون في مجال تعليمات اللغات. فهذه الأخيرة تجمع ثمار حقول معرفية كثيرة كعلم النفس وعلم النفس اللغوي واللسانيات وغيرها². ورغم ذلك تبقى الوظيفة الأساسية لها تحويل المعارف النظرية المجردة إلى معرفة عملية إجرائية يُستفاد منها في العملية التعليمية. وبناء عليه، فكلّ هذه الحقول تتفاعل وتتماهى حتى تصبح الفروق بينها غير قائمة لأنّ بين البنى اللغوية وطريقة اكتسابها قوانين وعلاقات ثابتة وجب الكشف عنها وإعادة صياغتها صياغة علمية دقيقة³.

¹ ينظر: الباب الأول، الفصل الأول، المبحث الأول، العنصر (أهمية البحث اللساني في تعليم النحو وتعلّمه)، ص 62 وما بعدها.

² ينظر: مينا فايز مراد، قضايا في مناهج التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، دط، 2003م، ص 05.

³ ينظر: حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 139.

وعليه، فإنّ (الحاج صالح) وفي هذه النقطة بالذات يتحدّد المرتكز التيسيريّ الثاني لديه، وهو هذا المجال التطبيقي اللساني؛ أي حقل تعليميّة اللّغات عامّة، وحقل تعليميّة النّحو خاصّة. وسبب عدم حصر هذا المرتكز على تعليميّة النّحو. هو أنّ هذه الأخيرة لا تتفصل عن تعليميّة اللّغات باعتبار أنّ الهدف من تعليم النّحو هو إكساب المتعلّم المهارة اللّغويّة في إجراء القواعد في مختلف المواقف التّواصلية. ثمّ إنّ القواعد النّحويّة تشكّل جزءاً رئيسياً من القضايا التي تتناولها اللّسانيّات التّربويّة عامّة بالبحث والدراسة مادّة وطريقة ومشكلات.

وقبل مناقشة ما أورده (الحاج صالح) من مبادئ متعلّقة بتيسير تعليم النّحو، ننبه إلى أنّه سنقتصر على ما ذكره الباحث فقط من آراء في هذا السّياق دون الإشارة إلى ما راج بين اللّسانيين والتّعليميين إلّا إذا فرض الأمر نفسه.

2-2-2- أهمية البحوث اللّسانية في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة عند (الحاج صالح):

الأساس الثّاني الذي بنى عليه (الحاج صالح) تصوّره لتيسير تعليم النّحو هو اللّسانيّات وما أثبتته من حقائق حول الألسن البشريّة. فكلّ هذه الحقائق تقدّم خدمات جليّة ومبادئ قيّمة إذا ما أحسن استثمارها في تحسين العمليّة التّعليميّة ومناهجها اللّغويّة. وأوّل ما نبّه إليه (الحاج صالح) -ههنا- تلك الحقائق التي أثبتتها اللّسانيّات والمتعلّقة بطبيعة اللّسان البشري. وتلك الحقائق العمليّة الإجرائيّة المتعلّقة بصناعة تعليم اللّغة في ذاتها.

فمن هذه الحقائق -إذن- ما هو نظري يمسّ الألسن البشريّة، ومنها ما هو تطبيقي عمليّ يمسّ صناعة تعليمها وما تقوم عليه من مبادئ. وفيما يلي دراسة لتلك الحقائق وتحليل لها:

2-2-2-1- حقائق علميّة حول اللّسان وما يترتّب عليه:

لقد كان للّسانيّات في العصر الحديث فضل على البشريّة جمعاء بما أثبتته من حقائق غيرت النّظرة إلى اللّغة في ذاتها، وكذا النّظرة إلى منهج معالجتها، وطرائق تبليغها. ومن المبادئ التي كانت من ثمار جهود اللّسانيين والتي لا يجوز للمربيين والقائمين على وضع المناهج وكلّ من له علاقة بالعمليّة التّعليميّة أن يجهلها ما جدّ من قوانين وحقائق أثبتتها البحث اللّساني؛ وخاصّة تلك المتعلّقة بتجاوز البحث في اللّغة وتعليمها ما أثبتته ميادين العلوم اللّسانية في حدّ ذاتها. وأنّ ميدان تعليم اللّغة ميدان تتظافر فيه ثمار علوم كثيرة يمكن أن تمدّ هذا العلم بمعطيات خاصّة بالفئة التي توجّه لها هذه المادّة (كعلم النّفس اللّغوي، وعلم الاجتماع...). فالباحث في اللّغة لا يمكن أن يلمّ بكلّ العلوم، وأنّ يكتشف جميع ما تطرحه من مشكلات؛ لأنّ هذه المهمّة موكلة إلى المختصّين في هذا المجال أنفسهم. ولهذا، فإنّه

يكتفي بالنظر إلى المشكلات الرَّاجعة إلى اختصاصه. ومن هنا يستحيل أن يقتصر في ميدان تعليم اللغات عامّة على ما يتوصّل إليه اللّساني من بحوث واكتشافات فقط. وأن تُعتبر نتائج أبحاثه وحدها كفيّلة بحلّ المشكلات؛ بل لابدّ من الاستفادة من بحوث ونظريّات علماء التّربيّة وعلماء النّفس وغيرهم كلّ من زاويته.

فاللّساني له ميدان خاصّ به، وهو الكشف عن البنى التي بُنيت عليها الألسن البشريّة وعن كفيّة انتظامها ووظائفها وكفيّة أدائها. لذلك فهو كلّسانيّ غير قادر على أن يمدّنا بنظريّة علميّة شاملة لكفيّة اكتساب الفرد للمهارة اللّغويّة، لأنّها تتطّفر مع مهارات جسديّة وذهنيّة أخرى عليه أن يكتسبها. فلقد أثبت العمل الجماعي بين حقول معرفيّة كثيرة أنّ بين البنى اللّغويّة وكفيّة اكتسابها علاقات وقوانين ثابتة¹ لابدّ من إمطة اللّثام عنها. وهذا لا يتحقّق إلّا إذا عمل اللّساني مع النّفساني مع غيره من أجل إمدادنا بنظريّة متماسكة تحيط بالمتعلّم وكفيّة تعلّمه ولما يتعلّمه.

وبهذا، فإنّ (الحاج صالح) يراهن في تطوير وتحسين تعليم النّحو على عاملين لهما نفس القيمة العلميّة في المبادئ وهما: حصيلة البحوث اللّسانيّة الحديثة، وحصيلة البحوث اللّسانيّة العربيّة الأصليّة ومناهجها التحليليّة. وأهمّ المبادئ التي استقاها منهما نذكر:

المبدأ الأوّل - اللّسان أداة للتّبلغ قبل كلّ شيء:

أثبتت اللّسانيّات أنّ الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّبلغ والتّواصل. وقد أكّد النّحاة هذه الوظيفة في قولهم: "إنّها أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم"². فلا يمكن للفرد أن يتواصل أو يفصح عن أغراضه دون اللّغة التي تواضع عليها قومه. ثم إنّ هناك مستويات لغويّة من حيث التّأديّة الفعلية للوضع اللّغوي في واقع الخطاب؛ فهناك الاستعمال العفوي في المواضع التي تتسم بالأنس والانطلاق، وهناك الاستعمال الخاصّ الذي يُعنى المتكلّم فيه بما يتلفّظ ويحقّق الحركات³. ولذا كانت اللّغة المنطوقة أكثر عفويّة من لغة التّحرير.

المبدأ الثاني - اللّسان ظاهرة اجتماعيّة:

اللسان ليس ملكا للفرد؛ بل هو ملك للجماعة النّاطقة به، وهو ما كان يسمّيه العلماء الأوّلون بالوضع "يرثه الخلف من السّلف، وبه تتمكّن الأفراد من النّفاهم وبيان أغراضهم

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 180.

² ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 31.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 186.

بعضهم لبعض. ولا تبليغ ولا إفادة يمكن أن يحصل إلا بالوضع لأنه شيء مشترك بين الأفراد في زمان معين ومكان معين¹، ويقابله الاستعمال. فاللغة مجموعة من الألفاظ وُضِعَت للدلالة على معانٍ معينة، فوضع اللفظ: جعله أولاً لمعنى من المعاني، مع قصد أن يصير متواطئاً عليه بين قوم، فلا يقال - إذا استعملت اللفظ بعد وضعه في المعنى الأول - إنك واضعه إذ ليس جعلاً أولاً. بل لو جعلت اللفظ الموضوع (المعنى لمعنى) آخر مع قصد التواطؤ قيل: إنك واضعه، كما إذا سميت بـ(زيد) رجلاً. ولا يقال لكل لفظة بدت من شخص بمعنى من المعاني إنها موضوعة له من دون اقتران قصد التواطؤ بها. ومحرفات العوام على هذا ليست ألفاظاً موضوعة فيه، لعدم قصد المحرف الأول إلى التواطؤ². فالأساس الأول للوضع هو توافق الجماعة على استعمال اللفظ بمعنى من المعاني. ولا يمكن لناطق من هذه الجماعة أن يتفرد بوضع الأوضاع؛ بل كل ما يمكن أن يفعله هو استعمال هذا الوضع. وهنا يشير (الأسترباذي ت 686هـ) إلى انحرافات المتكلم عن الأوضاع اللغوية لقومه، وهو لا يسميها أوضاعاً لأنها خروج عن أوضاع أولى لقومه. ولذلك فهذه الانحرافات من قبيل استعمال الأوضاع. إما أن تكون خاصة بفرد واحد ومردّها هنا إلى خلل في نظامه اللغوي، أمّا إذا تجاوزت الفرد الواحد وشاعت على ألسنة الناس فإنّها من قبيل اللهجات. وما دام (الرّضي) قد سمى الخروج عن هذه الأوضاع المتواطئ عليها انحرافات؛ فمعنى ذلك أنّ الفرد لا يمكنه أن يتفرد بوضع الأوضاع لأنّ اللسان لا يخضع لإرادة الفرد، ولا لميوله الخاصة، بل يتعدّاه ويبقى بزوال الفرد. كما أنّ محاولته ستؤدّي به إلى عدم قدرته على التبليغ والتفاهم مع قومه. وبذلك يكون الاستعمال تأديّة فردية للوضع. ويتجاوز الوضع اللغوي المستوى الإفرادي إلى مستوى القواعد التي تنتظم على أساسها الألفاظ بعضها ببعض لأنّ "أبنية الكلم والكلام هي أيضاً موضوعة في ذاتها وإزاء معانيها الوضعية"³. ولا يتحقّق هذا الوضع إلاّ بالمباشرة الفعلية لأبناء الأمّة الناطقة به؛ أي باستعمالهم له في خطاباتهم الحيّة.

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 188.

² الأسترباذي رضيّ الدين محمّد بن الحسن، شرح الرّضي لكافية ابن الحاجب، القسم الأول، تج: حسن بن محمّد بن إبراهيم الحفطي، سلسلة نشر الرسائل الجامعية 13، السعودية، ط1، المقالات: 1993م، ص (4-5).

³ الحاج صالح عبد الرحمن، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، سلسلة علوم اللسان عند العرب 3، موفم للنشر، الجزائر، 2012م، ص (28-29).

ولما كانت اللغة (بما فيها من أوضاع فرعية) وضع واستعمال لهذا الوضع. كان لابد من مراعاة هذه الحقيقة في بناء مناهج تعليم اللغة¹. فالإقتصار على كون اللغة وضع فقط يؤدي إلى تحجير اللغة لأن فيها من الوحدات والعناصر اللغوية في كل مستوى من مستوياتها ما لا يناسب ولا يصلح لإكساب المتعلمين في هذه المراحل التعليمية والمراحل العمرية (التعليم ما قبل الجامعي) الملكة اللغوية التبليغية. أما الإقتصار على الاستعمال وحده وإهمال الوضع اللغوي فسيؤدي إلى الابتعاد عما تواضع عليه السلف. ومع مرور الوقت سيحدث شرخ بين اللغة الفصيحة واستعمالات أبنائها. وإذا ما حدث هذا انحرف الناس عن الوضع اللغوي الأول واستبدلوه بوضع آخر أقل قيمة منه (كما هو الحال في العاميات).

فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية اليومية هو المقياس الأساسي في بناء كل منهج تعليمي. وهذه الحقيقة مهمة في تغيير النظرة إلى النحو الذي ينبغي أن يكون في المناهج التعليمية للغة، لأنه يوقف الواضعين للمناهج على التمييز بين النحو الذي يعود إلى الوضع اللغوي (النحو النظري)، وبين النحو الذي يعين المتعلم على استعمال هذه اللغة (النحو التعليمي). فأكبر غلط يرتكبه هؤلاء هو أن يحصروا اللغة في جانب واحد. وهذا الذي حصل بالفعل منذ أن تعلق الناس بالقواعد مقطوعة عن الجوانب الحقيقية لاستعمالها.

المبدأ الثالث - لكل لسان خصائص من حيث الصورة والمادة:

تختلف اللغات عن بعضها البعض لأنها وضعية. فالأدلة اللغوية (الألفاظ) -وبما أنها ناتجة عن التواضع بين الأفراد المنتمين إلى مجتمع واحد- لا تدل على مدلولاتها (معانيها) إلا بذلك الاصطلاح المتواضع عليها. وبذلك تكون العلاقة بين الدال والمدلول اعتباطية لا عقلية ولا طبيعية. ويترتب عن ذلك اختلاف النظام الصوتي والتركيب بين اللغات.

المبدأ الرابع - اللسان في حد ذاته نظام من الأدلة المتواضع عليها:

لما كان اللسان وضع من الأوضاع الاجتماعية التي توطأت عليها أمة من الأمم. فهي التي اختارت هذا اللفظ للدلالة على هذا المعنى. وقد يبدو للناظر أن الوضع يمس فقط الألفاظ؛ وهذا غير صحيح؛ لأنه وإن كانت الجماعة البشرية هي التي تضع هذا اللفظ إزاء هذا المعنى؛ فإن هذا ينسحب على كل المستويات الأخرى، فهو يتجاوز مستوى الكلم، إلى مستوى التراكيب الذي يبنى عليه لسان من الألسنة البشرية. فاللسان ليس فقط مجموعة من الألفاظ يعثر عليها المتعلم في القواميس أو يلتقطها بسمعه من الخطابات ثم يسجلها في

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص175.

حافظته. كما أنه ليس أيضا مجموعة من التّحديدات الفلسفية للاسم والفعل والحرف أو القواعد المسهبة الكثيرة والشواهد؛ بل نظام من الوحدات يتداخل بعضها في بعض على شكل عجيب وتتقابل فيها بُناها في المستوى الواحد التّقابل الذي لولاه لما كانت هناك دلالة¹. فمعرفة المتكلم للألفاظ الموضوعية للدلالة على معنى من المعاني لا يعدّ كافيا لكي يتكلم بلغة قومه؛ بل عليه أن يعرف القانون الضابط لانتظامها حتى يُجري ألفاظه عليه. ففي كلّ مستوى نظام معين تتنظم على أساسه البنى المنتمية إليه. ولكلّ مستوى لغويّ خصائص تميّزه عن مستويات لغة أخرى. فللغوية-مثلا- نظام صوتيّ خاصّ يتميز بخصائص معينة تميّزه عن غيره من الأنظمة الصوتية لباقي اللغات. والأمر نفسه بالنسبة لباقي المستويات.

وإذا قلنا: إنّ المتكلم عليه أن يكون على علم بهذه الأنظمة، فليس المعنى أبدا أن تكون معرفته بها نظرية؛ بل هي من قبيل المعرفة المهارية اللاشعورية.

المبدأ الخامس - للسان منطقة الخاص:

تحدثنا في موضع سابق (موقف الحاج صالح من دعوات التيسير النحوي في العصر الحديث) أنّ المداخل التي اتّخذها المصلحون للطعن في النحو ادّعواهم أنّ اللغة غير منطقية. وقد أثبتنا-أذاك- أنّ انتظام عناصر اللغة في كلّ مستوى لغويّ وخضوعها لنظام معين هو الذي يؤكّد على منطقيّتها. ثمّ إنّ وجود ظاهرة الاطراد في العربية وانتظام النّظائر تحت بنية واحدة لتشكل بابا يجمعها مثال تجريديّ واحد هو نوع من المنطق. ولذلك فإنّ القول: إنّ للسان منطقه الخاص لا يعني المنطق العقلي "لأنّ منطق اللسان مستتب من الواقع والأحداث المشاهدة. وهو مجموع الأصول والحدود التي يخضع لها الاستعمال اللّغوي السليم، فهذه الأصول في حدّ ذاتها قوانين تجريبية لاعقلية. ولا يوجد أية مناسبة بينها وبين قوانين الفكر، وإنّما ائتلافها وانسجام بعضها ببعض هو الذي يناسب هذه القوانين ويخضع لبيدهيات العقل"². فالانسجام بين الوحدات اللّغوية المنتمية إلى مستوى لغويّ ما وخضوعها إلى نفس النظام هو الذي يجعل اللغة منطقية. والفرق بين اللغة والأدلة العقلية هو أنّ اللغة وضعية أمّا الأدلة العقلية فغير وضعية.

ثمّ إنّ التّواضع لا يقتصر على مستوى الألفاظ ومعانيها فقط؛ بل يمتدّ إلى كيفية إجراء هذه الألفاظ بمعانيها في الاستعمال الفعليّ للغة؛ أي التّواضع على النظام القاعدي البنوي الذي

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 190.

² المرجع نفسه، ص 193.

تتنظم من خلاله الألفاظ حتى يستطيع الفرد التفاهم مع أبناء مجتمعه. فاللغة على هذا "بنیان مرصوص، ولا بدّ لكلّ بنیان محكم من انسجام. وأقلّ ما يخضع له كلّ انسجام هو ألاّ تنتقض أوضاعه من حيث العقل، لأنّه إن وُضع فيه شيء لغرض، ووُضع معه ما يُناقض هذا الغرض زال الانسجام"¹. فالترابط والانسجام بين الوحدات اللغوية في مستوى لغوي ما أكبر دليل على منطقيّة اللغة.

المبدأ السادس - اللسان وضع واستعمال ثمّ لفظٌ ومعنى في كلّ من الوضع والاستعمال:

اللسان نظام من الأدلّة المتواضع عليها بغرض الإفادة والتّفاهم بين أفراد الأمّة الواحدة، وحتى يتحقّق هذا لابدّ أن يخضع الأفراد إلى أوضاعها (لفظاً ومعنى وقواعداً). ثمّ هناك الاستعمال الفعليّ لهذه الأنظمة الوضعيّة.

فإذا كانت اللغة مجموعة منسجمة من الدّوال والمدلولات ذات بنيّة عامّة وضعيّة، ثمّ بُنى جزئيّة تتدرج فيها وتُحدّد كلّ مستوى من مستويات اللغة. فإنّ دور القياس كاسم² (وهو عمل النحويّ ههنا) هو المعقول من هذا الوضع أي ما يثبتُه العقل من انسجام وتناظر بين العناصر اللّغويّة والعلاقات التي تربطها بحملها على بعض للكشف عن بابها، وإثبات البنيّة الجامعة لها. ومن جهة أخرى ما يثبته القياس -أيضاً- من تناسب بين العمليّات المحدثة لتلك العناصر على شكل تفرعيّ؛ أي أيّ الوحدات أصلٌ وأيّها فرعٌ عنه؟ ويتمّ ذلك دائماً من خلال الحمل الإجرائيّ الذي يثبت أيّ الوحدات اللّغويّة ثابت ومستمر (الأصل)، وأيّها فيه من الزيادة على الوحدة المستمرة الثابتة (الفرع).

لكنّ الملاحظ أنّ الفرد لا يستعمل كلّ ما هو متواضع عليه بين أفراد أمّته؛ كما أنّه لا يستعمل كلّ ما أثبته القياس. لأنّ الواقع الفعليّ للخطاب محدّد بدوره بشروط وضوابط شأنه شأن (الوضع). كما أنّه لا يستعمله بشكله الوضعيّ في أحوال الخطاب، لسببين هما:

أولاً - للمتكلّم قياسه الخاص: وهو غير قياس النحويّ، والذي سمّاه الحاج صالح (القياس كمصدر)³. فالمتكلّم وفي كلّ حال من أحواله الخطابيّة يلجأ إلى هذه العمليّة العقلية بطريقة لاشعوريّة، فيقيس ويبدع من الأساليب التي لم تطرُق سمعه من قبل. فتتأتّى له أساليبه

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 194.

² ينظر: الباب الأوّل، الفصل الأوّل، المبحث الثاني (أصول النّحو العربيّ من وجهة نظر الحاج صالح)، العنصر (القياس كاسم)، ص 135.

³ ينظر: الباب الأوّل، الفصل الأوّل، المبحث الثاني (أصول النّحو العربيّ من وجهة نظر الحاج صالح)، العنصر (القياس كمصدر)، ص 135.

الخاصة. مع العلم أنّ جُلَّ ما يبدعه على مثال سابق أخذه من مواضع قومهم (أساليب وتراكيب)، إذ لا يمكن له أن يبدع من الأساليب والتراكيب التي لا نظير لها في وضع قومهم، وإلا كان خارجاً عن عرْفهم اللّغوي. وما يجدر التنبيه إليه أنّ قياس المتكلم أو حتى قياس النحويّ يمكن أن يؤدّي إلى ما لا يوجد في وضع العرب (ما ليس من أوضاعهم واستعمالهم).

ثانياً - المستعمل من الأوضاع المتواطأ عليها قليل:

إنّ المتكلم في تفعيله للوضع اللّغوي لا يمكنه أن يأتي على استعماله جميعاً. وأسباب ذلك كثيرة منها ما هو فيزيولوجي ومنها ما هو سياقي (أحوال الخطاب والتبليغ). ثمّ إنّ لا يستعمل كلّ ما يقبله القياس. فللاستعمال قوانينه الخاصة فهو محكوم بأحوال التبليغ وإفهام المتلقّي وكلّ ما يحيط بالخطاب من محدّدات¹. وقد أكّد هذا (ابن خلدون). إذ قال: "ويبقى من الأمور المكتتفة بالواقعات المحتاجة للدلالة أحوال المتخاطبين والفاعلين وما يقتضيه حال الفعل. وهو محتاج إلى الدلالة عليه لأنّه من تمام الإفادة، وإذا حصلت للمتكلّم فقد بلغ غاية الإفادة في كلامه، وإذا لم يشتمل على جنس منها فليس من جنس كلام العرب، فإنّ كلامهم واسع. ولكلّ مقام عندهم مقال يختصّ به، بعد كمال الإعراب والإبانة"². فإذا أصدر المتكلم كلاماً بغية الفهم والإفهام فلا بدّ أن يطابق تلك الحال وما تشتمل عليه من ظروف ماديّة ومن ضمنها حال المخاطب. وأساس القوانين التي بُني عليها الاستعمال هما هذان المبدآن:

أ- **الاقتصاد اللّغوي:** ويعني به (الحاج صالح) ما كان يعنيه به العلماء العرب الأوّلون من كلمة الاستخفاف والاسترسال من خلال نزعة المتكلم الطّبيعيّة إلى الاقتصاد؛ أي التّقليل من الجهد العضلي والذاكري³. فالمتكلم وهو يرسل رسالة ما يحاول أن يقلّل من الجهد حتى يحافظ على جهازه النّطقي، فيستعني عن بعض الألفاظ والحركات (الوقف والاختلاس). أو بالتّقليل من الكلام بالحذف أو الإضمار أو الإبدال وغيرها من الوسائل التي تتيحها له اللّغة.

ب- **البيان الذي يحتاجه المتلقّي:** إنّ الاكتساب اللّغوي قبل كلّ شيء اكتساب لمهارة التبليغ. فالمتكلم يتدخّل في أوضاع اللّغة تصرّفًا واستعمالاً بناء على ما يريد التعبير عنه، وما يريد أن يبلّغه، وفي حدود ما يسمح به جهازه النّطقي، وما يحيط بالخطاب (الأصوات

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 195.

² ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، دار النهضة، مصر، ط7، 2014م، ص 1135.

³ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 196.

أوالضّوضاء ...)، وكذا ما يتعلّق بالمخاطب. فحال الخطاب الطّبيعي أقوى العوامل في ترسيخ الأبنية إفراداً وتركيباً في أذهان المتعلّمين وتحويلها إلى ملكة إجرائية¹ في مواقف حيّة. المبدأ السابع - استعمال اللّغة هو مشافهة قبل أن يكون كتابةً وتحريراً:

وهذا مترتب عن ثنائية: الوضع والاستعمال. فالاستعمال هو التّأدية الفعلية للوضع اللّغوي في المواقف التّواصلية. ومعنى ذلك أنّ الكلام المنطوق أصل، أمّا لغة التّحرير ففرع عليه. فالمنطوق هو الذي لا بدّ أن يكون العماد في بناء المناهج، وفي إكساب المتعلّم الملكة اللّغوية؛ لأنّ الاقتصار على المكتوب سيجعل المتعلّم يخاطب قومه بلغة مصطنعة، وإذا ما حدث حُكم على اللّغة بأنّها لغة الأقسام لا لغة حياة وواقع². وهذا الحاصل في مدارسنا من خلال التّركيز على الكتابة وإهمال الملكة التّواصلية الشّفاهية.

المبدأ الثامن - للبنى اللّغوية مستوى من التّحليل غير مستوى الوضع والاستعمال:

ويشير (الحاج صالح) إلى أنّ الوضع اللّغوي وضعان: اصطلاحي وبنوي. فأما الأوّل فحدّده (الاسترأبادي) "وضع اللفظ: جعله أولاً لمعنى من المعاني، مع قصد أن يصير متواطئاً عليه بين قوم"³. فيُجعل فيه اللفظ دليلاً على معنى تواطؤ عليه القوم. وأمّا الثّاني فهو جعل الشّيء على هيئة مخصوصة سواء كان دليلاً على شيء آخر أم لا، ويرادفه البناء والتّركيب"⁴. والمقصود بالبناء والتّركيب هو كيفة انتظام الوحدات المكوّنة لمستوى من المستويات اللّغوية (انتظام الأصوات لتكوين الكلمة، وانتظام الكلمة مع زوائدها لتكوين اللفظة، وانتظام العامل مع المعمولات لتكوين الجملة). والكشف عن هذه الوحدات يتمّ بالحدّ اللفظي الصّوري بالنّظر في ذاتها وكيفة حصولها وتفرّعها بعضها عن بعض.

وقد كشف النّحاة عن الوحدات المكوّنة لكلّ مستوى من المستويات اللّغوية في بنياتها التجريدية ممّا مكنهم من صياغة المثل (مثل الكلمة، ومثال اللفظة، ومثال الجملة)⁵.

وإذا كانت الأوضاع اللّغوية وضعين؛ فإنّ هذا لا يعني الانفصال بينهما. فالوضع الاصطلاحي يقتضي بالضرورة وجود وضع بنوي، لأنّه لا اصطلاح إلّا وهو منتظم على

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1، ص68.

² الحاج صالح عبد الرحمن، الأسس العلميّة لتطوير تدريس اللّغة العربيّة، مجلة المعرفة، العدد 270، وزارة الثّقافة السّوريّة، سوريا، آب 1984م، ص75.

³ الاسترأبادي، شرح الرّضي لكافية ابن الحاجب، ص(04-05).

⁴ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 198.

⁵ المرجع نفسه، ص 198.

بنية مخصوصة¹. فلا يمكن أن يتوضع القوم على شيء لم ينتظم على هيئة معينة (فلا يمكن أن يتواضعوا-مثلا- على الألفاظ ومعانيها ما لم تكن الألفاظ قد تشكلت وانتظمت).

2-2-2-2 - حقائق عملية فيما يخص صناعة تعليم اللغة في ذاتها:

إنّ الحقائق التي أثبتتها البحوث اللسانية حول اللغة لا تخصّ المتعلّم في ذاته، لأنّها نظرية بحتة. فهي ليست من قبيل الملكة اللغوية التي نريد إكسابه إيّاها. وعليه، فإنّ الذي ينبغي أن يكون على دراية بها هو المعلّم والواضع للمناهج التعليمية لا التلميذ. وحاجة هؤلاء لها بهدف تكوين تصوّر صحيح حول المادة التعليمية التي يريدون انتقاء معطياتها وتبليغها للمتعلّمين. وهذه المبادئ تعصم واضع المناهج من الانتقاء الارتجالي الخاضع للخبرة الشخصية البعيدة-غالبا- عن المعايير العلمية الصحيحة. كما أنّها تعصم المعلّم من النظرة القاصرة التي تعتبر اللغة جميعا للألفاظ والقواعد النحوية ظلّا منهم أنّ الكمّ الهائل كفيلاً بأنّ يُكسب المتعلّم اللغة. وفي هذا ضررٌ بالتعليم والمتعلّمين واللغة على حدّ سواء.

وبالإضافة إلى المبادئ السابقة، هناك مبادئ أخرى على هؤلاء أن يحيطوا بها علما تتعلّق بتعليمية اللغات عامّة، وتعليمية النحو خاصّة. فرغم أنّ المبادئ السابقة لها من الأهمية والقيمة ما يجعلها قادرة على تغيير النظرة إلى طبيعة اللغات والكشف على أهمّ ما تقوم عليه هذه الأخيرة من مبادئ وأسس إلّا أنّها تبقى محدودة الأثر ما لم يعمل المختصّون في المجال التربوي والتعليمي على استثمارها عملياً بتحويل المعارف النظرية-ولتكنّ هنا القواعد النحوية-من معرفة علمية مجردة إلى معرفة عملية إجرائية يمكن الاستفادة منها في العملية التعليمية. لأنّ المشكلات التي تعترضها لا تتعلّق فقط باللغة أو النحو كموضوع للتعلّم؛ بل ترتبط بكل العناصر المكوّنة للعملية التعليمية، من معلّم ومتعلّم ومادة تعليمية. وفي هذه النقطة يميّز المختصّون بين "ما هو راجع إلى اللسانيات التطبيقية وهو البحث في المادة اللغوية من جهة، وبين ما هو راجع إلى علم تدريس اللغات وظواهر اكتساب الملكة اللغوية وهو البحث في منهجية تعليم اللغات"². وقد بُني هذا التمييز على السؤالين: ماذا يجب أن نعلّم من اللغة؟ وكيف نعلّمه؟ وقد ترتّب عن السؤالين أسئلة أخرى من صميم العملية التعليمية: من نعلّم؟ وكيف نعلّم؟ ولماذا نعلّم؟ وماذا نعلّم؟ وانطلاقاً من هذه الأسئلة تتحدّد أقطاب العملية التعليمية: المتعلّم، المعلّم، المادة والطريقة التعليمية وعملية الترسّخ.

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص198.

² الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص192.

وإذا كانت العملية التعليمية مكونة من هذه الأقطاب. فما مسؤولية كل قطب في تحقيق الهدف الذي يسعى إليه القائمون على وضع المناهج وما تشتمل عليه من محتويات لغوية (لغة أُنحوا أو بلاغة)؟ علماً أنّ هذه الأقطاب تتصهر مع بعض لتكون كلاً متكاملًا. وفيما يلي تحليل لهذه الأقطاب بالشروط التي يرى (الحاج صالح) أنّها يجب أن تتحقق فيها.

1 - المتعلم:

أصل الأصول الذي تُبنى عليه المناهج برمتها - حسب الحاج صالح - هو العناية بالمتعلم والتفطن إلى حاجاته التعبيرية الحقيقية بحصر الألفاظ والتراكيب والقواعد النحوية والبلاغية التي تستجيب لهذه الحاجات¹. والتي تختلف باختلاف سن المتعلمين ومستواهم العقلي، والمحيط الذي يعيشون فيه.

وإذا تعلّق الأمر بتعليم اللغة أو النحو أو غيرهما، فإنّ الهدف هو إكساب هذا المتعلم الملكة اللغوية لا جعله عالماً في اللغة. ثم إنّ معرفة هذه الاحتياجات وتحليلها ليس من عمل المدرّس أو واضع المنهاج، وإنّما هي ثمار تظافر حقول معرفية كثيرة منها علم النفس الذي يمدّ المربين بالمعطيات النفسية والعقلية المتعلقة بطبيعة المرحلة العمرية. وكذلك علم الاجتماع الذي يمدّ هؤلاء بمعطيات تفسّر ما تعلّق بالحياة الاجتماعية.

إنّ ضبط حاجات المتعلم التعبيرية لا يتأتّى إلاّ بالتحرّيات الميدانية التي تسمح بحصر التعبيرات التي يكثر دورانها على ألسنة المتعلمين بغية الاطلاع على ما يحتاجونه في الواقع الفعلي للخطاب في البيت والمدرسة وغيرها². ثم إنّ هذه القوائم من المعطيات الميدانية تسمح بضبط ما يقدّم للمتعلم في منهج تعليمي؛ بل ما يقدّم له في درس من الدروس، فلا يزيدون عليه ولا ينقصون منه. كما أنّها ستكون عوناً في اختيار النصوص التي تقدّم من خلالها اللغة والنحو والبلاغة. فكلّما كانت النصوص قريبة من حياة المتعلم أقبل على التعلم وزاد تمثله واستيعابه لما تعلم. فجّل نصوص الكتب المدرسية نصوص أدبية اجتثت من الأعمال الأدبية الجمالية. وأنّها من تأليف واضعي المناهج لخدمة هدف من الأهداف فتكون متكلفة مصطنعة لا علاقة لها بحياة المتعلمين³.

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص188.

² ينظر: المرجع نفسه، ص185.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص204.

كما أنّ الفائدة من تلك الإحصاءات ليس الحصر في ذاته، بل إنّها تمكّن المختصين من استنباط المثل والقوانين التي تُبنى عليها الخطابات العادية، وإذا ما استنبطوها كانت أمامهم الفرصة للتيسير على منوالها في اختيار الفصيح من العبارات والأساليب التي تحاكي هذه القوانين¹. فهذه الدراسات على الخطابات العادية تستخدم من زاويتين اثنتين هما:

أولاً - استعمالها كما هي مع إدخال تعديلات عليها بما يتناسب مع اللغة الفصيحة.
ثانياً - استنباط المثل التي تُبنى عليها هذه الخطابات العادية، ومن ثم استثمارها في بناء عبارات فصيحة وقريبة منها لخدمة تعليم اللغة وتعلّمها.

2- المعلم:

المعلم هو القطب الثاني من أقطاب العملية التعليمية. فعليه تلقى مسؤولية إكساب المتعلمين مهارة اللغة شفاهة وكتابة. فهو من ينقل المحتويات اللغوية (نحو أو بلاغة أو أدبا) إلى المتعلمين، وهو من يعمل على ترسيخها في أذهانهم وتحويلها إلى عادات لغوية يجريها المتعلم في مختلف الأحوال الخطابية. فمسؤولية المعلم ليست هيئة أوسهلة فبناء على نظريته لما يعلم، ولما يعلم تكون النتيجة من تعليمه إمّا بناء مثمرة أو بلا جدوى.

ولما كانت مسؤولية المعلم أو المربي محفوفة بكلّ هذه المخاطر. فإنّ العناية به وبتكوينه يغدوان من الأولويات. فأيّ قصور في نظرة المعلم لما يقوم به من عمل، أو لمن يتعامل معهم يعيق تحقيق الهدف من تعليم المحتوى. فليس هدف المعلم - في تعليم النحو مثلا - جعل المتعلم يحفظ القاعدة شاردها وواردها ويستظهرها في كل المواقف؛ بل الهدف هو جعله قادرا إلى إجرائها في مختلف إنتاجاته اللغوية مشافهة وكتابة.

وانطلاقا من هذه النظرة كان لزاما على الأمة أن تحرص على تكوين المعلم تكوينا متكاملًا من جميع الجوانب النفسية والاجتماعية والبيداغوجية والمعرفية والمنهجية. لأنّ الإخلال بجانب واحد يترتب عنه إخلال بالهدف من تعليم المادة المكلف بتعليمها، والمهارة التي يرغب في إكسابها لمتعلميه. وعليه، ما الذي يجب أن يعرفه مدرّس اللغة حتى يقوم بحقق أهدافه؟ ومن الجوانب التي يرى (الحاج صالح) أنّه يجدر الاهتمام بها.

أولاً - ضرورة الإلمام - ولو قليلا - بما جدّ في صعيد البحث اللساني:

يرى (الحاج صالح) أنّ معلّم اللغة عليه أن يلمّ بما جدّ من حقائق أثبتتها البحث اللساني. وخاصة ما تعلّق بتجاوز البحث في اللغة وتعليمها ما أثبتته ميادين العلوم اللسانية في حدّ

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص185.

ذاتها. فميدان تعليم اللغة ميدان تتظافر فيه ثمار علوم كثيرة. ثم عليه أن يكون على علم واطّلاع وتمثّل لما أثبتته البحوث اللسانية من مبادئ وحقائق وخاصة تلك المتعلقة بطبيعة اللسان البشري- (حقائق علمية حول اللسان وما يترتب عليه)- من أنّ اللسان وضع واستعمال، وأنّه ظاهرة اجتماعية، وفي أنّ لكلّ لسان منطقته الخاصّة وغيرها من المبادئ. فهذه الحقائق جدّ مهمّة للمعلّم لأنّها تغيّر نظرتّه إلى اللغة وإلى ما يقوم به من عمل عموماً. كما على المعلّم أن يعي أنّه لا يتعامل مع وعاء جامد يحشوه بالمعارف؛ بل يتعامل مع كائن حيّ عاقل له احتياجات، وقدرات عقلية معيّنة، وله خصائص نفسية. فعليه، أن يتجاوز تلك النظرة المرتكزة على المحتوى النحوي إلى الاهتمام بكلّ ما له علاقة بالمتعلّم.

إنّ المتأمل فيما ذكر قد يظنّ أنّ هذا الذي لا يجوز للمعلّم أن يجهله هو ما سيُقدّمه للمعلّم. وهذا غير صحيح؛ لأنّ هذا ما يحتاجه هو المعلّم نفسه، فهو من قبيل المعرفة النظرية التي تنير عمله وتدلّ صعوباته، وليست من قبيل المهارات التي يريد إكسابها للمعلّم. لأنّها وإن كانت تعود بالنفع على هذا الأخير، إلّا أنّ نفعها يكون غير مباشر بإتقان المعلّم ومعرفته بطبيعة وأهداف ما يقوم به، بالإضافة إلى معرفته لمن يعلم، وكيف يعلم.

وقد يظنّ البعض أنّ معرفة المتعلّم بما سبق ذكره معرفة عالم متخصص. فهذا أيضاً غير صحيح؛ لأنّ ما يحتاجه المعلّم أدنى كمية من المعلومات النظرية في اللسان. وهذا لا يتأتّى له إلّا بالاطّلاع على أهمّ ما تثبته اللسانيات العامّة واللسانيات العربية (منها الخليلية خاصّة) من حقائق في هذا المجال. وبهذا يكون له تصوّر سليم للغة حتى يحكم تعليمها.

ويضيف (الحاج صالح) شرطاً آخر يتعلّق بالمعرفة اللسانية وهو ضرورة تحيين المعلّمين لمعارفهم النظرية والمنهجية باستمرار؛ ذلك أن الاكتشافات اللسانية وتطبيقاتها عموماً في تطوّر وارتقاء¹. فكما لا يتوقّف العلماء عن البحث والاكتشاف في تخصصاتهم، فعليه أن يكون مثله في مجاله التطبيقي الاستثماري لتلك الحصيلة اللسانية. فهو بدوره باحث ومنقّب عن كلّ جديد مفيد في مجاله التطبيقي.

ثانياً - الملكة اللغوية الأصلية:

إنّ هذا النوع من الملكة يعود إلى المعلّم ذاته. فلا يمكن له أن يُكسب تلاميذه الملكة اللغوية وهو فاقدها. فكلّما كان المعلّم فصيحاً متقناً للغة مجرّياً لها في مختلف الأحوال الخطابية دون لُكنة أولحن أو تصنّع زاد إقبال المتعلّمين على التعلّم والاقتراء به، لأنّ ذلك

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص200 (الهامش).

مما يشعرهم بالراحة والثقة في جو من الطلاقة والعفوية فيقتدون به ويبذلون جهدهم في تحصيل ملكتها.

ثالثا - ملكة تعليم اللغة:

إن هذه الملكة لا تتأتى إلا باستيفاء المعلم للشرطين السابقين (الحد الأدنى من المعلومات اللسانية وملكة اللغة الأصلية). ذلك أن افتقاره لهما سيؤثر سلبا على إكسابه للمتعلّمين الملكة التي يحتاجونها. فالمعلم لابد أن يكون على حظ مقبول من المعطيات اللسانية التي تعينه على فهم كل ما يحيط بالعملية التعليمية من مشكلات من جهة، ومن جهة أخرى لا بد أن يكون مالكا لخاصية اللغة قادرا على الإبانة والإفصاح. ثم إنه لا يكفي اطلاعه على البحوث اللسانية وما تتوصل إليه من حقائق؛ بل لا بد أن تكون له القدرة على تحويلها إلى فعل إجرائي أثناء ممارسته التعليمية الصفية¹. وبهذه الطريقة سيتمكن من إكساب متعلميه الملكة التي يحتاجونها للتعبير عن أغراضهم ومقاصدهم في مختلف المواقف الحياتية.

ثم على المعلم أن يحرص على جعل المتعلم محور العملية التعليمية فيصب كل اهتمامه وجهوده على إكسابه الملكة اللغوية. فكلما كان المتعلم في قلب عملية التعلم وشعر بأنه فعال في بناء تعلماته زاد إقباله على ما يتعلم. وهنا لابد من العناية بما يُقدّم إلى المتعلم وأن يكون مألوفاً له قادراً على إدراكه بحواسه، ويترك له المجال ليبنى معارفه ولا يتدخل المعلم إلا بالتوجيه وتصحيح الأخطاء. ثم بعد ذلك يرتقي المعلم إلى تقديم المجردات. ولا يلجأ إلى هذا إلا إذا تأكد من ترسيخ المحسوسات في ذهن المتعلم. ففي هذه الحالة فقط يزداد التعلم تصاعدياً من المحسوس إلى المجرد الذهني حتى لا تتعطل آليات الفهم والاستيعاب لديه.

رابعا - الهدف من دراسة اللغة أو النحو إكساب المتعلم الملكة اللغوية في أقصر مدة:

لابد أن يُراعى في بناء المناهج الهدف من تعليم اللغة وهو إكساب المتعلم مهارة التصرف في بنية اللغة المختلفة في مختلف المواقف التواصلية. كما أن الهدف من تعليم النحو أو البلاغة إنما هو إكسابه مهارة إجرائها في المواقف التواصلية.

وعلى هذا فالمتعلم المتكلم بلغة أمته معرفته بالنحو معرفة مهارية إجرائية. أي كناطق محكم للغة وليست معرفته أبداً من قبيل المعرفة النظرية (التي تخص العالم المتخصص)؛ بمعنى أن معرفته معرفة بكيفية لا نفس الكيفية² بعبارة (ابن خلدون). وعلى هذا الأساس، فإنه

¹ الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص (41-42).

² ابن خلدون، المقدمة، المرجع السابق، ص 1147.

على مدرّس اللغة أن يدرك الفروقات بين النحو العلمي والنحو التعليمي. فالنحو الوظيفي الذي يحتاجه المتعلّم هو مجموع القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو في ضبط الكلمات، ومعرفة نظام ضبط الجمل والتراكيب، وتنهض بأداء الوظيفة الأساسية للسان وهي النطق والكتابة السليمين، بعيدا عن التعقيد والإرهاق العقلي¹. لأن الملكة اللغوية مهارة وقدرة على إجراء القواعد النحوية، وقدرة على التصرف في البنى اللغوية بطريقة لاشعورية قبل أن تكون حفظا واستظهارا للقواعد النحوية². فإذا لم يحسن المتعلّم توظيف هذه المعارف النحوية في كلامه فإن المتعلّم لم ينجح في إكسابه الملكة، بل إنه حشا ذهنه بمعطيات نظرية.

فما ينبغي للمعلّم أن يعينه هو حاجته المسببة إلى تصوّر صحيح للمادة التي يُدرّسها، وطبيعة الهدف الذي يرمي إليه من وراء نقلها إلى المتعلّم، وكذا طبيعة واحتياجات هذا الأخير. وبهذا التّصوّر الصحيح فقط وفي إطار هذه العناصر الثلاثة مجتمعة يمكن للمعلّم أن يكسب المتعلّم المهارة اللغوية في إجراء القواعد النحوية في مختلف المواقف التواصلية.

3- المحتوى النحوي:

المحتوى النحوي: هو العناصر النحوية واللسانية التي ينتقيها المختصون في المجال التربوي التعليمي - بتوجيه من المختصين في علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية وغيرهما من المجالات - من النحو العلمي النظري وفق مقاييس علمية وتربوية دقيقة³. ثم تكيف مع ما تقتضيه التعليمية الحديثة. وأهم ما يميّز المحتوى النحوي الجانب الإجرائي العملي. وبالتالي الابتعاد عن كلّ تنظير أو تحليل لأنّ المتعلّم لا يحتاجه؛ بل أنّه معيق لتعلّمه في المراحل الأولى لاكتساب الملكة اللغوية. وعليه، فإنّ عملية الاختيار لا تخضع للخبرة الشخصية لواضعي المنهاج، وإنّما تخضع لمعايير علمية دقيقة. وقد حدّد (الحاج صالح) المبادئ الأساسية لكلّ طريقة تعليمية فعّالة في خمسة مقاييس⁴. وهي:

أولاً - الانتقاء: أي الاختيار المُمعّن للعناصر التي تتكوّن منها المادة المعنوية. وهي بالنسبة للغة: الألفاظ والصيغ بمعانيها في الوضع والاستعمال. وهي بالنسبة للنحو القواعد الوظيفية. ثانياً - التخطيط لهذه العناصر: أي توزيعها المنتظم حسب الزمن وعدد الدّروس.

¹ ينظر: إبراهيم عبد العليم، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، ط9، دت، ص: و.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص168.

³ ينظر: الباب الأول، الفصل الأول، المبحث الأول (النحو في العصر الحديث ودعوات تيسيره)، العنصر (المحتوى النحوي)، ص65 وما بعدها.

⁴ ينظر: الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص61.

ثالثاً - ترتيبها: بحيث تتدرّج بانسجام من درس إلى آخر وتُبنى عليه.
 رابعاً - اختيار كيفية ناجعة لعرضها على المتعلّم: وذلك لتقديمها له في أحسن الأحوال.
 خامساً - اختيار كيفية لا تقلّ نجاعة عن السابقة لترسيخها في ذهن المتعلّم: وذلك لخلق الآليات الأساسية التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية¹.
 ويمكن أن نقسّم المعايير الخمسة السابقة إلى مرحلتين اثنتين: مرحلة اختيار المحتوى النحوي، ومرحلة تنظيمه وترتيبه وما تخضع له كلّ مرحلة من مقاييس علمية دقيقة.

3-1- مقاييس اختيار المحتوى النحوي:

يرى (الحاج صالح) أنّ تعليم النحو دفعة واحدة خطأ فادح. ولذلك، فقبل تحديد المعايير التي على أساسها تُختار المحتويات النحوية يقدّم قراءته لواقع هذه المادّة في المقرّرات والمناهج المدرسية كما وكيفا.

وننبّه هنا أنّ (الحاج صالح) في تناوله لمشكلة تعليم النحو لا يفصلها عن مشكلة تعليم العربية عامّة لأنّ اللّغة وفروعها كلّ متكامل. كما أنّ الغاية من تدريس النحو في التّعليم العامّ تحقيق الملكة اللّغوية؛ فحتى حلول تلك المشكلات تتّسم بالطّابع الشّموليّ، فمشكلة اللّغة تُطرح إلى جانب مشكلة النحو إلى جانب مشكلة البلاغة.

إنّ أوّل ما سنتعرّض له -ههنا- هو تلك الاختلالات التي وقف عليها (الحاج صالح) في المناهج والكتب المدرسية في البلاد العربيّة. ويستهل الباحث عرضها بطرح سؤالين اثنين ينبئان عن وجود مشكلات جمّة: ماذا يجب أن نعلّم من اللّغة؟ وكيف يجب أن نعلّمه؟ والإجابة على هاذين السؤالين إجابة سليمة تتطلّب التّمييز بين:

- النّظر في محتوى اللّغة الذي يقدّم للمتعلّم والطريقة أو الطّرق التي تستعمل لتبليغه.
- النّظر في تأديّة المدرّس لهذه الطّرق وكيفية تطبيقه لها².

ويتفرّع عن السؤالين السّابقين أسئلة فرعية: ماذا يقدّم في المدارس للمتعلّم من مادّة لغوية كما ونوعاً؟ وبالنّسبة إلى مختلف مستويات اللّغة: مفرداتها وتركيباتها وقواعدها؟ إنّ الإجابة عن هذه الأسئلة ستساهم في حلّ المشكلات التي تعيق الارتقاء بلغة المتعلّم.

لقد شخصّ (الحاج صالح) واقع المحتوى اللّغوي (مفردات وقواعد نحوية وبلاغية) الذي يُقدّم للمتعلّم في المدرسة والذي كشف عن مشكلات جمّة حصرها في زاويتين اثنتين:

¹ ينظر: الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، ص (61-62).

² الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 200.

- من حيث الكم: لاحظ (الحاج صالح) أنَّ ما يقدّم للمتعلم كمّ هائل من المفردات والتراكيب والقواعد النحويّة والبلاغيّة ممّا قد يصيبه بتخمة لغويّة تؤدّي إلى توقّف آليات الاستيعاب الذهني والامتثالي لديه. كما أنَّ ما يقدّم له يشتمل على بُنى لغويّة مختلفة وفي كل المستويّات (الكلمة المفردة، اللفظة، الجملة)، وهذا يسبّب تخمة أخرى على مستوى البنى¹. وأمام كلّ هذه المعطيات، فإنّه لا يُستبعد أن يصاب المتعلّم بإرهاق عقليّ شديد. ومتى حدث ذلك حكمنا على ملكته بالإعدام.

- من حيث الكيف والنوع: إذا كان ما يقدّم من محتوى لغويّ للمتعلم يتميز بالكثرة التي لا تُكسب لغة ولا تنمي ملكة؛ فإنّ طبيعة هذه المحتويات لا تقلّ سوءاً عنها. إذ لا يتناسب غالباً مع الحاجات الضروريّة للمتعلم، فقد يزيد أو ينقص عنها. فإذا كان زائداً أصيب المتعلّم بالتخمة اللغويّة. أمّا إذا نقص عن تلك الحاجات فإنّ المتعلّم سيعاني من عاهات لغويّة تجعله غير قادر عن الإبانة والتبليغ في مختلف المواقف التواصليّة التي تواجهه.

وانطلاقاً من التشخيص السابق لما هو حاصل بالفعل في مدارسنا، فإنّ ما يقدّم من محتوى نحويّ للمتعلم لابدّ أن تراعى في اختياره مجموعة من المعايير وهي:

أ- ليس كلّ ما في اللّغة من الألفاظ والأساليب والتراكيب والقواعد النحويّة والقواعد البلاغيّة يلائم المتعلّم في طور معيّن من أطوار ارتقائه ونموّه في التّعليم ما قبل الجامعيّ.

ب- لا يحتاج المتعلّم إلى كلّ ما هو ثابت في اللّغة من ألفاظ وتراكيب وقواعد نحويّة وبلاغيّة؛ بل ما يحتاجه هو الوظيفيّ المطرّد الذي يمكنه من التّعبير عن أغراضه.

ت- لا يمكن للمتعلم أثناء دراسته للّغة أولّلتحو أو للبلاغة في مرحلة معيّنة من مراحل تعلّمه ونموّه العقليّ أن يتجاوز حدّاً أقصى من المفردات والتراكيب والنحو.

ث- إنّ تعليم اللّغة لا يتمّ بوسائل تربويّة فحسب؛ بل بعلاج سابق للمادّة الملقّنة. فليس كلّ ما في اللّغة يصلح لأن يُلقّن للمتعلم. ففي اللّغة - وفي النصوص المحرّرة التي يستعملها المعلم - شواذ وشوارد لغويّة كثيرة (مفردات، وتراكيب، وقواعد نحويّة)². وقد أكّد (الزّاجي) هذه الحقيقة فقال "والدليل على صحّة ما قلناه من معنى اللّغة والإعراب، والفرق بينهما، أنّه ليس كلّ من عرّف الإعراب وفهم وجوه الرّفْع والنّصب والخفض والجزم أحاط باللّغة كلّها ولا

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص205.

² الحاج صالح عبد الرحمن، اللّغة العربيّة طرق تكييفها ومناهج تعليمها، مجلة الأصالة، العدد 01، مجلة ثقافيّة تصدرها وزارة التّعليم الأصلي والشؤون الدّينيّة، محرم 1391هـ/ مارس 1971م، الجزائر، ص48.

فهما (...). وليس كلّ العرب يعرفون اللّغة كلّها، غريبها وواضحها ومستعملها وشاذها، بل هم في ذلك طبقات يتفاضلون فيها. كما أنّه ليس كلّ واحد يقول الشّعْر ويعرف الأنساب كلّها وإنّما هو في بعض دون بعض. وأمّا اللّغة الواضحة المستعملة سوى الشّاذ والنّادر، فهم فيها شرع واحد¹. فمعرفة كلّ اللّغة بأنظمتها عند الجميع بنفس القدر مستحيل. كما أنّ المعرفة النظريّة للنحو لا تجعل صاحبها ماهرا. أمّا ما يجب أن يعرفه النّاس جميعا فواحد ومشترك. إنّ هذه الأسس في جوهرها هي تلك الحقائق التي أثبتتها البحوث اللّسانية وهي تخصّ طبيعة المحتوى النّحوي الذي يقدّم للمتعلم والمعايير والأسس العلميّة واللّغويّة والنّفسية التي يقوم عليها. وفيما يلي تفصيل للمبادئ التي يقوم عليها انتقاء واختيار كلّ محتوى نحوي:

3-1-1- تحديد الهدف:

إنّ الهدف الأوّل من تعليم اللّغة ومختلف الأنشطة اللّغويّة المرتبطة بها (النحو والبلاغة) إكساب اللّغة للمتعلم؛ أي إكسابه مهارة التّصرّف في البنى اللّغويّة بما يقتضيه حال الخطاب وليس جعله عالما في النحو أو البلاغة². وعلى هذا الهدف ينبغي أن تنصبّ جهود القائمين على وضع المناهج التّعليميّة، ويسهر المعلّمون بدورهم على تحقيقه في حجات الدّرس. وانطلاقا من هذا الهدف يرى (الحاج صالح) أنّ مراحل تعليم اللّغة مرحلتان هما:

أ- مرحلة اكتساب المتعلّم للملكة اللّغويّة الأساسيّة تدريجيا: أي التّعبير السّليم العفوي. ويتجنّب كلّ أنواع التّعبير الفنّي الذي يستخدم الصّور البيانيّة (وبالأحرى المحسّنات البديعيّة).

ب- مرحلة اكتساب المهارة على التّعبير البليغ: وهذه المرحلة يتجاوز فيها المتعلّم السّلامة اللّغويّة. ولا بدّ أن يكون قد تمّ اكتسابه للملكة اللّغويّة. والملاحظ أنّ المنهجية السّائدة في تدريس النحو لا تكرّس هذه النّظرة. فالمتعلّم ومن التّعليم المتوسّط (أو الإعدادي) يشرع في التّعبير البليغ فيجبر على البيان والبدع دون أن تكون ملكته اللّغويّة قد تحقّقت³.

ولسدّ هذه الثّغرة يدعو (الحاج صالح) إلى تخصيص دروس مكثّفة لإكساب المتعلّم الآليات الأساسيّة التي يبنّي عليها الاكتساب السّليم للّغة بعيدا عن التّصنّع اللفظي⁴. وأمّا هذا الواقع في تعليم اللّغة؛ فإنّ النحو سيعاني ممّا تعاني منه اللّغة. لأنّ الغاية من تدريسه لا

¹ الزّجاجي أبو القاسم، الإيضاح في علل النحو، ص 92.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج 1، ص 185.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 225.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 225.

ينبغي أن تخرج عن الغاية من تدريس اللغة، باعتباره دعامة أساسية في إتقانها. وعليه، فإنه كان لزاماً على من تُوكل إليهم مهمة اختيار المحتوى النحوي أن يحرصوا على تحقيق هذا الهدف والتزامه في كل عملية اختيار.

أولاً - المعلومات اللغوية التي تخص المتكلم:

إنها تلك المعلومات التي تخصه من حيث كونه متكلماً ومخاطباً في الوقت ذاته. فكل ما هو بحاجة إلى معرفته من لغة قومه بما تشتمل عليه من معطيات لغوية (المفردات والقواعد) هو ذلك الجانب الوظيفي من النظام اللغوي المتواضع عليه والذي يمكنه من التعبير عن أغراضه، ومعرفته به معرفة عملية غير نظرية¹. فهذه المعلومات اللغوية تمكنه من اكتساب الملكة اللغوية وتعزيزها. وهنا لابد أن يكون الواضع لمحتوى المنهاج على دراية بحقيقة: أن اللسان نظام من الأدلة الموضوعية للتبليغ، واستعمال فعلي لهذا النظام في واقع الخطاب.

فاللغة ليست فقط مدونة من الألفاظ والقواعد معزولة عن الاستعمال الفعلي في الحياة؛ بل هي كل متكامل وأنظام من العلاقات تظهر على جميع المستويات (الصوتي والإفرادي والتركيبية والدلالي الإفادي). ولن ينجح ترسيخ الأنماط والمهارات اللغوية ما لم يُنظر إليها نظرة شمولية. ثم إن ذلك النظام المتكامل يخضع إلى ضوابط الاستعمال. وعليه، فالاستعمال الفعلي في جميع الأحوال الخطابية هو المقياس الأول في بناء كل منهج تعليمي واختيار وحداته². والمتعلم ليس بحاجة إلى كل ما هو من قبيل الأوضاع اللغوية، لأن المستعمل منها في واقع الخطاب قليل جداً. فأكبر خطأ يرتكبه الباحث أو المعلم هو أن يحصر اللغة في جانب واحد من هذه الجوانب. وهذا الحاصل في زماننا إذ تعلق الناس بالقواعد النحوية بمعزل عن النظام الشمولي للغة، وبمعزل عن الاستعمال الفعلي.

ثانياً - المعلومات اللغوية التي تخص العالم بأسرار اللسان:

هذا النوع من المعلومات اللغوية لا يتعلق بالمتعلم؛ بل يخص العالم بأسرار اللسان والمربي أو المعلم الذي لا بد أن يحيط علماً - ولو قليلاً - بما أثبتته العلماء. فإن معرفة هؤلاء معرفة علمية، وهي غير المعرفة العملية التي يتساوى فيها مع أبناء أمته باعتباره متكلماً ناطقاً بهذه اللغة³.

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 176.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 175.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 177.

فما يتوفّر عليه هؤلاء-العالم في اللسان البشري والمعلّم- في الحقيقة ملكتان: ملكة لغوية أصلية تظهر في مقدرتهما على الإبانة والتبليغ في مختلف المواقف التواصلية كباقي أفراد المجتمع. ومعرفة علمية نظرية ببحث الأول (عالم اللسان) في أسرار اللسان البشري بحثاً علمياً هدفه الكشف عن طبيعته وقوانينه. أمّا المدرّس فمعرفة بها من قبيل الحاجة إليها في بناء التّصور الصحيح لما يُعلّم، وكيف يُعلّمه، ولمن يُعلّمه. وقد نبّه إليها (ابن خلدون) يقول: "إنّ ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التّعليم. والسبب في ذلك أنّ صناعة العربية إنّما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصّة. فهو علم بكيفية لا نفس كيفية. فليست نفس الملكة. وإنّما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصّنائع علماً ولا يحكمها عملاً"¹. وإهمال هاتين الحقيقتين-الملكة اللغوية الأساسية غير المعرفة اللسانية النظرية-أدّى إلى التباسات خطيرة، ولعل أخطر هذه الالتباسات:

- اتّخاذ النحو والصّرف في صورتها العلمية النظرية دون أدنى تكييف مع ما تقتضيه التربية الحديثة وسيلة لإكساب المتعلّمين الملكة اللغوية.
- غلق باب الاجتهاد والبحث العلمي في أسرار اللغة لاعتقادهم أنّ النحو والصّرف لا يعدوان أن يكونا وسيلتين لإكساب المتعلّم الملكة اللغوية².

وهذه النظرة القاصرة- كما رأينا سابقاً- قد ترتّب عليها دعوات التيسير النحوي في العصر الحديث التي لم يُميّز أصحابها بين النحو العلمي الذي هو مجال المتخصّصين، والنحو التّعليمي الذي له دور في إكساب الملكة اللغوية وليس هو الملكة اللغوية في حدّ ذاتها. ثمّ ما يجب أن يعيّه هؤلاء: أنّ القواعد النحوية ضرورية في تعليم اللغة، لكن كمثّل عملية تكتسب بكيفية خاصّة، لا كقواعد نظرية يُحفظ مطّرداً وشاذها عن ظهر قلب³. فالعرب الذين أخذت عنهم اللغة كانوا يتكلّمونها سليقة، فلم يكن أحدٌ منهم على إحاطة أو علم بهذه المصطلحات النحوية. وهذا الذي أكده (الجرجاني)⁴ لو كان النّظم يكون في معاني النحو لم يكن البدوي الذي لم يسمع بالنحو قطّ، ولم يعرف المبتدأ والخبر شيئاً ممّا يذكرونه، لا يتأتّى له نظم كلام. وإنّا لنراه يأتي في كلامه بنظم لا يحسنه المتقدّم في علم النحو⁴. فالعبرة

¹ ابن خلدون، المقدمة، ص 1147.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 178.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 178.

⁴ الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص 418.

ليست بمعرفة النحو في ذاته؛ إنما في القدرة على إجرائه في مختلف الخطابات. فالمعرفة النظرية شيء والمعرفة العملية الإجرائية شيء آخر. وهذا شأن المتعلم فإذا استطاع المعلم أن يجعله قادرا على إجراء هذه القواعد في كلامه، فإنه يكون قد حقق الهدف من تعليمها.

ولما كان الهدف من تعليم النحو في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية هو إكساب المتعلم ملكة تبليغية باللغة العربية مشافهة وكتابة. فإن (الحاج صالح) يرى أن تعليم النحو في هذه المراحل لابد أن يكون بطريقة ضمنية لاشعورية. ومعنى هذا أن مرحلتين النحو هما: - **مرحلة اكتساب الملكة اللغوية الأساسية:** وهي المرحلة الأولى في تعليم اللغة، والتي يعمل فيها المعلم على إكساب المتعلم الملكة اللغوية؛ أي القدرة على التعبير السليم العفوي. لذا يجب أن تكون بعيدة عن أي تلقين أو عرض نظري للقواعد النحوية. ويتجنب فيها كل أنواع التعبير الفني الذي يستخدم الصور البيانية. وإذا تأكد المعلم من حصول هذه الملكة للمتعلم وتحققها تتم تهيئته لاكتساب النحو النظري.

- **مرحلة اكتساب النحو النظري:** لا يُشرع في هذه المرحلة المباشرة إلا إذا تأكد المعلم من اكتساب المتعلم ملكة اللغة ولا خوف على آلياتها الأساسية بشرط أن يكون المتعلم قد أحكم التصرف في البنى اللغوية التي اكتسبها في المرحلة الأولى من تعليم اللغة بطريقة إجرائية لاشعورية¹. وهنا يمكن أن تلقى عليه بعض المعطيات النحوية النظرية؛ ولكن لا كقواعد - أيضا - تُحفظ عن ظهر قلب مطرها وشاذها، بل تكون على شكل رسومات.

3-1-2- اختيار النمط اللغوي:

رأينا في الباب النظري (الفصل الأول - المبحث الثاني) أهمية النمط اللغوي في تعليم اللغة. وهذا ما نبه إليه (الحاج صالح)، إذ يرى أن للعربية مستويين من الاستعمال: **أولا- التعبير الترتيلي أو الإجلالي:** وهو التعبير الذي تقتضيه حرمة المقام؛ وهي حال الخطاب التي فيها نوع من الانقباض، فيتجاوز بذلك مستوى التعبير العفوي بين الناس عن الحاجات والأغراض كالأداء الذي نلاحظه في خطاب المذيع للناس في الإذاعة والتلفزة ومحاضرات الأساتذة، وكل خطاب موجه للجمهور وخاصة المثقف منه². ويحرص فيه المتكلم على انتقاء ألفاظه ومعانيه، وتحقيق الحركات الإعرابية.

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث في علوم اللسان، ص 235.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، اللغة العربية الفصيحة المنطوقة ودورها في المجتمع العربي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 13، الجزائر، 2011م، ص 13.

ثانيًا - التعبير الاسترسالي: وهو النمط من الاستعمال الذي تقتضيه الحياة العامة، وهو فصيح لا عامي خاص بالتخاطب العادي الذي تقتضيه مواضع الأُنس في البيت والشّارع وغيرها. ويتميّز بكثرة التّخفيف كاختزال الحركات والتّسكين وتخفيف الهمزة والإدغام وغيرها¹. وقد يُظنّ أنّه عامي وهذا غير صحيح؛ لأنّ المقصود به مستوى الأداء الذي تكلم به العرب الفصحاء في زمن الفصاحة السّليقيّة في مخاطباتهم العاديّة (ولم يكن لهجياً بالضرورة).

ويدعو (الحاج صالح) إلى إحياء المستوى الاسترسالي بإدخال قواعده في المناهج وخصوصاً في كفيّة الأداء الصّوتي، وتنبيه المعلّم وتكوين عليه حتى يحرص بدوره على تنبيه المتعلّمين إلى فصاحته وآلاً يركّز كلّ اهتمامه على الإعراب وإظهار الحركات وتحقيقها في كلّ ما ينطق². والتّهاون في هذا المستوى الاستعمالي مردّه إلى أمرين:

أولاً - الاعتقاد أنّ هذا المستوى ليس من العربيّة الفصيحة في شيء: وهذا غير صحيح لأنّه قد وُجد في كلام الفصحاء الذين أخذت منهم اللّغة سماعاً. وقد اهتم النّحاة به وأولوه أهميّة وعناية فوصفوه وصفا علمياً، ونبّهوا إلى فصاحته في زمان الفصاحة السّليقيّة³.

ثانياً - المفهوم القاصر للفصاحة عند هؤلاء: إذ يظن هؤلاء أنّ المقصود بـ (الفصيح) تلك الفصاحة التي قصدها البلاغيون، والتي تعود إلى تلاؤم حروف الكلمة وانسجامها وعدم تنافرها، بالإضافة إلى العناية الشّديدة بإظهار الحركات وتحقيق الإعراب. ويجهلون أنّ (الفصاحة) عند العلماء الأوّلين غير هذا⁴.

إذا كان الهدف إحياء المستوى الاسترسالي الفصيح فلا يعني هذا أنّ المستوى التّرتيلي بلا قيمة؛ بل المقصود أنّه محصور في مقامات خاصّة عند فئات مجتمعيّة معيّنة. فلا يمكنه النّزول إلى مختلف المرافق الحيّاتيّة، ولا يمكنه أن يعيد للّغة حيوتها. ومن هنا، فإنّ اختيار النمط اللّغوي الفصيح الذي يجمع بين العربيّة الفصيحة المعاصرة وفصيحة التّراث، والذي يكون أقرب إلى الأحوال الخطابيّة لحياة المتعلّم، والذي يدعم المنطوق ويجعله أسبق من المكتوب وأصلاً له هو المعوّل عليه في اختيار البنى اللّغويّة والمحتوى التّحوي الذي ينهض بتعليم العربيّة ويعيد لها حيوتها ورونقها ويعيدها إلى الميادين النّابضة بالحياة.

¹ ينظر: الحاج صالح، اللّغة العربيّة الفصيحة المنطوقة ودورها في المجتمع العربي، ص 13.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي، ص 113.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 113.

⁴ الحاج صالح، اللّغة العربيّة الفصيحة المنطوقة ودورها في المجتمع العربي، ص 15.

3-1-3- التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي:

تؤدي القواعد النحوية دورا كبيرا في إكساب المتعلم الملكة اللغوية. فهي النظام البنوي الذي تنتظم عليه الوحدات اللغوية. لكنها وحدها ليست كافية لإكساب المتعلم الملكة اللغوية. إذ ليس الهدف منها أن يأتي المتعلم عليها جميعا فلا تخفى عليه منها قاعدة أجزئية، لأن هذا ليس شأنه كمتكلم يريد أن يتكلم ويكتب بلغة سليمة؛ بل هو شأن العالم الذي يقتضي تخصصه أن يحيط بأسرار اللسان. ولذلك يخطئ المعلمون حين يغالون في الاهتمام بها بمعزل عن وظيفتها في إكساب المتعلم الملكة اللغوية في التعليم ما قبل الجامعي.

وهنا يتساءل (الحاج صالح): هل للقواعد في نفسها وفي تعليمها من فائدة؟ وإذا كان لها فائدة فمتى وكيف يجب أن تعلم؟

من التمييز الصّارم بين ما يحتاجه المتعلم من النحو (النحو الوظيفي)، وما يشغل عليه العالم اللساني (النحو العلمي) تتخذ القواعد النحوية شكلين اثنين عند (الحاج صالح):
أولاً - شكل المثال والنمط السلوكي: إن المتعلم في التعليم ما قبل الجامعي ليس بحاجة إلى كل النحو. فأحسن طريقة يقدم بها النحو هي تلك التي تقوم على اختيار الأنماط والبني اللغوية الأكثر شيوعا ودورانا على الألسن.

ثم إن المتعلم لا يحاكي الجمل ولا النصوص بمفرداتها وتراكيبها؛ بل إنه يستنبط العمليات المحدثة لها؛ أي المثال الذي بُنيت عليه، ثم يتخذ نموذجاً يبني عليه كلامه¹. وهذا ما يعنيه النحاة بقولهم في النحو: إنه (انتحاء سمت كلام العرب). وإذا حدث ذلك قلنا: إن المتعلم قد وُفّق في تحصيل المفردات من الأسماء والأفعال المستقلة بمعناها. كما قد تبلورت لديه القدرة على التمييز بين الكلم المتمكنة التي تنفصل بنفسها وتستقل بمعناها وبين الكلم غير المتمكنة (الأدوات). ثم إن اكتسابه لكيفية التصرف في الوحدات اللغوية يدل على تمثله الإجرائي للمثل والحدود الإجرائية التي تجري عليها². ويبقى على المختصين استثمار مفاهيم النظرية الخيلية الإجرائية في تثبيت المثل في ذهن المتعلم بطريقة لاشعورية، وهو يجري ما ينشئه من جمل وكلم أثناء محاكاته لما يسمعه داخل القسم وفي الحياة العامة دون شعور منه، لأنه مشغول بعمل اكتسابي عفوي تمثلي لا بتحليل علمي.

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمان، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد 127، ص 171.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 172.

الشكل الثاني - شكل القانون المحرر: إنّ النحو كقوانين محررة نعثر عليها في أمّهات الكتب لا تكسب المتعلّم مهارة لما تشتمل عليه من بحث في دقائق اللغة؛ بل قد تتحوّل إلى عامل معيق لتحقيق الملكة¹. وعدم صلاحية هذه القواعد المحررة (النحو العلمي) لإكساب الملكة لا يعني عدم إمكانية الاستفادة منها في تعليم النحو؛ بل إنّها المصدر الذي تُستقى منه المثل والأنماط (الشكل الأول) التي تعدّ أساس النحو التعليمي. وفي هذه النقطة يؤكّد (الحاج صالح) أنّ النحو العلمي الذي لابدّ أن يُستغل هو النحو الخليلي. ثم إنّ المتعلّم لا يحتاج منه إلّا إلى التراكيب الوظيفية؛ أي القواعد والأصول المطّردة في كلام العرب². وعلى اللسانيين معرفة البنى الأكثر استعمالاً قديماً وحديثاً وضبطها، وذلك من خلال³:

أولاً - ضبط الأدوات المتواترة التي تدخل على الأسماء والأفعال بكلّ سياقاتها انطلاقاً من النصوص المنطوقة والمحررة بالاعتماد على: مبدأ الانفصال والابتداء، والحدّ النحوي الإجرائي في تقسيم النصّ إلى وحداته الأساسية (الكلمة، اللفظة، الجملة).

ثانياً - أن يحصى انطلاقاً من كتب نحو الأولين كلّ ما يجوز في اللغة - التراكيب - من تقديم وتأخير وتنويع في الإعراب ممّا يؤدّي معنى واحداً في مستوى الوضع.

ثالثاً - ثمّ تسلّط هذه القائمة من المقاييس المجوّزة للوجوه المختلفة على النصوص التي تقدّم للمتعلّم في العصر الحديث لاستخلاص البنى اللغوية.

أي؛ وبعد أن يضبط اللساني القواعد والتراكيب التي يكثر مجيئها ودورانها قديماً (التي ضبطها النحاة الأولون) مع ما فيها من تقديم وتأخير وحذف، يسقطها على المدونة من النصوص التي بين يديه (المنطوقة والمحررة) في العصر الحديث، فيستتبّط التراكيب التي يكثر استعمالها عند الناس؛ أي أنّ عمله يقوم على أمرين؛ معرفة أكثر القواعد الوظيفية والتي استتبّطها النحاة من كلام العرب قديماً، ثمّ اتّخاذها وسيلة لاختيار البنى والقواعد الوظيفية بإسقاطها على النصوص التي تقدّم للمتعلّم في العصر الحديث. فتكون بذلك الأصول التي استتبّطها النحاة الأولون المحك في عملية انتقاء القواعد التي ستقدّم للمتعلّم.

ولمّا كانت التراكيب الوظيفية أو القواعد النحوية التي يحتاجها المتكلّم محدودة. فإنّ (الحاج صالح) يرى أنّ ضبطها موكل إلى المربيين واللسانيين معاً كما يلي:

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 234.

² ينظر: المرجع نفسه، ص (212 - 213).

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 213.

أ- الجانب الأول يخص المربي: ويتعلق الأمر بإحصاء التراكيب أو القواعد التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة ما وتحديد ما تحديدا علميا، ثم المقارنة بين هذه الشبكة من التراكيب وبين ما يُعرض بالفعل على المتعلم في الكتب وشتى المواد الدراسية لتقييمه واكتشاف نقائصه¹.

ب- الجانب الثاني يخص المربي واللساني: فيتمثل في البحث عن مدى صلاحية التراكيب والقواعد المعروضة بالفعل في الدراسة من القواعد². ولا بد أن يراعى فيها عدم اللبس؛ أي عدم الاشتراك في المدلولات بين القواعد. فتختار البنية النحوية التي لا تلتبس مع بنية أخرى في نفس المستوى. بالإضافة إلى كثرة استعمال البنى أو القواعد في لغة التخاطب وشيوعها. كانت هذه- إذن - معايير اختيار المحتوى النحوي عند (الحاج صالح) بغية تحقيق الهدف من تعليم النحو. وفيما يلي سنقف على معايير تنظيم وترتيبه.

3-2- مقاييس التخطيط والترتيب والتدرج للعناصر التي تقدم للمتعم:

لابد من التنبيه أنه مهما اعتنى القائمون على بناء المناهج بحاجات المتعلمين، واختاروا بناء عليها ما سيستجيب من المحتويات اللغوية أو النحوية. فإن عملهم يبقى ناقصا ويفتقر للنجاعة ما لم يدخله الترتيب والتنظيم. فالمحتوى لا يمكن أن يقدم بطريقة عشوائية لا انسجام بين عناصره؛ بل يخضع تقديمه لشروط علمية ونفسية دقيقة لا تقل قيمة وأهمية عن معايير انتقائه. والمقاييس اللغوية التربوية في تدرج العناصر النحوية كما يراها (الحاج صالح) تتعلق بالعلاقة التي يجب أن تثبت بين التخطيط الذي يشمل الدراسة بأكملها (مثلا المنهاج) والترتيب الذي تكون عليه العناصر في داخل الحلقة الواحدة من الدروس وهي هذه:

أولا- مبدأ انتظامها في الوضع الاصطلاحي أو الدلالي، وانتظامها في الوضع البنوي:

إن المقصود بهذا المعيار التنظيمي هو أن تُنظم الوحدات وترتب باعتبار الوضع الذي هي عليه، أو باعتبار البنية التي تنتظم من خلالها. وقد عرفنا سابقا - عند الحديث عن أهم المبادئ التي أثبتتها علم اللسان - أن اللغة وضعان³: أحدهما اصطلاحى وهو وضع اللفظ على معنى بقصد التواطؤ، أما الوضع البنوي فالمقصود به بناء العنصر اللغوي (كلمة/ لفظة/ جملة) على هيئة مخصوصة وهو البناء والتركيب. وما يعيننا من الأوضاع هنا -بحكم أن

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 207.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 207.

³ ينظر: هذا المبحث، العنصر (حقائق علمية حول اللسان وما يترتب عليه - المبدأ الثامن - للبنى اللغوية مستوى من التحليل غير مستوى الوضع والاستعمال)، ص (188-189-190).

المتعلّم يتعلّم اللغة طبعاً لا سليقة - إنّما هو الوضع البنوي أو التركيب الذي تنتظم عليه العناصر اللغوية في كلّ مستوى من المستويات اللغوية. فالقواعد أو البنى اللغوية يجب تصنيفها إلى أجناس باعتبار انتظامها في الوضع البنوي وبمراعاة تزايدها على مرّ الزمان.

ثانياً - مبدأ الترتيب والتدرج:

لابدّ من مراعاة تدرج المعطيات النحوية تصاعدياً من حيث الصعوبة والتعقيد. فيحرص المعلم في بداية التعلّمات على تقديم كلّ ما هو بسيط مألوف، وكلّما أحرز المتعلّم تقدماً في الاستيعاب والتّمثّل رفع مستوى صعوبة ما يقدّمه له¹. وقد نبّه (ابن خلدون) إلى هذا يقول: "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيداً إذا كان على التدرّج شيئاً فشيئاً وقليلًا قليلًا. يُلقى عليه أولاً مسائل من كلّ باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب. ويُقرَّبُ له في شرحها على سبيل الإجمال ويُراعى في ذلك قوّة عقله واستعداده لقبول ما يردُّ إليه. حتى ينتهي إلى آخر الفنّ. وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم"². فالأصل في عرض العلوم أن يبدأ المعلم بعرض الأصول الثابتة والأبواب المطّردة حتى يحصل للمتعلّم ملكة على قدر قوّة عقله واستعداده النفسي وعلى قدر حاجته للوظيفي من العلم المقصود.

أمّا ترتيب الموضوعات؛ أي تقديم البعض وتأخير البعض الآخر. فإنّ الدرس السابق لابدّ أن يمهد لما بعده ويرتبط به قليلاً أو كثيراً حتى لا يشعر المتعلّم بالانفصال بين ما يتعلّمه. ثمّ إنّ هذا التدرّج يسهّل عليه الفهم والاستيعاب والمقارنة ومن ثمّ التّرسّخ.

ثالثاً - مبدأ الاطراد:

يرى (الحاج صالح) أنّ المقياس اللغوي الأساسي في تدرّج العناصر "هو أن تعتبر فيها أسبقية المطّرد منها على الشاذ أو الشارد (حتى ولو كان الشاذ مستعملاً بكثرة)، وأسبقية الأصلي على الفرعي وضعا واستعمالاً"³. ولذلك لابدّ أن نحرص في ترتيب المحتوى على ما يطّرد، ثمّ الذي يقلّ فيه الشاذ. فتقدّم الأبواب من النحو والصرف التي تطّرد، ثمّ التي تقلّ فيها الشواذ. والسبب في تقديم المطّرد على الشاذ هو ما يوجد بينه وبين نظائره من بنية وتكافؤ؛ أي وجود علاقات ثابتة يمكن للمتعلّم أن يجريها على الكثير من العناصر المتناظرة المنتمية إلى باب واحد. أمّا الشاذ، فإنّه خارج عن بابيه ولا يخضع إلى القياس الذي تخضع

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 232.

² ابن خلدون، المقدّمة، ص 1110.

³ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 226.

لها نظائره. وليس الشاذ هنا المنبوذ أو غير المستعمل؛ إنما هو العنصر أو البنية التي خرجت عن بابها فاكتمت قياسا جديدا يختلف عن قياس نظائرها (مثلا استحوذ).

إنّ تقديم الشاذ على المطرد يؤدي إلى تشتت ذهن المتعلم وتعطل آليات التمثّل اللاشعوريّ لديه لأنّ قياسه سيضطرب لما اعترضه من العناصر التي لا تنتمي إليه. وهذا يؤدي إلى الكبت العكسي¹؛ أي اعتراض الاكتساب الجديد للاكتساب القديم بتحصيل المتعلم لقواعد أو بُنى تنتمي إلى نفس الباب وتناظر عناصره ولكنها خارجة عن قياسها.

رابعا - معيار الأصل والفرع:

إنّ هذا المعيار جدّ مهمّ في تنظيم المحتوى النحوي وترتيبه بشكل تصاعدي، بتقديم الأصل ثم الفروع المتولدة عنه. فالأصول تمتاز عن فروعها ببساطتها لفظا ومعنى (الفرع - هو الأصل مع زيادة إيجابية أو سلبية). وعليه، فتقديمها على الفروع هو المناسب لمسيرة التطور والنمو اللغويّ للمتعلّم. فالمعيار هنا أن "توزّع الأنظمة البنويّة (أي المثل) الجزئية؛ من النظام الأصلي إلى النظام الفرعي (...). على المحور الذي تتسلسل فيه العمليات التعليمية في داخل الدرس الواحد (وأكثر من درس إن اقتضى الحال)، ثم يكون هذا الترتيب على هذا المحور بحيث يستطيع المتعلّم أن يستنبط منه (من تلقاء نفسه وبدون تنبيه أو شرح) شكل المصفوفة التي تتدرج فيه (أي القياس الذي يجمعها)"². فإذا بدأ المعلم بالأصول ثم أعقبها بالفروع المتحوّلة عنها، استنبط المتعلّم القياس الذي يجمعها، وأجراه على عناصر أخرى بطريقة لا شعورية لأنها تكافئ تلك العناصر في البنية دون أيّ تدخّل من المعلم.

إنّ التدرج الطبيعي بين الأصول والفروع يقتضي أن يكون المنطلق في بناء المصفوفة من الموضوعات النحوية من الساذج البسيط إلى المركّب المعقّد، ومن الأقلّ لفظا (غير المزيد فيه) إلى الأكثر لفظا (المزيد فيه)³. فيقدّم للمتعلّم مثلا (المفرد مع الجمع). و(المذكر مع المؤنث)... وهكذا. وأثناء تنظيم وحدات المنهاج وكلّ درس من الدروس بهذه الشكل يجد المتعلّم نفسه يربط معارفه الجديدة بالقديمة ممّا يساعده على الاستيعاب والتمثّل. وهذا ما لا نلمسه في المقررات المدرسية إذ أنّ المحتويات النحوية قد رتبت ترتيبا لا يراعي هذه الأسس المنهجية السليمة فهو يخلط بين المسائل المتباينة أو يجمع بينها، ويفصل بين المسائل

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 227.

² المرجع نفسه، ص 228.

³ المرجع نفسه، ص 228.

المتّحدة؛ ولذلك كان من بين أسباب ضعف التّلاميذ¹. فهو ترتيب لا يحترم العلاقات البنائية الموجودة بين الموضوعات (كعلاقة الأصل بفروعه مثلا). ممّا يشعر المتعلّم بانفصال ما يتعلّمه، وبالتالي لا يستطيع أن يكشف عن علاقات التّكامل بين النظام القاعدي للغة.

ثمّ علينا أن لا ننسى - أيضا - أنّ الاكتساب السّابق يكون دائما أقوى من الاكتساب الذي يليه ممّا هو من بابهِ. فاكْتساب المتعلّم لـ (المبتدأ والخبر) أقوى من اكتسابه لـ (اسم إنّ وأخواتها) و (اسم كان وأخواتها). والسّبب في ذلك أنّه يتيح له ترسيخ الفروع الجديدة ومراجعة ما تعلّمه باستمرار. وهذا ما يسمّى بالتّدرّج الدّوري وهو أنسب من التّدرّج الطّولي لأنّه يسمح بمراجعة المادّة في سياقات مختلفة، كما يتّخذ ما تعلّمه أساسا لبناء التّعلّمات الجديدة². فيدرك المتعلّم - تبعا لذلك - العلاقات الموجودة بين البنى النّحويّة، فتتميّ فيه مهارة المقارنة والتّحليل فيسهل عليه تمثّلها وإجراء كلامه بناء عليها. وينطبق هذا على الأساليب أيضا فتكون الأساليب المثبتة أصولا تليها الأساليب المحوّلّة أو المتولّدة عنها وهي الاستفهام والنّفي وغيرها باعتبارها فروعاً عنها بزيادة الزّوائد (أدوات النّفي والاستفهام).

4- الطّريقة التّعليميّة:

إنّ أفضل أسلوب في تدريس اللّغة عامّة، وقواعد النّحو خاصّة، هو الأسلوب الطّبيعي الذي يمارس فيه المتعلّم تعلّماته بطريفة عفويّة طبيعيّة بعيدا عن أيّ نوع من التّصنع أو التّكلّف في دروس التّعبير والقراءة، ويعطى الفرصة للتّدريب على القواعد النّحويّة بطريفة عفويّة لا شعوريّة، بحيث يشعر بحاجته إليها للفهم والتّعبير والكتابة، دون ضغط أو إرغام أو تلقين³ وهذا انطلاقا من مرحلتي تعليم اللّغة. ففي المرحلة الأولى يكتسب المتعلّم الملكة اللّغويّة الأساسيّة، ولا بدّ أن تكون الطّريقة كفيلة بأن تحقّق هذا الهدف. أمّا المرحلة الثّانيّة، والتي يكتسب فيها القدرة على التّعبير الفني ففيها الكثير من التّصنع والتّكلّف.

تحدثنا - في الباب النّظري (الفصل الأوّل - المبحث الثّاني) - عن طرائق تدريس النّحو. كما تحدثنا عن أهميّة الطّريقة في تعليم النّحو في كونها الوسيلة التي يلجأ إليها المعلّم في تبليغ المحتويات أو العناصر اللّسانيّة إلى المتعلّمين. ولا بدّ أن تكون الطّريقة بمستوى المحتوى وإلاّ ذهبت الجهود مهب الرّيح.

¹ إبراهيم عبد العلّيم، النّحو الوظيفي، ص: (ي - ك).

² المرجع نفسه، ص (74-75).

³ مذكور عليّ محمّد، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص 337.

ويشير (الحاج صالح) إلى عدم جدوى الانشغال الذي يطرحه المرتبون حول أحسن الطرق الشائعة لدراسة النحو: (الأمثلة ثم القواعد، أو القاعدة ثم الأمثلة). والسبب عدم تمييز هؤلاء بين مرحلتي تعليم النحو الضمنية والمباشرة من جهة، وعدم إدراكهم للتلازم الشديد بين الاستقراء والقياس في عملية الاكتساب اللغوي. إذ تتصهر الطريقتان في الفعل التعليمي. فلا يمكن أن تعتبر مرحلة ما قياسية وما بعدها استقراء لأن المتعلم ينتقل بينهما بطريقة لا شعورية. إذ يعتمد على الاستقراء لاكتشاف القاعدة من الأمثلة أو النصوص، ثم ينتقل مباشرة ودون وعي إلى القياس حين يبني على أساس ما تعلمه أمثلة جديدة؛ فيقيس ما يُنتج على ما سبق وأن استقرأه¹. وعليه، فإن الحديث عن الطريقتين وكأن لكل واحدة منهما إطارا توظيفيا مختلفا عن الأخرى غير مجد في تعليمية اللغة عامة، وتعليمية النحو خاصة.

5- الترسّخ:

إن نجاح العملية التعليمية متوقف على طبيعة عملية الترسّخ والتمارين. فهذه العملية أصعب من عملية العرض، لأنها تهدف إلى ترسيخ المعلومات في ذاكرة المتعلمين وتمثلها في مختلف المواقف التواصلية. فالملكة اللسانية لا تحصل بالمعرفة النظرية لقواعد اللغة لأن اللغة أولا ممارسة واستعمال. والمتعلم لا يكتسبها من حفظه ومحاكاته لما يسمع من الجمل والتعابير فقط، بل عن طريق استنباطه للبنى اللغوية من المسموع ليتخذها مثلا وأنماطا يبني عليه جملا وتراكيب جديدة بمحاكاة العمليات التي تنشأ وفقها لا ذوات الألفاظ بطريقة عفوية². فالترسيخ لا ينحصر في تحصيل المعطيات النحوية؛ بل في خلق القدرة على التصرف فيها. وعليه، فالمعرفة العملية للغة تظهر في إحكام الانتقال من كلمة إلى أخرى، ومن تركيب إلى آخر بتفريع هذا من ذاك.

إن القواعد النحوية لا تؤتي ثمارها إذا اكتفى المعلم بعرضها على المتعلم دون أن يخضعها إلى التطبيق المستمر، حتى وإن كان اختيار المحتوى وفق المقاييس اللغوية السليمة ومقتصرا على الأنماط والمثل الوظيفية. ولو تم اختيار أنجع الطرائق لعرضها. فهي -ورغم كل ما توفر لها- لا تعطي ثمارها إلا إذا مُنح المتعلم الفرصة للتدريب عليها وتمثلها عمليا في مواقف تواصلية شفاهية وكتابية، وإذا تحقق ذلك زاد تمثله لها وتمكن من إجرائها في خطابه. فالقواعد هي الجانب النظري والتطبيقات هي الجانب العملي.

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث في علوم اللسان، ص (236-237).

² ينظر: المرجع نفسه، ص 234.

إنّ القواعد النحويّة دون ترسيخ كمحاضرات يلقيها مدرّب سباحة على ناشئين يتعلّمون السّباحة، وهو واقف معهم على رمال الشاطئ. فقد يحيطون بهذه المهارات نظرياً ولكنهم لن يتقنوا السّباحة ما لم يُلق بهم في البحر يخفّون مرّة وينجحون أخرى حتى يتمتّلوا تلك القواعد عملياً¹. ونحن لا نريد للمتعلّم أن يغرق إذا ما ألقى في الماء، ولا نريد أن يبقى تحته ساعات؛ بل أكبر مطامحنا - في هذه المرحلة التّعليميّة - أن يكون كلّ واحد قادراً على ألا يغرق إذا سقط في الماء². ثمّ إنّ التّرسّيح ليس محصوراً على تحصيل المعطيات النحويّة (مثلاً وبني)؛ بل يمتدّ إلى خلق القدرة على التّصرّف فيها بالعمل في ذوات هذه القواعد والتراكيب بمباشرته الفعلية والمتكرّرة لعملية الخطاب وبالتمارين البنيويّة³.

إنّ علاج المشكلات اللّغويّة التي نلاحظها في المتعلّمين يكون بإيلاء التّرسّيح فائق العناية. وقد يرى البعض أنّ هذا الحلّ قد سبق إليه الكثيرون؛ لكنّ ما بدّد جهود المجتهدين في المجال التّعليميّ عدم تخصيص الوقت الكافي لها. فهم وإن كانوا على وعي بأهميّتها، فإنهم غفلوا عن حقيقة أهمّ؛ وهي أنّها لا بدّ تمنح الحيّز الأكبر من الدّراسة والزّمن. ولذا يوصي اللّسانيّون أنّ حظّها أوفر من العرض، فلا يجب أن تقلّ نسبتها عن ثلاثة أرباع الدّراسة⁴. لأنّ اللّغة ممارسة قبل أن تكون قواعد تُحفظ. كما أنّ أغلب المحاولات التي اهتمت بالتمرينات جعلتها في آخر مرحلة من الدّرس، وقد لا يتمكّن المعلّم من إنجازها لضيق الوقت من جهة، وحرصه على العرض وهذا هو الخطأ بعينه.

المقياس الأوّل - وصلّ العمل التّعبيري بما تُدرّكه الأذن:

إنّ أبقى المعلومات وأرسخها تلك التي يكون المنطلق فيها حواسه، فما تراه العين وما تدرّكه الأذن يسبق كلّ عمليّة ذهنيّة مجردة. فهي تمكّن المتعلّم من إقامة العلاقات بين العناصر اللّغويّة المعروضة عليه. ولقد نبّه (ابن خلدون) إلى هذا حين تحدّث عن طريقة التّعليم الصّحيحة. فقال: "إنّ قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيّاً. ويكون المتعلّم أوّل الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلّا في الأقلّ وعلى سبيل التّقريب والإجمال وبالأمثال الحسيّة"⁵. فإذا أراد المعلّم أن يكون تعليمه ناجحاً فعليه أن يلقي المسائل مجملة لا تحليل ولا

¹ ينظر: إبراهيم عبد العليم، النحو الوظيفي، ص: ط.

² ينظر: شاميّة أحمد، تيسير النحو العربيّ التّيسير لا التّكسير، ص 169.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج 1، ص 186.

⁴ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 234.

⁵ ابن خلدون، المقدّمة، ص 1110.

تفصيل فيها، وأن يدفع المتعلم إلى إشراك حواسه في بناء تعلّماته وتثبيتها، خاصة في المراحل الأولى من التعلّم لأنّ المتعلّم لا يزال - آنذاك - حديث عهد بما يقدّم له، وحتى تتحقّق له الألفة والأنس به لابدّ من التّعويل على حاستي السّمع والبصر. وهذا لا يكون إلاّ بتعوّيده على وصل عمله التّعبيريّ بما تدركه الأذن. وأمّا دور المعلم فيقتصر على التّوجيه والتّصحيح لهذا العمل الاكتسابي¹.

وهذه المرحلة جدّ مهمّة لأنّها تسمح للمتعلم بأن يمارس على لغته مراقبة ذاتيّة، فيصحّ باستمرار ما يقع فيه من أخطاء بتوجيه من المعلم فيمنع بذلك أن تتحوّل الأخطاء إلى عادات لغويّة راسخة مكتسبة يصعب تعديلها أو تصحيحها.

المقياس الثاني - الوضوح: يجب أن يكون التّمرين واضحاً في محتواه وفي بنائه مألوفاً حتى يسهّل على المتعلّم إدراك محتواه وتفعيل ما لديه من معطيات نحويّة لحلّه².

المقياس الثالث - منحها حيّزاً معتبراً من الزّمن: إنّ الخطأ الذي يقع فيه المعلمون هو التّركيز على عرض المحتوى، ومنحه الحيّز الأكبر من الزّمن ظناً منهم أنّ ذلك سيجعل المتعلّم قادراً على إجراء هذه القواعد. في حين أنّ التّصوّر السّليم للغّة يقتضي أن تكون الأعمال التّرسّيبية أهمّ الأعمال الاكتسابيّة خاصّة المنظّمة غير الفوضويّة³.

ثمّ إنّ الممارسة الصّفيّة تزيد الأمر سوءاً. فالمعلّم يغالِي في الاهتمام بالعرض فتتصرف عنايته عن التّطبيقات التي تساعد التّلميذ على امتلاك الملكات الضّروريّة في التّمثّل والاستيعاب.

وبعد عرض أهمّ المقاييس التي يُبنى عليها كلّ عمل ترسيخي، بقي أن نتعرّف على أهمّ ما يلجأ إليه المربّون في ترسيخ المحتوى النّحوي وهو ما يُعرف بالتمارين اللّغويّة.

إنّ التّمرين اللّغوي هو الرّكيزة الأساسيّة في كلّ عمل ترسيخي، إذ يعدّ في تعليميّة اللّغات الوسيلة التّعليميّة الأساسيّة في ترقية العادات اللّغويّة لدى المتعلّم، لأنّه يمكنه من إجراء القواعد النّحويّة وجميع المثل التي اكتسبها في المواقف الفعلية التي تُعرض له في الحياة⁴.

ويجمل (الحاج صالح) وغيره من اللّسانيين التّمرين في ثلاثة أنواع:

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 232.

² ينظر: حسّاني أحمد، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية (حقل تعليميّة اللّغات)، ص 149.

³ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 234.

⁴ حسّاني أحمد، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية (حقل تعليميّة اللّغات)، ص 147.

أولاً - الحكاية المتكررة: وتكون بحفظ نماذج فصيحة للاقتداء بها (نثرا أو شعرا)، أو حفظ قواعد لتطبيقها. ودور الترسّخ هنا مجرد استتصمار النصوص النّمونجية، إلا أنّها تظلّ في المقابل ذات أهميّة لا يمكن إغفالها لأنّها تعدّ زادا للمتعلّم يمدّه بما يحتاج إليه من النماذج.

ثانياً - تمارين التصريف والتحويل: ينطلق هذا النوع من بنيّة إلى بُنى أخرى متفرّعة عنها بزيادات أو تحويلات معيّنة، أو برّد هذه الفروع إلى البنيّة الأصليّة. وبذلك توفّر هذه التمارين التدريب على التصرّف في البنى اللّغويّة بالزيادة أو الحذف أو الاستبدال أو التصريف.

ثالثاً - التمارين التحليليّة والتركيبيّة: وتضمّ الإعراب وتلخيص النصوص ونماذج تركيبية؛ كتركيب الجمل والإنشاء. وهذا النوع الأخير جدّ مفيد بشرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة وتتسق حسب ما يقتضيه التخطيط العامّ للدراسة. ولذلك سمّاها اللّسانيّون بالتمارين البنيويّة (EXERCICES STRUCTUREAUX)¹.

ومفهوم التمارين البنيويّة وليد اللّسانيّات البنيويّة التي تنظر إلى اللّغة على أنّها نسق منتظم يتكوّن من مجموعة من العناصر، تنظم وفق علاقات تجعلها تختلف وتتميّز عن باقي الأنساق الأخرى. وعادة ما تنطلق التمارين البنيويّة من مفهوم الجملة النموذج (La phrase modèle)² أو (الجملة الأصل). و ترتكز هذه التمارين على ظاهرتين لغويتين هما:

أ - القيم الخلافيّة التقابليّة. ب - قيم التشابه والانتلاف³.

ومن مقاييس التمارين البنيويّة نذكر:

المقياس الأوّل - التدريب الفوري: يأتي كلّ تدريب عقب إدراك المتعلّم لمحتواه اللّفظي والمعنوي (الصوت والبنيّة والدلالة) واستثنائه به حتى لا يكون تدريبه على أشياء مجهولة.

المقياس الثّاني - الترتيب لعناصر التمرين: لا بدّ أن يكون التمرين البنيوي بناء محكماً بترتيب عناصره والربط بينها ربطاً يسمح بإدراك العلاقات بين الأجزاء المكوّنة له. فكلّ جزء من أجزائه لا بدّ أن يُسلّم المتعلّم إلى الجزء الذي يليه. والمقصود بالترتيب هنا: أن يقدّم المعلّم العناصر اللّغويّة الجديدة التي يراد ترسيخها (تستخرج من النصّ أو النّمودج اللّغوي الذي

¹ ينظر: الحاج صالح، أثر اللّسانيّات في النهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة، ص 74.

² Loana-Paula ARMASAR , quelques types d'exercices dans les cours de F . L.E.BULLETIN of Transilvania of Brasov, Serie IV : Philology and cultural studies , Vol 6 (55 N :02-2013,p45.

³ ينظر: إبرير بشير، تعليميّة النصوص بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب، الأردن، دط، 2007م، ص 18.

يتعرّف عليه المتعلّم في حصّة الإدراك)، ويحرص المتعلّم على المقابلة بين العناصر اللغوية الأصلية، والعناصر الفرعية¹، ويترك المجال للمتعلّم ليستنبط العلاقات ويحلّل ويتمثّل.

المقياس الثالث - ألا يتجاوز التّرسّخ البنية الواحدة في الحصّة الواحدة: يتعلّق هذا المقياس بطبيعة العناصر التي تُقدّم للمتعلّم في كلّ حصّة من حصص التّرسّخ. لذلك ينصح (الحاج صالح) بأن يكتفي في "كلّ حصّة ترسيخية في هذا النوع بالتّدريب على التّصرّف في بنية واحدة ويكتفي في داخل القياس الذي يضبط هذا التّصرّف على تقابل بنوي واحد"². حتى لا يصاب المتعلّم بنوع آخر من التّخمة اللغوية؛ وهي عدم القدرة على تفعيل ما تعلّم. وتكون هذه البنية أصلاً تُقرّع عنه بُنى فرعية، ممّا يسمح للمتعلّم باستنباط التّكافؤ بينها؛ فينتقل من المفرد إلى الجمع، ومن النّكرة إلى المعرفة... وهكذا.

وهذا لا يعني أنّ التّمرين يكون على شكل واحد؛ بل المقصود أنّ كلّ ما يدور من ترسيخ، لابدّ أن يكون مداره بنية واحدة لا يُمكن تجاوزها، لأنّ ذلك يؤدّي إلى تشتّت ذهن المتعلّم في إدراك البنى المتقاربة فيخلط بينها³. كما يمكنه أن يستعين ببُنى جزئية تخدم البنية الأصلية، بتفريع بُنى جزئية عنها، وأن يردّ البنى الجزئية إلى الأصل الذي تفرّعت عنه. وبناء على المعطيات السّابقة يكون انتقاء التّمارين التي تخدم هذا الغرض.

المقياس الرابع - التّدرّج في الصّعوبة: فيبدأ التّطبيق ممّا هو سهل ثمّ يزداد صعوبة شيئاً فشيئاً، وألا يتناول التّمرين الواحد أكثر من صعوبة واحدة⁴. ممّا يسمح للمتعلّم بأن ينتقل من المألوف إلى المجهول، ومن البسيط إلى المعقّد.

وللتّدرّج في الصّعوبة أهميّة كبيرة - شأنه شأن الاختيار والترتيب للمحتوى - لأنّ به "يسلّم التّلميذ من الحصر اللفظي والعي". ويكون نجاحه الحاصل بفضل السّهولة النسبية التي يجدها في عمله الاكتسابي من أقوى الحوافز النفسيّة على مواصلة الدّراسة⁵. ويتطلّب التّدرّج أن يبدأ المعلّم ببرمجة ما سبق للمتعلّم أن اكتسبه ويُجعل قاعدة لترسيخ البنى الجديدة. ومن التّمارين البنوية نذكر:

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 239.

² المرجع نفسه، ص 239. وينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، مدخل إلى علم اللّسان الحديث 4 (أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة)، ص 68.

³ ينظر: حسّاني أحمد، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية (حقول تعليميّة اللّغات)، ص 149.

⁴ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث في علوم اللّسان، ص (232-233).

⁵ الحاج صالح عبد الرحمن، أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة، ص 69.

أولاً-الحكاية المجردة أو التمرين التكراري¹: وهذا النوع هو أبسط التمارين البنوية يهدف إلى إقدار المتعلم على النطق الصحيح للحروف والجمل والتصرف في البنى اللغوية انطلاقاً من الجملة النموذج (أو البنية الأصل). ويُستعمل في المراحل الأولى من التعليم وأساس بنائه مفهومي الأصل والفرع. وقيم التشابه والاختلاف من جهة. ومن أنواع التمرين التكراري:

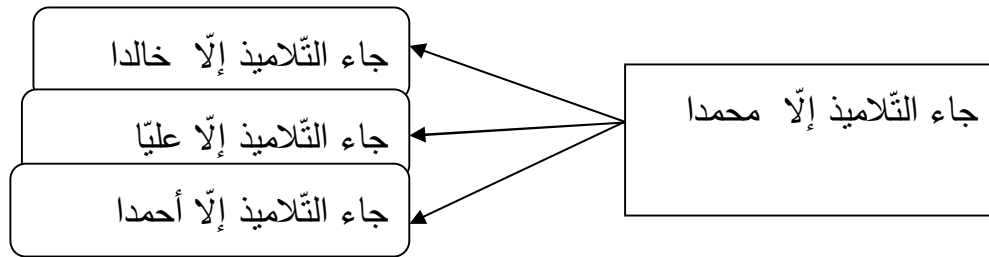
أ- التكرار بالزيادة البسيطة: بإضافة عناصر لغوية إلى الجملة الأصلية (أو الجملة النموذج).

ب- التكرار بالزيادة المعقدة: وذلك بتقسيم الجملة إلى عناصر ومطالبة التلميذ بتكرارها وإضافة عنصر في كل مرة.

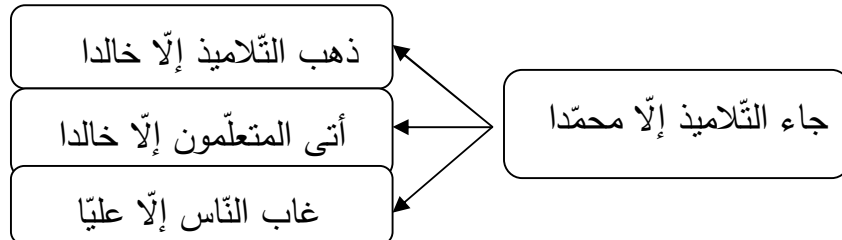
ثانياً - تمارين الاستبدال: باستبدال لفظ بآخر في مستوى الدوال، أو في مستوى الكلم، أو في مستوى التركيب. ويُقسم إلى:

أ- استبدال بسيط: وهو الاستبدال الذي يتعلّق بالتناوب بين العناصر اللغوية المتكافئة التي يمكن أن يحلّ بعضها محلّ الآخر². إذ يتناول التغيير موضعاً واحداً من التركيب أو من البنية ولا يتعداه إلى غيره من المواضع.

مثال: جاء التلاميذ إلا محمداً (ويكون العنصر الاستبدالي كما يلي: خالد/ علي/...)



ب- استبدال معقد أو استبدال متعدّد المواضع: وهو تغيير يمسّ عدّة مواضع من البنية (البداية والوسط والنهاية)؛ أي هو تغيير للعناصر اللسانية في عدّة توزيعات مكانية بالتلاحق والتوالي. ومثاله: (جاء التلاميذ إلا محمداً) (ويطلب من المتعلم استبدال عناصر في الجملة السابقة بالعناصر (ذهب/ خالد/ أتى/ المتعلمون/ غاب/ الناس/ علي...))

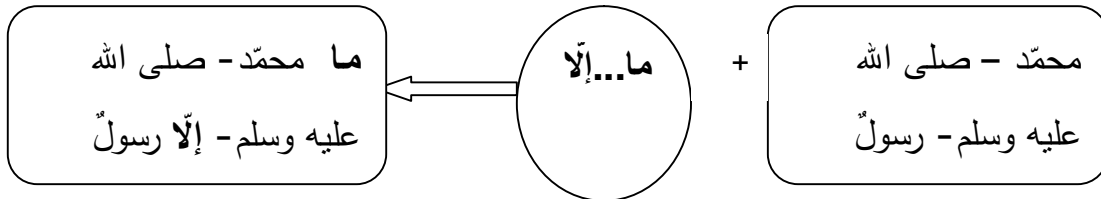


¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، أثر اللسانيات في التهوؤ بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص (75-76).

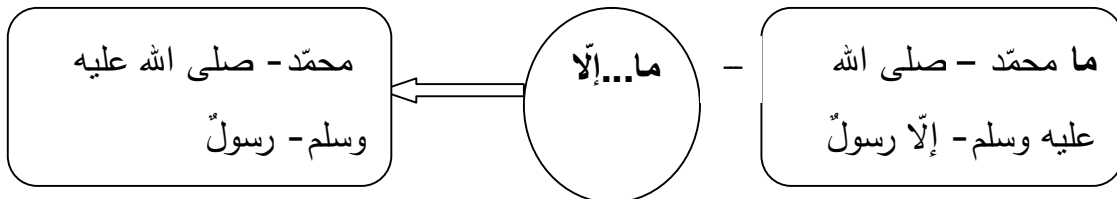
وينظر: بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 34.

² ينظر: حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حول تعليمية اللغات)، ص 150.

ثالثا - تمارين الزيادة: وذلك بإضافة عناصر جديدة للجملة الأصلية للحصول على جمل فرعية متولدة عنها. والهدف منها ترسيخ العناصر اللغوية المكتسبة¹. ومثالها:



رابعا - تمارين الحذف: وهي عكس تمارين الزيادة، إذ تقوم على الجمل الفرعية من خلال حذف عناصر الزيادة منها وردّها إلى الجملة الأصل.



خامسا - تمارين التصريف والتحويل البنوي: وهي جوهر التمارين الجارية على البنية، لأنّ فيها تدريباً على تغيير الصيغة، بتفريع الصيغ الفرعية من الصيغ الأصلية². وتكمن فائدته من حيث أنّه يُكسِبُ المتعلّم القدرة على تركيب البنى اللسانية وتفكيكها بطرق مختلفة.

- ومثاله: ما علمت متى خرج (لا أعلم) / ما تذكرت متى رجع (لم أتذكر).

- ومثاله أيضاً: تلميذ من الجزائر، تلميذ جزائري / تلميذ من سوريا، تلميذ...؟

وفي الأخير ننبه إلى أنّ (الحاج صالح) يحذّر من مغبة الاختصار على نوع واحد من هذه التمرينات، لأنّ ذلك سيتسبّب في شلل فكري للمتعلّم. وهذا فيه دعوة إلى التخطيط الدقيق لما يقدّم للمتعلّمين من تمارين بنوية، وألا يقتصر المعلّم على نوع واحد ويستتهين بالأنواع الأخرى؛ كما يجب أن تكون فورية الغاية منها التدريب على التصرف في بنى اللغة.

إنّ العمل الترسخي المفيد هو ذلك العمل الممنهج والمخطّط له، والذي يُحسّن فيه المعلّم الاختيار بين هذه الأنواع في مختلف المواقف التعليمية. فأفضل أشكال تعليم النحو تلك التي تتعدّى حدود الحفظ للمعلومات، إلى القدرة على تحليلها وتفكيكها إلى تنمية القدرة على توظيفها. وهيئات أن تنتج دراسة النحو دون تدريب أو تطبيق. ولكلّ نوع من هذه الأنواع المذكورة دور في حدوث عملية الاستضمار للنظام القواعدي للغة المقصودة ونجاعة إجرائه.

¹ ينظر: حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص 150.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث في علوم اللسان، ص 240. وينظر: الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص (75-76).

وبالحديث عن الترسّخ نأتي إلى نهاية الحديث عن مرتكزات تيسير النحو التعليمي عند (الحاج صالح). وبذلك النظرة الشمولية فقط يمكن أن نتحدّث عن تيسير فعّال للنحو التعليمي العربيّ قادر على أن يأتي ثماره ناضجة.

وآخر ما نختم به هذا المبحث هو حوصلة لأهمّ المبادئ التي تُبنى عليها مناهج تعليم اللغة عامّة، ومناهج تعليم النحو خاصّة. وهي خلاصة ما تناولناه في العنصرين السابقين. لقد نبّه المختصّون إلى أنّ عملية التقويم وفي كثير من حالاته انصبّت على تقويم طرائق التدريس وصفات المعلم، وما وقع الاهتمام بالمنهاج التربوي. لذا وجب أن يولى الأهميّة باعتبارها يحمل المضمون الذي يشرف عليه المعلم وبه يُشحذ فكر المتعلّم. فماذا يعطيك المعلم النّاجح من مضمون ضعيف؟ وماذا تعطيك الطّريقة المثلى لمنهاج رديء؟ وماذا تعطيك الوسائل الجبّارة لمحتويات فارغة؟ وكيف تبني رجل الغد من مضمون متخلف¹!

بناء على ما سبق، لا بدّ أن تراعى في بناء المنهاج جملة الأسس والمبادئ التي سبق وأثبتها هذا المبحث. وعلى العموم هناك خمسة مجالات لوضع المناهج نجملها فيما يلي:

أولاً - المجال الأوّل - ضرورة الاعتماد على نحو الخليل وسيبويه في بناء المناهج:

ونعني بها المبادئ التي كشف عنها (الحاج صالح) خاصّة ما تعلّق بمفاهيم النّظرية الخليليّة، والتي يمكن أن تُستغلّ في بناء المناهج التعليميّة إذا ما أحسن استغلالها.

ثانياً - الحقائق والمعايير التي أثبتتها هذه الدّراسة سابقاً هي أصل الأصول:

والمتعلّقة بمعايير انتقاء المحتوى النّحوي وترتيبه. ثمّ ما تعلّق بطرائق عرضه على المتعلّم وآليات ترسيخه وتحويله إلى أفعال إجرائيّة في مختلف المواقف التّواصلية.

ثالثاً - الحقائق العلميّة التي أثبتتها علوم اللّسان حول اللّسان البشريّ وما يترتّب عليه:

ومعنى هذا أنّ اللّسانيّات وما أثبتته من حقائق متعلّقة بالّلّسن البشريّة هي أساس من الأسس الذي ينبغي للقائمين على وضع المناهج التّربويّة أن يستقوا منها مبادئهم الأساسيّة.

رابعاً - الحقائق العلميّة التي تعود إلى حقل صناعة تعليم اللّغة في ذاتها:

إنّ ما أثبتته اللّسانيّات من مبادئ نظريّة غير كاف، لذا لا بدّ من تخصيص هذه المعلومات وحصرها في مجال تعليميّة اللّغات عامّة، وتعليميّة النحو خاصّة. ولا بدّ من التّأكيد على أنّ كلّ ما تناولناه في هذا المبحث بالذّات لا بدّ أن يُراعى في بناء المناهج. فلا بدّ من مراعاة ما أثبته علماء اللّسان من حقائق حول اللّسان البشريّة، مع الأخذ بعين

¹ بلعيد صالح، مقاربات منهجيّة، ص 42.

الاعتبار كلّ ما أثبتته تعليميّة اللّغات عامّة وتعليميّة النحو خاصّة من حقائق متعلّقة باختيار المحتويات وتنظيمها ثانياً، ومن جهة ثالثة لا بدّ من العودة إلى التّراث النّحوي الأصيل.

خامساً - الانغماس اللّغوي:

يرى (الحاج صالح) أنّ من أسباب ضعف الملكة اللّغويّة للمتعلّمين افتقار مناهج تعليم العربيّة إلى خطّة ممنهجة ومتدرّجة يُراعى فيها اكتساب المهارات اللّغويّة تبعاً لتطوّر مراحل عمر المتعلّم¹. ولذلك يؤكّد على ضرورة اللّجوء إلى ما يُعرف بـ (الانغماس اللّغوي) الذي من شأنه أن يُسهم في إكساب المتعلّمين المهارة اللّسانيّة. فأحسن طريقة لاكتساب اللّغة والنّحو تلك التي تتمّ في جوّ من الممارسة الفعلية للكلام في بيئة لا يسمع فيها إلّا اللّغة العربيّة فيغتمس في أصواتها وقواعدها عن طريق الاحتكاك المباشر والسّماع وممارسة اللّغة في مواقف طبيعيّة حتى يكتسب ملكتها². وهذا المبدأ في التّعلّم عرفه العرب قديماً إرسال أبنائهم إلى البيئات الفصيحة. ومن أهمّ شروط الانغماس:

أولاً - الحواس: أكّد (الحاج صالح) أنّ الحواس عماد الانغماس اللّغوي. فالسمع هو الذي يعين المتعلّم على إطلاق لسانه بالانغماس الكلّي في وسط لغويّ عفوي. وهذا دأب العرب قديماً؛ إذ كانوا يتعلّمون اللّغة سمعاً ومشافهة. يقول (ابن خلدون) "فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللّغة العربيّة موجودة فيهم يسمع كلام جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصّبيّ استعمال المفردات في معانيها، فيلقّنها أولاً. ثمّ يسمع التّراكيب بعدها فيلقّنها كذلك. ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم، واستعماله يتكرّر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصيفة راسخة"³. ثمّ لا بدّ من وصل المسموع بالمنطوق حتى تزداد قابليته للتّحصيل⁴ فيلحق بالعرب وتصير اللّغة عنده صفة راسخة.

¹ من ذلك مثلاً عدم تمييز القائمين على وضع مناهج تعليم اللّغة على أنّ تعليم هذه الأخيرة يتمّ على مرحلتين اثنتين: المرحلة الأولى: مرحلة اكتساب الملكة اللّغويّة الأساسيّة وبيتعد فيه المتعلّم عن كلّ ما هو بلاغي متصنّع (خاصّة المحسّنات البديعيّة) ويكون التّركيز فيها على ما تُدرّكه الأذن وما تراه العين (الحواس). أمّا المرحلة الثّانية فلا تكون إلّا بعد التّأكد التّام من حصول المرحلة الأولى وتحقيقها لأهدافها وهنا ينتقل واضعو المنهاج إلى مرحلة تعليم التّعبير البلاغي. وتبعا لهاتين المرحلتين تتمايز في دراسة النّحو التّعليمي مرحلتان أيضاً تتماشيان مع تحقيق الهدف من كلّ مرحلة من تعليم اللّغة. وهما: المرحلة الضّمنيّة لتعليم النّحو وتكون في المرحلة الأولى من تعليم اللّغة (مرحلة إكساب الملكة اللّغويّة الأساسيّة)، ومرحلة النّحو المباشر ولا تكون إلّا بعد حصول المرحلة الأولى.

² ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1، ص193.

³ ابن خلدون، المقدّمة، ص1140.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص1110.

ثانيًا - توفير البيئة الطّبيعيّة للانغماس: وهي البيئة التي لا يسمع فيها المتعلّم إلا اللّغة التي يقصّد إلى اكتسابها. ولما كان يستحيل توفير هكذا بيئة في زماننا. فإنّ (الحاج صالح) يدعو إلى اصطناع هذه البيئة داخل المدرسة بحيث يعمل الطّاقم التّربويّ - معلّم اللّغة مع معلّمي المواد الأخرى إلى الطّاقم الإداري - على تحقيق هذا الهدف بالحرص على استعمال اللّغة الفصيحة والابتعاد عن أيّ استعمالات لهجيّة فلا يسمع إلا ألفاظا فصيحة متداولة، ولا يلهج لسانه إلا بتركيب سليمة متواترة لا تكلف فيها. ويمكن تحقيق ذلك ببعض الوسائل منها:

- النوادي الثقافيّة والجرائد الحائطيّة والمسابقات والمحاضرات داخل المدرسة.

- توفير الآلات التّقنيّة المعاصرة في إطار الوسائل السّميّة البصريّة¹.

إنّ الحقائق السّابقة تؤكّد ضرورة حرص واضعي المناهج على برمجة كلّ ما يدعم إكساب المتعلّمين في المراحل الأولى للملكة اللّغويّة. واختيار أنجع الطّرائق لتحقيق ذلك. ثمّ تُبرمج الموضوعات النّحويّة التي تصحّح أخطاءهم وتعدّل سلوكهم اللّغويّ. على نحو ما دأبت عليه العرب من إرسال أبنائها إلى البوادي ليُغمّسوا في بحر أصوات العربيّة ويتشربوا ألفاظها، فيجيدوها نطقا واستعمالا، ثمّ يقيموا كيانها نحوا وبلاغة وصرفا².

كانت هذه أهمّ المبادئ والأسس التي أقام عليها (الحاج صالح) تيسيره لتعليم النّحو في مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ.

¹ بوعليّ عبد الناصر، الانغماس اللّغوي في تفكير الحاج صالح عبد الرّحمان، أعمال الملتقى الوطني (الانغماس اللّغوي بين التّظهير والتّطبيق)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، 2018م، ص163.

² دّوّاح أحمد، ابن عدي نوريّة، أهميّة الانغماس اللّغوي في ضوء المكلة التّواصلية عند ابن خلدون والحاج صالح، أعمال الملتقى الوطني (الانغماس اللّغوي بين التّظهير والتّطبيق)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، 2018م، ص315.

المبحث الثاني

استثمار مرتكزات التيسير النحوي عند الحاج
صالح في الدراسة التقييمية النقدية للمحتوى
النحوي في الوثائق التربوية الجزائرية في التعليم
ما قبل الجامعي

المبحث الثاني - استثمار مرتكزات التيسير النحوي عند الحاج صالح في الدراسة التقييمية النقدية للمحتوى النحوي في الوثائق التربوية الجزائرية في التعليم ما قبل الجامعي:

يهدف هذا المبحث إلى وصف المحتوى النحوي المقرر في التعليم ما قبل الجامعي، وصفا يسمح بالتعرف على طبيعة المعايير التي قام عليها اختياره وترتيبه ومحاولة تقييمها وفق ما أثبتته تعليمية اللغات، وما ذكره (الحاج صالح) من مبادئ ومرتكزات تيسيرية.

1 - وصف المحتوى النحوي في الكتاب المدرسي الجزائري للغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي (الابتدائي والمتوسط والثانوي):

وإذا كان المنهاج نوعا من التشريع يُقصد به تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأهداف المنشودة. فإن الكتاب المدرسي مرآة تعكس جدية الأهداف التي تقررها السياسة التربوية. كما أنه وسيلة تربوية علمية تنمي دقة الملاحظة، وروح الاهتمام لدى التلميذ، وتدرّبه على البحث والموازنة بإشراف من المعلم، وهو سند تعليمي بالنسبة للمعلم أيضا¹.

إن الكتاب مرتبط عضويًا بالمنهاج بما يتضمنه من أهداف وتوجيهات مصاحبة له. فالمقاربة التعليمية التي بُني عليها هي المقاربة بالكفاءات هدفاً، والمقاربة النصية نهجا في تناول مادة اللغة العربية تفكيراً وتعبيراً ونحواً وصرفاً. وعليه، فإن المشكلة التي تُطرح عند الحديث عن المناهج التعليمية لا تكمن في التخطيط ولا في التنفيذ، بل في الانتقال من التخطيط إلى التطبيق. وعليه، فإن التجديد في المناهج يظهر بوضوح في الكتاب المدرسي². ولذا وجب العناية به وجعله وسيلة فعلية وفعالة لتحقيق التوافق بين التخطيط والتنفيذ. وهذا ما حرصت على تحقيقه وزارة التربية الوطنية من خلال إصلاحات 2003م.

ولكن رغم كل تلك الجهود إلا أن المختصين لاحظوا الكثير من الهنات والثغرات فيه. وأول هذه المآخذ ما تعلق بالإصلاحات في ذاتها والتي لم تنطلق من تجارب علمية ميدانية تثبت فعاليتها قبل تعميمها، كما أنها لم تأت من مختصين تربويين يشهد لهم السبق التربوي بالتمكن³.

¹ عبد العزيز محمد، الكتاب المدرسي ووظائفه التعليمية والتعلمية، ملتقى حول (الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق)، أعمال الملتقى الوطني المنظم بالجزائر يومي 25/24 نوفمبر، 2007م، ص 270.

² هباشي منصر لطيفة، معايير صناعة الكتاب المدرسي بالجزائر بين النظرية والتطبيق، ملتقى حول (الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق)، ص 305.

³ ينظر: بلعيد صالح، مضمون كتاب اللغة العربية المدرسي في القرن الواحد والعشرين، ملتقى حول (الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق)، الجزائر يومي 25/24 نوفمبر، 2007م، ص 340.

أما ما تعلّق بالكتاب المدرسي. فالكتاب الجديد ما هو إلا نسخة ثانية عن الكتاب القديم، ورغم ذلك فلا يمكن أن نبخسه بعض العناصر الإيجابية خاصة ما تعلّق منها بالمقاربة المعتمدة في عرض النصوص ومختلف الأنشطة، بالإضافة إلى طبيعة المعالجات المنهجية الجيدة لتلك النصوص (ما تعلّق بلسانيات النص كالاتساق والانسجام)، فهي إضافات نوعية تحقّق كثيرا من الحداثة والتطوير، وتثير جوانب من تراثنا ولغتنا¹. ومن الإيجابيات:

- اعتماد المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية ومختلف أنشطتها (نحو، بلاغة،....).
 - الاعتماد على نصوص أصيلة جزائرية تخدم الأهداف التي ترمي إليها كلّ وحدة تعليمية.
 - التركيز على تكوين الملكة اللغوية الأساسية للمتعلم نطقا وكتابة.
 - النظرة التكاملية للغة من خلال طريقة تناول جميع أنشطتها انطلاقا من النص ذاته.
- كانت هذه أهم ملاحظات أهل الاختصاص حول الكتب المدرسية في مختلف المراحل التعليمية، ففيها الإيجابي الذي ينبغي أن يُثمن، وفيها السلبي الذي ينبغي أن يُتدارك.
- وفيما يلي نظرة الوثائق التربوية الجزائرية ومنها الكتاب المدرسي إلى القواعد النحوية:

1-1- القواعد النحوية في الوثائق التربوية الرسمية (المنهاج والكتاب المدرسي):

1-1-1- القواعد النحوية في الوثائق التربوية الرسمية في المرحلة الابتدائية:

1-1-1-1- القواعد النحوية في منهاج اللغة العربية في التعليم الابتدائي:

جاء في منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي التنويه بأهمية اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية ومكوّن رئيسا للهوية، ومفتاحا للعملية التعليمية. فهي تمكّن المتعلّم من تنمية كفاءاته، وتكوين شخصيته وإقداره على التّواصل شفاهة وكتابة².

أما القواعد النحوية؛ فقد ذكر المنهاج أنّها من الموارد المجنّدة التي يفعلها المتعلّم في التّكيف مع محيطه. ولذا تُدرّس انطلاقا من "نصوص القراءة، والعمل على توفير فرص استثمارها استثمارا وظيفيا، على أن يكون هذا التّعليم ضمّنيا في السّنات الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وصريحا في السّنتين الرابعة والخامسة"³؛ أي في إطار المقاربة النصية. وننبّه أنّه وإلى غاية إنجاز هذه الدّراسة. قد صدرت وثيقة تربوية عن وزارة التربية الوطنية وهي: (المخطّطات السنوية لمادّة اللغة العربية) بالنسبة للمرحلة الابتدائية والمتوسطة. و(وثيقة

¹ ينظر: بلعيد بلعيد، مضمون كتاب اللغة العربية المدرسي في القرن الواحد والعشرين، ص 341.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 32.

³ المرجع نفسه، ص 58.

التدرجات السنوية) في التعليم الثانوي. أما عن أهميتها؛ فإن المفتشية العامة للمناهج أشارت إلى أنها تتلخص في تذليل الصعوبات التي تكتنف قراءة وفهم وتطبيق المنهاج¹. وتتضمن هذه الوثيقة ثلاثة مخططات سنوية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (مخطط بناء التعلّات، ومخطط التقويم البيداغوجي، ومخطط المراقبة المستمرة). أما بالنسبة للتعليم الثانوي فهي تضم مخططا واحدا، وهو (مخطط بناء التعلّات). ويعدّ (مخطط بناء التعلّات) الأهمّ بينها. لأنّه يمثل "القاعدة الأساسية لتوزيع المواد المعرفية على المقاطع. إنّه وثيقة خاصة تشرح وتوضّح ما ينبغي تعليمه. والإطار الذي يُجري فيه المدرّس اختياراته"². ولما كان هذا المخطط القاعدة الجديدة لتوزيع المحتويات اللغوية. فسندف على الجديد فيه.

1-1-2- القواعد النحوية في الكتاب المدرسي في التعليم الابتدائي:

تشتمل المرحلة الابتدائية في الجزائر على خمس سنوات تعليمية بعد إصلاحات 2003م. وقد خصّصت وزارة التربية الوطنية كتابا في اللغة العربية لكل سنة تعليمية كما يلي:

- كتابي في اللغة العربية للطور الأول (السنة الأولى والسنة الثانية ابتدائي):

لم يفرد للغة العربية كتاب خاص بها، بل دُمجت مع: التربية الإسلامية والتربية المدنية. واكتفى القائمون على إعداد الكتاب بالتّويه بقيمته في "الأخذ بأيدي المتعلّمين على امتلاك مهارات اللغة العربية الجميلة وبناء كفاءاتها"³. أما عن القواعد النحوية فلم يأت مؤلفو الكتاب على ذكرها، وهذا يدلّ على أنّها ضمنية في هذا الطّور.

وما يؤكّد أنّ النحو ضمنيّ ما جاء في دليل المعلم الذي وضّح طريقة معالجة القواعد. ومما جاء فيه "أنّ المبتغى من هذا النشاط أو هذه الحصّة. هو أن يحاكي المتعلّم النماذج التركيبية، وينسج على منوالها، ثمّ يعمل على تجنيدها ودمجها في وضعيات دالة. فإذا أدرج في محتويات المخطط السنوي (المفعول به) فليس الغرض من ذلك التعرّف على المفعول به

¹ ينظر: المفتشية العامة للبيداغوجيا، المخططات السنوية لجميع المواد (المرحلة الابتدائية في كل السنوات)، مديرية التعليم الأساسي، 2019م، ص 02. ينظر: المفتشية العامة للبيداغوجيا، المخططات السنوية لجميع المواد (المرحلة المتوسطة في كل السنوات)، مديرية التعليم الأساسي، 2019م، ص 02.

² المفتشية العامة للبيداغوجيا، المخططات السنوية لجميع المواد (المرحلة المتوسطة في كل السنوات)، مديرية التعليم الأساسي، 2019م، ص 02. وينظر: المفتشية العامة للبيداغوجيا، المخططات السنوية لجميع المواد (المرحلة الابتدائية في كل السنوات)، مديرية التعليم الأساسي، 2019م، ص 02.

³ المفتشية العامة للبيداغوجيا، كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دت، ص: تقديم.

كقاعدة نحويّة؛ وإتّما أن يركّب المتعلّمون جملاً تتضمّن المفعول به¹. فالنحو ضمّنِيّ بإنتاج المتعلّم لجمل تتضمّن وظائف نحويّة مقصودة من المعلّم دون أن يشعّر التّلميذ بها. وبالعودة إلى وثيقة (المخطّطات السنويّة للسّنة الأولى ابتدائي)². نلاحظ اشتغالها على موضوعات نحويّة صريحة على المعلّم تقديمها للمتعلّم منها: (الجملة الاسميّة البسيطة، الجملة الفعلية البسيطة...) ³ وغيرها. والتي لا نعثر عليها في الكتاب كموضوعات صريحة. أمّا بالنسبة إلى كتاب السّنة الثّانية، فإنّه لم يختلف عن سابقه إلّا من ناحية تفصيله لمحتويات الكتاب (ثمانية مقاطع تعليميّة)⁴. وما قلناه عن الموضوعات النّحويّة التي أدرجت في وثيقة (المخطّطات السنويّة للسّنة الأولى) نقف عليه في هذه السّنة. إذ برّمجت موضوعات نحويّة منها (الجملة الاسميّة: الخبر المفرد، الجملة الفعلية: المفعول..)⁵. والتي لا نعثر عليها على شكل دروس صريحة في كتاب التّلميذ.

وأهمّ ما نخرج به ممّا جاء في كتابي السّنة الأولى والثّانية الابتدائي: أنّ النحو ضمّنِيّ.

- كتابي في اللّغة العربيّة للطّور الثّاني (السّنة الثّالثة والسّنة الرّابعة ابتدائي):

جاء كتاب السّنة الثّالثة أيضاً بعنوان: (كتابي في اللّغة العربيّة) خاصّاً باللّغة العربيّة فقط. وممّا جاء في مقدّمته؛ أنّه تحقيق لأهداف المنهاج، واستجابة لخطّ الإصلاح مبنيّاً على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة⁶. شامل لكلّ النّشاطات اللّغويّة يسمح بالانتقال من نشاط إلى آخر دون إحداث قطيعة في التّعلّيمات. وقد ركّز المؤلّفون على القراءة لارتكازها على الفهم. وهذا ما جعلهم يدرجون بعض الطّواهر اللّغويّة (القواعد النّحويّة)⁷ كروافد للنّص.

¹ اللّجنة الوطنيّة للمناهج، دليل كتاب السّنة الثّانية ابتدائي مطابق لمنهاج 2016م، ص 29.

² ينظر: المفتشيّة العامّة للبيداغوجيا، المخطّطات السنويّة لجميع المواد (السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي)، مديرية التّعليم الأساسي، 2019م، ص 02.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص (10-11-12-13).

⁴ المفتشيّة العامّة للبيداغوجيا، كتابي في اللّغة العربيّة والتّربيّة الإسلاميّة والتّربيّة المدنيّة (السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2016م / 2017م، ص: المقدّمة.

⁵ ينظر: المفتشيّة العامّة للبيداغوجيا، المخطّطات السنويّة لجميع المواد (السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي)، مديرية التّعليم الأساسي، 2019م، ص (10-11-12-13).

⁶ ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الثّالثة ابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، ص: التّقديم.

⁷ ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الثّالثة ابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، ص: التّقديم.

أما عن أهم ما جاء في (دليل استخدام كتاب اللغة العربية) هو استخراج الظاهرة النحوية والصرفية من النص، ومعالجتها بشكل ضمني دون التطرق صراحة للقاعدة¹. أما وثيقة (المخططات السنوية)، فإن المحتوى النحوي فيها نسخة عما في المنهاج وبالترتيب نفسه². مما سبق، نلاحظ أن قواعد النحو في هذه السنة قد اتسمت بنوع من الضبابية. فكتاب التلميذ ووثيقة المخططات تضمنا موضوعات صريحة. في حين أن الدليل ينبه إلى أن الظاهرة النحوية ضمنية دون التطرق إلى القاعدة. وعليه، فإن القواعد النحوية يُشرع في تدريسها بطريقة وسط بين الضمني والمباشر بإدراج موضوعات نحوية وبعناوين صريحة في وثيقة المخططات، وكتاب التلميذ (اشتمل على موضوعات صريحة، دون ذكر القاعدة النحوية؛ أي بذكر المصطلح النحوي (العنوان)، والقاعدة على شكل مثال).

أما كتاب السنة الرابعة، فهو امتداد لكتاب السنة الثالثة شكلا ومقاربة وأهدافا³. وجاء الحديث عن القواعد النحوية في سياق الحديث عن النص باعتباره الوسيلة الأساسية لإنماء كفاءات اللغة الأربعة: فهم المنطوق، التعبير الشفهي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي⁴. وبالنظر إلى وثيقة المخططات لهذه السنة الرابعة، نجد أن المحتوى النحوي عُرض بنفس الموضوعات التي عرضها المنهاج ترتيبا وتسلسلا⁵. أما دليل الكتاب، فقد نبه إلى ضرورة الجمع في تعليم القواعد النحوية بين الضمني والصريح. ومما جاء فيه "التعامل مع النص على مستوى التراكيب (النحو) وتلمس قواعد اللغة بكيفية وسط بين الضمني والتصريحي: ويتم فيه استخراج الظاهرة التركيبية من النص وملاحظتها وتسميتها والتدرب عليها (ولأن النص الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع النحوي) ولتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى تكييف بعض الجمل لتتناسب الظواهر اللغوية المقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة

¹ ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017/2018م، ص34.

² ينظر: المفتشية العامة للتعليم الثانوي، المخططات السنوية لجميع المواد (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، مديرية التعليم الأساسي، 2019م، ص(10-11-12-13).

³ ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية (السنة الرابعة ابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2018م، ص: التقديم.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص: التقديم.

⁵ ينظر: المفتشية العامة للتعليم الثانوي، المخططات السنوية لجميع المواد (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، مديرية التعليم الأساسي، 2019م، ص(10-11-12-13).

بجميع أحكام الموضوع وقواعده¹. وهذا الذي سبق في كيفية تناول الظاهرة النحوية إنما الشكل الصريح المباشر. لأنه لا يكفي استخراج الظاهرة من النص حتى نقول: إنها ضمنية. وما يُثبت ذلك المنهجية التي يُعرض بها في الكتاب المدرسي، وفي وثيقة المخططات.

- كتابي في اللغة العربية للطور الثالث (السنة الخامسة ابتدائي):

جاء كتاب السنة الخامسة خاصًا باللغة العربية ((كتابي في اللغة العربية)) مشابهًا لسابقه. وأهم ما جاء فيه عن القواعد النحوية أن التلميذ في هذه السنة ينتقل من مرحلة تمثل هذه الظواهر عن طريق الأمثلة إلى معرفتها تحليلًا. ويبدأ احتكاكه بالمصطلح النحوي بشيء من التفصيل المعتمد دائمًا على الأمثلة، حتى يتسنى له المزاجية بين المعطى اللغوي باعتباره الجانب المحسوس وصورته المجردة (القاعدة)². فالتحو صريح مباشر في هذه السنة.

أما عن نظرة الدليل، فإن واضعيه قد كرّروا ما جاء في دليل السنة الرابعة، مع حذف عبارة (وسط بين الصريح والضمني). ومما جاء فيه "تلمس قواعد اللغة باستخراج الظاهرة التركيبية من النص وملاحظتها وتسميتها والتدرب عليها (ولأن النص الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع النحوي) ولتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية المقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده³. والملاحظات نفسها وردت في وثيقة (المخططات السنوية)⁴. وعليه نقول:

- في السنتين الأولى والثانية ابتدائي تُدرّس القواعد بطريقة ضمنية صرفة.
- في السنة الثالثة يتعرّف المتعلّم على القواعد النحوية ويقف على بعضها بشكل صريح مباشر (منهجية عرضها في الكتاب ووثيقة المخططات). رغم أن الدليل نبّه إلى أنها ضمنية.
- في السنتين الرابعة والخامسة يتلقّى المتعلّم القواعد النحوية بطريقة صريحة مباشرة يتعرّف من خلالها على المصطلح النحوي والقاعدة النحوية.

¹ اللجنة الوطنية للمناهج، دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، المرجع السابق، ص35.

² وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، ص: المقدمة.

³ اللجنة الوطنية للمناهج، دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، المرجع السابق، ص35.

⁴ ينظر: المفتشية العامة للبيداغوجيا، المخططات السنوية لجميع المواد (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، مديرية التعليم الأساسي، 2019م، ص (14-15-16-17).

1-1-1-3 - مضامين الموضوعات النحوية في كتب ومناهج التعليم الابتدائي:

إن وصف الموضوعات النحوية سيكون من السنة الثالثة ابتدائي باعتبارها السنة التي شرع فيها في تعليم النحو بطريقة مباشرة صريحة.

- مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الثالثة الابتدائي):

اشتمل المحتوى على اثنتي وعشرين (22) موضوعا نحويا مرتباً كما يلي: الاسم، الفعل، الحرف، المفرد وجمع المذكر السالم، المفرد وجمع المؤنث السالم، المفرد وجمع التكسير، الفعل الماضي، الفعل المضارع، فعل الأمر، الجملة الفعلية، الجملة الاسمية، جمل اسمية أخرى، المفرد والمثنى، كان وأخواتها، دلالات كان وأخواتها، جملة فعلية + حروف الجر، الجملة الفعلية + الحال، الاستثناء بـ: إلا وسوف، الجملة الفعلية + الصفة، الجملة الفعلية + الصفة، الجملة المنفية بـ: لا ولم، الجملة الاستفهامية، الجملة التعجبية.

- مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الرابعة الابتدائي): اشتمل المحتوى على ثلاثة

وعشرين (23) موضوعا مرتباً كما يلي: الكلمة، الفعل الماضي، الفعل المضارع، الجملة الفعلية، الفاعل، المفعول به، الجملة الاسمية، الصفة، الفعل اللازم والمتعدي، حروف الجر، المضاف إليه، فعل الأمر، المضارع المنصوب، كان وأخواتها، الحال، المفعول المطلق، المضارع المجزوم، الفعل الماضي المبني للمجهول، علامات الرفع في الأسماء، علامات نصب الاسم، علامات جر الاسم، المبني والمعرّب، الفعل الصحيح والفعل المعتل.

- مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الخامسة الابتدائي): اشتمل المحتوى على

واحد وعشرين (21) موضوعا مرتباً كما يلي: الجملة وأنواعها، الجملة الاسمية، الجملة الفعلية وأركانها، الخبر (جملة/شبه جملة)، الجملة التعجبية، الجملة الاستفهامية، النداء، خبر كان (مفرداً/ وجملة/وشبه جملة) **، خبر إن (مفرداً وجملة وشبه جملة)، الصفة، الحال (جملة/ الحال شبه جملة)، التمييز، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، الاستثناء، المفعول فيه، المفعول لأجله، المفعول معه، المفعول المطلق، التوكيد اللفظي والمعنوي، الأفعال الخمسة، إعراب الفعل المعتل.

1-1-2 - القواعد النحوية في الوثائق التربوية الرسمية في المرحلة المتوسطة:

1-1-2-1 - القواعد النحوية في مناهج اللغة العربية في التعليم المتوسط:

تضم المرحلة المتوسطة أربع سنوات بعد إصلاحات 2003م. وقد جاء في مناهج اللغة العربية التنويه بأهمية اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية ومكوناً رئيساً للهوية

الوطنية. بالإضافة إلى أن التحكم في ملكتها ضروري لأن كل المواد مرتبطة بها، كما أكد على دور المعلم في إكساب المتعلمين الملكة اللغوية بتحيينه لمعارفه في تعليمية اللغات¹. أما بالنسبة للقواعد النحوية؛ فقد اكتفى المنهاج بذكر مصادرها (المدرسة والمحيط الاجتماعي)، وعلى المدرسة تقويم ما يتمثله المتعلم من قوالب لغوية وتحويلها من إطار الحفظ إلى العمل الإجرائي. كما نبّه إلى أن التلميذ يحفظ القاعدة دون القدرة على توظيفها، وعلى المعلم سدّ هذه الثغرة². أما عن وثيقة المخططات في مختلف السنوات فهي تفصيل للموضوعات النحوية والصرفية وكيفية عرضها وفق ما ينصّ المنهاج والوثائق المرافقة له³.

1-1-2-2- القواعد النحوية في الكتاب المدرسي في التعليم المتوسط:

خصّصت وزارة التربية كتابا في اللغة العربية لكل سنة تعليمية من هذا الطور، وجاءت كلّها تحت عنوان (اللغة العربية). وفيما يلي وصف لكتب العربية والقواعد النحوية فيها:

- كتاب اللغة العربية للطور الأول (السنة الأولى متوسط):

جاء في تقديمه التأكيد على أنه يتماشى ومنهاج الجيل الثاني. والتّنبويه بقيمته لأنّه يسمح للمتعلم بالولوج إلى حقول اللغة العربية، ويمكنه من الكشف عن قواعدها نطقا وكتابة⁴.

- كتاب اللغة العربية للطور الثاني (السنة الثانية، والسنة الثالثة متوسط):

لم يخرج كتاب السنة الثانية عمّا جاء في كتاب السنة الأولى من التزام بتوصيات المنهاج⁵. وكذلك الأمر بالنسبة لكتاب السنة الثالثة مع كتاب السنة الثانية⁶.

- كتاب اللغة العربية للطور الثالث (السنة الرابعة متوسط):

إنّ أهمّ ما جاء في صفحة التقديم الإشارة إلى أنّ هذا الكتاب امتداد لكتب السنوات الثلاثة السابقة بوجه عامّ، وكتاب السنة الثالثة بوجه خاصّ. وذلك من حيث: طريقة بنائه ومحتواه،

¹ اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط، الجزائر، 2016، ص30.

² ينظر: المرجع نفسه، ص31.

³ ينظر: المفتشية العامة للبيداغوجيا، المخططات السنوية لمادة اللغة العربية (جميع سنوات المرحلة المتوسطة)، مديرية التعليم الأساسي، 2019م، ص02.

⁴ ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية (السنة الأولى متوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، موفم للنشر، الجزائر، ط2، 2017م، ص: التقديم.

⁵ ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية (السنة الثانية متوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وأوراس للنشر، الجزائر، 2017م، ص: المقدمة.

⁶ ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية (السنة الثالثة متوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وأوراس للنشر، الجزائر، 2017، ص: المقدمة.

وعدد وحداته، وكذا تنفيذه لتوصيات المنهاج¹. أمّا عن قواعد اللغة، فقد أشار إلى أنّ تناولها يكون وفق الطريقة التي اعتمدت في السنة السابقة؛ أي في إطار المقاربة النصّية².

1-1-2-3 - مضامين الموضوعات النحوية في كتب ومناهج التعليم المتوسط:

- مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الأولى متوسط)³: اشتمل المحتوى النحوي على تسعة عشر (19) موضوعاً مرتّباً كما يلي:

- الباب الأوّل (لم يعنون): النعت الحقيقي، أزمنة الفعل، الضمير وأنواعه، النعت السببي، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، جمعا المذكر والمؤنث السالم، جمع التّكسير.

- باب المرفوعات: كان وأخواتها، إنّ وأخواتها، الفاعل، نائب الفاعل.

- باب المنصوبات: المفعول به، المفعول، المطلق، المفعول لأجله، المفعول معه، الحال.

- مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الثانية متوسط)⁴: الموضوعات التي أُشرّ عليها بالعلامة (*) خاصّة بالنحو. أمّا التي لم يؤشّر عليها فمن الصّرف: الاسم المقصور، الاسم

المنقوص، حروف العطف، الفعل المعتل وأنواعه، اسما الزّمان والمكان، حروف القسم، إسناد المثال إلى الضّمائر، الاسم الممدود، نصب الفعل المضارع، حروف الاستفهام، الجامد

والمشتق، إسناد الأجوف إلى الضّمائر، حروف النّفي، إسناد الفعل الناقص إلى الضّمائر، جزم الفعل المضارع، الأفعال الخمسة، أحرف التّنبيه وأحرف الزّيادة، أحرف الجواب، الأفعال

المتعدية إلى مفعولين، الفعل المزيد وأنواعه، أحرف المفاجأة والتّفسير والاستقبال، أفعال التّفضيل، الأحرف المصدرية، أحرف الاستفتاح والتّمني.

- مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الثالثة متوسط)⁵: اشتمل المحتوى على ثلاثة

وعشرين (23) موضوعاً مرتّباً كما يلي: بناء الفعل الماضي، بعض حروف المعاني، بناء

الفعل المضارع، اسم الفاعل وعمله، لا النافية للجنس، اسم الفعل الماضي، صيغ المبالغة وعملها، بناء فعل الأمر، الشرط وأركانه، اسم فعل الأمر، نصب الفعل المضارع بأن

المضمرة، أفعال الشروع، الصّفة المشبهة باسم الفاعل وعملها، أدوات الشرط الجازمة¹.

¹ ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب اللغة العربيّة (السنة الرابعة متوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2016م/2017م، ص: التّقديم.

² ينظر: المرجع نفسه، ص: التّقديم.

³ اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج اللغة العربيّة (السنة الأولى متوسط)، ص40.

⁴ المرجع نفسه، ص43.

⁵ اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج اللغة العربيّة (السنة الثالثة متوسط)، ص45.

أفعال المقاربة، اسم الفعل المضارع، أدوات النداء، أدوات الشرط الجازمة 2، أفعال الرجاء، أنواع المنادى، اقتران جواب الشرط بالفاء، إعراب المنادى، أدوات الشرط غير الجازمة.

- مضامين الموضوعات النحوية في السنة (الرابعة متوسط)¹: اشتمل المحتوى على ثلاثين (30) موضوعاً مرتباً كما يلي: التوابع (عطف البيان، التوكيد)، أسلوب الاستثناء، التمييز وأنواعه، العدد وأحواله، الممنوع من الصرف، تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا، تقديم الخبر وجوبا وجوازا، تقديم المفعول به، حذف المبتدأ وجوبا وجوازا، حذف الخبر وجوبا وجوازا، الجملة البسيطة، الجملة المركبة، الجملة الواقعة مفعولاً به، الجملة الواقعة حالا، الجملة الواقعة نعتاً، الجملة الواقعة جواب شرط، الجملة الواقعة مضافاً إليه، الجملة الواقعة خبراً للمبتدأ، الجملة الواقعة خبراً للناسخ، الجملة الموصولة، التصغير، الإدغام، اسم التفضيل، صيغ المبالغة، التعجب بصيغة ما أفعله.

1-1-3- القواعد النحوية في الوثائق التربوية الرسمية في المرحلة الثانوية:

1-1-3-1- كتاب الجديد في الأدب والنصوص في التعليم الثانوي (جميع السنوات):

لاحظ كثير من الأساتذة أن البرامج المعدلة في الكتاب الجديد تحتوي نقاطاً إيجابية منها:
- تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، واستثمار المقاربة النصية (النص أساس كل الأنشطة).
- استثمار بعض معطيات لسانيات النص في تحليل النصوص كالانسجام².
أما سلبيات الكتاب فهي كثيرة منها:

- عدم الانسجام بين الأهداف والمحتويات، فما يُقدّم للتلميذ ليس وظيفياً.
- ضم الكتاب المدرسي نصوصاً ودروساً في القواعد لا يدرسها المتعلم (حُذفت تخفيفاً).
- عدم التناسب بين المحتوى والحجم الساعي المخصص لأنشطة اللغة العربية.
- عدم توفر الكتاب المدرسي لجميع الشعب على وسائل مُعينة أو صور إيضاح.

1-1-3-2- القواعد النحوية في الوثائق التربوية في التعليم الثانوي:

جاء في منهاج اللغة العربية- السنة الأولى ثانوي بشعبتيه- أن الهدف من تدريس النحو "عصمة السنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ، وإعانتهم على الدقة في التعبير والفهم، وبالتالي فهي تُدرّس على أساس أنها وسيلة فقط وليست غاية. ولذلك ينبغي أن يُدرّس منها

¹ اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية (السنة الرابعة متوسط)، ص 49.

² ينظر: حليم رشيد، كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي (شعبة العلوم التجريبية) من المقاربة بالأهداف والمهارات إلى المقاربة بالكفاءات، مجلة مخبر الممارسات اللغوية، العدد 03، تيزي وزو، 2011م، ص 251.

القدر الذي يعين على تحقيق هذا الغرض¹. لذا يدرسان من زاوية المقاربة بالكفاءات التي جاءت كرد فعل على المناهج المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة. واكتفى واضعو الكتاب بالإشارة إلى أن قواعد النحو رافد لفهم النص، والغوص في معانيه، والكشف عن بنائه².
 أمّا في السنة الثانية، فيستمر تناول قواعد اللغة باعتبارها وسيلة لاكتساب الملكة اللغوية والكشف عن خصائص البنى النصية وتجنّب الأخطاء التي تؤدي إلى سوء فهم المعنى³.
 أمّا كتاب التلميذ (العلمي والأدبي) فقد أشار أن قواعد اللغة رافد لفهم النص لا غير. وعدم التفصيل هذا مردّه إلى أن الكتاب قد أنجز -كما أقر واضعوه- وفق توصيات المنهاج⁴.
 جاء الهدف من تعليم القواعد في هذه السنة أوضح من السنتين السابقتين، إذ أشار واضعو المنهاج إلى ضرورة الابتعاد عن حشو ذهن المتعلّم بالقواعد النظرية والخلافات والتركيز على الجانب الترسّخي. فيعالج النحو من حيث "المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة. فهو جدّ ضروريّ في تعليم اللغة واكتساب السليقة، ولكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، مطّرها وشاذها، ولكن كمثّل وأنماط عملية تكتسب بالتدريب والمران المستمرين"⁵. وهذا الاتجاه يعكس وعي القائمين بأهمية النحو في إكساب المتعلّم الملكة اللغوية، وضرورة العناية بالجانب الوظيفي.
 أمّا كتاب السنة الثالثة ثانوي (علمي وأدبي)، فهو استمرار لكتابي السنتين الأولى والثانية كما صرّح بذلك واضعوه من حيث البنية ومنهجية عرض المحتويات⁶. فلم تُفصل القواعد عن النصوص بأشكالها المختلفة؛ بل تُدرس من خلالها خدمة للمبنى والمعنى النصّي¹.

¹ اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (الآداب، علوم وتكنولوجيا)، الجزائر، مارس 2005م، ص 26.

² ينظر: وزارة التربية الوطنية، المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى ثانوي (جدع مشترك آداب)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011م / 2012م، ص: التقديم.

³ ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية (السنة الثانية ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي)، الجزائر، 2005م، ص 09.

⁴ ينظر: الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية ثانوي (الآداب والفلسفة - الآداب واللغات الأجنبية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط 1، 2006م / 2007م، ص: التقديم.

⁵ اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة (الآداب وفلسفة - الآداب واللغات الأجنبية)، الجزائر، 2007م، ص: التقديم.

⁶ ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي للشعب (رياضيات، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط 1، 2007م / 2008م، ص: التقديم.

وقد اعتمدت وزارة التربية وثيقة جديدة (التدرجات السنوية) لتوضيح كيفية قراءة وفهم المناهج وتنفيذها على غرار التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط (وثيقة المخططات السنوية). وهي لم تخرج في الأهداف عما إليها المخططات السنوية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وفيما يلي عرض لمضامين الموضوعات النحوية في هذه المرحلة التعليمية:

1-1-3-3 - مضامين الموضوعات النحوية في كتب ومناهج التعليم الثانوي:

- مضامين الموضوعات النحوية في السنة الأولى ثانوي (الشعب العلمية)²:

اشتمل المحتوى على خمسة عشر (15) موضوعا مرتباً كما يلي:

- في المرفوعات: المبتدأ والخبر وأنواعهما/في المنصوبات: المفعول لأجله، كان وأخواتها، التمييز، "لا" النافية للجنس، الحال/في الفعل: رفع المضارع ونصبه، المفعول المطلق، جزم المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين اثنين، المنادى، بناء الفعل الماضي/الصرف: أسماء الإشارة، بناء فعل الأمر، أسماء الشرط، بناء الفعل المضارع.

- مضامين الموضوعات النحوية في السنة الأولى ثانوي (الشعب الأدبية)³:

اشتمل المحتوى على أربعة وعشرين (24) موضوعا مرتباً كما يلي: الفعل: جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين، رفع المضارع ونصبه/ المرفوعات: المبتدأ والخبر وأنواعهما، كان وأخواتها، الأحرف المشبهة بالفعل، كاد وأخواتها، لا النافية للجنس/ المنصوبات: المفعول به، المنادى، المفعول المطلق، الحال، المفعول لأجله/ التوابع: البديل، التمييز، النعت، التوكيد/الصرف: العدد الأصلي والعدد الترتيبي، الفعل ودلالته الزمانية، الفعل المجرد والفعل المزيد ومعاني حروف الزيادة، اسم الفاعل وصيغ المبالغة، اسم المفعول، الممنوع من الصرف، اسم المكان والزمان والآلة، الصفة المشبهة.

- مضامين الموضوعات النحوية في السنة الثانية ثانوي (الشعب العلمية)⁴: اشتمل المحتوى على أحد عشر (11) موضوعا مرتباً كما يلي: (الموضوعات التي أشر عليها بالعلامة (*)) حذفت تخفيفاً⁵، لكنها بقيت في الكتاب: الممنوع من الصرف بعلّة، الممنوع من

¹ ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي للشعب (الآداب وفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2008/2009م، ص: التقديم.

² اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، السنة الأولى ثانوي (الآداب، علوم)، ص34.

³ المرجع نفسه، ص(33-34).

⁴ اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثانية ثانوي (رياضيات، علوم تجريبية، تقني رياضي).

⁵ وزارة التربية الوطنية، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي من مواد التعليم العام، الجزائر، جوان، 2008م، ص06.

الصَّرف بعَلَّتَيْن، التَّعَجُّب، اسم الفعل*، الإغراء والتَّحذِير، المقصور والممدود*، الصَّفة المشبَّهة*، النِّعت*، الاختصاص، البَدَل*، التَّوكِيد*، لا النَّافِيَّة للجنس، المصدر وأنواعه*، اسما المكان والزَّمان*، اسم الآلة*، مصدر المَرَّة والهيأة*، أوزان المبالغة، جواز تأنيث العامل للفاعل، امتناع تأنيث العامل للفاعل، التَّصْغِير، أفعال المدح والذم.

- مضامين الموضوعات النحوية في السَّنة الثَّانية ثانوي (الآداب وفلسفة)¹: اشتمل المحتوى على سبعة وعشرين (27) موضوعاً (المؤشَّر عليها بـ(*) من الصَّرف): البناء والإعراب في الأفعال، التَّعَجُّب، النِّسبة*، المدح والذم، الاختصاص، الإغراء والتَّحذِير، أحرف التَّنْبِيهِ والاستفتاح، مواضع كسر همزة إِنْ، مواضع فتح همزة أُنْ، تخفيف إِنْ وَأَنْ وكأَنَّ، الأحرف المشبَّهة بليس، الاستغاثة، النَّدْبَة، التَّرخيم، المصدر وأنواعه*، أوزان المصدر الأصلي*، مصادر الماضي غير الثلاثي*، المصدر (المَرَّة والهيأة)*، التَّنَازُع، الاشتغال، مواضع اقتران الخبر بالفاء، خصائص كان وليس، عوامل المفعول به الظَّاهرة، الأحرف المشبَّهة بليس، أحرف العرض والتَّحْضِيض، الإعلال والإبدال*.

- مضامين الموضوعات النحوية في السَّنة الثَّانية ثانوي (اللَّغات الأجنبية)²: (الموضوعات المؤشَّر عليها بالعلامة(*) من الصَّرف): الإعراب والبناء، اسم التَّفْضِيل، التَّعَجُّب، النِّسبة، المدح والذم، الاختصاص، الإغراء، اسم الفعل، النِّعت، التَّوكِيد، البَدَل، الاستغاثة، النَّدْبَة، الأحرف المشبَّهة بليس، اسما الزَّمان والمكان*، المصدر (المَرَّة والهيأة)*، وجوب وجواز وامتناع (تأنيث العامل للفاعل)، الأحرف المشبَّهة بليس، الممنوع من الصَّرف.

- مضامين الموضوعات النحوية في السَّنة الثَّالثة ثانوي (الشَّعب العلميَّة)³: اشتمل المحتوى النحوي على عشر (10) موضوعات (الموضوعات التي أُشِّر عليها بالعلامة*) حذفت تخفيفاً من برنامج الشَّعب العلميَّة مرتبَّة كما يلي: الهمزة المزيَّدة في أوَّل الأمر*، معاني حروف الجر*، معاني حروف العطف*، تصريف الأجوف*، معاني (إذا - إذن - إذ - حينئذٍ) وإعرابها، تصريف النَّاقِص*، تصريف اللَّفِيف*، الخبر (مفرد/ جملة/ شبه جملة)، الجمل التي لها محلّ من الإعراب، الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب، معاني الأحرف المشبَّهة بالفعل*، أحكام التَّمْيِيز والحال، البَدَل وعطف البيان، الفعل المجرَّد*،

¹اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، منهاج السَّنة الثَّانية ثانوي (الآداب وفلسفة/اللَّغات الأجنبية)، ص 21.

²المرجع نفسه، ص 21.

³اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، منهاج السَّنة الثَّالثة ثانوي (الشَّعب العلميَّة)، ص 20.

المزيد بحرف*، (لو/ لولا/ لوما)، المزيد بحرفين وثلاثة*، اسم الجمع*، اسم الجنس الإفرادي والجمعي*، الأفعال المتعدية إلى مفعولين، الأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل، نونا التوكيد مع الأفعال*، نون الوقاية.

- مضامين الموضوعات النحوية في السنة الثالثة ثانوي (الآداب وفلسفة)¹: الموضوعات التي أشر عليها ب(*) حذفت تخفيفا لكنها بقيت في الكتاب المدرسي. واشتمل المحتوى على واحد وثلاثين (31) موضوعا مرتبًا كما يلي: إعراب المَعْتَل الآخر، معاني حروف الجرّ، معاني حروف العطف، المضاف إلى ياء المتكلم، نون الوقاية، معاني وإعراب (إِذَا/أذَا/إِذْن/حِينَئِذٍ)، الجمل التي لها محلّ من الإعراب، الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب، الخبر وأنواعه، إعراب المسند والمُسند إليه، أحكام التّمييز والحال، الفضلة وإعرابها، الهمزة المزيدة في أول الأمر*، صيغ منتهى الجموع وقياسها، جموع القلّة، تصريف الأجوف*، البديل وعطف البيان، اسم الجنس الإفرادي والجمعي، معاني وإعراب (لو/ لولا/ لوما)، معاني الأحرف المشبّهة بالفعل، موازين الأفعال*، معاني وإعراب (أَمَّا/إِمَّا)، اسم الجمع، معاني (أَيَّ/أَيَّ/إِي) وإعرابها، تصريف اللّفيف*، معاني (كَمْ/كَيْ/كَذَا) وإعرابها، الفعل المتعدّي إلى أكثر من مفعول، نونا التوكيد مع الأفعال، تصريف الناقص*.

- مضامين الموضوعات النحوية في السنة الثالثة ثانوي (اللغات الأجنبية)²: اشتمل المحتوى النحوي على عشر (10) موضوعات مرتبة كما يلي: (الموضوعات التي أشر عليها بالعلامة (*) حذفت من البرنامج تخفيفا مع بقائها في الكتاب المدرسي)، وهي: معاني حروف العطف*، المضاف إلى ياء المتكلم*، نون الوقاية*، معاني (إِذَا/أذَا/إِذْن/حِينَئِذٍ) وإعرابها، الجمل التي لها محلّ من الإعراب، الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب، الخبر وأنواعه، أحكام التّمييز والحال، الهمزة المزيدة في أول الأمر، صيغ منتهى الجموع وقياسها*، جموع القلّة*، تصريف الأجوف*، البديل وعطف البيان.

2- الدّراسة التّقييميّة للموضوعات النّحويّة في الوثائق التّربويّة الجزائريّة:

إنّ أسس تقييم الموضوعات النحوية التي تمّ انتقاؤها هي نفسها المبادئ التي وقفنا عليها في المبحث السّابق ((المشروع التّيسيري للحاج صالح ومرتكزاته)). خاصّة مرتكزات تيسير تعليم النحو عند (الحاج صالح) وهي:

¹اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة ثانوي (شعبة الآداب وفلسفة، شعبة اللّغات الأجنبية).

²ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة ثانوي (شعبة الآداب وفلسفة، شعبة اللّغات الأجنبية).

المرتكز الأول - البحوث العلمية في اللسانيات التطبيقية وتعليمية النحو (تكييف النحو مع ما تقتضيه التعليمية الحديثة): بالعمل على تكييف القواعد التي تُنتقى من النحو الخليلي الأصل مع ما تتطلبه التعليمية الحديثة.

المرتكز الثاني - النحو الذي يجب أن يُعتمد هو نحو القرون الأولى (نحو الخليل وسيبويه وأتباعهما): بتأكيد (الحاج صالح) أنّ القواعد التي ينبغي أن تُدرج في المناهج في حاجة مسببة إلى أن يُعاد النظر فيها في ضوء ما أثبتته علماؤنا الأولون (الخليل وأتباعه).

أمّا عن أسباب اتّخاذ هذه المرتكزات أسسا للتّقييم فهي اتّفاقها مع ما أثبتته تعليمات اللّغات عامّة، وتعليمية النحو خاصّة. وعليه، فتلك المعايير ستكون منطلقا لتقييم المحتوى النحوي وكلّ ما يتعلّق به من أهداف وطرائق وترسيخ. وفيما يلي الدراسة التّقييمية النّقدية:

2-1- المرتكز الأول - البحوث العلمية في اللسانيات التطبيقية وتعليمية النحو (تكييف النحو مع ما تقتضيه التعليمية الحديثة): من خلال هذا المرتكز التّيسيري عند (الحاج صالح) سنحاول تحليل المحتوى النحوي المقرّر على المتعلّم في مختلف مراحل التّعليم وتقييمه ونقده بالوقوف على مدى التزام المعايير والمقاييس الموضوعية العلمية.

إنّ سبب التّقديم والتأخير بين المرتكزات هو أنّ المعايير التي قام عليها اختيار المحتوى النحوي وترتيبه. ثمّ البحث في طرائق عرضه وترسيخه يوقفنا على مصادر هذه المادّة النحوية؛ هل هو النحو الخليلي أم أنّه نحو القرون المتأخّرة؟

2-1-1- الدراسة التّقييمية النّقدية للمحتويات النحوية في الوثائق التربوية الجزائرية في التّعليم ما قبل الجامعي (الابتدائي والمتوسّط والثّانوي):

2-1-1-1- مستوى اختيار المحتوى النحوي: المتأمّل في المضامين النحوية في مختلف الوثائق التربوية الرّسمية يخرج بجملة من الملاحظات على مستوى اختيارها وانتقائها منها:

2-1-1-1-1- مستوى تحديد الهدف:

أول معيار نبّه (الحاج صالح) ثمّ أكّد على ضرورة التزامه في كلّ عملية ترمي إلى انتقاء المحتوى اللّغوي بما فيه المحتوى النحوي هو: معيار الهدف من تعليم اللّغة عامّة، وتعليم النحو في التّعليم ما قبل الجامعي. والذي يتمثّل في إكساب المتعلّم الملكة اللّغوية. وهذا يتطلّب حرصا على اختيار المحتوى النحوي الذي يحقّق ذلك. ورغم أنّ الوثائق التربوية قد

نَبَّهت إلى هذا الهدف إِلَّا أَنَّ الانتقال من التَّصَوُّر النَّظَرِي إلى التَّطَبُّق الميداني أَكَّد على وجود فجوة كبيرة بين المرحلتين. ومن العيوب التي وقفنا عليها وترتبط بالهدف ما يلي:

أولاً - عدم التَّمييز بين المرحلة الضَّمَنِيَّة والمرحلة المباشرة في تعليم النحو:

لم يميِّز واضعو المنهاج بين مرحلتي اكتساب النحو اللَّتَيْن يُوَكِّد عليهما المختصَّون. فتعليم النحو في المراحل الأولى يكون ضمنيًّا، لأنَّ الهدف هو إكساب المتعلِّم الملكة اللُّغويَّة. إِلَّا أَنَّ تعليم النحو في المرحلة الابتدائيَّة كان صريحاً - بشيء من التَّحَفُّظ - ابتداءً من السَّنة الثَّالثة ابتدائي (شرع المتعلِّم في تلقِّي هذه المادَّة بعد سنتين من تعليمه الأوَّلِي). ومع انتقال المتعلِّم إلى السَّنة الثَّالثة بُرِّمجت عليه موضوعات صريحة ذكرها المنهاج والكتاب¹ باستثناء دليل استخدام الكتاب الذي أشار إلى أنَّها وسط بين الضَّمَنِي والصَّرِيح². والسَّؤال هنا: هل هاتان السَّنَتان اللَّتان تلقَّى فيهما المتعلِّم المبادئ اللُّغويَّة الأساسيّة كافيتان لإكسابه الملكة اللُّسانيَّة حتَّى ينتقل به المنهاج إلى مرحلة تلقِّي النحو الصَّرِيح؟ وهي المرحلة التي يوصي المختصَّون بعدم الشُّروع فيها إِلَّا إذا تأكَّد المعلم من حصول الملكة. من الواضح أَنَّ التَّلْمِيذ في السَّنة الثَّالثة ابتدائي لم يكتسب بعد ملكته اللُّغويَّة التي تمكَّنه من التَّعبير عن أغراضه بلغة سليمة حتَّى ننقل به إلى النحو الصَّرِيح.

وإذا انتقلنا إلى السَّنة الرَّابعة نجد الوضع يزداد سوءاً، إذ أَنَّ الواضعين أَثْقَلُوا كاهل التَّلْمِيذ بكمِّ هائل من الموضوعات النَّحويَّة³ بطريقة مباشرة يتعرَّف من خلالها على المصطلح النَّحوي ثمَّ يليه نموذج للإعراب⁴ وحتى وإن كان العرض مختصراً فهذا لا يعني أَنَّهُ في هذه السَّنَات أمر صائب ومفيد، لأنَّ الواقع يثبت أَنَّ المتعلِّم لم يكتسب - بعد - ملكته اللُّغويَّة.

أمَّا في السَّنة الخامسة، فقد واصل واضعو المنهاج برمجة باقي المباحث النَّحويَّة المتداولة في الكتب النَّحويَّة (هذا بالنَّسبة لما ورد في المنهاج والكتاب المدرسي)⁵. ولو أخذنا درساً من الدُّروس لوقفنا على ما يلي: ففي درس (النِّداء) مثلاً: بدأ درس القواعد النَّحويَّة بنصِّ

¹ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النَّحويَّة في (السَّنة الثَّالثة الابتدائي)، ص 225.

² ينظر: اللُّجنة الوطنيَّة للمناهج، دليل استخدام كتاب اللُّغة العربيَّة (السَّنة الثَّالثة من التَّعليم الابتدائي)، الدِّيوان الوطني للطبوعات المدرسيَّة، 2017م/2018م، ص 34.

³ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النَّحويَّة في (السَّنة الرَّابعة الابتدائي)، ص 225.

⁴ ينظر: وزارة التَّربية الوطنيَّة، كتابي في اللُّغة العربيَّة (السَّنة الرَّابعة ابتدائي)، ص 50.

⁵ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النَّحويَّة في (السَّنة الخامسة ابتدائي)، ص 225.

بسيط مكوّن من أربعة أسطر مأخوذ من نصّ القراءة، وبعد عرض الأمثلة كانت القاعدة من سبعة أسطر بتعريف المنادى وأداة النداء مع نموذج للإعراب¹.

إنّ ما يتبادر إلى ذهن المتأمل في هذه الموضوعات السّؤال الآتي: هل المتعلّم في نهاية المرحلة الابتدائية قد اكتسب الملكة اللّغويّة نطقاً وكتابة؟ إنّ واقعنا التّعليمي يثبت أنّه وبعد انقضاء مرحلة التّعليم الابتدائي لم يكن قد اكتسب بعد ملكته اللّسانيّة.

أمّا بالنّسبة لتعليم النحو في المرحلة المتوسطة، فإنّ الموضوعات التي أدرجت في منهاج السّنة الأولى² في معظمها استمرار وتكرار لتلك التي في التّعليم الابتدائي (أزمنة الفعل، المبتدأ والخبر، كان وأخواتها، باب المنصوبات...) وغيرها. وكذلك في السّنة الثّانية؛ إذ أنّ معظم الموضوعات من الصّرف وللمتعلّم سابق معرفة بها في الابتدائي أو السّنة الأولى متوسّط.

وفي السّنة الثالثة متوسّط، نجد موضوعات جديدة يتعرّف عليها المتعلّم لأول مرّة منها: (بناء الفعل الماضي، بناء المضارع، اسم الفاعل وعمله، صيغ المبالغة وعملها، وغيرها).

أمّا في السّنة الرّابعة متوسّط فإنّه استمر في عرض الموضوعات الموضوعات الجديدة ك(عطف النّسق، عطف البيان، البدل، التّوكيد، الممنوع من الصّرف، التّعجب...) ³.

كانت هذه -إذن- أهمّ الملاحظات المتعلّقة بمحتويات النحو في التّعليم المتوسّط. وهنا نعود للسّؤال السّابق: هل المتعلّم قد امتلك الملكة اللّغويّة حتى يُبرمج عليه هذا الكمّ من الموضوعات النّحويّة في كلّ سنة تعليميّة؟ فإذا كان الجواب <نعم>، فإنّه يترتب عن ذلك سؤال آخر: هل المتعلّم في هذه المرحلة من اكتساب اللّغة بحاجة إلى كلّ هذا النحو؟

الجواب طبعاً <لا>؛ لأنّ ما يحتاجه من كلّ هذا النحو هو ذلك القدر الذي يعينه على أداء الغرض بلغة سليمة، وما تجاوز ذلك حشو لا فائدة تُرجى منه. ونعود إلى الجواب عن السّؤال الأوّل، فإذا كان الجواب بـ <لا>. فإنّ الخطب أعمّ، والمصيبة أكبر.

وفي التّعليم الثّانوي، وإذا سلّمنا -ولو مبدئياً- أنّ المتعلّم قد امتلك ملكته اللّسانيّة الأساسيّة. رغم أنّ المنهاج يؤكّد على عدم حصولها من خلال التّصريح بأنّ الهدف من تعليم النحو في هذه المرحلة: عصمة ألسنة المتعلّمين وأقلامهم من الخطأ، وإعانتهم على الدّقة في التعبير

¹ وزارة التّربية الوطنيّة، كتابي في اللّغة العربيّة (السّنة الخامسة ابتدائي)، ص 56.

² ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في (السّنة الأولى متوسّط)، ص 227.

³ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في (السّنة الرابعة متوسّط)، ص 228.

والفهم، ولذلك ينبغي أن يُدرّس منها القدر الذي يعين على تحقيق هذا الغرض¹. ولذلك كرّرت الموضوعات النحويّة التي تعرّف عليها المتعلّم في سنواته التعلّيميّة السابقة.

المتأمّل في محتويات السّنة الأولى ثانوي؛ يلاحظ أنّ ما يُقدّم للمتعلّم هو الموضوعات التي رآها في الابتدائي والمتوسّط مع شيء من إعادة الترتيب والتّفصيل. ومن ذلك مثلاً القواعد المقرّرة على السّنة الأولى ثانوي الشّعبة العلميّة²، والشّعبة الأدبيّة³. والسّؤال هنا: إذا كانت الموضوعات ستُكرر في مختلف المراحل فلماذا لم يُرجأ الصّعب منها إلى هذا الطّور الثّانوي؟ ولماذا كان الشّروع في تدريسها ابتداءً من السّنتين الرّابعة والخامسة ابتدائي؟ وشتان بين نموّ المتعلّم العقلي ومستوى إدراكه وملكته اللّغويّة بين الثّانوي والابتدائي.

وإذا انتقلنا إلى السّنة الثّانيّة ثانوي (الشّعبة الأدبيّة والعلميّة) لا نجد كبير فرق بينها وبين السّنة الأولى ثانوي، فإمّا أنّ القواعد النّحويّة قد كرّرت فهي إعادة لما كان في السّنة الأولى، أو أنّها أقلّ كمّا منها. ففي الشّعبة العلميّة نجد موضوعات نحويّة قليلة جدّاً لأنّ أغلبها حُذف من البرنامج تخفيفاً⁴. وكذلك الأمر بالنّسبة للشّعب الأدبيّة.

وفي السّنة الثّالثة ثانوي، فإنّنا لا نقف على كبير فرق بين ما قلناه سابقاً من أنّ المادّة النّحويّة المبرمجة على المتعلّم تكرر لما تعرّف عليه سابقاً. إذ اتّجه بها الواضعون إلى التّخفيف والتّكرار وخاصّة تلك المبرمجة على الشّعبة العلميّة. ومن الدّروس المكرّرة منذ المرحلة الابتدائيّة: (الخبر وأنواعه، الحال والتّمييز، الجمل التي لها محلّ من الإعراب، والجمل التي لا محلّ لها من الإعراب، البدل، الفعل المتعدّي إلى أكثر من مفعول،... بالإضافة إلى بعض الموضوعات الجديدة: (معاني إذا وإذن وإعرابهما، معاني إذ وحينئذ)⁵. أمّا في شعبة الآداب فالموضوعات تراوحت بين الجديد والمكرّر. والجدول يوضّح ذلك:

الموضوع النحوي		الشّعبة
المكرّر	الجديد	

¹اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج اللّغة العربيّة، السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي (الآداب، علوم وتكنولوجيا)، ص 26. وينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج اللّغة العربيّة (السّنة الثّانيّة ثانوي من التّعليم العامّ والتكنولوجيا)، ص 09.

وينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج السّنة الثّالثة ثانوي (الآداب وفلسفة - ولّغات الأجنبيّة)، ص: التّقديم.

²ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في السّنة الأولى ثانوي (الشّعب العلميّة)، ص 230.

³ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في السّنة الأولى ثانوي (الشّعب الأدبيّة)، ص 230.

⁴ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في السّنة الثّانيّة ثانوي (الشّعب العلميّة)، ص (230-231).

⁵ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في السّنة الثّالثة ثانوي (الشّعب العلميّة)، ص (231-232).

شعبة الآداب وفلسفة	- الإعراب اللفظي والإعراب التقديري - معاني إذا - إذن - حينئذ وإعرابها - معاني حروف الجرّ. - معاني حروف العطف - المضاف إلى ياء المتكلم - نون الوقاية - إعراب المسند والمسند إليه - الفضلة وإعرابها - لو/ لولا/ لوما - أمّا وإمّا/ أيّ/ أيّ/ إي - كم/ كأيّ/ كذا/ ما معانيها وإعرابها	- الجمل التي لها محلّ من الإعراب - الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب - الخبر وأنواعه - التمييز والحال وما بينهما من فروق - البدل وعطف البيان - معاني الأحرف المشبهة بالفعل - المتعدّي إلى أكثر من مفعول. - إعراب المعتل الآخر
شعبة اللغات الأجنبية	- الإعراب اللفظي والإعراب التقديري - معاني إذا - إذن - حينئذ - إعراب المعتل الآخر - لو/ لولا/ لوما	- أحكام التمييز والحال - البدل وعطف البيان - معاني الأحرف المشبهة بالفعل - المتعدّي إلى أكثر من مفعول - إعراب المعتل الآخر

من الجدول، نلاحظ أنّ السّنة الوحيدة التي بُرِجت فيها موضوعات نحويّة جديدة هي السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي. أمّا باقي السّنات وابتداء من السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط بدأت الموضوعات تُكرّر من سنة إلى أخرى، ومن مرحلة تعليميّة إلى أخرى. وبمقارنة بسيطة بين تلك المحتويات نلاحظ أنّ المتعلّم كلّما انتقل إلى مستوى أعلى قلّت المادّة النّحويّة، في حين كلّما عُدت إلى الوراء تجد الكثرة الكاثرة. وهنا المفارقة الكبيرة؛ فمن المفروض أنّ إدراك المتعلّم ونموّه العقلي يزداد كلّما ارتقى في العمر، وتكون ملكته اللّغويّة قد تحقّقت. فمن الطّبيعيّ أنّ ما يقدّم له من النّحو يكون أكثر كما وكيفاً. لكنّ المحتوى يثبت عكس ذلك وكأنّ واضعي المنهاج اعتمدوا العمليّة العكسيّة فقدّموا كلّ ما تعلّق بالقواعد النّحويّة في المراحل الأولى ودفعة واحدة، ثمّ لمّا وجدوا أنفسهم أمام غياب مادّة نحويّة جديدة، كزروها شكلاً ومضموناً، أوحذفوا جزءاً وأبقوا على موضوعات لا رابط بينها.

ونؤكد أنّ العيب ليس في إعادة برمجة الموضوعات؛ بل في عدم مراعاة مستوى نموّ المتعلّم العقلي والإدراكي. فأتقّلوا كاهله من المرحلة الابتدائية التي كان حديث عهد فيها بالّلغة وبالنحو. وإدراكا منهم بأنّ المتعلّم لم يحسن تمثّلها، ولم تتحوّل عنده بعدُ إلى عادات لغويّة ومثّل إجرائيّة، كرّروها كلّما سمحت لهم الفرصة. في حين كان بإمكانهم انتقاء الوظيفي الشائع الذي يكثر دورانه على لسان المتعلّم وقلمه في كلّ سنة تعليميّة وفق ما نصّ عليه المنهاج من ملامح لا بدّ أن تتحقّق في المتعلّم في نهاية كلّ سنة. وبهذا فقط يمكنهم أن يحققوا الهدف بإقدار المتعلّم على التعبير عن أغراضه في مختلف المواقف التّواصلية.

ثانياً - عدم وضوح الهدف من اختيار موضوعات المحتوى النحوي:

لو وقفنا على الهدف من تدريس النحو في المرحلة الابتدائية لوجدنا أنّ المنهاج يذكر أنّها تتدرج ضمن الموارد المجنّدة التي يفعلها المتعلّم للتّكيف مع محيطه الاجتماعي. لأنّ خصوصيّة هذه المرحلة تقتضي إرساء أسس اللّغة والتمثّل في فهم المنطوق أو المسموع، وفهم المكتوب (القراءة) بالممارسة الفعلية للّغة - مشافهة وكتابة - في التعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات باستعمال لغة عربيّة سليمة (ملح المتخرّج من التّعليم الابتدائي)¹. فالرّوافد اللّغويّة ومنها النحو وسيلة لإكساب المتعلّم الملكة اللّغويّة.

وعليه نتساءل: لما كان الهدف من تعليم اللّغة في المرحلة الابتدائية تكوين الملكة اللّسانية بالاقتران على الموضوعات الوظيفيّة. فهل المباحث النّحويّة المنتقاة تحقّق ذلك؟ ما يمكن أن نُرجع إليه الخلل بين المحتوى النّحوي والهدف من تعليمه؛ هو عدم وضوح الهدف في أذهان واضعيه. إذ لم يستطيعوا التحرّر من سلطة النّظرة الموروثة التي ترى النحو قواعد نظريّة تُحفظ وتُستظهر وانعكس ذلك على الاختيار غير الموقّ للموضوعات. وما قلناه عن المرحلة الابتدائية ينسحب على المتوسّط والثّانوي. فالموضوعات تُكرّر بالشكل وبالطريقة نفسها سنة بعد سنة، وكأنّ نضج المتعلّم وقدراته العقلية ثابتة لا تتغيّر. ولذلك ما كان على واضعيه إلّا أن يحافظوا عليها وينسخوها كلّما ألفوا كتاباً جديداً.

ثالثاً - انعدام الانسجام بين المحتوى النحوي والهدف من تعليمه:

إنّ بين المحتوى النّحوي والهدف من تعليمه بؤن شاسع. فإذا كان هذا الأخير قد حدّده المنهاج في إكساب المتعلّمين اللّغة، والتّحكّم في قواعدها واستعمالاتها² فإنّ المحتوى النّحوي

¹ اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 32.

² ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط، ص 30.

لا يسمح بذلك. ولذلك لابد أن تكون القواعد خادمة له بدفع المتعلم إلى تمثلها وتحويلها إلى مثل إجرائية في المواقف التواصلية العفوية¹. فموضوعات (النعت السببي، أحرف التثنية وأحرف الزيادة...) في السنة الأولى والثانية متوسط. وموضوعات: (اسم الفاعل وصيغ المبالغة وعملهما، الصفة المشبهة وعملها)². و (تقديم الخبر وجوبا وجوازا، تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا...) ³ في السنتين الثالثة والرابعة متوسط، لا تحقق الهدف الذي حدده المنهاج.

أما عن مدى انسجام المحتوى النحوي مع الهدف في المرحلة الثانوية، فإن الشرح بينهما كبير. فقد نصّ منهاج السنوات الثلاثة أن الهدف من تدريس النحو: عصمة السنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ، ولذلك ينبغي أن يُدرّس منها القدر الذي يحقق ذلك بتحذيره من حشو ذهن المتعلم بالقواعد النظرية ودعوته إلى التركيز على الجانب الترسخي بالممارسة والتطبيق⁴ لكن المحتوى لا يحقق ذلك لغلبة الجانب النظري التلقيني عليه.

بالمقارنة بين وضوح الهدف في مختلف المراحل التعليمية، نلاحظ أن الهدف كان ضبابيا في الابتدائي والمتوسط وواضحا في التعليم الثانوي. فمن المفروض أن المرحلتين الأولى والثانية هما المرحلتان اللتان يحرص المنهاج فيهما على ضبط الأهداف بدقة، لأنهما أهم المراحل لاكتساب الملكة اللغوية وتعزيزها. وإذا ما تحققت الأهداف كان التعليم الثانوي حيث يمكن الانتقال إلى المستوى الثاني من اكتساب اللغة؛ أي التعبير الجمالي.

والسؤال المطروح هنا: هل أحسن واضعو المنهاج الانتقال من المستوى النظري في

تسطير الأهداف إلى المستوى التطبيقي الكفيل بتحقيق الهدف؟

إن المتأمل في الموضوعات النحوية في المرحلة الثانوية يلاحظ أن بينها وبين الأهداف المعلن عنها هوة وبوناً؛ ذلك أن طبيعة بعضها غير كفيل بتحقيق تلك الأهداف، ومن ذلك: (اسم الفاعل وعمله، اسم المفعول وعمله، صيغ المبالغة وعملها...) في السنة الأولى ثانوي. و (وجوب تأنيث العامل للفاعل، جواز تأنيث العامل للفاعل، مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء، الاشتغال، التنازع...) وغيرها في السنة الثانية ثانوي، و ((معاني (إذ-إذا-حينئذ)

¹ ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط، ص 31.

² ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الثالثة متوسط)، ص (227-228).

³ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الرابعة متوسط)، ص 228.

⁴ ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة ثانوي (الآداب وفلسفة- اللغات الأجنبية)، ص: التقديم. وينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي (الآداب، علوم وتكنولوجيا)، ص 26. وينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية (السنة الثانية ثانوي)، ص 09.

وإعرابها، معاني وإعراب (لو-لولا)، معاني (إما-أما...) وغيرها في السنة الثالثة ثانوي. لأنها مباحث نظرية، لا مباحث تعليمية تطبيقية، خاصة إذا كان التركيز فيها على الجانب الإعرابي، لا على جانب المعنى. وهذا ما يجعلنا نقول: إنه من الواضح أن المادة النحوية في الكتب والمناهج المدرسية كانت نقلا وتكرارا لما سطر في المناهج القديمة خالية من كل تكيف تربوي يجعلها صالحة للتعلّم، وغير كفيلة بتحقيق الهدف المعلن عنه في المناهج.

2-1-1-1-2- عدم التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي: وعدم التمييز هذا ترتب

عنه عيوب خطيرة منها:

أولا- الاشتغال بالنحو النظري لا النحو التعليمي:

لقد ترتب عن عدم تسطير أهداف واضحة لتعليم القواعد النحوية في مختلف مراحل التعليم ما قبل الجامعي من جهة (خاصة في الابتدائي والمتوسط) ووجود فجوة بين ما نصّ عليه المنهاج وبين اختيار من موضوعات عيب خطير تمثل في اشتغال واضعي المقررات بالجانب النظري من النحو. إذ يبدو واضحا لمتصفح المحتوى وجود خلط واضح بين النحو العلمي والنحو التعليمي. فقد تمّ التركيز على تعليم النحو العلمي لا على تعليم النحو الوظيفي. ويبدو ذلك في طغيان المعلومات والمصطلحات النظرية. وبذلك غاب الأساس والهدف من تعليم النحو في هذه المراحل التعليمية تقريبا؛ هذا الهدف الذي كان مبهما في منهاجي اللغة العربية في التعليم الابتدائي والمتوسط، وواضحا في منهاج التعليم الثانوي.

فمما زاد المشكلة تعقيدا-إذن- الاشتغال بالنحو النظري الذي هو نتيجة حتمية لغياب الأهداف أو عدم وضوحها. فإذا كان وضوح الهدف في التعليم الثانوي لم يعصم واضعي من الاشتغال بالنحو العلمي وإهدار النحو الوظيفي. فما هو الحال بالنسبة لتعليم النحو في الابتدائي والمتوسط حيث كان الهدف ضبابيا؟ أكيد أن الطامة تكون أعم، والخطب أفدح.

إنّ ما يُقدّم للتلميذ في مختلف مراحل التعليم (خاصة في المتوسط والثانوي) مجموعة من الموضوعات النظرية، فأضافوا موضوعات ومصطلحات زائدة عن تلك الحاجة القائمة على القدرة على التعبير عن الأغراض بلغة سليمة نطقا وتحريرا. ومن تلك الموضوعات النظرية: (أحرف التنبيه وأحرف الزيادة، أحرف الجواب، أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال، الأحرف المصدرية، أحرف الاستفتاح والتّمني، اسم الفاعل وعمله، صيغ المبالغة وعملها، الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها، عطف البيان، تقديم الخبر وجوبا وجوازا، تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا، حذف المبتدأ وجوبا وجوازا، حذف الخبر وجوبا وجوازا، النعت السببي،... إلخ) في

التَّعليم المتوسَّط. و(اسم الفاعل وعمله، اسم المفعول وعمله، صيغ المبالغة وعملها، الصَّفة المشبَّهة وعملها، وجوب وجواز وامتناع تأنيث العامل للفاعل، مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء، عوامل المفعول به الظَّاهرة، الاشتغال، التَّنَازع، معاني (إِذْ - إِذَنْ - إِذَا - حِينَئِذٍ) وإعرابها، معاني (لو - لَوْلَا - لَوْما)، معاني (إِمْما - أَمْما)، معاني (أَيُّ - أَيُّ - إِي...) في التَّعليم التَّانوي. إنَّ اشتغال الواضعين بالجانب النَّظري من النَّحو مترتَّب عن عدم تمييزهم بين النَّحو العلميِّ والنَّحو التَّعليميِّ. فهم وحتى وإن كان هدفهم إكساب المتعلِّم الملكة اللِّسانية بالاختصار على النَّحو الوظيفي، إلَّا أنَّهم لم يستطيعوا تجسيد ذلك واقعياً من خلال حسن اختيار المحتوى النَّحوي. فقد اكتنف عملهم صعوبة تمثَّلت في عدم قدرتهم على التَّوفيق بين قناعتهم بتلك الأهداف نظرياً، والقدرة على تحويلها إلى واقع تعليميِّ فعليِّ بانتقاء الموضوعات النَّحويَّة الوظيفيَّة. وعليه، فإنَّ تعليم النَّحو في مختلف مراحل التَّعليم العامِّ ينبغي أن يركِّز فيه على الجانب الوظيفي الذي يحتاجه المتعلِّم حتى يستطيع ممارسة اللِّغة بيسر.

ثانياً - إغفال الجانب الوظيفي في عمليَّة انتقاء الموضوعات النَّحويَّة:

وهذا العيب مترتَّب عن العيب السَّابق، فهناك موضوعات ضروريَّة لا بدَّ للمتعلِّم معرفتها يحتاجها في المواقف الحيَّاتيَّة العفويَّة للتَّعبير عن أغراضه ومقاصده. ومنها (الفاعل، المفعول به، المبتدأ، الخبر، الصَّفة، الحال، التَّمييز، الصَّفة، البدل، المضاف، المضاف إليه...). أمَّا إذا كان الموضوع النَّحوي لا وجود له إلَّا في القسم، أوفي موضوع معيَّن، بل حتى حضوره في القسم نادرٌ قليلٌ. فإنَّ المتعلِّم لا يتعب نفسه لمعرفة. ومن ذلك ما يمكن أن نعثر عليه من موضوعات نحويَّة في مختلف الأطوار التَّعليميَّة. ففي الابتدائيِّ (الاستثناء، المفعول المطلق، المبني والمعرب، المفعول لأجله، التَّوكيد بنوعيه، علامات الإعراب الأصليَّة وعلامات الإعراب الفرعيَّة...).¹ وفي التَّعليم المتوسَّط: (النَّعت السَّببي، عمل اسم الفاعل، عمل اسم المفعول، عمل الصَّفة المشبَّهة، عمل صيغة المبالغة، المفعول معه...).² وفي التَّانوي: (عمل اسم الفعل، عمل اسم المفعول، عمل الصَّفة المشبَّهة، جواز وجوب وامتناع تأنيث، عوامل المفعول به الظَّاهرة، النَّدبة، الاستغاثة، الاشتغال...).³

¹ ينظر: مضامين الموضوعات النَّحويَّة في الكتب والمناهج المدرسيَّة (التَّعليم الابتدائي)، ص 225.

² ينظر: مضامين الموضوعات النَّحويَّة في الكتب والمناهج المدرسيَّة (التَّعليم المتوسَّط)، ص (227-228).

³ ينظر: الموضوعات النَّحويَّة في الكتب والمناهج المدرسيَّة (التَّعليم التَّانوي)، ص (230-231-232).

إنَّ عدم امتلاك المتعلِّمين للملكة اللُّغويَّة مردّه إلى طبيعة الموضوعات النُّحويَّة التي تكرّس حفظ القواعد النُّحويَّة دون القدرة على إجرائها في الخطابات. ذلك أنَّ واضعيها أسهبوا في الموضوع الواحد. ففي موضوع (حذف المبتدأ وجوبا) في السَّنة الرَّابِعة متوسَّط مثلا، لم يترك المؤلِّفون حالة من الحالات التي يُحذف فيها المبتدأ وجوبا إلَّا وأتوا على ذكرها. فقد جاء في القاعدة: "الأصل في المبتدأ أن يذكر حتى يكون الحكم مفيدا. لكنّه قد يُحذف وجوبا أوجوازا. فيحذف وجوبا في مواضع هي: إذا كان الخبر مخصوص فعل جامد (نعم/ بئس)، أو مصدرا مرفوعا نائبا مناب الفعل، أو نعتا مقطوعا عن متبوعه للمدح أو اللِّدْم أو اللِّتْرَحْم، أو كان الخبر صريحا في القسم"¹. وبنفس الكيفيَّة عُرِضَت الموضوعات الأخرى (حذف المبتدأ جوازا، حذف الخبر وجوبا وجوازا، تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا، تقديم الخبر وجوبا وجوازا....)².

أمّا في التَّعليم الثَّانوي، فإنَّ عرض الموضوعات النُّحويَّة في الكتاب لا يخرج عمّا رأيناه في المتوسَّط، إن لم يكن قد ازداد سوءا. ومن ذلك: أنَّ (الممنوع من الصَّرف) يُعرض على في حصَّتين: الممنوع من الصَّرف لعلَّة، والممنوع من الصَّرف لعلتين. ويقدِّم له كلّ أنواع الأسماء الممنوعة من الصَّرف في السَّنة الأولى أدبيّ والسَّنة الثَّانيَّة علميّ وأدبيّ. كما يقدِّم له في السَّنة الثَّالثة ثانوي جميع الشَّعب معاني (لو/لولا/لوما وإعرابها)، ومعاني (إذا/إذ/إن). ويقدِّم له (الإعراب اللَّفظي والإعراب التَّقديري) بحالاته المختلفة وعليه أن يستوعبها.

وعليه، وجب على من تُوكَل إليهم مهمَّة انتقاء المحتويات الحرص على تكييفها مع ما تقتضيه التَّعليميَّة بحيث لا يكثر فيها الإسهاب كذكر حالات الجواز والوجوب وغيرها من التَّفصيلات النُّحويَّة التي لا تسمن المتعلِّم ولا تغنيه من جوع؛ بل يمكن أن تعيق تمثله اللَّغة.

ثالثا - الخبرة الشَّخصيَّة والارتجاليَّة أساس كلّ اختيار للموضوعات النُّحويَّة:

إنَّ المتأمِّل في الموضوعات النُّحويَّة في المنظومة التَّربويَّة الجزائريَّة يلاحظ افتقارها إلى المقاييس العلميَّة. والدَّليل على ذلك أنَّ هذه المهمَّة أوكلت في معظم الكتب إلى أساتذة من نفس الطَّور الذي تنتمي إليه هذه الكتب، وإذا ما ارتقت نوعا ما تجاوزتها إلى أستاذ من المرحلة اللَّاحقة أو مفتش للمادَّة من نفس الطَّور، بالإضافة إلى مشاركة أستاذ من التَّعليم العالي على أكثر تقدير.

وفيما يلي توضيح للجان التي أشرفت على تأليف تلك الكتب:

¹ وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، كتاب اللَّغة العربيَّة (السَّنة الرَّابِعة متوسَّط)، ص 40.

² ينظر: المرجع نفسه، ص (40-48-10-21) على التَّرتيب.

1- المرحلة الابتدائية:

- السنة الأولى: وقد أشرف على إعداده: مفتش اللغة العربية في التعليم المتوسط، ومفتش التعليم الابتدائي، ثلاثة أساتذة مكوّنين في التعليم الابتدائي. تحت إشراف الاستشارة التعليمية والبيداغوجية المكوّنة من: أستاذ من التعليم العالي ومفتش من التعليم الابتدائي.
- السنة الثانية: وقد قام بتأليفه: ثلاثة مفتشين من التعليم الابتدائي، ومفتش للتربية الوطنية.
- السنة الثالثة: وقد ألفه وأعدّه لجنة مكوّنة من: مفتشين وأستاذين من التعليم الابتدائي.
- السنة الرابعة: قام بتأليفه ثلاثة مفتشين من التعليم الابتدائي وأستاذ من التعليم الابتدائي.
- السنة الخامسة: وقد ألفه: أستاذ جامعي مكلف بالدروس ومعلمة من التعليم الابتدائي، وأشرف عليه أستاذ من التعليم العالي أيضا.

2- التعليم المتوسط:

- السنة الأولى متوسط: أشرف على تأليفه لجنة مكوّنة من: مفتش للتربية الوطنية في مادة اللغة العربية، بالإضافة إلى أستاذ من التعليم المتوسط.
- السنة الثانية متوسط: لقد أشرف على إعداده لجنة مكوّنة من: أستاذين بالتعليم العالي، ومفتشين للتربية الوطنية للغة العربية وآدابها، ومفتش التعليم المتوسط للغة العربية. بالإضافة إلى أستاذين مكوّنين من التعليم الثانوي، وأستاذ مكوّن من التعليم المتوسط.
- السنة الثالثة متوسط: أشرف على تأليف كتاب هذه السنة نفس أعضاء اللجنة الذين أوكلت لهم مهمة تأليف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط¹.
- السنة الرابعة متوسط: أشرف على تأليف كتاب هذه السنة أربعة أعضاء دون ذكر الكفاءة العلمية والتربوية لهم، إذ لا نعثر في الكتاب إلا على أسماء الواضعين.

3- التعليم الثانوي:

- السنة الأولى ثانوي: مفتش التربية الوطنية، وأستاذان في التعليم الثانوي².
 - السنة الثانية ثانوي: أعدته نفس اللجنة التي أعدت كتاب السنة الأولى ثانوي.
 - السنة الثالثة ثانوي: أعدته لجنة معتبرة مكونة (أستاذ جامعي، وستة أساتذة من الثانوي).
- إنّ اللجان التي أوكلت لهم مهمة إنجاز هذه المشاريع التربوية غير كافية رغم ما فيها من تنوّع وتباين في المستوى العلمي. لأنّ التعليم ما قبل الجامعي يمثل مشروع بناء الأمة وعليه

¹ ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية (السنة الثالثة متوسط)، ص: المقدمة.

² ينظر: وزارة التربية الوطنية، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة (السنة الأولى ثانوي).

تلقى مسؤوليات ينبغي للمشتغلين بالتربية العناية بها. فهو الحلقة المهمة في مشروع تكوين المواطن المعترف بلغته المالك لناصريتها القادر على توظيفها وتطويرها بما يلبي حاجاته.

وبالنظر إلى ما سبق يكون التعليم العام الأساس في بناء شخصية الفرد اللغوية. وما يمكن أن ندعم به الملاحظات السابقة عدم وجود إشارة في الوثائق الرسمية في مختلف المراحل التعليمية إلى أن عملية الانتقاء قامت على دراسات ميدانية تحلل فيها احتياجات المتعلمين بغية توثيق صلتهم بمناهجهم وشدهم إلى كتبهم المدرسية¹. فكانت -بذلك- عملية الانتقاء خاضعة للخبرة الذاتية فتضمنت موضوعات لا تراعي طبيعة اللغة كظاهرة وضعية، ومن ثم اجتماعية استعمالية يفعل المتعلم جزءا من أنظمتها الوضعية (ومنه النظام القاعدي) في التواصل. فغلب عليها الجانب المعرفي التقني القائم على حشو المعلومات وتكديسها.

2-1-1-3- التركيز على شكل القانون المحرر وإغفال شكل المثال والنمط السلوكي في عرض المحتويات النحوية:

رأينا في موضع سابق-مرتكزات تيسير تعليم النحو عند الحاج صالح²- أن القواعد النحوية تتخذ شكلين: شكل القانون المحرر، وشكل المثال أو النمط السلوكي. وعليه، فإن المتأمل في المحتويات النحوية، وطرائق عرضها في الكتب المدرسية، وحتى في المناهج يخرج بملاحظة هامة وهي أن الأساس المعتمد فيما بُرمج على المتعلم عليه إنما هو شكل القانون المحرر (القاعدة تُذكر بتفصيلاتها عرضا نظريا ثم تُحفظ وتُستظهر) - باستثناء السنتين الأولى والثانية ابتدائي (النحو ضمنِيّ فيهما) - أما باقي السنوات التعليمية فإن المتعلم تُعرض عليه المادة النحوية عرضا مباشرا على شكل قوانين وقواعد نظرية يقوم المعلم بشرحها وتبسيطها للمتعلم. وهذا العيب مترتب عن العيوب السابقة خاصة ما تعلق بعدم التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي، وكذا عدم التمييز بين المرحلة الضمنية والمرحلة المباشرة في تعليم النحو. بالإضافة إلى عدم وضوح الهدف من تعليم النحو في مختلف مراحل التعليم العام.

¹ ينظر: المعتوق محمد أحمد، الحصيلة اللغوية (أهميتها - مصادرها - ووسائل تنميتها)، العدد 212، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1996م، ص 149.

² ينظر: الباب الثاني، الفصل الأول، المبحث الأول، العنصر (مرتكزات تيسير تعليم النحو عند الحاج صالح)، ص 166 وما بعدها.

لو وقفنا على العلاقة بين هذا العيب والعيوب السابقة لوجدنا أنّ عدم تمييز واضعي المناهج التربوية ومؤلفي الكتب المدرسية بين النحو العلمي النظري (الذي قوامه القواعد النحوية المحررة التي نعثر عليها في كتب النحو النظرية التي تناولت مسائل النحو العربي بالتحليل والتعليل، وذكر حالات الوجوب والجواز ومختلف التفصيلات). وبين النحو التعليمي الذي هو خلاصة ما توصل إليه النحوي في أسرار اللسان البشري مع الانتقاء والتكليف مع ما تتطلبه التعليمية الحديثة، ومع ما يحتاجه المتعلم لأداء الغرض وتحقيق الغاية.

أمّا عن علاقة هذا العيب بكون واضعي المقررات لم يميزوا بين مراحل تعليم النحو. فهذا الأمر نتائجه خطيرة. فعدم إدراك واضعي المناهج أنّ النحو في مراحل التعليم العام (خاصة في الابتدائي والمتوسط) ضمنّي أوقعهم في مشكلة أخطر وهي عدم قدرتهم على حسن الانتقاء. فكان كلّ ما اختاروه نظرياً علمياً بكلّ ما يشتمل عليه من تفصيلات. ولو أنّهم أدركوا بأنّ المتعلم ليس بحاجة إلى التأمّل في القواعد النظرية وإعمال عقله فيها لتجنّبوا هذا الزلل. لأنّ غايته الكبرى-ها هنا- أن يتكلّم ويكتب بلغة سليمة بإقداره على إجراء القواعد النحوية الوظيفية. وعليه فالأولى أن تُقدّم له تلك القواعد على شكل أنماط وبُنى إجرائية بطريقة ضمنية من خلال أساليب وتراكيب شائعة وشائعة. فيتمكّن من استنباط البنى والمُثل التي تتحكّم في الأساليب والتراكيب. وإذا ما توصل إليها ونسج على منوالها وقاس عليها كان في غنى عن كلّ قاعدة محررة تُحفظ. لأنّ عمله اللغوي يقع دون ما شعور منه، فهو مشغول بعمل اكتسابي عفوي تمثلي لا بتحليل علمي.

أمّا عن علاقة العيب نفسه بعدم وضوح الهدف من تدريس النحو في مختلف مراحل التعليم العام. فإنّ هذا العيب الأخير إنّما هو مدار العيوب الأخرى. فكلّما كانت الأهداف غير واضحة كان من الصعب نقلها من التخطيط إلى التطبيق. وهذا هو الحاصل في تعليم النحو. فرغم أنّ المناهج أشارت إلى أنّ الهدف من تعليم النحو هو إقدار المتعلمين على التعبير السليم مشافهة وكتابة¹. فإنّها لم تستطع الالتزام به عند اختيار المحتوى. فأنحرفت عنه من السنة الثالثة ابتدائي. إذ عرض الواضعون القواعد عرضاً نظرياً ظناً منهم أنّ

¹ ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 32. وينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية (التعليم المتوسط)، ص 30. وينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية (السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي)، ص 26.

المتعلّم قد اكتسب ملكته، أو أنّ تعليم النحو بتلك الطريقة الصّريحة كفيلاً بتحقيق الأهداف. وبين هذا وذاك أكثرنا من المادّة النّحويّة فأنقلوا على المتعلّم وأرهقوا عقله. وعليه، فإنّ المتعلّمين لا يمارسون النحو بالشّكل الذي ذكره المختصّون (المثال الإجرائي)، بل يطالبون بحفظ القواعد النّحويّة بعيداً عن ارتباطها بالتعبير السّليم عن أغراضهم شفاهة وكتابة. ولمّا كانت القواعد النّحويّة تتخذ الشّكلين السّابقين، فإنّ المتعلّم في مختلف مراحل التعليميّة ليس بحاجة إلى كلّ النحو، وليس بحاجة إلى حالات الوجوب والجواز؛ بل هو في حاجة إلى القواعد الوظيفيّة التي يكثر دورانها على لسانه. لأنّ الغرض من النحو في هذه المراحل هو إكسابه الملكة اللّسانية التي تعينه على التّواصل السّليم في مختلف المواقف الحيّاتيّة لا حفظ القواعد المجرّدة. وعليه، فأحسن طريقة يُقدّم بها النحو للمتعلّم: تلك التي تتخذ شكل المثال مبدأً لها. فيختار مؤلّف الكتب البنى اللّغويّة الأكثر شيوعاً ودوراناً ليتمكّن من خلالها من إجراء القواعد النّحويّة التي تمثّلها من محاكاة الأساليب اللّغويّة. ومن المحاكاة يهتدي إلى استنباط المثل والأنماط التي تحكمها وبُنيت عليها.

2-1-1-1-4- سيطرة العامل بمفهومه القاصر على اختيار الموضوعات النّحويّة:

قد يتبادر إلى ذهن القارئ عندما يقرأ هذا من قبيل العيوب في عمليّة اختيار الموضوعات النّحويّة أن يرى في ذلك تناقضاً بين هذا وما سبق ذكره في موضع آخر - مفاهيم النّظريّة الخليّة - من إشادة بنظريّة العامل وما يترتّب عليها من مفاهيم أصيلة يمكن أن ترتقي بالعمليّة التعليميّة أشواطاً كثيرة. ورفعاً لكلّ لبس سنوضّح المقصود من العامل هنا.

إنّ العامل المقصود هنا، ذلك المفهوم القاصر الذي أُولع به نحاة القرون المتأخّرة فقصره على الحركات الإعرابيّة بعيداً عن المعنى والدّلالة. فانطلقوا يعقدون الأبواب النّحويّة التي تدور في فلكه، وفي تتبّع الحركات الإعرابيّة، وأسهبوا وأطالوا في ذكر العوامل.

أمّا المفهوم الأصيل الذي لا نقدح فيه -هنا- ذلك الذي وقفنا عليه عند (الحاج صالح)، وهو المفهوم الذي كشف من خلاله (الخليل) وتلاميذه على النّظام الذي يتحكّم في التّركيب وبدونه يهدم هذا الأخير. وما الإعراب وما يتعلّق به من حركات إعرابيّة إلّا جزء من أجزاء هذا النّظام. فليس من الصّواب أن يُنظر إلى هذه النّظريّة نظرة سطحيّة تقصرها على الإعراب؛ فلا النحو ولا العامل هما الإعراب. إنّه ورغم أهميّته؛ أي الإعراب، فإنّه لا يعدو أن يكون جزءاً يرتبط مع أجزاء أخرى من النّظريّة اللّغويّة لتتّضح معالمها وتقوم أسسها.

لكنّ الواقع اللّغوي يثبت عكس ما سبق، بل يؤكّد على اعتماد العامل بمفهومه القاصر في عملية اختيار المحتوى النحوي. إذا كان الإعراب مدار كلّ الموضوعات. فالكثير من الدّروس تدور حول الحركات الإعرابية فقط، ومنها (علامات الرّفع في الأسماء، وعلامات النّصب في الأسماء، وعلامات الجرّ في الأسماء)¹. و(الإعراب والبناء في الأسماء والأفعال)². و(الإعراب اللفظي والإعراب التقديري، وإعراب المعتل الآخر، وإعراب المضاف إلى ياء المتكلم)³. كما أنّ واضعي المقرّر استندوا على مفهوم العامل، وما يخلفه من آثار ومصطلحات: كالوجوب والتّقدير والحذف وغير ذلك ممّا نجده أيضا في موضوعات (المبتدأ والخبر وحالات تقديمهما أوحذفهما وجوبا وجوازا، ولا النّافية للجنس، والإغراء والتّحذير، نصب المضارع بأن المضمره وجوبا وجوازا)⁴ التي عولجت من النّاحية الإعرابية الشّكلية. في حين أنّ التّعليمية الحديثة تنبّه إلى ضرورة الرّبط بين مختلف الوظائف التركيبيّة والدّلالية على اعتبار أنّ اللّغة كلّ لا يتجزأ.

ومع ذلك، فإنّ الإنصاف يقتضي أن نذكر موضوعات أحسن الواضعون انتقاءها، فكان الأساس فيها ربط الإعراب بالدّلالات منها (دلالات كان وأخواتها، الجملة المنفية بلا ولم)⁵ في التّعليم الابتدائي. وفي المتوسّط (حروف النّداء معناها ووظيفتها الإعرابية)⁶. وفي الثّانوي ((معاني (إذ وإذا) وإعرابها، معاني (لو، لولا، لوما) وإعرابها، معاني (أي، أي، إي (...))⁷. كانت هذه أهمّ المآخذ على مستوى انتقاء المحتوى النحوي في مراحل التّعليم العامّ، والأساس فيها: عدم وضوح الأهداف من تعليم هذه المادّة. ممّا ترتّب عليه انحراف عن الاختيار العلميّ الموضوعي. فانّسبت المحتويّات في عمومها بطغيان الجانب النظري والابتعاد عن كلّ تكييف تقتضيه التّربية الحديثة وهذا نتيجة حتمية لعدم التّمييز بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي. كما أنّ اختيار الواضعين للمحتويّات كان اعتمادا على خبرتهم

¹ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في (السّنة الرابعة ابتدائي)، ص 225.

² ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في السّنة الثّانية ثانوي (جميع الشّعب)، ص (230-231).

³ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في السّنة الثّالثة ثانوي (جميع الشّعب)، ص (231-232).

⁴ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في (السّنة الثّالثة والرّابعة متوسّط)، ص (227-228).

ومضامين الموضوعات النّحويّة في (السّنة الأولى والثّانية ثانوي)، ص (230-231).

⁵ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في (السّنة الثّالثة ابتدائي)، ص 225.

⁶ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في (السّنة الثّالثة متوسّط)، ص (227-228).

⁷ ينظر: مضامين الموضوعات النّحويّة في السّنة الثّالثة ثانوي (جميع الشّعب)، ص (231-232).

الشخصية وعدم استنادهم إلى البحوث الميدانية التي تمدهم بالحاجات الضرورية للمتعلمين. وعليه، فإنّ المحتويات لا تناسب المتعلمين غير قادرة على إكسابهم الملكة اللسانية الأساسية للتعبير شفاهة وكتابة.

2-1-1-2- مستوى تنظيم المحتوى النحوي وترتيبه:

إنّ اختيار المحتوى يمثل حجر الأساس الذي ينهض عليه بناء أيّ منهاج تعليمي؛ إلاّ أنّه يبقى غير كافٍ ما لم يخضع إلى التنظيم والترتيب. لأنّ الغاية من كلّ تخطيط هي تنظيم الوحدات وترتيبها زمانياً لتحقيق الهدف من تعليم النحو. فما تمّ اختياره من محتوى لا يمكن أن يقدّم بطريقة عشوائية لا انسجام ولا تآلف بين عناصره. كما أنّه لا يمكن أن يقدّم دفعة واحدة في درس من الدروس، أوفي سنة من السنوات؛ بل لابدّ أن يكون عرضه خاضعاً لشروط ومقاييس علمية ونفسية دقيقة لا تقلّ أهمية عن معايير انتقائه. والمقاييس اللغوية الأساسية في تدرّج العناصر النحوية كما وقفنا عليها عند (الحاج صالح) كما يلي:

2-1-1-1-2- غياب معيار التدرّج:

يُقصد بالتدرّج تلك العملية التنظيمية التي يقوم عليها المحتوى بحيث يُسلمك كلّ موضوع إلى الموضوع الذي يليه مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى فهم المتعلمين وقدراتهم وظروف نفسية كثيرة. ولا بدّ أن تكون المحتويات النحوية المنتقاة ملائمة لمستوى المتعلمين وإلاّ فسدت العملية التعليمية كلّها بتقديم ما حقّه التأخير، وتعليم الشاذ على المطرّد.

ولمّا كان التدرّج في تنظيم وترتيب الوحدات النحوية المنتقاة بهذه الأهمية. فإنّنا سنقف على مدى التزام واضعي المقررات النحوية في مختلف مراحل التعليم بهذا الشرط، ومدى التزامهم به من خلال معيارين اثنين في التدرّج نفسه: وهما العلاقة التي تحكم الموضوعات نفسها؛ بمعنى هل ما سيتعلّمه المتعلّم من موضوعات جديدة يرتبط بما قبله بحيث لا يشعر بانفصاله عنه وغرابته. ومعيار الانتقال من السهل إلى الصعب أو من البسيط إلى المعقّد.

ونشير هنا أنّنا سنحاول الوقوف على مدى حضور هذا المعيار في كلّ سنة تعليمية على حدة، ثمّ مقارنتها بالسنة التعليمية التي تليها، ثمّ بمقارنة مرحلة تعليمية بأخرى. والسبب في اتّباع هذه الخطوات للكشف عن معيار التدرّج هو: أنّ هذا الأخير لا يكفي التزامه في سنة تعليمية بمعزل عن السنة السابقة لها أو اللاحقة لها. لأنّ الهدف من تعليم النحو هدف شمولي لابدّ أن يكون ختامياً يشمل جميع المراحل التعليمية التي يمرّ بها المتعلّم.

وعليه، فإنه لا يمكن الحديث عن معيار التدرج في سنة تعليمية بمعزل عن السنوات التي تسبقها، وألتي تليها. فكل هذه المراحل بنیان متكامل لابد أن يكون على قدر كبير من التنظيم والترتيب والتسلسل والانسجام بين العناصر.

وفيما يلي تتبع لمدى التزام واضعي المحتوى النحوي المبرمج على المتعلمين في المراحل التعليمية (الابتدائي والمتوسط والثانوي).

أولاً - مرحلة التعليم الابتدائي:

بالعودة إلى الموضوعات النحوية - بدءاً من السنة الثالثة ابتدائي - نلاحظ: التزام التدرج في تنظيم بعض الموضوعات النحوية، وإغفاله في تنظيم وترتيب موضوعات أخرى.

- السنة الثالثة ابتدائي: نلاحظ التزاماً بمعيار التدرج في الموضوعات الثلاثة الأولى¹ بتقديم أقسام الكلم متتابعة وبذلك يدرك المتكلم الاختلاف بينها. والأمر نفسه نلاحظه على الموضوعات (الفعل الماضي والمضارع والأمر) التي يجمعها باب الفعل ودلالاته الزمنية أيضاً. وهنا سيبني المتعلم معارفه بشكل سليم، ويستمر هذا الأمر بين (الجملة الفعلية، والجملة الاسمية وجملة اسمية أخرى)، وكذلك بين (كان وأخواتها، دلالات كان وأخواتها)، و(جملة فعلية + حروف الجر، وجملة فعلية + حال) و(الجملة المنفية بلا ولم، الجملة الاستفهامية والجملة التعجيبة). لكن تم إغفال شرط التدرج بين هذه المجموعات ذاتها. إذ وبعد عرض الموضوعات الأولى (أقسام الكلمة) انتقل الواضعون إلى الحديث عن (المفرد، جمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، وجمع التكسير) وأخروا درس (المتنى) إلى موضع آخر. في حين يقتضي التسلسل الطبيعي أن يتعرف المتعلم على المفرد في مقابل المتنى والجمع. والأمر نفسه مع باقي الموضوعات. فبعد أن قُدم للمتعم (الجملة الفعلية، والجملة الاسمية) تم الفصل بينها وبين موضوعات وثيقة الصلة بها (كان وأخواتها، ودلالات كان وأخواتها) بموضوع (المفرد والمتنى). ثم عاد الواضعون للجملة الفعلية من خلال (جملة فعلية + حروف الجر، وجملة فعلية + حال) و (جملة فعلية + صفة). وكان يمكن جمع الموضوعات المتشابهة.

أما بالنسبة إلى التدرج في الصعوبة، فإن الموضوعات كلها جديدة على المتعلم، ولذلك تتساوى في درجة صعوبتها، كما أنها وإن كانت تقتفر إلى بنية جامعة تدرج فيها إلا أن صعوبتها متدرجة. فالفعل الماضي أسهل من المضارع، والمضارع أسهل من الأمر وهكذا...

¹ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الثالثة ابتدائي)، ص 225.

- السنة الرابعة ابتدائي: بالعودة إلى الموضوعات المقررة على تلاميذ هذه السنة¹. نقف على نفس الخل، إذ أنّ الواضعين التزموا بالتدرج المنطقي في ترتيب بعض الموضوعات، وأخلّوا به في موضوعات أخرى. ومن ذلك: أنهم عرضوا: أنواع الكلمة ثم أتبعوها بأنواع الأفعال (الماضي والمضارع) وأخروا (فعل الأمر) إلى الرتبة (12) من التوزيع. ثم انتقلوا إلى (الجملة الفعلية والفاعل والمفعول به). ثم عرضوا (الجملة الاسمية والصفة) التي لا يربطها مع غيرها رابط. ثم ذكروا (الفعل اللازم والمتعدي) الذي له علاقة بـ (المفعول به). ثم في آخر التوزيع (الفعل المضارع المنصوب في الدرس (13) والمضارع المجزوم في الدرس (17)).

أمّا بالنسبة إلى تنظيمها باعتبار سهولتها أو صعوبتها، فإنّ ما قلناه حول موضوعات السنة الثالثة ينطبق على موضوعات هذه السنة. والسبب هو أنّ الموضوعات في السنتين كرّرت في الكثير من الأحيان وب نفس الترتيب. ومن موضوعات السنة الثالثة التي أعيدت برمجتها في هذه السنة: (الاسم، الفعل، الحرف، الفعل الماضي، الفعل المضارع، فعل الأمر، الجملة الاسمية، المفرد والمثنى والجمع، جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، جمع التكسير، الجملة الفعلية، كان وأخواتها). في حين بُرِجت موضوعات جديدة قليلة في هذه السنة (الفاعل، المفعول به، الفعل اللازم والفعل المتعدي، الصفة، الفعل المعتل...).

ولمّا كانت الموضوعات النحوية متقاربة بين السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي، فنقول: إنّ منتقيها لم يستطيعوا التفريق بين ما يحتاجه المتعلّم من النحو ولا بدّ أن يكون ضمناً. وإذا ما قرّروا إدراج بعض الموضوعات الصريحة فكان لا بدّ أن يبدؤوا بالسهل الشائع البسيط كالفاعل والمفعول به في السنة الثالثة. ويرجئوا الجملة التعجبية والاستفهامية إلى السنة الرابعة. ثمّ كان لا بدّ أن تخصص الفترة الأولى من الدراسة إلى التذكير بموضوعات السنة السابقة. وإذا ما تأكّد المعلم من تمثّل المتعلّم لها، انتقل به إلى الموضوعات الجديدة.

- السنة الخامسة ابتدائي:

بالنسبة لترتيب الموضوعات في هذه السنة² فإنّه لم يختلف عمّا رأيناه في السنتين السابقتين. إذ يلتزم الواضعون بالتسلسل المنطقي في موضوعين أو ثلاثة ثم يخرقونه بإدراج موضوع لا علاقة له بما هو سابق، وما هو لاحق. ومن ذلك عرض (أنواع الجملة، الجملة الاسمية، الخبر جملة)، ثمّ (الجملة التعجبية والاستفهامية)، ثمّ العودة إلى أنواع الخبر.

¹ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الرابعة ابتدائي)، ص 225.

² ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الخامسة ابتدائي)، ص 225.

أما تدرج الموضوعات من السهل إلى المعقد. فنلاحظ أن الترتيب كان متبايناً من موضوع إلى آخر. إذ التزم معيار التدرج في تنظيم الموضوعات (الخبر وأنواعه - خبر كان وأنواعه - خبر إن وأنواعه...). وأخلوا به في مواضع أخرى كتقديم (الاستثناء) على (المفعول فيه والمفعول المطلق) وغيرها.

ثانياً - مرحلة التعليم المتوسط:

- **السنة الأولى متوسط:** إن ترتيب الموضوعات النحوية في هذه السنة أحسن بكثير مما لاحظناه في المرحلة الابتدائية. لأن الموضوعات قُسمت إلى أبواب بدءاً من الموضوع (09): باب المرفوعات ثم باب المنصوبات. ومع ذلك هناك بعض الهنات. فالموضوعات الثمانية (08) الأولى تفتقر إلى بنية جامعة: (النعت/أسماء الإشارة/والأسماء الموصولة، وغيرها).

وبالنظر إلى الموضوعات نفسها وإخضاعها إلى معيار الانتقال من السهل إلى الصعب. نلاحظ عدم الالتزام بهذا المبدأ، إذ قُدم ما حقه التأخير. فقدّم النعت (الحقيقي والسببي) على (الفاعل والمفعول به) وباقي الأبواب النحوية الأساسية. كما أخلّ داخل الباب النحوي الواحد بهذا المعيار. فباب المرفوعات -مثلاً- رُتبت موضوعاته كالاتي: (المبتدأ والخبر/كان وأخواتها/إن وأخواتها/الفاعل/نائب الفاعل). فقدّم المبتدأ وفروعها على الفاعل ونائب الفاعل التي تعدّ أصولاً له.

- **السنة الثانية متوسط:** عاد الواضعون في هذه السنة إلى التنظيم العشوائي للموضوعات النحوية²، إذ لا رابط بينها باستثناء العلاقة بين (المضارع المنصوب) و (المضارع المجزوم). ورغم ذلك فقد فُصل بينهما في الترتيب، إذ عرض (المضارع المنصوب) في الدرس (03)، في حين عُرض (المضارع المجزوم) في الدرس (06). أما باقي الموضوعات فتفتقد إلى الرابط والجامع. وهذا ما يجعلك تقدّم وتؤخّر دون أن يختل المعنى؛ لأنّه لا رابط بينها أساساً.

أما بالنسبة إلى التدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد؛ فإن الواضعين قد استهلوا البرنامج بعرض موضوعات جديدة منها: (حروف الجرّ وحروف القسم) ثم انتقلوا إلى موضوعات سبق للمتعلّم التعرف عليها منها: (المضارع المجزوم والمضارع المنصوب). وبالتالي فإنّ في التنظيم إخلال بالمعايير العلمية والموضوعية.

¹ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الأولى متوسط)، ص 227.

² ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الثانية متوسط)، ص 227.

- **السنة الثالثة متوسط:** في هذه السنة من التعليم المتوسط¹. لا نلاحظ كبير فرق بينها وبين السنة السابقة، إذ أنّ الموضوعات المنتقاة بطريقة عشوائية ترتّب عنها غياب ترتيب سليم يمكن أن يجمعها. ومن ذلك (بناء الفعل الماضي، بعض حروف المعاني، بناء الفعل المضارع، اسم الفاعل وعمله،...). وهكذا يستمر عرض موضوعات التي لا جامع بينها.

أمّا بالنسبة لتنظيم المحتوى اعتمادا على معيار التدرّج من السهل إلى الصعب. فإنّ الواضعين كانوا بعيدين عنه. إذ قدّموا كلّ ما هو صعب، وأخروا كلّ ما هو سهل. ومن ذلك مثلا: تقديم (المضارع المبني) على المضارع المعرب (نصب الفعل المضارع وجزمه). وتقديم (لا النافية للجنس) على (أفعال الشرع، وأفعال المقاربة، وأفعال الرجاء). وتقديم (اسم الفاعل وعمله، وصيغ المبالغة وعملها) على (الفعل المضارع المنصوب والفعل المضارع المجزوم).

- **السنة الرابعة متوسط:** في هذه السنة كان تنظيم الموضوعات أحسن نوعا ما من السنة التي قبلها. فقد استهل الواضعون المقرّر بباب التّوابع (عطف النّسق، البدل، عطف البيان، التّوكيد)، ولم تُذكر الصّفة (وإن كانت من لوازم الاسم). وختموا التّوزيع بـ (الجملة التي لها محلّ من الإعراب) ولكنّ لم يطلقوا عليها هذا العنوان. ثم نلاحظ بعد ذلك تذبذبا في التّرتيب، إذ يلتزم الواضعون به في موضوعين أو ثلاثة ثم يخرقونه بإدراج موضوع بعيد عنها. ومن ذلك عرضهم لموضوعات الجملة الاسميّة: (تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا، تقديم الخبر وجوبا وجوازا)، ثمّ تلاه مباشرة (تقديم المفعول به). ليعود العودة إلى (حذف المبتدأ وحذف الخبر).

أمّا عن تدرّج هذه الموضوعات من السهل إلى الصعب، فالملاحظ أنّها على مستوى واحد من الصّعوبة تقريبا بحكم انتمائها إلى باب واحد. فالتّوابع على مستوى واحد من الصّعوبة، وكذلك الأمر بالنسبة إلى موضوعي (تقديم المبتدأ)، و (تقديم الخبر).

والنتيجة التي نخرج بها من تنظيم الموضوعات في المرحلة المتوسطة أنّ الواضعين لم يستطيعوا التّحرّر من سلطان الخبرة الشّخصيّة فجاء التّرتيب مخرّبا بالمعايير الموضوعيّة.

ثالثا - مرحلة التعليم الثانوي:

يغيب شرط التدرّج في المحتويات النّحويّة في المرحلة الثّانويّة، إذ يمكن أن تقدّم وتؤخّر كما تشاء؛ لأنّه لا توجد بنية أساسا يمكنها أن تتأثّر بذلك. فلو أنّ مدرّسا جعل كتاب السنة الثالثة في موضع كتاب السنة الأولى. وكتاب السنة الثّانية في موضع كتاب السنة الثالثة لما

¹ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في (السنة الثالثة متوسط)، ص (227-228).

تأثر سير خطة التعليم؛ لأنّ موضوعات المرحلة الأولى أصعب من موضوعات المرحلة الثانية والثالثة. ولا يقتصر هذا على الكتاب بل شمل الدّروس في الكتاب الواحد.

- السنة الأولى ثانوي (الشّعبة العلميّة والشّعبة الأدبيّة): ففي السنة الأولى ثانوي علوم¹ التزم الواضعون شرط التدرّج. فقدّمت الموضوعات النّحويّة على شكل أبواب: باب المرفوعات، ثمّ باب الفعل، ليليه باب المنصوبات.

أمّا بالنسبة للشّعبة الأدبيّة، فالتزم-أيضا-نظام الأبواب النّحويّة² (باب الفعل، باب المرفوعات، باب المنصوبات،...). لكنّ أخلّ بمعيار الانتقال من السّهل إلى الصّعب.

أمّا التدرّج من السّهل إلى الصّعب. فنلاحظ التزاما به في تنظيم بعض الموضوعات (المبتدأ والخبر، إنّ وأخواتها..)، وخرقا له في موضوعات أخرى كتقديم (جزم المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين) على (رفع الفعل المضارع ونصبه). و (العدد الأصلي والتّرتيبي).

- السنة الثانية ثانوي: في هذه السنة نلاحظ غياب شرط التدرّج لعدم وجود بنيّة تجمع الموضوعات، في الشّعب الأدبيّة أو العلميّة معا. فالموضوعات مرتّبة ترتيبا عشوائيا يمكن أن تقدّم بينها وتؤخّر دون أن تخلّ بالبناء³. باستثناء ما يمكن ملاحظته في شعبي العلوم واللّغات الأجنبيّة إذ جُمع بين موضوعات (وجوب تأنيث العامل للفاعل، جواز تأنيث العامل للفاعل، امتناع تأنيث العامل للفاعل). وكذا عرض أشكال النّداء (الاستغاثة، النّدبة، التّرخيم). أمّا عن مراعاة معيار التدرّج من السّهل إلى الصّعب في شعبة الآداب وفلسفة. فإنّ الموضوعات تتباين من حيث السّهولة والصّعوبة. فتارة يبدؤون بالسّهل (أفعال المدح والذّم، الاختصاص، الإغراء والتّحذير)، ثمّ الصّعب (أحرف العرض والتّحضيض، مواضع كسر همزة إنّ،...). وتارة يبدؤون بالصّعب، ومن ذلك: تقديم (معاني حروف الجرّ، معاني حروف العطف، النّسبة)، على (الاختصاص، الإغراء والتّحذير، والمدح والذّم...).

والملاحظات نفسها في شعبة اللّغات الأجنبيّة. إذ التزم معيار الانتقال من السّهل إلى الصّعب في تنظيم بعض الموضوعات. كتقديم (الإغراء والتّحذير، الاختصاص، المدح والذّم، الصّفة،...) على (الاستغاثة، النّدبة، والتّرخيم، ووجوب تأنيث العامل للفاعل،...). في

¹ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في السنة الأولى ثانوي (الشّعبة العلميّة)، ص 230.

² ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في السنة الأولى ثانوي (الشّعبة الأدبيّة)، ص 230.

³ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في السنة الثانية ثانوي (الشّعب العلميّة)، ص (230-231). وينظر: مضامين الموضوعات النّحويّة في السنة الثانية ثانوي (الآداب وفلسفة/اللّغات الأجنبيّة)، ص 231.

حين قدّموا موضوعات صعبة (معاني حروف الجرّ، معاني حروف العطف) على أخرى سهلة (الإغراء والتّحذير، والاختصاص، والمدح والذّم). وهكذا الأمر مع باقي الموضوعات.

- السّنة الثالثة ثانوي: ما يُلاحظ على موضوعات الشّعب العلميّة¹ هو التّرتيب العشوائي، لأنّه لا توجد بنية أبواب نحوي يجمعها. ثمّ إنّ الواضعين لم يراعوا في ترتيبها معيار التّدرج في السّهولة والبساطة. فأوّل درس هو (معاني إذا وإذا وإعرابهما) يليه (معاني إذ وحينئذ). ثمّ موضوع (الخبر وأنواعه). بعدها (الجملة التي لها محلّ من الإعراب، والجملة التي لا محلّ لها). بعدها (أحكام التّمييز/البدل/معاني لو/لولا). وأخيرا (المتعدّي إلى أكثر من مفعول).

والنّظرة السّريعة لترتيب الموضوعات تكشف عن غياب معيار التّدرج في الصّعوبة، لأنّ (معاني إذا وإذا) و (معاني إذ وحينئذ) أصعب بكثير من (الخبر وأنواعه/الجملة التي لها محلّ من الإعراب/ والجملة التي لا محلّ لها من الإعراب/ أحكام التّمييز والحال..). و (معاني لو/لولا/لوما وإعرابها) أصعب من (الفعل المتعدّي إلى أكثر من مفعول).

والخلل نفسه في الشّعب الأدبيّة². ف(الإعراب النّقديري-إعراب المعتل الآخر-المضاف إلى ياء المتكلّم...) أصعب ممّا بعده (معاني إذا، وإذا-الجملة التي لها محلّ من الإعراب...).

وخلاصة ما سبق: إنّ الواضعين لم يلتزموا بالمعايير الموضوعيّة لتنظيم المحتوى. وإن كانت لهم اجتهادات محمودة فإنّها بقيت ضيّقة محتشمة لم تخلّصهم من الدّائيّة والارتجاليّة التي طبعت بطابعها كلّ عمليّة اختيار للموضوعات النّحويّة وترتيبها بتلك الصّبغة.

2-1-1-2- معيار الأصل والفرع:

رأينا في المبحث السّابق - مرتكزات تيسير تعليم النحو عند الحاج صالح - أنّ المعيار الأساسيّ في تنظيم الموضوعات النّحويّة بشكل تصاعدي هو الأصل والفرع. وبالوقوف على مدى التزام هذين المعيارين في تنظيم المحتويّات النّحويّة المقرّرة نخرج بالملاحظات الآتيّة:

أولا - مرحلة التّعليم الابتدائي:

- السّنة الثّالثة ابتدائي: لم يراع معيارا الأصل والفرع في تنظيم بعض الموضوعات في السّنة الثّالثة ابتدائي³. وذلك بدءا من الأصل ثمّ الانتقال إلى الفروع المتحوّلة عنه بالزيادة. ففي (المفرد والمثنى والجمع). تمّ تقديم (المفرد في مقابل جمع المذكر وجمع المؤنث السّالم

¹ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في السّنة الثّالثة ثانوي (الشّعب العلميّة)، ص (231-232).

² ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في السّنة الثّالثة ثانوي (الآداب وفلسفة)، ص 232.

³ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في (السّنة الثّالثة ابتدائي)، ص 225.

وجمع التّكسير) وأخر (المتنى). في حين كان يقتضي الأصل والفرع أن يُعرض (المفرد في مقابل المتنى والجمع) لأنّ المتنى أسبق من الجمع.

والأمر نفسه نقف عليه بعد ذلك. فبعد أن قدّم للمتعلّم (الجملة الاسميّة وجمل اسميّة أخرى) والتي هي أصل. تمّ الفصل بينها وبين موضوعات متولّدة عنها بالزيادة (كان وأخواتها، ودلالات كان وأخواتها). ثمّ عاد الواضعون للجملة الفعلية (جملة فعلية + حروف الجرّ، وجملة فعلية + حال / وجملة فعلية + صفة). وكان بالإمكان جمع الموضوعات الفرعية مع أصولها.

- **السّنة الرابعة ابتدائي:** وبالعودة إلى موضوعات هذه السّنة نلاحظ أنّه لم تُحترم علاقة الأصل والفرع في التّرتيب المعتمد¹. فقد عرضت (الجملة الفعلية مع الفاعل والمفعول به)، ثمّ أخّرت فروعاً ترتبط بها (الفعل المتعدّي واللّازم والمضارع المنصوب والمضارع المجزوم). كما فُصلت (الجملة الاسميّة) عن فروعها (كان وأخواتها)..*إلخ.* ونتيجة لهذا لن يكشف المتعلّم عن البنية الجامعة. ولن ينتقل من الأصول إلى الفروع بزيادات يهتدي إليها بكشفه عن العمليّات التي تحكمها. أو برّد الفروع إلى أصلها بحذف الزيادات.

- **السّنة الخامسة ابتدائي:** أمّا بالنّسبة لمدى التزام واضعي المنهاج بمعياري الأصل والفرع في تنظيم وترتيب الموضوعات في هذه السّنة². فإنّ الأمر لم يختلف عمّا وقفنا عليه في السّنتين السّابقتين. إذ يلتزم الواضعون بهذين المعيارين في تنظيم بعض الموضوعات، ثم يخرقون التسلسل بإدراج موضوع لا علاقة له بما هو سابق (الأصل)، ولا بما هو لاحق (الفرع). ومن ذلك: عرض (الجملة الاسميّة، الخبر جملة، الخبر شبه جملة)، ثمّ (الجملة التّعجبية والجملة الاستفهاميّة) ثمّ العودة إلى (خبر كان وأخواتها وإنّ وأخواتها). وكان بإمكانهم أن يجمعوا كلّ تلك الموضوعات تحت أصل واحد تُردّ إليه كلّ الفروع وهو (الجملة الاسميّة)، ثمّ تأتي الفروع المتحوّلة عنها بالزيادة (الخبر جملة، الخبر شبه جملة، أنواع خبر / كان وأخواتها وإنّ وأخواتها). وبهذا يكشف المتعلّم عن البنية الجامعة التي تعود إليها كلّ الفروع.

ثانياً - مرحلة التّعليم المتوسّط:

- **السّنة الأولى متوسّط:** إنّ ترتيب الموضوعات في هذه السّنة³ كان أحسن بكثير عمّا لاحظناه في المرحلة الابتدائيّة. لاعتماد نظام الأبواب النّحويّة (باب المرفوعات) و (باب

¹ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في (السّنة الرابعة ابتدائي)، ص 225.

² ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في (السّنة الخامسة ابتدائي)، ص 225.

³ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في (السّنة الأولى متوسّط)، ص 227.

المنصوبات). وهذا سيؤدّي إلى وجود موضوعات تعود إلى بنيّة واحدة (الأصل) الذي تُفرّع منه باقي الموضوعات. ومن ذلك: عرض (المبتدأ والخبر) باعتباره أصلاً لـ (كان وأخواتها، إنّ وأخواتها)، وهي فروع متولّدة عنه بالزيادة. ثمّ باب (المنصوبات) (المفعول به، المفعول لأجله، المفعول المطلق، المفعول معه...). والتي يمكن أن يجدّ المتعلّم بينها أصلاً جامعاً. ومن ذلك مثلاً أن يتّخذ (الجملة الفعلية البسيطة) أصلاً يفرّع عنه فروعاً تشتمل على الوظائف النحويّة السابقة بالزيادة والتحويل من الأصل إلى الفروع. وبهذه الطّريقة يستنبط المتعلّم مثال الجملة، كما يجري عمليّات تحويليّة لاشعوريّة تكشف له عن علاقة الفروع بالأصول. كما تمكّنه من محاكاتها بطريقة إجرائيّة لاشعوريّة.

ورغم أنّ نظام الأبواب كان حاضراً في ترتيب المحتوى في هذه السّنة، إلّا أنّه لم يلتزم به في كلّ الموضوعات. إذ وردت بعضها وحدات متناثرة فلا يمكن أن تُردّ إلى أصل جامع؛ ومنها (النّعت، أسماء الإشارة، والأسماء الموصولة... وغيرها) التي لا تعود إلى بنيّة واحدة.

- السّنة الثّانية متوسّط: عادت العشوائيّة لتحكم تنظيم المحتوى¹، رغم أنّ بعض الموضوعات يمكن أن يُعرض في مقابل البعض. ومن ذلك أنّ (المضارع المنصوب) عُرض في الدّرس (03)، في حين عُرض (المضارع المجزوم) في الدّرس (06). وكان بالإمكان أن يُتناولا باعتبارهما فروعاً لـ (المضارع المرفوع). أمّا باقي الموضوعات، فإنّها تفتقد إلى الجامع بحكم انتمائها إلى أبواب متفرّقة ممّا يجعلك تقدّم وتؤخّر دون أن يخلّ المعنى.

- السّنة الثّالثة متوسّط: لا كبير فرق بين هذه السّنة وسابقتها. فالموضوعات المنتقاة بعشوائيّة ترتّب عنها غياب تنظيم سليم يتّخذ البعض أصلاً والباقي فروعاً عنه². رغم أنّ بعض الموضوعات يمكن أن تُعرض بإيجاد بنيّة جامعة تُردّ إليها، أوبالكشف عن التّحويلات التي طرأت عليها، ومنها: (بناء الماضي، اسم الفعل الماضي)، و(بناء المضارع، اسم الفعل المضارع)، و(بناء الأمر، اسم فعل الأمر) و(أفعال المقاربة، أفعال الرّجاء، أفعال الشّروع)، و(اسم الفاعل وعمله، صيغ المبالغة وعملها..). فهذه المجموعات يمكن أن يُدرس كلّ موضوع منها في مقابل موضوع آخر داخل المجموعة الواحدة. لأنّها تعود إلى بنيّة واحدة على التّرتيب: الفعل الماضي، الفعل المضارع، فعل الأمر، واسم الفاعل. فالمجموعة

¹ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في (السّنة الثّانية متوسّط)، ص 227.

² ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في (السّنة الثّالثة متوسّط)، ص (227-228).

الأخيرة (اسم الفاعل) أصل، وبتحويلات يتحوّل إلى فروع: (صيغة مبالغة/ صفة مشبهة). ويترتب عن هذه العلاقة أنّ ما يقوم به من عمل فيما بعده ينسحب على فروع.

- **السنة الرابعة متوسط:** في هذه السنة يبدو تنظيم الموضوعات¹ أحسن من السنة التي قبلها. فقد عُرضت بعض الموضوعات في مقابل البعض الآخر. ومن ذلك: (تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا، تقديم الخبر وجوبا وجوازا) و (حذف المبتدأ وجوبا وجوازا، وحذف الخبر وجوبا وجوازا). ورغم أنّ الواضعين قد فصلوا بين المجموعتين إلا أنّ داخل المجموعة ذاتها يمكن أن يجري المتعلّم بعض التحويلات حتى يصل إلى تحقيق علاقة الأصل بفروعه.

كما يمكن أن نقف على الاحترام الجزئي لهذا المعيار في عرض (الجملة البسيطة) في مقابل (الجملة المركبة)؛ فالأولى أصل والثانية فرع عليها. وذلك باعتبار أنّ أحد عناصر الجملة البسيطة يأتي جملة. وكذلك في الموضوعات (الجملة التي لها من الإعراب، والجملة التي لا محلّ لها من الإعراب) فقد عُرضت انطلاقاً من (الجملة البسيطة) و (الجملة المركبة). كما أنّ أنواع الجمل فروع لـ (الجملة المركبة). في حين أنّ (الاستثناء، والتّمييز،...) فروع عن (الجملة البسيطة) فهي من المخصّصات التي تلحق البنية الأساسية للجملة (ع + م1).

ثالثاً - مرحلة التعليم الثانوي:

- **السنة الأولى ثانوي (الشعبة العلمية والشعبة الأدبية):** في السنة الأولى علوم، نلاحظ التزاماً بالأصل والفرع في ترتيب الموضوعات بفضل نظام الباب النحوي². فموضوعات الباب الواحد جمعتها بنية واحدة تمثّل (الأصل) وما يتفرّع عنه من فروع. ففي الباب الأوّل نجد (المبتدأ والخبر) > أصلاً < تتفرّع عنه [كاد وأخواتها/ ولا النافية للجنس]. وهكذا. وينطبق الأمر على الشعبة الأدبية التي اعتمد فيها نظام الباب النحوي³ ممّا جعل بعض الموضوعات أصولاً والبعض الآخر فروعاً: باب الفعل، باب المرفوعات،...). والخرق الوحيد كان في (باب الأفعال) حيث قُدّم (جزم المضارع) على (رفع المضارع ونصبه). كما أنّ التّلميذ في دراسته لـ (العدد) سيتعرّض إلى وظائف نحويّة منها (الصّفة والتّمييز) المبرمجة عليه بعد (العدد). وهنا يبدأ بمعرفة الفرع قبل الأصل.

¹ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النحويّة في (السنة الرابعة متوسط)، ص 228.

² ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النحويّة في السنة الأولى ثانوي (الشعبة العلمية)، ص 230.

³ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النحويّة في السنة الأولى ثانوي (الشعبة الأدبية)، ص 230.

- **السنة الثانية ثانوي:** يغيب معيار الأصل في هذه السنة لعدم وجود بنية تجمع الموضوعات¹. يمكن أن تقدّم أوتؤخّر دون أن تخلّ بالبناء. باستثناء (شعبة الآداب وفلسفة)، التي عُرِضت فيها موضوعات (الاستغاثة، النّدبة، التّرخيم) والتي تعود لأصل واحد <النّداء>.

- **السنة الثالثة ثانوي:** الملاحظ على موضوعات النحو في الشّعب العلميّة التّرتيب العشوائي، وهذا العيب سينسحب على التّرتيب². فأوّل درس (معاني إذا وإذا) ثمّ (معاني إذا وحينئذ). ثمّ (الخبر وأنواعه). بعدها (الجملة التي لها محلّ من الإعراب، والجملة التي لا محلّ لها)... إلخ. فلا يوجد موضوع تعتبره (أصلاً) تُبنى عليه (الفروع). والعيب نفسه في موضوعات الشّعب الأدبيّة. باستثناء الموضوعات المقرّرة في بداية السنة، والتي تعود إلى أصل واحد يجمعها وهو (الإعراب التقديري). أمّا (إعراب المعتل الآخر- وإعراب المضاف إلى ياء المتكلّم) فهي فروع له³. أمّا الموضوعات (معاني إذا...، المسند والمسند إليه، الجملة التي لها محلّ من الإعراب...) تنتمي إلى أصول مختلفة لا يمكن ردّها إلى بنية واحدة.

2-1-1-3- مبدأ انتظام الموضوعات النّحويّة في الوضع الاصطلاحي أو الدلالي من جهة، وانتظامها في الوضع البنوي:

إنّ المقصود بهذا المعيار التّنظيميّ هو أن تُنظّم الموضوعات باعتبار الوضع الذي هي عليه، أو باعتبار البنية التي تنتظم من خلالها. وقد عرفنا سابقاً- عند حديثنا عن أهمّ المبادئ التي أثبتتها علم اللّسان- أنّ في اللّغة وضعين⁴: أحدهما اصطلاحى وهو وضع اللفظ على معنى معيّن بقصد التّواطؤ. أمّا الوضع البنويّ فالمقصود به بناء العنصر اللّغوي (كلمة، لفظة، وجملّة) على هيئة مخصوصة وهو البناء والتركيب. والذي يعيننا هنا هو الوضع الثّاني؛ أي الذي تنتظم عليه البنى اللّغويّة في كلّ مستوى من المستويات اللّغويّة.

إنّ المتأمّل في ترتيب المحتوى النّحوي في مراحل التّعليم العامّ يلاحظ غياب المعيار البنوي التّصاعدي الذي يقتضي أن يتعرّف المتعلّم على الوحدة اللّغويّة المفردة (اسم أو فعل)

¹ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في السنة الثّانية ثانوي (الشّعب العلميّة)، ص (230-231).
وينظر: مضامين الموضوعات النّحويّة في السنة الثّانية ثانوي (الآداب وفلسفة/ اللّغات الأجنبيّة)، ص 232.

² ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في السنة الثّالثة ثانوي (الشّعب العلميّة)، ص (231-232).
³ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في السنة الثّالثة ثانوي (الآداب وفلسفة واللّغات الأجنبيّة)، ص 232.

⁴ ينظر: الباب الثّاني، الفصل الأوّل، المبحث الأوّل، العنصر [حقائق علميّة حول اللّسان وما يترتّب عليه] (المبدأ الثامن - للبنى اللّغويّة مستوى من التّحليل غير مستوى الوضع والاستعمال)، ص 188.

أولاً ثم ما يمكن أن يلحقها من زيادات قبلية وبعديّة. ثم ينتقل إلى (الجملة)، حتى وإن كان النحو تتبّعاً لوظيفة الكلمة في التركيب. وبعبارة أخرى، فإنّه لم يُراعَ في انتقاء المحتوى ولا في تنظيمه البناء التصاعديّ الذي يبدأ بالكلمة المفردة، ثم اعتمادها أساساً بيني عليه المتعلّم معارفه النحويّة الإجرائيّة من المستوى الأدنى (الكلمة المفردة) إلى (اللفظة)، ثم (الجملة).

وبالعودة إلى المحتوى النحوي نجد أنّ الموضوعات خضعت للتّرتيب الإفرادي مع أنّها قابلة للاندرج على شكل أصول وفروع¹. إذ لم تُبرمج الموضوعات التي تنتمي إلى مستوى الكلمة المفردة، ثم تلك التي تنتمي إلى مستوى اللفظة، وأخيراً موضوعات مستوى (العامل). وبالعودة إلى المحتويات النحويّة في مختلف مراحل التعليم ما قبل الجامعيّ (الابتدائي، المتوسط، والثانوي) نقف على غياب هذا المبدأ في مختلف سنوات المرحلة الواحدة.

وفيما يلي تفصيل في ذلك:

أولاً - في المرحلة الابتدائيّة:

المُتأمل في المحتوى النحوي في المرحلة الابتدائيّة يلاحظ غياب هذا المبدأ التنظيمي التصاعدي. باستثناء بعض الموضوعات التي خضعت له بحكم تتابعها منها أقسام الكلم (اسم، فعل، وحرف) والتي تمثّل المنطلق في تعليم النحو؛ وهذا هو المستوى الأوّل (مستوى الكلمة). أمّا ما جاء بعدها من موضوعات، فلم يُراعَ فيها مبدأ انتظام وحداتها في الوضع البنوي. رغم أنّها يمكن أن تُبنى على أقسام الكلم بالزيادة الإيجابيّة. وفيما يلي تفصيل لمدى حضور معيار الانتظام البنوي للوحدات اللغويّة في ترتيب المحتويات النحويّة وتنظيمها:

- السّنة الثالثة ابتدائي: في هذه السّنة كان المنطلق في تعليم النحو أقسام الكلم (اسم، وفعل، وحرف)، ثمّ ثلثه موضوعات مختلفة بعضها يركّز على (الاسم)، والبعض الآخر على (الفعل). وهذا يعني أنّ الأساس فيها هو نظامها البنوي. لكنّ ترتيبها لم يراعَ هذا الوضع. فأنّت تجدها متناثرة تظهر للوهلة الأولى أنّها لا يمكن أن تُردّ إلى وضع معيّن. لكنّ الاعتماد على المستويات اللغويّة يمكّننا من تنظيمها بشكل إجرائي تصاعدي، يرتقي فيه المتعلّم من أدنى المستويات إلى أعلاها كمّاً ولفظاً.

لكنّ الموضوعات جاء ترتيبها مختلطاً بتداخل مستوياتها. فتجد موضوعات من مستوى اللفظة الاسميّة (الاسم، الحرف، المفرد وجمع المذكر السالم، المفرد و جمع المؤنث السالم،

¹ ينظر: بن عمّار فتيحة، تحليل كتاب المعلم (تمارين وقواعد اللّغة) للسّنة الخامسة من التّعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النّظريّة الخليليّة الحديثة، ص 29.

المفرد وجمع التّكسير)، ثمّ تلتها مباشرة موضوعات من مستوى اللفظة الفعلية (الفعل الماضي، الفعل المضارع، فعل الأمر). ثمّ برمجت موضوعات من مستوى (العامل والمعمول) وجمعوا بين العامل الذي نواته فعلية (الجملة الفعلية)، والعامل الذي نواته اسمية (الجملة الاسمية، جمل اسمية أخرى). ثمّ عادوا إلى (اللفظة الاسمية) بـ (المفرد والمثنى). ثمّ مستوى العامل الاسمي مرة أخرى (كان وأخواتها، دلالة كان وأخواتها). ويستمر الخط والتّجهين بين المستويات اللّغوية في باقي الموضوعات.

- **السّنة الرابعة ابتدائي:** إنّ الموضوعات المقرّرة على المتعلّم رُتبت بالطريقة نفسها التي رُتبت بها في السّنة الثالثة؛ وهي طريقة عشوائية إفرادية تقتفر إلى مبدأ الانتظام البنوي. فالموضوعات تتجاذبها المستويات اللّغوية المختلفة. فنجد موضوعات من اللفظة الفعلية (الفعل الماضي، الفعل المضارع) تتلوها موضوعات من العامل الفعلي (الجملة الفعلية، الفاعل، المفعول به)، وبعده العامل الاسمي (الجملة الاسمية). بعدها اللفظة الاسمية (الصّفة). ونعود بعدها إلى العامل الفعلي (الفعل اللازم والفعل المتعدّي). وهكذا إلى نهاية المقرر.

إنّ هذا التّرتيب لم يراع فيه نهائيا الانتظام البنوي للوحدات؛ بل إنّ الأساس فيه كان الجانب الإفرادي بحيث جاءت الدّروس في توزيعها وحدات منفردة بمعزل عن نظيراتها.

- **السّنة الخامسة ابتدائي:** إنّ الموضوعات في هذه السّنة كانت مرتّبة ترتيبا إفراديا. إذ استهل التّرتيب بموضوعات من العامل الفعلي: الجملة وأنواعها (01)، الجملة الفعلية وأركانها (02). تلتها موضوعات من العامل الاسمي: الجملة المنسوخة بأنّ وأخواتها (03)، الجملة المنسوخة بكان وأخواتها (04). ثمّ موضوعات من اللفظة الفعلية: الأفعال الخمسة (05)، نواصب المضارع (06)، جوازم الفعل المضارع (07). والتي جاءت متعاقبة باستثناء تأخير موضوع [إعراب الفعل المعتل الآخر (19)] إلى نهاية البرنامج. ثمّ تلاها موضوع من العامل الفعلي [الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل (08)]. ليعود الواضعون إلى برمجة موضوعات من اللفظة الاسمية والتي كان التزامها بمبدأ الانتظام البنوي متباينا. فالموضوعات الخمسة الأولى خضعت له: الأسماء الخمسة، جمع التّكسير وإعرابه، جمع المذكر السّالم، جمع المؤنث السّالم، المثنى، المضاف والمضاف إليه. ثمّ فُصل بينها وبين نظائرها: إعراب المعتل الآخر، علامات الإعراب الأصلية والفرعية، المبني والمعرب بإقحام موضوعات من العامل الفعلي: [العطف (15)، المفعول المطلق (16)، الاستثناء (17)].

إنَّ استهلال الترتيب بالعامل إخلال بمبدأ الانتظام البنوي الذي يقتضي أن تكون اللفظة أولاً باعتبارها أخفّ وأقلّ حروفاً، ثمَّ ينتقل المتعلّم إلى المستويات الأعلى.

كان هذا تنظيم الموضوعات النحويّة في المرحلة الابتدائيّة انطلاقاً من انتظامها الإفرادي دون البنوي. فهو نحو وحدات مفردة متفرّقة مع أنّه بالإمكان ردّها إلى أصول بنويّة تجمعها.

ثانياً - في المرحلة المتوسطة:

إنَّ موضوعات هذه المرحلة لم تختلف في تنظيمها وترتيبها عمّا وقفنا عليه في المرحلة الابتدائيّة. إذ كانت مرتّبة بدورها بالاعتماد على الجانب الإفرادي. وذلك على النحو الآتي:

- **السّنة الأولى متوسّط:** إنّ موضوعات هذه السّنة رُتبت ترتيب وحدات مفردة لا جامع بينها. فقد استُهلّ المحتوى بموضوع من اللفظة الاسميّة: الضّمير (01)، ليعقبه موضوع من اللفظة الفعلية: الفعل ودلالاته الزّمانية (02). ليعود المبرمجون إلى اللفظة الاسميّة ثانيّة بـ: النّعت الحقيقي (03)، النّعت السببي (04). ثمَّ موضوعات العامل الفعلي: الحال (05)، المفعول به (06)، نائب الفاعل (07)، المفعول المطلق (08). ثمَّ العامل الاسمي: المبتدأ والخبر (09)، كان وأخواتها (10)، إنّ وأخواتها (11)... وهكذا. وعليه، فإنّ معيار الانتظام البنوي قد خرق في هذه السّنة وفي الكثير من المواضع.

- **السّنة الثانيّة متوسّط:** ما نلاحظه في هذه السّنة التزام مقبول بمبدأ الانتظام البنوي، بحيث راعى الترتيب البناء النّصاعدي من أدنى المستويات اللّغويّة (اللفظة)، إلى أعلى المستويّات (مستوى الصّدارة)؛ لكنّ تمّ خرق هذا المعيار داخل المستوى الواحد. إذ فصل الواضعون بين الموضوعات التي تعود إلى بنية واحدة. فقد استُهلّ المحتوى بموضوعين نحويين من اللفظة الاسميّة [الاسم المقصور (01)، الاسم المنقوص (02)]. وبعدهما موضوع من الإطالة: حروف العطف (03). ليعودوا بعدها إلى اللفظة الاسميّة: [حروف القسم (04)، والاسم الممدود (05)]. لتعقبها اللفظة الفعلية: نصب المضارع بالتّواصب الظّاهرة (06). وأخيراً مستوى الصّدارة: حروف الاستفهام (07)، حروف النفي وإعرابها (08).

- **السّنة الثالثة متوسّط:** إنّ الموضوعات في هذه السّنة مرتّبة بالاعتماد على الجانب الإفرادي دون الاهتمام بأصل وضعها البنوي. فقد بدأ المقرّر بموضوع من اللفظة الفعلية: بناء الفعل الماضي (01)، ليعقبه موضوع ينتمي إلى مختلف المستويات: بعض حروف المعاني الأكثر استعمالاً (02). ليعود الواضعون إلى اللفظة الفعلية: بناء الفعل المضارع (03). ثمَّ يتلوّه العامل الفعلي والاسمي: [اسم الفاعل وعمله (04)، لا النّافية للجنس (05)].

ثمَّ اللَّفْظَةُ الفَعْلِيَّةُ: اسم الفعل الماضي (06). وبعدها العامل: صيغ المبالغة وعملها (07). ومرةً أخرى اللَّفْظَةُ الفَعْلِيَّةُ: اسم فعل الأمر (09)، نصب الفعل المضارع بأن المضمر (10). ثمَّ مستوى العامل: أفعال الشروع (11)، ثمَّ مستوى الصّدارة: (لو/إذا/أمّا/لوما) (13). وهكذا مع باقي الموضوعات.

ما نستخلصه: أنّ الواضعين لم يُراعوا مبدأ الانتظام البنوي في ترتيب الموضوعات. فرغم أنّ مستوى اللَّفْظَةُ كان المنطلق إلّا أنّ الواضعين خرقوا المبدأ بالفصل بين موضوعات المستوى الواحد. فقدّموا ما حقّه التأخير (الصّدارة)، وأخروا ما حقّه التّقديم (اللّفظَةُ الفَعْلِيَّة).

- السّنة الرَّابِعَةُ متوسّط: رُتِبَت موضوعات هذه السّنة ترتيب وحدات مفردة-أيضا- لا على أساس انتظامها البنوي. إذ أُسْتَهْل التّرتيب بموضوعات من الإطالة: عطف النّسق (01)، عطف البيان (02). بعدها العامل الفعلي: العدد وأحواله (03)، الاستثناء (04)، التّمييز (05). ثمَّ اللَّفْظَةُ الاسميّة: الممنوع من الصّرف (06). ثمَّ العودة إلى الإطالة من خلال التّوكيد (07)، والجملة البسيطة (08)، والجملة المركبة (09). واللّتان يُفترض أن تكونا في مطلع مستوى العامل لأنّهما أصل الانتظام وتتفرع عنهما باقي الموضوعات. ليعود الواضعون إلى الإطالة ب: الجملة الواقعة [مفعولا به] (10)، نعتا (11)، حالا (12)، مضافا إليه (جملة فعلية) (16)، مضافا إليه (جملة اسمية) (17). أمّا الصّدارة فموضوعاته متصاعدة بنويا: الجملة الواقعة [جوابا للشرط] (21)، جوابا لشرط جازم (22)، جوابا لشرط غير جازم.

إنّ المتأمّل في ترتيب المحتويّات النّحويّة السابقة يلاحظ أنّها يمكن أن تُردّ إلى المستويّات اللّغويّة؛ فهي إمّا من قبيل اللَّفْظَةُ. وإمّا من قبيل العامل والمعمول (الجملة الفَعْلِيَّة أو الجملة الاسميّة وما يزداد عليهما). ومع ذلك فإنّ الواضعين قد أغفلوا هذا المعيار التّنظيمي.

ثالثا - في المرحلة الثّانويّة:

جاء ترتيب الموضوعات النّحويّة المقرّرة على المتعلّمين في هذه المرحلة خاضعا لمبدأ الانتظام الإفرادي للوحدات دون الاهتمام بأصل وضعها البنوي وانتظامها في مستويّات خاصّة. وهذا ما يمكن أن يظهر من خلال توزيع الموضوعات وترتيبها في هذه المرحلة الأخيرة من التّعليم ما قبل الجامعيّ.

- السّنة الأولى ثانوي:

- في الشّعب العلميّة: يمكن أن نلاحظ حضور مبدأ الانتظام البنوي من غيابه بتتبّع توزيع الدّروس. فقد بدأ التّرتيب بموضوع من اللَّفْظَةُ الفَعْلِيَّة (رفع الفعل المضارع ونصبه) (01)، ثمَّ

تلاه موضوع من الصّدارة: الأدوات التي تجزم فعلين (02). مع أنّ (أدوات الشرط) عوامل مطلقة (ع) من (الصّدارة)¹. وهذا يؤكد أنّ معيار التّرتيب هو مقياس الحالة الإعرابية بالجمع بن أدوات تنتمي إلى (الصّدارة) مع موضوعات من اللفظة الفعلية². ثمّ موضوعات من اللفظة الفعلية مجدداً: بناء الفعل الماضي (03)، بناء فعل الأمر (04)، بناء الفعل المضارع (05)، وهي موضوعات متتابعة خاضعة لمبدأ الانتظام البنوي. ثمّ تلتها موضوعات من العامل الفعلي: المفعول لأجله (06)، التّمييز (07)، الحال (08)، المفعول المطلق (09)، المنادى (10). ليعود الواضعون إلى اللفظة الاسمية: اسم الإشارة (11)، الاسم الموصول (12).

بالنّظر إلى التّرتيب أعلاه، نستنتج: أنّ الواضعين ورغم إدراجهم لموضوع (الأدوات التي تجزم فعلين) في بداية المقرّر إلّا أنّ باقي الموضوعات قد روعي فيها مبدأ الانتظام البنوي.

- في الشّعبة الأدبية: كانت الموضوعات موزّعة توزيعاً لم يُراع فيه مبدأ انتظام الوحدات البنوي بالانطلاق في توزيعها وترتيبها من مستوى العامل الاسمي: المبتدأ والخبر (01)، كان وأخواتها (02)، إنّ وأخواتها (03)، كاد وأخواتها (04)، لا النّافية للجنس (06). ثمّ تلاه موضوعات من العامل الفعلي: الحال (05)، المفعول به (07)، المنادى (08)، المفعول المطلق (09)، التّوكيد (10)، المفعول لأجله (11)، النّعت (12)، التّمييز (13)، اسم الفاعل وصيغ المبالغة (14)، البدل (15)، اسم المفعول وعمله (16)، العدد الأصلي والتّرتيبي (17). وإرجاء مستوى اللفظة إلى آخر التّرتيب: البناء في الأسماء (19)، البناء في الأفعال (18). ولكنّ مبدأ الانتظام نفسه قد احتُرم بين موضوعات المستوى الواحد إذا خضعت له هذه الأخيرة باستثناء الفصل بين: لا النّافية للجنس (06) ونظائرها بموضوع: الحال (05).

وعليه، فإنّ هذه السّنة في شعبيتها العلميّة والأدبيّة أحسن السّنات ترتيباً من السّناتين السّابقتين.

- السّنة الثّانية ثانوي:

- الشّعبة العلميّة: بدأ المحتوى ببرمجة موضوعات من اللفظة الاسميّة: الممنوع من الصّرف لعلّة (01)، والممنوع من الصّرف لعلّتين (02). ثمّ موضوع من الصّدارة: أفعال

¹ ينظر: الباب الأوّل، الفصل الثّاني، المبحث الأوّل (موقف الحاج صالح من اللّسانيّات الغربيّة والتّراث اللّغوي العربي)، العنصر (مستوى الصّدارة/ مستوى ما فوق العامل)، ص (110-111-112).

² ينظر: بن عمّار فتيحة، تحليل كتاب المعلّم (تمارين وقواعد اللّغة) للسّنة الخامسة من التّعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النّظريّة الخليليّة الحديثة، اللّسانيّات، ص 34.

التعجب (03). لثُبرمج بعدهما موضوعات من العامل الفعلي: الإغراء والتحذير (04)، أسلوب المدح والذم (05). ليُخرق الانتظام بموضوع من العامل الاسمي: لا التافئة للجنس (06). ليعود الواضعون إلى العامل الفعلي: أوزان المبالغة وعملها (07)، وجوب تأنيث العامل للفاعل (08)، جواز تأنيث العامل للفاعل (09)، امتناع تأنيث العامل للفاعل (10).

وبالنظر إلى هذا الترتيب، نلاحظ عدم مراعاة مبدأ الانتظام البنوي. فقد تقدّم مستوى الصدارة على باقي المستويات التي تسبقه في البنية، بالإضافة إلى عدم احترام المبدأ نفسه بين موضوعات المستوى الواحد بالفصل بينها وبين نظائرها بموضوعات من مستوى آخر.

- **شعبة الآداب وفلسفة:** بدأ المقرر بموضوع من الإطالة: معاني حروف العطف (01)، ثم موضوع من اللفظة الاسمية: معاني حروف الجر (02)، ثم انتقل إلى أعلى المستويات (الصدارة) بموضوع التعجب (03). وفي هذا خرق خطير لمبدأ الانتظام البنوي. بعده العامل الاسمي: أفعال المدح والذم (04). ومرة أخرى العامل الفعلي: الإغراء والتحذير (05)، الاختصاص (06). وبعدها الصدارة: العرض والتحضيض (07). ثم العامل الاسمي: مواضع كسر همزة إن (08)، مواضع فتح همزة أن (09)...، ليعود إلى العامل الفعلي: الاستغاثة والندبة والترخيم (12)، والتنازع (15)، ويستمر الأمر بهذا الشكل مع باقي الموضوعات.

مما سبق نلاحظ التهجين والخلط في ترتيب الموضوعات بتقديم ما حقه التأخير، وتأخير ما حقه التقديم بما يرجع إلى بنيته. بالإضافة إلى الفصل بين الموضوعات التي تنتمي إلى المستوى البنوي الواحد. وفي هذا إهدار لمبدأ الانتظام البنوي.

- **شعبة الآداب واللغات الأجنبية:** ما قلناه في ترتيب الموضوعات في شعبة الآداب وفلسفة يعيد نفسه هنا لأنّ المحتوى نفسه وبالترتيب نفسه باستثناء برمجة (اسم الفعل، والصفة) عوضاً عن (أحرف العرض والتحضيض). وكذا حذف (الاستغاثة والندبة والترخيم، التنازع، الاشتغال، الأحرف المشبهة بليس، مواضع اقتران الخبر بالفاء، خصائص كان وليس) من المقرر.

- **السنة الثالثة ثانوي:** إنّ الموضوعات المقررة على المتعلمين في السنة الثالثة ثانوي كانت مرتبة على أساس إفرادي لا بنوي من حيث انتظام الوحدات في وضعها اللغوي كما يلي:

- **الشعبة العلمية:** تفتقر هذه الشعبة إلى موضوعات من مستوى اللفظة. ولذلك فإنّه قد استُهل الترتيب بالعامل الفعلي: معاني (إذا - إذ، حينئذ) وإعرابها (01)، ثم تلاه العامل الاسمي: الخبر وأنواعه (02). لتأتي بعده موضوعات من الإطالة: الجمل التي لها محلّ من الإعراب (03)، الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب (04). ثم عاد الواضعون إلى العامل الفعلي:

التمييز والحال (05). ليعود الواضعون إلى الإطالة: البذل وعطف البيان (06)، ثم تلاه موضوع من الصدارة: معاني (لو/ لولا) وإعرابها (07). ثم العامل الفعلي مجدداً: إعراب المتعدّي إلى أكثر من مفعول (08). وهكذا نلاحظ التهجين والخلط بين المستويات اللغوية.

- **شعبة الآداب وفلسفة:** استهل الترتيب بموضوعات من اللفظة الاسمية والفعلية: الإعراب اللفظي (01)، نون الوقاية (03)، الإعراب التقديري (02)، المضاف إلى ياء المتكلم (04). وأخروا نوني التوكيد الثقيلة والخفيفة (13) رغم أنها من اللفظة الفعلية. بعدها عُرِضَت موضوعات من الإطالة: الجمل التي لها محلّ من الإعراب (06)، الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب (07). ثم العامل الفعلي: التمييز والحال (09). ثم الإطالة ثانية: البذل وعطف البيان (10). أمّا الموضوعات: معاني (إذا/ إذ/ حينئذ) وإعرابها (05)، معاني: (لو/لولا) (11)، معاني (أي/ أي/ إي) (13)، معاني وإعراب: (كم/ كأين/ كذا) (12)، معاني (أما، إمّا) (14)؛ فلا تنتمي إلى مستوى بعينه، لأنها تشتمل على حالات تعود إلى العامل الفعلي، وأخرى من الصدارة (أما وإذا ولو ولولا) الشرطية]. وبهذا يتضح الإخلال بمبدأ الانتظام البنوي الذي يقتضي الانتقال من اللفظة إلى العامل إلى الصدارة وليس العكس.

- **شعبة الآداب واللغات الأجنبية:** بدأ الترتيب باللفظة الفعلية: الإعراب اللفظي (01)، الإعراب التقديري (02)، نون الوقاية (03)... إلخ. ثم تلتها موضوعات من العامل الذي امتزج ببعض موضوعات الصدارة والإطالة. ف[أحكام التمييز والحال (08)، إعراب المتعدّي إلى أكثر من مفعول (12)] من مستوى العامل الفعلي، بينما [الجمل التي لها محلّ من الإعراب (06)، الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب (07)، أحكام البذل (09)] من قبيل الإطالة. أمّا [معاني الأحرف المشبهة بالفعل (11)] فهي من العامل الاسمي. أمّا [معاني أما، إمّا (14)، معاني إذا/ إذ/ حينئذ (05)] فلا تنتمي إلى مستوى بعينه، فبعضها يعود إلى العامل الفعلي، والآخر من قبيل الصدارة (أما الشرطية، وإذا الشرطية،...). وفي الأخير عاد الواضعون إلى اللفظة الاسمية ب: نوني التوكيد الثقيلة والخفيفة (13). وبهذا يتضح الإخلال بمبدأ الانتظام البنوي الذي يقتضي الانتقال من مستوى اللفظة إلى العامل إلى الصدارة وليس العكس.

2-1-1-5- عدم كفاية الموضوعات المنتقاة لتكوين الملكة اللسانية للمتعلم:

بما أنّ اختيار الموضوعات النحوية وترتيبها كان خاضعاً للخبرة الشخصية. فإنّ واضعي المناهج لم يتساءلوا عن كفاية هذه المقررات في تكوين الملكة اللسانية الضرورية للمتعلم. كما أنهم لم يتساءلوا عن الرصيد النحوي الوظيفي الذي يحتاجه والذي يجب أن يحصله في

نهاية كلّ سنة وفي نهاية كلّ مرحلة تعليميّة والتي حدّدتها المناهج في مختلف مراحل التّعليم بأنّها الملكة اللّسانية للتّعبير شفاهة وكتابة بلغة سليمة. فهو ليس بحاجة إلى حفظ القواعد النّحويّة - بالشّكل الذي رأيناه-؛ بل ما يحتاجه هو الوظيفيّ منها.

2-2- المرتكز الثاني - النّحو الذي يجب أن يُعتمد هو نحو القرون الأولى (نحو الخليل وسيبويه وأتباعهما):

وأهمّ ما أكّد عليه (الحاج صالح) في هذا المرتكز التّيسيري أنّ القواعد التي ينبغي أن تُدرج في المناهج في حاجة مسيّسة إلى أن يُعاد النّظر فيها في ضوء ما أثبتته علمائنا الأوّلون. ولا يمكن أن يكون هذا إلّا إذا أحسن المختصّون في تعليم النّحو التّمييز بين النّحو العربيّ الأصيل، ونحو القرون المتأخّرة الذي تميّز معظمه بالتّقليد والفهم السّطحي والانحراف عن المفاهيم التي أسّس لها النّحاة الأوّلون، واستبدالها بمفاهيم متأثّرة بالمنطق الأرسطي.

ولمّا كان النّحو نحويّين، فإنّ ما يجب أن يكون المعين الذي تستمد منه المناهج المدرسيّة مادّتها إنّما هو نحو القرون الأولى ممثلاً في نحو الخليل وسيبويه وكلّ من هذا حذوها في المفاهيم والمناهج. وفي المدرسة الخليفة الحديثة مجال خصب للاستثمار والتّطبيق، خاصّة وأنّها أثبتت كفاياتها النّظريّة والتّطبيقيّة في عديد المجالات.

وفيما يلي أهمّ الملاحظات في المحتوى النّحوي في مراحل التّعليم العام (وقد سبق إلى بعضها باحثون آخرون)¹ والتي تؤكّد أنّ النّحو في المناهج إنّما هو نحو القرون المتأخّرة لا نحو الخليل وتلاميذه:

2-2-1- لا فرق بين الموضوعات النّحويّة المقرّرة على المتعلّمين وعناوين الموضوعات التي أقام عليها نحاة القرون المتأخّرة مؤلفاتهم:

بالعودة إلى المحتويات النّحويّة في مختلف مراحل التّعليم² نلاحظ أنّ أغلب الموضوعات أخذت من كتب نحو المتأخّرين وبمنهجية العرض نفسها. فلم تختلف حتى عناوينها عن عناوين الأبواب النّحويّة التي عقدها النّحاة في كتبهم. مثل ما نعثر عليه في (قطر النّدى وبل

¹ من ذلك مثلاً، دراسة الباحث ((بن محمّد عبد الكريم، تعليميّة النّحو في مرحلة التّعليم الثّانوي-السّنة الأولى نموذجاً دراسة تحليليّة تقييميّة، (رسالة ماجستير)، جامعة الجزائر، 2004م/2005م)).

² ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النّحويّة في (التّعليم الابتدائي)، ص225. ومضامين الموضوعات النّحويّة في (التّعليم المتوسّط)، ص(227-228). ومضامين الموضوعات النّحويّة في (التّعليم الثّانوي)، ص(230-231-232).

الصدى) لـ (ابن هشام الأنصاري)¹. أوفي كتاب (شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك) لـ (ابن عقيل)². ومن ذلك:

الموضوعات النحوية في كتاب (قطر الندى وبلّ الصدى)	الموضوعات النحوية في كتاب (شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك)
الاسم: علامات الاسم، الاسم المعرب، الاسم المبني...	الكلم وأنواعه
الفعل: علامة الفعل الماضي وبنائه، علامة فعل الأمر وبنائه، علامة الفعل المضارع وأحكامه، بناء الفعل المضارع على السكون، بناء الفعل المضارع على السكون، بناء الفعل المضارع على الفتح، إعراب الفعل المضارع.	علامات الاسم/ علامات الفعل
-أنواع الإعراب وعلاماته: تعريف الإعراب، أنواع الإعراب، علامات الإعراب، علامات الإعراب، إعراب الأسماء الستة، إعراب المثني، وجمع المذكر السالم والملحق بهما، إعراب جمع المؤنث السالم، إعراب الأفعال الخمسة، إعراب الفعل المعلن الآخر، الإعراب التقديري، رفع الفعل المضارع، نصب المضارع، المضارع وجوازمه.	الاسم معرب ومبني، المعرب والمبني من الأفعال، إعراب الأسماء الستة، إعراب المثني وما يلحق به، إعراب جمع المذكر السالم وما يلحق به، إعراب جمع المؤنث السالم وما يلحق به، إعراب الاسم الذي لا ينصرف، إعراب الأفعال الخمسة، إعراب المعلن من الأسماء...
المبتدأ والخبر وحكمها، الخبر جملة وروابطه، الخبر شبه جملة، تقدّم الخبر على المبتدأ، حذف المبتدأ والخبر، وجوب حذف الخبر.	اسم الإشارة، الاسم الموصول،

¹ابن هشام الأنصاري جمال الدين، شرح قطر الندى وبلّ الصدى، دار الكتب العلمية، ط4، بيروت، لبنان، 2004م، ص419 وما بعدها (الفهرس).

²ابن عقيل عبد الله، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، ج1، دار التراث، مصر، ط20، 1980، ص393 وما بعدها (الفهرس).

هذا غيض من فيض، وبمقارنة سريعة بين الموضوعات المقررة على المتعلمين في مراحل التعليم العام، والأبواب النحوية التي كانت مدار الكتابين السابقين توقفنا على حقيقة أنّ واضعي المقررات التعليمية أخذوا مادّتهم من الكتب التي راجت في عصور الركود الفكري دون أدنى تغيير. ومن ذلك: ما ورد في باب (المبتدأ والخبر) فقد كانت الموضوعات المقررة على المتعلمين والموضوعات التي وردت في المؤلفين السابقين متطابقة إلى حدّ كبير¹.

2-2-2- الموضوعات التي اجتمعت من كتب نحو المتأخرين خالية من كل تكيف تقتضيه مقاييس التعليمية الحديثة:

لما كان عمل واضعي المناهج مرتكزا على المؤلفات النحوية في القرون المتأخرة، فإنهم لم يبحثوا عن بدائل ظنا منهم بأنها الأفضل. ولذلك أخذوا موضوعاتها دون تكيفها مع معايير التعليمية. فلم يكن الأساس فيما اختاروه الأكثر وظيفية أو الأصلح لإكساب المتعلم الملكة اللغوية. وهذا مردّه إلى الاعتقاد الخاطئ بأنّ كلّ ما في كتب النحو يصلح للتعليم. نعم، هناك موضوعات قيمة ومفيدة؛ لكنّها لا تُكسب ملكة، ولا تقوم لسانا. ولو كان كلّ ما توصّل إليه العالم النحوي من حقائق حول اللسان صالح للنّاشئة لما عمد النّحاة الأولون إلى تأليف المختصرات والمنظومات النحوية. ولما تعالت أصوات الباحثين تشكو صعوبة النحو وتدعو إلى تيسيره. وحتى وإن كان البعض قد أخطأ الانطلاقة والهدف. فإنّه لا خلاف في أنّ ما يحتاجه المتعلم ليس النحو النظري؛ وإنّما هو انتقاء علمي تربوي من النحو العلمي. إنّ تلك المؤلفات النحوية وما تشتمله عليه إنّما هو النحو العلمي. وما يحتاجه المتعلم إنّما النحو الوظيفي. ولو كانت تلك المؤلفات صالحة لإكساب الملكة اللسانية لكان كتاب سيبويه المقدّم عليها جميعا لما فيه من إحاطة بأسرار اللسان العربي.

2-2-3- الاعتماد على النظرة الفردية والتصنيفية في ترتيب الموضوعات النحوية²:

هذا العيب مترتب عن العيوب السابقة، فالموضوعات النحوية المقررة على المتعلم، وبحكم اجتنائها من كتب النّحاة المتأخرين خضعت في طريقة عرضها وتنظيمها إلى نفس الترتيب الذي اعتمده العالم النحوي. وشتان بين ترتيب يهدف إلى جعل المتعلم يستنبط

¹ ينظر: هذا المبحث، مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الرابعة متوسط)، ص228.

² بودلعة لعماري حبيبة، دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرر للسنة السابعة من التعليم الأساسي، اللسانيات (مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياه)، العدد09، يصدرها مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، 2004م، ص53.

وبطريقة إجرائية العلاقات بين الوحدات النحوية المنتمية إلى مستوى من المستويات اللغوية (الكلمة المفردة، أو اللفظة، أو الجملة). وبين ترتيب يقدّم له المادة النحوية على شكل وحدات منفردة منفصلة لا رابط بينها. وبذلك غاب عن تنظيمهم البعد البنوي القائم على (البنية الجامعة) أو (مفهوم المثال) الذي يمكن أن تُردّ له وحدات لغوية بعينها. وفي العربية وحسب ما أكّدت عليه المدرسة الخليلية، فإنّ التّظيم الذي يمكن أن يشعر المتعلّم بأنّ اللغة بناء متكامل ومنسجم هو ذلك الذي يكون الأساس فيه تنظيم الموضوعات وفق وضعها البنوي.

لكنّ التّصوّر البنوي السّابق كان غائبا في الموضوعات المقرّرة لأنّ "واضعي البرنامج كان لهم تصوّر إفرادي وتصنيفي في ترتيب الموضوعات وهو تصوّر النّحاة العرب المتأخّرين"¹. وعليه فإنّ واضعي المقرّرات لم يكتفوا بأخذ الموضوعات من الكتب النحوية؛ بل أخذوها بترتيبها. فكانت الكتب المدرسية نسخة عن تلك المؤلّفات. وبذلك ابتعدت عن الغاية التي يرمي إليها تعليم النحو في مراحل التّعليم العامّ، وهي إكساب المتعلّم الملكة اللسانية.

إنّ التّرتيب الذي اعتمده نحاة القرون المتأخّرة واستعاره منهم واضعو المقرّرات النحوية لا يسمح للمتعلّم باستنباط البنى الجامعة التي تُردّ إليها الموضوعات أو النّظائر النحوية المنتمية إلى باب واحد. وكلّ ما يمكن أن يُستفاد من هذا المحتوى النحوي هو أن "يمدّ المتعلّم بعناصر أو أوضاع نحوية أكثر من إمداده بنظام أو بنية، فلا قيمة لوحدة لغوية واحدة منها مأخوذة بمعزل عن المجموع؛ بل إنّها تتحقّق بالتّقابل فيما بينها وتداخلها لتشكّل في مجموعها وحدة متكاملة ومنسجمة"². وبالتالي يستحيل على المتعلّم أن يكشف عن تكافؤها، وأن يقيس عليها بطريقة إجرائية لا شعورية وحدات أخرى لم يسمع بها. ولذلك فإنّ اهتمامه سينصب على حفظها دون أن تكون له القدرة على توظيفها في إنتاجه الشّفوي والكتابي.

إنّ هذا التّصنيف يكرّس النّظرة السّاذجة السّطحية الدّونية للنحو باعتباره موضوعات متناثرة لا رابط بينها. في حين أنّ النّحاة الأوّلين أثبتوا عكس ذلك حين كشفوا عن (المثال) الذي يمكن أن تُردّ إليه كلّ الوحدات اللغوية في أيّ مستوى من المستويات (الكلمة، اللفظة، والجملة). وكان بالإمكان الاستعانة بهذه الحقائق والانطلاق منها في اختيار المحتوى النحويّ أولاً، وترتيبه ثانياً. ولا سبيل إلى تحقيق هذا إلّا بالعودة إلى النحو العربيّ الأصيل. لأنّ هذه النّظرة الشّمولية المتميّزة لا نعثر عليها إلّا عند هؤلاء. ويمكن للنّظرية الخليلية

¹ بودلعة لعماري حبيبة، دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرّر للسّنة السّابعة من التّعليم الأساسيّ، ص 53.

² بودلعة لعماري حبيبة، دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرّر للسّنة السّابعة من التّعليم الأساسيّ، ص 54.

الحديث أن تكون عوناً يمدّ هؤلاء الواضعين بالمبادئ والمفاهيم التي أقام عليها النحاة الأولون تحليلاتهم للغة، وكشفت لهم عن أسرار بنائها. وما يهتمهم ويعنيهم من هذا كله هو معرفة الأسس والمفاهيم الأصلية للنظام اللغوي العربيّ وكيفيات انتظامه. وإذا ما وقفوا على هذه الحقائق كان بإمكانهم أن يجعلوها أصولاً تختار وتنتقى على أساسها الوحدات اللغوية من جهة، وتنظم وترتب تلك الوحدات نفسها بناءً عليه.

إنّ العيوب التي وقفنا عليه من خلال تقييم المحتوى النحويّ بالاعتماد على المرتكز التيسيري الأول عند (الحاج صالح)، والتي ارتبطت بانتقاء الموضوعات من جهة، ومستوى ترتيبها من جهة أخرى. مردّه من جانب آخر - يضاف إلى الجوانب الكثيرة التي ذكرناها سابقاً - إلى سلطان القديم (نحو المتأخرين) وعدم تحرّر الواضعين من سطوته. فكانوا بذلك كلّما راموا التغيير في مناهج تعليم النحو عمدوا إلى المصدر نفسه، ولم يدركوا أنّه يشتمل على نقائص تجعل أية محاولة لإصلاح المناهج تتخذ مادّة لها شبيهة بالمحاولات القديمة لا تختلف عنها إلّا من حيث الإخراج الجديد واعتماد مقاربات بديلة. وهي محاولات فاشلة لاعتمادها على نحو مشوّه متأثر الوحدات لا يمكنه أن يكسب المتعلّم الملكة التي يحتاجها. وعليه، فإذا رام الواضعون انسجام الموضوعات النحوية مع طبيعة المقاربة النصّية التي وقعت عليهم أيديهم كخيار بيداغوجي، فعليهم بإعادة النّظر في المصادر النحوية التراثية التي يستقون منها مادّتهم. وأحسن مصدر يمكن أن يعينهم ذلك؛ هو (نحو الخليل وسيبويه وغيرهما) باعتبار هؤلاء تناولوا النظام النحوي للغة العربية بشكل متكامل ومتربط تتدرج فيه الوحدات اللغوية في بُنى ومُثل جامعة.

المبحث الثالث

استثمار مرتكزات التيسير النحوي عند(الحاج
صالح)في الدراسة التقييمية النقدية للطريقة
التعليمية وعملية الترسّخ في الوثائق التربوية
الجزائرية في التعليم ما قبل الجامعي

المبحث الثالث - استثمار مرتكزات التيسير النحوي عند (الحاج صالح) في الدراسة التقييمية النقدية للطريقة التعليمية وعملية الترسّخ في الوثائق التربوية الجزائرية في التعليم ما قبل الجامعي:

1- وصف الطريقة التعليمية ونقدها وتقييمها في الوثائق التربوية:

1-1- الحجم الساعي المخصّص للقواعد النحوية في الوثائق التربوية:

1-1-1- الحجم الساعي المخصّص للقواعد النحوية في المرحلة الابتدائية:

1-1-1-1- الحجم الساعي المخصّص للقواعد النحوية في سنوات التعليم الابتدائي:

سنبدأ تقييم الطريقة التعليمية المعتمدة في تعليم القواعد النحوية بتقييم الوقت المخصّص لها في الوثائق التربوية.

إنّ المنهاج والكتاب المدرسي في هذه المرحلة قد بُنِيَ على ما يُسمّى بـ (المقطع التعلّمي)¹. مع اختلاف في عدد المقاطع من سنة إلى أخرى. ويضمّ المقطع أربع وحدات تعليمية؛ ثلاثة منها لإرساء المعارف المختلفة (المفاهيم الجديدة المتعلقة بالنص، القواعد النحوية، القواعد الإملائية وغيرها). أمّا الرابعة فتكون لـ (إدماج المعارف المختلفة). وحظ كلّ وحدة تعلّمية من الزّمن أسبوع واحد. وتشتمل كلّ وحدة على نصّ واحد للقراءة يُتبع بدراسة الظواهر اللغوية (القواعد النحوية، والقواعد الصرفية، والقواعد الإملائية). وقد تمّت هيكلة كلّ وحدة تعلّمية بأربعة ميادين وهي: (فهم المنطوق، التعبير الشفهي، فهم المكتوب، والتعبير الكتابي)². أمّا عن الظواهر اللغوية (قواعد نحوية، وقواعد صرفية) فهي روافد للنصّ والكشف عن أبنيته باستثمار هذا الأخير في اكتشاف الظاهرة واستخراج الأمثلة، ثمّ استنتاج القاعدة مع فارق بينها؛ وهو متعلّق بطريقة المعالجة نفسها. ففي السنتين الأولى والثانية ابتدائي بطريقة يكون تعليم النحو ضمنياً. أمّا السنة الثالثة فتعالج بطريقة وسط بين الضمني والصريح. أمّا

¹ والمقطع التعلّمي "مجموعة مرتّبة ومتراصة من الأنشطة والمهمّات، ويتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المترابطة من أجل إرساء موارد جديدة، وتحقيق مستوى من مستويات الكفاءة أو تحقيق كفاءات ختامية معينة". ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، المرجع السابق، ص13. وينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، ص11. وينظر: دليل كتاب اللغة العربية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017/2018، ص: المقدمة. وينظر: دليل كتاب اللغة العربية (السنة الأولى من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017/2018، ص09. وينظر: دليل كتاب اللغة العربية (السنة الثانية من التعليم الابتدائي)، ص: المقدمة.

² ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، ص19

في السنتين الرابعة والخامسة فبطريقة صريحة صرفة¹. وارتبط النحو بـ(ميدان فهم المكتوب+التعبير الكتابي)؛ لأنه يضم نصوصا مكتوبة تعدّ الأساس لبناء تعلّقات التلميذ.

- السنة الثالثة ابتدائي: تتم معالجة نشاط القواعد- كما رأينا سابقا- من خلال (ميدان فهم المكتوب+التعبير الكتابي). وقد خُصّص لنشاط (القراءة+ الظاهرة التركيبية) ونشاط (القراءة + الظاهرة الصرفية أو الإملائية) حجم ساعي يُقدّر بـ(90 دقيقة). وتعالج القواعد النحوية في الحصّة الثانية من الميدان نفسه. فالحصّة الأولى لقراءة النصّ وفهم معانيه بزمّن قدر بـ(45 دقيقة). أمّا الحصّة الثانية بحجم ساعي يُقدّر بـ(45 دقيقة) أيضا فإنّها لإعادة قراءة النصّ قراءة ثانية للوقوف على مختلف الظواهر التركيبية (النحوية) التي تعرّف عليها المتعلّم سابقا. ثمّ يستثمر المتعلّم النصّ نفسه في دراسة الظاهرة النحوية أو الصرفية. وما يهمنا هنا هو الحصّة الثانية المخصصة للظاهرة النحوية.

أولا- (القراءة والكتابة): قراءة النصّ، واستخراج الظواهر اللغوية التي سبق للمتعلّم أن تعرّف عليها تمهيدا لاستثمار النصّ في الظاهرة الجديدة².

ثانيا- (أتعرف على): تُستخرج الظاهرة النحوية من النصّ، ويتمّ تناولها بشكل ضمنيّ دون التطرّق للقاعدة³. ولأنّ النصّ يمكن أن لا يتوافر على جميع الأمثلة التي تغطّي الظاهرة فإنّه يمكن للمعلّم تكييف بعض الجمل من النصّ لتناسب الظاهرة، أو يستعين بأمثلة خارجية⁴.

ثالثا- الحصّة الثالثة (أكتشف وأستعمل): حصّة خاصة بالظاهرة الصرفية أو الإملائية، وتعالج بنفس الطريقة التي يتم من خلالها تناول الظاهرة النحوية. والجدول الموالي يوضّح ذلك:

الميدان	الحصّة	الزّمن	منهجية المعالجة
التعبير الكتابي والتفكير المنطقي	4- القراءة (أداء وفهم)	45د	قراءة النصّ، وتطبيقات حول المعنى.
	5-6- القراءة والظاهرة التركيبية + تمارين كتابية	90د	قراءة النصّ، والتدريب على الظاهرة التركيبية وإنجاز تطبيقات شفوية وكتابية.
	7-8- القراءة والظاهرة	90 د	قراءة النصّ، والتدريب على الظاهرة

¹ ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص58.

² ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، دليل كتاب السنة الثالثة ابتدائي، ص34.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص34.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص39.

الصَّرْفِيَّةُ أَوِالإِمْلَائِيَّةُ+	الصَّرْفِيَّةُ أَوِالإِمْلَائِيَّةُ ضَمْنِيًّا وَإِنْجَازَ تَطْبِيقَاتِ شَفْوِيَّةٍ وَكُتَابِيَّةٍ
--------------------------------------	--

من الجدول أعلاه¹ نلاحظ أنَّ الظَّاهِرَةَ النَّحْوِيَّةَ لم يَخَصَّصْ لها حِجْمٌ زَمَنِيٌّ خَاصٌّ بِهَا.

- السَّنةُ الرَّابِعَةُ ابْتِدَائِي:

يَسْتَمِرُّ تَعْلِيمُ قَوَاعِدِ النَّحْوِ فِي هَذِهِ السَّنةِ بِالطَّرِيقَةِ الَّتِي رَأَيْنَاهَا فِي السَّنةِ الثَّالِثَةِ ابْتِدَائِي فِي إِطَارِ (مِيدَانِ فَهْمِ الْمَكْتُوبِ + التَّعْبِيرِ الْكُتَابِي) فِي الْحِصَّةِ الثَّانِيَّةِ - دَائِمًا - (الْقِرَاءَةُ + الظَّاهِرَةُ التَّرْكِيْبِيَّةُ)²، وَبِالْحِجْمِ السَّاعِي نَفْسَهُ.

المِيدَانُ	الحِصَّةُ	الزَّمَنُ	مَنْهَجِيَّةُ الْمَعَالِجَةِ
إِنْجَازَ الظَّاهِرَةِ والتَّعْبِيرِ والتَّرْكِيْبِيَّةِ	5-6-القراءة والظَّاهِرَةُ التَّرْكِيْبِيَّةُ+تَمَارِينُ كُتَابِيَّةٍ	90د	قِرَاءَةُ النَّصِّ، وَالتَّدْرِيبُ عَلَى الظَّاهِرَةِ التَّرْكِيْبِيَّةِ وَإِنْجَازَ تَطْبِيقَاتِ شَفْوِيَّةٍ وَكُتَابِيَّةٍ.
	7-8-القراءة والظَّاهِرَةُ الصَّرْفِيَّةُ أَوِالإِمْلَائِيَّةُ + تَمَارِينُ كُتَابِيَّةٍ	90د	قِرَاءَةُ النَّصِّ، وَالتَّدْرِيبُ عَلَى الظَّاهِرَةِ التَّرْكِيْبِيَّةِ وَإِنْجَازَ تَطْبِيقَاتِ شَفْوِيَّةٍ وَكُتَابِيَّةٍ.

من الجدول أعلاه³، نلاحظ أنَّ الظَّاهِرَةَ النَّحْوِيَّةَ يَتِمُّ تَتَابُعُهَا مَتَى مَا انْتَهَى الْأُسْتَاذُ مِنْ نَشَاطِ (قِرَاءَةِ النَّصِّ) فَقَدْ يَكُونُ حَظُّهَا مِنَ الزَّمَنِ وَافِرًا، وَقَدْ يَكُونُ ضَمْنِيًّا.

- السَّنةُ الْخَامِسَةُ ابْتِدَائِي: لَا تَخْتَلِفُ طَرِيقَةُ تَعْلِيمِ قَوَاعِدِ النَّحْوِ فِي هَذِهِ السَّنةِ عَمَّا رَأَيْنَاهَا فِي السَّنَتَيْنِ السَّابِقَتَيْنِ فِي إِطَارِ (مِيدَانِ فَهْمِ الْمَكْتُوبِ) فِي الْحِصَّةِ الثَّانِيَّةِ (الْقِرَاءَةُ + الظَّاهِرَةُ التَّرْكِيْبِيَّةُ)⁴، وَبِالزَّمَنِ نَفْسَهُ.

المِيدَانُ	الحِصَّةُ	الزَّمَنُ	المَحْتَوَى
عَرْضُ الْوَضْعِيَّةِ الْجَزْئِيَّةِ الْأُولَى وَالِاسْتِجَابَةُ إِلَى مَتَطْلِبَاتِهَا وَالتَّعْلِيمَاتُ الْمُرَافِقَةُ لَهَا			
مِيدَانُ فَهْمِ	6-7-القراءة وَالْكِتَابَةُ وَالظَّاهِرَةُ	90د	*قِرَاءَةُ النَّصِّ: وَإِعَادَةُ بِنَاءِ مَعْلُومَاتِهِ وَاسْتِعْمَالُهَا. *التَّعَامُلُ مَعَ النَّصِّ عَلَى مَسْتَوَى التَّرَاكِيْبِ (النَّحْوِ): (اسْتِخْرَاجُ الظَّاهِرَةِ النَّحْوِيَّةِ مِنَ النَّصِّ (وَلَأَنَّ النَّصَّ قَدْ

¹ يُنْظَرُ: الْمَخْطَّطَاتُ السَّنَوِيَّةُ جَمِيعُ الْمَوَادِّ (السَّنةُ الثَّالِثَةُ مِنَ التَّعْلِيمِ الْإِبْتِدَائِيِّ)، ص: 08.

² يُنْظَرُ: دَلِيلُ اسْتِخْدَامِ كِتَابِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ (السَّنةُ الرَّابِعَةُ مِنَ التَّعْلِيمِ الْإِبْتِدَائِيِّ)، ص: 34.

³ يُنْظَرُ: الْمَخْطَّطَاتُ السَّنَوِيَّةُ جَمِيعُ الْمَوَادِّ (السَّنةُ الرَّابِعَةُ مِنَ التَّعْلِيمِ الْإِبْتِدَائِيِّ)، ص: 08.

⁴ الْمَخْطَّطَاتُ السَّنَوِيَّةُ جَمِيعُ الْمَوَادِّ (السَّنةُ الْخَامِسَةُ مِنَ التَّعْلِيمِ الْإِبْتِدَائِيِّ)، ص: 10.

المكتوب + التعبير الكتابي	التركيبية+ تمارين كتابية	لايستوعب جميع قواعد الموضوع. يمكن تكييف بعض الجمل أو إضافة بعض الأمثلة الخارجية).
7-8- القراءة والكتابة+ الظاهرة الصرفية	90د	*قراءة النص وإعادة بناء معلوماته واستعمالها. *التعامل مع النص على مستوى الصرف والإملاء (ولأن النص قد لا يشتمل على جميع قواعد الموضوع تكييف بعض الجمل لتناسب الظاهرة)

يوضح الجدول أعلاه¹ ميدان وزمن الظواهر اللغوية في هذه السنة الخامسة ابتدائي.

1-1-2- قراءة تقييمية نقدية للحجم الساعي المخصص للقواعد النحوية في التعليم الابتدائي:

توضح الجداول أعلاه حصّة أنشطة اللغة العربية من الزمن في السنوات الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية². كما تؤكد أنّ قواعد النحو تُدرس انطلاقاً من نص القراءة تحقيقاً للمقاربة النصية التي بُني عليها المنهاج. ولذلك لم يُخصّص لها حجم ساعي خاص، وإنما يتعرّض لها المعلم متى ما انتهى من النص. فقد يكون نصيها نصف الزمن المخصّص لـ (القراءة + الظاهرة النحوية = 90د). وقد يكون أكبر أو أقل (حجم النص وبساطته أو تعقيده)).

رأينا سابقاً غلبة الجانب النظري على طبيعة المحتوى النحوي في المرحلة الابتدائية خاصة في السنتين الرابعة والخامسة، وما يترتب على ذلك أنّ الحجم الساعي لن يكون كافياً لمعالجة الموضوع النحوي بالشكل الذي جاء عليه في الوثائق التربوية. فبعض الموضوعات ما يتبقى لها من الزمن لا يكفي [كان وأخواتها...]³، و (المضارع المنصوب، ...)، (المضارع المجزوم)⁴... إلخ.

ثمّ إنّ طريقة عرض الموضوعات في الكتاب المدرسي قائمة على القانون المحرّر. وكذا توجيه المعلم إلى تكييف جمل من النص ذاته، أو الاستعانة بأمثلة خارجية للإحاطة بأحكام

¹ ينظر: المخططات السنوية جميع المواد (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، ص 10.

² نتبعنا الحجم الساعي في السنوات الثلاثة الأخيرة (الثالثة، الرابعة، والخامسة). لأنّ قواعد النحو لم يشرع في تدريسها بطريقة صريحة إلا في السنة الثالثة. وعليه، فإنّ تتبّع طريقة ومنهجية عرضها من جهة، والحجم الساعي المخصّص لها يظهر بجلاء في السنوات الثلاثة الأخيرة. أما السنتان الأولى والثانية فكانت القواعد ضمنية.

³ ينظر: هذا الفصل، المبحث الثاني، مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الثالثة ابتدائي)، ص 225.

⁴ ينظر: هذا الفصل، المبحث الثاني، مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الرابعة ابتدائي)، ص 225.

الموضوع سيشغله بالجانب النظري والتأني عن الجانب الإجرائي؛ وإذا ما حدث ذلك، فإنّ الحجم الساعي لن يكفي لتناول الموضوع من جميع الجوانب التي ذكرتها الوثائق التربوية الرسمية في المنظومة الجزائرية..

1-1-2- الحجم الساعي المخصّص لقواعد النحو في المرحلة المتوسطة:

1-1-2-1- الحجم الساعي المخصّص للقواعد النحوية في سنوات التعليم المتوسط:

نلاحظ أنّ الكتاب المدرسي في المرحلة المتوسطة بُني - كذلك - على المقطع التعليمي. ويتألف كلّ كتاب من ثمانية مقاطع تعليمية يشتمل كلّ مقطع على أربع وحدات تعليمية¹. ثلاثة لإرساء المعارف المختلفة (المفاهيم المتعلقة بالنص، القواعد النحوية، القواعد الإملائية وغيرها). والرابعة فل (إدماج المعارف المختلفة).

أمّا عن منهجية تناول المقطع التعليمي فتتمّ من خلال الميادين التالية: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب، ميدان إنتاج المكتوب، وتقويم ومعالجة. ويغطي كلّ مقطع أربعة أسابيع من الزمن، ثلاثة منها ل: (ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب، وميدان إنتاج المكتوب). أمّا الأسبوع الرابع فيخصّص للإدماج والتقويم والمعالجة². والقواعد النحوية في هذه المرحلة رافد للنصّ تدور في فلك (نشاط القراءة)³. وتتمّ معالجتها من خلال (ميدان فهم المكتوب) في شقّه الأوّل [فهم المكتوب (القراءة المشروحة) + الظواهر اللغوية] بساعتين (02 سا) أسبوعياً للنشّاطين معاً. وفيما يلي الحجم الساعي المخصّص لها:

- السنة الأولى متوسط: (الحجم الساعي للغة العربية 5 ساعات و 30 دقيقة. وتعالج (القراءة المشروحة + الظواهر اللغوية) في الحصّة الثانية من ميدان فهم المكتوب ب (02 ساعة)⁴.

الحصّة	النشاط	التوقيت
02	فهم المكتوب (قراءة مشروحة) + الظواهر اللغوية	01 سا + 01 سا

¹ ينظر: كتاب اللغة العربية (السنة الأولى متوسط)، المرجع السابق، ص: التقديم. وينظر: كتاب اللغة العربية (السنة الثانية متوسط)، ص: المقدمة. وينظر: كتاب اللغة العربية (السنة الثالثة متوسط)، ص: التقديم. وينظر: كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة متوسط)، ص: التقديم.

² ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، دليل استعمال الكتاب (السنة الرابعة متوسط)، ص 06.

³ ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية (التعليم المتوسط)، ص 52.

⁴ اللجنة الوطنية للمناهج، دليل الأستاذ اللغة العربية (السنة الأولى متوسط)، موفم للنشر، الجزائر، دت، ص 14. وينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية (التعليم المتوسط)، الجزائر، 2016م، ص 12.

- السنة الثانية متوسط: (الحجم الساعي الأسبوعي للغة العربية (5 ساعات و 30 دقيقة) موزّع على الأنشطة المقررة والميادين). وتعالج (القراءة المشروحة+الظواهر اللغوية) في الحصة الثانية من ميدان فهم المكتوب. وحظّها من الزمن ساعتان (02 ساعة). والجدول يوضّح ذلك:

الحصة	النشاط	التوقيت
02	فهم المكتوب (قراءة مشروحة)+الظواهر اللغوية	01 ساعة+01 ساعة

من الجدول أعلاه¹، يتّضح أن الحجم الساعي الخاصّ بالقواعد النحوية هو: ساعة (01) واحدة من الزمن، وتتمّ معالجتها في الحصة الثانية من ميدان (فهم المكتوب).

- السنة الثالثة متوسط: (الحجم الساعي الأسبوعي للغة العربية (04 ساعات و 30 دقيقة) موزّع على الأنشطة والميادين). وتعالج (القراءة المشروحة+الظواهر اللغوية) في الحصة الثانية من ميدان فهم المكتوب. بزمن قدره ساعتان (02 ساعة)، والجدول الموالي يوضّح ذلك:

الحصة	النشاط	التوقيت
02	فهم المكتوب (قراءة مشروحة+دراسة النصّ+الظواهر اللغوية)	1 سا+1 سا

رغم تخفيض الحجم الساعي لمادّة اللغة العربية ب(ساعة) في هذه السنة² عن السنة السابقة. إلا أنّ زمن نشاط القواعد النحوية لم يتغيّر؛ وهو ساعة واحدة في الأسبوع.

- السنة الرابعة متوسط: (الحجم الساعي الأسبوعي لمادّة اللغة العربية 05 ساعات موزّعة على الأنشطة المقررة والميادين). وحصة (القراءة المشروحة+الظواهر اللغوية) من الزمن هي ساعتان (02 ساعة). والجدول الموالي يوضّح ذلك:

الحصة	النشاط	التوقيت
02	فهم المكتوب (قراءة مشروحة+الظواهر اللغوية)	01 سا+01 سا

رغم تخفيض الحجم الساعي لمادّة اللغة العربية ب(30 دقيقة)³ في هذه السنة. لكنّ هذا لم يؤثر في نشاط القواعد النحوية إذ حافظت على حصّتها؛ وهي ساعة واحدة في الأسبوع.

¹ ينظر: دليل الأستاذ اللغة العربية (السنة الثانية متوسط)، موفم للنشر، الجزائر، دت، ص 14. وينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية (مرحلة التعليم المتوسط)، ص 12.

² ينظر: دليل الأستاذ اللغة العربية (السنة الثالثة متوسط)، موفم للنشر، الجزائر، دت، ص 50. وينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية (مرحلة التعليم المتوسط)، ص 12.

³ ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، دليل الأستاذ اللغة العربية (السنة الرابعة متوسط)، موفم للنشر، الجزائر، دت، ص 14. وينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية (مرحلة التعليم المتوسط)، ص 12.

1-1-2-2- قراءة تقييمية نقدية للحجم الساعي المخصص للقواعد النحوية في التعليم المتوسط:

توضح الجداول أعلاه حصّة أنشطة اللغة العربية من الزمن. ومع أنّ الحجم الساعي المخصص لمادّة اللغة العربية يختلف - نوعاً ما - من سنة إلى أخرى. فقواعد اللغة خُصّص لها حجم ساعي ثابت في السنوات الأربعة فُدِّر بساعة (01سا) واحدة من الزمن. إلّا أنّ منهجية تناولها لم تختلف عن تلك الطريقة التي وقفنا عليها في المرحلة الابتدائية والتي تتخذ النصّ منطلقاً لدراسة مختلف الظواهر اللغوية (المقاربة النصّية). فنص القراءة المشروحة في ميدان فهم المكتوب هو الأساس الذي تدور في فلكه جميع الروافد (قواعد اللغة، قواعد الصّرف، والبلاغة). وفيما يلي منهجية طريقة عرض قواعد اللغة:

الحصّة الأولى: قراءة النصّ قراءة مشروحة وفهم معانيه.
الحصّة الثانية: استثمار نصّ (القراءة المشروحة) في دراسة (القواعد النحوية)، بعنوان (أعرف ظواهر لغتي)¹.

بالمقارنة بين الحجم الساعي المخصص للقواعد النحوية في هذه المرحلة، وما رأيناه في تحليل المحتوى النحوي على مستوى اختياره ثمّ تنظيمه وترتيبه نخرج بالملاحظات الآتية:
أولاً - إنّ الحجم الساعي المخصص لهذا النشاط غير كافٍ لتقديم معطيات الموضوعات النحوية بالشكل الذي عُرِضت به في المنهاج والكتاب المدرسي ووثيقة المخطّطات. فهناك دروس تحتاج أكثر من ساعة مثل (الاسم المقصور وإعرابه، الاسم المنقوص وإعرابه..). في السنة الثانية متوسط. والموضوعات (اسم الفاعل وعمله، لا النافية للجنس، صيغ المبالغة وعملها، نصب الفعل المضارع بأن المضمرة...) في السنة الثالثة. وكذا (العدد والمعدود وأحوالهما، التمييز، الممنوع من الصّرف..). بالنسبة للسنة الرابعة. في حين تضمّن المقرّر دروساً يمكن للمعلّم أن ينجزها في أقلّ من ساعة كـ (الفاعل، المفعول به، الصّفة...) في السنة الأولى متوسط. و (نصب المضارع بالأدوات الظاهرة، رفع المضارع) في السنة الثانية. و (بناء الفعل الماضي، بناء الفعل المضارع، بناء فعل الأمر...) في السنة الثالثة. و (الجملة البسيطة، عطف البيان...) في السنة الرابعة متوسط.

¹ ينظر: دليل الأستاذ اللغة العربية (السنة الأولى متوسط)، ص 18. وينظر: دليل الأستاذ اللغة العربية (السنة الثانية متوسط)، ص 42. وينظر: دليل الأستاذ اللغة العربية (السنة الثالثة متوسط)، ص 44. وينظر: دليل الأستاذ اللغة العربية (السنة الرابعة متوسط)، ص (13-14-15).

والسؤال المطروح هنا: إذا كان الحجم الساعي ثابتاً وهو ساعة واحدة. لكنّ الموضوعات تختلف من حيث طبيعتها، ففيها السهل، وفيها المعقد. فهل هو كاف لإنجاز الموضوع المعقد كثير التفصيلات، وبالشكل الذي عُرض به في الوثائق التربوية. ثم: ما مصير (مرحلة الترسّخ) والدربة والممارسة التي هي مدار العملية اللغوية كلّها؟

أُكيد أنّ الإجابة: لا؛ لأنّ عناية المعلّم ستكون موجّهة إلى الإتيان على الجوانب المختلفة للموضوع ويغالي في الاهتمام بالعرض والتلقين النظريين. وهذا سيجعله يفرط في الجانب الترسّخي الذي يمثّل عصب تعليم اللغة وعليه مدار تعليم اللغة وتعلّمها بوضع المتعلّم في مواقف عفوية بإجرائه لما تعلّمه وتدريبه على تمثّل البنى التي اكتسبها.

1-1-3- الحجم الساعي المخصّص للقواعد النحوية في الوثائق التربوية في المرحلة الثانوية:

1-1-3-1- الحجم الساعي المخصّص للقواعد النحوية في سنوات التعليم الثانوي:

نلاحظ أنّ المنهاج والكتاب في هذه المرحلة الثانوية قد بُنِيَ على الوحدة التعليمية مع اختلاف في الحجم الساعي، والأنشطة المبرمجة على كلّ شعبة. مع العلم أنّ نشاط القواعد يُعالج مع النصّ الأدبي أو النصّ التواصلي. والجداول أدناه توضّح ذلك:

- السنة الأولى ثانوي - شعبة علوم وتكنولوجيا - الحجم الساعي الأسبوعي لمادّة اللغة العربية في السنة الأولى (شعبة العلوم) أربع ساعات، موزّعة كما يلي:

الزّمن	02 ساعة	01 ساعة	01 ساعة
الأسبوع الأوّل	النّصّ الأدبيّ	بلاغة	مطالعة موجّهة
الأسبوع الثاني	النّصّ التّواصليّ	قواعد اللّغة	تعبير شفويّ
			تعبير كتابي

- السنة الأولى ثانوي - شعبة الآداب - الحجم الساعي الأسبوعي لمادّة اللغة العربية في السنة الأولى (شعبة الآداب) سبع (07) ساعات. وهي على النحو الآتي:

الزّمن	04 ساعات	01 ساعة	01 ساعة
الأسبوع 01	نصّ أدبيّ + النّحو + عروض + بلاغة	مطالعة موجّهة	تعبير كتابي
الأسبوع 02	النّصّ التّواصليّ + قواعد اللّغة	تعبير شفويّ	تعبير كتابي

نلاحظ أنّ القواعد النحوية رافد للنصّ التواصلي بساعتين (02 ساعة) في الأسبوع فأنشطة الوحدة تدرّس مندمجة عملاً بمنطق المقاربة النصيّة¹. فلا يخصّص لها حجم ساعي معيّن.

¹ دليل الأستاذ، السنة الأولى ثانوي (جدع مشترك علوم وتكنولوجيا)، ص 09.

- السنة الثانية ثانوي - شعبة علوم وتكنولوجيا: الحجم الساعي الأسبوعي للغة العربية في هذه السنة من التعليم الثانوي) قُدِّر بثلاث ساعات¹ (ثلاث ساعات) موزعة أسبوعياً على النشاطات كآتي:

الأنشطة	الزمن	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	02 سا	دراسة النصّ الأدبي، وما يتعلّق بالمسائل المقرّرة في النحو والصّرف.
التعبير الكتابي+المطالعة	01سا	حصّة للتعبير الكتابي أو المطالعة بالتناوب

- منهاج السنة الثانية ثانوي - شعبة الآداب وفلسفة وشعبة اللّغات الأجنبية - الحجم الساعي الأسبوعي للغة العربية أربع ساعات² موزعة أسبوعياً على الأنشطة كآتي:

الأنشطة	الزمن	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	03 سا	دراسة النصّ الأدبي+مسائل النحو والصّرف والبلاغة والعروض.
التعبير الكتابي + المطالعة الموجهة	01 سا	حصّة لتقديم الموضوع ومناقشته، ثم لكتابته وتصحيحه على مدى ثلاثة أسابيع .

- منهاج السنة الثالثة ثانوي - الشعب العلميّة - الحجم الساعي الأسبوعي لمادّة اللغة العربية للسنة الثالثة (الشعب العلميّة) هو ثلاث ساعات³ موزعة على الأنشطة كآتي:

الأنشطة	الزمن	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	02 سا	دراسة النصّ الأدبي +مسائل النحو والصّرف.
تعبير كتابي + مطالعة	01سا	حصّة للتعبير الكتابي أو المطالعة بالتناوب.

- منهاج السنة الثالثة ثانوي - الشعب الأدبيّة -

- منهاج السنة الثالثة ثانوي - شعبة اللّغات الأجنبية - الحجم الساعي الأسبوعي لمادّة اللغة العربية (شعبة اللّغات الأجنبية) خمس ساعات⁴ موزعة على الأنشطة كما يلي:

الأنشطة	الزمن	توزيع التوقيت
---------	-------	---------------

¹ ينظر: منهاج اللغة العربية، السنة الثانية ثانوي من التعليم العام والتكنولوجيا (الشعب العلميّة).

² ينظر: منهاج اللغة العربية، السنة الثانية ثانوي من التعليم العام (شعبة الآداب وفلسفة، وشعبة اللّغات الأجنبية).

³ ينظر: منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة ثانوي من التعليم (الشعب العلميّة)، ص 03.

⁴ ينظر: منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة ثانوي (الشعب العلميّة)، ص 03.

الأدب والنصوص	03سا	النص الأدبي + النحو والصرف والبلاغة والعروض.
المطالعة أو إحكام موارد المتعلم	01سا	حصة للمطالعة الموجهة بالتناوب مع إحكام موارد المتعلم وضبطها.
المشروع+التعبير	01سا	حصة لتقديم الموضوع ومناقشته.

- منهاج السنة الثالثة ثانوي - شعبة الآداب والفلسفة - الحجم الساعي لمادة اللغة العربية لـ (شعبة الآداب وفلسفة) هو سبع ساعات¹ موزعة أسبوعياً على الأنشطة كما يلي:

الأنشطة	الزمن	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	04سا	النص الأدبي + النحو والصرف والبلاغة والعروض.
التعبير+المطالعة	01سا	تقديم الموضوع ومناقشته.

1-1-2-3-2- قراءة تقييمية نقدية للحجم الساعي المخصص للقواعد النحوية في التعليم الثانوي:

توضّح الجداول أعلاه حصة أنشطة اللغة العربية من الزمن. يتعرّض لها المعلم في أي وقت فرغ فيه من دراسة النص المتعلقة به. فقد يُخصّص لها ساعة من الزمن إذا كان النص صغير الحجم. أمّا إذا كان النص طويلاً نسبياً، فإنّ حظّها من الزمن أقلّ.

كما نلاحظ - انطلاقاً من الجداول أعلاه - تبايناً في تنظيم وتوزيع حصص هذا النشاط بين الأقسام العلمية والأدبية. فالتأمّل في الجداول السابقة يخرج بالملاحظات الآتية:

أولاً - إنّ الحجم الساعي المخصّص لهذا النشاط غير كاف لتقديم معطيات الموضوعات النحوية بالشكل الذي عُرضت به في المنهاج والكتاب المدرسي. فهناك دروس تحتاج أكثر من ساعة منها (العدد الأصلي والترتبي، الفعل المجرد والفعل المزيد...) في السنوات الأولى أدبي. وكذا (البناء والإعراب، الإعلال والإبدال، النسبة...) في السنة الثانية أدبي. و(إذا، إذن، إذ وحينئذ، معاني لو/ لولا/ وأحكام التمييز والحال...) في السنة الثالث الشعبة العلمية والأدبية. في حين تضمّن المقرّر دروساً يمكن للمعلم إنجازها في أقلّ من ساعة ك(التمييز والحال والصفة...) في السنوات الأولى. وكذلك باقي الدروس في السنوات الثانية والثالثة.

ثانياً - إذا كان الحجم الساعي لنشاط القواعد غير مناسب للموضوعات المقررة. فإنّ المعلم لا يمكنه الالتفات إلى التمرينات، لأنّ سيركز على تقديم المعلومات للتلاميذ وتلقينهم إيّاها.

¹ ينظر: منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة ثانوي (آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية)، ص 03.

1-2- منهجية عرض المحتوى النحوي¹ في الوثائق التربوية الجزائرية:

الهدف من هذا العنصر وصف المنهجية التي أوصت بها الوثائق التربوية في مراحل التعليم (الابتدائي، المتوسط، والثانوي) في سير حصّة القواعد، ثمّ تليها عملية نقد وتقييم:

1-2-1- الدراسة الوصفية لمنهجية عرض المحتوى النحوي في الوثائق التربوية:

1-1-2-1- منهجية عرض المحتوى النحوي في الوثائق التربوية في المرحلة الابتدائية:

تتمثّل مراحل المنهجية المتبعة في عرض القواعد النحوية فيما يلي:

أولاً - السنة الثالثة ابتدائي: جاءت دروس النحو في الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ² بعنوان عريض أعلى الصفحة (أتعرف على...). ثمّ يُحدّد الموضوع وفق المراحل الآتية:

1- مرحلة (الاحظ وأميز): وهي عبارة عن مثال أو مثالين، أو مقتطف من من النصّ الذي سبق للمتعلّم أن قرأه يتضمّن الظاهرة النحوية المقصودة بلون مختلف لتمييزها عن غيرها.

2- مرحلة بناء القاعدة: لم ترد القاعدة صريحة؛ بل كانت عبارة عن مثال (الفعل الماضي مثل: رسم منير خريطة الجزائر، الفعل المضارع يبدأ دائماً بأحد الحروف الآتية: أ / ن / ي / ت: مثل: أدافع / نحارب / يجاهدان / تنتصرون / نستقلّ). الجملة الفعلية مثل: هبّت الريح).

3- التمرينات: لم ترد تطبيقات مع الموضوعات النحوية بصفة مطّردة. إذ تعثر في موضوع من الموضوعات النحوية على سؤال (عين / أحول)، وفي كثير من الموضوعات لا يوجد.

ثانياً - السنة الرابعة ابتدائي: وردت دروس القواعد بعناوينها (الحال،...) إذ حذفت عبارة (أتعرف على...) التي وردت في كتاب السنة الثالثة. ثمّ يُعرض وفق المنهجية الموالية³:

1- مرحلة (الاحظ واكتشف): حيث يتمّ استنتاج الجمل المتضمنة الظاهرة النحوية بطرح أسئلة حول النصّ المكتوب، أو جمل مكيّفة (المقاربة النصّية)، ثمّ تُقرأ وتُميز (معاينة وتمييز).

2- مرحلة (أثبت): حيث يبني المتعلّم المعرفة الجديدة انطلاقاً من القديمة بالتدرّج. والأستاذ هو من يلخص القاعدة ب: تسمية الظاهرة وإعطاء مثال عنها ونموذج للإعراب.

3- مرحلة التطبيقات (التمرّن على الظاهرة): وهي عبارة عن تطبيقات مباشرة على القاعدة من خلال وضعيات مقترحة في دليل المعلم. وتشتمل على تمرين يُنجز في دفتر النشاط.

¹ هذا العنوان للباحث الدكتور (صاري محمّد) في مقاله المعنون بـ (واقع تدريس القواعد النحوية في مراحل التعليم العام، دراسة تقويمية)، مجلة اللغة العربية، العدد 16، الجزائر، ص 251.

² ينظر: كتاب اللغة العربية (السنة الثالثة ابتدائي)، ص (46-50-63-67).

³ ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، ص (42-43).

ثالثاً - السنة الخامسة ابتدائي: تُنشط القواعد النحوية بعد النصّ تحت عنوان <أُعرّف على...> الذي كان في السنة الثالثة، واختفى في السنة الرابعة. وفق المنهجية الآتية¹:

1-مرحلة (الاحظ واكتشف): وهي عبارة عن مثال أو مثالين، أو مقتطف من النصّ الذي قرأه المتعلّم وفهمه يتضمّن الظاهرة النحوية المقصودة بلون مختلف لتمييزها عن غيرها. يُتبع بأسئلة تكشف عن أحكام القاعدة وتساعد المتعلّم على استخلاص الأحكام الجزئية للقاعدة.

2-مرحلة (أثبت): وهي مرحلة بناء أحكام القاعدة، وتلخيصها (وقد وُضعت في إطار).

3-مرحلة (أدرّب): اشتمل الكتاب على تمرينات. وبهذا كان مختلفاً عن الكتابين السابقين.

وعلى العموم فإنّ منهجية عرض القواعد في المرحلة الابتدائية تمرّ بالمنهجية الآتية:

1- مرحلة الانطلاق (أذكر): تمهيد يربط بين معارف المتعلّم النحوية السابقة والجديدة.

2- مرحلة بناء التعلّيمات:

أ-الاحظ: مرحلة اكتشاف أحكام القاعدة. ب- أثبت: مرحلة بناء أحكام القاعدة.

3-أدرّب وأنتج (مرحلة التطبيق أو الترسّخ): وهي مرحلة التّقويم (عبارة عن تمرينات).

1-2-1-2- منهجية عرض المحتوى النحوي في الوثائق التربوية في المرحلة المتوسطة:

بُني الكتاب في هذه المرحلة على المقاربة النصّية. ويسير درس القواعد النحوية كما يلي:

ميدان فهم المكتوب (حصّة قواعد اللغة)

1- الانطلاق من النصّ تحقيقاً للمقاربة النصّية.

2- استخراج الأمثلة وتوجيه المتعلّمين لملاحظتها.

3- قد يحتاج الأستاذ لمزيد من الأمثلة فلا بدّ ألاّ تخرج عن جوّ النصّ

4- يوجّه المناقشة نحو استنتاجات جزئية، ثمّ نحو تجميع الاستنتاجات الجزئية.

5- التّركيز في تقويم نشاط القواعد على التّوظيف والإدماج الجزئي.

كانت هذه- إذن - منهجية عرض دروس النحو كما حدّتها الوثائق التربوية¹. وقد تُرجمت

في الكتب المدرسية في أربع مراحل لخصّت المراحل السابقة تحت عناوين عريضة وهي:

¹ ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي)، ص (68-87).

أولاً - مرحلة (أعد قراءة نصك): ليربط المتعلم النحو بالنص السابق الذي تعرّف عليه.

ثانياً - مرحلة (ألاحظ الأمثلة): تُستخرج الأمثلة من النص (مثال أومثالان)

ثالثاً - مرحلة (أناقش): مناقشة الأمثلة بطرح أسئلة تساعد على بناء استنتاجات جزئية.

رابعاً - مرحلة (أستنتج): وهي المرحلة التي يتوصل فيها المتعلم إلى صياغة القاعدة العامة.

خامساً - مرحلة (أوظف تعلماتي): وهي مرحلة الترسّخ والتّمثّل لما سبق.

والملاحظ على منهجية عرض قواعد النحو في كتاب السنة الرابعة متوسط، أنّه لم تُعنون مراحل سير الدرس كما في السنوات الثلاثة الأولى. بل تمّ ربط أمثلة الدرس بالنص (اقرأ الأمثلة الآتية) ثمّ الشروع في مناقشتها، لتليها الخلاصة، وبعدها نموذج للإعراب أو تمرين.

1-2-3- منهجية عرض المحتوى النحوي في الوثائق التربوية في المرحلة الثانوية:

بُني الكتاب المدرسي في المرحلة الثانوية على المقاربة النصّية التي تعتمد النصّ الأدبيّ والنصّ التواصلي منطلقاً في معالجة الظواهر اللغوية من قواعد وبلاغة وعروض². وتتمثّل مراحل الطريقة المعتمدة من خلال دروس القواعد النحوية الموجودة في الكتاب كما يلي:

أولاً - عد إلى النصّ ولاحظ: مثال أومثالان من النصّ المدروس يخدم درس القواعد النحوية.

ثانياً - تعلّمت: إشارة إلى معارف سابقة لها علاقة بالدرس الجديد بهدف الربط بينها.

ثالثاً - أكتشف أحكام القاعدة: بطرح مجموعة من الأسئلة المتدرجة للوصول إلى القاعدة.

رابعاً - أبني أحكام القاعدة: يلخّص المتعلم القاعدة التي استخلصها ويسجلها.

خامساً - مرحلة إحكام موارد المتعلم وضبطها: وهي مرحلة الترسّخ وتضمّ ثلاثة أشكال من التمرينات مرتّبة كما يلي: (في مجال المعارف - في مجال المعارف الفعلية - مجال إدماج أحكام الدرس).

والملاحظ على منهجية عرض القواعد في كتاب السنة الثالثة ثانوي، أنّ مراحل إعداد الدرس لم تُعنون كما في السنتين الأولى والثانية، فكلّ ما تعرّث عليه هو مثال أومثالان، ثمّ أسئلة حولها، ثمّ أحكام القاعدة. كما أنّ مرحلة (إحكام موارد المتعلم) قد بُرمجت مباشرة بعد

¹ ينظر: دليل الأستاذ، اللغة العربية (السنة الأولى متوسط)، ص 18. وينظر: دليل الأستاذ، اللغة العربية (السنة الثانية متوسط)، ص 63. وينظر: دليل الأستاذ، اللغة العربية (السنة الثالثة متوسط)، ص 60. وينظر: دليل الأستاذ، اللغة العربية (السنة الرابعة متوسط)، ص 37.

² ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، الجزائر، 2006م، ص 10.

الدّرس في السّنتين الأولى والثّانية. أمّا في السّنة الثّالثة فقد أرجئت إلى نهاية الوحدة التّعليميّة في حصّة (نشاط الإدماج وبناء وضعيّات مستهدفة) مرّة كلّ خمسة عشر يوما¹.

1-2-2- قراءة تقييميّة نقدية لمنهجية عرض المحتوى النحوي في الوثائق التربويّة الجزائرية في التّعليم ما قبل الجامعي:

إنّ المتأمّل في منهجية عرض دروس القواعد في مختلف مراحل التّعليم ما قبل الجامعي يخرج بملاحظة هامّة: وهي أنّه رغم تبني المنظومة التربويّة الجزائريّة لمشروع المقاربة بالكفاءات. إلّا أنّ الطريقة التي يتمّ اتّباعها في تعليم النحو في المرحلة الثّانويّة لتبليغ المادّة النّحويّة لا تختلف كثيرا عن الطّريقة التي كانت معتمدة سابقا. فهي طريقة تعتمد على العرض المباشر لموضوعات النحو، ولا تخرج عن إطار القديم. فمراحلها الأساسيّة هي: (عرض الأمثلة المأخوذة من النّص، ثمّ الأسئلة، ثمّ الشّرح، ثمّ المناقشة، ثمّ التّدريبات)².

فحصص النحو تنطلق -عادة- من مثال أو مثالين من النّص (عد إلى النّص ولاحظ). وبما أنّ هذه الأمثلة لا تغطّي مختلف عناصر الموضوع. فإنّ المعلّم يلجأ إلى أمثلة خارجيّة أويكيّف بعض الجمل من النّص لتناسب الظّاهرة النّحويّة، ثمّ تُقرأ قراءة سريعة من الأستاذ، ثمّ من التّلاميذ. كما يربط المعلّم بين الدّرس القديم والجديد في المرحلة اللاحقة (تعلّمت أو تذكّر). وفي مرحلة (أكتشف أحكام القاعدة) تُناقش الأمثلة بالبحث عن أوجه الشّبه والاختلاف بينها. وتُستخرج أحكام القاعدة بسؤال التّلاميذ وإشراكهم في عمليّات الاستقراء³. ويختتم المعلّم بتلخيص تلك الأحكام في مرحلة (أبني أحكي القاعدة وأستنتج).

ومن الملاحظات التي نخرج بها من المنهجية السّابقة ما يلي:

أولا - عدم التزام المقاربة النّصيّة في تدريس القواعد النّحويّة:

رغم أنّ المقاربة النّصيّة كانت الخيار المنهجي الذي اعتمدته وزارة التّربية الوطنيّة في إصلاحات 2003م. والتي ترى أنّ النّص هو الأساس في الذي يقوم عليه تدريس القواعد النّحويّة، إلّا أنّ الواقع يثبت عدم قدرة القائمين على وضع المنهاج إنزال هذه المقاربة حيّز النّطبيق وفق التّصوّر الذي تقوم عليه المقاربة النّصيّة ذاتها. إذ رغم أنّ هذه النّظرة تعني

¹ ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي (شعبة الآداب وفلسفة/شعبة اللّغات الأجنبيّة)، ص14.

² ينظر: صاري محمّد، واقع تدريس القواعد النّحويّة في مراحل التّعليم العامّ، ص251.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص251.

التعامل مع النص على أنه وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية واضحة، تحكمها جملة من المبادئ منها الاتساق النصي والانسجام المعنوي، إلا أن منهجية عرض القواعد النحوية تؤكد عكس ذلك. ذلك أن الروافد كلها (النحو، الصرف، البلاغة) لا يتم التعرض لها إلا بعد أن ينتهي المعلم من تحليل النص من جميع الجوانب. ففي المرحلة الابتدائية لا يشرع المعلم في عرض القواعد النحوية إلا حين ينتهي من مناقشة النص ويختتمه بنموذج تطبيقي (أعبر) يضع المتعلم في وضعية دالة قريبة من النص ويطلب منه الإجابة والتعبير عنها.

والملاحظات نفسها نقف عليها في التعليم المتوسط، فعرض القواعد يكون بعد آخر مرحلة من مراحل تحليل النحو (أقوم مكتسباتي)؛ وكذلك في التعليم الثانوي، فدراسة القواعد النحوية - أيضا - تكون بعد الانتهاء من النص وإصدار الحكم عليه (أجمل القول في تقدير النص). إن الهدف من الوقوف على المرحلة الأخيرة من تحليل النص التأكيد على أن القواعد لا تستثمر في فهمه وتحليله؛ بل ما يربطها به اقتطاع الأمثلة منه. وهذا مناف لروح المقاربة النصية التي تقتضي أن تتطلق القواعد منها لتعود إليها.

ثانيا - غلبة التلقين في عرض الموضوعات النحوية:

ما دامت الموضوعات النحوية قد صيغت صياغة نظرية - كما رأينا في موضع سابق من هذا المبحث - فلن يكون أمام المعلم إلا أسلوب التلقين والعرض النظري المباشر، ومطالبة التلاميذ باستظهار المعارف النحوية وما يتعلّق بها من جزئيات وتفصيلات بفهم وبدون فهم. ويبدو أثر التلقين عند معاينة الدرس النحوي داخل القسم، ومراحل إنجاز الدروس المعروضة في الكتاب المدرسي في مختلف السنوات التعليمية. بالإضافة إلى ما يمكن أن تفرضه طبيعة المحتويات - على مستوى انتقائها، وتنظيمها وافتقارها إلى المقاييس العلمية - فهذه المعطيات مجتمعة تؤطر الخطاب النحوي للمعلم داخل القسم وتوجه إلى التلقين.

فكلما أمعنا النظر في الخطاب النحوي للمعلمين الذين يستأنسون بمنهجية الكتاب، نلاحظ أنه خطاب تلقيني قوامه المعرفة النظرية. لأنه يفرض على المعلم أن يلتزم بتقديم كل ما قرّر من جزئيات متعلّقة بالموضوع. وهذا ما يجعله لا يعطي للتدريب بقسميه الشفوي والكتابي ما يستحقه من الأهمية والزمن. كما أنه لن يعطي للتلميذ الفرصة الكافية للتطبيق. ولذلك نجده في القسم هو المتكلم الوحيد. فعليه تلقى مسؤولية تهيئة المتعلمين النفسية، وهو الذي يعرض الموضوع، ويناقش ويقارن. وهو الذي يوجه المتعلمين إلى القاعدة بطريقة سلبية مما يؤدي

إلى تقليص فرص تعرّض المتعلّم للتركيب النحويّ في استعمالاتها العفويّة، وفي جانبها الإجرائي البنوي. وهذا يتعارض إلى مع ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات¹.

ثالثاً - غلبة القانون المحرّر وغياب شكل النّمط في طريقة عرض المحتوى النحوي:

إنّ هذا الخلل مترتب عن المعايير المعتمدة في اختيار وتنظيم المحتوى النحويّ. فلمّا كانت الغلبة للخبرة الشّخصيّة واعتماد شكل القانون المحرّر². فإنّ ذلك سينسحب على طريقة ومنهجية عرض القواعد على المتعلّمين. فجاء تقديمهم للموضوعات كوحدات لغويّة مستقلة عن بعضها تعالج منفصلة دون ربطها ببعضها. وكان الأجدى أن تُقدّم اعتماداً على شكل المثال أو النّمط الإجرائي باختيار البنى النحويّة الوظيفيّة، ثمّ تدريب المتعلّم على إجرائها في إنتاجه المنطوق والمكتوب. كما يمكن عرضها من خلال فكرة الثنائيات الضديّة أو مبدأ المتقابلات³. أو من خلال مبدأي الأصل والفرع: (المبتدأ والخبر) في مقابل (كان وأخواتها) وإنّ وأخواتها). و (المضارع المجزوم) في مقابل (المضارع المنصوب) وهكذا.

إنّ أهمّ ما نستخلصه من تحليل المنهجية المتبعة في تدريس مادّة النحو، وواقعها داخل الوثائق التربويّة في مختلف المراحل التّعليميّة؛ الفجوة الكبيرة بين الأهداف السلوكيّة المنشودة (خدمة التعبير بشكله الشّفوي والكتابي)، والنتائج المحقّقة في الواقع. فهذا الأخير يثبت أنّها منهجية تقوم على العرض المباشر النظري. والتّهاون بالجانب المهاري الوظيفي. علماً أنّ أفضل أشكال تعليم النحو تلك التي تتعدّى حفظ المعلومات، إلى القدرة على تفكيكها وتحليلها، ثمّ تنمية القدرة على توظيفها. وهيئات أن تتجح دراسة النحو دون تدريب أو تطبيق.

ثالثاً - إهدار التّطبيقات والتّمرينات والتّفريط فيها:

إنّ الطّريقة المعتمدة والمنهجية المترتبة عنها، بالإضافة إلى مستوى اختيار المحتوى وتنظيمه. لا تسمح للمعلّم -غالبا- بالالتفات إلى التّمرينات. لأنّ الوقت لا يكفي لإجراء ما

¹ ينظر: منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط، ص 08. وينظر: مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص (07-08).
وينظر: منهاج اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي (شعبة الآداب وفلسفة/ شعبة الآداب واللّغات الأجنبيّة)، ص (05-06).

² ينظر: هذا الفصل، المبحث الثّاني، العنصر (التركيز على شكل القانون المحرّر وإغفال شكل المثال والنّمط السلوكي في عرض المحتويّات النحويّة)، ص (244-245-246).

³ صاري محمّد، المصطلح النحوي وإشكالية تدريسه، أعمال ملتقى اللّغة العربيّة والمصطلح (يوما 19 و 20 ماي 2002م)، منشورات مخبر اللّسانيّات واللّغة العربيّة، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة باجي مختار، عنابة، 2006م، ص 129.

ينبغي إجراؤه من تدريبات لتثبيت المعلومات (الزمن المخصّص للدّرس الواحد لا يتجاوز السّاعة الواحدة) وجزء كبير منها يمضي في التّدكير بما سبق والعرض والشرح وبناء القاعدة. أمّا التّمرينات فما يسمح به الوقت لا يتّسع إلّا لحلّ تمرين أو تمرينين كأقصى تقدير¹. وفي هذا تقصير وتهاون رهيب في الجانب التّربويّ.

رابعاً - عدم تكرار الموضوعات الوظيفيّة الشّائعة:

المتصفح للموضوعات النّحويّة المقرّرة على تلاميذ التّعليم ما قبل الجامعي بمختلف مراحله، يلاحظ أنّ انتقاءها لم يكن مقصوداً بحيث تحقّق الهدف من تعليم النّحو؛ وهو إكساب المتعلّم الملكة اللّسانيّة. والدّليل أنّ الموضوع لا يتكرّر بشكل متواتر ومطرّد، وبالشّكل الذي يجعل المتعلّم يشعر بأنّه في حاجة مسيبة إليه إذا نطق أو كتب. فأنت تقف من سنة إلى أخرى على انتقاء عشوائيّ يشعر فيه المتعلّم بالهوّ بين ما سبق أن تعرّف عليه من النّحو، وبين ما هو مقبل على تعلّمه. وهذا يجعلنا نقول: إنّ تلك الموضوعات غير قادرة على تحقيق الهدف من تعليم النّحو في هذه المراحل. فحتى الموضوعات الوظيفيّة منها تظهر وتختفي بالشّكل الذي يؤكّد أنّ اختيارها وتنظيمها خاضع للخبرة الشّخصيّة للواضعين.

2- وصف التّمارين (عملية التّرسّخ) وتقييمها ونقدها في الوثائق التّربويّة الجزائريّة: التّمارين مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي تلي مباشرة عرض المادّة اللّغويّة. حيث يُطالب المتعلّم بإنجاز تمرينات للتّأكد من مدى فهمه وتمثّله لما تعرّف عليه من قواعد.

2-1 - وصف (التّمارين) وتقييمها ونقدها في الوثائق التّربويّة في المرحلة الابتدائيّة:

أولاً- التّمارين في السّنة الثّالثة ابتدائي: بالعودة إلى الكتاب المدرسي، وتصفح الدّروس النّحويّة، نلاحظ غياباً تامّاً للتّمرينات رغم أهميّة هذه السّنة في مسيرة التّلميذ التّعلّميّة؛ فهي بداية عهده بالنّحو. ممّا يفرض أن تكون القواعد تمارين إجرائيّة، يدفع من خلالها المعلّم المتعلّم إلى إجراء ما يتلقاه من قواعد دون ما شعور منه، إلّا أنّ الكتاب يثبت أنّ النّحو في هذه السّنة مباشر على خلاف ما صرّحت به الوثائق الرّسميّة (المنهاج ودليل المعلّم من أنّه ضمنيّ. فأغلب الموضوعات لم تُدَلّ بالتّمرينات باستثناء الموضوعات (تعرّف على المذكر السالم، أتعرف على جمع المؤنث السالم، أتعرف على الفعل الماضي)². وهي ثلاثة (03) من مجموع واحد وعشرين (21) موضوعاً؛ أي بنسبة 13.6% فقط احتوت على تمرين

¹ ينظر: صاري محمّد، واقع تدريس القواعد النّحويّة في مراحل التّعليم العامّ، ص 253.

² ينظر: كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الثّالثة ابتدائي)، ص (29-33-46).

واحد (أحوّل الاسم المفرد إلى جمع المذكر السالم، أحوّل الاسم المفرد إلى جمع المؤنث السالم). وهي نسبة ضئيلة بالمقارنة مع الموضوعات التي لم ترافقها التمرينات 86.4%. وهذا تهاون رهيب في المجال التّربّسي.

ورغم أنّ دليل استعمال الكتاب نبّه المعلمين صراحة إلى أنّ الهدف من نشاط القواعد في هذا السّنة إقدار المتعلّم على محاكاة النّماذج التّركيبية بتركيب جمل تتضمّن الوظيفة النّحوية المقصودة¹. إلّا أنّ بين الكتاب ودليل استعماله فجوة؛ فالأوّل يفتقر كلياً للتمرينات، والثاني يراها ضمنيةّة تقوم على محاكاة المتعلّم للنّماذج التّركيبية التي تُقدّم له. ومعلوم أنّ المحاكاة تقوم على التّمرينات. والسؤال المطروح: كيف سيحاكي المتعلّم النّماذج التّركيبية في غياب التّمرينات؟ ثمّ إنّ دليل استعمال الكتاب قد نبّه إلى ضرورة التّطرق للتراكيب النّحوية (المفعول به) ضمناً؛ ولا تتمّ الإشارة إلى بنيته الإعرابية إلّا من خلال حركة النّصب؛ أي النّطق به منصوباً². والموضع الوحيد من الكتاب الذي تُطبّق فيه القاعدة النّحوية، هو نشاط منفصل عن القواعد النّحوية يأتي في نهاية كلّ مقطع تعلّمي (الإدماج).

وقد خُتم كلّ مقطع تعلّمي بما يسمّى بـ (الإدماج). وهو نصّ ينتمي إلى المعنى المعالج في المحور يُتبع بأسئلة تجمع بين الفهم العامّ للنّصّ، والظواهر التّركيبية والصّرفيّة التي تعرّف عليها المتعلّم في المقطع. ومن ذلك: ما خُتم به المقطع الأوّل [نصّ من سبعة (07) أسطر حول (الإرادة)]، أُتبع بأسئلة عن الفهم العامّ للنّصّ. ثمّ أسئلة في القواعد النّحوية والصّرفيّة والإملائيّة³. وباستثناء هذا الموضع لا نعثر على تمرينات أخرى.

إنّ غياب التّمرينات في كتاب الثّالثة ابتدائيّ إخلال بالعملية التّعلّميّة، ففيه تفريط في التّربّس الذي هو مناط تعليم وتعلّم اللّغة. ورغم وجود (الإدماج) واشتماله على تمارين متعلّقة بالظواهر النّحوية المدروسة إلّا أنّ ذلك ليس كافياً لتربّس المتعلّمات وأنّ هذا النّشاط في نهاية كلّ مقطع (أي ليس فوراً) ممّا يوقع المعرفة النّحوية في النّسيان.

ثانياً - التّمارين في السّنة الرّابعة ابتدائي: رأينا سابقاً - منهجيّة عرض القواعد النّحوية في السّنة الرّابعة ابتدائي - أنّ عمليّة التّربّس جاءت تحت عنوان (التّمرّن على الظّاهرة) في دليل

¹ ينظر: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي)، ص 29.

² ينظر: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي)، ص 40.

³ ينظر: كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الثّالثة ابتدائي)، ص 22. وينظر: المرجع نفسه، ص (56-73-90-107-124-137).

استعمال الكتاب؛ حيث ينجز المتعلم نشاطات تسمح له بتوظيف قواعد الظاهرة النحوية من خلال وضعيات مقترحة في دليل المعلم، وتشتمل على تمرين واحد يُنجز حول كل ظاهرة في دفتر النشاط¹. لكنّ المفارقة أنّ الكتاب المدرسيّ الذي يُفترض أن يكون الدليل موضحاً لكيفية استعماله لا يشتمل على هذه المرحلة باستثناء (نموذج للإعراب). وهنا نتساءل: هل فعلاً تمّ إعداد هذا الدليل المرافق للكتاب وفق ما اشتمل عليه هذا الأخير؟؟ لأنّه من غير المقبول أن يتحدّث الدليل عن نشاط لا وجود له في الكتاب المدرسي؟

وتجدر الإشارة إلى أنّ كلّ مقطع تعلّمي في هذه السنة - على غرار السنة الثالثة - قد خُتم بما يسمّى (الإدماج). ومن ذلك: ما خُتم به المقطع الثالث؛ وهو نصّ حول (الوطن)، أُتبع بأسئلة عن الفهم العامّ تليه ثلاثة أسئلة في القواعد النحوية وهي: جدّ في النصّ جملة اسميّة/ فعلاً لازماً/ فعلاً متعدّياً - أعرب ما تحته خطّ - لاحظ ما يلي (كبرْتُ على أرضه وأكلْتُ من خيراته): لو تكلمت أنت وزملاؤك ماذا تقولون/ لو خاطبت زملاءك ماذا تقول لهم².

وما قلناه عن التّهاون في التّرسّخ في السنة الثالثة ابتدائي يعيد نفسه هنا. فكتاب هذه السنة تغيب فيه التّمرينات غياباً شبه كليّ. وقد أدرج الإعراب كمرحلة أولى، في حين كان يجدر برمجة تمارين بنويّة تدفع المتعلم إلى إجراء هذه القواعد في كلامه بطريقة إجرائيّة. ورغم غياب الانسجام بين الكتاب ودليل استعماله إلّا أنّ هذا الأخير قد اشتمل على تمارين متنوّعة مقترحة³ من قبيل: التّعيين، التّبيين، التّمييز، الاستخراج، التّحويل،... إلخ.

ثالثاً - التّمارين في السنة الخامسة ابتدائي: جاءت مرحلة التّرسّخ في كتاب هذه السنة - بعد أن عُرِض الموضوع في مرحلتين الأولى بعنوان (الاحظ)، والثانية بعنوان (أدرّب). كما أنّ دليل استعمال الكتاب قد اشتمل على تمرينات مقترحة تُنجز في دفتر النشاط⁴.

بتتبّع التّمرينات في كتاب السنة الخامسة نلاحظ أنّه كان أحسن بكثير من سابقه؛ فمن حيث الكمّ دُعِم الموضوع الواحد بتمرينين إلى ثلاثة تمارين⁵. أمّا من حيث الكيف فنجد تنوّعاً في طبيعة التّمرينات (التّعيين، التّثمة، ملء الفراغ، الإعراب، الاستخراج، أكمل، حوّل،...) ¹.

¹ ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة (السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي)، ص 43.

² ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب اللغة العربيّة (السنة الرابعة ابتدائي)، ص 56. وينظر: المرجع نفسه، ص (22-39-73-90-107-124-137).

³ ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة (السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي)، ص (80-81-82-83-84) وغيرها.

⁴ ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة (السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي)، ص (68-87).

⁵ ينظر: المرجع نفسه، ص (20-30-34-38-48-52-56-66-70-84-88-92-102-106-110-...).

كما أن كل مقطع تعلّمي في هذه السنّة قد خُتم بـ (وقفة تقييميّة) تشتمل على تمرينات تتناول المجالات التي عالجها المقطع: (فهمتُ النصوص، ووظفتُ التراكيب والصيغ، وأثريتُ لغتي). وتمثّل المرحلة الثانيّة (وظفتُ التراكيب والصيغ) تمارين عن جميع الظواهر النحويّة في المقطع. ومن ذلك ما خُتم به المقطع الرابع. فقد اشتملت المرحلة الثانيّة الخاصّة بالتراكيب النحويّة على: تمرينات حول (الجمال التّعجبية، والجمال الاستفهامية، النداء)². وبهذا تكون هذه السنّة أحسن من السنتين السابقتين من حيث الاهتمام بالتطبيقات.

ولكن، ورغم ما ورد من تمرينات فإنّها تبقى غير كافية، لأنّ منهجيّة عرض الموضوع النحوي في الكتاب، وما اشتملت عليه من مراحل تؤكد أنّه لم تعط الأولويّة للتّرسّخ؛ فهناك مرحلتا شرح الموضوع واستخراج القاعدة اللتان تشغلان الحيز الأكبر من الزّمن. وما تبقى منه لا يكفي لإنجاز التمارين المبرمجة رغم أهميّتها. وعليه، فإنّ حصّة التّرسّخ من الزّمن سيّتهاون فيها المعلّم، وتقدّم عليها المراحل السّابقة لإنجاز الدّرس والوصول إلى القاعدة.

2-2- وصف (التمارين) وتقييمها ونقدها في الوثائق التربويّة في المرحلة المتوسطة:

يأتي تعليم النحو في هذا المرحلة، والمتعلّم قد تعرّف على الكثير من الموضوعات بشكل صريح في التّعليم الابتدائي، ويستمر تدريسه انطلاقاً من المقاربة النّصيّة بالمنهجية نفسها مع اختلاف في المصطلح فقط.

ونذكر هنا أنّ الكتب المدرسيّة في المرحلة المتوسطة قد اشتملت -على غرار نظيراتها في المرحلة الابتدائيّة- على نشاط مستقل عن القواعد النحويّة وغيرها من الظواهر اللّغويّة يقوم على جعل المتعلّم يستثمر مكتسباته (نحو، صرف، وإملاء) المختلفة في المقطع التّعلّمي. وقد جاء هذا النشاط في السنتين الأولى والرّابعة بعنوان (نشاط الإدماج والتّقويم). في حين حمل عنوان (الآن أستطيع) في السنتين الثانيّة والثالثة. وهو عبارة عن نص يُتبع بأسئلة تدور حول الفهم العامّ له. تتلوها أسئلة متعلّقة بمختلف الظواهر اللّغويّة التي تعرّف عليها المتعلّم في المقطع. ومن ذلك: "اكتب موضوعاً تصف فيه حالتك وحالة أهلك أثناء متابعة هذه المقابلة. موظّفا الأسماء الموصولة، بعض النّعوت مع احترام علامات الوقف المناسب"³. وما

¹ ينظر: المرجع نفسه، ص (20-30-34-38-48-52-56-70-88-92-102-110-120-124-....).

² ينظر: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السنّة الخامسة من التّعليم الابتدائي)، ص 62. وينظر: المرجع نفسه، ص (44-78-98-116-136-156-170-186).

³ ينظر: كتاب اللّغة العربيّة (السنّة الأولى متوسّط)، ص 48. وينظر: المرجع نفسه، ص (28-68-88-108-128-148-170). وينظر: كتاب اللّغة العربيّة (السنّة الثانيّة متوسّط)، ص (26-46-66-86-106-126).

لاحظناه في هذا النشاط اشتماله على: مرحلة (أنتج مشافهة) ومرحلة (أنتج كتابة) في السنوات الثلاثة الأولى. وحُدثت مرحلة الإنتاج الشفهي من السنة الرابعة. وهما كما يلي:

أولاً - مرحلة (أنتج شفاهة): وهي عبارة عن نصّ مسموع يصغي المتعلّم إليه، ويدوّن رؤوس أقلام عن أهمّ أفكاره، ثمّ يُطالب بتلخيصه شفاهة موظّفا ما درس من ظواهر لغويّة.

ثانياً - مرحلة (أنتج كتابة): عبارة عن نصّ مكتوب يطالب المتعلّم بقراءته والإجابة على أسئلة حول محتواه. وأسئلة متعلّقة بالظواهر اللغويّة (النحو والبلاغة، والصّرف) في المقطع التعلّمي.

وفيما يلي تتبّع للتّمارين التي اشتملت عليها الكتب المدرسيّة في هذه المرحلة:

- السنة الأولى متوسّط: إنّ مرحلة التّرسّخ جاءت تحت عنوانين اثنين في هذه السنة:
- الأول هو (أوظّف تعلّماتي): وهو عبارة عن سؤال أوسوالين يأتيان مباشرة بعد الانتهاء من استخلاص أحكام القاعدة النحويّة. وعادة من قبيل (هات، استخرج، أعرب). ومن أمثلته: (هات جملاً تشتمل على مبتدأ وخبر، وبيّن وجه المطابقة بينهما، أعرب ما يأتي)¹.
- الثاني هو (أنجز تماريني في البيت): وهو تمرين يُنجز في البيت بعنوان عريض (أنجز تماريني في البيت) وهو مشابه لما يُنجز في القسم (أوظّف تعلّماتي) من قبيل: (هات، استخرج، أعرب، ...). ومن نماذج: (املأ الفراغ بمبتدأ مناسب، أعرب ما يأتي²....).
- السنة الثانيّة متوسّط: في هذه السنة جاءت مرحلة التّرسّخ بعنوان (أوظّف تعلّماتي). وفيها يطالب المتعلّم بإنجاز تمارين بصيغة (استخرج، حدّد، عيّن، ..) ومن أمثلتها: (استخرج من النّصّ أفعالاً مضارعة منصوبة)، (عيّن الفعل المضارع المجزوم وأداة الجزم)³. بالإضافة إلى تمرين (حرّر فقرة)⁴.

- السنة الثالثة متوسّط: جاءت مرحلة التّرسّخ في هذه السنة بعنوان <أوظّف تعلّماتي> على غرار السنتين السابقتين. واشتملت على تمرينين في كلّ درس على الأكثر؛ الأول من قبيل (عيّن ، أو استخرج، أو حدّد، أو أعرب، ...). ومن أمثلته: (ضع كلّ فعل من الأفعال الآتيّة

146-166). وينظر: كتاب اللغة العربيّة (السنة الثالثة متوسّط)، ص(26-46-66-86-106-126-146-

166). وينظر: كتاب اللغة العربيّة (السنة الرابعة متوسّط)، ص(36-63-89-121-145-175-203-233).

¹ ينظر: كتاب اللغة العربيّة (السنة الأولى متوسّط)، ص(73-133.... وغيرهما).

² ينظر: كتاب اللغة العربيّة (الأولى متوسّط)، ص73. وينظر: المرجع نفسه، ص133 وغيرها.

³ ينظر: كتاب اللغة العربيّة (السنة الثانيّة متوسّط)، ص58. وينظر: المرجع نفسه، ص98 وغيرها.

⁴ ينظر: كتاب اللغة العربيّة (السنة الثانيّة متوسّط)، ص59. وينظر: المرجع نفسه، ص(14-19-24-39-54-

64-99-104-114-124-134-144-159-164).

في جملة مفيدة). (ميّز المضارع المبني على الفتح من المضارع المبني على السكون).
والثاني من قبيل (حرر فقرة)¹.

- السنة الرابعة متوسط: جاءت مرحلة التّرسّيح في هذه السّنة بعنوان مختلف عمّا رأيناه في السنوات السابقة وهو (تطبيقات). واللافت أنّها انطلقت من نصّ مكتوب يقرؤه المتعلّم ويجيب عن أسئلة منها ما يتعلّق بالفهم العامّ للنصّ. ومنها ما يتعلّق بالظواهر اللّغويّة المدروسة (البلاغة والنحو وغيرها). وأمّا تمارين القواعد فكانت بالصّيغ الآتية: (استخرج، ضع، أعرب،...). أمّا (حرر فقرة) فلا تكاد تعثر عليه إلّا نادرا (حذف الخبر وجوبا، الجملة الموصولة، الإغراء، والتّحذير). في حين تخلو منه باقي الموضوعات.

بالوقوف على طبيعة التّمارين في الكتب المدرسيّة في التّعليم المتوسّط، نلاحظ أنّ هذه الأخيرة أحسن بكثير من نظيرتها في التّعليم الابتدائي. ويبدو هذا جليّا ببرمجة تمارين ثريّة كمّا وكيفيا؛ فمن حيث الكمّ نجد أنّ الموضوع النّحوي الواحد قد دُعّم بتمرّنين على الأقلّ. وتأتي هذه التّمارين عقب عرض الموضوع مباشرة بعد استخلاص القاعدة. أمّا من ناحية الكيف، فنجد تنوّعا في طبيعة التّمرّينات؛ ففيها ما يحاكي القاعدة (كوّن جملا)، ومنها ما هو تطبيق حرفي لها (استخرج، عيّن،...). ومنها ما يقوم على التّحويل (ركّب، حوّل، أدخل...). لكنّ الجديد هو برمجة نوع آخر من التّمرّينات يقوم فيه المتعلّم بتحرير فقرة في إطار نصّ منسجم يستثمر فيه مكتسباته النّحويّة. وقد برّمج ابتداء من السنة الثّانيّة متوسط.

رغم ما وقفنا عليه من تنوّع وإضافات إيجابيّة من حيث التّمرّينات، إلّا أنّها - في نظر التّعليميّة - غير كافية. لأنّ منهجيّة عرض الدّرس النّحوي في الكتاب، وما اشتملت عليه من مراحل تؤكّد أنّه لم تعط الأولويّة للتّرسّيح؛ فحصة الأسد من الزّمن للمعلّم يستثمرها في عرض الموضوع؛ لأنّ الوثائق التّربويّة، وما فيها من نماذج مقترحة تكرّس في المعلّم النّظرة التي تعطي الأولويّة للشرح النظري بعيدا عن النّظرة الصّحيحة التي تعتبر تعليم النحو كلّ ممارسة من أوّل الدّرس إلى نهايته. فما يقلّ من فعاليّة التّمارين وقدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة عامل الزّمن. فقد رأينا سابقا أنّ زمن القواعد النّحويّة في مرحلة التّعليم المتوسّط لا يتجاوز السّاعة. وثلاثة أرباعه يضيع في الشّرح واستخلاص القاعدة. وما تبقى منه لا يكفي لإنجاز التّمارين. وعليه، فإنّ حصّة التّرسّيح من الزّمن لن تتجاوز ربع الزّمن. وفي هذا تهاون رهيب في أهمّ مرحلة من مراحل تعليم وتعلّم النحو؛ وهي مرحلة التّرسّيح.

¹ ينظر: كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الثّالثة متوسط)، ص (19-34).

2-3- وصف (التمارين) وتقييمها ونقدها في الوثائق التربوية في المرحلة الثانوية:

يستمر عرض مرحلة الترسّخ في الكتب المدرسية في التعليم الثانوي بعد الانتهاء من تقديم الأستاذ للموضوع النحوي. وقد وردت التمرينات تحت عنوان (إحكام موارد المتعلم وضبطها). وتأتي هذه التسمية بديلاً لما كان يُسمّى بـ (الأعمال التطبيقية). وهي عبارة عن قطع نظرية أو شعرية، وذلك من منطلق المقاربة النصّية وبيداغوجيا الإدماج¹. أمّا بالنسبة لكتاب السنة الثالثة (جميع الشعب)، ويسبب تأجيل مرحلة التقويم (نشاط الإدماج وبناء وضعيات مستهدفة). فإنّ المعلم لن يتمكن من تشخيص الصعوبات التي يعانيها المتعلم في أيّ موضوع من الموضوعات التي درسها.

وقد اشتملت مرحلة (إحكام موارد المتعلم وضبطها) على ثلاث مراحل بتمارين مختلفة وهي:

1- في مجال المعارف: وهي المرحلة الأولى، وفيها يُطلب من المتعلم أن (يعيّن، أويستخرج، أويستبدل، ..). ومن ذلك (عيّن المبتدأ والخبر مبيناً نوع كلّ منهما)² بين الأفعال المبنية والمعربة في الأبيات الآتية³. والواضح أنّ هذا النوع يدفع المتعلم إلى تطبيق القاعدة النحوية بغية الترسّخ. ورغم الأهمية التي يحظى بها هذا النوع كونه يعمل على ترسيخ العادات اللغوية لدى المتعلم مباشرة بعد تعرّفه على القاعدة. لكنّه غير كاف؛ لأنّ ما يتعرّف عليه من نماذج معزول عن وضعيات الخطاب الفعلية، فهي جمل مبتورة عن السياق.

2- في مجال المعارف الفعلية: وهي المرحلة الثانية من (إحكام موارد المتعلم وضبطها). أمّا تمريناتها، فهي من قبيل (هات، ركّب، أكمل، ابن) من ذلك: تعجّب من الأفعال الآتية، وبين السبب فيما يجوز التعجّب منه وما لا يجوز⁴. وهذه المرحلة أحسن من سابقتها، فهي تضع المتعلم في وضعيات تعليمية فعلية، فيحاكي النماذج التي رآها بإنشاء جمل، أو تطبيق قاعدة.

3- في مجال إدماج أحكام الدرس: وهي المرحلة الأخيرة من التمرينات، وجاءت أحسن من المرحلتين السابقتين. لأنّ المتعلم يطبّق ما تلقاه من قواعد في التعبير الشفوي أو الكتابي. ومن ذلك: "حرّر فقرة عن صفات صديقك موظفاً ما استطعت من صيغ المدح والذم"⁵.

¹ منهاج اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي (الآداب، والعلوم)، ص 29.

² المشوّق في الأدب والنصوص، السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب)، ص 43.

³ المشوّق في الأدب والنصوص، السنة الثانية ثانوي (الآداب وفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية)، ص 27.

⁴ المشوّق في الأدب والنصوص، السنة الثانية ثانوي (الآداب وفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية)، ص (36-53).

⁵ المشوّق في الأدب والنصوص، السنة الثانية ثانوي (الآداب وفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية)، ص 53.

من قراءة التمارين في المرحلة الثانوية يبدو اهتمام واضعيها ببرمجة تمارين متنوعة: التعيين، التمييز، التحديد، التحويل، التركيب،...¹. وهي الأنواع التي وقفنا عليها في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة باعتبار أن المناهج كلها انطلقت من مبدأ (المقاربة النصية). إن المرحلة الثانوية قد اشتملت على نوع مهم من التمرينات (في مجال إدماج أحكام الدرس)؛ يعمل فيه المتعلم على توظيف مكتسباته في النحو في وضعية دالة يوجهه المعلم إليها. ومثالها: "ركب فقرة تحت فيها أحد زملائك على الجد والاجتهاد موظفاً الفعل المضارع المرفوع والمنصوب بأن المضمره"². إن هذا النوع مهم جداً لو أن المعلم يعمل على تحقيقه مع تلاميذه فعلياً داخل القسم، ولكن الكثير من العوائق تحول دون ذلك أولها عامل الزمن.

مما سبق نخلص إلى أن أهم التمرينات في النماذج المذكورة سابقاً لا تخرج عن: أولاً - تمرين ملء الفراغ: وفيه يُطلب من المتعلم ملأ الفراغات التي تتخلل الجمل والتراكيب باستثمار القاعدة النحوية. ويرد هذا التمرين بالصيغ: أكمل، أتمم، ضع...³. ومثاله من الكتب: (ضع المفعول فيه في مكانه المناسب / ضع المفعول المطلق في المكان المناسب)⁴. ثانياً - تمرين التركيب: وفيه يُطلب من التلميذ إنشاء جمل تتناول الظاهرة النحوية المدروسة، ويأتي على الصيغ: (هات، كوّن، ركب...)⁵. ومثاله من الكتب المدرسية: (كوّن جملاً اسمية يكون المبتدأ فيها اسماً ظاهراً مرة واسم إشارة مرة)⁶، (هات جملاً تشتمل على فاعلين)⁷. ثالثاً - تمرين الاستخراج: وفيه يُطالب المتعلم باستخراج عناصر نحوية من أمثلة أونص يُقدّم له. وأشهر صيغته: (استخرج، عيّن، ميّز، بيّن)¹. ومن نماذجه في الكتب المدرسية: (عيّن المفعول لأجله في الأمثلة الآتية)، (استخرج من النص أفعالاً ماضية وأفعالاً مضارعة)².

¹ ينظر: كتاب المشوق في الأدب والنصوص، السنة الأولى ثانوي (شعبة العلوم والتكنولوجيا، وشعبة الآداب). وينظر: كتاب الجديد في الأدب والنصوص، السنة الثانية ثانوي (الشعب العلمية). وينظر: كتاب الجديد في الأدب والمطالعة والنصوص، السنة الثانية ثانوي (شعبة الآداب وفلسفة واللغات الأجنبية).

² المشوق في الأدب والنصوص، السنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك علوم)، المرجع السابق، ص 31.
³ ينظر: بن عمار فتيحة، تحليل كتاب المعلم (تمارين وقواعد اللغة) للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخيلية الحديثة، المرجع السابق، ص 37.

⁴ ينظر: كتابي في اللغة العربية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، المرجع السابق، ص (142-146-160).
⁵ ينظر: بن عمار فتيحة، تحليل كتاب المعلم (تمارين وقواعد اللغة) للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخيلية الحديثة، المرجع السابق، ص 38.

⁶ ينظر: كتابي في اللغة العربية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، ص 30.

⁷ ينظر: وزارة التربية الوطنية (كتاب اللغة العربية السنة الثانية متوسط)، ص 53.

رابعاً - تمرين التحويل: وفيه يُطلب من المتعلم أن يُدخل تحويلات على هيئة العناصر (إفرادية أو تركيبية). وصيغته: (حوّل، أدخِل، اجعلْ...) ³. ومن نماذجه: (أعد صياغة الجمل الآتية بتوظيف الحرف المصدر). (حوّل الأفعال من الرفع إلى النصب والجزم) ⁴.

خامساً - تمارين الإعراب: تقنية تطبيقية يُطلب فيها من التلميذ تحليل التركيب أو عنصر لغوي إلى مكوناته ⁵. وصيغته: (أعرب). ومن نماذجه في الكتاب المدرسي: (أعرب الجملتين الآتيتين: يا أبناء الجزائر أبشروا/يا أطفال اجتهدوا في الدراسة) ⁶.

سادساً - تمرين الضبط بالشكل: يطلب فيه المتعلم بوضع العلامة الإعرابية لعنصر معين في الجملة، وصيغته هي: (اضبط بالشكل) ⁷. ومن نماذجه في الكتاب المدرسي: (أدخِل أفعال المقاربة على الجملة الآتية واضبط بالشكل) (اضبط النص بالشكل) ⁸.

كانت هذه أهم تقنيات التمارين في الكتب المدرسية في مختلف مراحل التعليم العام (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي). فهي لم تخرج عن الأنواع السابقة (سنقتصر على السنوات التي اشتملت على تمارينات).

أولاً - المرحلة الابتدائية:

- كتاب السنة الخامسة ابتدائي: ورد في الكتاب ثمانون (80) تمريناً بالصيغ المختلفة، بمعدل ثلاثة تمارين في الدرس الواحد. وهي مقسمة على الصيغ السابقة على الشكل الآتي:

¹ ينظر: فتحة بن عمار، تحليل كتاب المعلم (تمارين وقواعد اللغة) للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، ص 38.

² ينظر: كتابي في اللغة العربية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، ص 146. ينظر: كتاب اللغة العربية (السنة الأولى متوسط)، ص 17. ينظر: كتاب اللغة العربية (السنة الثالثة متوسط)، ص 34.

³ ينظر: فتحة بن عمار، تحليل كتاب المعلم (تمارين وقواعد اللغة) للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، ص 38.

⁴ ينظر: كتاب اللغة العربية (السنة الثانية متوسط)، ص 158. ينظر: كتابي في اللغة العربية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، ص 174.

⁵ ينظر: بن عمار فتحة، تحليل كتاب المعلم (تمارين وقواعد اللغة) للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، ص 38.

⁶ ينظر: كتابي في اللغة العربية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، ص 56.

⁷ ينظر: عيساني عبد المجيد، خراب سعاد، التمارين اللغوية في المدة الجزائرية، (دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي)، مجلة الذّاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، العدد 09، 2017م، ص 249.

⁸ ينظر: كتاب اللغة العربية (السنة الثالثة متوسط)، ص 114. ينظر: كتابي في اللغة العربية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، ص (34-38).

نوع التمرين	عدد تكراراته	النسبة المئوية	الدائرة النسبية
الاستخراج	25	31.25%	112.5°
ملء الفراغ/التحويل	21	26.25%	94.5°
التحويل	15	18.75%	67.5°
التركيب	08	10%	36°
الضبط بالشكل	06	7.5%	27°
الإعراب	05	6.25%	22.5°

نلاحظ أنّ حصّة الأسد كانت من نصيب التمرين بصيغة (الاستخراج) بنسبة تجاوزت الـ (31.25%). ثمّ تلتها تمارين (ملء الفراغ) بنسبة (26.25%). وبعدها تمارين (التحويل) بنسبة (18.75%). أمّا أدنى النسب فكانت لتمرين (الإعراب، والضبط بالشكل، والتركيب). وعليه نقول: إنّ توزيع وتنويع التمارين على مختلف الموضوعات النحوية المبرمجة على المتعلّم في السنة الخامسة ابتدائي كانت متباينة من درس إلى آخر. ففيها المتنوع والثري، وفيها الآلي السطحي (عين/ مئز...).

ثانياً - مرحلة التعليم المتوسط: يتّبع أنواع التمارين في المرحلة المتوسطة نقف على: -السنة الأولى متوسط: ورد في الكتاب واحد وستون (61) تمريناً بالصيغ المختلفة، بمعدل ثلاثة تمارين في الدرس الواحد. وهي مقسّمة على الصيغ بالشكل الآتي:

نوع التمرين	عدد تكراراته	النسبة المئوية	الدائرة النسبية
الإعراب	20	32.78%	118.03°
التركيب	19	31.14%	112.13°
الاستخراج	17	27.86%	100.32°
ملء الفراغ/	03	4.91%	17.70°
التحويل/	01	1.63%	5.90°
الضبط بالشكل	01	1.63%	5.90°

من الجدول أعلاه نلاحظ أنّ مبرمجي التمارين قد أولوا قيمة لتمرين (الاستخراج، التركيب، والإعراب). في حين نجد تهاونا في تمارين (ملء الفراغ، التحويل،...).

-السنة الثانية متوسط: ورد في الكتاب ستة وثلاثون (36) تمرينا بالصيغ المختلفة، بمعدل تمرينين في الدرس الواحد. وهي مقسمة على الصيغ بالشكل الآتي:

نوع التمرين	عدد تكراراته	النسبة المئوية	الدائرة النسبية
التركيب	20	55.55%	200°
الاستخراج	10	27.77%	100°
التحويل	03	8.33%	30°
الإعراب	03	8.33%	30°
ملء الفراغ	00	00%	00°
الضبط بالشكل	00	00%	00°

من الجدول أعلاه، نلاحظ أنّ الاهتمام كان منصبا على تمارين من نوع (الاستخراج، التركيب)، والتّهاون في التمارين من نوع (ملء الفراغ، التحويل، والضبط بالشكل). فتمارين (التركيب) كانت بنسبة تفوق (55.55%). ثمّ تلتها تمارين (الاستخراج) بنسبة مئوية فاقت (27.77%). في حين أنّ (الإعراب والتحويل) تساوت نسبتهما (8.33%). أمّا تمرينا (ملء الفراغ، والضبط بالشكل) لم يبرمجا على المتعلمين نهائيا.

-السنة الثالثة متوسط: ورد في الكتاب ستون (60) تمرينا بالصيغ المختلفة، بمتوسط تمرينين اثنين في الدرس الواحد. وهي مقسمة على الصيغ بالشكل الآتي:

نوع التمرين	عدد تكراراته	النسبة المئوية	الدائرة النسبية
التركيب	26	43.33%	156°
الإعراب	16/04	26.66%	96°
الاستخراج	11	18.33%	66°
التحويل	04	6.66%	24°
ملء الفراغ	03	05%	18°
الضبط بالشكل	00	00%	00°

نلاحظ من الجدول أنّ مبرمجي التمارين قد ركّزوا على التمارين من النوع (التركيب والإعراب، والاستخراج) وأهملوا الأنواع الأخرى. ففي بعض الدروس اقتصرنا على نوع واحد من

التمارين. ومن ذلك: درس (بعض حروف المعاني)، ودرس (اسم الفعل المضارع)، ودرس (أدوات النداء) إذ اقتصرتم التمارين على التركيب. وأهملت الأنواع الأخرى -السنة الرابعة متوسط: ورد في الكتاب ثمانية وخمسون (58) تمريناً بالصيغ المختلفة، بتوزيع غير متساو على الدروس. وهي مقسمة على الصيغ بالشكل الآتي:

نوع التمرين	عدد تكراراته	النسبة المئوية	الدائرة النسبية
الاستخراج	24	41.37%	148.96°
التركيب	15	25.86%	93.10°
الإعراب	07	12.06%	43.44°
ملء الفراغ	06	10.34%	37.24°
التحويل	06	10.34%	37.24°
الضبط بالشكل	00	00%	00°

نلاحظ أنّ مبرمجي التمارين قد ركّزوا في هذه السنة على تمارين (الاستخراج). في حين أنّ المتعلّم في هذه المرحلة قد ارتقى في نموّه اللّغوي، وبإمكانه أن يعالج تمرينات من نوع (التحويل، والتركيب)؛ أي تكوين جمل وفقرات.

كانت هذه -إذن- أنواع التمارين في مرحلة التعليم المتوسط، وهي متباينة من سنة إلى أخرى. إذ لم نشهد تنوعاً وتوزيعاً منتظماً لها من درس إلى درس آخر. وهذا يجعلنا نقول: إنّ برمجة هذه التمارين كانت ارتجالية لا مقصودة، وذلك يؤكّده طغيان نوع على الأنواع الأخرى في السنة الواحدة، وفي الدرس الواحد. وهذا العشوائية والارتجالية تؤثر سلباً على المتعلّم، وتشعره بالملل والرتابة، وتدفعه إلى الاستهتار بها، ممّا يجعله ينجزها بطريقة آليّة. وهذا نتائجه وخيمة؛ ذلك أنّ العملية اللّغوية كلّها من أولها إلى آخرها ممارسة ودربة ومرا

ثانياً - مرحلة التعليم الثانوي:

عند تحليل طبيعة التمارين الواردة في الكتاب المدرسي في المرحلة الثانوية رأينا برمجة ثلاثة أنواع من التمارين تتدرج كلها تحت عنوان (في مجال إدماج أحكام الدرس)، وهي :
أولاً - في مجال المعارف: وحسب الصيغ التي اشتمل عليها (عين، ميز، بين، استخراج، حدّد، ضع)، فهو من قبيل تمارين (الاستخراج). ومن أمثلته: (بين فيما يلي التوكيد ونوعه)¹.

¹ ينظر: الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الثانية (لآداب وفلسفة، واللغات الأجنبية)، ص 104. وينظر: المشوق في الأدب والنصوص (السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم)، ص 73.

ثانيًا - في مجال المعارف الفعلية: وبناء على صيغ أسئلته (هات، كوّن، ابن، ..). فهو من تمارين (التركيب أو التحويل). ونماذجها: (هات خمس جمل من التوكيد اللفظي)¹.

ثالثًا - في مجال إدماج أحكام الدرس: بالنظر إلى صيغة التمارين التي يشتمل عليها فهو من طبيعة (تحرير، أو كتابة فقرة). ومن نماذجها: (عرض عليك أحد أقاربك منصب شغل في المؤسسة.... حرّر فقرة تعلّل فيها اختيارك موظفًا توكيدا لفظيا وآخر معنويا)².

وبما أنّ كلّ درس من دروس النحو في الكتب المدرسية للسنتين الأولى والثانية ثانوي (جميع الشعب) قد اشتمل على المراحل الثلاثة من التمارين. فإنّ نسبة حضور الأنواع الثلاثة كانت متساوية؛ فكلّ مرحلة أخذت ثلث (⅓) الحصّة من التمارين (حوالي 33%). ففي الموضوع النحوي الواحد يتدرّب المتعلّم على الأنواع المختلفة للتمارين. فهو يستخرج ويعيّن، ثمّ يبني أو يركّب جملا ، ثمّ يحرّر فقرة (وضعية دالّة). ويمكن تلخيص المعطيات السابقة كما يلي:

السنة التعليمية في المرحلة الثانوية	في مجال المعارف (تمارين الاستخراج وملاء الفراغ)	في مجال المعارف الفعلية (تمارين التركيب والتحويل)	في مجال إدماج أحكام الدرس (تحرير فقرة)		
السنة الأولى	%33.33 °120	%33.33 °120	%33.33 °120		
السنة الثانية	%33.33 °120	%33.33 °120	%33.33 °120		
السنة الثالثة	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø

كانت هذه - إذن - أنواع التمارين التي اشتمل عليها الكتاب المدرسي في التعليم الثانوي (في السنتين الأولى والثانية) فقط. وهي المرحلة الوحيدة من مراحل التعليم العام التي فيها نوع من الانسجام والتوازن من حيث طبيعة التمارين المبرمجة. إذ جمع المبرمجون بين الأنواع المختلفة (الاستخراج، ملء الفراغ، التركيب، التحويل، بناء فقرة). ورغم ذلك، فإنّ هناك تهاون في عملية الترسّخ في السنة الثالثة ثانوي، إذ نلاحظ غيابا تامّا للتمارين بانعدام المراحل السابقة التي وقفنا عليها في السنتين الأولى والثانية من نفس المرحلة. وفيما يلي تلخيص للمحاسن، وكذا العيوب التي اشتملت عليها التمرينات:

¹ ينظر: الجديد في الأدب والنصوص السنة الثانية (الأدب وفلسفة، واللغات الأجنبية)، ص 104. وينظر: المشوق في الأدب والنصوص السنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك علوم)، ص 73.

² ينظر: الجديد في الأدب والنصوص السنة الثانية (أدب وفلسفة، واللغات الأجنبية)، ص 104. وينظر: المرجع نفسه، ص 208.

1- الإيجابيات:

أولاً- اشتمال الكتب على نماذج جديدة من التمارين: الجدير بالذكر والتّمين حول هذه التّمارين التي احتوتها الكتب المدرسيّة؛ هو اشتمالها على نماذج جديدة لم تكن موجودة في المقرّرات القديمة، وتظهر هذه التّمرينات بوضوح في دفع التّلميذ إلى تحرير فقرة في التّعليم المتوسّط (في السّنتين الثّانيّة والثّالثة فقط). وعلى مستوى مرحلة (في مجال إدماج أحكام الدّرس) في المرحلة الثّانويّة. وهي خطوة إجرائيّة في درس القواعد تتضمّن مجموعة من التّمارين الحديثة التي تهدف إلى تحقيق أهمّ أهداف تدريس النّحو؛ وهو خدمة التّعبير بشكليه المنطوق والمكتوب. ولكنّ السّؤال المطروح هنا: هل يمكن للمعلّم أن ينجز كلّ التّمارين؟؟

ثانياً- اعتماد بعض التّمارين أنماطاً لغويّة عفويّة طبيعيّة رغم أنّها لا تخدم إلاّ الجانب المكتوب من اللّغة: كشف تحليل تمارين الكتب المدرسيّة اشتمالها على أنماط لغويّة عفويّة تناسب- إلى حدّ ما - مستوى المتعلّمين، إذ أنّها انطلقت من واقعه الحيّاتيّ خاصّة في تمارين تحرير فقرة (تمارين التّركيب). وفي هذا فائدة كبيرة ذلك أنّها تحيله إلى حياته الطّبيعيّة فيربط بين ما يتلقاه في المدرسة من معارف نظريّة، وبين المشكلات التي تعترضه في حياته. وفي هذا تفعيل للقواعد في المواقف الحيّاتيّة التي يتعرّض لها. ومن نماذج هذه الوضعيّات نذكر:

- في التّعليم المتوسّط: [(اكتب فقرة حول (انتخابك رئيساً لقسمك) موظّفا المضارع المنصوب ((وظّف أفعالا مضارعة مجزومة في فقرة توجّه زملاءك إلى علوّ الهمة في طلب العلم)]، و[(حرّر فقرة حول أسباب تفضيلك للصحافة المرئيّة موظّفا اسم الفاعل عاملا في حالتي كون فعله لازما ومتعدّيا)...]¹.

- في التّعليم الثّانوي: كما أشرنا سابقا فإنّ كتابي السّنتين الأولى والثّانيّة (جميع الشّعب) قد اشتملا على مرحلة (إدماج أحكام الدرس) وهي من قبيل تمارين التّركيب (تحرير فقرة). أمّا كتاب السّنة الثّالثة ثانوي (جميع الشّعب) فإنّه خلّو منها.

ورغم أنّ هذه التّمارين ارتبطت بوضعيات دالّة من صميم حياة المتعلّم إلاّ أنّها اشتملت على عيب خطير، وهو تركيزها على لغة الخطاب المكتوب. وهذا ما جعلها متكلّفة قائمة

¹ ينظر: كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الأولى متوسّط)، ص (58-63). وينظر، المرجع نفسه، ص (98-123-133-143-158-163). ينظر: كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الثّالثة متوسّط)، ص (34-39). وينظر: المرجع نفسه، ص (24-44-54-58-74-79-84-94-99-114-119-124-134-139-144). ينظر: كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الرّابعة متوسّط)، ص (48-139-215).

على أنماط لغوية لا تناسب مستوى المتعلمين. فهي لا تخدم إلا جانب اللغة المكتوبة، ولا تعبر اعتباراً للغة المنطوقة (وحاجة المتعلم للمنطوق تفوق حاجته للمكتوب).

2- العيوب: رغم برمجة عدد لا بأس به من التمرينات، لكنها لم تكن كافية - بنظر التعليم الحديثة - للأسباب الآتية:

أولاً - غلبة النماذج التقليدية على التمارين والتهاون في النماذج المرتكزة على البنية:

رأينا سابقاً أن أغلب التمارين من قبيل التمارين الآلي للقاعدة (التعيين والاستخراج والتمييز..)، أو كما يسميها (الحاج صالح) بتمارين (التحليل والتركيب). ورغم أهمية النوعين السابقين إلا أنهما يأتيان قبل أوانها بتقديمهما على تمارين التحويل والتصرف في البنى بكيفية عفوية لاشعورية. فهذه التمارين الأخيرة التي تركز على البنية وتعمل على ترسيخها قليلة جداً في الكتب المدرسية رغم أنها أحسن أنواع التمارين البنوية برأي المختصين¹.

ثانياً - عدم قدرة المعلم على إنجاز التمارين بسبب ضيق الوقت:

إن الوقت المخصص للقواعد النحوية لا يكفي لإنجاز تلك التمرينات، لأن جزءاً كبيراً منه يضيع في العرض خاصة في الدروس التي تحتوي على عناصر جزئية كثيرة. ومن ذلك: (المفعول المطلق، المفعول لأجله، اسم الفاعل وعمله، نصب الفعل المضارع،...) في المرحلة المتوسطة. و (العدد والمعدود، التمييز، اسم الفاعل وصيغ المبالغة وعملها) في السنة الأولى ثانوي³. و (الممنوع من الصرف، الاستغاثة والندبة والترخيم، خصائص كان وليس) في السنة الثانية ثانوي⁴. و (معاني إذا، إذاء، حينئذ، لو، لولا، معاني: أي، أي، الإعراب اللفظي والتقديري،...) في السنة الثالثة. فإذا نظرنا إلى الحجم الساعي المخصص لها، وكذا منهجية عرضها في الكتب المدرسية. بالإضافة إلى ما وقفنا عليه من عيوب على مستوى اختيار المحتوى وترتيبه. فكل هذه العوامل تحول دون قدرة المعلم على الوصول إلى هذا

¹ ينظر: الباب الثاني، الفصل الأول، المبحث الأول، العنصر (الترسيخ: تمارين التصريف والتحويل والتركيب)، ص (214-215). وينظر: الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 74.

² ينظر: هذا الفصل، المبحث الثاني، مضامين الموضوعات النحوية في (التعليم المتوسط)، ص (227-228).

³ ينظر: هذا الفصل، المبحث الثاني، الموضوعات النحوية في السنة الأولى ثانوي (جميع الشعب)، ص 230.

⁴ ينظر: هذا الفصل، المبحث الثاني، مضامين الموضوعات النحوية في السنة الثانية ثانوي (الشعب العلمية، الآداب وفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية)، ص (230-231).

⁵ ينظر: هذا الفصل، المبحث الثاني، مضامين الموضوعات النحوية في السنة الثالثة ثانوي (الشعب العلمية، الآداب وفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية)، ص (231-232).

النوع من التمرينات، ناهيك عن حسن استغلاله في ترسيخ القواعد وتحويلها من الجانب النظري القائم العرض المباشر، إلى المستوى الإجرائي القائم على الممارسة والتطبيق. إنَّ للتّرسّيح أهميّة كبيرة في تثبيت الأنماط والمُثل النّحويّة. ولذلك يذهب المختصّون ومنهم (الحاج صالح) إلى أنّ حيّزها من الزّمن لا بدّ أن يكون أوفر من حيّز العرض¹.
ثانيًا - برمجتها كانت دائما في نهاية الدّرس النّحوي:

رأينا سابقا تنبيه (الحاج صالح) ومن ثمّ تأكيده على ضرورة أن يكون للتّرسّيح الحظّ الأوفر من العناية والزّمن وأن يكون مرافقا لكلّ مراحل عرض البنية النّحويّة. لكن الملاحظ على منهجيّة عرض التّمارين في الكتب المدرسيّة الجزائريّة أنّها كانت في ختام الدّرس. أي وبعد أن يعرض المعلّم موضوعه ويكشف عن أحكامه ويسجّل قاعدته ينتقل بالمتعلّم إلى تطبيق ما تعلّمه في تمارين آليّة تكرّس الحفظ والاستظهار والآليّة.

ثالثا - التّركيز في التّمارين على الجانب المكتوب وإهمال الجانب المنطوق:

وهناك عيب آخر يتخلّل تلك التّمرينات، وهو تركيزها على الجانب المكتوب وإهمال كلّ ما هو منطوق بإهمال التّمارين الشّفويّة. فأنّت لا تعثر على أسئلة أوتمارين لممارسة القواعد شفاهة باستثناء تمارين الإعراب في جميع المراحل التّعليميّة. والمرحلة الوحيدة التي كان فيه حرصٌ على المنطوق - كما رأينا سابقا - هي مرحلة التّعليم المتوسّط، وذلك في نشاط مستقل عن القواعد النّحويّة؛ وهو (نشاط الإدماج والتّقويم) في السّنتين الأولى والرّابعة. ونشاط (الآن أستطيع) في السّنة الثّانيّة والثّالثة. وما لاحظناه في هذا النّشاط بالذّات اشتماله - ذكرنا ذلك في موضع سابق - على مرحلتين إنتاجيتين هما: مرحلة (أنّج مشافهة) ومرحلة (أنّج كتابة) في السّنات الثّلاثة الأولى. وحُذفت مرحلة (الإنتاج الشّفهي) من السّنة الرّابعة². ففي المرحلة الأولى (أنّج شفاهة): نصّ مسموع يقرأه المعلّم أويكون مسجّلا، ويطلب المتعلّم بالإصغاء الجيّد إليه. بعد ذلك يُطالب بتلخيصه شفاهة موظّفا ما درسه من ظواهر لغويّة. ورغم الأهميّة الكبيرة التي تكتسيها هذه المرحلة إلّا أنّ برمجتها بمعزل عن درس القواعد بفاصل زمني معتبر (نهاية المقطع / الأسبوع الرّابع) لا يؤتي ثماره؛ لأنّ التّرسّيح الفعّال يكون فوريا.

¹ ينظر: الباب الثّاني، الفصل الأوّل، المبحث الأوّل (المشروع التّيسيري للحاج صالح ومرتكزاته)، العنصر (التّرسّيح)، ص 208 وما بعدها.

² ينظر: كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الأولى متوسّط)، ص 48، وينظر: كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الثّانيّة متوسّط)، ص 26. وينظر: كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الثّالثة متوسّط)، ص 46.

أما عن التمرينات الشفوية التي تعقب الدرس النحوي أوتكون أثناء إنجازه. فلا أثر لها في جميع مراحل التعليم، باستثناء حضورها المحتشم في السنة الثانية متوسط. إذ وقفنا على سؤالين شفويين فقط في درسي (حروف النقي، والحروف المصدريّة) وهما: [(أجب عن الأسئلة الآتية مرة بالنقي، ومرة بالإثبات شفاهة)¹، (صنع فقرة شفاهة توجه فيها أخاك إلى تجنب الإفراط في تناول المشروبات الغازية موظفا الحروف المصدريّة)]².

رابعا - التدريب الفوري:

رأينا سابقا -مقاييس الترسّخ الفعّال- أنّ أحسن وقت للترسيخ هي الفترة التي تعقبُ التعرّف على البنية النحوية مباشرة حتّى يتمكّن المتعلّم من تمثّل ما تعلّمه من بُنى. لكنّ الملاحظ في منهجية عرض المحتوى النحوي في مختلف مراحل التعليم ما قبل الجامعي أنّ الترسّخ كان في نهاية الدرس (آخر مرحلة من مراحل تعليم النحو) وما يتبقى من وقت يخصّص للتدريب. وبذلك فإنّه ليس فوراً عقب التعرّف على كلّ بنية، وهذا منافٍ لمقاييس التدريب الفعّال التي يوصي بها الاختصاصيون. وأخطر مرحلة أغفل فيها هذا الشرط هي المرحلة الابتدائية، وكذلك السنة الثالثة ثانوي (جميع الشعب). كما لاحظنا في السنة الأولى متوسط برمجة تمارين للمنزل (أنجز تماريني في البيت) على حساب التمارين الفورية في القسم.

خامسا - اشتغال التمرين الواحد على أكثر من صعوبة:

رأينا في مقاييس الترسّخ الفعّال أنّ أهل الاختصاص ينبغيهم إلى ضرورة عدم تجاوز التمرين الواحد في البنية الواحدة صعوبة واحدة، لكن - ورغم اشتغال الكتب على عدد لا بأس به من التمارين - إلا أنّ هذه الأنواع وفي بعض السنوات اشتملت على تمارين تجاوز فيها المبرمجون المقاييس المطلوبة من حيث الصعوبة. وفيما يلي تفصيل في ذلك:

- في التعليم الابتدائي: في كتاب السنة الخامسة ابتدائي، وردت ثمانية (08) تمارين من موضوعات مختلفة لم يراع فيها المقياس السابق، من ذلك: [(اكتب جملا اسمية يكون فيها المبتدأ اسما ظاهرا، ومرة اسم إشارة، ومرة ضميرا/ عيّن الحال المبيّنة لحالة الفاعل، والحال المبيّنة لحالة المفعول به/....)]³. فنلاحظ أنّ التمرين قد اشتمل على أكثر من صعوبة.

¹ ينظر: كتاب اللغة العربية (السنة الثالثة متوسط)، ص 124.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 159.

³ ينظر: كتابي في اللغة العربية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، ص (20-102-150)، وللمزيد ينظر: المرجع نفسه، ص (120-124-174-178).

- في التعليم المتوسط: وفي (جميع السنوات) وردت تمارين لم يُحترم فيها مقياس الصعوبة، منها: [(حول أفعال الجمل الآتية من حالة الرفع إلى حالة النصب والجزم)] (عين المضارع المجزوم وأداة الجزم وبين حكمه وإعرابه)¹.

- في التعليم الثانوي: وردت تمرينات لم يُراع فيها معيار (اشتغال التّمرين على صعوبة واحدة)، ومن ذلك: [(استخدم الأفعال الآتية في جمل تأتي مبنية على الفتح تارة، وعلى الضم والسكون تارة أخرى)]² / (ميز بين الأسماء المبنية والمعربة، وحدّد علامة البناء والإعراب)³. إنَّ أهمَّ ما نستخلصه: هو التّهاون في العمل التّربوي المنظم الذي يجعل المتعلّم يدرك هيئات التّراكيب (مواقع المرفوعات، والمنصوبات، والمجزومات...) ⁴. كما يدرك وب نفسه الأنماط والمُثل التي تحكم تلك التّراكيب؛ فيحمل هذا على ذاك، ويبني هذا انطلاقاً من ذاك، ويستتبط في الوقت ذاته البنية الجامعة (شكل المثال) التي تعود إليها التّراكيب المتناظرة. ممّا يجعله قادراً على الانتقال من الأصول إلى الفروع بزيادات مقصودة. وكلّما فعل ذلك تحوّلت القواعد إلى عادات لغوية إجرائية تغنيه عن الحفظ. ولكنّ هذه الحقائق لا نعثر لها على أثر في التّمرينات المبرمجة.

إنَّ ما سبق دليل على التّصورات المشوّهة التي مازال كثير من المربّين والمعلّمين يحملونها عن طبيعة النّحو والهدف من تدريسه. فمازال النّحو عندهم قواعد نظرية تُحفظ وتُستظهر. علماً أنّ وضوح الهدف له بالغ الأهمية في جعل تعليم النّحو أكثر فائدة وأقلّ عناء للمعلّمين والمتعلّمين معاً. وشتان بين نظرة ترى تعليم النّحو وسيلة لإكساب الملكة اللّغوية لعصمة السنة المتعلّمين وأقلامهم من الخطأ، فتعمل على تحقيق ذلك بحسن انتقاء الموضوعات الوظيفية وحسن تنظيمها وترتيبها، واختيار الطّرائق الفعّالة، وبرمجة التّمارين المناسبة. وبين نظرة ترى أنّ تعليم النّحو غاية في ذاته، فتكرّس بذلك الحفظ والاستظهار .

¹ ينظر: كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الأولى متوسط)، ص 174 وغيرها. ينظر: كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الثّانية متوسط)، ص 99 وغيرها. ينظر: كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الثّالثة متوسط)، ص 64 وغيرها.

² ينظر: المشوق في الأدب والنّصوص السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي (الشّعب العلميّة)، ص 60.

³ ينظر: الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة (السّنة الثّانية لشعبي الآداب وفلسفة، واللّغات الأجنبيّة)، ص 14. وينظر: المرجع نفسه، ص 208.

⁴ ينظر: صاري محمّد، واقع تدريس القواعد النّحويّة في مراحل التّعليم العامّ، ص 274.

الفصل الثّاني

آفاق استثمار الفكر اللّغوي للحاج صالح في
تيسير تعليم النّحو وبناء مناهجه في التّعليم ما
قبل الجامعيّ

المبحث الأول

آفاق استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة
(مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في
ترتيب المحتوى النحوي وتنظيمه في التعليم ما
قبل الجامعي

المبحث الأول - آفاق استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في ترتيب المحتوى النحوي وتنظيمه في التعليم ما قبل الجامعي:

في هذا الفصل التطبيقي الثاني سنحاول - بإذن الله تعالى - أن نستثمر أهم مفاهيم الفكر اللغوي للحاج صالح في تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه في التعليم ما قبل الجامعي. خاصة ما تعلق بمفاهيم النظرية الخليلية الحديثة. والأسباب التي دفعتنا إلى هذا كثيرة. لعل أهمها ما اشتملت عليه هذه النظرية من مبادئ يمكن أن تستثمر من جوانب عدة في تذليل الصعوبات التي تكتنف عملية تعليم النحو. خاصة وأن التيسير النحوي الذي دعا إليه (الحاج صالح) كان تيسير تعليم النحو بتكليف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تُعرض فيها القواعد على المتعلمين.

إنّ التيسير المراد هو البحث عن أنجع الطرائق لتقديم المادة النحوية كي تترسخ في أذهان الناشئة بغية تحصيل ملكة اللغة التي يُعدّ النحو أهم عناصرها. ولما كان التيسير إنما تيسير تعليمه، لا اجتثاث ونسف لأصوله ومبادئه، كان لابدّ لمن يرمي التيسير أن يتّجه إلى البحث عن الطرائق الأنسب والأأنج لتقديمه وعرضه.

وعليه، فإنّ هذا الفصل بمبحثيه محاولة لتقديم بدائل مستقاة من مبادئ النظرية الخليلية الحديثة؛ بمحاولة استثمارها في تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه. ونؤكد هنا، أنّ مبادئ النظرية الخليلية الحديثة نفسها تكشف بشكل واضح عن إمكانية استثمارها في تيسير تعليم النحو (خاصة ما تعلق باختيار المحتوى النحوي وتنظيمه) من جهة، وطريقة عرض الموضوعات النحوية وترسيخها من جهة أخرى. فمفاهيمها الأساسية (الأصل والفرع، العامل، الانفراد...) تحمل أبعادا تطبيقية تتصل بمفهومين أساسيين في النحو العربي الأصل وهما: القياس النحوي العربي الأصل القائم على التكافؤ والتناظر، والحدّ النحوي العربي الأصل. فهذه المبادئ جميعا يمكن أن تستثمر إجرائيا في تعليم النحو من زاويتين اثنتين:

أولا - البعد العلمي للنحو العربي الأصل (النحو العلمي الخليلي): وهذا هو المرتكز الأول للتيسير النحوي عند (الحاج صالح). فالنظرية الخليلية الحديثة قراءة جديدة للنظرية النحوية العربية الأصلية. إذ كان للـ (الحاج صالح) الفضل في إحيائها، وبعث أصولها ومبادئها.

ثانيا - البعد العملي التطبيقي (إمكانية استثمارها في تعليم اللغات، وتعليم النحو): وهذا مستمدّ من توجيه (الحاج صالح) إلى ذلك في سياق حديثه عن مجالات الاستفادة من النظرية الخليلية الحديثة. ذلك أنّ التطبيق هو الاستثمار لما اكتُشف في مختلف العلوم.

بالبحث عن أنجع الطرق لاستغلال ما أثبتته العلوم النظريّة والبحث التطبيقي. كما نجده ينبّه المهتمين بالشأن اللّغوي إلى ضرورة استثمار النظريّة الخليليّة ومبادئها في تعليم النّحو¹. وعليه، فإنّ تلك المبادئ يمكن أن تضيف إلى حصيلة الأسس العلميّة الموضوعيّة التي أثبتتها البحوث اللّسانية(حقائق علميّة حول اللّسان وحقائق عمليّة فيما يخصّ صناعة تعليم اللّغة)مبادئ عربيّة أصيلة لا تقلّ نجاعة عن تلك المبادئ التي أثبتتها البحوث اللّسانية.

1- المفاهيم النظريّة للنّحو العربي الأصيل(تحديدات النّحاة ومناهجهم في البحث)، ومفاهيم النظريّة الخليليّة الحديثة التي يمكن أن تُستغل في تيسير تعليم النّحو:

تحدّثنا في المبحث الأوّل من الفصل الأوّل من الباب التطبيقي(المشروع التّيسيري للحاج صالح ومرتكزاته)في المرتكز التّيسيري الأوّل[النّحو الذي يجب أن يُعتمد هو نحو القرون الأولى(نحو الخليل وسيبويه)] عن أهمّ المجالات التطبيقيّة للنّحو العربي الأصيل في ميدان تعليم النّحو. فالنّحو العربيّ الأصيل يُعدّ مصدرا لا ينضب يمكن أن يستمد منه الباحثون في مجال تعليم النّحو خاصّة، وتعليميّة اللّغات عامّة المبادئ التي تعينهم على ابتكار الطّرائق الفعّالة التي ترتقي بتعليم هذه المادّة الجليلّة.

وفي هذا المبحث سنحاول استثمار النظريّة الخليليّة الحديثة وما تقوم عليه من مفاهيم في تيسير تعليم النّحو وبناء مناهجه باعتبارها(بما تشتمل عليه من مبادئ نظريّة ومناهج تحليليّة)قراءة جديدة للنظريّة النّحويّة العربيّة الأصيلّة. فهذه النظريّة الديناميّة الإجرائيّة لم تكتف بالتّظهير(النّحو العلمي)الذي حقّق كفاية علميّة تجسّدت في وصف وضبط البنى اللّغويّة للعربيّة وصياغتها على شكل مُثُل إجرائيّة رياضيّة فحسب؛ بل سعت إلى تحقيق كفاية أخرى وهي كفاية الممارسة والتّطبيق باستثمار مبادئها في مجالات تطبيقيّة.

ومن هذه المجالات التطبيقيّة- والتي تعنينا هنا- تعليم اللّغة عامّة، وتعليم النّحو خاصّة. فأهمية النظريّة الخليليّة لم ولن تقتصر على وصف ظواهر اللّغة العربيّة بنيّة ونحو؛ بل تتجاوزها إلى المجالات التّعليميّة التطبيقيّة. والسّبب في صلاحيتها للتّطبيق هو المنطق الرّياضي الذي بُنيت عليه. وتتجلّى رياضيّته في الأصول والمفاهيم التي وقفنا عليها عند الباحث(الحاج صالح) كالفقاس النّحوي العربيّ وما يقوم عليه من مفاهيم: التّظهير والتّكافؤ والباب، والأصل والفرع؛ فأهمية النظريّة الخليليّة مستمدة من أهميّة مفاهيمها.

¹ينظر: الباب الأوّل، الفصل الثّاني، المبحث الأوّل(موقف الحاج صالح من اللّسانيّات الغربيّة والتّراث اللّغوي العربي)، العنصر(أهميّة النظريّة الخليليّة الحديثة)، ص(119-120).

ولما كانت النظرية الخليلية رياضية، فإنها ديناميّة قابلة للاستثمار العملي التطبيقي في حقل تعليم النحو. وإمكانية استثمارها تتأتى من ناحية اعتبارها المرتكز الأول للتيسير النحوي عند (الحاج صالح)؛ أي أنها النحو العلمي الذي يستمد منه المختصّون في تعليم العربية، وتعليم النحو خاصة المحتوى العلمي ويعملون على تكييفه مع مقتضيات التعليميّة الحديثة. أمّا من ناحية اعتبارها المرتكز الثاني للتيسير عند (الحاج صالح)؛ أي مجالا مفهوميّا يمكن أن يُستغل في تكييف النحو النظري مع ما تقتضيه التعليميّة الحديثة، وذلك باستغلال مبادئها النظرية في انتقاء واختيار المحتوى النحوي أولاً. ومن ثمّ تنظيمه وترتيبه ثانياً. ولقد وقفنا على ذلك في عجالة في المبحث التطبيقي السابق (الدراسة الوصفية التقييمية للمحتوى النحوي في مختلف مراحل التعليم ما قبل الجامعي).

ونؤكد هنا على أنّ هذا الجانب من الدراسة التطبيقية ستتداخل فيه المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية من (أصل وفرع ولفظة وعامل وغيرها) مع الأسس والمفاهيم التحليلية المتعلقة بمنهج النحاة العرب في دراسة العربية وتحديد وحداتها والتمثّلة في مفاهيم (القياس والباب والحد)؛ لأنّ طبيعة الموضوع تقتضي هذا التداخل والتماهي بين تلك المفاهيم. وعليه، فإنّ هذا الجانب من الدراسة اجتهد مّنّا، واستفادة من أعمال أعضاء فريق مخبر اللسانيّات والبحث في تطوير اللغة العربية في جامعة الجزائر لإسقاط تلك المفاهيم واستثمارها في تيسير تعليم النحو بمحاولة إعادة تنظيم وترتيب الموضوعات النحوية التي وقفنا عليها في المبحث السابق من جهة، واقتراح منهجية لعرضها وترسيخها من جهة أخرى.

2- آفاق استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه في التعليم ما قبل الجامعي:

2-1- آفاق استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في اختيار المحتوى النحوي في التعليم ما قبل الجامعي:

الهدف من هذا العنصر هو استثمار مبادئ النظرية الخليلية الحديثة في اختيار وانتقاء المحتوى النحوي في مختلف مراحل التعليم ما قبل الجامعي. ولما كانت عملية الاختيار عصب تعليم النحو كان لزاما على أعضاء اللجان الموكلة إليهم هذه المهمة أن يكون عملهم بعيدا عن العشوائية والخبرة الشخصية التي هي خلوّ من الأسس العلمية الموضوعية. وكلّما فعلوا ذلك اقتربوا من المقاييس الموضوعية التي من شأنها أن ترتقي بعملية الاختيار والتنظيم. وبناء على هذه النظرة، فإننا سنحاول أن نستثمر مفاهيم النظرية الخليلية، خاصة

تلك التي يمكن أن تكون عوناً لهؤلاء في عملية الاختيار. ولا ندعي هنا إمكانية الإحاطة بها، ولكنه اجتهد يحاول أن يمد يد العون إلى هؤلاء بمساهمة ولو بسيطة قد تنير الطريق أمام كل من يسعى إلى الارتقاء بعملية اختيار المحتويات النحوية.

أمّا عن محاولة استثمار مفاهيم النظرية الخليلية في ذلك، فإنّه من الصّعوبة أن نلّم بها جميعاً - لأنها تحتاج فريقاً متخصصاً - ولذلك فإنّ هذا العمل سيقصر على استثمار مفهوم واحد؛ وهو (الأصل والفرع)؛ لكنّ من خلال ارتباطه بمفهوم آخر وثيق الصّلة به، وهو مبدأ (انتظام العناصر اللغوية في أصل وضعها البنوي)؛ أو ما يرجع إلى النظام البنوي الذي تنتظم عليه الوحدات اللغوية (الكلمة، اللفظة، العامل)؛ أي باستغلال الأصل والفرع داخل المستويات اللغوية. والسبب في اختيار هذين المبدئين دون غيرهما من المبادئ - رغم أنّ باقي المبادئ لا تقل أهمية - هو أنّهما الأصل لباقي المبادئ، فهي تُردّ إليهما من زاوية ما. فلو تأملنا المبادئ السابقة للنظرية الخليلية لوجدناها تُردّ إلى مبدئي (الأصل والفرع) ومبدأ (الانتظام في الوضع البنوي). فمفهوم (الانفصال والابتداء) هو منطلق التحليل الذي به نميّز بين الأصل وفروعه. فالكلمة المفردة: (كتاب) (أصل) تُفرّع عنه الوحدات الآتية: (#الكتاب #بكتاب #بكتاب #بكتاب مفيد...). فاستغلال مبدأ (الانفصال والابتداء) يكشف عن (الاسم المفرد) وما يمكن أن يتفرّع عنه بالزيادة يمينا (حرف الجر، أل التعريف) والزيادة يسارا (الإعراب، التثوين،...). وبهذا المبدأ نكشف عن مثال الـ (الكلمة المفردة).

كما أنّ (الانفصال والابتداء) يساعد - أيضا - في الكشف عن المستوى الثاني من مستويات اللغة، وهو مستوى (اللفظة)، سواء (اللفظة الفعلية) أو (اللفظة الاسمية). فبالنسبة لـ (اللفظة الاسمية) فإنّ الاسم المفرد الذي كشف النّحاة عن مثاله بتطبيق مبدأ (الانفصال والابتداء) يعدّ نواة أصلية تنبني عليها (اللفظة الاسمية)، وتفرّع عليها فروع أخرى بزيادات إيجابية يمينا ويسارا. فالفروع السابقة التي تولّدت عن الاسم المفرد هي نفسها فروع لللفظة الاسمية الأصل (كتاب)، إذ تُحمل على بعضها للكشف عن تناظرها وتكافئها وانتمائها إلى باب واحد وهو باب (اللفظة الاسمية). فالكلمة المفردة (كتاب) أصل. أمّا ((الكتاب # بكتاب # بالكتاب # بكتاب زيد...)) فروع متولّدة عنها. وتشكّل النّواة مع فروعها ما يسمّى بـ (الرّمزة).

أمّا بالنسبة للمستوى الثالث، وهو مستوى (ع+م±2م). فإنّ النّحاة ينطلقون - أيضا - ممّا يمكن أن ينفصل ويبتدأ ويكون مفيدا وهي الجملة المفيدة في أدنى شكل يمكن أن تظهر عليه. فهو - إذن - كلام مفيد يتألّف من (جملة مفيدة = فعل + فاعل ± مفعول به ± مخصّصات)

أو (مبتدأ + خبر ± مخصصات). ثم يختبرون هذا التركيب بزيادة ما يمكن مع بقاء النواة؛ أي بحمل هذه القطعة على قطعة أخرى لها منزلتها.

النواة الأصلية	
تفرع الفروع من الأصول	Ø (ع) [محمد (م 1) + مجتهد (م 2)]
	إن (ع) [محمد (م 1) + مجتهد (م 2)]
	كان (ع) [محمد (م 1) + مجتهد (م 2)]
	حسب (ع) [محمد (م 1) + مجتهد (م 2)]
	أعلمت خالد (ع) [محمد (م 1) + مجتهد (م 2)]
	(عامل + معوم 1 ± المعوم 2 ± مخصصات)
ردّ الفروع إلى الأصول	

يوضح الرسم أعلاه مستوى العامل في الجملة الاسمية نواتها (محمد مجتهد). ثم بزيادات إيجابية نحصل على فروع متولدة عن الأصل السابق. فكل هذه التراكيب تُحمل على بعضها البعض وهي متكافئة من حيث إنها تنفّرع عن نواة واحدة وهي ((محمد مجتهد)).

كما أنّ مبدأي الأصل والفرع يرتبطان بمبادئ ((المثال والموضع والعلامة العدمية)). ذلك أنّ مفهوم (الموضع) منبثق عن مفهوم (البنية) على مستوى الكلمة المفردة، ومستوى اللفظة، ومستوى التراكيب. فانطلاقاً من العمليات التفرعية التي يجريها الباحث على البنية الأصل ليحصل على نظائرها. بالتصّرف بالزيادة (من الأصل إلى الفرع)، أو بالنقصان (من الفرع إلى الأصل) يحدّد المواضع التي تشغلها الوحدات في البنية أوفي المثال.

أمّا عن حقيقة المواضع، فإنّها مواضع الوحدات في المثال المجرد لا موضعها الحقيقي في مدرج الكلام. لأنّ العنصر اللغوي قد يشغل موضعه، وقد لا يشغله، وهنا تدلّ عليه العلامة العدمية (Ø). فالعلامة العدمية هي الأصل، أمّا العلامات الظاهرة فهي الفرع (Ø).

ولما كانت كلّ المفاهيم التي تقوم عليها النظرية الخليلية الحديثة تضمّ (أصلاً) تنفّرع عنه فروع كثيرة بزيادات أو بعمليات تحويلية. فإنّ مبدأي الأصل والفرع في مختلف المستويات اللغوية هما أصل كلّ المبادئ، والأقدر على استيفاء جميع المبادئ تحت طياتهما. ولهذه الأسباب بالذات وقع الاختيار عليهما دون غيرهما من المبادئ.

وبعد توضيح المبدأين اللذين سيُعتمدان، نشرع مباشرة في تطبيقهما على المحتويات النحوية المقررة على المتعلّمين. وكنا في المبحث السابق على هذا قد توقفنا عند طبيعة المقاييس المعتمدة في اختيار المحتوى النحوي أولاً، ومن ثمّ تنظيمه وترتيبه ثانياً. وأهمّ ما

خلصت إليه الدراسة -أنداك- أنّ المحتوى النحويّ لم يخضع لمعايير علميّة موضوعيّة؛ بل إنّ الأساس الذي تمّ على ضوئه انتقاؤه هو الخبرة الشخصيّة للواضعين. وهذا ما جعله يشتمل على الكثير من العيوب على مستوى الاختيار، وعلى مستوى التنظيم والترتيب.

وعليه، فإنّنا سنحاول إعادة ترتيب الموضوعات النحويّة المبرمجة على المتعلّمين في مختلف السّنات التعليميّة اعتماداً على ((الأصل والفرع)) و((مبدأ الانتظام البنوي))، وبناء على ما نبّه إليه (الحاج صالح) حول أهمّيتهما في تنظيم وترتيب المحتويّات النحويّة. يقول: "وهناك مقياس آخر يخصّ العلاقة التي يجب أن تُثبت بين التّخطيط الذي يشمل الدراسة بأكملها (السّنويّة مثلاً). والترتيب الذي يحسُن أن تكون عليه العناصر في داخل الحلقة الواحدة من الدّروس. وهو هذا: تُوزّع الأنظمة البنويّة (أي المُثل) الجزئيّة من النظام الأصلي إلى النظام الفرعي كما قلنا على المحور الذي تتسلسل فيه العمليّات التعليميّة في داخل الدّرس الواحد (وأكثر من درس إن اقتضى الحال). ثمّ يكون هذا التّرتيب على هذا المحور بحيث يستطيع المتعلّم أن يستنبط منه وبدون تنبيه أو شرح شكل المصفوفة التي تندرج فيه (أي القياس الذي يجمعها). ثمّ لابد أن يرتبط هذا المقياس التّرتيبي بالمبدأ البديهي القاضي بالانتقال من السّاذج إلى المعقّد (أي من الأقلّ إلى الأكثر صعوبة). ففي العمليّات التعليميّة الأولى تكون المصفوفة التي يستنبطها المتعلّم والتي يفرضها التّرتيب المذكور تحتوي على العناصر غير المزيد فيها ثمّ تليها تدريجيّاً المزيد فيها بحسب عدد الزّیادات"¹. ولقد آثرنا إثبات النّصّ حرفياً لما له من أهميّة في التّأكيد على الدّور الذي يلعبه (الأصل والفرع) داخل المستويّات اللّغويّة في اختيار المحتويّات وتنظيمها. فالأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي أصل أصول المبادئ الانتقائيّة والتنّظيميّة، وتتجلّى أهمّيتهما وفائدتهما فيما يلي:

أولاً - الأصل والفرع يمكن أن يكونا معيارين أساسيين لاختيار وتنظيم المحتوى النحوي:

هما المعيار الأساسيّ للتّخطيط لمحتوى الدراسة بأكملها (مقرّر نحوي لسنة تعليميّة)، وكذا المعيار الأساسيّ لترتيب تلك المحتويّات السّنويّة في بناء هذا على ذاك، أوردّ هذا إلى ذاك. بالإضافة إلى أنّهما معيار يُنظّم الموضوعات الجزئيّة (الأبنيّة أو المُثل الجزئيّة) داخل الوحدة الواحدة من الدّروس (موضوعات من مستوى اللفظة، وموضوعات من مستوى العامل).

ثانياً - المساهمة في ابتكار طريقة تعليميّة فعّالة أساسها الأصل والفرع: بتعليم النحو بطريقة إجرائيّة ضمنيّة تمكّن المتعلّم من استنباط التّناظر والتّكافؤ الذي يجمع الوحدات

¹ الحاج صالح، أثر اللّسانيّات في النهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة، المرجع السّابق، ص (64-65).

بتفريع بعضها عن بعض. فيهتدي إلى الكشف عن (القياس) الجامع لها. وهو في كل هذا يفرع ويحمل الوحدات على بعضها. فيستخلص بابها النحوي، والمثال أو البنية التي تجمعها.

ثالثا - التنظيم للموضوعات تصاعدياً (من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد):

إن الموضوعات النحوية واعتماداً على الأصل والفرع يمكن أن تُرتب ترتيباً متدرجاً في الصعوبة من البسيط المجرد من الزيادة (الأصل) إلى المزيد الصعب (الفروع). وهذا يجعل سبق التعليم والتعلم لل (الأصول) لأنها الأكثر بساطة. وعليه، فإن تعليم النحو في مختلف مراحل التعليم، وفي جميع السنوات؛ بل وفي كل الدروس لا بد أن يكون الأساس في اختياره وتنظيمه هذين المعيارين لأنهما يسمحان للمعلم أولاً بأن يقدم للمتعلم ما هو بسيط ثم ينتقل به إلى الأعلى منه صعوبة بمراعاة الزيادة دائماً. كما يسمح للمتعلم أيضاً بأن يبني تعلماته على ما سبق ويهتدي بطريقة لا شعورية إلى استنباط المثال أو البنية التي تعود إليها كل الفروع (البنيات الجزئية). وبهذا يدرك العلاقات التي تحكمها ويهتدي إلى بناء المصفوفة التي تنتظم عليها الوحدات المتكافئة. وهذا كله اعتماداً على القياس العفوي غير المقصود.

رابعا - استثمار مبدأي الأصل والفرع في صياغة القاعدة صياغة رياضية بعيدة عن شكل القانون المحرر: بما أن أغلب الموضوعات النحوية قد اعتمدت شكل القانون المحرر ونأت عن شكل المثال والنمط الإجرائي. فإنه وبناء على (الأصل والفرع) سنقف على طريقة صياغة القاعدة النحوية صياغة رياضية قائمة على الرموز تتأى عن العرض النظري المسهب الذي يكرس النظرة السطحية للقواعد النحوية القائمة على الحفظ. كما يسمح للمتعلم بسرعة استيعابها وتمثلها في شكلها الرياضي الإجرائي.

خامسا - استثمار مبدأي الأصل والفرع في برمجة وتنظيم التمارين النحوية: يمكن أن نستثمر المبدئين السابقين في عملية الترسيع (التمرينات). وبما أن المختصين قد أولوها عناية فائقة بمنحها ثلاثة أرباع الزمن. فإن هذا يقتضي أن تكون مبرمجة بدقة. وهنا يمكن أن نستثمر المبدئين السابقين في بناء التمارين النحوية على أساسهما بمراعاة المقاييس الضرورية لها (التطبيق الفوري، التركيز على صعوبة واحدة... وغيرها من المقاييس).

كانت هذه إذن أهم المجالات التي سيشغل عليها هذا المبحث. فسنحاول أن نتتبع المحتوى النحوي من مرحلة التخطيط (الانتقاء والترتيب) الذي هو من مهام واضعي البرامج، إلى تخطيط الموضوع النحوي الواحد (منهجية عرضه) على المتعلم وهي من عمل المعلم. ونختتمها بمرحلة الترسيع التي هي مرحلة التأكد من مدى استيعاب وتمثل المتعلم لما تلقاه.

2-2-2- آفاق استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في ترتيب المحتوى النحوي وتنظيمه في التعليم ما قبل الجامعي:

كنا وقفنا في مبحث السابق - استثمار مرتكزات التيسير النحوي عند (الحاج صالح) في الدراسة التقييمية النقدية للمحتوى النحوي في التعليم ما قبل الجامعي - على العيوب التي تجعل تعليم النحو في هذه المراحل يبتعد عن الأهداف التي سطرته المناهج، ويعجز على تحقيق الأهداف الحقيقية التي يقوم عليها تعليم النحو؛ وهي إكساب المتعلم الملكة اللغوية في التعبير عن مقاصده في مختلف المواقف التواصلية لا جعله عالماً بالنحو.

ومن أخطر العيوب التي وقفنا عليها أنّ تعليم النحو بطريقة صريحة مباشرة كان من السنة الثالثة ابتدائي، وذلك ببرمجة موضوعات نحوية صريحة على المتعلم ضمنها الكتاب المدرسي. ولهذا سنتخذ من هذه السنة - على غرار ما تعودنا عليه سابقاً - المنطلق في عملية استثمار المبدئين السابقين في تنظيم وترتيب المحتوى النحوي المقرر على المتعلمين.

2-2-1- الإطار العام لاستثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في ترتيب المحتوى النحوي وتنظيمه في التعليم ما قبل الجامعي:

إنّ المحتوى النحوي في مختلف مراحل التعليم ينتمي إلى المستويات اللغوية المختلفة (الكلمة المفردة، اللفظة، التراكيب، ومستوى الصدارة). كما أنّ موضوعات كلّ مستوى بعضها أصل، والبعض الآخر فرع. ويمكن أن تُستغل المستويات السابقة في اختيار الموضوعات النحوية وتنظيمها خاصة مستوى (اللفظة)، و (العامل)، و (الصدارة). أمّا مستوى (الكلمة المفردة) فسيعالج بالتزامن مع مستوى (اللفظة). والسبب في الجمع بين المستويين هو أنّ (الكلمة المفردة فعلاً أو اسماً) أصل تتفرّع عنه (اللفظة الفعلية أو اللفظة الاسمية) على التوالي. وعليه، فإنّ الانطلاق في إعادة الترتيب أو التنظيم سيكون من مستوى (اللفظة) بناءً على الحقائق المرتبطة بمبدأي الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي؛ ولكننا لن نقف عند كلّ سنة بالتفصيل؛ بمعنى أنّنا لن نرتّب الموضوعات كلّ مرة بشيء من التفصيل للأسباب الآتية:

أولاً - الموضوعات النحوية في مختلف السنوات والمراحل تتكرّر بشكل لافت للانتباه.

ثانياً - سنقدّم في البداية مخطّطات شاملة للموضوعات النحوية التي تنتمي إلى مستوى من المستويات اللغوية، وهذه المخطّطات ستغني عن التكرار المملّ والإعادة غير المجدية. وبما أنّ الموضوعات النحوية تصنّف وفق المستويات التي تنتمي إليها، فإنّه سيتم ترتيب الموضوعات التي تُعرض على المتعلم في مشواره الدراسي على أساسها كمايلي:

2-2-1-1-1-2-2 - مستوى اللفظة:

2-2-1-1-1-2-2 - اللفظة الاسمية: إنّ ما نستعمل به الحديث عن اللفظة الاسمية هو أنّ الوحدات اللغوية التي تزداد عليها يمينا وشمالا تشغل مواضع اعتبارية، ليس بالضرورة أن تظهر في مدرج الكلام. فالمواضع التي تتعاقب عليها الكلم، وتترتب فيها مع النواة (الاسم المفرد) بعمليات الوصل يمينا أو يسارا خانات تحدّد بالزيادة التدريجية. إذ تمثل هذه الزيادات التحويلات التفريعية التي تنقل الأصل إلى مختلف الفروع أو العكس (ردّ الفروع إلى الأصل). ورغم أنّ الفروع متباينة من حيث الطول، إلّا أنّها عبارات متناظرة ترجع إلى أصل واحد بحمل بعضها على بعض بالقياس. لكنّ الأهمّ أنّ هذه الزيادات التدريجية تشغل مواضع اعتبارية لا تزول بزوال الزيادة (إن اختفى العنصر يبقى موضعه تدلّ عليه العلامة العدمية). كما أنّ نواة اللفظة الاسمية (الاسم المفرد) ليس على مستوى واحد من قبوله للزيادات. ففيه من له القدرة على تقبل الزيادات كلّها يمينا ويسارا؛ وهو (المتكّن الأمكن). في حين توجد أسماء لا تقبل بعض الزوائد وهي (المتكّن غير الأمكن أو الممنوع من الصّرف). أمّا النوع الأخير فهو (غير المتكّن ولا أمكن) وهي الأسماء المبنية. ولكنّ هذه الأسماء تعود إلى المتكّن الأمكن باعتباره أصلا لها. والدليل نصّ (سيبويه) يقول: "واعلم أنّ النكرة أخفّ عليهم من المعرفة، وهي أشدّ تمكّنا؛ لأنّ النكرة أول، ثم يدخل عليها ما تُعرّف به. فمن ثمّ أكثر الكلام ينصرف في النكرة. واعلم أنّ الواحد أشدّ تمكّنا من الجميع، لأنّ الواحد الأول، ومن ثمّ لم يصرفوا ما جاء من الجميع ما جاء على مثال ليس يكون للواحد، نحو مساجد ومفاتيح. واعلم أنّ المذكر أخفّ عليهم من المؤنث؛ لأنّ المذكر أول، وهو أشدّ تمكّنا، وإنّما يخرج التأنيث من التذكير (...). فالتنوين علامة للأمكن عندهم والأخفّ عليهم، وتركه علامة لما يستقلون"¹. ولذلك، فإنّ اللفظة الاسمية تشمل موضوعات كثيرة منها ما يتعلّق بالاسم المتكّن الأمكن وما يزداد عليه، ومنها ما يتعلّق بالممنوع من الصّرف، ومنها ما يتعلّق بالأسماء المبنية. وعليه، يمكن أن يُحدّد موضع كلّ عنصر يدخل على (الاسم) كما يلي:

حرف الجرّ	أداة التعريف	النواة الاسمية	علامة الإعراب	التنوين والمضاف إليه	الصفة
0 →	01 →	00 →	01 →	02 →	03 →

¹ سيبويه، الكتاب، ج1، ص22. وينظر: الباب الأول، الفصل الثاني، المبحث الثاني (موقف الحاج صالح من اللسانية الغربية والتراث اللغوي العربي)، العنصر (حدّ اللفظة)، ص(103-104).

يوضح الجدول أعلاه¹ المواضع الاعتبارية للوحدات اللغوية داخل بنية اللفظة الاسمية، والتي تدخل على الاسم يمينا ويسارا. وهي لفظية ظاهرة شغلت مواضعها. ولكن يمكن أن تختفي. وهنا يبقى موضعها فارغا تشغله العلامة العدمية (Ø) حتى تعود لتشغله العلامة الظاهرة. وبذلك فإن ترتيب الوحدات التي تدخل على الاسم المفرد على الترتيب كما يلي:

- من جهة اليمين: أَل التعريف ثم حرف الجرّ.

- من جهة اليسار: علامات الإعراب، التثوين والمضاف إليه، ثم الصفة. كما يلي :

زيادة بعد الأصل ←				الاسم المفرد	زيادة قبل الأصل	
زيادات أخرى	الصفة	التثوين أوالمضاف إليه	علامة الإعراب	الاسم المفرد	أَل التعريف	حرف الجرّ
Ø	Ø	Ø	-	معلم	Ø	Ø
Ø	Ø	Ø	-	معلم	أَل	Ø
Ø	النشيط	ن	-	معلم	أَل	مع
Ø	النشيط	العربية	-	معلم	Ø	مع
Ø	النشيطان	العربية	ا(ن)	معلم	Ø	مع
Ø	النشيطون	العربية	و(ن)	معلم	Ø	مع
Ø	النشيطات	العربية	ا(ت)	معلم	Ø	مع
هذا	النشيط	العربية	-	معلم	Ø	Ø
الذي هو هذا	النشيط	العربية	-	معلم	Ø	مع
//	//	//	و//ي	أب	//	Ø
//	//	//	-	صحراء	//	Ø
//	//	//	-	قاضي	أَل	Ø
//	//	//	-	حلو	Ø	Ø
//	كبيرة	//	-	مساجد	Ø	Ø

¹ صاري محمد، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية، ص 14.

//	//	//	—	هو (ضمير)	//	//
← 04	← 03	← 02	← 01	← 00 →	← 01	→ 02
			فروع			
رسمّ توضيحيّ لحدّ الاسم (مثاله)						

يبين الرسم أعلاه الكثير من الدروس النحوية التي تعود من حيث وضعها البنوي إلى أصل واحد (الاسم النكرة المفرد). ثم تتفرع عنه الكثير من (الموضوعات النحوية) وتشكل معه (اللفظة الاسمية). وانطلاقاً من التعاقب في تفرع هذه الوحدات ترتب الموضوعات كما يلي:

- 1- الأصل في كل توليد هو: الاسم النكرة المفرد (معلم)
- 2- الفروع المتولدة عنه بالزيادة القبلية والزيادة البعدية على التوالي هي:
 - الاسم المعرف ب (أل) = أل + معلم = المعلم والمعرف بالإضافة = اسم + اسم = معلم العربية.
 - اسم العلم = محمد / قسطنطينة
 - الاسم المجرور (حروف الجر) = حرف الجر + الاسم = مع معلم / مع المعلم
 - الموصوف والصفة: معلم + صفة = معلم نشيط
 - المثنى = معلم + الألف والنون أو الياء والنون = معلمان / معلمين.
 - جمع المذكر السالم = معلم + الواو والنون أو الياء والنون = معلمون / معلمين
 - جمع المؤنث السالم = معلم + الألف والتاء = معلمات / جمع التكسير = قلم - أقلام
 - الاسم المقصور = حلوى / نجوى / ذكرى / الاسم الممدود = صحراء / بيضاء
 - الاسم المنقوص = قاضي / محامي.
 - الممنوع من الصرف: مساجد / منابر /
 - الضمائر المنفصلة = هو / هي / هم .. - أسماء الإشارة و الأسماء الموصولة: معلم العربية هذا / معلم العربية الذي أبدع.

2-2-1-1-2-2- اللفظة الفعلية:

لا تختلف اللفظة الفعلية عن اللفظة الاسمية في استيعابها للكثير من الموضوعات. غير أنّ العلاقة بين الأفعال الثلاثة وإن كانت زمانية؛ فإنّ بينها علاقة أخرى قائمة على الصيغة. فالفعل الماضي أصل لبساطته وخلوه من الزيادة. والمضارع والأمر فرعان لما فيهما من الزيادة. فالمضارع ماض تدخل عليه أحرف الزيادة (أنيت) مع أدوات الاستقبال (السين، سوف). أمّا الأمر فهو (حذف لحروف المضارعة (أنيت) + الطلب ليدلّ على الأمر). وعليه

فيمكن أن نرتب الموضوعات اعتماداً على الأصل والفرع باتخاذ الماضي أصلاً تتفرّع عنه الفروع التي تتعلّق بالماضي في إسناده إلى الضمائر المختلفة (المتّصلة خاصّة). والمضارع وما يتفرّع عنه، وكذا الأمر. لكنّ هذه الحقائق لم تُراعَ في تنظيم الموضوعات النحويّة في الكتاب المدرسي. إذ أن مجموع الكلم المكوّنة للفظّة الفعلية (الماضي والمضارع، والأمر) وما يتعلّق بها من دروس لم يكن المنطلق فيها أن بعضها أصل والبعض الآخر فرع؛ بل كان الأساس هو الدلالة الزمانيّة وليس كصيغة له عناصر تدخل عليه من اليمين ومن اليسار وتحدّد دلالاته الزمانيّة¹. ويمكن أن نوضّح هذه العلاقات التفرّيعيّة بالرّسوم التّوضيحيّة الآتية: أولاً - حدّ الفعل الماضي (أو مثاله):

الأصل (النّواة الأساسيّة) = حدّ الفعل الماضي (فعل + Ø)				
02 ←	← 1+0 →	→ 01	→ 02	→ 03
هـ		قد	//	//
هـ	فعل + Ø	قد	//	//
هـ	فعل + Ø + ت	قد	أن	//
هـ	فعل + ت	قد	ما	//
هـ	فعل + ا (تا)	//	ما	//
هـ	فعل + وا	قد	ما	الشّر
	فعل + ن			
فروع الفعل				

يمثّل المخطّط أعلاه (حدّ أو مثال الفعل الماضي²)، وأصل التّصريف هو موضع النّواة الذي رمزه $\leftarrow 1+0 \rightarrow$ ويشتمل على عنصرين (الفعل وضمير الرّفْع) المتّصل الملازم له³

¹ ينظر: بن عمار فتيحة، تحليل كتاب المعلم (تمارين وقواعد اللّغة) للسّنة الخامسة من التّعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النّظريّة الخليليّة الحديثة، ص 31.

² الحاج صالح عبد الرّحمان، البنى النّحويّة العربيّة، 103.

³ (فعل * ضمير الرّفْع المتّصل): ما يقصده (الحاج صالح) من قوله (ضمير الرّفْع المتّصل) ليس الضمائر التي لها علامة ظاهرة تظهر مع الفعل (تاء المتكلّم / نون الجماعة / أو واو الجماعة)؛ بل ما يقصده هو علاقة البناء التّلازميّة التي تجمع الفعل بالفاعل، إذ لا يخلو فعل من فاعله (سواء أكان ضمير الفاعل متّصلاً أو مستتراً).
ف(فعل * Ø) = فعل * فاعل متّصل به / فعلنا = فعل * فاعل متّصل به / فعلوا = فعل * فاعل متّصل به.... والفرق بينها

والعلاقة بينهما علاقة بناء لاعلاقة وصل. لأنَّ كلَّ ما هو في النّواة بناء. وأمّا الزّوائد على النّواة السابقة (فعل + ضمير الرّفع المتّصل) فهي علاقة وصل لا بناء.

- أصل التّفريع أو التّصريف في المثال السّابق هو (ما ليس فيه علامة ظاهرة لضمير الرّفع)، وهو (الفعل مع ضمير المفرد الغائب هو (فعل + Ø) في مقابل الفروع (الفعل مع ضمير الرّفع الظّاهر) وهي: فعل + ت / فعل + نا / فعل + ل / فعل + تا / فعلوا).

- أمّا الموضع 1 من جهة اليمين فيدخل فيه الحرف (قد). ويمكن أن تحذف هذه الزّيادة (قد) ويدلّ عليها العلامة العدميّة (Ø).

- أمّا الموضع 2 من جهة اليمين دائماً، فهو موضع (أن وما المصدريتان) وتحوّلان الفعل مع ضميره إلى المصدر (بعد أن قمت / بعد ما قمت = بعد قيامي).

- الموضع 3 وهو موضع خاص بالمفعول به المتقدّم على فعله. لو نتأمل الرّسم أعلاه فسنلاحظ أنّ الفعل يختلف عن الاسم لأنّ هذا الأخير يمكن أن يظهر وحده (اسم مفرد نكرة)، في حين أنّ الفعل لا يظهر وحده؛ بل مع الضّمائر. فصيغة (ذهب) هي الأصل الذي تتفرّع عنه وحدات أخرى في الماضي نفسه باتّصاله بالضّمائر الظّاهرة (بألف الاثنين، أوياء المخاطبة، أوواو الجماعة.. إلخ). فنواة اللفظة الفعلية هي:

$$(\text{فعل} \times \text{ضمير الرّفع الغائب } \emptyset) \pm \text{ الزّوائد} = \text{نواة اللفظة الفعلية}$$

فاللّعل الماضي مع ضّمائر الرّفع (ألف الاثنين، نون الجماعة، وواو الجماعة) فروع للّعل الماضي (فعل × ضمير الرّفع الغائب) بزيادة زوائد يسارا. أمّا يميناً فتزاد أدوات على الماضي وهي (قد، أن، ما) وتخصّص دلالاته في الماضي، وهي فروع للّعل الماضي.

ثمّ من الأصل نفسه (الفعل الماضي) وبزيادات ثابتة على اليمين [حروف المضارعة (أنيت) نحصل على فروع تنتمي إلى زمن آخر (الفعل المضارع)]، والذي تزداد عليه زوائد يسارا (Ø، ألف الاثنين، ياء المخاطبة، وواو الجماعة) مع اختلاف وهو أنّ أصل التّصريف أو التّفريع في الفعل المضارع (ما ليس له علامة ظاهرة) ليس الغائب بل ما ليس من الأفعال الخمسة (أنا / نحن / أنت / هو / هي). وعليه، فهناك فروع متولّدة عن المضارع باتّصاله

أنّ (فعل × Ø) ليس له علامة ظاهرة (تدلّ على عدم وجودها العلامة العدميّة Ø). بينما [فعلوا = فعل*واو الجماعة، له علامة ظاهرة هي < الواو > في مقابل العلامة العدميّة Ø].

بالأفعال الخمسة (تذهيبين / تذهبان / تذهبون / يذهبان / تذهبان). بالإضافة فروع أخرى بزيادة أدوات تدل على الزمن المضارع يمينا (السين، سوف)، وإضافة أدوات النصب والجزم. ثانيا - حدّ الفعل المضارع (أو مثاله):

إنّ مثال الفعل المضارع متولّد ومتفرّع عن مثال (الفعل الماضي) بزيادة حروف المضارعة يمينا، ثمّ تزداد على (الفعل المضارع) زيادات خاصّة به يمينا (السين، سوف ..)، ويسارا (ضمائر الأفعال الخمسة...). والرّسم الموالي يوضّح (مثال أوحدّ الفعل المضارع):

تصارييف داخل اللَّفظة بالوصل					
تصارييف داخل النّوأة بالبناء					
03	02	01	00	01	02
ضمير ±	نّ / ن	ـ	أ + فعل + Ø (أنا)	Ø	//
متصل	نّ / ن	ـ	ت + فعل + Ø (أنت)	قد لا	//
منصوب	نّ / ن	ـ	ت + فعل + Ø (هي)	سوف	Ø
	نّ / ن	ـ	ي + فعل + Ø (هو)	سـ	Ø
	نّ / ن	ـ	ي + فعل + ن (هن)	قد	أن
± ضمير	-	ـ	أ + فعل + Ø (أنا)	لم	//
متصل	-	ـ	ت + فعل + Ø (أنت)	لما (لا..)	//
منصوب	-	Ø	ت + فعل + ي	لا	//
	-	Ø	أ + فعل + Ø (أنا)	لن	//
	-	Ø	ت + فعل + ي	إذن	//
± ضمير	ن	-	أ + فعل + Ø	//	//
متصل	ن	-	ن + فعل + Ø	//	//
منصوب	ن	-	ت + فعل + Ø	//	//
	ن	-	ي + فعل + Ø	//	//
حدّ الفعل المضارع (مثاله)					

يوضح الرّسم أعلاه (حدّ أومثال الفعل المضارع)¹ مع فروعه بالزيادة القبلية والبعديّة حيث:
 - $\boxed{0}$ أصل النّصريف [فعل+Ø] بحيث [Ø] تعني: الفعل المضارع الذي لم يُسند إلى ضمائر الأفعال الخمسة؛ أي المسند إلى (أنا، نحن، أنت، هو، هي، هنّ). وعليه، فنواة (المضارع)=[الفعل المضارع+ضمير الرّفْع المتصل Ø] (ما ليس له علامة ظاهرة؛ أي: (الفعل المضارع المتصلّ بالضّمائر التي ليست للأفعال الخمسة)).

- على يمين صيغة المضارع زوائد تميّزه عن الماضي والأمر؛ وهي أحرف المضارعة (أنيت) الداخلة في صيغته ولا علاقة لها باللفظة الفعلية (فعل+ضمير الرّفْع المتصل).
 -الموضع $\boxed{1}$ يميناً مماثل للموضع نفسه في مثال الفعل الماضي، غير أنّه لا يدخل فيه حرف واحد، بل مجموعة كبيرة من الحروف. وهي نوعان:

أ- حروف لا تؤثر في الفعل لفظاً: وهي: ((قد: أو قد لا)). (السين/سوف). و (لا) للنفي)).
 وتعاقب هذه الأدوات بعضها وتعاقب الصّفر (تشغل نفس الموضع أوغيابها يشغله Ø).
 ب- حروف تؤثر في الفعل لفظاً ومعنى وتغيّر الإعراب: وهي حروف النّصب والجزم.
 -الموضع $\boxed{2}$ وهو موضع الحروف المصدرية (أن/ اللّام المكسورة/ كي/ حتى).
 ويمكن أن تأتي الحروف السابقة (أن/ اللّام المكسورة/ كي/ حتى) متبوعة بـ (لا النافية): (كي لا/حتى لا...). ويشغل هذا الموضع أيضاً حروف (الفاء/ الواو/ أو) وغيرها بإضمار (أن).
 إنّ الزوائد القبلية هي التي تعيّن الزّمان لا صيغة الفعل وحدها، لأنّ "هذه الصّيغة لا تدلّ على زمان معيّن إلّا مع هذه الأدوات والقرائن. فإذا خلت منها وخلا موضعها تماماً منها ومن القرائن. فإنّها تدلّ على دلّالته التي تخصّ الصّيغة وهي حدوث حدث غير منقطع في الحال أو المستقبل"². والدليل قلب المضارع إلى ماض بدخول (لم).
 أمّا الزوائد يسارا فنجد:

-الموضع $\boxed{1}$ لعلامة الإعراب للفعل (رفع/ نصب/ جزم).
 -الموضع $\boxed{2}$ لنوني التّوكيد زائدة على اللفظة لا على النّواة لذلك تحذف دون أن تؤثر.
 -الموضع $\boxed{3}$ خاصّ بالضّمائر المتّصلة المنصوبة (زيادة على اللفظة).
 و (يحذف أحرف المضارعة أنيت) + الدّلالة على الطّلب نحصل على مثال أوحّد فعل الأمر وفيما يلي رسم توضيحيّ له.

¹ الحاج صالح عبد الرّحمان، البنى النّحوية العربيّة، ص 105.

² المرجع نفسه، ص 107.

ثالثا - حدّ فعل الأمر (أو مثاله):

تصارييف داخل اللفظة				
الأصل = فعل + ضمير الرفع (Ø)				
أمر دون توكيد	01	1+0	02	03
//	(أ) فعل + Ø	-	-	-
//	(أ) فعل + ي	-	-	-
//	(أ) فعل + ل	-	-	-
//	(أ) فعل + وا	-	-	-
أمر بتوكيد وهي عوامل خارجة عن الحدّ	عامل خارج عن الحد (القسم / لام الابتداء....)	(أ) فعل + Ø	-	ن / نّ
		(أ) فعل + ي	-	ن / نّ
		(أ) فعل + ل	-	ن / نّ
		(أ) فعل + وا	-	ن / نّ
حدّ فعل الأمر (مثاله)				

يوضّح المخطّط أعلاه (مثال أو حدّ فعل الأمر) الإجرائي¹ كما وضّحه (الحاج صالح):

- النّواة في فعل الأمر لا تكتفي بالكلمتين (فعل + ضمير الفاعل المتصل) وهما بمنزلة كلمة واحدة (مثل الماضي والمضارع تماما)، بل تحتوي أيضا على الموضع 1 الذي تدخل فيه الحروف المؤثّرة على الماضي أو المضارع لفظا دون المعنى. وعليه، فإنّ: نواة فعل الأمر (فعل + ضمير الفاعل المتصل) = نواة الفعل المضارع (فعل + ضمير الفاعل المتصل) + الموضع 1 وذلك لأنّ فعل الأمر (افعل) يكافئ (لتفعل) المضارع المجزوم بلام الأمر².

- الهمزة في بداية الفعل (أ) همزة وصل لإنشاء الأمر ولا تدخل في بنائه (لأنّ الأصل ههنا هو المخاطب). أمّا الغائب والمتكلّم فيكون بلام الأمر والمضارع المجزوم.

- يرى (الحاج صالح) أنّ: موضع (النّواة) 0 يدخل فيه الموضع 1 إذ لا عامل لفعل الأمر داخل اللفظة. زيادة على الموضع 1 الذي هو موضع ضمير الفاعل المتصل (مثل حدّ الماضي والمضارع).

¹الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النّحويّة العربيّة، ص 108.

²ينظر: المرجع نفسه، ص 109.

- يكون حدّ فعل الأمر بنون التوكيد وبدونها.

وعليه: فكل ما يتعلّق بأزمنة الفعل يمكن أن يكون المنطلق في تعليمه أصلاً واحداً (الفعل الماضي + ضمير الرّفْع المتّصل Ø). تتفرّع عنه فروع بإسناده إلى مختلف الضّمائر، وفروع تنتج عن تحويل صيغته إلى المضارع، وفروع تنتج عن تحويل صيغة المضارع إلى أمر.

- أنّ الأدوات التي تزداد على الأفعال يمينا من لوازمها. ولذلك يجب إدراجها معها حتى يدرك المتعلّم العلاقة التي تجمع بين الأدوات المختلفة وما ترتبط به (وهي علاقة وصل) لأنّها تدخل وتخرج دون أن تزول النّواة الأصل. كما يؤكّد أنّ الضّمائر (دروس الضّمائر) تُدرج مع الأفعال حتى يدرك المتعلّم العلاقة التي تربط بين [النّواة الفعلية = (فعل + ضمير مرفوع) + زوائد ثابتة أو غياب الزوائد Ø] على أنّها علاقة بناء تصاعدي من الأقلّ لفظاً إلى الأعلى لفظاً.

- إنّ المخطط أعلاه يمكن أن يُستغل في تنظيم الموضوعات النّحويّة التي تنتمي إلى اللفظة الفعلية. ممّا يسمح للمتعلّم بإدراك العلاقات البنيويّة بين مختلف الصيغ الخاصّة بالفعل. وعليه فإنّ تنظيم وترتيب الموضوعات النّحويّة المتعلّقة بالفعل يمكن أن يكون كما يلي:

الفعل الماضي: الأصل أولاً (الفعل الماضي + ضمير الرّفْع المتّصل Ø). تليه الفروع بإسناده إلى ضمائر الرّفْع التي لها علامة ظاهرة، وكذا فروعه بزيادة الحروف على اليمين بالتعاقب.

الفعل المضارع: الأصل أولاً (الفعل الماضي + ضمير الرّفْع المتّصل الذي ليس له علامة ظاهرة (علامات الأفعال الخمسة)). تليه الفروع بإسناده إلى ضمائر الأفعال الخمسة، والفروع الناتجة عن زيادة الأدوات المختلفة على يمينه.

فعل الأمر: الأصل أولاً (موضع الأدوات التي تضاف على المضارع + فعل الأمر + ضمير الرّفْع المتّصل). تليه الفروع بإسناده إلى ضمائر الأفعال الخمسة (المخاطب).

2-2-1-2 - مستوى التراكيب (العامل والمعمولات): إنّ هذا المستوى هو مستوى أبنية

الكلام وبنيته التجريدية كما يلي: [(ع ← م1) ± 2م ± خ]

يتكوّن هذا المثال التجريدي من نواة أساسية لا يستغني عنها الكلام. وأقلّ ما يمكن أن تكون عليه (ع، م1): وهما أقلّ ما تكون عليه الجملة العربية غير المحذوف منها شيء (ف+ فا). أمّا المعمول الثاني فهو لازم في الجملة الاسميّة (Ø، مبتدأ + خبر). أمّا المخصّص (± خ): هو زيادة على المجموعة النّويّة (ع، م1، م2) فهو خارج عن النّواة زائد عليها يمكن أن يحذف دون أن يلحق أيّ ضرر بها، ويشمل جميع الفضلات المنصوبة كالحال والتمييز والمفاعيل الأخرى. وهو معمول ثالث للعامل، إلّا أنّ الفرق بينه وبين العناصر الأساسية هو

أنّه موصول بها غير مبني على الزوج المرتب. وهناك عناصر أخرى ترتبط بالمكوّنات السابقة (م1، م2، خ) تدخل وتخرج دون أن تخلّ البنية. فهي شبيهة بالمخصّصات إلّا أنّها ليست مخصّصات، بل دورها هو إطالة الكلام (ظاهرة الإطالة أو ما يسمّى بالتثنية)¹.

وبناء عليه، فإنّ الموضوعات النحويّة منها ما ينتمي إلى (ع)، ومنها ما ينتمي إلى (م1) ومنها ما ينتمي إلى (م2). ومنها ما هو زوائد للتخصيص (خ). وأخيرا موضوعات دورها إطالة الكلام. وتُصنّف على الشكل الآتي:

أولاً - موضوعات نحويّة تشغل موضع العامل (ع): الابتداء (عامل معنوي غير ملفوظ Ø)، الفعل غير النّاسخ (ضرب/أعطى..)، النّواسخ (كان وأخواتها/ إنّ وأخواتها)، ما كان لفظة من فعل وفاعل مضمر (ضربت)، أو فعل ناسخ واسمه مضمر (كنت قائما)، ما كان لفظة من فعل وفاعل ومفعول (أعلمتك)، أو (أعلمتُ عمرا، وأعلم زيدَ عمرا).

ثانيا - موضوعات نحويّة تشغل موضع المفعول الأوّل (م1): المبتدأ، الفاعل، نائب الفاعل.

ثالثا - موضوعات نحويّة تشغل موضع المفعول الثاني (م2): المفعول به، الخبر.

رابعا - موضوعات نحويّة تشغل موضع المخصّصات: يعمل فيها الفعل وهي جميع الفضلات المنصوبة كالحال والتّمييز والمفاعيل التي تخصّص ما جاء مبهما في النّواة.

خامسا - موضوعات نحويّة دورها إطالة الكلام: التّوكيد، البدل، عطف البيان، عطف النّسق، الجمل التي لها محلّ من الإعراب، والتي لا محلّ لها، المصادر المؤولة.

إنّ هذا التّصنيف لتسهيل الدّراسة فقط، فهذه الموضوعات تتداخل مع بعضها البعض لتشكل هذا المستوى أوذاك. فكلام المتكلّم لا يخلو من عنصر من كلّ موضع من المواضع السابقة وأدنى ما يوظّفه هو (ع، م1). ولذلك فإنّه - ومن أجل التّوضيح - سندمج هذه الموضوعات مع بعضها بشكل متعاقب لتحديد الموضع الذي يشغله كلّ موضوع في بنية الكلام. أمّا الفصل الذي سنلجأ إليه سيكون المنطلق فيه هو طبيعة العامل الذي يحدّد لنا طبيعة التّركيب؛ بمعنى هل هو تركيب اسمي (جملة اسميّة)؟ أو تركيب فعلي (جملة فعليّة)؟

سادسا - موضوعات نحويّة تشغل موضع الصّدارة (ع): أسماء الاستفهام، أدوات وأسماء الشرط، حروف العرض أو التّحضيض، حروف التّشبيه، التّعجب بصيغتيه... إلخ.

2-2-1-2 - مستوى التّراكيب (النّواة الفعلية): جملة فعليّة (فعل+فاعل)، فاعل، مفعول به، نائب فاعل، الفعل اللازم والمتعدي، الفعل المبني للمجهول، الحال، المفعولات، الاستثناء

¹ ينظر: الباب الأوّل، الفصل الثّاني، المبحث الأوّل، العنصر (ظاهرة الإطالة)، ص (108-110).

(المنصوب فقط)، التمييز، الاشتغال، التنازع، (الجملة التي لها محلّ من الإعراب، التوكيد، البديل، العطف/ من قبيل الإطالة).

تقديم (م2) على (ع)	موضع العامل (ع)	موضع (م1)	موضع (م2)	المخصّصات (خ)
//	جاء (الفعل اللازم)	الولد	∅	∅
//	أكل (الفعل المتعدّي)	الولد	تفاحة	∅
//	أكلت (المبني للمجهول)	التفاحة	//	∅
//	أقبل	الولد	//	مسرعا
//	أقبل	الولد	//	طلبا للعلم
طلبا للعلم	أقبل	الولد	//	//
//	أقبل	الولد	//	إقبال الأبطال
//	أقبل	الولد	//	وطلوع الشمس
//	أقبل	الولد	//	صباحا
صباحا	أقبل	الولد	//	//
//	أقبل	الأولاد	//	إلا (سوى) خالدا
//	أكل	الولد	قطعة	خبزا
الولد	أكرم	المعلم	هـ	//
//	جاء	الولد الولد	∅	∅
//	جاء	الولد والبنث	∅	∅
//	جاء	الولد محمد	∅	∅
//	جاء	الولد	//	مسرعا
//	جاء	الولد	//	وهو مسرع

من الجدول نلاحظ أنّ العامل اللفظي (الفعل) يؤثر على (م1 وم2/ الفاعل والمفعول). كما يكون مع (م1) زوجا مرتباً (ترابط بناء) بحيث لا يجوز أن يتقدّم (م1) على (ع). في حين يجوز أن يتقدّم (م2) على (ع، م1) معاً. كما نلاحظ في آخر مثال من المجموعة الأولى إمكانية تقديم (م2/ المفعول به) على (ع، م1) معاً. كما نلاحظ أنّ العامل (الفعل) يؤثر في المخصّصات (الحال، المفعول لأجله....). بحيث [ع=الفعل/ م1=الفاعل/ نائب الفاعل/ م2=المفعول به دائماً

/المخصّصات=زوائد تركيبية تدخل وتخرج وهي: جميع المفاعيل+الحال+التمييز + الاستثناء (وهي موصولة بالعامل لا لازمة له).

- الإطالة: أمّا بالنسبة للوظائف النحوية (التوكيد، العطف، البدل)، والوظائف النحوية التي تنشأ عن قيام تركيب مقام كلمة (الحال جملة وشبه جملة/الفاعل جملة/المفعول به جملة /الخبر جملة فعلية أو شبه جملة) فهذه كلّها من قبيل ما يسمّيه (الحاج صالح) ب (الإطالة) وهي نوعان:

-إطالة غير اندراجية: العطف، البدل، التوكيد، عطف البيان.

مثال: جاء الولد الولد/ جاء الولد محمد/ أكل الولد والبنت تفاحتين

ع	م1	م2
جاء	الولد	//
جاء	الولد محمد	//
أكل	الولد والبنت	تفاحتين

-إطالة اندراجية (أو متضمنة/إيقاع التركيب في موضع الاسم بدون واسطة): وتنشأ عن قيام تركيب مقام كلمة (الخبر جملة/الحال جملة/ المفعول به جملة، صلة الموصول...). ومثاله:

ع	م1	مخصّص (خ)
جاء	الولد	وهو مسرع

أمّا عن التمييز، فإنّ (الحاج صالح) قد أفرد له مخطّطا خاصّا به. والسبب في ذلك أنّ

بابه واسع يشمل التراكيب الفعلية والتراكيب الاسمية على النحو الآتي:

← لفظة اسمية عاملة ←			التمييز كمعمول لللفظة الاسمية
نواة اللفظة	مخصّص لنواة داخلها اللفظة	مجرور + تنوين	مخصّص لللفظة كلّها وهو خارجها (تمييز)
مثلاً	هـ		عبدا
أكثر	هم		مالا
خاتم	ن		فضة
كم	//		غلاما؟
كم	غلام		//

كان هذا - إذن - مخطط¹ يوضح الشكل الذي يُقدّم عليه درس (التمييز) بمختلف أشكاله [تمييز الذات (المثال الثاني والأخير) وتمييز الجملة (المثال الأول والثالث والرابع)].

2-2-1-2-2- مستوى التراكيب (النواة الاسمية): جملة اسمية (مبتدأ وخبر)، كان وأخواتها، إن وأخواتها، كاد وأخواتها، ليس وأخواتها، لا النافية للجنس، أنواع الخبر.

رقم المثال	موضع العامل (ع)	موضع (م1)	موضع (م2)
01	∅	الرجل	مسافر
02	∅	هو	مسافر
03	∅	هذا الرجل	أبوه مسافر
04	∅	الرجل	يسافر أبوه
05	كان وأخواتها: بات / ليس / كاد / كان	الرجل	مسافرا
06	إن (كأن / ليت / لعل / أن)	الرجل	أبوه مسافر
07	إن	الرجل	أبوه مسافر
08	إن	رجل	مسافر
09	لا	رجل	أبوه مسافر

نلاحظ أن العامل المعنوي (الابتداء ∅) وهو خلق الموضع من العامل في التركيب الأصل (الرجل مسافر) في الأمثلة (1 و 2 و 3 و 4): ف(الرجل وما وقع في موضعه/مبتدأ وهو م1)، و(مسافر وما وقع في موضعه/خبر وهو م2) وهناك علاقة بناء بين العامل (∅) و(م1/المبتدأ). ثم نلاحظ أن العامل اللفظي (كان وأخواتها / إن وأخواتها...) شغل موضع العلامة العدمية في الأمثلة (05 و 06 و 07 و 08) ويؤثر على (م1) و(م2) معنى وإعرابا كما يلي:

ع	م1	م2
كان	الرجل	مسافرا
إن	الرجل	مسافر
لا	رجل	مسافر

وفي الأمثلة (03 و 04 و 06 و 07 و 09) نلاحظ أن موضع الخبر قابل للإطالة الاندراجية (أو المتضمنة)، فبعملية الزيادة يتفرّع عن الخبر المفرد الأصل (مسافر): الخبر جملة اسمية والخبر جملة فعلية (أبوه مسافر / يسافر أبوه). والجدول الموالي يوضح ذلك:

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص 179.

ع	1م	2م
Ø	الرَّجُلُ	مسافرٌ
Ø	الرَّجُلُ	أبوه مسافرٌ
Ø	الرَّجُلَ	أبوه يسافر
كان/إنَّ	الرَّجُلُ/الرَّجُلَ	مسافراً/أبوه مسافرٌ

نلاحظ أنَّ موضع (م2/ مسافرٌ) قد شغله تركيب (أبوه مسافر/يسافر) فكان الخبر جملة فعلية أوجملة اسمية. وفيما يلي نقترح - بناء على مبدأي الأصل والفرع ومبدأ الانتظام البنوي - تنظيم الموضوعات التي تنتمي إلى مستوى التركيب الاسمي (عامل نواته اسمية) كما يلي: المبتدأ والخبر، أنواع الخبر، كان وأخواتها، كاد وأخواتها. ليس وأخواتها (بمقابلتها بكان وأخواتها)، إنَّ وأخواتها، لا النافية للجنس (بمقابلتها بإنَّ وأخواتها).

2-2-1-3 - مستوى الزوائد على اللفظة العاملة عمل فعلها ومعمولها كمخصَّص لها:

هذا المستوى فمتعلِّق بـ (المشتقات وعملها). ويسمِّيها (الحاج صالح): الزوائد على اللفظة العاملة عمل فعلها ومعمولها كمخصَّص لها¹. فالفعل له أشباه من الأسماء تعمل عمله؛ لكنَّ لمعمولها حكم خاص لا ينطبق عليه نفس الحكم معمولي الفعل (م1، م2). لأنَّها تتكوَّن من: **أولاً - المشتقات:**

تمثِّل كلَّ واحدة منها لفظة اسمية زائدة (يمكن أن تحذف ولا يحدث أي خلل للمزيد عليه). ولها موضع في الكلام المفيد (جاء التلميذُ القارئُ الكتابَ/ جاء التلميذُ قارئُ الكتابِ). فاسم الفاعل (القارئ) لفظة وليس كلمة مفردة لأنَّه مجموع كلم وهي (أل + قارئ/ أو قارئ + التَّوِين). ثمَّ إنَّ لها محلاً من الإعراب فقد تكون فاعلاً أو مفعولاً به.... إلخ.

ثانياً - معمولها:

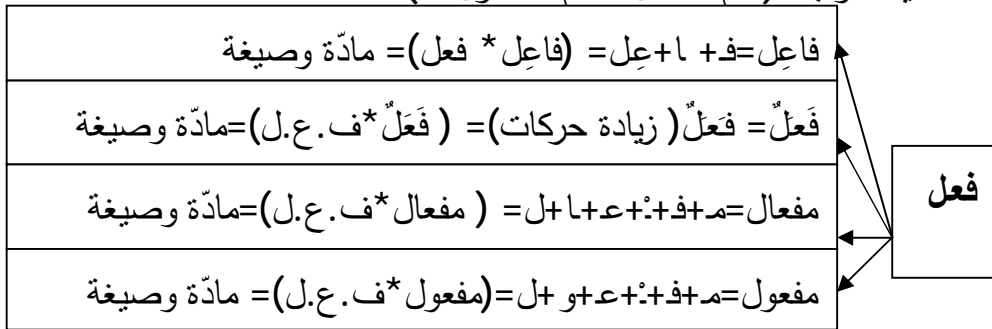
بما أنَّها مشتقات فهي تعمل عمل فعلها باعتبار أنَّ كل اسم منوَّن أو متلوِّ بمنوَّن أو مضاف يمكن أن يعمل فيما بعده. وبما أنَّها لفظة اسمية؛ فإنَّ ما تعمل فيه (معمولها) يُعتبر زوائد تزداد عليها للتَّخصيص؛ وهو: اسم زائد من نوع واحد هو التَّمييز الخاصَّ باللفظة السابقة الذكر². فمعمول المشتقات لا يكون مماثلاً تماماً لمعمول الفعل لأنَّه زيادة للتَّخصيص مثل أيَّ زيادة. وعليه، فإنَّ (الحاج صالح) يستعين برموز أخرى للدلالة عليها

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص173.

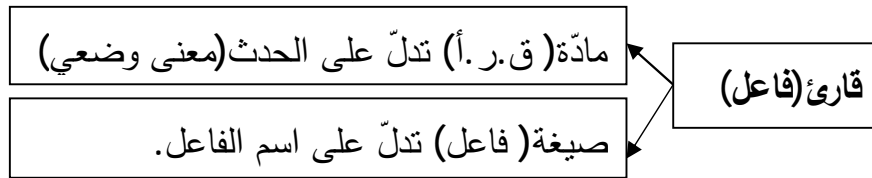
² ينظر: المصدر نفسه، ص173.

هي: المشتق (اللفظة العاملة) رمزها: خع/والى معمولها الأول ومعمولها الثاني على التوالي:
خم1، خم2. والى المخصّص الزائد عليهما بالرمز: خص. بحيث يدلّ الرمز <خ> أنّ كلّ العناصر الزائدة هنا مخصّصات¹. ويؤكد (الحاج صالح) أنّ هذه الزوائد خارجة عن اللفظة الاسميّة (المشتق ومعموله) على عكس زوائد اللفظة الاسميّة الداخلة فيها (أل، حرف الجر، ...). ففرق - إذن - بين اللفظتين.

و فيما يلي مخطّط يوضّح علاقة المشتقات ودلالاتها على الحدث من جهة (دلالة فعلها)، ودلالة الصيغة أو البناء (اسم الفاعل / اسم المفعول...):



يوضّح المخطّط أعلاه² المادة التي يتكوّن منها كلّ وزن وهي: المادة (ف.ع.ل) تدلّ على الحدث، وصيغة تدلّ على مشتق من المشتقات³. على النحو الآتي:



إنّ هذه المشتقات يمكن أن تنتظم باعتبار الفعل مصدرا لها وهي فروع له تعمل عمله من جهة، وباعتبارها لفظة اسميّة تزداد عليها مخصّصات على النحو الآتي:

المشتق	لفظة اسميّة عاملة		معمول اللفظة الاسميّة	المخصّص
//	نواة اللفظة	مخصّص داخل النواة	مخصّص خارج اللفظة	تميّز
اسم	ضارب	ن (التّوين)	زيدا	//
الفاعل	ضاربو	ن	زيدا	//

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحويّة العربيّة، ص 173.

² ينظر: صاري محمّد، المفاهيم الأساسيّة للنظرية الخليليّة، ص 23.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 23.

				الضَّارِبُ	-	زيدا	//
				الضَّارِبُو	ن	زيدا	//
اسم المفعول	الصفة المشبهة			مكتوب	ن	حرف واحد	//
				حسنٌ	ن	وجهه	//
				حسنٌ	ن	وجها	//
				الحسن	الوجه	//	//
المصدر				الطَّيِّبُو	ن	الأخبارَ	//
				الطَّيِّبُو	-	الأخبارَ	//
				ضربٌ	ن	زيدٌ	عمرأ
				ضربٌ	-	زيدا	عمرٌ
				ضربٌ	زيد	عمرأ	//

من الجدول أعلاه¹ نلاحظ أنَّ المشتقات والمخصَّص المتعلِّق بها وقعا في نفس الموضع وهو موضع (اللفظة الاسميَّة العاملة) وتتمثَّل في المشتق وما يزداد عليه من جهة اليمين من زوائد داخلية في اللفظة (التتوين أو المضاف إليه أو العلامة العدميَّة Ø). أمَّا الموضع الثاني فخاصَّ بمعمول اللفظة الاسميَّة (المشتق وزوائده) سواء أكان فاعلا أو مفعولا به.

2-2-1-3- مستوى الصِّدَارَة:

كنا رأينا في موضع سابق من الدِّراسة أنَّ هناك مستوى تركيبيا أعلى من العامل، وهو مستوى الصِّدَارَة (ع)². ويتحدَّد هذا المستوى بمجموعة من العوامل المطلقة التي تشغل موضع آخر غير موضع العامل العادي (ع)، وتتحكَّم في كلِّ التَّركيب. ومن هذه العوامل ما يكون عاملا في غيره (أدوات الشرط، وإنَّ وكان)، ومنها ما لا يؤثر فيم بعده (أسماء الاستفهام). ونلاحظ أنَّ المحتويات النحويَّة لا تخلو من هذا المستوى، فنجد الجملة الاستفهاميَّة، والجملة المنفيَّة، والجملة التَّعجبيَّة إلخ. ولو مثَّلنا هذا المستوى لحصلنا على ما يلي³:

المعامل المطلق (ع)	المعمول الأوَّل (م1)	المعمول الثاني (م2)
أ) استفهام	ب) شرط	

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحويَّة العربيَّة، ص 179.

² ينظر: الباب الأوَّل، الفصل الثاني، المبحث الأوَّل، العنصر (مستوى الصِّدَارَة)، ص (110-111-112).

³ ينظر: الباب الأوَّل، الفصل الثاني، المبحث الأوَّل، العنصر (مستوى الصِّدَارَة)، ص (110-111-112).

(م		ع	م1	م2	ع	م1	م2
هل	//	خرج	زيد	Ø	//	//	//
//	إن	خرج	زيد	//	عاقب	تُ	هـ
أ	إن	ضرب	زيد	خالدا	عاقب	تُ	هـ
//	إن	لم يخرج	زيدٌ	//	تأخر	Ø	//
//	لو	يزور	عمر	صديقه	سيكرم	Ø	هـ
//	لولا	Ø	المطر	Ø	لهلك	الزّرع	//
//	إذا	لمع	البرق	//	قصف	الرّعد	//
هل	إذا	لمع	البرق	//	قصف	الرّعد	//

أما بالنسبة لمستوى الصّدارة فيما يتعلّق بأسلوب التّعجبّ فالجدول الآتي يوضّح ذلك:

مستوى الصّدارة (ع)	ع	م1	م2
ما	أجمل	Ø	الطّبيعة

هل	← [(انطلق) (ع)]	← زيد (م1) (±2م2)
ع (مطلق)	← [(ع)]	← م1 (±1م2 ±2م3) [خ]

كانت هذه بعض الأدوات التي لها الصّدارة، وهي تشغل موضعا غير موضع العامل¹ ف(ما) التّعجبّية لها الصّدارة، وكذلك أداة الاستفهام التي شغلت موضعا يتصدّر (ع/ الفعل).

وبعد أن حدّدنا مختلف المستويّات اللّغويّة التي تنتمي إليها الموضوعات، ووضّحنا كيفيّة استغلال الأصل والفرع، ومفهوم الانتظام البنوي في تنظيمها وترتيبها. سننتقل إلى تتبّع ترتيب الموضوعات في مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ مستأنسين بالمخطّطات السّابقة.

2-2-2-الإطار التّطبيقيّ لاستثمار مفاهيم النّظريّة الخليّة الحديثة (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في ترتيب المحتوى النّحوي وتنظيمه في التّعليم ما قبل الجامعيّ:

بداية نشير إلى أنّ إعادة التّنظيم والترتيب للموضوعات النّحويّة المقرّرة على المتعلّمين لن تمسّ مختلف سنوات مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ؛ بل ستقوم على الانتقاء لسنة تعليميّة

¹ الرّموز الواردة أعلاه: ع= العامل المطلق (أ الاستفهام، ب والشرط)، (م1، م2) معمولا العامل المطلق (ع)،

ع= العامل، م1= المعمول 1، م2= المعمول 2.

من كلّ مرحلة، ومعيّار الانتقاء هو جدّة الموضوعات التي اشتملت عليها، أو اشتملت عليها المستويات البنوية. وأسباب هذا الانتقاء نجملها فيما يلي:

- معيار انتقاء السّنة التّعليميّة من كلّ طور تعليمي هو ما جدّ فيها من موضوعات لم تبرز على المتعلّم في المرحلة أو السّنة السّابقة.

- من الصّعوبة تتبّع كلّ الموضوعات النّحويّة بمختلف مستويات في كلّ السّنات التّعليميّة. - تكرار الموضوعات النّحويّة من سنة تعليميّة إلى أخرى، ومن مرحلة تعليميّة إلى أخرى بشكل لافت للانتباه. وعليه فإنّ تتبّعها في كلّ مرّة لا يفيد.

- قدّمنا في مطلع هذا المبحث نماذج شاملة لمختلف المستويات البنويّة فما على واضعي المقرّرات إلّا أن يصبّوا فيها الموضوعات بما يناسب المستوى اللّغوي المعني.

2-2-2-1 - المرحلة الابتدائيّة:

وقع الاختيار في هذه المرحلة التّعليميّة على السّنة الثّالثة باعتبارها بداية عهد المتعلّم بالمادّة النّحويّة، لذلك وجب العناية فيها بطبيعة المعايير المعتمدة في التّنظيم والترتيب. وقد اشتمل المحتوى النّحوي لهذه السّنة على اثنين وعشرين (22) موضوعاً¹ من المستويات المختلفة. كما أنّ موضوعات المستوى الواحد بعضها أصل، والبعض الآخر فرع عليه.

أ- مستوى اللفظة:

- اللفظة الاسميّة: الاسم، (جملة فعلية + حروف الجرّ)، المعرّف بأل، المفرد والمثنى، جمع المذكر السّالم، المفرد وجمع المؤنّث السّالم، المفرد وجمع التّكسير، (الجملة الفعلية + الصّفة). إنّ موضوعات هذا المستوى قد رُتبت ترتيباً إفرادياً² من حيث التّخصيص وعدمه (اسم الإشارة، الاسم الموصول). ومن حيث الجنس والعدد (المفرد، الجمع بأنواعه). وليس اعتماداً على الأصل والفرع الذي اعتمده سيبويه وغيره³ والذي أساسه بنوي تفريعي يقوم على الوحدة اللّغويّة الدّنيا (ما ينفصل ويبدأ/ الاسم النّكرة المفرد) باعتباره (أصلاً) تتفرّع عنه فروع بالزيادة.

¹ ينظر: الباب الثّاني، الفصل الأوّل، المبحث الثّاني، مضامين الموضوعات النّحويّة في (السّنة الثّالثة ابتدائي)، ص 225. وينظر: الباب الثّاني، الفصل الأوّل، المبحث الثّاني، العنصر (مستوى تنظيم المحتوى النّحوي وترتيبه/ السّنة الثّالثة ابتدائي)، ص (254-255-259-260).

² ينظر: بن عمّار فتيحة، تحليل كتاب المعلّم (تمارين وقواعد اللّغة) للسّنة الخامسة من التّعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النّظريّة الخليليّة الحديثة، ص 30.

³ ينظر: صاري محمّد، المفاهيم الأساسيّة للنّظريّة الخليليّة، ص (15-16).

ثانيًا - الفروع:

-**اللفظة الفعلية:** (الفعل، الفعل الماضي، الفعل المضارع، فعل الأمر، الجملة المنفية).

أما عن إدراج (الجملة المنفية) في اللفظة الفعلية؛ فذلك أنّ الواضعين أدخلوا أدوات النفي على الأفعال المضارعة. ومن ذلك (لم أركب الطائرة في حياتي/ لا أخاف ركوب الطائرة)³. وعليه، فـ(أدوات النفي) من لوازم المضارع (لم/ لا+ المضارع) الجازم وغير الجازم؛ فالمعادلة الرياضية لكلّ من هذه الأفعال كما يلي:

¹ ينظر: هذا المبحث، العنصر (مستوى اللفظة/ اللفظة الاسميّة)، ص (311-312-313).

²ينظر: بن عمار فتيحة، تحليل كتاب المعلم (تمارين وقواعد اللغة) للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، ص 31.

³ينظر: كتابي في اللغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص118.

- الأصول:

- الماضي: الفعل الماضي + Ø ضمير الرفع المتصل (هو): فعلاً + Ø.
- المضارع = ي + فعلاً + Ø (ضمير الرفع المتصل مع الضمائر التي ليست للأفعال الخمسة).
- الأمر = موضع الأدوات التي تضاف على المضارع + فعل الأمر + ضمير الرفع المتصل
- ولقد وضّحنا العلاقة التفريعية بين الأفعال الثلاثة في موضع سابق من هذا المبحث¹.
- ف(أصل التفريع) في الفعل النواة (الفعل + ضمير الرفع المتصل). ثم تدخل الزيادات يمينا ويسارا وتقله إلى (فروعه). فموضوعات اللفظة الفعلية مترابطة يمكن الانطلاق في تعليمها من الأصل والفرع في انتظامها البنوي.

ب- مستوى التراكيب (العامل والمعمول):

- مستوى التراكيب (نواته اسمية): الجملة الاسمية، جمل اسمية أخرى، دلالات كان وأخواتها.
- لو تأملنا تنظيم المحتوى النحوي في السنة الثالثة ابتدائي²، لوجدنا موضوعات تنتمي إلى هذا المستوى الثالث لم ترتّب بناء على مبدأي الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي. ويمكن أن نوضح العلاقة التفريعية بين الموضوعات السابقة بالرسم الموالي:

ع	م 1	م 2
Ø	الطفّل	مستغرب
Ø	هو	مستغرب
Ø	هذا الطفّل	مستغرب
كان	الطفّل	مستغريا

- نلاحظ أنّ العامل معنوي في التركيب الأصل (Ø). و (م 1) هو (الطفّل/مبتدأ)/أما (م 2) فهو (مستغرب/خبر). وهناك علاقة تلازم بين (ع، م 1) بحيث لا يمكن التقديم والتأخير بينهما. وإذا استبدلنا (م 1) بضمير بقي التركيب كما هو.

ثمّ إذا استبدلنا العامل المعنوي (Ø) بعامل لفظي (كان...) يتفرّع عنه الفروع الآتية:

كان	الطفّل	مستغريا
ظلّ	الطفّل	مستغريا

¹ ينظر: هذا المبحث، العنصر (مستوى اللفظة/اللفظة الفعلية)، ص (318-319-320-321-322-323-324).

² ينظر: الباب الثاني، الفصل الأول، المبحث الثاني، العنصر (مستوى تنظيم المحتوى النحوي وترتيبه/السنة الثالثة ابتدائي)، ص (254-255-259-260).

نلاحظ أنّ العوامل اللفظية (كان وأخواتها/إنّ وأخواتها) تؤثر على (م1، م2) معنى وإعراباً، [كان الطفل مستغرباً]. وعليه، فترتيب موضوعات هذا المستوى سيكون كما يلي:

- الجملة الاسمية (مبتدأ + خبر) = الولد نشيط

- الجملة الاسمية المنسوخة (دخول كان وأخواتها) = {كان [أصبح / أمسى ..] + مبتدأ + خبر}.

- مستوى التراكيب (نواته اسمية): الجملة الاسمية، كان وأخواتها، إنّ وأخواتها.

- التركيب الأصل: [ع ← م1 ± م2 ± خ] = (الولد مهذب)

- التراكيب الفروع:

[(كان ← الولد) ± مهذباً]

[(إنّ ← الولد) ± مهذب]

- مستوى التراكيب (نواته فعلية): الجملة الفعلية، جملة فعلية + الحال، الاستثناء .

نلاحظ أنّ هذا المستوى يضمّ موضوعات تعود إلى (فعل + فاعل ± مفعول به ±

مخصّصات)، فهي تتفرّع عنه بزيادات معينة. ويمكن أن نمثّل لها بالجدول الآتي:

ع	م1	م2	المخصّصات (المفعول 3)
جاء	الولد	Ø	Ø
جاء	الولد	Ø	مسرعاً
ما جاء	الأولاد	Ø	إلا (سوى) خالداً

نلاحظ من الجدول أعلاه أنّ العامل اللفظي (الفعل) يؤثر على (م1 / الولد) ويكون معه زوجاً

بحيث لا يجوز أن يتقدّم (م1) على (ع). كما أنّه يؤثر في المخصّصات (مسرعاً / خالداً).

- التركيب الأصل = (فعل + فاعل ± المفعول به).

- التراكيب الفروع = (فعل + فاعل ± مفعول به ± المخصّصات): فعل + فاعل ± مفعول به

± (حال / المفعول المطلق / المفعول لأجله / المفعول معه / المفعول فيه).

وعليه، فإنّ ترتيب الموضوعات السابقة يكون على الشكل الآتي:

- الجملة الفعلية (فعل + فاعل ± مفعول به) / - الجملة الفعلية + الحال أو + الاستثناء.

ج- مستوى الصدارة: (الجملة الاستفهامية، وأسلوب التعجب).

وردت أدوات الاستفهام والتعجب (هل.../ ما)¹ باعتبارها من لوازم الجملة مع أنها تنتمي إلى مستوى الصدارة (ع). ومن أمثلة درس (الجملة الاسمية): هل تعرف البوصلة؟ أمّا الجملة التعجيبيّة: ما أروع السّفر حول العالم! ونوضّح مستوى الصّدارة من خلال الجدول الآتي:

العامل المطلق (ع)			م1			م2		
أ (استفهام)	ب (شرط)	ع	م1	م2	ع	م1	م2	ع
هل	//	تعرف	Ø (أنت)	البوصلة	//	//	//	//
من	//	اخترع	Ø (هو)	ها	//	//	//	//
كيف	//	أستعمل	Ø (أنا)	البوصلة	//	//	//	//
ما (تعجيبيّة)	//	أروع	Ø (هو)	السّفر	//	//	//	//

يوضّح الجدول أعلاه² ما يلي:

- أنّ أدوات الاستفهام وأدوات الشرط عوامل مطلقة (ع) لها الصّدارة تدخل على (عوامل ومعمولات) فتؤثّر فيها.

- كما أنّ (ما) التعجيبيّة تحتل موضع الصّدارة³؛ إذ لا يمكن أن يتقدّم ما بعدها عليها رغم أنّها تعرب (مبتدأ) وما بعدها يُعرب خبراً .

وعليه، فإنّ تنظيم الموضوعات النحويّة وترتيبها المقترح في السّنة الثالثة ابتدائي:

- اللفظة الاسميّة: الاسم، (جملة فعلية+حروف الجرّ)، المعرّف بألّ، المفرد والمتنّى، جمع المذكر السّالم، جمع المؤنث السّالم، المفرد وجمع التّكسير، (الجملة الفعلية+ الصّفة).
- اللفظة الفعلية: (الفعل، الفعل الماضي، الفعل المضارع، فعل الأمر، الجملة المنفية).
- مستوى العامل (نواته اسمية): الجملة الاسميّة، جملة اسميّة أخرى، دلالات كان وأخواتها.
- مستوى العامل (نواته فعلية): الجملة الفعلية، جملة فعلية+الحال، الاستثناء ب(إلا).
- مستوى الصّدارة: (الجملة الاستفهاميّة، وأسلوب التعجب).

¹ ينظر: كتابي في اللّغة العربيّة، السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، ص122.

² ينظر: بن عمّار فتيحة، تحليل كتاب المعلم (تمارين وقواعد اللّغة) للسّنة الخامسة من التّعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النّظرية الخليليّة الحديثة، ص34.

³ أمّا عن السّبب الذي جعلنا ندرج (التّعجب القياسي) ضمن الصّدارة فهو ما ورد في كتاب سيبويه في باب ((ما يعمل عمل الفعل ولم يجر مجرى الفعل ولم يتمكّن تمكّنه))، يقول سيبويه "وذلك قولك: ما أحسن عبد الله... ولا يجوز أن تقدّم عبد الله وتؤخّر ما ولا تزيل شيئاً عن موضعه، ولا تقول فيه ما يُحسن، ولا شيء مما يكون في الأفعال سوى هذا". ينظر: سيبويه، الكتاب، ج1، ص(72-73).

2-2-2-2- المرحلة المتوسطة:

وقع الاختيار في هذه المرحلة على موضوعات السنتين الثانية والرابعة متوسط لما تضمنتاه من موضوعات ثرية من مختلف المستويات البنوية.

أولاً- السنة الثانية متوسط: إنّ الموضوعات المقررة على المتعلمين في السنة الثانية متوسط كانت مرتبة ترتيباً عشوائياً يفتقر إلى معيار علمي موضوعي¹. ويمكن أن يُرتب بعض من هذه الموضوعات بالاعتماد على انتظامها من حيث الأصل والفرع، كما يلي:

أ- مستوى اللفظة:

- اللفظة الاسمية: الاسم، الاسم المقصور، الاسم المنقوص، الاسم الممدود، حروف القسم. إنّ الأساس في تنظيم الموضوعات النحوية التي تنتمي إلى مستوى اللفظة الاسمية هو (الاسم المفرد) دائماً لكونه الأصل الذي تنفرع عنه الفروع بزيادة قبلية على يمينه (أد التعريف، وحروف الجر)، وزيادات بعدية (المضاف والمضاف إليه، الصفة...). أمّا بالنسبة لطبيعة (الاسم المفرد) في ذاته (المقصور، المنقوص، والممدود). فإنّه شكل من أشكال الاسم المفرد، إلا أنّه يختلف عنه في مادته الأصلية. إذ نجد أنّ حرفه الأخير (لامه) حرف علة (ألف مقصورة) (نجوى/ هدى)، أو ياء مثل: (قاضي، محامي)، وأنه مختوم بألف مدّ بعدها همزة (الاسم الممدود) مثل: (صحراء، ببداء). وهو بدوره إمّا متمكّن أمكن، أو متمكّن غير أمكن. وعليه، فيمكن استبدال (الاسم المفرد) الصحيح اللام، بالأنواع لنحصل على مثالها؛ وهو (حدّ الاسم المفرد) مع اختلافات تتعلّق بحركة الإعراب. وسنوضّح ذلك كما يلي:

رقم المثال	حرف الجر	أد التعريف	الاسم المفرد	حركة الإعراب	التنوين	الإضافة	الصفة
01	Ø	Ø	رجل	ـُ	Ø	Ø	Ø
	مع	Ø	رجل	ـِ	ن	Ø	كريم
	مع	Ø	رجل	ـِ	Ø	البيت	Ø
02	Ø	Ø	حلوى	ـِ (مقدّرة)	Ø	Ø	Ø
	بـ	أد	حلوى	ـِ (مقدّرة)	Ø	Ø	اللذيذة

¹ ينظر: الباب الثاني، الفصل الأول، المبحث الثاني، مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الثانية متوسط)، ص 227. وينظر: الباب الثاني، الفصل الأول، المبحث الثاني، العنصر (مستوى تنظيم المحتوى النحوي وترتيبه/ الثانية متوسط)، ص (256-261).

بـ	Ø	حلوى	- (مقدرة)	ن (مقدر)	Ø	لذيذة
بـ	Ø	حلوى	- (مقدرة)	Ø	العيد	Ø
Ø	Ø	قاضي	- (مقدرة)	Ø	Ø	Ø
مع	ألـ	قاضي	- (مقدرة)	Ø	Ø	النزيه
مع	Ø	قاضٍ	- (حذف الياء وظهور التثوين)	Ø	Ø	نزيه
مع	Ø	قاضي	- (مقدرة)	Ø	التحقيق	Ø
Ø	Ø	بناء	-	ن	Ø	Ø
في	Ø	بناء	-	Ø	المدرسة	Ø
في	ألـ	بناء	-	Ø	Ø	الشامخ

نلاحظ من الجدول أنّ أنواع الاسم (الممدود، المقصور، المنقوص) هي بدورها (اسم مفرد) له القابلية للانفصال عما قبله وما بعده من الزيادة. والاختلاف في هذه الأنواع فقط هو في حركة الإعراب (مقدرة للنقل أو للتعدّر) وكذلك في (التثوين) فهو يختلف من قسم إلى آخر. أمّا بالنسبة لحروف القسم ففي جوهرها حروف جرّ تشكّل مع ما تدخل عليه (الاسم) القسم (حرف القسم والمقسوم به)، فإنّه يمكن أن يكون الأصل في تفريعها من هذه الزاوية. - اللفظة الفعلية: نصب الفعل المضارع بالتواصب الظاهرة.

تتمّ مقابلة هذا الموضوع بأصل وهو الفعل المضارع المرفوع (الذي ليس له علامة ظاهرة Ø).

ب - مستوى التراكيب (العامل والمعمول): //

ج - مستوى الصدارة: حروف الاستفهام، حروف النفي وإعرابها.

أمّا عن مستوى الصدارة فيُدرج فيه (الاستفهام / النفي)، وقد فصلنا فيه في موضع سابق¹.

وأخيراً، نقترح تنظيم وترتيب الموضوعات النحوية في هذه السنة انطلاقاً من مستوياتها

البنوية من جهة، و بردها إلى الأصول والفروع من جهة أخرى على النحو الآتي:

- اللفظة الاسمية: الاسم المفرد (الاسم المقصور، الاسم المنقوص، الاسم الممدود).

- اللفظة الفعلية: نصب الفعل المضارع بالأدوات الظاهرة.

- مستوى التراكيب: حروف القسم.

- مستوى الصدارة: أدوات الاستفهام، أدوات النفي.

¹ ينظر: هذا المبحث، العنصر (مستوى الصدارة)، ص (331-332).

ثانيا - السنة الرابعة متوسط: تنظيم الموضوعات في هذه السنة أحسن نوعا ما من السنة التي قبلها¹. ورغم ذلك، فإن الترتيب لم يُراع فيه مبدأ انتظامها البنوي، ولا من كون البعض منها أصل للبعض الآخر. وسنقتصر في هذه السنة على مستويين بنويين اثنين لما اشتملا عليه من موضوعات جديدة هما:

أ - مستوى اللفظة الاسمية: [الممنوع من الصّرف لعلّة واحدة و لعلّتين (العلم والصفة)]
إنّ الموضوعين السابقين يدرجان ضمن اللفظة الاسمية. لأنّه بالإمكان تتبّع إعراب الممنوع من الصّرف باعتباره اسم يجرّ بالفتحة نيابة عن الكسرة ولا يقبل التّوئين بإدخال حرف الجرّ على أنواع الأسماء والصفات الممنوعة من الصّرف. كما أنّ الممنوع من الصّرف يشكّل مع حرف الجرّ لفظة اسميّة. والجدول الموالي يوضّح ذلك:

الزوائد على اليسار				النّواة (الاسم)	الزوائد على اليمين		الوظيفة النّحويّة
الصفة	الإضافة	التّوئين	علامة الإعراب		أدّ التعريف	حرف الجرّ	الممنوع من الصّرف
//	//	//	ـُ	دارُ	//	//	
//	//	//	ـِ	دارِ	أدّ	في	
كبيرة	//	ن	ـِ	دارِ	//	في	
//	العائلة	//	ـِ	دارِ	//	في	
//	//	ن	ـُ	صحراءُ	//	//	
//	//	//	ـِ (الفتحة نيابة عن الكسرة)	صحراءِ	//	في	
//	//	ن	ـِ	مساجدُ	//	//	
//	//	//	ـِ (الفتحة نيابة عن الكسرة)	مساجدِ	//	في	

¹ ينظر: الباب الثاني، الفصل الأول، المبحث الثاني، مضامين الموضوعات النّحويّة في (السنة الرابعة متوسط)، ص 228. وينظر: الباب الثاني، الفصل الأول، المبحث الثاني، (تنظيم المحتوى النّحوي وترتيبه/ السنة الرابعة متوسط)، ص (257-262).

من الجدول نلاحظ أنّ كلمتي (صحراء/ مساجد) إذا زيد عليها حرف الجرّ لم تظهر عليهما الكسر (متمكن غير أمكن) ونابت عنها الفتحة. بخلاف كلمة (دار) التي تظهر عليها الكسرة لأنّها (اسم متمكن أمكن) له القدرة على قبول جميع الزيادات.

ب - مستوى التراكيب (العامل والمعمول):

- مستوى التراكيب (نواته اسميّة): الجملة البسيطة، الجملة المركّبة، الجملة الواقعة خبرا (اسميّة أوفعليّة)، الجملة الواقعة خبرا لـ (كان وأخواتها/ لأفعال الرجاء والشروع/ أنّ وأخواتها) نلاحظ أنّ هذه الموضوعات كلّها تعود إلى أصل واحد وهو (مبتدأ وخبر). وتتفرّع عنها زيادات على اليمين (كان وأخواتها، كاد وأخواتها، إنّ وأخواتها). بالإضافة إلى موضوعات من قبيل ظاهرة الإطالة الاندراجيّة (إيقاع التّركيب في موضع الاسم) داخل موضع (م2/ الخبر). فالخبر المفرد (كلمة واحدة) قام مقامه تركيب (الخبر جملة/ الخبر شبه جملة)¹.

- مستوى التراكيب (نواته فعليّة): الجملة البسيطة، الاستثناء التّمييز، العدد والمعدود، الجملة المركّبة، الجملة الواقعة مفعولا به، الجملة الواقعة نعتا، الجملة الواقعة حالا، الجملة الفعليّة الواقعة مضافا إليه، الجملة الاسميّة الواقعة مضافا إليه، عطف النّسق، التّوكيد.

نلاحظ أنّ الموضوعات (الجملة البسيطة، الاستثناء، التّمييز، العدد والمعدود) كلّها متفرّعة عن أصل واحد (الجملة الفعليّة البسيطة). أمّا الموضوعات المتبقّيّة (الجملة المركّبة، الجملة الواقعة مفعولا به... إلخ) فهي من قبيل الإطالة الاندراجيّة (إيقاع التّركيب في موضع الاسم) داخل موضع المعمول (م2) أو في موضع المخصّص (خ). وكذلك الأمر بالنّسبة للموضوعات (عطف النّسق، عطف البيان، التّوكيد) فهي من قبيل الإطالة لكن غير الاندراجيّة (أو الإطالة بالتّكرير). وفيما يلي جدول يوضّح تقريع هذه الفروع انطلاقا من الجملة الأصل:

المثال	موضع (ع)	موضع (م 01)	موضع (م 02)	المخصّصات
01	أقبل	التّلميذ	//	//
02	نال	التّلميذ	جائزة	//
03	نال	التّلميذ و التّلميذة	جائزة	//
04	نال	التّلميذ أحمد	جائزة	//
05	نال	التّلميذ التّلميذ	جائزة	//
06	نال	كلّ التّلاميذ	جائزة	إلا محمّدا

¹ ينظر: هذا المبحث، العنصر (موضوعات نحوية دورها إطالة الكلام)، ص (327-328).

07	نال	التلميذ	جائزة	كتبا
08	نال	ثلاثة تلاميذ	جائزة	//
09	نال	التلميذ	ثلاث جوائز	//
10	نال	التلميذ	عشرين	جائزة
11	علم	المعلم	نجاح التلميذ	//
	علم	المعلم	أنّ التلميذ ناجح	
12	أقبل	المعلم	//	ضاحكا
	أقبل	المعلم	//	يضحك
13	أقبل	معلم	//	ضاحك
	أقبل	معلم	//	يضحك
14	أقبل	المعلم	//	حين علمه بنجاح تلاميذه
	أقبل	المعلم	//	حين علم بنجاح تلاميذه
15	أقبل	المعلم	//	رغم مرضه
	أقبل	المعلم	//	رغم أنه مريض

نلاحظ أنّ العامل في المثال (01/جاء) يؤثر في (م/1/التلميذ). وفي المثال (02) كذلك نجد أنّ (ع/نال) أثر في (م/1) و (م/2). أمّا في المثالين (03 و 04 و 05) نلاحظ أنّ (ع/نال) أثر في (م/1/التلميذ) و (م/2/جائزة) معنى وإعرابا. كما نلاحظ أنّ موضع (م/1/الفاعل) كان قابلا للإطالة على خطّ مستقيم عن طريق إدراج وإشراك هذه الوظائف (البدل، والتوكيد) لـ (التلميذ) في موضعه. فلا موضع مستقل لها يمكن أن تشغله. ولذلك سمّاها النّحاة بـ (التّوابع) فهي تتبع الوظيفة النّحويّة التي تشاركها في الموضع (الفاعل، والمفعول به ... وغيرهما) في الإعراب.

أمّا في الأمثلة (06/07)، فنلاحظ أنّ (ع/نال) يؤثر في (م/1/التلميذ) و (م/2/جائزة). ويتجاوزهما إلى التأثير في المخصّصات (المستثنى/محمدا والتّمييز/كتبا). أمّا بالنسبة للمثالين (8، 09)، فنلاحظ أنّ موضع العدد والمعدود يمكن معالجتهما من زوايا كثيرة. فيمكن أن يشغل موضع (م/1/الفاعل) في المثال (08). كما يمكن أن يشغل موضع (م/2/المفعول به) في المثال (09). وبهذا يستطيع المتعلّم أن يغيّر موضع العدد ليكتشف حالات إعرابه. كما يمكن أن يُستغل

موضوع العدد لدراسة التمييز بتوجيه المتعلم إلى ما يأتي بعده. ففي المثالين (9 و 10) نلاحظ أنّ ما بعد العدد مجرور (ثلاث جوائز)، ثم منصوب (عشرين جائزة).

وفي المثال (11) نلاحظ أنّ موضع (م2) قد شغلته لفظة اسمية (نجاح التلميذ) ثمّ قام مقامها تركيب (أنّ التلميذ ناجح). فهو قابل للإطالة وبعملية الزيادة تفرّع عن المفعول به المفرد (نجاح التلميذ): المفعول به جملة فعلية جملة اسمية (أنّ التلميذ ناجح).

والإطالة نفسها نلاحظها في الأمثلة (12/13/14/15) لكنّ في موضع المخصّصات (خ). ففي المثال (12) نلاحظ أنّ موضع المخصّص (الحال المفرد) قد قام مقامه تركيب فعلي (يضحك). ويمكن أن يشغله تركيب اسمي (وهو ضاحك).

أمّا في المثال (13) فنلاحظ أنّ موضع الصّفة (ضاحك) قام مقامه تركيب (يضحك). أمّا المثالان (14، و 15)، فإنّ موضع المخصّص (المضاف إليه) قد قام مقامه مرّة تركيب فعلي، ومرّة تركيب اسمي. فتفرّع عن المضاف إليه المفرد، المضاف إليه جملة (فعلية أو اسمية).

إنّ ما سبق، يؤكّد أنّ كلّ الموضوعات النحوية تُرتّب وفق معياري الأصل والفرع في أصل انتظامها البنوي في المستويات اللغوية (الكلمة/اللفظة/جملة). انطلاقاً ممّا هو أبسط (الجملة البسيطة) وتفرّع عنها الفروع بزيادة المخصّصات (خ) يمينا (الحال، التمييز، الاستثناء...). كما يمكن أن نستغل مفهومي الإطالة غير الاندراجية والإطالة الاندراجية. فنحصل من الأولى على التّوابع (العطف، التّوكيد، البدل). ومن الثّانية نحصل على الجمل التي لها محلّ من الإعراب والتي لا محلّ لها من الإعراب.

ج- مستوى الصّدارة: جملة جواب الشرط جازم، جملة جواب الشرط غير جازم.

إنّ هذه الموضوعات تنتمي إلى الصّدارة، فأدوات الشرط تدخل على (ع، م1، م2). وتتحكّم في (جملة الشرط، وجملة جوابه). ويمكن استغلال هذا المستوى باعتبار الجملة البسيطة أصلاً له (رأينا هذا المستوى في موضع سابق من هذا البحث)¹.

ويمكن توضيح علاقة البناء على مستوى الصّدارة (ع)² كما يلي:

¹ ينظر: هذا البحث، العنصر (مستوى الصّدارة)، ص (331-332).

² ينظر: بن عمّار فتيحة، تحليل كتاب المعلم (تمارين وقواعد اللّغة) للسّنة الخامسة من التّعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النّظرية الخليلية الحديثة، ص 35.

الشَّرْط (ش)	التَّابِع الأوَّل	التَّابِع الثَّانِي
إن / من	يجتهد	فسوف ينجح
إن / من	يجتهد	ينجح
لو / إذا	اجتهد	نجح
لولا	Ø المطر	لهلك

يوضِّح الرِّسم أعلاه علاقة (التعليق) التي تجمع أداة الشرط ومعموليهما الأوَّل والثَّاني (فعل الشرط وفعل جواب الشرط). بحيث لا يستغني العامل المطلق (ع/أداة الشرط) عن معموليه (م1، م2)؛ وهو بناء تلازم. إذ لا يمكن أن يقتصر على (م1) فقط. عكس العامل العادي (ع) الذي يكفي في أقل أشكاله (الفعل اللازم) بمعمول واحد (م1/الفاعل). ويشغل موضع المعمول الأوَّل (م1) للعامل المطلق <ع> (فعل الشرط مع معموليه أو جملة الشرط). بينما يشغل موضع (م2) للعامل المطلق <ع> (فعل جواب الشرط مع معموليه). وتكون في محلّ جزم إذا اقترنت بالفاء أو إذا الفجائية وكان الشرط جازما. ولا محلّ لها من الإعراب إذا كان الشرط جازما ولم تقترن بالفاء أو إذا الفجائية. أو كان الشرط غير جازم. وذلك كما يلي:

إن + تجتهد + (فسوف تتجح) / (سوف تتجح)
إن + (جملة الشرط) + (ف+جملة جواب الشرط) / (جملة جواب الشرط)
(جواب الشرط الجازم المقترن بالفاء في محلّ جزم / وغير المقترن لا محلّ له)

وفيما يلي تنظيم مقترح للموضوعات بردها إلى أصول انتظامها في وضعها البنوي:

- مستوى اللفظة الاسمية: الممنوع من الصِّرف.
- مستوى التراكيب (نواته فعلية): الجملة البسيطة، الاستثناء، التَّمييز، العدد والمعدود، الجملة المركبة، الجملة الواقعة مفعولا به، الجملة الواقعة نعتا، الجملة الواقعة حالا، الجملة الواقعة مضافا إليه (جملة فعلية / جملة اسمية)، عطف النِّسق، عطف البيان، التَّوكيد.
- مستوى التراكيب (نواته اسمية): الجملة البسيطة، الجملة المركبة، الجملة الخبرية، الجملة الواقعة خبرا (فعلية أو اسمية)، الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها، الجملة الواقعة خبرا لأفعال الرِّجاء والشُّروع والمقارنة، الجملة الواقعة خبرا لأنّ وأخواتها.
- مستوى الصِّدارة: الجملة الواقعة جوابا للشرط (الشرط الجازم، الشرط غير جازم).

كان هذا - إذا - تنظيمًا للموضوعات النحوية في المرحلة المتوسطة اعتمادًا على مبدئي الأصل والفرع. يسمح باستنباط المصفوفة أو العناصر المتناظرة والتي تعود إلى أصل واحد.

2-2-2-3 - المرحلة الثانوية:

وقع الاختيار في هذه المرحلة التعليمية على السنة الثانية (شعبة الآداب وفلسفة)، والسنة الثالثة (جميع الشعب). أما السنة الأولى ثانوي فلم نقف عند موضوعاتها لأن أغلبها مكرّر وسبق للمتعلّم أن تعرّف عليه في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.

أولاً - السنة الثانية (شعبة الآداب وفلسفة): إن الموضوعات المقررة على المتعلّمين في السنة الثانية ثانوي تقتصر إلى بنية تجمعها. فالموضوعات مرتبة ترتيباً عشوائياً في المنهاج والكتاب المدرسي¹. مع أنّه يمكن أن تُرتب بعض من موضوعات هذه الشعبة بالاعتماد على انتظامها في الوضع البنوي، بردها إلى الأصول وذلك على النحو الآتي:

أ - مستوى اللفظة:

- اللفظة الاسمية: معاني حروف العطف والجرّ، الممنوع من الصّرف.

كنا تحدثنا سابقاً عن الممنوع من الصّرف (المتمكّن غير الأمكن). وهو بذلك فرع عن المتمكّن الأمكن. أما حروف الجرّ فهي من قبيل الزيادة القبليّة على الاسم المفرد (مع رجل/ مع حمزة/ في المنزل). وبذلك يمكن تتبّع معانيها في دراسة اللفظة الاسمية داخل الكلام المفيد. أما حروف العطف فتندرج ضمن الإطالة غير الاندراجيّة من خلال تكرار محتوى الموضع بتكرار العنصر نفسه (التوكيد)، أو تكرار ما يقوم مقامه (العطف، البديل) وعليه، فإنّ حروف العطف من قبيل ظاهرة الإطالة وتوسعة العناصر التي تشغل الموضع في البنية (ولهذا يمكن معالجتها مع اللفظة الاسمية أومع مستوى العامل) على النحو الآتي:

[ع ← (1 م ± م 2]		
قرأ	محمد	كتاباً
قرأ	محمد وأحمد	كتاباً
قرأ	محمد وأحمد وخالد	كتاب

- اللفظة الفعلية: //

¹ ينظر: الباب الثاني، الفصل الأول، المبحث الثاني، العنصر [مضامين الموضوعات النحوية في السنة الثانية ثانوي (الشعب الأدبية)]، ص 231. وينظر: الباب الثاني، الفصل الأول، المبحث الثاني، العنصر ((مستوى تنظيم المحتوى النحوي وترتيبه/ السنة الثانية ثانوي (الشعب الأدبية))، ص (258-263-264).

ب - مستوى التراكيب (العامل والمعمول):

- مستوى التراكيب (نواته اسمية): مواضع كسر همزة إنّ، مواضع فتح همزة أنّ، تخفيف همزة: أنّ/إنّ/كأنّ، الأحرف المشبهة بليس، مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء، خصائص كان وليس، أفعال المدح والذم.

نلاحظ أنّ الموضوعات السابقة كلّها تنطلق من الجملة الاسمية البسيطة باعتبارها أصلاً. وهذه الموضوعات فروع لها. ويمكن أن نوضّح ذلك بالجدول الآتي:

الموضوع	ع	م1/م2	م2	خ
الجملة الاسمية الأصل	Ø	الرجل	صادق	//
أفعال المدح والذم	Ø	محمد	نعم (ع) الطالب (م1)	//
مواضع وجوب	Ø	الذي يحبني	فمحترم	//
اقتران الخبر بالفاء	Ø	طالب عندنا في الثانوية	فمحترم	//
	(ع)أما	التلميذ	فنشيط	//
الأحرف المشبهة بليس	إنّ	الرجل	صادقا	//
	ما	الرجل	صادقا	//
	لا	مؤمن	كاذبا	//
	لات	Ø	وقت ندامة	//
الموضوع	ع	م1	م2	خ
مواضع كسر	Ø	الرجل	كريم	//
همزة إنّ	إنّ	الرجل	كريم	//
الموضوع	Ø	محمد	إنّه صادق	//
مواضع كسر همزة إنّ	جاء	الذي إنّي أحترمه	//	//
	أقدر	//	الطالب	إنّه مجتهد
مواضع	يسعد	أنتك مخلص	ني	//

فتح همزة أن	علم	تُ	أنّ العمل واجب	//
أحبُّ	Ø	ك	معأنك مخطئ	
تخفيف إن وأن	إن	أنت	لصادق	//
عرف	تُ	أن قد حان الامتحان	//	
أوقن	أنا (Ø)	أن الصبر مفتاح الفرج	//	
Ø	أحمد	مجد لكن أخوه مهمل	//	

يمثل الجدول نموذجاً لتنظيم الموضوعات في مستوى العامل الاسمي. انطلاقاً من الجملة الاسمية (مبتدأ وخبر) تليها جملة اسمية خبرها جملة فعلية فعلها (أفعال المدح أو الذم). ونلاحظ أنّ أفعال المدح والذم تعالج انطلاقاً من الجملة الاسمية التي يكون خبرها تركيباً. وذلك بإيقاع تركيب موضع (م/2/ الخبر). مع وجود تنوع في البنية الأساسية، إذ يتقدّم الخبر (فعل المدح أو الذم + فاعله) على المبتدأ. وبذلك يصبح تمثيل البناء المجرد لهذه الأفعال كما يلي:

$$[(\text{ع} \leftarrow \text{م} + 2) \leftarrow (\text{م} / 2 \leftarrow \text{ع})]$$

أمّا بالنسبة لموضوع (وجوب اقتران الخبر بالفاء)، فيردّ أيضاً إلى الجملة الاسمية البسيطة (مبتدأ وخبر)، ليمسّ التفريع هذه المرة (م/1/ المبتدأ)، إذ يكون إمّا اسماً موصولاً، أو نكرة موصوفة أو أن يقع بعد أمّا الشرطية التي للصدارة. ثمّ يأتي فرع آخر ناتج عن إدخال عامل لفظي يميناً وهو (ليس وأخواتها)، والذي يؤثر في المعمولين إعراباً ومعنى.

وفي المجموعة الثانية المتعلقة بهمزة (إنّ) من حيث كسرها أو فتحها، فنلاحظ أنّ المنطلق فيها أنّ تردّ (إنّ أو أنّ) في مطلع تركيب اسمي (إنّ العلم نور). أو أنّ تردّ من قبيل الإطالة الاندراجية؛ أي إيقاعها مع تركيب اسمي تنصّره في موضع اسم مفرد بلا واسطة. فإنّ أمكن تعويضها مع ما دخلت عليه باسم مفرد فهي مفتوحة، أمّا إذا لم يمكن ذلك فإنّها مكسورة.

أمّا تخفيف (إنّ) وأخواتها فهي فروع (أنّ وأخواتها). فهذه الأخيرة أصل والمخففة فرع عنها. -مستوى التراكيب (نواته فعلية): الإغراء والتّحذير، الاختصاص، التّنازع، الاشتغال، الاستغاثة والنّدبة والترخيم.

الملاحظ على هذه الموضوعات أنّها تعود إلى أصل واحد وهو (الجملة الفعلية البسيطة) التي مثالها المجرد [(ع، م) ± 2 ± خ]. على النحو الآتي:

تقديم (م2)	العامل (ع)	م1	م2	خ
//	أكرم	زيد	عمرا	//

عمرا	أكرم	زيد	هـ	//
//	Ø	Ø	الصلاة الصلاة/ الكذب	//
//	قام وتكلم	زيد	//	//
//	يا (Ø)	Ø	طالب العلم	//
//	يا (Ø)	Ø	فاطم	//
//	وا (Ø)	Ø	قلبي	//

نستنتج من الجدول أنّ (الاشتغال) هو تقديم (م2/المفعول به) على فعله الذي اشتغل بالضّمير العائد على (م2). أمّا الإغراء والتّحذير، فإنّ (ع، م1/ف+ فا) حذفاً وبقي (م2/المفعول به). فالفاعل يعمل مذكوراً ومحذوفاً. وتمثّل هذه البنية المجرد كالآتي:

$$[(ع \leftarrow م1 + 2 \pm خ) // (ع) (Ø) \leftarrow م1 (Ø) + 2 \pm خ]$$

$$[(احذر الكذب) \leftarrow (احذر/ع) (Ø) + (الفاعل/م1) (Ø) + (الكذب/م2)]$$

نلاحظ من البنية المجردة لأسلوبي الإغراء والتّحذير أنّ (ع، م1) قد حُذفا ولكنّ العامل عمل فيهما معاً. فحذف معموله الأول لشدة ارتباطه به. أمّا (م2) فقد ظهر عليه أثر الفعل. وبالنسبة للتّنازع، فإنّ (م1) تتنازع عاملاً (قام وتكلم). فكل واحد منهما يطلبه.

أمّا النداء فإنّه لا عامل لفظي أو معنوي ينصبه، لذلك فإنّ النّحاة قدّروا العامل محذوفاً (أنادي Ø). فجعلوه في موضع المفعول به (م2). وآخر موضوع هو (الاختصاص)، فهذا وإن كان جوهره هو المفعول به لفعل محذوف، إلّا أنّه يأتي داخل تركيب آخر يُستهل بضمير لبيان المقصود: أنتم-الشباب-حماة الأوطان. فنلاحظ أنّ (الشباب) توسّطت بين معمولي (المبتدأ والخبر) عامل الابتداء (Ø)، وجاءت منصوبة. ولذلك قدّر النّحاة العامل محذوفاً (أعني أخصّ). ومثاله المجرد على الشكل الآتي:

$$[(ع \leftarrow م1 + 2) \leftarrow [(Ø) (ع) \leftarrow م1 (Ø) + 2]]$$

$$(أعني) Ø \leftarrow (أنا) Ø + (الشباب)$$

ج- مستوى الصّدارة: التّعجب، أحرف العرض والتّحضيض، أحرف التّنبية والاستفتاح. إنّ هذه الأدوات لها الصّدارة في الكلام فهي لا تنتمي إلى المثال أو الحدّ المولّد للفظة الفعلية أو الاسمية. فـ <ما> التّعجبية في الصّدارة (رأينا في موضع سابق السّبب الذي لأجله

أدرجت في موضع الصدارة)¹. أمّا حروف (العرض والتّحضيض) فتدخل على الماضي أو المضارع، وهي ليست من الأدوات التي تزداد عليه وتكوّن معه وحدة واحدة (لفظة فعلية). ومن ذلك: لولا تؤدّي الأمانة إلى أهلها/هلاً ساعدت المحتاج... إلخ. وكذلك أحرف (التنبيه والاستفتاح)، فإنّها تزداد على اللفظة الفعلية أو الاسمية وليست داخلية في مثالها؛ إذ لا تشكّل معها وحدة واحدة (لفظة اسمية أو لفظة فعلية). ومن ذلك مثلاً: ليس الفتى من يقول كان أبي * إنّما الفتى من يقول (ها أنا ذا). فأداة التنبيه (ها) دخلت على اللفظة الاسمية (أنا) لكنّها لا تشكّل معها وحدة واحدة، فهي خارجة عن حدّها. والجدول يوضح ذلك:

مستوى الصدارة (ع)	ع	م 1	م 2	خ
ما	أجمل	Ø	الطبيعة	//
لولا	تؤدّي	Ø	الأمانة	إلى أهلها
هلاً	ساعد	ت	المحتاج	//
ها	Ø	أنا	ذا	//
ألا	Ø	Ø	أيّها الظّالم المستبد	//

وفيما يلي ترتيب مقترح برّد الموضوعات إلى أصول انتظامها البنوي:

- اللفظة الاسمية: معاني حروف الجرّ، الممنوع من الصّرف.
 - مستوى العامل (نواته اسمية): مواضع كسر همزة إنّ، مواضع فتح همزة أنّ، تخفيف همزة: (أنّ/إنّ/ كأنّ)، الأحرف المشبهة بليس، مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء، خصائص كان وليس، أفعال المدح والذم.
 - مستوى الصدارة: التّعجب، أحرف العرض والتّحضيض، أحرف التنبيه والاستفتاح.
- ثالثاً - السنة الثالثة ثانوي: إنّ المحتوى في هذه السنة كان متقارباً من حيث طبيعة الموضوعات. كما نلاحظ أنّ هذه الموضوعات رُتبت على أساس إفرادي لا بنوي². واختصاراً، فإنّنا سنجمع الموضوعات المشتركة والتي تنتمي إلى مستوى الواحد.

¹ ينظر: هذا المبحث، العنصر (مستوى الصدارة)، ص (232-331).

² ينظر: الباب الثاني، الفصل الأول، المبحث الثاني، مضامين الموضوعات النحوية في السنة الثالثة ثانوي (جميع الشعب)، ص (232-231). وينظر: الباب الثاني، الفصل الأول، المبحث الثاني، العنصر ((مستوى تنظيم المحتوى النحوي وترتيبه/السنة الثالثة ثانوي (جميع الشعب))، ص (265-264-258).

أ - مستوى اللفظة:

- اللفظة الاسمية: الإعراب اللفظي، الإعراب التقديري، المضاف إلى ياء المتكلم (مشاركة بين شعبي الآداب واللغات الأجنبية). أما إعراب المعتل الآخر (خاص بشعبة اللغات).
إن الموضوعات كلها تعالج انطلاقاً من اللفظة الاسمية، فالاسم المفرد هو الأصل الذي تنفّرع عنه. علامة الإعراب لفظية أو مقدّرة تشغل الموضع الأول على يسار نواة اللفظة الاسمية. يليها مباشرة موضع المضاف إليه (اسماً مفرداً آخر) أو ضميراً (ياء المتكلم).
- اللفظة الفعلية: الإعراب اللفظي، الإعراب التقديري، نونا التوكيد (الآداب وفلسفة واللغات).
إن هذه الموضوعات كلها لفظات فعلية باعتبار علامة الإعراب تشغل الموضع الأول يسار نواة اللفظة الفعلية، يليها مباشرة موضع نون التوكيد بنوعيتها.

ب - مستوى التراكيب (العامل والمعمول):

- مستوى التراكيب (نواته اسمية): معاني الأحرف المشبهة بالفعل (الآداب وفلسفة واللغات فقط)، الخبر وأنواعه (الشعب العلمية فقط).
- مستوى التراكيب (نواته فعلية): معاني (إذا/ إذ/ حينئذ)، التمييز والحال، إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول (اللغات والشعب العلمية). أما باقي الموضوعات فمشاركة بين الشعب
- موضوعات من قبيل الإطالة في الكلام: الجمل التي لها محلّ من الإعراب، الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب، أحكام البدل وعطف البيان (من قبيل الإطالة الاندراجية في الكلام/ مشاركة بين جميع الشعب)¹.

ج - مستوى الصدارة: معاني إذا، معاني: (لو/ لولا/ لوما) وإعرابها، (أدوات لها الصدارة/ مشاركة بين جميع الشعب)، أمّا [معاني (أي/ أي/ إي) وإعرابها، معاني وإعراب: (كم/ كأيّن/ كذا)، معاني (أمّا، إمّا، أما، ما) فهي (خاصة بالآداب وفلسفة).

بالنظر إلى المحتوى المبرمج على المتعلمين في السنة الثالثة ثانوي. فأغلب الموضوعات كنّا رأينا الأصل الذي تنفّرع عنه. باستثناء الموضوعات الآتية [معاني (إذ، حينئذ)، معاني (أي/ أي/ إي) وإعرابها، معاني وإعراب (كم/ كأيّن/ كذا)، معاني (أمّا، إمّا،...)]. وهذه الموضوعات إنّما تتبع المعنى الذي يُسند إليها في التركيب، وعليه فإنّها تعالج من تلك الزاوية. فـ«أمّا» من معانيها الشرط فهي من الصدارة. وأمّا للتنبية أو العرض أو الاستفهام فهي

¹ ينظر: هذا المبحث، العنصر (موضوعات نحوية دورها إطالة الكلام)، ص (327-328).

من الصدارة أيضا، أما (ما) فقد تأتي زائدة للتوكيد، وقد تأتي اسما موصولا، واسم شرط، وحرف نفي يعمل عمل ليس، وتعجيبيّة، وحرفا مصدريا... إلخ. ولما كانت هذه الأسماء والأدوات تختلف معانيها فإنها لا يمكن بحال الإتيان على ذكر حالاتها جميعا. وعليه، فإنّ الترتيب المقترح يكون كما يلي:

- اللفظة الاسميّة: الإعراب اللفظي والتّقديري، المعتل الآخر، المضاف إلى ياء المتكلم.
- اللفظة الفعلية: الإعراب اللفظي، الإعراب التقديري، إعراب المعتل الآخر، نونا التوكيد الثقيلة والخفيفة.

- مستوى التراكيب (نواته اسميّة): معاني الأحرف المشبهة بالفعل، الخبر وأنواعه.
- مستوى التراكيب (نواته فعلية): إعراب المتعدّي إلى أكثر من مفعول، التمييز والحال.
- موضوعات من قبيل الإطالة في الكلام: الجمل التي لها محلّ من الإعراب، الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب، أحكام البدل وعطف البيان وما بينهما من فروق.
ج- مستوى الصدارة: معاني وإعراب إذا الظرفيّة وإذا الفجائية، معاني: (لو/ لولا/ لوما) وإعرابها، معاني وإعراب (إذ وحينئذ، وحين، وحينما).
د- وأخيرا موضوعات متفرقة: معاني (أي/ أي/ إي) وإعرابها، معاني وإعراب: (كم/ كأيّن/ كذا)، معاني (أما، إمّا، ما وإعرابها).

بهذا نكون قد أنهينا ترتيب الموضوعات النحويّة في مختلف مراحل التعليم ما قبل الجامعي. وبعد اقتراح الترتيب الجديد للموضوعات على ضوء مبادئ النظرية الخليليّة. ننتقل إلى استثمار المبدئين السابقين في جانب آخر من جوانب تعليميّة النحو؛ والمتعلّق بمنهجية عرض الموضوعات النحويّة السابقة بالاعتماد - دائما - على المبدئين السابقين.

المبحث الثاني

آفاق استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة
(مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في
التخطيط لمنهجية عرض المحتوى النحوي
وصياغة قاعدته وعملية ترسيخه في التعليم ما
قبل الجامعي

المبحث الثاني- آفاق استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في التخطيط لمنهجية عرض المحتوى النحوي وصياغة قاعدته وعملية ترسيخه في التعليم ما قبل الجامعي:

قبل الشروع في العمل سنضع القارئ في سياق الدراسة، والخطة التي سنسير عليها:
أولاً- بما أن المستويات اللغوية التي تتدرج فيها الموضوعات النحوية هي المستويات الثلاثة (الكلمة المفردة، اللفظة، والجملة). فإن الدراسة ستقتصر على موضوع أو موضوعين من كل مستوى لغوي في كل سنة من سنوات التعليم في مختلف المراحل، وذلك للأسباب الآتية:
- السبب الأول: من الصعوبة بمكان أن نأتي على الموضوعات النحوية جميعاً، وبمختلف مستوياتها في كل سنة. لأن هذا العمل التفصيلي تكتفه الكثير من الصعوبات.
- السبب الثاني: إن الموضوعات المبرمجة على المتعلمين في مختلف مراحل التعليم، بل في سنوات المرحلة نفسها تتكرر بشكل لافت للانتباه. وعليه، فإن تقسيمها تبعاً للمستوى الذي تنتمي إليه سييسل الدراسة، كما أنه سيغني عن الإعادة والتكرار غير المجديين.
ثانياً- أول ما سنحاول عرض بديل له هو ((منهجية عرض الدرس النحوي في مراحل التعليم العام)). والتي رأينا في مواضع سابقة أنها قائمة على العرض النظري للموضوعات. وسيكون البديل مرتكزاً على المبدئين السابقين (الأصل والفرع، والانتظام البنوي).

1- آفاق استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في التخطيط لمنهجية عرض الموضوعات النحوية في التعليم ما قبل الجامعي:
ننبّه-بداية- إلى أن منهجية العرض المقترحة-بدورها-ستقوم على مبدأي الأصل والفرع في الوضع البنوي. لذلك سترتكز على التنظيم الجديد المقترح السابق؛ لأنه كفيل بأن يجعل الموضوعات تُبنى تصاعدياً، وسيضمن الربط بين الأصول والموضوعات المتفرعة عنها.
كنا قد وقفنا في الباب التطبيقي في المبحث الثالث من الفصل الأول-الدراسة التقييمية للطريقة التعليمية وعملية الترسخ في الوثائق التربوية الجزائرية في التعليم ما قبل الجامعي- على المنهجية المعتمدة في عرض الدروس النحوية في الكتاب المدرسي والتي لم تخرج في مجملها عن الانطلاق من مثال أو مثالين مأخوذين من النص المرافق (عد إلى النص ولاحظ). وبما أن هذه الأمثلة لا تغطي مختلف عناصر الموضوع. فإن المعلم كيف أمثلة خارجية يدعّم بها درسه، ثم تُقرأ هذه الأمثلة في بداية الحصّة المقررة من الأستاذ، يوضّح معناها انطلاقاً من النص. كما يحاول المعلم الربط بين الدرس القديم والدرس الجديد

في المرحلة اللاحقة (مرحلة تعلّمت أو تدكّر). وفي المرحلة الموالية (اكتشف أحكام القاعدة) تُناقش الأمثلة مناقشة متدرّجة. تتناول البحث عن أوجه الشّبه والاختلاف بينها، وتُستخرج القاعدة، ثم تُلخّص الأحكام في مرحلة (أبني أحكي القاعدة).

وقد كشفت منهجية العرض السابقة على اختلالات وهنات كثيرة تتخلّل العملية كلّها سنذكرها في عجالة هنا وهي: غلبة الأسلوب التلقيني، غلبة القانون المحرّر والابتعاد عن النمط الإجرائي، وأخيرا انكماش التّطبيقات¹. وسنحاول فيما يلي تقديم بديل يمكن أن يكون كفيلا بتغيير النظرة إلى القواعد النحويّة في التعليم ما قبل الجامعيّ.

إنّ التّوزيع القائم على الأصل والفرع في الوضع البنوي للوحدات اللّغويّة يستدعي أن تُصنّف القواعد أو البنى اللّغويّة إلى أجناس وأنواع باعتبار انتظامها في الوضع البنوي وبمراعاة تزايدها على مرّ الزّمان من الأصل الأخف والأبسط إلى الفرع (الأصعب). لكنّ هذا التّقسيم للمستويّات اللّغويّة، لا يعني انفصالها انفصالا تامّا. إنّ الهدف من هذا التّقسيم التّأكيد على أهميّة البناء التّصاعدي من الأصول إلى الفروع عند المتعلّم والذي يمكنه من التّعرف على الوظائف النحويّة المختلفة، وكذا خصائص الوحدات اللّغويّة دون الحاجة إلى العرض النظري. وبهذه الطّريقة الإجرائيّة يهتدي المتعلّم إلى معرفة (حدّ الاسم) و (حدّ الفعل) معرفة إجرائيّة قائمة على اكتشاف ما يلحقهما من وحدات لغويّة أخرى.

فإذا تمثّل المتعلّم الحدين السّابقين انتقل وبطريقة عفويّة لاشعوريّة إلى المستوى الثّاني (اللفظة). وفي هذه الحالة يُدرك أنّ (الاسم) أو (الفعل) مع ما يزداد عليهما إنّما يساوي (الاسم المفرد) أو (الفعل) مهما كان طول الوحدة اللّغويّة لأنّها تعود إلى أصل واحد. وفي الوقت الذي يستتبط المستوى اللّغويّ الثّاني؛ وهو مستوى (اللفظة). وبعدها يمكن أن ننقل به إلى مستوى (العامل) بجعله يكتشف أنّه توجد عناصر أخرى يمكن أن ترتبط مع بعضها؛ ولكنّها لا تشكّل (اللفظة)؛ بل (الجملة) وهي عناصر تجريديّة متلازمة لا تخلو منها أيّ جملة (ع، م ± 1 م ± 2 خ). وكلّ الوظائف النحويّة التي يمكن أن يتعرّف عليها المتعلّم تردّ إليها. فيدرك أنّ التّواة الإسناديّة: (المبتدأ + الخبر / الفعل + الفاعل). وما زاد عليهما إنّما هو (خ) تدخل وتخرج دون أن تؤثر على التّواة الإسناديّة. وفي هذه الحالة يهتدي إلى حدّ الجملة (ف + فا) أو (مبتدأ + خبر)، ويجعلهما المنطلق لكلّ جملة أخرى فرعيّة.

¹ ينظر: الباب الثّاني، الفصل الأوّل، المبحث الثّالث، العنصر (منهجية عرض الموضوع النّحوي في الوثائق التّربويّة الجزائريّة) إهدار التّطبيقات والتّمرينات والتّفريط فيها)، ص (287-288).

وعليه، فإننا سنحاول استثمار المبدئين السابقين في منهجية عرض المحتوى النحوي بتصميم موضوعات نحوية لسنوات تعليمية مختلفة. وارتأينا أن نرسم إطاراً نظرية للخطوات التي تسير عليها المنهجية قبل الشروع في العرض التطبيقي:

1-1- الإطار النظري للمنهجية المقترحة لعرض الموضوع النحوي في التعليم ما قبل الجامعي الأساس فيها (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي): قبل عرض المنهجية الجديدة لعرض الموضوعات النحوية¹ على المتعلمين. نشير أنه يشترط فيها ما يلي:

أولاً - أن تكون الموضوعات النحوية مرتبة تصاعدياً؛ أي من الأصل إلى الفرع. فأول ما يُعرض على المتعلم هي الأصول التي تعود إليها الموضوعات النحوية كلّ في مستواه.

ثانياً - التخطيط الهادف والمقصود للموضوع النحوي المستهدف في الحصّة الواحدة: وذلك بالحرص على أن يُبنى الموضوع الجديد على الأصل الذي يتفرّع عنه.

ثالثاً - استثمار المبادئ السابقة يكون بطريقة ضمنية مقصودة؛ إنّ المعطيات النظرية التي استثمرت في ترتيب الموضوعات (المبادئ والمفاهيم)، والتي يُبنى على أساسها المعلم درسه لابدّ أن تُستغل بطريقة إجرائية لا نظرية، وإلاّ فإنّه سيقع في الهنات والعيوب التي اشتملت عليها المناهج القديمة (تغليب الخطاب النظري، وإهمال الجانب الإجرائي). وعليه، فإنّ المبادئ السابقة لابدّ أن تكون إجرائية يشتغل عليها المعلم وهو يخطّط لدرسه. ووصولاً

¹ فكرة هذه المنهجية مستوحاة من مقال الدكتور (عبد الرحمن الحاج صالح) الموسوم بـ (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية)، والذي ركّز فيه على كيفية تصميم التمارين النحوية. وقد أخذت الفكرة وقمت بتحويلها بما يتناسب مع عرض الظواهر النحوية عامّة، بالإضافة إلى استثمارها في مرحلة الترسّخ ذاتها (التمارين). ينظر: الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 04، المرجع السابق، ص 74 وما بعدها. وهذا النصّ الذي أخذت منه الفكرة: يقول الحاج صالح: ((يقدّم المعلم أو المدرّس العناصر الجديدة (يستخرجها من النصّ الذي سبق أن اطّلع المتعلم عليه في حصّة الإدراك) على شكل تقابل بين الأصول والفروع (ويحتاج في ذلك أن يستعمل بعض العناصر القديمة) ويشعر التلميذ بهذا التقابل اللفظي البنوي والدلالي (على مستوى الدوال) باستبداله عنصراً بآخر في داخل الصيغة الواحدة. ويكرّر ذلك حتى يستنبط المتعلم المصنوعة (أي القياس) التي يندرج فيها هذا التقابل (ويقع ذلك إمّا في مستوى الحروف في تعليم الأداء الصوتي الصحيح، وإمّا في مستوى الكلم أو مستوى التراكيب حسب ما يستلزمه التخطيط)). وأشير هنا أنّه قد سبق إلى تطبيق فكرة (الحاج صالح) الكثير من الباحثين - خاصة من طلبته - في دراسات نُشرت على شكل مقالات. ومن هؤلاء الباحثة (بن عمّار فتحة) في مقال بعنوان: تحليل كتاب المعلم (تمارين وقواعد اللغة) للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، اللسانيات (مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياه)، العدد 09، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، 2004م.

إلى عرض الموضوع على المتعلم داخل القسم. فلا يأتي فيه المتعلم على ذكر المصطلحات العلمية التي رأيناها، بل إنَّ كلَّ العناية تنصبُّ على توجيه المتعلمين إلى اكتساب البنية التي تحكم الظاهرة النحوية (مثال اللفظة، مثال الجملة)، وتمثلها، والنسج على منوالها.

إنَّ ما ذكر سابقاً يشير إلى وجود مرحلتين لتخطيط الموضوع؛ الأولى خاصة بالمعلم ذاته والتي تكون من خلال حسن التخطيط لدرسه باختيار النصِّ الهادف (المقاربة النصِّية) وما يشتمل عليه من أمثلة منتقاة بعناية، وحسن صياغة الأسئلة التي توجّه أنظار المتعلمين إلى الظاهرة النحوية بأقصر الطرق وأنجعها. أمّا المرحلة الثانية، فمجالها الزماني والمكاني هو الممارسة الصفيّة داخل القسم باختبار نجاعة التخطيط السابق. فعلى المعلم أن يحسن استغلال الوقت المخصّص للموضوع دون أن يُخلَّ بالكفاءات التي يرمي إلى تحقيقها.

وبعد أن حدّدنا الشّروط الخاصّة بمنهجية العرض، نأتي إلى استعراض مراحلها، وما يكتنف كلّ مرحلة من شروط في ضوء ما يوصي به المختصّون في مجال تعليم اللّغات. لن تختلف منهجية العرض الجديدة عن تلك التي رأيناها في الوثائق التربويّة الرّسميّة؛ وفي الوقت ذاته لن تكون نسخة مكرّرة عنها. فمن الجوانب التي تتفقّ فيها المنهجيتان اعتماد المقاربة النصِّية. أمّا عن جوانب الاختلاف فمردّها إلى المبادئ التّظيميّة التي تحكم هذه المنهجية والتي ترتبط باختيار المقطع النصّي الهادف وحسن ترتيب الأمثلة بناء على مبدأي الأصل والفرع. بالإضافة إلى طريقة صياغة القاعدة النحويّة.

وفيما يلي تفصيل في هذه المنهجية المقترحة:

أولاً - مرحلة اختيار النصّ (أو اختيار المقطع من النصّ) الذي يخدم الظاهرة النحويّة¹: هذه المرحلة الأساس في بناء الدّرس النحوي كلّها. فالنصّ الهادف المشتمل على الظاهرة النحويّة يختصر الكثير من الوقت والجهد، بحكم أنّ المتعلم قد سبق وأن تعرّف عليه في حصّة القراءة وشرح مفرداته وكشف عن أفكاره. وتأتي دراسة الظواهر النحويّة لتدعيم ما سبق. كما يُشترط في (النصّ المُنتقى) أن يشتمل على الأمثلة التي تخدم الظاهرة النحويّة، منها مثال

¹ وهنا يشير (الحاج صالح) إلى الصّعوبة التي تصادفنا عند تطبيق هذه المنهجية على النّصوص المتوفرة في الكتب المدرسيّة؛ إذ أنّ هذه الأخيرة تنفّر إلى النّصوص المناسبة والتي تتوفر على العناصر اللّغويّة التي يريد المعلم إيصالها إلى المتعلم وفق التخطيط والتّدرّج الذي بيّنه ورسمه لكيفية عرض البنى والمفاهيم وترسيخها. ولذلك فإنّه يقترح أمرين لحلّ المشكلة: إمّا الاعتماد عن نصّ محرّر خصيصاً لعرض القواعد النحويّة يتحرّى فيه الواضعون البعد عن غرابة الألفاظ، أو أن يحرّر المعلم أو الواضعون النصّ بأنفسهم ليحقق الغرض نفسه. ينظر: الحاج صالح، أثر اللّسانيّات في النهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة، ص 67.

واحد على الأقل يتضمّن البنية. وعليه، فإنّ النصوص التي ستعتمد في بناء الموضوعات، هي نصوص الكتاب المدرسي مع شيء من التّكليف حتى تخدم الهدف من المنهجية.

ثانياً - مرحلة اختيار وتنظيم الأمثلة التي تشتمل على الظاهرة النحوية (أحكامها): يكون النص (نص الإدراك)¹ مصدر الأمثلة التي يقوم عليها الدرس النحوي على النحو الآتي:

- 1- الأمثلة التي تعتمد في تعليم الظاهرة النحوية المقصودة تؤخذ من نصّ القراءة.
- 2- يُشترط في الأمثلة أن تتوفر على البنية الأصل التي تعود إليها الظاهرة النحوية.
- 3- تُرتب الأمثلة تصاعدياً بحيث يشعر المتعلّم أنّ كلّ الأمثلة تنطلق من أصل واحد (المثال الأول) والذي تتميز بالبساطة. وكلّما ابتعد عن المثال الأول شعر بتلك الزيادة المقصودة.

ثالثاً - مرحلة العرض على المتعلّم:

- 1- يعمل المعلم على دفع المتعلّم إلى استخراج الظاهرة اللغوية المقصودة من خلال أسئلة مبرمجة بدقّة، القصد منها توجيه عناية المتعلّم إلى البنية الأصل.
- 2- بعد استخراج المتعلّم للمثال الذي يمثّل البنية الأصل، يوجّه المعلم أسئلة إلى التلاميذ عن الأمثلة الفرعية. وفي كلّ مرّة يسجّل إجابات التلاميذ على السّبورة تحت بعضها البعض أوفي جدول، بحيث تسمح للمتعلّم بالمعارنة البصرية (ملاحظة الزيادة أو التّحويل الذي يطرأ في كلّ مرّة)، ممّا يسمح له بعقد المقارنات الأفقية والعمودية بينها. كما يسمح له بردها إلى الأصل الذي انطلقت منه ويكون في قمة الهرم حتى "يشعر التلميذ بهذا التّقابل اللفظي البنوي والدّلالي (على مستوى الدّوال) باستبداله عنصراً بآخر في داخل الصّيغة الواحدة. ويكرّر ذلك حتى يستتبط المتعلّم المصفوفة (أي القياس) التي يندرج فيها هذا التّقابل إمّا في مستوى الكلم أو مستوى التّراكيب حسب ما يستلزمه التّخطيط"².

- 3- التّطبيق الفوري بجعل المتعلّم يحاكي وينسج على منوال الأمثلة التي درسها (محاكاة العمليّات المحدثة للأمثلة لا الأمثلة في ذاتها).

رابعا - مرحلة بناء القاعدة النحوية: تُسجّل القاعدة على شكل معادلات رياضية بسيطة، والابتعاد عن القاعدة المحرّرة التي يكثر فيها الكلام النظري المنثور الذي يكرّس النظرة التي تجعل من القواعد النحوية حفظاً لا ممارسة. ولذا يُنصح باستغلال الوقت المخصّص لتلخيص القاعدة نظرياً في دفع المتعلّم إلى إجرائها في كلامه. أمّا بالنسبة للتعليم المتوسّط

¹ ينظر: الحاج صالح، أثر اللسانيّات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربيّة، ص 74.

² المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

والثانوي. فإنه يمكن اللجوء إلى الرموز الرياضية في تسجيل القاعدة النحوية (تكون المعادلة الأولى بمثابة البنية الأصلية. أما باقي المعادلات فتكون فروعاً (الأصل + زيادة معينة).

1-2- الإطار التطبيقي للمنهجية المقترحة لعرض الموضوع النحوي في التعليم ما قبل الجامعي الأساس فيها (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي):

من الترتيب المقترح للموضوعات النحوية المبرمجة في مختلف مراحل التعليم نشرع في معالجة الموضوعات التي تتدرج في المستويات التي وقفنا عليها (الكلمة، اللفظة، العامل) باتخاذ النص المقروء المبرمج على المتعلم مصدراً لأمثلة درس القواعد (المقاربة النصية). أما عن استثمار مفاهيم النظرية الخليلية في منهجية عرض الموضوعات على المتعلمين. فإنها لا تكون بشكلها التجريدي؛ بل ما نركز عليه في التخطيط لهذه الدروس أمرين هما:

- البناء التفريعي من الأصل إلى الفروع داخل المستوى اللغوي الواحد.

- استغلال المواضع للتأكيد على موضع الزيادة في البنية.

بما أن الموضوعات النحوية تتكرر من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية مع شيء من التفصيل. فإن هذه النماذج إطار نظري لمنهجية العرض تصدق على جميع المستويات التعليمية، وما على المعلم إلا أن يكيّف موضوعه النحوي ويصبّه في هذا قالب العام. ونؤكد على أن الدراسة لن تعالج كل الموضوعات وفي كل سنة تعليمية؛ بل ستقتصر على نموذج أو نموذجين من كل مرحلة تعليمية.

إن المنطلق في هذه المنهجية أقسام الكلم: اسم، فعل، وحرف. وتقدّم هذه الأقسام بالاعتماد على الحدّ بالرسم أو بالتمثيل كما ينصح بذلك (الحاج صالح) "وأحسن الطرق التربوية لتحصيل النحو النظري هي التي تقدّم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات بالرموز. ويتفادى بذلك النص المسهب الذي يصعب حفظه. ويتجنب أيضاً - وهذا أهم شيء - التحديد بالجنس والفصل بالنسبة للبنى، بل يستعمل الحدّ الرسمي الذي يذكر الصفات والعلامات المميزة للشيء فقط، ولا يلجأ إلى التحديد بالجنس والفصل إلا في الحقائق في ذاتها الخارجة عن نطاق البنية"¹. ولذلك يحسن الابتعاد عن الحدود المنطقية التي راجت في كتب نحو المتأخرين؛ بل يعتمد الرسم بالعلامات المميزة. كما يلي:

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 236.

اسم يُطلق على إنسان: وسيم/ فاطمة/ طبيب/ أم	اسم
اسم يُطلق على حيوان: فيل/ قط/ نسر/ أسد	
اسم يُطلق على شيء ما أو مكان: غرفة/ برتقال	
فعل ماضي: رسم أحمد شجرة	فعل
فعل مضارع: يرسم أحمد شجرة	
فعل أمر: أرسم شجرة	
في/ على/ ثم/ الواو/ لم/ لن/ كي.....	الحرف

وبعد توضيح أقسام الكلم للمتعلّم ينتقل به إلى اكتشاف الحدّ الإجرائي للأقسام السابقة. فلا تُقدّم له خصائص الاسم نظرياً؛ بل يدفع به إلى اكتشافها في السياقات التي يرد فيها (الاسم) ذاته. فيقدّم له (الاسم المعرّف بأل) بمقابلته بالنكرة. ويقدّم له (المضاف) بنفس الكيفية؛ فمستوى (الكلمة المفردة) هو الأساس في التنظيم، ثم يليه المستويان المتبقّيان. فبعد أن يتعرّف المتعلّم على (الاسم والفعل والحرف) بالتّمثيل لكلّ منهما. ينتقل به المعلم إلى الزيادة على الاسم (القبليّة أو البعديّة) وهذا هو مستوى اللفظة. ثمّ بعد أن يتمثّل المتعلّم (الاسم المفرد)، ويميّز بينه وبين الفعل والحرف. ينتقل إلى معرفة العناصر اللّغويّة التي تُزاد عليه في البنية. فيتعرّف على ما يُزاد قبله: (أل التعريف، وحرف الجرّ). ثمّ الزيادة البعديّة (علامة الإعراب، التّوين...). وهكذا ينتقل المتعلّم من مستوى إلى آخر، ويكتشف بطريقة إجرائيّة عن حدّ الاسم، ويميّز بينه وبين (الفعل والحرف). وفيما يلي تطبيق لمنهجية العرض التي اقترحناها:

أولاً - موضوع نحوي يندرج ضمن مستوى اللفظة الاسميّة (حروف الجرّ)¹:

المراحل	أنشطة المعلم/ أنشطة المتعلّم
ألاحظ وأميّز	1- النصّ موضوع الدّراسة: ((ذهبتُ وفاء وسناء إلى المعهد الوطنيّ للفنون حيثُ تتعلّمان الموسيقى. فجلستا في القاعة الكبرى، وهما تنظران إلى العازف الذي يجلس أمام آلة البيانو. وقد انبهرت وفاء وسناء بالألحان التي كانت تطرب الآذان)).

¹ ينظر: كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثالثة ابتدائي، ص 97. (موضوع حروف الجرّ مبرمج على المتعلّمين في السّنة الثالثة ابتدائي بعنوان (جملة فعليّة+حروف الجرّ)).

<p>2- أكتشف أحكام القاعدة) الأسئلة)</p>	<p>في هذا الدرس يستثمر المعلمّ موضعا من مواضع اللفظة الاسميّة، والمتمثّل في موضع حرف الجرّ → 2 انطلاقا من استثمار نصّ القراءة الذي سبق للمتعلم وأن قرأه وفهم أفكاره، واكتشف معانيه وهو نصّ ((كم أحبّ الموسيقى!!)). لإعداد الدرس الخاصّ بحروف الجرّ. وبالتالي يعمل المعلمّ على تحويل اللفظة الاسميّة الأصل (الاسم المفرد) إلى الفروع بإدخال الزوائد عليها بطرح مجموعة من الأسئلة انطلاقا من النصّ ليجيب التلاميذ بطريقة عفويّة¹. وبإمكان المعلمّ أن يعدّل في شيء من النصّ حتى يخدم الغرض والهدف. والأسئلة التي يوجّهها المعلمّ إلى التلاميذ لابدّ أن تجعلهم يستخرجون الأسماء المجرورة الواردة في المقطع.</p>												
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>أسئلة المعلمّ (أنشطة المعلمّ)</th><th>إجابة المتعلّم (الأمثلة)</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>أين ذهبت وفاء وسناء؟</td><td>إلى المعهد</td></tr> <tr> <td>لأيّ معهد ذهبت وفاء وسناء؟</td><td>للفنون</td></tr> <tr> <td>أين جلستا؟</td><td>في القاعة</td></tr> <tr> <td>إلى من كانت تنتظران؟</td><td>إلى العازف</td></tr> <tr> <td>بم انبهرتا؟</td><td>بالألحان</td></tr> </tbody> </table>	أسئلة المعلمّ (أنشطة المعلمّ)	إجابة المتعلّم (الأمثلة)	أين ذهبت وفاء وسناء؟	إلى المعهد	لأيّ معهد ذهبت وفاء وسناء؟	للفنون	أين جلستا؟	في القاعة	إلى من كانت تنتظران؟	إلى العازف	بم انبهرتا؟	بالألحان
أسئلة المعلمّ (أنشطة المعلمّ)	إجابة المتعلّم (الأمثلة)												
أين ذهبت وفاء وسناء؟	إلى المعهد												
لأيّ معهد ذهبت وفاء وسناء؟	للفنون												
أين جلستا؟	في القاعة												
إلى من كانت تنتظران؟	إلى العازف												
بم انبهرتا؟	بالألحان												
	<p>بعد أن يُسجّل المعلمّ إجابات التلاميذ على السّيرة وتكون واضحة المعالم، بشكل تقابليّ (حروف الجرّ تحت بعضها البعض، وكذلك الأسماء المجرورة ، والاسم المفرد، وحركة الإعراب، والصّفة...) يلفت انتباه التلاميذ إلى وجود زيادة على جميع هذه الأسماء بتنبيههم إلى أنّ هذه الأسماء معرّفة بـ(أل) من خلال طرح سؤال: هل هذه أسماء أم أفعال؟ وهل هي معرفة أم نكرة؟ ثمّ يعمل المعلمّ على لفت انتباه المتعلّمين إلى موضع زيادة زيادة أخرى وهي (حرف الجرّ) بالاعتماد على مخطّط يسمح بالمعاينة البصريّة للبنية الأصل والبنيات المتفرّعة عنها دائما بزيادة حروف الجرّ في موضعها يمينا قبل الاسم المفرد. وبهذه الطّريقة يتمثّل المتعلّم نواة اللفظة الاسميّة (الاسم المفرد) كما يتمثّل موضع زيادة حرف الجرّ عليه.</p>												

¹ ينظر: بن عمّار فتيحة، تحليل كتاب المعلمّ (تمارين وقواعد اللّغة) للسّنة الخامسة من التّعليم الأساسيّ باستغلال مفاهيم النّظريّة الخليليّة الحديثة، ص43.

وفيما يلي رسم يوضح مختلف الفروع المتولدة بالزيادة القبلية على الاسم المفرد يميناً في موضع حروف الجرّ.

← 03	← 02	← 01	الأصل	→ 01	→ 02
#	#	#	معهد	#	#
#	#	#	فنون	#	#
#	#	#	قاعة	#	#
#	#	#	عازف	#	#
#	#	#	ألحان	#	#
#	#	-	معهد	أل	إلى
#	#	-	فنون	أل	لـ
#	#	-	قاعة	أل	في
#	#	-	عازف	أل	إلى
#	#	-	ألحان	أل	بـ

يعمل المعلم على ربط الاسم المجرور بحرف الجرّ أو بالاسم النكرة، أو المعرّف بأل. وعليه ألا يهمل المواضع التي سبق للمتعلم أن تعرّف عليها. بالمقارنة بين الأصل (قبل زيادة أل وحرف الجرّ) والفروع (بعد الزيادة) موضع حرف الجرّ قبل (أل التعريف). وأنّ استبدال هذه الحروف بعضها ببعض (إلى/اللام، في/الباء) لا يؤدي إلى تغيير البنية، ولكنه يغيّر المعنى¹.

برمجت عملية التّرسّيح مباشرة بعد تعرّف التّلميذ على الظّاهرة النّحويّة المقصودة عملاً بتوصيات المختصين في التّعليميّة، ومنهم الدّكتور (الحاج صالح) الذي يؤكّد أنّ الاكتساب اللّغوي كلّ ممارسة وتطبيق (ثلاثة أرباع زمن

2-
مرحلة
التّرسّيح

¹ ينظر: بن عمّار فتيحة، تحليل كتاب المعلم (تمارين وقواعد اللّغة) للسّنة الخامسة من التّعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النّظريّة الخليليّة الحديثة، ص 44.

(الفوري)
(التمارين)
(ن)

الدراسة¹ فاككتساب اللغة هو خلق القدرة على التصرف فيها من خلال إحكام الانتقال من كلمة إلى أخرى، ومن تركيب إلى آخر بتفريع هذا من ذاك. ومن أجل الترسّخ الفوري يعمل المعلم على استغلال النصّ الأصلي (نصّ القراءة بطرح أسئلة تكون الإجابة عليها متضمنة لحروف الجرّ. ويحرص على بيان الحركة الإعرابية². وبالعودة إلى النصّ الأصلي مثلاً نحصل على:

أنشطة المعلم	أنشطة المتعلّم
على أيّ آلة تحب سناء العزف ؟	على البيانو
متى ظهرت موهبة موزار.	في السادسة
إلى أين هرعت وفاء؟	إلى الآلة

استغلال اللفظة الاسميّة داخل التركيب:

أ- التحويل من الأصل إلى الفرع:

والهدف من هذا التطبيق الفوري هو مساعدة التلاميذ على توظيف هذه الحروف حسب أحوال الخطاب، واستغلال اللفظة باعتبارها أصغر قطعة لغويّة دالة في الإجابة على الأسئلة³. إذ يواصل المعلم عرض مجموعة من التمارين التحويليّة التصريفية من الأصل إلى الفرع بالزيادة كما يلي:

أنشطة المعلم	أنشطة المتعلّم
زارت سناء ووفاء معهد الفنون	ذهبت سناء ووفاء... (إلى المعهد)
زارت سناء ووفاء معهد الفنون	ذهبت سناء ووفاء... (إلى معهد الفنون)
قرأت كتاباً	اطّلعْتُ..... (على كتاب)
قرأت الكتاب	اطّلعْتُ..... (على الكتاب)
قرأت كتاب العلوم	اطّلعْتُ..... (على كتاب العلوم)

ينتقل التلميذ ومن خلال هذا التمرين من البنية الأصل إلى الفروع المتولّدة عنها بطريقة ضمنيّة لا شعوريّة، حيث يضيف عنصراً على الأصل في كلّ

¹ ينظر: الباب الثاني، الفصل الأوّل، المبحث الأوّل، العنصر (الترسيخ)، ص 208 وما بعدها.

² ينظر: بن عمّار فتيحة، تحليل كتاب المعلم (تمارين وقواعد اللغة) للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظريّة الخليليّة الحديثة، ص 44.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 45.

مرة، وهو حرف الجر المناسب في كل جملة. كما يلاحظ أنّ (إلى المعهد/إلى معهد الفنون) تحتلان نفس الموضع في التركيب. كما أنّ (على كتاب/على الكتاب/على كتاب العلوم) أيضا تحتل نفس الموضع. كما لاحظ التغيير الذي يطرأ على كل لفظة. فالتنوين وأل التعريف والإضافة إلى ما فيه أل لا تجتمع معا، بل تتعاقب. فإذا ظهر التنوين حُذفت أل التعريف أولم يضاف الاسم إلى المعرفة. وبذلك يكتشف شكل المصفوفة (القياس) الذي يجمعها:

#	#	معهد	-
#	أل	معهد	-
إلى	أل	معهد	-

وبذلك يستنتج التلميذ أنّ:

المعهد	=	أل + معهد
إلى المعهد	=	إلى + أل + معهد

وترى الباحثة (فتيحة بن عمار) أنّ المعلم بإمكانه أن يبرمج مجموعة من التمارين التحويلية تنطلق من الأصل إلى الفرع، ومن الفرع إلى الأصل بالزيادة والحذف؛ لأنها من أحسن الوسائل التي تكسب المتعلم التصرف في المواضع التي تشغلها الوحدات اللغوية في بنية أو مثال اللفظة الاسمية (موضع حرف الجر، موضع أل التعريف،...) ¹. وهذا ما يمكنه من اكتساب مثال اللفظة الاسمية بطريقة إجرائية. وهذا بفضل التمارين المرتكزة على الأصل والفرع. فبإمكان المعلم أن يدفع التلميذ إلى ردّ الفروع إلى أصلها كما يلي:

ب- التحويل من الفرع إلى الأصل:

ما يطلبه المعلم	ما يجيبه عنه المتعلم
ذهبت سناء إلى المعهد	زارت سناء ووفاء.... (المعهد)
قدم المدير جائزة للتلميذ	صافح المدير... التلميذ
شارك التلميذ في المعرض	زار التلميذ.... المعرض
اطلعت على الكتاب	قرأت.... الكتاب

¹ ينظر: بن عمار فتيحة، تحليل كتاب المعلم (تمارين وقواعد اللغة) للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخيلية الحديثة، ص 46.

اطَّلَعْتُ على كتاب العلوم	قرأتُ... كتاب العلوم	
<p>وفي الأخير يتوصَّل التَّلْمِيزُ إلى استنباط القاعدة على شكل رسومات رياضية بمساعدة المعلم. وترى الدكتور (فتيحة بن عمار) أنَّ القاعدة تكون كما يلي¹:</p> <p>الاسم المجرور هو:</p> <p>حرف الجرّ (الباء) + الاسم النكرة (كتاب) = اسم نكرة مجرور (بكتاب)</p> <p>(الباء) + الاسم المعرّف بأل (الكتاب) = اسم معرّف بأل مجرور (بالكتاب).</p> <p>(الباء) + اسم مضاف (كتاب العلوم) = اسم مضاف مجرور (بكتاب العلوم)</p> <p>معاني حروف الجرّ:</p> <p>حروف الجرّ</p> <p>إلى في على من عن الكاف الباء اللام مع</p>		<p>3- تسجيل القاعدة:</p>
خرج التَّلْمِيزُ	من	المدرسة
عاد التَّلْمِيزُ	إلى	المدرسة
تغيَّب التَّلْمِيزُ	عن	المدرسة
أمضى التَّلْمِيزُ نهاره	في	المدرسة
التقى التَّلْمِيزُ	مع	أصدقائه
ألقي التَّلْمِيزُ التَّحِيَّةَ	على	معلمه
يعامل التَّلْمِيزُ صديقه	كـ	أخيه

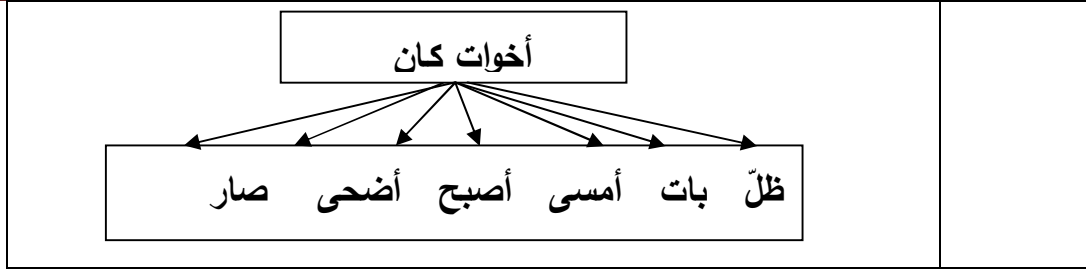
ثانيا - موضوع نحوي يندرج ضمن العامل نواته اسمية < كان وأخواتها >²:

المراحل	ما يطلبه المعلم	ما ينجزه المتعلم
1- ألاحظ وأميز	((الأمير عبد القادر بطل، عاش بين طلب العلم وحياة الفرسان الشاقة، حتّى تفوّق في الدّراسة وفي الفنّ العسكري، كان الأمير قائدا، يخطّط للمعارك ويهاجم فرنسا من جميع الجهات، فصار الأمير معروفا بقوته وشدة بأسه. ظلّ الأمير راكبا جواده يخوض المعارك بنفسه، وكان لباسه	

¹ ينظر: فتيحة بن عمار، تحليل كتاب المعلم (تمارين وقواعد اللغة) للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، ص 47.

² ينظر: كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، ص 48. بالنسبة لهذا الموضوع النحوي (كان وأخواتها) فإنّ أمثلته جاءت متناثرة كذلك وقد ورد في الصفحة (84). ولذلك عمدنا إلى نصّ القراءة المعنون بـ (الأمير عبد القادر) واتخذناه نصّا إدراكيا لتقديم الموضوع.

لا يختلفُ عن لباس أبسط النَّاسِ)). -تعلمت سابقاً أنَّ الجملة نوعان، اذكرهما؟ الجملة نوعان: جملة اسميّة، وجملة فعليّة.								
2- أكتشف أحكام القاعدة	1-كيف هو الأمير؟ 2-كيف كان الأمير؟ 3-بم صار الأمير معروفاً بين قومه؟ 4-ما نوع الجملة الأولى ؟ وممّ تتكوّن؟ 5-لو أدخلنا على الجملة الأولى(كان)، ماذا سنقول؟ ما التغيير الذي طرأ عليها؟ 6-إليك الجدول الموالي: قارن بين الجمل قبل وبعد دخول كان عليها. ماذا تلاحظ؟	الأميرُ بطلٌ عظيم كان الأميرُ قائد صار الأميرُ معروفاً بقوته						
		كان وأخواتها	المبتدأ	الخبر				
		Ø	الأميرُ	بطلٌ				
		كان	الأميرُ	بطلاً				
		Ø	الأميرُ	معروفٌ				
		صار	الأميرُ	معروفاً				
		Ø	الأميرُ	راكبٌ				
		ظلّ	الأميرُ	راكباً				
			نلاحظ أنَّ(كان وأخواتها)تدخل على الجملة الاسميّة فتؤثّر على عناصرها إذ تبقى المبتدأ مرفوعاً ويُسمّى اسمها، وتنصب الخبر ويُسمّى خبرها.					
	4-أبني أحكام القاعدة	1-الاستنتاج 01: بيان أنَّ(كان وأخواتها) تدخل على الجملة الاسميّة. كان+ الجملة الاسميّة(الجوّ صحوً)= كان الجوّ صحواً. ظلّ+الجملة الاسميّة(الجوّ صحوً)= ظلّ الجوّ صحواً.						
<table><tr><th colspan="3">الجملة الاسميّة</th></tr><tr><td>كان+ مبتدأ + خبر = كان الجوّ صحواً</td><td>ظلّ+ مبتدأ + خبر = ظلّ الجوّ صحواً</td><td>بات+ مبتدأ+خبر = بات الجوّ صحواً</td></tr></table> 2-الاستنتاج رقم 02: يهدف إلى بيان عمل (كان وأخواتها): كان+ الجملة الاسميّة = كان الجوّ(اسم كان)صحواً(خبر كان). 3-الاستنتاج رقم03: يهدف إلى بيان باقي أخوات كان: أصبح/ أضحى / أمسى / بات / ليس /.....			الجملة الاسميّة			كان+ مبتدأ + خبر = كان الجوّ صحواً	ظلّ+ مبتدأ + خبر = ظلّ الجوّ صحواً	بات+ مبتدأ+خبر = بات الجوّ صحواً
الجملة الاسميّة								
كان+ مبتدأ + خبر = كان الجوّ صحواً	ظلّ+ مبتدأ + خبر = ظلّ الجوّ صحواً	بات+ مبتدأ+خبر = بات الجوّ صحواً						



ثالثاً - موضوع نحوي يندرج في العامل نواته فعلية في موضع المخصّصات (الحال)¹:

المراحل	أنشطة المعلم	أنشطة المتعلّم															
1- ألاحظ وأميّز	عد إلى النصّ (لن تهتف الحناجر) ولاحظ: (قال بشير: رفعت رأسي شاهدت الزميل منعزلاً هناك يتحين الفرصة، رفعت الكرة إليه مستقيمة تلقاها بصدرة، أوقفها بكلّ هدوء ورزانة، دفعها بقوة إلى المرمى، فاهترت الشباك، صقر الحكم ونزل الأنصار مبتهجين إلى الميدان حملوا زميلي على أكتافهم... قمتُ من نومي فزعاً)). يلاحظ المتعلّم الأمثلة ويقارن بينها وبين جمل بسيطة (سبق وأن درسها).																
2- أكتشف أحكام القاعدة	1- كيف هو الزميل الذي شاهده بشير؟ 2- كيف رفع بشير الكرة إلى زميله؟ 3- ما حالة الأنصار حين نزلوا الملعب؟ 4- ما الحالة التي قام عليها بشير؟ تأمل الجدول الآتي: عيّن العناصر الأساسية للجملة (هذا النموذج لتوضيح عملية توليد الفروع من الأصل)	1- شاهد بشير الزميل منعزلاً 2- رفع بشير الكرة مستقيمةً 3- نزل الأنصار مبتهجين 4- قام بشير فزعاً															
	<table border="1"> <tr> <th>الفاعل</th><th>المفعول به</th><th>الحال</th></tr> <tr> <td>بشير</td><td>الزميل</td><td>#</td></tr> <tr> <td>بشير</td><td>الزميل</td><td>منعزلاً</td></tr> <tr> <td>بشير</td><td>الكرة</td><td>#</td></tr> <tr> <td>بشير</td><td>الكرة</td><td>مستقيمةً</td></tr> </table>	الفاعل	المفعول به	الحال	بشير	الزميل	#	بشير	الزميل	منعزلاً	بشير	الكرة	#	بشير	الكرة	مستقيمةً	
الفاعل	المفعول به	الحال															
بشير	الزميل	#															
بشير	الزميل	منعزلاً															
بشير	الكرة	#															
بشير	الكرة	مستقيمةً															

¹ ينظر: كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، ص 86. بالنسبة لهذا الموضوع النحوي (الحال) فإن أمثلته جاءت متناثرة كذلك وقد ورد في الصفحة (88). ولذلك عمدنا إلى نصّ القراءة المعنون بـ (لن تهتف الحناجر) واتخذناه نصّاً إدراكياً لتقديم الموضوع.

نزل	الأنصارُ	#	#
نزل	الأنصارُ	#	مبتهجين
قام	بشيرُ	#	#
قام	بشيرُ	#	فزعا
<div>يعمل المعلم على جعل المتعلم يدرك أنّ (الحال)عنصر زائد على النّواة الأساسيّة (فعل + فاعل ± مفعول به ± حال) يدرك المتعلّم: - الحال عنصر زائد على النّواة (فعل + فاعل ± مفعول به) - الحال منصوب بالفتحة أو الياء والنون في حالة المثنى والجمع. - الحال نكرة -صاحب الحال معرفة.</div>			
3- التّرسّخ	أ- التّحويل من الأصل إلى الفرع (زيادة عنصر): أقبل البطلُ منتصرا/ جاء الولدُ فرحا/ لا تأكل الطّعام مسرعا/ عاد اللّاعبون من المباراة منتصرين/ جاءت البنت إلى المنزل سعيدةً ب- - عاد الأب من السّفر متشوقا لرؤية أبنائه. -ثارت النسوة مطالبات بحقهن في الانتخاب.		
	أ- أقبل البطلُ منتصرا/ جاء الولدُ فرحا/ لا تأكل الطّعام مسرعا/ عاد اللّاعبون من المباراة منتصرين/ جاءت البنت إلى المنزل سعيدةً ب- - عاد الأب من السّفر لرؤية أبنائه. -ثارت النسوة		

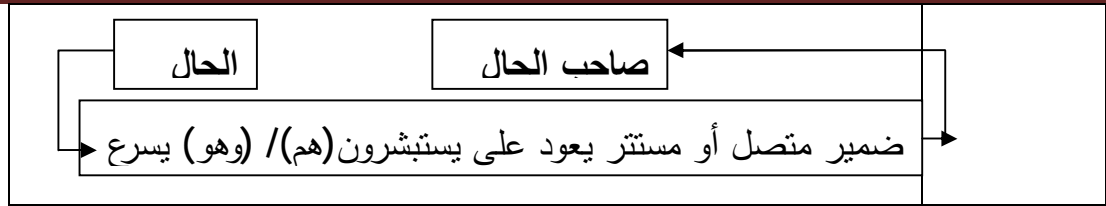
4- أبني أحكام القاعدة	1- الاستنتاج 01: يدرك المتعلّم أنّ الحال مخصّص لتوضيح الحالة: الجملة الفعلية + الحال = فعل (لازم) + فاعل + حال = جاء الولد فرحاً. (ف+فا) + الحال = فعل (متعدّ) + فا + مفعول به + حال = رأى الولد صديقه حزينا. 2- الاستنتاج 02: يدرك أنّ الحال منصوب نكرة وصاحبها معرفة.
-----------------------	--

رابعا - موضوع نحوي يندرج ضمن (الإطالة الاندراجية بلا رابط/ الجملة الواقعة حالا)¹:

المراحل	أنشطة المعلم	أنشطة المتعلّم
1- ألاحظ وأميّز	عد إلى النصّ السابق ولاحظ: (في إحدى السنوات انتشر مرضٌ خطيرٌ في أرجاء بلاد بخارى، وحدث أن وقع الأمير مريضا ، فأقبل الأطباء يستفسرون عن حاله ليقدموا له العلاج، ولكنهم لم يفلحوا. وفي إحدى المرات نظر قريبُ الأمير إلى الأمير وهو مشفق عليه، ثم قال له: يوجد طبيبٌ ماهرٌ يا مولاي، له تجاربٌ في الطب هل آتيك به؟ قال الأمير بألم: أحضره على الفور. فخرج الرجل بسرعة لإحضار الطبيب) ما محلّ كلمة (مريضا) من الإعراب؟ تعرفت سابقا على الحال؟ فما هو الحال؟ مريضا: حال منصوبة وعلامة نصبها الفتحة. الحال اسم نكرة منصوب يبيّن هيئة صاحبه.	
2- أكتشف أحكام القاعدة	ما يطرحه المعلم	ما يجيب به التلميذ
	1- ما هي الحالة التي وقع عليها الأمير؟ 2- كيف أقبل الأطباء إليه. 3- كيف نظر الرجل إلى الأمير؟ 4- كيف خرج الرجل من عند الأمير؟	1- وقع الأمير مريضا 2- أقبل الأطباء يستفسرون عن حاله 3- نظر الرجل وهو مشفق عليه 4- خرج الرجل بسرعة
	الفعل	مفعول به
	الفاعل	الحال
	وقع	مريضا
	الأمير	#

¹ ينظر: كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص106. (اتخذ مؤلفو الكتاب المدرسي نصّ القراءة أساسا في بناء الدرس النحوي، وقد قمنا بإثراء الموضوع بالاعتماد على المنهجية الجديدة).

أقبل	الأطباء	#	يستفسرون
نظر	الرَّجل	#	وهو مشفقٌ (مشفقاً)
خرج	الرَّجل	#	بسرعة (مسرعاً)
يلاحظ المتعلِّم أنَّ (الحال) جاءت كلمة في المثال الأول، ثم تفرَّعت عنه فروع بإيقاع تركيب محلّ الاسم المفرد (جملة فعلية أو اسمية أو شبه جملة في موقع الاسم المفرد)		وقع الأميرُ	مريضاً
		أقبل الأطباء	يستفسرون
		نظر الرَّجل	وهو مشفقٌ
		خرج الرَّجلُ	بسرعة
3- التّرسِيخ		أ- التّحويل من الأصل إلى الفرع: 1- تناول الضّيف الطّعام جالساً /... (حال جملة اسمية) 2- باع التّاجر السّلعَة مسروراً / باع التّاجر السّلعَة..... (شبه جملة) 3- اشترى التّاجر العنب ناضجاً / اشترى التّاجر العنب... (جملة اسمية) 4- ذهب عصامٌ إلى المدرسة ماشياً /..... (جملة فعلية). ب- التّحويل من الفرع إلى الأصل: 1- عاد الولد من الجولة وهو متعب / عاد الولد من الجولة... (حال مفرد) 2- عاد الطّيّارُ والفرحة تعلو وجهه / عاد الطّيّارُ..... (حال مفرد) 3- رجع الأب إلى البيت يحمد الله / رجع الأب إلى البيت..... (حال مفرد).	
4- أبني أحكام القاعدة		1- الاستنتاج 01: يدرك المتعلّم أنّ الحال يأتي جملة تقع موقع الاسم المفرد وتعوّض بهذا المفرد: الحال = فعل + فاعل + حال (مفرد) = جاء الولدُ مسرعاً الحال = فعل + فاعل + مفعول به + حال (مفرد) = أكل الولدُ الطّعام ناضجاً. الحال = جملة فعلية + حال (جملة فعلية) = جاء الولدُ يسرعُ (مسرعاً) الحال = جملة فعلية + حال (جملة اسمية) = جاء الولدُ وهو يسرع (مسرعاً) الحال = جملة فعلية + حال (شبه جملة) = جاء الولد بسرعة (مسرعاً) 2- الاستنتاج 02: يدرك المتعلّم أنّ الحال الجملة تشتمل على رابط (ضمير يربطها بصاحب الحال)	



2- آفاق استثمار مفاهيم النظرية الخليلية (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في التخطيط لمنهجية صياغة القاعدة النحوية في التعليم ما قبل الجامعي:

القاعدة النحوية خلاصة الدرس النحوي، وهي الأساس الذي ينطلق منه المتعلم لبناء النماذج اللغوية. ولذا وجب أن تتفق أنجع الطرائق لعرضها والتي تسمح له بتمثل بُنى مختلف المستويات اللغوية. فينتقل من البنى الأصلية إلى البنى الفرعية المتولدة عنها.

وقد سبق ورأينا في المبحث الثاني من الفصل الأول من الدراسة التطبيقية - استثمار مرتكزات التيسير النحوي عند (الحاج صالح) في الدراسة التقييمية النقدية للمحتوى النحوي في التعليم ما قبل الجامعي - أن الأساس الذي اعتمد في صياغة القاعدة النحوية هو شكل القانون المحرر الذي تصاغ فيه قواعده وقوانينه على شكل نصوص مسهبة يكثر فيها الشرح والتفسير، وهذا ما يتنافى مع تعليمية النحو. إذ أن أحسن الطرق لصياغة القاعدة هي تلك التي تعتمد على الرموز الرياضية التي تظهر العلاقات القائمة بين الأصول وما يتفرع عليها. فلا بد أن تُقدّم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز (وعدها قليل جداً). ويتفادى بذلك النص المسهب الذي يصعب حفظه. ويتجنب أيضاً - وهذا أهم شيء - التحديد بالجنس والفصل بالنسبة للبنى، بل يستعمل الحد الرسمي (الذي يذكر الصفات والعلامات المميزة للشيء فقط) ولا يلجأ إلى التحديد بالجنس والفصل إلا في الحقائق في ذاتها الخارجة عن نطاق البنية¹. وعليه، فإن أحسن الطرق التي ينصح بها (الحاج صالح) في عرض القاعدة النحوية خاصة. هي تلك التي ينأى فيها المعلم عن العرض النظري القائم على النصوص المسهبة القائمة على التحديد بالجنس والفصل. وفيما يلي عرض لأهم الملاحظات المتعلقة بطبيعة القاعدة النحوية في الكتاب المدرسي:

- غلبة الجانب النظري العلمي في عرض القاعدة النحوية: عُرِضَت القاعدة النحوية في قالب نثري؛ وهو عبارة عن نص موجز (وأحياناً طويل نوعاً ما) يغلب عليه الجانب النظري.
- التعقيد العباري في صياغة القاعدة: من خلال استخدام المصطلحات النحوية الكثيرة التي لم يسبق للمتعلم أن تعرّف عليها. بالإضافة إلى غموض العبارات وتعقدها.

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 72.

- ندرة الأمثلة الشارحة (التي تُدلل القاعدة)، والتعقيد العباري في استخدام المصطلحات النحوية الجديدة: إذ قلما تعثر على الأمثلة الشارحة لمحتوى الحكم النحوي.

- الغياب شبه التام للرموز والأشكال والرسومات البيانية: تعدّ هذه الأشكال وسائل توضيحية مهمة تعين المتعلم على الفهم، وتتأى بالأستاذ عن الشرح النظري. لكنّ الملاحظ على القاعدة النحوية غياب هذه الأشكال غياباً شبه تام باستثناء استخدام الواضعين لبعض الأسهم في المرحلة الابتدائية، والتي لم يكن الهدف منها إظهار العلاقات البنوية ومواقع الوحدات فيها؛ بل كان الهدف منها توضيح العنصر المعني بالقاعدة لا غير.

- تغليب التعريف على المعنى وإهدار التعريف على اللفظ: من تتبّع التعريفات الواردة في مختلف الدروس نلاحظ أنّ الواضعين اعتمدوا التعريف بالمعنى، وأعرضوا عن التعريف على اللفظ القائم على تتبع العمليات التي تولّد العنصر اللغوي¹. مع أنّ هذا النوع من الحدود يمكن المتعلم من التعرف على المواضع التي يظهر فيها العنصر اللغوي في البنية.

هذه ملاحظات حول صياغة القاعدة النحوية في الكتاب المدرسي. وفيما يلي لنماذج لها. مع اقتراح نماذج لصياغتها باستغلال مبدأي الأصل والفرع في المستويات البنوية.

2-1- المرحلة الابتدائية:

وقع الاختيار في هذه السنة على مجموعة من الموضوعات النحوية التي تنتمي إلى مستوى اللفظة (الاسمية والفعلية)، وأخرى تنتمي إلى مستوى العامل (نواته فعلية أو اسمية) في موضع الإطالة. والسبب في اختيار هذه الموضوعات هو أنّ كلّ موضوع منها يرتبط بموضوع أصل تفرّع عنه بزيادة معينة. بالإضافة إلى أنّ القاعدة النحوية لهذه الموضوعات بالذات يمكن عرضها بطريقة إجرائية بعيدة عن العرض النظري القائم على النصّ المسهب.

أولاً - مستوى اللفظة :

أ - اللفظة الفعلية: الموضوعات هي: (الفعل الماضي، الفعل المضارع، وفعل الأمر)².

أمّا بالنسبة للقاعدة النحوية في الموضوعات الثلاثة، فقد وردت على النحو الآتي:

أثبتت: الفعل الماضي هو كلّ فعل وقع في الزمن الماضي مثل:

¹ ينظر: الباب الأول، الفصل الأول، المبحث الأول، العنصر (الحدّ النحوي العربي في مقابل الحدّ الأرسطي)، ص (94-95).

² هذه الموضوعات مقرّرة على المتعلمين في مختلف المراحل تقريباً، ولكن اقتصرنا على القاعدة المرافقة لها في كتاب السنة الرابعة ابتدائي. ينظر: الفصل الثاني، المبحث الثاني، العنصر [مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الرابعة ابتدائي)]، ص 225.

دخل التّلاميدُ القسم في الصّباح.
 يكون الفعل الماضي دائما مبنياً.
 نموذج للإعراب: (خرج الولدُ)
 خرج: فعل ماضٍ مبني على الفتح.

أثبتتُ: الفعل المضارع: هو كلّ فعل يقع في الزّمن الحاضر أوالمستقبل مثل: يزورُ
 الحفيدُ جدّيه باستمرار.
 -يتّصل بالفعل المضارع أحدُ الحروف التّاليّة:
 "أ": أ زورُ / "ت": تزورُ / "ن": نزورُ / "ي": يزورُ
 -يكون الفعل المضارع دائما مرفوعا إلّا في حالات خاصّة.
 نموذج للإعراب: (تنسُجُ جدّتي ثوباً)
 تنسُجُ: فعل مضارع مرفوع، وعلامة فعه الضّمة الظّاهرة على آخره.

أثبتتُ: فعل الأمر هو كلّ فعل يُطلبُ به حصول في الزّمن المستقبل، مثل:
 اكتبْ درسكُ/ أعذّرني من فضلكُ/ ابتعد عن الأشرار
 يكون فعل الأمر دائما مبنياً مثل: اِقتصدْ في استهلاك الطاقة
 نموذج للإعراب: (حافظْ على البيئة)
 حافظْ: فعل أمر مبني على السّكون. والفاعل ضمير مستتر تقديره أنت

الملاحظ على القاعدة أعلاه:

- غلبة الجانب النظري عليها: وهذه نتيجة حتمية للطريقة المعتمدة في عرض الموضوعات النحوية عموماً. إذ يغلب عليها شكل القانون المحرّر الذي يطغى فيه النصّ المسهب.
 - الغياب التام لصيغة الأفعال الثلاثة وما يدخل عليها من أدوات: بالنظر إلى القاعدة أعلاه، يلاحظ تغليب جانب الدلالة الزمنية في حين أنّ الفعل: دلالة وصيغة. فهي قابلة للاندراج على شكل أصول وفروع، انطلاقاً من الأصل (الفعل الماضي) والأدوات التي تدخل عليه لتحديد الزّمن، ثم بعملية الزيادة يتفرّع (الفعل المضارع)؛ بزيادة أحرف (أنيت) وبعض العناصر التي تدخل عليه من اليمين لتدلّ على الزّمن الحال أوالمستقبل. ليتفرّع فعل الأمر

عن المضارع بحذف هذه الحروف (أنيت) + الطلب ليدلّ على الأمر¹. وكان الأجدر أن يتعرّف المتعلّم على الأفعال من حيث زمنها. ويتعرّف عليها كصيغة لها عناصر تدخل عليها يمينا ويسارا وتحدّد دلالتها الزمانية. وبهذه الطريقة يكشف عن العلاقة اللفظية بين الأفعال الثلاثة. كما يدرك المتعلّم أنّ الفعل الماضي أصل للأفعال الأخرى لخلوّه من الزيادة.

- الزوائد على اللفظة الفعلية جاءت منفصلة عن الأفعال السابقة: إنّ الأدوات التي تدخل يمينا على اللفظة الفعلية قد عُرضت بمعزل عن الدروس السابقة. فالزوائد التي تدخل يمين الفعل الماضي (ما، أن) قد وردت في نشاط مستقل عن القواعد النحوية وهو (استعمل الصيغ) في الصفحة (51) بعد موضوع (الصفة). أمّا لوازم المضارع يمينا (السين، وسوف) بدورها وردت في نشاط (أوظف الصيغ) في الصفحة (43).

- الضمائر بشتى أنواعها جاءت منفصلة عن اللفظة الفعلية: رأينا في موضع سابق من هذا المبحث أنّ النظرية الخليلية تعتبر أنّ الضمير (المستتر أو المتصل) عنصر يدخل في بناء النواة الفعلية. ذلك أنّ الفعل لا يظهر وحده في الكلام على خلاف الاسم؛ بل يتّصل دائما بفاعله. والعلاقة بينهما علاقة بناء لا علاقة وصل². فأصل التصريف في الماضي (فعل + ضمير رفع متّصل Ø) في مقابل ما له علامة ظاهرة. وفي الفعل المضارع (فعل + ضمير الرفع المتّصل Ø) في مقابل ما له علامة ظاهرة (الأفعال الخمسة). وفي الأمر (فعل + ضمير الرفع المتّصل Ø). ولكنّ الواضعين لم يُدرجوا تصريف الضمائر المختلفة مع الأفعال السابقة، والجدول الموالي يوضّح كيفية توزيعها في الكتاب المدرسي:

الصفحة	إسناد الفعل إلى الضمائر	الصفحة	اللفظة الفعلية
20	تصريف الماضي مع المتكلم	16	الفعل الماضي
67	تصريف الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب		
46	تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر		
54	تصريف المضارع مع المتكلم والمخاطب	20	الفعل المضارع
67	تصريف المضارع مع ضمائر الغائب		
80	تصريف فعل الأمر	71	فعل الأمر

¹ ابن عمّار فتحة، تحليل كتاب المعلم (تمارين وقواعد اللغة) للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، اللسانيات، ص 31.

² ينظر: هذا الفصل، المبحث الأول، العنصر (اللفظة الفعلية)، ص (318-319-320-321-322-323-324).

من الجدول نلاحظ أنَّ الضمائر لم تبرمج مع الأفعال الثلاثة. وممَّا وسَّع الفجوة بينها أكثر هو أنَّ (إسناد الأفعال إلى الضمائر) بُرِمج في الصَّرف بعنوان (الصَّيغ الصَّرفية).
 ب- اللفظة الاسمية: الموضوعات هي: الصِّفة، حروف الجرِّ، المضاف إليه¹.
 بالنظر إلى توزيع الموضوعات السابقة في الكتاب المدرسي، يُلاحظ أنَّ (الصِّفة) وردت في المقطع الرابع (ص50). في حين ورد موضوعا (حروف الجرِّ) و (المضاف إليه) في المقطع الرابع في الصَّفحتين (63 و 67) على الترتيب. وقد جاءت القاعدة النحوية كما يلي:

أثبتت: الصِّفة أو النعت: اسم يبيِّن صفة اسم قبله هو الموصوف مثل:
 - الأمير فارسٌ همامٌ - زاد المجاهدان البطلان عن الوطن.
 تكون الصِّفة مطابقة للموصوف في: الإعراب (الرَّفع، النَّصب، الجرُّ) - التذكير والتأنيث - الإفراد والتثنية والجمع - التعريف والتتكير.

أثبتت: حروف الجرِّ: في، إلى، على، عن، الباء، الكاف، مع، اللام. تجرُّ الاسم الذي يأتي بعدها فيكون مجرورا مثل: الإنسان صديق للبيئة.
 نموذج للإعراب: < نظفنا السَّاحة بفرح >
 ب: حرف جرّ / فرح: اسم مجرور بـ (الباء) وعلامة جرّه الكسرة الظاهرة على آخره.

أثبتت: المضاف إليه: هو اسم معرّف يأتي بعد اسم نكرة يسمّى المضاف ليعرّفه ويعينه. مثل: معلومات مفيدة / معلومات المرافق مفيدة
 - المضاف: يُعرَب حسب موقعه في الجملة.
 - المضاف إليه: يكون دائما مجرورا.
 نموذج للإعراب: استعمالُ الطَّحالبِ يضمن تنقيّة الماء
 - تنقيّة: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره، وهو مضاف.
 - الماء: مضاف إليه مجرور وعلامة جرّه الكسرة الظاهرة على آخره.

¹ هذه الموضوعات مقرّرة على المتعلّمين في مختلف المراحل تقريبا، ولكن اقتصرنا على القاعدة المرافقة لها في كتاب السّنة الرابعة ابتدائي. ينظر: الباب الثاني، الفصل الأول، المبحث الثاني، العنصر [مضامين الموضوعات النحوية في (السّنة الرابعة ابتدائي)]، ص225.

من القاعدة أعلاه، يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

- غياب العلاقة بين الموضوعات الثلاثة في توزيعها وترتيبها وفي صياغة قواعدها: رغم أن الموضوعات الثلاثة تعود إلى الاسم وترتبط به ارتباطاً باعتبارها عناصر تدخل عليه يمينا وشمالا. إلا أن واضعي البرنامج أهملوا هذا الجانب. وهذا انعكس بدوره في صياغة القاعدة النحوية التي أثبتت بأن توزيع العناصر النحوية خضع لمبدأ الإفرادى التصنيفي لا النظرة البنوية التي تقيم العلاقات بين هذه الوحدات وتردّها إلى بنى واحدة (اللفظة الاسمية).
- غياب مبدأي الأصل والفرع من جهة، ومبدأ الانتظام البنوي للوحدات من جهة أخرى: كما أنه لم تستثمر أيضا الموضوعات في خدمة بعضها البعض حتى يتبين المتعلّم مواضع الوحدات السابقة في اللفظة الاسمية. وكان يمكن أن تصاغ القاعدة على النحو الآتي:
- الاسم المجرور = حرف الجرّ + اسم نكرة = مع + صديق = اسم نكرة مجرور (مع صديق).
- الاسم المجرور = حرف الجرّ + اسم معرفة = مع + الصديق = مع الصديق (اسم مجرور معرفة).
- الاسم المجرور = حرف الجرّ + اسم مضاف (صديق الطفولة) = مع صديق الطفولة.
- المضاف إليه = اسم نكرة + اسم معرفة (تلميذ + القسم) = تلميذ القسم.
- الصفة = اسم + وصف (تلميذ مجتهد) // (التلميذ المجتهد) = موصوف وصفة.
- الاسم المجرور والمضاف إليه والصفة = مع تلميذ القسم المجتهد.

	حرف الجرّ	أد التعريف	اسم مفرد	التنوين	المضاف	الصفة
جاء المدير	مع	Ø	تلميذ	ن	#	#
جاء المدير	مع	الـ	تلميذ	Ø	#	#
جاء المدير	مع	Ø	تلميذ	Ø	القسم	#
جاء المدير	مع	Ø	تلميذ	Ø	القسم	المجتهد

ثانيا - مستوى العامل (موضع الإطالة): وقع الاختيار على موضوعي (الخبر جملة) و (خبر كان مفردا وجملة)¹. فقد ورد موضوع (الخبر جملة) في الوحدة الخامسة، الصفحة (34). في

¹ هذه الموضوعات مقرّرة على المتعلّمين في مختلف المراحل تقريبا، ولكن اقتصرنا على القاعدة المرافقة لها في كتاب السنة الخامسة ابتدائي. ينظر: الباب الثاني، الفصل الأول، المبحث الثاني، العنصر [مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الرابعة ابتدائي)]، ص 225.

حين ورد الموضوع الأصل (الجملة الاسمية) قبله مباشرة. ورغم ذلك فإنّ الواضعين لم ينطلقوا من الأصل وبيّنوا عليه الدرس الجديد. وطريقة عرض القاعدة توضح ذلك:

أَتَذَكَّرُ: يكون خبرُ المبتدأ:
-جملة فعلية مثل: عامرٌ (يحبُّ التَّأَمُّلَ) كثيرا جملة فعلية في محلِّ رفع خبر
-جملة اسمية مثل: سامرٌ (نشاطه قليلٌ) جملة اسمية في محلِّ رفع خبر

هذا الموضوع فرع عن الجملة الاسمية عن طريق الإطالة الاندراجية.

المبتدأ	الخبر
الجوُّ	جميلٌ
الجوُّ	يبدو جميلاً
الجوُّ	هواؤه منعشٌ

ويستمرُّ عرض القاعدة النحوية الخاصة بموضوعات العامل الاسمي بنفس الطريقة. إذ نلاحظ أنّ موضوع (خبر كان مفرداً وجملة) قد صيغت قاعدته بنفس الطريقة التي وقفنا عليها في (الخبر جملة). كما أنّ هذا الأخير لم يُتخذ الأساس في عرض الدرس الجديد. فقاعدته تعطي انطباعاً بأنّ الموضوعين لا جامع بينهما. مع أنّهما فرعان متولّدان عن (الجملة الاسمية البسيطة). وطريقة عرض القاعدة الخاصة بهذا الموضوع تؤكد ذلك:

أَتَذَكَّرُ: - يكون خبر (كان): - مفرداً مثل: كان الجوُّ بارداً.
- جملة فعلية مثل: كان الصيَّاد (يصطاد كلاب البحر).
- جملة اسمية مثل: كانت الحيتان (أنوفها مخدوشة).
-إذا كان الخبر جملة نُعربه هكذا:
كان الصيَّادُ (يصطادُ كلاب البحر) (جملة فعلية في محلِّ نصب خبر كان)
-كانت الحيتانُ (أنوفُها مخدوشة) (جملة اسمية في محلِّ نصب خبر كان)

الملاحظ أنّ العرض النظري للقاعدة يستمر في هذه السّنة من التّعليم الابتدائي التي تفتقر إلى الجانب الإجرائي القائم على تتبّع موضع العنصر في البنية، وبيان التّغيير الذي يطرأ عليه. وكان بالإمكان الانطلاق من الخبر المفرد وتوضيح التّغييرات التي تحدث عليه من خلال إيقاع تركيب فعليّ أواسمي موضع الاسم المفرد. والجدول الموالي يوضّح ذلك:

أنواع الخبر	كان وأخواتها	المبتدأ (اسم كان)	الخبر (خبر كان وأخواتها)
خبر المبتدأ	∅	البحرُ	مضطربُ
	∅	البحرُ	تضطربُ أمواجهُ
	∅	البحرُ	أمواجهُ مضطربةٌ
خبر كان وأخواتها	كان	البحرُ	مضطرباً
	كان	البحرُ	تضطربُ أمواجهُ
	كان	البحرُ	أمواجهُ مضطربةٌ

2-2- المرحلة المتوسطة:

لم يختلف عرض القاعدة النحوية في كتب المرحلة المتوسطة عن طريقة عرضها في كتب المرحلة الابتدائية؛ فهي قائمة على نموذج القانون المحرر وإهمال نموذج المثال البنوي الإجرائي. بالإضافة إلى انعدام الأشكال والرسومات. والنموذج الموالي يوضح ذلك:

- تقديم المفعول به على عامله (الفعل):¹

يجب تقديم المفعول به إن كان اسماً له الصدارة في جملة، أو كان مضافاً لاسم له الصدارة، أو كان ضميراً منفصلاً عن عامله، أو مقروناً بفاء الجزاء في جواب (أما) الشرطية الظاهرة أو المقدرة.

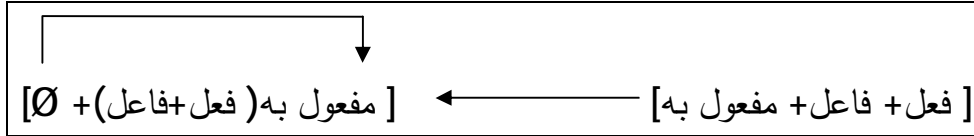
إن القاعدة صيغت صياغة نظرية تقتصر إلى الرموز التي تظهر التقديم والتأخير الذي طرأ على عناصر الجملة الفعلية. كما تغيب الأمثلة الموضحة. بالإضافة إلى المصطلحات التي يجهلها المتعلم كمصطلح (العامل) بدلاً عن مصطلح (الفعل). وهذا دليل أنها لم تخصص لأيّ تكيف تقتضيه العملية التعليمية. وعليه، فنقترح أن تصاغ القاعدة على شكل جدول:

تقديم المفعول به	الفعل	الفاعل	المفعول به	نوع المفعول به
//	قابل	محمد	صديقه	فعل + فاعل + مفعول به
من (استفهام)	قابل	محمد	∅	اسم صدارة
//	قابل	محمد	صديق أخيه	اسم مضاف إلى اسم
صديق من (اسم استفهام)	قابل	محمد	∅	الصدارة

¹ هذا الموضوع مقرر على المتعلمين في السنة الثانية متوسط فقط. ينظر: الباب الثاني، الفصل الأول، المبحث الثاني، العنصر [مضامين الموضوعات النحوية في (السنة الرابعة متوسط)]، ص 228.

//	نَعْبُدُ	Ø	الله	ضمير منفصل
إِيَّاكَ	نَعْبُدُ	نحن (Ø)	Ø	
//	لا تقهر	Ø (أنت)	اليَتِيمَ	بعد أَمَّا الشرطيّة (اسم)
أَمَّا الْيَتِيمَ	فلا تقهر	Ø (أنت)	Ø	الصدارة

بهذا الشكل يستطيع المتعلّم أن ينطلق من البنية الأصل [فعل+فاعل+ مفعول به]، ثمّ يتتبّع التّغييرات التي طرأت عليها بتقديم المفعول به على (الفعل والفاعل معا) كما يلي:



2-3- المرحلة الثّانويّة:

وقع الاختيار في هذه السّنة الأخيرة من التّعليم الثّانوي على موضوع (الفضلة وإعرابها)¹. باعتبارها شاملا لجميع الموضوعات النّحويّة التي تشغل موضع المخصّصات:

تعتبر المنصوبات الآتيّة فضلة: المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول فيه، المفعول معه، الحال، التّمييز.

1- المفعول المطلق: هو المصدر الفضلة المؤكّد لعامله أو المبيّن لنوعه أو عدده. وذكر الفضلة احتراز من نحو (درس الأستاذ درسٌ حسنٌ)، فإنّه يفيد بيان النّوع لكنّه ليس بفضلة. وذكر المؤكّد مخرج لنحو: كرهت النّفاق النّفاق. فإنّ الثّاني مصدرٌ فضلة مفيد للتّوكيد ولكنّ المؤكّد ليس العامل في المؤكّد.

2- المفعول له (لأجله): هو المصدر الفضلة المعلّل لحدث شاركه في الزّمان والفاعل، ويجوز فيه أن يُجرّ بحرف التّعليل.

3- المفعول فيه: ما ذكر فضلة لأجل أمر وقع فيه من الزّمان مطلقا، أو مكان مبهم (أسماء الجهات، الدّال على مساحة معلومة، المشتق من المصدر).

4- المفعول معه: هو الاسم الفضلة التّالي واوالمصاحبة مسبوقة بفعل أو ما فيه معناه.

5- الحال: وصف فضلة مسوق لبيان هيئة صاحبه أو تأكّيده أو تأكّيد عامله أو مضمون الجملة قبله. فالوصف جنس يدخل تحته الحال والخبر والصّفة وذكر الفضلة مخرج

¹ هذا الموضوع مقرر على المتعلّمين في مختلف المراحل تقريبا، ولكن اقتصرنا على القاعدة المرافقة له في كتاب السّنة الثّالثة ثانوي. ينظر: الباب الثّاني، الفصل الأوّل، المبحث الثّاني، العنصر [مضامين الموضوعات النّحويّة في السّنة الثّالثة ثانوي (الأدب وفلسفة)]، ص 232.

للخبر. وذكر (مسوق لبيان هيئة ما هو له) مخرج لأمرين:
 أ- **نعت الفضلة نحو:** قطعت مسافة طويلة. فإنه وإن كان وصفا فضلة لكنه لم يُسَق لبيان الهيئة، وإنما سيق لتقييد الموصوف.
 ب- **التمييز نحو:** لله درّه عالما. فإنه وإن كان وصفا فضلة ولكنه لم يُسَق لبيان الهيئة ولكنه سيق لبيان جنس المتعجب منه.
 6- **التمييز:** اسم نكرة فضلة يرفع ابهام اسم أو إجمال نسبة.

بالنظر إلى القاعدة أعلاه نلاحظ:

- الاشتغال بالتّظهير النّحوي وتغليبه في عرض القاعدة، وعدم الالتفات لجانب البنية بتوضيح الموضوع الذي يشغله كلّ عنصر لغوي في مثال الجملة (الفعلية أو الجملة الاسمية).
- خلوّ القاعدة من أيّ تكييف تعليمي تربويّ تقتضيه تعليميّة النّحو والتّربّيّة الحديثة.
- أغلب التعريفات الواردة أعلاه للموضوعات النّحويّة المختلفة هي تعريفات أخذت من كتب النّحو كما صاغها النّحاة، دون إخضاعها لأيّ شكل من أشكال التّكييف.
- اعتماد التعريف القائم على الجنس والفصل، وإهدار الحدّ الإجرائي القائم على اللفظ.
- الدّليل على ذلك ذكر المصطلحات التي راجت في كتب النّحاة المتأخّرين (الجنس، الاحتراز، مخرج). وعليه نقترح صياغة القاعدة النّحويّة الخاصّة بموضوع (الفضلة) على النّحو الآتي:

تقديم الفضلة	تقديم المفعول	الفعل	الفاعل	المفعول به	الفضلة
//	//	جاء	الولدُ	//	//
//	//	أكل	الولد	تفاحة	//
//	//	أُكِلت	التّفاحة	//	//
//	الولدُ	أكرم	المعلّم	هـ	//
//	//	جاء	الولدُ	//	مسرعا
//	//	جاء	الولد	//	طلبا للعلم
//	//	جاء	الولدُ	//	//
//	//	أقبل	الولد	//	إقبال الأبطال
//	//	أقبل	الولدُ	//	//
//	//	أقبل	الولد	//	وطلوع الشّمس
//	//	أقبل	الولد	//	صباحا

//	//	أقبل	الأولاد	//	إلا خالدا
//	//	أكل	الولد	قطعة	خبزا
//	//	اشتعل	الرأس	//	شيبا

تقديم الخبر	الناسخ	المبتدأ	الخبر	الفضلة/ التمييز
//	//	كم	عندك	كتابا
//	//	كم	عندك	كتاب
عندي	//	خاتم	//	فضة
عندي	//	عشرون	//	دينارا
//	//	محمد صلى الله عليه وسلم	أفضل الناس	خُلُقًا

كان هذا-إذن-شكل القاعدة النحوية في الكتب المدرسية الجزائرية. وهي قاعدة اتّسمت بالعرض النظري للأحكام النحوية في نصوص طويلة مسهّبة. تقلّ فيها الأمثلة التوضيحية المستفادة من واقع التلميذ. كما تغيب فيها الرموز الرياضية والأشكال التوضيحية غيابا كلياً.

3- آفاق استثمار مفاهيم النظرية الخليلية (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في التخطيط لمنهجية صياغة التمارين (عملية الترسّخ) في التعليم ما قبل الجامعي:

وقفنا في المبحث التطبيقي السابق-وصف المحتوى وتقويمه في الكتاب المدرسي الجزائري-على واقع التمارين؛ وهي تمارين آلية الهدف منها محاكاة التلميذ للقاعدة نظرياً لا إجرائياً. فهي لا تسمح له بتمثّل البنى والأنماط التي تحكم الوحدات اللغوية. وعليه، فهناك تهاون في التمارين التي تجعل المتعلّم يدرك الأنماط والمُثل التي تحكم تلك التراكيب، خاصة وأنّ اللغة كلّها بُنى في مختلف المستويات اللغوية؛ فيحمل هذا على ذاك، ويستتبط في الوقت ذاته البنية الجامعة (شكل المثال) التي تعود إليها التراكيب المتناظرة.

ولمّا كان الهدف من تعليم النحو إكساب المتعلّم الملكة اللسانية بإقداره على الإجراء العفوي للبنى اللغوية. فإنّ أحسن أنواع التمارين تلك التي تركز على البنية (التمارين البنوية). وأنجع نماذجها-كما يرى (الحاج صالح)¹- تمارين التصريف والتحويل، والتمارين التحليلية

¹ ينظر: الباب الثاني، الفصل الأول، المبحث الأول، العنصر (الترسيخ)، ص 208 وما بعدها.

التركيبية: أما النوع الأول؛ فيقوم على بنية معينة وزيادات إيجابية ينقلها إلى بنى فرعية، أورد الفروع إلى البنية الأصلية¹ عن طريق التدريب المكثف والمتواصل للبنية المدروسة قصد ترسيخها. ومن مميزات أنها وسيلة لإيصال المعلومات إلى أذهان المتعلمين، بطريقة بسيطة دون الحاجة إلى الشروح النحوية، كما أنها وسيلة ناجعة لترسيخ البنى في أذهان المتعلمين، ليستعملوها وقت الحاجة في مختلف المقامات¹. وهذا النوع أسبق في ترسيخ البنى لما فيها من عفوية. أما النوع الثاني؛ فيقوم على تركيب جمل أوفقرات تهدف إلى تقييم مدى فهم التلميذ للأحكام النحوية عملياً. ولذلك فهما؛ أي التحليل والتركيب عمليتان ذهنيان تأتيان بعد تمارين التحويل والتصرف العفوي في البنى اللغوية.

وعليه، فإن النوع من التمارين الذي سيتم التركيز عليه هو تمارين التحويل والتصرف في البنية؛ وتبدو فائدتها أكثر من حيث أنها تُكسب المتعلم القدرة على تركيب البنى وتفكيكها وتوليد الفروع من الأصول، أورد الفروع إلى أصولها مما يجعله يتمثل مواضع الوحدات اللغوية. ومجموع هذه البنى هي الأصول التي يكتسبها المتعلم بطريقة لا شعورية بالممارسة المتكررة، وبالتمارين البنوية.

وبناء على ما سبق، وعلى ما وقفنا عليه في (المبحث التطبيقي الثالث من الفصل الأول من الباب الأول) حول واقع التمارين في الكتاب المدرسي. سنحاول اقتراح بعض التمارين التي تساعد المتعلم على امتلاك البنى اللغوية لمجموعة من الوحدات النحوية في المستويات المختلفة (اللفظة، التركيب). بالتركيز على التمارين الجارية على البنية بطريقة عفوية (تمارين التحويل والتصرف) باختيار بعض الدروس النحوية المبرمجة على المتعلمين في مختلف مراحل التعليم. وما رافقها من تمارين بإدخال تعديلات عليها بما يناسب الهدف الذي نسعى إليه استئناساً بما أورده (الحاج صالح) في هذا المجال.

وفيما يلي: منهجية سير الترسخ وفق ما يراه (الحاج صالح)

3-1- الإطار النظري لمنهجية الترسخ (عرض التمارين) في التعليم ما قبل الجامعي الأساس فيها (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي):

أولاً- مرحلة المشاهدة والإدراك: وهي المرحلة التي يعرض فيها المتعلم التمرين الترسخي على المتعلمين من خلال نص الإدراك (النص نفسه الذي تعرّف من خلاله على الظاهرة

¹ مكي صليحة، دراسة تحليلية نقدية لتدريس مبحث الفعل من خلال كتاب القواعد المقرر للسنة السابعة من التعليم الأساسي، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، 2003م، ص 112.

(النحويّة). وحظّ هذه المرحلة من الزمن هو ربع الوقت المخصّص للحلقة، وقد تكون الحلقة درساً يستغرق ساعة واحدة. ويمكن تحديد الخطوات التي تسير عليها هذه المرحلة كما يلي:

- المنطلق في عمليّة التّرسّيح (في التّمرين) عند (الحاج صالح) وحدة خطابيّة أُنصّ مسموع مكتمل الدّلالة ومتكامل الأطراف¹ له علاقة بواقع المتعلّم المعيش. ويُشترط فيه:
- أن يكون النّصّ مستوفياً لشروط ومعايير بناء التّمرين البنوي من انتقاء وتدرّج وتقسيم للصّعوبة وغير ذلك من المقاييس التي وقفنا عليها في موضع آخر من هذه الدّراسة².
- أن يتمّ تبليغ هذا النّصّ وإسماعه بالمشافهة في إطار محسوس مناسب ليدركه المتعلّم ويفهم ما فيه من العناصر الجديدة (مفردات أو تراكيب أو بُنى ودلالات).
- المراقبة الفوريّة لما تمّ إدراكه من النّصّ: من خلال طرح مجموعة من الأسئلة بنمط لغوي استرسالي ينأى فيه المعلّم عن الغريب والمعقّد. ثمّ الحرص على جعل هذه الأسئلة تتخذ شكل حوار متكامل للتأكّد من إدراك المتعلّم لجميع عناصر النّصّ المسموع³.

المرحلة الثّانية - مرحلة استخراج العنصر الذي يتدرّب عليه المتعلّم: وذلك كما يلي:

- يقدّم المعلّم العنصر الجديد أو يدفع المتعلّمين إلى استخراجه من نصّ الإدراك.
- تُرتّبُ العناصر الجديدة على شكل تقابليّ بين الأصول والفروع. ولا بدّ أن يشعر المتعلّم بهذا التّقابل باستبداله عنصراً بآخر في داخل البنية الواحدة، ويكرّر ذلك حتى يستتبّط المصنوفة [(أي القياس) الذي يندرج فيه هذا التّقابل القائم بين البنى (الأصل وفروعه)].
- الاقتصار في الحصّة التّرسّيسيّة الواحدة على بنية واحدة، يتدرّب عليها المتعلّم بتغيير في المادّة الصّوتيّة والدّلاليّة دون مساس بالبنية الأصل حتى يتمكّن المتعلّم من إجرائها بسهولة.

المرحلة الثّالثة - التّدريب الفوري بعد إدراك المتعلّم لمحتوى النّصّ اللفظي والمعنوي⁴:

يشرع المعلّم في التّدريب مباشرة بعد ادراك المتعلّم في الرّبع الأوّل من زمن الدّرس محتوى النّصّ الذي يقوم عليه التّمرين البنوي. وحظّها من الزمن يجب ألا يقلّ عن ثلاثة أرباع

¹ ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة، ص 72 (الهامش).

² ينظر: الباب الثّاني، الفصل الأوّل، المبحث الأوّل، العنصر (التّرسّيح)، ص 208 وما بعدها.

³ ينظر: الحاج صالح، أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة، ص 73 (الهامش).

⁴ ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

الزمن¹. وما دامت ترتكز على عناصر لغوية قديمة فيشترط توفرها على مثال واحد على الأقل عن البنية الأصل (وهنا تلتقي منهجية الترسّخ بمنهجية عرض الظاهرة النحوية)².

المرحلة الرابعة - تُرتّب التمارين البنوية التي وقفنا عليها في موضع سابق³ كما يلي:

- التمرين التكراري لما يسمعه المتعلّم حتى يتشبع سمعه.

- الاستبدال الساذج: من خلال استبدال عنصر واحد في البنية.

- الاستبدال المعقّد: تغيير للمادة في عدّة مواضع.

- الزيادة أو الحذف: بالجمع بين العناصر التي سبق للمتعلّم وأن اكتسبها والعناصر الجديدة.

- التصريف والتحويل البنوي: من خلال تفريع الفروع من الأصول بالحذف أو الزيادة.

كانت هذه - إذن - منهجية سير تمارين الترسّخ القائمة على البنية من وجهة نظر (الحاج صالح). وهي منهجية شبيهة إلى حدّ كبير بمنهجية عرض الدرس النحوي. ومردّد هذا التشابه إلى أنّ (الحاج صالح) يرى أنّ اكتساب المتعلّم للغة كلّ تمرّس ورياضة، ولذلك نجده يرى أنّ مرحلة العرض لا تتجاوز ربع الزمن، في حين أنّ ثلاثة أرباع الزمن للترسّخ.

3-2- الإطار التطبيقي لمنهجية عرض التمارين في التعليم ما قبل الجامعي الأساس فيها (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي):

بما أنّ الموضوعات النحوية تتكرّر بشكل لافت للانتباه من الابتدائي إلى الثانوي مع شيء من التفصيل المتعلّق بالمرحلة التعليمية ومستوى نموّ المتعلّم العقلي. فإنّ هذه النماذج ستكون إطاراً نظرياً لمنهجية عرض تمارين الترسّخ تصدق على جميع المستويات التعليمية. وما على المعلم إلا أن يكيّف موضوعه ويصبّه في هذا قالب مع مراعاة خصائص متعلّميهِ وما تتطلبه المرحلة التعليمية. مع التنبيه هنا إلى أنّ النصوص المعتمدة في بناء هذه النماذج الترسّخية هي نصوص الإدراك (القراءة) التي اشتملت عليها الكتب المدرسية مع شيء من التكييف.

وفيما يلي عرض لنماذج تمارين ترسيخ قائمة على المنهجية السابقة:

¹ ينظر: الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص73 (الهامش).

² وذلك لأنّ (الحاج صالح عبد الرحمن) لا يفصل بين مرحلة إيصال أو عرض الموضوع النحوي على المتعلّم، وبين مرحلة ترسيخه في الذهن، بل إنّ جعل حظّ الترسّخ من الزمن ثلاثة أرباع الدراسة؛ بمعنى أنّ مرحلة إيصال الموضوع للمتعلّم لا تتعدّى الربع. فإذا كان الوقت المخصّص للدرس النحوي الواحد ساعة من الزمن، فمعناه أنّ ربع الساعة للإيصال، أمّا الباقي من الزمن كلّهُ للترسّخ. ولذلك فإنّ العمليتين السابقتين تتداخلان.

³ ينظر: الباب الثاني، الفصل الأول، المبحث الأول، العنصر (الترسّخ)، ص208 وما بعدها.

أولاً- نموذج تمرين ترسيخي لدرس نحوي ينتمي إلى اللفظة الاسمية (المذكر السالم)¹:

المراحل	أنشطة المعلم/ أنشطة المتعلم												
1-مرحلة المشافهة والإدراك	عد إلى النصّ ولاحظ: ((العيدُ يوم المودة والألفة، يفرح المسلمُ بقدومه. فالمسلمون يؤدّون صلاة العيد، ثمّ يتصالحُ المتخاصمون، ويتقاربُ المتباعدون، ويجتمع شمل المتحابين والأقارب)).												
2-مرحلة استخراج العنصر الذي يتدرّب عليه المتعلم	في هذا التمرين يستثمر المعلمُ الموضع الأول وذلك بإظهار الزيادة التي تدخل على الاسم المفرد من اليسار، وهو موضع علامة الإعراب والتي تحوّل المفرد إلى الجمع المذكر السالم: 1 ←												
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>نشاط المتعلم</th><th>نشاط المعلم</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- يفرحُ المسلمُ</td><td>- من يفرح بالعيد</td></tr> <tr> <td>- يؤدّي المسلمون</td><td>- من الذين يؤدّون الصلّاة في المسجد؟</td></tr> <tr> <td>- يتصالحُ المتخاصمون</td><td>- من يتصالح في العيد؟</td></tr> <tr> <td>- يتقاربُ المتباعدون</td><td>- ومن يتقاربُ في العيد؟</td></tr> <tr> <td>- يجتمعُ شملُ المتحابين</td><td>- من الذين يجتمع شملهم في العيد؟</td></tr> </tbody> </table>	نشاط المتعلم	نشاط المعلم	- يفرحُ المسلمُ	- من يفرح بالعيد	- يؤدّي المسلمون	- من الذين يؤدّون الصلّاة في المسجد؟	- يتصالحُ المتخاصمون	- من يتصالح في العيد؟	- يتقاربُ المتباعدون	- ومن يتقاربُ في العيد؟	- يجتمعُ شملُ المتحابين	- من الذين يجتمع شملهم في العيد؟
نشاط المتعلم	نشاط المعلم												
- يفرحُ المسلمُ	- من يفرح بالعيد												
- يؤدّي المسلمون	- من الذين يؤدّون الصلّاة في المسجد؟												
- يتصالحُ المتخاصمون	- من يتصالح في العيد؟												
- يتقاربُ المتباعدون	- ومن يتقاربُ في العيد؟												
- يجتمعُ شملُ المتحابين	- من الذين يجتمع شملهم في العيد؟												
3-التدريب الفوري بعد إدراك المتعلم لمحتوى النصّ اللفظي والمعنوي	ثمّ يسجّل المعلمُ الأجوبة على السّبورة بشكل تقابلي بين الفروع والأصول												

¹ ينظر: كتاب اللغة العربية، السّنة الثالثة ابتدائي، ص29. (موضوع <جمع المذكر السالم> مبرمج على المتعلمين في السّنة الثالثة، وقد بُني على نصّ القراءة (العيد). وقد ورد منسجماً ومبنيًا بناءً مناسباً إلى حدّ ما بالنّظر إلى مبدأي الأصل والفرع. ولذلك قمنا فقط بإثرائه أكثر.

حرف الجر	أداة التعريف	النواة الاسمية	علامات الإعراب	التثوين والمضاف	الصفة
→ 02	//	مسلم	← 01	Q2	← 03
//	أل	مسلم	← (الضمّة)	//	//
//	أل	مسلم	+ و	ن	//
//	//	متخاصم	← (الضمّة)	ن	//
//	أل	متخاصم	← (ضمّة)	//	//
//	أل	متخاصم	+ و	ن	//
//	//	متباعد	← (الضمّة)	ن	//
//	//	متباعد	+ و	ن	//
//	//	متحاب	← (ضمّة)	ن	//
//	أل	متحاب	+ و	ن	//

يلاحظ التلاميذ من خلال التقابل أعلاه ما يلي:

أل	مسلم	ـ
أل	مسلم	ون
أل	متخاصم	ـ
أل	متخاصم	ون
أل	متباعد	ـ
أل	متباعد	ون
أل	متحاب	ـ
أل	متحاب	ون

بالتقابل بين الأصل والفرع، وبزيادة (الواو والنون أو الياء والنون) في موضع علامة الإعراب يتحول الاسم المفرد إلى جمع المذكر السالم:

- مسلم + واو ونون = مسلمون.
- مسلم + الياء والنون = مسلمين.

<p>وحتى يستثمر التلميذ موضع علامة الإعراب لتفريع المفرد من جمع المذكر السالم يبرمج المتعلم تمارين متنوعة كما يلي:</p>											
<p>1- التمرين التكراري: يكرر المتعلم ألفاظا لجمع المذكر السالم حتى يتشبع سمعه:</p> <table border="1" data-bbox="301 495 1045 824"> <tr> <td>جاء معلّمون</td><td>جاء معلّم</td></tr> <tr> <td>جاء المعلّمون/ رأيت المعلّمين</td><td>جاء المعلّم/ رأيتُ...</td></tr> <tr> <td>رأيتُ الفلاحين</td><td>رأيتُ الفلاح</td></tr> <tr> <td>الزّائرين</td><td>التقيتُ الزّائر</td></tr> <tr> <td>التقيتُ بالزّائرين</td><td>التقيتُ بالزّائر</td></tr> </table>	جاء معلّمون	جاء معلّم	جاء المعلّمون/ رأيت المعلّمين	جاء المعلّم/ رأيتُ...	رأيتُ الفلاحين	رأيتُ الفلاح	الزّائرين	التقيتُ الزّائر	التقيتُ بالزّائرين	التقيتُ بالزّائر	<p>4- التمارين البنويّة (التمرين التكراري/ الاستبدال الساذج/-</p>
جاء معلّمون	جاء معلّم										
جاء المعلّمون/ رأيت المعلّمين	جاء المعلّم/ رأيتُ...										
رأيتُ الفلاحين	رأيتُ الفلاح										
الزّائرين	التقيتُ الزّائر										
التقيتُ بالزّائرين	التقيتُ بالزّائر										
<p>2- تمرين الاستبدال:</p> <p>أ- الاستبدال البسيط: وهو الاستبدال الذي يتعلّق بالتّأوب بين العناصر اللّغويّة المتكافئة التي يمكن أن يحلّ بعضها محلّ الآخر.</p> <p>جاء المعلّمون (المدرّسون) - جاء المدرّسون.</p> <p>أدى المسلمون الصّلاة (المصلّون) - أدى الصّلاة.</p> <p>رأيتُ الفلاحين في الحقل (الزّارعين) - رأيتُ في الحقل.</p> <p>ب- الاستبدال المعقّد: تغيير يمسّ عدّة مواضع من البنية</p>	<p>الاستبدال المعقّد بالزيادة أو الحذف/ التّصريف والتّحويل البنوي</p>										
<table border="1" data-bbox="207 1290 1099 1621"> <tr> <th>أنشطة المتعلّم</th><th>أنشطة المعلّم</th></tr> <tr> <td>- حضر المتعلّمون إلى المدرسة</td><td>دخل المتعلّمون إلى القسم (حضر/إلى المدرسة)</td></tr> <tr> <td>- قدّم المعلّمون الدّرس للمعلّمين.</td><td>شرح المعلّمون الدّرس للتلاميذ (قدّم/)</td></tr> </table>	أنشطة المتعلّم	أنشطة المعلّم	- حضر المتعلّمون إلى المدرسة	دخل المتعلّمون إلى القسم (حضر/إلى المدرسة)	- قدّم المعلّمون الدّرس للمعلّمين.	شرح المعلّمون الدّرس للتلاميذ (قدّم/)					
أنشطة المتعلّم	أنشطة المعلّم										
- حضر المتعلّمون إلى المدرسة	دخل المتعلّمون إلى القسم (حضر/إلى المدرسة)										
- قدّم المعلّمون الدّرس للمعلّمين.	شرح المعلّمون الدّرس للتلاميذ (قدّم/)										
<p>3- تمارين التّصريف والتّحويل:</p> <p>يقدم المعلّم تمارين تحويليّة من الأصل إلى الفرع، ومن الفرع إلى الأصل باستغلال موضع علامة الإعراب لترسيخ الزيادة على اللفظة الاسميّة يمينا والتي تحوّل الاسم المفرد إلى جمع المذكر السالم.</p> <p>أ- التّحويل من الأصل إلى الفرع:</p> <p>في هذا التمرين يقوم المتعلم بتحويل الأصل إلى الفرع بزيادة (الواو</p>											

والنَّون أوالياء والنَّون) في موضع علامة الإعراب داخل بنية التركيب.
ويهذا يدرك أنَّ هذه الزيادة تنقل المفرد إلى الجمع.

صيغة السؤال هي: أكمل حسب المنوال:

(عاد المسافرُ إلى بيته - عاد المسافرون إلى بيوتهم).

هاجر الجزائريُّ إلى الخارج - هاجر إلى الخارج.

يحترم السائق قانون المرور - يحترم قانون المرور.

يصوم المسلمُ رمضان - يصوم رمضان.

يشرح المعلمُ الدرس للتلاميذ - يشرح للتلاميذ.

رأيتُ الفلاحَ يحرثُ الأرضَ - رأيتُ يحرثون الأرضَ.

ب- تمرين التحويل من الفرع إلى الأصل:

في هذا التمرين يقوم المتعلم بتحويل الفرع إلى الأصل بحذف الزيادة
(الواو والنون أوالياء والنون) في موضع علامة الإعراب داخل بنية
التركيب. فيلاحظ أنه ينتقل من الجمع إلى المفرد:

صيغة السؤال هي: أكمل حسب المنوال:

(شرح المعلمون الدرس للتلاميذ - شرح المعلمُ الدرس للتلاميذ).

شاهد المتفرجون المباراة - شاهد المباراة.

كرم المديرُ المتفوقين - كرم المدير

شجع الجمهور اللاعبين شجع الجمهور

نال الناجحون في المسابقة جوائز - نال في المسابقة جوائز.

* وبهذه الطريقة الإجرائية يكتسب التلاميذ موضع علامة الإعراب في
اللفظة الاسمية (علامة الإعراب الأصلية وما يتفرع عنها).

- كما يمكن للمعلم أن يبرمج تمارين الغرض منها إدخال تحويلات على
جمع المذكر السالم من خلال استغلال مواضع الزيادة يمينا (موضع أَلْ
التعريف، وموضع حرف الجر)، وكذا استغلال مواضع الزيادة يسارا
والتي سبق للمتعلم وأن تعرف عليها (موضع التثوين أو المضاف إليه)
بالزيادة والحذف للانتقال من الأصل إلى الفرع أو العكس. وذلك كالاتي:

أ- من الأصل إلى الفرع:

شرح	معلّم	الدرس للتلاميذ
شرح	أل + معلّم (المعلّم)	// //
شرح	أل + معلّم + الواو والنون =	الدرس للتلميذ
شرح	معلّم + العربيّة =	// //
شرح	معلّم + و + العربيّة =	// //
كرّم المعلّم	ناجحا في القسم	
كرّم المعلّم	أل + (ناجح) = الناجح في القسم	
كرّم المعلّم	أل + (ناجح) + الياء والنون = الناجحين في القسم	
كرّم المعلّم	ناجح + الياء والنون + القسم = ناجحي القسم	
ب- من الفرع إلى الأصل: أكمل حسب المنوال:		
(يحبّ الناس المخلصين - يحبّ الناس المخلص).		
- يحبّ الناس	المخلصين	في عملهم.
- يحبّ الناس	المخلص	في عمله.
- يفخر المعلّم	بالناجحين	من المتعلّمين.
- يفخر المعلّم	ب.....	من المتعلّمين.
- يتنافس	المتسابقون	على الفوز بالجائزة.
يتنافس	على الفوز بالجائزة.
بهذه الطريقة وببرمجة تمارين التحويل من الأصل إلى الفرع بالزيادة، أو من الفرع إلى الأصل بالحذف يستنبط المتعلّم الموضع الذي تزد فيه الواو والنون أو الياء والنون وتنقل الاسم من المفرد إلى الجمع. كما يمكنه التصرّف في مختلف المواضع الخاصة باللفظة الاسميّة يمينا وشمالا.		

ثانيا - نموذج تمرين لدرس نحوي ينتمي إلى مستوى اللفظة الفعلية (الأفعال الخمسة)¹:

المراحل	أنشطة المعلّم / أنشطة المتعلّم
1-مرحلة	عد إلى النصّ ولاحظ ¹ : ((قال الأستاذ رونتجن لزوجته وهو يتحدث بطريقة مؤثرة: إنّي أعتقد أنّه أعظم اكتشاف قمتُ به إلى الآن: والآن

¹ ينظر: كتاب اللغة العربيّة السّنة الثّانية متوسّط، ص 103.

المشاهدة والإدراك (الاستماع إلى النص + إدراك معانيه)	سأقوم بتمرير تيار في هذه الأنبوبة من ملف التأثير الكهربائي هذا، وأنت ستراقبين الشاشة التي وضعتها أمامك فسترين عليها شيئاً أعتقد أنّ أحدا لم يره من قبل. وبدأ العالم رونتجن وزوجته يلاحظان التجربة. ثم صرخت زوجته إنّ الضوء قد أحرق لحم يدك. فقال العالم: كلا، كلّ ما يفعله هذا الضّوء هو أن يسمح لنا برؤية العظم من خلال اليد. فإذا تمكّن الأطباء من رؤية العظام بهذه الأشعة يمكنك أن تتصوّري مقدار ما سيصنعونه لانقاذ حياة الآلاف)).																																
2-مرحلة استخراج العنصر الذي يتدرّب عليه المتعلّم	يستثمر المعلم مبدأي الأصل والفرع في اللفظة الفعلية (الأفعال الخمسة) لجعل المتعلّم يدرك وبطريقة إجرائية تقريع الأفعال الخمسة من نواة المضارع (فعل مضارع + ضمير الرفع المتصل Ø) كما يلي: <table><tr><th>أداة النّصب أو الجزم</th><th>نواة الفعل المضارع</th><th>علامة الإعراب</th><th>ضمير النّصب</th></tr><tr><td>#</td><td>أفعلُ + (أنا)</td><td>ـُ</td><td>#</td></tr><tr><td>#</td><td>يفعلُ + (هو)</td><td>ـُ</td><td>#</td></tr><tr><td>سد</td><td>تراقبُ + ي (أنتِ)</td><td>ن</td><td>#</td></tr><tr><td>سد</td><td>تر + ي (أنتِ)</td><td>ن</td><td>#</td></tr><tr><td>#</td><td>تتصوّر + ي (أن)</td><td>حذف النون</td><td>#</td></tr><tr><td>#</td><td>يلاحظُ + (هما)</td><td>ن</td><td>#</td></tr><tr><td>سد</td><td>يصنعُ + و (هم)</td><td>ن</td><td>هـ</td></tr></table> من الرّسم، وبإسناد المضارع إلى ضمائر الرّفع (أنتِ / أنتما / هما / هم / أنتم) تتفرّع الأفعال الخمسة عن المضارع المسند إلى غيرها. وتُسجّل الأمثلة تصاعدياً من الأصل إلى الفرع بالتّنبية إلى موضع الزّيادة.	أداة النّصب أو الجزم	نواة الفعل المضارع	علامة الإعراب	ضمير النّصب	#	أفعلُ + (أنا)	ـُ	#	#	يفعلُ + (هو)	ـُ	#	سد	تراقبُ + ي (أنتِ)	ن	#	سد	تر + ي (أنتِ)	ن	#	#	تتصوّر + ي (أن)	حذف النون	#	#	يلاحظُ + (هما)	ن	#	سد	يصنعُ + و (هم)	ن	هـ
أداة النّصب أو الجزم	نواة الفعل المضارع	علامة الإعراب	ضمير النّصب																														
#	أفعلُ + (أنا)	ـُ	#																														
#	يفعلُ + (هو)	ـُ	#																														
سد	تراقبُ + ي (أنتِ)	ن	#																														
سد	تر + ي (أنتِ)	ن	#																														
#	تتصوّر + ي (أن)	حذف النون	#																														
#	يلاحظُ + (هما)	ن	#																														
سد	يصنعُ + و (هم)	ن	هـ																														
3-التّدريب الفوري																																	

¹ ينظر: كتاب اللغة العربيّة السّنة الثّانية متوسّط، ص102 (عمدنا إلى نصّ القراءة (الضوء العجيب) وكيفناه بإدخال تعديلات عليه ليشتمل على الأمثلة التي تخدم موضوع الأفعال الخمسة. ثمّ قدّمناه بشكل متكامل، في حين وردت الأمثلة مباشرة مجتّبة من النصّ نفسه.

بعد إدراك المتعلّم لمحتوى النصّ اللفظي والمعنوي	يراقبُ	ـ	
	تراقبُ	ـ	
	تراقبين	ن	
	يلاحظُ	ـ	
	يلاحظا	ن	
يلاحظ التّلميذ أنّ الأفعال الخمسة مضارعة بزيادة: (ألف الاثنين، أوياء المخاطبة..). و تُرفع بثبوت النّون، وتتصب وتجرم بحذفها.			
أداة النّصب/أو الجزم	الفعل المضارع	علامة الإعراب	
	#	تأخذُ	ـ
	#	تأخذين	ن (ثبوت النّون)
	#	تأخذان/يأخذان/ ...	ن (ثبوت النّون)
	لن/ لم	تأخذُ	ـ / ـ
لن/ لم	تأخذين/ تأخذان/ تأخذوا	حذف النّون	
1- التّمرين التّكراري:			
يكرّر المتعلّم الأفعال الخمسة حتى يتشبع سمعه.			
أنت تلعبين/أنتما تلعبان/هما يلعبان/هما تلعبان/ هم يلعبون/ ...			
4- التّمارين البنويّة (التمرّين التّكراري /الاستبدال الساذج/- الاستبدال المعقّد بالزيادة أوالحذف/	2- - تمارين التّصريف والتّحويل:		
	يقدم المعلّم تمارين تحويليّة من الأصل إلى الفرع، ومن الفرع إلى الأصل، بهدف تفريع الأفعال الخمسة من الفعل المضارع .		
	أ- التّحويل من الأصل إلى الفرع:		
	أكمل حسب النموذج :		
	(أنت تحترمُ أصدقاءك - أنت تحترمين أصدقاءك)).		
1-الفلاح يزرع الأرض — الفلاحون			
2-الممرضة تداوي المرضى — الممرضتان.....			
3- هي تعمل بجدّ وإخلاص — هما			
4-أنت : ماذا تفعلُ؟ — أنتما : ماذا			

التصريف والتحويل البنوي	5- العمال يتقنون عملهم — أنتم ب-التحويل من الفرع إلى الأصل: -أكمل حسب النموذج: (أنتم تحبون الأسفار — هو يحبُّ الأسفار) 2- البحارة يرسمون مسار الرحلة — البحار 3- أنت تقرأين كتب الرحلات — هي 4- عمر وعلي يرغبان في التجوال حول العالم — أنت 5- هدى وأحمد يرغبان في التجوال حول العالم — هدى 6- عمر وليلى يقرآن كتاباً قيماً — عمر
-------------------------------	---

ثالثاً- نموذج تمرين ترسيخي لدرس نحوي ينتمي إلى مستوى الصدارة (الشرط وأركانه)¹:

المراحل	أنشطة المعلم/ أنشطة المتعلم
1-مرحلة المشاهدة والإدراك (الاستماع ع إلى النص + إدراك معانيه)	عد إلى النص ولاحظ: - أينما امتدت خطواتنا طالعنا الوجوه بابتسامات - وإن سادت القسمات العربية، فتجدُ معظم السكان من أصول يمنية وعمانية وحضرمية. - حيثما تسر في شوارع العاصمة موروني تكتشف ثراء العادات والتقاليد في هذا المجتمع. - كلما جلت ببصرك رأيت المآذن تعلو المباني.

¹ ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثالثة متوسط، ص74. أخذنا الأمثلة كما وردت في الكتاب المدرسي وعمدنا إلى إثراء الموضوع من خلال اعتماد المنهجية المقترحة.

2- مرحلة استخراج العنصر الذي يتدرب عليه المتعلم	في هذا التمرين الترسخي يستثمر المعلم مبدأي الأصل والفرع في مستوى الصدارة (أسماء الشرط) لجعل المتعلم يتمثل الموضع الذي يشغله (اسم الشرط) وتحكمه في تركيبين اثنين متلازمين.	<table><tr><th>العامل المطلق (ع)</th><th colspan="3">المعمول 1 (جملة الشرط)</th><th colspan="3">المعمول 2 (جملة جواب الشرط)</th></tr><tr><th>الشرط (ب)</th><th>فعل</th><th>فاعل</th><th>مفعول به</th><th>فعل</th><th>فاعل</th><th>مفعول به</th></tr><tr><td>أينما</td><td>امتدت</td><td>خطواتنا</td><td>#</td><td>طالع</td><td>الوجوه</td><td>نا</td></tr><tr><td>إن</td><td>سادت</td><td>القسمات العربية</td><td>#</td><td>تجد</td><td>معظم السكان</td><td>#</td></tr><tr><td>حيثما</td><td>تسر</td><td>(أنت) Ø</td><td>#</td><td>تكتشف</td><td>(أنت) Ø</td><td>ثراء</td></tr><tr><td>كلما</td><td>جل</td><td>ت (أنت) Ø</td><td>#</td><td>رأي</td><td>ت (أنت) Ø</td><td>المآذن</td></tr></table>	العامل المطلق (ع)	المعمول 1 (جملة الشرط)			المعمول 2 (جملة جواب الشرط)			الشرط (ب)	فعل	فاعل	مفعول به	فعل	فاعل	مفعول به	أينما	امتدت	خطواتنا	#	طالع	الوجوه	نا	إن	سادت	القسمات العربية	#	تجد	معظم السكان	#	حيثما	تسر	(أنت) Ø	#	تكتشف	(أنت) Ø	ثراء	كلما	جل	ت (أنت) Ø	#	رأي	ت (أنت) Ø	المآذن
العامل المطلق (ع)	المعمول 1 (جملة الشرط)			المعمول 2 (جملة جواب الشرط)																																								
الشرط (ب)	فعل	فاعل	مفعول به	فعل	فاعل	مفعول به																																						
أينما	امتدت	خطواتنا	#	طالع	الوجوه	نا																																						
إن	سادت	القسمات العربية	#	تجد	معظم السكان	#																																						
حيثما	تسر	(أنت) Ø	#	تكتشف	(أنت) Ø	ثراء																																						
كلما	جل	ت (أنت) Ø	#	رأي	ت (أنت) Ø	المآذن																																						
3- التدريب الفوري بعد إدراك المتعلم لمحتوى النص	يلاحظ المتعلم أن (الشرط) له الصدارة ويتحكم في جملتين متلازمتين هما: جملة الشرط وجملة جواب الشرط.	<table><tr><th>الشرط</th><th>جملة الشرط</th><th>جملة جواب الشرط</th></tr><tr><td>أينما</td><td>امتدت خطواتنا</td><td>طالعتنا الوجوه</td></tr><tr><td>إن</td><td>سادت القسمات العربية</td><td>تجد معظم السكان</td></tr><tr><td>حيثما</td><td>تسر</td><td>تكتشف ثراء الثقافة</td></tr><tr><td>كلما</td><td>جلت</td><td>رأيت المآذن</td></tr></table> <p>أدوات الشرط+جملة الشرط+جملة جواب الشرط= أسلوب الشرط</p>	الشرط	جملة الشرط	جملة جواب الشرط	أينما	امتدت خطواتنا	طالعتنا الوجوه	إن	سادت القسمات العربية	تجد معظم السكان	حيثما	تسر	تكتشف ثراء الثقافة	كلما	جلت	رأيت المآذن																											
الشرط	جملة الشرط	جملة جواب الشرط																																										
أينما	امتدت خطواتنا	طالعتنا الوجوه																																										
إن	سادت القسمات العربية	تجد معظم السكان																																										
حيثما	تسر	تكتشف ثراء الثقافة																																										
كلما	جلت	رأيت المآذن																																										
4- التمرين البنوي (التمرين التكراري)	وحتى يتمثل المتعلم موضع (أسماء الشرط) يبرمج المعلم تمرينا تكرارياً. 1- التمرين التكراري: بتكرار تراكيب تتضمن أدوات أو أسماء الشرط -إن تجتهد في دروسك فسوف تتجح/ إن أطعت والديك تفز بالجنة/ من يتصدق على الفقير يحصد الأجر. 2- تمرين الاستبدال:																																											

- أ- الاستبدال البسيط: وهو الاستبدال الذي يتعلّق بالتّناوب بين العناصر اللّغويّة المتكافئة التي يمكن أن يحلّ بعضها محلّ الآخر.
- إن تجتهد فسوف تنجح - من يجتهد فسوف ينجح.
- أينما تجلسُ أجلس معك - أينما تسافر أسافر معك.
- ب- الاستبدال المعقّد: وهو تغيير يمسّ عدّة مواضع من البنية:

أنشطة المتعلّم	أنشطة المعلم
- مهما تبذل من جهد في شبابك تقطف ثماره في الكبر (مهما/ شبابك/ تبذل/ تحصد).	-ما تزرع من جهد في الصغر تقطف ثماره في الكبر (مهما/ شبابك/ تبذل/ تحصد).
-مهما يصنع الإنسان من خير يعلمه الله (مهما/ المؤمن/ يصنع). الله.	-ما يفعل الإنسان من خير يعلمه الله (مهما/ المؤمن/ يصنع).
-أينما يسود العدل ينتشر الأمن.	-أين يتحقّق العدل يعمّ الأمن والرخاء (أينما/يسود/ينتشر).

-تمارين التّصريف والتّحويل:

يقدم المعلم تمارين تحويليّة من الأصل إلى الفرع والعكس، الغرض منها استغلال موضع أسماء الشرط وعلاقتها بجملتي الشرط وجوابه.

أ- التّحويل من الأصل إلى الفرع:

في هذا التّمرين يقوم المتعلّم بتحويل الأصل إلى الفرع بزيادة اسم أو أداة شرط (في موضع عامل الصّدارة) ليتبيّن المتعلّم التّلازم الموجود بين جملة الشرط وجملة جواب الشرط .

صيغة السؤال هي: أكمل حسب المنوال: (الإنسان يتناول طعامه حتى لا يمرض - إن لم تتناول طعامك فسوف تمرض).

- الفقر يؤدّي إلى كثرة الآفات الاجتماعيّة - أنّى ينتشر
- يسدّد اللاعبون الكرة كما يسدّدها المدرّب - كيفما يسدّد المدرّب.....
- عندما تصل إلى المدينة أعلمني - متى.....

ب- تمرين التّحويل من الفرع إلى الأصل:

يقوم المتعلّم بتحويل الفرع إلى الأصل بحذف الزيادة (كان أو إحدى

<p>أخواتها) من التركيب. فيلاحظ أنه يعود إلى الأصل (مبتدأ وخبر):</p> <p>صيغة السؤال هي: أكمل حسب المنوال: (إن تلوّث البيئة تنتشر الأمراض . تلوّث البيئة يؤدي إلى انتشار الأمراض)</p> <p>-متى يذهب المريض إلى الطبيب يُشَف - ذهاب</p> <p>-من يتناول دواءه بانتظام يُشَف من مرضه - تناول الدواء.....</p> <p>-من يزرع الشوك يحصد الآلام - زارع الشوك.....</p> <p>*وبهذه الطريقة الإجرائية يتمثل المتعلم موضع العامل اللفظي (كان وأخواتها) والذي يشغل موضع (العامل المعنوي) في تركيب اسمي (الجملة الاسمية)، كما يتمثل تأثيرها اللفظي والمعنوي في المبتدأ والخبر.</p>	
---	--

رابعا - نموذج تمرين ترسيخي لدرس نحوي ينتمي إلى اللفظة الفعلية (بناء الفعل المضارع):

المراحل	أنشطة المعلم/ أنشطة المتعلم																
1- مرحلة المشاهدة والإدراك (الاستماع إلى النص + إدراك معانيه)	عد إلى النصّ ولاحظ: ((ومن غير شك ليست هناك علاقة بين الإسلام ونظام الحريم الذي شاع في العصر العباسي، فإنّ الإسلام يُجلِّن المرأة ويرفعن قدرها حتى لنراها في صدر الإسلام تشارك في الأحداث السياسيّة على نحو ما هو معروف عن موقف السيّدة عائشة أمّ المؤمنين في حروب عليّ وطلحة والزبير، ولا شكّ في أنّ النساء يقدرن دور الإسلام في إنصافهن)).																
2-مرحلة استخراج العنصر الذي يتدرّب عليه المتعلم	في هذا التّمرين التّرسّخي يستثمر المعلم مبدأي الأصل والفرع في مستوى اللفظة الفعلية(المضارع المبني)لجعل المتعلم يتمثّل بطريقة إجرائيّة لاشعوريّة تقريع الفعل المضارع المبني من نواة الفعل المضارع(فعل مضارع+ضمير الرّفْع المتّصل Ø) بزيادة نوني التّوكيد أونون النسوة لينتقل الفعل المضارع من حالة الإعراب إلى حالة البناء.																
<table><tr><th>الفعل المضارع</th><th>علامة الإعراب</th><th>نون التّوكيد</th><th>ضميرالنّصب</th></tr><tr><td>أفعل+ (Ø أنا)</td><td>ُ. ضمة ظاهرة</td><td>#</td><td>#</td></tr><tr><td>يفعل+ (Ø هو)</td><td>ُ. ضمة ظاهرة</td><td>#</td><td>#</td></tr><tr><td>يجل+ (Ø هو)</td><td>ُ. ضمة ظاهرة</td><td>#</td><td>#</td></tr></table>		الفعل المضارع	علامة الإعراب	نون التّوكيد	ضميرالنّصب	أفعل+ (Ø أنا)	ُ. ضمة ظاهرة	#	#	يفعل+ (Ø هو)	ُ. ضمة ظاهرة	#	#	يجل+ (Ø هو)	ُ. ضمة ظاهرة	#	#
الفعل المضارع	علامة الإعراب	نون التّوكيد	ضميرالنّصب														
أفعل+ (Ø أنا)	ُ. ضمة ظاهرة	#	#														
يفعل+ (Ø هو)	ُ. ضمة ظاهرة	#	#														
يجل+ (Ø هو)	ُ. ضمة ظاهرة	#	#														

#	نَ	مبني على الفتح	يجلّ+ (هو)
#	#	ضمّة ظاهرة	يرفعُ+ (هو)
#	نَ	مبني على الفتح	يرفع+ (هو)
#	#	ضمّة ظاهرة	يقدرُ+ (هو)
#	#	مبني على السكون	يقدرُ+ (هن)

من الجدول أعلاه، وبإسناد الفعل المضارع إلى ضمائر الرفع التي ليس لها علامة ظاهرة للدلالة على نواة الفعل المضارع (أنا/هو) وبزيادة (نوني التوكيد) الزائدة على اللفظة الفعلية (لذلك تُحذف دون أن تؤثر يتولد الفعل المضارع المبني). أو بزيادة نون النسوة يخلص المتعلم إلى أنّ المضارع يُبنى في حالتين اثنتين على الشكل الآتي:

أنا أدخلُ	أدخلُ+نَ/نَ (نون التوكيد الثقيلة أو الخفيفة)
أنت تدخلُ	تدخلُ+نَ/نَ (نون التوكيد الثقيلة أو الخفيفة)
هو يدخلُ	يدخلُ+نَ/نَ (نون التوكيد الثقيلة أو الخفيفة)
هنّ يدخلن	يدخلُنَ+نَ (نون النسوة)
أنتنّ تدخلن	تدخلُنَ+نَ (نون النسوة)

بعدها يسجّل المعلم الأمثلة بشكل تصاعديّ من الأصل إلى الفرع بالتنبية إلى موضع الزيادة في حالتي النصب والجزم.

يراقبُ	ـ + نَ / نَ = يراقبُنَ / يراقبُنَ
تراقبُ	ـ + نَ / نَ = تراقبُنَ / تراقبُنَ
تراقبن	نون النسوة
لن يراقبَ	ـ + نَ / نَ = لن يراقبُنَ / لن يراقبُنَ
لم يراقبَ	ـ + نَ / نَ = لن يراقبُنَ / يراقبُنَ
لم يراقبنَ	نو النسوة

يلاحظ التلميذ أنّ الفعل المضارع المبني يلزم حركة واحدة إمّا الفتح أو السكون في حالة الرفع والنصب والجزم.

وحتى يستثمر التلميذ موضع نوني التوكيد يرمج المعلم تمارين بنويّة

3- التدريب
الفوري بعد إدراك المتعلم لمحتوى النصّ اللفظي والمعنوي

4- التمارين

البنويّة	يتمثّل المتعلّم من خلالها التّصرّف في الفعل المضارع المبني:
(التّمرين	1- تمارين التّصريف والتّحويل:
التكراري/	يقدم المعلّم تمارين التّحويل من الأصل إلى الفرع، الغرض منها تفريع
- الاستبدال	الفعل المضارع المبني من الفعل المضارع المرفوع:
الساّج/	أ- التّحويل من الأصل إلى الفرع:
- الاستبدال	أكمل حسب النّمودج الموالي:
المعقد	(أنت تحترم أصدقاءك - أنت تحترمن / تحترمن أصدقاءك).
بالزيادة	1- الفلاح يزرع الأرض - الفلاح.....
أو الحذف/	2- الممرضة لن تعالج المرضى - الممرضة.....
- التّصريف	3- هي لم تعمل بجدّ وإخلاص - هي.....
والتّحويل	4- أنت: ماذا تفعل؟ - أنت: ماذا.....
البنوي	5- القاضي يحكم بالعدل - القاضي.....
	ب- التّحويل من الفرع إلى الأصل:
	-أكمل حسب النّمودج: (أنت لم تحبّ السفر - أنت لم تحبّ السّفرة)
	1- هو والله يجتهدن في دراسته - هو والله.....
	2- البحّار يرسمن مسار الرحلة - البحّار.....
	3- هنّ لم يقرأن كثيرا كتب الرحلات - هي.....

كان هذا المبحث الأخير من الدّراسة محاولة لاستثمار ما تناولته في المباحث السّابقة، وما أسفرت عنه الدّراسة من نتائج في اقتراح ترتيب للموضوعات النّحويّة المبرمجة على المتعلّمين في مختلف مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ بمراحله الثلاثة (الابتدائي، والمتوسّط، والثّانوي) قائم على مبدأي الأصل والفرع في اصل انتظامها البنوي. بالإضافة إلى اقتراح منهجيّة لعرض تلك الموضوعات وترسيخها وصياغة قاعدتها اعتمادا على المبدأ نفسه.

خاتمة

تناولت هذه الدراسة الموسومة بـ(آراء عبد الرحمن الحاج صالح في تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه في التعليم ما قبل الجامعي) التّصوّر التّيسيري للباحث، مع ((دراسة تقييمية للمحتوى النّحويّ في مناهج اللّغة العربيّة في التعليم ما قبل الجامعيّ في المنظومة التّربويّة الجزائريّة)). وقد اشتملت على بابين؛ أحدهما نظريّ، والآخر تطبيقيّ. وعليه سيتم عرض نتائج كلّ باب على حدة.

1- نتائج الباب الأوّل(الباب النظري): والموسوم بـ(النحو العربيّ وإشكاليّة تيسيره). عالج الإطار النظريّ للبحث. وفيما يلي النّتايج التي أسفر عنها بفصليه:
أولاً- نتائج الفصل الأوّل(النحو قديماً وحديثاً ودعوات تيسيره):

- راج بين الباحثين المحدثين مصطلحات كثيرة تتجاذب فكرة التّيسير. فهناك التّجديد، وهناك الإصلاح، والإحياء وليس بين المصطلحات شبه. ذلك أنّ المصطلحات الثلاثة الأولى تمسّ النحو في ذاته من حيث هو علم له أصوله ومبادئه. أمّا التّيسير فلا يعدو أن يكون تبسيطاً وتسهيلاً للنحو ليناسب فئة معيّنة من النّاس.

- التّيسير الذي يرومه كلّ باحث منصف يبغي خدمة العربيّة، هو التّيسير الذي يتّخذ من طريقة عرض المحتويات النّحويّة على المتعلّمين في مختلف مراحل التعليم ما قبل الجامعي مادّة له. فيبحث عن أنجع الوسائل والطرائق لتقديمه إلى المتعلّمين دون المساس بأوضاع العربيّة، والنحو جزء منها، لأنّ هذا الأخير لا يمكن أن يُمسّ بحذف أو تغيير.

- إنّ النحو العربيّ حين نشأ كان استجابة لحاجات أبناء الدّين الجديد من غير العرب، ومن بعض العرب الذين اضطربت سليفاتهم. فجاء النحو ليقم الألسن، ويلحق غير العربيّ بالعربيّ في الفصاحة بعد اتّساع رقعة الدّولة الإسلاميّة ودخول النّاس في الإسلام. ولما كان تعلّم القرآن من دون العربيّة لا يستقيم كان على هؤلاء تعلّم العربيّة. ثمّ بتسرّب اللّحن إلى العربيّة اتجه النّحاة إلى وضع النحو ليهتدي به هؤلاء ويلحقوا بالعرب في الفصاحة.

- ولم ينفصل النحو العلميّ عن النحو التّعليميّ إلّا حين أحسّ النّحاة أنفسهم أنّ مؤلّفاتهم لا تناسب العامّة التي لا تحتاج من النحو إلّا ما يقيم لسانها ويزيل لكنتها. وبهذا ظهرت المؤلّفات التّعليميّة بأشكالها المختلفة. ثمّ إنّ المؤلّفات التّعليميّة شكل من أشكال التّيسير الذي قامت على الانتقاء من النحو الذي استقرّاه النّحاة من النّصّ القرآنيّ ثمّ كلام العرب.

- إنَّ اتِّجاه النَّحاة قديماً إلى تأليف مختصرات نحوية تعين الناشئة على إقامة لسانها وتكسبها الملكة اللغوية يؤكِّد أنَّه لم تكن هناك خصومة بينهم حول مسألة تيسير النَّحو بحسن الانتقاء والاختيار من حصيلة المعطيات النحوية التي استقرواها من المدونة اللغوية العربية بما يناسب المتكلِّم الناطق بلغة أمته. فوعيهم بضرورة وجود مستوى من المؤلفات النحوية المختصرة سمح لهم بالتمييز بين: مستوى نظري تحليلي، ومستوى تربوي تعليمي. ولم نجد بينهم من اتَّجه إلى أوضاع العربية وحاول إلغائها أو استبدالها إلا (ابن مضاء القرطبي). أمَّا غيره من النَّحاة فقد سلَّموا بالأصول ولم يتعرَّضوا لها بالنقد.
- استمرت الشكوى من النَّحو قديماً وازدادت حدتها خاصّة بعد تأثر النَّحاة وولعهم بما وفد إليهم من علوم الأمم الأخرى كعلم المنطق. فامتزج النَّحو بالمنطق وغلبت تحديدات هذا الأخير ومصطلحاته على تحديدات النَّحاة العرب الأوّلين ومصطلحاتهم حتى غد توطَّرها.
- أمَّا في العصر الحديث فقد ازدادت حدّة الشكوى من صعوبة تعليم النَّحو وتعلّمه، وارتفعت صيحات المتعلّمين والمدرّسين بهذه الحقيقة. ممّا دفع الباحثين إلى محاولة تيسير النَّحو بغية تقريبه إلى الأذهان وتحبيبه إلى المتعلّمين. فأجمعوا على أنَّ به عيوباً تجعل إصلاحه واجباً، وتيسيره مقتضى من مقتضيات العصر، وتفرّقوا مذاهب شتى لا يجمعهم إلا رابط واحد؛ وهو أنَّ النَّحو بال، وعليه وزر الضعف اللغوي وعليهم واجب إصلاحه وتجديده. لكنّ ما أغفله الميسرون أنَّ تيسير النَّحو لا يكون بحذف بعض أبوابه بحجّة أنّها زوائد لا يُحتاج إليها. فاللغة ملك للأمة بمختلف أجيالها؛ فلا يحقّ لفرد أو مؤسسة أن يحدّد ما يعجبه، وأن يسمح لبعض قواعدها بالحياة، ويحكم على البعض الآخر بالموت.
- ولذلك فإنَّ أحسن اتِّجاه في تيسير النَّحو؛ هو الاتِّجاه الذي دعا إلى الإفادة من اللسانيات دون إهمال التّراث النحوي. وهدفه الوصول بالدّرس النحوي إلى وعي أفضل. وأغلب الذين تبنا هذه النظرة على وعي بتراثهم، وبقيمتهم، وبإنجازات العلماء الأوّلين وأهميتها. إذ وطّنا أقدامهم فيه، ثمّ تشبّعوا بالمناهج الغربية وحاولوا الإفادة منها في قراءة التّراث. ولذلك اتَّجهت دعوتهم التيسيرية إلى طريقة تعليم النَّحو، والمناهج التي يُعرَضُ بها، فجدّدوا طرائق تدريسه، وربطوا أمثله بالحياة العصرية، وحرصوا على أن يناسب النَّحو مستوى المتعلّم. ولم يتعرَّضوا إلى الأصول التي انبنى عليها النَّحو وأوضاعه. وهذه النظرة وسطية إذا ما قورنت بالنظرة السابقة جمعت بين التّراث العربي، وبين ما وصلت إليه اللسانيات في العصر الحديث. و(الحاج صالح عبد الرّحمان) ممّن تبّنوا هذه النظرة.

- إنَّ سبب فشل أغلب محاولات التيسير مرده إلى الخلط بين النحو العلمي والنحو التعليمي. ففرضت متطلبات عملية التدريس على النظرية النحوية.

- إذا كان الهدف من وضع النحو تعليمي بحث دون تغييب أهداف أخرى، ومادام الأمر يتعلق بالعربية في العصر الحديث؛ فإنَّ تعليمها يتطلب معرفة مصادرها ونظامها النحوي. من جهة، ثمَّ التفكير في تدريسها من منظور لساني يعيد للنحو قوته، وللعربية مكانتها.

ثانيا - نتائج الفصل الثاني (الفكر اللغوي عند الحاج صالح وارتباطه بالتيسير):

خُصَّص هذا الفصل كما رأينا لمعالجة الفكر اللغوي عند (الحاج صالح). وقد أضفى إلى نتائج نجمها فيما يلي:

- بنى (الحاج صالح) منهجه في دراسة التراث اللغوي العربي على المقايضة الدلالية القائمة على توثيق النص والتأكد من صحته، ثمَّ القيام بمسح شامله لما ورد فيه معنى ولفظا. أما عن منهجه في التعاطي مع اللسانيات فيقوم على عدم التسليم المطلق بها واعتبارها من قبيل المسلمات التي لا تقبل النقاش. وبناء عليه استطاع أن يميّز بين تراثين نحويين: نحو أصيل، ونحو متأثر بالمنطق الأرسطي. كما استطاع أن ينبّه إلى مزالق اللسانيات البنيوية وجميع المدارس التي تبنت منهجها الوصفي في دراسة اللغة خاصة ما تعلق برفضها لمفاهيم من قبيل: المعيار، التعليل، وطريقة كشفها للوحدات اللغوية وغيرها من المفاهيم.

- قدّم (الحاج صالح) بديلا للمنطق الأرسطي وبرهن على اعتماد النحاة العرب الأولين عليه؛ وهو المنطق الرياضي. وقد أثبت من خلال مقارنته بين المنطقيين ومفاهيمهما أوجه الاختلاف بينهما. فتأثّر النحو بالمنطق الأرسطي لا يمكن إثبات حدوثه إلا غلبت المفاهيم الأساسية المنطقية الأرسطية وتحديداتها على النحو العربي؛ أي مدى حضور المفاهيم المنطقية في ثنايا النحو مفهوما وتحديدا وتحليلا ومنهجيا خاصة ما تعلق بـ (القياس، الحد، ومنهج التحليل والكشف عن الوحدات اللغوية).

- إنَّ المفاهيم السابقة التي أثبتتها (الحاج صالح) في ظلّ قراءته للتراث النحوي العربي مكنته من إحياء نحو الأولين، خاصة أعمال (الخليل وتلاميذه) وبعثه من جديد من خلال ما سمّاه (النظرية الخليلية الحديثة). وقد قامت جهود (الحاج صالح) من خلال هذه النظرية على إبراز المبادئ التي اعتمدها النحاة الأولون (مفهوم الاستقامة، الانفصال والابتداء، اللفظة، العامل، الموضع، العامل، والعلامة العدمية وغيرها) في بناء نظرية لغوية محكمة.

- إن إثبات (الحاج صالح) لقيام النحو العربي على المنطق الرياضي سمح له بإعادة النظر في أصول النحو العربي خاصة ما تعلّق بـ (القياس والعلة). فقد أثبت أنّ القياس النحوي العربي رياضي وهو قياس تناظر لا قياس اندراج أو اشتغال (الأرسطي)، لأنّه لا يكفي بتتبّع الصفات التي تشترك فيها الوحدات اللغويّة؛ بل يتجاوزها إلى الكشف عن البنى التي تشترك فيها بإجراء سلسلة من العمليّات الإجرائيّة في المستويات اللغويّة المختلفة (الكلمة، اللفظة، والجملة). أمّا عن العلة بهذا اللفظ فإنّه يذهب إلى أنّها - عند (سيبويه) وغيره من النحاة - لا تعدو أن تكون عامل اضطراب يُخرج العنصر عن باب نظائره المطرّد إلى قياس جديد. أمّا باعتبارها الجامع الذي يُلحق الفرع بحكم الأصل فهي: توافق رياضيّ في البناء أو المجرى.

2- نتائج الباب الثّاني (الفصل التّطبيقي): والموسوم بـ (تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه عند عبد الرّحمان الحاج صالح) واشتمل على فصلين. وفيما يلي تلخيص لأهمّ نتائجهما:
أولاً - نتائج الفصل التّطبيقي الأوّل (آراء الحاج صالح في تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه): إنّ أهمّ ما أثبتته هذا الفصل هو: دعوة (الحاج صالح) الصّريحة في كلّ الأعمال التي تناول فيها قضية تعليم النحو العربيّ إلى: إعادة النظر في تعليم النحو وذلك بالجمع بين ما اكتشفته البحوث العلميّة في هذا الميدان (تعليميّات اللّغات). وما أثبتته النّظريّة الخليليّة الحديثة. وترتّب عن هذا مجموعة من النّتائج نلخصها كالآتي:

1- يتفق (الحاج صالح) مع غيره من الباحثين أنّ أوّل بؤادر التّيسير النّحوي قديماً كانت في اتّجاه النّحاة إلى التّأليف التّعليميّ خاصّة ما عُرف بالمختصرات النّحويّة. حين أحسّ النّحاة أنّ ما جاء في كتبهم النّحويّة من البحوث النّظريّة لا يستجيب لحاجات تعليم العربيّة. وذلك ابتداء من منتصف القرن الثّالث الهجري بالمعنى الحقيقي للتّأليف التّعليمي لا وجود لتفسير أو تعليل فيها، كالموجز لابن السّراج والجمال للرّجائي والإيضاح لأبي عليّ الفارسي.

2- أمّا بالنّسبة لموقف (الحاج صالح) من ثورة (ابن مضاء القرطبيّ ت 592هـ) فإنّه يرى أنّها لم تكن بذلك الخطر؛ والسّبب أنّه تفرّد بموقفه من الأصول النّحويّة الثّابتة. وأمّا عن أسباب هذه الثّورة؛ فإنّها تعود إلى عدم تمييزه بين النحو العلمي والنحو التّعليمي من جهة، وجهله بالمفهوم الحقيقي للعلة عند النّحاة الأوّلين في كونها عامل اضطراب لا غير من جهة ثانية، وعدم إدراكه لجوهر القياس النّحوي الأصيل في كونه قياس نظائر لا قياس علة.

3- أمّا عن موقف (الحاج صالح) من دعوات التّيسير في العصر الحديث. فقد حلّلتها ونقدتها بالطريقة نفسها التي تعرّض بها لدعوات التّيسير في القديم.

- 4- يقف (الحاج صالح) موقف الرافض والناقض لكلّ الدّعات التّيسيرية التي رأت أنّ النّحو يُيسّر بهدم الأصول النّحويّة. أمّا عن أسباب اتّجاهها الهدّام فمرّدّه إلى جملة من العوامل:
- أ- جهلها بأنّ النّحو العربيّ لا يستوي في جميع عصوره من حيث القيمة. فهناك النّحو الأصيل (وهو نحو الخليل وسيبويه وتلاميذهما)، وهناك النّحو غير الأصيل وهو الذي راج في القرون المتأخّرة بعد أن شابته شوائب المنطق الأرسطي.
- ب- تأثّر أصحاب تلك الدّعات بثورة (ابن مضاء القرطبي ت 592هـ) وكرّروا ما ذكره هذا الأخير دون تمحيص أو نقد.
- ت- عدم تمييز هؤلاء المجدّدين بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي، وبناء على هذا فرضوا متطلّبات التّدريس على النّحو العلمي فحاولوا هدم هذا الأخير من أجل تيسير تعليمه للنّاشئة. فمحاولات هؤلاء الباحثين التّيسيرية لم تعالج أزمة النّحو في ظلّ تعليميّة اللّغات عامّة، وتعليميّة النّحو خاصّة. فهي لم تبحث عن حلّ لهذه المشكلات في إطار ما يقترحه هذا الفرع اللّساني التّطبيقي، وأنّها في دعواها خلطت بين النّحو العلمي، والنّحو التّعليمي.
- ث- تأثّر هؤلاء المجدّدين بأفكار البنيويّة الغربيّة فأسقطوا مبادئها التي كانوا حديثي عهد بها على النّحو العربيّ جملة وتفصيلاً. فرفضوا الكثير من المبادئ التي قام عليها: كمفهوم المعيار ومفهوم التّعليل والتّفسير الذي يتجاوز الوصف البنيوي وغيرهما من المبادئ.
- 5- انطلاقاً من المزالق التي وقع فيها دعاة التّيسير النّحوي اتّضح لـ (الحاج صالح) تصوّره التّيسيري؛ فما يُيسّر ليس النّحو العلمي، لأنّه النظام التّحليلي الضّابط للّسان العربيّ. ومهما كان فيه من صعوبة فشأنه شأن العلوم الأخرى. ولذلك فإنّ ما يُيسر هو طريقة تعليم النّحو؛ أي الكيفيّة التي يُعرض بها النّحو على المتعلّمين بتكليفه مع ما تقتضيه التّربيّة الحديثة وتعليميّة النّحو. فالتّيسير -إذن- ليس اختصاراً، ولا حذفاً للشّروح والتّعليلات لأنّ هذا ممّا ينتمي إلى النّحو العلمي ولا يحقّ لأيّ كان أن يتصرّف فيه بهواه. ولكنّ التّيسير النّاجع هو الذي يقوم على عرض جديد لموضوعات النّحو بتحويل المادّة الخام وهي النّحو العلمي الخليليّ (نحو الخليل الفراهيدي وتلاميذه) إلى مادّة تربويّة صالحة للمتعلّمين.
- 6- بناء على هذا التّمييز الصّارم بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي مضى الباحث يرسم حدود تصوّره هذا، وقد أقامه على مرتكزين اثنين هما:
- أولاً - النّحو الذي يجب أن يُعتمد هو نحو القرون الأولى (نحو الخليل وسيبويه وأتباعهما): وقد وقع اختياره على هذا من خلال تمييزه الصّارم بين مرحلتين في تاريخ النّحو العربيّ:

أ- نحو القرون الأولى وما تميّز به من أصالة وإبداع (وهو نحو الخليل وتلميذه سيبويه وكلّ من سار على نهجهما من المتقدّمين والمتأخرين).

ب- ونحو القرون المتأخرة (ابتداء من منتصف القرن الثالث) وما فيه من شوائب المنطق. وفي هذا النقطة بالذات، فإنّه يدعو المربّين والباحثين المهتمين بتعليميّة النّحو إلى استثمار المبادئ التي أثبتتها النّظرية الخليليّة الحديثة؛ إذ يمكن لهذه الأخيرة أن تمدّهم بقاعدة علميّة يمكن أن تُستثمر تطبيقياً في ابتكار طرائق جديدة في تعليم النّحو للنّاشئة. ثانياً- البحوث العلميّة في اللّسانيات التّطبيقية وتعليميّة النّحو (تكييف النّحو مع ما تقتضيه التّعليميّة الحديثة): أمّا عن هذا المرتكز في تيسير تعليم النّحو عند (الحاج صالح) فالأساس فيه هو العمل على تكييف النّحو الذي يُنتقى من المرتكز الأوّل (النّحو الخليلي) مع المقاييس والمعايير التي تقتضيها تعليميّة اللّغة عامّة، وتعليميّة النّحو خاصّة.

وفي هذا المرتكز التّيسيري الثّاني تناولنا جميع أقطاب العمليّة التّعليميّة: من معلّم وما ينبغي له أن يحيط به علماً، ومن متعلّم وما لا بدّ أن يُراعى فيه، ومحتوى نحوي وما لا بدّ أن يخضع له- إن على مستوى اختياره وانتقائه، أو على مستوى تنظيمه وترتيبه- من مقاييس علميّة وموضوعيّة. ووصولاً إلى طرائق التّدريس التي لا بدّ أن تكون بمستوى ما يقدّم له من محتوى. وحتى عمليّة التّرسّخ التي لا بدّ أن تُمنح الحظّ الأوفر من الزّمن؛ لأنّ تعليم اللّغة وتعليم النّحو كلّهما ممارسة ورياضة.

8- أمّا عن المبادئ التي ينبني عليها منهاج تعليم اللّغة فهي في المجمل مرتكزات تيسير النّحو عند (الحاج صالح عبد الرّحمان):

أ- النّحو العلمي الذي يكون الأساس في كلّ نحو تعليمي هو النّحو الخليلي (أعمال الخليل ومن سار على خطاه من النّحاة في زمانه ومن بعده) وما انبنى عليه من مفاهيم وتحليلات. ب- ضرورة الإحاطة بالحقائق التي أثبتتها علوم اللّسان حول طبيعة اللّسان البشري ومنها: اللّسان وضع واستعمال، وأسبقية الشّفهي على الكتابي، ووجود مستويين للتّعبير. ج- ضرورة الأخذ بالحقائق العلميّة التي تعود إلى حقل تعليميّات اللّغات: ومنها التّركيز على المتعلّم، وأنّ اكتساب اللّغة هو اكتساب مهارة، والتّخطيط للمادّة اللّغويّة والسّلسل المنطقي لأجزائها.

وخلاصة ما نخرج به من تتبّع معايير اختيار وانتقاء المحتويات النّحويّة من جهة، ومعايير تنظيمها وترتيبها من جهة أخرى في مختلف مراحل التّعليم ما قبل الجامعي ما يلي:

1- إنَّ انتقاء المحتويات النّحويّة لم يخضع إلى المعايير والمقاييس العلميّة الموضوعيّة التي أكّد على أهميّتها المختصّون في حقل تعليميّة اللّغات عامّة. وحقل تعليميّة النّحو خاصّة. فقد اتّصفت بالكثير من العيوب منها:

- أ- لم يميّز واضعو المنهاج بين المرحلة الضّمنيّة، والمرحلة المباشرة في تعليم النّحو.
 - ب- غياب الهدف الواضح من اختيار الموضوعات النّحويّة المقرّرة بالذّات.
 - ت- عدم التّمييز بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي: وعدم التّمييز هذا ترتّب عنه عيوب خطيرة منها اشتغال الواضعين بالنّحو العلميّ النّظري، وعدم وظيفيّة بعض الموضوعات النّحويّة. بالإضافة إلى اعتماد الخبرة الشّخصيّة في عمليّة الاختيار.
 - ث- التّركيز في عرض المحتويات النّحويّة على شكل القانون المحرّر (النّص المسهب)، وإغفال شكل المثال والنّمط السلوكي. فكانت القواعد نظريّة علميّة لا عمليّة إجرائيّة.
 - ج- سيطرة العامل (بالمفهوم الذي راج في كتب النّحو المتأخّرة) على الموضوعات النّحويّة.
- 2- إنَّ تنظيم الموضوعات النّحويّة لم يخضع إلى المعايير والمقاييس العلميّة التي نبّه إليها المختصّون: ومن العيوب التي ترتّبت عن ذلك:

- أ- إنَّ الموضوعات لم تُرتّب وتُنظّم ترتيباً محكماً يشعر المتعلّم من خلاله بأنّ هذه الموضوعات بناء محكم. كلّ موضوع منه يسلمه إلى الموضوع الذي بعده. فبيّني معارفه على ما سبق، وتتاح له الفرصة ليراجع ويعزّز ويرسّخ ما تعلّم.
- ب- غياب أوانعدام معيار الانتقال من السّهّل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المعقّد.
- ت- انعدام التّدرج والتنّظيم المحكم بين المحتويات النّحويّة من سنة إلى أخرى. فهي إمّا قد كرّرت بشكل عشوائي. أو أنّ السّابق أصعب من اللاحق.

والنتيجة التي نخرج بها من تحليل وتقييم ونقد المحتوى النّحوي من حيث انتقاؤه واختياره وتنظيمه وترتيبه: أنّ عمليّة اختيار الموضوعات النّحويّة وترتيبها لم تُؤسّس على معايير ومقاييس علميّة موضوعيّة يراعى فيها مستوى المتعلّمين وحاجاتهم اللّغويّة والنّفسيّة. كما لم تُراع قابليّة الموضوعات للتّعلم، وعدم مناسبتها للأهداف المسطّرة في المناهج التّعليميّة. بالإضافة إلى افتقار التّمرينات المبرمجة إلى الأسس والمعايير التي تنقل المتعلّم من المعرفة النّظريّة إلى المعرفة الإجرائيّة.

ولعلّ الأخطر من ذلك: فشل المتعلّمين في اكتساب المهارات اللّغويّة، وعدم قدرتهم على توظيفها في إنتاجهم الشّفوي والكتابي، ومن ثمّ نفورهم من اللّغة.

ثالثاً - نتائج الفصل التطبيقي الثاني (آفاق استثمار الفكر اللغوي للحاج صالح في تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه في التعليم ما قبل الجامعي):

بما أن الفصل التطبيقي الثاني بمبحثيه كان عبارة عن محاولة استثمار آراء (الحاج صالح) في تيسير تعليم النحو خاصة ما تعلّق بمفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في إعادة تنظيم المحتويات النحوية وترتيبها، وكذا محاولة اقتراح منهجية مستمدة من توجيهاته في هذا السياق لعرض المحتوى النحوي وصياغة القاعدة النحوية وترسيخها. فإنّ الفصل كلّه يمكن اعتباره نتيجة ختامية له باعتباره مجالا تطبيقياً واستثمارياً لكلّ ما أسفرت عنه الدراسة.

3- التوصيات والاقتراحات:

أمّا عن الحلول والاقتراحات التي يمكن أن تقديمها في هذا السياق من أجل تلافي تلك الثغرات والهنّات التي لاحظناها في اختيار وتنظيم المحتوى النحوي في مختلف مراحل التعليم ما قبل الجامعي اعتماداً على ما قدّمه (الحاج صالح). فقد تلمّسناها في النظرية الخليلية الحديثة وما يمكن أن تقدّمه من بدائل فعالة في ذلك. خاصة وأنّها يمكن أن تكون معيناً ومصدراً يساعد واضعي المقررات والبرامج النحوية ويهدهم إلى سبل وطرق الاستفادة من النحو العربي في عصور ازدهاره. وذلك بمحاولة استثمار المفاهيم والمبادئ الأساسية التي قامت عليها. وهذا العنصر كان مدار حديثنا في الفصل التطبيقي الثاني من هذه الدراسة، والذي عنون بـ ((آفاق استثمار الفكر اللغوي لعبد الرحمن الحاج صالح في تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه في التعليم ما قبل الجامعي)). والذي خلصنا من خلاله إلى إمكانية استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في انتقاء المحتوى النحوي وترتيبه، ومن ثمّ إعداد منهجية لعرضه وترسيخه في أذهان المتعلّمين. وقد استثمرنا مبدأين اثنين من مبادئها وهما: ((مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي)). وبإمكان الباحث أن يستغل مفاهيم من قبيل (الحدّ النحوي الإجرائي، والمثال، واللفظة، والعامل..). وغيرها من المفاهيم في تيسير طريقة عرض المحتوى النحوي على المتعلّمين.

وفي الأخير ندعو القائمين على إعداد المناهج وانتقاء المحتويات اللغوية العودية إلى ما خلفه الباحث (الحاج صالح) والاستئناس به في اختيار المحتوى وتنظيمه، وفي إعداد منهجيات لعرضه وترسيخه.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً-المصادر والمراجع العربية:

• القرآن الكريم.

1. إبراهيم عبد العليم:

- النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، ط9، دت.

- الموجّه الفني لمدرسيّ اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، ط14، دت.

2. إبرير بشير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب، الأردن، دط، 2007م.

3. ابن السّراج أبو بكر محمّد بن سهل، الأصول في النّحو، ج1، تح: عبد الحسن الفتلي، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط3، 1996م.

4. ابن تيميّة تقيّ الدّين، الردّ على المنطقيين، مؤسّسة الرّيان، ط1، بيروت، 2005م.

5. ابن جنّي أبو الفتح عثمان:

- الخصائص، ج1، مطبعة الهلال، مصر، دط، 1913م.

- المنصف، ج1، تح: إبراهيم مصطفى وآخرون، إدارة إحياء التّراث القديم، القاهرة، مصر، ط1، 1954م.

6. ابن خلدون عبد الرّحمان، المقدّمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، مصر، ط7، 2014م.

7. ابن رشد، تلخيص القياس لأرسطو، تحقيق: عبد الرّحمان بدوي، السّلسلة التّراثيّة 18، الكويت، ط1، 1988م.

8. ابن عقيل عبد الله، شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك، تح: محمّد محيي الدّين عبد الحميد، ج1، دار التّراث، مصر، ط20، 1980م.

9. ابن فارس أبو الحسن أحمد بن زكريا، المقاييس، ج6، دار الفكر، تح: عبد السّلام محمد هارون، دط، دت.

10. ابن منظور جمال الدّين، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، مصر، دط، دت.

11. أبو السّعود صابر بكر، في نقد النّحو العربيّ، دار النّقا، مصر، دط، 1988م.

12. أبو تاكي سعود غازي، خصائص التّأليف النّحويّ في القرن الرّابع الهجري، دار غريب، القاهرة، مصر، ط1، 2004م.

13. أبو جناح صاحب، دراسات في نظرية النحو العربي وتطبيقاتها، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1998م.
14. أبو عبد الله عبد العزيز عبده، المعنى والإعراب عند النحويين ونظرية العامل - القسم الأول - منشورات الكتاب والتوزيع والإعلان والمطابع، ليبيا، دط، دت.
15. الأحمر خلف بن حيّان البصري، مقدّمة في النحو، تح: عزّ الدين التّوخي، مطبوعات مديريات إحياء التّراث القديم، دمشق، سوريا، دط، 1961م.
16. الأزهري أبو منصور محمّد بن أحمد، تهذيب اللّغة، ج5، تح: عبد الله درويش، الدّار المصريّة للتّأليف والتّرجمة، مصر، دط، دت.
17. الأسترباذي رضيّ الدين محمّد بن الحسن:
 - شرح الرّضي لكافية ابن الحاجب، القسم الأوّل، تح: حسن بن محمّد بن إبراهيم الحفظي، سلسلة نشر الرّسائل الجامعيّة 13، السّعوديّة، ط1، 1993م.
 - شرح شافية ابن الحاجب، ج1، تح: محمّد نور الحسن وآخرون، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، دط، 1982م.
18. إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، دط، 1995م.
19. الأشموني أبو الحسن نور الدّين، شرح ألفية ابن مالك (منهج السّالك إلى ألفية ابن مالك)، ج1، تح: محمّد محيي الدّين، دار الكتاب العربيّ، لبنان، ط1، 1955م.
20. الأنباري أبو البركات كمال الدّين:
 - أسرار العربيّة، تح: محمّد بهجة البيطار، مطبعة المجمع العلميّ العربيّ، دمشق، سوريا، دط، دت.
 - الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلّة في أصول النّحو، تح: سعيد الأفغاني، مطبعة الجامعة السّوريّة، 1957م.
- نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربيّ، دط، 1998م.
21. الأنباري محمّد بن القاسم، الأضداد، تح: محمّد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصريّة، بيروت، دط، 1987م.

22. الأندلسي أبو حيّان، التّذيل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل، ج1، تح: حسن هنداي، دار القلم، دمشق، دط، دت.
23. الأنصاري بن هشام جمال الدين، شرح قطر النّدى وبلّ الصّدى، دار الكتب العلميّة، ط4، بيروت، لبنان، 2004م.
24. أنيس إبراهيم، من أسرار اللّغة، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، ط6، 1978م.
25. بلعيد صالح:
- دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دار هومة، الجزائر، دط، 2003م.
- مقاربات منهجيّة، دار هومة، الجزائر، دط، 2004م.
26. بوقرة نعمان، المدارس اللّسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، دت.
27. ترزي فؤاد حنا، في أصول اللّغة والنّحو، دار الكتب، بيروت، دط، دت.
28. التّواتي بن التّواتي، المدارس اللّسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي، الجزائر، ط2، 2008م.
29. الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر:
- البيان والتّبيين، ج1، تح: محمّد عبد السّلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط7، 1998م.
- رسائل الجاحظ، ج3، تح: عبد السّلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، 1991م.
30. الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تعليق: محمود محمّد شاكر، دار المدني، جدة، السّعودية، ط1، 1992م.
31. الجمحي محمّد بن سلام، طبقات فحول الشّعراء، دار الكتب العلميّة، بيروت، دط، 2001م.
32. الحاج صالح عبد الرّحمان:
- بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، موفم للنّشر، الجزائر، دط، 2012م.
- بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج2، موفم للنّشر، الجزائر، دط، 2012م.
- بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنّشر، الجزائر، دط، 2012م.
- البّنى النّحويّة العربيّة، منشورات المجمع العلميّ للّغة العربيّة، الجزائر، دط، 2016م.
- الخطاب والتّخاطب في نظريّة الوضع والاستعمال العربيّة، سلسلة علوم اللّسان عند العرب3، موفم للنّشر، الجزائر، 2012م.

- السّماع اللّغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنّشر، الجزائر، دط، 2012م.
- منطق العرب في علوم اللّسان، موفم للنّشر، الجزائر، دط، 2012م.
- النّظرية الخليلية الحديثة- مفاهيمها الأساسية-، العدد الرابع، كراسات المركز، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، 2007م.
- 33. حجازي محمود فهمي:
- أسس علم اللّغة العربيّ، دار الثّقافة، القاهرة، مصر، دط، 2003.
- مدخل إلى علم اللّغة، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، دت.
- 34. حسان تّمام:
- اللّغة بين الوصفية والمعياريّة، عالم الكتب، ط4، مصر، 2001م.
- الأصول دراسة ابستمولوجيّة للفكر اللّغوي عند العرب(النّحو، فقه اللّغة، البلاغة)، عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، 2000م.
- اللّغة العربيّة معناها ومبناها، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب، دط، 1994م.
- 35. حسّاني أحمد، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 2009م.
- 36. حسن عباس، النّحو الوافي، ج1، دار المعارف، مصر، ط3، دت.
- 37. حسين محمّد الخضر، القياس في اللّغة العربيّة، المطبعة السّلفية ومكتبتها، القاهرة ، مصر، دط، 1353هـ.
- 38. خاطر محمود رشدي وآخرون، الاتّجاهات الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة والتّربية الدّينية، مطابع سجل العرب، القاهرة، 1984م.
- 39. الخصري محمّد، حاشية الخصري على شرح ألفية ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج1، دار الفكر، دط، دت.
- 40. الخصري محمد بك، أصول الفقه، المكتبة التّجاريّة الكبرى، مصر، ط6، 1969م.
- 41. الخوام بن حسن رياض، نظرية العامل في النّحو العربيّ تفعيد وتطبيق، منشورات مجمع اللّغة العربيّ على الشّبكة العالميّة، أم القرى، السّعوديّة، دط، 2014م.
- 42. خير الحلواني محمّد، أصول النّحو، مطبعة إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، دط، دت.

43. الدليمي طه علي، الوائلي سعاد عبد الكريم، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2005م.
44. الرّاجحي عبده:
- النحو العربي والدّرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1979م.
- علم اللغة التّطبيقيّ وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، دط، 1995م.
45. الرّمالي محمود عبد الرّحمان، العربية والوظائف النّحويّة (دراسة في اتّساع النّظام والأساليب)، دار المعرفة الجامعيّة، دط، مصر، 1991م .
46. الرّبيدي أبو بكر محمّد بن الحسن الأندلسي، طبقات النّحويين واللّغويين، تح: محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، دت.
47. الرّجّاجي أبو القاسم، الإيضاح في علل النّحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط3، 1979م.
48. الرّعبلاوي صلاح الدّين، مع النّحاة وما غاصوا عليه من دقائق اللّغة وأسرارها، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دط، 1992م.
49. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، دط، 1995م.
50. سعيد عبد الوارث مبروك، في إصلاح النّحو العربيّ دراسة نقديّة، دار القلم للنشر والتّوزيع، الكويت، ط1، 1985م.
51. السّليطيّ ظبية سعيد، تدريس النّحو في ضوء الاتّجاهات الحديثة، مكتبة الفيصلية، جدّة، السّعوديّة، ط1، 1998م.
52. سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر:
- الكتاب، ج1، تح: عبد السّلام هارون، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط3، 1983م.
- الكتاب، ج2، تح: عبد السّلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988م.
53. السّيرافي المرزوبان أبو محمّد يوسف، شرح أبيات سيبويه، تح: محمّد علي الرّيح هاشم، دار الفكر، القاهرة، مصر، دط، 1974م.
54. السيوطي جلال الدّين:

- الاقتراح في علم أصول النّحو، تعليق: عبد الحكيم عطية، دار المعرفة الجامعية، دار البيروني، دمشق، سوريا، ط2، 2006م.
- المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، دار إحياء الكتب العربية، مصر، دط، دت.
55. شحاتة حسن، المناهج الدّراسية بين النّظرية والتّطبيق، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، القاهرة، مصر، ط3، 2003م.
56. صبري ماهر إسماعيل، المدخل للمناهج وطرق التّدريس، سلسلة الكتاب الجامعيّ العربيّ، مصر، ط1، 2009م.
57. صحراوي مسعود، التّداويّة عند العلماء العرب (دراسة تداوليّة لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التّراث اللّساني العربيّ)، دار الطّليعة، بيروت، لبنان، دط، دت.
58. ضيف شوقي:
- المدارس النّحويّة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط7، دت.
- محاضرات مجميعيّة، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة، مصر، ط1، 1998م.
59. طالب الإبراهيمي خولة، مبادئ في اللّسانيّات العامّة، دار القصة للنّشر، الجزائر، ط2، 2006م.
60. طعيمة رشدي أحمد، مناع محمّد السيّد، تعليم العربيّة والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربيّ، بيروت، لبنان، ط1، 2000م.
61. عبد الرّحمان محمود، المنظومة النّحويّة دراسة تحليليّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، 2000م.
62. عصر حسن عبد الباري، قضايا في تعليم اللّغة العربيّة وتدريسها، المكتب العربيّ الحديث، الاسكندرية، مصر، دط، 1999م.
63. الفارابي أبو نصر، كتاب الحروف، تح: محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط2، 1990م.
64. الفاكهي عبد الله بن أحمد، شرح كتاب الحدود في النّحو، تح: المتولي رمضان أحمد الدّميري، مكتبة وهبة، القاهرة، ط2، 1993م.
65. الفراهيدي الخليل بن أحمد، العين على حروف المعجم، ج3، تح: عبد الحميد هنداي، منشورات محمّد علي بيضون دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 2003م.
66. القرطبي بن مضاء الأندلسي:

- الرّد على النّحاة، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، دت.
- الرّد على النّحاة، تح: محمّد إبراهيم البناء، دار الاعتصام، ط1، 1979م.
- 67. مجدوب عزّ الدين، المنوال النّحوي قراءة لسانيّة جديدة، دار محمّد عليّ الحامي للنّشر، تونس، ط1، 1998م.
- 68. مجمع اللّغة العربيّة المصري:
 - المعجم الوجيز، مطابع شركة الإعلانات الشّرقية، مصر، دط، 1989م.
 - المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر، ط4، 2004م.
- 69. محمّد حسن عبد العزيز، القياس في اللّغة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، دط، 1995م.
- 70. المخزومي مهدي:
 - في النّحو العربيّ نقد وتوجيه، دار الرّائد العربيّ، لبنان، ط2، 1986م.
 - مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللّغة والنّحو، مكتبة ومطبعة مصطفى الحلبي البابي وأولاده، مصر، ط2، 1958م.
- 71. مذكور أحمد عليّ، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربيّ، بيروت، لبنان، دط، 1997م.
- 72. مصطفى إبراهيم:
 - إحياء النّحو، مؤسسة هنداوي للتّعليم والثّقافة، مصر، دط، 2014م.
 - إحياء النّحو، القاهرة، مصر، ط2، دت.
- 73. الملح حسن خميس سعيد، نظريّة التّعليل في النّحو العربي بين القدماء والمحدثين، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000م.
- 74. مينا فايز مراد، قضايا في مناهج التّعليم، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، مصر، دط، 2003م.
- 75. النّادري محمّد أسعد، نحو اللّغة العربيّة (كتاب في قواعد النّحو والصّرف مفصّلة موثّقة بالشواهد والأمثلة)، المكتبة العصريّة، صيدا، بيروت، ط2، 1997م.
- 76. النّحاس أبو جعفر النّحويّ، الثّقافة في النّحو، تح: كوركيس عوّاد، مطبعة العاني، بغداد، العراق، دط، 1965م.

77. الهاشمي أحمد، القواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج متن الألفية لابن مالك، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، د ت.
- ثانيا - الرسائل الجامعية:
1. بن محمد عبد الكريم، تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي-السنة الأولى نموذجاً دراسة تحليلية تقويمية (رسالة ماجستير)، جامعة الجزائر، 2004م / 2005م.
 2. عبد الحليم معزوز، تأصيل اللسانيات العربية عند تمام حسّان وعبد الرحمن الحاج صالح دراسة إبستمولوجية في المرجعية والمنهج للباحث (أطروحة دكتوراه)، جامعة باتنة، 2016م / 2017م.
 3. معالي هاشم عليّ أبو المعالي، الاتجاه التوافقي بين لسانيات التراث واللسانيات المعاصرة- الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح أنموذجاً (أطروحة دكتوراه)، جامعة بغداد، 2014م.
- ثالثاً - المقالات:
1. إبرير بشير، استراتيجية التبليغ في تدريس النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001م.
 2. بعطيش يحيى، الكفاية العلمية والتعلّيمية للنظرية الخليلية الحديثة، مجلة التواصل، العدد 25، كلية الآداب، قسنطينة، مارس 2010م.
 3. بن عمار فتيحة، تحليل كتاب المعلم (تمارين وقواعد اللغة) للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، اللسانيات (مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياه)، العدد 09، مركز البحوث العلمية والتقنية لتطوير اللغة العربية، الجزائر، 2004م.
 4. بوحوت إدريس، مفهوم المنهاج ومكوناته، مجلة علوم التربية، العدد 65، المغرب، أفريل 2016م.
 5. بودلعة حبيبة لعماري، دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرر للسنة السابعة من التعليم الأساسي، اللسانيات (مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياه)، العدد 09، يصدرها مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، 2004م.
 6. بوعود أحمد، سيبويه وأطروحة التأثير اليوناني، بحث في أصالة النحو العربي عند "جبرار تروبو"، دراسات استشرافية، العدد الرابع عشر، العراق، ربيع 1439 هـ / 2018م.

7. الحاج صالح عبد الرحمن:

- الأسس العلميّة لتطوير تدريس اللّغة العربيّة، مجلة المعرفة، العدد 270، وزارة الثقافة السّوريّة، سوريا، آب 1984م.
 - الخلاف النّحوي بين نحاة البصرة والكوفة: محاولة جديدة لتوضيح ما حصل من ذلك، مجلة المجمع الجزائري للّغة العربيّة، العدد 10، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة، الجزائر، 2009م.
 - القياس على الأكثر عند نحاة العربيّة وما يترتّب عليه، مجلة المجمع الجزائري للّغة العربيّة، الجزائر، العدد 09، الصادر في 01 يونيو 2009م.
 - اللّغة العربيّة الفصيحة المنطوقة ودورها في المجتمع العربي، مجلة المجمع الجزائري للّغة العربيّة، العدد 13، الجزائر، 2011م.
 - اللّغة العربيّة طرق تكييفها ومناهج تعليمها، مجلة الأصالة، العدد 01، مجلة ثقافيّة تصدرها وزارة التّعليم الأصلي والشؤون الدّينيّة، محرم 1391هـ/ مارس 1971م، الجزائر.
 - تأثير النّظريات العلميّة اللّغويّة المتبادل بين الشّرق والغرب إيجابياته وسلبياته، مجلة مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، العدد 96، القاهرة، دت.
 - أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة (مدخل إلى علم اللّسان الحديث 4)، مجلة اللّسانيّات، العدد 4، معهد العلوم اللّسانيّة والصّوتيّة، جامعة الجزائر، الجزائر، 1973م / 1974م.
 - تحديث أصول البحث في التّراث اللّغوي العلمي العربي، مجلة المجمع الجزائري للّغة العربيّة، العدد 4، 2006، الجزائر.
 - مدخل إلى علم اللّسان الحديث 3، اللّسانيّات، المجلد الثّاني، معهد العلوم اللّسانيّة والصّوتيّة، جامعة الجزائر، الجزائر، 1972م.
 - مدخل إلى علم اللّسان الحديث (نقد وتحليل لأهمّ مفاهيمه ومناهجه)، مجلة اللّسانيّات، المجلد الأوّل، الجزء الأوّل، جامعة الجزائر، 1971م.
 - حوار (المعلّمون أضروا الفصحى)، مجلة الفيصل، العدد 408/407، المملكة العربيّة السعوديّة، الجُمادَيان 1431هـ/ ماي 2010م.
8. دباس صادق فوزي، جهود علماء العربيّة في تيسير النّحو وتجديده، مجلة القادسيّة في الآداب والعلوم التّربويّة، العددان (1-2)، المجلد 7، 2008م.

9. رشيد حليم، كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي (شعبة العلوم التجريبية) من المقاربة بالأهداف والمهارات إلى المقاربة بالكفاءات، مجلة مخبر الممارسات اللغوية، العدد 03، تيزي وزو، 2011م.
10. السلمي عبد الله بن عويقل، المتون والشروح والحواشي والتقاريرات في التأليف النحوي، مجلة الأحمدية، العدد 04، جمادى الأولى، 1420 هـ.
11. صاري محمد:
- الفكر اللساني التربوي في التراث العربي مقدمة ابن خلدون نموذجا، مجلة الفيصل، العدد 305، المملكة العربية السعودية، فبراير 2002م.
 - المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية، مجلة اللسانيات، العدد 10، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، 2010م.
 - واقع تدريس القواعد النحوية في مراحل التعليم العام (دراسة تقييمية)، مجلة اللغة العربية، العدد 16، الجزائر، 2006م.
12. عيساني عبد المجيد، سعاد حخراب، التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية (دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي)، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، العدد 09، 2017م.
13. غنيم أحمد، قواعد النحو العربي وصناعته بين الأصالة العربية، وتأثير المنطق الأرسطي: this content downloaded from 131.252.96.28 on: Thu, 17 Nov 2016 05:20:40 utc.
14. العطية أحمد مطر، العلة النحوية محاولة تفسير لنظام اللغة، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 11، الرياض، السعودية، (1419هـ/1999م).
15. فتيحة بن عمار، تحليل كتاب المعلم (تمارين وقواعد اللغة) للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، اللسانيات، العدد 09، مركز البحوث العلمية والتقنية لتطوير اللغة العربية، الجزائر، 2004م.
16. المعنوق محمد أحمد، الحصيلة اللغوية (أهميتها - مصادرها - ووسائل تنميتها)، العدد 212، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1996م.
17. ممدوح محمد خسارة، مبادئ عامة في تفسير النحو، مجلة اللسانيات (مجلة في علوم اللسان وتكنولوجيااته)، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، 2003م.

18. الوعر مازن، النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية: محاولة لسبرها وتطبيقها على النحو العربي، اللسانيات، العدد6، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، 1982م.

رابعاً - الملتقيات:

1. أعمال الملتقى الوطني (الانغماس اللغوي بين التنظير والتطبيق)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2018م.

- بوعلي عبد الناصر، الانغماس اللغوي في تفكير الحاج صالح عبد الرحمان.
- دواح أحمد، بن عدي نورية، أهمية الانغماس اللغوي في ضوء الملكة التواصلية عند ابن خلدون والحاج صالح.

2. أعمال الملتقى الوطني (الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق)، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، قسم علم تعليم العربية وتعليم اللغات المقارن، الجزائر، يومي 24 و25 نوفمبر 2007م.

- بلعيد صالح، مضمون كتاب اللغة العربية المدرسي في القرن الواحد والعشرين.
- عبد العزيز محمد، الكتاب المدرسي ووظائفه التعليمية والتعلمية.
- فرقاني جازية، التعليم بين الكتاب المدرسي والحاسوب - القراءة أنموذجاً -.
- هباشي منصر لطيفة، معايير صناعة الكتاب المدرسي بالجزائر بين النظرية والتطبيق.

3. أعمال ملتقى اللغة العربية والمصطلح (يوما 19 و20 ماي 2002م)، مخبر اللسانيات واللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2006م.

- صاري محمد، المصطلح النحوي وإشكالية تدريسه.
- 4. ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، أفريل 2001م.
- شامية أحمد، تيسير النحو العربي (التيسير لا التفسير).

- صاري محمد، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟
- قاسمي الحسني محمد المختار، تعليمية النحو.
- لوحيشي ناصر، الدرس النحوي مشكلات ومقترحات تيسيرية.

خامساً - المنشورات التربوية الرسمية:

1. اللجنة الوطنية للمناهج:

قائمة المصادر والمراجع

- دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الأولى من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017م/2018.
 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الثانية من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017م/2018.
 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017م/2018.
 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017م/2018.
 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017م/2018.
 - دليل الأستاذ اللغة العربية (السنة الأولى متوسط)، موفم للنشر، الجزائر، دت.
 - دليل الأستاذ اللغة العربية (السنة الثانية متوسط)، موفم للنشر، الجزائر، دت.
 - دليل الأستاذ اللغة العربية (السنة الثالثة متوسط)، موفم للنشر، الجزائر، دت.
 - دليل استعمال الكتاب (السنة الرابعة متوسط)، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019م.
 - منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط، الجزائر، 2016.
 - منهاج السنة الثالثة (الآداب وفلسفة - الآداب واللغات الأجنبية)، الجزائر، 2007م.
 - منهاج اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام، الجزائر، مارس 2005م.
 - وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي من مواد التعليم العام، الجزائر، جوان، 2008م.
 - الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية (مرحلة التعليم المتوسط)، الجزائر، 2016م.
2. المفتشية العامة للبيداغوجيا:
- المخططات السنوية جميع المواد (المرحلة الابتدائية)، مديرية التعليم الأساسي، 2019م.
 - المخططات السنوية جميع المواد (المرحلة المتوسطة)، مديرية التعليم الأساسي، 2019م.
3. وزارة التربية الوطنية:
- كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دت.
 - كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016م/2017.

قائمة المصادر والمراجع

- كتاب اللغة العربية السنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، موفم للنشر، الجزائر، ط2، 2017م.
- كتاب اللغة العربية السنة الثانية متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وأوراس للنشر، الجزائر، 2017م.
- كتاب اللغة العربية السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وأوراس للنشر، الجزائر، 2017.
- كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016/2017م.
- المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011م / 2012م.
- منهاج اللغة العربية، السنة الثانية ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي، الجزائر، 2005م.
- الجديد في الأدب والنصوص، السنة الثانية ثانوي (الآداب والفلسفة - الآداب واللغات الأجنبية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2006م / 2007م.
- كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي للشعب (رياضيات، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2007م / 2008م.
- اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي للشعب (الآداب وفلسفة، الآداب واللفات الأجنبية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2008م / 2009م.
- اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019/2020م.

سادسا-المراجع الأجنبية المترجمة:

1. ليونز جون، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1985م.

سادسا - المراجع الأجنبية:

1. Loana-Paula ARMASAR , quelques types d'exercices dans les cours de F . L.E.BULLETIN of Transilvania of Brasov, Serie IV : Philology and cultural studies , Vol 6 (55 N :02-2013).

الفهرس

فهرس المحتويات

أ.....	مقدمة.....
	الباب الأول - النحو العربي وإشكالية تيسيره
	الفصل الأول - النحو قديما وحديثا ودعوات تيسيره.
14.....	المبحث الأول - النحو قديما ودعوات تيسيره.....
14.....	1- مبادئ ومفاهيم أولية
14.....	1-1- التيسير
19.....	1-2- التعليم
22.....	1-3- النحو
25.....	1-4- المنهاج
27.....	1-5- التعليم ما قبل الجامعي
28.....	2- دعوات تيسير النحو قديما
28.....	2-1- أهمية النحو
29.....	2-2- أصول النحو العربي
35.....	2-3- الشكوى من النحو قديما
36.....	2-4- النحو التعليمي قديما
37.....	2-5- دعوات تيسير النحو قديما
43.....	المبحث الثاني - النحو في العصر الحديث ودعوات تيسيره
43.....	1- إشكالية تعليم النحو في العصر الحديث
44.....	2- دعوات تيسير النحو في العصر الحديث
45.....	2-1- دعاة إصلاح وتيسير التأليف النحوي
45.....	2-2- دعاة التجرد من كل موروث والتمرد على التراث
46.....	2-2-1- دعاة التجديد الذين لا تنسب مقارباتهم مباشرة إلى اللسانيات
48.....	2-2-2- دعاة التجديد الذين تنسب مقارباتهم مباشرة إلى اللسانيات
61.....	2-3- دعاة الإفادة من اللسانيات الحديثة دون إهمال التراث النحوي العربي
62.....	3- أهمية البحث اللساني في تعليم النحو وتعلمه
63.....	4- تعليمية اللغات وتعليمية النحو

64.....	1-4- المتعلّم
65.....	2-4- المعلّم
65.....	3-4- المحتوى النّحوي
68.....	4-4- طرائق تعليم النّحو
70.....	5-4- التّقويم أو عمليّة التّرسّيح
الفصل الثّاني - الفكر اللّغوي عند عبد الرّحمان الحاج صالح وارتباطه بالتّيسير النّحوي.	
73.....	المبحث الأوّل - موقف الحاج صالح من اللّسانيّة الغربيّة والتّراث اللّغوي العربي
73.....	1- منهج (الحاج صالح) في دراسة التّراث اللّغوي العربي، واللّسانيّات الغربيّة
74.....	2- موقف (الحاج صالح) من اللّسانيّات الغربيّة
74.....	1-2- موقف (الحاج صالح) من البنيويّة الغربيّة
82.....	1-2- موقف (الحاج صالح) من المدارس اللّسانية الغربيّة
88.....	3- موقف (الحاج صالح) التّراث اللّغوي العربي
88.....	1-3- أصالة النّحو العربي عند (الحاج صالح)
99.....	2-3- المدرسة الخليفيّة الحديثة
99.....	1-2-3- تعريفها
101.....	2-2-3- مبادئها
119.....	3-2-3- أهميّة النّظريّة الخليفيّة الحديثة
122.....	المبحث الثّاني - أصول النّحو العربي من وجهة نظر الحاج صالح
122.....	1- السّماع
122.....	1-1- المسموع اللّغوي
123.....	2-1- مصادر المسموع اللّغوي العربي
124.....	3-1- مقاييس المسموع اللّغوي العربي (كلام العرب شعرا ونثرا)
129.....	4-1- المقاييس الزّمنيّة والمكانيّة للفصاحة السّليفيّة
132.....	2- القياس
132.....	1-2- مفهوم القياس عند (الحاج صالح)
135.....	1-1-2- القياس كمصدر
135.....	2-1-2- القياس كاسم

2-2-	مبادئ القياس النحوي العربي الأصيل.....	136
3-	العلّة.....	143
	الباب الثاني - تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه عند عبد الرحمن الحاج صالح	
	الفصل الأول - آراء (الحاج صالح) في تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه.	
	المبحث الأول - المشروع التيسيري للحاج صالح ومركزاته.....	150
1-	آراء (الحاج صالح) في تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه.....	150
1-1-	موقف (الحاج صالح) من دعوات التيسير في القديم.....	150
2-1-	موقف (الحاج صالح) من دعوات التيسير في العصر الحديث.....	157
2-	مرتكزات تيسير تعليم النحو عند (الحاج صالح).....	166
2-1-	المرتكز الأول - النحو الذي يجب أن يُعتمد هو نحو القرون الأولى.....	169
2-1-1-	المفاهيم التي قامت عليها النظرية الخليلية الحديثة.....	170
2-1-2-	استثمار كلّ ما هو نظريّ كتحددات النّحة في تقديم القواعد.....	170
2-1-3-	تزويده بمجموعة القواعد والقوانين المتواضع عليها.....	172
2-1-4-	تمكين الباحث في المجال التطبيقيّ من انتقاء أحسن الطرائق.....	172
2-2-	المرتكز الثاني - البحوث العلمية في اللسانيات التطبيقية وتعليمية النحو (تكيف النحو مع ما تقتضيه التعليمية الحديثة).....	173
2-2-1-	مشكلات تعليم اللغة العربية.....	174
2-2-2-	أهمية البحوث اللسانية في العملية التعليمية التعليمية عند (الحاج صالح).....	181
2-2-2-1-	حقائق علمية حول اللسان وما يترتب عليه.....	181
2-2-2-2-	حقائق علمية فيما يخص صناعة تعليم اللغة في ذاتها.....	189
1-	المتعلّم.....	190
2-	المعلّم.....	191
3-	المحتوى النحوي.....	194
4-	الطريقة التعليمية.....	207
5-	التّرسّخ.....	208
	المبحث الثاني - استثمار مرتكزات التيسير النحوي عند (الحاج صالح) في الدراسة التقييمية	
	النقدية للمحتوى النحوي في الوثائق التربوية الجزائرية في التعليم ما قبل الجامعي...219	

- 1- وصف المحتوى النحوي في الكتاب المدرسي الجزائري للغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي (الابتدائي والمتوسط والثانوي).....219
- 1-1- القواعد النحوية في الوثائق التربوية الرسمية (المنهاج والكتاب المدرسي).....220
- 1-1-1- القواعد النحوية في الوثائق التربوية الرسمية في المرحلة الابتدائية.....220
- 1-1-2- القواعد النحوية في الوثائق التربوية الرسمية في المرحلة المتوسطة.....225
- 1-1-3- القواعد النحوية في الوثائق التربوية في المرحلة الثانوية.....228
- 2- الدراسة التقييمية للموضوعات النحوية في الوثائق التربوية الجزائرية.....232
- 1-2- المرتكز الأول - البحوث العلمية في اللسانيات التطبيقية وتعليمية النحو (تكييف النحو مع ما تقتضيه التعليمية الحديثة).....233
- 1-1-2- الدراسة التقييمية النقدية للمحتويات النحوية في الوثائق التربوية الجزائرية في التعليم ما قبل الجامعي (الابتدائي والمتوسط والثانوي).....233
- 1-1-1-2- مستوى اختيار المحتوى النحوي.....233
- 1-1-1-1-2- مستوى تحديد الهدف.....233
- 1-1-1-1-2- عدم التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي.....240
- 1-1-1-1-2- التركيز على شكل القانون المحرر وإغفال شكل المثال.....244
- 1-1-1-1-2- سيطرة العامل بمفهومه القاصر على اختيار الموضوعات النحوية.....246
- 1-1-1-2- مستوى تنظيم وترتيب المحتوى النحوي.....248
- 1-1-1-2- غياب معيار التدرج.....248
- 1-1-1-2- معيار الأصل والفرع.....254
- 1-1-1-2- مبدأ انتظام الموضوعات النحوية في الوضع الاصطلاحي أو الدلالي من جهة، وانتظامها في الوضع البنوي.....258
- 1-1-1-2-5- عدم كفاية الموضوعات المنتقاة لتكوين الملكة اللسانية للمتعلم.....265
- 2-2- المرتكز الثاني - النحو الذي يجب أن يعتمد هو نحو القرون الأولى (نحو الخليل وسيبويه وأتباعهما).....265
- 1-2-2- لا فرق بين الموضوعات النحوية المقررة على المتعلمين وعناوين الموضوعات التي أقام عليها نحاة القرون المتأخرة مؤلفاتهم.....266
- 2-2-2- الموضوعات التي اجتمعت من كتب نحو المتأخرين خالية من كل تكيف....267

- 268.....2-2-3- الاعتماد على النظرة الإفرادية في ترتيب الموضوعات النحوية.
- المبحث الثالث - استثمار مرتكزات التيسير النحوي عند (الحاج صالح) الدراسة التقييمية النقدية للطريقة التعليمية وعملية الترسيع في الوثائق التربوية الجزائرية في التعليم ما قبل الجامعي.....272
- 1- وصف الطريقة التعليمية ونقدها وتقييمها في الوثائق التربوية.....272
- 1-1- الحجم الساعي المخصص للقواعد النحوية في الوثائق التربوية.....272
- 1-1-1- الحجم الساعي المخصص للقواعد النحوية في المرحلة الابتدائية.....272
- 1-1-1-1- الحجم الساعي المخصص للقواعد النحوية في سنوات التعليم الابتدائي...262
- 1-1-1-2- قراءة تقييمية نقدية للحجم الساعي المخصص للقواعد النحوية في التعليم الابتدائي.....275
- 1-1-2- الحجم الساعي المخصص لقواعد النحو في الوثائق التربوية في المرحلة المتوسطة.....276
- 1-1-2-1- الحجم الساعي المخصص للقواعد النحوية في سنوات التعليم المتوسط...276
- 1-1-2-2- قراءة تقييمية نقدية للحجم الساعي المخصص للقواعد النحوية في التعليم المتوسط.....278
- 1-1-3- الحجم الساعي المخصص لقواعد النحو في الوثائق التربوية في المرحلة الثانوية.....279
- 1-1-3-1- الحجم الساعي المخصص للقواعد النحوية في سنوات التعليم الثانوي....279
- 1-1-3-2- قراءة تقييمية نقدية للحجم الساعي المخصص للقواعد في التعليم الثانوي..281
- 1-2- منهجية عرض المحتوى النحوي في الوثائق التربوية الجزائرية.....282
- 1-2-1- الدراسة الوصفية لمنهجية عرض المحتوى النحوي في الوثائق التربوية.....282
- 1-1-2-1- منهجية عرض المحتوى النحوي في الوثائق التربوية في المرحلة الابتدائية.....282
- 1-1-2-2- منهجية عرض المحتوى النحوي في الوثائق التربوية في المرحلة المتوسطة.....283
- 1-1-2-3- منهجية عرض المحتوى النحوي في الوثائق التربوية في المرحلة الثانوية.....284

- 1-2-2-2- قراءة تقييمية نقدية لمنهجية عرض المحتوى النحوي في الوثائق التربوية الجزائرية في التعليم ما قبل الجامعي.....285
- 2- وصف التمارين (عملية الترسخ) وتقييمها ونقدها في الوثائق التربوية الجزائرية.....288
- 1-2- وصف (التمارين) وتقييمها ونقدها في الوثائق التربوية في المرحلة الابتدائية.....288
- 2-2- وصف (التمارين) وتقييمها ونقدها في الوثائق التربوية في المرحلة المتوسطة.....291
- 3-2- وصف (التمارين) وتقييمها ونقدها في الوثائق التربوية في المرحلة الثانوية.....294
- الفصل الثاني- آفاق استثمار الفكر اللغوي للحاج صالح في تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه في التعليم ما قبل الجامعي.
- المبحث الأول- آفاق استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في ترتيب المحتوى النحوي وتنظيمه في التعليم ما قبل الجامعي.....308
- 1- المفاهيم النظرية للنحو العربي الأصل (تحديدات النحاة ومناهجهم في البحث)، ومفاهيم النظرية الخليلية الحديثة التي يمكن أن تستغل في تيسير تعليم النحو.....309
- 2- آفاق استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في تيسير تعليم النحو وبناء مناهجه في التعليم ما قبل الجامعي.....310
- 1-2- آفاق استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في اختيار المحتوى النحوي في التعليم ما قبل الجامعي:.....310
- 2-2- آفاق استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في ترتيب المحتوى النحوي وتنظيمه في التعليم ما قبل الجامعي.....315
- 1-2-2- الإطار العام لاستثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في ترتيب المحتوى النحوي وتنظيمه في التعليم ما قبل الجامعي.....315
- 1-2-2-1- مستوى اللفظة.....316
- 1-2-2-1-1- اللفظة الاسمية.....316
- 1-2-2-1-2- اللفظة الفعلية.....318
- 1-2-2-2- مستوى التراكيب (العامل والمعمولات).....324
- 1-2-2-1-2- مستوى التراكيب (النواة الفعلية).....325
- الإطالة.....327
- 1-2-2-1-2-2- مستوى التراكيب (النواة الاسمية).....328

• الزوائد على اللفظة العاملة عمل فعلها ومعمولها كمخصّص لها.....	329
2-2-1-3- مستوى الصّدارة.....	331
2-2-2- الإطار التّطبيقيّ لاستثمار مفاهيم النّظرية الخليلية الحديثة (مبدأي الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في ترتيب المحتوى النّحوي وتنظيمه في التّعليم ما قبل الجامعيّ..	332
المبحث الثّاني- آفاق استثمار مفاهيم النّظرية الخليلية الحديثة (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في التّخطيط لمنهجية عرض الموضوعات النّحوية وصياغة قاعدتها وعملية ترسيخها في التّعليم ما قبل الجامعيّ.....	353
1- آفاق استثمار مفاهيم النّظرية الخليلية (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في التّخطيط لمنهجية عرض الموضوعات النّحوية في التّعليم ما قبل الجامعيّ.....	353
1-1- الإطار النظري للمنهجية المقترحة لعرض الموضوع النّحوي في التّعليم ما قبل الجامعيّ الأساس فيها (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي).....	355
1-2- الإطار التّطبيقي للمنهجية المقترحة لعرض الموضوع النّحوي في التّعليم ما قبل الجامعيّ الأساس فيها (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي).....	358
2- آفاق استثمار مفاهيم النّظرية الخليلية (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في التّخطيط لمنهجية صياغة القاعدة النّحوية في التّعليم ما قبل الجامعيّ.....	370
3- آفاق استثمار مفاهيم النّظرية الخليلية (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي) في التّخطيط لمنهجية صياغة التّمارين (عملية التّرسّيح) في التّعليم ما قبل الجامعيّ.....	380
3-1- الإطار النظريّ لمنهجية التّرسّيح (عرض التّمارين) في التّعليم ما قبل الجامعيّ الأساس فيها (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي).....	381
3-2- الإطار التّطبيقي لمنهجية عرض التّمارين في التّعليم ما قبل الجامعيّ الأساس فيها (مبدأ الأصل والفرع، ومبدأ الانتظام البنوي).....	383
خاتمة.....	398
قائمة المصادر والمراجع.....	407
الفهرس.....	421

الملخص:

تبحث هذه الدراسة في جهود الباحث الجزائري (عبد الرحمن الحاج صالح) في تيسير تعليم النحو، وآفاق استثمار ما توصل إليه من حقائق علمية متعلقة بالتراث النحوي العربي ومفاهيمه وتعليمية اللغات يمكن أن تساهم في تيسير تعليم النحو والتقليل من حدة المشكلات التي ترافقه. كما تطمح إلى أن تساهم في صياغة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي في المنظومة التربوية الجزائرية وتدارك نقاط الضعف فيها بعد دراسة تقييمية نقدية للمناهج المعتمدة في ضوء التصور التيسيري للباحث.

Abstract

This study examines the efforts of the Algerian researcher (Abd al-Rahman al-Hajj Saleh) in facilitating the teaching of grammar, and the prospects for investing the scientific facts he has reached related to the Arabic grammatical heritage and its concepts and language didactics, which can contribute to facilitating the teaching of grammar and reduce the severity of the problems that accompanied it. This can contribute to the formulation of the Arabic language curricula in pre-university education in the Algerian educational system and to correct its weaknesses, after a critical evaluation study of the curricula adopted in Algeria in the light of the facilitative conception of the researcher Abd al-Rahman al-Hajj Saleh.