

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -

X•0٧•٤X •K||٤ ٤:٨:١٨ :||٨•X - X:0٤0:٤ -



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محمد أولحاج
- البويرة -

Faculté des Lettres et des Langues

كلية الأدب واللغات

القسم: اللغة والأدب العربي

التخصص: علوم اللسان وتحليل الخطاب

المصطلح النحوي وأثره في استيعاب الدرس النحوي في مراحل التعليم الثانوي

دراسة وصفية تحليلية مقارنة الجزائر/ سوريا نموذجاً

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير

إشراف الدكتور:

بوعلام طهراوي

إعداد الطالبة:

نادية صبان

لجنة المناقشة :

الصفة	الجامعة	الرتبة	الأستاذ
رئيساً	جامعة تيزي وزو	أستاذ محاضر-أ-	1- د/ السعيد حاوزة
مشرفاً ومقرراً	جامعة البويرة	أستاذ محاضر-أ-	2- د / بوعلام طهراوي
عضواً مناقشاً	جامعة البويرة	أستاذ محاضر- ب-	3- د/ عمر بورنان
عضواً مناقشاً	جامعة البويرة	أستاذة محاضرة- ب-	4- دة / يمينة مصطفاي

السنة الجامعية: 2015/2014

شكر و عرفان

بسم الله الرحمن الرحيم " واشكروا نعمة الله إن كنتم إياه تعبدون" - النحل 114 -

أشكر الله العليّ القدير على نعمه الجمّة التي أنعم بها عليّ

فله الحمد وله الشكر كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه.

كما أتقدّم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور "طهراوي بوعلام"، الذي أشرف على

هذا البحث وتتبع خطواته، ولم يبخل عليّ بنصائحه

كما أتقدّم بأخلص تشكراتي إلى الأستاذ الدكتورة "نبيلة عباس" التي تابعت هذا

البحث وأجزلت لي النصح والتوجيه.

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى
الوالدين العزيزين، وإلى كلّ أفراد أسرتي، وإلى
صديقتي "عائشة" وكلّ زملائي في العمل.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

لقد أبلى النحاة الأوائل بلاء حسنا في علم النحو حتى وصل إلينا علما ناضجا مكتملا، ذلك أنهم حدّدوا أبوابه وأقسامه وضبطوا رموزه ومفاهيمه، حتى قام صرحه وأحكم بناؤه، فلا يلج بابه إلا من أحكم مصطلحاته، هذه المصطلحات التي نعتها العلماء بأنها مفاتيح العلوم، ولكنها مفاتيح لا تحسن استخدامها جميع الأيدي. فالأعرابي حين سُئل: أتهمز إسرائيل؟ ردّ قائلا: إني إذن لرجل سوء، وحين سئل أتجر فلسطين؟، قال: إذن أنا رجل قوي. فمن الواضح أنّ هذا الأعرابي لم يكن يعرف لهذه المصطلحات أكثر من معناها اللغوي، وحال تلاميذ المدارس الثانوية اليوم هو حال الأعرابي، فالتلميذ لا يعرف للمصطلح إلا دلالاته اللغوية، أمّا حسن توظيفه ففيه من الاضطراب والخلل الشيء الكثير.

ولذا فإنّ من الأسباب والدوافع التي جعلتني أتوجّه إلى اختيار هذا الموضوع وضعيّة تعليم اللّغة العربيّة ونحوها والمصطلح النحوي خصوصا في مختلف مراحل التعليم العام بالوطن العربيّ.

ومن أجل الكشف عن مشكلات تعليم المصطلح النحوي في الطّور الثانوي والمساهمة في إيجاد الحلول لها، تولّدت في نفسي الرّغبة في اتّخاذ هذا الموضوع إشكاليّة لبحثي - كوني أدّرس في هذا الطّور، وسبق لي أن قدّمت رسالة اللّيسانس حول هذا الموضوع والتي كشفت لي عن تدنّ رهيب في فهم المصطلح النحوي - ومما جعلني أكثر إصرارا على تناول هذا الموضوع أهميّته القصوى، فليس البحث فيه ترفا علميّا دعت إليه قلة الموضوعات المهيأة للدراسة، وإنّما هو ضرورة ملحة بسبب الاضطراب والخلل والضعف الذي يعانيه المتعلّم في هذا الطّور في فهم المصطلح النحوي، رغم الجهود الجبّارة التي بذلها علماؤنا في ضبط هذه المصطلحات وتقييدها في كتب مختلفة، وتراثنا النحوي زاخر بالمصادر التي كتبت في ذلك، والتي ألفها أصحابها من أجل وضع قوانين وضوابط للّغة ومنها الكتاب المدرسيّ، ونظرا للأهميّة الكبرى التي يتمتّع بها هذا الأخير من الكتب كونها موجهة إلى فئة خاصة، وهي فئة المتعلّمين والتي نلحظ عليها - وفي كثير من الأحيان - نوعا من الاضطراب وعدم التّمكّن من ناصية المصطلحات النحويّة، رغم أنّه لا يخلو كتاب مدرسي منها، إذ تُزامن الضّمة والفتحة، والكسرة، والفاعل، والحال، والتمييز، والصفة...، الدارس في مراحل دراسته كافّة، وفي مختلف الأطوار التعليميّة، لأنّها أساس فهم ما يعرضه الكتاب المدرسي من

قواعد. وهذا الاضطراب لا محالة ينعكس على قدرات التلاميذ النحوية، كون المصطلحات في أي علم هي مفاتيح كنوزه.

وقد كان اختيار المرحلة الثانوية من التعليم العام مقصودا، كونه يمثل مستوى تكوين الناشئة حتى مستوى شهادة البكالوريا كقاعدة عامة يستوي فيها كل أبناء الأمة ريثما ينطلقون إلى مراحل التعليم المتخصص "الجامعة" ففي هذه المرحلة من المفروض أن يكون المتعلم قد اكتسب مختلف المهارات اللغوية بشكل فعلي وملمس، وتحصل على كفاءة لغوية وتواصلية، كما تمكن من المصطلحات النحوية خاصة الوظيفية منها، والتي تمكنه من الولوج إلى عمق الدراسة النحوية.

ومع أن وزارة التربية الوطنية الجزائرية قد دأبت خلال السنوات الأخيرة - على غرار باقي الدول العربية - إلى إجراء تعديلات وإصلاحات على مناهج تعليم اللغة العربية في إطار "الإصلاحات التربوية" والتي مسّت محتوى المادة و طريقة التدريس و المقاربة، وكلّ هذا لتحسين مستوى متعلمي هذه المرحلة، من خلال تبنيتها لمشروع المقاربة بالكفاءات إلا أنّ المتعلم ليس قادرا على استخدام المصطلح النحوي بشكل سليم فهو يردده بطريقة آلية دون إدراك لمفهومه، وهذا القصور الذي يشكو منه متعلم اللغة العربية دفعني إلى اختيار هذا الموضوع القائم على الدراسة الوصفية التحليلية المقارنة بين مناهجين لواقعين لغويين (الجزائري والسوري)، وقد وقع اختيارنا لعينة الدراسة (الجزائر - سوريا) للأسباب الآتية:

- الإصلاحات التربوية التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية في السنوات الأخيرة، خاصة بعد تبني المقاربة للكفاءات والتخلي عن المقاربة بالأهداف.
- تبني نظرية وحدة الفروع أو المجالات في اللغة في المنظومة التربوية السورية، ومدخل المهارات، وبذلك توظف المعرفة في المواقف الحياتية.
- الانطلاق في دراسة النحو في المنظومتين التربويتين في الدولتين من منظور وظيفي، وذلك بربط الجوانب النظرية لمكونات اللغة بالواقع السلوكي، بحيث تصبح قادرة على أن تكون وظيفية لا منظومة معرفية فحسب.

وبهذا المداخل تكون قواعد النحو في المنظومتين وسيلة إلى غايات أخرى، وهذه النقاط المشتركة دفعتني إلى اختيار الدولتين.

- وفيما نعلم كذلك أنّ الواقع اللغوي السوري أحسن من نظيره الجزائري (التعريب، الإعلام، التعليم..). وهذا ما دفعني إلى طرح التساؤلين الآتيين:

1. ما واقع المصطلح النحوي في التعليم الثانوي العام وما مشكلات تدريسه؟
2. إلى أي مدى يؤثر المصطلح النحوي في استيعاب الدرس النحوي لدى المتعلمين في الطّور الثانوي.

وقد تفرّع عن هاذين السّوالين مجموعة من الأسئلة الفرعية:

1. لقد ثبت بالاستقراء وإجماع أهل الاختصاص على أنّ تدريس النّحو يعاني من مشاكل جمّة، فهل المصطلح النّحوي يتحمّل جزءا من المسؤوليّة؟ وهل يعاني المصطلح النّحوي من نفس المشاكل التي يعاني منها الدّرس النّحوي؟
2. إلى أيّ مدى يستوعب التّلميذ في الطّور الثانوي المصطلح النّحوي؟.
3. ما هي المعايير التي يجب أن تُراعى في وضع وبناء مناهج تعليم قواعد اللّغة العربيّة؟
4. كيف يمكن الاستفادة من تعليمات النّحو في اختيار وترتيب المصطلحات النّحويّة في الطّور الثانوي؟.
5. لقد ثبت بالاستقراء وإجماع أهل الاختصاص من أهل اللّغة أنّ الواقع اللّغوي الجزائري في تدهور مستمر، فهل المنهاج التّعليمي السّوري أحسن نموذجا؟.
6. فإن كان كذلك، فما هي مجالات التّوفيق في تدريس المصطلح النّحوي في المنهاج السّوري؟ وكيف يمكن للقائمين على إعداد المناهج والبرامج التّعليميّة في الجزائر الاستفادة من التّجربة السّوريّة؟.

كلّ هذه الأسئلة تجعلنا نصوغ بعض الفرضيات منها:

- نفور المتعلّم من قواعد اللّغة، يجعله لا يهتم بالمصطلحات النّحويّة.
- طريقة التّدريس هي سبب غموض المصطلحات في التّعليم الثانوي.
- الموضوعات المقرّرة لم يتم اختيارها بطريقة علميّة وفي إطار ما توصلت إليه تعليمات اللّغات لتحقيق الأهداف المعبّر عنها في المنهاج.
- التّمارين التّطبيقية التي يتضمّنها الكتاب المدرسي لا تساعد على تحقيق أهداف تعليم النّحو.

وللإجابة على هذه الأسئلة قمت بهذا البحث معتمدة على المنهج الوصفي التّحليلي المقارن الذي ينبنى على:

أ- وصف الظاهرة: فقامت بوصف موضوعات القواعد المقررة ومصطلحاتها شكلا ومضمونا ووصف طريقة تدريسها.

ب- التحليل: من خلال عملية تحليل وتقييم المحتوى المصطلحي وطريقة تعليمه، مع تقديم المقترحات التي رأيت أنها ضرورية لإنجاح العملية التعليمية التعلمية انطلاقا من نتائج ومعطيات تعليميات النحو.

ت- الإحصاء: اعتمدت على الإحصاء كأداة لجمع البيانات الخاصة بالبحث، وهذا من خلال الاستبيان والفحص اللذين دعمت بهما هذه الدراسة، وقامت بتوزيع الاستبيان على أساتذة التعليم الثانوي، و الفحص على متعلمي الطور الثانوي (النهائي).

ث- المقارنة: اعتمدت على المقارنة كأداة للوقوف على الجوانب الإيجابية والسلبية في الكتاب المدرسي الجزائري ونظيره السوري، وذلك من أجل تبني كل ما هو إيجابي.

أمّا فيما يخصّ بنىة البحث، فقد اشتمل على قسمين:

1. الفصل الأول- بعنوان المصطلح النحوي قديما وحديثا: تناولت فيه الإطار النظري للبحث، وقد وزعته على ثلاثة مباحث:

المبحث الأول- المصطلح مبادئ و مفاهيم أولية: تناولت فيه المصطلح العلمي وسماته وشروط وضعه، وآليات صياغته، كما تعرّضت إلى حاجة العلم إلى المصطلح.

المبحث الثاني- المصطلحات النحوية النشأة والتطور: كان الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه في هذا المبحث، الوقوف على كيفية تطور المصطلح النحوي العربي وملابسات ظهوره، فخصّصته للحديث عن المصطلحات النحوية ونشأتها، بدءا من الخليل ووصولاً إلى سيبويه صاحب "الكتاب"، لأتحدّث بعدها عن الانقسام المصطلحي بين مدرستي البصرة والكوفة، مشيرة إلى المصطلحات الخاصة بكل مدرسة، حيث إنّ لكل مدرسة مصطلحات تفرّدت بها، وميّزتها عن مصطلحات المدرسة الأخرى، كما تعرّضت إلى المصطلحات النحوية عند مختلف المدارس النحوية (مصر والشام، بغداد، الأندلس).

المبحث الثالث- النحو العلمي والتعليمي بين القدماء والمحدثين، وأثر التعليميّة في تحسين

العملية التعليمية التعلمية : وكان الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه في هذا المبحث، الوقوف على أهمية تعليم وتعلّم النحو؛ فتعرّضت لأهمية تعليم النحو، ثمّ عرضت الأصول النظرية التي بُني عليها صرح النحو العربي، ووقفت عند المدرسة الخليلية في تناولها للظاهرة اللغوية، وكيف جمعت بين البلاغة والنحو، دون أن أنسى عبد القاهر الجرجاني وفضله في إعادة المعنى إلى الدراسة النحوية، كما توقفت عند محاولة العلماء فصل النحو التعليمي عن النحو العلمي، وجهودهم في تيسير تعليم النحو للناشئة وارتباط المصطلح النحوي بالتيسير، وأشارت إلى بعض مواضع القصور في هذه المحاولات التيسيرية؛ وأشارت إلى أنّ جميع هذه المحاولات القديمة والحديثة منها، تبقى بحاجة ماسّة إلى التطوير والإثراء باستثمار ما وصلت إليه اللسانيات الحديثة وعلوم التربية باختلاف اتجاهاتها، لذا ذكرت أهمّ المعايير والشروط الواجب مراعاتها في اختيار المادة النحوية، وسبل تنظيمها وترتيبها وطرق تعليمها، وكيفية ترسيخها.

2. الفصل الثاني- تعليمية المصطلح النحوي في مراحل التعليم الثانوي: واشتمل على ثلاثة مباحث أيضا:

المبحث الأول- وصف المصطلحات النحوية في الكتابين المدرسيين الجزائري والسوري: تعرّضت فيه إلى نشاط القواعد في الوثائق الرسمية الجزائرية (المنهاج، دليل الأستاذ، الكتاب المدرسي) والسورية (دليل الأستاذ، الكتاب المدرسي)، فوقفت عند أهداف تدريس النحو في هذه المرحلة التعليمية، وقمت بعملية وصف الموضوعات النحوية التي اشتملت عليها المقررات التعليمية، ثمّ أتبعته ذلك بعملية تقييمية، الهدف منها الوقوف على طبيعة المعايير المعتمدة في اختيار هذه الموضوعات وتنظيمها، ومدى تطابق المقررات مع الأهداف المعلن عنها في المنهاج.

المبحث الثاني- وصف الطريقة وتقييمها في الكتابين المدرسيين الجزائري والسوري وخصّصته للحديث عن الطرائق التعليمية التي نصّت عليها الوثائق الرسمية في المنظومتين التربويتين الجزائرية والسورية، وأتبعته بالتقييم على مستوى العرض والمناقشة والتطبيق.

الفصل الثالث- تحليل نتائج الفحص والاستبيان: وخصّصته لتحليل نتائج الاستبيان الخاصّ بالأساتذة والفحوص الخاصة بالتلاميذ تديما وتأكيدا لنتائج البحث، حيث تضمّن الاستبيان مجموعة من الأسئلة المقترحة على أساتذة الطور الثانوي، تمسّ أهمّ محاور البحث التي

تداولتها؛ أمّا الفحص فضمّ مجموعة من المصطلحات التي طُلب من متعلّمي الطّور تعريفها في التّمرين الأوّل، وتوظيف مجموعة من المصطلحات النّحويّة في جمل في التّمرين الثّاني.

خاتمة: وتضمّنت حوصلة لأهمّ النّتائج التي انتهى عليها هذا البحث. بالإضافة إلى النّتائج التي أسفر عنها الاستبيان والفحص، ثمّ تقديم بعض التّوصيات الخاصّة بمجال تعليم النّحو في المرحلة الثّانويّة، ثمّ اقتراح الموضوعات والمصطلحات النّحويّة التي أراها ضروريّة ووظيفيّة في مناهج ومقرّرات هذا الطّور التّعليمي.

وأثناء قيامي بإنجاز هذا البحث واجهتني صعوبات متنوّعة، لعلّ من أهمّها قلّة الدّراسات والبحوث التي تناولت موضوع البحث سواء من بعيد أو من قريب، فكلّ الدّراسات التي عثرت عليها كانت تتحدّث عن المصطلح النّحوي عند العلماء كيف ظهر ونما وتطوّر، ولم تقف دراسة من الدّراسات على تعليميّة المصطلح النّحوي. أمّا المراجع المتخصّصة في مجال تعليميّة النّحو عامّة والمصطلح النّحوي خاصّة فهي قليلة جدّاً تمثّلت في شكل مقالات وبحوث ألقيت في مناسبات معيّنة تناولت موضوعات ترتبط بمجال تعليميات اللّغات بوجه عام، غير أنّ توجيهات أستاذي المشرف دلّلت لي سبيل البحث، ممّا ساعدني ذلك في تخطّي العقبات وتجاوز الصّعوبات، وتأكيد أهميّة البحث ومدى إمكانيّة مساهمته في تغيير واقع تعليم اللّغة العربيّة ونحوها في مرحلة التّعليم الثّانوي.

وما كنت لأنجز هذا البحث وأحقّق ما أصبو إليه لولا اعتمادي على بعض المراجع القيّمة التي أثريت بها هذا البحث ودعّمت بها نتائجه، منها:

1. علم اللّغة النّطبيقي وتعليم العربيّة للأستاذ عبده الرّاجحي.
2. أعمال ندوة تيسير النّحو "منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة" (الجزائر)
3. مقالات الأستاذ عبد الرّحمان الحاج صالح المنشورة.

ومن بين الأهداف التي يسعى هذا البحث إلى تحقيقها:

1. الكشف عن مدى تأثير المصطلح النّحوي في استيعاب الدّرس النّحوي.
2. الوقوف على واقع المصطلح النّحوي في الكتاب المدرسي الجزائري والكتاب المدرسي السّوري.

3. الكشف عن أسباب القصور و التدنيّ الرّهيب في فهم وتوظيف تلاميذ المرحلة الثانويّة للمصطلح النّحويّ.

4. الكشف عن ايجابيات المنهج التّربويّ السّوريّ وكيفيّة استثمارها في الارتقاء بالكتاب المدرسيّ الجزائريّ نحوًا ومصطلحًا.

وبعد، أمليّ كبير - بفضل هذا العمل المتواضع - أن أحصل على شرف المساهمة في النقاش الدائر حول واقع وأفاق تعليميّة النّحو ومصطلحه في الجزائر بصفة خاصّة والعالم العربيّ بصفة عامّة، وذلك من خلال محاولة دراسة هذا الواقع التّعليميّ للكشف عن تعقيداته، ومن ثمّ الوصول إلى مشكلات تعليم النّحو ومصطلحه، فأساهم بذلك في إيجاد الحلول المناسبة من خلال ما طرحته من حلول واقتراحات من شأنها أن تساعد في تحسين مستوى تعليم النّحو.

الفصل الأول

المصطلح النحوي قديما

وحديثا

الفصل الأوّل - المصطلح النّحوي قديما وحديثا

المبحث الأوّل - المصطلح مبادئ و مفاهيم أوّليّة

1. تعريف المصطلح

2. تعريف النّحو

3. وسائل وضع المصطلح

4. المبادئ الأساسيّة في اختيار المصطلحات العلميّة ووضعها

5. سمات المصطلح العلميّ

6. مقتضيات المصطلح

7. صور المصطلح

8. حاجة العلم إلى المصطلح

المبحث الأول - المصطلح مبادئ و مفاهيم أوليّة

1. تعريف المصطلح:

1.1. لغة: المصطلح في اللّغة من مادة (ص ل ح)، وتُجمع المعاجم العربيّة على أنّه ضدّ الفساد. جاء في معجم العين: " الصّلاح : نقيض الفساد، ورجل صالح في نفسه ومصالح في أعماله وأموره، والصّلاح: تصالح القوم بينهم"¹. فمعناه اللّغوي يدور بين الاتّفاق واجتتاب الفساد، و يقول ابن منظور "الصّلاح: ضدّ الفساد. صلّح يصلّح ويصلّح صلاح وصلّوحا...والإصلاح نقيض الإفساد...وقد اصطَلِحوا وصالِحوا و اصّالِحوا وتصالِحوا و اصّالِحوا مشدّدة الصّاد، قلبوا التّاء صاداً وأدغموها في الصّاد بمعنى واحد"². فالمتتبع لمادة (ص ل ح) يجد أنّها تدور في معنى واحد، وهو نقيض الفساد. حيث أنّ " إصلاح الفساد بين القوم لا يتم إلاّ باتّفاقهم"³، هذا في المعاجم القديمة؛ أمّا في المعاجم الحديثة، فقد جاء في المعجم الوسيط لمجمع اللّغة العربيّة: " الاصطلاح مصدر اصطَلَح، والاصطلاح اتّفاق طائفة على شيء مخصوص. ولكل علم اصطلاحاته...واصطَلَح القوم: زال ما بينهم من خلاف، واصطَلَح القوم على الأمر: تعارفوا عليه و اتّفقوا"⁴.

2.1. اصطلاحاً: يعرف الجرجاني (ت) الاصطلاح على النّحو الآتي: " الاصطلاح عبارة عن اتّفاق قوم على تسمية الشّيء باسم ما ينقل عن موضعه الأوّل"⁵، الملاحظ على تعريف الجرجاني أنّه يعتبر الاصطلاح اتّفاق الجماعة على إحداث تغيير على دلالة اللفظ الأوّل أو ما تسمّى بالدلالة المعجميّة إلى دلالة متواضع عليها بين أفراد هذه الجماعة. فمن شروط الاصطلاح الاتّفاق أو التّواضع بين الأفراد، فلا وجود للتّواضع دون الجماعة.

أمّا الجاحظ (ت 255هـ) فيقول: " وهم تخيّرُوا تلك الألفاظ لتلك المعاني، وهم اشتقوا لها من كلام العرب تلك الأسماء، وهم اصطَلَحوا على تسمية ما لم يكن له في لغة العرب اسم. فصاروا

¹ الفراهيدي الخليل بن أحمد، العين مرتّباً على حروف المعجم، ج2، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية ، بيروت، دط، ص 406 مادة (ص ل ح)

² ابن منظور جمال الدين أبو الفضل محمّد، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، محمّد أحمد حسب الله، هاشم محمّد الشادلي، دار المعارف، مصر، ص 2479، مادة (ص ل ح).

³ حجازي محمود فهمي، الأسس اللّغويّة لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنّشر، مصر، 1993م، ص7.

⁴ مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدوليّة، مصر، ط4، 2004م، ص520، مادة (ص ل ح)

⁵ الجرجاني عليّ بن محمّد الشّريف، التّعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1985، ص28.

في ذلك سلفا لكل خلف وقدوة لكل تابع"¹. ففي رأيّه أنّ العرب قد ابتدعوا ألفاظا معينة ليدلّ كلّ لفظ على معنى محدّد، وليؤدّي مفهوما واضحا، معتمدين في ذلك على الاشتقاق؛ أمّا المدلول الذي لم يكن له دالّ في لغتهم، اصطاحوا عليه، وابتكروا له لفظا للدلالة عليه، وكلّما جدّ لهم معنى أوجدوا له اسما أو اشتقوا له من لفظ معروف لمشابهة معينة.

ويضيف الجاحظ في الحيوان: "ترك النّاس ممّا كان مستعملا في الجاهليّة أمورا كثيرة، فمن ذلك تسميتهم للخراج: إتاوة، وكقولهم للرّشوة ولما يأخذه السّلطان: الحملان و المكس"². فالجاحظ يشير إلى أنّ العرب قد هجروا ألفاظا كانت معروفة، واستبدلوها بألفاظ جديدة لم تكن معروفة من قبل.

وبهذا يكون المصطلح اتّفاق العلماء والمشتغلين بعلم من العلوم على إعطاء كلمة ما دلالة جديدة، فتصبح دالّة على مدلول جديد، وتدعى مصطلحا، أي لفظة تحمل معنى جديدا متّقا عليه، قد يغيّر المعنى المعجمي لهذه اللفظة، أي يغيّر دلالتها اللّغويّة التي كانت لها في الأصل، ولكنّ اختيار اللفظة الملائمة للمفهوم لا يجري اعتباطا أو مصادفة، بل لابدّ من علاقة مشابهة أو مشاركة بين المعنى الذي وضعت الكلمة للدلالة عليه في الأصل، وبين المعنى الاصطلاحي الذي يراد تحميلة لهذه الكلمة³. و الشرط الأساسي في المصطلح أن يكون للمفهوم الواحد؛ وأمّا إذا كان للمفهوم الواحد عدّة ألفاظ، أو دلّ اللفظ الواحد على عدّة مفاهيم، فإنّ التّواصل الفكري بين النّاس يضطرب ويختلط الحابل بالتّابل.

أمّا الخوارزمي (ت 387هـ) فإنّه لا يفرّق بين (الاصطلاح) و (المصطلح)، إذ يقول في وصفه لكتابه (مفاتيح العلوم): "إنّه جعله جامعا لمفاتيح العلوم وأوائل الصّناعات، مضمّنا ما بين كلّ طبقة من العلماء من المواضيع والاصطلاحات"⁴. فكلّ علم اصطلاحاته.

¹ الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، ج1، تح: عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي، ط7، ص139.

² الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، الحيوان، ج1، تح: عبد السّلام هارون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط2، 1965م، ص327.

³ الخوري شحادة، دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، ج2، دار الطليعة الجديدة، دمشق، سوريا، 2001، ط1، ص61.

⁴ الخوارزمي محمّد بن أحمد بن يوسف، مفاتيح العلوم، تح: محمّد الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1989، ص13.

أمّا عند المحدثين، فنجد محمود فهمي حجازي يرى أنّ كلمة " اصطلاح تعني الكلمات المتفق على استخدامها بين أصحاب التّخصص الواحد، للتعبير عن المفاهيم العلميّة لذلك التّخصص وبهذا المعنى استخدمت- أيضا-كلمة(مصطلح) وأصبح الفعل(اصطلاح) يحمل هذه الدّلالة الجديدة المحدّدة"¹. فالمصطلح والاصطلاح شيء واحد لا فرق بينهما، فكلاهما استخدم من قبل أهل الاختصاص للدّلالة على المفاهيم العلميّة لهذا التّخصص أو ذاك. غير أنّ هناك من الباحثين من يتحدث عن اللفظتين باعتبارهما شيئين مختلفين. وعموما فإنّ الدّلالة الاصطلاحية للمصطلح لا تخرج عن كونه اتفاقاً وتواضعاً بين جماعة معيّنة على أمر معيّن.

2. تعريف النّحو:

1.2. لغة: جاء في معجم العين: " فالنّحو: القصد، نحو الشّيء نحوت نحو أي قصدت قصده"². فالمعنى اللّغوي لمادة(ن ح ا) هي القصد والجهة. وجاء في لسان العرب لابن منظور: " النّحو إعراب الكلام العربيّ، والنّحو القصد والطّريق"³، وهناك معان أخرى للنّحو أوردها (الخضري) في حاشيته و صاغها الإمام الدّاودي في قوله:

للنّحو سبعة معان قد أتت لغة جمعتها ضمن بيت مفرد كمالاً

قصد ومثل ومقدار وناحية نوع وبعض وحرف فاحفظ المثلاً⁴

2.2. النّحو اصطلاحاً: لعل أحسن تعريف للنّحو - والذي فضّله صاحب الاقتراح⁵ - هو تعريف ابن جنّي: " هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرّفه من إعراب وغيره كالتثنية، 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 شذّب بعضهم عنها، ردّ به إليها"⁶.

والواضح من هذا التعريف، أنّ النّحو هو اتّباع طريقة العرب في كلامها من جميع الأوجه الصّرفيّة: كالتثنية والجمع وغيرها، والتّراكيب النّحوية وغيرها، وهو بهذا لا يفصل بين النّحو

¹ حجازي محمود فهمي، الأسس اللّغوية لعلم المصطلح، ص8.

² الفراهيدي، العين مرتّباً على حروف المعجم، ج4، ص201.

³ ابن منظور، لسان العرب، ص 4370، مادة(ن ح ا).

⁴ الخضري محمّد، حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج1، دار الفكر، دط، ص10.

⁵ ينظر: السيوطي جلال الدين، الاقتراح في علم أصول النّحو، تح: محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية،

مصر، دط، 2006م، ص20.

⁶ ابن جنّي أبو الفتح عثمان، الخصائص، ج1، مطبعة الهلال، مصر، دط، 1913م، ص32.

والصّرف بل يجمعهما تحت باب النّحو، كما تمّ تعريف النّحو انطلاقاً من منهجيّة العرب في استخراج القواعد النّحويّة، وعليه فالنّحو: " العلم المستخرج بالمقاييس المستتبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها"¹. فهذا التّعريف ينطلق من طريقة النّحاة في وضع قواعد النّحو والتي قامت على تتبع كلام العرب الفصحاء .

إذن، فالنّحو في الاصطلاح هو اتّباع قواعد اللّغة العربيّة صوتاً للألسنة عن الخطأ، منعا للاضطراب التّعبيري و الالتباس المعنوي. وعليه يتّضح أن لفظة (نحو) في الاصطلاح و الاستعمال غايرت المنحى الدّلالي الأصلي الذي وُضعت له، شأنها في ذلك شأن الكثير من ألفاظ اللّغة العربيّة بانتقالها من المعنى المعجمي إلى المعنى الخاص الدّقيق المتواضع عليه، فقد دلّت كلمة (النّحو) في اللّغة على التفرّد بانتحاء طريقة العرب في التّعبير و التّصريف في الكلام لتمييز العربيّ عن غيره، و الفصيح عن سواه.

3.2. مصطلحات النّحو: إنّ المتتبع لمصطلحات النّحو في أمّهات الكتب يجد أنّه قد عبّر عنه بمصطلحات أخرى منها:

- العربيّة: وهذا ما نجده في قول أبي عبيدة بن عمر بن المثنى: " أخذ أبو الأسود عن عليّ بن أبي طالب - رضي الله عنه - العربيّة، فكان لا يخرج شيئاً ممّا أخذه عن عليّ بن أبي طالب - رضي الله عنه - إلى أحد"²، فالملاحظ أنّ أبا عبيدة قد استخدم مصطلح(العربيّة) وقصد به (النّحو). كما نجد ابن سّلام الجمحي(ت231هـ) في طبقاته استخدم مصطلح (العربيّة) وقصد به (النّحو) أيضاً، فيقول: " وكان أول من أسّس العربيّة، وفتح بابها، وأنهج سبيلها، ووضع قياسها أبو الأسود الدّولي"³. فالعربيّة التي يقصدها ابن سلام ليست اللّغة العربيّة بل علم النّحو. كما أورد السّيرافي رواية جاء فيها: " جاء أبو الأسود الدّولي إلى عبيد الله بن زياد يستأذنه في أن يضع العربيّة"⁴، فالعربيّة هنا هي النّحو كذلك، إذ لا يعقل أن يضع أبو الأسود الدّولي للنّاس العربيّة التي يتحدّثونها سليقة.

¹ الأشموني، شرح ألفية ابن مالك (منهج السّالك إلى ألفية ابن مالك) ج1، تح: محمّد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، لبنان، ط1، 1955م، ص05.

² السّيرافي أبو سعيد، أخبار النّحويين البصريين ومراتبهم وأخذ بعضهم عن بعض، تح: محمّد إبراهيم البنّا، دار الاعتصام، ط1، 1985، ص34.

³ الجمحي محمّد بن سّلام، طبقات فحول الشّعراء، دار الكتب العلميّة، بيروت، دط، 2001م، ص29.

⁴ السّيرافي، أخبار النّحويين البصريين ومراتبهم وأخذ بعضهم عن بعض، ص35.

- **الكلام:** استخدم مصطلح (الكلام) ليعبّر عن (النحو)، فأبو الأسود الدؤلي عندما سمع اللّحن في كلام الموالي قال: "هؤلاء الموالي قد رغبوا في الإسلام ودخلوا فيه فصاروا لنا إخوة، فلو علمناهم الكلام"¹، والمقصود بمصطلح الكلام ليس اللّغة، بل نحو اللّغة. وجاء في رواية أخرى: "أول من وضع العربية أبو الأسود الدؤلي : جاء إلى زياد بالبصرة فقال: إنّ العرب قد خالطت الأعاجم وتغيّرت ألسنتهم، أفتأذن لي أن أضع للعرب كلاماً يعرفون أو يقيمون به كلامهم"². فأبو الأسود استعمل مصطلح (الكلام) بمعنيين مختلفين: المعنى الأوّل هو: النحو؛ والمعنى الثّاني: اللّغة. وإن صحت هذه الرّواية فإنّها لا تترك مجالاً للشك في أنّ (النحو) قد أطلق عليه مصطلح(الكلام)، ليقصد به كفيّة الأداء السليم للّغة أي نحوها.
- **اللّحن:** هذا المصطلح نجده في قول عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - وهو يحث على تعلّم العلم النّافع، إذ يقول: " تعلّموا الفرائض والسنة واللّحن كما تتعلّمون القرآن، فيجوز أن يكون اللّحن الصّواب، ويجوز أن يكون الخطأ، يُعرّف فيُتجنّب "³. وإن كان عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - قد قصد باللّحن المعنى الأوّل أي الصّواب، فإنّه لا نستبعد أن يقصد به طرائق العرب السليمة في الكلام؛ أمّا إذا قصد به المعنى الثّاني أي الخطأ؛ فإنّ المعنى الذي يرمي إليه هو معرفة الأخطاء والأساليب التي ترفضها السليقة العربية، وهذا ليس ببعيد عن المعنى الأوّل، فكلا المعنيين يؤدي إلى معرفة قواعد اللّغة أي نحوها. ولعل الذي يؤكّد ما ذهبنا إليه الرّواية الآتية: " وحُدّث يزيد بن هارون بهذا الحديث فقيل له ما اللّحن؟ فقال: النحو "⁴.

4.2. المصطلح النحوي: إذا كان مفهوم المصطلح - كما أسلفنا - اتّفاق طائفة من النّاس على أمر مخصوص، أي اتّفاق جماعة على أمر معيّن، معناه أنّ الاتّفاق إذا كان قائماً بين الفقهاء على مسائل في الفقه نتج عنه مصطلح في الفقه، وإذا كان بين الأطبّاء نتج عنه مصطلح في الطّب، وإن كان بين جماعة النّحاة صنعوا لنا مصطلحاً نحويّاً. فالمصطلح النحوي ناجم عن اتّفاق النّحاة، وهذه التّسميّة تشير إلى هويّة هذا المصطلح، لأنّها تحصره في مجال النحو، وتجعله يعبّر عن أفكار ومعان نحويّة.

¹ المرجع نفسه، ص36.

² المرجع نفسه، ص35 - ص36.

³ الأنباري محمّد بن القاسم، الأضداد، تح: محمّد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصريّة، بيروت، دط، 1987م، ص239.

⁴ الأنباري، الأضداد، ص240.

والحديث عن المصطلح النحوي الذي لا ينشأ إلا باتّفاق العلماء يدفعنا إلى الحديث عن الآليات والوسائل التي تتيحها اللّغة العربيّة للعلماء في مختلف الصّناعات من أجل وضع المصطلحات.

3. وسائل وضع المصطلح: ما من دارس للمصطلح أو واضع له في أيّ مجال من المجالات أو تخصّص من التّخصّصات إلّا كان لزاماً عليه أن يتعرّف على الطّرق المنهجية لوضع المصطلح العلمي، إذ " يخضع وضع المصطلحات في كلّ لغة إلى القوانين الصّوتية والصّرفية والدلالية التي تتحكم في توليد الألفاظ ودلالاتها وصياغتها والتّوسع فيها"¹. ومن الوسائل التي تتيحها اللّغة العربيّة: الاشتقاق، المجاز، النّحت، والتّعريب.

1.3. الاشتقاق: الاشتقاق هو أن تؤخذ كلمة من أخرى على أن يكون بينهما تشابه واتّفاق في المادة الأصليّة والصّيغة والدلالة، يقول السيوطي: الاشتقاق " هو أخذ صيغة من أخرى على اتّفاقها معنى ومادة أصليّة وهيئة تركيب ليّدل بالثانوية على معنى الأصل بزيادة مفيدة لأجلها اختلافاً حروفاً وهيئة"². فالمتخصّص لألفاظ اللّغة العربيّة يدرك أنّها تُشكّل مجموعات تتحدّ في المادة المعجمية ومعناها الأصلي، بينما تختلف في المباني والمعاني الصّرفية، وقد اتّخذت المصطلحات العربيّة للتعبير عن مفاهيم العلم الحديث والحضارة الحديثة عدّة أبنية صرفية عربيّة عن طريق الاشتقاق، خاصّة عندما لا يعثر الباحثون على لفظ عربيّ مقابل للمصطلح الجديد.

وتعدّ اللّغة العربيّة أثري اللّغات وأقدرها على توليد الألفاظ لتلبية الاحتياجات المتجدّدة من المفاهيم في مختلف العلوم؛ بسبب خاصيّة الاشتقاق، يقول (عبد السلام المسدي): " بحكم انتمائها - اللّغة العربيّة - إلى الأسرة السامية تختصّ بطريقة توالدية غير الطّبيعة التركيبية، وإنّما لها قانون تكاثري يعتمد الحركة الانفجارية داخل بنية الكلمة، ويتم لها ذلك بفضل آليّة الاشتقاق... والذي لولاه لتعذر على العربيّة أن تستوعب أيّ مادة اصطلاحية طارئة في تاريخ المعرفة البشريّة"³.

وقد أفادت اللّغة العربيّة عبر تاريخها الطّويل من الاشتقاق، فتكوّنت كلمات عربيّة دالة على المفاهيم الجديدة، وقد ذكر الجاحظ كلمات حدثت في صدر الإسلام: " أسماء حدثت ولم تكن، وإنّما اشتقت لهم من أسماء متقدّمة على التّشبيه، مثل قولهم لمن أدرك الجاهليّة والإسلام مخضرم..."⁴

¹ حركات مصطفى، مصطلحات اللسانيات في اللّغة العربيّة بين الوضع والاستعمال، كليّة الآداب واللّغات، جامعة الجزائر، 2007م، رسالة دكتوراه، ص 57.

² السيوطي جلال الدّين، المزهري في علوم اللّغة، ج 1، تح: محمّد أحمد جاد المولى وآخرون، دار الأحياء للكتب العلمية، القاهرة، مصر، دط، دت، ص 346.

³ المسدي عبد السلام، المصطلح النّقد، مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله، تونس، دط، 1997م، ص 17.

⁴ الجاحظ، الحيوان، ج 1، ص 330.

فكلمة (مخضرم) مأخوذة من (خضرم) بمعنى(خلط) ومنه المخضرم الذي خلط أي جمع بين عصرين مختلفين¹.

ويضيف في موضع آخر: "ومن المُحدّث المشتق، اسم منافق لمن رآى بالإسلام واستتر بالكفر، أخذ ذلك من النافقاء والقاصعاء والدّاماء"²، فتسميّة المنافق اشتقت من لفظ عربي معروف (النافقاء) أي جرة اليربوع السبع³. وبذلك يغلب أن يكون الاشتقاق من مواد لغويّة عربيّة، وعن طريقه تكوّنت آلاف الكلمات للحياة العامّة ولمصطلحات العلوم على مدى عدّة قرون⁴.

إنّ الاشتقاق لا يكون بطريقة عشوائيّة، بل يخضع إلى قوانين اللّغة العربيّة وخاصّة الوزن، فيكون الاشتقاق تبعاً لذلك: "تكوين لفظ عربيّ من مادة عربيّة عرفتها المعجمات وبوزن عربيّ عرفه النّحاة وأثبتته النّصوص"⁵، وكلّ هذه الشّروط مجتمعة تحيل إلى أنّ الاشتقاق عمليّة قياسيةّ خاضعة لناموس اللّغة العربيّة، وتهدف إلى تكوين كلمات جديدة وفقاً للقواعد التي تقوم عليها الكلمات الموجودة في اللّغة، فالصلة بين الاشتقاق والقياس وثيقة لأنّ القياس: "هو الأساس الذي تبنى عليه هذه العمليّة، وهو المبرر الذي تستند عليه مثل هذه العمليّة الاشتقاقية كي يصبح المشتق مقبولاً معترفاً به بين علماء اللّغة"⁶.

وهكذا فالاشتقاق من الطّرق الإنمائيّة للّغة، وذلك من خلال الطّاقة الاشتقاقية التي تتولّد بها الألفاظ من أصل جذري واحد، فتتكاثر المفاهيم ويتمكّن الباحثون من التّعبير عن الجديد من الأفكار، والمستحدث من وسائل الحياة⁷.

2.3. المجاز: المجاز مصطلح معروف عند أهل اللّغة، والبلاغة، والأصول وغيرهم، وهو في الاصطلاح: "الكلمة المستعملة في غير ما هي موضوعة له بالتحقيق استعمالاً في الغير بالنسبة إلى نوع حقيقتها مع قرينة مانعة من إرادة معناها في ذلك النّوع"⁸، وبهذا يكون المجاز استعمال

¹ ابن منظور، لسان العرب، ص1185، مادة (خ ض ر م).

² الجاحظ، الحيوان، ج1، ص 332.

³ ابن منظور، لسان العرب، ص 1426، مادة (د م م).

⁴ لعبيدي بوعبد الله، مدخل إلى علم المصطلح والمصطلحية، دار الأمل، الجزائر، دط، 2012م، ص110.

⁵ حجازي محمود فهمي، الأسس اللّغوية لعلم المصطلح، ص35.

⁶ أنيس إبراهيم، من أسرار اللّغة، مكتبة الأنجلو المصريّة، مصر، ط6، 1978م، ص 62.

⁷ الحمد محمّد بن إبراهيم، فقه اللّغة مفهومه - موضوعاته - قضاياها، دار ابن خزيمة، ط1، 2005م، ص208

⁸ السّكاكي أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر، مفتاح العلوم، تح: أكرم عثمان يوسف، دار الرسالة، بغداد، ط1،

1982، ص 589 .

الكلمة في غير ما وضعت له مع وجود قرينة تمنع إرادة المعنى المعجمي، وهذا ما ذهب إليه (الجرجاني) في (التّعريفات): "اسم لما أريد به غير ما وضع له لمناسبة بينهما"¹، فالمجاز - إذا - استعمال اللفظ في غير ما وضع له في الأصل، لعلاقة بين المعنيين الحقيقي والمجازي، مع وجود قرينة تمنع انصراف الذّهن إلى المعنى الأصلي. وبهذا نقول: إنّ المجاز دالّ يتحرك فينزاح عن مدلوله الأصلي أو الدّلالة المعجميّة، ليقترّب من مدلول جديد.

وانطلاقاً ممّا سبق، يكون المصطلح لفظة (دالاً) تجاوزت دلالتها المعجميّة إلى تأطير تصوّرات فكريّة وتسميتها في إطار معين. ونكون هنا بصدد دالتين دلالة الوضع (المعجم)، ودلالة الوضع الثّاني (التّخصص) حيث يتموقع المصطلح، ويصف لنا (عبد السّلام المسدي) رحلة الدّالّ بين مدلوليه: مدلول المواضعة الجماعيّة، ومدلول المواضعة الخاصّة في علم من العلوم فيقول: "إذا كانت الألفاظ المتداولة في رصيد اللّغة صورة للمواضعة الجماعيّة، فإنّ المصطلح العلمي في سياق نفس النّظام اللّغوي يصبح مواضعة مضاعفة، إذ يتحوّل إلى اصطلاح داخل اصطلاح"². فالمصطلح العلمي - بهذا - ليس إلّا ألفاظ من النّظام اللّغوي المشترك في لغة ما يتداولها أهل الاختصاص في علم من العلوم أو فنّ من الفنون بمفاهيم جديدة ومحددة.

ويعدّ المجاز من الوسائل المعتمدة في وضع المصطلحات العلميّة، وقد استخدم القدماء ألفاظاً كثيرة على سبيل المجاز ومن ذلك: ألفاظ (التّحو، وبحور الشّعر وألفاظ العبادات كالصّلاة مثلاً). فلو تأملنا لفظة (الصّلاة) لوجدنا أنّها تدلّ في الأصل على معنى الدّعاء³، ولمّا جاء الإسلام اكتسبت معنى جديداً فدلتّ على عبادة مخصوصة: "وقد تكرّر في الحديث ذكر الصّلاة وهي العبادة المخصوصة، وأصلها في اللّغة الدّعاء، فسُميت ببعض أجزائها... وسميت الصّلاة المخصوصة صلاة لما فيها من تعظيم للرّبّ تعالى وتقديس"⁴، وإذا ما تمّ نقل اللفظ من المعنى المعجمي إلى المعنى الاصطلاحي، فإنّ ذلك لا يعني فقدان دلالته على المعنى الأصلي، بل يصبح اللفظ ذا دالتين: الأولى أصليّة والثّانية اصطلاحية لأنّ: "المعاني الاصطلاحية لا تخرج في جملتها عن كونها تحمل زيادة على المعنى الأصلي للفظ أو حذفاً منه"⁵. فمصطلح (السّيارة) و(الطّيارة) من ألفاظ الحضارة الحديثة، وقد كانت كلمة قطار تدلّ معجمياً على الإبل يسير واحداً

¹ الجرجاني علي بن محمد، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1985، ص214.

² المسدي عبد السّلام، المصطلح النقدي، ص 14.

³ ابن منظور، لسان العرب، ص 1385، مادة (د ع ا).

⁴ المرجع نفسه، ص2489، مادة (ص ل ي).

⁵ قنبيي حامد صادق، مباحث في علم الدّلالة، دار ابن الجوزي، عمّان، الأردن، ط1، 2005م، ص77.

منها وراء الآخر، وأصبحت تطلق على مجموعة من مركبات السكّة الحديدية تجرّها قاطرة¹، أما السيارة فكانت تدلّ معجمياً على القافلة، وتطور معناها لتدلّ على عربة آليّة سريعة تسير بالبنزين².

ومن هنا نخلص إلى أنّ باب وضع المصطلحات بالمجاز أوسع ما يمكن أن نعتمد عليه في توليد المصطلحات العلميّة والتّقنيّة، وإنّ بدا أقلّ من الاشتقاق في اهتمام اللّغويين به، إلاّ أنّه في الحقيقة ليس أقلّ أهميّة، ولنا في معاجمنا وتراثنا الكثير من الألفاظ التي يمكن أن تُستعار للتعبير عن مفاهيم الحضارة الحديثة وتقنياتها.

3.3. النّحت: يعرّف النّحت على أنّه: "استخراج كلمة واحدة من كلمتين أو أكثر"³، ومعنى ذلك أن يُعمد إلى كلمتين فأكثر فيجعل منهما كلمة واحدة تعبّر عن الكلمتين، مثال: (عشمي): نسبة إلى عبد شمس، و(حيعل): من حيّ على الفلاح. فالنّحت صورة من الصّور التي استغلها القدماء في بناء ألفاظهم لكن: "مع وفرة ما رُوِيَ من أمثلة النّحت تحرّج معظم اللّغويين في شأنه، واعتبروه من السّماع، فلم يسمحوا لنا نحن المؤلّدين أن ننهج نهجه"⁴، فهم لم يتوسّعوا في استخدامه والسبب في ذلك هو عدم وجود قواعد تقننه، فقد ينحت من كلمتين أو أكثر، وقد يتمّ باختيار حروف من بعض كلمات التّركيب دون الأخرى، وهذا حسب أهواء الشّخص الذي يقوم بعملية النّحت، ومع ذلك نجد النّحت الفعلي، والنّحت الاسمي، والنّحت الوصفي، والنّحت النسبيّ.

أمّا في العصر الحديث، فقد دعا المحدثون إلى الوقوف منه موقف الاعتدال من دون المغالاة، واعتبروه صورة من صور الاشتقاق، ولا يتمّ اللّجوء إليه إلاّ عند الحاجة الملحّة، واشتروا أن يكون مسائرا لنسق الأمثلة القديمة، فلا بأس من اللّجوء إليه لصياغة مصطلحات من قبيل: (أنفمي) للصّوت الذي يتّخذ مجراه من الأنف والفم معا⁵.

ومما لا شكّ فيه أنّ عدم وجود قواعد صارمة للنّحت سيؤدي إلى الكثير من الخلط والاضطراب، إذ سيوظّف كل باحث هذه الآليّة تبعا لتقافته، وهذا ما يقلّل من شأن النّحت في التّوسّع اللّفظي،

¹ مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، ص 744، مادة (ت ق ا ط ر).

² مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، ص 467، مادة (س ي ر).

³ أنيس إبراهيم، من أسرار اللّغة، ص 86.

⁴ المرجع نفسه، ص 87.

⁵ ينظر: أنيس إبراهيم، من أسرار اللّغة، ص 91.

ويجعل من الصّعب توحيد المصطلح. وقد اجتهد الباحثون وحاولوا إيجاد قواعد للنّحت من خلال استقراءهم للنّماذج المأثورة عن القدماء ومنها¹:

- إخضاع المصطلح المنحوت إلى النّظام الصّوتي للغة العربيّة.
- قبول المصطلح المنحوت للقواعد الاشتقاقية الأساسيّة كالثنائية والجمع.
- عدم غموض المصطلح المنحوت وغموضه.
- يؤخذ الحرفان الأولان من الكلمة الأولى، والحرفان الأولان من الكلمة الثّانية.
- قد نبقى حروف الكلمتين كلّها، وتتغيّر فيها الحركات والسّكنات فقط، مثل: "برمائي" من "بر" و"ماء".

بمثل هذه الشّروط يكون النّحت وسيلة مهمّة لتميّة اللّغة وتجديد أساليبها .

4.3. التعريب: تلتقي جميع لغات العالم بالتقاء أصحابها في أيام السّلم والحرب، وهذا شأن اللّغة العربيّة في مختلف العصور، إذ أثّرت في اللّغات الأخرى وتأثّرت بها، وقد شهدت اللّغة العربيّة ذلك التّأثر من خلال التّعريب، ويقصد بتعريب الاسم الأعجمي " أن تتقوّه به العرب على منهاجها"²، فالمعرب إذا- ما استعارته العرب من لغات غيرها وطوّعته بألسنتها، فغيّرت فيه بإخضاعه إلى قوانين اللّغة العربيّة الصّوتية والصّرفيّة، وبذلك تجمع هذه الطّريقة بين: " كينونة المصطلح في لغته الأصليّة وكينونة أخرى تفرضها عليه رحلته إلى اللّغة التي نُقل إليها"³، فالّتعريب ظاهرة لغويّة حضاريّة اصطلاحية، ومن المعروف أنّ العلوم والفنون من أقوى الرّوابط بين الأمم والحضارات، وقد عدّ (المسدي): "المصطلحات المعربة سفراء الألسنة بعضها إلى بعض"⁴.

وقد لجأ العرب القدماء في عصور ازدهار الحضارة الإسلاميّة إلى هذه الآليّة، ولكنهم اختلفوا في شروط التّعريب، فسيبويه لم يشترط فيه سوى الاستعمال، وهذا الواضح من قوله: " هذا باب ما أعرب من الأعجميّة: اعلم أنّهم ممّا يغيّرون من الحروف الأعجميّة ما ليس من حروفهم البتّة،

¹ ينظر: لعبيدي بو عبد الله، مدخل إلى علم المصطلح والمصطلحيّة، ص134 وما بعدها.

² ابن منظور، لسان العرب، ص2866، مادة (ع ر ب).

³ استيتية سمير شريف، اللّسانيات (المجال، الوظيفة والمنهج)، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط2، 2008، ص360.

⁴ المسدي عبد السّلام، المصطلح النّقدي، ص30.

فربّما ألحقوه ببناء كلامهم، وربّما لم يلحقوه¹، فالمعرّب ما دخل العربيّة سواء ألحق بكلام العرب أو لم يلحق. ثمّ ضرب سيبويه أمثلة عن التّوعين فقال: "فأمّا ما ألحقوه ببناء كلامهم فدرهم، ألحقوه ببناء هجرع"²، هذا من ناحية الوزن، أمّا من النّاحية الصّوتية فيقول: "وربّما غيروا حاله عن حاله في الأعجميّة مع إلحاقهم بالعربيّة غير الحروف العربيّة، فأبدلوا مكان الحرف الذي هو للعرب عربيّاً غيره، وغيروا الحركة وأبدلوا مكان الزيادة... وربّما تركوا الاسم على حاله إذا كانت حروفه من حروفهم، كان على بنائهم أو لم يكن، نحو: خراسان، وخرم، والكركم"³.

أمّا عند المحدثين فيرى (شوقي ضيف) أنّ الكثير من الباحثين يحذّرون من التّوسّع في تعريب المصطلحات العلميّة، خوفاً من دخول كلمات أجنبيّة إلى اللّغة العربيّة⁴. ولذلك لا يلجؤون إليه إلا عند الحاجة الملحة، آخذين بعين الاعتبار مجموعة من الشّروط منها⁵:

- عدم اللّجوء إلى التّعريب إلّا عند الضّرورة.

-الكفّ عن استعمال اللفظ المعرّب إذا كان له اسم في لغة العرب.

-إخضاع اللفظ المعرّب لأوزان العربيّة.

والمتمأمل في هذه الشّروط يجد أنّها تتسجم مع القرار الذي اتّخذه مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، ونصّه: "ولا بأس بالتّعريب إذا دعت إليه الحاجة، وهناك ألفاظ شبه دوليّة ترجع إلى أصول يونانيّة أو لاتينيّة، وقبلتها اللّغات العالميّة الكبرى، ولا ضير أن تُغذّى بها العربيّة، ويُنمى متنها... وأوضح ما يكون التّعريب في ميادين جديدة استحدثها الكشف والبحث في الطّبيعة و الكيمياء"⁶. فالحاجة إلى التّعريب أكثر ما تكون في ميادين العلم الجديد، ولتوضيح ما يمكن أن يعرّب إذا اقتضت الحاجة، يقول (إبراهيم مذكور): "وبخاصّة عندما ينصبّ المصطلح الأجنبي على اسم علم، أو كان

¹ سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، ج4، تح: عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط3، 1983م، ص 303.

² المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

³ المصدر نفسه، ص304.

⁴ ينظر: ضيف شوقي، محاضرات مجمعيّة، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة، القاهرة، مصر، ط1، 1998م، ص30.

⁵ ينظر: الصّالح صبحي، دراسات في فقه اللّغة، دار العلم، بيروت، لبنان، ط13، 1997م، ص 321 وما بعدها.

⁶ مذكور إبراهيم، مجموعة المصطلحات العلميّة والفنيّة التي أقرها المجمع، المجلد 21، المطبعة الأميريّة، القاهرة، 1979م، ص: التّقديم.

من أصل يوناني أو لاتيني شاع استعماله دولياً، ويحتفظ بصورته الأجنبية مع الملاءمة بينها، وبين الصيغ العربية¹، ومثاله²:

PHYSICS	- فيزيقيا
BIOLOGY	- بيولوجيا
ENZYM	- إنزيم
CAMERA	- كاميرة

5.3. المصطلحات التراثية: إلى جانب الطرائق المذكورة آنفاً لوضع المصطلحات العلمية وإقرارها، يبقى للتراث أهميته وفضله في إحياء العديد من المصطلحات القديمة، وقد نبّه المجمع العلمي بالقاهرة إلى ضرورة العودة إليه واستقرائه والإفادة منه في العملية الاصطلاحية، ولاسيما اللفظ الأسهل الذي يستسيغه الذوق، للاصطلاح به على الدلالات العلمية والحضارية الحديثة؛ أما عن كيفية الإفادة منه فتكون عن طريق الأخذ: "أساساً باللفظ العربي متى كان مؤدياً للمعنى المراد، واطمأن إليه المختصون، وثبت له عرف واستعمال واضحان، ويعتدّ المجمعيون كلّ الاعتداد بهذا العرف ويفضلونه على كلّ اقتراح لم يستقر ولم تعرف له حياة"³. وهكذا يتّضح لنا أنّ التراث العربي معين لا ينضب لمن أراد أن يجد مقابلات لألفاظ الحضارة.

4. المبادئ الأساسية في اختيار المصطلحات العلمية ووضعها: يخضع وضع المصطلحات العلمية والتقنية لشروط دقيقة، وقواعد صارمة حدّتها مؤتمرات التعريب المختلفة، التي عقدها مكتب تنسيق التعريب، وغايته من ذلك محاولة التحكم في اضطراب المصطلحات وتوحيدها في استعمال الباحثين، من خلال تقييد الواضعين بشروط محدّدة، وقواعد تقلّل من الاختلاف، فعمدت إلى وضع منهجية لتوحيد وضع المصطلحات، أخذنا منها مجموعة رأينا أنّها الأهم:

- ضرورة وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة بين مدلول المصطلح اللغوي ومدلوله الاصطلاحي، ولا يشترط في المصطلح أن يستوعب كلّ معناه العلمي.
- وضع مصطلح واحد للمفهوم العلمي الواحد في الحقل الواحد، وتفضيل اللفظ المختص على اللفظ المشترك.
- مساهمة المنهج الدولي في اختيار المصطلحات العلمية.

¹ المرجع نفسه، ص 03.

² المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

³ المرجع نفسه، ص: التّقديم.

- استخدام الوسائل اللّغويّة في توليد المصطلحات العلميّة الجديدة بالأفضليّة طبقا للترتيب الآتي:
- التّراث فالّتوليد بما فيه من مجاز واشتقاق وتعريب ونحت بالشّروط التي ذكرناها آنفا¹.
- تقسيم المفاهيم واستكمالها وتحديدها وتعريفها وترتيبها حسب كلّ حقل.
- تفضيل الصّيغة الواضحة الجزلة، وتجنب التناثر والمحظور من الألفاظ².

هذه أهمّ الشّروط التي أقرّها مكتب تنسيق التّعريب بالرباط في ندوة خاصّة بتوحيد منهجيات وضع المصطلحات العلميّة في اللّغة العربيّة، وقد شاركت في الندوة المجامع اللّغويّة والعلميّة العربيّة، ووزارات التّربيّة والتّعليم، وعدد من الجامعات العربيّة.

إنّ المتأمل في هذه الشّروط يلاحظ أنّ من شأنها أن ترتقي بعملية وضع المصطلحات العلميّة، وجعلها أكثر علميّة، والمقصود بالعلميّة هو أنّصافها بسمات المصطلح العلمي.

5. سمات المصطلح العلميّ: يلعب المصطلح دورا مهما في عمليّة التّواصل بين المنتمين إلى المجال الواحد، وحتى يتحقّق هذا الدّور لابدّ أن تتوفر فيه السّمات الآتية:

1.5. وضوح المفهوم: إنّ وضوح المصطلح يرتبط بوضوح المفهوم الذي يدلّ عليه، ويتحدّد في إطار نظام المفاهيم في داخل التّخصص الواحد.

2.5. الدّقة والدّلالة المباشرة: لغة التّخصص تتوخى الدّقة والدّلالة المباشرة، وكلتاها سمّة جوهريّة في المصطلحات العلميّة والتّقنيّة، فلغة العامّة تختلف عن لغة الخاصّة على الرّغم من أنّها من صلب اللّغة المشتركة³.

3.5. ينبغي أن يكون المصطلح لفظا أو تركيبا (فاعل-صفة-حال-اسم فاعل-اسم مفعول...) لا عبارة.

4.5. ليس من الضّروري أن يحمل المصطلح كلّ صفات المفهوم والمعلومات الموجودة فيه⁴.

¹ ينظر: هذا المبحث، العنصر: (وسائل وضع المصطلحات)، ص15.

² ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي (18-20/02/1981م)، مجلة اللّسان العربي، المجلد 18، ج1، مكتب تنسيق التّعريب، الرباط، المغرب، دت، ص 175-176.

³ ينظر: حجازي محمود فهمي، الأسس اللّغوية للمصطلح العلمي، ص14.

⁴ ينظر: حجازي محمود فهمي، الأسس اللّغوية للمصطلح العلمي، ص15.

6. مقتضيات المصطلح¹: المصطلحات مفاتيح العلوم- كما أسلفنا- ووسيلة تواصل بين العلماء والدارسين، كما أنها أداة لصياغة النظريات والبحوث العلمية، وحتى يتأتى لها هذا الدور على أكمل وجه لا بدّ لها من عناصر وهي:

1.6. المفهوم واللفظ المناسب: يعتبر المفهوم العنصر الأساسي في تكوين المصطلح، فقبل إطلاق هذا الأخير لا بدّ وأنّه كان عبارة عن صورة ذهنية مجردة، والمصطلح هو الذي يمثلها ويجسدها ممّا يعني: " أن المفاهيم قد وجدت وتشكّلت قبل المصطلحات فتسميّة المفهوم يمكن أن تعدّ الخطوة الأولى في تماسكه كمطلب سوسولوجي وكيان قابل للاستعمال"²، فالمصطلح هو الدال، والمفهوم هو المدلول، وقد عرّف (سارتر) المدلول عدّة تعريفات منها: " المفهوم بناء عقلي لتصنيف الموضوعات الفردية في العالم الخارجي والدّخلي بتجريد عشوائي قليلا كان أو كثيرا"³. وما نلمسه من هذا التعريف أنّ المفهوم تصوّر أو صورة ذهنية يكوّنها الدارس أو الباحث عن موضوع معيّن، ولكن هذا لا يكفي بل لا بدّ أن يختار لها الباحث شكلا لسانيا يعبر عنها وهو (الدال)، وهذا ما يحيلنا إلى ما ذهب إليه (سوسير) في معرض حديثه عن الدليل اللغوي والعلاقة بين وجهيه، إذ قال: " الإشارة اللغوية تربط بين الفكرة والصورة الصوتية، وليس بين الشيء والتسمية"⁴. فالعلامة اللغوية لا تربط بين الصورة الصوتية و الشيء المادي كما هو موجود في الواقع، بل تربط بين الصورة الصوتية والصورة الذهنية، أي انعكاس المادي في الدّهن، وهذا هو شأن المصطلح، فهو يربط بين (الدال) أو اللفظ المصطلح عليه والصورة الذهنية أي المفهوم.

2.6. الحدّ أو التعريف: ينبغي الإشارة في البداية إلى وجود مصطلحين مستعملين بهذا الصدد، وهما الحدّ والتعريف، و المناطقة يفرّقون بينهما، بينما النّحاة يستعملون المصطلحين بمفهوم واحد، يقول الفاكهي " اعلم أنّ الحدّ والمعرّف في عرف النّحاة والفقهاء والأصوليين اسمان لمسمى واحد، وهو ما يميّز الشيء عمّا عداه، ولا يكون كذلك إلّا ما كان جامعا مانعا"⁵. فالتعريف والحدّ مصطلحان لنفس المفهوم، ويضيف الفاكهي " وخرج بعرف النّحاة وما بعده: عرف المنطقيين، فإنّ

¹الحيادة مصطفى طاهر، من قضايا المصطلح اللغوي الكتاب الأول (المصطلح اللغوي العربي قديماً وحديثاً)،

عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن، ط1، 2003م، ص24.

² سارتر-ج-، نظرية المفاهيم في علم المصطلحات، تر: جواد حسني سماعنة، مجلة اللسان العربي، العدد 47، المغرب، 1999م، ص188.

³المرجع نفسه، ص189.

⁴دي سوسير فريدينان، علم اللّغة العام، تر: يوثيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، دط، 1985م، ص24.

⁵ الفاكهي، شرح كتاب الحدود في النحو، ص49.

المعرّف بالمعنى المذكور عندهم، أعمّ من الحدّ لشموله له ولغيره¹، فالمناطقة يجعلون التعريف أوسع وأشمل من الحدّ.

والحدود أو التعريفات كالقواعد الكلية، وكلّ ما وجد فيه قيود التعريف أو الحدّ كان داخلاً في المعرّف، فهي حكم كليّ ينطبق على جميع أفرادها، فالحدود النحويّة بذلك تمثل أصلاً أو قاعدة استنبطت من كلام العرب، وكلّ ما شابه هذه القاعدة من كلام العرب يأخذ حكمها وينطوي تحتها.

ولابدّ من الإشارة إلى المادة المكوّنة للحدّ أو التعريف وأهميتها في بنائه² والمقصود من هذا أنّ الحدّ يتركب - لا محالة - من جنس الشّيء وفصله الذاتيّ و لا معنى له سواه، وما ليس له فصل وجنس، فليس له حدّ³، فأوّل ما يتركب منه الحدّ هو الجنس وهو "اللفظ الدالّ على جوهر المحدود دلالة عامّة ولا يتصور أن يكون إلّا واحداً، والقريب أولى من البعيد لأنّ فيه إخلالاً ببعض الذاتيات"⁴، وفحوى هذا الكلام أنّ الجنس لفظ يدلّ على الحقيقة دلالة عامّة، ويجب أن يكون اللفظ واحداً حتى لا ينجم على ذلك لبس أو غموض⁵، والأمر الثّاني الذي يتركب منه الحدّ هو (الفصل)⁶ وهو اللفظ الدالّ على جوهر المحدود دلالة خاصّة، ويكون واحداً فأكثر بحسب الحاجة⁷، فالفصل فرع من الجنس يُؤتى به ليوضّح المحدود ويخصّص معناه .

لابدّ للحدّ - إذن - من جنس يشاركه فيه غيره، فعند حدّ الاسم مثلاً نقول: "الاسم كلمة تدلّ على معنى في نفسها، مفرد غير مقترنة بزمن معيّن"⁸، فقولنا < كلمة > لفظة تجمع الاسم والفعل والحرف فهي كالجنس لها، وبهذا نرى أنّ الجنس يدخل عناصر أخرى ، فله دلالة عامّة تشمل المحدود > الاسم < وغيره، لذا لابدّ من فصل يخصّص < المحدود >. فعندها يأتي الفصل ليخصّص الجنس من العموم والشّمول، وفي نفس سياق حدّ < الاسم > يقول الفاكهي " كلمة دلت على معنى في نفسها ... و المراد بكون المعنى في نفسها أن تدلّ عليه بنفسها من غير انضمام كلمة أخرى إليها... فخرج

¹ المرجع نفسه، ص50.

² الأعمش عبد الأمير، المصطلح الفلسفي عند العرب نصوص من التراث الفلسفي في حدود الأشياء ورسومها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1989م، ص272. (الحدود عند الغزالي).

³ الأنصاري بن هشام، شرح اللوحة البدرية في علم العربية، ج1، شرح: هادي نهر، دار اليازوري العلميّة، عمان، الأردن، دط، ص238.

⁴ المرجع نفسه، ص 283 (الهامش).

⁵ المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

⁶ الفاكهي، شرح كتاب الحدود في النحو، ص92.

الحرف"¹، فهذا الفصل يخرج الحرف من التعريف، ثم يقول "غير مقترنة بزمن معيّن... فخرج الفعل لاقتترانه به"².

وقد اهتم النحاة قديماً بالحدود النحوية اهتماماً كبيراً، ومن مظاهر هذه العناية اشتراطهم لشروط منها الجمع والمنع، والجنس والفصل، وانطلاقاً من هذه الشروط ظهر ما يُعرف بـ(الاعتراض على الحدّ النحوي)، وهو كثير في كتب التراث النحوي خاصة تلك التي تعرّضت للحدود النحوية وشرحها، ومثاله ما ورد عن (أبي حيان النحوي) الذي اعترض على حدّ (ابن مالك) للاسم، فابن مالك عرّف الاسم بقوله: "كلمة يسند ما لمعناها إلى نفسها أو نظيرها"³، فاعترض أبو حيان على هذا الحدّ فقال: "وقد عدل المصنّف في حدّ الاسم عمّا حدّه النحويون إلى هذا الحدّ الذي ذكره، وهذا الذي اختاره غير مختار، لأنّ النحويين حدّوا الاسم بالأمر الدائيات التي هي فيه قبل التركيب، والمصنّف حدّه بأمر عارض له حالة التركيب، وهو خاصّة من خواصه حالة التركيب، وهو الإسناد المعنوي، وليس هذا شأن الحدود"⁴. فابن مالك حدّ الاسم في حالة إسناده إلى غيره داخل التركيب، وهذا ليس من عرف النحاة الذين يعتمد تعريفهم على ما في ذات المحدود.

والتعريف النحوي وسيلة مهمة في توجيه المتعلّم نحو الباب أو الموضوع الذي يراد بيان أحكامه. ودقة التعريف النحوي وشموليته غاية كلّ نحويّ عندما يصوغ عباراته، وقد تسابق النحاة في ابتكار الوسائل التي يصوغون بها تعريفات المصطلحات، ولذا ألفت كتب ليس لها غاية إلّا شرح المصطلحات وتبيان حدودها، منها: كتاب (الحدود) للفاكهي، وكتاب (الحدود) للآبذي. والمتتبع لتعريفات النحاة في كتب التراث يجدها تتحو منحيين هما:

- **التعريف بالتمثيل:** ويشيع هذا النوع عند سيبويه، حيث يعرف الاسم قائلاً: "فالاسم رجل وفرس وحائط"⁵، فسيبويه في تعريفه للاسم لم يعرفه بصفاته الذاتية وماهيته بل اقتصر على ذكر أمثلة لا تحيط بحقيقة الاسم في مجمله وتلك "خاصية لازمت النحو منذ بداياته التأصيلية

¹ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ الأندلسي بن مالك الطائي، شرح التسهيل، ج1، تح: عبد الرحمان السيد، محمد بدوي المختون، هجر للطباعة والنشر، الجيزة، مصر، ط1، 1990م، ص09.

⁴ الأندلسي أبو حيان، التذييل والنكلمة في شرح كتاب التسهيل، ج1، تح: حسن هندايوي، دار القلم، دمشق، دت، ص45، ص46.

⁵ سيبويه، الكتاب، ج1، تح: عبد السلام هارون، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1983م، ص12.

الأولى التي لم تكن تضع القضايا الاصطلاحية ضمن أولوياتها"¹، ولقد عقّب ابن فارس على حدّ سيبويه للاسم فقال: "وهذا عندنا تمثيل، وما أراد به سيبويه التّحديد"²، وعموماً فالسبيل إلى معرفة حدّ الاسم عند سيبويه إنّما هو في "جمع كلّ الوحدات اللّغوية التي يطلق عليها سيبويه مصطلح <اسم> وتصنيفها والنظر فيها واستخلاص الأساس المنهجي الذي يقوم عليه تحديد المصطلح"³، فالمعروف أنّ سيبويه لم يوضّح المنهجية التي اعتمدها في وضع كتابه.

• **التّعريف بالعلامات والخواص:** وهذا النوع من التّعريف يرد أيضاً لغرض التّوضيح والتّقريب، لكنّه لا يشغل بحقيقة طلب المقولات النّحوية، وإنّما يشرف على رسومها تجسيدا لدلالة لفظ <العلامة>، والعلامة عند ابن يعّيش "الخصائص جمع خصيصة، وهي تأنيث الخصيص بمعنى الخاص ثم جعلت اسماً للشّيء الذي يختص بالشّيء ويلزمه فيكون دليلاً عليه، وأمارة على وجوده كدلالة الحدّ، إلّا أنّ دلالة العلامة دلالة خاصّة، ودلالة الحدّ دلالة عامّة"⁴، إلّا أنّ هذا النوع من التّعريف يغفل عن الشّكل المنطقي جملة، فلا يكاد يظهر إلّا عرضاً⁵، إذ أنّه يقتصر على جملة من العلامات تخصّ المعرّف، ومن ذلك تعريف الجرجاني للاسم " فالاسم ما دخله التّونين، نحو زيد، والألف واللام، نحو الرّجل، وحرف الجرّ، نحو بزيد،، وجاز الإخبار عنه نحو <خرج زيد>"⁶، لكن إذا تتبعنا علامات الاسم في عرف النّحاة الآخرين نجدتها تتعدّى ما ذكره الجرجاني، فمن علاماته أيضاً: الجمع، والتّصغير، والنسبة، والكناية عنه...

7. **صور المصطلح:** قلنا إنّ المصطلح هو اللفظ ذو الدّلالة الخاصّة المتعارف عليها بين طائفة معيّنة، في مجال أو حقل معيّن، وبناء عليه يكون للعالم كامل الحرّية في اختيار اللفظ الذي يرتضيه لأداء الحقيقة العلميّة، أخذاً بعين الاعتبار أنّ صياغة المصطلح لها " ثوابت معرفيّة مطلقة ولها نواميس لغويّة عامّة، وكلّ ذلك يمثّل الآليات التي تقتضيها المصطلحات العلميّة

¹ التّهالي البشير، تعريف المصطلحات في الفكر اللساني العربي أسسه المعرفية وقواعده المنهجية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ص89.

² ابن فارس أحمد بن زكريا، الصّاحبي في فقه اللّغة العربيّة ومسائله وسنن العرب في كلامها، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1997م، ص48.

³ نحلة محمود أحمد، في المصطلح النحوي، الاسم والصّفة في النّحو العربي والدراسات الأوروبية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 1974م، ص14.

⁴ ابن يعّيش بن عليّ، شرح المفضّل، ج1، إدارة الطباعة المنيرية، مصر، دط، دت، ص24.

⁵ ينظر: التّهالي البشير، تعريف المصطلحات في الفكر اللساني العربي أسسه المعرفية وقواعده المنهجية، ص101.

⁶ الجرجاني أبو بكر بن محمد، الجمل، تح: علي حيدر، دمشق، سوريا، دط، 1972م، ص05.

والفنيّة"¹. فلأصحاب التّخصص الواحد الحرّية في أن يشتقوا من المادة اللّغويّة ما يحتاجون إليه، وهذا حال النّحاة الذين عقدوا على اللفظ الواحد عدة اشتقاقات فقالوا: (الجرّ، الجار، المجرور)، وقالوا: (علة والاعتلال، والمعتل)، وقد يوصف المصطلح أو يضاف إليه ليتولّد منه مصطلح جديد يفى بحاجة المختصين فقالوا: البديل، البديل المطابق، وبديل البعض من الكلّ.

وعلى هذا، فإنّ المصطلح قد يتكون من:

- **كلمة واحدة:** يكثر استخدام الكلمة المفردة (غير المركّبة) في صياغة المصطلحات في العلوم كلّها، ومنها العلوم اللّسانيّة، والسّبب في ذلك "أنّ الكلمة البسيطة غير المركّبة مورد جيّد من موارد المصطلح"²، وقد اعتمد نحائنا القديما على الكلمة المفردة في صياغة المصطلح، وتراثنا زاخر بذلك فنجد: المبتدأ، الخبر، الضّمير، النعت، الحال، البديل، الجرّ...، وكثيراً ما نجد هذه المصطلحات وافية بمفاهيمها مستوفية لشروط المصطلح الدّقيق³.
- **المصطلحات ذات الصّيع المركّبة (بالإضافة أو الوصف):** ولجأ النّحاة إلى هذا النوع من الصّيع نتيجة الغموض الذي أحدثه المصطلح المفرد في كثير من الحالات، فعمدوا إلى تخصيص دلالة المصطلح بوصف أو إضافة "ومن ثمّ جاء المصطلح المركّب تركيباً إضافياً أصدق وأكثر استيفاء للمفهوم"⁴. ومن أمثلة التّركيب الإضافي: نائب الفاعل، أفعال المقاربة، اسم إنّ... أمّا عن نماذج التّركيب الوصفي فنجد: الصّفة المشبّهة، الأفعال الناسخة، الأسماء الموصولة، النّعت الحقيقي والنّعت السّببي. فبهذه الطّريقة تشكّلت العديد من المصطلحات المركّبة من عنصرين عنصر رئيس وعنصر مقيد.

8.. **حاجة العلم إلى المصطلح:** المصطلحات مفاتيح العلوم، ولكلّ علم اصطلاحاته، إذ ليس بوسع العلم أن يقوم دون مصطلح، وليس بوسع الجهاز المصطلحي أن يلغي المضمون المعرفي فبين العلم والمصطلح "لحامّ هو كالتّماهي الذي يقوم بين الدّال والمدلول في المسلمات اللّغويّة"⁵. فكما أنّ الدّال والمدلول وجهان لعملة واحدة، كذلك الأمر بالنسبة للعلم وجهازه المصطلحي، فالمصطلح

¹ المسدي عبد السّلام، المصطلح النقدي، ص10.

² استيتية سمير شريف، اللسانيات المجال الوظيفة والمنهج، ص362.

³ الحديدي إيناس كامل، المصطلحات النّحوية في التراث اللغوي في ضوء علم الاصطلاح الحديث، دار الوفاء،

مصر، ط1، 2006م، ص104.

⁴ المرجع نفسه، ص125.

⁵ المسدي عبد السّلام، المصطلح النقدي، ص11.

جزء من المنهج العلميّ، ولا يستقيم منهج إلا إذا قام على مصطلحات دقيقة تؤدي الحقائق العلميّة أداء صادقاً، وبالمصطلح يستحضر المعنى بأيسر وسيلة ويقرب إلى الأذهان، وبه يستعان على التّعلّم، ويتفاهم العلماء¹، فالمصطلح لغة خاصّة تسير بسير العلم، وتقف بوقوفه، وكلّما كان المصطلح دقيقاً كانت العلاقة بين العلماء أقرب وأوثق وقلّت دائرة الخلاف .

¹ مذكور إبراهيم، بحوث وباحثون، الكتاب الأوّل، الهيئة العامة لشؤون المطاع الأميرية، القاهرة، دط 1993م، ص15.

الفصل الأوّل - المصطلح النّحوي قديما وحديثا

المبحث الثاني - المصطلحات النّحويّة النّشأة والتّطور

1.نشأة المصطلح النّحوي

2.الانقسام المصطلحي بين البصرة والكوفة

3.المصطلح النّحوي في مدرسة بغداد

4.المصطلح النّحوي في المدرسة الأندلسيّة

5.المصطلح النّحوي في مدرسة مصر والشّام

6.مشكلات المصطلح النّحوي العربي

المبحث الثاني - المصطلحات النحوية النشأة والتطور

1. نشأة المصطلح النحوي:

1.1. ما وضع من المصطلحات ابتداءً: لما كانت العلوم لا تظهر دفعة واحدة، بل تمرّ بمراحل تنمو خلالها وتتطور رويداً رويداً، كان ذلك مدعاة لأن يختلف الناس في واضعيها المبكرين، وهذا ما حدث في تاريخ النحو العربي، إذ يكتنف نشأة النحو بعض الغموض، كما قد أثّرت بعض الشكوك حول الواضع الأول له، وقد تعدّدت الروايات في ذلك، يقول السيرافي: "اختلف الناس في أول من رسم النحو، فقال قائلون: أبو الأسود الدؤلي، وقال آخرون: نصر بن عاصم الدؤلي، ويقال: الليثي، وقال آخرون: عبد الرحمان بن هرمز، وأكثر الناس على أبي الأسود"¹. ولكن ممّا لا شكّ فيه أنّ الانطلاقة الأولى كانت "انطلاقة مادية تدلّ على واقع محسوس، تماشت معه مادة العربية وخاماتها، فالعربية أخذت من أفواه الأعراب مشافهة، وكانت في غالبيتها تدور حول أوصافهم لمشاهداتهم في حياتهم وحياتهم حيواناتهم وصحرائهم"².

ولسنا هنا بصدد التصدي للروايات التي تحدثت عن نشأة النحو، ولذا سأقتصر على ما تجمع عليه هذه الروايات، وهو أنّ أبا الأسود الدؤلي (69هـ) هو الواضع الأول لعلم النحو بإرشاد من الإمام عليّ (رضي الله عنه) أثناء تصديّه لظاهرة اللحن في اللغة، وفي هذه النقطة بالذات تجتمع معظم الروايات التي تصدّت لدراسة النحو العربي، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: ما المادة النحوية التي وضعت ابتداءً؟، وماذا وضع من المصطلح ابتداءً؟.

ثمّة روايات تسند إلى أبي الأسود وضع أبواب من النحو، ومصطلحات نحوية منها رواية ابن الأنباري (ت 577هـ) يقول: "يقول أبو الأسود الدؤلي: وقال لي - أي الإمام عليّ - انح هذا النحو وأضف إليه ما وقع إليك، واعلم يا أبا الأسود أنّ الأسماء ثلاثة: ظاهر ومضمر واسم لا ظاهر ولا مضمر ... ثمّ قال أبو الأسود وضعت بابي العطف والنعت، ثمّ بابي التعجب والاستفهام إلى أن وصلت إلى باب (إنّ وأخواتها) ما خلا (لكن) فلمّا عرضتها على عليّ - رضي الله عنه - أمرني بضمّ لكن"³.

¹ السيرافي، أخبار النحويين البصريين ومراتبهم وأخذ بعضهم عن بعض، ص 33.

² كشاش محمّد، مصطلح النحو العربي بين الأصل المادي والتطور الدلالي، مجلة التراث العربي، سوريا، عدد

68، 1997م، ص 75.

³ الأنباري أبو بكر بن عبد الرحمان، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تح: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الأردن،

ص 18.

وفي رواية الزبيدي التي تحكي قصة أبي الأسود مع ابنته التي سألتها: ما أشدّ الحرّ! يقول "فعمل باب التّعجب، وباب الفاعل، والمفعول به وغيرها من الأبواب"¹، كما يذكر ابن النّديم أنّه رأى بالعراق أربع ورقات ترجمتها "هذه فيها كلام في الفاعل والمفعول من أبي الأسود الدؤلي - رحمه الله - بخط يحيى بن يعمر"².

ولعل في تعدّد هذه الروايات واختلافها حول ما وضع من النّحو ابتداء ما يدعو إلى الرّيبة والشك، وهذا ما دفع بعض الباحثين إلى التّشكيك في أسبقية أبي الأسود في وضع النّحو ويقول آخرون إنّه وضع أبواب التّعجب والعطف والاستفهام والنّعت وإنّ وأخواتها، وقد يكون ذلك من صنع الشّيعية، وكأنّهم رأوا أنّ يضيفوا النّحو إلى شيعي قديم، فارتفع به بعضهم إلى عليّ بن أبي طالب، ووقف به آخرون عند أبي الأسود الدؤلي صاحبه الذي كان يتشيع له"³.

ولكنّ الناظر إلى هذه الروايات نظرة مجردة من الهوى، لا يرى في تعدّها أو تباينها ما يدعو إلى الرّيبة فيما قام به أبو الأسود الدؤلي، إذ لم يقل أحد إنّه وضع النّحو بالشكل الذي هو عليه في كتب النّحو اليوم، وإنّما كان ما وضعه مجرد أوليات أو بدايات ترتبط بالأحداث التي ظهر فيها اللّحن، فطبيعة الأشياء تقتضي "أن يكون ما وضعه أبو الأسود الدؤلي مجرد ملاحظات يسيرة، هُدي إليها بالنظر في الأساليب واستقراءها على قدر الطّاقة في المقامات المتنوعة"⁴، فأبو الأسود الدؤلي اهتدى إلى هذا الفنّ، ووضع تعاليمه التي يسير على منوالها، وأنّه لم يبتكر ما نراه الآن في كتب النّحو من تعريفات ومصطلحات، لأنّ طبيعة عهده تقتضي مجرد اتّجاهه إلى أبواب هذا العلم إجمالاً دون تفصيل.

وإذا سلّمنا بأنّ أبا الأسود الدؤلي لم يضع مصطلحات النّحو بمعناها المعروف اليوم، فهذا لا ينكر أسبقيته في نقط المصحف الشّريف، فهو أوّل من قام بهذا العمل الجليل، فقد أحضر رجلاً من عبد القيس وقال له "خذ المصحف وصبغاً يخالف لون المداد، فإذا فتحت شفّتي فانقط واحدة فوق الحرف، وإذا كسرتها فاجعل النّقطة في أسفله، فإن أتبعته شيئاً من الحركات غنة فانقط نقطتين"⁵، والواضح من خلال الرواية أنّ أبا الأسود الدؤلي وضع اصطلاحات الإعراب من فتح

¹ الزبيدي أبو بكر محمد بن الحسن الأندلسي، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، ص21.

² ابن النّديم أبو الفرج بن أبي إسحاق، الفهرست، تح: رضا تجدد، حقوق الطبع محفوظة للمحقق، ص46.

³ ضيف شوقي، المدارس النّحويّة، دار المعارف، القاهرة، ط7، دت، ص15.

⁴ ناصف عليّ النّجدي، تاريخ النّحو، دار المعارف، القاهرة، مصر، دت، ص12.

⁵ الأبنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، ص20.

وضمّ وكسر وغلّة، وينبغي هنا التّفريق بين "الظاهرة اللّغويّة وبين الاصطلاحات التي تستخدم للدّلالة عليها، إذ قد تتعدّد الاصطلاحات للدّلالة على ظاهرة واحدة، وأبو الأسود لم يستخدم المصطلحات النّحويّة التي وضعت - دون شكّ بعد عهده - وهي مصطلحات الرّفْع والنّصب والجرّ والجزم. ولكنّه قد استطاع بذكاء وفطنة أن يدرك الظواهر التي تشير إليها هذه المصطلحات وهي هذه الحركات المعينة التي تختلف باختلاف مواقع الكلمة في التّركيب"¹، وهذا يبطل ما ذهب إليه شوقي ضيف من أنّ ما قام به أبو الأسود الدّؤلي لا يعدو أن يكون نقطا يحزّر أواخر الكلمات في القرآن الكريم². غافلا - في هذا السّياق - أنّ طبيعة العلوم تقرض هذا التّطور المتصاعد، فالعلم يبدأ بسيطاً ساذجاً، ثمّ ينمو صرحه ويكتمل.

ويكفي أبا الأسود شرفاً أنّه أول من رسم إعراب القرآن وقدمه لمن بعده، فاتّخذوه نقطة أساسيّة في البحث ومواصلة الدّراسة، "والمهم أنّ العلماء آثروا تسميّة هذا العلم باسم النّحو، استبقاءً لكلمة الإمام عليّ - رضي الله عنه - التي كان يريد بها أحد معاني النّحو"³ وبذلك استطاع أبو الأسود الدّؤلي أن يضع اللّبنات الأولى في النّحو واصطلاحاته، وينقل علمه إلى تلاميذه المباشرين* الذين حملوا المشعل ونقلوا هذا العلم إلى من جاء بعدهم، إلّا أنّ دورهم اقتصر على إرساء ما أسّسه أبو الأسود الدّؤلي، كما حاولوا تطوير بعض اصطلاحاته ونقلها من المعنى اللّغوي إلى المعنى الاصطلاحيّ "وقد كان لكلّ واحد منهم من الفضل بحسب ما بسط من القول، ومدّ من القياس، وفتق من المعاني، وأوضح من الدّلائل وبيّن من العلل"⁴، وهكذا لم يكد أبو الأسود يضع النّحو، حتى أقبل تلاميذه عليه، يأخذون عنه، وجعل النّحو ينمو غرسه، ويشتدّ عوده.

وظلّ الأمر على هذا إلى أن هيا الله من يجمع شتاته، ويلمّ شعته إذ "الأصل في كلّ علم أن تبدأ فيه نظرات متناثرة هنا وهناك، ثمّ يتاح له من يصوغ هذه النظرات صياغة علميّة... وأول نحويّ حقيقي نجد عنده طلائع ذلك هو (عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي) (ت 117هـ)"⁵ الذي مهّد لظهور الكثير من المصطلحات النّحويّة بمعناها العلمي، إذ استخدم في قراءته الكثير من

¹ أبو المكارم عليّ، مدخل إلى تاريخ النّحو العربيّ قضايا ونصوص نحوية، دار غريب، القاهرة، مصر، دط، 2008م، ص. 69.

² ينظر: ضيف شوقي، المدارس النّحوية، ص 16.

³ الطنطاوي محمّد، نشأة النّحو وتاريخ أشهر النّحاة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، دت، ص 33.

* وهم على أشهر الرّوايات: نصر بن عاصم (89هـ)، ميمون الأقرن (ت بعد 100هـ)، عبد الرحمان بن هرمز (117هـ)، عنبسة الفيل (129هـ)، ويحيى بن يعمر (129هـ).

⁴ الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، ص 11 (المقدمة).

⁵ ضيف شوقي، المدارس النّحوية، ص 18.

المصطلحات النحوية بمعناها الاصطلاحي، فكان يقرأ " (يا ليتنا نُردّ ولا نكذب بآيات ربنا ونكون من المؤمنين) بالنصب، وكان يقرأ: (الزانية والزاني)، (والسارق والسارقة) بالنصب، وخلاف ما قرأه القراء¹، وكان أبو عمرو بن العلاء وعيسى بن عمر يقرآن: " (يا جبال أوبي معهُ والطير) ويختلفان في التأويل، كان عيسى بن عمر يقول على النداء... وقال أبو عمرو بن العلاء لو كانت على النداء لكانت رفعا ولكنها على إضمار وسخرنا... الطير²، فهذه الطبقة من القراء قد عرفت المصطلح النحوي كالإضمار والنداء والتأويل والنصب وهي طبقة أساتذة الخليل وسيبويه.

2.1. المصطلح النحوي عند الخليل: تنمو المصطلحات العلمية بنمو العلم، فتبدأ محدودة مترددة، ومع نمو العلم واكتماله تأخذ في التنوع والتعدد والاستقرار، وتاريخ العلوم تاريخ لمصطلحاتها³، والحقيقة أنّ المصطلحات النحوية قد عرفت استقرارا كبيرا بعد القراء والفضل في ذلك راجع إلى الخليل، ولا عجب في ذلك فهو " أوجد العصر، وقريع الدهر، وجهبذ الأمة، وأستاذ أهل الفطنة، الذي لم يُر نظيره، ولا عُرف في الدنيا عديله، وهو الذي بسط النحو، ومدّ أطنايه، وسبب علله، وفتق معانيه، وأوضح الحجاج فيه، حتى بلغ أقصى حدوده"⁴، فالذي هدى الخليل إلى وضع علم العروض ومصطلحاته، سيهديه إلى تطوير مصطلحات النحو والإضافة إليها.

وقد ذكر الخوارزمي في (مفاتيح العلوم) بعض مصطلحات الخليل يقول: "الرفع ما وقع في أعجاز الكلم منوناً نحو قولك: زيد، والضمّ ما وقع في أعجاز الكلم غير منون نحو: يفعل، والتوجيه ما وقع في صدر الكلم نحو عين عمر وقاف قتم، والحشو ما وقع في الأوساط نحو جيم رجل، و التجر ما وقع في أعجاز الأسماء دون الأفعال غير منون... والنصب ما وقع في أعجاز الكلم منوناً نحو: زيداً، والفتح ما وقع في أعجاز الكلم غير منون، نحو باء: ضرب...، والخفض ما وقع في أعجاز الكلم منوناً، نحو: زيد، والكسر ما وقع في أعجاز الكلم غير منون، نحو: لام الجمل، والجزم ما وقع في أعجاز الأفعال المجزومة، نحو: باء اضرب..."⁵، فالفضل -إذا- للخليل في تسمية علامات الإعراب في الأسماء باسم الرفع والنصب والخفض، وسمّى حركات المبنيات باسم الضمّ والفتح والكسرة غير المنونة باسم الجرّ.

¹ الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، ص33.

² الجمحي ابن سلام، طبقات فحول الشعراء، ص32.

³ ينظر: مذكور إبراهيم، بحوث وباحثون (الكتاب الأول)، ص121.

⁴ السيوطي، المزهري في علوم اللغة، ج1، ص80.

⁵ الخوارزمي، مفاتيح العلوم، ص30.

وبالإضافة إلى كلّ هذا أبدع الخليل أروع نظريّة في النحو العربيّ وهي نظريّة (العامل)، فهو الذي مدّ فروعها، وأحكامها، وقسمها إلى عوامل لفظيّة ومعنويّة، وتكلّم عن إعمالها ظاهرة ومحدوفة¹.

3.1. المصطلح النحوي عند سيبويه: إنّ الخليل هو الذي شيّد صرح النحو حتى استوى علما قائماً بذاته، فهو واضع النحو، ومؤصل أصوله، ثمّ قدّم هذه الثروة لمن جاء بعده من النحويين، وكان نصيب الأسد لتلميذه سيبويه الذي قال عنه الخليل نفسه "قال ابن النطّاح: كنت عند الخليل بن أحمد، فأقبل سيبويه، فقال الخليل: مرحباً بزائر لا يملّ: قال أبو عمرو المخزومي - وكان كثير المجالسة للخليل - ما سمعت الخليل يقولها إلّا لسيبويه"². وقد تشبّع هذا الأخير بعلم أستاذه، وورث ملكته في القياس والابتكار، فقد اعتمد أساساً على ما أخذه عنه، فلا يفتأ يذكره في ثنايا الكتاب و"كلّما قال سيبويه: وسألته، أو: قال: من غير أن يذكر قائله، فهو الخليل"³. والكتاب موسوعة في النحو والصّرف واللّغة جمع فيه صاحبه ثمرات تفكير العلماء الذين سبقوه من أبي الأسود إلى الخليل، وهذا ما جعل المازني يعظّم من شأنه فيقول: "من أراد أن يعمل كتاباً في النحو بعد كتاب سيبويه فليستحي"⁴، واستحى النّحاة من أنفسهم فاستكانوا إلى ما خلفه سيبويه إلّا أن يكون شرحاً لمبهم، أو تفسيراً لغامض، أو اختصاراً لبعض مسأله، أو صياغة أو تعريفاً لمصطلحاته⁵.

يعدّ سيبويه بحقّ "الإمام في فنّه بما في ذلك علم الاصطلاح"⁶، فالمتصفّح لكتاب سيبويه تصادفه جملة مصطلحات لا تزال إلى يومنا هذا يقول: "فالكلم اسم وفعل وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل"⁷، ثمّ نجده في الباب الثّاني يحدّد علامات الإعراب ويميّز بينها فيقول: "وهي تجري على ثمانية مجار: على النّصب والجرّ والرّفْع والجرم والفتح والصّم والكسر والوقف"⁸، ثمّ يمضي سيبويه

¹ ولد أباه محمّد المختار، تاريخ النحو العربيّ في المشرق والمغرب، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط2، 2008، ص77.

² الزبيدي، طبقات النحويين واللّغويين، ص67.

³ السّيرافي، أخبار النحويين البصريين ومراتبهم وأخذ بعضهم عن بعض، ص56.

⁴ المرجع نفسه، ص65.

⁵ ينظر: القوزي عوض حمد، المصطلح النحوي - نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري -، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، الرياض، السعودية، ط1، 1981م، ص82.

⁶ عوض سامي، يونس يونس، المصطلح النحوي عند ابن جنّي، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلميّة، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانيّة، المجلد 2، العدد 19، 2003م، ص03.

⁷ سيبويه، الكتاب، ج1، ص12.

⁸ المصدر نفسه، ص13.

قدما يفصل الحديث في كثير من مصطلحات النحو، كالأسماء المتمكّنة وغير المتمكّنة¹، والتثنية والجمع²، ثم ينتقل من باب إلى باب ليعدّد في كلّ منها من المصطلحات النحويّة كالفاعل واسم المفعول والمفعول، والصفات والفعل المتعدي³، مالا يكاد يغادر صغيرة ولا كبيرة إلاّ أحصاها، وهذا يدلّ على الدور المهمّ الذي قام به سيبويه مستهديا بعلم أستاذه الخليل، فلم يترك لمن جاء بعده سوى الشرح والتّحليل.

والملاحظ على منهجيّة سيبويه في عرضه لمصطلحاته أنّه "لا يقرّر في الكتاب قواعد، ولا يشترط لأحكام شروطاً، ولا يلتزم تعريف المصطلحات، ولا ترديدها بلفظ واحد، وإنّما الكتاب فيض غزير من الأساليب والمفردات"⁴، ولذا نسجّل هذه الملاحظات على منهجيّته:

- الوصف: لم يكن سيبويه يعتمد على التّعبير عن المفهوم بالمصطلح مباشرة، بل نجده يلجأ إلى "مصطلحات فجّة بدائيّة، وقد يستعويض عن ذلك بالدوران حول القضيّة أو المسألة المشتملة على الظاهرة النحويّة"⁵، وهذا يدلّ على عدم وضوح المصطلح المعبر عنه وضوحاً تامّاً، فقام بوصفها والتّمثيل لها ومن نماذج ذلك:

المصطلح النحوي	طريقة وصفه عند سيبويه
المركب المزجي	وصفه بضمّ شيء إلى آخر حيث قال: "هذا باب الإضافة إلى الاسمين اللّذين ضمّ أحدهما إلى الآخر فجعلنا اسماً واحداً" ⁶
الاشتغال	وصفه بقوله: "هذا ما يكون فيه الاسم مبنيًا على الفعل قدّم أو أحر، وما يكون فيه الفعل مبنيًا على الاسم" ⁷
التّعجب	وصفه بقوله: "هذا باب ما يعمل عمل الفعل ولم يجر مجرى الفعل، ولم يتمكّن تمكّنه" ⁸ .

¹ سيبويه، الكتاب، ص16.

² المصدر نفسه، ص17.

³ المصدر نفسه، ص33.

⁴ ناصف علي النّجدي، تاريخ النّحو، ص19.

⁵ عون حسن، تطوّر الدّرس النّحوي، معهد البحوث والدراسات العربيّة، القاهرة، دط، 1970، ص44.

⁶ سيبويه، الكتاب، ج3، تح: عبد السلام هارون، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1983م، ص374.

⁷ المصدر نفسه، ج1، ص80.

⁸ المصدر نفسه، ص72.

التنازع	وصفه بعنوان طويل فقال: " هذا باب الفاعلين والمفعولين الذين كلٌّ منهما يفعل بفاعله مثل الذي يفعل به، وما كان نحو ذلك" ¹ .
----------------	---

- **تعدّد المصطلح للمفهوم الواحد:** كثيراً ما يلجأ سيبويه إلى التّعبير عن المفهوم أو الفكرة بأكثر من مصطلح، فهو لا يستقرّ على مصطلح واحد، وكلّ ما كان أسماء عابرة، وتراكيب متغيّرة لا تكاد تثبت على لفظ واحد أو صورة واحدة، ولكن هذا لم يمنع من بقاء بعض هذه المصطلحات واستمرارها، ووصولها إلينا ومنها: اسم الفاعل، الصّفة المشبّهة، والحال، والتّداء...، ومن التي لم يكتب لها البقاء مثلاً: تسميته (أنواع الإعراب والبناء) بـ"مجاري أواخر الكلم"²، وتسميته (أسماء الأفعال) بـ" الحروف التي للأمر والتّهي وليست بفعل"³، وفيما يلي جدول لبعض المصطلحات التي عبّر عنها سيبويه بأكثر من مصطلح:

المصطلح النحوي	المصطلحات المقابلة له عند سيبويه
اللام الفارقة	لام التّوكيد ⁴
المفعول المطلق	الحدثان ⁵ - المصدر ⁶ - توكيد ⁷
الظرف	الغاية ⁸
التّصغير	التّصغير ⁹ ، التّحقير ¹⁰
ياء المتكلم	حروف الإضافة ¹¹
حروف القسم	حروف الإضافة ¹²
تاء التّأنيث	الهاء ¹³

¹ سيبويه، الكتاب، ج1، ص73.

² المصدر نفسه، ص13.

³ المصدر نفسه، ج3، ص529.

⁴ المصدر نفسه، ج4، ص233.

⁵ المصدر نفسه، ج1، ص314.

⁶ المصدر نفسه، ص230 - ص322.

⁷ المصدر نفسه، ص380.

⁸ ينظر: المصدر نفسه، ج1، ص417 - ج3، ص286..

⁹ ينظر: المصدر نفسه، ج3، ص415.

¹⁰ ينظر: المصدر نفسه، ج3، ص420 - ص428..

¹¹ ينظر: المصدر نفسه، ج3، ص381، ج2، ص209.

¹² ينظر: المصدر نفسه، ج3، ص497، ج3، ص498، ج2، ص383، ص209.

¹³ ينظر: سيبويه، الكتاب، ج3، ص385.

رغم اعتماد سيبويه على منهج الوصف في عرض مصطلحاته، وكذا تعدّد اصطلاحات المفهوم الواحد، إلا أنّ هذا لا ينقص من قيمة الكتاب، فلا بدّ أنّ ثمة منهجا اعتمده في تصنيف الأبواب وترتيبها، وهو " منهج الفطرة والطبع، يدرس أساليب الكلام في الأمثلة والنصوص ليكشف عن الرأى... لا يكاد يعرف معرّفاً أو يلتزم مصطلحاً"¹، ولكن هذا لا يقلل من شأن ما قدّمه سيبويه، ولولا فضله لما عاش النحاة من بعده عالية على كتابه، وهو ما يكشف لنا حقيقة استقرار العديد من المصطلحات على يديه.

2. الانقسام المصطلحي بين البصرة والكوفة: في الوقت الذي كان سيبويه يرسم حدود مدرسة كان لها أنصار وتلاميذ، كان عليّ بن حمزة الكسائي (ت189هـ) يرسم حدود مدرسة أخرى كان لها أنصار وتلاميذ، وليس غريباً أن تسلك كلّ مدرسة منهاجاً وسبيلاً، وأن يكون لكلّ فريق مصطلحات خاصّة به تخضع في الغالب إلى منهجه.

لقد كان الخليل وتلميذه سيبويه بحق الواضعين للنحو العربيّ بصورته المعروفة، وأصوله الثابتة التي انبثقت عنها الفروع النحوية ممثلة في المدارس النحوية، وعلى رأسها مدرسة البصرة، فكتاب سيبويه قد شغل الناس في كلّ البقاع، وكان المعين الذي يغرف منه جميع النحاة.

وكان للبصرة فضل السبق في الأخذ عن سيبويه، وانتهاج سبيله في الدراسات النحوية، وساعدها على ذلك انشغال الكوفة بالقراءات القرآنية والفقّه والحديث²، ولذلك لم يكن النحو وليد البيئّة الكوفية، والكوفيون إنّما أخذوه عن البصرة، بعد أن نشأ ونما فيها.

وبما أنّ النحو قد نشأ بصريّاً فلا بدّ أنّه قد اصطبغ بالمنهج التي سيطرت على الدراسات في البصرة، وحتى تتضح الكوفة كمدرسة نحوية مستقلة لها سماتها المتميّزة وخواصها في مقابل مدرسة البصرة، كان لابدّ لها من منهج خاصّ والذي تأتّى لها من خلال " مناوأتها لمدرسة البصرة ومناهضتها لمبادئها، وردّ آراء نحاتها، ووقوفها منها موقف النّد والمعارض والتّاقض لكلّ ما يذهب إليه علماؤها"³.

¹ رّواي صلاح، النحو العربيّ نشأته تطوره مدارسه رجاله، دار غريب، القاهرة، مصر، دط، 2003م، ص58.

² ينظر: حدّوارة عمر، المصطلح النحوي الكوفي وأثره في النحاة المحدثين، دار الإيتقان، الجزائر، دط، دت، رسالة ماجستير، ص26 .

³ رّواي صلاح، النحو العربيّ نشأته تطوره مدارسه رجاله، ص381.

إذا فقد كان نحو الكوفة شعبة من نحو البصرة، ثم تحوّل عنه في أصوله، ومناهج درسه لاختلاف الأئمة وطرائق تفكيرهم، وفيما يلي عرض لأهمّ المبادئ التي قامت عليها مدرسة البصرة، وخالفتها فيها مدرسة الكوفة:

أ- توسّع الكوفيون في الرواية حيث اعتمدوا شعر الأعراب من غير أولي الفصاحة، كما عوّلوا على الشاذ والصّورات¹.

ب- التوسّع في القياس: لم تقف المسألة عند الاتّساع في الرواية، بل امتدت إلى الاتّساع في القياس، ذلك أنّ الكوفيين يقبلون كلّ ما وصل إليهم من كلام العرب، ويجعلونه أصلاً من الأصول اللغوية التي يقاس عليها، ولو كان ما وصل إليهم بيتاً من الشعر؛ أمّا البصريون فلم يكتفوا بالشاهد الواحد لاستخلاص القاعدة، وإنّما اشترطوا الكثرة والتواتر على أسنة الأعراب².

ج- عدم التفات الكوفيين إلى قوانين المنطق و الأقيسة العقلية، فهم أهل رواية؛ أمّا البصريون فقد أكثروا من استخدام الأقيسة العقلية والنظر المجرد³.

د- الاختلاف في المصطلحات النحوية، وما يتصل بالعوامل والمعمومات: فعلى الرّغم من تتلمذ أئمة الكوفة على أيدي البصريين، إلّا أنّ هذا لم يمنعهم من التّفرد في وضع مصطلحات علم النّحو التي غايرت في كثير من الأحيان مصطلحات البصريين.

وقد انقسم الباحثون في العصر الحديث بين مؤمن بقيمة ما قدّمه الكوفيون⁴، وبين من يرى أنّ ما أتوا به ليس شيئاً جديداً يجهله نحاة البصرة⁵، وهناك من وقف موقفاً وسطاً، ولا يعدو الأمر عنده أن يكون شكلياً، لأنّ طبيعة كلّ علم تستدعي مصطلحات وتعريفات⁶.

إنّ، الخلاف المصطلحي بين البصريين والكوفيين راجع إلى الاختلاف في الأصول النظرية التي سبق الإشارة إليها، وهي الرواية والقياس و طريقة الدّراسة المعتمدة من طرف كلّ مدرسة.

¹ ينظر: روي صلاح، النّحو العربي نشأته تطوره مدارسه رجاله، ص434.

² ينظر: ضيف شوقي، المدارس النّحوية، ص161.

⁴ ينظر: عمر أحمد مختار، البحث اللّغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط6، 1988م، ص138.

⁴ ينظر: المخزومي مهدي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللّغة والنّحو، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط2، 1958م، ص327.

⁵ ينظر: السّامرائي إبراهيم، المدارس النّحوية أسطورة وواقع، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1987م، ص108.

⁶ ينظر: ولد أباه محمّد المختار، تاريخ النّحو العربيّ في المشرق والمغرب، ص102.

وما يهّمنا أنّ مدرسة الكوفة حاولت من خلال أقطابها - الكسائي أبو الحسن عليّ بن حمزة (ت189هـ)، والفراء أبو زكريا يحيى بن زياد (ت207هـ) وثعلب أحمد بن يحيى الشّيباني (ت291هـ) - أن تجد لنحوها مصطلحات تقابل بها مصطلحات البصريين، والمصطلحات التي اصطنعتها المدرستان ثلاث طوائف، طائفة كوفيّة خالصة، مصطلحات كوفيّة في مقابل مصطلحات البصرة، ومصطلحات بصريّة رفضها الكوفيون. وقد أورد هذا التّقسيم عوض حمد القوزي ومهدي المخزومي وغيرهما.

1.2. مصطلحات بصريّة في مقابل مصطلحات الكوفة: أرادت مدرسة الكوفة أن تعلن استقلالها بمدرسة خاصّة تميّزها منها ومصطلحا، فلجأت إلى المصطلح البصري وحاولت إيجاد مقابل له، وفيما يلي رصد لجملة من المصطلحات وخاصّة مصطلحات الفراء من خلال كتابه (معاني القرآن).

المصطلح البصري	المصطلح الكوفي
البدل	التّكرير: قال الفراء عند توجيهه قوله تعالى: "غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ" الآية 07، سورة الفاتحة. قال: "وقد يجوز أن تجعل (الذين) قبلها في موضع توكيت، وتخفّض (غَيْرِ) على التّكرير: [صراط غير المغضوب عليهم] ¹ ، أي بدل من [صراط]."
الدّعاء	الدّعاء: قال الفراء: "العرب تدعو بألف كما يدعون ب <يا>، يقولون: يا زيد أقبل، وأزيد أقبل" ²
ضمير الفصل	العماد: جاء في شرح المفصّل لابن يعيش: "الفصل من عبارات البصريين، كأنّه فصل الاسم الأوّل عمّا بعده وأذن بتمامه... والعماد من عبارات الكوفيين كأنّه عمد الاسم الأوّل وقوّاه بتحقيق الخبر بعده، والغرض من ذلك العماد إرادة الإيذان بتمام الاسم وكماله، وأنّ الذي بعده خبر وليس بنعت" ³

¹ الفراء أبو زكريا يحيى بن زياد، معاني القرآن، ج1، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط3، 1983م، ص07.

² المرجع نفسه، ج2، ص416.

³ ابن يعيش بن عليّ، شرح المفصّل، إدارة الطباعة المنيرية، مصر، دط، ص110.

<p>النّسق: قال الفراء: "وقد قرأ بعض القراء < اتخذناهم سخريّا > الآية 63/ سورة ص، يستقهم في < اتخذناهم سخريّا > بقطع الألف لينسّق عليه {أم} لأنّ أكثر ما تجيء مع الألف".¹</p>	<p>العطف</p>
<p>الرد: قال الفراء عند توجيهه لقوله تعالى: < صِبْغَةَ اللَّهِ > الآية 138/ سورة البقرة، قال: "نصب، مردودة على الملة"²، يريد الفراء أنّ < صبغَةَ > بدل من < ملة > من قوله تعالى < بل ملة إبراهيم حنيفا > الآية 135/ سورة البقرة.</p>	<p>البدل</p>
<p>الصّلة: قال الفراء عند إعرابه قوله تعالى: < إنّ الله لا يستحي أن يضربَ مثلاً ما بعوضةً فما فوقها > الآية 26/ البقرة، قال: "وما نصبهم < بعوضةً > فيكون من ثلاثة أوجه: أولها أن ترفع < الضّرب > على < البعوضة > ، وتجعل < ما > صلة، والمعنى والله أعلم: إنّ الله لا يستحي أن يضرب بعوضة فما فوقها مثلاً"³.</p>	<p>الحروف الزّائدة</p>
<p>الفعل الدّائم: قال الفراء: "وقال الكسائي في إدخالهم < أن > في < مالك > هو بمنزلة قوله: < مالكُم في ألاّ تقاتلوا > ولو كان ذلك على ما قال لجاز في الكلام أن تقول: مالك أن قمت، ومالك أنك قائم... لذلك جاءت في مالك في المستقبل في دائم ولا ماضٍ"⁴.</p>	<p>اسم الفاعل</p>
<p>الفعل: قال الفراء "فإن قلت: فهل يجوز أن تقول: كان أخوك القاتل فترفع، لأنّ الفعل معرفة < يعني القاتل > والاسم معرفة يعني < أخوك > فترافعا للاتّفاق إذا كانا معرفة كما ارتفعا للاتّفاق في النكرة"⁵.</p>	<p>اسم الفاعل</p>
<p>الفعل: عبّر الفراء بالفعل ويريد به < الخبر >، قال: "وتقول في مسألتين منه يستدلّ بهما على غيرهما: إنّها أسدُ جاريتك، فأنتت،</p>	<p>الخبر</p>

¹ الفراء، معاني القرآن، ج1، ص72.

² المصدر نفسه، ص82.

³ المصدر نفسه، ص21.

⁴ المصدر نفسه، ص165.

⁵ المصدر نفسه، ص185.

<p>لأنَّ الأسد فعل للجارية، ولو جعلت الجارية فعلاً للأسد ولمثله من المذكر لم يجز إلاّ تكبير الهاء"¹</p>	
<p>المصدر الفعل: قال الفراء عند إعرابه لقوله تعالى: < بِشِقِّ الْأَنْفُسِ > من قوله تعالى: < وَتَحْمِلُ أَثْقَالَكُمْ إِلَىٰ بَلَدٍ لَمْ تَكُونُوا بِالْغِيَةِ إِلَّا بِشِقِّ الْأَنْفُسِ > الآية 17/ النحل. قال: "أكثر الفراء على سر الشين ومعناها: إلاّ بجهد الأنفس. كأنه اسم وكأنَّ الشَّقَّ فعل، كما تؤهِّم أنَّ الكُرْه الاسم والكُرْه الفعل"²</p>	
<p>الضمير الكناية: قال الفراء عند توجيهه لقوله تعالى: < فَاتُوا بِسُورَةٍ مِنْ مِثْلِهِ > الآية 23/ البقرة، قال: "الهاء كناية من القرآن"³</p>	
<p>الفعل للمجهول المبني فعل ما لم يسم فاعله: قال الفراء عند توجيهه لقوله تعالى: < أَيْطَمَعُ كُلُّ امْرِئٍ مِنْهُمْ أَنْ يُدْخَلَ جَنَّةً نَعِيمٍ > الآية 38/ المعارج. قال: "قرأ النَّاسُ أَنْ يُدْخَلَ لَا يَسْمَىٰ فاعله"⁴</p>	
<p>الظرف/المفعول فيه المحلّ أو الصّفة: قال الفراء: "لأنَّ الاسم إذا كان في معنى الصّفة أو المحلّ قويّ إذا أسند إلى شيء، ألا ترى أنَّ العرب يقولون: هل رجل دونك؟ وهل رجل دون؟ فيرفعون إذا أفردوا وينصبون إذا أضافوا"⁵.</p>	
<p>المضارع المستقبل: قال الفراء: "الفعل على الحقيقة ضربان، ماضٍ ومستقبل، فالمستقبل مالم يقع بعد، ولا أتى عليها زمان، ولا خرج من العدم إلى الوجود، والفعل الماضي مانقضى..⁶"</p>	
<p>الصّفة النّعت: قال الفراء في توجيهه لقوله تعالى: < غَافِرِ الذَّنْبِ وَقَابِلِ التَّوْبِ شَدِيدِ الْعِقَابِ > الآية 15/ غافر، قال: "جعلها كالنعت للمعرفة وهي نكرة، ألا ترى أنك تقول: مررت برجلٍ شديد القلب، إلاّ أنّه وقع معها قول < ذِي الطَّوْلِ > وهو معرفة فأجرين مجراها"¹</p>	

¹ الفراء، معاني القرآن، ج1، ص362.

² المصدر نفسه، ج2، ص97.

³ المصدر نفسه، ج1، ص19.

⁴ المصدر نفسه، ج3، ص186.

⁵ المصدر نفسه، ج1، ص119.

⁶ الرّجّاجي أبو القاسم، الإيضاح في علل النّحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط3، 1979م،

<p>الموقت: قال الفراء: " ولا يجوز أن تقول مررت بعبد الله غير الظريف، إلا على التكرير لأن عبد الله موقت"²، وقال أيضاً: "وحيث لا يليها < لا يليها مرفوع موقت، ولا منصوب موقت"³</p>	<p>المعرفة</p>
<p>لام جواب اليمين: قال الفراء في إعرابه لقوله تعالى: > وقال الذين كفروا لرسولهم لنخرجنكم من أرضنا أو لتعودنَّ في ملتنا < الآية 13/ ابراهيم، قال: " أو لتعودنَّ: فجعل فيها لاما كجواب اليمين وهي في معنى شرط مثله في الكلام أن تقول: والله لأضربنك أ وتقر لي"⁴</p>	<p>لام جواب القسم</p>
<p>القطع: قال الفراء عند توجيهه لقوله تعالى: > ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين < الآية 02/ البقرة، قال: " إن شئت نصبت < هدى > على القطع من الهاء التي في < فيه > كأنك قلت: لا شك فيه هادياً"⁵، ف > هادياً < حال منصوب</p>	<p>الحال</p>
<p>التبيين: قال الفراء عند توجيهه لقوله تعالى: > والصفات صفًا < الآية 01/ الصفات، قال: " تخفض التاء من < الصفات > ومن > التاليات < لأنه قسم، وكان ابن مسعود يدغم > والصفات صفًا < وكذلك > التاليات < و > الزاجرات < يدغم التاء منهن، والتبيين أجود"⁶</p>	<p>عدم الإدغام</p>
<p>الاسم الموضوع: قال الفراء: " وحدثت أن بعض العرب يكسر الميم في هذا النوع لماذا أدغم فيقول: هم المطوعة والمسمع للمستمع، وهو من الأنصار، وهي من المرفوض، وقالت العرب: مؤهب فجعلوه اسما موضوعا على غير بناء، وموكل اسما موضوعا"⁷</p>	<p>اسم الجنس</p>
<p>الإدغام: قال الفراء في شرح أبيات أنشدها المفضل الضبي: أفاطم إنني هالك فتبينني ولا تجزعي كل النساء يئيم</p>	<p>التوكيد</p>

¹ الفراء، معاني القرآن، ج3، ص05.

² المصدر نفسه، ج1، ص07.

³ المصدر نفسه، ص56.

⁴ المصدر نفسه، ج2، ص70.

⁵ المصدر نفسه، ج1، ص13.

⁶ المصدر نفسه، ج2، ص382.

⁷ المصدر نفسه، ص153.

<p>ولا أنبأ بآن وجهك شأنه خموش وإن كان الحميم الحميم فرغ <الحميم> الثانية لأنه تشديد للأول¹ ، أي أن <الحميم> الثانية توكيد لفظي لل <الحميم> الثانية.</p>	
<p>المبتدأ والخبر المرفع: قال الفراء عند توجيهه لقوله تعالى: < وأن تصوموا خير لكم > الآية 184/ البقرة، قال: " هو جزء، المعنى: أن تصوموا فهو خير لكم، فلما أن صارت < أن > مرفوعة ب < خير > صار لها ما يرافعها إن فتحت وخرجت من حدّ الجزء والنّاصب كذلك"² ويرى عبد الله بن حمد الخثران أنّ مصطلح مرفاع يطلق على كل من المبتدأ والخبر³، وليس على الخبر وحده كما يراه بعض الباحثين⁴</p>	
<p>التشديد: قال الفراء عند توجيهه لقوله تعالى: < إن المصدّقين والمصدّقات > الآية 16/ الحديد، قال: " قرأها عاصم > المصدّقين والمصدّقات > بالتخفيف للصاد، وقرأها آخرون > المصدّقين والمصدّقات > يريدون > المتصدّقين > بالتشديد.</p>	<p>الإدغام</p>
<p>الجد: قال الفراء عند توجيهه لقوله تعالى: < بلى من كسب سيئة > الآية 81/ البقرة، قال: " وضعت < بلى > لكل إقرار في أوله جد، ووضعت < نعم > للاستفهام الذي لا جد فيه"⁵، ف < بلى > تكون جواباً للاستفهام المسبوق ب < نفي ></p>	<p>النفي</p>
<p>الأداة: ورد هذا المصطلح عند الفراء في حديثه عن < بلى > ومواضع صلاحيتها فقال في تفسيره لقوله تعالى: < ألم يأتكم نذير >، قالوا بلى قد جاءنا نذير > الآية 08/ الملك. قال: " ولا تصلح هاهنا > نعم > أداة..."⁶</p>	<p>حروف المعاني</p>
<p>الاسم الثابت: قال الفراء: " كان مزاجها كالكافور لطيب ريحه.. فلا</p>	<p>الاسم الجامد</p>

¹ الفراء، معاني القرآن، ج1، ص186.

² المرجع نفسه، ص179.

³ ينظر: الخثران عبد الله بن حمد، مصطلحات النحو الكوفي دراستها وتحديد مدلولاتها، هجر للطباعة والنشر،

الجزيرة، السعودية، ط1، 1990م، ص112.

⁴ ينظر: القوزي عوض حمد، المصطلح النحوي نشأته وتطوره، ص173.

⁵ الفراء، معاني القرآن، ج1، ص52.

⁶ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

<p>تكون حينئذ اسماً... وهو أبين في المعنى، والعرب تقول: كان سيّدهم أبوك، وكان سيّدهم أباك. والوجه أن تقول: كان سيّدهم أبوك، لأنّ العرب اسم ثابت والسيّد صفة من الصّفات¹</p>	
<p>البدل الترجمة: قال الفراء عند توجيهه لقوله تعالى: < هل أدلكم على تجارة تنجيكم من عذاب أليم، تؤمنون > الآية 10/ الصّف...يقول: " فلو قيل في قراءتنا: أن تؤمنوا، لأنّه ترجمة للتجارة"²</p>	
<p>البدل: قال الفراء عند إعرابه لقوله تعالى: < من يفعل ذلك يلق أثاماً يُضاعفُ له العذابُ يوم القيامة > الآية 68-69/ الفرقان، قال: " قرأت الفراء بجزم < يُضاعفُ > ورفعه عاصم بن أبي النّجود، والوجه فيه الجزم، وذلك أنّ كلّ مجزوم فسّرتَه ولم يكن فعلاً لما قبله فالوجه فيه الجزم...ومثله في الكلام: إن تكلمني توصني بالخير والبرّ أقبل منك، ألا ترى أنّك فسّرت الكلام بالبر ولم يكن فعلاً له، لذلك جزمت"³</p>	<p>التفسير</p>
<p>التفسير: قال الفراء عند إعرابه لقوله تعالى: < فلن يُقبَل من أحدهم ملء الأرض ذهباً > الآية 91/ آل عمران، قال: " نصب الذهب، لأنّه مفسّر لا يأتي مثله إلّا نكرة فخرج نصبه كنصب قولك < عندي عشرون درهماً، ولك خيرهما كبشاً >"⁴</p>	<p>التّمييز</p>

2.2. مصطلحات بصريّة رفضها الكوفيون: لم يتوقف الكوفيون عند إيجاد مقابلات لمصطلحات

البصرة، بل عمدوا إلى رفض مصطلحات سيبويه:

أ- **فعل الأمر:** الفعل عند البصريين < ماض ومضارع وأمر >، فهو ثلاثة أقسام عند سيبويه⁵، ولكنّه عند الكوفيين قسماً باعتبار أنّ الأمر مقتطع من المضارع، يقول الفاكهي (ت973هـ): "الفعل

¹ الفراء، معاني القرآن، ج3، ص215.

² المصدر نفسه، ص154.

³ ينظر: المصدر، ج2، ص273، ص258.

⁴ المصدر نفسه، ج1، ص225.

⁵ المصدر نفسه، ص2.

ثلاثة أقسام عند جمهور البصريين، وقسمان عند الكوفيين و الأخفش بإسقاط <الأمر> بناء على أنه مقتطع من المضارع فهو عندهم معرّف بلام مقدّرة¹.

إنّ فعل الأمر قسيم الماضي والمضارع عند البصريين، وغير ذلك عند الكوفيين، بل هو مأخوذ من المضارع لذا يتبعه في حركاته، وهو معرب مجزوم بلام الأمر المحذوفة.

ب- اسم الفعل: وهو عند البصريين "ما ناب عن الفعل معنى واستعمالاً، ولم يتأثّر بالعوامل"²، وقسموه باعتبار الزّمان إلى اسم فعل ماض ك(هيئات وشتان)، واسم فعل مضارع ك(أه)، واسم فعل أمر ك(مه وحذار). بينما عدّها الكوفيون أفعالاً حقيقيّة، لأنّها دالّة على الحدث مقتزناً بالزّمان³.

ج- مجموعة المفاعيل (المفعول المطلق، المفعول له، معه، فيه): هي مصطلحات بصريّة، لأنّ المفاعيل عند البصريين خمسة: المفعول المطلق، والمفعول به، والمفعول معه، والمفعول لأجله، والمفعول فيه، ولا يعرف الكوفيون منها إلّا المفعول به، أمّا المنصوبات الأخرى فهي عند الكوفيين أشباه مفاعيل⁴. إذ المفعول المطلق نفس الفعل الواقع، والمفعول له وقع لأجله الفعل، والمفعول معه وقع معه الفعل⁵، فكلّ واحد من هذه الأقسام ليس بمفعول يقابل الفاعل بحيث يكون واقعا عليه الفعل، فشبهوه به، لأنّه يشركه في النّصب، ويكون الفعل واقعا فيه، أو له، أو معه⁶.

د- ألقاب الإعراب والبناء: يفرّق البصريون بين ألقاب الإعراب والبناء، يقول سيبويه: "فالرّفْع والنّصب والجرّ والجزم لحروف الإعراب، وحروف الإعراب للأسماء المتمكّنة"⁷ ويضيف "وأما الفتح والكسر والضّم والوقف فلأسماء غير المتمكّنة"⁸، وقد تبعه في ذلك نحاة البصرة، فالمبرّد يرى حركات الإعراب ثلاثة يقول: "وإعراب الأسماء على ثلاثة على الرّفْع والنّصب والجر"⁹ ثمّ قال: "إن كان مبنياً لا يزول من حركة إلى أخرى نحو: حيث، وبعد، قيل له: مضموم ولم يقل:

¹ الفاكهي، شرح كتاب الحدود في النّحو، ص 97.

² المصدر نفسه، ص 180.

³ ينظر: المخزومي مهدي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنّحو، ص 308.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 309.

⁵ ينظر: الفاكهي، شرح كتاب الحدود في النّحو، ص 200.

⁶ ينظر: المخزومي مهدي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنّحو، ص 309.

⁷ سيبويه، الكتاب، ج 1، ص 13.

⁸ المصدر نفسه، ص 15.

⁹ المبرّد أبو العباس محمد بن يزيد، المقتضب، ج 1، تح: محمد عبد الخالق عظيمية، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى

للشؤون الإسلاميّة، مصر، دط، 1994م، ص 142

مرفوع. وأين وكيف يقال له: مفتوح، ولا يقال له: منصوب. ونحو: هؤلاء وحذام وأمس، مكسور، ولا يقال له: مجرور، وكذلك: من، وهل، وبل يقال له موقوف، ولا يقال له مجزوم¹.

فالمبردّ جارى سيبويه في التفريق بين ألقاب البناء والإعراب، أما الكوفيون فلا يفرّقون بينهما، وقد يستخدمون ألقاب البناء للدلالة على الإعراب والعكس، ويدلّ على ذلك ما ورد في معاني القرآن للفراء حيث أنّه لم يفرّق في التعبير بينهما. فقد سمّى ضمة البناء رفعا عند توجيهه قوله تعالى: < صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ > الآية 07/ الفاتحة، فقال: < عليهم > و < عليهم > وهي لغتان، لكلّ لغة مذهب في العربيّة؛ فأما من رفع الهاء فإنّه يقول: أصلها رفع في نصبها وخفضها ورفعها، فأما الرفع فقولهم: < هم قالوا ذلك >، في الابتداء، ألا ترى أنّها مرفوعة لا يجوز فتحها ولا كسرها². فالفراء يستخدم مصطلح الرفع في موضع بناء الحروف.

3.2. مصطلحات انفرد بها النحو الكوفي: لم يتوقف الكوفيون عند رفض مصطلحات البصرة، والسعي إلى إيجاد بدائل لها، بل عمدوا إلى إيجاد مصطلحات جديدة خاصّة بهم، تميّزهم عن البصرة، وقد وردت هذه المصطلحات عند الفراء (ت 207هـ)، وهذه المصطلحات هي:

أ- الصّرف: يتضح حدّ الصّرف عند الفراء من قوله: " أن تأتي بالواو معطوفة على كلام في أوله حادثة لا يستقيم إعادتها على ما عطف عليه، فإذا كان كذلك فهو الصّرف"³. وبذلك يكون الصّرف عطف كلام على كلام بحرف الواو، ولا يصحّ إعادة الكلام الأوّل، وليزيد الفراء (الصّرف) وضوحاً يضرب مثالا ببيت شعري⁴:

لا تنه عن خلق وتأتي مثله عازّ عليك إذا فعلت عظيم

ثمّ يشرع في تعريف مصطلح الصّرف انطلاقاً من البيت الشعري، إذ لا يجوز إعادة (لا النّهية) بعد (الواو) في (تأتي مثله) لأنّه لا يستقيم أن يعاد في الحادث الذي قبله⁵. ولكن: هل يقتصر الصّرف على حرف العطف الواو؟، يجيب الفراء في موضع آخر ليزيل الإبهام ويزيد

¹ المبردّ، المقتضب، ج 1، ص 142.

² الفراء، معاني القرآن، ج 1، ص 05.

³ المصدر نفسه، ص 34.

⁴ المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

⁵ ينظر: المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

المعنى وضوحاً فنجدّه يقول: " أن يجتمع الفعلان (بالواو) أو (ثم) أو (الفاء)، وفي أوّله جدد أو استفهام، ثم ترى ذلك الجدد أو الاستفهام ممتعا أن يكرّر في العطف"¹.

فالصّرف - إذا - يرتبط ببعض حروف العطف ويشترط فيه أن يسبق الفعل الأوّل بنفي أو استفهام ثم لا يصلح أن يتكرّر ذلك النّفي أو الاستفهام، فالصّرف بذلك يفعل النّصب في الأفعال الواقعة بعد هذه الحروف.

وتجدر الإشارة إلى أنّ بعض الباحثين المحدثين² يقصر الصّرف على (الواو فقط) وكذا على الأفعال، بينما يذكر الباحث (وسام البكري)³ استدراكاً لذلك، فيعمد إلى الحديث عن مصطلح (الصّرف) في مقال مطوّل.

والصّرف عند الفراء أوسع وأشمل ممّا ذكره المخزومي، فهو يعمل النّصب في الأسماء كما في الأفعال يقول: " ومثله من الأسماء التي نصبتها العرب وهي معطوفة على مرفوع قولهم: لو تُرُكَّت والأسدَ لأكلك، ولو خليت ورأيتك لضللت، لمّا لم يحسن في التّاني أن تقول: > لو تُرُكَّت و ترك رأيتك لضللت < تهيبوا أن يعطفوا حرفاً لا يستقيم فيه ما حدث في الذي قبله"⁴. فالكلمات (الأسد، رأيتك) منصوبة بالصّرف. يفهم ممّا مضى أنّ النّاصب في الأفعال أو الأسماء بعد (أحرف العطف) عند الفراء هو الصّرف⁵.

ب- الخروج: وهو مصطلح كوفي لم يخصّه الفراء بحدّ، ولكنه ذكره في عدّة مواضع، ففي توجيهه لقوله تعالى: > بلى قَادِرِينَ على أنْ نَسُوِيَ بِنَائِهِ < الآية 04/ القيامة، قال في نصب > قَادِرِينَ<: "قَادِرِينَ نصب على الخروج من > نجم< "⁶، كما ورد مصطلح (الخروج) في توجيهه لقوله تعالى: > وهذا كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ مُبَارَكٌ < الآية 155/ الأنعام. "جعلت > مبارك< من نعت الكتاب فرفعته، ولو نصبته على الخروج من الهاء في > أَنْزَلْنَاهُ < كان صواباً"⁷. فـ > مبارك< بالنّصب حال منصوب، وعامل نصبها الخروج. ولكن الخروج " ليس مصطلحاً من مصطلحات الحال بل شرح

¹ الفراء، معاني القرآن، ج1، ص235.

² ينظر: المخزومي مهدي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص306.

³ ينظر: البكري وسام، من المصطلح النّحوي عند الفراء - الصّرف والخروج - دراسة نحويّة أسلوبيّة، كليّة التربية بغداد، مجلة الأستاذ، العدد 4، 1999م.

⁴ الفراء، معاني القرآن، ج1، ص34.

⁵ ينظر: البكري وسام، من المصطلح النّحوي عند الفراء، ص201.

⁶ الفراء، معاني القرآن، ج3، ص208.

⁷ المصدر نفسه، ج1، ص365.

للنصب على الحال، مما يؤكد جمعه بين مصطلح الحال ومصطلح الخروج في موضع واحد، وذلك في توجيهه لقوله تعالى: < غير متجانفٍ لإثم > الآية 03/ المائدة . قال: " نصب < غير > لأنها حال ل < من > وهي خارجة من الاسم الذي في < اضطر >"¹، وقد عبّر الفراء هنا بالحال والخروج وقصد بمصطلح < الخروج > توضيح صاحب الحال².

ج-المثال: مصطلح كوفي خالص لم يتعرض له الفراء ، وإنما انفرد به ثعلب في مجالسه، وهو مصطلح يستخدمه مكان المبتدأ حيث قال: " هذا: تكون مثلاً، وتكون تقريباً، فإذا كانت مثلاً قلت: هذا زيد، أي هذا الشخص شخص زيد، وإذا شئت قلت هذا الشخص كزيد "، فالمثال في نظر ثعلب هو كون المبتدأ اسم إشارة مخبر عنه باسم عن شخص (أي علم)، فيكون اسم الإشارة "هذا" والاسم شيئاً واحداً"³.

د-التقريب: مصطلح انفرد به الكوفيون، وقد أورده الفراء عند إعرابه قوله تعالى: < ها أنتم أولاء > الآية 119/ آل عمران، قال: " العرب إذا جاءت إلى اسم مكنى وقد وصف بهذا وهاذان وهؤلاء فزقوا بين < ها > وبين ذا وجعلوا المكنى بينهما، وذلك في جهة التقريب لا في غيرها"⁴.

الواضح من كلام الفراء أنّ الضمير < المكنى > إذا وصف باسم الإشارة هذا وأخواته، فُصل بين < هاء > التثنية و < ذا > وتوسطهما الضمير، فيقولون: " أين أنت؟ فيقول القائل: هأنذا، ولا يكادون يقولون: هذا أنا، وكذلك التثنية والجمع"⁵، ويضيف الفراء وجهاً آخر للتقريب إذ يأتيون بـ < ها > توصل بالضمير، أمّا < ها > اسم الإشارة فتبقى متصلاً به يقول: " وربما أعادوا < ها > فوصلوها بذا وهذان وهؤلاء، فيقولون: ها أنت هذا، وها أنتم هؤلاء، وقال الله تبارك وتعالى في النساء: < ها أنتم هؤلاء جادلتم عنهم > الآية/109"⁶.

ولكن ما المقصود بالتقريب وما طبيعته؟، يجيبنا الفراء بضرب المثال، فيقول: " ألا ترى أنك لو قلت: مالا يضّر من السباع فالأسد ضاراً، كان أبين. وأمّا معنى التقريب: فهذا أول ما أخبركم عنه، فلم يجدوا بدّاً من أن يرفعوا هذا بـ < الأسد > وخبره منتظر، فلما شغل الأسد بمرافعة < هذا >

¹ الفراء، معاني القرآن، ج1، ص301.

² ينظر: الخثران عبد الله بن حمد ، مصطلحات النحو الكوفي دراستها وتحديد مدلولاتها، ص59.

³ مجالس ثعلب 42/1 نقلاً عن (عوض القوزي، المصطلح النحوي)، ص186.

⁴ الفراء، معاني القرآن، ج1، ص 231.

⁵ المصدر نفسه، ص232.

⁶ المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

نصب فعله الذي كان يرافعه لخلوته¹. فالمبتدأ < الأسد > وخبره < ضارٌّ > مترافعان²، فالمبتدأ يرفع الخبر، والخبر يرفع المبتدأ فلما يدخل اسم الإشارة < هذا > على المبتدأ < الأسد > يترافع < الأسد > مع < هذا >، وينشغل عن خبره الأصلي < ضارٌّ >، ولهذا ينصب < ضاراً > لكن بعامل هو التّقريب.

من هنا يتضح لنا أنّ التّقريب هو إعمال اسم الإشارة في الجملة الاسمية عمل كان فيرتفع ما كان مبتدأ في الأصل على أنّه اسم التّقريب، وينصب الخبر على أنّه للتّقريب، فاسم الإشارة في هذا الموضع من أخوات كان³، وأكد الفراء مذهبه بقوله: " ومثله < واللهُ غفورٌ رحيمٌ > فإذا أدخلت عليه < كان > ارتفع بها والخبر منتظر يتم الكلام فنصبته لخلوته⁴، ولكن هل يعمل اسم الإشارة عمل كان مطلقاً دون قيد؟، للإجابة على هذا السؤال يورد الفراء شرطين هما⁵:

1. أن يكون المبتدأ الواقع بعد < هذا > يعبر عن جميع أفراد جنسه أي < اسم جنس >، كقولك: ما كان من السّباع غير مخوّف فهذا الأسد مخوّفاً، فأنت تخبر عن كلّ الأسد بالخوف.

2. أن يكون الاسم الذي بعد اسم الإشارة واحداً في الوجود لا نظير له ومثاله: هذه الشّمس ضياءً للعباد، وهذا القمر نوراً، فالقمر والشّمس لا نظير لهما في الوجود.

3. المصطلح النّحوي في مدرسة بغداد: ظلت مدرستا البصرة والكوفة منفصلتين حتى النصف الثّاني من القرن الثالث الهجري قيض الله من يطهر النّحو من العصبية المذهبية، فنشأ جيل من الدّارسين أخذوا عن علماء المدرستين، وأوجدوا مذهباً جديداً أفاد من المذهبين السّابقين، وقد عرف هذا المذهب بمذهب البغداديين⁶، ومن أهمّ سماته أنّه يقوم على الاختيار والانتخاب من آراء البصريين والكوفيين، وهذا لا يعني غلبة التقليد عليه وإنّما لهم آراء مبتكرة وصلوا إليها عن طريق التأمّل و إعمال العقل، ويبدو ذلك أكثر وضوحاً عند البغداديين المتأخّرين، وخاصّة عند من يعدّون بحق " أئمّة هذا المذهب مثل أبي سعيد السّيرافي (368هـ)، وأبي عليّ الفارسي (ت 377هـ)، وأبي الحسن الرّماني (ت 384هـ)، وأبي الفتح عثمان بن جنيّ (ت 392هـ)، وأبي القاسم الدّقاق)

¹ الفراء، معاني القرآن، ج 1، ص 13.

² مترافعان مصطلح كوفي يقابل مصطلح (المبتدأ والخبر).

³ ينظر: حسان تّمام، الأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللّغوي عند العرب - النحو، فقه اللغة، البلاغة - عالم

الكتب، القاهرة، دط، 2000م، ص 40 .

⁴ الفراء، معاني القرآن، ج 1، ص 13.

⁵ المصدر نفسه، ص 12.

⁶ ينظر: السنجرجي مصطفى عبد العزيز، المذاهب النّحوية في ضوء الدّراسات اللّغوية الحديثة، مكتبة الفيصلية،

جدة، السعودية، ط 1، 1986م، ص 72.

ت415هـ)، وأبي الفرج عليّ بن عيسى الرّيعي (ت 420هـ)¹. وقد كان لهؤلاء المتأخّرين دور كبير في العناية بكتاب سيبويه والنّهوض بالمصطلح النّحوي، فقد انكب بعضهم على الكتاب يضع له الشّروح، أمّا البعض الآخر فقد انكب على الثقافات المجاورة فتأثّر بمصطلحاتها، فأدّى ذلك إلى ظهور مصطلحات جديدة². وعلى هذا الأساس يقسم المصطلح النّحوي إلى قسمين:

1.3. مصطلحات قديمة: وهي المصطلحات التي نجدها في مؤلفات أبي إسحاق الرّجاج (ت 311هـ)، وأبي جعفر النّحاس (ت 338هـ)، وأبي سعيد السّيرافي (ت 368هـ)، والرّماني (ت 368هـ) وغيرهم ممّن كانت لهم العناية بالكتاب.

فالنّحاس في كتابه (التفاحة في النّحو) استخدم مصطلحات المدرستين البصريّة والكوفيّة، وكان كثيراً ما يأخذ بالمصطلح البصري، و يعتمد إلى تبسيط مصطلحات سيبويه، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

المصطلح في كتاب سيبويه	المصطلح في كتاب التفاحة في النّحو
هذا باب الفعل الذي يتعدى اسم الفاعل إلى اسم المفعول واسم الفاعل والمفعول فيه لشيء واحد ³	باب الحروف التي ترفع الأسماء وتتصب الأخبار ⁴
هذا باب الفعل يستعمل في الاسم ثمّ تبدل مكان ذلك الاسم اسماً آخر فيعمل فيه كما عمل الأوّل ⁵	البدل ⁶

فالملاحظ على أبي جعفر النّحاس أنّه يعتمد إلى اختصار وتهذيب مصطلحات سيبويه، ويفضّل في هذا الكتاب المصطلح البصري.

¹ السنجرجي مصطفى عبد العزيز، المذاهب النّحويّة في ضوء الدراسات اللّغويّة الحديثة، ص75.

² ينظر: أبو تاكي سعود بن غازي، خصائص التّأليف النّحوي في القرن الزّابع الهجري، دار غريب، مصر، ط1، 1425هـ / 2004م، ص401.

³ سيبويه، الكتاب، ج1، ص45.

⁴ النّحاس أبو جعفر النّحوي، التفاحة في النّحو، تح: كوركيس عواد، مطبعة العاني، بغداد، العراق، دط، 1965م، ص18.

⁵ سيبويه، الكتاب، ج1، ص150.

⁶ النّحاس، التفاحة في النّحو، ص23.

أمّا السّيرافي والرّماني فكلاهما تناول كتاب سيبويه بالشرح، إلّا أنّهما اختلفا في كَيْفِيَّة التّعامل مع مصطلحاته، فقد اتّجه السّيرافي مرّة إلى نقل مصطلحات سيبويه كما هي ومثال ذلك " هذا باب علم ما الكلم من العربيّة"¹، و" باب المسند والمسند إليه"²، و" باب الفاعل الذي يتعداه فعله إلى مفعولين وليس لك أن تقتصر على أحد المفعولين"³. ومرّة أخرى يعمد إلى شرح مصطلحات سيبويه وتوضيحها فنجد "هذا باب مجاري أواخر الكلم من العربيّة والمراد حركات أواخر الكلم"⁴؛ أمّا الرّماني فإنّه يأخذ مصطلح الكتاب ويستبدله بمصطلح آخر أكثر ملاءمة للمسائل التي تتدرج تحته ففاق بذلك السّيرافي، ومثال ذلك " باب علم ما الكلم من العربيّة"⁵، و" باب مجاري أواخر الكلم من العربيّة"⁶، وباب "المسند والمسند إليه"⁷. فالرّماني انتقى من مصطلحات سيبويه ما هو واضح المعنى مؤدياً للغرض، أمّا ما كان قاصر المفهوم ناقص الدّلالة طویل العبارة فإنّ الرّماني تدخل في تحسين صياغته وتحديد دلالاته، والجدول التّالي يوضّح ذلك:

المصطلح في كتاب سيبويه	المصطلح في شرح الرّماني
هذا باب من الفعل سمى الفعل فيه بأسماء لم تؤخذ من أمثلة الفعل الحادث ⁸	باب اسم الفعل ⁹
باب ما يظهر فيه الفعل وينصب فيه الاسم لأنّه مفعول معه ومفعول به كما انتصب نفسه في قول امرأ ونفسه ¹⁰	باب المفعول معه ¹¹
باب من اسم الفاعل الذي جرى مجرى الفعل المضارع في المفعول في المعنى، فإذا أردت فيه من المعنى ما أردت في	باب اسم الفاعل ²

¹ السيرافي أبو سعيد، شرح كتاب سيبويه، ج1، تح: محمود فهمي حجازي، وآخرون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، دط، 1986م، ص45.

² المرجع نفسه، ج2، ص59.

³ المرجع نفسه، ص315.

⁴ المرجع نفسه، ج1، ص63.

⁵ الرّماني عليّ بن عيسى، شرح كتاب سيبويه، تح: محمّد إبراهيم يوسف شيبه، جامعة أم القرى، السعودية، 1414هـ، رسالة دكتوراه، ص103

⁶ الرّماني، شرح كتاب سيبويه، ص110.

⁷ المرجع نفسه، ص137، ص138..

⁸ سيبويه، الكتاب، ج1، ص241

⁹ الرّماني، شرح كتاب سيبويه، ص527

¹⁰ سيبويه، الكتاب، ج1، ص297.

¹¹ الرّماني، شرح كتاب سيبويه، ص610.

	يفعل كان نكرة منوناً ¹
باب الفاعل وما لم يسم فاعله ⁴	هذا باب الفاعل الذي لم يتعدّه فعله إلى مفعول، والمفعول الذي لم يتعدّه إليه فعل فاعل، ولم يتعدّه فعله إلى مفعول آخر ³
باب الفعل الذي يتعدى إلى ثلاثة مفعولين ⁶	هذا باب الفاعل الذي يتعداه فعله إلى ثلاثة مفعولين ولا يجوز أن تقتصر على مفعول واحد منهم دون الثلاثة ⁵

فالملاحظ على الرّماني أنّه عمد إلى مصطلحات الكتاب وأعاد صياغتها بطريقة أدلّ وأيسر ممّا كان عليه عند سيبويه.

2.3. مصطلحات جديدة: وهي مصطلحات خفيفة النطق قصيرة العبارة مختلطة بمصطلحات كلامية ومنطقية متفاوتة من حيث القلّة والكثرة⁷، وقد ظهرت هذه المصطلحات في الإيضاح والجمال للزجاجي، والخصائص و اللّمع لابن جنّي، وهم من الذين جمعوا بين مصطلحات البصريين والكوفيين على السواء، وربما شرحوا المصطلح أو عبّروا عن الفكرة بأكثر من مصطلح كما هو الحال عند ابن جنّي، فما أضافه هذا الأخير في مجال المصطلح النحوي وتعريفه ليس أمراً عابراً، وهو فيما أضافه "كان العالم الناقد الذي يوضّح ويشرح ويمثّل ويعرّف، ليقرّر في ذهن دارسه ما أضافه، دون لبس أو غموض"⁸، ومن أمثلة ذلك مصطلح الإعراب فهو "الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنك إذا سمعت أكرم سعيد أباه، وشكر سعيداً أبوه، علمت برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول"⁹، فهذا التعريف للإعراب لم يسبق إليه ابن جنّي أحد على الرّغم من أنّ هذا المصطلح شاع في عهد الخليل، ولا يكاد يخلو منه كتاب في النحو، فسيبويه مثلاً ذكر

² الرّماني شرح كتاب سيبويه، ص 408.

¹ سيبويه، الكتاب، ج 1، ص 164.

³ المصدر نفسه، ص 33.

⁴ الرّماني، شرح كتاب سيبويه، ص 177.

⁵ سيبويه، الكتاب، ج 1، ص 41.

⁶ الرّماني، شرح كتاب سيبويه، ص 210.

⁷ ينظر: أبو تاكي سعود غازي، خصائص التأليف النحوي في القرن الزابع الهجري، ص 407.

⁸ عوض سامي، يونس يونس، المصطلح النحوي عند ابن جنّي، ص 05 .

⁹ ابن جنّي، الخصائص، ج 1، ص 35.

علامات الإعراب وأقسامه ولكنّه لم يعرّفه¹، كما كان ابن جني يتبع المصطلح بما يوحي بشرحه وتوضيحه، كما يعتمد إلى استخدام أكثر من مصطلح للدلالة على مفهوم واحد²، فهو يطلق (الذّكر) و(العائد) و(الضمير) ويريد بها معنى واحداً هو(الضمير)³.

هذا بالإضافة إلى ما خالط تلك المصطلحات الجديدة من مصطلحات كلامية ومنطقية وفقهية كالمقياس، والعلة والبرهان والاستحسان والمحال ودلالة التّضمين⁴، ومن ذلك قول ابن جني في الاستحسان " وكنا ندفع أن يكونوا قد فصلوا بين الاسم والصفة في أشياء غير هذه، إلا أن جميع ذلك إنّما هو استحسان لا عن ضرورة علة، وليس بجار مجرى رفع الفاعل ونصب المفعول"⁵.

وخلاصة القول إنّ نحاة بغداد قد ساهموا في تهذيب المصطلحات القديمة، واختراع أمثالها بما يتلاءم مع العصر.

4. المصطلح النحوي في المدرسة الأندلسية: اهتم الأندلسيون باللّغة العربيّة منذ أن وطئت أقدام الفاتحين الأوائل بلادهم، إذ أقبلوا على هذه اللّغة، وكلّ ما يتعلّق بها من أجل فهمها وفهم الدين الجديد والكتاب الذي نزل بها، وقد عرفوا النّحو العربيّ منذ أوائل القرن الثّاني الهجري وبداية القرن الثّالث، وقد كان النّحو الكوفي أوّل ما عرفوه على يد جودي بن عثمان (ت 198هـ) - الذي رحل إلى المشرق والتقى بإمام مدرسة الكوفة الكسائي(ت 189هـ) وتلميذه الفراء(ت 207هـ) - فهو" أوّل من أدخل كتب الكوفيين إلى الأندلس، وأوّل من صنّف في النّحو على مذهبهم، وظلّ يدرّس النّحو الكوفي لطلابه"⁶، ثمّ توالى العلماء على دراسة هذه الكتب ردحا من الزّمن فهذا" مفرج بن مالك النّحوي يضع شرحاً لكتاب سيبويه، وجاء بعده أبو بكر بن خابط المكفوف الذي وضع كتاباً في النّحو على مذهب الكوفيين"⁷.

ومما تقدّم يتضح أنّ دراسة النّحو في الأندلس قد بدأت على المذهب الكوفي وظلّت مدارسته مدّة من الزّمن، أمّا النّحو البصري فقد تأخر ظهوره بالأندلس - رغم أنّ كتاب سيبويه أسبق زمنياً من كتاب الكسائي - فقد تأخر نحاة الأندلس عن الاهتمام به مقارنة بالنّحو الكوفي وصبّوا عنايتهم

¹ ينظر: سيبويه، الكتاب، ج1، ص 13.

² ينظر: أبو تاكي سعود بن غازي، خصائص التّأليف النّحوي في القرن الرابع الهجري، ص409.

³ ابن جني، الخصائص، ج1، ص16.

⁴ ينظر: أبو تاكي سعود بن غازي، خصائص التّأليف النّحوي في القرن الرابع الهجري، ص409.

⁵ ابن جني، الخصائص، ج1، ص139.

⁶ رُوأي صلاح، النّحو العربي، ص676.

⁷ المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

أولاً على النحو الكوفي مقتدين بجودي بن عثمان حتى إذا أصبحنا في أواخر القرن الثالث الهجري وجدنا " الأفشينق محمّد بن موسى بن هاشم المتوفى سنة 307هـ يرحل إلى المشرق ويلقى بمصر أبا جعفر الدينوري، ويأخذ عنه كتاب سيبويه رواية ويقراه بقرطبة على طلابه"¹، وهكذا دخل الكتاب الأندلس، فانكب الطلبة عليه دراسة وشرحاً وتعليقاً واهتماماً منقطع النظير.

وهكذا نرى أنّ دراسة النحو في الأندلس، وإن بدأت على المذهب الكوفي، وتأخرت عن المذهب البصري بنحو قرن من الزمن، وبذلك أصبح النحو في الأندلس ذا اتجاهين: أحدهما بصريّ، والآخر كوفيّ، وبقي الأمر هكذا حتى أواخر القرن الخامس الهجري، عندما وصل إليهم النحو البغدادي، وقد كان لمدرسة بغداد أثر هامّ في نحاة الأندلس، إذ أننا لا نكاد نصل إلى ابن سيده حتى ينغمس نحاة الأندلس في النحو البغدادي بجانب انغماسهم في النحو البصري والكوفي².

وهكذا نرى أنّ المدارس النحويّة الثلاثة قد التقت في بلاد الأندلس، فأخذت دراسة النحو تزدهر، ولكن السؤال الذي يطرح هنا: هل استطاع نحاة الأندلس أن يؤسسوا مذهباً خاصاً بهم في النحو ويسمونه بسمات منهجهم؟ أم أنّهم كانوا تبعاً للمدارس السابقة عليهم؟. ولسنا هنا بصدد عرض مختلف آراء المثبتين والمنكرين لوجود مذهب أندلسيّ، ولذا سنكتفي بالقول إنّ النحو في الأندلس كان مشرقياً في بداياته، ثمّ ما لبث أن اتّسم بسمات البيئة الأندلسيّة خاصّة في مطلع القرن الخامس الهجري، فاستغنى بذلك نحاة الأندلس عن نحاة المشرق واعتمدوا على أنفسهم إذ " أنّهم عدلوا عن بعض آراء المشاركة في النحو، وخالفوهم في منهاج تعليمه وتدوينه، واستدركوا عليهم مسائل فانتهم، وبذلك استحدثوا مذهباً رابعاً عرف بمذهب المغاربة أو الأندلسيين، ظهرت مبادئه من أوائل القرن الخامس الهجري، الذي يعدّ بحق فجر النهضة النحويّة في هذه البلاد"³.

وهكذا يتضح لنا أنّ النحو في الأندلس مرّ بطورين، الأوّل كان فيه تبعاً للبصرة والكوفة وبغداد، والطور الثاني نحو أندلسي متميّز له سماته التي تميّزه عن غيره من مدارس النحو في المشرق.

¹ ضيف شوقي، المدارس النحويّة، ص 289.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 292، ص 293

³ الطنطاوي محمّد، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ص 280.

ويزداد الدرس النحوي في القرن الخامس للهجرة رسوخاً وتتوّعا إذ يفد إلى الأندلس علماء ذوو شأن يحملون كتب أبي عليّ الفارسي وطبقته، وكتب ابن جني كالتذكّرة والإيضاح، ويستمر الأمر على هذا الحال في القرنين السّابع والثّامن للهجرة¹.

وبهذا يتّضح لنا أنّ النّحاة في الأندلس كانوا يغرفون من معين النّحو في المشرق حتى عصور متأخرة، ويعمدون إلى شرح وتوضيح المباحث النّحويّة ووضع الشّروح وشرح الشّروح، فلا تكاد تذكر لنا المصادر كتاباً نحويّاً بعيداً عن هذا المجال، فقد برز في القرن السّابع الهجري ابن خروف والشلوّيين وابن عصفور وابن مالك، ولهؤلاء مؤلفات كثيرة إلّا أنّها لم تخرج عن منهج الشّروح، فالشلوّيين له تعليق على كتاب سيبويه، وابن هشام الأنصاري له شرح على إيضاح الفارسي، لكن من يمكن أن يشار إليه على أنّه طفرة في النّحو الأندلسي هو ابن مضاء القرطبي (ت 592هـ) من خلال كتابه < الرّد على النّحاة >، فهو أوّل من ثار على النّحو المشرقي، وحاول تجديده محتوى ومصطلحاته، إذ عمد إلى إلغاء مصطلحات نحويّة أهمّها العامل²، وإلغاء مصطلحي الحذف والتّقدير³، وهذا يترتب عليه إلغاء مصطلحات نحويّة أخرى كالإغراء والتّحذير والاشتغال والتّنازع وغيرها.

وفي الوقت ذاته يصرّح ابن مضاء بتبنيه لمصطلحات سيبويه، فنجدّه في فصل (عن النّحو من غير عامل ومعمول) يستعمل مصطلحات سيبويه كما هي يقول: " باب الفاعلين والمفعولين الذين كلّ واحد منهما يفعل بفاعله مثل ما يفعل به الآخر، وما كان نحو ذلك، هذه ترجمة سيبويه - رحمه الله- فأنا في هذا الباب لا أخالف النّحويين إلّا في أن أقول < علّقت > ولا أقول < أعمّلت >"⁴. فرفض ابن مضاء لنظريّة العامل أدّى به إلى رفض كلّ ما يتعلّق بها من مصطلحات. أمّا المصطلحات التي لا علاقة لها بالعوامل فهي ثابتة عنده فنجدّه يستعمل العطف، النّصب، الجرّ ...

أمّا إذا نظرنا إلى المصطلح النّحوي عند خاتمة علماء الأندلس أبي حيّان (ت 745هـ) فسنلاحظ أنّ مصطلحاته جاءت ثابتة مستقرّة لا تحمل جديداً، إذ سلّم بما وصله من مصطلحات

¹ الثبتي عياد، الدرس النحوي في الأندلس في القرن 5هـ، السّجل العلمي لندوة الأندلس قرون من التّقلبات والعطاءات، القسم الرّابع، مطبوعات مكتبة الملك عبد العزيز العامّة، الرياض، السّعوديّة، ط1، 1996م، ص 632.

² ينظر: القرطبي بن مضاء أبو العباس أحمد بن عبد الرّحمان اللّحيمي، الرّد على النّحاة، تح: محمد إبراهيم البنا، دار الاعتصام، مصر، ط1، 1979م، ص 69.

³ المرجع نفسه، ص 71.

⁴ المرجع نفسه، ص 85.

نحويّة بصريّة كانت أو كوفيّة، وهو شديد التّأثر بقواعد المنطق والفلسفة، إذ كثيراً ما يذكر الحدود والتّعريفات بداية الباب، حيث يورد التعريف العام، ثمّ يقوم بتحليله، ومثاله ما ورد في باب شرح الكلمة والكلام وما يتعلق به" الكلمة لفظ مستقل دالّ بالوضع تحقيقاً أو تقديراً أو منويّ معه كذلك"¹، ثمّ يعمد أبو حيّان بعد ذلك إلى تحليل هذا الحدّ ليذلل ويزيل غموضه، أمّا المصطلح فلم يغيّر فيه شيئاً، لذلك جاءت مصطلحاته ثابتة لا تحمل جديداً، إذ لم يتجاوز دوره الاختيار والتّسليم بما شاع منها، وعمّ استعماله.

وهكذا يتضح لنا أنّ المصطلح النحوي في الأندلس هو نفسه المصطلح النحوي الذي استقر وشاع في المشرق، وهو ما يدلّ على عدم التفات نحاة الأندلس إلى قضايا المصطلح وانشغالهم بالأحكام النحويّة ومباحث العلل، وثورة ابن مضاء.

5. المصطلح النحوي في مصر والشّام: لقد كانت بداية الدّراسة النحويّة في هذه البلاد على يد بعض المؤدّبين الذين كانوا يعلّمون الشّباب مبادئ العربيّة، كي يحسنوا تلاوة القرآن الكريم، وأوّل نحويّ نحير حمل راية النّحو بمصر بمعناه الدّقيق هو (ولاد المصادري التّميمي) الذي رحل إلى البصرة ولقي الخليل بن أحمد وسمع عنه ولازمه، ثمّ عاد إلى مصر². وبعد عودة هذا الأخير إلى مصر ظهرت أوّل مدرسة نحويّة مصريّة على يده، وشاعت الدّراسة النحويّة بفضلها، وقد عاصره عالمان هما: أبو الحسن الأعزّ الذي أخذ عن عليّ بن حمزة الكسائي³، وكذا محمود بن حسان⁴، وبفضل هؤلاء العلماء انتشر النّحو في مصر، وبعدهم كثر العلماء، وكثرت كتب النّحو في مصر والشّام.

والواضح ممّا سبق، أنّ الدّراسة النحويّة في مصر والشّام قد نشطت بدخول كتب النّحاة البصريين والكوفيين، ولذا نقول إنّ هذه المدرسة انتقائيّة انتخابيّة شأنها في ذلك شأن المدرسة البغدادية والأندلسيّة، على أنّ من باب الإنصاف الإشارة إلى أنّ لعلماء هذه المدرسة آراؤهم التي تفرّدوا بها كما أنّهم كانوا" إذا أخذوا برأيّ من الآراء، أو مذهب من المذاهب في النّحو صحّحوا هذا الرّأيّ بكلّ ما يملكون من رصيد ثقافيّ، من القرآن أو الحديث أو الشّعْر أو بالقياس والتّعليل، وقد

¹ الأندلسي أبو حيّان، التذليل والتكميل في شرح كتاب التّسهيل، ج1، تح: حسن هندراوي، دار القلم، دمشق، دط، دت، ص13.

² ينظر: الزبيدي، طبقات النّحويين واللّغويين، ص 213.

³ المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

⁴ القفطي جمال الدّين علي بن يوسف، إنباه الرّواة، تح: محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربيّ، القاهرة، دار الكتب التّقافيّة، بيروت، ج3، ط1، 1986م، ص 328.

كانوا يتجاوزون ذلك ويصدرون آراء جديدة، ومسائل تفرّدوا بها، وبحوث لم يسبقهم أحد فيها، وهذا يدلّ على نضوج العقلية النحوية في هذه المدرسة ممّا كان له أكبر الأثر في نموّ النحو وتطوّره على يد هؤلاء النحاة"¹.

ولعلّ أهمّ علم من أعلام المدرسة المصرية ابن مالك (ت771هـ)، وقد أشار السيوطي إلى طريقة ابن مالك المتميّزة بقوله "لابن مالك في النحو طريقة سلكها بين طريقي البصريين والكوفيين... وقال ابن هشام: وهذه الطريقة طريقة المحققين وهي أحسن الطريقتين"²، ولم يتوقف ابن مالك عند هذا الحدّ بل تفرّد ببعض المصطلحات منها:

أ- **النائب عن الفاعل**: وكان جمهور النحاة يطلقون عليه مصطلح < المفعول الذي لم يسمّ فاعله >، وقد اصطاح عليه ابن مالك ب < نائب الفاعل >، يقول الخضري: "هذه الترجمة مصطلح المصنّف وهي أولى و أخصر من قول الجمهور: المفعول الذي لم يسمّ فاعله، لأنّه لا يشمل غير المفعول ممّا ينوب كالظرف، إذ المفعول به هو المراد عند الإطلاق، ولأنّه يشمل المفعول الثاني في نحو: أعطى زيد ديناراً، وليس مراداً"³ وقد تأتّى هذا الاصطلاح لابن مالك من خلال نظريته المتخصّصة لمصطلح جمهور النحاة. والتي قد ينجم عن استخدام مصطلح < المفعول الذي لم يسمّ فاعله > لأنّ نائب الفاعل لا يلزم أن يكون مفعولاً به فقط، فقد ينوب الظرف والجارّ والمجرور والمصدر.

ب- **البدل المطابق**: وهو بدل الكلّ من الكلّ عند جمهور النحاة، أمّا ابن مالك فقد سمّاه البدل المطابق، وهو بدل الشيء ممّا هو طبق معناه، ذلك لوقوعه في قوله تعالى: < إلى صراط العزيز الحميد الله > إبراهيم/01، فالبدل هو لفظ الجلالة < الله > هو نفسه المبدل منه في المعنى < الحميد >⁴.

ج- **مصطلح المعرّف بأداة التعريف**: وهو مصطلح وضعه ابن مالك بدلا من مصطلح المعرّف بـ(أل)، يحدّد أداة التعريف في (أل) فقط، في حين وجد في بعض لغات العرب وهي لغة (حمير وطى) من يعرّف بـ(أم)، وقد استدلّ ابن هشام بحديث الرّسول - صلى الله عليه وسلم - : (ليس من أمبر أمصيام في أمسفر) كذا رواه النمر بن تولب⁵، أي: ليس من البرّ الصّيام في السّفر.

¹ السامرائي إبراهيم عبّود، المفيد في المدارس النحوية، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2007م، ص240.

² السيوطي، الاقتراح، ص441.

³ الخضري محمد، حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج1، ص167.

⁴ الأنصاري بن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ج3، المكتبة العصرية، صيدا، لبنان، دط، ص401.

⁵ الأنصاري بن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج1، تح: محمّد محيي الدّين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة، دط، 2005م، ص71.

د-مصطلح العمدة والفضلة: كما يلمس القارئ لكتب ابن مالك رغبته في التّقليل من المصطلحات بتعميم المصطلح وجعله متناولاً لأفراد كثيرة، وبذا تسهل معرفته ولا يعسر فهم الغرض منه¹، فعند كلامه على علامات إعراب الاسم يقول: "مدلول إعراب الاسم ما هو به عمدة أو فضلة أو بينهما، فالرّفْع للعمدة وهي: مبتدأ أو خبر أو فاعل أو نائبه أو شبيهه به لفظاً، والنّصب للفضلة وهي: مفعول مطلق أو مقيد...والجرّ لما بين العمدة والفضلة... وهو المضاف إليه"².

وبالإضافة إلى ابن مالك هناك عالم آخر ذاع صيته وهو ابن هشام الأنصاري (ت 761هـ) الذي تعمّق في مذاهب النّحاة، وتمثّلها تمثلاً عجبياً، ومنهجه في النّحو هو منهج الموازنة بين المذاهب مضيفاً عليها مظهرها قدرة فائقة في التّعليل والتّوجيه³، فابن هشام اتّخذ مذهباً وسطاً بين الكوفيين، فلم يبالغ في الاعتداد بالرّواية، ولم يبالغ في تتبع التّأويلات البعيدة على طريقة البصريين، ولم يتوقف عند هذا الحدّ، بل قد هدته بصيرته وطريقته المتفرّدة إلى نقد مصطلحات الآخرين وتوضيح حدودها واستدراك ما أغفله النّحاة السّابقون، ومما تفرّد به في مجال المصطلح النّحوي:

هـ-مصطلح الحال المؤكّدة لصاحبها: وهو مصطلح قسيم الحال المؤكّدة لعاملها، واستشهد بقوله تعالى: > لَأَمِّنَ مَنْ فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعاً< يونس/ الآية 99. يقول ابن هشام "وقد أغفل جميع النّحويين المتقدّمين التنبيه على هذا القسم"⁴.

كما أنّ المتتبع لمؤلفات ابن هشام يلاحظ تطوّر تعريف المصطلح لديه، ففي تعريف الكلام زاد ابن هشام شرط القصد بالإضافة إلى شرطي: الإفادة واللفظ الذين ذكرهما جمهور النّحاة يقول ابن هشام: "الكلام في اصطلاح النّحويين عبارة عمّا اجتمع فيه أمران: اللفظ والإفادة"⁵، ولكنّه في الشّدور والمغني اشترط مع الإفادة والمعنى القصد، فقال في شذور الذهب: "الكلام قول مفيد مقصود، وهو خبر وطلب وإنشاء"⁶، وقال في المغني: "الكلام هو القول المفيد بالقصد"¹، فهذا التعريف للكلام يخرج ما يصدر عن النائم والمجنون لانقضاء القصدية عنه.

¹ السيّد عبد الرّحمان، مظاهر التسيير في نحو ابن مالك، مجلة مجمع اللّغة العربيّة، ج75، جمادى الآخرة 1415هـ/ نوفمبر 1994م، ص20.

² الأندلسي بن مالك، شرح التّسهيل، ج1، تح: عبد الرّحمان السيّد، محمد بدوي المختون، دار هجر، مصر، ط1، 1990م، ص265.

³ ضيف شوقي، المدارس النّحويّة، ص347.

⁴ الأنصاري بن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ج2، ص344. (الهامش).

⁵ الأنصاري بن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ج1، ص11.

⁶ الأنصاري بن هشام، متن شذور الذهب، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، دط، ص02.

6. مشكلات المصطلح النحوي العربي: ممّا لاشكّ فيه أنّ الانقسام المصطلحي بين المدارس النحويّة، وعلى رأسها مدرستا البصرة والكوفة، وقضيّة الخلاف النحوي بينهما والذي أثبتته أمهات الكتب التي عنيت بهذا الشأن ككتاب (الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين) لابن الأنباري، والتي دارت في الكثير من الأحيان حول المصطلحات النحويّة ومفاهيمها²، وأمام هذا الخلاف المصطلحي شهد علم النحو العربي عدّة مشاكل في المصطلح الذي يعدّ عماد الدّراسة النحويّة، ولعلّ أهمّ هذه المشاكل:

1.6. تعدد المصطلح النحوي في الموضوع الواحد: إنّ توحيد المصطلح³ في كلّ علم مطمح مازال بعيد المنال، ومهمّة تضامنيّة تتطلب تكاتف الأفراد والهيئات، ورغم أنّ المصطلح البصري هو الذي شاع في المؤلفات إلّا أنّنا نجد تعدداً في المصطلح سواء كان ذلك في دلالة اللفظ الواحد على أكثر من مفهوم، أو في تعدد الألفاظ الدّالة على مفهوم واحد، والمستقرى لتراثنا النحوي يقف على مواطن التعدد والاختلاف، ولا يرجع الأمر إلى اختلاف المدارس النحويّة وحدها، بل حتى في المدرسة الواحدة وبين علمائها.

أمّا عن النّوع الأوّل من الاختلاف، وهو الخلاف بين المدارس النحويّة، خاصّة بين الكوفة والبصرة فأغلب الظنّ أنّ الأمر يعود إلى طريقة كلّ مدرسة في الدّراسة والبحث وبذلك فإنّ " منشأها - أي المصطلحات - كان بسبب اختلاف النّظرة التي ينظر كلّ منها إلى المصطلح أو اختلاف التّوجيه النحوي الذي يتبناه علماء كلّ مدرسة"⁴ فالتمتعن في المصطلحات الكوفيّة التي غايرت المصطلحات البصريّة تحمل المفهوم ذاته ومنها: الإقرار والإثبات، الجحد والنّفي، الاسم الثّابت والاسم الجامد، اسم الجنس والاسم الموضوع، فإنّ اختلاف المصطلح إلّا أنّ المفهوم واحد بين المدرستين.

وبالإضافة إلى ما سبق، نجد تعدد المفهوم للمصطلح الواحد، فاللفظ مشترك بين المدرستين إلّا أنّه أطلق على مفهومين مختلفين، ومن نماذج ذلك: مصطلح (الصّفة) وهو مصطلح كوفيّ بعيد عن مصطلح (الصّفة) عند البصريين، فقد توسّع الفراء في مصطلح (الصّفات) فأطلقه على اسم

¹ الأنصاري بن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج2، ص37.

² ينظر: هذا المبحث، العنصر: (الانقسام المصطلحي بين البصرة والكوفة)، ص38.

³ ينظر: حجازي محمود فهمي، الأسس اللّغويّة لعلم المصطلح، ص228. ومحمود فهمي حجازي، دور

المصطلحات الموحدة في تعريب العلوم ونشر المعرفة، مجلة اللسان العربي، العدد: 47، 1999م، ص 41.

⁴ الحيادة مصطفى طاهر، من قضايا المصطلح اللّغوي العربي نظرة في توحيد المصطلح واستخدام التقنيات الحديثة لتطويره، عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن، ط1، 2003م، ص24.

الزّمان واسم المكان والجارّ والمجرور، فعند توجيهه لقوله تعالى: (عليكم أنفسكم) المائدة/ 105، قال: " هذا أمر من الله عزّ وجلّ ، كقولك: عليكم أنفسكم، والعرب تأمر من الصّفات بعليك، وعندك، ودونك. يقولون: إليك، إليك، يريدون: تأخر، كما تقول: وراءك وراءك"¹.

كما نجد أنّ المدرسة الواحدة، بل النحوي الواحد يطلق المصطلح الواحد على مفاهيم متعددة، فالكوفة تطلق مصطلح (التّشديد) مرّة على التّوكيد، ففي توجيهه الفراء لقوله تعالى: (والسّابقون السّابقون) الواقعة/10، يقول: "إن شئت رفعت السّابقين بالسّابقين الثّانية وهم المهاجرون... وإن شئت جعلت الثّانية تشديداً للأولى"²، والظاهر أنّه يعرب السّابقون الثّانية تشديداً أي توكيداً.

وفي موضع آخر يطلق مصطلح (التّشديد) على الإدغام في إعرابه لقوله تعالى: (إنّ المصدّقين والمصدّقات) الحديد/ 18، قال: "قرأها عاصم إنّ المصدّقين والمصدّقات بالتّخفيف للصاد، وقرأها آخرون: إنّ المصدّقين يريدون المتصدّقين بالتّشديد أي الإدغام"³ فالفراء يطلق نفس المصطلح (التّشديد) على مفهومين مختلفين وهما التّوكيد والإدغام.

كما نجد هذه الأمر عند خلف الأحمر في مقدمته إذ يورد لمفهوم (الحال) ثلاث مصطلحات يقول " وخبر المعرفة: هذا عبد الله مقبلاً، وهذا محمّد خارجاً، وهذا زيد ماشياً وما أشبه ذلك"⁴ فالألفاظ: مقبلاً، خارجاً، ماشياً خبر لـ (عبد الله، محمّد، زيد) أي أحوال.

وفي موضع آخر عند إعرابه لقوله تعالى: " (قُلْ هي للذين آمنوا في الحياة الدّنيا خالصةً يوم القيامة) الأعراف/ 32، نصب < خالصةً > على الحال، وهو التّمكّن"⁵، فخلف الأحمر في شاهد واحد يستخدم ثلاث مصطلحات (خبر المعرفة، الحال، التّمكّن) ليدلّ بها على وظيفة إعرابية واحدة.

2.6. عدم ذكر الحدّ أو التّعريف: الحدّ أو التّعريف من المداخل الأساسيّة لتحديد مفهوم المصطلح، وتقريبه إلى الدّهن، ومن هنا كان لا بدّ لواضع المصطلح أن يقمّم لمصطلحه حدّاً أو تعريفاً يسهّل على أهل التّخصص التّواصل والتّعامل به، والمتأمل للمصطلحات النحويّة في التّراث العربيّ يلاحظ تبايناً في التّعامل مع قضيّة الحدود النحويّة، فسيبويه في الكتاب يورد عدداً من المصطلحات النحويّة دون حدّ أو تعريف، ومن ذلك ما ذكره في (باب الفاعل) يقول: "باب الفاعل

¹ الفراء، معاني القرآن، ج1، ص 322.

² المصدر نفسه، ج3، ص 122.

³ المصدر نفسه، ص135.

⁴ الأحمر خلف، مقدّمة في النحو، تح: عز الدين التتوخي، مطبوعات مديريات إحياء التراث القديم، دمشق، سوريا، دط، 1961م، ص57.

⁵ المرجع نفسه، ص 59.

الذي لم يتعد فعله إلى مفعول، والمفعول الذي لم يتعد إليه فعل فاعل ولا يتعدى فعله إلى مفعول آخر، وما يعمل من أسماء المفاعيل والمفعولين عمل الفعل الذي يتعدى إلى مفعول، وما يعمل من المصادر ذلك العمل وما يجري من الصفات التي لم تبلغ أن تكون في القوة كأسماء الفاعلين والمفعولين التي تجري مجرى الفعل المتعدى إلى مفعول مجراها¹، فسيبويه قد حشد مجموعة من المصطلحات التي لم يضع لها حداً، وربما يرجع ذلك إلى وضوح دلالة المصطلحات التي يستعملها، ولذلك لم ير حاجة إلى شرحها. لكنّه يلجأ بعد ذلك إلى تعريفها بالتمثيل لها "أما الفاعل الذي لا يتعداه فعله فقولك: ذهب زيد وجلس عمرو"²، ولكن هذا لا يشمل كلّ المصطلحات عند سيبويه.

أما عند غيره من النحاة فنرى (خلف الأحمر) - وإن كان معاصراً لسيبويه - فإننا لا نكاد نجد مصطلحاً معرّفًا، ففي باب (كان وأخواتها) يقول: "وهي ترفع الأسماء والنّعت وتتنصب الأخبار وهي كان وأمسى وأصبح وظلّ.."³، فهو لم يقدّم حداً لـ (كان)، بل عدّد أخواتها، ثمّ ينتقل بعد ذلك إلى ضرب الأمثلة "كان عبد الله جالساً، عبد الله مرفوع لأنّه اسم كان، ونصبت جالساً لأنّه خبر كان"⁴، فخلف الأحمر يلجأ مباشراً إلى ضرب الأمثلة، ليستغني بذلك عن التّعريف ظلماً منه أنّ إعرابها وعملها أولى من تعريفها.

3.6. عدم وضوح المفهوم: المصطلحات رموز للمفاهيم⁵ الأمر الذي يعني أنّ المفهوم تشكّل قبل المصطلح، وعدم وضوحه يشكّل عائقاً كبيراً في اختيار المصطلحات، فإذا ما كان هناك قصور في التعبير عن هذا المفهوم، تعذّر على القارئ إدراكه، وقد عانى التأليف النحوي من هذه المشكلة في بداياته، ولنتأمل هذا المثال "العربية على ثلاثة: اسم وفعل وحرف جاء لمعنى، وهذا الحرف هو الأداة التي ترفع وتنصب وتخفّض الاسم وتجزم الفعل"⁶، و من الوهلة الأولى يتساءل القارئ لهذه العبارة ما هي <الثلاثة> التي يقصدها خلف الأحمر؟، وإن فهم من له دراية بعلم النحو والعربية أنّها <الكلم>، ثمّ إنّّه بدأ نصّه بمصطلح <العربية>، والتي لا يفهم منها ما أراد، بل يذهب ذهن القارئ إلى أمر آخر خاصّة وأنّها قد عرفت بمفهوم آخر وهو <النحو>⁷، كما أنّه لم يحدّد مفهوم

¹ سيبويه، الكتاب، ج1، ص33.

² المصدر نفسه، ص34.

³ خلف الأحمر، مقدمة في النحو، ص64.

⁴ المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

⁵ ساتر-ج-، نظرية المفاهيم في علم المصطلحات، ص 188.

⁶ الأحمر خلف، مقدمة في النحو، ص35.

⁷ ينظر: الفصل الأول، المبحث الأول، العنصر: (مصطلحات النحو)، ص14.

الاسم والفعل، وانتقل مباشرة إلى وصف الحرف والتدليل على عمله دون أن يحدّد المصطلحات التي يستخدمها في هذا الوصف¹، ولا يتوقّف الأمر عند هذا الحدّ، بل يتعداه إلى استخدام مصطلح الحرف بمفهوم آخر في مواضع أخرى، فيقول "باب الحروف التي تنصب كلّ شيء أتى بعدها وهي: رأيت وظننت وخلت وحسبت..."²، وهذه أفعال متعدّية إلى مفعولين وليست حروفاً، فإذا كانت هذه حروفاً فما المقصود بالحروف في النصّ السابق؟.

كما نلاحظ هذا في كتاب سيبويه، فعند حديثه عن < كان وأخواتها > تحت باب "الفعل الذي يتعدّى اسم الفاعل إلى اسم المفعول، واسم الفاعل والمفعول فيه لشيء واحد"³، فهو يشير إلى الاسم الذي يرتفع بعد < كان وأخواتها > ويطلق عليه مصطلح < اسم الفاعل >، لكنّه لا يتوانى في أن يستخدم نفس المصطلح ليعبر به عن < اسم الفاعل > يقول: "هذا باب الصّفة المشبّهة بالفاعل فيما فعلت فيه - ويقصد اسم الفاعل - ولم تقوَ أن تعمل عمل الفاعل لأنّها ليست في معنى الفعل المضارع، فإنّما شبّهت بالفاعل بما عملت فيه"⁴، فالتأمّل يلحظ تداخلاً كبيراً بين المصطلحات: اسم كان وأخواتها، والفاعل واسم الفاعل، وفي هذه الحالة على القارئ أن يلجأ إلى السياق من أجل معرفة معنى المصطلح" وهذا أمر ينافي ما يطلب من المصطلحات من تشكيل الأركان الأساسيّة للمعنى المستفاد من النصّ لا أن تفهم من خلال غيرها"⁵. إذا لابد من وضوح المفهوم.

¹ الحياذرة مصطفى طاهر، من قضايا المصطلح اللغوي العربي (المصطلح العربي قديماً وحديثاً)، ص 84.

² الأحمر خلف، مقدمة في النحو، ص 41.

³ سيبويه، الكتاب، ج 1، ص 45.

⁴ سيبويه، الكتاب، ج 4، ص 434.

⁵ حدّارة عمر، المصطلح النحوي الكوفي وأثره عند المحدثين، ص 86.

الفصل الأول - المصطلح النحوي قديماً وحديثاً

المبحث الثالث - النحو العلمي والنحو التعليمي بين القدماء والمحدثين، وأثر التعليمية في تحسين تعليمته.

1. أهمية تعليم النحو
2. أصول النحو العربي
3. أصالة النحو العربي
4. النحو التعليمي قديماً
5. إشكالية تعليم النحو في العصر الحديث ومحاولات تيسيره، وارتباط المصطلح النحوي بتيسير النحو
6. موقع وأهمية البحث اللساني في العملية التعليمية التعلمية
7. مدى استفادة تعليمات القواعد من الدراسات اللسانية النظرية
8. طرائق تعليم النحو
9. التقويم أو عملية الترسخ

المبحث الثالث - النحو العلمي والتعلّيمي بين القدماء والمحدثين، وأثر التعلّيميّة في تحسين العملية التعلّيميّة التعلّيميّة:

1. أهمية تعليم النحو: تأتي أهمية النحو العربي من أهمية اللغة التي يدرسها، لذا حظي منذ نشأته بعناية الدارسين، ويؤكد الكثير من اللغويين والتربويين على أهمية تعليم النحو ودوره في عملية اكتساب الملكة اللغوية.

وإذا كانت اللغة عبارة عن رموز منطوقة أو مكتوبة أو كليهما معاً، هدّبتها الإنسان كي تعبّر عن حاجاته ومطالبه، وتكون وسيلة الاتّصال والتّفاهم مع غيره، وهي بهذا ضروريّة لكلّ أفراد المجتمع، ومطلب ملحّ من مطالبها، ولغة كلّ أمة هي لسان حالها، ومن الواضح أنّ إتقان اللغة لا يمكن أن يتمّ دون المعرفة النحويّة، فالنحو ذلك العلم الذي يقيّد هذه الرموز بقوانين وأحكام خاصّة، فليس ثمة لغة بلا نحو، ولا يمكن أن يوجد نحو بدون لغة، فالعلاقة بينهما علاقة تلازم متى وُجد أحدهما وجد الآخر، فالنحو ضروري لمعرفة اللغة والكشف عن معانيها وسننها، وبه يضبط الكلام لفظاً وقراءة وكتابة، يقول الجرجاني(471هـ): "... أنّ الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأنّ الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها، وأنّه المعيار الذي لا يتبيّن 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 وضعها في الجمل كي يستقيم المعنى، لا سيّما وأنّ اللهجات العاميّة قد غزت المجتمعات وأفسدت الألسنة، لذا لا بدّ من المعرفة النحويّة في فهم النصوص، فعلامات الإعراب ليست غاية في ذاتها بل وسيلة إلى فهم المعاني، ولننظر إلى قوله تعالى: << فَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَهُ، وَأَنْ تَصُومُوا خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ >> (الآية 184 البقرة)، نجد أنّ (خيراً) الأولى منصوبة لأنّها وقعت مفعولاً به، وهي تدلّ على كلّ شيء إيجابي يقوم به الفرد. سواء أكان هذا الشيء مادياً أو معنوياً، ويكون جزاؤه حصاد الخير في الدنيا والآخرة، وهذا المقصود بكلمة (خير) التانيّة التي جاءت مرفوعة لأنّها خبر للمبتدأ، فالنحو ميزان اللغة العربيّة، والمدخل إلى دراسة علومها، ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا إنّ أعظم ما أنتج العقل العربيّ، لما له من أثر في التّمييز بين صحيح الكلام من خطئه، لذا له حقّ النّقد على سائر العلوم²، ولذا أنشد الشّاعر قديماً مثنيّاً على هذا العلم:

¹ الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تعليق: محمود محمّد شاكر، دار المدني، جدّة، السّعوديّة، ط1، 1992م، ص28.

² الهاشمي أحمد، القواعد الأساسيّة للغة العربيّة حسب منهج متن الألفيّة لابن مالك، بيروت، دار الكتب العلميّة، ص04.

النحو يصلح من لسان الألكن والمرء تكرمه إذا لم يلحن

وإذا طلبت من العلوم أجلها فأجلها نفعاً مقيم الألسن¹

2. أصول النحو العربي: إنّ الذي يستقرئ التراث النحوي عند العرب قديماً بدءاً بنشأته ومروراً بمراحل تطوّره المختلفة وحتّى نضجه، يدرك أنّ علماءنا الأجلّاء الذين قعدوا اللّغة العربيّة أقاموا صرح النحو على أصول، فالقواعد أو النحو الذي نعرفه اليوم لم يكن نابعا من فراغ، إنّما كانت له أصول اعتُمِدت في تععيد وإقرار القواعد: السّماع والقياس والعامل، وتمثّل هذه الأصول الإطار النظري الذي بُنيت عليه الدّراسة النحويّة العربيّة قديماً، ولقد أجمع العلماء على أنّ أصول النحو وضعها الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ) وعمل على تثبيتها تلميذه سيبويه (ت184هـ) في الكتاب.

1.2. السّماع: كان السّماع الأساس الأوّل الذي دُوّنت بموجبه اللّغة، فقد دَوّن العلماء ما سمعوا من الرّواة وفصحاء العرب، وقد عزّفه السيوطي (ت911هـ): "هو ما ثبت في كلام من يوثق بفصاحته، فشمّل كلام الله تعالى وهو القرآن وكلام نبيّه صلّى الله عليه وسلم، وكلام العرب قبل البعثة، وفي زمنه وبعده إلى أن فسدت الألسنة بكثرة المولّدين نثراً وشعراً"² والسّماع بهذا المفهوم الذي حدّده السيوطي ممارسة علميّة وعمليّة مقنّنة بشروط وضوابط، وفيما يلي تفصيل لمصادر السّماع:

1.1.2. القرآن الكريم: هو النّص المقدّس الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، المنزّل على خير البشريّة جمعاء، فالقرآن أفصح كلام لذلك يجوز الاحتجاج به، وبجميع قراءاته، كما يشير إلى ذلك السيوطي قائلاً "أما القرآن فكلّ ما ورد أنّه قرئ به، جاز الاحتجاج به في العربيّة سواء كان متواتراً أم أحاداً أم شاذاً، وقد أطبق النّاس على الاحتجاج بالقراءات الشّاذة في العربيّة، إذا لم تخالف قياساً معلوماً، بل ولو خالفته يحتجّ بها"³. وبذلك يكون القرآن الكريم هو المصدر الأوّل الموثوق فيه، وكلّ ما جاء فيه حجّة يقاس عليه.

2.1.2. الحديث النبوي الشريف: هو ما ثبت عن النبيّ - صلّى الله عليه وسلّم - من أقوال، ويأتي في المرتبة الثالثة في الاحتجاج اللّغوي بعد القرآن الكريم وكلام العرب، وهذا المصدر اللّغوي لم يحتج به النّحاة المتقدّمون وحجّتهم في ذلك روايته بالمعنى لا باللفظ، لأنّ أغلب النّحاة كانوا من

¹ الهاشمي أحمد، القواعد الأساسيّة للغة العربيّة، ص40.

² السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، ص74.

³ المرجع نفسه، ص75.

الأعاجم " وقد جرى الكلام في ذلك مع بعض المتأخرين الأذكياء، فقال: إنّما ترك العلماء ذلك، لعدم وثوقهم أنّ ذلك لفظ الرسول صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، إذ لو وثقوا بذلك لجرى مجرى القرآن في إثبات القواعد الكلية"¹. ولذلك نجد أنّ المرويّ من الحديث الشريف بلفظه قليل نادر لا يكاد يتعدّى الأحاديث القصيرة في الغالب. " قال سفيان الثوري: إن قلت لكم إنّي أحدثكم كما سمعت فلا تصدّقوني، إنّما هو المعنى"². والواقع أنّ معظم الأحاديث مروية بمعانيها لا بألفاظها، فكثيراً ما نرى الحديث الواحد مروياً بأشكال شتى في القصة الواحدة³. وقد دعا ذلك أبا حيان إلى أن ينكر على ابن مالك إثباته القواعد النحوية بالألفاظ الوارد في الحديث إذ قال: "قد أكثر هذا المصنّف من الاستدلال بما وقع في الأحاديث على إثبات القواعد الكلية في لسان العرب، وما رأيت أحداً من المتقدّمين والمتأخرين سلك هذه الطريقة غيره"⁴. فالرواية بالمعنى هي سبب عدم الاحتجاج بالحديث النبوي الشريف.

3.1.2. كلام العرب: عمد اللغويون إلى الاحتجاج بكلام العرب، وجعلوه مادة من مواد دراستهم اللغوية إلى جانب القرآن الكريم، وهذا الكلام لم يعتمدوا عليه مطلقاً، أي ليس كلّ ما أثير عن العرب من كلام تقبلوه، وجعلوه حجّة، بل إنهم اشترطوا فيه شروطاً زمانية ومكانية؛ أمّا المكانية فقد حصروا القبائل التي يسمعون عنها " فالذين عنهم نُقلت اللّغة العربيّة، وبهم اقتُدي، وعندهم أُخذ اللسان العربيّ من بين قبائل العرب هم: قيس وتميم، وأسد، فإنّ هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أخذ ومعظمه، وعليهم اتّكل في الغريب، وفي الإعراب والتّصريف، ثمّ هذيل، وبعض كنانة، وبعض الطّائيين. ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم. وبالجملة فإنّه لم يؤخذ عن حضريّ قط"⁵؛ أمّا الشّروط الزّمانية فحدّدها من القرن الرابع قبل الهجرة إلى القرن الرابع هجري في البادية، ونهاية القرن الثّاني للهجرة في الحواضر⁶، فجلاً ما أُخذ كان عن طريق كلام العرب الفصحاء، أو العلماء، أو الرّواة، ولمّا كان قد شاب ما سمع منه كثير من اللّحن، كان لا بدّ من تحريّ الصّحة فيه، ويبدو أنّ البصريين كانوا أوفر حظاً من غيرهم في هذا الصّدّد، إذ كانوا يتحرون في العربيّ سلامة لغته وفصاحته، وفي الرّواية والعالم الصّدق والضّبط، كما كانوا لا يعتدون بالشّاهد إذا لم يعرف قائله أو لم يروه عربيّ يوثق بفصاحته.

¹ السّيوطي، الاقتراح في علم أصول النّحو، ص 92.

² المرجع نفسه، ص 93.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 92.

⁴ المرجع نفسه، ص 90.

⁵ السّيوطي، الاقتراح في علم أصول النّحو، ص 101_102.

⁶ ينظر: فؤاد حتّا ترزي، في أصول اللّغة والنّحو، دار الكتب، بيروت، دط، ص 80.

2.2. القياس: وهو الأصل الثاني بعد السماع، وهو ركيزة مهمة في عملية البناء النحوي، وإنكاره في النحو لا يتحقق كما يقول الأنباري (ت 575هـ): "اعلم أن إنكار القياس في النحو لا يتحقق، لأن النحو كله قياس، ولهذا قيل في حده: النحو علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، فمن أنكر القياس فقد أنكر النحو ولا نعلم أحداً من العلماء قد أنكره لثبوته بالدلائل القاطعة"¹، فقواعد اللغة ليست سوى مقاييس، وضعت على أساس نسبة معينة من الاستعمال اللغوي الصائب، وهذا هو المفهوم الأول للقياس الذي "يتعلق باطراد ظاهرة لغوية ما فيما سُمع عن العرب، واعتبار ذلك قاعدة يجب الالتزام بها وتطبيقها أثناء الاستعمال"²، وهو مفهوم استقرائي للقياس اعتمده الخليل في بنائه للنحو العربيّ، فقد تبين من استقراء كلام العرب أن الفاعل يرد دائماً مرفوعاً، والمفعول به منصوباً، فوضعوا القاعدة على أن الفاعل لا يكون إلا مرفوعاً، والمفعول به لا يكون إلا منصوباً، أما الضرب الثاني من القياس فيتعلق بحمل كلامنا على ما نطق به العرب، فنحن نتعلم أو ندرك بعض حقائق اللغة، ثم يأتي دور القياس فنحمل ما نجعل على ما نعلم، فهو "حمل فرع على أصل بعلة، وإجراء حكم الأصل على الفرع"³، فيلحق بذلك ما ليس معروفاً بالمعروف عن العرب، وبذلك يعدّ القياس "أيسر طريق للتمكّن من اللغة، وأطوع وسيلة تمكّن الإنسان من النطق بكلمات أو جمل لم تطرق سمعه من قبل، أو يحتاج في الوثوق من صحة بنائها إلى الرجوع إلى كتب النحو أو معاجم اللغة"⁴.

والواقع أن تطبيقنا لقواعد اللغة، صرفية ونحوية، هو في جوهره قياس محض، قائم على ملاحظة أوجه التشابه أو التماثل بين ما تعلمناه، وما نراه للمرة الأولى، وحينئذ نحمل الجديد على ما ألفناه. وقياسنا اللغوي لا يقتصر على صوغ الكلمات فحسب، وإنما هو يقيس التعبيرات أيضاً، فالقياس على هذا يشمل جانب الكلمة المفردة، متصلاً بمجال التصريف، إلى جانب التركيب.

3.2. العامل: يعدّ العامل الأصل الثالث من أصول النحو العربيّ، وقد شاعت هذه النظرية في النحو العربيّ، فكانت الأساس الذي بنى عليه النحاة قواعدهم، فكلّ عامل طالب لغيره، وكلّ معمول مطلوب لغيره. وعلى هذا الأساس أخذ النحاة يفسّرون العلاقات بين عناصر الجملة.

¹ الأنباري أبو البركات عبد الرحمان كمال الدين، الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو، تح:

سعید الأفغانی، مطبعة الجامعة السوریة، 1957م، ص 95

² بن محمد عبد الكريم، تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي - السنة الأولى نموذجاً دراسة تحليلية تقييمية،

جامعة الجزائر، 2005/2004م، رسالة ماجستير، ص 11.

³ الأنباري، الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة، ص 93.

⁴ عبد العزيز محمد حسن، القياس في اللغة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، دط، 1995م، ص 11.

وقد ربط النحاة بين العلامة الإعرابية والعامل المسبب لها، فتارة يكون الرفع، وطورا يكون النصب، وطلبوا لكل علامة علة، فإن لم يجدوها أولوها، إذ لا بدّ للأثر من مؤثر، ومن هنا تأسست نظرية العامل النحوي، فحصرت مسأله، وضبطت أحكامه.

وفي النحو العامل هو " ما عمل عملا ما: فرفع أو نصب أو جرّ، كالفعل والتأصب والجازم، وكالأسماء التي من شأنها أن تعمل أيضا، وكأسماء الفعل، وقد عمل الشيء في الشيء: أحدث فيه نوعا من الإعراب"¹، فالإعراب أثر صوتي يحدثه مؤثر أطلقوا عليه مصطلح العامل، وهكذا بُني نحونا على نظرية العامل، والعامل يرتبط بالبنية التركيبية للجملة سواء كانت فعلية أو اسمية، وليس مجرد أثر يظهر على آخر الكلمة فهو " المحرك الحقيقي لعناصرها والضابط لترتيبها ولعلاقاتها، والمحدد لوظائفها التركيبية ولإسناد الحركات الإعرابية المناسبة له"². وهذا التغيير الذي يطرأ على أواخر الكلمات في التركيب هو ما عرف بالإعراب، ولذا عُرف المعرب" هو اختلاف أواخر الكلم باختلاف العوامل لفظا أو تقديرا"³، لأنّ آخره يتغيّر بتغيّر العامل الذي يدخل عليه، أمّا ما لا يتغيّر آخره فهو المبني، فكان حدّ البناء" لزوم أواخر الكلم بحركة أو سكون"⁴.

وتعدّ نظرية العامل الفكرة الأساسية في النحو العربي، وفي ضوءها وُضعت المؤلفات منذ سيبويه، وينسب إلى الخليل أستاذ سيبويه أنّه " ثبت أصول نظرية العوامل، ومدّ فروعها، وأحكمها إحكاما بحيث أخذت صورتها التي ثبتت على مرّ العصور"⁵، وقد نظر الخليل إلى موضع الكلمة في التركيب، وشرح كيفية ترتيب الكلمات في الجملة، وأشار إلى أنّ حرف الباء الزائد ينسب إليه العمل اللفظي فيم بعده، و لمعموله وظيفة نحوية يحددها سياق الجملة، قال الله تعالى: > وكفى بالله شهيدا بيني وبينكم< الآية 96/ الإسراء، إنّما هي (كفى الله) بالرفع على الفاعلية بحسب المحلّ الإعرابيّ ولما دخلت الباء الزائدة أعملت الخفض في الاسم فلحقته الكسرة⁶. وإن كان الخليل قد تحدّث عن العامل فإنّه لم يتحدّث عنه خارج التركيب، بل من خلال التركيب. فلا شكّ في أنّ

¹ ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع م ل)، ص 3108.

² بعيطيش يحيى، الكفاية العلمية والتعلّيمية للنظرية الخليلية الحديثة، مجلة التّواصل العدد 25، كلية الآداب، قسنطينة، مارس 2010م، ص 80.

³ الأنباري أبو البركات عبد الرّحمان، أسرار العربية، تح: محمّد بهجة البيطار، مطبعة المجمع العلمي العربي، دمشق، سوريا، دط، ص 21.

⁴ المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

⁵ ضيف شوقي، المدارس النحوية، ص 38.

⁶ سيبويه، الكتاب، ج 1، ص 92.

الكلام حين يتركب في جمل تنشأ بين كلمة وأخرى علاقات نحوية تؤثر في شكل الكلمة كما هو الحال في العربية، وليست هذه العلاقات سوى العوامل التي تحدث عنها النحاة.

ونصّ سيبويه صراحة على العامل فقال: " وإِنَّمَا ذَكَرْتَ لَكَ ثَمَانِيَةَ مَجَارٍ لِأَفْرُقَ بَيْنَ مَا يَدْخُلُهُ ضَرْبٌ مِنْ هَذِهِ الْأَرْبَعَةِ لَمَّا يَحْدُثُ فِيهِ الْعَامِلُ - وَلَيْسَ شَيْءٌ مِنْهَا إِلَّا وَهُوَ يَزُولُ عَنْهَا - وَبَيْنَ مَا يَبْنِي عَلَيْهِ الْحَرْفُ بِنَاءً لَا يَزُولُ عَنْهُ لِغَيْرِ شَيْءٍ أَحْدَثَ ذَلِكَ فِيهِ مِنَ الْعَوَامِلِ، الَّتِي لِكُلِّ عَامِلٍ مِنْهَا ضَرْبٌ مِنَ اللَّفْظِ فِي الْحَرْفِ، وَذَلِكَ الْحَرْفُ حَرْفُ الْإِعْرَابِ " ¹. ويشرع في الحديث عن الفعل بنوعيه المتعدّي واللازم. فالمتعدّي إلى واحد، ثم إلى مفعولين، ثم إلى ثلاثة مفاعيل... وهكذا ينهض العامل بتنظيم الجملة، فالعناصر في التركيب ترتبط به مادام أثره يصل إليها، فالفعل المتعدّي يحتاج إلى مفعول أو أكثر، وحرف الجرّ يحتاج إلى اسم مجرور، فمقولة العامل قائمة - إذن - على أنّ التصرف الإعرابي إنّما يكون باقتران لفظ بأخر، أو أكثر، واقترانها على نحو ما يؤدّي إلى اختلاف الإعراب، فجعل اللفظ الأول، أو ما هو في حكم اللفظ عاملاً. والألفاظ التي يلحقها الإعراب معمولة. ومن " المرجّح أنّهم إنّما أطلقوا هذا الاسم (العامل) تجوّزاً، لأنّه لا يُراد بالعامل أنّه هو الذي أحدث بذاته حركة الإعراب، وإنّما هو عامل اقتراني، أي أنّه لما اقترن هذا اللفظ أو ما في حكمه بلفظ آخر، أعطي اللفظ المقترن به حكماً إعرابياً " ².

وقد أكد ابن جنّي هذا المفهوم، إذ يرى أنّ العامل الحقيقيّ هو المتكلم يقول: " وأما في الحقيقة ومحصول الحديث فالعمل من الرّفْع والنّصب والجرم إنّما هو للمتكلّم نفسه لا لشيء غيره، وإنّما قالوا لفظيّ ومعنويّ لما ظهرت آثار فعل المتكلّم بمضامة اللفظ للفظ أو باشتمال المعنى على اللفظ " ³، فالرّفْع والنّصب والجرم والجرم من عمل المتكلّم. وهذه العلامات ما هي إلاّ أمارات ظهرت بعد ضمّ الكلمات إلى بعضها البعض في الجملة، تساعد المتكلّم على إعراب الكلام على وجه من الوجوه.

فنظريّة العامل ما هي إلاّ نتيجة التأمل في كلام العرب واستقراء لغتهم، بوصفها نظاماً متكاملًا ترتبط أجزاءه بعضها ببعض، فتؤدّي كلّ كلمة وظيفة معيّنة، وترتبط بروابط متينة، بحيث تنتظم الألفاظ وفق ترتيب معيّن. وبهذا تكون نظرة النحاة إلى العامل تعليميّة بحتة، الهدف من ورائها

¹ المرجع نفسه، ص 13.

² العطية أحمد مطر، العلة النحوية: محاولة تفسير لنظام اللغة، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 11، الرياض،

السعودية، (1419هـ-1999م)، ص 24

³ ابن جنّي، الخصائص، ج 1، ص 115.

إيجاد نظام لغوي، يقوم على التأثير والتأثر بين مفرداته وأجزائه. وذلك من أجل أن يهتدي المتكلمون به، فيعصم ألسنتهم من الخطأ واللحن.

ويقتفي النحاة منهج سيبويه، ولا يكادون يحدون عن نظرية العامل، وألّفوا كثيراً من الكتب في العوامل بلغ عددها عند الجرجاني مائة في كتابه (العوامل المئة)، وكتاب (العوامل) لأبي عليّ الفارسي وغيرهما كثير.

وقد قسم النحاة العوامل إلى لفظية ومعنوية، وصنّفوا اللفظية باعتبار أقسام الكلم: اسم وفعل وحرف، وميزوا القويّ والضعيف منها، والأصل والفرع. أمّا المعنوية فلا يصحبها قرائن لفظية، ولكنها تعبّر عن معان خاصة، كالابتداء والخلاف أو الصّرف...¹

وقد كثّر الكلام على العامل قديماً وحديثاً وما له من أثر سيء في النحو العربيّ، فهذا ابن مضاء القرطبي (ت 592هـ) ينتقد هذه النظرية نقداً لا دعاء، ويدعو في كتابه (الرد على النحاة) إلى إلغاء نظرية العامل وما لازمها من علل فرضية يقول: "قصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني النحويّ عنه، وأنبّه على ما أجمعوا على الخطأ فيه. فمن ذلك ادّعاؤهم أنّ الخفض والتّصب والجزم لا يكون إلاّ بعامل لفظي، وأنّ الرفع منها يكون بعامل لفظي وبعامل معنوي"²، ولم نر من المتكلمين من راعى جانب الإنصاف والاعتدال وأقوى ما وجهوه إلى العامل من طعن أنّ النحاة نسبوا العمل إليه فجعلوه هو الذي ينصب ويجرّ ويرفع ويجزم، وكيف ينسب إليه العمل وهو لا يعمل شيئاً إنّما المتكلم هو الذي يعمل³.

وفي العصر الحديث، رفض الأستاذ (إبراهيم مصطفى) هذه النظرية لأنّها - كما يعتقد - تتجاهل المعنى فلا فرق بين رفع ونصب فقد يرفع بعضهم بينما يصرّ آخرون على نصبه دون أن يأخذوا المعنى في الاعتبار⁴. وبناء على هذا اتهم النحاة بالتكلف والتّقلّف والحقّ "أنّ النحاة أبرياء ممّا اتّهموا به بل أدكياء بارعون فيم قرروه بشأن نظرية العامل التي قامت على أساس يوافق خير أسس

¹ ينظر: خير الحلواني محمّد، أصول النحو، مطبعة إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، دط، دت. ص 147 وما بعدها.

² القرطبي بن مضاء، الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، دط، دت، ص 76.

³ ينظر: القرطبي بن مضاء، الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف، ص 12 وما بعدها، وينظر: المخزومي مهدي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الزائد العربي، بيروت، دط، دت، ص 15.

⁴ مصطفى إبراهيم، إحياء النحو، القاهرة، ط2، دت، ص 36.

التربّية الحديثة لتعليم اللّغة وضبط قواعدها وتيسير استعمالها"¹، وقد أغفل المنكرون حقيقة هامّة وهي ولع الغرب بنظريّة العامل فقد " كُتِبَ لهذا المفهوم وهذا اللّفظ بالذّات النّجاح الكامل، فقد اطّرد استعماله في أكثر كتب النّحو باللّغات الأوربيّة... وعند ظهور البنيويّة تُرك هذا المفهوم فأحياه من جديد - منذ عهد قريب جدّاً - تشومسكي وله تقريبا نفس المعنى عنده"². وما يهنا من النّحو التّحويلي لـ (تشومسكي) هو أنّ " التّحويليين يقرّرون أنّ النّحو ينبغي أن يربط بين (البنية العميقة) بـ (بنية السّطح)، والبنية العميقة تمثّل العمليّة العقليّة أو التّأحيّة الإدراكيّة في اللّغة CONCEPTUAL STRUCTURES، ودراسة هذه البنية تقتضي فهم العلاقات لا باعتبارها وظائف على المستوى التّركيبي. ولكن باعتبارها علاقات للتأثير والتأثير في التّصورات العميقة. والحقّ أنّ قضيّة العامل - في أساسها - صحيحة في التّحليل اللّغوي، وقد عادت الآن في المنهج التّحويلي على صورة لا تبتعد كثيراً عن الصّورة التي جاءت في النّحو العربي"³.

ثمّ ظهر بعد ذلك عند (فيلمور) من تلاميذ (تشومسكي) مفهوم آخر قريب من مفهوم العامل في نظريته المسماة بـ (الحالة النّحويّة) Case Grammar، وهو مصطلح (Governs) وقد ترجمه خليل حلمي بـ (يعمل) يقول جون ليونز: " يحتل الفعل في هذه النّظريّة مركزاً هامّاً وحيويّاً في الجملة حيث نجد أنّ كلّ فعل يعمل (Governs) في مجموعة من الحالات النّحويّة داخل التّركيب العميق... حيث يظهر أثر هذا العمل على التّركيب السّطحي في شكل كلمات أو عبارات تعمل عمل الفاعل أو المفعول أو غيرها من الوظائف"⁴. فيصبح العمل بمثابة الفكرة المركزيّة الموجودة في التّركيب العميق للجملة .

3. أصالة النّحو العربيّ: يمكن أن نميّز في تاريخ النّحو العربي بين مرحلتين: مرحلة النّحو العربيّ الأصيل الذي لم يخالطه المنطق اليوناني، والذي كان يسير على منطوق اللّغة الطّبيعي، ومرحلة النّحو العربيّ الذي تأثر بآراء المناطق في الكثير من مصطلحاته وحدوده وعلله، والمرحلة الأولى هي مرحلة نحو الخليل وتلميذه سيبويه وما نهج نهجها، وقد كان الخليل الغايّة في استنباط قواعد

¹ أبو عبد الله عبد العزيز عبده ، المعنى والإعراب عند النّحويين ونظريّة العامل القسم الأول، منشورات الكتاب والتّوزيع والإعلان والمطابع، ليبيا، دط، ص 31.

² الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج2، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007م، ص 274.

³ الرّاجحي عبده، النّحو العربيّ والدّرس الحديث بحث في المنهج، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، دط ، 1979م، ص 147-148

⁴ ليونز جون، نظريّة تشومسكي اللّغويّة، ترجمة: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، ط1، 1985م، ص 173

النحو وتفرّيع مسائله، معتمداً في ذلك على القياس والتعليل، ساعياً إلى وضع الأصول والمبادئ النظرية لعلم النحو بغية فهم نظام اللغة، فلم يغفل في دراسته جانباً من جوانبها، فقد أتى عليها جميعاً، بدءاً بدراسة الصوت اللغوي، وما يترتب على تآلف الأصوات من ظواهر لغوية كالإدغام والإبدال والإعلال، ثم درس الكلمة من حيث بنيتها، ووزنها، وما يعرض لها من زيادة أو نسبة، ثم درس مستوى التراكيب، وهو المستوى النحوي، وما يطرأ للكلمة داخل الجملة من تغييرات في الحركات الإعرابية، وأشار إلى العوامل، وكان في كلّ ذلك "شارحاً ومفسراً، وقائماً ومعلّماً ومتأولاً، وكان في قياسه وتعليله وتأويله صادراً من فهم عميق للغة، وفقهٍ واعٍ لأساليبها في الاستعمال"¹، وهذه النظرة العميقة للغة دفعت البعض إلى التشكيك في أصالة النحو العربي وأصوله عند الخليل، فقالوا بتأثره بالمنطق الأرسطي من خلال احتكاكه بـ (إسحاق بن حنين) (ت 194هـ)، وهذا (عبد الرحمن الحاج صالح) يتصدّى لتفنيد هذه الدعاوى يقول: "لا يمكن أن يثبت التأثير في جوهر النحو العربي إلا إذا كانت مفاهيمه الأساسية وبالتالي تحديده ومناهج التحليل فيه تتغلب عليها النزعة المنطقية الأرسطوية لا أي نوع من المنطق، وليس الأمر كذلك. فإن النحو العربي الخليلي قد بُني كلّه على مفاهيم أصيلة لا يوجد لها نظير في منطق أرسطو"². فالخليل لم يبنِ نحوه على أسس المنطق اليوناني، بل اعتمد على المفاهيم الرياضية كالعلامة غير الظاهرة، والابتداء وخلوّ الشيء من العلامة، ومفهوم المثال أو البناء، ومفهومي الأصل والفرع³.

ومن هذا المفهوم الشامل للغة عند الخليل انطلق تلميذه سيبويه في تحليل مادة الكتاب "فالكتاب هو كتاب الخليل في جملته وتفصيله، وعنه أخذ أعلام الدرس، وأئمة النحاة، وعن مجلس الخليل نشأ المذهبان الكبيران مذهب البصريين ومذهب الكوفيين"⁴، وقد جاءت المادة اللغوية التي تناولها الكتاب متنوّعة شملت أغلب جوانب اللغة: الصوتية والصرفية والتركيبيّة والدلالية، ولم يقتصر مفهوم النحو عنده على الإعراب كما فعل المتأخرون، ولم يفصل البلاغة عن النحو، بل كان ينطلق من مفهوم شامل للغة تتداخل فيه هذه المستويات "فاللغة العربية ذات سمات وخصائص اهتم لها النحاة القدامى أمثال سيبويه وغيره، كما اهتموا بالتراكيب، وأدركوا أنّ الخبرة بتراكيب اللغة هي في الوقت ذاته خبرة بالأغراض التي تعبّر عنها، وبعبارة أخرى أدرك النحاة أنّ هناك ارتباطاً قوياً بين ما يسمّى بالتراكيب وما يسمّى بالمعاني أو الأفكار"⁵. وبادراكهم لهذه العلاقة بين النحو

¹ المخزومي مهدي، الفراهيدي عبقرى من البصرة، ص 93.

² الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 2، ص 269.

³ المرجع نفسه، ص 270.

⁴ المخزومي مهدي، الفراهيدي عبقرى من البصرة، ص 93.

⁵ محمّد عبد المطلب، البلاغة والأسلوب، دار نوبار للطباعة، القاهرة، ط 1، 1994م، ص 39.

والبلاغة تمكّنوا من " ضبط أنجع الطرق التحليلية لوصف المحتوى اللغوي...، مع تعليل منطقي عجيب لكل ما شدّ عن هذه القوانين"¹.

وإذا كانت ظاهرة التعليل من أهم الأسس التي قام عليها النحو العربي، وكانت مدار الدراسة التحليلية لسببويه، فإنّ هذا التعليل لا يعدو أن يكون تعليلاً لغوياً بسيطاً، كما أنّ الكتاب ابتعد عن التعريفات والحدود المنطقية التي أثقلت كاهل التراث النحوي بعد القرن الرابع الهجري²، وهذا دليل على أنّ الفكر النحوي الذي صاغه سببويه في الكتاب نابع من عقلية عربية بحتة، تستند إلى المسموع من كلام العرب، سائراً بذلك على نهج الخليل الذي لم يتعسف في استنباط الأحكام النحوية، وكان إذا تناول مسألة نحوية³ نحا نحواً لغوياً مقبولاً في نظر الدرس اللغوي ولم يفلتف المسألة أو يتكلف تعليلاً عقلياً، وإنّما يستعرض في ذهنه استعمالات العرب وأساليبهم³، فقياسه وتعليه كان انطلاقاً من المدونة اللغوية صادر عن نظرة شمولية إلى اللغة، باعتبارها نظاماً لغوياً متكاملًا، وما التعليل إلا محاولة لتفسير هذا النظام ومكوناته، وتبرير مجيئه على هذا النحو، ومن ثمّ كشف الغطاء عن متانة اللغة وسلامة بنائها.

واستمر على نهج الخليل وتلميذه سببويه كلّ النحاة الذي جاؤوا بعدهما، ونقصد بهم هؤلاء العلماء الذين عاشوا في الفترة التاريخية الممتدة بين الصدر الأول من الإسلام وحتى القرن الرابع الهجري⁴، ومنهم الفراء (ت 207هـ) الذي تعامل مع الظاهرة اللغوية بنظرة متكاملة وشمولية، تتطرق من تعليل لغوي بسيط، وقياس شبيه بقياس الخليل، القائم على الشبه، دون أن يتفلسف في تعليقاته⁵. فهو بدوره كان يربط بين الألفاظ والمعاني، وخير دليل على ذلك كتابه (معاني القرآن)، أمّا ما عرف بمسائل الخلاف بين مدرسة البصرة ومدرسة الكوفة، فهو خلاف يتعلق بمنهج الدراسة، ولا يخصّ الأصول النظرية للنحو العربي.

ويمثّل هذا العصر - عصر الخليل وتلاميذه - عصر الإبداع والتأصيل للنحو العربي، وأمّا الذين جاؤوا بعدهم فكانوا عالة عليهم لأنهم ظهروا في العصور التي دخل فيها الفكر العربي في سبات.

¹ الحاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007م، ص169.

² ينظر: الفصل الأول، المبحث الثاني، العنصر: (المصطلح النحوي عند سببويه)، ص35.

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

⁴ الحاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص169.

⁵ المخزومي مهدي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص22.

في أوائل القرن الثالث وما بعده، وقف النحاة على حصيلة التراث الإنساني، من يوناني وفارسي وهندي، بفعل انتشار الترجمة، فتطوّر التعليل من تعليل وصفيّ هدفه تبرير الظاهرة اللغوية إلى شكل آخر أصبحت فيه العلة هدفاً تعدّل من أجله القاعدة، فازدهرت العلوم والمعارف وبخاصّة الدّراسة النحويّة فهو "عصر المنطق الذي كان سلاحاً للدّفاع عن العقيدة في أيدي المتكلّمين، وهو عند النحويين من الأمور الأساسيّة، ما دام في النحو أحكام تُستنتج وقياس يُتبع"¹. وتأثر الدّرس النحوي بمصطلحات وأساليب علم الكلام والمنطق، وانبهر النحاة بظاهرة التعليل، وأسهبوا في تعاطيهم لمسائل التعليل، فالناظر في مؤلّفات القرن الرابع يجد أنّ النحاة كانوا يعتمدون اعتماداً كلياً على ما وجدوه في كتب المناطقة من تقسيمات واستدلالات، وتأصّلت هذه الظاهرة عند متأخري قدامى النحاة في القرنين السادس والسابع الهجريين بصورة خاصّة حيث غدت الأساس الذي استقرت عليه الآراء النحويّة في مؤلّفاتهم بعد ذلك" إذ تسلّط العقل على النقل، وظهر فيها قياس الشّبه والسّبر والتقسيم والاستدلال بانعدام الدليل، وبخاصّة في مؤلّفات الرّماني والزّجاجي والسّبب في ذلك -على ما يبدو- أنّ العلوم الكلاميّة والنزعة العقليّة كانت إبان هذه الفترة تعيش أوج ازدهارها"². ويحدّثنا صاحب (البغية) أنّ الرّماني (ت 384هـ) وهو من علماء القرن الرابع كان يمزج النحو بالمنطق حتى قال الفارسي: إن كان النحو ما يقوله الرّماني فليس معنا منه شيء، وإن كان النحو ما نقوله نحن فليس معه منه شيء"³، وانحرفت الدّراسة النحويّة عن هدفها الأساسي وهو إكساب المتعلّم الملكة اللغويّة إلى الاشتغال بالصّناعة النحويّة، فغدا النحو غاية لا وسيلة عند هؤلاء النحاة، ويرى (عبد الرّحمان الحاج صالح) أنّ آراء نحاة القرن الخامس الهجري امتازت بكثرة التّحديدات الفلسفيّة، وتركوا الجانب الإجرائي، كما تخلّوا عن الحدود كما كان يتصوّرها الخليل وسيبويه، و قطعوا الصّلة بين القواعد وبين كلام العرب⁴، وأصبح في الدّرس النحوي خليط من العلة، فيه علة نحويّة خالصة، وفيه علة فقهية، وفيه علة كلاميّة " لأنّ المنطلقات الفكريّة للنحاة مختلفة، ففيهم الفقهاء كالسيرافي وابن الأنباري، وفيهم المتكلّمون كالرّماني و عبد القاهر الجرجاني، وكثير منهم من المعتزلة، وفيهم فقهاء أهل الظاهر كابن مضاء الأندلسي"⁵، ولكنّ هذا التنوّع والمبالغة في استخدام العلة لم يؤدّ إلى فصل الجانب النظري للنحو عن الجانب التطبيقي، بل ظلّ

¹ أبو تاكي غازي، خصائص التّأليف في القرن الرابع الهجري، ص7.

² المرجع نفسه، ص364.

³ الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأديباء، ص234.

⁴ الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، ج1، ص170.

⁵ الملوخ حسن خميس سعيد، نظريّة التعليل في النحو العربيّ بين القدماء والمحدثين، دار الشّروق، عمّان، الأردن،

ط1، 2000م، ص78.

متلازمين " تختلط الخيوط النظرية بالممارسة التطبيقية لها، ولم ينجح النحاة في فصل النحو عن نظريته"¹.

وأدى هذا الإفراط في استخدام آليات المنطق إلى تبرم الناس من النحو والضيق بفلسفته مما أدى بالنحاة إلى التفكير في تأليف كتب تعليمية الغاية منها إكساب المتعلم الملكة اللغوية الأساسية بالاختصار على القواعد النحوية التي تحقق هذا الغرض، وقد كان الباعث الأول في ذلك تخلص النحو مما علق به من فلسفة أبعدته عن وظيفته الأساسية والمتمثلة في مساندة أساليب العرب.

4. النحو التعليمي قديماً: لا يختلف اثنان على أن النحو العربي حينما نشأ كان نحواً تعليمياً يمثل استجابة لحاجات أبناء الدين الجديد من بعض العرب وغير العرب، الذين اضطرت سلاقتهم²، فالانطلاقة الأولى للنحو كانت تعليمية بحتة، فيغلب على التراث الذي وصلنا أن يكون على هيئة حوار بين متكلم وسماع، أو سؤال بين طالب وعالم كما كان الحال بين الخليل وتلميذه سيبويه، ومن دلائل تعليمية النحو كذلك حرص العلماء على السماع من العرب أو عمّن روي عنهم، ويتضح هذا بصورة كبيرة أيضاً في (كتاب سيبويه)، فالمتصفح له يلحظ عبارات من قبيل: سمعنا العرب الفصحاء³، وسمعنا ممّن يوثق بعربيته⁴، ولم ينحرف النحاة الذين تلو سيبويه عن هذه الغاية، فقد تداخل عندهم المستوى النظري (علم النحو) بالمستوى التطبيقي (التعليمي) للنحو العربي، وهذا التداخل فرضته طبيعة ودواعي نشأة النحو نفسه.

وإنّ الإنصاف يقتضي أن نذكر أنّ الاتجاه إلى التأليف التعليمي كان منذ العهود الأولى للنحو العربي، فقد دأب النحاة العرب الأوائل على تأليف الكتب والمطولات لرصد الحقائق اللغوية والنحوية، فسلخوا سبيل الاستطراد والإطناب، لكن هذه التأليف على ما فيها من أهمية كبرى، بانته صعبة الفهم على الناشئة والمبتدئين، وقد اتجه النحاة إلى تأليف متون مختصرة تُعلم النحو للناشئة بشكل ميسر، فغلب على هذه المصنّفات طابع الاختصار والابتعاد عن التعقيد في اللغة وفي الأسلوب فضلاً عن تجنب الخلافات النحوية والآراء المعقدة.

وبما أنّ الهدف التعليمي قد سيطر على الدرس النحوي والتأليف فيه منذ البداية، فإنّ وفاء الكتاب بهذا الهدف مقياس مهمّ يقاس به نجاح الكتاب أو فشله، فإذا قصر الكتاب عن تحقيق هذا

¹ الملخ حسن خميس سعيد، نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، ص78.

² أبو جناح صاحب، دراسات في نظرية النحو العربي وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، ط1، 1998، ص112.

³ سيبويه، الكتاب، ج1، ص219.

⁴ المصدر نفسه، ص71.

الهدف كان ذلك كافيًا لدفع النّحاة إلى محاولة سدّ هذا العجز وتلافي هذا القصور، سواء كان هذا القصور في إسراف هذه الكتب النّحويّة في الطّول وكثرة القضايا المعالجة، أو ما تعلّق بغموض الأسلوب والتّوائه، أو عدم مراعاة مستوى المتعلّمين خاصّة المبتدئين منهم، أو من ناحية الاضطراب وانعدام الخطّة المحكمة في الكتاب¹.

ويعدّ خلف الأحمر (ت180هـ) أوّل نحويّ ألف كتاباً مختصراً في النّحو سمّاه (المقدّمة في النّحو) حاول فيه تبسيط مسائل النّحو للمتعلّمين، يقول: "لما رأيت النّحويين وأصحاب العربيّة أجمعين قد استعملوا التّطويل وكثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلّم المتبلّغ في النّحو من المختصر والطّرق العربيّة، والمأخذ الذي يخفى على المبتدئ حفظه، ويعمل في عقله ويحيط به فهمه، فأمعنت النّظر في كتاب أوّلته، وأجمع فيه الأصول والأدوات على أصول المبتدئين"²، فحلف الأحمر سعى إلى وضع كتاب في النّحو يلبي حاجات المتعلّم من النّحو، خالية من ظاهرتي التّطويل والتّعقيد، أمّا المحاولة الأخرى فكانت للكسائي (ت198هـ) مختصر الكسائي، ثمّ نجد كتاب (مختصر في النّحو) لأبي محمّد يحيى بن المبارك المعروف باليزيدي (ت202هـ)، ومختصر نحو المتعلّمين للجرمي (ت225هـ)، والموجز لابن السّراج (تت316هـ)، ثمّ نجد محاولة أخرى لأبي جعفر النّحاس (ت338هـ) الذي حذا حذو خلف الأحمر فألف كتاباً سمّاه (التّفاحة في النّحو) الذي اعتمد في شرحه للمادة النّحويّة على الابتعاد عن التّقرّيعات والجزئيات وذكر الخلافات، كما كان يعتمد على الأمثلة السّهلة التي تناسب صغار السنّ لتسهيل تعليم النّحو العربي لهم، كان يقول "ورفع الاسم الواحد بالضمّة ونصبه بالفتحة وخفضه بالكسرة نقول في الرّفْع: زيدٌ وعمروٌ وبكرٌ..."³، كما ابتعد عن التّعليل، فلم يذكر من الأدلة العقليّة سوى العلل التّعليميّة المباشرة السّهلة التي تساعد المتعلّم على معرفة سبب الرّفْع أو التّصّب أو الجرّ فيقول مثلاً "زيدٌ منطلقٌ رفعت زيدا بالابتداء، ورفعت منطلقاً لأنه خبر الابتداء"⁴، كما ألف الرّجّاجي (ت337هـ) كتاب ((الجمال))، والذي علّق عليه (غازي أبو تاكي) بأنّ "موضوعاته ومسائله تتّصف بالنّظام والتّسلسل والاختصار، الأمر الذي يؤكّد ملاءمته للاتّجاه التّعليمي"⁵. كما ألف بعده أبو عليّ الفارسي كتابه ((الإيضاح في النّحو)) فالذي يعود إلى المادة العلميّة في الكتاب يجد أنّه "قد ألف

¹ سعيد عبد الوارث مبروك، في إصلاح النّحو العربيّ دراسة نقدية، دار القلم للنشر والتّوزيع، الكويت، ط1، 1985م، ص38 وما بعدها.

² الأحمر خلف بن حيّان البصري، مقدّمة في النّحو، ص33-34.

³ النّحاس أبو جعفر النّحوي، التّفاحة في النّحو، ص15.

⁴ المرجع نفسه، ص17.

⁵ تاكي أبو غازي، خصائص التّأليف النّحويّ في القرن الرّابع الهجري، ص108.

لمستويين مختلفين من الطلاب، أولها: هو مستوى المبتدئين، لهذا فقد كان حجم المادة العلمية فيه مجرداً من التقسيمات والتفصيلات والآراء والشواهد والأدلة، لأنّ الهدف منها كان تعليم الطالب المبتدئ قواعد النحو العربي¹، ثم نجد أبا بكر الزبيدي (ت379هـ) في كتابه ((الواضح في علم العربية))، وابن جني (ت392هـ) كتابه ((اللمع في العربية)).

وقد نشطت حركة التأليف التعليمي في القرن الرابع الهجري وما بعده، إذ أشار (غازي أبو تاكي) إلى أربعة² أنواع من التأليف ظهرت في هذا القرن وهي: الاتجاه التجميعي، الاتجاه التعليمي، الاتجاه التأصيلي، الاتجاه التطبيقي.

وأخطر محاولة في هذه الفترة هي محاولة ابن مضاء القرطبي أحمد بن عبد الرحمان (ت592هـ) الذي دعا إلى صياغة جديدة للنحو العربي بتخليصه من نظرية العامل، لأنّ أصل العامل هو المتكلم نفسه، كما رفض التقدير في العوامل³، ودعا إلى إلغاء العلل الثواني و الثوالت والاكتفاء بالعلل الأولى لكون " العلل الأولى بمعرفتها تحصل لنا المعرفة بالنطق بكلام العرب المدرك منّا بالنظر، والعلل الثواني هي المستغنى عنها في ذلك هي التي لا تفيدنا إلا أنّ العرب أمة حكيمة"⁴. وهكذا اتجه نظر (ابن مضاء) إلى نقد الأصول بغية إصلاح النحو، أمّا من جاء بعده من النحاة - وإن كان هدفهم تيسير النحو للمتعلّمين - فإنّهم سلّموا بالأصول ولم يتعرّضوا لها بالنقد، وإنّما كانت عنايتهم موجّهة إلى تأليف مختصرات نحوية كسابقيهم كما فعل ذلك عبد الرحمان بن محمّد الأنباري (ت577هـ) في كتابه (أسرار العربية).

واتّجهت طائفة أخرى إلى شكل آخر من التأليف التعليمي خاصة في القرن السابع الهجري، وهو المتون المنظومة والتي سعى أصحابها إلى اختصار الأبواب النحوية وتقريب المسائل من أذهان المتعلّمين⁵، وقد حرص النحاة على توصيل النحو العربي منظوماً إلى المتعلّمين فظهرت منظومات لغوية ونحوية كثيرة، وتُعزى أولها إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت170هـ) إذ قال خلف الأحمر " وحروف النسخ خمسة، وتسمّى حروف العطف، وقد ذكرها الخليل بن أحمد في قصيدته في النحو، وهي:

¹ تاكي أبو غازي، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع الهجري، ص119-120.

² المرجع نفسه، ص15.

³ القرطبي بن مضاء، الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف، ص81.

⁴ المرجع نفسه، ص131.

⁵ ينظر السلمي عبد الله بن عويقل، المتون والشروح والحواشي والتقريرات في التأليف النحوي، مجلة الأحمديّة،

العدد 04، جمادى الأولى 1420هـ، ص246.

فانسق وصل بالواو قولك كلّه
وبلا وثمّ و أو فليست تصعّب
الفاء ناسقة كذلك عندنا
وسيلها رحب المذاهب مشعّب¹

ومهما يكن من شكّ في نسبة هذه المنظومة للخليل²، إلاّ أنّها تبقى أول منظومة في النحو .

ثمّ تتابعت بعدها المتون النحويّة فنصّف الحريري (ت 516هـ) أرجوزته النحويّة (ملحة الإعراب وسنحة الآداب)، وألفيّة ابن معطي (ت 628هـ)، و الكافية لابن الحاجب (ت 646هـ)، والأجروميّة لابن أجيروم (ت 723هـ)، وشذور الذهب لابن هشام الأنصاري (ت 761هـ)، لكنّ أشهر منظومة نحويّة هي الخلاصة النحويّة لابن مالك (ت 672هـ) المعروفة بالألفيّة، وقد كانت في ثمانين باباً أو عنواناً، وكلّ باب يشكّل وحدة مستقلة، حتى لا تختلط بغيرها³، ومن أهمّ خصائص هذا النوع من التّأليف: سهولة اللّغة، والاختصار. إلاّ أنّ هذه المحاولات وغيرها والتي حاول من خلالها أصحابها التّأسيس لنحو تعليمي، لم تأت نتائجها لأنّها كانت " ترمي إلى غاية واحدة هي البحث في الكلمة وأحوالها وأوضاعها وضبط آخرها، وفي العوامل التي ينشأ عليها ذلك، وفي صوغ الكلمات واشتقاقها"⁴، فهي قد اهتمت بالنحو الإفرادي على حساب النحو التركيبي، إذ يبدو النحو فيها نحو مفردات متناثرة لا رابط يجمعها سوى العامل. كما أنّها لم تكن ترمي إلى إكساب المتعلّم الملكة اللّغويّة نطقاً وكتابة، بل كان هدفها هو التّحليل الإعرابي.

ورغم أنّ هذه المتون ظهرت علاجاً لظاهرتي الاستطراد في الطّول والتنوع اللّذين اتّسمت بهما المؤلّفات النحويّة في القرون السّابقة، لكنّها لم توفّق في تقديم العلاج السّليم وبقيت عبارة عن " وسيلة يحفظ بها الدّارس قواعد النحو وأصوله أو أمثله وشواهد، أو قُلّ وسيلة يتجرّع بها الدّارس النحو وقواعده"⁵، بعيداً عن العناية بتكوين الملكة اللّغويّة، وبعيداً عن الاهتمام بالجملة لأنّ منهجهم كان قائماً على الاهتمام بالجزئيات بدءاً من تعليم أقسام الكلام وعلامات الإعراب في المفرد والمثنى والجمع، وعلى الدّارس أن يختزن هذه الجزئيات حتى يأتي دور التّراكيب.

¹الأحمر خلف، مقدّمة في النحو، ص 85-86.

² المرجع نفسه، ص 86 (الهامش).

³ ينظر: عبد الرّحمان محمود، المنظومة النحويّة دراسة تحليليّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر،

2000م، ص 269.

⁴المرجع نفسه، ص 270.

⁵ عبد الرّحمان محمود، المنظومة النحويّة دراسة تحليليّة، ص 46.

5. نظرية النّظم:

إذا كان النّحو بعد القرن الثالث الهجري قد دخل مرحلة الجمود والاجترار، وعجزت العقول على الإتيان بالجديد، فإنّ الله عزّ وجلّ قد سخّر له من ينتشله من الحال التي آل إليها فكان عبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ) الذي أعاد إليه حيويته وبثّ فيه الحياة، فكان ميلاده من جديد، يقول أحد الباحثين "شهد النّحو العربيّ في تاريخه الطّويل، ميلادين اثنين، كان أولهما في القرن الثّاني الهجري على يدي سيوييه من خلال (الكتاب)، وكان الثّاني خلال القرن الخامس الهجري على يدي عبد القاهر الجرجاني من خلال (الدلائل)"¹، فقد أعاد عبد القاهر الجرجاني للنّحو جوهره، وأعادته إلى حضن المعاني بعد أن انفصل عنها في القرون السّابقة، وبعد أن حوّله النّحاة إلى رِيَاضة عقلية أجهدت العقل وأنهكت التّفكير، بما كان يتكلّفه هؤلاء من عِلل وتأويلات بعيدة عن الاستعمال الوظيفي والفعلية للغة.

لا شك أنّ المتكلّم وهو يوجه كلامه، يرسل رسالة بغية إيصال خطاب معيّن، وهو في ذلك يستغل ما تتيحه له اللغة من إمكانيات التّعبير المختلفة، فينتقي منها ما يساعده على تحقيق مبتغاه، فيختار من الألفاظ ما يناسبه دون أن يهمل المعنى المتوخى من ذلك، واختياره للألفاظ لا يعني اعتماده كلية على معانيها المعجمية، وإنّما ما يعوّل عليه هو المعاني التي تكتسبها تلك الألفاظ في التّركيب، وهو ما عبّر عنه الجرجاني بالاختيار والتّأليف يقول: "لا نظم في الكلام ولا ترتيب حتّى يعلق بعضها ببعض، ويبنى بعضها على بعض، وتجعل هذه سبب من تلك"²، أي أنّ العلاقات بين المفردات له وجاهته في تصوّر الجرجاني، ويواصل توضيح تصوّره ودفاعه عنه يقول "إنّه لا يتصوّر أن يتعلّق الفكر بمعاني الكلم أفراداً وهي مجردة من معاني النّحو، فلا يقوم في وهم، ولا يصح في عقل، أن يتفكر 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 فاعلاً له أو مفعولاً"³، فالعبرة ليست بمعرفة المعاني المعجمية للمفردات، وإنّما العبرة بتوخي معاني النّحو وتأليف المفردات تبعاً لها فيرى أنّه "لا محصول لها غير أن تعمد إلى اسم فتجعله فاعلاً لفعل أو مفعولاً، أو تعمد إلى اسمين فتجعل أحدهما خبراً عن الآخر، أو تُتبع الاسم اسماً على أن يكون الثّاني صفة للأوّل، أو توكيدا له، أو بدلاً منه، أو تجيء باسم بعد تمام كلامك على أن يكون صفة أو حالاً أو

¹ ربيع عمّار، نظرية النّحو الثّاني في مفهوم عبد القاهر الجرجاني، الأثر مجلة الآداب واللّغات، العدد 04، الجزائر، ماي 2005م، ص 385.

² الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 55.

³ الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 410.

تمييزاً...¹، وهذا يعني أنه لا بد من التقيّد بقوانين النّحو وأصوله، والخضوع لها أثناء عمليّة إحداث الكلام ومراعاة أحوال الخطاب يقول "واعلم أن ليس النّظم إلّا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النّحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت، فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرّسوم التي رسمت لك فلا تخلّ بشيء منها"²، وهذه القوانين هي التي تضبط العلاقات القائمة بين عناصر الجملة، وهي التي تنشأ عنها المعاني التي يتوخاها المتكلّم من خطابه، وقد يفهم من هذا أنّ الجرجاني في تصوّره هذا يركّز على النّحو وقواعده ولكّنه يفنّد ذلك، فيرى أنّه لا عبرة بالقاعدة النّحويّة، فليست هي الهدف، وإنّما المعنى الذي تدلّ عليه القاعدة، ويضرب لذلك مثالا عن البدويّ الذي لا يعرف شيئاً عن النّحو ولكّنه ينظم عباراته بطريقة تضمن وصول المعنى بأحسن طريقة يقول "فإذا عرف البدويّ الفرق بين أن يقول: جاء زيدٌ راكباً وبين قد جاءني زيدٌ الرّاكب، لم يضربه أن يعرف أنّه إذا قال: راكباً كانت عبارة النّحويين فيه أن يقولوا في راكب: حال وإذا قال الرّاكب أن يعرف أنّه: صفة جارية على زيد"³.

وخالصة قوله في ذلك أنّ العبرة ليست في معرفة مصطلحاتهم النّحويّة ودراساتهم، وإنّما العبرة في حسن الاستعمال اللّغوي، بحيث يجئ التّركيب من حيث صحته الدّاخلية والخارجية، متّقاً والعرف اللّغوي، يتفق في عموم النّظرة إليه مع ما يراه اللّغويون اليوم من أنّ اللّغة بالنّسبة إلى أبنائها عادات وميدان حركة ووسيلة حياة⁴.

أقام الجرجاني النّظم على المعاني النّحويّة، فليس النّظم سوى " أن تتحد أجزاء الكلام ويدخل بعضها في بعض، ويشد ارتباط ثان منها بأول، وأن تحتاج في الجملة إلى أن تضعها في النّفس وضعا واحدا"⁵. فالنّظم عنده هو تأليف الكلام وفقاً لأبواب النّحو، ويجعل معاني النّحو مداراً لصحة النّظم أو فساده يقول: " فلا ترى كلاماً قد وُصِف بصحة نظمه أو فساده، أو وُصِف بمزيّة و فضل فيه، إلّا وأنت تجد مرجع تلك الصّحة وذلك الفساد وتلك المزيّة وذلك الفضل إلى معاني النّحو وأحكامه ووجدته يدخل في أصل من أصوله، ويتّصل بباب من أبوابه"⁶.

¹ الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 55.

² المرجع نفسه، ص 81.

³ المرجع نفسه، ص 418.

⁴ ينظر: حسان تّمّام، اللّغة العربيّة بين الوصفية والمعياريّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 4، 2000م، ص 19.

⁵ الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 93.

⁶ المرجع نفسه، ص 83.

إنّ الفرق بين الأساليب ليس في الحركات أو ما يطرأ على الكلمات، وإنّما في معاني العبارات التي يحدثها ذلك النظم الدقيق، وتبعاً لذلك فالنحو عند الجرجاني " ليس تتبعا ومطاردة للحركة الإعرابية، بل وظيفته الأساسية إبراز الفروق بين المستويات التداولية للتراكيب بحسب الأنماط المقامية التي ترد فيها، تطبيقاً لقاعدة (لكلّ مقام مقال) وقد سمّاه هو نفسه (معاني النحو)"¹، فالإعراب يأتي تابعا للترتيب الخاصّ، ومن ثمّ لا تقاضل فيه، فليس لأحد الفضل في أن يعرف أنّ الفاعل مرفوع، والمفعول به منصوب بأكثر من صاحبه، وإنّما يكون في مدى مناسبة معاني النحو للمقام والأحوال الخطابية، وقد كان الجرجاني يرمي من وراء كلّ هذا إلى بيان أنّ الإعراب ليس إلاّ جانباً من النحو، وليس هو النحو كما شاع عند النحاة في عصر الجمود الفكري.

وأثناء حديث الجرجاني عن النحو يذكر أقسام الكلم والكلم: اسم وفعل وحرف، وللتعليق فيما بينها ثلاثة طرق معلومة، وهو لا يعدو ثلاثة أقسام: تعلق اسم باسم وتعلق اسم بفعل، وتعلق حرف بهما². ثمّ لخصّ أبواب النحو كاملة بذكره هذه التعليقات، وما يندرج تحتها من مفردات نحوية، ويستنتج الجرجاني من تعلق الكلم أنّه لا يكون من جزء واحد، فلا بدّ من مسند ومسند إليه، يقول " فإذا قلنا في الفعل (إنّه موضوع للخبر) ، لم يكن المعنى فيه أنّه موضوع لأنّ يُعلم به الخبر في نفسه وجنسه، ومن أصله، وما هو؟، ولكن المعنى أنّه موضوع ، حتى إذا ضمّمته إلى اسم، عُقِلَ به ومن ذلك الاسم، الخبر، بالمعنى الذي اشتقّ ذلك الفعل منه من مسمّى ذلك الاسم، واقعا منك أيّها المتكلم"³، فالمعاني النحوية لا تتضح إلّا في التركيب أو التأليف، ومن ثمّ يولي الجرجاني التعليق أو الإسناد أهميّة كبيرة.

وقد أشاد الدارسون المحدثون بأهميّة نظريّة النظم للجرجاني ودعوا إلى إحيائها، يقول صاحب (كتاب الإحياء)" وقد آن لمذهب عبد القاهر الجرجاني أن يحيا وأن يكون هو سبيل البحث النحوي، فإنّ من العقول ما أفاق لحظّه من التّفكير والتحرر، وأنّ الحسّ اللّغوي أخذ ينتعش ويتنوّق الأساليب، ويزنها بقدرتها على رسم المعاني، والتأثير بها، من بعد ما عاف الصّناعة اللّفظية، وسئم زخارفها"⁴. وقد كانت هذه الدّعوى نتيجة المشكلات التي يعاني منها النحو العربيّ في العصر الحديث.

¹ صحراوي مسعود، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة بيروت، دط، دت، ص 221.

² ينظر: الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 55.

³ المرجع نفسه، ص 545.

⁴ مصطفى إبراهيم، إحياء النحو، ص 20.

6. إشكالية تعليم النحو في العصر الحديث ومحاولات تيسيره، وارتباط المصطلح النحوي بتيسير النحو:

ازدادت حدّة الشكوى من صعوبة تعليم النحو وتعلّمه في العصر الحديث، وارتفعت صيحات اللّغويين والنحويين وحتّى المدرّسين بهذه الحقيقة، يقول الدّكتور (صالح بلعيد) "اسمحوا لي برفع شكواي من مادة النحو العربيّ، ولا يعني ذلك أنّي أشكّك في قيمة هذا المنتج الفكريّ العربيّ الدّقيق، بل أُعلن تدمري ممّا علق به من آراء متضاربة جعلته صعب المنال ينفر منه الجميع"¹. والحقيقة أنّ مشكلات النحو متعدّدة متشعّبة، يتّصل بعضها بمادة النحو، وبعضها بالمعلّم والمتعلّم، وكثير منها بالواقع المعيش وبال محيط، وقد أورد أحد الباحثين جملة من هذه المشاكل منها²:

- ضعف المناهج التّعليميّة واضطرابها، وابتعادها عن أسلوب التّدرج في عرض أبواب النحو.
- اتّساع أبواب النحو وكثرة مواضيعه وتشابك قواعده.

- غلبة الجانب النّظري على الجانب التّطبيقي العملي في تدريس مادة النحو.

- ضعف همم المتعلّمين وانصرافهم عن مادة الأدب والنحو، وقلة رصيدهم اللّغوي.

- ضعف إعداد المعلّمين واختلاف طرقهم في التّدرّس، واتّخاذهم الامتحانات غاية لا وسيلة.

أمّا ما يتعلّق بالمحيط الاجتماعي فلا يمكن عدّه بحال من الأحوال، حيث حلّت العاميّة محلّ اللّغة العربيّة الفصحى. بالإضافة إلى أسباب أخرى أهمّها:³

- ندرة استخدام الوسائل التّعليميّة في حصّة القواعد.

- عدم الاهتمام بالتّدرّيبات والتّطبيقات.

- الاضطراب في اختيار المباحث النحويّة.

¹ بلعيد صالح، شكوى مدرّس النحو من مادة النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، 2001م، ص418.

² لوحيشي ناصر، الدرس النحوي مشكلات ومقترحات تيسيريّة، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، 2001م، ص 106-107.

³ فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربيّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2002، ص 191.

- عدم معالجة القواعد النحويّة بما يربطها بالمعنى، بل يقتصر في تدريسها على تعريف التلاميذ بقيمتها الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها، وقد أثبتت التجارب التي أجريت في ميادين علم النفس، والتربويّة أهمية إدراك التلميذ لمعنى ما يتعلّمه، فيدفعه نحو التعلّم وتحبيبه فيما يتعلّمه، وفشل الشكلية في النهوض بأهداف العمليّة التربويّة.

- عدم تعاون مدرسي المواد الأخرى مع مدرسي اللّغة العربيّة في مراعاة القواعد عندما تسنح فرص التطبيق لاستخدامها في كتاباتهم لتلاميذهم، أو قراءة التلاميذ لهم أو لزملائهم، وذلك إمّا لجهلهم بها، أو لاستهانتهم بمراعاتها شعوراً منهم بانفصال موادهم عن مادة اللّغة العربيّة.

ولقد دفع هذا الواقع التعلّيميّ للنحو بعض الباحثين العرب إلى التّفكير في تيسير النّحو العربي من خلال إعادة النّظر في نظريّة النّحو العربيّ، وعلى رأسهم صاحب كتاب (إحياء النّحو) إبراهيم مصطفى: "وأنا أتصوّر إحياء النّحو على وجهين: أحدهما أن يقرب النّحويّون من العقل الحديث ليفهمه ويستسيغه و يتمثّله ويجري عليه تفكيره إذا فكّر، ولسانه إذا تكلم وقلمه إذا كتب، والآخر أن تشيع فيه هذه القوّة التي تحبّب إلى النفوس درسه، ومناقشة مسائله، والجدال في أصوله وفروعه"¹، والواضح من هذا الكلام أنّ حلّ مشكلة النّحو يكمن في إعادة تشكيل القواعد النّحويّة لتناسب عقل الإنسان في عصرنا الحالي، وهذا يعني إعادة النّظر في النّحو العربيّ عموماً، وهذا هو الرّأي الذي تبناه (إبراهيم مصطفى) في مؤلّفه السابق" لقد بذل في تهوين النّحو جهوداً مجيدة، واصطنعت أصول التّعليم اصطناعاً بارعاً، ليكون قريباً واضحاً؛ على أنّه لم يتجّه أحد إلى القواعد نفسها وإلى طريقة وضعها"²، ولكن ما يؤاخذ عليه (إبراهيم مصطفى) هو أنّه أرجع مشكلة النّحو إلى النّحو في حدّ ذاته، وأغفل عناصر أخرى كالطريقة التي يقدّم بها، والمعلّم الذي يقدّمها، فالقواعد النّحويّة لا تمثّل إلا حلقة في سلسلة من المشاكل التي تعيق تعليم النّحو وتعلّمه.

ثم نجد مهدي المخزومي يتجسّد إحساسه بصعوبة النّحو، فيدعو إلى نحو جديد قائم على منهج جديد يقول: "لقد أصبحت الحاجة ماسّة إلى نحو جديد، خلوّ ممّا علق به في تاريخه الطويل من شوائب ليست منه، مدروس وفق منهج يلائمه، مبرراً من هذه التّعليقات الفلسفيّة التي اصطنعها القوم، والتي أتت على حيويّة هذا الدّرس اللّغوي فعصفت بها، وانتهى الأمر بهذا الدّرس إلى أن يكون مصدر برم وضيق لا حدّ لهما"³، ولا يبتعد المخزومي عمّا ذهب إليه (إبراهيم مصطفى) فنجدّه يصرّح بأنّه حاول في كتابه (في النّحو العربي نقد وتوجيه) أن يحدّد موضوع الدّرس النّحوي،

¹ مصطفى إبراهيم، إحياء النّحو، ص: س.

² المرجع نفسه، ص: د

³ المخزومي مهدي، في النّحو نقد وتوجيه، ص27.

و أن يعيد للنحو ما فقدّه بإبطال نظريّة العامل، إذ يقول: " فقد حاولت في هذه الأصول أن أخصّص الدرس النحوي من سيطرة المنهج الفلسفي عليه، وأن أسلب العامل النحوي قدرته على العمل... وإذا بطلت فكرة العامل ... بطل كلّ ما عقدوا من أبواب أساسها القول بالعامل، كباب التنازع وباب الاشتغال، ثمّ بطل كلّ ما انتهوا إليه من أحكام"¹، ففي رأي المخزومي أنّ النحو العربي قد بُني على أسس غير سليمة بعيدة عن الواقع اللغوي، ولذا ركّز اهتمامه على هدم نظريّة العامل.

ثمّ نجد (شوقي ضيف) الذي دعا إلى تصنيف جديد للنحو العربيّ بالانصراف عن نظريّة العامل، يعتمد في تصنيفه على أسس ثلاث² حدّدها بـ:

_ إعادة تنسيق أبواب النحو، بحيث لا يصيب أذهان الناشئة شيء من التشنّث.

_ عدم إعراب الكلمة مادام إعرابها لا يفيد شيئاً في صحة النطق.

_ إلغاء الإعراب التقديري والمحلّي.

والواضح أنّ دعوة شوقي ضيف ترمي إلى إعادة بناء النحو العربيّ بإلغاء أهمّ أركانه وهي العامل والإعراب. ولكن هل أفلحت تلك المحاولات في تجديد النحو وتبسيطه، وتقديمه إلى الناشئة بصورة جذّابة؟. وماذا قدّمت للمتعلّمين منهاجاً ومحتوى؟ وهل لبّت حاجات المتعلّمين من النحو؟.

الجواب طبعاً لا، والسبب في إخفاق محاولات الإصلاحيين مرده إلى سبب رئيس، هو الخلط في بناء قواعد النحو العربيّ ومناهجه بين التّنظير والتّدريس الذي نشأ عنه خلط بين وصف العربيّة وتدرّيسها³، فقد ولج أولئك العلماء إلى تشخيص الأزمة النحويّة من صعوبة تعلّم القواعد وتعليمها، ففرضوا متطلبات التّدريس على الصّناعة النحويّة، فأساءوا إلى النظريّة من حيث أرادوا تيسير التّعليم وإصلاحه. ونزوعهم إلى التّجديد النحوي من خلال مشكلات التّعليم نجده في مقدمات كتبهم، فقد صرّح (إبراهيم مصطفى) عن غاية أفكاره قائلاً: " أطمح أن أغيّر منهج البحث النحوي للغة العربيّة، وأن أرفع عن المتعلّمين إصر هذا النحو، وأبدلهم منه أصولاً سهلة يسيرة"⁴، وهنا يتضح خلط هؤلاء الباحثين بين النحو العلمي والنحو التّعليمي في تصديهم لمشكلات النحو، فتبرّم المتعلّمين من مادة النحو وصعوبة تدرّيسه ليس حجّة على فساد نظريّة النحو أو وجود عيب فيها،

¹ المخزومي مهدي، في النحو نقد وتوجيه، ص 16.

² ضيف شوقي، محاضرات مجمعيّة، ص 45، ص 46.

³ مجدوب عز الدين، المنوال النحوي قراءة لسانيّة جديدة، دار محمد علي الحامي للنشر، تونس، ط 1، 1998،

ص 15.

⁴ مصطفى إبراهيم، إحياء النحو، المقدّمة: ص أ.

وإنما مؤشّر على أنّ القواعد النحوية التي تقدّم للمتعلّمين ليست كافية، أو غير لائقة بمستوياتهم، ولا تلبي حاجاتهم اللغوية، فالسهولة والبساطة من لوازم تعليم النحو، وليست من متطلبات الصناعة النحوية.

ويعدّ المصطلح النحوي أحد الإشكالات التي وقعت عليها بعض جهود الإصلاح والتّجديد على اعتبار أنّه المفتاح لهذه المادة عند المعلم والمتعلّم والأداة التي يتوسل بها الباحث والتّلميذ للولوج إلى عمق الدّراسة النحويّة.

ولحلّ أزمة تدريس المصطلح النحوي وتبسيطه دعا بعض المحدثين إلى استبدال بعض المصطلحات التّراثيّة القديمة بمصطلحات أخرى جديدة، فاقترح (إبراهيم مصطفى) المسند والمسند إليه في مكان الفعل والفاعل ونائب الفاعل والمبتدأ والخبر¹، وفي نظريّة (تظافر القرائن) لـ (تمام حسّان) دعا إلى عمليّة استبدال المصطلحات الشّائعة والمتداولة بمصطلحات أخرى، فأطلق على المفعول قرينة التّعديّة، وسمّى المفعول لأجله القرينة الغائيّة، والمفعول معه قرينة المعية، والمفعول فيه قرينة الظرفيّة، والحال قرينة الملازمة، والتّمييز قرينة التّفسير، والاستثناء قرينة الإخراج². كما دعا (أنطوان الدّحاح) إلى تلخيص المفاهيم والأبواب النحويّة واختصارها تحت أبواب معيّنّة، ومن ذلك: مصطلح المرافيع والمناصب الذي أطلقه على اسم وخبر النّواسخ (إنّ وأخواتها، كان وأخواتها، كاد وأخواتها،...) يقول: " فلم نجد تعبيراً خاصاً يشمل المرفوعات الخمسة للنّواسخ (اسم كان، اسم كاد، اسم ما، خبر إنّ، خبر لا). ولم نجد تعبيراً آخر يشمل المنصوبات التي تقابلها، لذلك اضطررنا، وبموافقة الدكتور (جورج متري عبد المسيح) إلى تسميتها بالمرافيع والمناصب، كلمة أنس لها الدّوق"³. كما أثر إطلاق مصطلح (الأفاعيل) على المنصوبات الثلاثة (التّمييز، الحال، الاستثناء) ليقابل به مصطلح (المفاعيل) الجاري على المفعول (به، لأجله، معه، المطلق) يقول: " عندما حاولنا وضع هيكل بجميع حالات إعراب الاسم، وجدنا صعوبة برسم المفاعيل (به، مطلق، لأجله، فيه معه) من جهة، و المنصوبات الأخرى التي تختلف عنها (الحال، التّمييز، الاستثناء) من جهة أخرى. ولما كان رسم الهيكل لا يتهرّب من الواقع، وجدنا تعبيراً جديداً لتسميّة

¹ مصطفى إبراهيم، إحياء النحو، ص 53 وما بعدها.

² ينظر: حسّان تمام، اللّغة العربيّة معناها ومبناها، دار الثقافة، الدّار البيضاء، المغرب، دط، دت.

³ الدّحاح أنطوان، معجم قواعد اللّغة العربيّة في جداول ولوحات، مكتبة لبنان، بيروت، دط، دت، ص: مقدّمة المؤلّف.

المنصوبات الثلاثة، وهنا أيضا وافق زميلي على كلمة: الأفاعيل¹، كما أطلق مصطلح (المعربيات) على "الكلمات المعربة والمبنية التي تتميز بأحوال خاصة في علم القواعد"².

إنّ اقتراح الباحث لهذه المصطلحات كان من منطلق الصعوبة التي واجهها في رسم معجمه، فحوّلت له نفسه استبدال المصطلحات النحوية المألوفة والمتواترة بمصطلحات فجّة، ولا ينكر أحد أنّ الأخذ بمثل هذه المصطلحات سيؤدّي إلى تعقيد النحو أكثر ممّا هو عليه. إنّ حلّ أزمة المصطلح النحوي لا يتمّ باستبدال مصطلح نحوي بمصطلح آخر، وإنّما هو انتقاء علمي للمصطلحات وربطها بالمعاني والدلالات.

7. موقع وأهميّة البحث اللساني في العمليّة التعليميّة التعلّميّة: تحتل القواعد النحوية مكانة هامّة في حياة الفرد، ذلك أنّ تعلّمها يسهّل عليه تكلم اللّغة بمعرفته صحيح الكلام من خاطئه أثناء الممارسة الفعلية نطقا وكتابة في مختلف المواقف التواصليّة، إلّا أنّها في الوقت ذاته تمثّل مشكلة من أهمّ مشكلات تعليم اللّغة، والتي أتعبت الباحثين.

إنّ تدريس قواعد اللّغة أو تدريس لغة من اللّغات، ليس بالأمر الهين، بل يستدعي مدرّسا مسلّحا بيزاد معرفي نظريّ وإجرائي، يستمد مفاهيمه من حقول معرفيّة متنوعة منها: البيداغوجيا، وديداكتيك اللّغات، واللّسانيات التّطبيقيّة وغيرها من العلوم الإنسانيّة الحديثة كعلم النفس وعلم الاجتماع.

ومادام الأمر يتعلق باللّغة العربيّة فإنّ تعليمها يتطلب معرفة مصادرها ونظامها النحوي. فإذا كان (أبو الأسود الدؤلي) قد سمع لحنا في عصره فتصدّى له بالتّقييد للّغة العربيّة، فإنّ الحاجة اليوم أكبر، فمدرّس اللّغة العربيّة يسمع الأخطاء الكثيرة من المتعلّمين في مستويات مختلفة، وبالتالي فإنّ التّفكير في تدريس اللّغة العربيّة ونحوها من منظور لسانيّ حديث يعيد للنحو قوته وللعربيّة مكانتها أمر أكد.

إنّ تعليم اللّغة العربيّة في عصرنا يواجه مشكلات تربويّة حادّة لعل من أبرزها مسألة القواعد النحوية وتعليمها، فهي مادة جوهريّة ولها فوائد عمليّة تدفع المرّبين إلى تثبيتها عند بناء المقررات. وممّا لا شك فيه أنّ أسبابا عديدة ساهمت بنسب متفاوتة في خلق أزمة النحو في المجال التّربوي، لعل البعض يعود إلى المادة نفسها أي النحو، والبعض الآخر إلى المعلم الذي ينقل هذه المادة، والآخر إلى التلميذ. فكيف يمكن استثمار ما توصلت إليه أبحاث اللّسانيات في معالجتها لقضيّة

¹ اللّحداح أنطوان، معجم قواعد اللّغة العربيّة في جداول ولوحات ، ص: المقدّمة.

² المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

اللغة عموماً والنحو خاصة؟. وإنّ طرح موضوع استعادة تعليم اللغة من اللسانيات ينبغي أن يعالج الأسئلة الآتية؟

- كيف يمكن الانتقال من المعرفة اللسانية ذات الطابع العلمي إلى المعرفة المدرسية ذات الطابع التعليمي؟.

- كيف يتم تكييف محتويات المعرفة اللسانية مع الطرق التربوية وحاجيات المتعلّم اللغوية؟.

- وكيف يمكن الاستفادة من مختلف النماذج اللسانية في الممارسة التعليمية؟.

إنّ العملية التعليمية لا تقوم فقط على تدريس المحتوى، بل هناك عوامل أخرى تتدخل في هذه العملية المعقّدة، منها ما يرتبط بالمعلّم والممارسة الفعلية داخل القسم والأهداف المسطرة، ومنها ما يرتبط بالمحيط الاجتماعي، لذا فإنّ البحث عن كيفية تعليم القواعد النحوية وتعلّمها لا يتوقف على النظر إليها في ذاتها، بل لابدّ من اعتبارها جزءاً من بنية العملية التعليمية التعليمية.

8. الدراسات اللسانية النظرية وأثرها في تعليمية النحو: إنّ الدراسات اللغوية النظرية لا قيمة لها ما لم ترتبط ببحوث تطبيقية تختبرها وتقوم مدى نجاعتها، كما أنّه لا قيمة لأيّ علم تطبيقي ما لم يستمد معطياته من البحوث والنظريات التي من شأنها أن تكشف عن صعوباته، ومعنى ذلك أنّ " البحوث التطبيقية تنطلق من حيث تنتهي البحوث النظرية"¹. ومن هنا تتجلى لنا أهمية النتائج المتوصل إليها في البحوث و الدراسات اللسانية الحديثة، والتي هي بمثابة القاعدة الأساسية التي بُنيت عليها أهمّ الدراسات التي قام بها المختصون في مجال تعليم اللغات بصفة عامّة، وتعليمات النحو بصفة خاصّة، ومن أهمّ المبادئ التي تمّ اعتمادها في مجال تعليم اللغة وقواعدها:

1. التركيز في تعليمية اللغة على الجانب المنطوق قبل الجانب المكتوب، لأنّ المنطوق أصل أمّا المكتوب ففرع عليه، وهذا يحتمّ الاهتمام والاعتناء بالجانب المنطوق الشفهي في تنمية الملكة اللسانية والتواصلية لدى المتعلّم، باعتبارها الهدف الأساسي في تعليم اللغة وقواعدها، أمّا " إذا اكتفى المتعلّم بالجانب الكتابي أو قلّ نصيبه في التعليم فإنّ الطالب سيضطر بعد تخرجه أن يخاطب الناس بلغة مصطنعة، وإذا عمّ ذلك فسيطعن في اللغة التي يتحدّد استعمالها اللفظي والكتابي في جميع مستوياتها: أداء صوتياً وإفرادياً وتركيبياً بعدم ملاءمتها لما يتطلبه حال الخطاب الطبيعي، فيقال عنها بأنّها لغة أدبية محضة لا تصلح للتعبير في جميع أحوال الخطاب"².

¹ مجدوب عز الدين، المنوال النحوي قراءة لسانية جديدة، ص14.

² الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص176.

2. النظر إلى اللغة على أنها بناء متكامل أو نظام من العلاقات تظهر على جميع المستويات اللغوية، بدءاً من المستوى الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي، ولا يتم النجاح في ترسيخ مختلف الأنماط اللغوية وإكسابه المهارات اللغوية، ما لم تُدرس اللغة كبنية متكاملة.

3. اعتبار الوظيفة الأساسية للغة هي الوظيفة التواصلية التبليغية، فاللغة وظيفة أساسية تؤديها في حياة الناس، فهي وسيلة للفهم والإفهام بين أفراد المجتمع وقضاء حاجاتهم. ويمكن استثمار الوظيفة التواصلية في العملية التعليمية التعلمية بربط عملية التعلم بحاجات المتعلم ودوافعهم فإن ذلك سيؤدي إلى تقدم في مهارات التعلم.

4. الاهتمام بالسياق لأهميته ودوره في تعليم وتعلم اللغة وترسيخ قواعدها ونظمها المختلفة، فاللغة ليست بنى مجردة بعيدة عن مختلف المواقف التواصلية، بل هي قواعد ونظم تؤدي في ظروف ومواقف معينة، ولذلك فإن أفضل الطرق في تعلم اللغة هي التي يتلقى فيها عبارات وأساليب لغوية في مواقف عفوية طبيعية لا تختلف عما ينطقه أو يسمعه في حياته اليومية.

1.8. البحوث العلمية في اللسانيات التطبيقية وتعليمية النحو:

تعتبر تعليمات اللغات (Didactique des langues) علماً حديث النشأة اقترن ظهوره باللسانيات التطبيقية، يهتم بطرق تعليم اللغات، ثم اتسعت دائرة اهتمامه فأصبح يهتم بمتغيرات العملية التعليمية التعلمية، فينظر في المحتويات فينقحها وينظمها لتتماشى مع الأهداف الموضوعية لها، ثم يحدد الطرائق والوسائل الكفيلة لنجاح العملية التعليمية التعلمية، وهي بذلك "تفكير وبحث تربوي ضروري لتجديد التعلم والتعليم"¹، يهتم بكل جوانب العملية التعليمية ومركباتها، من متعلمين ومدرسين وإمكانيات وإجراءات وطرائق.

إن تعليمات اللغات ميدان تتحد فيه ثمرة تكامل وتعاون جهود الإنسان في الكثير من المجالات المعرفية، فطبيعة الموضوع الذي تعالجه وهو كيفية تعليم وتعلم اللغة، يتطلب هذا الارتباط الوثيق بينها وبين الحقول المعرفية المختلفة كعلم النفس واللسانيات وغيرها، فإذا كانت اللسانيات تتناول البنى اللغوية التي بنيت عليها الألسن البشرية، وتبحث في وظائفها وكيفية أدائها، فلا يمكن أن نطمئن إليها لكي تمدنا بنظرية متكاملة في كيفية اكتساب اللغة البشرية وتعلمها " فلا يمكن أن تستغل نظريات اللساني في ميدان تعليم اللغات إلا إذا استغلت في نفس الوقت نظريات الباحث في

¹ قاسمي الحسني محمد المختار، تعليمية النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،

علم التربية وعلم النفس وغير ذلك¹، ذلك أنّ بين البنى اللغوية وكيفية اكتسابها علاقات ثابتة وقوانين خفية يجب أن يكشف عنها الغطاء، وأن تصاغ على ما تتطلبه الصياغة العلمية ولا أدلّ على ذلك ما يستمدّه اللساني من مشاركته للأطباء الذين يعالجون أمراض الكلام، حين يشتركان في البحث عن العلاقات بين بنى اللسان والاضطرابات التي تصيب هذه البنى عند المصابين بأمراض النطق.

إنّ تعليمات اللغات تراهن على الجمع بين ثمار علوم وفنون كثيرة، فهي ميدان تطبيقي تتقاطع فيه معطيات اللسانيات، وعلوم التربية، وعلم النفس اللغوي، وعلم النفس الاجتماعي، لكنّ رغم ذلك تبقى الوظيفة الأساسية لتعليمية اللغة هي تحويل المعارف والمعطيات النظرية من معرفة علمية مجردة إلى معرفة عملية إجرائية يمكن الاستفادة منها في العملية التعليمية التعلمية، لأنّ المشاكل التي تعترضها لا تتعلق فقط باللغة كموضوع للتعلم، بل ترتبط كذلك بمن يتلقى هذه اللغة وهو المتعلم، والذي له خصائص وحاجات نفسية وجسدية، بالإضافة إلى أنّه يعيش في مجتمع له خصوصيته التي ينفرد بها، ولذا تتصدى تعليمات اللغات للإجابة على الأسئلة التالية: من نعلم؟، وكيف نعلم؟، ولماذا؟ وماذا نعلم؟، وانطلاقاً من هذه التساؤلات تتحدّد أقطاب العملية التعليمية التعلمية والمتمثلة في: المعلم، والمتعلم، والطريقة التعليمية، والمحتوى التعليمي.

وإذا كانت العملية التعليمية التعلمية مكونة من العناصر السابقة، فما هي مسؤوليّة كلّ عنصر في الصعوبات والمشاكل التي يعاني منها المتعلم، أهو المعلم الذي لا يتوفر في كثير من الأحيان على المعرفة النظرية الكاملة حول مادة النحو؟. أم افتقاره للمهارات النفسية والتربوية المتعلقة بطرائق التدريس؟. أم هو المتعلم الذي يفتقد إلى الرغبة والقدرة على استيعاب ما يقدم له، ومن ثمّ توظيفه في خطابه الفعلية؟. أم هي المادة التعليمية التي لا تتاسب في مضمونها وطريقة عرضها حاجيات المتعلمين و مستوياتهم؟. أم هي الطريقة المتبعة في تدريس المادة والأهداف المرجوة منها (هل النحو غاية أم وسيلة)؟.

إنّ محاولة الإجابة على كلّ هذه الأسئلة يتطلب النظر إلى كلّ هذه العناصر مجتمعة، فالعملية التعليمية تشكّل نظاماً، ترتبط فيه هذه الأقطاب فيما بينها ارتباطاً عضوياً، يؤثر كلّ عضو منها في الآخر ويتأثر به، بحيث لا يمكن أن نستغني عن أحدها، وهذا التّصوّر يفيدنا في حلّ الكثير من المشاكل المرتبطة بالعملية التعليمية ووضعها في سياقها السليم. وفيما يلي تحليل لعناصر العملية التعليمية التعلمية:

¹ الحاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007، ص179.

1.1.8. المتعلم: يعدّ تحليل احتياجات المتعلّمين اللّغويّة خطوة أساسيّة ومرحلة مهمّة لا بدّ منها، فالتلميذ لا يحتاج إلى كلّ اللّغة، كما أنّه لا يحتاج إلى كلّ النّحو، وبالتالي كلّ مصطلحات النّحو، وقد أشار (عبد الرّحمان الحاج صالح) إلى الكّم الهائل من المفردات والصيغ التي تقدّم للطفّل العربي والتي لا حاجة له بها يقول: "تقدّم للطفّل غالباً كمّيّة كبيرة من العناصر اللّغويّة لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي على جميعها، ولذلك تصيبه ما نسمّيه بالنّخمة اللّغويّة، وقد يكون ذلك سبباً في توقّف آليات الاستعاب الذّهني والامتثالي"¹، فما يقدّم للمتعلّم ثروة لغويّة هائلة ولكّنها ليست وظيفيّة بل قد تتحوّل إلى عائق يحول دون التّوظيف السليم لها لأنّها لا تطابق حاجياته الحقيقيّة من اللّغة. وما قلناه على الجانب المفرداتي للّغة يمكن أن نسقطه على الجانب النّحوي. وبناء على هذا، فإنّ تحديد الأهداف التّعليميّة ومحتوى التّدرّس والطّريقة التي يعرض بها ذلك المحتوى يستلزم تحديداً أوليّاً لمركز العمليّة التّعليميّة وهو المتعلّم. وتحديد الاحتياجات لا يتأتّى إلا بالمعينة والتّحريّات الميدانيّة من خلال كتابات التّلاميذ العفويّة، في البيت والسّارع والمدرسة وفي جميع الأحوال الخطابيّة العاديّة التي من شأنها أن تمدّ الباحثين والدّارسين بالمعطيات اللّغويّة التي تساعدهم في إعداد المقررات التّعليميّة.

2.1.8. المعلم: هو القطب الأساسي الثّاني في العمليّة التّعليميّة حيث يتولّى مهام نقل المادة إلى المتعلّمين، كما يعمل على مساعدتهم على اكتساب آليات التّحليل والتّركيب، فعليه تقع مسؤوليّة نجاح الفعل التّعليمي أو فشله، وعلى الرّغم من الدّور الذي يلعبه المعلم فإنّه "ما زال يعاني ضعفاً كبيراً سواء في إعداده الأكاديمي أو المهني"². لذا يجب أن يُولى عناية خاصّة من حيث تكوينه العلمي والمنهجي وأن يتمتّع بعدّة خصائص ومواصفات تمكّنه من أداء دوره على أكمل وجه، ومن هذه المواصفات:

- الثّقافة اللّغويّة التي تمكّنه من مساعدة التّلاميذ في الاستعمال الوظيفي للّغة.

- الوعي الثّام بأهداف تعليم اللّغة، و أهداف تعليم النّحو.

فإنّ يشترط في المعلم التّكوين المستمرّ والمتجدّد علمياً وبيداغوجياً ونفسياً، فليس هدف المعلم من تدرّس المادة فهم القاعدة وحسب، بل تمكين المتعلّم من توظيفها وتطبيقها في مختلف المجالات ليكون قادراً على الخلق والإبداع والتّجديد.

¹ الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص205.

² السليطي ظبية سعيد، تدرّس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، ط1، 2002م، ص32.

3.1.8. **المحتوى النحوي:** يعتبر محتوى التدريس العمود الفقري للعملية التعليمية التعلمية. فهو الذي يكلف الأستاذ بتوصيله إلى المتعلم وتقديمه في صورة تجعل الطالب قادراً على فهمه وتحليله وتطبيقه، ويجب أن يقتصر محتواه على المستوى الوظيفي الذي يساعد المتعلم على اكتساب الملكة اللغوية، أما الموضوعات الصعبة والمعقدة فيتم إرجاؤها إلى مراحل التخصص لأن المتعلم في هذه المرحلة ليس في حاجة إليها؟ و لكن السؤال المطروح هنا على أي أساس يتم تحديد ما يحتاجه المتعلم في مرحلة تعليمية معينة؟ وهل يقدم المحتوى النحوي للمتعلمين كما وجد في كتب النحو القديمة؟.

إن الإجابة على هذه الأسئلة من اختصاص تعليمات النحو، فهي التي تمد القائمين على وضع البرامج التعليمية بالمبادئ والأسس الكفيلة بتحويل المعرفة اللسانية ذات الطابع العلمي المجرد إلى مبادئ عملية إجرائية يمكن الاستفادة منها في الميدان التربوي، وبالتالي عملية تكييف محتوى المادة اللغوية لتتسجم مع الطرق التربوية، وتستجيب لحاجات المتعلم اللغوية.

إن مفهوم التكييف أو التحويل التعليمي للمعارف النظرية يخص عملية تحويل المفاهيم المراد إكسابها للمتعلم في مستوى تعليمي معين، من معارف نظرية إلى معارف تعليمية، مع العلم أن هذه العملية خاضعة لمعايير لغوية، ونفسية، واجتماعية، وبيداغوجية، وإذا ما أسقطنا هذا المفهوم على تعليمية النحو وجدنا أن المختصين في تعليمات النحو يفرقون بين نوعين من النحو " نحو علمي تخصصي يقوم على البحث في الخصائص اللغوية لمادة ما، أي الغوص في أعماق النحو، وبين النحو التربوي الذي تتمثل فيه الأركان التربوية من مراعاة الطريقة والمنهج والتدرج والاختصار على الموظف"¹، وهذا يعني أن النحو التعليمي لا يأخذ المعطيات النحوية المجردة كما هي، بل يقوم بتطويعها وتكييفها من أجل أغراض تربوية وتعليمية صرفة، فالأمر يحتاج إلى بناء استراتيجيات واضحة المعالم، تقوم على أسس علمية، وأخرى بيداغوجية بحيث تحدد أهداف تعليم النحو تحديداً دقيقاً، ويُنْتَقَى فيها المحتوى النحوي انتقاء يخضع لمعايير علمية وبيداغوجية بالتركيز على حاجات المتعلم العقلية والنفسية، فيقدم له النحو والصرف " لا على أساس قواعد نظرية جافة تحفظ عن ظهر قلب مطردها وشادها، بل كمثُل عملية تكتسب بكيفية خاصة"²، ويتم ذلك بتوفير جو من العفوية والنشاط أثناء حصص القواعد، بحيث لا تقدم لهم إلا البنى اللغوية والمصطلحات النحوية التي يكثر جريانها على الألسنة، والتي يحتاجونها في الاستعمال الفعلي للغة، ومن هنا يغدو النحو وسيلة لتكوين ملكة لسانية سليمة، والهدف من وراء اختيار المحتوى النحوي هو إكساب المتعلم

¹ بلعيد صالح، شكوى مدرس النحو من مادة النحو، ص 426، ص 427..

² الحاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 178.

ملكة تواصلية نطقا وكتابة بحسب ما يحتاجه في مختلف أحوال الخطاب. وإذا كان الهدف من تعليم النحو هو إكساب المتعلم الملكة التواصلية. فما هو المحتوى النحوي مادة ومصطلحا الذي ينبغي تعليمه؟. وما هي مقاييس اختياره وتنظيمه ليكون منسجما مع الهدف المحدد؟.

2.8. معايير اختيار المحتوى النحوي: المقصود بالمحتوى "مجموع العناصر اللسانية وغير اللسانية (الثقافية) التي تكون مادة دراسية تقدّم للمتعلم"¹، فهو المادة المعرفية التي تُبرمج في المقرّر الدراسي لتلقينها للمتعلّمين، ونعني به في تعليمية النحو القواعد النحوية المقررة على متعلمي المرحلة الثانوية، ويعدّ المحتوى أهمّ عنصر ينهض عليه تعليم النحو، إذ لا يمكن أن نعلّم النحو كلّهُ للمتعلم، لأنّ الهدف هو إكساب المتعلم ملكة تواصلية لا أن نجعل منه عالما متخصصا في علم النحو دون أن ننسى أنّ هذا المتعلم ينتمي إلى مستوى تعليمي معيّن، ومقيّد بجدول زمني محدّد، ولذلك فإنّ مسألة الاختيار والانتقاء تصبح مسألة أساسية وضرورية، لأنّها أهمّ عنصر في العملية التعليمية، فما هو - إذا - المحتوى النحوي والاصطلاحي الذي ينبغي اختياره عند تصميم مناهج تعليم قواعد اللغة العربية في التعليم الثانوي؟. وما هي المقاييس التي ينبغي اعتمادها أثناء عملية الانتقاء؟.

يرى كثير من المربين والمهتمين بإعداد مناهج تعليم اللغات أنّ عملية اختيار محتوى المادة المراد تعليمها ينبغي أن تتمّ على مستويين أساسيين هما²:

1.2.8. اختيار النمط اللغوي: إنّ التنوّع اللغوي أو المستويات اللغوية ظاهرة تعرفها أغلب لغات العالم، وهذه التّنوعات هي التي تُعرف بالأنماط اللغوية و" أنّ أية لغة لا يمكن أن تكون نمطا واحدا، وإنّما هي تننظم متنوعات ومتعدّدة، منها اللهجة الإقليمية، واللهجة الاجتماعية، واللهجات الخاصة، ومنها المستوى الفصيح على درجات متعدّدة أيضا"³، ولذلك يستحيل أن نجد نمطا لغويا واحدا في المجتمع، وقد أثبت علم اللغة وجود مستويات متنوّعة للاستخدام اللغوي، ولذا ينبغي تحديد المستوى اللغوي المراد وعدم قضاء الوقت في تعلّم مستويات لغوية متداخلة دون وعي بالمستوى اللغوي المنشود"⁴، ولا بدّ من تحديد هذا المستوى في ضوء الأهداف الحضارية والثقافية والاجتماعية المختلفة للأمة، فتعلّم لغة من اللغات بهدف التّعامل اليوميّ بها يختلف عن تعلّمها

¹ إبرير بشير، استراتيجية التّبلغ في تدريس النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001م، ص 478.

² الرّاجحي عبده، علم اللغة التّطبيقي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 1995م، ص 64.

³ الرّاجحي عبده، علم اللغة التّطبيقي ص 84.

⁴ حجازي محمود فهمي، أسس علم اللغة العربي، دار الثقافة، القاهرة، مصر، دط، 2003م، ص 54.

بهدف قراءة المؤلفات الأدبية الزاقتية، ولذا لابد من تحديد النمط اللغوي، وهنا يطرح السؤال التالي: ما هو النمط اللغوي الذي يجب أن يراعى في انتقاء المادة النحوية للغة العربية؟

يجيب المختصون في التعليميات، بأن النمط اللغوي الأصح في اختيار المحتوى النحوي، هو النمط الذي يجمع بين العربية الفصيحة المعاصرة وفصيحة التراث، والذي يكون أقرب إلى الأحوال الخطابية لحياة المتعلم، وهذا يعني أن المنطوق هو الأصل والمكتوب فرع عليه، والاعتماد الكلي في تدريس اللغة على نمط اللغة المكتوبة أو اللغة الأدبية سيؤدي بالمتعلم إلى أن يخاطب غيره بلغة مصطنعة بعيدة عن حياته اليومية، وإهمال هذا المستوى من الخطاب سيجعل المتعلم يعجز على فهم واستيعاب قواعد اللغة مادة ومصطلحا، ومن ثم يصعب عليه تمثّلها وتوظيفها، وهنا يشعر المتعلم بالهوة بين ما يتعلمه في المدرسة من أنماط و بنى لغوية، وبين ما يحتاجه في حياته اليومية، فتصبح اللغة بذلك حبيسة حجرات الدرس، وليس بإمكانها النزول إلى الشارع، وحتى لا يحدث هذا لابد من "إحياء التعبير الفصيح غير المتكلف فتدخل بذلك العربية في جميع الميادين النابضة بالحياة"¹.

ومن هنا فإن اختيار النمط اللغوي الفصيح هو الذي يحتاج إليه المتعلم للتعبير عن أغراضه وحاجياته انطلاقاً من وظيفة اللغة الأساسية للتبليغ والتواصل، لأنّ تعلم اللغة "لابد أن يستجيب لما سيحتاج إليه المتعلم للتعبير عن كلّ ما يختلج في نفسه، وما يدور في ذهنه وما يكّنه من غرض. فاللغة وُضعت أساساً للتبليغ والاتصال قبل كلّ شيء"²، وهذا هو الأساس في اختيار البنى اللغوية.

2.2.8. اختيار المحتوى النحوي: إنّ تعليم كلّ النحو - كما أسلفنا - مستحيل، ولذلك لابد من حسن الانتقاء كما وكيفا، وهذا الانتقاء ليس عشوائياً وليس متروكا للصدفة، أو للخبرة الشخصية للواضع، فهو يقوم على مجموعة من المعايير التي تجعل من هذا المحتوى يحقق أهدافه. ولذلك ينطلق التعليميون من السؤال الآتي: هل النحو غاية في حدّ ذاته؟ أم هو وسيلة لتعلم اللغة واكتساب الملكة التواصلية؟.

3.2.8. تحديد الهدف: لما كانت الإجابة عن السؤال السابق مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بتحديد الهدف من تعليم النحو وتعلمه، فإنّ الهدف يمثل معياراً أساسياً في عملية الاختيار، فأهمية الأهداف التربوية ومدى تأثيرها في العملية التعليمية الحقيقية لا يختلف عليها إثنان، لكون النحو وسيلة

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 178.

² المرجع نفسه، ص179.

هامة في تعليم اللّغة وتعلّمها، وإكساب المتعلّم مهارة ما، وهي مهارة التّواصل السّليم في مختلف أحوال الخطاب، لا تكوين عالم في النّحو وبذلك " فالاختيار مسألة حتميّة، وهو لا يمكن أن يكون نافعا في التّعليم إلّا إذا كان مستندا إلى معايير موضوعيّة " ¹، فالمتعلّم في المرحلة التّأويّة لا يحتاج إلى كلّ النّحو، ولا إلى كلّ مصطلحاته، بل يكفي منه ما يحتاجه في حياته اليوميّة، أي الوظيفي فقط، لأنّ المقصود هو " تحصيله لمهارة معيّنة وهي القدرة الكبيرة على التّعبير الدّقيق عن جميع الأغراض وما تقتضيه ظروف الحياة العصريّة، وظروف التّبليغ الكتابي والشّفوي بصفة عامّة، ولهذا فإنّه يحتاج - تحقيقاً لهذا الغرض - إلى مجموعة من الألفاظ والتّراكيب الوظيفيّة " ². ويمكن أن نفرّع أهدافاً أخرى منها:

- 1- إكساب المتعلم المعايير التي تساعد على ضبط لغته، ولغة من يستمع إليهم أو يقرأ كتاباتهم.
- 2- الفهم والإفهام المضبوطين، أي فهم ما يسمع وما يقرأ، إذ يتوقف على صحتها صحّة الفهم، وعلى فسادها قلب المعنى أو تشويشه في ذهن القارئ أو السّامع.
- 3- إنماء التّربية العقليّة لدى التّلاميذ، وحملهم على التّفكير وإدراك الفروق الدّقيقة بين التّراكيب والعبارات والجمل والكلمات.
- 4- تزويد الطّلاب بمادة لغوية جديدة يستمدونها مما يدرسونها من عبارات وأمثلة أدبيّة، تُغدي أذواقهم وتعبّر عن ميولهم واتجاهاتهم.
- 5- تمكين التّلاميذ من نقد الأساليب والعبارات، بالقدر الذي يكشف لهم عن الغموض والركاكة في هذه الأساليب. ³
- 6- تعويد التّلاميذ دقة الملاحظة والموازنة والحكم وتنمية مهارات التذوق الأدبيّ، لأنّ دراسة النّحو تقوم على تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتّمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التّراكيب.
- 7- إقدار التّلاميذ على محاكاة الأساليب الصّحيحة، وإقذارهم على سلامة العبارة، وصحّة الأداء وتقويم اللّسان.

¹ الزّاجحي عبده، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، ص 68.

² الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 206.

³ طعيمة رشدي أحمد، مناع محمّد السيّد، تعليم العربيّة والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط 1، 2000، ص 54 - 55.

8- إكساب المتعلم ترتيب المعلومات وتنظيمها في ذهنه، وتدريبه على دقة التفكير والتعليل والاستنباط.

9- تعميق ثروة التلاميذ اللغوية، عن طريق ما يدرسونه من شواهد ونصوص أدبية، تقدرهم على التعبير السليم¹.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف فإنّ المتعلم- في هذه المرحلة التعليمية الثانوية- بحاجة إلى القواعد النحوية الوظيفية، والمتصفة بالتواتر والحيوية في الاستعمال اليومي، أمّا الصيغ والبنى النحوية التي ليست شائعة والصعبة في تعليمها وتعلمها فهو في غنى عنها "إذ ليست كلّ البنى النحوية متساوية من حيث الشيوع، ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعليم والتعلم، هناك بنى بسيطة وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية " ²، وما قيل عن النحو ينطبق على مصطلحه، فهناك المصطلحات الشائعة والتي يكثر ترديدها على ألسنة المتعلمين كالفعل والفاعل، والمفعول، والصفة، والحال... وهناك مصطلحات قليلة الاستعمال كالاشتغال، والتنازع، والاختصاص، وعطف البيان.. ولا تتأتى عملية الاختيار السليم إلا بالاستناد إلى بحوث ميدانية تمدّ واضع المقررات التعليمية بقوائم إحصائية للشائع والمتواتر، وتحدّد له مختلف البنى اللغوية التي يحتاجها المتعلم في الاستعمال الفعلي للغة.

إنّ أهمّ الجوانب التي يجب التركيز عليها عند اختيار أيّ محتوى نحوي تحديد أهدافه بدقة وعناية فائقين، لأنّه بناء عليها يتمّ اختيار المحتوى والوسيلة والطريقة وكذا الوسائل التعليمية المعينة وأسلوب التقويم اللازم.

4.2.8. سنّ المتعلمين واحتياجاتهم:بالإضافة إلى الأهداف التي تعدّ عنصراً أساسياً في اختيار المحتوى، يوجد عنصر آخر لا يقلّ أهميّة، وهو مستوى عينة المتعلمين، فمن الطبيعي أنّ مقرراً يقدّم لأطفال المرحلة الابتدائية يختلف كما وكيفا عن محتوى يقدّم لتلاميذ المتوسط أو الثانوي، وما يتحكّم في مستوى المقرره القدرات المعرفية والبيئة اللغوية، والحاجات النفسية، فالمقررات الدراسية تختار في ضوء الأهداف والخصائص النفسية لتلاميذ المرحلة التي يوضع لها المنهج³ فمستوى المقرّر لا بدّ أن يراعي حالة المتعلمين المستهدفين من حيث معارفهم واتجاهاتهم ومهاراتهم.

¹ مذكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، دط، 1997 م، ص 334.

² الزجاجي عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 71

³ بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2000م ص 102.

5.2.8. عامل الزمن: إنَّ أيَّ محتوى تعليميَّ مرتبط بزمن، فهو ينفذ على جدول زمني محدد، ولذا فإنَّ اختيار المضمون النحوي لا بدَّ أن يراعي عامل الوقت، فلا استطراد في عرض المادة النحوية، وإنما يقدّم القدر الكافي منها فقط.

3.8. معايير تنظيم المحتوى: إن اختيار محتوى المقرّر يمثل عصب تعليم النحو، لكنَّ ذلك لا يعني أنَّ الأمر يتوقف عند ذلك، بل إنَّ اختيار المحتوى يقتضي عمليات أخرى تتمثل في التنظيم والتدرّج، وهي عمليّة تنظيم الوحدات المكوّنة للمقرّر التعليمي، والتي لا بدَّ أن تراعي مستوى المتعلّمين وحاجياتهم العقلية والنفسية، وكذلك عامل الزمن. والمقياس اللغوي التربوي الأساسي في تدرّج العناصر وتسلسلها هو " أن تعتبر فيها أسبقية المطرد منها على الشاذ أو الشارد - حتّى ولو كان الشاذ مستعملاً بكثرة - وأسبقية الأصلي على الفرعي وضعاً واستعمالاً"¹. ولذلك لا بدَّ أن نحرص في ترتيب المادة النحوية ومصطلحها على ما يطرد، ثم الذي يقلّ فيه الشاذ، ثم من العام إلى الخاص، وتقديم الأصل على الفرع لأنَّ الأصول تمتاز عن فروعها بالبساطة لفظاً ومعنى، إذ " الفرع هو الأصل مع زيادة إيجابية أو سلبية"²، فيقدّم المفرد مع الجمع، والمذكر مع المؤنث، والفعل مع المصدر، والمبتدأ المرفوع مع اسم إن المنصوب وهكذا... وأثناء تنظيم الدرس بهذا الشكل يجد المتعلّم نفسه يربط معارفه الجديدة بمعارفه القديمة ممّا يساعده على الاستيعاب و الاستمرار بفعالية، لأنّه يتيح له مراجعة ما تعلّمه باستمرار، فيدرك العلاقات القائمة بين البنى اللغوية المختلفة وهذا ما يسمّى بالتدرّج الدوّري³، والذي لا شكّ فيه أنّه " أكثر ملاءمة لتعليم اللّغة من التدرّج الطّولي، لأنّه يتيح فرصة طبيعية لمراجعة المادة في سياقات مختلفة...، وهو يجعل تعليم اللّغة أسرع حيث يجدّ المتعلّم نفسه قادراً على استعمال ما يتعلّمه"⁴، فيدرك - تبعاً لذلك - العلاقات الموجودة بين البنى النحوية، فتتكوّن لديه القدرة على المقارنة والتّحليل، فلا يتعرّف على النّصب إلّا من خلال مقارنته بالرفع والجرّ، ولا يتعرّف على ضمائر النّصب إلّا بمقارنتها بضمائر الرفع، وهنا يستطيع المتعلّم أن يستنبط من تلقاء نفسه العلاقات الموجودة بين العناصر اللّغوية، فيسهل عليه استيعابها والاحتفاظ بها.

9. طرائق تعليم النحو: إن أفضل أسلوب في تدريس قواعد اللّغة، هو الأسلوب الطّبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللّغة استماعاً وكلاماً وقراءة، ومن ثمّ لا بدَّ أن يفسح المدرّس المجال أمام التّلاميذ في دروس التّعبير والقراءة للتدريب على القواعد النحوية، بحيث يشعرون بحاجتهم إليها للفهم

¹ الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 226.

² الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 227.

³ الرّاجحي عبده، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية، ص 74.

⁴ المرجع نفسه، ص 75.

والتعبير والكتابة، دون ضغط أو إرغام أو تلقين¹. ولذلك لا بدّ أن نميّز في تعليم اللّغة بين مرحلتين اثنتين²:

- مرحلة يكتسب فيها المتعلّم الملكة اللّغويّة الأساسيّة، ونعني بذلك قدرته على التّعبير عن أغراضه بلغة سليمة خاليّة من الأخطاء.

- مرحلة يكتسب فيها القدرة على التّعبير الفنّي الجمالي.

وهذه المرحلة الثّانية لا بدّ ألا نركّز عليها في المرحلة الثّانويّة لأنّها ستجبر المتعلّم على التصنّع اللفظي كما أنّ المتعلّم لم يكن بعد قد تمكّن من المهارة الأولى، والتي تتطلب ظروفًا طبيعيّة لأنّنا لا ننسى أنّ "أبقى المهارات اللّغويّة وأرسخها هي التي تحصل في جوّ من العفويّة يغمره السّعي الحثيث لإرضاء الحاجات والرّغبات ودفع المضار، وما إلى ذلك من المسالك الطّبيعيّة"³.

وتعدّ الطّريقة التّربويّة عنصراً مهمّاً في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة بالإضافة إلى الأهداف والمتعلّم والمحتوى وكذا المعلّم، فالتّعليميّات الحديثة ترى ضرورة الرّبط بين هذه العناصر، وإهمال واحد منها يؤدّي إلى انعدام الفعاليّة في الفعل التّعليمي.

ولما كانت المصطلحات النّحوية مفاتيح قواعد اللّغة، وجزءاً لا يتجزأ منها، فإنّها تخضع حتماً في طريقة تدريسها إلى طريقة تدريس القواعد، فإذا كانت الطّريقة المعتمدة تدفع التّلميذ وتجبره على الحفظ الآلي لما يقدّم له دون فهم أو استيعاب، فإنّ هذا سينعكس بالضرورة على المصطلحات النّحوية، التي سيلجأ التّلميذ إلى حفظها دون فهم لمعانيها اللّغوية والاصطلاحية، أمّا إذا كانت الطّريقة المعتمدة تكرّس فهم التّلميذ لما تلقاه، وتدفعه إلى التّفكير في المعاني الدّقيقة لما يقدّم له، فإنّه سيستوعب قواعد اللّغة ومصطلحاتها ويحتفظ بها في ذاكرته، لأنّها نتيجة للفهم والإدراك الدقيق لمعانيها. ومع ذلك فإنّ أهمّ الطّرق التّقليدية الشّائعة في تدريس قواعد اللّغة نذكر:

1.9. الطّريقة القياسية: تقوم هذه الطّريقة على أساس انتقال الفكر من المقدمات إلى النتائج، ومن الحقائق العامّة إلى الحقائق الجزئيّة، ومن القاعدة إلى النّتائج، إذ يبدأ المعلّم في هذه الطّريقة بعرض القاعدة النّحويّة، ثم يقدّم الشّواهد والأمثلة لتوضيحها وتعزيزها وترسيخها في أذهان التّلاميذ، والخطوة الثّالثة تتمثل في إجراء تطبيقات على تلك القاعدة من خلال الأمثلة المشابهة وحالات مماثلة، ومن فوائد هذه الطّريقة سهولة عرضها، حتى أنّ بعض التّربويين أطلقوا عليها

¹ مذكور عليّ أحمد، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص 337.

² الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 225.

³ الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 226.

طريقة "صَرَبَ زَيْدٌ عُمَرَ" فالأساس في هذه الطريقة هو حفظ القاعدة واستظهارها، باعتبارها غاية في حد ذاتها، لكن من المآخذ التي لوحظت عليها، أنها تحرم التلميذ من اكتشاف القوانين النحوية، وتصرف عنه القدرة على تطبيقها، وتكوين سلوك لغوي سليم¹. فالمتعلم ما عليه سوى الاستماع لما يقدمه المعلم، وهي طريقة تلقينية بحتة تعود على حفظ وترديد المصطلحات والمفاهيم الجديدة دون فهمها، وبالتالي القدرة على توظيفها لأنه لم يساهم في اكتشافها. كما أنه لن ينمي قدراته في الاكتشاف والمقارنة، فهو لن يقارن بين البنى النحوية ولن يكتشف لأن كل ما يتعلق بالمادة النحوية يقدم له.

2.9. الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية): بسبب سلبيات الطريقة السابقة اقترحت هذه الطريقة، والتي تعتمد في تقديم الدرس النحوي على المراحل التالية: المقدمة - العرض - استنباط القاعدة - التطبيق، فهذه الطريقة تُعرض فيها الأمثلة أولاً لمناقشتها واستخلاص النتائج والوصول إلى القاعدة بعد ذلك، فالبدائية هنا تكون بالملاحظة والمقارنة ثم الاستنتاج وتأتي القاعدة بعد ذلك ثم تطبق تلك القاعدة في مواقف لغوية مماثلة، لذلك يجب تحضير الأمثلة التي تطبق عليها القاعدة العامة وتوضيحها للتلاميذ من حيث المعاني، ومن ثم يتوصل التلميذ عن طريق التفكير إلى القاعدة من خلال الأمثلة، ويمكن أن يتجاوز المعلم أمثلة الكتاب إلى أمثلة أخرى، يرى أنها مناسبة للتلاميذ، أو مناسبة لموضوع الدرس². و من مزايا هذه الطريقة أنها³:

- تثير لدى التلاميذ قوة التفكير، وتأخذ بأيديهم تدريجياً للوصول إلى الحقيقة، فهي تتخذ الأساليب والتراكيب أساساً لفهم القاعدة، فهي إذن طريقة طبيعية، لأنها تمزج القواعد بالأساليب.
- كما تساعد على بقاء المعلومات ورسوخها في ذاكرة التلميذ مدة أطول من الطريقة القياسية.
- تركز على عنصر التشويق وتثير روح التنافس بين التلاميذ، وتعودهم دقة الترتيب والاعتماد على النفس والثقة بها.

هذا، ويدافع التقليديون عن الطرق التقليدية المتبعة، من حيث أنها ذات تاريخ طويل الاستعمال، وأنها تلائم مقترح الحصص المدرسية، وتيسر الرّحف على المقررات النحوية حصّة بحصّة، وشهراً بشهر حتى ختام العام، كما لا يحرصون على إدراج النحو في كل دروس اللّغة، وإنما يجعلونه في

¹ إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 1995، ص 232.

² إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، ص 231.

³ الدليمي طه علي، الوائلي سعاد عبد الكريم، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2005، ص211.

حصص النحو لا غير، لأنهم يرون أن تعقب النحو في النصوص الأدبية وفي الموضوعات المقروءة، يضيع الوقت ويجعل كل الحصص نحواً.

إن كل ما سبق ذكره، يحتوي في باطنه إشارة عميقة إلى خلل واضطراب عميق في النظرية اللغوية كلها التي يقوم عليها تعليم (اللغة العربية) وعلى سوء فهم لطبيعة النحو، ودوره في الأداء اللغوي، وذلك الخلل إنما هو راجع في الأصل إلى فكرة منهج المواد الدراسية المنفصلة¹. فأهم ما يميّز هذه الطرائق التقليدية هو نشاط المعلم واستثناؤه بالشرح والإلقاء لأنّ همّه هو نقل المعلومات والسهر على تحفيظها للتلاميذ، كما يركّز المعلم في هذه الطرائق على إملاء الدروس على التلاميذ، وهذا ما يضعف المهارات الأساسية للمتعلم كالتحليل والتركيب والإبداع والمقارنة والبحث والاكتشاف والاعتماد على الذات.

3.9. طريقة النصوص المتكاملة: تعتمد هذه الطريقة على اختيار النصوص كمنطلق في تعليم القواعد النحوية، ومن مزايا هذه الطريقة أنها تجمع بين مختلف المهارات اللغوية، الفهم والقراءة والتعبير الشفوي، ومن ثمّ يمكن المزج بين الشكل اللغوي والوظيفة اللغوية مزجاً طبيعياً، من شأنه أن يمكّن المتعلم من التعبير عن نفسه بسهولة و عفوية، ولذلك فإنّها تعتمد في تقديم القواعد على " الإتيان بنصّ متكامل بدلاً من الأمثلة، ثمّ تسير خطوات الدرس بالطريقة الاستقرائية لأنها متأثرة بها " ²، وتعدّ هذه الطريقة أنسب الطرق لاكتساب المتعلم المهارات اللغوية الأربعة (السمع، والقراءة، والتعبير الشفهي، والتعبير الكتابي)، لأنها تضعه في سياقات حيّة وطبيعية بعيدة عن التصنّع والتكلف، فتتميّز بذلك في المتعلم كفاءة التواصل من خلال تركيزها على القراءة الجهرية، والتعبير الشفهي، والسمع، ولذلك يتمّ انتقاء النصّ المتكامل بعناية بحيث يشمل على القواعد والظواهر المراد تدريسها للمتعلم.

وتقوم هذه الطريقة على بعدين أساسيين، أحدهما لغوي وهو اعتبار اللغة ظاهرة متكاملة، فلا يتمّ الفصل بين مختلف فروعها من قواعد وبلاغة وتعبير وقراءة، والثاني تربوي، وهو أن يكون للنص صلة بحياة المتعلم، ويعبّر عن واقعه وميوله، لأنّ أصدق التعلم ما تفاعل فيه المتعلم³. وبما أنّ هذه الطريق مستقاة من الطريقة الاستقرائية فإنّها تمرّ بمراحلها وهي⁴ :

¹عصر حسن عبد الباري، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، دط، 1999، ص 212، ص 213.

²السليطي ظبية سعيد، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 68.

³المرجع نفسه، ص 224.

⁴إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، ص 229.

- قراءة النص قراءة جهريّة.
- استخراج الأمثلة من النص عن طريق الأسئلة أثناء مناقشة معاني النص.
- مناقشة الأمثلة التي تخدم الدرس.
- استخراج القاعدة النحويّة من طرف التلاميذ، ونسج أمثلة على منوال الأمثلة التي استخرجوها.
- إجراء تطبيقات شاملة على ما سبق تعلّمه.

وما يلاحظ على هذه الطريقة أنّها تشرك التلميذ في بناء الدرس واستخراج القاعدة وهذا ما يجعله يستوعب القاعدة لأنّه اكتشفها بنفسه بتوجيه من المعلم بعيداً عن التلقين.

10. التّقويم أو عمليّة التّرسّيح: والمقصود بذلك "عمليّة ترسيخ المعلومات في ذاكرة المتعلّمين، وتمثّلهم اللّغة في ممارسة عمليّة التّعليم"¹، وتكون هذه العمليّة عن طريق مجموعة من التّدرّبات النّحويّة التي يختارها المعلم بعناية فائقة بحيث تكون منسجمة مع الهدف الرّئيس من تعليم النّحو، فالتمارين نشاط تربوي أساسي لا يمكن الاستغناء عنه أو إغفاله في أيّ طريقة تعليميّة.

إنّ نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة متوقّف على طبيعة عمليّة التّرسّيح والتمارين، فهذه العمليّة أصعب من عمليّة العرض، ولذا يوصي المختصون في اللسانيات وتعليميّات اللّغات بأنّ حظّها من الدّراسة يجب أن يكون أوفر من العرض، ولذلك " يجب أن لا نقلّ نسبتها عن ثلاثة أرباع الدّراسة"²، وسبب إعطائها هذا الحيز الزّمني الكبير هو أنّ الملكة اللّسانيّة لا تحصل بالمعرفة النّظريّة لقواعد اللّغة واستظهارها في الامتحانات، بل تظهر من خلال قدرة المتعلّم على التّعبير السّليم عن أغراضه في مختلف الأحوال الخطابيّة.

وإنّ نجاح عمليّة تعليم وتعلّم النّحو موقوف إلى حدّ بعيد على طبيعة عمليّة التّرسّيح، لأنّ اللّغة أولاً ممارسة واستعمال، والمتعلّم لا يكتسبها عن طريق محاكاته لما يسمعه من الجمل و التّعبير، بل عن طريق استنباطه للبنى اللّغويّة من المسموع ليأخذها مثلاً وأنماطاً يبيّن عليه جملاً وتراكيب جديدة، فهو " لا يكتسب هذه المهارة التّركيبية بحكايته لما يسمعه من الكلم والجمل نفسها، بل من حكاية العمليات المحدثة لها، أي باكتساب الأنماط والمثّل لا ذوات الألفاظ"³، فالمتعلّم يتخذ هذه المثل والأنماط أصولاً يفرّع عنه ما يشاء من الكلام. وكلّ ذلك يقع عنه بطريقة عفويّة. ولا نبالغ إذا

¹ بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التّطبيقيّة، ص 98.

² الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 234.

³ المرجع نفسه، ص 218.

قلنا إن اكتساب اللّغة "كله تمرّس ورياضة متواصلة، كلّما توقفت توقفت معها النّمو اللّغوي وصارت الملكة شيئاً فشيئاً إلى الزّوال حتى ولو كان صاحب هذه الملكة يحفظ قواعد اللّغة كلّها"¹.

فالتّرسّخ ليس محصوراً على تحصيل المعطيات في حدّ ذاتها، بل في خلق القدرة على التّصرف فيها، وعلى هذا، فالمعرفة العمليّة للّغة تنحصر في إحكام الانتقال من كلمة إلى أخرى، ومن صيغة إلى أخرى، ومن تركيب إلى آخر بتفريع هذا من ذلك. فتكوين المهارة اللّغويّة لا تتمّ بمعرفة القواعد النّحويّة المجردة في حدّ ذاتها معزولة عن المواقف الحيّة، بل يُشترط فيها أن تحدث في مواقف متنوعة وحيويّة تشبه المواقف الحيّاتيّة الطّبيعيّة التي يصادفها المتعلّم خارج القسم الدّراسي.

ويتمّ هذا النّوع من التّمارين بالبساطة والتنوّع والتدرّج من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المعقّد، ومن مقاييس العمل التّرسّخي أسبقية الشّفهي على الكتابي، وأسبقية الفهم والإدراك على التّعبير. ويشمل التّرسّخ ممارسات لغويّة متعدّدة، يمكن أن نشير إلى بعضها²:

- الحكاية المتكررة: وهي الحفظ عن ظهر قلب واسترجاع ما تمّ حفظه، وتكون بحفظ نماذج من نصوص فصيحة للاقتداء بها، أو حفظ قواعد لتطبيقها.

- تمارين التّحويل والتّصريف: حيث توفّر هذه التّمارين التّدريب على التّصرف في البنى اللّغويّة، بالزيادة أو الحذف أو الاستبدال أو التّصريف.

- تمارين التّحليل والتّركيب: وتضمّ الإعراب وتلخيص النّصوص ونماذج تركيبية كتركيب الجمل والإنشاء .

يبقى أنّ العمل التّرسّخي المفيد والحيّد ذلك العمل المُمنهج والمخطّط له، والذي يُحسن فيه المعلّم الاختيار بين هذه الأنواع في مختلف المواقف التّعليميّة، فلا يميّز بينها أو يقتصر على نوع منها، حتى تكون عمليّة الاكتساب اللّغوي عمليّة شاملة، فتنشأ لدى المتعلّم ملكة لغويّة تمكّنه من فهم المسموع والمقروء، وتعيّنه على التّعبير عن حاجياته في مختلف المواقف التّواصلية، فأفضل أشكال تعليم النّحو هي تلك التي تتعدّى حدود الحفظ والاستيعاب للمعلومات، والقدرة على تحليلها وتطبيقها إلى تنميّة القدرة على توظيفها، وهيئات أن تتجح دراسة النّحو دون تدريب أو تطبيق. ولكلّ نوع من هذه الأنواع المذكورة دور في حدوث عمليّة الاستضمار للنّظام القواعدي للّغة المقصودة.

¹ المرجع نفسه، ص 234.

² بلعيد صالح، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، ص 98

ولكن ما ينبه إليه اللسانيون هو أن تكون هذه التمارين مبرمجة برمجة دقيقة وتتسق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدراسة، كما يجب أن تكون متنوّعة وفوريّة الغاية منها التدريب الفوري على التصرف العفوي في البنى اللغويّة.

وتعتبر التمارين البنيويّة من بين الوسائل الأكثر شيوعاً في ترسيخ مختلف البنى اللغويّة الأساسيّة في الخطاب، وهذا المفهوم وليد اللسانيات البنيوية التي تنظر إلى اللّغة على أنّها نسق منظم، بحيث يتكوّن هذا النسق من مجموعة من العناصر، تنتظم وفق علاقات تجعلها تختلف وتتميز عن باقي الأنساق الأخرى. وعادة ما تنطلق التمارين البنيوية من مفهوم الجملة النموذج (la phrase modele)¹، وترتكز هذه التمارين على ظاهرتين لغويتين هما² :

أ- القيم الخلفيّة التّقابليّة.

ب- قيم التشابه والائتلاف.

ومن مقاييس التمارين البنيوية³:

- كلّ التمارين البنيوية تركّز على الشّفهي قبل الكتابي.
- كلّ التمارين البنيوية تدعم بالأمثلة.
- الارتكاز على مثال واحد، ويكون نقطة انطلاق لباقي الأمثلة (المحافظة على الجملة النموذج وإدخال تغييرات عليها).

ومن بين أنواع التمارين البنيوية المتداولة⁴، والتي يمكن أن نستفيد منها في تلقين قواعد اللّغة العربيّة لمتعلّمي المرحلة الثّانويّة، نذكر ما يلي:

1- التّمرين التّكراري: وهو أبسط التمارين البنيوية، ويمثّل نقطة الانطلاق لباقي الأنواع، والهدف منه إقدار المتعلّم على التّطق الصّحيح للحروف والجمل والتّصرف في البنيات اللّغويّة انطلاقاً من

¹ Ioana –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.

² ينظر: إبيرير بشير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب، الأردن، دط، 2007م، ص18.

³ MUZILUM Garba, L'inadéquation grammaticale dans l'enseignement de la grammaire dans les classes de Français au Nigéria, Synergies Afrique Centrale et de l'Ouest N 04, 2011, p74

⁴ بلعيد صالح، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، ص34 وما بعدها.

الجملة النموذج (la phrase modele)، ويستعمل هذا النوع من التمارين في المراحل الأولى من التعليم¹، ويعتمد على مفهومي الأصل والفرع، ويمكن استثمار هذا النوع في دروس مثل (كان وأخواتها، كاد وأخواتها، إن وأخواتها، لا النافية للجنس) اعتماداً على قيم التشابه والاختلاف².

ومن أنواع هذا التمرين:

- التكرار بالزيادة البسيطة: ويستخدم لتحقيق النتائج القريبة، بإضافة عناصر لغوية إلى الجملة الأصلية (الجملة النموذج).

- التكرار بالزيادة المعقدة: وذلك بتقسيم الجملة إلى عناصر ومطالبة التلميذ بتكرارها وإضافة عنصر في كل مرة.

2- تمرين الاستبدال: باستبدال لفظ بآخر، في مستوى الدوال، أو في مستوى الكلم، أو في مستوى التركيب.

ويقسّم إلى:

أ- استبدال بسيط: وهو الذي يخصّ الموضع الواحد من الصيغة.

ب- الاستبدال المتعدد المواضع: هو تغيير للمادة في عدّة مواضع.

3- تمارين الزيادة: وذلك بإضافة عناصر جديدة للجملة الأصلية للحصول على جمل فرعية: مثال:

- محمّد -صلى الله عليه وسلّم- رسول
- ما محمّد -صلى الله عليه وسلّم- إلا رسول

4- تمارين الحذف: وهي عكس النوع الأول، وتكون بحذف عناصر من الجملة الفرعية للعودة إلى الجملة الأصلية.

5- التصريف والتحويل البنوي: وهو جوهر التمارين الجارية على البنية، لأنه تدريب على تغيير الصيغة، بتفريع الصيغ الفرعية عن الصيغ الأصلية.

1 Carmen AVRAM , les exercices structuraux , les Techniques ,dialogue ,Techniques ,2006,p28

2 Carmen AVRAM , les exercices structuraux, p28

وبالرّغم من أهميّة هذه التّمارين البنويّة ودورها في عمليّة التّرسّيح، فقد عيب عليها أنّها تقدّم اللّغة في تراكيب لغويّة جاهزة معزولة عن أحوال الخطاب الطّبيعيّة، إضافة إلى أنّها تركّز على الجانب الشّفهي مع إهمال الجانب الكتابي، ممّا يجعل المتعلّم يجد صعوبة في توظيفها في شتّى أحوال الخطاب وظروف التّبليغ والتّواصل.

الفصل الثَّانِي

تعليمية المصطلح النحوي

في مراحل التعليم الثانوي

الفصل الثاني- تعليميّة المصطلح النحوي في مراحل التعليم الثانوي.

المبحث الأول- وصف المصطلحات النحوية لموضوعات القواعد وتقويمها في كتاب اللغة العربيّة وآدابها الجزائري والسوريّ.

1. وصف المصطلحات النحوية لموضوعات القواعد وتقويمها في كتاب اللغة العربيّة وآدابها الجزائريّ.

1.1. كتاب الجديد في الأدب والنصوص الجزائريّ.

2.1. قواعد اللغة في الوثائق الرّسميّة الجزائريّة (المنهاج- الكتاب المدرسي).

3.1. مضامين الموضوعات النحويّة في الكتب المدرسيّة الجزائريّة.

2. وصف المصطلحات النحوية لموضوعات القواعد وتقويمها في كتاب اللغة العربيّة وآدابها السوريّ.

1.2 كتاب اللغة العربيّة وآدابها السوريّ.

2.2. قواعد اللغة في الوثائق الرّسميّة السوريّة.

3.2. مضامين الموضوعات النحويّة في الكتب المدرسيّة السوريّة.

3. الدراسة التّقييميّة للموضوعات والمصطلحات النحويّة في الكتابين المدرسيين الجزائري والسوريّ.

1.3. مستوى اختيار الموضوعات والمصطلحات النحويّة المقرّرة.

2.3. مستوى تنظيم وترتيب الموضوعات والمصطلحات النحويّة المقرّرة.

المبحث الأول- وصف المصطلحات النحوية لموضوعات القواعد وتقويمها في كتاب اللغة العربية وآدابها الجزائري وكتاب اللغة العربية وآدابها السوري:

1. وصف المصطلحات النحوية لموضوعات القواعد وتقويمها في كتاب اللغة العربية وآدابها الجزائري:

يهدف هذا الفصل إلى وصف محتوى المصطلحات النحوية المقررة في التعليم الثانوي الجزائري، وصفا يسمح لنا بالتعرف على طبيعة ونوعية المعايير التي استند إليها القائمون على وضع المقررات في عملية اختيار، ووضع، وتنظيم، وترتيب الموضوعات النحوية، وكذا المصطلحات النحوية المقررة لهذا الطور التعليمي، ومن ثم محاولة تقويمها وفق متطلبات العملية التعليمية التعلمية، وفي ضوء ما توصلت إليها اللسانيات وتعليمية اللغات، والتي تشترط أن تكون المضامين المقررة منتقاة بعناية ومنسجمة مع متطلبات هذه المرحلة التعليمية، وحاجات التلميذ اللغوية.

1.1. كتاب الجديد في الأدب والنصوص (الجديد في الأدب والنصوص - السنوات الأولى والثانية والثالثة ثانوي للشعب العلمية والأدبية): الكتاب المدرسي في عمومها مرآة تعكس جدية الأهداف التي تقررها السياسة التربوية للأمة، ولا يقتصر دور الكتاب على إيصال جملة من المعارف فقط، وإنما هو وسيلة تربوية علمية تعمل على تنمية دقة الملاحظة، وروح الاهتمام لدى التلميذ، وتدريبه على البحث و الموازنة والمقارنة بإشراف من المعلم.

يعتبر كتاب اللغة العربية وآدابها لمرحل التعليم الثانوي الجزائري - جميع الشعب والمستويات - في شكله الجديد خطوة إيجابية في عملية صياغة البرامج، ولقد لاحظ كثير من الأساتذة أن البرامج المعدلة تحتوي نقاط تحسن يمكن حصرها في¹:

- تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تهدف إلى جعل المتعلم قادرا على توظيف ما تعلمه في مختلف المواقف الحياتية.
- استثمار المقاربة النصية، فالنص هو أساس بناء كلّ الدروس، من قواعد، وبلاغة، وعروض، فهي تُدرّس انطلاقا منه على أساس روافد له.
- استثمار بعض معطيات لسانيات النص في تحليل النصوص كالاتساق والانسجام.

أما سلبيات الكتاب فهي كثيرة منها:

¹ 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.

- عدم الانسجام بين الأهداف والمحتويات، فما يقدم للتلميذ ليس وظيفيًا.
- ضمّ الكتاب المدرسي نصوصا ودروسا في القواعد ليست مبرمجة على التلاميذ - حُذفت تخفيفا - خاصة في كتاب السنة الثالثة ثانوي الشعب العلميّة.
- ليست كلّ دروس القواعد وظيفيّة أو يحتاجها التلميذ في حياته منها درس الاشتغال والتنازع المبرمج على تلاميذ السنة الثّانية ثانوي (شعبة أدب وفلسفة).
- عدم التّناسب بين المحتوى والحجم السّاعي المخصّص لأنشطة اللّغة العربيّة.
- عدم توفر الكتاب المدرسي لجميع الشّعب على وسائل معينة أو صور إيضاح، والجدول الموالي يوضّح ذلك:

الجزائر	معايير تحليل الكتاب	
لا يقاوم الاستعمال	1. الغلاف	المظهر المادي
	2. الحجم	
	3. نوعية الورق تسمح بمقروئية جيّدة.	
مناسب	4. الفهرس	الميسرات التقنيّة
	5. جدول توزيع زمني المحتوى	
	6. قائمة المراجع	
نوعا ما	7. يتضمن الكتاب موضحات	الموضّحات أو وسائل التوضيح
	8. تعدّ الموضّحات " الرّسوم، الصّور " ذات نوعيّة جيّدة.	
	9. تحمل دلالة بيداغوجيّة.	
غير موجودة	10. حجم الحروف.	المقروئيّة
	11. تهويّة الصّفحة.	
موجود		المطبعيّة
موجود		
غير موجودة		
نعم		
نوعا ما		
ليس مناسباً		
ليست كافية		

2.1. قواعد اللغة في الوثائق الرسمية الجزائرية (المنهاج - الكتاب المدرسي):

جاء في منهاج اللغة العربية - السنة الأولى ثانوي بشعبيته العلمية والأدبية - أن الهدف من تدريس قواعد اللغة في هذه المرحلة التعليمية هو "عصمة السنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ، وإعانتهم على الدقة في التعبير والفهم. وبالتالي فهي تدرّس على أساس أنها وسيلة فقط وليست غاية. ولذلك ينبغي أن يدرّس منها القدر الذي يعين على تحقيق هذا الغرض"¹. فالمنهاج تناول قواعد النحو والصرف باعتبارهما وسيلة تعصم المتعلم من الخطأ نطقاً وكتابة، لا غاية في حدّ ذاتهما، لذا كان الانطلاق في دراستهما من زاوية المقاربة بالكفاءات التي جاءت كرد فعل على "المناهج التعليمية المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة، ولا تسمح لحاملها أن يتدبّر أمره في الحياة العملية"². واكتفى واضعو الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي في التقديم - الشعبة العلمية والشعبة الأدبية - إلى الإشارة فقط إلى " أن قواعد اللغة هي رافد لتعميق فهم النص، فمكتسبات النحو والصرف والبلاغة والعروض كلّها مكتسبات يوظفها المتعلم لاكتشاف ما في النص الأدبي من كنوز، وفي عالمه المعقد من كوامن المعاني والأفكار والنظرات"³، فالقواعد ما هي إلا وسيلة للغوص في معاني النص والكشف عن بنائه.

وفي السنة الثانية ثانوي، يستمر تناول قواعد اللغة باعتبارها وسيلة لاكتساب الملكة اللغوية والكشف عن خصائص البنى النصية، وقد جاء في المنهاج " لقد تمّ التأكيد على أن القواعد لا تُدرس لذاتها، بل هي وسيلة لغايات تربوية وفكرية وثقافية، باعتبارها أدوات تساعد المتعلم على فهم خصائص البنية اللغوية ونظام التركيب اللغوية ووظائف الكلمات داخل النسق، فيتدرب على التعبير الفصيح والاستعمال السليم للغة ويتجنّب الأخطاء التي تؤدي إلى سوء فهم المعنى والدلالة المقصودة"⁴، فالنحو في هذا المستوى وسيلة لفهم النص والكشف عن بنائه، بالإضافة إلى دورها في حفظ اللسان والقلم من الخطأ.

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (الآداب، علوم وتكنولوجيا)، الجزائر، مارس 2005م، ص26.

² وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، دت، ص05.

³ وزارة التربية الوطنية، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011م /2012م، ص: التقديم.

⁴ وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثانية ثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر، 2005م، ص9.

أما في الكتاب المدرسي فاكتفى واضعو الكتاب المدرسي بشعبيته العلمية والأدبية بالإشارة إلى أن قواعد اللغة رافد لتعميق فهم النص لا غير، وربما يرجع عدم التفصيل في أهداف تدريسها في هذه السنة أن الكتاب قد أنجز كما أقر واضعوه وفقا لتوصيات المنهاج¹.

ويستمر تدريس القواعد في السنة الثالثة ثانوي - والتي تعدّ حصيلة وخاتمة الطور الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية - باعتباره كذلك وسيلة لتكوين مجموعة من الملكات لدى المتعلم على رأسها الملكة اللغوية، وقد جاء الهدف من تعليم النحو في هذه السنة أوضح من السنتين السابقتين، إذ أشار واضعو المنهاج إلى ضرورة الابتعاد عن حشو ذهن المتعلم بالقواعد النظرية والخلافات والتركيز على الجانب التطبيقي الترسخي من خلال الممارسة والتطبيق، من أجل إقدار المتعلم على إنتاج نصوص شفوية وكتابية سليمة، فالنحو في هذه المرحلة يتم تناوله من حيث "المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة، فهو جدّ ضروري في تعليم اللغة واكتساب السليقة، ولكن لا قواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، مطّرها وشاذها، ولكن كمثل وأنماط علمية تكتسب بالتدريب والمران المستمرين"². وهذا الاتجاه يعكس وعي القائمين على وضع المقررات التعليمية بأهمية النحو في إكساب المتعلم الملكة اللغوية، وضرورة العناية بالجانب الوظيفي فيه، بالتركيز على التثبيت والترسيخ لتمكين المتعلم من توظيف مكتسباته في قواعد اللغة فيما ينتجه من نصوص شفوية وكتابية.

أما الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي، فهو استمرار لكتابي المرحلتين الأولى والثانية كما صرح بذلك واضعوه" ويعدّ الكتاب امتدادا لكتابي السنتين الأولى والثانية، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيرا من حيث البنية ومن حيث المنهجية المتبعة في تقديم محتويات مختلف النشاطات، وفي ذلك نية عدم التثويش على ذهن المتعلم من جهة، والتزام بالمنهاج والوثيقة المرافقة"³. وقد وردت نفس العبارة في الكتاب الأدبي، فالقواعد في هذه المرحلة لم تكن منفصلة عن النصوص بأشكالها المختلفة، وإنما تدرس من خلالها "لم تكن الومضات النحوية والبلاغية والعروضية دروسا مستقلة، وإنما هي معارف مستمدة من النصوص نفسها ومن أجل خدمة المبنى والمعنى في تلك

¹ ينظر: وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية ثانوي (الآداب والفلسفة - الآداب واللغات الأجنبية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2006م / 2007م، ص: التقديم.

² وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة (الآداب وفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية)، الجزائر، 2007م، ص12.

³ وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، للسنة الثالثة ثانوي للشعب (رياضيات، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2007م/2008م، ص: التقديم.

النصوص"¹، فالمقاربة النصية هي الأساس في دراسة قواعد اللغة. وفيما يلي مضامين الموضوعات النحوية والصرفية المقررة على مختلف السنوات والشعب التعليمية:

3.1. مضامين الموضوعات النحوية في الكتب المدرسية الجزائرية:

- مضامين الموضوعات النحوية في كتاب السنة الأولى ثانوي_ الشعب العلمية²

العناوين	رقم الدرس في التوزيع السنوي	المصطلحات النحوية (عناوين الدروس)
1- في المرفوعات		المبتدأ والخبر وأنواعهما
		كاد وأخواتها
		"لا" النافية للجنس
2- في الفعل	01	رفع الفعل المضارع ونصبه
	02	جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين.
	03	بناء الفعل الماضي.
	04	بناء فعل الأمر
	05	بناء الفعل المضارع.
3- في المنصوبات	06	المفعول لأجله
	07	التمييز
	08	الحال
	09	المفعول المطلق
	10	المنادى
4_ الصرف	11	اسم الإشارة والاسم الموصول
	12	أسماء الشرط

¹ وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي للشعب (الآداب وفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية)،

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2008م/ 2009م، ص: التقديم.

² وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى ثانوي (الآداب، علوم وتكنولوجيا)، ص33.

- مضامين الموضوعات النحوية في كتاب السنة الأولى ثانوي_ الشعب الأدبية¹ -

عناوين الموضوعات	رقم الدرس في التوزيع السنوي	المصطلحات النحوية (عناوين الدروس)
1- في الفعل	01	_ جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين.
	02	_ رفع الفعل المضارع ونصبه.
2- في المرفوعات	03	_ المبتدأ والخبر وأنواعهما.
	04	_ كان وأخواتها.
	05	_ الأحرف المشبهة بالفعل.
	06	_ كاد وأخواتها.
	07	_ لا التافئة للجنس.
3- في المنصوبات	08	_ المفعول به.
	09	_ المنادى.
	10	_ المفعول المطلق.
	11	_ الحال
	12	_ المفعول لأجله.
4- في التوابع	17	_ البدل
	14	_ التمييز.
	15	_ النعت بنوعيه
	16	_ التوكيد.
5_ الصّرف	13	-العدد الأصلي والترتبي
	18	_ الفعل ودلالته الزمنية.
	19	_ الفعل المجرد والمزيد ومعاني

¹وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى ثانوي (الآداب، علوم وتكنولوجيا)، ص33- ص34.

حروف الزيادة.		
_ اسم الفاعل وصيغ المبالغة.	20	
_ اسم المفعول.	21	
_ الممنوع من الصرف.	22	
_ اسم المكان والزمان والآلة.	23	
_ الصفة المشبهة.	24	

• مضامين الموضوعات النحوية في كتاب السنة الثانية ثانوي _ الشعب العلمية¹ _

الموضوعات التي أُشر عليها بالعلامة(*) حذفت تخفيفاً من البرنامج²

رقم الدرس في التوزيع السنوي	الموضوعات النحوية (عناوين الدروس)
01	_ الممنوع من الصرف بعلّة
02	الممنوع من الصرف بعلتين
03	التعجب.
	اسم الفعل *
04	الإغراء والتّحذير
	المقصور والممدود *
	الصفة المشبهة *
	التعنت *
06	الاختصاص
	البدل *
	التوكيد *
05	لا النافية للجنس
	المصدر وأنواعه *

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثانية (رياضيات، علوم تجريبية، تقني رياضي، تسيير واقتصاد)، ص 17.

² وزارة التربية الوطنية، وثيقة تخفيف منهاج التعليم الثانوي مواد التعليم العام، الجزائر، جوان، 2008م، ص 06.

الأحرف المشبهة بليس*	
اسما المكان والزمان*	
اسم الآلة*	
مصدر المرة والهيئة*	
أوزان المبالغة	07
جواز تأنيث العامل للفاعل	08
وجوب تأنيث العامل للفاعل	09
امتناع تأنيث العامل للفاعل	10
التصغير	12
أفعال المدح والذم	11

• مضامين الموضوعات النحوية في كتاب السنة الثانية ثانوي _ الشعب الأدبية¹ _

(الموضوعات التي أشر عليها بالعلامة* خاصة بشعبة الآداب وفلسفة، والموضوعات التي أشر عليها بالعلامة** خاصة بشعبة الآداب واللغات الأجنبية، والتي لم يؤشر عليها مشتركة بين الشعبتين)

رقم الدرس في التوزيع السنوي	الموضوعات النحوية (عناوين الدروس)
01	الإعراب والبناء .
02	البناء والإعراب في الأفعال* .
03	اسم التفضيل**
04	التعجب
05	النسبة
06	أفعال المدح والذم
07	الاختصاص

¹وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثانية ثانوي (الآداب وفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية)، ص21.

الإغراء والتحذير	08
اسم الفعل **	09
أحرف التنبيه والاستفتاح *	10
مواضع كسر همزة إن *	11
النعته **	12
التوكيد **	13
مواضع فتح همزة أن *	14
البدل **	15
مواضع فتح همزة أن *	16
تخفيف إن وأنّ وكأنّ *	17
الأحرف المشبهة بليس.	18
الاستغاثة.	19
النّدة	20
الترخيم.	20
المصدر وأنواعه	21
أوزان المصدر الأصلي *	22
اسما الزّمان والمكان **	23
مصادر الماضي غير الثلاثي *	24
المصدر الدّال على المرة والهيئة	25
التّنازع *	26
الاشتغال *	27
وجوب تأنيث العامل للفاعل **.	28
جواز تأنيث العامل للفاعل **.	29
امتناع تأنيث العامل **	30
مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء *	31
خصائص كان وليس *	32

33	الممنوع من الصّرف **
34	عوامل المفعول به الظاهرة*
35	أحرف العرض والتّحضيض*
36	الإعلال والإبدال

• مضامين الموضوعات النحوية في كتاب السنة الثالثة ثانوي_ الشعب العلميّة¹ _

(الموضوعات التي أشر عليها بالعلامة * حذفت تخفيفاً من برنامج الشعب العلميّة)

ترتيب الدرس في التوزيع السنوي	المصطلحات النحوية (عناوين الدروس)
	الهزمة المزيدة في أول الأمر *
	معاني حروف الجرّ *
	معاني حروف العطف *
	تصريف الأجوف *
01	إذا- إذن
02	إذ، حينئذ
	تصريف الناقص *
	تصريف اللّفيف *
03	الخبر: مفرد، جملة، شبه جملة
04	الجملة التي لها محلّ من الإعراب
05	الجملة التي لا محلّ لها من الإعراب
	معاني الأحرف المشبّهة بالفعل *
06	أحكام التّمييز والحال وما بينهما من فروق
07	البديل وعطف البيان
	الفعل المجرّد *

¹ وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج السنة الثالثة ثانوي (رياضيات، علوم تجريبية، تقني رياضي، تسيير واقتصاد)، ص20.

المزيد بحرف*	
لو، لولا، لوما	08
المزيد بحرفين و ثلاثة*	
اسم الجمع*	
اسم الجنس* الإفرادي والجمعي	
الأفعال المتعدية إلى مفعولين	
الأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل	09
نونا التوكيد مع الأفعال*	
نون الوقاية*	

- مضامين الموضوعات النحوية في كتاب السنة الثالثة ثانوي_شعبة الآداب فلسفة والآداب واللغات الأجنبية- (الموضوعات التي أُشّر عليها بالعلامة* حذفت من البرنامج تخفيفاً)

ترتيب الموضوع	الموضوعات النحوية (الآداب واللغات الأجنبية)	ترتيب الموضوع	الموضوعات النحوية (الآداب وفلسفة)
01	الإعراب اللفظي والإعراب التقديري	01	الإعراب اللفظي والإعراب التقديري
02	إعراب المعتل الآخر	02	إعراب المعتل الآخر
	معاني حروف الجرّ*	03	معاني حروف الجرّ
	معاني حروف العطف*	04	معاني حروف العطف
	المضاف إلى ياء المتكلم*	05	المضاف إلى ياء المتكلم
	نون الوقاية*	06	نون الوقاية
03	إذ، إذا، إذن، حينئذ	07	إذ، إذا، إذن، حينئذ
04	الجملة التي لها محلّ من الإعراب	08	الجملة التي لها محلّ من الإعراب
05	الجملة التي لا محلّ لها	09	الجملة التي لا محلّ لها

	من الإعراب		لها من الإعراب
06	الخبر وأنواعه	10	الخبر وأنواعه
07	أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق	11	إعراب المسند والمسند إليه
08	الهمزة المزيدة في أول الأمر	12	أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق
	صيغ منتهى الجموع وقياسها*	13	الفضلة وإعرابها
	جموع القلة*	14	الهمزة المزيدة في أول الأمر
	تصريف الأجوف*	15	صيغ منتهى الجموع وقياسها
09	البدل وعطف البيان	16	جموع القلة
	اسم الجنس الإفرادي و الجمعي*		تصريف الأجوف
10	لو، لولا، لوما	17	البدل وعطف البيان
	موازن الأفعال*	18	اسم الجنس الإفرادي و الجمعي
	أمّا، إمّا*	19	لو، لولا، لوما
11	معاني الأحرف المشبهة بالفعل	20	موازن الأفعال
	اسم الجمع*	21	أمّا، إمّا
	أي، أيّ، إيّ*	22	معاني الأحرف المشبهة بالفعل
	تصريف اللّيف*	23	اسم الجمع
	كم، كأي، كذا*	24	أي، أيّ، إيّ
12	الفعل المتعدّي إلى أكثر من مفعول		تصريف اللّيف

	نونا التوكيد مع الأفعال *	25	كم، كأي، كذا
	ما معانيها وإعرابها *	26	الفعل المتعدّي إلى أكثر من مفعول
	تصريف الناقص *	27	نونا التوكيد مع الأفعال
		28	ما معانيها وإعرابها
			تصريف الناقص

2. وصف المصطلحات النحوية لموضوعات القواعد وتقويمها في كتاب اللغة العربية وآدابها السّوري :

يهدف هذا الفصل إلى وصف محتوى المصطلحات النحوية المقررة في التعليم الثانوي السّوري وصفا يسمح لنا بالتعرف على طبيعة ونوعية المعايير التي استند إليها القائمون على عملية اختيار ووضع وتنظيم وترتيب الموضوعات النحوية، وكذا المصطلحات النحوية المقررة لهذا الطّور التعليمي، ومن ثم محاولة تقويمها وفق متطلبات العملية التعليمية التّعليمية، وفي ضوء ما توصلت إليها اللسانيات وتعليمية اللّغات، حيث تعتبر هذه الأخيرة المتعلّم محور العملية التعليمية، وهذا يتطلّب أن تكون المضامين المقررة منتقاة بعناية ومنسجمة مع متطلبات هذه المرحلة التعليمية، ومنسجمة مع حاجات التّلميذ اللّغوية.

1.2. كتاب اللغة العربية وآدابها (الصّف الأول الثانوي، و الصّف الثاني الثانوي الأدبي و الصّف الثالث الثانوي الأدبي): أشرفت على إعداده لجنة معتبرة من الأساتذة والدكاترة.

بالنسبة لكتاب الصّف الأول الثانوي فقد أشرف على إعداده اللّجنة التوجيهية المشكّلة بالقرار الوزاري رقم 943 /2053 تاريخ 2010/04/01م، ومن أعضاء اللّجنة: أحمد طه، صفوح الخطيب، إلياس خوري، عدنان شاهين وآخرون¹، بالإضافة إلى لجنة أخرى أسندت إليها مهمة تقويم ما تمّ وضعه².

¹ وزارة التربية السّورية، كتاب اللغة العربية وآدابها الصّف الأول الثانوي (التّعليم العام الفصل الأول)، حقوق التأليف والطّبع والنّشر محفوظة لوزارة التربية السّورية، الجمهورية العربية السّورية، 2011م/2012م، ص03.

² المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

وكذلك الأمر بالنسبة إلى كتاب السنة الثانية الثانوي، فقد أشرفت على إعداده نفس اللجنة المشكلة بالقرار الوزاري رقم 943 /2053 تاريخ 2010/04/01م، والمكونة من نخبة من الدكاترة والأساتذة فاق عددهم سبعة عشر أستاذاً، بالإضافة إلى لجنة التقويم والتي ضمت أيضاً أساتذة ودكاترة عددهم ثلاثة عشر أستاذاً¹؛ أما بالنسبة إلى لجنة إعداد كتاب الصف الثالث الثانوي فضمت أيضاً أساتذة ودكاترة² منهم (إلياس خوري، عدنان شاهين وغيرهما).

إن المتأمل في اللجنة التي أسندت إليها مهمة وضع المقررات التعليمية، يخرج بملاحظة هامة وهي العناية الكبيرة التي تحظى بها مادة اللغة العربية، ومختلف الأنشطة المرتبطة بها، ولذلك تم تكليف لجنة معتبرة جداً أقيمت على عاتقها مسؤولية اختيار الموضوعات وترتيبها، سواء من ناحية الكفاءة العلمية أو من ناحية العدد.

2.2. قواعد اللغة في الوثائق الرسمية السورية: لقد جاء في مقدمة الكتاب المدرسي السوري - جميع السنوات والشعب - أنه وضع مطابقاً لأهداف وزارة التربية، وملبياً حاجات المتعلمين في تكوين معرفة شمولية في دراسة الأدب وفق مدارسه المختلفة، وتحسين الأداء اللغوي نطقاً وكتابة بتطبيق مهارات اللغة، وتمكين المتعلم مهارة النقد وقواعد اللغة ونظم التراكيب اللغوية من نحو وصرف وبلاغة³. فالكتاب تناول قواعد النحو والصرف باعتبارهما وسيلة تعصم المتعلم من الخطأ نطقاً وكتابة، لا غاية في حد ذاتهما، لذا كان الانطلاق في دراستهما من نظرية " التكامل بين فروع المادة، والفروع الأخرى"⁴، ولذلك بُني الكتاب على الوحدة الدراسية المكونة من :

_ المعارف والمهارات الشفوية: نصّ للقراءة الزائدة، وهو عبارة عن نصّ ممهّد للولوج إلى العصر الأدبي إذ يعمل على إضاءة بعض جوانب الموضوع الذي سيعالجه النّصّ الأدبيّان، ثمّ يأتي هاذين الأخيرين وقد يكونان شعراً أو نثراً يتناولان موضوع الوحدة، ويجسدان أهدافه، يليهما نصّ إثرائي يعرض فكرة وينقدها في الموضوع نفسه، لتختتم الوحدة بنصّ للمطالعة، الذي يربط المتعلم بقضايا العصر ليكون لديه رؤية ناقدة. وتمت معالجة النصّ وفق المراحل التالية:

- القراءة والمهارات اللغوية: تناولت أنشطة القراءة الجهرية، والمهارات اللغوية في الوصول إلى معاني المفردات الجديدة.
- بنية النصّ: وتضمنت ما يلي:

¹ وزارة التربية السورية، كتاب اللغة العربية وآدابها، الصف الثاني الثانوي الأدبي، ص 03.

² ينظر: وزارة التربية السورية، كتاب اللغة العربية وآدابها، الصف الثالث الثانوي الأدبي، ص 03.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 04 (المقدمة).

⁴ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- البنية الفكرية: وتسعى إلى وقوف التلميذ على مختلف الفكر التي تضمنها النص والتعليق عليها.

- العاطفة و المشاعر العاطفية: وقد درست العاطفة بوصفها تجربة شعورية تولد عنها النص.

- البنية الفنية: ويتم دراسة الألفاظ والتراكيب، وكذا الصور البيانية والمحسنات البديعية.

المعارف والمهارات الكتابية: وفي هذا العنصر يتم التطرق إلى القواعد البلاغية والنحوية ونظم التراكيب والإملاء، إذ تضمنت كل وحدة دراسية دروساً في النحو والصرف، وأنشطة تعزيزية لما مر بالتلميذ في النحو والصرف¹، وقد كان الهدف من وضع المقرر - حسب لجنة التأليف - تمكين المتعلم من توظيف القواعد التي تعرف عليها توظيفاً سليماً، ومعرفة ما يطرأ عليها من تغيرات حسب السياق الذي ترد فيه².

وفيما يلي جدول يوضح الوسائل المعينة الموظفة في الكتاب المدرسي السوري:

سوريا	معايير تحليل الكتاب	
-يقاوم الاستعمال	1.الغلاف	المظهر المادي
- مناسب	2.الحجم	
جيدة	3.نوعية الورق تسمح بمقروئية جيدة.	
موجود	4.الفهرس	الميسرات التقنية
موجود	5.جدول توزيع زمني للمحتوى	
موجودة	6.قائمة المراجع	
نعم	7.يتضمن الكتاب موضحات	الموضحات أو وسائل التوضيح
نعم	8.تعدّ الموضحات " الرسوم، الصور " ذات نوعية جيدة.	
نعم	تحمل دلالة بيداغوجية.	
مناسب	12. حجم الحروف.	المقروئية المطبعية

¹وزارة التربية السورية، كتاب اللغة العربية وآدابها الصف الأول الثانوي (الفصل الأول)، ص06.

²المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

كافية	تهوية الصفحة.	13.	
-------	---------------	-----	--

يتضح من خلال الجدول السابق أنّ الكتاب المدرسي السوري يتوافر على المعايير التي تجعل من استخدامه سهلاً ووظيفياً، فهو أحسن بالمقارنة مع نظيره الجزائري.

أما عن الوسائل المعينة الموظفة في الكتابين فالجدول التالي يوضح ذلك:

الأقطار العربية	المرحلة	الكتاب	نوعية الوسائل المعينة في الكتاب
الجزائر	الثانوية	السنة الأولى ثانوي	<ol style="list-style-type: none"> 1. ضمّ الكتاب ثلاثة صور غير ملونة. 2. خريطة لجزيرة العرب. 3. لا جداول، لا مشجرات، لا خرائط ذهنية. 4. الأمثلة غير ملونة. 5. العناوين بلون أزرق.
سوريا	الثانوية	السنة الأولى ثانوي	<ol style="list-style-type: none"> 1. ضمّ الكثير من الصور الملونة. 2. جداول في الكثير درس. 3. وجود خرائط ذهنية. 4. وجود مشجرات. 5. العناوين وضعت في إطار أزرق، وكتبت بلون أحمر. 6. وضعت القاعدة في إطار ملون بالأزرق. <p>التمارين: العنوان "طبّق" بلون أحمر، ووضع في إطار أزرق.</p>

يتضح من خلال الجدول السابق أنّ الوسائل التربوية المعينة في كتب النحو المدرسي المقررة في مراحل التعليم الثانوي تتمثل في:

- الخطوط الزرقاء التي وظّفها الكتاب المدرسي الجزائري لتمييز العناوين عن محتوى الدرس.
- الصور غير الملونة في الكتاب المدرسي الجزائري، والتي لا معنى لها في كثير من الأحيان.

- استخدام الألوان بكثرة في الكتاب المدرسي السوري "الأحمر، الأزرق، البرتقالي، البنفسجي، الأخضر".
 - الصور ملونة هادفة تخدم الدرس، فمثلا في نص "الطبيعة الفاتنة" (كتاب السنة الأولى ثانوي) ص 90 وضعت صورة لموجة بحرية، وسحابة ممطرة، وطلب من التلميذ تحليل الصورة الشعرية الواردة في البيت الشعري بالاستعانة بالصورة المرسومة.
- وقد عُرضت دروس النحو والصرف بعد مناقشة النص سواء أكان أدبيا أم إثرائيا أم نصا للمطالعة، فهما كانا تابعين للنص في إطار المقاربة النصية.

3.2. مضامين الموضوعات النحوية في الكتب المدرسية السورية:

فيما يلي عرض إحصائي للموضوعات النحوية الواردة في الكتاب المدرسي السوري للتعليم الثانوي.

- وصف المضامين النحوية المقررة على السنة أولى ثانوي (سوريا)¹:

ترتيب الموضوعات	عناوين الأبواب النحوية (المقررة)	ترتيب الموضوعات	عناوين الأبواب النحوية (المقررة)	ترتيب الموضوعات
01	النحو: أسماء الأفعال ³	12	النحو: التوكيد رقم 01: توكيد ² الجملة الفعلية	01
	الصرف: تمارين		الصرف: الجامد والمشتق ⁴	
02	النحو: تمارين حول التوكيد	13	التوكيد رقم 02: النحو: ب. توكيد الجملة الاسمية	02
	الصرف: تمارين		الصرف:	

¹ ينظر: وزارة التربية السورية، كتاب المدرس الصف الأول الثانوي، المؤسسة العامة للطباعة، سوريا، 2010 م/2011م، ص 19 وما بعدها

² وزارة التربية السورية، كتاب اللغة العربية وآدابها الصف الأول الثانوي (الفصل الأول)، ص 25-26.

³ المرجع نفسه، ص 142_143.

⁴ وزارة التربية السورية، كتاب المدرس، الصف الأول الثانوي، ص 19.

⁵ ينظر: المرجع نفسه، ص 38_39.

النحو: عمل المصدر	14	النحو: التوكيد (تمارين)	03
الصرف: النسبة		النحو: التوكيد (تمارين)	04
النحو: تمارين	15	الصرف: درس (الإبدال)	
النحو: تمارين	16	النحو: حروف الجر ¹	05
النحو: تمارين		_ الصرف: تمارين	
النحو: الروابط والمتنمات	17	النحو: تمارين في النحو	06
النحو: تمارين		الصرف: تمارين	
النحو: أدوات الحصّ والتحضيض والتوبيخ	18	النحو: العلاقات في الجملة الاسمية ² رقم 01: أ. وجوب تقديم المبتدأ على الخبر	07
الصرف: تمارين		_ الصرف: تمارين	
النحو: الاستثناء	19	العلاقات في الجملة الاسمية رقم 02: _ وجوب تقديم الخبر على المبتدأ	08
الصرف: تمارين		_ الصرف:	
النحو: تمارين	20	النحو: تمارين متنوعة	09
الصرف: تمارين		الصرف: تمارين	
النحو: الاختصاص	21	النحو: تمارين (أفعال المقاربة والرجاء والشروع)	10
الصرف: تمارين		الصرف: تمارين	

¹ ينظر: وزارة التربية السورية، اللغة العربية وآدابها الصف الأول الثانوي (الفصل الأول)، ص 66، ص 67.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 91، ص 92.

- وصف المضامين المقررة على السنة الثانية ثانوي أدبي (سوريا): إن دروس النحو والصرف كلّها كانت عبارة عن تمارين تعزيزية، لذا اشتملت التمارين دروساً نحوية ودروساً صرفية مختلفة تعرّف عليها التلميذ في المراحل السابقة.
- وصف محتوى كتاب السنة الثالثة ثانوي السوري - الشعب العلمية - كلّ دروس النحو والصرف كانت عبارة عن تمارين تعزيزية كذلك، تعرّف عليها المتعلم في المراحل التعليمية السابقة.

3. الدراسة التقييمية والمقارنة للموضوعات والمصطلحات النحوية في الكتابين المدرسين الجزائري والسوري:

إن المتأمل في مضامين المصطلحات المقدمة للتلميذ في المنظومتين التربويتين الجزائرية والسورية، في كلّ مرحلة تعليمية، وفي كلّ درس مبرمج عليه يخرج بجملة من الملاحظات منها:

1.3. مستوى اختيار الموضوعات والمصطلحات النحوية المقررة:

1. غياب الهدف الواضح من وراء اختيار هذه الموضوعات النحوية بالذات:

إنّ أوّل ما يتبادر إلى ذهن المتأمل في مضامين الكتاب المدرسي الجزائري والسوري السؤال الآتي: ما الهدف من إدراج هذا الكمّ الهائل من الموضوعات النحوية والمصطلحات النحوية¹ ؟ :

- لم أستطع التعرف على غرض واضعي المقرّر في المنظومة التربوية الجزائرية من إدراج هذه الأبحاث بالذات، إنّها أبحاث نحوية وصرفية مهمة، ولكن كيف تمّ اختيارها لهاتين السنتين؟ . أكان ذلك اعتماداً على المعلومات النحوية و الصرفية التي اكتسبها المتعلمون في المراحل السابقة؟. إلّا أنّنا لم نجد ما يبرّر سبب هذا الاختيار، وإنّما أشار واضعو الكتاب المدرسي - للسنة الثانية مثلاً- إلى أنّ امتداد في الشكل وطريقة الوضع لكتاب السنة الأولى². وإذا كان الهدف من تدريس النحو في هذه المرحلة الثانوية هو تكوين الملكة اللسانية بالاقتران على الموضوعات الوظيفية التي يحتاجها المتعلم في استعماله الفعلي للغة، فهل هذه الموضوعات تحقّق ذلك الهدف؟.

أمّا بالنسبة للكتاب المدرسي السوري فالمتأمل للمضامين النحوية في الكتب الثلاثة وما اشتملت عليه من مصطلحات يخرج بملاحظة أساسية، وهي أنّ الكتاب المدرسي السوري - خاصة السنة

¹ ينظر: الفصل الأول، المبحث الثالث: (العنصر: معايير اختيار المحتوى النحوي)، ص95.

² ينظر: وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة، السنة الثانية ثانوي لشعبتي (الآداب وفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية)، ص: التقديم.

الثانية والثالثة- قد بُني على المصطلح النحوي، أضيف إلى ذلك أن دروس الصّرف في جميع السنوات كانت عبارة عن تمارين تدور حول المصطلح الصّرفي.

وفيما يتعلّق بالهدف من تدريس القواعد في هذه المرحلة ومدى الالتزام به، فقد جاء الهدف واضحا في الكتاب المدرسي السوري، فما يُقدّم للتلميذ من تمارين تعزيزية حول القواعد هو تمكين المتعلّم من استخدام ما تعلّمه في مختلف المواقف التّواصلية¹. وقد حرص واضعو المقرّر على تجسيد هذا الهدف، إذ ضمّ الكتاب- بالإضافة إلى الدّروس المبرمجة- أنشطة وتمرّين هي عبارة عن أنشطة تعزيزية لما مرّ بالمتعلّم. فاختيار هذه المصطلحات بالذّات كان الهدف منها تعزيز وترسيخ ما سبق للمتعلّم أن تلقاه في السنوات السابقة، هذا فيما يخصّ كتابي السّنة الثّانية والسّنة الثالثة. لكن ما يتمّ ملاحظته والوقوف عليه هو غياب الهدف الواضح من وراء إقرار الموضوعات في كتاب السّنة الأولى ثانوي، إذ أنّ واضعي المقرّر السوري لم يبرّروا سبب اختيار هذه الموضوعات بالذّات دون غيرها، فهل كانت مبنية على أساس ما سبق للمتعلّم أن تلقاه في التعليم الإعدادي؟ أم أنّها موضوعات جديدة تمّ التّعرض لها لأول مرة؟ ولذلك عمدوا إلى العرض النظري التّقيني للموضوعات النّحوية، فلم يغفلوا جزئية من جزئيات الموضوع إلّا وأتوا على ذكرها. والمنتبّع لكيفية عرض الكتاب المدرسي السوري في السّنة الأولى لدرس (حروف الجرّ²) يخرج بملاحظة هامّة، وهي أنّ الواضعين لم يتركوا تفصيلا أو جزئية تتعلّق بهذا الموضوع إلّا وأتوا على ذكرها، فتمّ ذكر حروف الجرّ الأصليّة وأنواعها، ثمّ انتقلوا إلى حروف الجرّ الرّائدة وأنواعها، ومواضع كلّ حرف منها، ثمّ ختموا الدّرس بحروف الجرّ الشّبيهة بالرّائدة، وذكروا كلّ ما يتعلّق بها من معان وعمل. والأمر نفسه نلاحظه في كيفية تقديم درس (العلاقات في الجملة الاسميّة³) الذي خُصّص له حجم ساعي قدرّ بساعتين من الزّمن، وتمّ عرضه في حصتين، خصّصت الحصّة الأولى لـ (وجوب تقديم المبتدأ على الخبر)، والحصّة الثّانية عُرض فيها (وجوب تقديم الخبر على المبتدأ)، وأثناء عرض الموضوعين تمّ ذكر كلّ الحالات التي يشتمل عليها الدّرس.

من الواضح أنّ المادة العلميّة في هذه الكتب المدرسيّة كانت نقلا وتكرارا لما سطرّ في المناهج التقليديّة، والذي أخذ من المراجع والمصادر المتداولة، دون تمحيص أو انتقاء، خالية من كلّ تكييف تربويّ يجعلها صالحة للتّعليم والتّعلّم، لتتناسب قدرات المتعلّمين العلميّة والمعرفيّة والتّفسيّة، وتحقّق الهدف المعلن عنه في المناهج. ومثال ذلك درس (اسم الفاعل وصيغ المبالغة وعملهما،

¹ ينظر: وزارة التّربيّة السّوريّة، كتاب اللّغة العربيّة وآدابها الصّف الأوّل ثانوي (الفصل الأوّل)، ص 6.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 66.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 91.

واسم المفعول وعمله¹، الاستغاثة والندبة²، الترخيم³، الاشتغال⁴، التنازع⁵، أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق⁶، البذل وعطف البيان⁷، صيغة منتهى الجموع وقياسها⁸، جموع القلة⁹، اسم الجنس الجمعي و اسم الجنس الإفرادي¹⁰، اسم الجمع¹¹)، والموضوعات المقررة على السنة الأولى ثانوي في المنظومة التربوية السورية (حروف الجرّ، وجوب تقديم المبتدأ، أدوات الشرط الجازمة، تقديم الخبر على المبتدأ، أفعال المقاربة والرجاء والشروع، أسماء الأفعال).

إنّ المتأمل في محتوى هذه الدروس والمنتبّع لمراحل إنجازها، وما يتبع ذلك من ذكر للتفاصيل والجزئيات المتعلقة بها وذكر كلّ المصطلحات الخاصة بها¹²، لا يجد كبير فرق بين ما يُعطى للمتعلّم في قاعة الدرس، وما يجده مبنوثا في المصنّفات النحوية القديمة، وينطبق هذا الأمر على أغلب موضوعات النحو في التعليم الثانوي الجزائري، وكذا في كتاب السنة الأولى ثانوي السوري، فالمواضيع النحوية والصرفية المبرمجة على المتعلّمين، وكذا المصطلحات النحوية والصرفية، خالية من كلّ تكييف تربوي تقتضيه مقاييس التربية لإكساب المتعلّمين الملكة اللسانية الأساسية، ولم تختلف حتى عناوين تلك الدروس عن تلك الموضوعات والعناوين التي نجدها مبنوثة في كتب مثل: كتاب ((قطر الندى وبلّ الصدى)) لابن هشام الأنصاري، أو في شرح ((الألفية)) لابن عقيل، ومثال ذلك عناوين الدروس المقررة التالية:

¹ ينظر: وزارة التربية السورية، كتاب اللغة العربية وآدابها، الصف الأول ثانوي (الفصل الأول)، ص 192.

² ينظر: وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم العام والتكنولوجيا (الآداب والفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية)، ص 121.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 128.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 175.

⁵ ينظر: المرجع نفسه، ص 184.

⁶ ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعب (رياضيات، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي)، ص 116. وينظر: اللغة العربية وآدابها، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعب (آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية)، ص 120.

⁷ ينظر: المرجع نفسه، ص 122.

⁸ ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعب (آداب وفلسفة، آداب ولغات)، ص 145.

⁹ ينظر: المرجع نفسه، ص 149.

¹⁰ ينظر: المرجع نفسه، ص 171.

¹¹ ينظر: المرجع نفسه، ص 218.

¹² ينظر: موضوعات النحو في الكتب المدرسية الجزائرية والكتب المدرسية السورية و تقديم كمّ هائل من المصطلحات في كلّ موضوع وفي كلّ مرحلة من مراحل الدرس (التمهيد، العرض، التمرينات).

السنة الأولى: اسم الفاعل وصيغ المبالغة وعملهما - اسم المفعول وعمله - المبتدأ والخبر وأنواعهما - النعت بنوعيه - النداء - البدل.

السنة الثانية: المصدر وأنواعه - المصدر الصريح - المصدر المؤول - الاشتغال - التنازع - الترخيم - الاستغاثة والندبة.

السنة الثالثة: اسم الجمع - اسم الجنس الإفرادي واسم الجنس الجمعي - البدل وعطف البيان - المضاف إلى ياء المتكلم.

كتاب السنة الأولى السوري: توكيد الجملة الاسمية - توكيد الجملة الفعلية - العلاقات في الجملة الاسمية - أسماء الأفعال - أسلوب الاختصاص - أحرف العرض والتحضيض والتوبيخ - أفعال المقاربة والرجاء والشروع، عمل المصدر، الروابط والمتممات، الاستثناء.

ولذا نقول: إن عملية انتقاء المادة النحوية لم تخضع إلى أسس علمية موضوعية، الأساس فيها الشيع، وحاجات التلميذ الوظيفية، بل تم انتقاؤها بطريقة عشوائية، فجاءت مثقلة بالمعارف النظرية، وحُشدت فيها المصطلحات النحوية.

2. الاشتغال بالتنظير النحوي: لقد ترتب عن عدم تسطير أهداف واضحة لتدريس الموضوعات النحوية في كل سنة تعليمية، عيب خطير جداً تمثل في اشتغال الواضعين للمقررات في - الكتاب المدرسي الجزائري - بالجانب النظري من النحو. إذ يبدو واضحاً لمتصفح قائمة الموضوعات النحوية، وما يتعلّق بها من مصطلحات، وجود خلط واضح في أذهان واضعيها بين النحو العلمي والنحو التعليمي، فقد ركّزوا على تعليم النحو العلمي لا على تعليم النحو التعليمي، وهما - كما هو معلوم - أمران مختلفان، وقد تبين ذلك في طغيان المعلومات والمصطلحات النظرية من خلال استعراض المادة النحوية بهذه المقررات، وبذلك غاب الأساس والهدف من تعليم النحو في هذه المرحلة، هذا الهدف الذي أشار إليه المنهاج بتحقيق الملكة اللسانية بالاختصار على النحو الوظيفي¹، فما يقدم للتلميذ مجموعة من القواعد والمصطلحات النظرية التي أفرزتها الدراسة التأملية التنظيرية في النحو العربي كالاقتغال، والتنازع، والعامل وما ترتب عنه. وغفل بذلك هؤلاء الواضعون للمقررات حاجات التلميذ الأساسية من النحو، فأضافوا مواضيع ومصطلحات زائدة عن تلك الحاجة فأرهبوا عقل التلميذ، وعطلوا قدرته على الاستيعاب.

¹ ينظر: هذا المبحث، العنصر: (قواعد اللغة في الوثائق الرسمية الجزائرية)، ص 110.

وينطبق هذا الأمر على كتاب السنة الأولى ثانوي السوري، إذ غلب على الموضوعات النحوية المقررة على التلميذ في هذه المرحلة الاشتغال بالجانب النظري، فأوغل الواضعون في التفاصيل وذكر الجزئيات التي لا تحقق الملكة اللسانية، بل بالعكس تماما فهي تؤدي إلى ملء ذهن التلاميذ بمصطلحات وتفاصيل قد تعطل قدرته على الاستيعاب¹، والأمر مختلف فيما يتعلق بما قرّر على التلميذ في السنتين الثانية والثالثة، إذ كلّ ما قدّم له كان دعما لما سبق أن تلقاه في مراحل السابقة، فلا نلمس في ثنايا الدروس إلّا ما أطلق عليه الواضعون اسم (فوائد، أو تذكير)، إذ لجأ الواضعون إلى التذكير بمفاهيم المصطلحات ومن ذلك ما ورد في تعريف النّديبة "نداء المتفجّع عليه (وأبتاه)، ونداء المتفجّع منه (واحسرتي)"²، فالهدف الواضح الذي سطر لتدريس القواعد (نحو، صرف وإملاء) جعل القائمين على وضع المقرر يبتعدون عن التّنظير، وبالتالي لم يُرمَج على التلميذ إلّا المصطلحات التي لها علاقة بما تلقاه سابقا. وليس هذا فحسب، فالمصطلحات النحوية والصرفية التي قدّمت له لم تكن عرضا نظريا، بل كانت على شكل تمارين يقوم بإنجازها التلميذ ومثال ذلك³: (الأسماء الآتية مشتقة بين نوع كلّ منها: الظالمون، تواب، رحيم، أكرمكم، خبير)، كما جاء في كتاب السنة الثانية⁴ (تعدّد الحال في الفقرة الأولى من المقطع الأول، استخراج هذه الأحوال، ودلّ على صاحب الحال/ اذكر نوع المشتقات الآتية: الشعراء، مجيد/ وردت في النصّ المشتقات] طلق، جذّاب، مسرح، مشهورين [صنّفها/])، وجاء في كتاب السنة الثالثة⁵ (استخرج من النصّ: اسم فعل، وحدّد نوعه من حيث الدلالة الزمنية، اسما معربا بعلامة إعراب أصلية، جملة وقعت في محلّ جرّ بالإضافة/ سمّ نوع كلّ من المشتقات الآتية: مدار، عزاء، الأرض، رقيب).

وبناء على هذا الأمر فإنّ تعليم النحو ومصطلحه في هذه المرحلة ينبغي أن يركّز على الجانب الوظيفي الذي يحتاجه المتعلّم بعيدا عن التّنظير، فيستطيع ممارسة اللّغة بيسر وسهولة. ولا يتلقّى المعلومات النظرية إلّا في مرحلة لاحقة، في الجامعة لكي يتمكّن من الرّبط بين المهارة العملية والاستعمالية التي اكتسبها في المرحلة الثانوية وبين الصّيح النظرية والنحوية التي يتلقاها في التعليم الجامعي المتخصّص.

¹ ينظر: الفصل الأول، المبحث الثالث: العنصر: (معايير اختيار المحتوى النحوي)، ص 96.

² وزارة التربية السورية، كتاب اللّغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي أدبي، ص 19. وينظر: وزارة التربية السورية، كتاب اللّغة العربية وآدابها، الصّف الثالث ثانوي (الفرع العلمي)، ص 17.

³ وزارة التربية السورية، كتاب اللّغة العربية وآدابها، الصّف الأول الثانوي (الفصل الأول) ص 39.

⁴ وزارة التربية السورية، كتاب اللّغة العربية وآدابها، الصّف الثاني (الفرع الأدبي)، ص 13.

⁵ وزارة التربية السورية، كتاب اللّغة العربية وآدابها، الصّف الثالث (الفرع الأدبي)، ص 19-20.

3. ثراء معجمها من حيث المفاهيم والمصطلحات: اشتملت المقررات النحوية في المنظومتين التربويتين الجزائرية والسورية على عدد كبير من المصطلحات النحوية، لا يمكن بحال من الأحوال أن يستوعبها التلميذ كاملة. فقد تمّ حشد كمّ هائل من المصطلحات ليس من السهل إدراك معانيها والتّمييز بينها، علماً أنّ تلميذ هذه المراحل ليس في حاجة ماسّة إلى الكثير من هذه المصطلحات ك (أسماء الأفعال، عمل المشتقات، الاشتغال، التنازع، عطف البيان، الترخيم، الاستغاثة والنّدبة... وغيرها كثير). ثمّ إنّ الغوص في مثل هذه القوائم من المصطلحات والإسراف في تلقينها تبعد المتعلّم عن حاجاته الأساسيّة من النّحو.

وقد لاحظنا أنّ جلّ موضوعات النّحو المقرّرة - في الكتاب المدرسي الجزائري وكتاب السنة الأولى ثانوي السوري - والمصطلحات المرتبطة بها لا تستجيب لمتطلبات العمليّة التعليميّة التّعليميّة التي ترى أنّ يكون المتعلّم محور الفعل التّعليميّ، وهذا ما يتطلّب أن تكون المادة المصطلحيّة مناسبة لمستوى النموّ العقلي للمتعلّم، وأن يُراعى فيها حاجات المتعلّم الأساسيّة من النّحو والمصطلح، وذلك باختيار البنى اللّغويّة المتواترة، وكذا المصطلحات النّحويّة الأكثر استعمالاً وتوظيفاً من المتعلّم شفاهة وكتابة، فأهمّ شيء هو " أن يتعلّم الفرد المشترك من اللّغة أي هذا الذي يكثر دورانه على ألسنة الناس أولاً، وهذا الذي يكثر مجيئه في اللّغة المحرّرة ثانياً، ويترك النّادر الذي يؤدّي نفس المدلول أو ما يقاربه لفرصة أخرى أو للتخصّص في علم اللّغة في مستوى التّعليم العالي"¹، وإذا فعلنا ذلك نكون قد ابتعدنا عن ظاهرة الحشو والتلقين، والتي لا تسمح بتكوين الملكة اللّسانيّة للمتعلّم، بل تؤدّي غالباً إلى الفشل الدّراسي، إذ ليست العبرة بمعرفة المتعلّم بالقواعد النّحويّة و مصطلحاتها نظرياً، بل العبرة بما يمكن أن يوظّف منها توظيفاً سليماً، ومن هنا كان لا بدّ من الاعتماد على الدّراسة الميدانيّة التي من شأنها أن تمدّنا بقائمة بيانات تساعدنا على تحديد حاجات المتعلّم العلميّة والمعرفيّة. وهذه الحاجات حصرها الأستاذ عبد الرّحمان الحاج صالح في " أقصى ما يمكن تمثّله وأدنى ما يحتاج إليه"²، فلا يزيد الرّصيد اللّغوي سواء كان قواعد أو مصطلحات على ما يحتاج إليه المتعلّم، وعلى ما يقدر على إدراكه في سنّ معيّنة من عمره، وألاً ينقص عن ذلك في الوقت نفسه.

4. عدم وظيفيّة المصطلح النّحوي: وهذا العيب مترتب عن العيب السّابق. فهناك مصطلحات ضروريّة لا بدّ للمتعلّم من معرفتها (الصّفة، الحال، البدل، الفاعل، المفعول بأنواعه، الفعل

¹ الحاج صالح عبد الرّحمان، الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللّغة العربيّة، العدد 3، المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، 2000م، ص 116.

² المرجع نفسه، ص 117.

وأقسامه، التمييز..).؛ لأنها وظيفية يحتاج إليها التلميذ في مختلف الوضعيات التعليمية، وكذا لها ارتباط بحياته المعيشية ومختلف الوضعيات التي يتطلبها الخطاب اليومي، فالتلميذ يندفع إلى حفظ المصطلح النحوي، وفهم معناه، إذا كان مما يحتاج إليه في حياته، ويكثر ترديده على لسانه وقلمه، أي مما يرتبط بالمواقف الفكرية والحياتية التي يريد التعبير عنها ((فعل - فاعل - مفعول به - صفة، حال، تمييز، ...)) وعلى عكس ذلك، إن كان المصطلح لا وجود له إلا في القسم، أو في درس معين، فإن الطالب لا يجهد نفسه لمعرفة معناه لضعف صلته بحياته، ولا يكتفي بذلك، بل يرى دراسته مضيعة للوقت، تدعوه إلى الملل، لأنه يوقن في قرارة نفسه أنه لا يفيد في حياته مثل (التعت السببي، الجحود، الاشتغال، التنازع، الندبة، عطف البيان، العامل، المعمول، العمل، اسم الجنس الإفرادي والجمعي، صيغة منتهى الجموع، جموع القلة)، ففي درس الجمع وأنواعه - وإن كان في الصّرف - (اسم الجمع، صيغة منتهى الجموع، اسم الجنس الإفرادي والجمعي) لا يحتاج التلميذ في حياته اليومية إلا لتوظيف الجمع أيًا كان نوعه واصطلاحه، فلا داعي لحشو ذهن المتعلم بها لأنه لا يحتاجه، وإنما يتم إرجاء هذه الفروع و مصطلحاتها إلى مراحل التخصص. وقد نبه الجاحظ إلى إشغال ذهن المتعلم بما لا ينفعه فقال "وأما النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أشده، وشيء إن وصفه. وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به"¹.

والأمر ينطبق كذلك على الكتاب السوري لمختلف السنوات التعليمية، إذ أن المتأمل في الكتب المدرسية السوروية والموضوعات النحوية التي اشتملت عليها، يلاحظ أنها اشتملت على كم هائل من المصطلحات التي يتلقاها التلميذ عقب كل نص مبرمج عليه، وهي مصطلحات في النحو، وأخرى في الصّرف، مما يصيب التلميذ بالتخمة اللغوية²، وإن كنا قد أشرنا إلى أنها عبارة عن تمارين ترسيخية، لكنها - في أحيان كثيرة - تزيد عن حاجات التلميذ اللغوية منها (اسم مشتق عمل فعله، معمول الاسم المشتق، أم المعادلة، أم النصور، أم المعادلة العاطفة، عمل المصدر، معمول المصدر، نداء المتوجع عليه، نداء المتوجع منه، الوجوب، الجواز).

إن ضعف المتعلمين يعود إلى طبيعة المادة النحوية المقدمة لهم، إذ أن كثرتها وتشعبها وغموضها أدت إلى ضعفهم في الأداء اللغوي، وبالتالي صاروا يحفظون القواعد ومصطلحاتها ويستظفرونها من دون فهم أو إدراك لها.

¹ الجاحظ أبو عمرو عثمان بن بحر، رسائل الجاحظ، ج3، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، مصر، ط1، 1979م، ص38.

² الحاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص205،

إن واقع المادة التعليمية التي تدرّس في مدارسنا الثانوية لا تحقق الأهداف المرجوة من تدريس هذه المادة الجليّة، ذلك أنّ واضعيها أسهبوا وأطالوا في الموضوع الواحد فتجد أنّ درس (الممنوع من الصّرف) يعرض على المتعلّم في حصتين: الممنوع من الصّرف لعلّة واحدة والممنوع من الصّرف لعلتين، ويقدم له كلّ أنواع الأسماء الممنوعة من الصّرف هذا في السنة الأولى أدبي والسنة الثانية علمي وأدبي، كما يقدم له موضوع (النسبة) ولا يغفل المعلّم شاردة أو واردة إلاّ أتى على ذكرها، ويقدم له معاني (لولا ولوما ولو) وعلى المعلّم إحصاؤها جميعاً. فيجد المتعلّم نفسه أمام مادة دسمة من المفاهيم والمصطلحات، فيلجأ إلى الحفظ والاستظهار. ولذا وجب على من توكّل إليه مهمّة وضع هذه المقرّرات أن يحرص على التقليل من المادة النحويّة التي يكثر فيها الإسهاب والتّطويل، كذكر حالات الجواز والوجوب والامتناع، وكذا المادة التي تضمّ الكثير من المصطلحات.

5. تميّز المصطلحات بالتشعب والتّعدد والتّباين والغموض: إلى جانب كثرة هذه المصطلحات والإسراف فيها، هناك ظاهرة الاختلاف والتّباين والغموض والتّعدد والتّشعب، وهذه الظاهرة ليست جديدة على النّحو والنّحاة، فهي قديمة قدم النّحو، نشأت مع نشأة النّحو وتشتّبت مع نحاة العصور المتأخّرة. فهناك مصطلحات بصريّة خالصة لم يعرفها الكوفيون (كالمفعول المطلق، والمفعول لأجله، والمفعول معه، وعطف البيان) وهناك مصطلحات كوفيّة خالصة (كالخلاف وأحرف الصّرف والتّقريب)، وهناك مصطلحات بصريّة لها ما يقابلها عند الكوفيين، من ذلك مثلاً (النّعت عند البصريين تقابله الصّفة عند الكوفيين، حروف الجرّ في مقابل حروف الخفض، البذل في مقابل التّكرير...)¹.

والملاحظ على قائمة المصطلحات المقدّمة للتّلميذ في التعليم الثانوي التّهجين في استخدام المصطلحات، ومن أمثلة ذلك (الجحود، النّقي/ النّعت، الصّفة/ الجرّ، الخفض)، فرغم إقرار المنظومات التربويّة في برامجها النّحو البصري ومصطلحاته إلاّ أنّه يوجد استخدام لبعض مصطلحات الكوفة النّحويّة، والمشكلة الأساسيّة ليست في اللّجوء إلى هذه المصطلحات، وإنّما في عدم تحديد مدلولاتها أو ما يقابلها ممّا يعرفه التّلميذ. ففي إعراب (الفعل المضارع المنصوب بأن المضمرة) يتعرّف التّلميذ على مصطلح ((الجحود)): فعل مضارع منصوب بأن المضمرة بعد لام الجحود². لكنّه لا يعرف معنى ((الجحود)) فيلجأ إلى حفظه حفظاً آلياً لأنّه ليس درساً مقرّراً على

¹ ينظر: الفصل الأوّل، المبحث الثاني: العنصر (مصطلحات كوفيّة في مقابل مصطلحات البصرة)، ص 40 وما بعدها.

² ينظر: هذا المصطلح "الجحود" يتعرّف عليه التّلميذ في درس ((الفعل المضارع المنصوب بأن المضمرة)) في السنة الأولى الفرع الأدبي والفرع العلمي من التعليم الثانوي الجزائريّ.

التلاميذ، بل هو عبارة عن مصطلح ميثوث في ثنايا مصطلحات أخرى، ولا يتم ذكره إلا عند الحديث عن نصب الفعل المضارع بأن المضمرة بعد لام الجود. كما استخدم مصطلح ((الخفض)) بدل مصطلح ((الجر)) الذي يعرفه التلميذ في درس ((إذا))¹ وذلك عند إعرابه لـ ((إذا)) الظرفية: فالمتعلم لابد أن يعربها بقوله ((ظرف لما يستقبل من الزمان خافض لشروطه متعلق بجوابه مبني على السكون في محل نصب، وهو مضاف))، وهنا يتساءل المتعلم ما معنى الخفض؟، وإذا لم يشر المعلم إلا أنه الجر، سيحفظ التلميذ المصطلح ويردده دون إدراك لمعناه، وهذا سيؤدي إلى عدم احتياظه به لمدة طويلة؛ أما بالنسبة للكتاب السوري فلا نلاحظ هذه الظاهرة، فالواضعون لم يستخدموا إلا المصطلحات البصرية، ولذلك فكل ما قدم للتلميذ سبق له وأن تعرف عليه في المراحل التعليمية السابقة، ولك أن تعود إلى إعراب ((إذا)) فتجده على الشكل الآتي: ظرف لما يستقبل من الزمان، متضمن معنى الشرط، مبني على السكون في محل نصب، وهو مضاف².

كم من تلميذ حفظ هذه القواعد والمصطلحات وأجاب إجابة صحيحة في الامتحان، ورغم ذلك عجز عن إنشاء جملة صحيحة، ولك أن تسأل أي تلميذ وتطلب منه إنشاء جملة بتوظيف ((بدل الاشتغال أو التعت السببي)) فإنه لن يفلح إلا بعد طول تفكير³، كما لم يتساءل عن الرصيد المصطلحي الضروري الذي يجب أن يحصل عليه التلميذ عندما يخرج من المرحلة الثانوية ويتجه إلى الجامعة.

6. تعدد المفاهيم الدالة على المصطلح الواحد: تلعب مفاهيم المصطلحات دورا بالغ الأهمية في تبليغ المعرفة وترسيخها لدى المتعلمين، كما يسهل عملية اختيار محتوى المنهج الدراسي المناسب، ويمكن المتعلم من فهم أساسيات علم النحو بسهولة، ويزيد في فعالية التعلم، إذ لا يمكن للمتعلم أن يخوض في مسائل النحو دون العلم بمصطلحاته، والمفاهيم الدالة عليها. أما إذا كان المصطلح الواحد يطلق على مفاهيم مختلفة، فهذا الأمر غير مقبول خاصة في وضع المصطلحات⁴، وهذه الظاهرة ظهرت مع بواكير المصطلحات النحوية، وقد انتقلت هذه الظاهرة إلى المصطلح النحوي في الكتب المدرسية.

¹ ينظر: اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي (رياضيات، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي)، ص 50، وينظر: اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي (آداب وفلسفة، آداب ولغات)، ص 75.

² ينظر: وزارة التربية السورية، كتاب اللغة العربية وآدابها، الصف الثالث (الفرع الأدبي)، ص 14.

³ ينظر: الزجاجي عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 107.

⁴ ينظر: الفصل الأول، المبحث الأول، العنصر: (المبادئ الأساسية في اختيار المصطلحات العلمية ووضعها)، ص 23.

وتؤدي مفاهيم المصطلحات إلى اضطرابها في حالات أهمها: كون معنى المصطلح غير محدد و مستقر بل متغير، وهذا ما نلاحظه على مفاهيم بعض المصطلحات النحوية المبرمجة على التلاميذ في الطور الثانوي الجزائري، والجدول الموالي يوضح ذلك:

المصطلح	مفاهيمه المختلفة	الباب النحوي	المستوى التعليمي
مفرد	1. مفرد في مقابل مركب 2. مفرد في مقابل جملة 3. مفرد في مقابل مضاف وشبيهه بالمضاف	1. العدد والمعدود 2. المنادى وأنواعه والمصدر والصريح والمصدر المؤول-الخبر وأنواعه- و لا النافية للجنس و اسم الفاعل واسم المفعول	- السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب) - السنة الأولى ثانوي (السنة الثانية ثانوي) وشعبة الآداب وفلسفة وشعبة الآداب واللغات (الأجنبية) 4. السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب)، السنة الثالثة ثانوي (آداب وفلسفة) السنة الثانية ثانوي
مفرد في مقابل مثني وجمع	4. مفرد في مقابل مثني وجمع	3. النداء ولا النافية للجنس - العدد والمعدود	السنة الأولى ثانوي والسنة الثالثة ثانوي
مفرد في مقابل مصدر مؤول	5. مفرد في مقابل مصدر مؤول	- المصادر الصريحة والمصادر المؤولة	السنة الأولى ثانوي والسنة الثالثة ثانوي
مفرد في مقابل جملة وشبه جملة	6. مفرد في مقابل جملة وشبه جملة	- الخبر وأنواعه، أخوات كان، الأحرف المشبهة بالفعل.	
الفعل الناقص	1. الفعل المعتل الآخر 2. كان وأخواتها	1. الأفعال الصحيحة والأفعال المعتلة	- الثالثة ثانوي (شعبة الأدب وفلسفة).

<p>-السنة الأولى ثانوي السنة الثالثة ثانوي) الشعب العلمية والأدبية) -السنوات الثالثة (جميع الشعب)</p>	<p>2.التواسخ 3.معاني الأحرف المشبهة بالفعل</p>		
<p>-السنة الثانية ثانوي) شعبة الآداب وفلسفة، وشعبة الآداب واللغات) -السنة الثالثة ثانوي) شعبة الآداب وفلسفة، وشعبة الآداب واللغات)</p>	<p>1.البناء والإعراب 2.الممنوع من الصرف 1. نونا التوكيد 3.كل دروس النحو.</p>	<p>3.الإعراب في مقابل البناء 4.الإعراب هو تحديد وظيفة الكلمات في الجملة.</p>	<p>الإعراب</p>

أما بالنسبة للكتاب السوري فنلاحظ أيضا هذه الظاهرة والجدول الآتي يوضح ذلك:

المستوى التعليمي	الباب النحوي	مفاهيمه المختلفة	المصطلح
<p>السنة الأولى ثانوي / السنة الثانية ثانوي / السنة الثالثة علمي وأدبي</p>	<p>-توكيد الجملة الفعلية/ توكيد الجملة الاسمية.</p>	<p>-الوظيفة الإعرابية</p>	<p>الإعراب</p>
<p>السنة الأولى ثانوي / السنة الثانية ثانوي الأدبي</p>	<p>-حروف الجرّ</p>	<p>الإعراب اللفظي / الإعراب المحلي</p>	

الإعراب	- المحل الإعرابي - الإعراب مقابل البناء	محلّ الجمل من الإعراب الحركة الظاهرة والحركة المقدّرة	السنة الأولى ثانوي / السنة الثانية ثانوي / السنة الثالثة ثانوي علمي وأدبي
المفرد	- ما ليس مضافا ولا شبيها بالمضاف	- باب النداء	السنة الثاني ثانوي أدبي / السنة الثالثة ثانوي علمي
	_ ما ليس جملة لا شبه جملة - مفرد مقابل جملة	-باب الصّفة / باب الحال -باب المفردات والجمل	
	مفرد قسيم المثنى والجمع	- المثنى والجمع	السنة الثالثة علمي / السنة الثالثة أدبي / السنة الأولى أدبي

إنّ السبب في اختلاف دلالة هذه المصطلحات، يعود إلى أنّ واضعي البرامج التربوية ذهبوا إلى كتب النحو التي وضعها القدامى وأخذوا منها المادة النحوية دون تمحيص، فجاءت المادة النحوية مضطربة غير مستقرة، فإذا لم يشر المعلم إلى مفهوم المصطلح في كلّ مرة، أو يلجأ إلى استخدام مصطلحات أخرى كأن يقول مفرد بمعنى ((لفظة واحدة أو كلمة واحدة))، فسيخط المتعلم بين الأبواب النحوية. ولذا وجب على الأستاذ تحديد المفهوم الذي يدلّ عليه كلّ مصطلح بدقة، ولا يترك المجال للاضطراب، أو أن يستخدم المصطلح المقصود في السياق كأن يقول في الخبر المفرد ((ما ليس جملة))، ويقول ((الأفعال المعتلة الآخر)) بدل ((الأفعال الناقصة))، ويقول ((النواسخ)) بدل ((الأفعال الناقصة)) وهكذا، فقد يذهب ذهن التلميذ مباشرة إلى أنّ المقصود بالمفرد ((ما ليس مثنى أو جمعا)).

فالمشكلة التي تصادفنا في مصطلحات من هذا القبيل، هو دلالة المصطلح الواحد على مفاهيم متعدّدة، وهذا يؤدي إلى تشويش ذهن المتعلّم وخلطه بين الأبواب النحويّة، وإذا ما حصل المتعلّم على المفهوم فلا مشاحة في الاصطلاح¹ على رأي العلماء العرب القدامى.

7. عدم ذكر الدلالة اللغويّة للمصطلحات: المتصفّح للكتاب المدرسي الجزائري للتعليم الثانوي ونظيره السوري في سنواتهما الثلاثة، لا يجد أيّة إشارة- ولو على سبيل الملاحظة- إلى الدلالة اللغويّة للمصطلح، مع العلم أنّ هذه الأخيرة مهمّة كثيرا لفهم الدلالة الاصطلاحية، خاصّة في المصطلحات التي نلمس فيها تقاربا بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي، ومثال ذلك ((الصّفة، التّمييز، الحال، المضاف، المبتدأ، الخبر، الفعل المتعدّي، الفعل اللازم...))، فالإشارة إلى المعنى اللغوي للمصطلح من شأنه أن يجعل التّلميز يستوعب بسرعة المصطلح، ويحتفظ به في ذاكرته، وإذا ما ضاع المفهوم العلمي فإنّ الدلالة اللغويّة ستساعده في استحضاره.

فمن الصّروريّ - إذا - إعطاء المتعلّم المعنى اللغوي للمصطلح النحوي قبل المعنى الاصطلاحي كأن نقول للتّلميز عند تدريسه ((الفعل الصّحيح)) و ((الفعل المعتل)) هناك الفعل السليم من العيوب والأمراض، وهناك الفعل المريض أو المعتل، والمريض تدخله علل وأمراض، وأمراضه هي ((الألف والواو والياء))، ويمكن أن نشرح له ((الناسخ)) بأنّه ما يحدث تغييرا في غيره، وبالتالي يغيّر حالة الخبر من الرّفح إلى النّصب، كما يمكن أن نشرح له مصطلح ((التّمييز)) بأنّه التّفسير، ومصطلح ((البدل)) بأنّه تكرار للمبدل منه وهكذا².

8. اعتماد الخبرة الشّخصية في اختيار الموضوعات: إنّ أزمة تعليم المصطلح النحوي مترتبة عن أزمة تعليم القواعد عامّة، فالمصطلح النحوي لا يمكن بحال من الأحوال أن يُدرّس منفصلا عن مجاله، فعندما نتأمّل الموضوعات المقرّرة على المتعلّمين في المنظومة التربويّة الجزائريّة نجد أنّها خضعت للنظرة الشّخصية والتّجربة الذاتية، والدليل على ذلك هو أنّ اللّجنة المكلفة بذلك مكوّنة من

¹ لا يعني هذا أننا ندعو إلى تعدّد المصطلح للمفهوم الواحد، وإنّما أن يكون المصطلح الواحد للمفهوم الواحد، إن استطعنا إلى ذلك سبيلا، ينظر: الفصل الأوّل، المبحث الأوّل، العنصر (المبادئ الأساسيّة في اختيار المصطلحات العلميّة ووضعها)، ص23.

² ينظر: صاري محمّد، إشكاليّة تدريس المصطلح النحوي، أعمال ملتقى اللّغة العربيّة والمصطلح (يومي 19 و20 ماي 2002م)، منشورات مخبر اللسانيات واللّغة العربيّة، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة باجي مختار، عنابة، 2006م، ص129.

ثلاثة أعضاء¹ ((مفتش التربية الوطنية لمادة اللغة العربية، وأستاذان في التعليم الثانوي)) هذا بالنسبة لكتاب السنة الأولى ثانوي، والأمر نفسه بالنسبة لكتاب السنة الثانية ثانوي، أما فيما يتعلق بكتاب السنة الثالثة ثانوي فقد أشرف على إعداده لجنة معتبرة مكونة من ((أستاذ جامعي بالإضافة إلى ست أساتذة من التعليم الثانوي))، وفي نظرنا هذا غير كاف لإنجاز مشروع تربوي بهذا الحجم، باعتبار أن المرحلة الثانوية هي مرحلة وسيطة بين التعليم المتوسط العام و بين التعليم الجامعي المتخصص. ولذلك تلقى عليها مهام وتبعات جسام ينبغي للمشتغلين بالتربية والتعليم العناية والاهتمام بها. فهي تقوم بثلاثة وظائف:

- تصحيح وتقويم ما يمكن أن يحصل في المرحلة السابقة، أي تحسين مستوى التلاميذ ومعالجة كل نقص أو ضعف ترتب عن المرحلة المتوسطة.
- تمكين المتعلم من تطوير كفاءته وتنمية مهاراته اللغوية والعلمية ارتقاء بما سبق أن تعلمه في المرحلة السابقة.
- إعداد التلميذ لمواجهة التعليم الجامعي العالي بالحدّ المطلوب من الإمكانيات والملكات التي تمكنه من تمكين معارفه وتطويرها في الجامعة.

وبالنظر إلى هذه الوظائف، يكون التعليم الثانوي حلقة جوهريّة من حلقات التعليم، وأي ضعف فيها أو تقصير أو سوء تدبير سينعكس انعكاسا سلبيا على التعليم الجامعي. أضف إلى ذلك أنه لا توجد أية إشارة لا في المناهج ولا في الوثائق الرّسميّة إلى أنّ الواضعين استندوا إلى دراسات ميدانية في اختيار المقررات و تنظيمها، وهذا أمر مهمّ في عمليّة وضع المقررات فيا حبذا" لو توضع استبيانات خاصة لهذا الغرض توزّع على المدرّسين بين آونة وأخرى أو في نهاية كلّ عام أو فصل دراسي. إنّ هذا الإجراء من شأنه أن يؤدي إلى توثيق ارتباط الطلبة بمناهجهم وإلى شدّهم إلى كتبهم الدّراسيّة وإلى الموضوعات المقرّرة فيها"²، ومن ثمة جاءت غير وظيفيّة ولا تستجيب لحاجات المتعلّمين الأساسيّة من النّحو والمصطلح، كونها تقتقد إلى ضوابط ومعايير موضوعيّة، كمبدأ الشّيوخ والنّواتر والتّوزيع وقابليّة التّعلّم والاستدعاء³، وهي معايير ضروريّة في كلّ عمليّة انتقاء لموضوعات المادة التّعليميّة، فكانت مؤسّسة على مبدأ الخبرة الدّاتيّة والاجتهاد الشّخصي،

¹ ينظر: وزارة التربية الوطنية، المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، الغلاف. وينظر: الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا (الآداب والفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية)، الغلاف.

² المعنوق أحمد محمّد ، الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها ووسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، العدد 212، الكويت، 1996م، ص149.

³ ينظر: الزجاجي عبده، علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، ص71

حيث تضمن مقرر المادة النحوية موضوعات ومصطلحات لا تراعي طبيعة اللغة كظاهرة اجتماعية يستعملها أفراد المجتمع وسيلة للتبليغ والتواصل، فغلب عليها الجانب المعرفي التلقيني القائم على حشو المعلومات النظرية وتكديسها في ذاكرة المتعلم.

وإذا ما عقدنا موازنة بين اللجنة المسؤولة عن وضع المقررات في الجمهورية السورية ونظيرتها الجزائرية، سنجد فرقاً كبيراً في الكم والكيف، إذ أنّ اللجنة القائمة على إعداد هذه الكتب كانت جدّ معتبرة فاق عدد أعضائها في كلّ مستوى تعليمي العشرة أعضاء¹، ممّا يجعلنا نقول إنّ القائمين على المنظومة التربوية على درجة كبيرة من الوعي فكان عملهم مستندا إلى الكفاءة المهنية والتخصص، فالأعضاء الموكلة لهم مهمة انتقاء الموضوعات - سواء في السنة الأولى أو السنة الثانية أو السنة الثالثة - كلهم برتبة دكتوراه دولة في فرع من فروع اللغة العربية، ولا شك أنّ هذه الكفاءات سيكون عملها أكثر دقة وأكثر إدراكاً لما يحتاجه التلميذ في هذه المرحلة العمرية والتعليمية هذا من الناحية النظرية، أمّا في الواقع فنجد انعكاساً للخبرة الشخصية في إدراج موضوعات تمّ التركيز فيها على الجانب النظري التلقيني²، أمّا ما جاء في كتاب السنة الثانية والثالثة فقد كان دعماً لما سبق أن تعرّف عليه التلميذ، فلم يرهق عقل التلميذ.

9. التّعقيد العباري في استخدام المصطلحات: إنّ هذه الملاحظة لا تتعلق بمن وضع المقرر فقط، وإنّما لها علاقة وطيدة بالنحو العربي عموماً، وأكثر ما نلمس هذا في بعض الحالات الإعرابية، والتي يلزم فيها المتعلم بإعراب معين لا يحيد عنه قيد أنملة، إذ يتلقّى التلميذ وإبلا من المصطلحات والمفاهيم التي لم يسمع بها من قبل، والتي لا تتناسب مع مستواه العقلي، ممّا يقلّل إمكانية فهمه ويعطل -بالتالي- قدرته على الاستيعاب والإنتاج، ومن أمثلة ذلك: ما نجده في موضوع ((الترخيم)) وحالات إعرابه، فيقول ((منادى مرخّم مبني على الضم على لغة من لا ينتظر أو منادى مرخّم مبني على حركته الأخيرة على لغة من ينتظر)). وكذلك في درس ((إذا)) ومعانيها، فعند إعراب ((إذا)): ظرف لما يستقبل من الزمان، خافض لشرطه، متعلّق بجوابه، مبني على السكون في محلّ نصب، وهو مضاف³، فلاحظ هذا الحشد الهائل للمصطلحات ((ظرف، الزمن المستقبل، الجواب، الشرط، البناء، السكون، النصب، المحلّ، المضاف))، فهذا من باب التّعقيد العباري الذي يجعل التلميذ مضطراً إلى حفظ ما يقدّم له من أجل الإجابة في الامتحان، وكان بالإمكان الاقتصاد

¹ ينظر هذا المبحث، العنصر: (قواعد النحو في الكتاب المدرسي السوري للتعليم الثانوي)، ص120.

² ينظر: هذا المبحث، العنصر: (الاشتغال بالتّظهير النحوي)، ص129.

³ ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي (آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية)، ص75. وينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي (رياضيات، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي)، ص51.

في المصطلحات وإعرابها بالشكل الآتي ((شرطية غير جازمة مبنية على السكون في محل نصب، وهو مضاف)) فنقل ذلك من المصطلحات التي نرهبها بها كاهل التلميذ، وبدل أن نجعله يقبل على الدرس ننقره منه.

وقس على ذلك مجموعة من الاصطلاحات التي ذكرت في الكتاب المدرسي الجزائري ونظيره السوي (لام المزحلقة، إما كافة مكفوفة، مبتدأ مشتق استغنى بمرفوعه عن الخبر، فاعل سد مسد الخبر، جملة اسمية سدت مسد المفعولين....) والتي تفرغ أذان التلميذ وأذهانهم بدون موجب تربوي مقبول، ولا يحسبوا واضعو هذه المقررات أنهم أحسنوا صنعا بعملهم هذا، وأنهم يهيئون التلميذ للجامعة ويرفعون من مستواه، بل بالعكس فهم يعيقون فهم التلميذ، ويفشلون العملية التربوية، ويعقدون مهمة زملائهم في الجامعة.

10. سيطرة نظرية العامل على عملية اختيار الموضوعات: إن نظرية العامل تعد الأساس الذي بُني عليه النحو العربي، فهي ضرورية في تفسير الكثير من الظواهر التركيبية والدلالية في اللغة العربية، لكن هذا لا يعني أن تكون العنصر المهيمن في اختيار وانتقاء المادة النحوية وطريقة عرضها على المتعلمين، لأن الإعراب عنصر من النحو لا كل النحو، فقصر النحو وربطه ربطا كاملا بما تخلفه العوامل من أثر على أواخر الكلمات من رفع ونصب وجزم وجر نظرة قاصرة تحصر النحو في جانب ضيق، وتؤدي إلى الفصل بين النحو والمعنى، مع العلم أن العلاقة بينهما علاقة وطيدة، وقد نبه (عبد القاهر الجرجاني) إلى من قصر النحو على الشكل فقال: "وأما النحو فظنته ضربا من التكلف وبابا من التعسف وشيئا لا يستند إلى أصل ولا يعتمد فيه على عقل، وأن ما زاد منه على معرفة الرفع والنصب وما يتصل بذلك مما تجده في المبادئ، فهو فضل لا يجدي نفعاً ولا تحصل منه على فائدة"¹، فالنحو ليس الإعراب وحده، إذ يمثل جزءاً ضئيلاً جداً من نظامه، فأصل الإعراب أنه تابع للمعنى.

وهذه الملاحظات والحقائق لا أثر لها في موضوعات الكتاب المنتقاة بحيث يقع المدرس في أحيان كثيرة في حيرة من أمره، بسبب التباس هذه الموضوعات بالمفهوم الضيق للنحو وهو الإعراب، ومثال هذا الالتباس الحاصل ما نجده في كل الموضوعات المقررة تقريبا، فالمواضيع تقدم بشكل يجعلها حبيسة الحركة الإعرابية، فمثلا في درس ((الفعل المضارع المرفوع والمنصوب)) يعالجه الكتاب معالجة نحوية ضيقة لا تخرج عن ذكر الأدوات الناصبة الظاهرة ((أن، لن، كي...)) والأدوات الناصبة المضمرة ((أن المضمرة)) بشكل منفصل وبعيد عن المعنى الذي تؤديه كل أداة، ولماذا نستخدم (لن) بدل (أن)؟، وهنا يتم فصل النحو عن المعنى الذي تؤديه كل أداة،

¹ الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص 08.

بينما ترى التعليمية الحديثة ضرورة التركيز في تعليم القواعد على الربط بين مختلف الوظائف التركيبية والدلالية على اعتبار اللغة كلاً لا يتجزأ، وهكذا وجدنا واضعي المقرر استندوا استناداً كبيراً إلى هذه النظرية، أي (نظرية العامل) وما تخلفه من آثار ومصطلحات : كالوجوب والتقدير والحذف والجواز والوجوب والامتناع وغير ذلك، مما نجده في مثل هذه الموضوعات المقررة كموضوع المبتدأ والخبر وحالات تقديمها أو حذفها وجوباً وجوازاً.

ولم يكتف واضعو المقررات الجزائرية بالاعتماد على نظرية العامل في اختيار الموضوعات، بل جعلوا بعض الدروس النحوية تدور حول مصطلح العامل، ومن ذلك ما نجده في السنة الأولى الفرع الأدبي من دروس مرتكزة على نظرية العامل ((اسم الفاعل وصيغ المبالغة وعملها، اسم المفعول وعمله))، وكذا كتاب السنة الثانية الفرع الأدبي والعلمي، فالتصفح للكتاب يجد هذه العناوين ((الاشتغال، التنازع، جواز تأنيث العامل للفاعل، وجوب تأنيث العامل للفاعل، امتناع تأنيث العامل للفاعل، عوامل المفعول به الظاهرة))، وكأنّ توظيف مصطلح ((العامل)) سيؤدي بالتلميذ إلى استيعاب الدرس - وإن ظنّ الواضعون ذلك فقد جانبوا الصواب - لأنّ التلميذ يجد نفسه أمام مصطلحات جديدة ((العامل، المعمول، الأثر)) لم يسمع بها من قبل، وكان بإمكان الواضع للمقرر أن يستعين بمصطلح آخر يؤدي الغرض، والتي تعرّف عليه المتعلم وألفها منذ بداية عهده بالدرس النحوي. وفيما يلي جدول يوضح تكرارات مصطلحات لها علاقة بنظرية العامل:

تكراراته في الكتاب المدرسي الجزائري في التعليم الثانوي						المصطلح
السنة الأولى ثانوي		السنة الثانية ثانوي		السنة الثالثة ثانوي		
الشعب العلمية	الشعب الأدبية	الشعب العلمية	الشعب الأدبية	الشعب العلمية	الشعب الأدبية	
01	02	01	20	00	00	العمل
07	06	01	02	03	10	الرفع
14	07	05	04	09	12	النصب / منصوب
02	03	03	01	19	11	الجر
09	04	00	00	03	06	الجزم
14	11	00	13	07	16	المعرب / الإعراب

08	04	04	16	16	04	المبني / البناء
02	08	03	05	15	05	حركة / علامة

إنّ المتأمل في محتوى الجدول أعلاه، يلحظ مدى تكرار المصطلحات المتعلقة بنظرية العامل، وهذا ما يجعل من النحو حبيس الحركات الإعرابية.

ولا يختلف المصطلح النحوي في الكتاب المدرسي السوري عمّا هو عليه في الكتاب المدرسي الجزائري، وإن كان واضعو المقررات لم يحرصوا الموضوعات في هذه النظرية إلا أنّهم حشدوا جملة من المصطلحات في التمارين تدور كلّها في دائرة العامل وما يترتب عنه، ولا أدلّ على ذلك من تكرار مصطلح العمل ومشتقاته ومن ذلك (عمل المصدر، عمل المشتقات، عمل اسم الفاعل، عمل اسم المفعول، عمل مبالغة اسم الفاعل، معمول المصدر، معمول المشتقات)، ومن ذلك ما ورد في كتاب السنة الثانية¹: ((استخرج من المقطع الثاني اسما مشتقا عمِلَ فعله، ثم حدّد نوعه، ومعموله)) والأكثر من ذلك وجود عناوين دروس حُصرت في نظرية العامل ومن ذلك ما برمّج على متعلمي الصف الأول السوري (عمل المصدر). كما أنّ واضعي المقرّر ركّزوا على الكثير من المصطلحات التي تحصر النحو في الإعراب ومن ذلك: (الرفع والنصب والجرّ والإعراب والبناء، والمبنيات والمعربات، علامات الإعراب الأصلية والفرعية).

وكذلك ننبّه إلى أمر في غاية الأهمية، وهو أنّ الموضوعات التي عُرضت على التلميذ في السنة الأولى، عُرضت بطريقة نظرية شكلية لا علاقة لها بالدلالة، فمثلا في درس (العلاقات في الجملة الاسمية) والذي قُدّم في قسمين (وجوب تقديم المبتدأ على الخبر) و (وجوب تقديم الخبر على المبتدأ) فإنّ هاذين الموضوعين عُرضوا بطريقة تمّ التّركيز فيها على تلقين المعلومات للمتعلّم ليحفظها بعيدا عن الدلالة التي تجعل يقوّم المبتدأ وجوبا في مواضع، ويؤخّر وجوبا في مواضع أخرى، والأمر نفسه نلاحظه في موضوع (أسماء الأفعال) الذي اكتفى فيه الواضعون بعرض الأنواع الثلاثة لأسماء الأفعال بعيدا عن سبب لجوء المتكلّم إلى هذا الصّنف من الكلم. وفيما يلي جدول لتكررات المصطلحات التي تدور في فلك نظرية العامل:

¹ وزارة التربية السورية، كتاب اللغة العربية وآدابها، الصفّ الثاني ثانوي السوري (الفرع الأدبي)، ص(36-46) -
 وينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها، الصفّ الثالث الثانوي (الفرع العلمي)، ص(34-113-176)-

عدد تكراراته في الكتاب المدرسي			المصطلح النحوي المرتبط بنظرية العامل بشكل مباشر
السوري			
السنة الأولى ثانوي	السنة الثانية ثانوي	السنة الثالثة ثانوي (الشعب العلمية والأدبية)	
15	17	14	العمل
05	11	14	الإعراب
01	11	18	البناء
00	07	17	علامة الإعراب (أصلية أو فرعية)
02	08	07	الرفع
10	13	05	النصب
09	18	17	الجر
00	01	03	الجزم

إنّ القراءة المتأنية في الجدول السابق، تؤكد على الحضور الأساسي لنظرية العامل والمعمولات في البرامج المدرسية، وكأنّ النحو مجرد آثار لتلك العوامل، فأهمّلت الدلالة وصحة التركيب وحلت محلها الحركة الإعرابية، فالفرق بين الأساليب ليس في الحركات الإعرابية، وإنما في معاني العبارات التي يحدثها ذلك النظم الدقيق¹. ولاشك في أنّ عرض الموضوعات بهذه الطريقة سيكرس مفهوما خاطئاً للنحو لدى المتعلم، ويقتصر هذا المفهوم على اعتبار النحو مجرد تتبع للحركات الإعرابية بعيداً عن الدلالة.

وبمقارنة بسيطة بين الجدولين السابقين يتبين لنا أنّ المقررات المدرسية مازالت رهينة النظرة القاصرة للنحو التي سادت في عصور الجمود الفكري، وإن كانت درجة هيمنتها في المنظومة التربوية الجزائرية أكبر من نظيرتها السورية، ذلك أنّ الواضعين للمقررات الجزائرية أدرجوا موضوعات مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بنظرية العامل، بينما واضعو المقررات السورية لم يقعوا في هذا الخطأ وأدرجوها على شكل تمارين، ورغم ذلك نلمس كثرة المصطلحات المتعلقة بالعامل في المنظومتين التربويتين.

¹ ينظر: الفصل الأول، المبحث الثالث، العنصر: (نظرية النظم)، ص 80 وما بعدها.

2.3. مستوى تنظيم وترتيب موضوعات ومصطلحات المقرر النحوي:

1. إغفال شرط التدرج: مما لا يخفى أنّ التدرج آلية تربوية مهمّة، إذ يراعى فيها مستوى فهم المتعلّمين وقدراتهم وسنّهم وظروف نفسية أخرى كثيرة، ولا بدّ أن تكون المقررات الدراسية ملائمة لمستواهم وإلا فسدت العملية كلّها بتقديم ما حقّه التأخير وتأخير ما حقّه التقديم، وبناء عليه، فإنّ المقرّر الدراسي ينبغي أن يكون بنيانا متسلسلا يتكامل صعودا نحو دعم الملكة اللغوية للمتعلّمين، بحيث لا يمكن أن تخلّ بترتيب الكتب المدرسية ومفرداتها اللغوية دون أن تخلّ بمجمل العملية التربوية¹. وهذا الشرط يغيب في المقررات المدرسية في المرحلة الثانوية الجزائرية، إذ يمكن أن تقدّم وتؤخّر كما تشاء لأنّه لا توجد بنية أساسا يمكنها أن تتأثر بذلك. فلو أنّ مدرّسا جعل كتاب السنة الثالثة في موضع كتاب السنة الأولى، وكتاب السنة الثانية في موضع كتاب السنة الثالثة لما تأثر سير خطة التعليم، لأنّ مواضيع ومصطلحات المرحلة الأولى أصعب من موضوعات ومصطلحات المرحلة الثانية والمرحلة الثالثة. ولا يقتصر هذا الأمر على الكتاب بل شمل الدروس في الكتاب الواحد، إذ أهمل شرط التدرج في تنظيم الكثير من الأبواب النحوية، ففي السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب تمّ تقديم درس ((جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين مضارعين)) على درس ((رفع الفعل المضارع ونصبه))، فالتلميذ في هذه الحالة يبدأ بمعرفة الفرع ثمّ يعود إلى الأصل، وهذا يتنافى مع معيار أسبقية الأصل على الفرع في التعلّم، بينما تمّ احترام هذا الشرط في الكتاب العلمي، وفي نفس الكتاب المقرّر على السنة الأولى أدبي نجد أنّ التلميذ في دراسته لموضوع ((العدد الأصلي والعدد الترتيبي)) سيتعرّض إلى وظائف إعرابية كثيرة منها ((الصفة والتمييز)) وهذه الموضوعات النحوية مقرّرة عليه بعد درس ((العدد الأصلي والعدد الترتيبي)). كما خُرق هذا الشرط في تقديم درس ((معاني إذ وإعرابها)) وأثناء ذلك سيتعرّف التلميذ على مصطلح ((بدل الاشتغال)) حين ترد ((إذ)) بعد الفعل ((اذكر)) الذي استوفى مفعوله، في حين أنّه لم يتعرّف على البدل بعد.

وإذا عدنا إلى جداول الموضوعات المقرّرة مرّة أخرى، ونظرنا في كيفية ترتيبها نلاحظ أنّها قد ربّبت ترتيبا عشوائيا، لم يراع فيه مستوى المتعلّمين من حيث تدرّج المادة النحوية من السهل إلى الصعب، إذ أنّ درس ((جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين)) أصعب من درس ((رفع الفعل المضارع ونصبه))، ودرس ((لا النافية للجنس)) أصعب من الدروس التي تليها مثل ((المفعول به، والحال، والصفة)). أمّا فيما يخصّ السنة الثالثة ثانوي فموضوع ((معاني إذ، إذا، إن)) أصعب بكثير من كل المواضيع التي تتلوها مثل ((الخبر وأنواعه، الجمل التي لها محلّ من

¹ ينظر: الفصل الأول، المبحث الثالث: العنصر: (معايير تنظيم المحتوى)، ص 97.

الإعراب، أحكام التمييز والحال والفرق بينهما وغيرها)) في الفرع العلمي. وكذلك الأمر بالنسبة للدروس الأولى المبرمجة على الفرع الأدبي ((الإعراب التقديري، إعراب المعتل الآخر، المضاف إلى ياء المتكلم، معاني إذ وإذا)) فهي أصعب من الدروس التي تأتي بعدها ((المسند والمسند إليه، الجمل التي لها محلّ من الإعراب، الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب ، اسم الجنس الإفرادي والجمعي))، وهذا ما يؤكّد النزعة التقليديّة التي طغت على عمليّة اختيار الموضوعات وترتيبها.

وهذا ما نلاحظه على ما قرّر على تلاميذ الطّور الثانوي في المنظومة التربويّة السّوريّة، إذ أغفل شرط التّدرج، فأنت بإمكانك أن تقدّم وتؤخّر بين الكتب، فتجعل كتاب السنّة الثّانية أو كتاب السنّة الثّالثة موضع كتاب السنّة الأولى، فقد عمد واضعو المقرّر في كتاب السنّة الأولى ثانوي إلى عرض قائمة من الدروس النظريّة - كما أسلفنا القول - فقدّموا كلّ جديد إلى المتعلّم في هذه المرحلة، وبذلك تمّ حشد كمّ هائل من المعلومات والمصطلحات المرتبطة بالموضوع الواحد، بينما في السنّة الثّانية والسنّة الثّالثة، فقدّموا له المصطلحات والدروس التي سبق له أن تعرّف عليها، وهذا إخلال بشرط التّدرج، فكان الأولى أن يقدّم للمتعلّم ما سبق وأن تعرّف عليه في المرحلة المتوسطة على سبيل التّمارين التّعزّيزيّة، ثمّ يتدرج في تقديم الموضوعات شيئاً فشيئاً، وبذلك لا يشعر التّلميذ بانفصال المرحلة الثّانويّة عن المرحلة الإعداديّة، كما أنّ ما يتلقاه التّلميذ من موضوعات جديدة أصعب بكثير ممّا سبق له أن تعرّف عليه في مراحل التعليميّة السّابقة.

ومن أمثلة ذلك أن يقدّم للتّلميذ درس (اسم الفعل)، وهو الذي تعود على أنّ (الفعل) شيء، و (الاسم) شيء آخر، وإذا به يجدهما مقترنين في مصطلح واحد، كما أنّه يقدّم له (عمل المصدر) الذي يعمل عمله، وهو الذي تعود على أنّ العمل للفعل وحده، وهذا من شأنه أن يربك التّلميذ ويعطل قدرته على الاستيعاب. فالموضوعات في الكتاب السّوري للسنّة الأولى ثانوي أغفل فيه شرط التّدرج، فلم ترتّب المستويات بين السنوات الأولى والثّانية والثّالثة على أساس الانتقال من السّهل إلى الصّعب بل العكس.

2. الخلط بين المصطلح النحوي والمصطلح الصّرفي: وهذا الأمر مترتب عن عدم الفصل بين النّحو والصّرف، فقد وردت الموضوعات المقرّرة متداخلة، وهذا التّداخل من شأنه أن يعسر عمليّة الفهم على المتعلّم، فيسبّب له ذلك فشلاً في استتصار القواعد النّحويّة ومصطلحاتها، ويصعب عليه الرّبط بين مختلف الظواهر اللّغويّة والتّمييز بينها، وهذا ما لمسناه عند بعض التّلاميذ، إذ لا يميّزون بين المعاني التي تؤدّيها هذه الصّيغ الصّرفيّة (اسم الفاعل، الصّفة المشبّهة، صيغ المبالغة، اسم المفعول) والمعاني والوظائف النّحويّة التي تقوم بها في التّركيب نفسه، ممّا يجعلهم يخلطون بين الصّيغة الصّرفيّة والوظيفة الإعرابيّة، ومن ثمّ إعراب كلمات على هذه الأوزان السّابقة

((مقدام)) مثلا: صيغة مبالغة في التركيب الآتي ((عنتره بن شداد مقدام)) ، أو ((الطالب مجتهد)): الطالب: اسم فاعل، ويعود السبب في ذلك إلى الخلط الواضح بين المستوى النحوي والمستوى الصرفي الذي لا حظناه على مستوى الموضوعات المقررة، حيث تم دمج المستويين في موضوع واحد، وكان الأحسن لو تم الفصل بين المستويين تسهيلا للدراسة ومراعاة للمستوى العقلي للمتعلم الذي لن يقوى على التمييز بين الصيغة والوظيفة الإعرابية.

وإذا ما تفحصنا الموضوعات المقررة سنجد هذا الخلط واضحا في الكثير من الموضوعات كـ ((اسم الفاعل وصيغ المبالغة وعملها، اسم المفعول وعمله، الصفة المشبهة، اسم الزمان والمكان واسم الآلة)) وكذا في درس النداء عند الحديث عن أنواع المنادى خاصة ((المنادى الشبيه بالمضاف)) وكذا درس ((لا النافية للجنس)) وأنواع اسمها خاصة ((الشبيه بالمضاف)) إذ يتعرض المعلم إلى صيغ الشبيه بالمضاف التي تكون إما ((اسم فاعل، أو اسم مفعول، أو صيغة مبالغة، أو صفة مشبهة)) وهنا يقع التلميذ في اللبس. لذلك كان ينبغي أن تعالج هذه الموضوعات معالجة صرفية بحتة مرتبطة بدلالاتها الجديدة، لا أن تعالج معالجة نحوية مقتصرة على عملها وكل ما يتعلق بنظرية العامل.

أما بالنسبة للكتاب السوري، فقد سبق وأن أشرنا إلى أن نشاط القواعد ضم ثلاثة دروس في آن واحد، درس للنحو، ودرس للصرف، وآخر للإملاء، وبهذا يتضح لنا الفصل الصارم بين الموضوعات النحوية والصرفية، وبالتالي الفصل بين المصطلح النحوي والمصطلح الصرفي، إذ يتلقى التلميذ المصطلح الواحد في درسين مختلفين، فيتعرض له داخل التركيب، ثم يعود ليعالجه معزولا عن عناصر الجملة أو النص، فيتعرف على وزنه وكيفية صوغه، وهذا الفصل من شأنه ألا يربك التلميذ ويوقعه في اللبس والغموض.

ففي كتاب السنة الأولى ثانوي مثلا قدم له درس النحو المعنون بـ (التوكيد) في شقه الأول (توكيد الجملة الفعلية¹)، ثم عقبه مباشرة يتعرف التلميذ على درس في الصرف عنون بـ (الجامد والمشتق) والذي خصص له حجم ساعي قدر بساعة من الزمن شأنه شأن النحو، ثم عرض درس (توكيد الجملة الاسمية)، وأعقبه مباشرة درس الصرف والذي كان عبارة عن تمارين تعزيزية تناولت جملة من المشتقات التي طلب من التلميذ تصنيفها في جدول، ويستمر الأمر على هذا النحو في كل الكتاب فعقب كل درس في النحو يقدم الصرف.

¹ وزارة التربية السورية، كتاب اللغة العربية، الصف الأول ثانوي (الفصل الأول)، ص 27.

أما بالنسبة إلى كتاب السنة الثانية ثانوي، فإن أنشطة النحو والصرف جاءت منفصلة عن بعضها البعض - كما هو الأمر في كتاب السنة الأولى ثانوي - والفارق الوحيد هو أنها كانت عبارة عن تمارين يكلف التلميذ بإنجازها. ومن نماذج ذلك¹: (في النحو: بين نوع الخبر في كل من الجمل الآتية: صار الصغير اليوم يمدّ قامته/ شبابنا في متون الرياح أسرع/ وفي التلال دمّ بالتصرّ يأتتر). أما (في الصرف: هات مصدر كل من الأفعال الآتية، واذكر نوع ذلك المصدر: صار / يعلمه / يقاتل).

ويستمر عرض أنشطة الصرف والنحو بالطريقة نفسها في كتاب السنة الثالثة الفرع الأدبي، ومن التمارين التي عُرضت في الكتاب² ((النحو: سمّ كل واحد من الأساليب الآتية: لم يكن حظها إلا المزيد من الفقر والجهل / من مبلغ الإمام عني نصائح؟ / لقد تميّز الأدب الاجتماعي بالوضوح)) و ((الصرف³: زن كل كلمة مما يأت: توصه / رعية / تجلت. سمّ العلة الصرفية في كل كلمة مما يأتي: دعوا / الدواء)). كما ورد في نفس الكتاب⁴ ((النحو: استخرج من النص: اسم فعل وحدّد نوعه من حيث الدلالة الزمنية / اسما معربا بعلامة إعراب أصلية / جملة وقعت في محل جرّ بالإضافة)) وورد في الصرف بعد مباشرة ((سمّ نوع كل من المشتقات الآتية: مدار / عزاء / الأرض / رقيب)).

وبهذا يتضح لنا الفصل الواضح بين مصطلحات النحو والصرف في الكتاب السوري. ومن البين أنّ تلميذ يتلقّى مصطلح (اسم الفاعل) في الصرف ويتعرّف على كيفية صياغته وعمله كمشتق من الفعل، لن يقع في اللبس ويعرّبه داخل الجملة ويقول: اسم فاعل مرفوع، بل سيفرّق - دون شك - بين هيئته ووزنه وعمله من جهة، وإعرابه داخل التركيب من جهة أخرى، لكن تلميذ المنظومة التربوية الجزائرية فإنّه سيقع في هذا اللبس لأنّ الدرس لم يشر إلى أنه من الصرف، وبالتالي لن نستغرب إذا أعرب التلميذ الكلمة بقوله: اسم فاعل مرفوع وغيرها.

3. إغفال شرط الكفاية: بما أنّ اختيار الموضوعات النحوية كان اعتباطيًا، فإنّ الكتاب المدرسي لم يتساءل عن كفاية هذه الموضوعات في تكوين تلميذ قادر على الفهم والكتابة باللّغة العربية الفصيحة والإبداع فيها. فكم من تلميذ حفظ هذه القواعد والمصطلحات وأجاب إجابة صحيحة في الامتحان، ورغم ذلك عجز عن إنشاء جملة صحيحة، كما لم يتساءل عن الرّصيد المصطلحي

¹ ينظر: وزارة التربية السورية، كتاب اللّغة العربية، الصفّ الثاني الثانوي (الفرع الأدبي)، ص 55.

² ينظر: وزارة التربية السورية، كتاب اللّغة العربية، الصفّ الثالث الثانوي (الفرع الأدبي)، ص 14.

³ المرجع نفسه، ص 15.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 19.

الضروري الذي يجب أن يحصل عليه التلميذ عندما يخرج من المرحلة الثانوية ويتجه إلى الجامعة، فأنت ترى أن " إتقان قواعد اللغة إتقاناً وظيفياً لا يتطلب حفظ كليشيات الإعراب ومصطلحاته التي تثقل بها عقول التلاميذ ونفوسهم، فتكون من أسباب نفورهم من القواعد، وربما من اللغة ككل"¹، وهنا لابد من التفريق بين القواعد الوظيفية من القواعد غير الوظيفية، فكل ما لا يحتاج إليه المتعلم لفهم وإفهام اللغة ليس وظيفياً والعكس صحيح تماماً.

ورغم أن الكتاب السوري عمل على ترسيخ المصطلحات النحوية والصرفية في السنوات اللاحقة، إلا أنه ذكر مصطلحات ليست وظيفية، ولا تُكسب المتعلم الملكة اللسانية المطلوبة في هذه المرحلة. فعندما نرهق ذهن التلميذ بمصطلحات أنتجتها الدراسة النظرية للنحو ولا علاقة لها بالنحو التعليمي من أمثال ((العامل، المعمول، الندبة، المندوب، الترخيم، الامتناع، الوجوب، الجواز، الاشتغال، التنازع، التقدير...)) نكون قد أخللنا بشرط الكفاية اللغوية.

والنتيجة التي ننهي إليها بعد كل هذا، أن عملية اختيار موضوعات نشاط القواعد ومصطلحاتها النحوية وترتيبها، لم تؤسس على منهج علمي يراعي مستوى المتعلمين وحاجاتهم اللغوية والنفسية، كما لم تراعى قابلية الموضوعات للتعلم، وعدم مناسبتها للأهداف المسطرة في المنهاج الجزائري أو الوثائق السورية، ولعل الأخطر من ذلك هو فشل المتعلمين في اكتساب المهارات اللغوية، ومن ثم نفورهم من اللغة العربية.

¹ عبده داود، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م، ص64.

الفصل الثاني - تعليميّة المصطلح النحوي في مراحل التعليم الثانوي

المبحث الثاني - وصف الطّريقة وتقويمها في الكتابين المدرسيين الجزائري
والسّوري:

1. الحجم السّاعي المخصّص لقواعد النّحو في الوثائق التربويّة الجزائريّة والسّوريّة
 - 1.1. الحجم السّاعي المخصّص لقواعد النّحو في الوثائق التربويّة الجزائريّة
 - 2.1. الحجم السّاعي المخصّص لقواعد النّحو في الوثائق التربويّة السّوريّة
2. منهجيّة العرض والخطاب النّحوي في الكتب المدرسيّة الجزائريّة والسّوريّة في التعليم الثّانوي.
3. وصف التّطبيقات والتمارين وتقويمها ومدى تركيزها على المصطلح.

المبحث الثاني - وصف الطريقة وتقييمها في الكتابين المدرسين الجزائري والسوري:

1. الحجم الساعي المخصص لقواعد النحو في الوثائق التربوية الجزائرية والسورية:

1.1. الحجم الساعي المخصص لقواعد النحو في الوثائق التربوية الجزائرية: سنبدأ بتقييم الطريقة المعتمدة في تدريس نشاط القواعد بتقويم الوقت المخصص لهذا النشاط، إذ نلاحظ أنّ الكتاب المدرسي الجزائري لمختلف السنوات والشعب بُني على الوحدة التعليمية، مع اختلاف في الحجم الساعي، والأنشطة المبرمجة على كلّ شعبة، والجداول أدناه توضح ذلك:

• كتاب السنة الأولى ثانوي - شعبة علوم وتكنولوجيا¹ - :

الجدول رقم 14:

الزمن الأسبوع	02 ساعة		01 ساعة		04 ساعات
	01	النص الأدبي	بلاغة	مطالعة	
	النص التواصلي	قواعد اللغة	تعبير شفوي	تعبير كتابي	04

- النص الأدبي ورافده (بلاغة عربية) بحجم ساعي قدر بساعتين (02 ساعة) في الأسبوع، يضاف إلى ذلك ساعة واحدة للمطالعة الموجهة، وساعة واحدة للتعبير.

- النص التواصلي ورافده (قواعد اللغة) بحجم ساعي قدر بساعتين (02 ساعة) في الأسبوع الثاني للوحدة التعليمية، يضاف إلى ذلك حصتي التعبير الشفوي والكتابي².

وقد أشار واضعو المنهاج إلى أنّ أنشطة الوحدة التعليمية تدرّس مندمجة دون إقامة للحاجز الزمني عملاً بمنطق المقاربة النصية³.

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا (الآداب، علوم وتكنولوجيا)، ص 09.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ص 09.

• السنة أولى ثانوي - شعبة الآداب¹ -

الزمن الأسبوع	04 ساعات		
	01 ساعة	01 ساعة	06 ساعات
01	النص الأدبي، قواعد اللغة، عروض ، بلاغة	مطالعة	تعبير كتابي 06
02	النص التواصلي+ قواعد اللغة	تعبير شفوي	تعبير كتابي 04

• السنة الثانية الثانوي - شعبة علوم وتكنولوجيا:

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد، علوم تجريبية) ثلاث ساعات موزعة أسبوعياً على النشاطات على النحو الآتي:

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	02 ساعة	يخصّص هذا الحجم الساعي لدراسة النص الأدبي ومعانيته، وما يتعلّق بالمسائل المقرّرة في النحو والصرف.
التعبير الكتابي والمطالعة الموجهة	01 ساعة	حصّة للتعبير الكتابي أو للمطالعة بالتناوب
المشروع	ينشّط المشروع في كلّ حصّة سادسة من التعبير الكتابي	
الوضعيات المستهدفة	تنجز خلال كلّ أسبوع خمس	

• السنة الثانية ثانوي - شعبة الآداب وفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية -

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص للغة العربية وآدابها لشعبي (الأدب وفلسفة وشعبة اللغات) هو أربع ساعات موزعة أسبوعياً على النشاطات كالاتي:

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (الآداب، علوم وتكنولوجيا)، ص 08.

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	03 ساعة	يخصّص هذا الحجم الساعي لدراسة النصّ الأدبي ومعطياته، وما يتعلّق بالمسائل المقرّرة في النحو والصّرف والبلاغة والعروض .
التعبير الكتابي والمطالعة الموجهة	01 ساعة	تستغل لتقديم الموضوع ومناقشته، ثمّ لكتابته وتصحيحه على مدى ثلاثة أسابيع.
المشروع		ينشّط المشروع في كلّ حصّة رابعة من التعبير الكتابي.
الوضعيات المستهدفة		تنجز خلال كلّ أسبوع خامس من حصص الوضعيات المستهدفة.

- السنة الثالثة ثانوي - الشعب العلميّة: الحجم الساعي الأسبوعي المخصّص لمادة اللغة العربيّة وأنشطتها المختلفة للسنة الثالثة من التعليم العام والتكنولوجي (رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد، علوم تجريبية) هو ثلاث ساعات موزّعة أسبوعيًا على النشاطات وفق الآتي¹:

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	02 ساعة	يخصّص هذا الحجم الساعي لدراسة النصّ الأدبي ومعطياته وأتساقه وانسجامه، وما يتعلّق بالمسائل المقرّرة في النحو والصّرف.
التعبير الكتابي والمطالعة الموجهة	01 ساعة	حصّة للتعبير الكتابي أو للمطالعة بالتناوب
المشروع		ينشّط المشروع في كلّ حصّة سادسة من التعبير الكتابي.
الوضعيات المستهدفة		تنشّط هذه الحصّة في كلّ حصّة سابعة من نشاط التعبير الكتابي.

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة ثانوي العام والتكنولوجي (الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي)، الجزائر، مارس 2006، ص03.

• السنة الثالثة ثانوي - الشعب الأدبية -

1. آداب وفلسفة: الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية وأنشطتها المختلفة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (آداب وفلسفة) هو سبع ساعات موزعة أسبوعياً على النشاطات وفق الآتي¹:

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	04 ساعات	يخصّص هذا الحجم الساعي لدراسة النصّ الأدبي ومعانيه واتّساقه وانسجامه، وما يتعلّق بالمسائل المقرّرة في النحو والصّرف والبلاغة والعروض.
التعبير الكتابي والمطالعة الموجهة	01 ساعة	تستغل لتقديم الموضوع ومناقشته، ثمّ لكتابته وتصحيحه على مدى ثلاثة أسابيع.
المشروع	ينشّط المشروع في كلّ حصّة سادسة من التعبير الكتابي.	
الوضعيات المستهدفة	تنشّط هذه الحصّة في كلّ حصّة سابعة من نشاط التعبير الكتابي.	

• أدب ولغات أجنبية: الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية وأنشطتها المختلفة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (آداب وفلسفة) هو خمس ساعات موزعة أسبوعياً على النشاطات وفق الآتي²:

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	03 ساعات	يخصّص هذا الحجم الساعي لدراسة النصّ الأدبي ومعانيه واتّساقه وانسجامه، وما يتعلّق بالمسائل المقرّرة في النحو والصّرف والبلاغة والعروض.
المطالعة الموجهة أو	01 ساعة	حصّة للمطالعة الموجهة بالتداول مع إحكام موارد المتعلّم وضبطها.

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة ثانوي العام والتكنولوجي (آداب وفلسفة، أدب ولغات)، الجزائر، مارس 2006م، ص03.

² المرجع نفسه، ص04.

		إحكام موارد المتعلم وضبطها
حصّة لتقديم المشروع ومناقشته، وحصّة لتحريره، وحصّة للتّصحيح. وذلك على مدى ثلاثة أسابيع.	01 ساعة	التعبير الكتابي

_ توضّح هذه الجداول حصّة أنشطة اللّغة العربيّة المختلفة من الزّمن، فقواعد اللّغة ليست لها حصص منفصلة، وإنّما يتعرض لها المدرّس في أيّ وقت فرغ من دراسة النّص المتعلّقة به، فقد يخصّص لها ساعة من الزّمن إذا كان النّص المرافق له قصير الحجم، أمّا إذا كان النّص طويلاً نسبياً - خاصّة النّص الأدبي - فإنّ حظّه من الزّمن أقلّ من الساعة، فما يتحكم في الزّمن هو طبيعة النّص المبرمج، وكذا روافد النّص الأخرى من بلاغة وعروض.

كما نلاحظ استناداً إلى الجداول أعلاه تبايناً في تنظيم وتوزيع حصص هذا النّشاط بين الأقسام العلميّة والأدبيّة، فالمتأمّل في الجداول السابقة يخرج بجملته من الملاحظات منها:

_ إنّ الحجم السّاعي المخصّص لهذا النّشاط غير كاف لتقديم معطيات الموضوعات النّحويّة المقرّرة بالشّكل الذي عرضت به في الكتاب، فهناك دروس تحتاج إلى أكثر من ساعة زمنيّة مثل ((العدد الأصلي والعدد الترتيبي، الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة، الممنوع من الصّرف، جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين)) المبرمجة على السّنوات الأولى أدبي، وكذا ((البناء والإعراب في الأسماء، الممنوع من الصّرف، الإعلال والإبدال)) بالنّسبة للسّنة الثاني الفرع الأدبي، وكذا ((معاني إذا، إذن، ومعاني إذ وحينئذ، معاني لو ولولا ولوما)) السّنة الثالثة الفرع العلمي والفرع الأدبي. في حين تضمّن المقرّر دروساً يمكن للمعلّم أن ينجزها في أقلّ من ساعة ك((التمييز والحال والصفة ورفع الفعل المضارع ونصبه)) الخاصّة بالسّنوات الأولى بفرعيها العلمي والأدبي، وكذلك بالنّسبة لباقي الدّروس في السّنوات الثانيّة والثالثة.

إذا كان الحجم السّاعي المخصّص لنشاط القواعد غير مناسب لطبيعة الموضوعات المقرّرة، فإنّ حظّ المصطلح من العناية والشّرح والوقوف عند الغامض والجديد والمتشعب منها أمر لا يمكن للأستاذ أن يلتفت إليه، لأنّ تركيزه سينصب على تقديم المعلومات للتلاميذ وتلقينهم إياها.

2.1. الحجم السّاعي المخصّص لقواعد النّحو في الوثائق التربويّة السّوريّة: سنبدأ بتقييم الطّريقة المعتمدة في تدريس نشاط القواعد بتقويم الوقت المخصّص لهذا النّشاط، إذ نلاحظ أنّ

الكتاب المدرسي السوري لمختلف السنوات والشعب بُني على الوحدة الدراسية، مع اختلاف في الحجم الساعي، والأنشطة المبرمجة على كل شعبة، والجدول أدناه يوضح ذلك:

- كتاب الصف الأول الثانوي-الفصل الأول - :

الوحدة التعليمية	الزائد	الموضوع النحوي أو الصرفي	الحجم الساعي
01	النص الأدبي: رحيل الأحبة) زهير بن أبي سلمى)	النحو: توكيد الجملة الفعلية+ الصرف (الجامد والمشتق) + الإملاء	2 ساعة
	نص قرآني: من سورة الحجرات	النحو: توكيد الجملة الاسمية + الصرف (تمارين) + الإملاء (تمارين)	2 ساعة
	نص: وكان الفتح (حسان بن ثابت)	النحو: (تمارين عن الدرس السابق)+ الصرف (تمارين)+ الإملاء (تمارين)	1 ساعة
	نص أدبي: المليحة (عمر بن أبي ربيعة)	النحو: تمارين عن درس التوكيد بنوعيه)+ الصرف (الإبدال)+ الإملاء (تمارين)	1 ساعة
	نص: النفس الأبية (أبو الطيب المتنبي)	النحو: حروف الجرّ+ الصرف (تمارين) + الإملاء (تمارين)	1 ساعة
	القراءة والمطالعة: اللغة العربية عنوان قوميتنا (زكي المبارك)	النحو: (تمارين) + الصرف: (تمارين) + الإملاء: (تمارين)	1 ساعة
	نص الطبيعة الفاتنة (ابن هانئ الأندلسي)	النحو: العلاقات في الجملة الاسمية 1) وجوب تقديم	1 ساعة

	المبتدأ على الخبر)+ الصّرف: (تمارين)+ الإملاء: (الألف اللينة)		
1 ساعة	النحو: العلاقات في الجملة الاسمية 2) وجوب تقديم الخبر على المبتدأ)+ الصّرف (تمارين)+ الإملاء (تمارين)	نصّ: البلبل الغريب (بدوي الجبلى)	
2 ساعة للزّافد+ نشاط النحو والصّرف والإملاء	النحو: (تمارين)+ الصّرف (تمارين)+ الإملاء (تمارين)	قراءة رافدة: حكاية الأدب حكاية الطرافة والغرابية	الوحدة 03
1 ساعة	النحو: (أفعال المقاربة والرجاء والشروع)+ الصّرف: (تمارين)+ الإملاء: (تمارين)	نصّ: رسالة من الحبيبة (عبيد الله بن قيس الرقيات)	
1 ساعة	النحو: أسماء الأفعال)+ الصّرف: (تمارين)+ الإملاء: (تمارين)	نصّ: صراع مع الغول (تأبط شرّ)	
3 ساعات للزّافد وأنشطة النحو والصّرف والإملاء	النحو: (عمل المصدر)+ الصّرف: (تمارين)+ الإملاء: (تمارين)	النصّ الأول: الأدب الكبير والأدب الصّغير (ابن المقفع)	الوحدة 04
3 ساعات للزّافد وأنشطة النحو والصّرف والإملاء	النحو: (تمارين)+ الصّرف: (النسبة)+ الإملاء: (تمارين)	النصّ الثاني: روح الشّباب (إخوان الصّفا)	
1 ساعة	النحو: (الرّوابط والمتّمات)+ الصّرف: (تمارين)+ الإملاء: (تمارين)	قراءة رافدة: ليل الصّعاليك	الوحدة 05
1 ساعة	النحو: (أدوات العرض)	نصّ: شموخ وإباء (عمرو)	

	بن كلثوم)	والتحضير والتوبيخ)+ الصرف: (تمارين)+ الإملاء: (تمارين)	
1 ساعة	نص: خلق الإمام (أبو تمام) تمام)	النحو: (الاستثناء)+ الصرف: (تمارين)+ الإملاء: (تمارين)	
1 ساعة	نص: قائد عربي (البحثري)	النحو: (تمارين)+ الصرف: (تمارين)+ الإملاء: (تمارين)	
1 ساعة	القراءة والمطالعة: الفيل يملك الزمان (سعد الله ونوس)	النحو: (تمارين)+ الصرف: (تمارين)+ الإملاء: (تمارين)	
2 ساعة للزائد وأنشطة النحو والصرف والإملاء	النص: تمجيد العقل (نيكولا بوالو)	النحو: (تمارين)+ الصرف: (تمارين)+ الإملاء: (تمارين)	الوحدة 06
1 ساعة	النص: دمشق التاريخ (عدنان مردم بك)	النحو: (الاختصاص)+ الصرف: (تمارين)+ الإملاء: (تمارين)	
1 ساعة	النص: الأدب والحياة (فرح المطلق)	النحو: (تمارين)+ الصرف: (تمارين)+ الإملاء: (تمارين)	
2 ساعة للزائد وأنشطة النحو والصرف والإملاء	نص: ماذا عن أدب الخيال العلمي (طالب عمران)	النحو: (تمارين)+ الصرف: (تمارين)+ الإملاء: (تمارين)	الوحدة 07
2 ساعة للزائد وأنشطة النحو والصرف والإملاء	نص: شرف الأديب (ميخائيل نعيمة)	النحو: (تمارين)+ الصرف: (تمارين)+ الإملاء: (تمارين)	
2 ساعة للزائد	قراءة ومطالعة: من خطبة	النحو: (تمارين)+	

القائد خالد حافظ الأسد	الصّرف: (تمارين) + الإملاء: (تمارين)	وأنشطة النّحو والصّرف والإملاء
------------------------	---	-----------------------------------

لقد خصّص واضعو المقرّر ما يعادل السّاعة لموضوعات النّحو بالإضافة إلى موضوعات الصّرف وأنشطة الإملاء وهذه الموضوعات هي: (حروف الجرّ/ وجوب تقديم المبتدأ على الخبر/ وجوب تقديم الخبر على المبتدأ/ الاستثناء/ الاختصاص/ أسماء الأفعال/ أحرف العرض والطّلب والتّحضيض/ عمل المصدر/) وحجم ساعي قدرّ بساعتين لموضوعي (توكيد الجملة الفعلية/ توكيد الجملة الاسميّة) وتمارين في الصّرف والإملاء، أمّا باقي الموضوعات المقرّرة والتي كانت عبارة عن تمارين، فخصّص لها حجم ساعي قدرّ بساعتين مع الزّائد المرافق لها. موزّعة على سبع وحدات خلال السّنة الدّراسيّة، أي بمعدل أربعة حصص (أربع ساعات) للوحدة التّعليميّة الواحدة. وهي ليست عبارة عن دروس فقط، بل أيضا تمارين تعزيزيّة لما مرّ بالتّلميذ.

- **كتاب السّنة الثّانيّة الثّانوي-الفرع الأدبي-**: لقد اشتمل الكتاب المدرسي على واحد وأربعين درسا في النّحو والصّرف، بحجم ساعي قدرّ بساعة واحدة لنشاط القواعد، الذي يضمّ ثلاث أنشطة في آن واحد (نشاط النّحو-نشاط الصّرف- نشاط الإملاء)، موزّعة على ثماني وحدات درسيّة على مدار السّنة.
- **كتاب السّنة الثّالثة ثانوي - الفرع العلمي-**: لقد اشتمل الكتاب على خمسة وعشرين درسا في النّحو والصّرف والإملاء، بحجم ساعي قدرّ بساعة واحدة لنشاط القواعد الذي يضمّ ثلاث أنشطة في آن واحد (نشاط النّحو - نشاط الصّرف - نشاط الإملاء) كما هو الأمر في كتاب السّنة الثّانيّة ثانوي.
- **كتاب السّنة الثّالثة ثانوي - الفرع الأدبي-**: لقد اشتمل الكتاب على سبعة وثلاثين درسا في النّحو والصّرف والإملاء، بحجم ساعي قدرّ بساعة واحدة لنشاط القواعد، الذي يضمّ ثلاث أنشطة في آن واحد (نشاط النّحو - نشاط الصّرف - نشاط الإملاء) كما هو الأمر في كتاب السّنة الثّالثة ثانوي العلمي.

يوضّح الجدول أعلاه حصّة نشاط القواعد من الزّمن، فقواعد اللّغة ليست لها حصص منفصلة، وإنّما يتعرّض لها المدرّس في أيّ وقت فرغ من دراسة النّص المتعلّقة به، فقد يخصّص لها ساعة من الزّمن إذا كان النّص المرافق له قصير الحجم، أمّا إذا كان النّص طويلا نسبيا - خاصّة النّص الأدبي - فإنّ حظّه من الزّمن أقلّ من السّاعة، فما يتحكم في الزّمن هو طبيعة النّص المبرمج.

– إنّ الحجم الساعي المخصّص لهذا النّشاط غير كاف لتقديم معطيات الموضوعات النّحويّة المقرّرة بالشكل الذي عرضت به في كتاب السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العامّ في الجمهوريّة

السورّيّة، فهناك دروس تحتاج إلى أكثر من ساعة زمنيّة مثل ((معاني حروف الجرّ، وجوب تقديم المبتدأ على الخبر، وجوب تقديم الخبر على المبتدأ،))، فما بالك بأنّ هذه السّاعة يقدم فيها بالإضافة إلى النّحو نشاطي الصّرف والإملاء.

- أمّا بالنّسبة إلى الحجم المخصّص لنشاط النّحو في السّنّتين الثّانيّة والثّالثة، فإنّه أيضا غير كاف لأنّ الكتاب ضمّ مجموعة معتبرة من التّمارين التي ينجزها التّلميذ انطلاقا من النّص، والتي تدور في مواضيع خاصّة بالنّحو، وأخرى في الصّرف والإملاء.

وهذا ما يجعلنا نقول: إذا كان الحجم السّاعي المخصّص لنشاط القواعد غير مناسب لطبيعة الموضوعات المقرّرة، فإنّ حظّ المصطلح من العناية والشرح والوقوف عند الغامض والجديد والمتشعب منها، أمر لا يمكن للأستاذ أن يلتفت إليه، لأنّ تركيزه سيكون منصبا على تقديم المعلومات للتّلاميذ وتلقينهم إياها.

2. منهجيّة العرض والخطاب النّحوي في الكتب المدرسيّة الجزائريّة والسورّيّة في التعليم الثّانوي:

أهدف في هذا العنصر من الدراسة التّطبيقيّة إلى وصف الطّريقة التي أوصت بها التّوجيهات والمناهج التّربويّة- الجزائريّة والسورّيّة- في سير حصّة نشاط القواعد، وأتبع ذلك بعملية نقد وتقويم استنادا إلى اقتراحات تعليميّة اللّغات والنّحو.

1.2. بني الكتاب المدرسي الجزائري على مبدأ المقاربة النّصيّة التي تعتمد النّص الأدبيّ أو النّص التّواصلّي المنطلق الأساسي في معالجة الظّواهر اللّغويّة من قواعد وبلاغة " فالنّص يشكّل - في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة- محور الفعل التّربوي حيث أنّ نقطة الانطلاق هي النّص، ونقطة الوصول هي النّص"¹، ولذا وجب على الأستاذ أن يعتمد عليه في تدريس القواعد النّحويّة، وتتمثّل مراحل الطّريقة المتّبعة كما هو واضح في كلّ دروس القواعد الموجودة في الكتاب فيما يلي:

- **عد إلى النّص ولاحظ:** وهو عبارة عن مثال أو مثالين من النّص المدروس يخدم الدّرس النّحوي.

- **تعلّمت:** إشارة إلى معارف سابقة لها علاقة بالدّرس الجديد بهدف الرّبط بين الدّروس القديمة والدّرس الجديد.

- **أكتشف أحكام القاعدة:** وفي هذه المرحلة يتمّ طرح مجموعة من الأسئلة التي يتدرّج بها الأستاذ للوصول إلى القاعدة.

¹ وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانية من التعليم الثّانوي لعام والتكنولوجي (جميع الشّعوب)، الجزائر، 2006م، ص10.

- **أبني أحكام القاعدة:** وفي هذه المرحلة يلخص التلميذ القاعدة ويسجلها.

- **مرحلة إحكام موارد المتعلم وضبطها:** وهي مرحلة التقييم، والتأكد من مدى فهم التلميذ لما قدم له من قواعد، وتضم هذه المرحلة ثلاثة أنواع من التمارين ((في مجال المعارف / في مجال المعارف الفعلية / في مجال إدماج أحكام الدرس)).

والملاحظ على منهجية عرض درس القواعد في كتاب السنة الثالثة ثانوي، أنه لم يتم عنونة مراحل إعداد الدرس كما هو الحال في المرحلتين السابقتين، فأنت لا تجد هذه العناوين، وإنما مثال أو مثالين، ثم أسئلة حولها، ثم تلخيص ما وصل إليه التلميذ، كما أن مرحلة (إحكام موارد المتعلم وضبطها) قد برمجت مباشرة بعد مراحل الدرس السابقة بالنسبة للسنتين الأولى والثانية (جميع الشعب)، أما في كتاب السنة الثالثة ثانوي بشعبتيه، فقد تم تأخيرها إلى نهاية الوحدة التعليمية، أي بعد انتهاء الأستاذ من تقديم كل دروس الوحدة، وقد برر واضعو المقرر هذا التأخير في برمجة هذه المرحلة المهمة بـ "أن المتعلم من خلال تفاعله مع النشاطات المقررة قد اجتمعت لديه موارد متنوعة بتتوع هذه النشاطات، وهذه الموارد لا تكون ذات فائدة إذا لم توضع موضع التفعيل، وتفعيلها إنما يكون مرة كل خمسة عشر يوماً ضمن حصة اتفق على تسميتها بنشاط الإدماج وبناء وضعيات مستهدفة"¹.

2.2. بني الكتاب المدرسي السوري على مبدأ نظرية تكامل الفروع أو المجالات في اللغة²، والتي ترى أن اللغة العربية "مادة دراسية متكاملة تتضمن المعارف والمفاهيم والمبادئ المتعلقة ببنيتها اللغوية من أدب وبلاغة ونحوٍ وصرف وإملاء ونقد والمهارات الشفوية والكتابية من استماع وتحديث وقراءة وكتابة موزعة إلى مجالات تكوّن المادة التعليمية"³ فالنص يشكل - في تدريس نشاطات اللغة العربية - محور الفعل التربوي حيث أن نقطة الانطلاق هي النص، فقواعد اللغة تدرس بشكل تكاملي مع باقي الأنشطة بعد الانتهاء من تحليل النص، فيتلو كل نص مقرر على التلميذ "الأسئلة التي تحقق المخرجات التعليمية المرسومة له، فكانت أسئلة القراءة والمهارات اللغوية - دراسة بنية القصيدة، بدءاً بالبنية الفكرية، والتعليق على النص، فالحافظة، ثم الصياغة الشعرية، وتتضمن دراسة الأسلوب التعبيري فالأسلوب التصويري فالموسيقا الشعرية، فقواعد اللغة: (النحو

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (شعبة آداب وفلسفة، آداب ولغات)، 2007م، ص14.

² وزارة التربية السورية، كتاب المدرس الصف الأول الثانوي (الفصل الأول)، ص8.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

والصّرف والإملاء) وبذلك يكون كلّ نصّ وحدة لغويّة متكاملة تقدّم المعارف والمهارات ضمن رؤية وظيفيّة تكاملية¹. ولذا وجب على الأستاذ أن يعتمد عليه في تدريس القواعد النحويّة.

ومن الطرائق النحويّة² التي نصّح بها المشرفون على وضع المقرّرات السّوريّة، طريقة الوضعيّة المشكّلة، وطريقة العصف الذهني، وطريقة دراسة الحالة، والطريقة الاستقرائيّة والاستنباطيّة، ولكن المتتبع لمراحل إنجاز الدّروس في الكتاب المدرسي السّوري يلاحظ أنّ مراحل الطّريقة تتمثّل في:

- الأمثلة مأخوذة من النّصّ / الأسئلة / القاعدة الجزئية الأولى "تعلم".
- الأمثلة / الأسئلة / القاعدة الجزئية الثانية "تعلم" / مرحلة التقويم "طبّق أو وظّف".
- الأمثلة / الأسئلة / القاعدة الثالثة "تعلم" / طبّق أو وظّف .

أمّا في كتاب السّنة الثّانية والثّالثة ثانوي فكلّ من نشاط النّحو والصّرف كانا عبارة عن تمارين.

إنّ المتأمل في منهجيّة عرض دروس القواعد في المنظومتين التّربويتين يخرج بملاحظة أنّه: رغم تبني المنظومة التّربويّة الجزائريّة لمشروع المقاربة بالكفاءات، وكذا تبني المنظومة التّربويّة السّوريّة لنظريّة "القدرة اللّغويّة ومفهوم المهارات اللّغويّة"³، وكذا اقتراح طريقة الوضعيّة المشكّلة* كطريقة مثلى لتقديم نشاط القواعد⁴، إلّا أنّ الطّريقة التي يتمّ اتّباعها في الكتابين لتبليغ المادة التّعليميّة لا تختلف كثيرا عن الطّريقة التي كانت معتمدة سابقا، فهي طريقة تعتمد على العرض المباشر لموضوعات النّحو، ولا تخرج - في معظم الأحيان - عن إطار القديم، وهذا ما نلاحظه على منهجيّة عرض درس القواعد في الكتابين المدرسيين، إذ أنّ الخطوات الأساسيّة لهذه الطّريقة هي: عرض الأمثلة المأخوذة من النّصّ / ثمّ الأسئلة / ثمّ الشّرح / ثمّ المناقشة / ثمّ التّدريبات.

¹ وزارة التّربيّة السّوريّة، كتاب المدرّس، الصّف الأوّل الثّانوي (الفصل الأوّل)، ص12.

² المرجع نفسه، ص39.

³ المرجع نفسه، ص18.

⁴ وزارة التّربيّة الوطنيّة، منهاج السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي العام والتكنولوجي للغة العربيّة وآدابها (رياضيات،

علوم تجريبية تسيير واقتصاد، تقني رياضي)، الجزائر، 2005م، ص19 وما بعدها.

* طريقة (الوضعيّة المشكّلة) من الطرائق الرئيسيّة التي ينصح بها المنهاج الجزائري الجديد، وكذا الوثائق التّربويّة السّوريّة، وهذه الطريقة تعتمد في الأصل على مشكلة نحوية، يعرضها المعلّم على التلاميذ ولا يتسنّى حلها إلا عن طريق القاعدة الجديدة. والوضعيّة المشكّلة، من حيث هي وضعيّة مبنية لغرض تعلّمي يجب أن تتركز على معطيات معقدة مثيرة للشعور بالحيرة، يتطلب حلها جهدا، بإثارة الحوار والنقاش المجدي، ولكن هذه المعطيات يجب أن تكون ملائمة لمرحلة نمو المتعلمين العقلي، وذات دلالة بالنسبة إليهم.

فحصص النحو في الكتاب المدرسي الجزائري أو السوري -عادة- تنطلق من مثال أو مثالين مأخوذين من النص المرافق ((عد إلى النص ولاحظ أو اقرأ ثم أجب))، وبما أن هذه الأمثلة لا تغطي مختلف عناصر الموضوع، فإن المعلم يلجأ إلى أمثلة خارجية يدعم بها درسه، ثم تقرأ هذه الأمثلة في بداية الحصّة المقررة قراءة سريعة من الأستاذ، ثم من تلميذ أو تلميذين، يوضح معناها انطلاقاً من النص، كما يحاول المعلم الربط بين الدرس القديم والدرس الجديد في المرحلة اللاحقة، وهي مرحلة ((تعلمت أو تذكر)) .

وفي مرحلة ((اكتشف أحكام القاعدة أو تعلم)) تناقش الأمثلة مناقشة متدرجة، تتناول البحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين الأمثلة النموذجية، فتعقد الموازنات الأفقية منها والعمودية، وتُستخرج القاعدة جزءاً جزءاً، بمساءلة التلاميذ وإشراكهم وتوجيههم في عمليات الاستنباط والاستقراء. ويختم المعلم تحليله -عادة- بتلخيص وجيز لجملة ما وصل إليه هو وتلاميذه من أحكام و قواعد، وهذه المرحلة هي مرحلة ((أبني أحكام القاعدة أو استنتج)) .

هذه هي منهجية عرض دروس النحو في الكتاب المدرسي الجزائري ونظيره السوري، وأثناء عرض الموضوع نصادف تقديم مجموعة من المصطلحات أثناء طرح الأسئلة، وكذا خلال تلخيص القاعدة¹، بالإضافة إلى المصطلحات النحوية التي يمكن للمعلم أن يلجأ إليها أثناء خطابه النحوي. وإذا ما نظرنا إلى هذه المصطلحات فهي كثيرة جداً لا يمكن للمتعلم استيعابها، كما أن هذا الكم الهائل من المصطلحات سيجرب عنه عيوب خطيرة في طريقة عرض هذه المصطلحات.

أولاً - عدم ذكر حدّ المصطلح خاصّة فيما تعلق بالموضوعات الجديدة على المتعلم: إنّ الحدّ أو التعريف من العناصر الأساسية لتحديد مفهوم المصطلح، وتقريبه إلى الذهن²، ومن خلال تتبعنا لكلّ الدروس النحوية والصرفية المنجزة في الكتاب المدرسي الجزائري (جميع السنوات والشعب) لاحظنا:

¹ ينظر: في الكتب المدرسية الجزائرية والسورية وخلال تلخيص القاعدة تُذكر مصطلحات - في التعريفات أو في الأنواع- لم يكن المعلم قد شرحها أو أشار إليها أثناء تقديمه للموضوع النحوي ومناقشته مع المتعلمين (مثال: في تعريف البذل: التابع، الواسطة، المبدل من، المتبوع...).

² ينظر: الفصل الأول، المبحث الثاني، العنصر: (مشكلات المصطلح النحوي العربي)، ص 60 وما بعدها.

- أن الواضعين ذكروا تعريفات المصطلحات المألوفة والمعروفة عند المتعلم - التي سبق له أن تعرّف عليها في مراحل التعليم السابقة - ك(الأفعال الناقصة¹، واسم الفاعل²، واسم المفعول³، والحال⁴ والصفة⁵) بالنسبة للسنة الأولى ثانوي، والأمر نفسه نسجّله بالنسبة للسنة الثانية ثانوي، إذ عرّفت المصطلحات التي تعرّض لها المتعلم في السنة الأولى ك(البدل والممنوع من الصرف)، أما ما كان جديدا منها فلم يُعرّف، ومن ذلك في كتاب السنة الأولى أدبي لم يرد تعريف (لا النافية للجنس) مع أنّ هذا من الموضوعات والمصطلحات الجديدة على التلميذ، وقد اكتفى واضعو المقرر بذكر عملها " لا النافية للجنس تعمل عمل إنّ، أي أنّها تنصب الاسم وترفع الخبر. مثل: لا مجتهد خائب"⁶، وهنا قد يلتبس على المتعلم فقد يذهب ذهنه إلى أنّ المقصود بها (الجنس البشري من مذكر ومؤنث). وعلى خلاف ذلك ففي كتاب السنة الأولى العلمي، فإنّ المصطلحات عناوين الموضوعات النحوية قد تمّ تعريفها جميعا، فكما قدّم الواضعون تعريف لـ (الحال والصفة والمفعول لأجله) عرّفوا (الاسم الإشارة والاسم الموصول). أما في كتاب السنة الثانية الفرع الأدبي، فنسجّل نفس الملاحظات فيما يتعلق بتعريف المصطلحات المألوفة للتلميذ وإهمال تعريف الجديدة عليه: كالاختغال⁷، والتنازع⁸، والترخيم⁹، وجواز تأنيث العامل¹⁰، ووجوب تأنيث العامل¹¹، وامتناع تأنيث العامل¹²، وكذلك الأمر بالنسبة للكتاب العلمي، فلم يعرّف (جواز تأنيث العامل ووجوب تأنيث العامل وامتناع تأنيث العامل)، فالعامل هنا لم يتمّ تعريفه رغم أنّه محور هذه المواضيع المتتالية.

¹ ينظر: وزارة التربية الوطنية، المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى (جدع مشترك آداب)، ص52.

² ينظر: وزارة التربية الوطنية، المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى (جدع مشترك آداب)، ص 182.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص192.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 102.

⁵ ينظر: المرجع نفسه، ص131.

⁶ المرجع نفسه، ص 71.

⁷ وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية ثانوي (الآداب والفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية)، ص175.

⁸ المرجع نفسه، ص 184.

⁹ المرجع نفسه، ص128.

¹⁰ المرجع نفسه، ص 173.

¹¹ المرجع نفسه، ص183.

¹² المرجع نفسه، ص192.

أما بالنسبة لكتاب السنة الثالثة ثانوي فما لاحظناه في السنتين الأولى والثانية نلمسه بوضوح أكبر هنا، فقد أهمل تعريف المصطلحات بشكل كبير، فكل ما عُرض من أبواب نحوية لم يُعرّف ومن ذلك (الإعراب التقديري، إعراب المعتل الآخر، صيغة منتهى الجموع، اسم الجنس الإفرادي والجمعي).

و إذا ما تأملنا هذه الموضوعات سنجد أنها جديدة على المتعلم إذا ما قورنت بالموضوعات الأخرى التي تم تعريفها ك(البدل، الحال، الخبر وأنواعه، الأحرف المشبهة بالفعل، الجمل التي لها محلّ من الإعراب، الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب).

وهناك أمر آخر يمكن ملاحظته وهو التّعقيد العباري في تعريف بعض المصطلحات، ممّا يجعلها غير وظيفية فيصعب على المتعلم فهمها، ومن ذلك تعريف نداء الاستغاثة كما يلي: "هي نداء من يخلص من شدة واقعة الشيء أو يعين على دفعها قبل وقوعها"¹، والواضح من هذا التعريف أنه لا يوصل المتعلم إلى فهم هذا النوع من النداء، ولو تمّ تعريفه تعريفاً وظيفياً لوصل إلى الغاية بأقصر الطرق كأن يقال: "طلب المعونة للتخليص من شدة أو الإعانة على دفع مشقة، وهي أسلوب مستعمل في النداء"². كما تمّ تعريف المفعول فيه كما يلي: "ما ذكر فضلة لأجل أمر وقع فيه من الزمان مطلقاً، أو مكان مبهم (أسماء الجهات، الدال على مساحة معلومة، المشتق من المصدر)، فهذا التعريف غير وظيفي لا يسمح للمتعمّل بفهم حقيقة هذا المصطلح.

أما بالنسبة لحدود المصطلحات النحوية أو الصرفية في الكتاب السوري للتعليم الثانوي، ففي كتاب السنة الأولى ثانوي نجد ثلاثة مصطلحات تمّ تعريفها، وهي في درس واحد (معاني حروف الجرّ)، إذ عرّفت حروف الجرّ الأصلية وحروف الجرّ الزائدة وحروف الجرّ الشبيهة بالزائدة، أما باقي الموضوعات الجديدة فلم تعرّف مصطلحاتها، ومن ذلك مثلاً موضوع (أسماء الأفعال) التي شرع الواضعون في بيان عملها دون تقديم تعريف لها، وكان بالإمكان تعريفها كالاتي: " اسم الفعل: اسم قام مقام الفعل في العمل، ولا يتصرف تصرفه، ولا يقبل علاماته"³.

أما بالنسبة لباقي المصطلحات والتي تتعلّق بموضوعات نحوية سبق للمتعمّل أن تلقاها في مراحل التعليم السابقة ك(أفعال الرجاء والشروع والمقاربة) التي جاء تعريفها تحت عنوان (تذكرة

¹ وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية ثانوي (الأدب والفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية)، ص 122.

² اللبدي محمد سمير نجيب، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، دار الفرقان، بيروت، ط1، 1985م، ص 167.

³ المرجع نفسه، ص 176.

نحويّة)¹، وهذا يعني أنّ المتعلّم سبق له وأن تعرّف على هذه المصطلحات في مرحلة من مراحل التعليميّة.

ويستمر الأمر على هذا النحو في كتاب السنة الثّانية والثالثة - وبما أنّ الموضوعات النّحويّة جاءت على شكل تمارين - فإنّنا نلمس أحياناً تذكيراً ببعض المصطلحات النّحويّة، ومن ذلك ما جاء في كتاب السنة الثّانية ثانوي، إذ عرّف المصطلح الصّرفي (الإعلال): " هو ما يصيب حروف العلة من تغيير"²، كما عرّفت في نفس الكتاب (كم الاستهاميّة وكم الخبريّة) وهذا الموضوع الوحيد الذي قُدم بشكل نظري، فجاء في تعريفهما: " كم الاستهاميّة، نستفهم بها عن مجهول، وتحتاج إلى جواب. وكم الخبريّة نخبر بها عن الكثرة، ولا تحتاج إلى جواب"³. أمّا عدا هذا من المصطلحات فلم يقدّم لها الواضعون تعريفا اصطلاحياً ولا لغوياً.

وفي كتاب السنة الثالثة ثانوي الفرع العلمي، تمّ تعريف مصطلح النّديّة " النّديّة: نداء المتفجّع عليه (واأبتاه)، أو المتفجّع منه (واحسرتي)"⁴، ومصطلح (المفعول المطلق): " مصدر يذكر بعد فعل من لفظه، تأكيداً لمعناه، أو بيانا لعدده، أو بيانا لنوعه، أو بدلا من التّلفظ بفعله"⁵، ومصطلح (البديل وأنواعه: بدل الجزء من الكلّ، بدل الاشتمال، بدل الكلّ من الكلّ).

وفي كتاب السنة الثالثة ثانوي الفرع الأدبي، نقف على نفس الملاحظات، إذ تمّ تعريف نفس المصطلحات التي عرّفت في الكتاب العلمي، وهنا يتبادر إلى ذهن الدّارس: على أيّ أساس تمّ انتقاء هذه الموضوعات سواء المقرّرة على الفرع العلمي أو المقرّرة على الفرع الأدبي؟، ثمّ ما الفرق بين الشّعب العلميّة والشّعب الأدبيّة، إذا كانت موضوعات النّحو والصّرف واحدة؟. وما الفائدة من التّسميتين المختلفتين؟.

وما يمكن ملاحظته في الكتاب السّوري لجميع السّنوات، هو التّباين في عرض التّعريفات النّحويّة ضمن عنوان (تذكرة نحويّة) والتي كانت في معظم الأحيان عبارة عن تعريف للمصطلحات النّحويّة. إذ لم ترد أيّة تذكرة نحويّة في كتاب السنة الأولى ثانوي، في حين وردت في كتاب السنة

¹ ينظر: وزارة التّربيّة السّوريّة، كتاب المدرس، الصّف الأوّل الثّانوي، ص 135.

² وزارة التّربيّة السّوريّة، كتاب اللّغة العربيّة، الصّف الثّاني الثّانوي (الفرع الأدبي)، ص 19.

³ المرجع نفسه، ص 212.

⁴ وزارة التّربيّة السّوريّة، كتاب اللّغة العربيّة، الصّف الثّالث الثّانوي (الفرع العلمي)، ص 17.

⁵ المرجع نفسه، ص 160.

⁶ ينظر: المرجع نفسه، ص 207.

الثانية ستّ تذكيرات نحوية، وثمانٍ في كتاب السنة الثالثة الفرع العلمي، وتسع تذكيرات نحوية في كتاب السنة الثالثة الفرع الأدبي.

ثانياً - غلبة الأسلوب التلقيني: فما دامت الدروس قد صيغت صياغة نظرية، وهجنت فيها المصطلحات، وعقدت في صوغها المصطلحات والمفاهيم، فلن يكون أمام المدرس إلا التلقين ومطالبة التلاميذ باستظهار المعارف النحوية ومصطلحاتها بفهم وبدون فهم، فيردّد التلميذ إعراب ((إذا الظرفية)) وهو لا يعي معنى المصطلحات الموظفة فيها، ولا سبب إعرابها بهذا الشكل. ويردّد مصطلح ((النعت السببي)) ولا يعرف معناه، ولا متى نلجأ إلى هذا النوع من النعت.

ويبدو أثر التلقين وقلة جدواه بوضوح عند معاينة الفعل البيداغوجي داخل القسم، وكذا في مراحل إنجاز الدرس المعروضة في الكتاب المدرسي - السوري أو الجزائري -، فكلما أمعنا النظر في الخطاب النحوي الذي يُنتجه المدرسون الذين سيستأنسون بما يقدمه الكتاب، نلاحظ أنه خطاب يركّز على المعرفة النظرية للقواعد، ولا يعطي للتدريب بقسميه الشفوي والكتابي ما يستحقه من عناية، كما لا يعطي للتلميذ فرصة كبيرة أو كافية للتدريب والممارسة. فهم المعلم سرد معلومات الدرس، وإنهاء المقرر، ولذلك نجده - عملياً - هو المتكلم الوحيد. فهو الذي يقوم بإعداد التلاميذ وتهئتهم، وهو الذي يقوم بعرض المادة الجديدة عليهم، وهو الذي يناقش ويشرح ويسأل ويطالب بالمقارنة، ويقود التلاميذ إلى اكتشاف القاعدة من الأمثلة والنصوص بطريقة سلبية، دون توفير التقنيات والأساليب اللازمة لامتلاكها والتحكّم فيها نطقاً وكتابة. مما يؤدي إلى تقليص فرص تعرّض المتعلّم للتراكيب النحوية في استعمالاتها العفوية (أي الجانب البنوي الإجرائي للغة).

ثالثاً - انكماش التطبيقات: لأنّه عندما تعطى الأولوية للاستعراض النظري والتفصيح بالمصطلحات النحوية - في الكتب المدرسية الجزائرية - سوف تنصرف عناية المدرسين عن التطبيقات وعن اعتماد تقنيات وأساليب تساعد التلميذ على امتلاك المهارات والملكات الضرورية في الفهم والبحث والتقصي وإعمال الفكر، ومن هنا سيلجأ هو بدوره إلى الحفظ الآلي والاستظهار في الامتحان.

وحتى وإن كانت الدروس في الكتاب السوري عبارة عن تمارين، فإنّ المتعلّم هو الذي تُلقى عليه مهمة توجيه التلميذ وطرح الأسئلة، وعلى الرغم من العدد المقبول جداً من التدرّبات المتنوعة التي تُذيل بها دروس النحو في كتاب السنة الأولى ثانوي، وكذا مجموعة التمارين التي أعقبت كلّ نصّ بُرّج على التلميذ، إلا أنه من الصعب التوفيق بين ضيق الوقت المخصّص للتطبيق، وإجراء كل التمرينات المبرمجة عقب الدرس في الحصّة الواحدة.

فالمعلم - غالبا - لا يكفي الوقت لإجراء ما ينبغي إجراؤه من تدريبات وتطبيقات لتثبيت المعلومات والمكتسبات. لأنّ الحصّة المبرمجة للدّرس الواحد لا يتعدّى زمنها ساعة واحدة، وجزء كبير منها يمضي في التمهيد والعرض والشّرح والاستخلاص أو التذكير بما سبق.

ولذا، فإنّ المعلم يعمل على إجراء ما تيسّر منها. ومعلوم أنّ ما يسمح به الوقت لا يتسع في الحالات القصوى لحل أكثر من تمرين واحد أو اثنين.

رابعا - عدم مسايرة مستوى المتعلم: فما دامت الكتب المقررة لا تتّصف بالتناسب ولا بالتدرج ولا بالكفائيّة من المصطلحات، فإنّ طريقة تدريسها لن تراعي مستوى فهمه ولا حاجاته الفعلية من الناحية اللغوية، ولن تمكّن المدرّس من تتبع المستوى الدّراسي لتلاميذه رغب في ذلك أم لم يرغب.

خامسا - عدم تكرار المصطلح في مراحل الدّرس: المتصفح لقائمة المصطلحات يجد أنّ الكتاب الجزائري لا يعمل على التّركيز عليها خاصّة إذا أُدرجت لأوّل مرة، بل يكتفي بذكرها مرة واحدة وفي المستوى الواحد. فالتلميذ لا يتعرّف على (النّعت السببي، والعدد الأصلي والعدد الترتيبي، والأدوات التي تجزم فعلين، وأن المضمرة) إلّا في السّنة الأولى، ولا يتعرّف على (والاشتغال والتنازع والاستغاثة والتدبة والتّرخيم والإعلال والإبدال، والبناء والإعراب) إلّا في السّنة الثّانية آداب، ولا يتعرف على (العامل وما يتعلّق به) إلّا في السّنة الثّانية شعبة اللّغات والعلوم التجريبية، ولا يتعرّف على (جمع القلة ومنتهاى الجموع، واسم الجنس الإفرادي والجمعي، والمضاف إلى ياء المتكلم، المسند والمسند إليه، الفضلة) إلّا في السّنة الثّالثة، فكلّ هذه المصطلحات تقدّم للتلميذ دفعة واحدة، ولا يتمّ العودة إليها مطلقا ولو - في التمارين - على سبيل التذكير في الدّروس اللاحقة. والجدول الآتي يوضّح ذلك:

مُلء هذا الجدول وفق الآتي:

- المصطلحات التسعة الأولى (01 - 09) تمّ انتقاؤها باعتبار أنّ المتعلم تعرّف عليها في المراحل التّعليمية السابقة، وهي الأكثر دورانا على لسانه وقلمه.

- المصطلحات من (10 - 18): هي مصطلحات عناوين دروس برمجت على تلاميذ السّنة الأولى ثانوي آداب والسّنة الأولى علمي.

- المصطلحات من (19 - 22): هي مصطلحات عناوين دروس برمجت على تلاميذ السّنة الثّانية ثانوي آداب والسّنة الثّانية علمي.

- المصطلحات من (23 - 28): هي مصطلحات عناوين برمجت على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب وفلسفة والآداب واللغات الأجنبية، وموجودة في الكتاب العلمي لكن حذفت تخفيفاً للبرنامج.

عدد تكراراته في السنوات الثلاثة (جميع الشعب						المصطلح النحوي	ترتيب المصطلحات
الأولى علمي	الأولى أدبي	الثانية علمي	الثانية أدبي	الثالثة علمي	الثالثة أدبي		
17	43	25	47	18	30	الاسم	01
53	42	12	46	37	36	الفعل	02
05	10	18	16	04	09	الفاعل	03
04	06	00	01	01	08	المفعول به	04
11	04	03	02	08	06	مضاف	05
04	04	00	01	06	06	ظرف	06
01	07	01	02	02	04	جار ومجرور	07
01	03	00	02	02	02	لازم	08
01	02	00	01	07	02	متعدي	09
03	12	02	03	05	08	المبتدأ	10
01	23	03	06	11	19	الخبر	11
15	08	00	00	20	12	الحال	12
11	13	06	12	04	06	الصفة/ التعت	13
08	01	02	02	10	08	التمييز	14
02	04	01	07	06	07	البدل	15
14	02	01	04	00	02	نداء	16
02	03	01	08	06	07	توكيد	17
21	11	00	02	07	11	الشرط	18
00	01	00	01	00	00	الاشتغال	19
16	03	03	20	07	04	البناء / مبني	20
00	01	00	01	00	00	التنازع	21

22	ممنوع من الصرف	00	03	12	03	00	01	00
23	المسند والمسند إليه	00	00	00	01	00	04	00
24	الفضلة	00	00	00	00	00	04	00
25	الأفعال المتعدية إلى أكثر من مفعول	00	00	00	00	00	02	02
26	نون التوكيد	02	00	00	00	00	03	02
27	نون الوقاية	00	00	00	00	00	03	03
28	المضاف إلى ياء المتكلم	00	00	00	00	00	01	00

ما يمكن استخلاصه من الجدول أعلاه هو:

- عدم تكرار المصطلحات الوظيفية التي يحتاجها المتعلم في كلّ مراحل التعليميّة، باستثناء المصطلحات الآتية (الفعل، الاسم، الفاعل، المفعول به).
- عدم تكرار المصطلح النحوي إلا في الدرس المبرمج، فلا يعود إليه التلميذ في الدروس اللاحقة في نفس السنة، ولا في السنوات اللاحقة.
- تقديم المصطلحات النحوية المتعلقة بالموضوع دفعة واحدة.
- حشو الكتاب المدرسي للسنة الثالثة الشعب العلميّة بدروس ومصطلحات ليست مقرّرة على التلاميذ، فرغم حذفها من النوازيح السنوية إلا أنّها بقيت في الكتب¹، وهذا يدلّ على عدم تجريب هذا الكتب قبل إقرارها من ناحية، وخضوعها من ناحية أخرى إلى الخبرة الشخصية دون الاعتماد على الدراسات الميدانية، وكذا عدم تجديد الكتاب منذ اعتماده لأول مرة في إطار الإصلاحات التربوية سنة 2003م.

ولكن هذا العيب لا نلاحظه في الكتب المدرسية السورية إلا في كتاب السنة الأولى الذي أهملت فيه المصطلحات النحوية التي سبق للمتعمّن أن تلقاها في الطور الإعدادي، وتمّ التركيز فقط على

¹ ينظر: وزارة التربية الوطنية، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي مواد التعليم العام.

ما يرمج عليها في هذه السنة، إذ عمد الواضعون إلى تكرار هذه المصطلحات الجديدة في المراحل اللاحقة، ففي درس (توكيد الجملة الفعلية و توكيد الجملة الاسمية) عاد إليه الواضعون أربع مرات في نفس الكتاب¹، كما تمّ العودة إلى مصطلح (المشتقات) أربع مرات أيضا في نفس الكتاب²، وكذلك الأمر بالنسبة لموضوع (تقديم الخبر على المبتدأ) الذي ذُكر في الكتاب ثلاث مرات³.

ويستمر تكرار المصطلحات النحوية⁴ على مدار الدراسة النحوية في السنتين الثانية والثالثة بين الكتب المدرسية، أو في الكتاب الواحد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

عدد تكراراته في السنوات الثلاثة					المصطلح النحوي
السنة الأولى	السنة الثانية	السنة العلمية	السنة الأدبية	الثالثة	
21	71	51	51	51	الفعل
32	69	68	68	68	الاسم
05	25	20	20	20	الفاعل
00	07	02	02	02	المفعول به
00	04	03	03	03	المضاف
01	03	07	07	07	المفعول المطلق
02	10	05	05	05	الحال
00	04	01	01	01	التّمييز
01	02	02	02	02	البدل
05	12	25	25	25	الإعراب
00	10	10	10	10	البناء
07	22	21	21	21	المشتقات
11	04	06	06	06	التّوكيد

¹ ينظر: وزارة التربية السّوريّة، كتاب اللّغة العربيّة، الصّف الأوّل الثّانوي (الفصل الأوّل)، ص(26-46-51-145).

² ينظر: المرجع نفسه، ص(39-93-135-145).

³ ينظر: المرجع نفسه، ص(92-106-134).

⁴ وقع اختيارنا على المصطلحات النحوية والصرفية الأكثر وظيفية لأنّ الدّروس كانت عبارة عن تمارين تطبيقية مرتكزة أساسا على المصطلح النحوي أو الصّرفي.

10	10	12	03	صفة
06	06	09	02	جار /مجرور
07	07	02	00	متعدي
03	03	01	00	لازم
05	05	03	00	ممنوع من الصرف
02	02	05	00	العطف
09	09	04	00	منادى / نداء
15	15	10	00	الشرط
11	11	20	12	جملة
08	08	08	12	مبتدأ
12	12	19	16	خبر
10	10	07	00	علامة / حركة
08	08	07	01	مصدر مؤول
03	03	02	00	مصدر صريح
03	03	00	00	الأسماء الخمسة
12	12	07	06	مفرد

إنّ القراءة المتأنية في محتوى هذا الجدول تجعلنا نخرج بملاحظات أساسية:

- عدم تكرار المصطلحات النحوية الأكثر شيوعا في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي، وهذا ما وقفنا عليه في الكتب المدرسية الجزائرية، ذلك أنّ الموضوعات التي قُدمت للتلاميذ في هذا المستوى التعليمي كلّها جديدة، فأهملت الموضوعات والمصطلحات النحوية التي سبق للمتعلّم أن تعرّف عليها في الطّور الإعدادي، واتّجهت العناية إلى كلّ ما هو جديد.

- كثرة تكرارات المصطلح النحوي كلّما تقدّم المتعلّم في المستوى التعليمي، ففي السنة الأولى يقلّ عدد التكرارات حتى في المصطلحات التي يحتاجها المتعلّم بكثرة، ولها علاقة بحياته اليومية، ومختلف الوضعيات التواصلية ك(الفاعل، المفعول به، المبتدأ، الخبر، الصّفة، الحال، ...). ويزداد عدد تكرارات المصطلحات في السنة الثانية، ليلبغ أكبر عدد في السنة الثالثة ثانوي في الفرعين العلمي والأدبي.

- تساوي تكرارات المصطلحات بين الفرعين العلمي والأدبي من السنة الثالثة ثانوي، وهذا يؤكد ويعزز السؤال الذي سبق وأن أثرناه : ما جدوى إقرار كتابين مختلفين بتسميتين مختلفتين، إن كان المحتوى النحوي والمصطلحي واحداً؟. ولكن رغم ذلك لا تجد في الكتابين أية إشارة تقول إن هذا الدرس خاص بالشعب العلمية، والآخر خاص بالشعب الأدبية، على غرار ما لاحظناه في الكتاب المدرسي الجزائري في نفس المستوى.

سادسا - تقديم المصطلحات المتعلقة بالموضوع دفعة واحدة: والحقيقة أن هذا الخل مترتب عن كيفية عرض الموضوعات النحوية في الكتب المدرسية - الجزائرية والسورية - عموماً، فالمدخل الذي اعتمده واضعو المقرر في عرض وترتيب المادة النحوية هو التدرج الطولي¹، ف جاء تقديمه للموضوعات كعناصر ووحدات لغوية مستقلة عن بعضها البعض، تعالج معالجة منفصلة، دون ربطها بباقي العناصر والوحدات اللغوية الأخرى" والذي لا شك فيه أن هذا النوع من التدرج يفضي إلى خلل كبير في تعليم اللغة، وقد ظهرت اعتراضات قوية على تطبيقه لأسباب واضحة، أهمها أن تقديم المفردة دفعة واحدة يؤدي إلى دراستها دراسة مكثفة لكنها تسقط في النسيان والتجاهل بعد ذلك²، وهذا أفضى إلى تقديم كل ما تعلق بالموضوع في درس واحد، ولا يتم الرجوع إليه أبداً.

وكان الأجدى في تقديم الدروس هو الاعتماد على عرض الموضوعات النحوية، وكذا المصطلحات انطلاقاً من فكرة الثنائيات الضدية أو مبدأ المتقابلات³، فندرس (كان وأخواتها) في مقابل (إن وأخواتها)، و(اسم الفاعل) في مقابل (اسم المفعول)، و (الفعل المضارع المنصوب) في مقابل (الفعل المضارع المجزوم والمنصوب)، و(الإعراب) في مقابل (البناء)، و(الاستغاثة والندبة) في مقابل (النداء) و(اللآزم) في مقابل (المتعدي إلى مفعول واحد) في مقابل (المتعدي إلى أكثر من مفعول)، والمفرد في مقابل المثنى والجمع، الجملة الاسمية في مقابل الجملة الفعلية، أي انطلاقاً من فكرة الأصل والفرع؛ أي تفريع الأصول وردّ الفروع إلى أصولها.

إن أهم ما نستخلصه من خلال تحليلنا للمنهجية المتبعة في تدريس مادة النحو، وواقعها داخل الكتاب المدرسي لمختلف السنوات التعليمية في المنظومتين التربويتين الجزائرية والسورية، هو الفجوة الكبيرة بين الأهداف السلوكية المنشودة والمتمثلة في خدمة التعبير بشكليته الشفوي و الكتابي، و النتائج المحققة على أرض الواقع التي تشير إلى عكس ذلك. فالواقع يثبت أن الطريقة المتبعة في تدريس مادة القواعد لا تخرج عن العرض المباشر، و الدليل على ذلك الخطاب النحوي المستعمل

¹ ينظر: الفصل الأول، المبحث الثالث: العنصر (معايير تنظيم المحتوى)، ص98.

² الزجاجي عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص74.

³ ينظر: صاري محمد، المصطلح النحوي وإشكالية تدريسه، ص129.

في الكتاب، الذي يظهر من خلاله التركيز على الجانب المعرفي النظري، و التهاون بالجانب المهاري الوظيفي، علماً أنّ أفضل أشكال تعليم النحو هي تلك التي تتعدى حدود الحفظ و الاستيعاب للمعلومات، و القدرة على تحليلها وتقكيها إلى تنمية القدرة على توظيفها و ممارستها في الخطاب و التبليغ، و هيئات أن تنجح دراسة النحو دون تدريب و تطبيق.

ومع أنّ هذه العيوب مشتركة بين الكتب المدرسية الجزائرية والسورية، إلا أنه من خلال تحليلنا لطريقة عرض الموضوعات النحوية، وجدنا اختلافاً بين الكتابين المدرسيين، فالكتاب السوري أكثر وظيفية من الكتاب المدرسي الجزائري، وكلاهما يحتاج إلى مراجعة وتدقيق.

3. وصف التطبيقات والتمارين وتقويمها ومدى تركيزها على المصطلح: بعد الانتهاء من تقديم الأستاذ للموضوع المقرّر على تلاميذ القسم، يطالب هؤلاء بإنجاز مجموعة من التمارين ليتأكد من خلالها على مدى فهمهم للدرس.

ففي الكتاب المدرسي الجزائري وردت التمارين تحت عنوان (إحكام موارد المتعلم وضبطها) وتأتي هذه التسمية بديلاً لما كان يسمّى بالأعمال التطبيقية، وهي عبارة عن قطع نثرية أو شعرية مأخوذة من نصوص الأدب أو المطالعة الموجهة، وذلك من منطلق المقاربة النصية وبيداغوجيا الإدماج¹، وتهدف إلى²:

- تثبيت أحكام المعارف في ذهن التلميذ وإقداره على توظيفها.

- تنمية خبراته وتمرسه بالمعارف التي اكتسبها.

-تعويد على التفكير المستقل.

- تشخيص المدرس للصعوبات التي تعترض المتعلمين.

فالتمرينات في المرحلة الثانوية أتت لتدعم ما تلقاه المتعلم من معارف، ولتأكد المتعلم من مدى استيعاب تلاميذه لما تلقوه.

أمّا بالنسبة لكتاب السنة الثالثة ثانوي (جميع الشعب)، وبسبب تأجيل مرحلة التقويم، أو كما سماها المنهاج (نشاط الإدماج وبناء وضعيات مستهدفة)، فإنّ المتعلم لن يتمكن من تشخيص

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (الآداب، علوم

وتكنولوجيا)، ص 29.

² المرجع نفسه، ص 30.

الصعوبات التي تلقاها التلاميذ في أيّ موضوع من الموضوعات التي درسها. ولك أن تتبّع أيّ درس في الكتاب المدرسي وتستخرج أنواع التمارين فتجد:

1. في مجال المعارف: في هذا النوع من التدريبات، يُطلب من المتعلّم أن يعيّن، أو يستخرج أو يستبدل أو يبيّن. ومن ذلك: عين المبتدأ والخبر مبينًا نوع كلّ منهما فيما يلي¹، بين الأفعال المبنيّة والمعربة في الآيات الآتية².

والواضح من خلال هذا النوع من التمرينات هو دفع المتعلّم إلى تطبيق ما استوعب من القاعدة النحويّة على مجموعة من الأمثلة ترسيخًا للقاعدة.

2. في مجال المعارف الفعلية: أما فيما يخصّ هذا النوع من التدريبات، فهي تضمّ أسئلة من نوع ((ركب، هات، ايت، أكمل، ابن)) من ذلك: تعجّب من الأفعال الآتية وبين السبب فيما يجوز التعجّب منه وما لا يجوز³.

وهذه مرحلة أحسن من سابقتها، فهي تضع المتعلّم في وضعيات تعليمية فعلية، فيعمل على محاكاة النماذج التي رآها من خلال إنشاء جمل، أو تطبيق قاعدة.

3. في مجال إدماج أحكام الدرس: وهذه مرحلة مهمّة جدًا تجعل المتعلّم يطبّق ما تلقاه من قواعد في التعبير الشفوي أو الكتابي، ومن أمثلة ذلك: "حرّر فقرة تتحدّث فيها عن صفات صديقك موظّفًا ما استطعت من صيغ المدح والذم"⁴.

أما في الكتاب السوري فأكثر ما تتضح نوعيّة التمارين في كتاب السنة الأولى ثانوي، وقد جاءت تحت عنوانين:

1. طبق: ومن خلال ما اتّضح لنا من مقارنة التمارين التي جاءت تحت هذا العنوان، أنّ الهدف من ورائها، هو الاستثمار المباشر للقاعدة التي تعرّف عليها بمحاكاة النماذج التي قدّمها المعلّم،

¹ وزارة التربية الوطنية، المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب)، ص43.

² وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية ثانوي (الآداب وفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية)، ص27-ص36.

³ المرجع نفسه، ص36-ص53.

⁴ المرجع نفسه، ص53.

ومن ذلك مثلاً¹ ((أكد المعاني الآتية بجمل فعلية من إنشائك: كتّم السرّ، حماية البيئة، المواظبة على العمل لتحقيق الهدف))، ((أكد الجمل الآتية مستوفياً مؤكّدات الفعل الماضي: ما تخاذلنا عن القيام بالواجب، ساهمنا في بناء الوطن، انتسبنا إلى الجمعية العلمية السورية للمعلومات)).

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة التي يحظى بها هذا النوع من التمارين، كونها تعمل على ترسيخ العادات اللغوية السليمة لدى المتعلّم مباشر بعد تعرّفه على القاعدة، لكنّها تبقى غير كافية، ذلك أنّ ما يتعرّف عليه من نماذج يبقى معزولاً عن وضعيات الخطاب الفعلية، فهي عبارة عن جمل مبتورة عن السياق.

2.وظف: من خلال ما لاحظناه على التمارين التي انطوى عليها هذا العنوان، أنّها تقوم على تكليف التلميذ بتحرير فقرة يوظف فيها المعارف النحوية والصرفية التي تلقاها، ومن ذلك مثلاً²: ((استخدم مؤكّدات الجملة الفعلية بأنواع أفعالها في كتابة فقرة تصف فيها استقرار الرّكب عند موضع الماء كما ورد في نصّ رحيل الأحمّة))، ويهدف هذا النوع من التمارين إلى خدمة التعبير الشفهي والكتابي وذلك بـ "الاتجاه نحو تدريس التعبير الوظيفي في جميع المجالات المتصلة بحياة الناس وأزمانهم"³.

وبالمقارنة بين أنواع التمارين في الكتابين المدرسين الجزائري والسوري لا نلاحظ كبير فرق بينها، فكلاهما اشتمل على ثلاثة أنواع من التمارين.

ويبدو لنا من خلال قراءتنا للتمارين التي تضمّنّها الكتاب مدى اهتمام واضعيه ببرمجة تمارين متنوّعة، ومن أهمّها: التّعيين والتّبيين، والتّمييز، والتّحديد، والاستخراج، والتّحويل، والإعراب، والتّشكيل، والتّكوين، والتّركيب، والتّكملة والتّثمة، والتّرتيب، والنّصحیح، والتّعليل والتّلخيص⁴. ولكن ما تمّ إغفاله والتّقصير فيه هو الاهتمام بالجانب المنطوق، أي إهمال التمارين الشفوية التي لم تلق العناية المطلوبة، سواء في الكتاب المدرسي الجزائري أو الكتاب المدرسي السوري، فلا نجد أسئلة أو تمارين يطلب فيها من المتعلّم ممارسة القواعد شفاهة.

¹ ينظر: وزارة التربية السورية، كتاب اللغة العربية، الصف الأول ثانوي (الفصل الأول)، ص (26-27-39-68-105-93-92).

² ينظر: المرجع نفسه، ص (28-39-69-93-105-135).

³ وزارة التربية السورية، كتاب المدرس، الصف الأول ثانوي، ص 55.

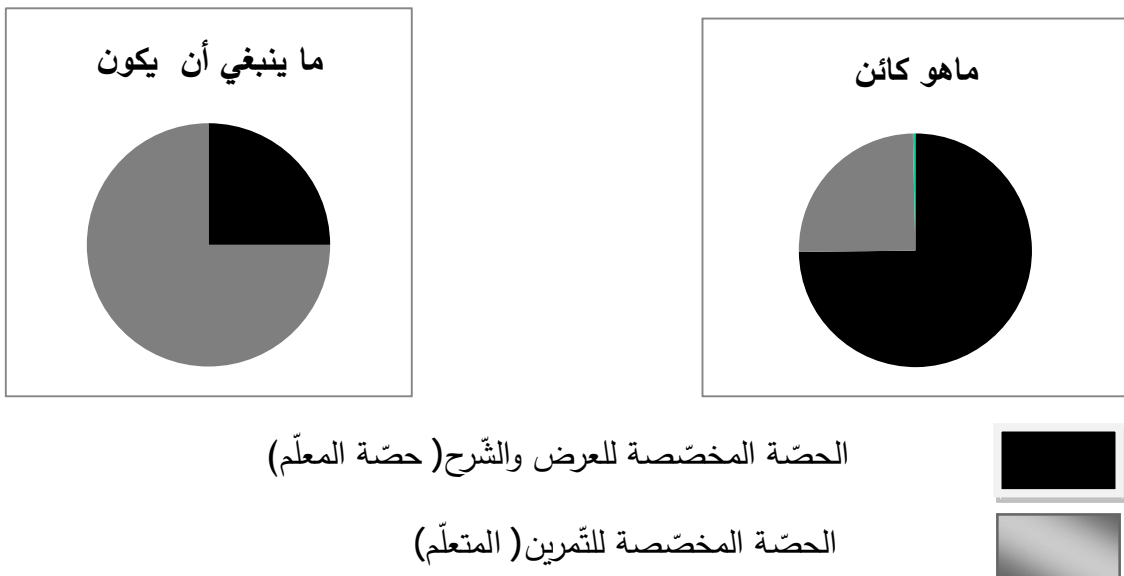
⁴ المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى ثانوي للشّعب العلمية والأدبية، والجديد في الأدب والمطالعة والنّصوص، السنة الثّانية ثانوي للشّعب العلمية والأدبية.

إنَّ أهمَّ التقنيات أو الأساليب التي يتدرَّب عليها التلاميذ في مثل هذه الخطوات المذكورة سابقاً في المنظومتين التربويتين لا تخرج عن عمليات التَّحديد (Identification) أو التَّصنيف (Classification) أو التَّنظيم (Systematisation) أو التَّطبيق (Application) أو التَّعميم (Généralisation).

إنَّ للممارسة والمران والتَّرسُّخ أهميَّة كبيرة في تثبيت الأنماط والمثل النحويَّة، ولذلك يذهب اللسانيُّون إلى أنَّ حيزها من الزَّمن لا بدَّ أن يكون أوفر من حيز العرض والتلقين¹، ولكنَّ المتنبِّع لمرحلة إنجاز الدرس - في الكتاب المدرسي الجزائري لجميع السنوات والشَّعب وكتاب السَّنة الأولى ثانوي السُّوري - يجد أنَّ العناية منصبَّة على العرض والتلقين وإيصال المعلومات النظريَّة إلى المتعلِّم وحشو ذهنه بالمعلومات، وهذا يتنافى مع ما أثبتته تعليمية النُّحو.

أمَّا فيما يخصَّ كاتبي السَّنة الثانيَّة والثالثة السُّوريين فحظَّ التمارين من الدُّروس هو أربعة أرباع، أي أنَّ الزَّمن المخصَّص لأنشطة النُّحو والصِّرف كلُّه استثمر في إنجاز تمارين تتعلَّق بموضوعات سبق للمتعلِّم أن تعرَّف عليها في مراحلها التعليميَّة السَّابقة.

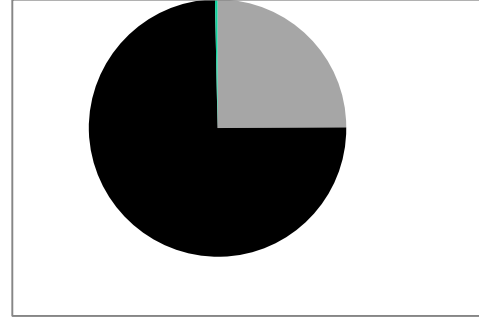
إنَّ هناك فرقاً شاسعاً بين طريقة تختم درس القواعد ببعض التمارين، وطريقة ثانيَّة تؤسِّس درس القواعد (من أوله إلى نهايته) على التمارين، والمخطَّط الموالي يوضِّح ذلك:



¹ ينظر: الفصل النظري، المبحث الثالث: العنصر: (عمليَّة التَّرسُّخ)، ص 101.

وإذا ما اعتمدنا الرسم البياني لتوضيح حيز الاهتمام والعناية بالتمرينات في الكتابين المدرسيين الجزائري والسوري، فإننا نلاحظ فرقا بينا، والأشكال الآتية توضح ذلك:

- الكتاب الجزائري مختلف السنوات والشعب وكتاب السنة الأولى ثانوي السوري



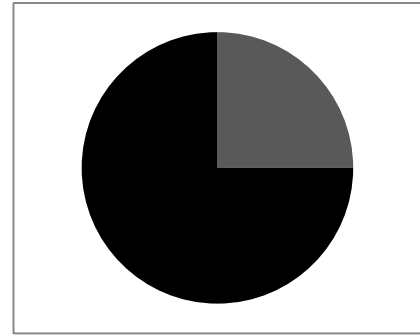
حصّة التّمرينات والتّريخ



حصّة العرض والتّلقين من الزمن



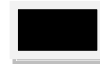
- الكتاب السوري للسنتين الثانية والثالثة (الشعب العلميّة والأدبيّة)



حصّة العرض والتّلقين



حصّة التّمرينات والتّريخ



وعلى الرّغم من العدد المقبول من التّدرّيات التي ذيلت بها الدّروس في الكتب المدرسيّة في المنظومتين التّربويّتين، إلا أنّ ضيق الوقت يقف حائلا أمام إنجازها، فالأستاذ غالبا لا يكفي الوقت لإجراء ما ينبغي من تدرّيات لأنّ الحجم الساعي المخصّص لكل درس لا يتعدّى السّاعة الواحدة، وأحيانا أقلّ من ذلك، وجزء كبير منه يمضي في الشّرح والعرض وتسجيل القاعدة خاصّة في الدّروس التي تحتوي على عناصر جزئية كثيرة مثل ((درس العدد والمعدود في المقررات الجزائريّة

للسنة الأولى ثانوي أدبي، وكذا درس (لو ولولا، وإذ وإذا) في السنة الثالثة ثانوي))، وموضوعات)) أسماء الأفعال، توكيد الجملة الفعلية، توكيد الجملة الاسمية، وجوب تقديم المبتدأ على الخبر، وجوب تقديم الخبر على المبتدأ)) في الكتاب السوري للسنة الأولى ثانوي. أما التمارين في السنتين الثانية والثالثة في الكتاب المدرسي السوري يمكن أن ينجزها التلميذ، ويكون بذلك محور الفعل التعليمي، لأنه لا مجال للعرض النظري.

والجدير بالملاحظة حول هذه التمارين التي احتوتها كتب النحو المدرسي، هو اشتغالها على نماذج جديدة لم تكن موجودة في المقررات القديمة، وتظهر هذه التمرينات بوضوح على مستوى مرحلة ((في مجال إدماج أحكام الدرس)) في الكتب الجزائرية، ومرحلة ((وظف)) في الكتاب السوري، وهي خطوة إجرائية في درس القواعد، تتضمن مجموعة من التمارين الحديثة التي تهدف إلى تحقيق أهم أهداف تدريس النحو، وهو خدمة التعبير بشكليه المنطوق والمكتوب. ولكن السؤال المطروح هنا: هل يمكن للمعلم أن ينجز كل هذه التمارين إذا ما نظرنا إلى الحجم الساعي المخصص لنشاط القواعد ككل؟

وهناك ملاحظة هامة - يجدر بنا نكرها - وهي أن هذه التمارين متكلفة ومعتمدة على أنماط لغوية لا تناسب مستوى المتعلمين، فهي لا تخدم إلا جانب اللغة المكتوبة، ولا تعير أدنى اعتبار للغة المنطوقة، أي لغة الخطاب اليومي، فلم تراخ فيها الاحتياجات التعبيرية الحقيقية التي يحتاجها المتعلم في مختلف المواقف التواصلية¹، وقد أدى إهمال هذه الجوانب أثناء انتقاء هذه التمارين سببا في نفور المتعلم من القواعد.

ولذلك نلاحظ أن العناية بالمصطلح النحوي وحضوره في التمرينات، مشابه تماما لحضوره في الدرس فما قلناه عنه في طريقة عرض المادة النحوية، يصدق على هذه المرحلة، فالتلميذ يتلقى المصطلحات النحوية نفسها التي تلقاها في الدرس² بنفس الكمية، وبنفس الطريقة، دون اهتمام بمدلولاتها.

وإذا كان الهدف من التمارين تدريب المتعلم على استثمار هذه القواعد والمصطلحات التي يدرسها في إنتاجه اللغوي منه الشفهي والكتابي، وإقداره على فهم النصوص وقراءتها، فإن هذا الأمر يستدعي الاهتمام بالتدريبات النحوية كما وكيفا، فمعرفة المتعلم للقاعدة النحوية لا تؤدي به

¹ ينظر: الفصل الأول، المبحث الثالث: العنصر (معايير اختيار المحتوى النحوي)، ص 94.

² لأن معظم التمارين خاصة في المرحلتين الأولى والثانية ((في مجال المعارف / في مجال المعارف الفعلية)) يكون التركيز فيها على تطبيق القاعدة (استخرج، حدد، ميّز...))

إلى حسن استخدامه للغة إلا إذا تحوّلت تلك المعارف النظرية إلى مهارات، وهذا لن يتأتى إلا بالدربة والمران والممارسة.

إنّ أهمّ ما نستخلصه في الأخير، التهاون في العمل الترسخي المنظم المستمر الذي يجعل التلميذ يدرك بنفسه هيئات التركيب (مواقع المرفوعات و المنصوبات والمجرورات والمجزومات...)، وما يحتويه الكلام من المباني والمعاني، وهذا دليل واضح على التأثير السلبي للطريقة التعليمية بالتصورات المشوّهة التي مازال كثير من المربين و المدرسين يحملونها عن طبيعة النحو و الغرض من تدريسه، علماً أن وضوح هذا الهدف له أهمية كبيرة في جعل تعليم النحو أكثر فائدة و أقلّ عناء بالنسبة للمعلّمين و المتعلّمين.

وباختصار، فإننا لم نلاحظ تغييرات جذرية على مستوى الطريقة التعليمية ومنهجية العرض، وإجراء التدريبات،... والتغييرات التي حدثت على مستوى تلك العناصر سطحية، مسّت الجانب الشكلي ولم تصل إلى الجوهر.

الفصل الثاني - تعليمية المصطلح النحوي في مراحل التعليم الثانوي

المبحث الثالث - تحليل نتائج الفحص والاستبيان

1. تمهيد

2. الوسائل التي اعتمدها في البحث الميداني

1.2. الفحص الخاص بالتلاميذ

2.2. محتوى الاستبيان الخاص بالأساتذة

3. المنهج المتبع في تحليل الاستبيان والفحوص

1.3. تحليل الفحوص الخاصة بالتلاميذ

2.3. تحليل الاستبيان الخاص بالأساتذة

المبحث الثالث - تحليل نتائج الفحص والاستبيان

1. تمهيد:

أقدم في البداية بعض الملاحظات التي يمكن أن تلقي الضوء على هذا المبحث الميداني التمثيلي المقتضب، وتساعد على تحديد مجاله والوقوف على أبعاده، فقد يختلف هذا البحث عن غيره من البحوث الميدانية السابقة، في مجال علم اللغة من عدة وجوه:

- لم يكن الجانب الميداني هو الركن الأساسي الوحيد في موضوع البحث، وإن كان ذا أهمية كبيرة فيه، فالهدف العام للبحث هو بحث قضايا تعليم المصطلح النحوي، وإشكالية تعليمه في التعليم الثانوي، ولا يعني هذا طبعاً الاستغراق والشمولية، ثم الوقوف على واقع تعليم المصطلح النحوي في المرحلة الثانوية من المدرسة العربية الجزائرية والسورية.
- أحسب أن تخصيص الموضوع للدراسة المصطلحية، والبحث ميدانياً عن تعليم المصطلح النحوي، منفصلاً عن الصّرف، وعن غيره من مواد اللغة، خاصة في المرحلة الثانوية أمر صعب.
- اعتمدت في البحث الميداني بصورة أساسية على سؤالين، يتم من خلالهما الوقوف على مدى فهم تلاميذ المرحلة الثانوية الجزائرية للمصطلح النحوي. ولابدّ من الإشارة هنا إلى أن الأسئلة لا تتعلق بموضوعات المصطلح النحوي كلّها، وإنما تتعلّق بشكل أساسي بالموضوعات التي تدرّس للتلاميذ في المرحلة الثانوية، وحسب مستوى وسطي.
- لابدّ من الأخذ بعين الاعتبار أنّ النتائج لن تكون دقيقة كلّ الدقة، إنّما تقريبية ذات مؤشرات، لأسباب منها:
- تمّ الإجابة عن الأسئلة كتابياً، بعد توجيهات بالاعتماد على النفس، ولكن هذا لا يمنع من أنّ بعض التلاميذ يعتمدون على معلومات جاهزة، وأحياناً محفوظة دون فهم.
- المصادفة تلعب دوراً كبيراً أحياناً، وهذا شأن كلّ الاختبارات التي تُعتمد.
- إهمال التلاميذ بعض الإجابات لا يعطي صورة صحيحة لمدى معرفتهم، فقد يكون الإهمال عن عدم المعرفة، وقد يكون عن تهاون.

2. الوسائل المعتمدة في البحث الميداني:

1.2. الفحص الخاص بالتلاميذ:

- اختبارات (بطاقات أسئلة) توزع على الأقسام النهائية في ثلاث ثانويات، وقد اخترت مستوى السنة الثالثة ثانوي لأن التلميذ يكون قد تعرّف على معظم الأبواب النحوية. أما بالنسبة للأسئلة فكانت موزعة على محاور، كل محور يضم مصطلحات نحوية مقصودة.
- بالنسبة للتّمرين الأول: فقد كان الهدف منه الوقوف على مدى قدرة التّلميذ على تعريف المصطلح النحوي، ليس تعريفاً علمياً دقيقاً، وإنما تعريفاً تعليمياً بسيطاً ووظيفياً. وضمّ الفحص:
 - مصطلحات يكثر دورانها على ألسنة المتعلمين، ولا يخلو درس من دروس النحو منها (الفعل، المفعول المطلق، المفعول لأجله، الفاعل، الاسم، المفعول به، الحال...).
 - مصطلحات تعرّف عليها المتعلم في مرحلة تعليمية معينة، ثم لم يعد إليها واضعو المقررات منها (اسم الفعل، لا النافية للجنس).
 - مصطلحات لها دلالات مختلفة: المفرد، الفعل الناقص.
 - مصطلحات مترادفة: نعت، صفة
 - مصطلحات متقابلة: البناء والإعراب، الإغراء والتّحذير...
 - مصطلحات مبنوثة في ثنايا دروس أخرى: الجحود، منادى شبيه بالمضاف، منادى مضاف.
- أما التّمرين الثاني: فكان الهدف منه، الوقوف على مدى قدرة التّلميذ على توظيف المصطلحات النحوية في جمل من إنشائه، وقد كانت منتقاة بطريقة مقصودة.
- قمت بتوزيع الفحوص نفسها على تلاميذ ثلاث ثانويات: ثانوية محمد المقراني (البويرة)، وثانوية سريج الزبيح بسوق الخميس (البويرة)، ومتقنة بربار عبد الله (البويرة).
- إنّ الطريقة التي اعتمدها هي توزيع الفحص على التّلاميذ، ضمّ تمرينين حول المصطلحات النحوية في التعليم الثانوي:
- قمت بدراسة إجابات التّلاميذ وتمييزها بين الخطأ والصواب، حسب الهدف المحدد من كلّ تمرين، بغية الوصول إلى مدى تحكّم التّلميذ في المصطلح النحوي، وهنا يتبيّن الهدف الأساسي من البحث، الذي يرتبط بالهدف العام للبحث، وهو الوقوف على قضايا تعليم المصطلح النحوي، فليست الغاية الأساسية في البحث معرفة مستوى التّلاميذ، والعمل على رفعه، بقدر ما هي معرفة الصعوبات المصطلحية ومحاولة تذليلها.
- تمّ ترتيب المصطلحات بشكل عشوائي، للوقوف على قدرة التّلاميذ على الرّبط والاستنتاج.
- الغاية من هذه البطاقات هي المسح التقريبي الشامل لمعومات التّلاميذ، ومستواهم في ميدان المصطلح النحوي.

- القيام بدراسة إحصائية واستنتاجية نقدية للبطاقات الاستجوابية، للوصول إلى الحقائق الإيجابية والسلبية لتعليم المصطلح النحوي في المرحلة الثانوية.

2.2. محتوى الاستبيان الخاص بالأساتذة:

كان الهدف من إعداد هذا الاستبيان تأكيد النتائج التي انتهت إليها الدراسة الميدانية، من خلال التعرف على آراء من يعيشون ويعايشون العملية التعليمية، لأنّ هناك بعض المسائل التي تتعلق بظروف وملايسات الموقف التعليمي، لا نستطيع أن نركن في شيء منها إلى ما تقدّمه لنا الوثائق الرسمية كالكتاب المدرسي والوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ، لأجل ذلك واستكمالاً لعملنا الميداني عمدنا إلى تصميم استبيان يشتمل على واحد وعشرين سؤالاً، ثم قمنا بتوجيهه إلى الأساتذة الذي يشتغلون في هذا الطور التعليمي بولاية البويرة، وولاية المدية.

تشتمل أسئلة الاستبيان الموجهة إلى السادة الأساتذة على المحاور التالية:

- **الأهداف والموضوعات النحوية المقررة في التعليم الثانوي:** تناولت أهداف تعليمية النحو، من حيث صفاتها وشكل صياغتها (واضحة، عامّة، غاية، وسيلة)، و طبيعة الموضوعات المقررة على المتعلمين في الطور الثانوي كما وكيفا، إذ تناولت الأسئلة الإشارة إلى الوظيفي وغير الوظيفي في هذه الموضوعات، مع فتح المجال أمام الأساتذة المستجوبين للتعبير عن آرائهم إن أرادوا ذلك.
- **الطريقة التعليمية:** تناولت أسئلة هذا المحور طريقة تعليم النحو في المرحلة الثانوية، مع فتح المجال أمام الأستاذ المستجوب لذكر الطرائق الأخرى التي يعتمدها ويراهم الأنسب لعرض الموضوعات.
- **التدريبات والتمرينات النحوية:** وكان الهدف من أسئلة هذا المحور تسليط الضوء على نظرة الأساتذة إلى التمرينات النحوية ومدى أهميتها في ترسيخ المادة النحوية، وما حيّزها من الزمن.
- **المصطلحات النحوية:** وقد كان هذا المحور يدور حول طبيعة المصطلحات النحوية التي يتلقاها التلميذ، وهو يدرس النحو، من حيث الكم والكيف، ومن حيث كونها وظيفية أو غير وظيفية، وكذا طريقة تقديمها للمتعلم، ومدى أهمية التعريف في فهم التلميذ للمصطلح النحوي.

3. المنهج المتبع في تحليل الاستبيان والفحوص:

اعتمدت في تحليل مدونة هذا الاستبيان على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على المساءلة ودراسة الحالة. ولجأت في تفرغ الأسئلة إلى مقياس التواتر لتحديد درجة تواتر الإجابات، كما اعتمدت النسب المئوية وعدد التكرارات أسلوباً إحصائياً، وقد استعنت في تحليل الإجابات والتعليق عليها على معطيات اللسانيات التربوية التي تربط في تحليلها بين المادة الملقنة وطريقة تدريسها وحاجات المتعلمين المختلفة.

1.3. تحليل الفحوص الخاصة بالتلاميذ:

كما سبق وأن ذكرنا، فإن هذا الفحص اشتمل على تمرينين، ووزع على مئة وعشرين (120) تلميذاً، وتحصلنا على الإجابات الواردة في التحليل وقد كانت كالاتي:

1.1.3. تحليل نتائج التمرين الأول: تضمن التمرين الأول، مجموعة من المصطلحات النحوية، والتي طلب من التلاميذ تعريفها.

قمنا بتصحيح الإجابات بإحصاء الأوراق الملغاة، وهي الأوراق التي ترك فيها التلاميذ خانة الإجابة فارغة واعتبرناها إجابات خاطئة، الإجابات الصحيحة وهي التعريفات الوظيفية الصحيحة، الإجابات الخاطئة وهي المصطلحات التي عرّفها التلاميذ تعريفاً خاطئاً، والإجابات التي اعتمد التلاميذ فيها على الدلالة اللغوية.

1 - مصطلح "الفاعل"

الحالة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
التلاميذ المستجوبون	120	100%
الأوراق الملغاة	02	1.6%
التعريفات الخاطئة	20	16.6%
التعريفات الاصطلاحية	55	45.8%
التعريف اللغوي	43	35.8%

يوضح هذا الجدول أن 45.8% من التلاميذ الممتحنين قد استطاعوا تعريف مصطلح "الفاعل" تعريفاً اصطلاحياً صحيحاً؛ بينما عرّفت فئة تقدّر بـ 35.8% المصطلح تعريفاً لغوياً، ولكنها أغفلت ربط ذلك بعلم النحو، فقصروه على ما ينجزه الإنسان من عمل. وربما يرجع هذا إلى أن المتعلم قد تعرّف على هذا المصطلح في مختلف المراحل والأطوار التعليمية، فتعرّف عليه منذ بداية تلقيه

للمادة النحوية؛ بينما تقدّر نسبة التلاميذ الذين عرّفوا المصطلح تعريفا خاطئا بـ 16.6% وهي نسبة قليلة بالمقارنة مع نسبة التلاميذ الذين عرّفوه تعريفا صحيحا.

وبالنظر إلى هذه النسب، نستنتج أنّ المتعلّم في التعليم الثانوي مازال لا يعرف معنى الفعل، وإذا كان التلميذ لا يعرف ما هو مصطلح ((الفعل))، وهو الذي رافقه، ويرافقه في مختلف مراحل التعليميّة، فكيف له أن يعرّف مصطلحات أخرى يتعرّف إليها في موضوع من الموضوعات ثمّ لا يعود إليها ثانية. وهنا يتبادر إلى أذهاننا السؤال التالي: كيف لتلميذ في الطّور الثانوي لا يعرف ما هو الفعل أن يتعرّف على الفعل في الجملة، وأن يستطيع توظيفه إذا طُلب منه ذلك؟

2- مصطلح " الفاعل "

الحالة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
التلاميذ المستجوبون	120	100%
الأوراق الملغاة	03	2.5%
التعريفات الخاطئة	24	20%
التعريفات الاصطلاحية	81	67.5%
التعريف اللغوي	13	10.8%

ما يعادل 67.5% من المستجوبين عرّفوا المصطلح تعريف اصطلاحيا صحيحا، ولم يكتف البعض منهم بذلك بل قدّم مثالا عن ذلك، وهي نسبة عالية جدّا، وذلك راجع إلى كون هذا المصطلح متداولاً لدى التلاميذ في مختلف الأطوار التعليمية؛ أمّا الذين اعتمدوا على الدلالة اللغوية في تعريف المصطلح فبلغت نسبتهم 10.8% وهي نسبة قليلة؛ في حين أجابت فئة بلغت نسبتها 20% إجابة خاطئة، وهي نسبة مرتفعة نوعا ما، وذلك لأنّ هذا المصطلح من أكثر المصطلحات تداولاً، ولا يمرّ درس من دروس النحو إلّا ودُكر الفاعل؛ في حين بلغت نسبة من لم يجيبوا 2.5% وهي نسبة قليلة جدّا.

من مقارنة النسب السابقة نستنتج أنّ التلميذ في الطّور الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية يستطيع تعريف مصطلح ((الفاعل)).

3- مصطلح "الاسم"

النسبة المئوية	عدد التكرارات	الحالة
100%	120	التلاميذ المستجوبون
24.1%	29	الأوراق الملغاة
1.6%	02	التعريفات الخاطئة
34.1%	41	التعريفات الاصطلاحية
40%	48	التعريف اللغوي

نلاحظ من خلال الجدول تقاربا بين نسبة التعريفات الاصطلاحية والتعريفات اللغوية، إذا بلغت الأولى 34.1%؛ بينما بلغت الثانية نسبة 40%، وقد عرّف المصطلح لغويا على أنه (ما يطلق على الذوات من أسماء، ليميزها عن غيرها، وهو اسم إنسان، وحيوان وجماد)؛ بينما بلغت نسبة من لم يعرفوا هذا المصطلح 24.1%، وهي نسبة معتبرة. وإذا ما اعتبرنا التعريفات اللغوية تعريفات خاطئة وأضفناها إلى نسبة الإجابات المنعدمة، فمعناه أنّ المتعلم في الطور الثانوي يردّد مصطلح "الاسم" دون أن يعرف ما هو، وأنّ أغلب المستجوبين لا يعرفون ما هو ((الاسم)) في النحو.

3- مصطلح "النعت"

النسبة المئوية	عدد التكرارات	الحالة
100%	120	التلاميذ المستجوبون
4.1%	05	الأوراق الملغاة
20.8%	25	التعريفات الخاطئة
56.6%	68	التعريفات الاصطلاحية
18.3%	22	التعريف اللغوي

نلاحظ من خلال الجدول أنّ ما نسبته 56.6% من المستجوبين قد عرّفوا المصطلح تعريفا اصطلاحيا صحيحا؛ في حين بلغت نسبة من عرّفوه استنادا إلى دلالاته اللغوية 18.3%، وقد كانت تدور معظم هذه التعريفات اللغوية حول ((ما يميّز الشخص أو الشيء عن غيره))؛ أمّا من قدّموا تعريفا خاطئا لـ ((النعت))، فقد بلغت نسبتهم 20.8%؛ في حين لم تقدّم فئة قليلة قدّرت نسبتها بـ 4.1% أيّ تعريف، وتركت خانة الإجابة فارغة.

وبمقارنة بسيطة بين النسب السابقة نجد أن أكثر من 50% من التلاميذ المستجوبين تعرف المصطلح، كما تعرف أن النعت هو الصفة. ومنه نستنتج أن المتعلم في التعليم الثانوي يستطيع تعريف مصطلح ((النعت)).

4- مصطلح "المفرد"

الحالة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
التلاميذ المستجوبون	120	100%
الأوراق الملغاة	20	16.6%
الإجابات الخاطئة	10	8.3%
التعريفات الاصطلاحية	90	75%
التعريف اللغوي	00	00%

نلاحظ من الجدول أعلاه، أن ما يعادل 75% من التلاميذ المستجوبين استطاعوا تعريف مصطلح ((المفرد)) تعريفا تعليميا بسيطا، وبما أن هذا المصطلح متعدد الدلالة أي أنه يدل على ((قسيم المثنى والجمع)، وكذا يدل على ((ما ليس جملة ولا شبه جملة))، ويدل كذلك على ((ما ليس مضافا ولا شبيها بالمضاف))، فإن هذه النسبة المئوية للإجابات الصحيحة كانت موزعة على النحو الآتي:

- 76.5% من التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة عرفوا المصطلح بأنه ما دل على الواحد، أي قسيم المثنى والجمع.
 - 21.1% من التلاميذ المستجوبين الذي أجابوا إجابة صحيحة عرفوا المصطلح بأنه ما ليس جملة ولا شبه جملة.
 - 2.4% من التلاميذ المستجوبين الذين أجابوا إجابة صحيحة عرفوا المصطلح بأنه ما ليس مضافا ولا شبيها بالمضاف.
- أما نسبة التلاميذ الذين لم يقدموا أي تعريف فقد بلغت 16.6%، أما التلاميذ الذين أجابوا إجابات خاطئة، فقد بلغت نسبتهم 8.3%.

وهذا يعني أن تعدد دلالة المصطلح تسبب اضطرابا في فهمه، إذا لم يحدد الأستاذ بدقة ما يقدم للتلميذ من مصطلحات. وهكذا نصل إلى نتيجة أن مصطلح ((مفرد)) يتداخل تداخلا تختلط في

الجملة بالمفرد، والمفرد بالجملة وشبهها ومثل " هذا الالتواء يحول بين النحو وغايته، أو يصعب على الأقل غايته المنشودة"¹.

وهذه النسب تؤكد أنّ التلاميذ لا يستثمرون الدروس لفهم بعضها البعض، فهذا المصطلح مثلا لم يذكر في درس واحد فقط، وإنما صادفه التلميذ في عدة دروس، مثل ((المفرد، المثنى، والجمع))، ((أنواع الخبر: مفرد، جملة وشبه جملة))، ((المنادى المفرد والمضاف والشبيه بالمضاف))، موضوع ((لا النافية للجنس وأنواع اسمها: مفرد، مضاف أو شبيه بالمضاف))، لكن التلميذ اتجه ذهنه مباشرة إلى أنّ المفرد هو ما ليس بمثنى ولا جمع.

5- مصطلح "الإعراب"

الحالة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
التلاميذ المستجوبون	120	100%
الأوراق الملغاة	27	22.5%
الإجابات الخاطئة	19	15.8%
التعريفات الاصطلاحية	71	59.1%
التعريف اللغوي	03	2.5%

بيّن الجدول أعلاه أنّ نسبة 159% من التلاميذ تمكّنوا من تعريف مصطلح ((الإعراب)) تعريفا اصطلاحيا صحيحا، وبما أنّ هذا المصطلح يتردد ذكره بدلالات مختلفة فإنّ هذه النسبة كانت موزعة على نوعين من التعاريف:

51.4% من التلاميذ المستجوبين عرّفوا المصطلح بأنه: تحديد وظيفة الكلمات في الجمل، أو تحديد وظيفة الجمل في النص، وذلك لأنّ طبيعة الأسئلة الموجهة للمتعلّم والتي تتناول هذا المصطلح هي ((أعرب ما تحته خط في النص، أو أعرب ما بين قوسين من الجمل))، ولذلك فإنّ نسبة عالية من التلاميذ اتّجهت أذهانهم إلى أنّ الإعراب هو تحديد لوظيفة الكلمات في الجمل.

48.5% من التلاميذ المستجوبين والذين عرّفوا المصطلح تعريفا اصطلاحيا صحيحا قالوا: إنّه ((تغيير أواخر الكلمات بتغيير العامل الداخّل عليها))، لكن ما لاحظناه عندما اقتربنا من التلاميذ وطلبنا منهم شرح ما فهموه من التعريف لم يستطيعوا معرفة معنى العامل؛ أمّا الذين لم يقدموا أيّ

¹ عبد الغني أحمد عبد العظيم، المصطلح النحوي دراسة نقدية تحليلية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر،

تعريف فُقدت نسبتهم بـ 22.5%، تليها الإجابات الخاطئة، والتي فُقدت بـ 15.8% ؛ أما من قدّموا تعريفا لغويا للمصطلح فقد بلغت نسبتهم 2.5%، وقامت هذه الفئة بتعريف المصطلح بأنه ((الإبانة والإفصاح)).

ومن النسب السابقة نستنتج أنّ التلميذ يغلب على مفهومه للإعراب أنّه ((تغيّر أواخر الكلمات في الجمل لتغيّر العامل الداخل عليه))، وهذه نظرة قاصرة للإعراب والتي ارتبطت بمفهوم العامل، وهذا نتيجة إهمال المعنى في تدريس النحو، والتّركيز على الشّكل، لكنّ الإعراب ليس مجرد حلّة لفظية، ولا مجرد شكل بل هو "الإبانة عن المعاني بالألفاظ"¹ فإذا اكتفينا في تعليم العربية بجانب السلامة اللغوية، أي جعل الطالب قادرا على تطبيق القواعد النحوية وحدها دون مراعاة ما تستلزمه عملية الخطاب، أي دون القواعد البلاغية " كان تعليما ناقصا وهو حاصل الآن في غالب البلدان العربية وتجاهلنا بذلك أنّ الملكة اللغوية بكاملها وفي جملتها هي مهارة التصرف في اللغة بما يقتضيه حال الحديث؛ أي القدرة على التبليغ الفعّال "²، وهذا هو المفهوم الذي شاع عند عبد القاهر الجرجاني في نظرية النّظم³.

6- مصطلح " الخبر جملة "

الحالة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
التلاميذ المستجوبون	120	100%
الأوراق الملغاة	49	40.8%
الإجابات الخاطئة	30	25%
التعريفات الاصطلاحية	41	34.1%

يلاحظ من الجدول أنّ أعلى نسبة من التلاميذ لم تستطع تعريف هذا المصطلح و فُقدت بـ 40.8%، ثم تأتي في المرتبة الثانية نسبة التلاميذ الذين عرّفوا المصطلح تعريفا صحيحا وفُقدت بـ 34.1%، في حين بلغت نسبة التلاميذ المستجوبين الذين كانت إجاباتهم خاطئة 25%.

وبالمقارنة بين هذه النسب نجد أنّ ما يعادل 65% من التلاميذ المستجوبين لم يستطيعوا تعريف هذا المصطلح، وبهذا نستنتج أنّ المتعلّم في التعليم الثانوي لا يعرف مصطلح ((الخبر جملة))

¹ ابن جني، الخصائص، ج1، ص33.

² الحاج صالح عبد الرّحمان، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ص120.

³ ينظر: الفصل الأول، المبحث الثالث، العنصر: (نظرية النّظم)، ص80 وما بعدها.

8 - مصطلح " منادى مضاف "

الحالة	عدد التكررات	النسبة المئوية
التلاميذ المستجوبون	120	100%
الأوراق الملغاة	69	57.5%
الإجابات الخاطئة	33	27.5%
التعريف الاصطلاحي	18	15%

نلاحظ من الجدول أن الأغلبية الساحقة من التلاميذ لم تجب، وقد بلغت نسبتهم 57.5%، تليها الإجابات الخاطئة المقدرة بـ 27.5%، في حين بلغت نسبة التلاميذ الذين اعتمدوا على الدلالة اللغوية 15%.

نستج من هذه النسب أن أغلبية التلاميذ لم يستوعبوا مفهوم هذا المصطلح، ذلك أن نسبة تقدر بأكثر من 80% من التلاميذ المستجوبين لم يعرفوا المصطلح، فكيف لهم أن يوظفوه في جملة.

9 - مصطلح " الحال "

الحالة	عدد التكررات	النسبة المئوية
التلاميذ المستجوبون	120	100%
الأوراق الملغاة	08	6.6%
الإجابات الخاطئة	23	19.1%
التعريفات الاصطلاحية	56	46.6%
التعريف اللغوي	33	27.5%

من الجدول أعلاه، نلاحظ أن أعلى نسبة من التلاميذ المستجوبين قد استطاعت تعريف مصطلح (الحال) تعريفا اصطلاحيا صحيحا، وقد قدرت نسبتهم بـ 46.6%، ولكن ما لاحظناه على تعريفاتهم أنها لا تعبر عن الفهم، بقدر ما كانت حفظا آليا لتعريف المصطلح ((هي وصف، فضلة، مشتق، منصوب، يبين هيئة صاحب الحال عند وقوع الفعل))، فعندما سألنا عن معنى المصطلحات التي وردت في هذا التعريف لم يستطع معظم التلاميذ الإجابة إلا قلة قليلة.

أما نسبة التلاميذ الذين عرفوا المصطلح بالاعتماد على دلالاته اللغوية، فقد بلغت نسبتهم 26.3%، وقد كانت تدور معظم التعريفات التي قدمها التلاميذ حول ((الحال : هيئة الشيء))، بالنظر إلى هذه النسبة تكون الدلالة اللغوية عاملا مهما في الإمساك بالدلالة الاصطلاحية، ولذا

ينصح المختصون بضرورة تقديم الدلالة اللغوية قبل الدلالة الاصطلاحية¹؛ أما نسبة التلاميذ الذين قدّموا تعريفات لم تكن صائبة فقد بلغت نسبتهم 19.1%، لتأتي في المرتبة الأخيرة أقل نسبة 6.6% وهي نسبة التلاميذ الذين لم يقدموا أي تعريف، إذ تركوا خانة الإجابة فارغة.

10- مصطلح "الصفة"

الحالة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
التلاميذ المستجوبون	120	100%
الأوراق الملغاة	23	19.1%
الإجابات الخاطئة	11	9.2%
التعريفات الاصطلاحية	62	51.6%
التعريف اللغوي	24	20%

يبين الجدول أعلاه، أن نسبة 51.6% من التلاميذ أجابوا إجابة صحيحة، إذ عرفوا المصطلح بمرادفه "النعت"، فالتلاميذ يعرفون أن "النعت" هو "الصفة"، ومنهم من اعتمد على تعريفه بالقاعدة النحوية "بعد المعارف أحوال وبعد النكرات صفات"؛ أما الإجابات التي ارتكزت على الدلالة اللغوية للمصطلح فقد بلغت نسبتها 20%، ومعظم هذه الإجابات كانت تستند على الدلالة اللغوية دون ربطها بالدلالة الاصطلاحية، أما الإجابات المنعدمة فقد بلغت نسبتها 19.1%. وهذا يدل على استيعاب التلاميذ للمصطلح، وهي نفس النتيجة التي توصلنا إليها من خلال تحليلنا لنسب الجدول الخاص بمصطلح "النعت"، وتجدر الإشارة أيضا إلى أن التلاميذ وفي معظم إجاباتهم الصحيحة وبعد إيرادهم تعريف المصطلح، أشاروا إلى مرادفه الصفة، وهذا يدل على معرفتهم بأن الصفة هي نفسها النعت، واستيعابهم لدلالته.

11- مصطلح "الجود"

الحالة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
التلاميذ المستجوبون	120	100%
الأوراق الملغاة	80	66.6%
الإجابات الخاطئة	01	0.8%
التعريفات الاصطلاحية	20	16.6%
التعريف اللغوي	19	15.8%

¹ ينظر: الفصل الثاني، المبحث الأول، العنصر: (عدم ذكر الدلالة اللغوية للمصطلح)، ص 138.

نلاحظ من خلال الجدول، أن الأغلبية الساحقة من التلاميذ المستجوبين 66.6% لم تستطع تعريف مصطلح الجحود، وذلك راجع لكون هذا المصطلح يدرسه التلميذ في درس "أن المضمر"، دون أن يخصص له درس خاص به، أو حتى يقف الأستاذ على شرحه، لأن المهم في هذا الدرس هو استيعاب التلميذ لنواصب الفعل المضارع، وأن يعرب الفعل بعد مجموعة من الأدوات إعراباً صحيحاً؛ أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة فقد بلغت 16.6%، وهي نسبة قليلة جداً، مقارنة مع الإجابات المنعدمة، وتجدر الإشارة إلى أن إجابة ثلاثة تلاميذ فقط من مجموع عشرين تلميذاً قالوا: إن الجحود هو ((التقي))، أما باقي التلاميذ فاكتفوا بذكر موضع ورود هذا المصطلح في البرنامج وهو ((نصب الفعل المضارع بأن المضمر بعد لام الجحود التي تقع بعد ما كان ولم يكن))؛ أما من اعتمدوا على الدلالة اللغوية في تعريف المصطلح 15.8%، فقد عرّفوه بأنه ((نكران الشيء، أو نكران الجميل وعدم الاعتراف به)).

من هذه النسب نستنتج أن المتعلم يردّد مجموعة من المصطلحات النحوية ولا يعرف لها إلا معناها اللغوي، وهنا ينبّه أحد الباحثين إلى ضرورة ربط المصطلحات النحوية بالمعاني والدلالات يقول: "فكثير منّا يردّد نون الوقاية ولا يعلم معنى ذلك، ويقول معرباً فعل مضارع، ولا يدري لم سُمي ذاك الفعل مضارعاً؟!"¹، وقس على ذلك مجموعة من المصطلحات الكثيرة التي نجدها مبنوثة هنا وهناك في ثنايا الموضوعات النحوية المبرمجة على المتعلمين ك(الخافض، العامل، لام المزحلقة، الجحود، المنادى المضاف، الشبيه بالمضاف....).

12- مصطلح "الفعل الناقص":

الحالة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
التلاميذ المستجوبون	120	100%
الأوراق الملغاة	22	18.3%
الإجابات الخاطئة	09	7.5%
التعريفات الاصطلاحية	85	70.8%
التعريف اللغوي	00	00%

نلاحظ من الجدول أعلاه، أن نسبة 70.8% من التلاميذ المستجوبين تمكّنوا من تعريف المصطلح تعريفاً اصطلاحياً صحيحاً، ولكن تعريفاتهم كانت موزّعة على ثلاثة تعاريف؛ لأنّ هذا المصطلح يطلق على مفاهيم متعددة:

¹ لوحيشي ناصر، الدرس النحوي مشكلاته ومقترحات تيسيرية، أعمال ندوة تيسير النحو، ص 109.

- 54.9% من التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة قالوا: ((الفعل الناقص: هو النواسخ التي تدخل على الجملة الاسمية: كان وأخواتها، كاد وأخواتها...)).
- 41.5% من التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة: الفعل الناقص هو الفعل المعتل الآخر، ما كانت لامه حرف علة.
- 3.6% من التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة، جمعوا في تعريفهم بين المفهومين السابقين ((النواسخ والفعل المعتل الآخر))؛ أما من لم يعرفوا المصطلح، أو عرفوه خطأ فقد بلغت نسبته 25.8% وهي نسبة قليلة بالمقارنة مع نسبة التلاميذ الذين استطاعوا تعريف المصطلح.

13- مصطلح "الفعل المبني للمجهول"

الحالة	عدد التكررات	النسبة المئوية
التلاميذ المستجوبون	120	100%
الأوراق الملغاة	39	32.5%
الإجابات الخاطئة	36	30%
التعريفات الاصطلاحية	27	22.5%
التعريف اللغوي	18	15%

نلاحظ من الجدول السابق، أن النسب المئوية متقاربة، و إذا ما قارنا بين النسب سنجد أن أغلب التلاميذ لم يتوصلوا إلى تعريف المصطلح، فإما عرفوه تعريفا خاطئا، وإما لم يجيبوا أصلا، وهذا يعني أنهم لم يستوعبوا هذا المصطلح، ذلك أن موضوع الفعل المبني للمجهول، قد تعرف عليه المتعلم في المرحلة المتوسطة، ولم يعد إليه مطلقا.

2.1.3. تحليل نتائج التمرين الثاني:

تضمن التمرين الثاني مجموعة من المصطلحات، والتي طلب من التلاميذ توظيفها في جملة، وكانت طريقة تصحيح هذا التمرين هي نفسها المعتمدة في التمرين الأول:

1- توظيف مصطلح "الفعل الماضي"

العدد الإجمالي للتلاميذ المستجوبين	الأوراق الملغاة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية
120	02	1.6%	00	00%	118	98.3%

نلاحظ من الجدول، أن أغلبية التلاميذ المستجوبين قد استطاعوا توظيف مصطلح ((الفعل الماضي)) في جمل من إنشائهم؛ في حين بلغت نسبة من لم يجيبوا 1.6% وهي نسبة قليلة جداً. من النتائج أعلاه، نستنتج أن التلميذ قادر على توظيف الفعل الماضي في جمل من إنشائه.

2- توظيف مصطلح " الفعل المضارع"

العدد الإجمالي للتلاميذ المستجوبين	الأوراق الملغاة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية
120	04	3.5%	05	4.1%	111	92.5%

من الجدول أعلاه، نلاحظ أن ما يعادل 92.5% من التلاميذ المستجوبين قد استطاعوا توظيف مصطلح ((الفعل المضارع)) في جمل من إنشائهم، ولكن ما لاحظناه على الجمل التي أنشأها التلميذ هو غلبة ((الفعل المضارع المرفوع)) وكان التلميذ لا يعرف للمضارع إلا هذه الحالة، فلم نجد لا فعلا مضارعا منصوبا، ولا فعلا مضارعا مجزوما في كل إجابات التلاميذ.

3- توظيف مصطلح " فعل الأمر"

العدد الإجمالي للتلاميذ المستجوبين	الأوراق الملغاة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية
120	02	1.6%	03	2.5%	114	95%

ما يعادل 95% من التلاميذ المستجوبين استطاعوا توظيف هذا المصطلح في جمل من إنشائهم؛ أما من كانت إجاباته خاطئة فقد بلغت نسبتهم 2.5%، وقد وقع لهم خلط بين ((فعل الأمر)) و((الفعل المضارع المجزوم بلا الناهية))، وهذا ما يشير إلى أن بعض التلاميذ لا يعرف أن الفعل المضارع يكون مرفوعا أو منصوبا أو مجزوما، وهذا ما استنتجناه من توظيف التلاميذ لمصطلح ((الفعل المضارع)) في الجدول السابق.

ومن إجابات التلاميذ نستنتج أن بعض المتعلمين في الطور الثانوي لا يفرقون بين فعل الأمر والفعل المضارع المجزوم.

4- توظيف مصطلح "الفاعل"

النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الأوراق الملغاة	العدد الإجمالي للتلاميذ المستجوبين
93.3%	112	2.5%	03	4.2%	05	120

ما يعادل 93.3% من التلاميذ المستجوبين وظفوا المصطلح توظيفا صحيحا، وهذا ينطبق مع نتائج تعريف نفس المصطلح في التمرين الأول، في حين بلغت نسبة التلاميذ الذين أجابوا إجابة خاطئة أو لم يجيبوا حوالي 7%، وهي نسبة قليلة جدًا.

5- توظيف مصطلح "المفعول به"

النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الأوراق الملغاة	العدد الإجمالي للتلاميذ المستجوبين
80.8%	97	13.3%	16	5.8%	07	120

ما يعادل 80.8% من التلاميذ المستجوبين استطاعوا توظيف مصطلح ((المفعول به)) توظيفا صحيحا؛ أما من أجابوا إجابة خاطئة، أو تركوا خانة الإجابة فارغة فقد بلغت نسبتهم حوالي 20%، وهي نسبة معتبرة، ذلك أنّ هذا المصطلح من أكثر المصطلحات تداولاً وجريانا على ألسنة المتعلمين، وقد تعرّف عليه المتعلمون في مختلف المراحل التعليمية، من الابتدائي وحتى الثانوي.

6- توظيف مصطلح "الإغراء"

النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الأوراق الملغاة	العدد الإجمالي للتلاميذ المستجوبين
75%	90	15.8%	19	9.1%	11	120

من الجدول أعلاه، نلاحظ أنّ أغلبية التلاميذ المستجوبين وظّفوا مصطلح ((الإغراء)) توظيفاً صحيحاً، وقد بلغت نسبتهم 75%، وهي نسبة مرتفعة، في حين بلغت نسبة من وظّفوا المصطلح ولكن أخطؤوا 15.8%، وقد غلب على إجاباتهم الخطأ بين أسلوب الإغراء وأسلوب المدح والذم.

7- توظيف مصطلح "التحذير"

النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الأوراق الملغاة	العدد الإجمالي للتلاميذ المستجوبين
89.1%	107	8.3%	10	2.5%	03	120

من الجدول أعلاه نلاحظ أنّ ما يعادل 89.1% من التلاميذ المستجوبين استطاعوا توظيف مصطلح ((التحذير)) توظيفاً صحيحاً؛ في حين كانت نسبة من أجابوا إجابة خاطئة 8.3%، وقد وظّفت هذه الفئة أسلوب النهي بـ ((لا))، وذلك لتركيزهم على معنى التحذير، وليس على أسلوب التحذير الذي يقابل أسلوب الإغراء.

من نتائج جداول المصطلحات النحوية السنة السابقة (الفعل الماضي، الفعل المضارع، فعل الأمر، الفاعل، المفعول به، الإغراء، التحذير) نستنتج أنّ المتعلم يمكنه توظيف هذه المصطلحات في جمل مفيدة من إنشائه وهذا راجع إلى كونها الأكثر دورانا على لسانه وقلمه، فهناك " بنى بسيطة، وأخرى مركبة، وأخرى هامشية، ولا يتم الاختيار إلا بعد دراسات إحصائية، يبدأ بعدها وضع قوائم للبنى النحوية الأساسية تكون مصدرا لاختيار المحتوى النحوي في المقرّر التعليمي"¹

فمن المستحيل تعليم كلّ النحو، ولذا لابدّ من الاختصار على المتواتر والأصلي.

8- توظيف مصطلح "الصفة"

النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الأوراق الملغاة	العدد الإجمالي للتلاميذ المستجوبين

¹ الزجاجي عبده، علم اللغة وتعليم العربية، ص 71.

120	12	10%	42	35%	66	55%
-----	----	-----	----	-----	----	-----

من الجدول نلاحظ أنّ أكثر من 55% من التلاميذ المستجوبين وُقِّعوا في توظيف مصطلح ((الصِّفة)) توظيفا صحيحا، والملاحظ على هذه النسبة أنّها نفس نسبة التلاميذ الذين عرّفوا المصطلح نفسه تعريفا صحيحا في التمرين الأوّل؛ أمّا من أنشؤوا جملا دون أن تكون مستوفية للمصطلح المطلوب توظيفه فبلغت نسبتهم 35%. وهي نسبة معتبرة؛ في حين بلغت نسبة التلاميذ الذين تركوا خانة الإجابة فارغة 10%.

من النسب السابقة نستنتج أنّ المتعلّم في الطّور الثانوي يمكنه تعريف مصطلح الصِّفة وتوظيفه توظيفا سليما في جمل من إنشائه.

9- توظيف مصطلح "البدل"

العدد الإجمالي للتلاميذ المستجوبين	الأوراق الملغاة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية
120	39	32.5%	14	11.6%	67	55.8%

من الجدول أعلاه، نلاحظ أنّ 55.8% من التلاميذ استطاعوا توظيف مصطلح ((البدل)) توظيفا صحيحا في جمل من إنشائهم، وقد وظف التلاميذ في إجاباتهم كلّ أنواع البدل من ((اشتمال مطابق، الجزء من الكل))، إلا أنّ الأغلبية مالت إلى توظيف الاسم الجامد المعرف بـ "أل" بعد اسم الإشارة، وهذا يرجع إلى كونه أسهل أنواع البدل توظيفا وأكثره تداولاً؛ أمّا التلاميذ الذين لم يوظّفوا المصطلح فبلغت نسبتها 32.5%، وهم التلاميذ الذين لم يجيبوا على الإطلاق؛ أمّا نسبة الإجابات الخاطئة فقد بلغت 11.6%، ومعظم هؤلاء لم يطبقوا القاعدة النحوية الخاصة بالبدل بعد اسم الإشارة تطبيقا صحيحا، فقد كان الاسم الذي جاء بعد اسم الإشارة جامدا لكنّه غير معرف بـ "أل" وهذا ما جعل إجاباتهم خاطئة "خبرا وليس بدلا".

10 - توظيف مصطلح "الحال"

العدد الإجمالي للتلاميذ المستجوبين	الأوراق الملغاة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية

120	12	%10	12	%10	96	%80
-----	----	-----	----	-----	----	-----

يتبين لنا من خلال الجدول، أنّ نسبة 80% من الإجابات كانت صحيحة، إذ وُفق التلاميذ في توظيف الحال بكل أنواعه ((مفرد، جملة، شبه جملة))، بينما بلغت نسبة الإجابات المنعدمة 10%. في حين بلغت نسبة التلاميذ الذين أنشؤوا جملاً، ولكنها لم تستوف ((الحال)) بل استوفت وظائف نحوية أخرى 10%، وأغلب هذه الإجابات لاحظنا فيها عدم تفريق التلاميذ بين الحال والخبر ((خبر النواسخ)). فالتلميذ يدرك أنّ الحال يبين هيئة صاحبه، ويأتي دائماً منصوباً، لكنه نسي عمل كان.

11 - توظيف مصطلح "النعت السببي"

العدد الإجمالي للتلاميذ المستجوبين	الأوراق الملغاة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية
120	10	%8.3	97	%80.8	13	%10.8

من خلال الجدول، نلاحظ أنّ 80.8% من التلاميذ لم يتمكنوا من توظيف هذا المصطلح، وهذا يدل على عدم فهم التلميذ له، وذلك كون التلميذ لا يتعرّف عليه سوى مرّة واحدة في كلّ مشواره الدراسي في الثانوية؛ بينما بلغت نسبة الإجابات الصحيحة 10.8%. وأهمّ ما يلاحظ على هذه الإجابات الخاطئة، عدم تفريق التلاميذ بين النعت السببي والنعت الحقيقي وكذا الحال.

ومنه نستنتج أنّ المتعلّم لا يعرف النعت السببي؛ لأنّه يتعرّف عليه مرّة واحدة في مشواره الدراسي هذا من جهة، ومن جهة أخرى فهو قليل الاستعمال، فهو لا يعرف المصطلح فما بالك بالقدرة على توظيفه¹.

12 - توظيف مصطلح "منادى نكرة مقصودة"

العدد الإجمالي للتلاميذ	الأوراق الملغاة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية

¹ ينظر الفصل الثاني، المبحث الأول، العنصر: (تميز المصطلحات بالتشعب والتعدد والتباين والغموض) ص133-ص134.

المستجوبين		ة				
120	76	%63.3	07	%5.8	37	%30.8

من خلال الجدول نلاحظ، أنّ 63.3% من التلاميذ لم يتمكّنوا من الإجابة- إذا جمعنا بين نسبي الإجابات الخاطئة والملغاة- وهذا راجع إلى كون هذا المصطلح، ليس له درس خاص به، وإنما يدرّس في ثنايا درسي "النداء" و"لا النافية للجنس"، وهذا ما يؤكّد الفرضية التي انطلقنا منها حول أنّ وجود مصطلحات ماثورة في ثنايا دروس أخرى، لا يفرد لها حيز من الشرح، يؤثر سلبا على استيعاب التلميذ له؛ بينما بلغت نسبة الإجابات الخاطئة 5.8%، حيث أنّ التلاميذ لم يفرّقوا بين النكرة غير المقصودة والاسم النكرة ((المجرد من الألف واللام))، إذ لم يربطوا هذا المصطلح بدرسي ((النداء ولا النافية للجنس))؛ أمّا الذين وظّفوا النداء فقد خلطوا بين المنادى المضاف والشبيه بالمضاف ((يا طالبا العلم))؛ أما الإجابات الصحيحة فقد بلغت نسبتها 30.8% وهي قليلة إذا ما قورنت بالإجابات الخاطئة والمنعدمة، وهذه الفئة وُقّعت في التوظيف إذ ربطته بدرس النداء (يا رجلا كن رحيمًا).

من هذه النسب نخلص إلى نتيجة وهي أنّ المتعلّم يردّد الكثير من المصطلحات دون إدراك لمفاهيمها، فهذا المصطلح غامض وفيه لبس، وهي حقيقة يثبتها الواقع التعليمي " فخذ أيّ تلميذ واسأله عن مفهوم بعض المصطلحات كالبديل والنعت السببي وتمييز النسبة وإعراب المنادى وعطف البيان... إلخ. فستجد أنّك تسأل عن أُلغاز ورموز شديها بعض المرين بالوحش والغول"¹، وهذا هو حال المتعلّم الجزائري في الطور الثانوي فهو يذكر الكثير من المصطلحات لكن لا يمكنه أن يحدّد مفاهيمها..

13- توظيف مصطلح "اسم فعل"

العدد الإجمالي للتلاميذ المستجوبين	الأوراق الملغاة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية
120	75	%62.5	18	%15	27	%22.5

¹ صاري محمّد، المصطلح النحوي وإشكالية تدريسه، ص 127.

نلاحظ من الجدول أنّ نسبة 62.5% من التلاميذ لم يجيبوا، وهذا يرجع إلى أنّ هذا المصطلح لا يكرّر في مختلف الأطوار التعليمية، وهذا ما لا يساعد على ترسيخه في أذهان المتعلمين؛ أمّا نسبة الإجابات الصحيحة فقد بلغت 22.5%، إذ وظّفت هذه الفئة كل أقسام اسم الفعل (اسم فعل ماض، اسم فعل مضارع، اسم فعل أمر)؛ أمّا من أجابوا إجابة خاطئة، فقد بلغت نسبتهم 15% وهي نسبة ضعيفة، وهؤلاء لم يفرّقوا بين اسم الفعل وفعل الأمر، كما لاحظنا توظيفهم لاسم الفاعل المشتق من فعله.

إنّ التلميذ في المدرسة الجزائرية يتعرّف على ((اسم الفعل في السنة الثانية ثانوي)) ولا يعود إليه مجدداً ولو في التمرينات، وهذا ما لا يسمح بترسيخه في أذهان المتعلمين، ومن هنا ندرك أنّ المرحلة الجوهرية في تعليم العربية وهي اختيار المحتوى لا تتصل المنهج العلمي في تعليم اللغة بسبب، وهذه المرحلة هي التي تؤثر بعد ذلك على التنفيذ في قاعة الدرس؛ فالنتيجة المتوقعة إذن طبيعي؛ عدم استجابة الطلاب لهذه المقررات، ثم كراهيتهم للنحو¹

14 - توظيف مصطلح "مفعول مطلق"

العدد للتلاميذ المستجوبين	الأوراق الملغاة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية
120	31	25.8%	06	05%	83	69.2%

نلاحظ من خلال الجدول، أنّ نسبة الإجابات الصحيحة، بلغت 69.2% وهذا يرجع إلى كون المصطلح يكرّر في مختلف الأطوار التعليمية، يدرسه التلميذ في مراحل مختلفة (من الابتدائي إلى الثانوي)؛ أمّا التلاميذ الذين لم يجيبوا فقد بلغت نسبتهم 25.8%؛ أمّا الإجابات الخاطئة فقد بلغت نسبتها 05%، حيث عمدوا إلى ذكر الحالة الإعرابية دون ذكر الجملة.

وإذا ما قارنا بين هذه النسب نجد أنّ المتعلم في الطور الثانوي يعرف المفعول المطلق ويستطيع توظيفه في جمل من إنشائه.

15 - توظيف مصطلح "مفعول لأجله"

العدد	الإجمالي	الأوراق	النسبة	الإجابات	النسبة	الإجابات	النسبة
-------	----------	---------	--------	----------	--------	----------	--------

¹الزاجحي عبده، علم اللغة وتعليم العربية، ص 109.

للتلاميذ المستجوبين	الملغاة	المئوية	الخاطئة	المئوية	الصحيحة	المئوية
120	22	18.3%	16	13.3%	82	68.3%

نلاحظ من الجدول، أنّ ما يعادل 68.3% من التلاميذ المستجوبين قد أجابوا إجابة صحيحة، إذ وظّفوا مصطلح ((المفعول لأجله)) توظيفا صحيحا، ولم يكتفوا بذلك بل وظّفوا مصطلح ((نائب المفعول المطلق)). وبلغت نسبة الإجابات الخاطئة، أي التلاميذ الذين أنشؤوا جملا لكتّها لم تستوف مفعولا لأجله، بل كان وظيفة إعرابية أخرى 3.13%؛ في حين بلغت نسبة التلاميذ الذين لم ينشؤوا جملا وتركوا خانة الإجابة فارغة 18.3%.

من النسب السابقة نستنتج أنّ المتعلّم في التعليم الثانوي قادر على توظيف مصطلح ((المفعول لأجله)) توظيفا صحيحا.

16 - توظيف مصطلح " منادى مفرد"

العدد الإجمالي للتلاميذ المستجوبين	الأوراق الملغاة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية
120	43	35.8%	14	11.7%	63	52.5%

نلاحظ من الجدول السابق تقاربا في النسب بين من استطاع من التلاميذ توظيف مصطلح ((منادى مفرد))، ومن لم يستطع، إذ بلغت نسبة التلاميذ الذين وظّفوه توظيفا صحيحا 52.5%، في حين بلغت نسبة الإجابات الخاطئة مع الإجابات الملغاة 47.5%.

17 - توظيف مصطلح " منادى مضاف"

العدد الإجمالي للتلاميذ المستجوبين	الأوراق الملغاة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية
114	57	47.5%	07	5.8%	56	46.7%

من الجدول السابق نلاحظ أنّ ما يعادل 46.7% من التلاميذ المستجوبين استطاعوا توظيف المصطلح؛ في حين بلغت نسبة من لم يوظّفوه، أو وظيفوا جملا لم تتوفر على ((منادى مضاف)) 53.3%، وأغلب من أخطأ المصطلح لم يوظّف النداء، بل وظيف ((أدوات العرض والتّحضيض)).

18- توظيف مصطلح " منادى شبيه بالمضاف "

النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الأوراق الملغاة	العدد الإجمالي للتلاميذ المستجوبين
19.2%	23	15%	18	65.8%	79	120

نلاحظ من الجدول، أنّ أغلبية التلاميذ لم يستطيعوا توظيف المصطلح، بل تركوا خانة الإجابة فارغة، وقد بلغت نسبتهم 65.8% وهي نسبة أكبر من النصف؛ في حين بلغت نسبة التلاميذ الذين وظيفوا أسلوب النداء توظيفا صحيحا، ولكنّ ليس منادى شبيها بالمضاف، بل مضافا 15%؛ أمّا من وظيفوا أسلوب نداء يشتمل على المصطلح المطلوب فبلغت نسبتهم 19.2%.

من النسب السابقة نستنتج أنّ التلميذ لا يعرف مصطلح ((المنادى الشبيه بالمضاف))، كما لا يفرق بينه وبين ((المنادى المضاف)).

19- توظيف مصطلح " لا النافية للجنس "

النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الأوراق الملغاة	العدد الإجمالي للتلاميذ المستجوبين
37.5%	45	21.7%	26	40.8%	49	120

من الجدول أعلاه نلاحظ أنّ من لم يحسنوا توظيف مصطلح ((لا النافية للجنس)) توظيفا صحيحا في جمل من إنشائهم، تفوق نسبة الذين استطاعوا توظيفه، ذلك أنّ نسبة من لم يجيبوا بلغت 40.8%؛ أمّا من أخطؤوا التوظيف فبلغت نسبتهم 21.7%، وقد خلطوا بين ((لا النافية

للجنس)) و ((لا الناهية الجازمة))، أو أنهم وظفوا لا النافية للجنس لكن بطل عملها لورود اسمها وخبرها نكرتين.

20- توظيف مصطلح "الخبر جملة"

النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	الأوراق الملغاة	العدد الإجمالي للتلاميذ المستجوبين
48.3%	58	7.5%	09	44.2%	53	120

نلاحظ من الجدول أن أكثر من 50% من التلاميذ لم يجيبوا إجابة صحيحة؛ في حين بلغت نسبة الذين وقفوا في توظيف المصطلح 48.3%.

وبذلك نستنتج أن التلميذ لا يمكنه توظيفه مصطلح ((الخبر جملة))، وهذا ما يتوافق مع نتائج التمرين الأول، إذ أن التلميذ لا يعرف ((الخبر جملة)) فكيف بإمكانه توظيفه؟.

2.3. تحليل الاستبيان الخاص بالأساتذة:

أولاً- التعرف على المستجوب:

- الجنس: عدد الاستبيانات الموزعة مائة (100) وعدد الاستبيانات التي أرجعت إلينا تسعة وستون وثيقة، وقد توزعت الإجابات على النحو التالي:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	25	36.2%
إناث	44	63.8%

- الشهادة المحصل عليها: كل المدرسين المستجوبين يحملون شهادة الليسانس في الأدب العربي، منهم تسعة (09) أساتذة من المدرسة العليا للأساتذة، وأستاذان اثنان حاصلان على شهادة الماجستير.

- الصفة:

النسبة المئوية	مثبت	النسبة المئوية	متربص	النسبة المئوية	مستخلف	التخصص الجنس
%100	25	%00	00	%00	00	ذكور
%95.5	42	%4.5	02	%00	00	إناث

يوضح هذا الجدول أن عدد الأساتذة المثبتين (المُرسّمين) من العينة المستجوبة تقدّر نسبتهم بـ 97.1% من العدد الإجمالي.

- الخبرة المهنية:

أكثر من عشر سنوات		عشر سنوات		أقل من خمس سنوات		الخبرة المهنية
النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	الأساتذة المستجوبون
%34.8	24	%29	20	%36.2	25	

بلغت نسبة الأساتذة المستجوبين الذين تتعدّى خبرتهم المهنية عشر سنوات 34.8%.

- مؤسسة العمل:

وزع الاستبيان على السادة الأساتذة، وذلك عن طريق الاتصال بهم مباشرة ومحاورتهم في شأن أسئلة الاستبيان؛ وقد منّت العينة سبع عشرة ثانوية في ولاية البويرة، وثانوية واحدة بولاية المدية.

عدد الاستبيانات الموزعة	الثانوية
05	الربيع سريج (سوق الخميس)
05	محمد المقراني (عين بسام)
03	بربار عبد الله (عين بسام)

02	طالب ساعد (عين بسام)
03	رابحي محمد (روراوة)
05	محمد بوضياف (أهل القصر)
04	هوارى بومدين (القادرية)
06	مقدم محفوظ (القادرية)
02	مسيل محمد (قادرية)
02	الأسنام الجديدة
05	خالص سليمان (بشلول)
05	محمد بوشرايين (البويرة)
02	منقلاتي علي (تاغزوت)
03	عمر محطة
04	ناصر باي سليمان (جباحية الجديدة)
04	أمزيل احمد (حيزر)
04	طبيبي قاسم (بئر غبالو)
05	سعد دحلب - قصر البخاري (المدية)

ثانيا-الموضوعات النحوية:

1- صوغ أهداف النحو بصفة واضحة، عامة، إجرائية:

النسبة المئوية	عدد التكرارات	الصفة
37.7%	26	واضحة
62.3%	43	عامة

يوضح هذا الجدول أن نسبة 62.3% من الفئة المستجوبة ترى أن الأهداف الخاصة بتعليم نشاط القواعد عامة؛ بينما ترى فئة تقدر بنسبة 37.7% أن الأهداف المصرح بها في البرنامج صيغت بشكل واضح، وتوحي آراء الفئة المستجوبة بعدم وضوح ودقة صياغة أهداف تعليم القواعد النحوية في التعليم الثانوي عموماً؛ إذ لا فرق بينها وبين أهداف التوافد الأخرى (البلاغة مثلاً)، كما أشار بعض المستجوبين إلى أن الأهداف الخاصة بكل موضوع (الإجرائية) مغيبة تماماً مع العلم أن "أي مقرر تعليمي لا يمكن اختيار محتواه، ولا تنظيمه، إلا وفق أهداف واضحة كل الوضوح"¹، فالهدف في الحقل التربوي هو الذي يرسم معالم الطريق للعملية التعليمية كلها؛ حيث أنه النتيجة النهائية لتعليم ناجح. وغياب الأهداف وعدم وضوحها يجعل الأستاذ هو الذي يصيغها، وهذه الصياغة تخضع في غالب الأحيان إلى الخبرة الميدانية للمعلم.

2- صوغ أهداف تعليم النحو في المنهاج وعلاقتها بالبرنامج المقرر على المتعلمين: هل يجعل من النحو: غاية في حد ذاته، أو وسيلة إلى غايات أخرى:

النسبة المئوية	عدد التكرارات	الصفة
36.2%	25	غاية في حد ذاته
27.5%	19	وسيلة لفهم المسموع
49.3%	35	وسيلة لفهم المقروء
23.2%	53	وسيلة لتقويم اللسان

¹ الزاجحي عبده، علم اللغة وتعليم العربية، ص90.

عدت فئة من المستجوبين تقدر بـ 36.2% على أن الأهداف المسطرة في المنهاج ومدى تناسبها مع الموضوعات المنتقاة في هذه المرحلة من التعليم تجعل من تعليم النحو غاية في حد ذاته، وما يعادل 27.5% ترى أن أهداف تعليم النحو وسيلة لفهم المسموع، وما يعادل 49.3% من المستجوبين يرون أن تعليم النحو وسيلة لفهم المقروء، وأوردت هاتين الفئتين بعض الملاحظات منها: أن النحو حسب ما جاء في المنهاج يدرس في إطار المقاربة النصية، هذا من الناحية النظرية، لكن الواقع يثبت أن التلميذ لا يستثمر هذه القواعد لا في إنتاجه المكتوب ولا الشفهي بسبب ربطه القواعد بالامتحان فقط.

في حين اعتبرت نسبة تقدر بـ 23.2% من المستجوبين النحو وسيلة لتقويم اللسان؛ وهذه الإجابات المتباينة تدل على أن هناك غموضاً وخطأ على مستوى تحديد أهداف تعليم النحو من ناحية، وطبيعة الموضوعات المنتقاة من ناحية أخرى، ونتيجة لذلك جاءت "المادة اللغوية وفقاً لمن يختارها، ووفقاً للحظة الاختيار، والصدفة"¹، وهذا يدل على غياب استراتيجية واضحة تصاغ فيها أهداف هذا النشاط انطلاقاً من مفهومها الوظيفي.

3- الأهداف المصرح بها في المنهاج من حيث السهولة والصعوبة:

النسبة المئوية	عدد التكرارات	الصفة
42%	29	سهلة التحقق
58%	40	صعبة التحقق

ما يعادل 58% من الفئة المستجوبة ترى إمكانية تحقيق هذه الأهداف بصعوبة، وقد صرح بعضهم في خانة الملاحظات أن سبب الصعوبة راجع إلى ضيق الوقت من ناحية، فما خصص للنشاط كرافد لا يسمح بالتحقق من مدى ترسيخ المعلومات في ذهن التلميذ، وقدرته على استثمارها في خطابه، ومن ناحية أخرى انعدام الانسجام والتطابق بين الأهداف المصرح بها في المنهاج والموضوعات المقررة، وأرجعت فئة معتبرة السبب في عدم القدرة على تحقيق الأهداف إلى مستوى التلميذ وافتقاره إلى القاعدة الأساسية في النحو، وخير دليل على ذلك هو أن التلميذ لما يصل إلى النهائي يكون درس كل أبواب النحو، ورغم ذلك يعجز عن الكلام والكتابة بلغة سليمة خالية من الأخطاء.

¹ الزاجحي عبده، علم اللغة وتعليم العربية، ص 91.

4- الموضوعات الوظيفية وغير الوظيفية التي تضمنها المنهاج:

الصفة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
وظيفية	17	24.6%
غير وظيفية	52	75.4%

يشتمل السؤال الرابع من الاستبيان على بيان الموضوعات غير الوظيفية التي تضمنها المنهاج، والمقصود بالموضوعات غير الوظيفية تلك التي لا تستعمل في الحياة إلا نادرا، والتي لا يمكن أن تحقق الهدف من تعليم النحو والمصرح به في المنهاج، وقد تبين لنا من خلال إجابات المستجوبين وملاحظاتهم أن 75.4% من العدد الإجمالي ترى أن المنهاج يشتمل على موضوعات غير وظيفية، وذلك راجع إلى أن "أغلب تلك المناهج لم يتم اختيارها بناء على احتياجات واهتمامات الناشئة، وإنما على أساس من منطق الكبار وتفكيرهم وخبرتهم، أدى كل ذلك إلى أن تكون المناهج بعيدة كل البعد عما يتعلق باهتمامات التلاميذ وحاجاتهم وخبراتهم"¹؛ بينما فئة تقدر بـ 24.6% ترى أن الموضوعات المقررة كلها وظيفية. وهذه النسبة تتطابق مع ما توصلنا إليه من نتائج من خلال تحليلنا لمحتوى الكتاب المدرسي الجزائري².

من الموضوعات غير الوظيفية (في النحو والصرف) والتي اقترح الأساتذة حذفها لأنها لا تحقق الهدف المعلن عنه في المنهاج، نذكر:

المستوى التعليمي والشعبة	الموضوعات غير الوظيفية	الموضوعات الوظيفية
السنة الأولى		أقسام الكلم، وخصائص كل قسم
السنة الثانية الشعب العلمية	الاختصاص - امتناع تأنيث العامل للفاعل - جواز تأنيث العامل للفاعل - وجوب تأنيث العامل للفاعل - التعجب بصيغة)	الاستثناء

¹ السليطي طيبة سعيد، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 31.

² ينظر: الفصل الثاني، المبحث الأول، العنصر: (عدم وظيفية المصطلح النحوي)، ص 131.

	أفعل به)	
	التنازع- الاشتغال- الترخيم- عوامل المفعول به الظاهرة- مواضع اقتران الخبر بالفاء - التعجب بصيغة (أفعل به)- أسلوب العرض والتحضيض. الاستغاثة- الندبة-	
الاستثناء المشتقات	<ul style="list-style-type: none"> • الإعرابيات الجاهزة (لو - لولا - لوما - إذ - إذا - حينئذ) • عطف البيان 	<p>السنة الشعب العلمية الثالثة</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • الإعرابيات الجاهزة (لو - لولا - لوما - إذ - حينئذ - إذا - كأي - أي - أي) • أنواع الجموع (اسم الجمع - جمع القلة - صيغة منتهى الجموع - اسم الجنس الجمعي - اسم الجنس الإفرادي - معاني حروف الجر - معاني حروف العطف - المتعدّي إلى أكثر من مفعول - الفضلة وإعرابها - المسند والمسند إليه 	<p>السنوات الشعب الأدبية الثالثة</p>

أما عن الملاحظات التي قدّمها الأساتذة حول هذه الموضوعات، فبعضهم قال إنّ هذه الموضوعات تجعل من النحو غاية في حدّ ذاته، وليس وسيلة لفهم النصوص وإنتاجها كما صرّح المنهاج، وأشار بعض الأساتذة إلى أنّ التلميز في السنة الثانية ثانوي (شعبة الآداب وفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية) يفاجأ بدروس كلّها تتمحور حول العامل، في حين هو لا يعرف العامل، فإنّما أن يقدّم له العامل في درس منفصل، أو أن تحذف هذه الموضوعات من المقرر؛ أمّا عن الموضوعات المقرّرة على شعبة العلوم والتكنولوجيا (التقني رياضي، الرياضيات، العلوم التجريبية) فإنّ بعض الأساتذة قالوا: إنّ المنهاج أفرغ من الموضوعات النحوية الوظيفية، وما برمج على المتعلمين غير وظيفي، فالتلميز يتلقّى موضوعات نحوية في بداية السنة، ثمّ حذفت الكثير من الموضوعات

تخفيفاً، ليعود ويتلقى موضوعات لا تخدم لا المنطوق ولا المكتوب، ومن ذلك مثلاً (امتناع وجواز ووجوب تأنيث العامل للفاعل)، فالتلميذ أحياناً يخطئ في علامات التأنيث والتذكير ولا يضعها في مكانها المناسب، فما بالك إذا تعرّف على هذه الحالات فلا ريب أنه سينسى الأصل ويشغل نفسه بالفروع، علماً أنّ " تلميذ مراحل التعليم الثانوي ليس في حاجة إلى كلّ هذه الموضوعات والمصطلحات التي تحتويها كتب النحو ثم إنّ الغوص في مثل هذه القوائم من المصطلحات والإسراف في تلقينها تبعد التلميذ عن حاجاته الأساسية من النحو" ¹.

و اقترح بعض المستجوبين في ملاحظاتهم إدراج الموضوعات الوظيفية التي تحقق الأهداف المصرح بها في المنهاج والمراد تحقيقها من تدريس النحو، وحصروا هذه الموضوعات في (الفاعل، المفعول به، النداء، الصفة، الحال، التمييز، المبتدأ، الخبر، الاستثناء...) أي الموضوعات الأكثر شيوعاً " فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساس في بناء كلّ منهج تعليمي" ² ، وبهذا لا ننقص ولا نزيد على هذه الحاجات، وقد أخطأ من اعتقد أنّ كلّ ما يوجد في اللغة وما تعلق بقواعدها صالح للتعليم لأنه جزء منها. فالذي نقصه من تعليم النحو هو إكساب المتعلم القدرة العملية لا النظرية وعلى هذا الأساس نعتقد " أنّ القواعد التي ينبغي أن تُدرج في المناهج في حاجة مسببة إلى أن يعاد فيها النظر في ضوء ما أثبتته علماءنا الأولون وما تتطلبه العلوم اللسانية الحديثة" ³.

5- ترتيب الموضوعات المقررة حسب مستوى المتعلم:

طبيعة التدرج	عدد التكرارات	النسبة المئوية
من السهل إلى الصعب	28	40.6%
من الأصلي إلى الفرعي	20	28.9%
من المتواتر إلى قليل الاستعمال	21	30.4%

¹ صاري محمد، المصطلح النحوي وإشكالية تدريسه، ص126.

² الحاج صالح عبد الرحمن، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ص111.

³ المرجع نفسه، ص118.

هناك نسبة معتبرة من المستجوبين 59.4% ترى أنّ الموضوعات المقررة على المتعلمين مرتبة ترتيباً اعتباطياً، لا يأخذ بمبدأ التدرج من السهل إلى الصعب، فالموضوعات كلّها تقريباً في مستوى واحد، وقد أشار بعضهم في خانة الملاحظات أنّ هناك تبايناً واختلافاً بين مقررات السنوات التعليمية، فالموضوعات تمّ ترتيبها وما يتماشى والمقاربة النصية، أي ما يتوفر عليه النص من ظواهر نحوية، فإذا اشتمل على شواهد لموضوع الحال مثلاً يُرمج درس الحال وهكذا... وهذا يعني عدم الاستناد إلى معيار قابلية التعلم أو مبدأ التدرج، وكذا ارتباط الموضوع بسابقه من الموضوعات. والأمر بالنسبة للسؤال المتعلق بالتدرج من الأصلي إلى الفرعي فإنّ ما يعادل 71.1% من العدد الإجمالي للأساتذة الذين أجابوا على أسئلة هذا الاستبيان يرون أنّ هذا المبدأ غائب تماماً في عملية انتقاء وترتيب الموضوعات النحوية في مختلف السنوات والشعب مع اختلاف طفيف، وقد برّر بعضهم جوابه بوجود موضوعات تعالج وظائف نحوية لاحقة لها، ومثال ذلك ما نجده في السنة الأولى ثانوي شعبة الآداب، إذ نجد التلميذ يتعرّف على درس العدد والمعدود وأثناء معالجته يتعرض للصفة والتمييز، وهذين الموضوعين برمجا عليه لاحقاً، أمّا فيما يخصّ السؤال المتعلق بالتدرج من المتواتر إلى قليل الاستعمال ففئة تقدر بـ 69.6% يرون أنّ هذا المبدأ غائب تماماً في عملية انتقاء وترتيب الموضوعات النحوية؛ وبرروا ذلك بوجود موضوعات غير وظيفية لا تحقق الأهداف المعلن عنها.

إنّ المتأمل في هذه الإجابات يخرج بملاحظة أساسية وهي شبه إجماع للأساتذة حول غياب عامل التدرج في تنظيم وترتيب موضوعات المقرر، وهذا يتطابق مع ما وصلنا إليه سابقاً من خلال تحليلنا لمحتوى مضامين الكتاب المدرسي¹.

ثالثاً- الطريقة التعليمية المعتمدة في التدريس والمنصوص عليها في الوثائق الرسمية:

6. مناسبة الحجم الساعي للموضوعات المقررة

الوقت	عدد التكرارات	النسبة المئوية
كاف	21	30.4%
غير كاف	48	69.6%

¹ ينظر: الفصل الثاني، المبحث الأول، العنصر: (إغفال شرط التدرج)، ص 145.

أشار ما يعادل 70% من المستجوبين إلى أن الحجم الساعي المخصّص لنشاط القواعد كرافد للنص غير كاف، وقد أشار بعضهم في خانة الملاحظات أن السبب في عدم كفاية هذا الحجم الزمّني هو عدم الأخذ بعين الاعتبار مستوى التلاميذ، وكذا النص الذي تكون رافدا له، وطبيعة الموضوعات، فهي ليست في نفس المستوى من السهولة، ولذا يضيع معظم الوقت في الشرح، لأنّ التلميذ لا خلفيّة له، وفي هذه الحالة يستحيل على الأستاذ أن يتأكد من مدى استيعاب التلميذ لما قدّم له، أضف إلى ذلك كثافة البرنامج خاصّة في السنّة الثالثة آداب وفلسفة، إذ أنّ الحجم المخصّص للنص الأدبي وروافده (قواعد، بلاغة، عروض) أربع ساعات، ساعتان للنص الأدبي، فيتبقى نصف ساعة للقواعد.

7. الطريقة المعتمدة في تعليم النحو

النسبة المئوية	عدد التكرارات	الطريقة
21.7%	15	القياسية
26.1%	18	الاستقرائية
18.8%	13	النصوص المتكاملة
37.7%	26	الوضعية المشكّلة

أشار ما يعادل 21.7% من المستجوبين إلى أنّهم يعتمدون في تدريسهم لنشاط القواعد على الطريقة القياسية؛ بينما قالت فئة تقدّر بـ 26.1% أنّها تستخدم الطريقة الاستقرائية؛ في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يعتمدون طريقة النصوص المعدّلة 18.8%؛ أمّا عن طريقة الوضعية المشكّلة التي نصّ عليها المنهاج ونصح بها فإنّ ما يعادل 37.7% من الأساتذة المستجوبين يستخدمونها، ويتبيّن لنا من هذه الإجابات أنّ هناك مزجا بين الطرائق التعليمية المعروفة، وصرّح بعض المستجوبين في خانة الملاحظات أنّ عدم اعتمادهم على طريقة الوضعية المشكّلة هو أنّ هذه الطريقة جيّدة كونها تضع المتعلّم في وضعيات دالّة، لكن يصعب تنفيذها بسبب عامل الزمن، ومستوى التلاميذ، فالتلميذ لا يمكنه الوصول إلى (أبني أحكام القاعدة) انطلاقا من المشكّلة المطروحة لضعف رصيده المعرفي في المادة. كما يوجد سبب آخر وهو عدد التلاميذ في القسم الذي لا يسمح للأستاذ بطرح الإشكالية ومطالبة التلاميذ ببناء الفرضيات واستنتاج الأحكام، ومن ثمّ التحقّق من فهم وإنجاز التمارين.

إنّ المختصين ينبهون إلى ضرورة تنويع طرائق التدريس، وعلى الأستاذ أن يكون مرناً في اختيار الطريقة المناسبة لطبيعة الموضوع المقرر تدريسه، إذ لا يمكن اعتماد طريقة واحدة في كلّ الموضوعات والمواقف التعليمية، بل في الموضوع الواحد، ف" الاستقراء وإن كان هو الأول في عمليتي الإدماج والتكيف إلا أنه يتلوه على الفور القياس والاستدلال بكيفية غير شعورية في غالب الأحيان، ثم يعود صاحبه في الحين إلى الاستقراء"¹، فلا توجد - إذن - طريقة مثلى في التدريس، فكلّ طريقة بها عدد من الإيجابيات والسلبيات، والمدرّس الناجح هو الذي يستخدم الطريقة المناسبة في الموقف المناسب، كما أنه يستطيع أن يجمع بين أكثر من طريقة.

8. مواصفات الطريقة المقترحة في المنهاج (الوضعية المشكلة) من حيث علاقاتها بالزمن، المتعلم، الأهداف، والمعلم:

الصفة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
منسجمة مع الزمن	15	21.7%
منسجمة مع الأهداف	27	39.1%
محرّرة لمبادرات المتعلم	13	18.8%
مرتكزة على المعلم	44	63.8%

يوضح هذا الجدول أنّ نسبة 21.7% ترى أنّ الطريقة منسجمة مع الزمن، وهذا يعني أنّ ما يعادل 78.3% من الفئة المستجوبة لا ترى هذا الرأي، إذ يؤكد بعضهم أنّ الطريقة المنصوح بها لا تتسجم والزمن المخصّص لهذا النشاط حسب ما جاء في المنهاج، وقد علّق بعض الأساتذة أنّ اعتماد طريقة الوضعية المشكلة في التعليم يعني تنفيذ ربع البرنامج، ونحن مطالبون بإنهائه خاصة في النهائي؛ وما يعادل 70% يرى أنّ الطريقة غير منسجمة مع الأهداف من الناحية العملية، والعييب ليس في الطريقة فهي محقّقة للأهداف من الناحية النظرية، ولكن المشكل في الزمن الذي نحتاجه لاعتمادها حتى نحقق الأهداف ويتمّ تحويلها إلى كفاءات، لأنّ طبيعة الموضوعات لا تسمح بذلك؛ وما يعادل 18.8% ترى أنّ الطريقة محرّرة لمبادرات المتعلم، وهذا يعني أنّ 81.2% لا يرون هذا الرأي، لأنّ التلميذ في كثير من الموضوعات لا يتجاوب ممّا يؤدي إلى ضياع الوقت؛

¹ الحاج صالح عبد الرحمان، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي،

وما يعادل 63.8% من المستجوبين يرون أنّ الطريقة مرتكزة على الأستاذ بسبب طبيعة الموضوعات المقررة على المتعلم، وقد ضرب أحد المستجوبين مثالا على صحّة رأيه (موضوع لو، لولا، إذا، إذ، معاني حروف الجر) فهذه الموضوعات تتطلب إعطاء الحكم وبعده المثال، وذلك لكثرة التفاصيل والجزئيات، وأشار البعض الآخر أنّ الكثير من الموضوعات ذات طابع نظري تتطلب أن يكون الأستاذ هو الملقى والمحرّك في القسم، ومن الصّعب على المتعلم المبادرة. واكتفى مستجوب بالقول إنّ المنهاج انطلق ممّا يجب أن يكون، لا ممّا هو كائن، فهو لم يراع مستوى التلاميذ، ولا عامل الزمن، ولا طبيعة الموضوعات.

9. الأسباب الكامنة وراء ضعف المتعلم في القواعد النحوية:

السبب	عدد التكرارات	النسبة المئوية
طريقة تعليم النحو	30	43.5%
الموضوعات المقررة	42	60.9%
المصطلحات النحوية	16	23.2%

تمحور هذا السؤال حول أهمّ الأسباب التي تكمن وراء صعوبة استيعاب المتعلم للقواعد النحوية وتمثّلها، حيث ترى فئة من المستجوبين تعادل 60.9% من العدد الإجمالي أنّ طبيعة الموضوعات المقررة هي السبب الرئيسي في صعوبة الفهم والاستيعاب، وقد أردف بعض المستجوبين إجابته على هذا السؤال بملاحظات أغلبها تركّز على طريقة انتقاء وترتيب الموضوعات المقررة والتي لا تراعي مستوى المتعلم وحاجاته اليومية، فهي تقفد إلى التدرج والوظيفية وكثرة الاستعمال، بالإضافة إلى الكثافة والحشو، أي أنّها خالية من كلّ تكييف تعليمي للمعلومات والمعارف النحوية، وليؤكّد أحدهم رأيه أشار إلى موضوعي (الاشتغال والتنازع) اللذين ينذر استعمالهما، ولا يوظفهما حتّى المختصّون، وأشار أحد المستجوبين إلى أنّ الموضوعات المقررة في التعليم الثانوي لم تعرف تجديدا، فكما تلقّاها المتعلم في المتوسط يتعرّض لها في الثانوي ممّا يصيبه بالملل والنفور؛ أمّا السبب الذي يأتي في المرتبة الثانية فيتمثّل في الطريقة المعتمدة في التدريس، حيث يرى 43.5% من المستجوبين أنّه لا يوجد انسجام بين الموضوعات المقررة وطريقة التدريس التي ينصّ عليها المنهاج؛ بينما ترى فئة تقدّر بـ 23.2% من المستجوبين أنّ المصطلحات لها دور في وجود صعوبة لدى المتعلم لاستيعاب المعارف النحوية، وعلّق بعض المستجوبين بقوله إنّ المصطلح النحوي أحد عوامل ضعف التلاميذ في النحو، فهو أساس فهم النحو، فإذا لم يفهم التلميذ المصطلح

لن يوظفه بطريقة سليمة، كما ربط أستاذ آخر بين الطريقة والمصطلحات، فإذا لم تكن الطريقة جيدة ومشوقة، فإن التلميذ سيحفظ المصطلحات، لأن هذه الأخيرة تخضع في طريقة عرضها إلى طريقة التدريس عامة. وفيما يلي بعض الأسباب التي ذكرها الأساتذة:

- التهميش الذي تعاني منه اللغة العربية، فالتلميذ يرى انفصال اللغة عن حياته اليومية، فهو لا يستعملها إلا داخل القسم.

- التعقيد والتناقضات في بعض الموضوعات كالتمييز المنصوب والتمييز المجرور، والمفعول لأجله المنصوب والمجرور، وكثرة التفصيلات كالإيغال في الأنواع في الموضوع الواحد، وهذا ما يخلق نوعا من التشويش لدى المتعلمين.

- ضعف التلاميذ في النحو، فمثلا موضوع البدل تعرّف عليه المتعلم في المتوسط، وعندما يعود إليه في التعليم الثانوي لا يتذكره.

- قلة التدريبات، فمعظم الأساتذة - بحكم كثرة التفاصيل وكثافة البرنامج - يعمدون إلى التلقين والعرض على حساب التطبيقات.

- عدم إدراك المتعلمين للاستعمال الوظيفي للنحو كوسيلة للاستعمال السليم للغة، وفهم مضامين الخطابات والنصوص، فهذا الهدف غائب في الكتاب، وكذا في أذهان التلاميذ، فالنحو عندهم مجرد قواعد تحفظ من أجل الإجابة في الامتحان، وليست وسيلة للتحكم في اللغة استعمالا وفهما.

إن ما نستخلصه من ملاحظات الأساتذة العاملين في الميدان هو أن هناك ضعفا وقصورا رهيبا في قدرة المتعلمين على تفعيل القواعد النحوية في إنتاجاتهم المكتوبة والمنطوقة، إذ " أصبح مألوفا جدا أن المتخرج في الجامعة لا يحسن التكلّم بالعربية، ولا يحسن كتابة صفحة بالعربية الفصحى الصحيحة"¹، ولكن الإنصاف يقتضي منا أن نذكر أطرافا وأقطابا أخرى في العملية التعليمية تتحمل جزءا من مسؤوليّة ضعف وتردي مستوى المتعلمين، فالضعف لا يقتصر على المتعلم بل يطال المعلمين أنفسهم، وهذا بسبب " قلة الكفايات في مادة النحو، وضعف إعداد المعلمين واختلاف طرقهم في التدريس، واتخاذهم الامتحانات غاية لا وسيلة، وهذا الذي غدى نفور المتعلمين"²، فقصورهم في فهم وظيفة القواعد، وعدم وضوح الأهداف من تدريسها، أدى إلى سوء استغلالها، وإلى فهم قاصر لطبيعتها، والهدف من تدريسها " فالمنهجية السائدة في تدريس النحو لا تركز على طرائقه ومحتوياته ولا تنظر إليه علما لتكوين الملكة اللسانية، وإنما هو علم صناعة

¹ الزاجحي عبده، علم اللغة وتعليم العربية، ص 88.

² لوحيشي ناصر، الدرس النحوي مشكلاته ومقترحات تيسيرية، أعمال ندوة تيسير النحو، ص 107.

القواعد النحوية وتعليمها، والتّركيز على الإعراب باعتباره هو العربيّة بكاملها¹ وهذا ما سينعكس بالضرورة على المتعلّمين ونظرتهم إلى النّحو :

10. طابع التّدرّيات الموجودة في الكتاب والتي ينصّ عليها المنهاج:

المرتبة	النسبة المئويّة	عدد التكرارات	الصّفة
3	%29	20	تعالج اهتمامات المتعلّم
2	%58	40	لا علاقة لها بواقعه
4	%7.2	05	صعبة المحتوى
1	%65.2	45	آليّة
5	%8.7	06	إبداعية

أمّا فيما يخصّ محتوى التّدرّيات النّحويّة وعلاقتها باهتمامات المتعلّم وتعبيرها عن واقعه، فإنّ ما يعادل %65.2 من المستجوبين صرّحوا بأنّ التّدرّيات آليّة تتكرّر في كلّ الموضوعات بنفس الطّريقة؛ و%58 ترى أنّ هذه التّدرّيات لا علاقة لها بواقع المتعلّم خاصّة النوعين الأوّل والثّاني (في مجال المعارف، وفي مجال المعارف الفعلية)، فهي تكرّس حفظ القاعدة من جهة، ولا تعالج اهتمامات المتعلّم من جهة أخرى " بحيث يستطيع التّلميذ بعد فترة أن يجيب عن الأسئلة التّدرّيبية، لكنّه لا يستطيع أن ينطق أو يكتب جملة صحيحة إذا أراد أن يعبر عن نفسه تعبيرا طبيعيا في مواقف مختلفة"²؛ في حين يرى %29 من المستجوبين أنّ هذه التّمارين تعالج اهتمامات المتعلّمين، وقد اقترح بعض المستجوبين إعادة صياغة التّمرينات بما يقرب الموضوع من المتعلّم ويخدم ميوله، وتكون الأمثلة مستقاة من واقعه اليومي، حتى يحسّ بقرب اللّغة من حياته؛ أمّا السّؤال المتعلّق بكونها إبداعية أم لا، فإنّ %8.7 من المستجوبين فقط يرون أنّها إبداعية، بينما الأغلبية السّاحقة والمقدّرة بـ%81.3 لا ترى هذا الرّأي، وقد أشار بعض الأساتذة في خانة الملاحظات أنّ أحسن نوع من التّمرينات المبرمجة هو (مرحلة إدماج أحكام الدّرس) فهي تعالج اهتمام المتعلّم، ولكنّ الكثير من الأساتذة لا يصلون إليها بسبب ضيق الوقت، وطبيعة الموضوعات؛ أمّا فيما يخصّ

¹ إبرير بشير، استراتيجيّة التّبليغ في تدريس النّحو، أعمال ندوة تدريس النّحو، ص463.

² الرّاجحي عبده، علم اللّغة وتعليم العربيّة، ص108.

صعوبة محتوى التمرينات من عدمه، فما يعادل 7.2% يرون أنها صعبة، وهذا يعني أن ما يعادل 92.8% أنها سهلة بسيطة كونها تركز على التطبيق الفوري للقاعدة، وتطور دائما حول الاستخراج، التعيين، التمييز....).

11. الحجم الساعي المخصص للتدريبات

الصفة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
كاف	08	11.6%
غير كاف	61	88.4%

يتضح من خلال هذا الجدول أن ما يعادل 88.4% من الفئة المستجوبة ترى عدم كفاية الوقت المخصص للتدريبات النحوية، وعلت هذه الفئة رأيها بطبيعة الموضوعات وتشعبها، وكذا مستوى التلاميذ، وقد نبه المختصون إلى أهمية التطبيق لأن " العمل الاكتسابي للغة يكاد يكون كله تمرسا ورياضة مستمرة: كلما ازدادت وتواصلت زاد النمو اللغوي وقويت الملكة"¹. فالتطبيق والتدريب هو كل شيء في تدريس اللغة. بينما ترى فئة تقدر بـ 11.6% أن الوقت كاف لتقديم الموضوع وإجراء التدريبات والتأكد من فهم التلميذ.

12. علاقة التمرينات بالمصطلح النحوي:

الصفة	عدد التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
فهم المصطلح النحوي	17	24.6%	2
حفظ المصطلح النحوي	42	60.9%	1
لا تهتم بالمصطلح النحوي	10	14.5%	3

أسفرت الإجابات المتعلقة بعلاقة التمرينات بالمصطلح النحوي على أن 60.9% من المستجوبين يرون أن التمرينات تركز على حفظ التلميذ للمصطلح خاصة المرحلتين الأولى والثانية من التمرينات (في مجال المعارف، في مجال المعارف الفعلية)، ذلك أن التلميذ يطبق مباشرة أحكام

¹ الحاج صالح عبد الرحمان، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ص123.

القاعدة التي وصل إليها بما فيها من مصطلحات، أما المرحلة الأخيرة جيدة (في مجال إدماج أحكام الدرس) التي تمكن المتعلم من فهم المصطلح ومن ثمّ توظيفه في فقرة من إنشائه، وقد علق بعض الأساتذة أنّ ما يطبع هذه التّدرّيات هي السّطحية والآلية، وملء الفراغات إلّا في النّادر؛ في حين ترى نسبة تقدّر بـ 24.6% أنّ التّمرينات الموجودة في الكتاب تجعل التّلميذ يفهم المصطلح النّحوي؛ وما يعادل 14.5% من المستجوبين يرون أنّ التّمرينات لا تهتمّ أصلاً بالمصطلح، فالهدف هو توظيف القاعدة، ومن ثمّ حفظ المصطلح، وما يُحفظ يضيع مع الوقت.

رابعاً-المصطلحات النّحوية:

13. المصطلحات النّحوية وطبيعتها الكميّة:

عدد المصطلحات النّحوية	عدد التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
كاف	20	29%	2
غير كاف	15	21.7%	3
زائد عن حاجة المتعلم اللّغوية	34	49.3%	1

يوضّح هذا الجدول أنّ نسبة 49.3% من المستجوبين يرون أنّ ما يقدّم للمتعلّم من مصطلحات نحوية زائد عن حاجاته اللّغوية؛ بينما ترى فئة تقدّر بـ 29% أنّ ما يقدّم للمتعلّم من مصطلحات في التعليم الثانوي كاف؛ وما يعادل 21.7% من المستجوبين يرون أنّ ما يقدّم له غير كاف.

من خلال النّتائج السابقة نلاحظ تقارباً في النّسب ذلك أنّ المقرّر التعليمي وما اشتمل عليه من موضوعات نحوية وما ترتب عليها من مصطلحات لم يكن في نفس المستوى، فهناك الوظيفي، وهناك غير الوظيفي، لذا ينبغي " ألا تترك هكذا جزافاً كلّ الموضوعات التي كثرت فيها الوجوه المسموعة والتّعليقات المعقّدة كما جاء في باب التّصغير وباب النّسبة وغيرها، بل يكتفي في ذلك بالشّيء القليل الذي قد يساعد في بعض الأحيان على ترسيخ المثل بربطها بغيرها من البنى الواضحة"¹، وإذا التزمنا بذلك جاءت المادة النّحوية وظيفية قادرة على تلبية احتياجات المتعلّم في هذه المرحلة التّعليمية.

¹ الحاج صالح عبد الرّحمان، الأسس العلميّة واللّغوية لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التعليم ما قبل الجامعي، ص125.

14. المصطلحات النحوية الوظيفية وغير الوظيفية التي تضمنتها المقررات التعليمية:

الصفة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
وظيفية	33	47.8%
غير وظيفية	36	52.2%

يتبين لنا من الجدول أن 52.2% من المستجوبين يرون وجود مصطلحات غير وظيفية يتلقاها المتعلم في هذه المرحلة التعليمية؛ بينما ترى فئة تقدر بـ 47.8% أن ما يقدم للمتعم من مصطلحات كله وظيفي يحتاجه المتعلم في استعماله الفعلي للغة.

يتضح لنا وجود تقارب بين النسبتين، وذلك راجع إلى أن البرنامج اشتمل على موضوعات وظيفية وأخرى غير وظيفية. ومن المصطلحات غير الوظيفية التي أشار إليها الأساتذة: العامل، التقدير، الحذف، الامتناع، الجواز، الترخيم، الاستغاثة، التنازع، الاشتغال...

من الأمثلة السابقة يتضح لنا أن إتقان اللغة العربية إتقانا وظيفيا لا يتطلب حشد كل هذه المصطلحات التي تثقل كاهل التلميذ وتتفره من المادة، وهاهو الدكتور ((صالح بلعيد)) يشير إلى تردّي المستوى في المدرسة الجزائرية وينقل واقع طلبة الجامعة بقوله: "إنني شخصت التردّي النحوي الذي تعيشه المدرسة الجزائرية، ونقلت واقعا يعيشه طلابي الجامعيون الذين أرى في وجوههم علامات الاستفهام وأنا أشرح لهم باب الاشتغال في مواطن وجوب الرفع، ومواطن وجوب النصب، ومواطن الجواز، ومواطن الترجيح، وهي أشياء غير موظفة إلا في كتب النحو"¹، فإذا كانت هذه الموضوعات وهذه التفصيلات تثير الغرابة والتساؤلات لدى الطالب الجامعي، فما رد فعل التلميذ في الثانوية والذي يتلقاها مع اختلاف طفيف. إن الذي يحتاجه متعلم الطور الثانوي هو "النحو الوظيفي المترج الذي نقوم به لسان ناشئتنا. واللغة تحفظ عن طريق استظهار روائعها لا قراءة النحو واستظهار مسأله"²، فالهدف من تدريس النحو هو إكساب المتعلم ملكة الفهم والإفهام، وليس جعله عالما في النحو. فإتقان قواعد اللغة إتقانا لا يتطلب حفظ حركات الإعراب وبعض مصطلحاته الغامضة التي تثقل عقول المتعلمين ونفوسهم، وتؤدي بالتالي إلى كره القواعد

¹ بلعيد صالح، شكوى مدرّس النحو من مادة النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، ص 428.

² المرجع نفسه، ص 431.

واللغة نفسها، بل " إتقان القواعد وظيفيا يتمثل في السلوك والأداء اللغوي نطقا وكتابة وقراءة، وفي مستويات اللغة وأنظمتها المختلفة الصوت والصرف والنحو والمعجم والدلالة"¹.

15. تحكّم التلميذ بالمصطلح النحوي وقدرته على استيعاب المادة النحويّة:

الرتبة	النسبة المئوية	عدد التكرارات	تحكم التلميذ بالمصطلح وعلاقته باستيعاب النحو
1	%82.6	57	التحكم في المادة
2	%17.4	12	عدم التحكم في المادة

يوضح الجدول أنّ 82.6% من الأساتذة المستجوبين يرون أنّ تحكّم التلميذ في المصطلح النحوي يجعله يستوعب الموضوع النحوي المرتبط به، وقد أشار بعض الأساتذة إلى أنّ معرفة المصطلح والإمساك بتعريفه التعليمي ضروريّ، وأكد أنّ فهم المصطلح يساعد التلميذ في استيعاب الدرس، فتحكّمه فيه يسهّل عليه تنظيم المعلومات وتوظيفها عند الحاجة، فكثيرا ما يكون المتعلّم ضحية عدم فهمه للمصطلح النحوي، لذلك ينبغي على الأستاذ أن يزيل الإبهام والغموض الذي يكتنفه. وعلّق البعض الآخر بقوله: إنّ هضم التلميذ المصطلح النحوي بطبيعة الحال ستكون له نتائج جدّ إيجابية على فهم الظاهرة النحويّة التي يدرسها؛ بينما ترى فئة تقدّر بـ 17.4% ترى عكس الرأى السابق، و برّر البعض إجابته بأنّ الهدف الأساسي من تعليم النحو في التعليم الثانوي هو الإعراب وليس المصطلح، وهذه هي النظرة السائدة للنحو في المرحلة الثانوية، وهذا ما حدّر من المختصون في هذا المجال ودعوا إلى " البعد عن ظاهرة الإعراب الشكلية التي من ورائها مراعاة البحث عن الموقع الإعرابي للكلمة، والتركيز على الأساليب النحويّة"². وقد عولجت الكثير من الموضوعات في الكتاب المدرسي الجزائري من الناحية الشكلية البحتة، وكان التركيز فيها على الإعراب ومن ذلك ((جوازم الفعل المضارع)) في السنة الأولى آداب، إذ أنّ الغاية من تدريس ((لم، ولا الناهية)) هي جزم الفعل المضارع بعدها وإعرابه إعرابا صحيحا، دون التنبيه إلى مواضع استخدام كلّ أداة وما تضيفه من معنى.

¹ السليطي طيبة سعيد ، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة ، ص123.

² بلعيد صالح، شكوى مدرّس النحو من مادة النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، ص431.

16. الدلالة اللغوية للمصطلح وعلاقتها بالتعريف الاصطلاحي التعليمي:

النسبة المئوية	عدد التكرارات	الدلالة اللغوية
85.5%	59	يساهم
14.5%	10	لا يساهم

يوضح الجدول السابق أنّ ما يعادل 85.5% من المستجوبين يرون أنّ الدلالة اللغوية ضرورية وأساسية لفهم الدلالة الاصطلاحية، ذلك أنّ أكثر المصطلحات تحمل تعريفها، وقد أشار البعض في خانة الملاحظات إلى أنّ الدلالة اللغوية تلعب دورا بارزا في فهم الدلالة الاصطلاحية، لكنّ المشكل الأكبر هو كيف يوجّه الأستاذ التلميذ إلى استثمارها، فإن نجح في ذلك، كانت عاملا مهماً في فهم المصطلح والاحتفاظ به، والأحسن أن يربط الأستاذ بين الدالتين انطلاقا من الأمثلة الواقعية، وضربوا أمثلة على ذلك (المتعدي مثلا).

17. التعريف الاصطلاحي وعلاقته بالتحكم في المادة النحوية:

النسبة المئوية	عدد التكرارات	التعريف
79.7%	55	يساهم
20.3%	14	لا يساهم

ترى نسبة معتبرة من الأساتذة تقدّر بـ 79.7% أهمية تعريف المصطلح في التحكم في الموضوع النحوي، وتمييزه عن الموضوعات الأخرى، بينما ترى فئة تقدّر بـ 20.3% أنّ التعريف ليس ضروريا لفهم الموضوع النحوي، وقد برّر أصحاب الرأى الأول إجاباتهم بأنّ التعريف مهمّ خاصة إذا كان وظيفيا، أي بسيطا وبعيدا عن تعاريف النحاة القدماء، بمعنى صياغة تعريفات تعليمية تستجيب لمتطلبات العملية التعليمية، وهذا ما لا نجده في الكتاب المدرسي لأنّ التعريفات نُقلت عن كتب التراث، وهنا لابدّ من التفريق بين التعريف العلمي والتعريف التعليمي. وقد دعا البعض إلى وضع معاجم للتعريفات التعليمية.

وأشار بعض الأساتذة إلى الآثار الإيجابية التي تترتب عن تعريف المصطلح، فالتعريف يمكن المتعلّم من الإمساك بالسمات الأساسية للمصطلح وذلك من خلال "تقديم المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي المراد تعليمه وتحديد نوعه مع مراعاة الدقة والوضوح والاقتصاد من حيث اللفظ

والإحاطة بكل العناصر والسمات الدلالية المكوّنة له¹، ولتدعيم هذا الرأي ضرب لنا أستاذ المثال الآتي ((البدل: هو التابع المقصود بالحكم بلا واسطة بينه وبين متبوعه))، فهذا التعريف يجعل المتعلم يدرك أنّ البدل يلحق ما قبله في الحركة الإعرابية، وأنّه لا يتوسط بينه وبين ما قبله حرف عطف، وأنّ العناية موجهة إليه))؛ أمّا من أجابوا ب (لا) فقد برّروا إجاباتهم بأنّ الهدف من النحو في الثانوية هو الإجابة في الامتحان، أي الإعراب، ولك أن تتطلع على موضوعات البكالوريا لتلاحظ أنّ النحو مهمّش، وعندما يلاحظ التلميذ ذلك فلن يهتم بالنحو أصلاً.

18. طريقة عرض المصطلحات الجديدة:

الطريقة	عدد التكرارات	النسبة المئوية	الترتبة
ربطه بالمصطلحات السابقة	37	53.6%	1
الاكتفاء بالتعريف الاصطلاحي	20	29%	2
ذكر الدلالة اللغوية	02	02.9%	4
الثنائيات المتقابلة	10	14.5%	3

يبين الجدول أعلاه أنّ نسبة تقدّر بـ 53.6% من المستجوبين تقدّم المصطلح النحوي الجديد للمتعلّم من خلال ربطه بما سبق؛ وما يعادل 29% يقدّمونه بتعريفه اصطلاحياً؛ في حين تعمل فئة تقدّر بـ 14.5% بتقديمه اعتماداً على الثنائيات المتقابلة؛ أمّا في المرتبة الأخيرة فنجدّ فئة تقدّر بـ 02.9% تذكر الدلالة اللغوية للمصطلح.

وقد أشار بعض الأساتذة في خانة الملاحظات إلى طرائق أخرى يعتمدونها لتقديم المصطلح النحوي، ومن ذلك موضعه في الجملة، ودلالته، وسياقه، أي علاقاته بما قبله وبما بعده، وهذا يعني الانطلاق من النصوص كونها "المادة الخام التي يجب الانطلاق منها لدراسة المصطلحات وما تحمله من معلومات تتجلى من خلال القرائن المقالية والحالية، وكلّ ذلك يتمّ من خلال تقديم

¹ إبرير بشير، إشكالية تدريس المصطلح في اللغة العربية، أعمال ملتقى اللغة العربية والمصطلح (يومي 19 و20 ماي 2002م)، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2006م، ص118.

المصطلح في سياقه النصي بغية الوصول إلى القبض على المفهوم وفهمه وتمثله¹. وهناك أكثر من أستاذ يستخدم الطرائق السابقة أحيانا مجتمعة لتقديم المصطلح الجديد..

19. مدى اهتمام الأساتذة بالمصطلحات المبنوثة في ثنايا الموضوعات النحوية:

الصفة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
يهتم بتوضيحها وشرحها	56	81.2%
لا يهتم بتوضيحها وشرحها	13	18.8%

من الجدول أعلاه يتبين لنا أنّ 81.2% من العدد الإجمالي للأساتذة المستجوبين تهتم بشرح وتوضيح المصطلحات التي ترد في ثنايا الدرس؛ بينما أجابت فئة تقدّر بـ 18.8% أنّها لا تشرح تلك المصطلحات، وأرجعت ذلك إلى كثرتها، فالموضوع الواحد يضمّ كما هائلا يتعذر شرحها جميعا.

20. وتعلّق بمدى تأثير كثرة المصطلحات النحوية في استيعاب التلميذ للموضوعات النحوية:

الصفة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
تؤثر سلبا	51	73.9%
لا تؤثر	18	26.1%

ما يعادل 73.9% من المستجوبين يرون أنّ كثرة المصطلحات النحوية التي تقدّم للمتعلم في درس من الدروس تؤثر سلبا على استيعابه للموضوع الذي يدرسه، ومن الملاحظات والتعليقات التي قدّمها المستجوبون، أنّ كثرة المصطلحات ترهقه وتنفره من المادة، كما أنّ بعض المتعلمين لا يعرف حتى المصطلحات النحوية الأكثر شيوعا واستعمالا، ولذا لا بدّ من الاقتصار على الوظيفي منها، وما يخدم الملكة اللسانية، ويقوم لسان المتعلم، وما لا يحقّق ذلك فالأفضل حذفه من المقررات التعليمية؛ أمّا نسبة من رأوا أنّ عامل الكثرة لا يؤثر في استيعاب التلميذ للدرس النحوي فبلغت نسبتهم 26.1%.

¹ إبرير بشير، إشكالية تدريس المصطلح في اللغة العربية، ص 118.

21. مدى تأثير عدم تكرار الموضوعات النحوية في مختلف الأطوار التعليمية:

الصفة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
يؤثر	58	84.1%
لا يؤثر	11	15.9%

يوضح الجدول أن نسبة عالية من المستجوبين بلغت 84.1% ترى أن عدم العودة إلى بعض الموضوعات النحوية، والاقتصار في برمجتها على سنة تعليمية معينة، أو طور معين يؤثر سلباً على استيعابها، خاصة إذا كان موضوعاً وظيفياً ك(الحال، والفعل، الفاعل، الصفة، المفعول به...)، أما غير الوظيفي فلا تتم برمجته في هذه المرحلة، ويستثمر حجمه الزمني لتكرار الموضوعات الأكثر تواتراً، وإذا ما تمت العودة إليها فيفضل أن تكون على شكل تمارين وتدريبات نحوية، ونبتعد عن العرض النظري، وهذا هو الاتجاه الحديث الذي يدعو إليه المختصون في تعليم اللغات بشكل عام حيث يسعى أنصاره إلى عرض القواعد النحوية على المتعلمين عرضاً وظيفياً من خلال " تراكيب بنوية، وأنماط لغوية متدرجة في الصعوبة، الهدف منها ترسيخ قاعدة نحوية أو صرفية في ذهن المتعلم بطريقة ضمنية عن طريق حمله على " القيام بسلسلة من التمارين الآلية والتواصلية والتحليلية المنظمة، وبتكرار محكم حتى يصل في مرحلة من مراحل تعليمه إلى تصور هيئات التراكيب ومواقع المرفوعات والمنصوبات والمجرورات حسب ما تقتضيه المعاني"¹. وبذلك نكون قد ابتعدنا عن العرض النظري وعدنا بالنحو إلى أحضان المعاني؛ أما من قالوا إن عدم العودة إليها لا يؤثر في استيعابها، فبلغت نسبتهم 15.9%.

¹صاري محمد، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟، أعمال ندوة تيسير النحو، ص188.

خاتمة

خاتمة

وبعد، فهذا هو حال تعليم المصطلح النحوي في مرحلة التعليم الثانوي في العالم العربي، وقد كان من أهداف هذا البحث هو تحديد وتوضيح مشكلة تعليم المصطلحات النحوية العربية في مرحلة التعليم الثانوي، والتعرض لأهم الأسباب التي تقف وراء ضعف المتعلمين في القواعد النحوية و مصطلحاتها.

وبفضل الدراسة التحليلية التقييمية المقارنة لواقع تعليم المصطلح النحوي في هذه المرحلة من التعليم في العالم العربي (الجزائر/ سوريا)، اقتنعنا بأن مشكلة تعليم المصطلح النحوي مترتبة عن مشاكل تعليم القواعد النحوية عامة، والتي لم تُعالج معالجة جذرية، كما أكدت لنا النتائج التي انتهينا إليها، أن القائمين على إعداد المناهج والمقررات التعليمية في هذه المرحلة التعليمية لم يحاولوا الاستفادة من نتائج مختلف اتجاهات اللسانيات الحديثة، والتي جسدتها الدراسة العلمية للغة باعتبارها نظاما وبنية وأداة تواصل وتبليغ، ومن ثم لم يتم استثمارها في مجال تعليم قواعد اللغة العربية.

واستنادا إلى هذه الدراسة النظرية والميدانية المبنية على ملاحظة ورصد وتحليل واقع تعليم المصطلح النحوي في الكتاب المدرسي الجزائري ونظيره السوري، وكذلك النتائج المتحصّل عليها من خلال الاستبيان الذي قدّمناه للأساتذة، وكذا الفحص الذي قدّم للتلاميذ تبين أن العائق الأكبر الذي يقف وراء ضعف مستوى المتعلمين في اللغة العربية يكمن في انعدام التدرج المعقول في تنظيم المادة المقررة، وفي سوء اختيار الموضوعات المبرمجة والتي لا تتناسب مع مستوى المتعلمين واحتياجاتهم، والتي لا تتسجم مع طبيعة اللغة العربية كأداة للتبليغ والتواصل أولا وقبل كل شيء، كما حاولنا توضيح عدم جدوى الطريقة المتبعة، فهي لم تعرف تغييرات جذرية. وفيما يلي عرض مختصر لأهم النتائج التي توصلنا إليها في هذا البحث:

أولا - مختصر نتائج الدراسة النظرية:

1. المصطلحات مفاتيح العلوم، ولكل علم اصطلاحاته، ومن ظن أن العالم قادر على أن يتكلم عن العلم بغير جهازه المصطلحي، فقد حمّله مالا طاقة له به إذ ليس بوسع العلم أن يقوم دون مصطلح. وهذه الحاجة الملحة هي التي دفعت علماء النحو القدماء إلى وضع مصطلحات لعلم النحو.

2. لما كانت العلوم لا تظهر دفعة واحدة، بل تمرّ بمراحل تنمو خلالها وتتطور، فإنّ المصطلح النحوي بدأ بسيطاً فجاً مع بداية الدّراسة النّحويّة، ثمّ أخذ في النّمو والتّطوّر شيئاً فشيئاً.
3. ومع الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه نضج النّحو العربيّ ومصطلحه واكتمل نموّهما.
4. ومع اكتمال صرح النّحو بدأت المدارس النّحويّة في الظّهور، فظهرت مدرستا البصرة والكوفة تعدّدت مصطلحاتهما ومبادئهما لتعدّد مشارب ومناهج نحاة كلّ مدرسة.
5. ظلّت المدرستان منفصلتين مدّة من الزّمن حتى سخر الله للنّحو من يطهّره من المذهبيّة العصبية فظهرت مدرسة بغداد والتي أفاد نحاتها من المذهبيين النّحويين البصري والكوفي.
6. وقد ساهم نحاة المدرسة البغدادية في تهذيب المصطلحات القديمة (مصطلحات سيبويه)، واخترع أمثالها بما يتلاءم مع العصر. ومن أهمّ أعلام هذه المدرسة: ابن جنّي وأبو عليّ الفارسي.
7. أمّا عن المدرسة الأندلسيّة، فإنّ نحاتها كانوا يغرفون من معين النّحو في المشرق حتى عصور متأخرة، ويعمدون إلى شرح وتوضيح المباحث النّحويّة ووضع الشّروح وشروح الشّروح، فلا تكاد تذكر لنا المصادر كتاباً نحويّاً بعيداً عن هذا المجال. أمّا المصطلح النّحوي في الأندلس فهو نفسه المصطلح النّحوي الذي استقر وشاع في المشرق، وهو ما يدلّ على عدم التفات نحاة الأندلس إلى قضايا المصطلح وانشغالهم بالأحكام النّحويّة ومباحث العلل، وثورة ابن مضاء.
8. وبالنّسبة لمدرسة مصر والشّام فإنّها انتقائيّة انتخابيّة شأنها في ذلك شأن المدرسة البغدادية والأندلسيّة، على أنّ الإنصاف يقتضي أن نشير إلى أنّ لعلماء هذه المدرسة آراءهم التي تقرّدوا بها كما كانوا إذا أخذوا برأيّ من الآراء، أو مذهب من المذاهب في النّحو صحّحوا هذا الرّأيّ بكلّ ما يملكون من رصيد ثقافيّ، وأشهر نحاتها ابن مالك وابن هشام الأنصاري.
9. ونتج عن هذا الانقسام في المدارس والاتّجاهات النّحويّة مشكلات مسّت المصطلح النّحوي من ذلك: تعدّد المصطلح النّحوي في الموضوع الواحد (الجحد/ النّفّي، الجرّ/ الخفض)، عدم ذكر الحدّ والتّعريف، عدم وضوح المفهوم.
10. أمّا عن الدّرس النّحوي التّعليمي في القديم والحديث فوصلنا إلى نتيجة وهي أنّ النّحو نشأ تعليمياً في بدايته، وارتبط بالأهداف الدّينيّة، وهي مرحلة النّحو العربي الأصيل (نحو الخليل وتلميذه سيبويه) ثمّ يأخذ النّحو منحى آخر بعد اختلاطه بعلم المنطق في أوائل القرن الثّالث وما بعده، إذ وقف النّحاة على حصيلة التّراث الإنساني، من يوناني وفارسي وهندي، بفعل انتشار التّرجمة، فتطوّر التّعليل من تعليل وصفيّ هدفه تبرير الظّاهرة اللّغويّة إلى شكل آخر أصبحت فيه العلل هدفاً تعدّل من أجله

القاعدة، فازدهرت العلوم والمعارف وبخاصة الدراسة النحوية، وأصبح في الدرس النحوي خليط من العلل، علل نحوية خالصة، علل فقهية، علل كلامية.

11. وأدى هذا الإفراط في استخدام آليات المنطق إلى تبرم الناس من النحو والضيق بفلسفته مما أدى بالنحاة إلى التفكير في تأليف كتب تعليمية الغاية منها إكساب المتعلم الملكة اللغوية الأساسية بالاقتران على القواعد النحوية التي تحقق هذا الغرض، وقد كان الباعث الأول في ذلك تخلص النحو مما علق به من فلسفة أبعده عن وظيفته الأساسية والتمثلة في مساندة أساليب العرب.

12. واختلفت أشكال المؤلفات التعليمية منذ البدايات الأولى للنحو، فنجد المختصرات والمنظومات النحوية وغيرها.

13. لكن هذه المحاولات التبسيطية التعليمية لم تنجح في تحقيق أهدافها لأن النحو العربي قد أوغل في المنطق وأهمل الدلالة أو المعنى، فكان لا بد أن يهين الله له من يعيد إليه شقه الثاني فظهر عبد القاهر الجرجاني من خلال نظرية ((النظم)). والتي تركز أساساً على توخي معاني النحو.

14. أما في العصر الحديث فازدادت الشكوى من صعوبة النحو ومصطلحاته، ولقد دفع هذا الواقع التعليمي للنحو بعض الباحثين العرب إلى التفكير في تيسير النحو العربي من خلال إعادة النظر في نظرية النحو العربي، ولكن لم تنجح محاولاتهم الإصلاحية، والسبب إخفاقها هو الخلط في بناء قواعد النحو العربي ومناهجه بين التنظير والتدريس الذي نشأ عنه خلط بين وصف العربية وتدريسها، فقد ولج أولئك العلماء إلى تشخيص الأزمة النحوية من صعوبة تعلم القواعد وتعليمها، ففرضوا متطلبات التدريس على الصناعة النحوية، فأسأوا إلى النظرية من حيث أرادوا تيسير التعليم وإصلاحه.

15. ويعدّ المصطلح النحوي أحد الإشكالات التي وقعت عليها بعض جهود الإصلاح والتجديد على اعتبار أنه المفتاح لهذه المادة عند المعلم والمتعلم والأداة التي يتوسل بها الباحث والتلميذ للولوج إلى عمق الدراسة النحوية. ولحلّ أزمة تدريس المصطلح النحوي وتبسيطه دعا بعض المحدثين إلى استبدال بعض المصطلحات التراثية القديمة بمصطلحات أخرى جديدة، كمحاولة تمام حسن وأنطوان الدحداح.

16. وخلصنا بعد اطلاعنا على هذه المحاولات والنظر إليها من زاوية تعليمات اللغات أن الأخذ بمثل هذه المصطلحات سيؤدي إلى تعقيد النحو أكثر مما هو عليه. إن حلّ أزمة المصطلح النحوي لا يتم باستبدال مصطلح نحوي بمصطلح آخر، وإنما هو انتقاء علمي للمصطلحات وربطها بالمعاني والدلالات.

17. كما أن المتعلم في الطّور الثّانوي ليس بحاجة إلى كلّ النّحو وهذا ما يدعى التّكليف اللّغوي، فالمتعلم لا يقدّم له النّحو العلمي بل النّحو التّعليمي، الذي لا بدّ أن يستجيب لمتطلّبات العمليّة التّعليميّة التّعليميّة، ويعدّ المحتوى أهمّ عنصر ينهض عليه تعليم النّحو، ويشكّل الثّمرة النّهائيّة، فتعليم كلّ النّحو مستحيل، ولذلك لا بدّ من حسن الانتقاء كمّا وكيفاً، وهذا الانتقاء ليس عشوائياً وليس متروكاً للصدفة، أو للخبرة الشّخصيّة للواضع، فهو يقوم على مجموعة من المعايير التي تجعل من هذا المحتوى يحقق أهدافه منها (الهدف، الرّمن، عينة المتعلّمين واحتياجاتهم).

18. وإذا كان اختيار محتوى المقرّر يمثّل عصب تعليم النّحو، فإنّ الأمر لا يتوقف عند ذلك، بل إنّ اختيار المحتوى يقتضي عمليات أخرى تتمثّل في التّنظيم والتّدرّج، وهي عمليّة تنظيم الوحدات المكوّنة للمقرّر التّعليمي، والتي لا بدّ أن تراعي مستوى المتعلّمين وحاجياتهم العقليّة والنّفسيّة، وكذلك عامل الرّمن. والمقياس اللّغوي التّربوي الأساس في تدرّج العناصر وتسلسلها، وحسن اختيار الطّريقة المناسبة لتقديمه وترسيخه في أذهان المتعلّمين.

19. لنخلص في النّهاية إلى أنّ نجاح العمليّة التّعليميّة التّعليميّة متوقّف على طبيعة عمليّة التّرسّخ والتّمارين، فهذه العمليّة أصعب من عمليّة العرض، ولذا يوصي المختصون في اللّسانيات وتعلّم اللّغات بأنّ حظّها من الدّراسة يجب أن يكون أوفر من العرض، لأنّ اللّغة أولاً ممارسة واستعمال، والمتعلّم لا يكتسبها عن طريق محاكاته لما يسمعه من الجمل والتّعبير، بل عن طريق استنباطه للبنى اللّغويّة من المسموع ليتّخذها مُثلاً وأنماط يبنّي عليه جملاً وتراكيب. فالترسيخ ليس محصوراً على تحصيل المعطيات في حدّ ذاتها، بل في خلق القدرة على التّصرف فيها.

ثانياً - مختصر نتائج الدّراسة الوصفيّة التّحليليّة المقارنة والفحص والاستبيان:

1. مختصر نتائج الفحص:

ليست المصطلحات النحوية في المرحلة الثّانوية، في نفس المستوى من حيث الاضطراب والاستقرار، فمنها المستقر الواضح لتطابق مدلوله اللّغوي الذي يعرفه التلميذ ومعناه الاصطلاحي، فعلى سبيل المثال "الحال الصفة، الفاعل، المفعول به.."، ومنها غير المستقرة، فيؤدي ذلك إلى الارتباك والاضطراب لدى التلاميذ، مثل: "المفرد، الفعل الناقص، الجود، الشّبيه بالمضاف، لا النافية للجنس، .." ومن جملة الأسباب التي استنتجناها من تحليل الاستبيان والفحص ما يلي:

1-1- الدلالة:

تسبب دلالة المصطلح اضطرابه في حالات أهمها، كون معنى المصطلح غير محدد ومستقر بل متغير، مثل: "المفرد: ما ليس بجمله ولا شبه جملة، وما ليس مضافا ولا شبيها بالمضاف" و"الفعل الناقص: كان وأخواتها، الفعل المعتل الآخر".

1-2- عدم تكرار المصطلح:

من الأسباب التي تؤدي إلى اضطراب المصطلحات النحوية، عدم تكرارها سواء من طور إلى آخر، أو من سنة إلى أخرى "النعت السببي، الجحود، الشبيه بالمضاف، التنازع، الاشتغال، العامل، بدل الاشتغال، ..."، أو من طرف الأستاذ في مختلف مراحل درسه "الاقتصار على مرحلة واحدة في الشرح".

1-3- ضعف حاجة التلميذ الوظيفية إلى المصطلح:

يندفع التلميذ إلى حفظ المصطلح النحوي، وفهم معناه، إذا كان مما يحتاج إليه في حياته، ويكثر ترديده على لسانه وقلمه، أي مما يرتبط بالمواقف الفكرية والحياتية التي يريد التعبير عنها ((فعل - فاعل - مفعول به - صفة....)). وعلى عكس ذلك، إن كان المصطلح لا وجود له إلا في القسم، أو في درس معين فإن الطالب لا يجهد نفسه لمعرفة معناه لضعف صلته بحياته، ولا يكتفي بذلك، بل يرى دراسته مضيعة للوقت، تدعوه إلى الملل، لأنه يوقن في قرارة نفسه أنه لا يفيد في حياته مثل ((النعت السببي، الجحود، التنازع، الاشتغال، الترخيم، التدبة)).

1-4- إغفال المدرس تحديد المصطلح واستعماله:

لا تنحصر أسباب اضطراب المصطلحات النحوية في الأمور التي تعود إلى التلميذ والمصطلح ذاته، بل هناك جملة أسباب خاصة بمن يدرس هذه المصطلحات، وفي مقدمة تلك الأسباب، إهمال الأستاذ تحديد المصطلح وتوظيفه، وتوجيه التلاميذ إلى كيفية استعمال هذه المصطلحات في مواقعها المحددة، والربط بين معناها اللغوي والاصطلاحي، وهذا ما أكده الفحص، حول إمساك التلميذ بالمعنى اللغوي للمصطلح، ولكن يعجز عن ربطه بالمعنى الاصطلاحي.

2- مختصر نتائج الدراسة التحليلية المقارنة والاستبيان:

2-1- على مستوى الأهداف: الاعتماد على المفهوم الضيق للنحو، الذي لا يتعدى معالجة الجانب الشكلي للغة، بمعنى التركيز على الحركة الإعرابية، وهذا ما جعل تعليم النحو غاية في حد ذاته، والتناقض بين الأهداف المعبر عنها في المنهاج، والموضوعات المنتقاة لتحقيق هذه الأهداف، وإن كانت غاية المنهاج جعل النحو وسيلة لفهم المقروء والمسموع، إلا أن طبيعة الموضوعات لا تسمح بتحقيقها.

2-2- مستوى اختيار الموضوعات وتنظيمها:

- التّركيز في معالجة الموضوعات النّحوية على الجانب الشّكلي للّغة دون اعتبار لبعدها الوظيفي، حيث عُرضت الموضوعات عرضاً هيمنت عليه نظريّة العامل.
- الإفراط في الجانب النّظري للنّحو على حساب التّدريبات، وكثافة المقرّرات، وحشوها بموضوعات غير وظيفيّة، لا تخدم المتعلّم نطقاً ولا كتابة.
- تنظيم الموضوعات لم يخضع لأيّ نوع من التّدريج، إذ لم تبين على معايير ومقاييس لغويّة وتربويّة تتسجم مع قدرات المتعلّم الذّهنيّة والنّفسيّة والمعرفيّة.
- ضعف الارتباط بين الموضوعات المقرّرة والموضوعات التي تُدرس في السّنوات السّابقة عليها، أو اللاحقة لها.
- الخط الواضح بين الجانب النّحوي والجانب الصّرفي ممّا أدى إلى صعوبة فهم وتمثّل المتعلّم للمباني الصّرفيّة من جهة، وبين معانيها النّحويّة من جهة أخرى.

2-3- مستوى الطّريقة:

- لا يمكن تطبيقها (الوضعيّة المشكّلة) في الميدان رغم نجاعتها لأنّها تتطلب حجماً زمنياً أكبر وتلميذاً له خلفيّة معرفيّة وأستاذاً خبيراً.

2-4- على مستوى التّدريبات والتّمينات النّحويّة:

- أغلبها آليّة، لا تتمي روح الإبداع لدى المتعلّم، شكليّة، تسمح بالترسيخ الفوري، ولكن يعجز التّلميذ على أن ينطق أو يكتب بلغة سليمة خاليّة من الأخطاء.
- لا يمكن تحقيق أحسن مرحلة فيها (في مجال إدماج أحكام الدّرس) لضيق الوقت.

2-5- على مستوى المصطلحات النّحويّة:

- غلبة الجانب التّقيني النّظري على المصطلحات النّحويّة.
- كثرة المصطلحات المقدّمة للتّلميذ في الموضوع الواحد.
- عدم وظيفيّة الكثير من المصطلحات، فهي من باب التّرف الفكري.
- غموض وتعقيد التّعريفات الاصطلاحية التي يشتمل عليها الكتاب.

وانطلاقاً من هذه النّتائج ندعو الهيئة المشرفة على إعداد مناهج تعليم قواعد اللّغة العربيّة إلى إعادة النّظر في الموضوعات المختارة والمقرّرة على المتعلّم، وطريقة ترتيبها بما يحقّق الأهداف المعلّنة عنها في المنهاج، فإنّ أحسنوا الانطلاقة في تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات- في اعتبار النّحو وسيلة إلى غايات أهمّها تكوين الملكة اللّسانيّة للمتعلّم وتقويم لسانه، وكذا اعتبار المتعلّم هو محور الفعل التّعليمي- فإنّهم لم يحسنوا اختيار الموضوعات التي تحقّق تلك الأهداف، ومن أهمّ الاقتراحات التي نراها تساهم بقسط وافر في تحقيق هذه الاستراتيجية ما يلي:

- 1- ضرورة الاستفادة من البحث اللساني الحديث، أثناء تنظيم واختيار المادة النحوية المقترح تعليمها.
- 2- الاقتصار في اختيار محتوى المادة النحوية على كل ما هو وظيفي وأصلي ومتواتر.
- 3- الرّبط بين النّحو والمعنى، أي الرّبط بين البلاغة والنّحو، فالمتعلّم لا يدرس البنى النّحوية دراسة شكلية بحتة، بل يربطها بالمعاني التي تتركها.
- 4- الارتقاء بطريقة تدريس القواعد، لإبعادها عن صيغة تلقين المعلومات النّحوية، التي تُبقي المصطلحات على اضطرابها وصعوبتها.
- 5- ضرورة ابتعاد واضعي كتاب النّحو المدرسي عن التقليد في عرض مواضيع النحو العربي.
- 6- الإكثار من التّدرّبات النّحوية ومنحها حيّزاً زمنياً أوفر، والتّقليل قدر الإمكان من العرض النّظري للموضوعات.
- 7- إنّ أزمة تعليم القواعد عامّة والمصطلح النّحوي خاصّة لا يمكن حلّها باستبدال مصطلح غامض ومبهم بآخر واضح جليّ، أو بتعويض المصطلحات التّراثية بأخرى حديثة معاصرة، وإنّما من خلال انتقاء علمي لمضامين التّدرّس من حيث موضوعاتها، ومصطلحاتها، ثمّ عرض جديد لهذه المضامين وترسيخ لها بطرق حديثة فيها تشويق وإبداع.
- 8- إنّ حفظ التّلمّيز لعدد معيّن من المصطلحات النّحوية، وفهمه لها أمر ضروري لا مفرّ منه، لا سيّما وأنّه يتعلّم اللّغة العربيّة صناعة ولا يكتسبها سليقة، ولكن ينبغي لهذا المقدار أن يخضع في انتقائه كما وكيفا إلى مقاييس لسانيّة تداوليّة ونفسية وتربويّة، فلا يقدّم له إلّا الشّائع المتواتر، والأصلي والوظيفي.
- 9- إرجاء تعليم بعض الموضوعات النّحوية و مصطلحاتها إلى المرحلة الجامعيّة.
- 10- ينبغي تعليم النّحو بالطّريقة الضّمنيّة خاصّة في المراحل الأولى، ويمكن الإشارة أحيانا إلى المصطلحات النّحوية الشّائعة، علما أنّ بعض الدّول المتقدّمة لا تدرّس النّحو النّظري (بما في ذلك المصطلحات) إلّا في المراحل المتقدّمة أي المرحلة الجامعيّة.
- 11- ينبغي عرض المصطلحات على التّلاميذ انطلاقا من فكرة الثّنائيات الصّديّة، أي انطلاقا من فكرة الأصل والفرع.
- 12- انتقاء المصطلحات الواضحة القريبة جدّا من عقل التّلميذ من خلال عمليّة مسح واستنتاج للمخزون النّحوي التّراثي، وعدم الالتزام بمدرسة نحويّة معيّنة.
- 13- ضرورة إعطاء التّلمّيز المعنى اللّغوي للمصطلح النّحوي قبل المعنى الاصطلاحي، والتّأكيد على العلاقة الموجودة بين المعنيين حتى يتمكّن المتعلّم من استحضار المعنى الاصطلاحي ببسر وسهولة.
- 14- عدم الاكتفاء باستعمال المصطلح النحوي في مجال واحد من الدّرس، والكتاب المدرسي (التهميد، العرض، القاعدة، أو التّمارين).
- 15- تعميم استعمال الوسائل التّعليميّة الحديثة لجعل المادة النّحويّة أكثر تشويقا.
- 16- العناية بتحسين صناعة كتاب اللّغة العربيّة المدرسي شكلا ومضمونا .

- 17- إسناد مهمّة إعداد الكتاب المدرسي واختيار موضوعاته وتنظيمها إلى لجنة أو هيئة مختصة تضمّ مختصين في التّعليميات، وأساتذة من الميدان، ومختصين في علم النّفس المدرسي والتّربوي، ليستجيب الكتاب للشّروط والمقاييس التي تتطلّبها تعليميات النّحو في العصر الحديث.
- 18- الابتعاد عن التّلوينات والتّعقيدات النّحويّة، بالإضافة إلى طريقة عرض المادة وشرحها، لأنّها السّبب المباشر في جمود الدّرس النّحوي، وما يلاقيه المتعلّمون من مشقة التّحصيل، فيحصل النّفور ليأخذ الأمر طابع الحكم على صعوبة هذه المادة وجفافها المستمر.
- ولا أدعي الفضل بأنني ألممت بكلّ جوانب موضوع البحث، كلّ ما حاولت فعله يندرج في نطاق استشارة انتباه الباحثين والقائمين على بناء المناهج التّعليميّة وتوجيه انتباههم إلى المشاكل التي يعاني منها تعليم المصطلح النّحوي في مرحلة حسّاسة من مراحل التّعليم.

قائمة المصادر

والمراجع

1. القرآن الكريم

أولاً - المصادر والمراجع العربية

1. إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، الأردن، دط، 2007م.
2. ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، ج1، مطبعة الهلال، مصر، دط، 1913م.
3. ابن فارس أبو الحسين أحمد بن زكريا، الصحابي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1997م.
4. ابن منظور جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، محمد، أحمد حسب الله، هاشم محمد الشادلي، دار المعارف، مصر، دط، دت.
5. ابن النديم أبو الفرج بن أبي إسحاق، الفهرست، تح: رضا تجدد، حقوق الطبع محفوظة للمحقق.
6. ابن يعيش بن علي، شرح المفصل، ج1، إدارة الطباعة المنيرية، مصر، دط، دت.
7. أبو تاكي سعود بن غازي، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع الهجري، دار غريب، القاهرة، مصر، ط1، 1425هـ / 2004م.
8. أبو جناح صاحب، دراسات في نظرية النحو العربي وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، ط1، 1998م.
9. أبو عبد الله عبد العزيز عبده، المعنى والإعراب عند النحويين ونظرية العامل (القسم الأول)، منشورات الكتاب والتوزيع والإعلان والمطابع، ليبيا، دط، دت.
10. أبو المكارم علي، مدخل إلى تاريخ النحو العربي قضايا ونصوص نحوية، دار غريب، القاهرة، مصر، دط، 2008م.
11. الأحمر خلف، مقدمة في النحو، تح: عز الدين التتوخي، مطبوعات مديريات إحياء التراث القديم، دمشق، سوريا، دط، 1961م.
12. الأزهري أبو منصور محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، ج5، تح: عبد الله درويش، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، دط، دت.
13. استثنائية سمير شريف، اللسانيات (المجال، الوظيفة، والمنهج)، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط2، 2008م.
14. إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 1995م.
15. الأشموني، شرح ألفية ابن مالك (منهج السالك إلى ألفية ابن مالك)، ج1، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، لبنان، ط1، 1955م.

16. الأعمش عبد الأمير، المصطلح الفلسفي عند العرب نصوص من التراث الفلسفي في حدود الأسياء ورسومها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، دط، 1989م.
17. الأنباري عبد الرحمن بن محمد، أسرار العربية، تح: محمد بهجة البيطار، مطبعة المجمع العلمي العربي، دمشق، دط، دت.
18. الأنباري أبو البركات كمال الدين، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تح: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الأردن، دط، دت.
19. الأنباري أبو البركات كمال الدين، الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو، تح: سعيد الأفغاني، مطبعة الجامعة السورية، دط، 1957م.
20. الأنباري محمد بن القاسم، الأضداد، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، دط، 1987م.
21. الأندلسي بن مالك الطائي، شرح التسهيل، ج1، تح: عبد الرحمان السيد، محمد بدوي المختون، هجر للطباعة والنشر، الجيزة، مصر، ط1، 1990م.
22. الأندلسي أبو حيان، التذليل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، ج1، تح: حسن هندراوي، دار القلم، دمشق، دط، دت.
23. الأنصاري بن هشام، شرح اللّمة البدرية في علم العربية، ج1، شرح: هادي نهر، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، دط، دت.
24. الأنصاري بن هشام، أوضح المسالك إلى أفيّة ابن مالك، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، دط، دت.
25. الأنصاري بن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج1، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة، دط، 2005م.
26. الأنصاري بن هشام، متن شذور الذهب، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، دط، دت.
27. أنيس إبراهيم، من أسرار اللّغة، المكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط6، 1978م، ص 62.
28. بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2000م.
29. ترزي فؤاد حنا، في أصول اللّغة والنحو، دار الكتب، بيروت، دط، دت.
30. التّهالي البشير، تعريف المصطلحات في الفكر اللساني العربي أسسه المعرفية وقواعده المنهجية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2008م.

31. التّهانوي محمّد علي، موسوعة كشّاف اصطلاحات الفنون، ج1، تح: علي دحروج، مكتبة لبنان، دط، دت.
1. الثبّيتي عيّاد، الدّرس النّحوي في الأندلس في القرن 5هـ، السّجل العلمي لندوة الأندلس قرون من التّقلبات والعطاءات، القسم الرّابع، مطبوعات مكتبة الملك عبد العزيز العامّة، الرّياض، السّعوديّة، ط1، 1996م.
32. الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتّبیین، ج1، تح: عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي، ط7، دت.
33. الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، الحيوان، ج1، تح: عبد السّلام هارون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط2، 1965م.
34. الجرجاني أبو بكر عبد القهار بن عبد الرحمان، الجمل، تح: علي حيدر، دمشق، سوريا، دط، 1972م.
35. الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، دار المدني، جدّة، السّعوديّة، ط1، 1992م.
36. الجرجاني عليّ بن محمّد الشّريف، التّعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1985م.
37. الجمحي محمّد بن سّلام، طبقات فحول الشّعراء، دار الكتب العلميّة، بيروت، دط، 2001م.
38. الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنّشر، الجزائر، دط، 2007م.
39. الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة ج2، موفم للنّشر، الجزائر، 2007م.
40. حجازي محمود فهمي، أسس علم اللّغة العربيّ، دار الثقافة، القاهرة، مصر، دط، 2003م.
41. حجازي محمود فهمي، الأسس اللّغويّة لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنّشر، مصر، 1993.
42. الحديدي إيناس كامل، المصطلحات النّحوية في التراث اللغوي في ضوء علم الاصطلاح الحديث، دار الوفاء، مصر، ط1، 2006م.
43. حسّان تمام، اللّغة العربيّة بين الوصفية والمعياريّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 2000م.
44. حسّان تمام، الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللّغوي عند العرب- النّحو، فقه اللّغة، البلاغة-عالم الكتب، القاهرة، دط، 2000م.
45. حسّان تمام، اللّغة العربيّة معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب، دط، دت.

46. الحلواني محمد خير، أصول النحو، مطبعة إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، دط، دت.
47. الحمد محمد بن إبراهيم، فقه اللغة مفهومه - موضوعاته - قضاياها، دار ابن خزيمة، ط1، 2005م.
48. الحيادة مصطفى طاهر، من قضايا المصطلح اللغوي العربي نظرة في توحيد المصطلح واستخدام التقنيات الحديثة لتطويره، عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن، ط1، 2003م.
49. الحيادة مصطفى طاهر، من قضايا المصطلح اللغوي - الكتاب الأول - المصطلح اللغوي العربي قديماً وحديثاً، عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن، ط1، 2003م.
50. الخثران عبد الله بن حمد، مصطلحات النحو الكوفي دراستها وتحديد مدلولاتها، هجر للطباعة والنشر، الجيزة، السعودية، ط1، 1990 م.
51. الخضري محمد، حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج1، دار الفكر، دط، دت.
52. الخوارزمي محمد بن أحمد بن يوسف، مفاتيح العلوم، تح: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1989م.
53. الخوري شحادة، دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، ج2، دار الطليعة الجديدة، سوريا دمشق، ط1، 2001م.
54. الدليمي طه علي، الوائلي سعاد عبد الكريم، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2005م.
55. الزجاجي عبده، علم اللغة التطبيقي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 1995م.
56. زواي صلاح النحو العربي نشأته تطوره مدارس رجاله، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، دط، 2003م.
57. الزبيدي محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، ج6، دط، دت.
58. الزبيدي أبو بكر محمد بن الحسن الأندلسي، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2.
59. الزجاجي أبو القاسم، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار النقائس، بيروت، لبنان، ط3، 1979م.
60. السامرائي إبراهيم عبود، المفيد في المدارس النحوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

61. السامرائي إبراهيم، المدارس النحوية أسطورة وواقع، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1987م.
62. السكاكي أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد، مفتاح العلوم، تح: أكرم عثمان يوسف، دار الرسالة، بغداد، ط1، 1982م.
63. السليطي ظبية سعيد، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2002م.
64. السنجرجي مصطفى عبد العزيز، المذاهب النحوية في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة، مكتبة الفيصلية، جدة، السعودية، ط1، 1986م.
65. سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط3، 1983م.
66. السيرافي أبو سعيد، أخبار النحويين البصريين ومراتبهم وأخذ بعضهم عن بعض، تح: محمد إبراهيم البنا، دار الاعتصام، ط1، 1985م.
67. السيرافي أبو سعيد، شرح كتاب سيبويه، ج1، تح: محمود فهمي حجازي، وآخرون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، دط، 1986م.
68. السيوطي جلال الدين، الاقتراح في علم أصول النحو، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 2006م.
69. السيوطي جلال الدين، المزهرة في علوم اللغة، ج1، تح: محمد أحمد جاد المولى وآخرون، دار الأحياء للكتب العلمية، دط، دت.
70. صحراوي مسعود، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت، دط، دت.
71. ضيف شوقي، محاضرات جمعية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، مصر، ط1، 1998م.
72. ضيف شوقي، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط7، دت.
73. طعيمة رشدي أحمد، محمد السيد مناع، تعليم العربية والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2000م.
74. عبد الرحمن محمود، المنظومة النحوية دراسة تحليلية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000م.
75. عبد العزيز محمد حسن، القياس في اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1995.

76. عبد الغنيّ أحمد عبد العظيم، المصطلح النحوي دراسة نقدية تحليلية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، دط، 1990م.
77. عبده داود، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيًا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م.
78. عصر حسن عبد الباري، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، دط، 1999م.
79. عمر أحمد مختار، البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط6، 1988م.
80. عون حسن، تطوّر الدرس النحوي، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، دط، 1970.
81. الغلابيني مصطفى، جامع الدروس العربية، ج1، المكتبة العصرية، بيروت، ط28، 1993.
82. الفاكهي عبد الله بن أحمد، شرح كتاب الحدود في النحو، تح: المتولي رمضان أحمد الدميري، مكتبة وهبة، القاهرة، ط2، 1993م.
83. الفراء أبو زكريا يحيى بن زياد، معاني القرآن، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط3، 1983م.
84. الفراهيدي الخليل بن أحمد، العين على حروف المعجم، ج4، تح: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م.
85. فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، ط2، 2002م.
86. القرطبي بن مضاء، الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، دط، دت.
87. القرطبي بن مضاء، الرد على النحاة، تح: محمد إبراهيم البناء، دار الاعتصام، مصر، ط1، 1979م.
88. القفطي جمال الدين أبو الحسن عليّ بن يوسف، إنباه الرواة على أنباه الرواة، ج3، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، دار الكتب الثقافية، بيروت ط1، 1986م.
89. قنبيي حامد صادق، مباحث في علم الدلالة، دار ابن الجوزي، عمان، الأردن، ط1، 2005م.
90. القوزي عوض حمد، المصطلح النحوي - نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، الرياض، السعودية، ط1، 1981م.
91. لعبيدي بوعبد الله، مدخل إلى علم المصطلح والمصطلحية، دار الأمل، الجزائر، دط، 2012م.

92. المبرّد أبو العباس محمد بن يزيد، المقتضب، ج1، تح: محمد عبد الخالق عزيمة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، مصر، دط، 1994م.
93. مجدوب عز الدين، المنوال النحوي قراءة لسانية جديدة، دار محمد علي الحامي للنشر، تونس، ط1، 1998م.
94. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط4، 2004م.
95. محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، دت.
96. المخزومي مهدي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الزائد العربي، بيروت، دط، دت.
97. المخزومي مهدي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط2، 1958م.
98. المخزومي مهدي، الفراهيدي عبقرى من البصرة، مطبعة الجمهوريّة، بغداد، العراق، ط1، 1972م.
99. مذكور إبراهيم، بحوث وباحثون، الكتاب الأول، الهيئة العامة لشؤون المطاع الأميرية، القاهرة، دط 1993م.
100. مذكور إبراهيم، مجموعة المصطلحات العلمية والفنية التي أقرها المجمع، المجلد 21، المطبعة الأميرية، القاهرة، 1979م.
101. مذكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، دط، 1997م.
102. المسدي عبد السلام، المصطلح النقدي، مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله، تونس، دط، 1997م.
103. مصطفى إبراهيم، إحياء النحو، القاهرة، ط2، دت.
104. المطلب محمد عبد، البلاغة والأسلوب، دار نوبار للطباعة، القاهرة، ط1، 1994م.
105. الملق حسن خميس سعيد، نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2000م.
106. ناصف علي النجدي، تاريخ النحو، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، دت.
107. النحاس أبو جعفر النحوي، التفاحة في النحو، تح: كوركيس عواد، مطبعة العاني، بغداد، العراق، دط، 1965م.

108. نحلة محمود أحمد، في المصطلح النحوي، الاسم والصفة في النحو العربي والدراسات الأوروبية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط2، 1974م.
109. الهاشمي أحمد، القواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج متن الألفية لابن مالك، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، دت.
110. ولد أباه محمد المختار، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2008م.

ثانيا - المجلات

1. إبرير بشير، إشكالية تدريس المصطلح، أعمال ملتقى اللغة العربية والمصطلح (يومي 19 و20 ماي 2002م)، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2006م.
2. أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001م:
 - إبرير بشير، استراتيجية التبليغ في تدريس النحو، أعمال ندوة تيسير النحو.
 - بلعيد صالح، شكوى مدرّس النحو من مادة النحو، أعمال ندوة تيسير النحو.
 - صاري محمد، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟، أعمال ندوة تيسير النحو.
 - قاسمي الحسني محمد المختار، تعليمية النحو، أعمال ندوة تيسير النحو.
 - لوحيشي ناصر، الدرس النحوي مشكلات ومقترحات تيسيرية، أعمال ندوة تيسير النحو.
3. بعيطيش يحيى، الكفاية العلمية والتعلمية للنظرية الخليلية الحديثة، مجلة التواصل العدد 25، كلية الآداب، قسنطينة، مارس 2010م.
4. البكري وسام، من المصطلح النحوي عند الفراء - الصرف والخروج - دراسة نحوية أسلوبية، مجلة الأستاذ، العدد 14، كلية التربية بغداد، 1999م.
5. الحاج صالح عبد الرحمان، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، العدد 03، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2000م.
6. حجازي محمود فهمي، دور المصطلحات الموحدة في تعريب العلوم ونشر المعرفة، مجلة اللسان العربي، العدد: 47، 1999م.
7. 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.
8. ربيح عمّار، نظرية النحو الثاني في مفهوم عبد القاهر الجرجاني، الأثر مجلة الآداب واللغات، العدد 04، الجزائر، ماي 2005م.

9. السلمي عبد الله بن عويقل، المتون والشروح والحواشي والتقريرات في التأليف النحوي، مجلة الأحمدية، العدد 04، جمادى الأولى 1420هـ.
10. السيد عبد الرحمان، مظاهر التسيير في نحو ابن مالك، مجلة مجمع اللغة العربية، ج75، جمادى الآخرة 1415هـ/ نوفمبر 1994م.
11. صاري محمد، المصطلح النحوي وإشكالية تدريسه، أعمال ملتقى اللغة العربية والمصطلح (يومي 19 و20 ماي 2002م) ، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2006م.
12. العطية أحمد مطر، العلة النحوية: محاولة تفسير لنظام اللغة، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 11، الرياض، السعودية، (1419هـ-1999م).
13. عوض سامي، يونس يونس، المصطلح النحوي عند ابن جني، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 25، العدد 19، 2003م.
14. كشاش محمد، مصطلح النحو العربي بين الأصل المادي والتطور الدلالي، مجلة التراث العربي، سوريا، العدد 68، 1997م .
15. مكتب تنسيق التعريب بالرباط، ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي (18-20/02/1981م)، مجلة اللسان العربي، المجلد 18، ج1، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المغرب، دت.

ثالثا - الرسائل الجامعية:

1. بن محمد عبد الكريم، تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي - السنة الأولى نموذجاً دراسة تحليلية تقويمية، جامعة الجزائر، 2005/2004م، (رسالة ماجستير).
2. حدوارة عمر، المصطلح النحوي الكوفي وأثره في النحاة المحدثين، دار الإقتان، الجزائر، دط، دت، (رسالة ماجستير).
3. الزماني علي بن عيسى، شرح كتاب سيويوه، تح: محمد إبراهيم يوسف شيبه ، جامعة أم القرى، السعودية، 1113هـ/1414هـ، (رسالة دكتوراه).
4. سالمى عبد المجيد، مصطلحات اللسانيات في اللغة العربية بين الوضع والاستعمال، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2007م، (رسالة دكتوراه).

رابعا - المنشورات الرسمية الجزائرية والسورية:

1. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (الآداب، علوم وتكنولوجيا)، الجزائر، مارس 2005م، ص26.
2. وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، الجزائر، دت.

3. وزارة التربية الوطنية، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011م / 2012م.
4. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثانية ثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر، 2005م
5. وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية ثانوي (الآداب والفلسفة - الآداب واللغات الأجنبية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2006م / 2007م.
6. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (الآداب وفلسفة)، الجزائر، 2007م.
7. وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، للسنة الثالثة ثانوي للشعب (رياضيات، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2007م / 2008م.
8. وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي للشعب (الآداب وفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2008م / 2009م.
9. وزارة التربية الوطنية، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي مواد التعليم العام، الجزائر، جوان، 2008م.
10. وزارة التربية السورية، كتاب اللغة العربية وآدابها الصف الأول الثانوي (التعليم العام الفصل الأول)، حقوق التأليف والطبع والنشر محفوظة لوزارة التربية السورية، الجمهورية العربية السورية، 2011م / 2012م.
11. وزارة التربية السورية، كتاب المدرس الصف الأول الثانوي، المؤسسة العامة للطباعة، سوريا، 2010م / 2011م

خامسا - المصادر والكتب المترجمة

1. دي سوسور فريدينان، علم اللغة العام، تر: يوثيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، ط1، 1985م.
2. سارتر - ج -، نظرية المفاهيم في علم المصطلحات، تر: جواد حسني سماعة، مجلة اللسان العربي، العدد 47، المغرب، 1999م.

سادسا - المجلات الأجنبية

1. Carmen AVRAM, les exercices structuraux, les Techniques, Techniques, dialogue, 2006

2. Ioana – 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.
3. MUZILUM Garba, L'inadéquation grammaticale dans l'enseignement de la grammaire dans les classes de Français au Nigéria, Synergies Afrique Centrale et de l'Ouest N 04, 2011

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

مقدمة.....أ

الفصل الأول: المصطلح النحوي قديما وحديثا

المبحث الأول - المصطلح مبادئ و مفاهيم أولية

1. تعريف المصطلح.....10
2. تعريف النحو.....12
3. وسائل وضع المصطلح.....15
4. المبادئ الأساسية في اختيار المصطلحات العلمية ووضعها.....21
5. سمات المصطلح العلمي.....22
6. مقتضيات المصطلح.....23
7. صور المصطلح.....26
8. حاجة العلم إلى المصطلح.....27

المبحث الثاني - المصطلحات النحوية النشأة والتطور.

1. نشأة المصطلح النحوي.....30
- 1.1. ما وضع من المصطلحات ابتداء.....30
- 2.1. المصطلح النحوي عند الخليل.....33
- 3.1. المصطلح النحوي عند سيبويه.....34
2. الانقسام المصطلحي بين البصرة والكوفة.....37

- 3.المصطلح النحوي في مدرسة بغداد.....49
- 4.المصطلح النحوي في المدرسة الأندلسية.....53
- 5.المصطلح النحوي في مدرسة مصر والشام.....56
- 6.مشكلات المصطلح النحوي العربي.....59
- المبحث الثالث - النحو العلمي والنحو التعليمي بين القدماء والمحدثين، وأثر التعليم في تحسين العملية التعليمية :**
- 1.أهمية تعليم النحو.....64
- 2.أصول النحو العربي.....65
- 3.أصالة النحو العربي.....72
- 4.النحو التعليمي قديما وحديثا.....75
- 5.نظرية النظم.....79
- 6.إشكالية تعليم النحو في العصر الحديث ومحاولات تيسيره، وارتباط المصطلح النحوي بتيسير النحو.....82
7. موقع وأهمية البحث اللساني في العملية التعليمية.....86
8. الدراسات اللسانية النظرية وأثرها في تعليم النحو.....86
- 1.8.البحوث العلمية في اللسانيات التطبيقية، وتعليم النحو.....88
- 2.8. معايير اختيار المحتوى النحوي.....92
- 3.8. معايير تنظيم المحتوى.....96
- 9.طرائق تعليم النحو.....97
- 10.التقويم أو عملية الترسخ.....101

الفصل الثاني: تعليمية المصطلح النحوي في مراحل التعليم الثانوي .

المبحث الأول- وصف المصطلحات النحوية لموضوعات القواعد وتقويمها في كتاب اللغة العربية وآدابها الجزائري وكتاب اللغة العربية السوري.

1- وصف المصطلحات النحوية لموضوعات القواعد وتقويمها في كتاب اللغة العربية وآدابها الجزائري.....107

1.1. كتاب الجديد في الأدب والنصوص (الجديد في الأدب والنصوص - السنوات الأولى

والثانية والثالثة ثانوي للشعب العلمية والأدبية).....107

2.1. قواعد اللغة في الوثائق الرسمية الجزائرية (المنهاج - الكتاب المدرسي).....109

3.1. مضامين الموضوعات النحوية في الكتب المدرسية الجزائرية.....111

2. وصف المصطلحات النحوية لموضوعات القواعد وتقويمها في كتاب اللغة العربية

وآدابها السوري.....119

1.2 كتاب اللغة العربية وآدابها (الصف الأول الثانوي وكتاب الصف الثاني الثانوي

الأدبي وكتاب الصف الثالث الثانوي الأدبي):.....119

2.2. قواعد اللغة في الوثائق الرسمية السورية.....120

3.2. مضامين الموضوعات النحوية في الكتب المدرسية السورية.....123

3. الدراسة التقييمية المقارنة للموضوعات والمصطلحات النحوية في الكتابين المدرسيين

الجزائري والسوري.....125

1.3. مستوى اختيار الموضوعات والمصطلحات النحوية المقررة.....125

2.3. مستوى تنظيم وترتيب موضوعات ومصطلحات المقرر النحوي.....144

المبحث الثاني - وصف الطّريقة وتقويمها في الكتابين المدرسيين الجزائري والسّوري

1. الحجم السّاعي المخصّص لقواعد النّحو في الوثائق التّربويّة الجزائريّة والسّوريّة.....150
- 1.1. الحجم السّاعي المخصّص لقواعد النّحو في الوثائق التّربويّة الجزائريّة.....150
- 2.1. الحجم السّاعي المخصّص لقواعد النّحو في الوثائق التّربويّة السّوريّة.....154
2. منهجيّة العرض والخطاب النّحوي في الكتب المدرسيّة الجزائريّة والسّوريّة في التّعليم الثّانوي.
- 159.....
3. وصف التّطبيقات والتّمارين وتقويمها ومدى تركيزها على المصطلح.....173

المبحث الثالث - تحليل نتائج الفحص والاستبيان

1. تمهيد.....181
2. الوسائل التي اعتمدها في البحث الميداني.....182
- 1.2. الفحص الخاصّ بالتّلاميذ.....182
- 2.2. محتوى الاستبيان الخاصّ بالأساتذة.....183
3. المنهج المتّبع في تحليل الاستبيان والفحوص.....184
- 1.3. تحليل الفحوص الخاصّة بالتّلاميذ.....184
- 2.3. تحليل الاستبيان الخاصّ بالأساتذة.....203
- خاتمة.....226
- قائمة المصادر والمراجع.....235
- الفهرس.....247
- الملاحق.....252

الملاحق

استبيان

زميلي الفاضل:

يهدف هذا الاستبيان إلى إعداد مذكرة تخرج ماجستير بعنوان (المصطلح النحوي وأثره في استيعاب الدرس النحوي في مراحل التعليم الثانوي - دراسة وصفية تحليلية مقارنة الجزائر/ سوريا نموذجاً) لذا نرجو منك أن تساهم في الإجابة على هذه الأسئلة بكل صدق، وموضوعية، وذلك بوضع علامة (X) أمام الإجابة المناسبة.

التعرّف على المستجوب:

1-الجنس: ذكر أنثى

2-الشهادة المحصل عليها: ليسانس ماجستير

1- الأهداف والموضوعات النحوية المقررة

1-السؤال 1: في رأيكم هل أهداف نشاط النحو صيغت:

أ-بصفة واضحة نعم لا

ب-بصفة عامّة؟ نعم لا

إذا كانت لديكم إجابات أخرى، فاذكروها:

.....

.....

السؤال 2: من خلال أهداف تدريس برنامج النحو، أترون أنّ تعليم النحو:

أ- غاية في حدّ ذاته نعم لا

ب-وسيلة:

1-لفهم المقروء نعم لا

2- لفهم المسموع نعم لا

3-لتقويم اللسان نعم لا

إذا كانت لديكم ملاحظات أخرى، فاذكروها:.....

السؤال 3: الأهداف المعبر عنها في الوثائق التربوية الرسمية (المنهاج)، أهي:

أ- سهلة التحقق؟ نعم لا

ب-صعبة التحقق نعم لا

السؤال 4: أيشتمل البرنامج على موضوعات غير وظيفية (لا يحتاجها المتعلم في استعماله الفعلي للغة العربية)

نعم لا

-إذا كانت إجاباتكم ب(نعم)، فماهي الموضوعات التي ترون حذفها من البرنامج
 ضروريا:.....

-ما هي الموضوعات التي أغفلها البرنامج، وترون إدراجها ضمن البرامج
 ضروريا؟.....

السؤال 5: هل الموضوعات المقررة مرتبة ترتيبا يتناسب مع مستوى المتعلمين من حيث:

أ-التدرج من السهل إلى الصعب؟ نعم لا

ب-التدرج من الأصلي إلى الفرعي؟ نعم لا

ج-التدرج من الشائع المتواتر إلى قليل الاستعمال؟ نعم لا

2- الطريقة التعليمية

السؤال 6- أترون أنّ الوقت المخصّص لنشاط مادة القواعد كرافد يعدّ كافياً لتحقيق الأهداف من

نعم

تعليمها:

إذا كان لديكم ملاحظات أخرى، انكروها:.....

.....

السؤال 7: ما هي الطريقة التي تعتمدونها في تدريس القواعد النحوية؟:

لا

نعم

أ- القياسية

لا

نعم

ب- الاستقرائية

لا

نعم

ج- طريقة النصوص المتكاملة

لا

نعم

د- طريقة الوضعية المشكلة

-إذا كنتم تعتمدون طرائق أخرى، انكروها مع تحديد مواصفاتها.....

.....

السؤال 8: هل طريقة تعليم المادة؟:

لا

نعم

أ- منسجمة مع الزمن

لا

نعم

أ- منسجمة مع الأهداف

لا

نعم

ب- محررة لمبادرات المتعلم

لا

نعم

ج- مرتكزة على الأستاذ

-إذا كان لديكم بعض الملاحظات والتّحفظات حول الطريقة التي ينصّ عليها المنهاج أو الكتاب

المدرسي، انكروها:.....

.....

السؤال 9: هل ترون أنّ ضعف التلاميذ في القواعد النحوية سببه:

لا

نعم

أ- طبيعة النحو

لا

نعم

ب- طريقة عرض المادة النحوية

لا

نعم

ج- المصطلحات النحوية

إذا كانت لديكم أسباب أخرى، اذكروها:

3- التّدرّيات النّحويّة:

السؤال 10: هل الطّابع الغالب على التّدرّيات النّحويّة (التّمارين الموجودة في الكتاب المدرسي) :

- | | | | | |
|-------------------------------|-----|--------------------------|----|--------------------------|
| أ-تعالج اهتمامات المتعلّم | نعم | <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> |
| ب-لا علاقة لها بواقع المتعلّم | نعم | <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> |
| ج-صعبة المحتوى | نعم | <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> |
| د-آليّة | نعم | <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> |
| هـ-إبداعية | نعم | <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> |

السؤال 11: هل الوقت المخصّص للتّدرّيات :

- | | | | | |
|-----------|-----|--------------------------|----|--------------------------|
| أ-كاف | نعم | <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> |
| ب-غير كاف | نعم | <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> |

السؤال 12: هل التّدرّيات والتّمارين الموجودة في الكتاب تكرّس:

- | | | | | |
|--------------------------------|-----|--------------------------|----|--------------------------|
| أ-فهم التّلميذ للمصطلح النّحوي | نعم | <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> |
| ب-حفظ التّلميذ للمصطلح | نعم | <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> |
| ج-لا تهتم بالمصطلح أصلا | نعم | <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> |

إذا كانت لديكم إجابات أخرى، اذكروها.....

4-المصطلح النّحوي

السؤال 13: هل ما يقدّم للمتعلّم من مصطلحات نحويّة في موضوع من الموضوعات:

- | | | | | |
|----------------------------|-----|--------------------------|----|--------------------------|
| أ-كاف | نعم | <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> |
| ب-غير كاف | نعم | <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> |
| ج-زائد عن حاجاته اللّغويّة | نعم | <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> |

إذا اخترت الإجابة (ج) اذكر بعضاً من هذه المصطلحات، والمستوى التعليمي الذي برمجت فيه.....

.....

السؤال 14: أترون أنّ المصطلحات النحويّة المقرّرة على المتعلّم:

أ-وظيفية (يحتاجها بكثرة) نعم لا

ب-غير وظيفيّة نعم لا

إذا اخترت الإجابة (ب) فاذكر بعضاً منها:.....

.....

السؤال 15: هل ترون أنّ تحكّم التلميذ في المصطلح النحوي يجعله يستوعب الموضوعات النحويّة؟:

نعم لا

إذا كانت لكم إجابات أخرى اذكروها:.....

.....

السؤال 16: هل ترون أنّ الدلالة اللغويّة للمصطلح النحوي تساعد المتعلّم في فهم الدلالة الاصطلاحية؟

نعم لا

السؤال 17: هل ترون أنّ تعريف المصطلح النحوي يساعد التلميذ في الاحتفاظ به؟

نعم لا

السؤال 18: كيف تقدّم المصطلح النحوي الجديد للمتعلّم:

أ-بربطه بمصطلحات سابقة نعم لا

ب-بذكر دلالاته اللغويّة والاصطلاحية نعم لا

ج-الاكتفاء بالتعريف الاص نعم لا

د-عن طريق الثنائيات المتقابلة نعم لا

إذا كانت لديك إجابات أخرى، اذكرها.....

.....

السؤال 19: هل تهتم بشرح وتوضيح المصطلحات الميثوثة في ثنايا الموضوعات النحوية المقررة على المتعلم.

نعم لا

السؤال 20: هل ترى أنّ عرض الموضوعات النحوية، وكلّ المصطلحات المرتبطة بها بالشكل الموجود في الكتاب المدرسي يساهم في استيعاب كلّ جوانب الموضوع:

نعم لا

السؤال 21: هل ترون أنّ تعرّف التلميذ على بعض الموضوعات النحوية، والمصطلحات النحوية المرتبطة بها في مرحلة تعليمية معينة، وعدم العودة إليها مجدداً يؤثّر في استيعاب التلميذ للموضوع النحوي؟

نعم لا

الفحص

أخي التلميذ(ة):

يهدف هذا الفحص إلى إعداد مذكرة تخرج ماجستير بعنوان (المصطلح النحوي وأثره في استيعاب الدرس النحوي في مراحل التعليم الثانوي - دراسة وصفية تحليلية مقارنة الجزائر / سوريا نموذجاً)، لذا نرجو منك أن تساهم في الإجابة على هذه الأسئلة.

مؤسسة الدراسة:.....

التمرين الأول:

عرّف المصطلحات النحوية الآتية:

المصطلح النحوي	التعريف
الفعل
الفاعل
الاسم
النعت
المفرد
الإعراب
الخبر جملة فعلية
منادى مضاف
الحال
الصفة
الجحود

.....	الفعل التّاقص
.....	الفعل المبني للمجهول

التّمرين الثّاني:

هات جملا من إنشائك موظّفا فيها المصطلحات التي في الجدول مع وضع سطر
تحت المصطلح الذي وظّفته:

المصطلح	الجملة
فعل ماضي
فعل مضارع
فعل أمر
فاعل
مفعول به
إغراء
تحذير
صفة
بدل
حال
نعتا سببياً
منادى نكرة مقصودة

.....	اسم فعل
.....	مفعول مطلق
.....	مفعول لأجله
.....	منادى مفرد
.....	منادى مضاف
.....	منادى شبيه بالمضاف
.....	لا التانيئة للجنس
.....	الخبر جملة