الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس (المدية)

كلية الآداب واللّغات قسم اللّغة والأدب العربي

الجُمْلَةُ الفِعْلِيَّةُ بَيْنَ الوَصْف العِلْمِي والمُمَارَسَة البِيدَاغُوجِيَّة

دِرَاسَةٌ وَصْفِيَّةٌ تَحْلِيلِيَّةٌ لِكِتَابِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ للسَّنَةِ الأولى المُتَوَسِطة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في اللّغة والأدب العربي

شعبة : الدراسات اللّغويّة تخصّص : تعليميّة اللّغات

إعداد الطالب : إشراف الدكتور :

هشام ياحـي محمد ولددالي

السّنة الجامعيّة : 2021 - 2022

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس (المدية)

كلية الآداب واللّغات قسم اللّغة والأدب العربي

الجُمْلَةُ الفِعْلِيَّةُ بَيْنَ الوَصْف العِلْمِي والمُمَارَسَة البِيدَاغُوجِيَّة

دِرَاسَةٌ وَصْفِيَّةٌ تَحْلِيلِيَّةٌ لِكِتَابِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ للسَّنَةِ الأولى المُتَوَسِطة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في اللّغة والأدب العربي

شعبة : الدراسات اللّغويّة تخصّص : تعليميّة اللّغات

إعداد الطالب : إشراف الدكتور :

هشام ياحـي محمد ولددالي

أعضاء لجنة المناقشة :

الاسم واللّقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
أ.د تريكـــي مبارك	أستاذ التّعليم العالي	رئيســـا	جامعة المدية
أ.د محمــد ولددالي	أستاذ محاضر (أ)	مشرفاً ومقرراً	جامعة المدية
أ.د طاهر لوصيـف	أستاذ التّعليم العالي	عضواً مناقشاً	مدير مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية / الجزائر
أ. د محمد بكـــار	أستاذ محاضر (أ)	عضواً مناقشاً	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة
أ.د بن علية عبد السلام	أستاذ محاضر (أ)	عضواً مناقشاً	جامعة المدية
أ.د أم هاني رحماني	أستاذ محاضر (أ)	عضواً مناقشاً	جامعة المدية

السّنة الجامعيّة : 2021 - 2022

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَانِ الرَّحِيم

إِهْـــدَاءٌ

* إلى الوالدين الكريمين حفظهما اللّه، وأطال في عمرهما .

* إلى رفيقة دربي الصّابرة، وشريكة حياتي الغالية .

* إلى إخوتي وأخواتي حفظهم اللّه ورعاهم .

* إلى الزملاء والأصدقاء كلّهم .

* إلى أساتذة قسم اللّغة العربيّة وآدابها بجامعة المدية، وبالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة وأخصّ بالذّكر أستاذي المشرف الدكتور محمد ولددالي.

* إلى روح الأستاذ العلامة عبد الرحمان الحاج صالح طيّب اللّه ثراه تخليداً لذكراه وعرفاناً بجهوده العلميّة الكبيرة في خدمة اللّغة العربية وأهلها .

إلى هؤلاء كلّهم أهدي ثمرة جهدي المتواضع .

شُكْــرٌ وتَقْدِيــرٌ

قال اللّه عزّ وجلّ : ﴿... وَقَالُواْ اَلْحَمْدُ لِلَهِ الَّذِي هَدَانَا لِهَذَا وَمَا كُنَّا لِنَهْتَدِيَ لَوْلَا أَنْ هَدَانَا اللَّهُ﴾[الأعراف: 43]، فالحمد لله على فضله وإحسانه وعلى جميل عطائه وامتنانه أن ألهمنا الصّبر، ووفّقنا لإتمام هذا البحث .

وعملا بقول رسول اللّه (صلى اللّه عليه وسلم) " لا يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لا يَشْكُرُ النَّاسَ "، أتقدّم بالشّكر الجزيل، والتّقدير الكبير، والامتنان الواسع إلى أستاذي الجليل **"الدكتور محمد ولددالي** " الّذي اقترح عليّ عنوان البحث وأشرف عليه برحابة صدر، ولين جانب، وأخذ بيدي بتواضع العالم، وحنوّ الأب، وكان كلّما غَمُض عليّ الطّريقُ الوعْرُ أرشدني بعلومه الغزيرة وملاحظاته القيّمة وآرائه العلميّة الحصيفة وتوجيهاته السّديدة الّتي أعانتني على الغوص أكثر في ثنايا الموضوع وتجلية دروبه، وإنارة تلافيفه، فَسَاعَدَتْ بذلك على سد ثغرات هذا البحث وإغنائه. كما أولاني أستاذي برعاية كبيرة، وأخلاق عالية زادته رفعة في قلبي وإجلالاً، وقد كان حفيّاً بي متى ما أفأت إليه مستنصحاً، ومتزوداً بأزواد علمه، فأشكره على ما بذله معي من صبر، وجهد في قراءة وتقويم فصول هذا البحث حتى استوى على سوقه وجاء على هذه الصورة. وإنّي لأسأل اللّه عزّ اسمه أن يجزيه عنّي خير الجزاء، وأن يُطيل في عمره، ويُديم صحته وعافيته.

كما أتقدّم بشكري وعرفاني بالجميل إلى جميع أساتذتي بجامعة المدية والمدرسة العليا للأساتذة الّذين نهلت من معارفهم، وغمروني بنصائحهم، وإلى جميع عمال وموظفي كلية الآداب واللّغات، وإلى جميع الزملاء، ورفقاء البحث، ولكل من علّمني حرفاً وأسدى إليّ نصيحة .

كما أتوجّه بالشكر الجزيل كذلك لأولئك الأساتذة الّذين تكرّموا بقراءة هذا البحث وتحمّلوا عناء مدارسته، والنّظر فيه، والّذين لن يضنوا بجهد، ولن يبخلوا بنصح وتوجيه، وتقويم لما جانب الصواب فيه. فلا ريب أنّ رسالتي قد تشرفت بمناقشتكم، وارتقت وسمت بتوجيهاتكم القيمة، وملاحظاتكم الثاقبة، وآرائكم السّديدة. فلكم منّي الشكر الفائق والتّقدير الكبير.

تَصْدِيرٌ

" إنّي رأيت أنّه لا يكتب إنسان كتابا في يومه إلّا قال في غده : لو غير هذا لكان أحسن، ولو زيد كهذا لكان يستحسن، ولو قدم هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر" .

العماد الأصفهاني

" وكلّما عَظُمَ المطلوب وشَرُفَ، صَعُبَ مسلكه، وطال طريقه، وكثرت عقباته ".

حجة الإسلام أبو حامد الغزالي

المُقَدِّمَة

المقدّمة :

بسم اللّه الرّحمان الرّحيم، والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين، أمّا بعدُ:

فوظيفة اللّغة العربية – مثلُها مثل وظائف اللّغات جميعها – هي التواصل والتّبليغ بَيْنَ المتخاطبين، فبها تُبلّغُ المقاصد والأغراض بينهم، ويُعدُّ علم النّحو أهم علوم اللّغة العربيّة شأناً وأجلّها قدرا، فهو عمودها الفقري، لأنّها لا تستقيم إلّا به، ودونه يبقى الكلام مجرّد ركام من الكلم، لا يحصل به فهم أو إفهام، ولا تبلّغ به المقاصد والأغراض، وقد اكتسى علم النّحو أهميته هذه لأنّه العلم الّذي يجعل التّركيب موضوعاً لدرسه، ومادامت الجملة هي النواة الأولى للتواصل، فعلم النّحو يهتم بتحليل بنائها تحليلاً لغويّا يُبيّن عناصر تركيبها، وترابط هذه العناصر بعضها ببعض ليكشف عن شبكة العلاقات الرّابطة بينها، وعن وظيفة كل عنصر فيها، بحيث تؤدّي بترابطها معنىً تاماً، وفائدة يحسن السكوت عليها، وبذلك تكون النواة الأولى لأي كلام مفيد يُحقّق التواصل الإنساني.

ولا شكّ أنّ العناية الكبيرة الّتي حظيت بها الجملة من الدّراسة، سواء عند النّحاة العرب القدماء، أم في الدّراسات اللّسانية الحديثة، مردّها إلى أهميتها، فهي من أهم المكونات الأساسيّة للّغة، وهي أساس كلّ دراسة نحوية تروم وصف اللّغة وتقعيدها.

ونظراً لهذه الأهميّة البالغة للجملة فقد أولاها علماؤنا ونحاتنا المتقدّمون كسيبويه والمبرد، وابن جني...وغيرهم بالدّراسة والاهتمام، فعرّفوها تعريفاً علميّا، ووصفوا عناصرها، وقاموا بتحليلها في أبواب متفرّقة من كتبهم، وقد قسّموها بناءً على فكرة الإسناد إلى قسمين : جملة اسمية، و**جملة فعليّة**، وللأهمية ذاتها فقد اهتمّ النّحاة المتأخرون كابن مالك وأبي حيّان الأندلسي، وابن هشام بها، غير أنّ زاوية النّظر غلبت عليها النّزعة التّعليميّة الّتي لا تستهدف الوصف العلمي غالباً بقدر ما

تستهدف تبسيط المفاهيم النّحويّة من أجل تعليمها للمتعلّمين، فقاموا بنقلها من صورتها العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى صورتها التّعليميّة، من خلال إجراء بعض التّحويرات والتّبسيطات عليها حتّى يتمكّن المتعلمون في ذلك العصر من فهمها واستيعابها.

وللأهميّة ذاتها فقد قام مؤلّفو الكتب المدرسية في الدّولة الجزائريّة بنقلها ووضعها في المحتوى التّعليمي منذ السنوات الأولى المبكّرة، حيث أدرجوها في السّنوات (الأولى، والثّانية، والثّالثة) من المرحلة الابتدائية في نماذج كلامية صحيحة موجهة للمتعلّم ليسمعها وتترسّخ في ذهنه ومنها يتمثّل القاعدة النّحوية الخاصة بالجملة، وهذا ما يسمّى بـ " النّحو الضمني"، وأعادوا إدراجها في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي على أن تُدرس بطريقة صريحة، وهو ما يُسمّى بـ " النّحو الصريح "، ثمّ أدرجوها في السّنة الخامسة من الطّور التّعليمي نفسه كذلك، وأعادوا برمجة موضوع الجملة في السنة الأولى من التّعليم المتوسط.

إنّ قاعدة الجملة الفعليّة في النّحو العلمي تختلف– بلا شك – عن القاعدة الموجودة في النّحو التّعليمي المدرسي، وسبب ذلك الفرق هو اختلاف الهدف المُسطّر بين النّظرَتين العلميّة والتّعليميّة، واختلاف الوسائل المعتمدة كذلك، فالنّحو العلمي نظرية نحوية من أهدافها وصف بنية اللّغة وتحديد نماذجها، أمّا النّحو التّعليمي المدرسي فما هو إلّا وسيلة لدعم الملكة التّبليغية التواصلية، يسعى إلى انتقاء واختيار المادة النّحوية من ناتج ما وصل إليه النّحو العلمي وتحويرها وتبسيطها من خلال القيام بمجموعة من الإجراءات التّقنية التّعليمية كنزع الحواشي والتّعليقات والاختلافات المطولة بين النّحاة ...إلخ .

وفي ظل هذه المسلّمة المتعلّقة بالفرق القائم بين الجملة الفعليّة في المستوى العلمي المجرّد، والجملة الفعليّة في المستوى التّعليمي المبسّط، وفي ظلّ المُسلّمة

القائلة كذلك بأنّ الجملة الفعليّة هي حدّ الكلام عند النّحاة- فهي الأصل في التّركيب العربي، وهي الأكثر استعمالاً، إذ جرت عادة العربي أن يهتمّ بالحدث في الأحوال العادية الكثيرة، ولا يهتمّ بصاحب الحدث إلّا في حالات خاصة- أردنا أن نعرف مدى الائتلاف والاختلاف ومدى التّقارب والتّباعد بين مفهوم الجملة الفعلية ومفهوم عناصرها وطريقة تحليلها في النّحو العلمي، ومفهومها ومفهوم عناصرها وطريقة تحليلها في النّحو التّعليمي المدرسي فاخترنا موضوع " **الجملة الفعليّة بين الوصف العلمي والممارسة البيداغوجيّة : دراسة وصفية تحليليّة لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى المتوسّطة** " قمنا فيه بتحديد مفهوم الجملة الفعليّة، وتحليلها، ووصف عناصرها في المستوى العلمي، واقتصرنا على أبرز **النّحاة المتقدمين** وهم: سيبويه والمبرد وابن جني، ثم انتقلنا إلى تحديد مفهومها وتحليلها ووصف عناصرها في المستوى التّعليمي عند أبرز **النّحاة المتأخرين** وهم : ابن مالك، وأبو حيّان الأندلسي، وابن هشام، وأخيراً مفهومها، ومفهوم عناصرها، وطريقة تحليلها في كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى المتوسّطة. لندرس آليات النّقل التّعليمي من النّحو العلمي عند النّحاة المتقدّمين إلى النّحو التّعليمي عند النّحاة المتأخرين، إلى النّحو المدرسي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى المتوسّطة بغية رصد التّحوّل الّذي وقع في العناصر المفهوميّة الخاصة بالجملة الفعليّة بعناصرها المختلفة .

أسباب اختيار الموضوع :

أمّا عن الأسباب الّتي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع للبحث فيه، فيمكن إيجازها فيما يلي:

* اقتناعُنا بفكرة الباحث عبد الرحمان الحاج صالح الّتي طالما تكلّم عنها في كتبه ومقالاته، والّتي مُفادها أنّ النّحو العربي يختلف بين النّحاة المتقدمين والنّحاة المتأخرين، في جوانب كثيرة كالمصطلحات والمفاهيم وطريقة العرض، وغيرها من

الجوانب، وأنّ نحو النّحاة المتأخرين هو النّحو المعتمد في المناهج المدرسية الحالية. ممّا جعلنا نتقصى هذا الاختلاف بين نحو النّحاة المتقدمين ونحو النّحاة المتأخرين أوّلا، ثم بين نحو النّحاة المتقدمين والنّحو المدرسي الموجود في كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى المتوسّطة ثانيًا، في العناصر النّحوية للجملة الفعليّة.

* شكوى الكثير من الباحثين العرب المحدثين من طريقة تدريس قواعد النّحو العربي في مدارسنا، بأطوارها المختلفة، تلك الطّريقة الّتي تُركّز – في نظرهم – على الجانب اللّفظي الإعرابي، وتهتم بقضية السّلامة النّحوية التركيبيّة، أكثر من اهتمامها بوجوه تصريف الكلام، وبالعلاقة بين تلك الوجوه وبين معاني الكلام ومقاصده من جهة، وبين السّياق الّذي يُنجز فيه الكلام، والظروف الّتي تكتنفه من جهة أخرى، وبذلك فهي تُدعّم الكفاءة اللّغوية (la Comptence Linguistique)، أكثر مما تدعم الكفاءة الاستعمالية (la Compétence Pragmatique) لدى المتعلّم، وهذا ما جعلنا نعود إلى موضوع الجملة الفعلية الموجود في الكتب العلميّة للنّحاة المتقدمين، قصد معرفة كيفيّة معالجتها لهذه المسألة، وإلى كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى المتوسطة لنقف عن كثب عند طريقة تدريس القواعد النّحوية ومنها قاعدة الجملة الفعليّة .

* وقع اختيارنا على السّنة الأولى المتوسّطة باعتبار أنّ متعلّم هذه السّنة قد توفّرت فيه ملامح الخروج من المرحلة الابتدائية، وملامح الدّخول في المرحلة المتوسّطة، هذه الأخيرة الّتي تُعدّ – بلا شك – المرحلة الثّانية المهمّة من مراحل اكتساب المتعلّم للملكة اللّغوية.

أهميّة الموضوع :

ومن هنا تأتي أهميّة هذا البحث من النّاحية النّظرية والتّطبيقيّة على حدّ سواء، أمّا من النّاحية النّظريّة فلا شكّ أنّ إدراك الفرق الموجود بين الجملة الفعلية في المستوى العلمي والجملة الفعلية في المستوى التّعليمي مفيد للباحثين للاطّلاع على المفهوم العلمي الأصلي للجملة الفعلية والمفاهيم العلمية لعناصرها، ممّا يساعدهم ويمكّنهم من التحليل الجيّد والأمثل للنّصوص والخطابات المختلفة، أمّا من الناحية التّطبيقيّة فإنّ نقل الجملة الفعليّة من المستوى العلمي إلى المستوى التّعليمي دون المساس بجوهرها وخصائصها العلمية ذو فائدة جليلة بالنّسبة للمتعلّمين لأنّه يساعدهم على دعم ملكتهم اللّغوية الّتي تمكنهم من إنتاج جمل سليمة نحويّاً، كما يُساعدهم على دعم ملكتهم التّبليغية الّتي تمكنهم من فهم وإنتاج جمل ونصوص في الأوضاع والمناسبات المختلفة، على اعتبار أنّ النّحو هو العنصر الرّئيس الّذي يدعم تحقيق هاتين الملكتين إذا توفرت الطّرائق المناسبة لتدريسه.

إشكالية البحث :

ومن هنا فإنّ الإشكاليّة الّتي يتناولها بحثنا هذا هي :

*** هل وُفِقَ مؤلّفو كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط في نقل مفهوم الجملة الفعليّة ونقل مفاهيم عناصرها من صورة النّحو العلمي المجرّد الموجود عند النحاة المتقدمين إلى صورة النّحو التّعليمي المدرسي المبسَّط مع المحافظة على الخصائص العلميّة لمفهومها ومفاهيم عناصرها ؟ .**

وقد تفرّعت عن هاته الإشكالية الرّئيسة بعض الأسئلة الفرعية نذكر منها :

– هل وُفِق النّحاة المتأخرون في نقل الجملة الفعلية بعناصرها من الصّورة العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدّمين إلى الصّورة التّعليميّة الموجودة في كتبهم التّعليميّة، مع المحافظة على الخصائص العلمية لمفهومها ومفهوم عناصرها ؟

– من أين أخذ مؤلفو الكتاب المدرسي قاعدة الجملة الفعلية بعناصرها المختلفة ؟ هل أخذوها من النّحاة المتقدمين ؟ أم من النّحاة المتأخرين ؟

فرضيات البحث :

و للإجابة عن الاشكاليات المطروحة اعتمدنا على الفرضيات الآتية :

– لم يوفق مؤلفو كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى المتوسّطة في نقل الجملة الفعليّة من المستوى العلمي المجرّد إلى المستوى التعليمي المبسّط (الكتاب المدرسي).

– لم يوفق النّحاة المتأخرون في نقل الجملة الفعليّة من الصّورة العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى الصّورة التّعليميّة.

– أخذ مؤلفو الكتاب المدرسي قواعد الجملة الفعليّة من الكتب النّحويّة التعليمية للنحاة المتأخرين.

بنية البحث وخِطّته :

ومحاولة منا للإلمام بجوانب هذا الموضوع بَنَيْنَا البحث على مقدّمة وخاتمة وخمسة فصول: ثلاثة فصول نظرية، وفصلين تطبيقيّين، عَنْوَنَّا الفصلَ الأوّل بـ (النّقل التّعليمي للجملة الفعليّة)، وقد تضمّن ثلاثة مباحث، تناولنا في المبحث الأوّل مفهوم النّقل التّعليمي، ونشأته وتطوّره، وأنواعه، وضوابطه، وعرضنا في المبحث الثّاني مفهومي النّحو العلمي، والنّحو التّعليمي، ثم أهم الفوارق القائمة بينهما، وكذا العلاقة الّتي تجمعهما، ثم خصائص النّحو التّعليمي، ووظيفته، وتحدّثنا في المبحث الثّالث عن أسس اختيار وتنظيم القواعد النّحويّة التّعليميّة، وقد تناولنا في الفصل الثّاني مفهوم الجملة الفعليّة ومفاهيم عناصرها وطريقة تحليلها في المستوى العلمي المجرّد عند النحاة المتقدمين بدءاً بسيبويه ثم المبرد ثم ابن جني، وتطرّقنا في الفصل الثّالث إلى مفهومها ووصف عناصرها وطريقة تحليلها في المستوى التعليمي عند النحاة المتأخرين بدءاً بابن مالك، ثم أبي حيّان الأندلسي، ثم ابن هشام. أمّا

الفصل الرّابع فقد كان فصلاً تطبيقيّاً قمنا فيه بدراسة وصفيّة تحليّليّة لأركان الجملة الفعليّة المبرمجة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، وكان الفصل الخامس والأخير فصلاً تطبيقيّاً كذلك قمنا فيه بتحليل المدوّنة اللّغوية للمتعلّمين، ثم انتقلنا إلى تحليل الاستبانة الموجّهة للأساتذة. وخَلُصنا إلى أهم نتائج البحث في الخاتمة .

منهج الدّراسة :

لقد اقتضت طبيعة البحث أن نعتمد أربعة مناهج مختلفة، حيث اعتمدنا في البداية منهجاً استقرائيّاً، قمنا من خلاله باستقراء المسائل النّحوية المتعلّقة بمفهوم الجملة الفعليّة ومفاهيم عناصرها في الكتب العلميّة للنّحاة المتقدمين، والكتب التّعليميّة للنّحاة المتأخرين، ثمّ اعتمدنا على المنهج المقارن عندما قارنا بين تلك المسائل لاستخلاص أوجه الاتّفاق والاختلاف بين مفهوم الجملة الفعلية ومفاهيم عناصرها وطريقة تحليلها بين النّحاة المتقدمين والنّحاة المتأخرين. وقد اعتمدنا في الجانب التّطبيقي وتحديداً في الفصل الرّابع على المنهج الوصفي فقمنا من خلاله بوصف مفهوم الجملة الفعليّة ومفاهيم عناصرها، وطريقة تحليلها في الكتاب المدرسي، لنعود إلى المنهج المقارن مرّة أخرى، فقارنا مفهوم الجملة الفعليّة ومفاهيم عناصرها وطريقة تحليلها بين الكتب العلميّة للنّحاة المتقدمين وكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى المتوسّطة. كما اعتمدنا المنهج الإحصائي وسيلة لدعم نتائج البحث في الفصل الخامس والأخير.

الدّراسات السّابقة :

إنّ البحوث المنجزة في إطار النّقل التّعليمي للجملة الفعلية من المستوى العلمي الموجود في كتب النّحاة المتقدمين، إلى المستوي التّعليمي الموجود في الكتب المدرسية تكاد تكون منعدمة، إذ لم نجد – في حدود اطّلاعنا – بحثاً واحداً

قد تناول هذا الموضوع، أو بعض الموضوعات القريبة منه كالنقل التّعليمي في الجملة الاسميّة، أو في الجملة بصفة عامة، أو في الفضلات.

أمّا البحث في مفهوم الجملة الفعليّة فقد سبقنا إليه باحثون كُثُر لهم فضلُ السَّبق، ومن هؤلاء نذكر – على سبيل المثال لا على سبيل الحصر – " العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث " للباحث محمد حماسة عبد اللّطيف، و" الجملة الفعليّة " للباحث علي أبي المكارم، و" الجملة العربية تأليفها وأقسامها " للباحث فاضل صالح السامرائي، و" الجملة العربيّة : مكوناتها، أنواعها، تحليلها " للباحث محمد إبراهيم عبادة، ... والكثير من البحوث المنجزة في هذا الموضوع. غير أنّ هذه الدّراسات – على أهميتها وقيمتها العلميّة – قد غلب عليها التّحليل النّحوي أحياناً، ولم تلتفت في الغالب إلى الجانب التّعليمي، كما أنّ أغلبها لم يلتفت إلى الفرق بين نحو النّحاة المتقدّمين، ونحو النّحاة المتأخرين.

أمّا البحث الذي مهّد لنا السّبيل بتبيين بعض معالم الموضوع، ومَضَانِّ مادتِه العلميّة فهو لأستاذنا محمد ولددالي، المعنون بـ : " النّحو ومقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك : دراسة مقارنة لبعض أوجه استعمال الجملة الفعليّة في اللّغة العربيّة "، إذ تناول أستاذنا الفرق بين نظرتي النّحاة المتقدّمين والنّحاة المتأخرين في دراسة عناصر الجملة الفعليّة، غير أنّه أخذ منحىً مُغايراً لمنحانا، فدرسَ علاقة النّحو بمقاصد الكلام عند كلتا الفئتين، فكانت دراسته دراسة تداوليّة أكثر منها تعليميّة. أمّا بحثنا فيركّز على الجانب التّعليمي من خلال مفهوم مركزي هو **النّقل التّعليمي** لمفهوم الجملة الفعليّة من النّحاة المتقدّمين إلى النّحاة المتأخرين إلى الكتاب المدرسي.

المصادر والمراجع المعتمدة :

لقد اعتمدنا في إنجاز هذا البحث على مجموعة من المصادر والمراجع منها تلك الّتي كانت مدونة بحثنا مثل الكتاب لسيبويه، والمقتضب للمبرد، والخصائص لابن جني، وتسهيل الفوائد وتكميل المقاصد لابن مالك، وشرحه لأبي حيّان، ومغني اللّبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام، وكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى المتوسطة، فضلاً عن مصادر ومراجع أخرى تضمّنت مادة علميّة للبحث منها : المعرفة بين خطابي النّقل الديداكتيكي والتّبسيط العلمي لمحمد حمود، واللّسانيات والبيداغوجيا لعلي آيت أوشان، وكتب الباحث عبد الرحمان الحاج صالح، و بعض الكتب الرّسميّة الصّادرة عن وزارة التّربية الوطنيّة.

صعوبات البحث :

لقد واجهتنا في إنجاز هذا البحث صعوبات كثيرة، منها أنّ مفهوم النّقل التّعليمي هو مفهوم غربي بالأساس عرفته البحوث التّعليمية، والمراجع الّتي ترجمت هذا المفهوم إلى اللّغة العربية قليلة وشحيحة جدًّا، ممّا جعلنا نواجه صعوبات الترجمة في الكثير من المرات، حيث وجدنا أنفسنا في الكثير من الأحيان وفي سبيل تقصّي حيثيات هذا المفهوم مجبرين على ترجمة بعض الفقرات من اللّغة الأجنبيّة إلى اللّغة العربيّة حسب استطاعتنا، يُضاف إلى ذلك صعوبة حصر مادة البحث، وهي مبثوثة في ثنايا العديد من المصادر الموسوعيّة لاستخراج المفاهيم العلميّة والتّعليميّة لعناصر الجملة الفعليّة.

في الأخير يمكن القول إنّ هذا البحث جهد بشري قد يعتريه ما يعتريه من النّقص والزّلل، فإن أصبنا فبتوفيق من اللّه عزّ اسمه أوّلاً، ثم بمتابعة وتوجيه من أستاذي الفاضل محمد ولددالي ثانياً، ثم بجهد أحسب أنّني بذلته أخيراً، وإن أخطأنا فحسبنا أجر الاجتهاد، وما توفيقنا إلّا باللّه رب العالمين، كما أنّ الملاحظات الّتي

ستتفضّل بها لجنة المناقشة إثراءً وتقويماً سترتقي بالبحث، وتزيل اعوجاجه – بلا شك –، فلأستاذي المشرف محمد ولددالي، ولأعضاء لجنة المناقشة الشّكر الجزيل.

و اللّه من وراء القصد وهو الهادي إلى سواء السّبيل.

الباحث : هشام ياحي

في : 29 ماي2022 م

الفَصل الأَوَّل:

النّقل التّعليمي للجملة الفعليّة

المبحث الأوّل: **النقل التعليمي بين المفهوم والوظيفة .**

المبحث الثاني **: الانتقال من النّحو العلمي إلى النّحو التّعليمي.**

المبحث الثالث : **أسس اختيار وتنظيم القواعد النّحوية التّعليمية.**

توطئـــة :

إنّ قاعدة الجملة الفعلية بعناصرها المختلفة المبرمجة في الكتاب المدرسي، قد قام مؤلّفو الكتب المدرسية بنقلها من كتب النّحاة المتقدّمين الأوائل، ولا شكّ أنّ تلك القواعد الّتي تمّ تقعيدها من قبل النّحاة الأوائل هي قواعد صعبة على المتعلّمين لأنّها تنتمي إلى النّحو العلمي الّذي يمثّل مجهوداً فكريّاً علميّاً عميقاً، يَصعب على المتعلّمين فهمه وإدراكه، في حين يُشترط في القواعد النّحويّة الموجّهة للمتعلّمين أن تكون مناسبة لسنّهم، وقدراتهم العقليّة، وملبّية لحاجاتهم التّعبيريّة، لذلك يتمّ تكييف وتحوير القواعد النّحويّة العلميّة من قبل مؤلّفي الكتب المدرسيّة حتّى يفهمها المتعلّم ويستوعبها .

إنّ القواعد النّحوية التّعليميّة الموجّهة إلى المتعلّمين، والمُراد برمجتها في المنهاج التعليمي، وفي الكتاب المدرسي لا يتمّ اختيارها اعتباطاً، بل وفق مجموعة من المعايير والأسس اللّسانيّة العلميّة، وهو الأمر ذاته مع قضيّة تنظيم وتدريج القواعد النّحويّة في المحتوى التّعليمي، إذ لا يكون التّنظيم عشوائيّا، بل يخضع لمجموعة من الإجراءات العلميّة .

و في ضوء ما سبق يمكن القول إنّ هذا الفصل يسعى إلى الإجابة عن مجموعة من الإشكاليّات وهي :

– ما مفهوم النّقل التّعليمي ؟ وما هي ضوابطه ؟ ومراحله ؟ وأنواعه ؟ .

– ما مفهوم النّحو العلمي ؟ وما الفرق القائم بينه وبين النّحو التّعليمي ؟ وما هي خصائص هذا الأخير ؟ ووظيفته ؟

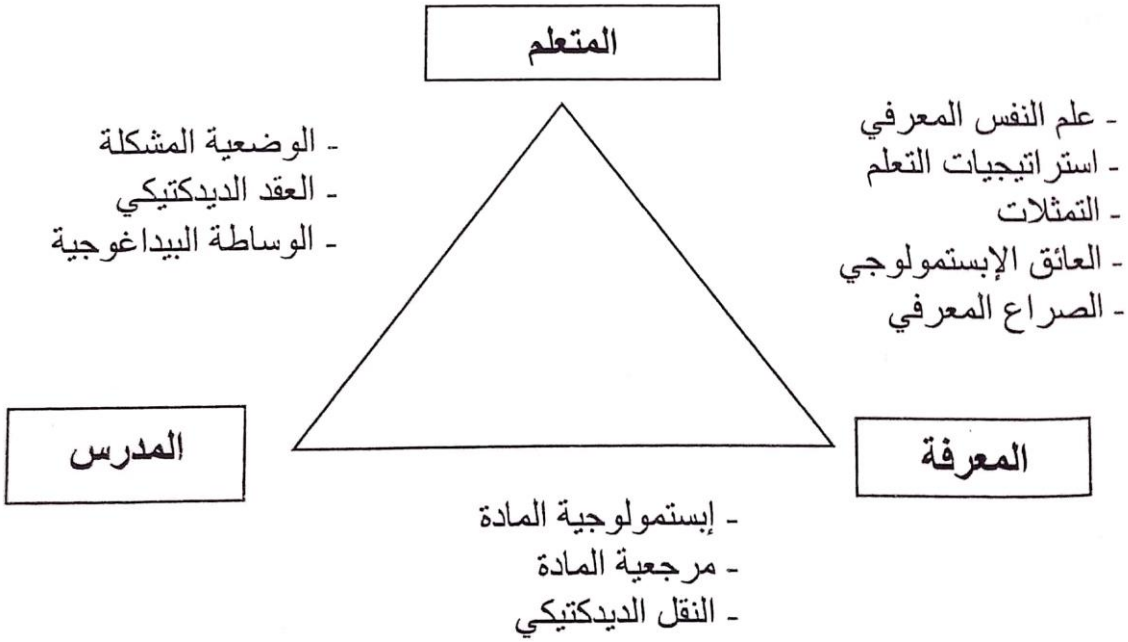
– ما الأسس والعوامل الّتي تخضع لها عمليّة اختيار القواعد النّحويّة ؟، وما هي المبادئ والإجراءات العلميّة الّتي تستند إليها عمليّة تنظيم القواعد النّحويّة في المحتوى التّعليمي ؟.

هذه هي الإشكالات الّتي سيجيب عنها هذا الفصل عبر ثلاثة مباحث .

المبحث الأوّل: النقل التعليمي: بين المفهوم والوظيفة .

لا يمكننا أن نتصوّر وضعيـة تعليمية – تعلميّـة خـارج المثلث التعليمـي المكوّن مـن: المعلّـم، المتعلّم، المادة التعليميّة، هذه الأقطاب الثلاثة الّتي ينبغي أن ينظر إليها وهي مجتمعة، غير منفصل بعضها عن بعض، متفاعلة، تعكس مجموعة من العلاقات، هذه العلاقات الّتي يقوم علم تدريس اللّغات بدراستها، من خلال إيجاد توازن منطقي فاعل على مستوى العلاقات الّتي تربط كل قطب بالقطبين الآخرين[1].

كما يظهر في المثلث التّعليمي التالي :[2]



[1] – يُنظر : عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللّغة العربية : مفاهيم، منهجيات و مقاربات بيداغوجيّة، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، الطبعة الثانية 2016، ص : 13 ، 14.

[2] – عبد الرحمان التومي، المرجع السّابق ، ص : 14 .

يُشكل هذا المثلث من الناحية العلمية " مثلثاً ديداكتيكياً– بيداغوجياً، وهو مثلث متساوي الأضلاع، أقطابه الثلاثة هي: المتعلّم والمدرّس والمادة الدراسية (المعرفة)، والعلاقة بين هذه الأقطاب علاقة تفاعلية مركبة، بحيث لا يمكن فصل أحدها عن القطبين الآخرين. ومن هنا تبرز ضرورة تجنب الوقوع في بعض الانحرافات كما يؤكد فليب ميريو PH.Merieu، كأن نركز على المادة الدراسية فنسقط فيما يسمى بالانحراف المقرراتي Dérive programmatique، أو نركز على المدرس وهذا ما يسمى بالانحراف الديميورجي Dérive démiurgique أو نركز على المتعلم ونهمل الطرفين الآخرين فنسقط في الانحراف السيكولوجي Dérive psychologique "[1] .

ويشكّل " مفهوم النّقل الديداكتيكي إلى جانب التمثلات– مستويات الصياغة – العقد الديداكتيكي– الشبكة المفاهيمية– الهدف – العائق – ... مجموع المفاهيم المعتمد عليها لتأسيس الحقل المفاهيمـــي لعلم ما يزال في طور التبلور " الديداكتيك "[2].

وأبرز هذه المفاهيم وأهمّها هو النّقل التّعليمي الّذي أصبح " مفهوماً شائعاً ذا استعمال واسع في العلوم الّتي تهتم بالتربية والتّعليم بعامة وتعليميات المواد الخاصة....فإذا هو الآن المصطلح المهيمن والطاغي على ما سواه من المصطلحات الأخرى في الثقافة التّعليمياتية الراهنة، حتى أوشك أن يكون هو إياها"[3]. وفي هذا السّياق نتساءل : ما مفهوم النّقل التّعليمي ؟ وما هي مراحله ؟،

---

[1] – عبد الرحمان التومي، المرجع السّابق ، ص : 14 .

[2] – علي آيت أوشان، اللسانيات و الديداكتيك، نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 1، 2005، ص : 38 .

[3] – أحمد حساني، تعليميات اللّغات و الترجمة (بحث في المفاهيم و الإجراءات)، مجلة المجمع الجزائري للّغة العربيّة ، العدد الأوّل، ربيع الأوّل 1426، ماي 2005، ص : 97 .

وأنواعه ؟ وضوابطه؟، وهي الأسئلة الّتي سنحاول الإجابة عنها فيما هو قادم من الصّفحات .

1- مفهوم النّقل التّعليمي La transposition didactique :

سمّى المعجم الموحّد لمصطلحات المناهج وطرائق التّدريس النّقل التّعليمي بمصطلح " (نقل من التّعليم إلى التّعلّم) (didactic transposition) (transposition didactique)"[1]، وعرّفه بأنّه : " عملية نقل وتحويل معرفة معدَّة للتعليم إلى موضوع قابل للتعليم، وهي عملية واسعة ترتبط بالمشروع الاجتماعي للتّعليم والتّعلّم، ويستوجب هذا النّقل انتزاع أحد عناصر المعرفة من سياقه (الجماعي والاجتماعي) لأجل إدراجه داخل سياق آخر خاص بالصف الدّراسي، غير أنّ المدرس لا يمارس هذا النّقل وحيداً، بل داخل إطار المؤسّسة التّعليمية الّتي تحدّد المعرفة في خصوصياتها وترسم أهدافها ومناهجها ونظامها العقلاني "[2].

معنى هذا أنّ النّقل التّعليمي هو نقل وتحويل المعرفة من حالتها العلمية الّتي وُجدت عليها أول مرة إلى الحالة التّعليمية، ولذلك يجب تجريدها من السياق الذي وُجدت فيه، ودمجها في السّياق المدرسي، ويشترك في عملية النّقل التّعليمي العديد من الفاعلين من مؤلفين، ومفتشين، وأساتذة...إلخ.

وقد ذكر المعجم ذاته مجموعة من الملامح الّتي تدل على حدوث، ووجود عملية النّقل التّعليمي، حيث جاء فيه : " هناك أربعة ملامح أساسيّة من التّعليم إلى التّعلُّم :

---

[1] - المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرائق التّدريس (إنجليزي- فرنسي – عربي) ، المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، مكتب تنسيق التّعريب الرّباط ، سلسلة المعاجم الموحّدة ، رقم 44، 82زنقة واد زيز – ص.ب 290 أكدال الرّباط، المملكة المغربيّة، 2020، ص : 31.

[2] - المرجع السّابق ، ص : 31.

– نقل يمارس تفكيكاً للمعرفة ويعيد إنتاجها وبناءها .

– نقل يفصل المعرفة عن الشّخص أو الذات الّتي أنتجتها لتصبح ملكا للمؤسّسة التربوية الّتي تقوم ببرمجتها داخل مقررات وكتب مدرسية .

– نقل يمارس برمجة للمعرفة الّتي يستقيها، والبرمجة لا تقدِّم المعرفة دفعة واحدة، بل تنظمها داخل مقررات ووحدات مرتّبة حسب نظام متنام للتحصيل والتّعلّم، وتخطيط لمراقبة تعلمها بشكل يسمح للطّالب باكتساب تدريجي للخبرات .

– نقل يمارس تعميماً للمعرفة، أي يوسّع مجال تلقيها ليفتحها على قطاعات عريضة من الطّلاب "[1].

فحين نفكّك معرفة ما، ونعيد إنتاجها وبناءها، وحين نجرّد المعرفة من سياقها فلا نذكر صاحبها– كأن تكون المعرفة قاعدة نحوية فلا نذكر النّحوي صاحب القاعدة، ونكتفي بذكر القاعدة النّحوية فقط –، وحين نُنظّم المعرفة ونبرمجها في المحتوى التّعليمي بدءا من الأصل إلى الفرع، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركّب، وحين نقوم بتعميم المعرفة، فنحن في كل ذلك نقوم بعملية نقل تعليمي .

وإن أطلق مؤلفو المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرائق التّدريس على الجهاز الّذي تنتقل عبره المعارف من بيئتها العلميّة إلى البيئة التّعليمية مصطلح النّقل التّعليمي فإنّ المعجم الموحد لمصطلح الإشراف التّربوي قد سمّاه بـ " (تحويل تدريسي) (transfert didactique) (didactic transfer) "[2]، وعرّفه بأنّه : " تحويل المعرفة من معرفة عالمة إلى معرفة قابلة للتدريس وجعلها مناسبة

[1] – المعجم الموحد لمصطلحات المناهج و طرائق التّدريس (إنجليزي– فرنسي – عربي)، ص : 32.

[2] - المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التّربوي (إنجليزي – فرنسي – عربي)، المنظّمة العربيّة للتّربية و الثّقافة و العلوم، مكتب تنسيق التّعريب الرّباط ، سلسلة المعاجم الموحّدة ، رقم 47، 82زنقة واد زيز – ص.ب 290 أكدال الرّباط ، المملكة المغربيّة،2020، ص : 24.

لخصوصيات المتعلمين ومستجيبة لحاجاتهم، وذلك بإعادة تنظيمها وتصنيفها وترتيبها وهيكلة محتويات المادة الدراسية بناء على ما يتطلّبه الفعل التّعليمي-التّعلّمي وما تقتضيه الوضعيات التعلمية، وذلك بمراعاة معيارين أساسيين، هما : اليقظة التّدريسية والتّحلّي بالموضوعية في عملية التّحوير والتّكييف، الصدق والالتزام بالمقتضيات الّتي تفرضها المعرفة العلمية حين تكييفها مع السّيـــاق المدرسي "[1].

ومعنى هذا التّعريف أنّ النّقل التّعليمي هو تحويل المعرفة من معرفة علمية تتّسم بالتجريد والتعقيد والصعوبة إلى معرفة تعليمية سهلة ومبسّطة ملائمة لخصوصيات المتعلمين وملبية لرغباتهم من خلال برمجتها في الكتب المدرسية بناء على مجموعة من المعايير التّعليمية كالانطلاق من السهل البسيط إلى المركّب المعقّد. ولن يتأتّى ذلك إلّا بالاعتماد على معياري اليقظة التّدريسية، والصدق .

في الأخير يمكن القول إنّ النّقل التّعليمي هو ذلك الجهاز الّذي تنتقل عبره المعارف من الجانب العلمي النّظري إلى الجانب التّعليمي التّطبيقي من خلال مجموعة من الإجراءات الفعلية كاقتطاع المعرفة عن سياقها الأصلي، وفصلها عن منشئها ومخترعها قبل برمجتها في الكتب المدرسية، فإذا كان موضوع المعرفة مثلاً (**الجملة الفعليّة**) وأردنا أن نبرمجها في محتوى تعليمي فيجب علينا أن نخرجها من إطارها المرجعي النّظري، وعن السياق الّذي قُعّدت فيه، فنفصلها عن الّذي قعّد لمفهومها، فلا نذكر في القاعدة التّعليمية الخاصة بالجملة الفعليّة والموجهة للمتعلمين كلّاً من سيبويه والمبرد وابن جني ...و غيرهم من النّحاة الّذين قعّدوا لمفهوم الجملة الفعليّة، كما لا نذكر تلك العلل والاختلافات الّتي درات بين النّحاة

[1] – المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التّربوي (إنجليزي – فرنسي – عربي)، ص : 24.

حول مفهومها، بل نكتفي بتحوير وتكييف مفهوم الجملة الفعليّة بما يتناسب والمستوى العمري والعقلي للمتعلمين.

2- نظرية النقـل التعليمي : النّشأة والتّطور :

2-1- المرحلة الأولى: ظهور مصطلح النّقل التّعليمي عند ميشال فيريت Michel Verret:

نشأ مصطلح النقل التعليمي على يد ميشال فيريت Michel Verret في حقل الدراسات الاجتماعيّة، وهو ما أكّده الباحث فيليب برينو Philippe Pernound بقوله: " عندما قَدَّمَ Verret مفهوم التّحويل التّعليمي عام 1975 سعى كعالم اجتماع إلى تحديد ظاهرة تتجاوز المدرسة وتخصصات التّدريس، فكان مهتمّاً بأي عمل بشري يهدف إلى نقل المعرفة وتشكيلها لجعلها قابلة للتّعليم، إذ إنّه من المهم أن تكون المعرفة في متناول المتعلمين من خلال التبسيط والتّعميم حتّى تتناسب مع عمر المتعلمين ومعرفتهم السّابقة "[1] .

وقد عرّف ميشال فيريت Michel Verret النّقل التّعليمي بقوله : " كل تطبيق لتعليم مادة ما، يفترض في حقيقة الأمر تحولًا قبليّاً لهذه المادة إلى مادة للتّعليم. هذا التّحوّل يقتضي تقسيم العمل لإمكانية تجربة نقل العلوم إلى تجربة تطبيقها، ويقتضي لكل تطبيق أن يكون تطبيقاً متميّزاً للتّعليم. في هذا العمل المنطقي والتّحويلي هناك مسافة تتأسّس من تطبيق تعليمي إلى التّطبيق الّذي يكون محور دراسة تطبيق النّقل وتطبيق التّحويل التّعليمي إلى طريقة لتطبيقه "[2].

---

[1]- Philippe Perrenoud , La transposition didactique à partire de pratiques : des saviors aux compétences , Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXIV, n:3 , 1998, Document generated on 07/17/2020 , URI: https://id.erudit.org/iderudit/031969ar, DOI: https://doi.org/10.7202/031969ar, p: 4.

[2]- Bronckart , Jean Paul , Plazaola Giger , Mirem Itziar , La transposition didactique , Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, Université De Genève, http: archive-ouverte. Unige.ch , 1998, p : 2.

وما نفهمه من هذا التّعريف أنّنا إذا أردنا تدريس موضوع ما، يجب علينا أوّلاً أن نحوّل ذلك الموضوع إلى معرفة تعليمية، أي قابلة للتّعليم.

وقد رأى مؤلفو مقال النّقل التّعليمي تاريخ وتوقعات لإشكالية أساسية أنّ هذا القول يتضمّن أربعة عناصر متداخلة :

"1- في ضوء نزعة تقسيم العمل يتجسّد استثمار المعارف بمجموعة من الإجراءات هي :

أ- اختراع المعرفة.

ب- تنفيذ تلك المعرفة المخترعة في الواقع.

ج- نقل المعرفة في مناهج المعرض العلمي أو المعرض التّعليمي.

إنّ هذه الإجراءات الثّلاثة المختلفة تعود كلّها إلى مرجعية مشتركة، وعلى الرّغم من اختلافها وتعدّدها فإنّها تُعطي عنصراً محدّد الشّكل والتنظيم، فالمعرفة المستخدمة في المجال التّعليمي تختلف عن المعرفة المستخدمة في المجال العلمي.

2- يظهر موضوع المعرفة بالتالي في حالتين :

أ- حالة الاشتراك المرجعي.

ب- حالة الخصوصية النّاتجة عن الخصائص الخاصة بالممارسات، إذ لكل ممارسة أو إجراء خصائصها المميّزة .

بالإضافة إلى هذا الاختلاف بين المعرفتين يُضيف فيريت Verret فرضية الانتقال : أي انتقال المعارف من مرحلة الاختراع إلى التمظهر العلمي، ثم إلى التّمظهر التّعليمي، وأخيراً إلى التّنفيذ، هذا يفترض وجود أبنية للمعرفة، والّتي يبدو أنّها تأخذ شكل شبكة تسلسليّة : الابتكار أو الاختراع المعرفي- التمظهر العلمي – التمظهر التّعليمي – التنفيذ.

3- إنّ استثمار المعرفة في السّياق التّعليمي يخضع لثلاث مجموعات من القيود والتّحديدات :

- المجموعة الأولى : تتعلّق بطبيعة المعرفة من حيث تعقيدها الجوهري، ونوع العلاقة الّتي تربطها بالمؤسّسات الابتكارية الّتي تتبع منها، وطريقة وضعها في النّصوص والمدونات العلميّة في حقل علمي معيّن .

المجموعة الثّانية : تتعلّق بحالة متلقي المعرفة : عمر المتعلمين وخصائصهم...

المجموعة الثّالثة : تتعلّق بالسياق المؤسساتي لممارسات التّحويل، وفي هذه الحالة مهارات واتّجاهات المعلمين، الرّتابة، التّقدّم والاستمرارية الّتي تميّز تنظيم البرامج في المؤسسات التّعليمية.

4- إنّ المعرفة التّعليمية تتميّز بمجموعة من الخصائص :

أ- إخراج المعرفة من إطارها النّظري، أي من سياقها الأصلي المرجعي إلى سياق تطبيقي آخر .

ب- عزل الشخصية : أي الفصل بين المعرفة والشّخص (من أنتج المعرفة ؟).

ج- قابلية البرمجة : أي تنظيم المعرفة في تسلسل يسمح للمتعلّم بالاكتساب التدريجي للمعارف .

د- نشر المعارف وترويجها "[1]

و بعد هذا التّعقيب من قبل مؤلفي مقال النّقل التّعليمي تاريخ وتوقعات لإشكالية أساسية يرى مؤلّفو المقال أنّ هذه الخصائص " تجعل من الممكن تحديد المعرفة الّتي يمكن نقلها إلى المدرسة والمعرفة غير القابلة للانتقال، إذ إنّ المعرفة الّتي تنتقي باعتماد المعطيات النّظرية للتعليمية تحمي المتعلّم من أخطاء ومآزق البحث

[1]- Bronckart , Jean Paul , Plazaola Giger , Mirem Itziar , La transposition didactique , Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, p : 2,3.

المضلل، ومن توقف البحث المتقطّع، وتحدّ من عشوائيته حتّى لا يتبدّد جهده، ويضيع في المتاهات الغامضة"[1] .

و هكذا يكون ميشال فيريت Michel Verret المؤسّس الأوّل لنظرية النّقل التّعليمي Transposition didactique، وأوّل من استعمل المصطلح المذكور، وقد قصد به تلك التّعديلات الّتي تطرأ على المعرفة العلمية في سبيل نقلها من بيئتها العلميّة الّتي نشأت فيها أوّل مرّة إلى بيئة تعليمية، وبذلك تصبح المعرفة التّعليمية إجراءً تطبيقياً للمعرفة العلميّة.

2-2- المرحلة الثانية : انتقال مفهوم النّقل التّعليمي إلى حقل الدّراسات الرّياضية:

بعدما ظهر مصطلح النّقل التّعليمي عند ميشال فيريت Michel Verret في حقل الدّراسات الاجتماعيّة، انتقل المصطلح بعد ذلك إلى ميدان الرياضيات عن طريق شوفالار Chevallard " حينما أراد استثمار البحوث النظريّة والتطبيقيّة الّتي ظهرت في مجال علم الاجتماع في ترقيّة الإجراء التحويلي في الرياضيات وتذليل الصعوبات الّتي تعيق مسار انتقالها إلى معرفة تعليميّة"[2] .

وقد " قُدِّم هذا المفهوم من قبل المؤلف في عام 1980 خلال الدّورة الّتي قُدِّمت في المدرسة الصيفية الأولى لتعليم الرياضيات "[3]، ليُعرِف شوفالار في عام 1985

---

[1]- Bronckart , Jean Paul , Plazaola Giger , Mirem Itziar , La transposition didactique , Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, p : 3.

[2] - عبد الحفيظ تحريشي، التحويل التعليمياتي ، النّشأة و التطور، تعليميات، مجلة علمية تصدر عن مخبر تعليمية اللّغة و النّصوص، بكلية الآداب و اللّغات و العلوم الانسانية و الاجتماعية، جامعة د. يحي فارس، المدية، الجزائر، العدد 1، جانفي – جوان، 2012، ص : 13 .

[3]-Colomb Jacques , Chevallard (Yves) , La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. In : Revue française de pédagogie , volume76 , 1986, pp. 89-91. Fichier pdf généré le 24/12/208 , https://www. Persee.fr/doc/rfp-0556-7807-1986-num-76-1-2401-t1-0089-0000-1, p: 02.

في كتابه المعنون بـ : النّقل التّعليمي من المعرفة العلميّة إلى المعرفة التّعليمية مفهوم النّقل التّعليمي بأنّه " مجموعة التغييرات الّتي ترافق المعرفة حينما نريد تدريسها "[1] .

وقد ألحق شوفالار كتابه هذا " بمقالة هامة درس فيها بمعيّة الباحثة ماري ألبيرت جوزوا (M.A.Jouhsua) مفهوم المسافة في الرياضيات، حيث عملا فيه على فحص التغييرات الّتي طرأت على هذا المفهوم منذ لحظة ولادته الأكاديميّة سنة1906 على يد العالم فريشي، إلى حين ولوجه سنة 1971برامج الهندسة في المؤسسات التعليميّة، وقد مكنتهما هذه الدّراسة من الوقوف على التحولات الّتي لحقت الأساس النظري لهذا المفهوم طيلة تلك السنوات، ومن الاطّلاع على الاستعمالات المختلفة الّتي خضع لها من طرف حلقات تفكير وسيطة، أثناء عبوره من ميدان البحث العلمي إلى ميدان التعليم"[2] .

ونظرا لأهمية كتاب شوفالار وقيمته العلمية فقد أولاه الباحثون بالدراسة والاهتمام، قال الباحث فيليب بيرينو Philippe Pernound عن كتاب شوفالار Vhevallard " تحدّث فيه عن المعرفة الرياضية عندما تصبح معرفة مدرسية أولاً في البرامج ثم في الكتب المدرسية وفي الفصول الدراسية ...، وقد أصبح هذا الكتاب مرجعاً للتخصصات الأخرى "[3]، أمّا الباحث جاك كولومب Jacques Colomb فقال : " يُعطينا المؤلف تحليلاً رائعاً للانتقال من الرياضيات الأكاديمية

[1]- voir: Y.CHevallard. la tronsposition didactique du savoir savant au savoir enseigné; Grenoble la pensée savage , 1985 , (Réédition augmentée)

[2]- محمد حمود، المعرفة بين خطابي النّقل الديداكتيكي و التبسيط العلمي، منشورات الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2004، ص 21، 22 .

[3]- Philippe Perrenoud , La transposition didactique à partire de pratiques : des saviors aux compétences , p: 2.

إلى الرياضيات الّتي يتمّ تدريسها باستخدام مفهوم النّقل التّعليمي "[1] . ثم أضاف : " قدّم شوفالار في كتابه عملاً نظريّاً رائعاً حول تعليم الرياضيات، والّذي يُشكّل أحد الأعمال المرجعيّة النّادرة في هذا المجال، وسيجد أي معلّم في قراءته فرصة للتفكير الرّائع في التّدريس "[2] .

إنّ شهادة الباحثين حول كتاب شوفالار تُبيّن القيمه العلميّة للكتاب، والحقيقة تُقال إنّ الكتاب وإن شكّل مرجعاً أساسيّاً للباحثين في النّقل التّعليمي باعتباره أوّل استثمار لما جاء به فيريت Verret ، فهو يُشكّل كذلك مرجعاً أساسياً وهاماً في علم التّدريس .

لقد قسّم شوفالار Chevallard كتابه إلى أقسام عديدة " وقد أكّد في الجزء الأوّل الطويل المعنون بـ : (لماذا التّحويل التربوي ؟) على وجود علم تعليم الرياضيات كعلم قائم مبني على الثلاثي (المعلّم – التلميذ – المعرفة المدرسية) وهي العناصر الّتي تُشكّل مجتمعة النّظام التّعليمي "[3]، وبهذا يكون شوفالار قد حدّد " بدقّة منذ البدء، حقل التّعليميّة بوصفها تخصّصاً علميّا فاستبدل الثّنائيـــة معلم / متعلّم المؤطَّرة بيداغوجيّاً (التّصور الثّنائي للعمليّة البيداغوجيّة) باصطناع مخطّط ثلاثي (النّظام التّعليمياتي) يتشكّل من ثلاثة أقطاب: المعلم، المتعلّم،

[1]- Colomb Jacques , Chevallard (Yves) , La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné p: 02.

[2]- Colomb Jacques , Chevallard (Yves) , La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné, p: 04.

[3]- Colomb Jacques , Chevallard (Yves) , La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné., p: 02.

المعرفة " [1]، وهو ما سميّ بالمثلّث التعليمي. وقد بيّن أنّ " تلك العناصر الثلاثة تُشكّل مع بعضها البعض علاقة تعليمية "[2].

في الأخير يمكن القول إنّ شوفالار هو أوّل من استثمر نظرية النّقل التّعليمي في حقل الرّياضيات، وأوّل من عرّف النّقل التّعليمي تعريفاً بيداغوجيّا بأنّه تلك التّغييرات الّتي تُصيب المعرفة العلمية حينما نُريد وضعها في الكتب المدرسية من أجل تدريسها للمتعلمين، وبالتالي فإنّ النّقل التّعليمي ينصرف عنده إلى تحليل المسافة بين المعرفة العلمية والمعرفة المراد تعليمها.

2-3- المرحلة الثّالثة : ما بعد شوفالار Chevallard :

2-3-1- مرحلة توسيع نظرية النّقل التّعليمي :

بعدما نقل شوفالار مفهوم النّقل التّعليمي من حقل علم الاجتماع إلى حقل الرياضيات نادى بضرورة توسيع نظرية النّقل التّعليمي للدخول إلى ميادين وعلوم أخرى كاللّسانيات، يقول في هذا الصّدد الباحث أحمد حساني : " كان Chevallard يحرص حرصا شديداً على توسيع المجال الاستعمالي للتحويل التّعليمياتي ليشمل المعارف الّتي تُنْعَت عادة بالمعارف العالمة الّتي تتحوّل حتماً إلى معارف تعليميّة، مثل الرياضيات والعلوم الطّبيعيّة وكذا العلــوم الإنسانية والاجتماعيّة "[3] .

ويرى بعض الباحثين " أنّه يمكن لنا توسيع نظريّة التّحويل التّعليمياتي لتشمل المعارف الخبيرة (Savoirs experts) ومن قَبْل وفي نفس هذا الاتّجاه كان

---

[1] – أحمد حساني، تعليميات اللّغة و الترجمة، ص: 23.

[2]– Colomb Jacques , Chevallard (Yves) , La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. In : Revue française de pédagogie , p: 02.

[3] – أحمد حساني، المرجع السّابق، ص : 26 نقلاً عن Philippe Perrenoud , La transposition didactique à partire de pratiques : des saviors aux compétences , Revue des sciences de l'éducation.

Martinand(1986) قد استخدم مصطلح التّطبيقات المرجعيّة، وشاع هذا المصطلح في الميدان التكنولوجي والإعلام الآلي، وانتقل إلى بعض التّخصصات التّطبيقيّة كاللّسانيات والفنون والأعمال اليدويّة والتّربية المدنية والتّكوين المهني .

وإذا أخذنا بعين الاعتبار هذا التّوسيع يمكن لنا حينئذ اعتماد مصدرين للتّحويل التّعليمياتي :

أحدهما : المعارف العالمة والخبيرة .

و الآخر : التّطبيقات الاجتماعية "[1] .

في الأخير يمكن القول إنّ نظرية النّقل التّعليمي بعد أن أُستُثمرت عند شوفالار في الرياضيات، أُستُثمرت بعد ذلك في حقول عديدة في التّاريخ والجغرافيا، والفلسفة، والتّربية الاسلامية، وعلوم اللّغة المختلفة من نحو وصرف وإملاء وبلاغة.

2-3-2- توظيف مفهوم النّقل التّعليمي عند مجموعة من الباحثين :

نظرا للمكانة الهامة الّتي يحظى بها موضوع النّقل التّعليمي في ميدان العلوم، وتعليميّة اللّغات، فقد كان موضوعا للبحث لدى كثير من الباحثين، فمنهم من شرح مفهوم شوفالار، ومنهم من وسّع في المفهوم المقدّم من طرفه، فهذا بلونشي فليب Blanchet Philippe عرّفه بأنّه " عمليّة مركّبة تتطلّب انتقاء وتكييف وتنظيم المعارف والممارسات العلميّة والاجتماعيّة المرجعيّـة لتصير أهدافا ومحتويات تعليميّة تبعا لحاجات وأشكال التّعلمات المستهدفة "[2]، أمّا أستولفيAstolfi فيشير إلى أنّ " تعيين عنصر ما من المعرفة العلميّة موضوعا للتّدريس يُحدث تحوّلا كبيرا في طبيعة هذا العنصر في الوقت الّذي تتغيّر فيه الأسئلة الّتي يسمح هذا الأخير

[1] – أحمد حساني، المرجع السّابق ، ص: 26 .

[2] – عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللّغة العربيّة، مفاهيم، منهجيات، و مقاربات بيداغوجيّة، ص: 16، نقلا عن -Blanchet Philippe , les tansposition didactiques ,2011,P.198, In Blanchet Ph.et CHARDENET ,P.,Guide pour la recherche didactique des langues et des cultures. Approches contexyualisées , les Archives contempo-raines ,Paris,P.P.197-202

بالإجابة عنها وكذا الشبكات العلائقيّة الّتي يقيمـها مع مفاهيم أخرى، وبناء عليه توجد (ابستمولوجيا مدرسيةEpistemologieScolair) يمكن تمييزها عن الابستمولوجيا المعتمدة في المعارف المرجعيّة Les savoirs de références [1]".

أمّا كورني Cornu وفيرنيو Vergnioux فيَعتبران " تعريف شوفلار ناقصاً لكونه يحد كثيرا من دور المدرّس، حيث يشيران إلى أنّ النقل الديداكتيكي هو عمليّة تكييف وتحويل المعرفة العالمة إلى موضوع للتدريس تبعا للمكان، والأشخاص المستهدفين، والغايات أو الأهداف المتوخاة "[2]، وبذلك " يميّز هذان الباحثان بين ثلاثة مستويات للمعرفة وهي: المعرفة العالمة، والمعرفة المدرسيّة، والمعرفة المُدَرَّسَة، ويؤكدان على الدّور الفعال المنوط بالمدرّس خلال هذه العمليّة "[3]. فدور " معلمي اللّغة هو الوساطة والتفاعل بين المجال التربوي والنظريات "[4].

وفي هذا السياق يشيران كذلك إلى أنّ " النقل الديداكتيكي يفرض على المدرّس إعداد دروسه معتمدا على المعرفة العالمة، مع الأخذ بعين الاعتبار

---

[1]- علي آيت أوشان، اللسانيات و الديداكتيك، نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ص:32، نقلا عن J.P.Astolfi et M.Develay:la didactique des sciences k que sais-je ? PUF , Paris ,P39

[2]- عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللّغة العربيّة، ص 16.نقلا عن Cornu , Laurence et VERGNIOUX ,Alain ,la didactique en question , Paris, Hachette Education ,1992 ,P 61

[3]- عبد الرحمان التومي، المرجع السّابق، ص :16.

[4]- Jean- Louis Chiss , Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée, Revue japonaise de didactique du français, Vol.2, n. 1 , Etudes didactiques – octobre 2007 , p 8.

التوجيهات التربويّة والبرامج الدّراسيّة (المعرفة المدرسية)، وذلك بغرض تكييفها مع متطلبات قسمه، أي مع مستوى المتعلمين وأهداف التعليم"[1] .

ويقول في هذا الجانب الباحث محمد البَرَهْمِي : " يحيل موضوع المعرفة على بيئة المتخصصين والعلماء وتتميّز المعرفة في هذه البيئة بالتعقيد والتّطوّر المستمر ...الأمر الّذي يجعل تمثّل هذه المعرفة من طرف التلاميذ في أسلاك التّعليم العام أمراً صعباً. غير أنّ على المدرّس ألّا يتّخذ هذا الوضع كعلّة لإهمال (المعرفة العلميّة) فهو مطالب بمواكبتها وذلك لأمرين على الأقل :

الأوّل : أنّ المعرفة العلميّة يجب أن تبقى المصدر الّذي يستقي منه المدرس المعرفة المدرسية، لأنّ المدرسة لا تعدو أن تكون مؤسسة لإعداد الكهول الّذين سيتعاملون غداً مع المعرفة العلميّة .

الثّاني : أنّ دراسة تاريخ المعرفة العلميّة من شأنه أن ينير سبيل المعلّم بخصوص العراقيل الابستيمولوجيــة الّتي واجهتها الإنسانيّة في اكتشاف المفاهيم العلميّة. وهي عراقيل غالبا ما يُواجِهُهـا التلاميـذ خلال عمليــات التملّك الاصطناعي للمفاهيم العلميّة "[2] .

وبعد تقديمنا لتعريف النّقل التّعليمي عند مجموعة من الباحثين يجب أنّ نُنبّه إلى شيء في غاية الأهمية والخطورة ألا وهو أنّ تبسيط المعرفة العلمية لتتناسب وتتلاءم مع مستوى المتعلمين لا يعني – أبداً – تشويهها أو المساس بخصائصها العلمية وهو ما أكّده عدد من الباحثين كذلك، قال الباحث أحمد حساني في هذا الشّأن: " تُعدُّ العملية التّعليمية في حدّ ذاتها تحويلاً دائماً ومستمرّاً للمعارف والعلوم

[1] – عبد الرحمان التومي، المرجع السابق، ص: 16.نقلا عن Cornu , Laurence et VERGNIOUX ,Alain ,la didactique en question , Paris , Hachette Education ,1992 ,P 61,

[2] – محمد البرهمي، ديداكتيك النّصوص القرائية بالسلك الثّاني الأساسي، النّظرية و التّطبيق، السلسلة البيداغوجية الرابعة، دار الثقافة للنشرو التوزيع، الطبعة الأولى، الدّار البيضاء، 1998، ص : 21. وانظر كذلك : أحمد شبشوب، مدخل إلى بيداغوجية المواد، مجلة الدّراسات النّفسية و التربوية، العدد الثالث عشر، يوليوز 1992، ص: 65-67.

في نطاقها المرجعي، باعتبار التّعليم هو اختزال لأعمال العلماء ونتائجهم الّتي حقّقوها في حقول معرفية مختلفة، ويكون هذا الاختزال واضحاً بخاصة في مرحلة ما قبل الجامعة، فالتّحويل يقتضي التّدرج الّذي يراعي القدرات العقلية لدى المتعلّم حسب الفترات الحاسمة في نموه الزمني والعقلي . بيد أنّ **الاختزال لا يعني تشويه المعرفة واقتطاعها من هدفها الّذي وجدت من أجله، بل لابد من الحفاظ على الخصوصيات العلمية لهذه المعرفة** والحرص على تيسير تحويلها وإدراكها باسترفاد جميع الوسائل المتاحة لترقية العملية التّعليميّة "[1]، وهو ما أكّده كذلك الباحث محمد حمود بقوله : إنّ " رفض المسؤولين عن وضع البرامج وتنفيذها لملاحظات الأكاديميين... يعكس ملامح الهاجس الأخلاقي الّذي يشعر به أولئك إزاء المعرفة العالمة، **إذ باسم البيداغوجيا والديداكتيك يتمّ التّساهل في أمور معرفية جوهرية لا تقبل المساومة من جهة نظر علمية صرفة** "[2] .

ومنه فالتّغيير الّذي يلحق المعرفة المنقولة من الجانب العلمي إلى الجانب التّعليمي هو تغيير يجب أن يمُسُّ الجانب المنهجي الشّكلي – فقط– للمعرفة ولا يمُسُّ بخصائصها العلمية .

3– مراحل النقل التعليمي:

إنّ العلماء والباحثين حين يكونون بصدد إنتاج بحوثهم لا يضعون نُصب أعينهم طريقة وكيفية تعليم تلك البحوث، بل يسعون إلى الاختراع والابتكار فقط، وإذا كان هؤلاء العلماء هم علماء مهتمون بدراسة اللّغة فهم يدرسون تلك اللّغة دراسة علمية، دون تحديد أهداف أخرى كطريقة تعليم نتائج بحوثهم في المدارس والمؤسسات التّعليمية، يقول في هذا الشّأن جون ديبوا Jean Dubois في مقاله

[1] – أحمد حساني، المرجع السّابق ، ص : 92، 93 .

[2] – محمد محمود، المرجع السابق، ص : 48 .

النّحو العلمي والنّحو البيداغوجي : " إنّ اللّساني ينظر إلى اللّغة ككائن مجرّد، وبالتالي فهو يفصل عمله عن الخطّة التربوية، وعن نماذج الأداء الخاصة بالمتحدّث والمتلقي الّتي تُحدّد الاستخدامات اللّغوية والسلوك اللّفظي، فهذا الأخير موضوعه التّعلّم "[1]، ولذلك فإذا أردنا نقل معرفة من بيئة علمية إلى بيئة تعليمية فيجب أن نُجري بعض التّغييرات على تلك المعرفة العلمية، يقول في هذا الشّأن الباحث عبد الإله سليم : " عندما يشتغل اللّساني على الظواهر، فإنّه لا يأبه عادة بالتقييدات الديداكتيكية الّتي تراعى في العمليّات التّعليمية المختلفة، لذلك فإنّ نقل المعرفة اللّسانية إلى الأقسام يجب أن يخضع لمصفاة ديداكتيكية تضم عدّة تقييدات، وتُوَلِّد معرفة ملائمة لقدرات المتعلّم الإدراكية "[2].

فالمعرفة إذن تمر بعدة مراحل بداية بمرحلة الولادة، وصولاً إلى مرحلة اكتسابها من قبل المتعلم، لأنّ " النّقل أو التّحويل الديداكتيكي هو نشاط يتّصف بالاختزال والانتقاء لتحويل المعرفة من مجالها العالم والصِّرْف إلى المعرفة المدرسية حتّى تصبح قابلة للتّدريس. وتتمُّ هذه العملية حسب ضوابط ومقاييس خاصة حتّى تتناسب المعرفة المنقولة إلى الممارسة التربوية مع خصوصيـات المتعلمين وحاجاتهم "[3].

---

[1]- Jean Dubois , Grammaire scientifique et grammaire pédagogique, In : Langue française , n : 14, 1972. Linguistique , formation des enseignants et enseignemement supérieur. P.6-31 , doi : https: // doi .org/10.3406/lfr.1972.5595 , Fichier pdf généré le 04/05/2018 , p: 06.

[2]- عبد الإله سليم، اللّسانيات و تدريس اللّغة العربية، تعليم اللّغة العربية و التعليم المتعدّد، الجزء الأوّل ، إشراف عبد القادر الفاسي الفهري، إعداد : كنزة بن عمر، فاطمة الخلوفي، منشورات معهد الدراسات و الأبحاث للتعريب بالرباط، ماي 2002، ص : 72 .

[3] - محمد عطزني، د. إدريس الحافظ، خصوصيات و إشكالات النّقل الديداكتيكي في مكون الجغرافيا (السنة الأولى من السلك الثانوي التّأهيلي أنموذجا)، النّقل الديداكتيكي، سلسلة ندوات و أيام دراسية -1-، أعمال النّدوة الّتي نظّمها المركز الجهوي لمهن التربية و التكوين للجهة الشرقية يوم الأربعاء 10 يونيو 2015م، إعداد و تنسيق د. عبد العزيز غوردو، د. فريد أمعضشو، الطبعة الأولى : 1427، 2015م، المغرب، ص : 33 .

وفيما يلي المسارات الّتي تقطعها المعرفة قبل أن تصير معرفة مكتسبة :

_ مرحلة المعرفة العلميّة: وهي " معرفة المتخصّصين، وتكون مبنيّة على مفاهيم مجرّدة و معقّدة "[1]، وإذا تحدثنا عن الجملة الفعلية في هذه المرحلة، فنحن نقصد الجملة الفعلية كما وردت عند سيبويه، والمبرد، وابن جني وغيرهم في مصادرهم العلمية...، حيث " لا يُمكن للتلميذ تمثّلها ، وتتميّز بأنّها (معرفة مفتوحة) ومتكرّرة، ولا يمكن لغير المتخصّصين تمثّلها"[2] .

_ مرحلة المعرفة المدرسية (المعرفة الواجب تدريسها): وهي " المعرفة المتداولة في البرامج الرسميّة، والكتب المدرسيّة، وإن كانت مشتقة من المعرفة العلمية فإنها تختلف عنها لأنّها (معرفة مغلقة)، تتم عملية اشتقاقها بواسطة النّقل الديداكتيكي"[3]، وإذا تحدثنا هنا عن الجملة الفعلية باعتبارها المعرفة المقصودة في بحثنا هذا، فنحن نتحدث عن الجملة الفعلية الموجودة في المنهاج، وكتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط، ودليل المعلم، وفي توجيهات المفتشين.

_ مرحلة المعرفة المتداولة في القسم أو **(المعرفة المدرّسَة): وتتمثّل** " فيما يلقنه المدرس في القسم للمتعلميـن، وتستقي هذه المعرفة محتواها من المعرفة الواجب تدريسها، كما تُستمدّ أيضا من مواضيع الامتحانات ونصائح المتفقدين والمرشدين ومن اللقاءات البيداغوجيّة وحلقات تكوين المدرسين، وتخضع بدورها لطابع الأستاذ الخاص ويتبيّن ذلك من خلال:

- تفضيل الأستاذ لكيفيّة أو طريقة في التقديم
- الملاءمة مع مستوى التلاميذ.

---

[1] - علي آيت أوشان، اللسانيات و الديداكتيك،، ص 35.

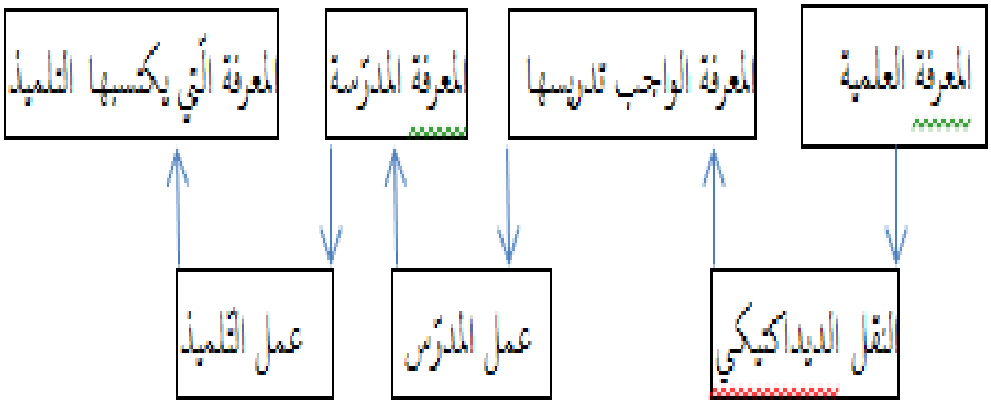
[2] - علي آيت أوشان، المرجع السّابق، ص: 35.

[3] - علي آيت أوشان، المرجع السّابق ، ص: 35.

– الأهميّة الّتي يعطيها لمظهر أو مفهوم معيّن"[1] .

_ مرحلة المعرفة المكتسبة (المعرفة الّتي يكتسبها المتعلّم): "هذه المعرفة لا تعكس بالضرورة ما درَّسه الأستاذ، ذلك أنّ التّلميذ يمارس بدوره عمليّة ذهنيّة على كل ما قدّمه الأستاذ، فهو يؤوّل، ويعيد تنظيم مكتسباته السابقة وفق تصوّر جديد قصد دمج ما تمّ تحصيله "[2]، بالإضافة إلى ذلك يأخذ المتعلّم بعين الاعتبار ما ينتظر الأستاذ منه بسبب وجود عقد تعليمي ضمني أو صريح بينهما.

و يمكن التمثيل للمسارات السابقة الّتي تقطعها المعرفة بالمخطّط الآتي :[3]



و في سياق الحديث عن تنقلات المعرفة يجدر بنا القول أنّ للنّقل أو التّحويل التّعليمي نوعين .

4– نوعا النّقل التّعليمي :

[1] - علي آيت أوشان، المرجع السّابق ، ص: 35.

[2] - علي آيت أوشان، المرجع السّابق ، ص: 36.

[3] – علي آيت أوشان، المرجع السّابق ، ص: 36.

تُنقلُ المعرفة العلميّة مرّتين قبل أن تصل إلى المتعلّم ليتعاطاها في القسم، يُسمّى النّقل الأوّل بالنّقل الخارجي، ويُسمّى النّقل الثّاني بالنّقل الدّاخلي، وفيما يلي تعريف هذين النّوعين من النّقل.

4-1- النّقل الخارجيTransposition externe : من " المعرفة العلميّة (موضوع المعرفة) إلى المعرفة الّتي يجب تدريسها (موضوع التّدريس)، ويتعلّق بتحويل المعرفة والممارسات إلى برامج مدرسية (منج رسمي أو مقرّر) " [1]، وقد عرّفه مجموعة من الباحثين كذلك بقولهم : " التّحويل التّعليمي الخارجي يحدث خارج نظام التّدريس، أي خارج الفصل الدّراسي، وهو من مهام كل الأشخاص الّذين يفكرون في تدريس المحتوى مثل : الأكاديميين المهتمين بمشاكل التّدريس، ممثّلي نظام التّعليم، رئيس جمعية المعلمين على سبيل المثال، مؤلفي الكتب المدرسية، مفتشي المدرسة، الممثلين السّياسيين (وزير التّعليم العالي ...) " [2].

4-2- النّقل الدّاخلي Transposition interne: من " المعرفة الّتي يجب تدريسها إلى المعرفة الّتي يتم تدريسها فعلا، إنّه تحويل المناهج إلى محتوى تعليمي فعّال، يدخل في هامش التّفسير، وهو من مهام المعلّم "[3]، وعرّفه مجموعة من الباحثين كذلك بقولهم : " التّحويل التّعليمي الدّاخلي هو تكييف وتحويل المعرفة المراد تدريسها كما تظهر في البرامج والأدلّة إلى المعرفة الّتي يتمّ تدريسها، وهذا يندرج ضمن أدوار المعلّم في الفصل الدّراسي "[4].

---

[1]- Karine bécu- Robinault , Transposition Didactique , Verret(1975), Chevallard (1985, 1991), Octobre2009 , p: 15.

[2]- Jean Benoit clerc, Patrick Minder , Guillaume Roduite ,La transposition didactique, 2006, p : 2.

[3]- Karine bécu- Robinault , Transposition Didactique , Verret(1975), Chevallard (1985, 1991), Octobre2009 , p: 15.

[4]- Jean Benoit clerc, Patrick Minder , Guillaume Roduite ,La transposition didactique, 2006, p : 2.

وهكذا فإنّ للنّقل التّعليمي نوعين : النّقل الأوّل هو نقل المعارف من بيئتها العلمية إلى المناهج المدرسية والكتب التّعليمية الموجّهة للمتعلمين، ويقوم بعملية النّقل هاته مؤلّفو الكتب المدرسية، سواء أكانوا مفتشي التّعليم أم مفتّشي التّربية الوطنية أم أساتذة. والنّقل الثّاني هو الّذي يحدث داخل الحجرة الدّراسية، أو الفصل الدّراسي، وهو من مهام الممارس الفعلي للعمليّة التّعليمية ألا وهو الأستاذ. إذ بإمكانه أن يقدّم دروساً ويؤخر دروساً أخرى، كما بإمكانه أن يُغيّر بعض المشكلات التّعليمية الّتي لا تنتمي إلى بيئة المتعلّم، والّتي قد تعيق فهمه للدّرس إلى مشكلة تعليمية مناسبة لبيئة المتعلّم ومساعدة على الفهم، كما قد يُركّز على موضوع معيّن على حساب موضوع آخر نظرا لأهمّيته...إلخ.

وما يهمّنا كثيرا من مراحل تحولات المعرفة في بحثنا هذا هو المرحلة الأولى (مرحلة التحويل التعليمي الخارجي) المتمثّلة في نقل المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسيّة، ومنه **نقل قاعدة الجملة الفعلية من بيئتها العلميّة الأصليّة إلى كتاب السّنة الأولى من التعليم المتوسّط**، أي من كتب (النحاة المتقدّمين) كسيبويه والمبرد وابن جني الّذين تمثّل كتبهم مرحلة المعرفة العلميّة والّتي تتميّز بأنّها مبنيّة على مفاهيم مجرّدة ومعقّدة ولا يمكن للمتعلّم تمثّلها لأنّها جاءت في مرحلة التقعيد النحوي إلى كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى متوسط بوصفه كتاباً مدرسياً قد راعى فيه مؤلفوه المستوى العمري والعقلي للمتعلم.

5- علاقة المعرفة التّعليمية (المدرسية) بالمعرفة العلمية والمعرفة الاجتماعيّة:

إنّ المعرفة التّعليمية النّاتجة عن النّقل التّعليمي يجب أن لا تكون بعيدة جداً عن المعرفة العلميّة حتّى تبقى مُحافظة على خصائصها العلميّة من جهة، ولا تكون بديهية للمتعلّمين من جهة أخرى، كما يجب أن لا تكون قريبة جداً من المعرفة العلميّة، لأنّها إن كانت كذلك ستتّصف حينذاك ببعض مواصفاتها كالتّجريد والتّعقيد،

ممّا يُصعّب على المتعلمين فهمها واستيعابها، كما أنّ هذه المعرفة التّعليميّة يجب أن لا تكون بعيدة كذلك عن معرفة الوالدين حتّى لا يرفضها المجتمع، ولا قريبة من معرفة الوالدين، وإلّا لم يعد هناك مبرّر لوجود المدرسة والمدرسين لأنّ الأولياء سيتكفّلون حينذاك بتدريس أبنائهم. وهو الأمر الّذي نادى به شوفالار، يقول أحد الباحثين الغربيين : " ... يُبيّن شوفالار أنّ المعرفة المراد تدريسها يجب أن تكون قريبة بدرجة كافية من المعرفة العلميّة، كما يجب أن تكون بعيدة بما يكفي عن معرفة الوالدين "[1]. أي أنّ المسافة الموجودة بين المعرفة المدرسية والمعرفة العالمة لا يجب أن تكون بعيدة، كما لا يجب أن تكون قريبة جدا، وهي المسافة نفسها الموجودة بينها وبين معرفة الوالدين (يجب أن تكون بعيدة، ولا تكون قريبة جداً).

ويتّضح الأمر أكثر مع الباحث محمد حمود حين يقول : " إنّ الفعل التّعليمي، لا يغدو ممكناً إلّا إذا كان هناك توافق وتلاؤم بين النّظام التعليمي والمحيط الإنساني الّذي يوجد فيه، وإذا كان هذا التوافق مطلوباً على مستويات كثيرة ومختلفة – الأمر الّذي يطرح صعوبة تحديد تمظهراته ومواصفاته – فإنّه يقتضي الاستجابة لشرطين أساسيين، كلّما تعلق الأمر بمستوى المعارف الّتي تؤثث النّظام التعليمي، ونعني بهما:

– ضرورة مصادقة العلماء على سلامة المعرفة المدرسية، وعلى مدى قربها من المعرفة العالمة، ضماناً لتمتين الروابط بين المؤسّسة التّعليمية والمشروع المجتمعي الّذي تبتغيان تحقيقه، إذ بقدر ما تضيق الهوة بين المعرفة المدرسيّة والمعرفة العالمة، بقدر ما تقلّ احتمالات الزيغان عن الأغراض التنمويّة والتّقدّمية الّتي تسعى إليها المؤسّسة .

[1]– Jean Benoit clerc, Patrick Minder , Guillaume Roduite ,La transposition didactique, 2006, p : 2.

– ضرورة ابتعاد المعرفة المدرسية من جهة ثانية وبشكل مواز عن المعرفة العامة أي المعرفة المبتذلة الرائجة داخل المجتمع "[1].

فالباحث محمد حمود يدعو هنا إلى ضرورة حدوث التوافق والتلاؤم والانسجام بين النّظام التّعليمي، وبين المجتمع الّذي يسوده ذلك النّظام التّعليمي، وأنّ ذلك التوافق والانسجام لا يكون إلّا بتوفر شرطين أساسيّين ألا وهما : ضرورة ابتعاد المعرفة المدرسيّة عن المعرفة العلمية واقترابها منها في الوقت نفسه، وضرورة ابتعاد المعرفة المدرسية عن معرفة الوالدين واقترابها منها في الوقت نفسه، وهو ما يتّضح من خلال المخطّط البياني الآتي : [2]

[1]– محمد حمود، المرجع السابق، ص : 23.

[2] – خالد البورقادي، النّقل الديداكتيكي La transpotion didactique ، البريد الإلكتروني : elbouraqadik@yahoo.fr، تمّ نشره في الموقع الإلكتروني التّالي : http://tarbislam.blogspot.com، يوم السّبت 18 ذو الحجة 1438هـ/09 شتنبر 2017 ص : 25 . و أُعيد نشره في الموقع الإلكتروني التّالي https://www.ostad.ma يوم 2021/12/12.

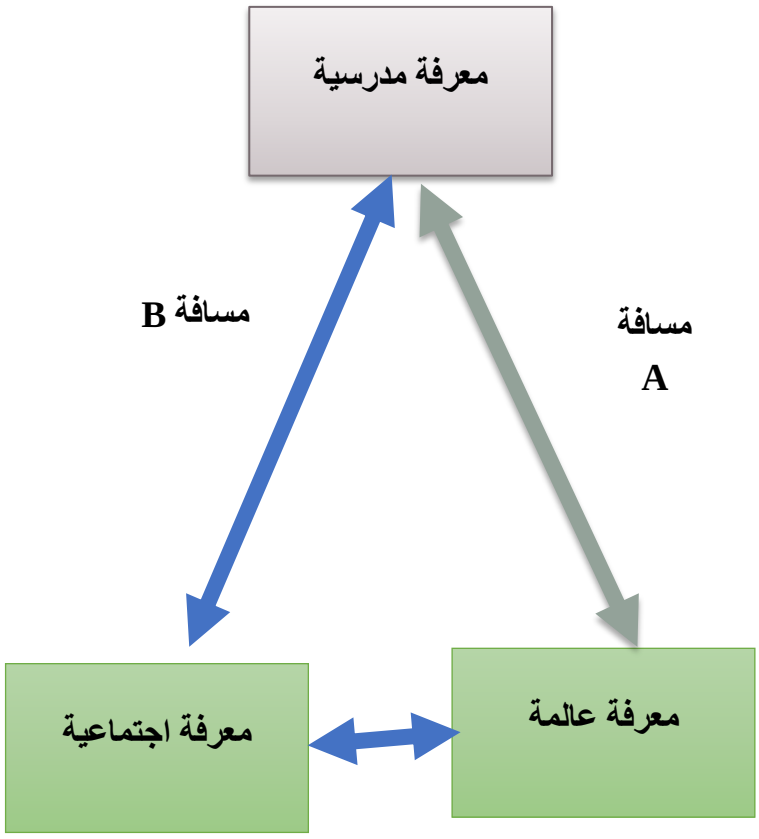
دلالة الرموز:

م (A) صغيرة: تصبح المعرفة المدرسية صعبة الاستيعاب من لدن مستعمليها

م (A) كبيرة : المعرفة المدرسية متجاوزة وبديهية

م (B) صغيرة :تفقد المدرسية مشروعية وجودها، تصبح غير ذات جدوى

م (B) كبيرة :تصبح المعرفة المدرسية مرفوضة و يسعى المجتمع لاستبدالها



فهذه المسافة الافتراضية الّتي ينبغي أن تقوم بين المعرفتين، من شأنها رعاية مصداقية المشروع التّعليمي، وحماية القيمة الاعتبارية لمهمة المدرسين، كما أنّ عدم احترام شرطي التوافق السابقين يؤدي إلى اختلالات بنوية خطيرة تؤدي المؤسّسة التّعليمية نتائج وخيمة عنها [1].

في الأخير يمكن القول إنّ عملية التوافق والتلاؤم بين النّظام التّعليمي والمحيط الإنساني الّذي يتبنّى ذلك النّظام لا تحدث إلا باحترام شرطين أساسيين وهما : ضرورة اقتراب المعرفة المدرسيّة من المعرفة العالمة، وضرورة ابتعادها في الوقت نفسه عن المعرفة المبتذلة في المجتمع، فبهذين الشّرطين تحدث عملية التوافق

[1] – محمد حمود، المرجع السابق (بتصرف بسيط)، ص : 23 .

والتلاؤم، وبدونهما تحدث اختلالات خطيرة تنعكس سلباً على النتائج الّتي تسعى المدرسة إلى تحقيقها .

6- الاختلالات النّاتجة عن عدم احترام الشّرطين :

دعا الباحث محمد حمود إلى احترام المسافة بين المعرفة المدرسية والمعرفة العلميّة من جهة، واحترام المسافة بين المعرفة المدرسية والمعرفة الاجتماعية من جهة أخرى حتّى لا نقع في بعض الاختلالات الخطيرة، وقد ذكر الباحث محمد حمود تلك الاختلالات قائلاً : " ومن تلك الاختلالات :

أ- تقادم وتآكل المعرفة المدرسية كلما ابتعدت عن المعرفة العالمة، وهذا الاختلال ذو طبيعة بيولوجيّة بتوصيف شوفلار، وهو ناتج عن هرم المعرفة المدرسية وعجزها عن مواكبة التّطور العلمي الحثيث الّذي تعرفه بشكل طبيعي موضوعات المعرفة، ومن مظاهر اللّاتوافق الّتي تنجم عن هذا الاختلال البيولوجي نذكر :

- استمرار المؤسّسة التّعليمية في تدريس بعض المعطيات والنّتائج العلميّة الّتي اتّضح في ضوء تقدّم البحث العلمي بأنّها معطيات ونتائج خاطئة .

- استمرار البرامج التّعليميّة في الاهتمام المركزي ببعض القضايا والإشكاليات الّتي أصبحت عديمة الفائدة، بفعل تغيير إشكالات البحث العلمي المعالج، أو بسبب ما استجدّ من مكتسبات معرفيّة في حقل من الحقول .

ب- فقدان المعرفة المدرسيّة لقوتها كلما اقتربت من المعرفة المبتذلة العامة، وهذا الاختلال ذو طبيعة أخلاقيّة، يترتّب عنه عدم توافق المعرفة الرائجة في المؤسّسة التّعليميّة، مع مطامح المجتمع وتوجهاته القيمية والاجتماعيّة، إذ قد يحدث أن تكون المعرفة المدرسيّة سليمة عند تقويمها بالاحتكام لمعايير المادة أو التّخصص الّذي

تتدرج فيه، لكنّها مع ذلك تظل بعيدة عن الاستجابة لروح العصر الّذي تصدر فيه، الأمر الّذي يخلق المفارقة "[1].

لعدم حدوث الاختلالات الخطيرة السّالفة الذّكر يقدّم شوفالارCHevallard ملاحظة أساسية مُفادها أنّ " النّقل الديداكتيكي لا ينبغي أن يكون قريباً أكثر ولا بعيداً أكثر من المعرفة الصرفة ومعرفة الوسط الاجتماعي الأسري (مستوى تعليم الأسر ما هو منتظر من المدرسة)، وهذا ما يؤدّي إلى طرح السؤال الآتي : في أي الظروف يكون التّعليم ممكناً ؟ فإذا كانت المعرفة المدرسية قريبة جداً من المعرفة العلميّة فإنّها تصبح غير مفهومة (مشكل الرياضيات الحديثة مثلاً)، وإذا كانت بعيدة جداً عن المعرفة فإنّها تبدو متجاوزة وقديمة (ضرورة تحديث البرامج باستمرار)، أمّا إذا كانت المعرفة قريبة من المعرفة الأسرية فإنّها تبدو بدون جدوى، وإذا كانت بعيدة جداً فلن يكون لها دلالة واضحة عند الآباء مما يترتّب عنه رفضها، وفي كلّ مرة يكون فيها التوازن غير كاف بين هذه الإمكانيات الأربع تواجه المدرسة صعوبات وأزمات، ويجب عليها أن تقوم بتعديلات للطرائق والبرامج وأن تغيّر غاياتها "[2].

في الأخير يمكن القول إنّ المعرفة المدرسية يجب أن لا تبعتد كثيرا، ولا تقترب كثيراً من المعرفة العلميّة، كما يجب أن لا تبتعد كثيرا، ولا تقترب كثيراً من معرفة الوالدين، حتّى نتفادى الوقوع في بعض الاختلالات الخطيرة الّتي تؤثّر سلباً على النتائج الّتي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، وباحتلال المعرفة المدرسيّة لموقعها هذا تحدث عمليّة التوافق والتلاؤم بين النّظام التّعليمي والمجتمع الذي يسود فيه ذلك النّظام، وتُحقّق العمليّة التّعليمية النّتائج المراد منها تحقيقها .

[1]- محمد حمود، المرجع السابق، ص : 23، 24 .

[2]- علي آيت أوشان، المرجع السابق، ص : 37 .

7- ضوابط وآليات النّقل التّعليمي :

المعرفة العلميّة الّتي تُعدّ نتيجة مجموعة من الأبحاث العلميّة المتراكمة لا يتمّ وضعها في البرامج التّعليمية مباشرة، وإنّما لا بُدّ من إجراء مجموعة من الإجراءات التّعليميّة عليها، وهذا يجعل المعرفة المدرسيّة تختلف عن المعرفة العلميّة، يقول في هذا السياق الباحث محمد حمود : " إنّ انتقال المعارف من إطارها العلمي إلى الإطار المدرسي مشروط بمجموعة من الإجراءات العلميّة الّتي ينبغي احترامها قصد ضمان نجاح فعل النقل الديداكتيكي "[1].

وقد ذكر فيريت Verret عام (1975) هذه الإجراءات، وقد نقلها عنه الباحث فيليب بيرينو Philippe Pernoud قائلاً : " يمرُّ التّحويل التّعليمي وفقاً لفيريت من خلال تحولات أكثر جذريّة، نذكر منها خمسة تحولات : إزالة تزامن المعرفة ...، نزع الطّابع الشّخصي عن المعرفة...، البرمجة...، الدّعاية للمعرفة ...، المراقبة "[2] .

و قد نقل شوفالار Chevallard عام (1985) هذه الإجراءات عن ميشال فيريت Michel Vereet، يقول في هذا الشّأن جاك كولومب Jacques Colomb : " ذكر شوفالار في كتابه القيود الّتي تُحدّد المعرفة الّتي يمكن تدريسها (وتعليمها) وهي: إزالة تزامن المعرفة، تبديد الطّابع الشّخصي للمعرفة، إمكانية البرمجة لاكتساب المعرفة، نشر المعرفة، الرّقابة الاجتماعيّة على التّعليم "[3]، وفيما يلي شرح لهاته الضوابط :

7-1- إزالة السّياق Décontextualisation du savoir :

[1]- محمد حمود، المرجع السابق، ص : 36 .

[2]- Philippe Perrenoud , La transposition didactique à partire de pratiques : des saviors aux compétences , Revue des sciences de l'éducation , p: 5.

[3]- Colomb Jacques , Chevallard (Yves) , La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. In : Revue française de pédagogie , p: 03.

حين يبحث الباحث أو العالم في موضوع ما، فلا شكّ أنّ هناك أسباباً ومشاكل أدّت به إلى البحث في ذلك الموضوع، وقبل أن يصل البّاحث إلى النّتيجة ويجد حلّا لإشكالية بحثه فلا شكّ أنّه يمرُّ بمجموعة من المحاولات الخاطئة، والمنعرجات الصّعبة، والطّرق المسدودة الّتي تدفعه إلى إعادة البحث من جديد، ولذلك فعندما ننقل معرفة ما من مجالها العلمي الأصلي إلى المجال التّعليمي فيجب أن نُجرّدها من هذا السيّاق (سياق المحاولات الخاطئة، والطُّرق المسدودة...إلخ)، ويتمُّ الاحتفاظ بالسّياق الأكثر عموميّة فقط، أي السّياق الّذي تكون فيه النّتيجة صحيحة، يقول الباحث أرساك Arsac في هذا الشّأن : " ...يقوم بعد ذلك بحذف التّاريخ السّابق (التّجربة والخطأ) الّذي أدّى إلى هذا البحث، وربّما يفصله عن المشكلة المحدّدة الّتي أراد حلّها، ويبحث عن السّياق العام الّذي تكون فيه النّتيجة صحيحة، هذا ما نُسمّيه بإزالة السّياق "[1]، ويقول الباحث محمد حمود كذلك: " إنّ أوّل خاصية تميّز نص المعرفة المدرسية هي انفصاله الواضح عن المحيط الابستمولوجي الأصلي الّذي سمح بتبلوره وظهوره إلى الوجود، إذ يتمُّ إقصاء وتجاهل المسارات الفعليّة والظروف الحقيقية الّتي كانت خلف ميلاد وانبثاق المعرفة. فإذا كانت المعرفة في جوهرها نتاج بحث واستقصاء، فإنّ هذا المعطى يتعرّض للاختلال خلال عمليّة النّقل الديداكتيكي، فسرعان ما يتم تجاهل المحاولات الأوّليّة الّتي مهدت للبحث، أو المسالك الخاطئة الّتي أودت بالباحث إلى طرق مسدودة، أو الحيرة المنهجية الّتي شملت لحظة حاسمة من لحظات البحث، إلى غير ذلك من

[1]- Karine bécu- Robinault , Transposition Didactique , Verret(1975), Chevallard (1985, 1991), Octobre2009 , p: 20, citation de : Arsac G, Develay M , Tiberghien A , La transposition didactique en mathématiques , en physique , en biologie , éd . IREM de lyon et LIRDIS.

الظروف الفعليّة الخاصة، الّتي طبعت مراحل انبثاق وولادة وترعرع المعرفة موضوع الاشتغال " [1] .

و هكذا نكون قد قمنا بعملية عزل السّياق عن المعرفة المراد تدريسها الّتي تبدو حين ذاك : "

– معرفة متماسكة خاضعة لنظام منطقي .

– لا يتم الاحتفاظ إلاّ بالسياق الأكثر عموميّة، حيث تنحو نتائج البحث منحى إيجابياً، يسمح بإمكانية التّثبت العلمي منها، كلّما دعت الضرورة التّعليمية إلى ذلك.

– تختلف القضايا في هذا الإطار عن الحجم الحقيقي الّذي كانت تشغله وهي في حظيرة البحث، كما أنّ هذا الأخير يبدو منفصلاً عن الإشكاليّة الخاصة الّتي كان يطمح إلى معالجتها في البداية "[2] .

في الأخير يمكن القول إنّ أوّل عمل يقوم به مؤلّفو الكتب التّعليمية ومُبرمجو القواعد النّحويّة التّعليميّة في هذه الكتب هو تجريد هذه القواعد من السّياق الّذي قُعِّدت فيه، ولذلك فلا يذكر المؤلفون السّياق الّذي قُعِّدت فيه الجملة الفعليّة مثلا، والمحاولات الّتي أجراها النّحاة أثناء تقعيدها، بل يكتفون بنقل القاعدة النّحويّة فقط بمعزل عن السّياق الّذي نشأت فيه .

7-2- نزع وتبديد الطابع الشخصي للمعرفة Dépersonnalisation du savoir :

إنّ المعارف العلميّة هي نتيجة أبحاث يقوم بها مجموعة من الباحثين لإيجاد حلول لمشاكل معيّنة يُفترَض أنّها قد صادفتهم، ولا شكّ أنّ هؤلاء الباحثين يختلفون بعضهم بعض في الإديولوجيا والمعتقدات والأفكار ...إلخ، ولذلك فحين نكون بصدد

[1]- محمد حمود، المرجع السابق، ص : 36 .

[2]- محمد حمود، المرجع السابق، ص : 37 .

نقل المعرفة من سياقها العلمي إلى السّياق التّعليمي يجب أن ننزع الطّابع الشّخصي للمعرفة، فنعزل المعرفة عن مُنتجها ومُخترعها، فلا نذكر صاحبها ومبتكرها، يقول الباحث آرساك Arsac في هذا الشّأن : " نُزيل كل ما يأتي ضمن ترتيب الدّوافع الشّخصيّة، أو الأساس الإديولوجي للعلم "[1]، ويقول الباحث محمد حمود : " الخاصية الثانية الّتي تميز نص المعرفة وتشرط فعل عبوره لحدود المجال التّعليمي، تتمظهر من خلال الفصل بين الحوافز الذاتية للفكر وبين التّجليات الخطابية لهذا الأخير، وبمعنى آخر فإنّ المقتضيات الديداكتيكيّة لتنصيص المعرفة تعمل على عزل المنتوج العلمي عن صاحبه بغرض تجريد هذا المنتوج من أي طابع شخصي من شأنه التّأثير سلباً في الصفاء المفترض للمعرفة العالمة " [2] . ثمّ يُضيف قائلاً : " المعرفة لا تكتسب مصداقيتها إلّا إذا ما تمّ النّظر إليها في حالة تعاليها عن الشروط الزمكانية والشخصية الّتي تحكمت، بشكل أو بآخر، في إنتاجها . من هنا تنبع أسباب إبعاد شخص الباحث، لكي لا يحتفظ إلّا بنتائج بحثه، ومن هنا كذلك الطّابع المجرّد للمعرفة والّذي يجعلها تبدو مستقلة بنفسها عن أي منتج ممكن، تلك وغيرها احترازات تعكس التّهيّب من الأخطار المحتملة للحوافز الذّاتية للباحث، أو لأهوائه الإديولوجية على النّتاج المعرفي "[3] . و لذلك يجب عزل المعرفة عن منتجها ومبتكرها.

في الأخير يمكن القول إنّ الضّابط الثّاني من ضوابط النّقل التّعليمي هو عزل المعرفة عن مبتكرها ومخترعها تجنُباً للأخطار المتوقّعة للحوافز الذّاتية للباحث،

---

[1]- Karine bécu- Robinault , Transposition Didactique , Verret(1975), Chevallard (1985, 1991), Octobre2009 , p: 20, citation de : Arsac G, Develay M , Tiberghien A , La transposition didactique en mathématiques , en physique , en biologie , éd . IREM de lyon et LIRDIS.

[2]- محمد حمود، المرجع السابق، ص : 37 .

[3]- محمد حمود، المرجع السابق، ص : 38 .

ومعتقداته الإديولوجية، ومعنى هذا أنّنا إذا أردنا أن ننقُل معرفة ما من إطارها العلمي الأصلي إلى الإطار التّعليمي الفرعي يجب علينا حينذاك أن ننزع عنها الطّابع الشّخصي، ومنه فإنّ التعريف الموجود في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأوّلى من التّعليم المتوسّط لقاعدة الجملة الفعليّة يجب أن يكون معزولا عن صاحبه (مُقعِّده)، أي أنّه إذا رأى مؤلفو الكتاب المدرسي أنّ تعريفاً ما للجملة الفعلية تعريف صحيح واختاروا نقله إلى الكتاب المدرسي فيجب أن لا ينقلوا القاعدة النّحوية مقرونة بصاحبها، بل يكتفون بنقل القاعدة النّحوية فقط.

7-3- برمجة المعرفة Programmabilitè du savoir :

الضّابط الثّالث من ضوابط النّقل التّعليمي هو البرمجة، والمقصود بالبرمجة هو برمجة المعارف في المُخطّط السّنوي للتعلّمات، وفي الكتب المدرسيّة الموجّهة للمتعلمين، وتخضع هاته البرمجة لمجموعة من الشّروط كتقديم السّهل البسيط على الصّعب المركّب، وتقديم المحسوس على المجرّد، وتقديم الأصلي على الفرعي، معنى هذا أنّ برمجة المعارف وترتيبها يجب أن يكون ترتيباً تطوّريّاً تصاعديّاً يسمح بحدوث عمليّة التّعلّم، يقول الباحث Philippe Pernoud في هذا الشّأن : " البرمجة: والّتي ترجع إلى حقيقة أنّ المعرفة الواسعة لا يمكن استيعابها في وقت واحد وتمرُّ عبر مسار تدريبي ملحوظ "[1]، بمعنى أنّ المعرفة لا تُدرَّس دفعةً واحدة، بل تُدرّس خلال فترة زمنيّة طويلة تُقدّر بسنة دراسية كاملة ، ويرى الباحث أحمد حساني أنّ المقصود من برمجة المعرفة هو " تنظيمها في وحدات تعليمية مرتّبة ترتيباً تطوريّاً يُراعى فيه قدرات المتعلّم وكفايته في اكتساب المعارف والمهارات "[2]، بمعنى أنّ المعرفة تُنظّم في وحدات تعليمية وتُوزّع على المخطّط السّنوي للتعلّمات

[1]- Philippe Perrenoud , La transposition didactique à partire de pratiques : des saviors aux compétences , Revue des sciences de l'éducation , p: 5.

[2]- أحمد حساني، المرجع السابق، ص : 95 .

توزيعاً تطوريّا من السهل إلى الصّعب تُراعى فيه خصوصيات المتعلّم وقدراته، ويرى الباحثان محمد عطزني، وإدريس الحافظ أنّ " القابلية للبرمجة Programmabilitè du savoir تنظم وتسهل الأداء التّربوي على جميع الأطراف المعنية به، لأنّ المعرفة المدرسية تسطر وتبوب في مقرر دراسي خاص بكل صنف من أصناف المعرفة العالمة، وتقتضي عمليّة البرمجة عند تسطير المناهج المدرسية مراعاة حاجيات المتعلمين ومستوياتهم العمرية ونموهم المعرفي عبر المتغير الزمني، حيث يرى Arsac أنّ المعرفة المدرسية مبنية ومقدّمة وفق تطور الزمن. ونعني بالتطور داخل الزمن الوقت الأساسي للتعليم والتّحصيل، وإذا لم يتحقّق التّعلّم المحدد لسن معينة فنستنتج إما فشل التلميذ أو المدرس، أو بصيغة قصوى فشل المنظومة التربوية "[1].

معنى هذا الكلام أنّ برمجة المعرفة المدرسية يجب أن يراعي فيها حاجيات المتعلمين ومستوياتهم العمرية ونموهم المعرفي لأنّ حاجيات وقدرات تلميذ السّنة الرّابعة الابتدائية تختلف عن قدرات وحاجيات متعلّم السّنة الأولى المتوسّطة ...و هكذا، ولذلك فمُبرمج المعرفة في المُخطّطات الشّهرية والسّنوية للتّعلم لا بدَّ أن يأخذ هذه المعايير والفروقات بعين الاعتبار.

في الأخير يمكن القول إنّ من آليّات النّقل التّعليمي برمجة المعرفة في وحدات تعليميّة تتوزّع عبر مخطّطات شهريّة ومخطّط سنوي للتعلّمات، وتكون هذه المعرفة مُرتّبة ترتيباً تصاعديّاً تطوريّاً من السّهل إلى الصّعب، ولذلك يجب أن تحترم البرمجة سن المتعلمين وقدراتهم من جهة ورغباتهم وحاجياتهم من جهة أخرى، وهذا يقتضي أنّ تحديد الجملة الفعليّة وتحديد عناصرها في كتاب اللّغة العربية للسّنة

[1]– محمد عطزني، د. إدريس الحافظ، خصوصيات و إشكالات النّقل الديداكتيكي في مكون الجغرافيا (السنة الأولى من السلك الثانوي التّأهيلي أنموذجا)، ص : 37.

الأولى المتوسّطة يجب أن يكون مختلفاً عن التّحديد الموجود في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة الابتدائيّة – مثلا– ، نظراً للفروقات الموجودة بين متعلّمي هاتين المرحلتين .

7-4- الدّعاية للمعرفة وإشهارها Publicité du savoir :

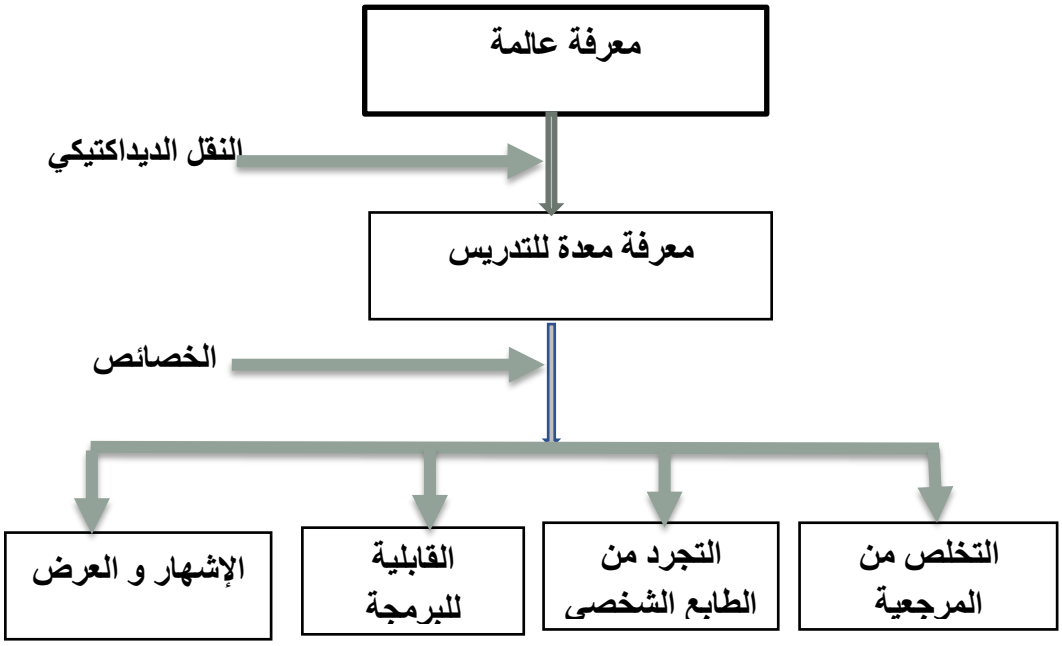
المقصود بإشهار المعرفة وترويجها هو أن يتبنّى مسؤولو النّظام التّعليمي(كوزارة التّربية الوطنيّة عندنا) نشر ذلك البرنامج في مناهج رسمي وكتب مدرسيّة رسميّة، مع إلزام الأساتذة بتنفيذ وتدريس ما جاء في المنهاج والكتب المدرسيّة في مؤسّسات التّعليم، بالإضافة إلى هذا يقوم مسؤولو النّظام التّعليمي بتحديد أهداف ذلك المنهاج، والكفاءات المُراد تحقيقها من تدريسه، وحصر كل المعوقات الّتي تَحولُ دون تحقيق تلك الأهداف، والعمل على إيجاد حلول لها (كتكوين الأساتذة في أمور جديدة لم يتعوّدوا على تدريسها من قبل...إلخ) . ويرى الباحث أحمد حساني أنّ المقصود من إشهار المعرفة وترويجها هو أن " تعيّن المعارف التّعليميّة وتحدّد بنص رسمي تشرف على نشره مؤسسّة النّظام التّعليمي وتسهر على إلزامية تطبيقه وتعقّب مساره الإجرائي وضبط أهدافه وحصر معوقاته "[1].

كانت هذه أهم الضوابط والآليات الّتي تخضع لها المعرفة العلميّة إذا أُرِيدَ لها أن تنتقل من مجالها العلمي الأصلي إلى مجال آخر تطبيقي تعليمي، وهذه الضوابط هي الّتي تسمح لنا بالتّمييز بين المعارف القابلة للتّحويل والمعارف الّتي لا يمكن أو يصعب تحويلها، يقول في هذا الشّأن مؤلّفو مقال النّقل التّعليمي تاريخ وتوقعات لإشكالية أساسية " هذه الخصائص الإجبارية للمنهج التّعليمي تجعل من

[1]- أحمد حساني، المرجع السابق، ص : 97 .

الممكن تحديد المعرفة الّتي يمكن نقلها إلى المدرسة، والمعرفة غير القابلة للانتقال لأسباب اجتماعية أو معرفيّة" [1].

ويمكن تلخيص الضوابط والآليات السابقة في الخطاطة الآتية :[2]



تلك هي خصائص المعرفة المدرسية، والضوابط والآليات الّتي تخضع لها المعرفة العلميّة من طرف المسؤولين عن عمليّة النّقل التّعليمي، كمؤلّفي الكتب المدرسيّة، ومعدّي المناهج التّعليميّة، فأوّل عمل يقومون به هو العزل السّياقي للمعرفة من خلال فصل المعرفة عن السّياق الّذي نشأت وترعرعت فيه، فيكتفون بنقل المعرفة بمعزل عن محيطها الابستمولوجي الأصلي، فلا يذكرون المحاولات الّتي رافقت عمليّة إنتاج المعرفة من محاولات خاطئة، وطرق مسدودة، ومنعرجات وعرة...إلخ، بعد ذلك يقومون بعزل المعرفة عن منتجها ومخترعها تَجَنُّبا للوقوع في

[1]- Bronckart , Jean Paul , Plazaola Giger , Mirem Itziar , La transposition didactique , Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, Université De Genève, http: archive-ouverte. Unige.ch , 1998, p : 4.

[2] – خالد البورقادي، النّقل الديداكتيكي La transpotion didactique ، ص : 32 .

الأخطاء المحتملة للحوافز الذّاتية ولمعتقدات الباحث، وأهوائه الإديولوجيّة، لكي لا يؤثّر ذلك سلباً في الصّفاء المفترض للمعرفة العالمة، وبعد عمليّتي العزل السّياقي للمعرفة، وفصلها عن منتجها ومخترعها تأتي عمليّة برمجة تلك المعرفة في وحدات تعليميّة موزّعة عبر مقاطع تعليميّة، ومخطّطات سنويّة للتّعلم، وتكون مرتّبة ترتيباً تطوّريّاً من السّهل إلى الصّعب لتأتي آخر المراحل ألا وهي إشهار المعرفة وترويجها من طرف مسؤولي النّظام التّعليمي في مناهج وكتب مدرسيّة رسميّة.

8- تدابير عملية لتفعيل النّقل التّعليمي :

إنّنا حين نقوم بعزل المعرفة عن السّياق الّذي نشأت فيه، وعزلها عن منتجها ومخترعها، ستصبح تلك المعرفة جامدة ميّتة، هذا ما يُصعّب على المتعلّم التّفاعل معها واستيعابها، ممّا يُحتّمُ على مؤلّفي الكتب المدرسيّة إيجاد طريقة عمليّة لإعادة إحياء تلك المعرفة، يقول في هذا الشّأن الباحث محمد حمود : " ...عنف هذه المعالجات يؤثّر بقوة في موضوع المعرفة، ويجعله أقرب إلى موضوع موات، لا يمكن عرضه على التلاميذ، فاقداً للحيويّة المطلوبة، الأمر الّذي يدفع إلى التّفكير في السبل الّتي بإمكانها أن تعيد الحياة لهذا الموضوع، من خلال البحث عن المسوغات الكافية الّتي تبرر تواجده داخل الفصل الدراسي في لحظة بعينها، وفي ظل الصورة الّتي أصبح عليها، لكن تجدر الإشارة إلى أنّ إعادة الحياة لموضوع المعرفة لا تعني التراجع عن العمليات السابقة، ولكنّها تعني مقابل ذلك مواصلة فعل النّقل، بالاستمرار في إبعاد هذا الموضوع عن مرجعيته العالمة، على اعتبار أنّ الإطار الجديد الّذي سيعرض فيه على التلاميذ يمثّل خلقاً ديداكتيكيّاً جديداً لهذا الموضوع "[1].

[1]- محمد حمود، المرجع السابق، ص : 40.

ولعلّ أهم تلك الإجراءات العمليّة لإحياء تلك المعرفة الميّتة هو إعادة إدماج المعرفة المنقولة في سياق آخر (السّياق التّعليمي)، يقول الباحث محمد حمود في هذا الشّأن : " يمكن تفعيل أنشطة النّقل الديداكتيكي من خلال الإجراءات التالية:

– العمل على إدماج موضوع المعرفة بشكل محكم في السياق الخاص للفصل الدراسي، حتى يصبح هذا الموضوع حاملاً لعلامات التّاريخ الخاص للفصل . وبهذا يتّضح أنّ عمليّة إلغاء السياق الّتي تُفرض على المعرفة العالمة كلما غادرت الإطار الأكاديمي الّذي ظهرت فيه، توازيها عملية معكوسة في الإطار المدرسي المستقبِل، من خلال احتواء هذه المعرفـــة في سياق جديـــد، يضمن لها شروط الحيـــاة، ولو بشكل مغاير "[1] .

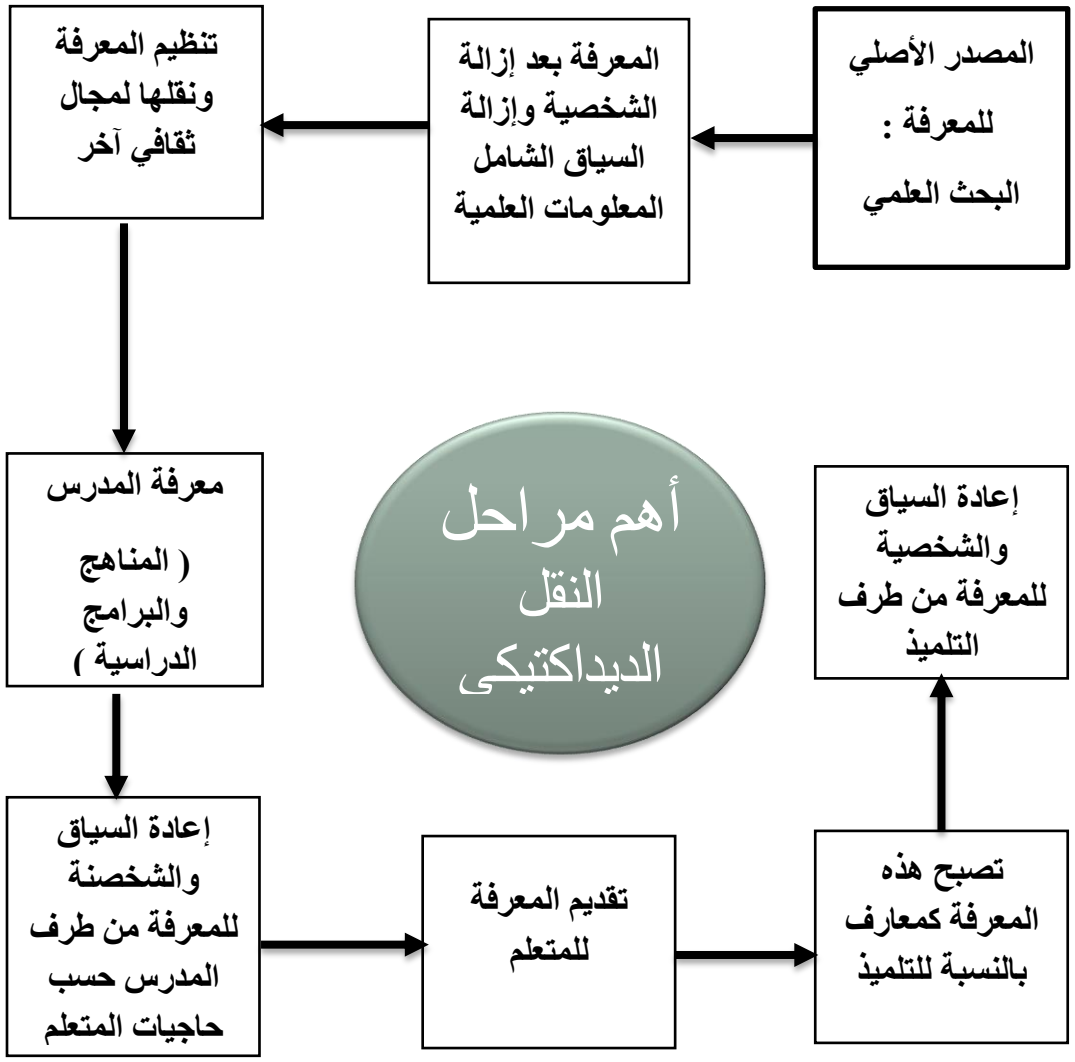
إنّ من أهم الاستراتيجيّات البيداغوجية الحديثة الّتي تعتمدها المقاربة بالكفاءات استراتيجيّة حل المشكلات، فحل المشكلات يساعد المتعلّم على بناء كفاءته، وهكذا تتمُّ عمليّة دمج المعرفة في السّياق التّعليمي من خلال ربطها بمشكلات تعليمية، يقول في هذا الشّأن الباحث محمد حمود : " إنّ إحدى فرضيات النّظرية البنائية هي أنّ المتعلّم يبني معارفه أوّلا بفضل نشاطه الذاتي، وبموجب هذه الفرضية ستكون وضعية التّعلّم المثلى – الّتي يحضرها المدرس – هي تلك الّتي يجد المتعلّم نفسه فيها في مواجهة مشكل : أوّلا يتعيّن عليه تجاوزه، ثانياً تبدو المعرفة الّتي يستهدفها المدرس(في تلك الوضعيّة) هي الحل الأنسب للتّغلّب على المشكل . بهذه العمليات يتمّ ربط المعرفة بالسياق، أي أنّها ستتبدى كحل لمشكل خاص يتحدّى التلميذ "[2] .

---

[1]– محمد حمود، المرجع السابق، ص : 40.

[2]– محمد لاحق، النقل الديداكتيكي، المجلة التربويّة، العدد السادس، ماي 1996، الجمعية المغربية لمفتشي التّعليم الثانوي، ص :160، 161 .

في الأخير يمكن القول إنّ دمج المعرفة في السّياق التّعليمي من خلال تقديمها في نصوص ومشكلات تعليميّة حقيقيّة ذات معنى بالنّسبة للمتعلّم يُساهم في إعادة الرّوح لتلك المعرفة ممّا يمكّن المتعلّمين من التّفاعل معها واكتسابها . وبهذه الخطوة يتّضح أنّ عمليّة النّقل التّعليمي هي عمليّة كبرى، يساهم فيها كل من مؤلف الكتاب المدرسي والمعلم والمتعلّم على حدّ سواء، ويمكن تلخيـــص كل المراحل الكبرى السّابقة لعملية النّقل التّعليمي في المخطّط الآتي: [1]



[1]- خالد البورقادي، المرجع السابق، ص : 33 .

المبحث الثاني : الانتقال من النّحو العلمي إلى النّحو التّعليمي

مرّ بنا في المبحث السّابق أنّ المعرفة العلمية تختلف عن المعرفة التعليمية من حيث المنهج المعتمد في كلّ منهما، ومن حيث الهدف المراد تحقيقه في كلّ نوع، ولا شكّ أنّ النّحو العلمي يُعدُّ معرفةً علميّةً تهمُّ الباحثين والمتخصّصين، والنّحو التّعليمي يُعدُّ معرفةً تعليميّةً تهمُّ المتعلمين ، لذلك سنقوم في هذا المبحث بتعريف كل من النّحو العلمي، والنّحو التّعليمي، ثم نذكر الفرق الموجود بينهما، بعدها نُعرّج على العلاقة الّتي تجمعهما، وكيفيّة الانتقال من الأوّل إلى الثاني، وأخيراً نتطرّق إلى ذكر خصائص ووظائف النّحو التّعليمي الّذي يبرمج في الكتب المدرسية للمتعلمين ككتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى المتوسّطة .

1- مفهوم النّحو العلمي :

إذا كان النّحو العلمي معرفة علميّة فهو ذلك العلم الّذي يهتمُّ بوصف بنية اللّغة، وتحديد نماذجها، ويتميّز بالدّقة والموضوعيّة من جهة، وبالتّجريد والتّعقيد من جهة أخرى، وهذه المميّزات تجعله غير قابل للتّدريس على حالته هذه، لأنّ المتعلمين لن يتمكّنوا من فهمه، واستيعابه لأنّه يفوق قدراتهم العقليّة، يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في تعريف النّحو العلمي : " النّحو العربي العلمي (لا التّعليمي أو الفلسفي) هو مجموع المثل والقواعد الّتي يمكن أن تُفرَع بها وعليها جميع الإمكانات التّعبيريّة الخاصة بالوضع العربي " [1]، والنّحو العلمي هو ذو طابع نظري والغرض منه هو " بيان ما يمكن أن يسمى فلسفة النّحو، كما بدت للنّحويين ككتاب علل النّحو،

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات في اللّسانيات العربيّة، ج 1، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة، موفم للنّشر، 2007، ص 288.

ونقض علل النّحو للغذة الأصبهاني "[1]، ومعنى هذا أنّ النّحو العلمي مليء بالتّعليلات العلمية و بناء المثل النّظريّة.

ويرى الباحث عبده الرّاجحي أنّ النّحو العلمي حين يصف أبنية اللّغة فإنّه يعزل تلك الأبنية اللّغوية عن الاستعمال، قال في تعريفه للنّحو العلمي : " يقدّم وصفا لأبنية اللّغة، وهو حين يفعل ذلك إنّما يلجأ إلى (عزل) الأبنية من سياق الاستعمال، ويضعها في إطار (التّعميم) و(التّجريد)"[2] .

ويتميّز النّحو العلمي بالتّجريد والصعوبة من جهة وبالدّقة والتّفصيل من جهة أخرى ممّا يجعله غير صالح للتّعليم على هذه الحالة، وهو ما يؤكّده الباحث محمود فهمي حجازي حيث يرى أنّ النّحو العلمي حسب تشومسكي يهدف إلى " تحديد كامل للبنية الكامنة وراء الأداء اللّغوي عند الفرد وقواعده المنظّمة، غير أنّها بالغة التّجريد والصّعوبة، فما يتميّز به من الدّقة والتّفصيل يجعله أعقد من أن يكون مادة تعليميّة صالحة "[3] .

ويسميه الباحث أحمد حساني بالنّحو النّظري، ويعرفه بقوله: " هو تلك القوانين والمعايير الّتي وضعها النّحاة الأوائل في رحاب الإرهاصات الأولى لمخاض تشكل العقل العربي في البيئة الفلسفية والكلامية والفقهية، وفي ظل الخلافات المدرسية والمذهبية، وهذا النّحو يفرض منهجه الدّاخلي، وهو من هذه النّاحية يُعدُّ نتاجاً فكرياً يعكس العمق الفكري للحضارة العربية الإسلامية في مرحلة تاريخية معينة من مراحل نضجها واكتمالها، فهو من هنا مكوّن من المكوّنات الصلدة للتراث العربي، والأمر

[1]- محمد إبراهيم عبادة، النّحو التّعليمي في التّراث العربي، منشأة المعارف، الإسكندريّة (د ط)، (د ت) ،ص 15 .

[2]- عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة، ص 103.

[3]- محمود فهمي حجازي، البحث اللّغوي، مكتبة غريب، مصر، (د ت)، ص 143 – 144.

الّذي يجعلنا نتعامل معه ونتخذه موضوعاً للمدارسة والمقاربة العلمية ليس من حيث هو وسيلة، بل من حيث هو غاية تُدرس في ذاتها ومن أجل ذاتها "[1].

ومعنى هذا أنّ النّحو العلمي هو مجموعة من القوانين ظهرت في فترة زمنية بعيدة ألا وهي القرون الهجرية الأولى، وهي القرون الّتي صاحبت تقعيد النّحو، وهذه القوانين هي قوانين ناتجة عن تفكير عميق في اللّغة .

وإن رأى الباحث أحمد حساني أنّ النّحو العلمي قد ظهر في فترة زمنية قديمة، فإنّ الباحث يحي بعطيش يرى أنّ النّحو العلمي هو ما يصف بنية اللّغة ويفسّرها سواء أكان نحوا قديما، أو حديثاً (وظيفيّاً، أو توليديّاً)، قال في هذا الشّأن : " إنّ هناك فرقاً واضحاً وجوهرياً بين النّظرية النّحوية كعلم، أي كجهاز أو إطار نظري. يقوم على جملة من المفاهيم والمصطلحات، يصف من خلالها بنية اللّغة ويفسرها، وهو النّحو العلمي. الّذي قد يكون نحواً قديماً أو نحواً توليدياً أو نحواً وظيفياً ..."[2].

من خلال التّعاريف المقدّمة يتبين أنّ النّحو العلمي هو نحو نظري، يهتم بوصف بنية اللّغة، ويتميّز بالتجريد والتّعقيد، والدّقة والتّفصيل، يُدرس في ذاته ولأجل ذاته، وهذه الصفات تجعله غير قابل للتدريس على حالته هذه في الأطوار التّعليمية الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) لأنّه بالغ الصعوبة والتّجريد إلّا إذا تمّ تحويره وتكييفه بما يناسب سن المتعلمين وقدراتهم العقلية، ويمكن أن يُدرّس – على حالته الأصليّة دون تحوير وتكييف – لطلاب الجامعة المتخصّصين في النّحو أو اللّغة العربية.

---

[1]-- أحمد حساني، النّظام النّحوي العربي بين الخطاب الفلسفي و الخطاب التّعليمي، أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23 – 24 أفريل 2001، بالمكتبة الوطنيّة بالحامّة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2001، ص 414.

[2] – يحي بعطيش النّحو العربي بين التّعصير و التّيسير، أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23-24 أفريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر 2001، ص : 120 ،نقلا عن: H.Bess et R . G alisson , Polémique en didactique ; Clé international.Paris. 1980. P:35-40

2- مفهوم النّحو التّعليمي:

إذا كان النّحو العلمي يمثل معرفة علميّة وهو نحو تخصّصي يتميّز بالتجريد والتّعقيد، وكان النّحو التّعليمي يمثّل معرفة تعليميّة فهو إذن نحو مدرسي يتميّز بالبساطة والسهولة، يتمّ اشتقاقه من النّحو العلمي عبر جهاز النّقل التّعليمي، من خلال تحوير وتكييف قواعده حتّى تناسب سن المتعلمين وقدراتهم العقلية وحاجاتهم اللّغوية، يقول الباحث عبده الرّاجحي في تعريفه : " النّحو التّعليمي pedagogical grammar يأخذ من الوصف الّذي توصّل إليه علم النّحو ولكنّه لا يأخذه كما هو، إنّما يُطوّعه لأغراض التّعليم، ويخضعه لمعايير أخرى تستعين بعلم اللّغة النّفسي في السّلوك اللّغوي عند الفرد، وبعلم اللّغة الاجتماعي في الاتصال اللّغوي، وبعلوم التّربية في نظريات التّعلّم وإجراءات التّعليم "[1].

بمعنى أنّ النّحو التّعليمي يخضع لمجموعة من المعايير تُحدّدها علوم مختلفة كعلم النّفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التّربية، هذه العلوم الّتي لها علاقة بعلم تدريس اللّغات. فعلم النّفس اللّغوي يهتم بدراسة الترابط بين العوامل اللّغوية والجوانب النّفسية، وعلم الاجتماع اللّغوي يهتمّ بتأثير جوانب المجتمع كالمعايير الثقافية والسّياق على طريقة استخدام اللّغة، فهو يقوم بفحص التّفاعل والانسجام بين اللّغة والمجتمع، وعلوم التّربية تُعنى بدراسة طرائق التّعليم والتّدريس. بناء على هذا فقواعد النّحو التّعليمي يجب أن تستفيد من نتائج بحوث العلوم السّابقة، وأن تخضع لها.

وقد تطرق الباحث نصر الدين بوحساين إلى تعريف النّحو التّعليمي كذلك قائلاً : " هو مجموع القواعد النّحوية المنتقاة ممّا تمّ التّوصل إليه في علم النّحو (النّحو العلمي) ....فالنّحو التّعليمي إذن هو مدونة متدرجة من القواعد الّتي استنبطها اللّسانيون، وتدخّل فيها متخصصون في تعليمية اللّغات، أو اللّسانيات التّطبيقية

[1]- عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربية، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، ط : 02، ص 103.

بالاصطفاء وفقاً لاحتياجات المتعلمين من جهة– أو ما يعتقد هؤلاء أنّه يلائم احتياجاتهم على الأقل – من جهة ، وما يتوفر فيه شرط التردّد وكثرة الدوران في أساليب اللّغة المتداولة المبتذلة "[1] من جهة أخرى. معنى هذا أنّ النّحو التّعليمي ينتقي من النّحو العلمي ما يراه مفيداً مناسباً، ومُحقّقاً للأهداف التّعليميّة المُسطّرة مُسبقاً، ويُساهم في إعداده اللّسانيّون، والمتخصّصون في تعليميّة اللّغات.

ويصف الباحث أحمد حساني النّحو التّعليمي (بالنّحو الوظيفي التداولي) ويعرفه بقوله : " وهو تلك الآليات والعلاقات الوظيفية التّي تساعد معرفتها لدى المتكلم العربي وغير العربي على امتلاك الكفاية الذاتية لاستخدام جميع البنى التركيبية بطريقة آلية قياسية وإبداعية في الوقت نفسه "[2]. أي أنّ النّحو التّعليمي هو نحو وظيفي مهمّته مُساعدة المتعلّم على تحقيق الملكة اللّغوية من خلال اتّباع طرائق حسنة في تدريسه .

وإذا علمنا سابقاً أنّ من شروط النّقل التّعليمي عزل المعرفة عن السّياق الّذي نشأت فيه، فلا ننقل تلك الخلافات والمحاولات الّتي صاحبت نشأة المعرفة، فإنّنا حين ننقل القواعد النّحويّة من النّحو العلمي إلى النّحو التّعليمي فيجب علينا أن ننقل القواعد النّحوية فقط، ونعزل كل تلك الخلافات الموجودة بين المدارس النّحوية، وتلك التّفصيلات الطّويلة الّتي صاحبت (تقعيد القواعد النّحوية)، يقول في هذا السّياق الباحث أبو تاكي سعود بن غازي: " إنّ المؤلفات النّحويّة التّعليميّة هي مؤلفات ألفها أصحابها لغرض التّعليم، وهي غالبا ما تبدأ بذكر القاعدة النّحويّة وتكتفي بقدر محدود من التفصيلات، وبقدر جد محدود من الشواهد ولا تتعرّض لذكر الخلافات الأمر الّذي يؤكّد أنّ مؤلفيها إنّما يهدفون من تأليفها بصورة مباشرة إلى تعليم تلاميذهم مادة النّحو

[1] – نصر الدين بوحسين،تعليم اللّغة العربية واقع و آفاق، مجلة العربيّة ، المجلّد 2 ، العدد: 3، 2011،ص:29، 30

[2]- أحمد حساني، النّظام النّحوي العربي بين الخطاب الفلسفي و الخطاب التّعليمي، ص 414.

العربي، ومساعدتهم على فهم تلك القواعد والتّدريب عليها، والتّمرس فيها على قدر مستوياتهم ومداركهم "[1].

غير أنّ التّقليل من التّفصيلات لا ينبغي أن يُفهم منه أنّ النّحو التّعليمي مجرّد تلخيص واختصار للنّحو العلمي، بل إنّ الاختصارات لا تُساعد على التّحصيل، يقول ابن خلدون في فصل " أنّ الاختصارات الموضوعة في العلوم مخلّة بالتّحصيل " : " ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطّرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها، ويدونون منها برنامجا مختصرا في كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة، وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطولة في الفنون للتّفسير والبيان، فاختصروها، تقريبا للحفظ كما فعل ابن الحاجب في الفقه وأصول الفقه، وابن مالك في العربية ...و هو فساد في التّعليم وفيه إخلال بالتّحصيل، وذلك لأنّ فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم وهو لم يستعد لقبولها بعد، وهو من سوء التّعليم. فالنّحاة المتأخرون قصدوا تسهيل الحفظ على المتعلمين، فأركبوهم صعبا يقطعهم عن تحصيل الملكات "[2]. لأنّ حفظ القواعد النّحوية المختصرة الموجودة في المنظومات الشّعرية كألفية بن مالك لا يكسب المتعلّم الملكة اللّغوية، فهذه الأخيرة تُكتسب بالاحتكاك بالنّصوص، وبالتّدريب المستمر على التّحويل من الأصل إلى الفرع والعكس، والجدير بالذكر أنّ ابن مالك حين ألّف ألفيته المشهورة قد قام بعمليّة نقل تعليمي للقواعد النّحوية الّتي ابتكرها النّحاة المتقدّمون كسيبويه فأراد بها تبسيط قواعد سيبويه وتسهيلها حتّى يفهمها الطلاب ويتمكّنوا منها، إلّا أنّه ونظرا لاختصارها الشديد لم يتمكّن الطُّلاب

[1]- أبو تاكي سعود بن غازي، خصائص التّأليف النّحوي في القرن الرّابع الهجري دار غريب، القاهرة، ط 1، 2005، ص 97 .

[2]- ابن خلدون، المقدمة، ج2، الدار التونسية للنشر– المؤسسة الوطنية للكتاب، ط1،تونس، 1984، ص : 695.

من فهمها كذلك، ممّا جعل بعض النّحاة ينكبّون على شرحها كما فعل ابن عقيل، وابن النّاظم...

و يقول في هذا الشّأنّ جون ديبوا Jean Dubois " إنّ الخطاب الّذي يحمله اللّساني حول اللّغة، والّذي يتمّ تحليله كنظام من القواعد الشّكليّة غير قابل للاختزال في الخطاب التّربوي الّذي يحتفظ به المعلّم حول القواعد، ويتمّ تحليله كقاعدة "[1] .

ويتّفق الباحث علي أبو المكارم مع ابن خلدون وجون ديبوا في أنّ النّحو التّعليمي ليس تلخيصا واختصاراً للنّحو العلمي، بل هو إجراءات أخرى، يقول في هذا الشأن : " إنّ تعليم النّحو لا يكون عن طريق التّلخيص الكمي لقضايا البحث النّحوي، تلخيص يتمثّل في إيجاز ما فيه من بحوث وتهذيب ما يتضمنه من قضايا ومسائل وإنما هو مستوى تعريفي مختلف "[2]، فهو " ثمرة لمراحل عديدة يركز في أثنائها على ما يحتاجه الدّارس وذلك باختيار المادة المناسبة من مجموع ما يقدّمه النّحو العلمي، وإخضاعها لأهداف التعلّم وظروف العملية التّعليميّة "[3].

في الأخير ومن خلال التّعاريف المُقدّمة يمكن القول إنّ القواعد النّحوية التّعليميّة المدرسيّة هي حصيلة ونتيجة عمليّة نقل تعليمي لقواعد النّحو العلمي، فالنّحو التّعليمي إذن هو ذلك النّحو الموجّه للتّعليم والتّعلّم ويوجد في المناهج والكتب المدرسية، وهو الّذي يتمّ انتقاؤه واختياره من مجموع ما توصل إليه النّحو العلمي، بعد تحويره كإزالة مفرداته الصعبة، وتعليلاته المعقدة، وحواشيه الطويلة، وخلافاته المطولة، وتيسيره وتبسيطه حتّى يتسنّى للمتعلمين فهمه وإدراكه، ويتميز بمجموعة من المميزات:

---

[1]- Jean Dubois , Grammaire scientifique et grammaire pédagogique, In : Langue française , n : 14, 1972. Linguistique , formation des enseignants et enseignemement supérieur. P.6-31 , doi : https: // doi .org/10.3406/lfr.1972.5595 , Fichier pdf généré le 04/05/2018 , p: 06.

[2] - علي أبو المكارم، تعليم النّحو العربي : عرض و تحليل، دار الثقافة العربية، 1413هـ، 1993م، ص : 25 .

[3]- محمود فهمي حجازي، البحث اللّغوي، ص 143.

كالشيوع، الاطراد، التردد وكثرة الدوران، ويُشترط فيه تلبية حاجات المتعلمين التّعبيرية الشفاهية أو الكتابية .

3- الفرق بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي :

من خلال عرضنا لتعريفات كل من النّحو العلمي والنّحو التّعليمي قد اتّضحت بعض الفروقات القائمة بين النّحوين، وفيما يلي تحديد لأهم الفروقات القائمة بينهما :

أ- اختلاف في الماهية :

الفرق الأوّل الموجود بين النّحو العلمي، والنّحو التّعليمي، هو أنّ النّحو العلمّي نظريّة علميّة ترتكز على مجموعة من المفاهيم والمصطلحات العلميّة، أمّا النّحو التّعليمي فهو تطبيق لتلك النّظريّة، واستثمار لها، يقول في هذا الصّدد الباحث عبد الرحمان الحاج صالح : " يجب أن نميّز بين " **ما هو علم** – وينبغي أن يكون معقداً مجرداً عميقاً وتلك هي طبيعته– وبين **ما هو تطبيق له** وينبغي أن تكون ثمرته سهلة المنال أو على الأقل أن تناسب طبيعة القطاع من النّشاط الإنساني الّذي يجري فيه التّطبيق "[1]. وتقول في هذا الشّأن الباحثة أكلي سورية : " النّحو العلمي **نظرية** أي مجموعة من المعلومات والمعارف، أمّا النّحو التّعليمي فهو مجرد **تطبيق لتلك النّظرية** "[2]، ويقول في هذا الشّأن الباحث يحي بعطيش كذلك : " إنّ هناك فرقاً واضحاً وجوهرياً بين **النّظرية النّحوية كعلم**، أي كجهاز أو إطار نظري . يقوم على جملة من المفاهيم والمصطلحات ... وهو النّحو العلمي ...، وبين النّحو التّعليمي أو البيداغوجي الّذي

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات في علوم اللّسان، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربية، موفم للنّشر، الجزائر، 2007، ص : 178 .

[2] – أكلي سورية، حركة تيسير تعليم النّحو العربي في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2012، ص : 33 .

تنحصر مهمته في **استثمار بعض المفاهيم** أو المصطلحات النّحوية لهذه النّظرية أو تلك "[1].

ويقـــول في هذا الشّـــأن كذلك الباحـــث محمـد صاري " فالنّحـــو العلمـــي (Grammaire scientifique analytique): يقوم على **نظرية لغوية** تتشد الدّقة في الوصف والتّفسير ...أمّا النّحو التربوي التّعليمي (Grammaire pédagogique) ... فهو يركز على ما يحتاج إليه المتعلّم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النّحو العلمي "[2].

من خلال ما سبق يتّضح أنّ النّحو العلمي نظريّة نحويّة تتكوّن من مجموعة من المفاهيم والمصطلحات العلميّة، أمّا النّحو التّعليمي فهو تطبيق لتلك النّظرية، واستثمار لتلك المفاهيم والمصطلحات العلمية في ميدان التّعليم .

ب- الاختلاف في المميّزات :

الفرق الثّاني الموجود بين النّحوين أنّ النّحو العلمي باعتباره علما يتميّز بالتّجريد والتّعقيد، أمّا النّحو التّعليمي فهو على العكس من ذلك يجنح إلى التّبسيط والتّيسير، وهو ما يؤكّده الباحث أحمد حساني حيث يرى أنّ النّحو العلمي ذو مفاهيم فلسفيّة، ومسائله خلافية جدليّة، في حين أنّ النّحو التّعليمي التّداولي يختلف عن الأوّل في أنّه ينحو نحواً تعليمياً، ويعزف عن التّنظير والجدل الفلسفي والمذهبي، وينزع أصحاب هذا الاتّجاه إلى **التّبسيط والتّيسير**[3]. قال الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن: " ...فكان من الضروري جداً أن تكون للعربية مدوّنة من القواعد المحرّرة تستخرج من

---

[1] – يحي بعطيش النّحو العربي بين التّعصير و التّيسير، أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23-24 أفريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر 2001، ص : 120 . نقلا عن : H.Bess et R . G alisson , Polémique en didactique ; Clé international.Paris. 1980. P:35-40

[2] – محمد صاري، تيسير النّحو موضة أم ضرورة، أعمال ندوة تيسير النّحو، المنعقد، في 23- 24 أفريل 2001 بالمكتبة الوطنيّة بالحامة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر 2001، ص 185، 186 .

[3] – ينظر : أحمد حساني، النّظام النّحوي العربي بين الخطاب الفلسفي و الخطاب التّعليمي ، ص : 414 .

كلام العرب، وهذا العمل لا يمكن أن يكون إلّا علميّاً "[1]، وقال أيضاً : " إنّ تدوين اللّغة واستنباط القوانين هو ميدان يحتاج احتياجاً كبيراً إلى الموضوعيّة، ثم إلى مناهج دقيقة، فلا تدوين، ولا تقنين للظواهر إلّا بالطّرق العلميّة "[2]. ولا شكّ أنّ طبيعة العلم تقتضي أن يكون صعباً مجرّداً، مُعقّداً، وهو ما يؤكّده الباحث عبد الرحمان الحاج صالح حيث يرى أنّ ما قام به النّحاة العرب الأوائل هو وصف علمي لنظام اللّغة، وأنّ كل علم يقتضي أن يكون ما يثبته **معقّدا** [3]، وهو ما يؤكّده الباحث محمد صاري كذلك حيث يقول : " النّحو العلمي ... ينبغي أن يكون **عميقاً مجرداً** ... وتلك طبيعته "[4]. وإذا كانت طبيعة النّحو العلمي تقتضي التّجريد والتّعقيد فإنّ النّحو التّعليمي يبحث عن أحسن الطّرائق وأيسرها[*] لإيصال ذلك النّحو الصّعب إلى المتعلّمين، يقول عبد الرحمان الحاج صالح عن النّحو التّعليمي: " يبحث عن أنجع الطرق، للاستفادة من النّحو العلمي "[5]، ويرى أيضاً أنّ تيسير النّحو هو تكييفه مع المقاييس الّتي تقتضيها

---

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، النّحو العلمي و النّحو التّعليمي و ضرورة التّمييز بينهما، مجلّة مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، العدد 127، ص : 4.

[2] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ص : 15.14.

[3] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ص : 22.

[4] – محمد صاري ، تيسير النّحو موضة أم ضرورة ، ص : 185، 186 .

[*] – يرى الكثير من الباحثين أنّ مشكلة العربيّة تعود إلى تعليم النّحو العربي فهو السّبب الرّئيس في ضعف لغة المتعلّمين في جميع المراحل التّعليميّة، لذلك تعدّدت دعوات تيسير النّحو منذ زمن بعيد، و قد انقسمت هاته الدّعوات إلى نصفين : أوّلهما مغرض هدام دعا إلى التّخلّي عن العربيّة و إحلال العاميّة محلّها، و التّخلّي عن الإعراب مثل ما قام به أنيس فريحة، و غيره من الباحثين، و ثانيهما غيور على العربية و مدافع عنها و عن نحوها، دعا إلى تيسير النّحو من خلال البحث عن الطّرائق الّتي تساعد المتعلمين على فهم النّحو و استيعابه، و من ثمّة اعتمادها، و هذا هو عين التّيسير، فتيسير النّحو يجب أن يرتبط بطرائق تدريسه لا بالنّحو في حد ذاته .

[5] – عبد الرحمان الحاج صالح، السّماع اللّغوي العلمي عند العرب و مفهوم الفصاحة، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة موفم للنّشر– الجزائر، (د ط) ،2007، ص 21.

الّتربية الحديثة عن طريق **تبسيط الصورة** الّتي تُعرض فيها القواعد على المتعلّمين، فعلى هذا ينحصر التّيسير عنده في كيفيّة تعليم النّحو، لا في النّحو ذاته[1].

ج- الاختلاف في الأهداف :

إذا كان النّحو العلمي يختلف عن النّحو التّعليمي في كون الأوّل يتّصف بالتّجريد والتّعقيد، والثّاني يجنح إلى التّبسيط والتّيسير، فإنّ مردّ ذلك الاختلاف إلى اختلاف الهدف المنشود في كل منهما، واختلاف المنهج المعتمد كذلك، يرى في هذا الصّدد الباحثان هنري بيسHenri Besse ، و ريمي بوكويرRémy pouquuier أنّ " مؤلف النّحو التربوي البيداغوجي مهمته ليست توضيح وعرض كفاءة المتكلّم المثالي، ولكن مهمته الأساسية توفير إطار نسبي للتعريفات – المخططات – التمارين والقواعد الّتي يمكن من خلالها مساعدة المتعلّم على تحصيل واكتساب معرفة لغوية، وعليه فإنّ هذا النّحو ليس مرتبطاً بمعايير الملاءمة الوصفية المطلوبة في النّحو العلمي، بالإضافة إلى أنّ النّحو البيداغوجي ليس ملزماً بنظرية شكلية قطعية للحصول على نتائج جيدة في القسم "[2]. وفي هذا القول يتّضح أنّ المهام الّتي يضطلع بتحقيقها النّحو العلمي تختلف عن المهام المنشودة في النّحو التّعليمي، فمن مهام النّحو العلمي توضيح وعرض كفاءة المتكلّم المثال، ومن مهام النّحو البيداغوجي انتقاء مجموعة من التّعريفات النّحوية وتكييفها، وإنجاز مجموعة من التّمارين المتعلّقة بتلك القواعد لمساعدة المتعلّم على بناء ملكته اللّغوية، ويقول الباحث جون ديبوا Jean Dubois في هذا الشّأن " إنّ وظيفة القواعد النّحويّة التربوية هي إنتاج جمل، أمّا القواعد اللّسانيّة

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة، مجلّة اللّسانيات، العدد الرّابع، الجزائر 1974/1973، ص : 22، 23. (مع تحوير بسيط).

[2] – Henri Besse et Remy pourquier, grammaires et didactique des langues , Paris, 1984

فإنّ هدفها هو اكتشاف وعرض الآليّات الّتي تشرح هذا الإدراك "[1]، وإذا كان الهدف المنشود في النّحوين مختلفاً فإنّ المناهج والاستخدامات المعتمدة ستكون مختلفة هي أيضاً، يقول الباحث أحمد بلحوت في هذا الشّأن: " إنّ الاستخدامات المنهجية للنّحو العلمي، تختلف عنها في النّحو التّعليمي فالعالِم يسعى في دراسة اللّغة إلى اكتشاف نظامها، ويستخدم وسائل علمية موضوعية للوصول إلى النّتائج، بينما المبرمج للمحتوى يستخدم هذه النّتائج بطرق خاصة قصد تمكين المتعلّم من اللّغة "[2].

من خلال ما سبق يتّضح أنّ مهمّة النّحو العلمي هي وصف الأبنية اللّغوية وتحديد نماذجها، ومن ثمّة فهو غاية في حد ذاته، ويُدرس لذاته، أمّا النّحو التّعليمي فمهمّته براغماتية نفعية، إذ يختار من النّحو العلمي ما يحتاج المتعلّم إليه، وما يُساهم في بناء ملكته اللّغوية، ولذلك فهو وسيلة، وليس غاية في حد ذاته.

د- الاختلاف من ناحية الاستعمال :

من الفروقات الموجودة بين النّحو العلمي، والنّحو التّعليمي أنّ الأوّل لا يهتمُّ بالاستعمال، فيكتفي بوصف الأبنية اللّغوية ثم يضعها في إطار التّجريد، يقول الباحث عبده الرّاجحي عن النّحو العلمي : " يقدّم وصفا لأبنية اللّغة، وهو حين يفعل ذلك إنّما يلجأ إلى (عزل) الأبنية من سياق الاستعمال، ويضعها في إطار (التّعميم) و(التّجريد)"[3]، أمّا النّحو التّعليمي فهو على العكس من ذلك يهتم باستعمال القواعد النّحوية في واقع الخطاب، حيث يرى في هذا الشّأن الباحث حلمي خليل أنّ النّحو التّعليمي يقال في مقابل النّحو الوصفي في النّظرية اللّغوية، وأنّه يهتمّ بالجانب

[1]- Jean Dubois , Grammaire scientifique et grammaire pédagogique, In : Langue française , n : 14, 1972. Linguistique , formation des enseignants et enseignemement supérieur. P.6-31 , doi : https: // doi .org/10.3406/lfr.1972.5595 , Fichier pdf généré le 04/05/2018 , p: 07

[2] - أحمد بلحوت، النّحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النّحو العربي في المرحلة الثانوية و الطور الثالث من التّعليم الاساسي، رسالة ماجستير، إشراف الدكتور مصطفى حركات، الجزائر، 1992، ص : 141 .

[3]- عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة، ص 103.

الاستعمالي أو الوظيفي من قواعد اللّغة كما يُصمّم لخدمة لغة معينة، ويستخدم معايير خاصة في اختيار المفردات والتراكيب مثل درجة الشيوع [1].

هـ- الاختلاف في جهة الاهتمام:

النّحو العلمي يهتم بوصف اللّغة ويتميّز بالتّجريد والتّعقيد، وهو ما يجعل منه نحوا تخصُّصيّاً من طرف العلماء والباحثين، ويُدرَّس لطلاب الجامعة المتخصّصين، أمّا النّحو التّعليمي التّربوي فهو نحو موجّه للمتعلمين وفق طرائق تدريسية معيّنة لتحقيق أهداف معيّنة، يقول في هذا الصّدد الباحث صالح بلعيد: " يجب أن نميز بين **النّحو التّخصصي** الّذي يُستعمل في البحث عن الخصائص اللّغوية لمادة ما، أي : الغوص في أعماق النّحو، وبين النّحو التربوي الّذي تتمثل فيه الأركان التربوية من مراعاة الطريقة والمنهج والتّدرج والاقتصار على الموظف "[2]، ولأنّ النّحو العلمي هو نحو تخصّصي فهو لا يهم المتعلّمين، بل يهم المؤلفين، يقول في هذا الصّدد الباحث عبد الرحمان الحاج صالح : " إنّ الدّراسة العلميّة للّغة ... هي **مهمّة الباحث المتخصّص** في اللّغة، ونتائجها تهمّ بالضرورة **مؤلّف الطّرائق التّعليميّة** "[3]، ويقول أيضاً : " الّذي يحتاج إلى المعرفة النّظريّة في النّحو وظواهر التّخاطب هو **الباحث، ومؤلّف الطّرائق** "[4].

و- الاختلاف في طبيعة الأمثلة :

من الفروقات القائمة كذلك بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي أنّ النّحو العلمي شواهده قديمة مأخوذة من زمن الفصاحة، إذا يُعدُّ الشّاهدان : (قام زيدٌ)، و(ضربَ زيدٌ عمراً) أكثر الأمثلة دوراناً في كتب التُّراث النّحوي العربي، أمّا النّحو التّعليمي

[1] – ينظر : حلمي خليل، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار المعرفة الجامعيّة، 2002، ص : 76، 77 .

[2] – صالح بلعيد، شكوى مدرس النّحو من مادة النّحو ،، أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23-24 أفريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر 2001، ص : 426، 427 .

[3] – عبد الرحمان الحاج صالح، النّحو العلمي و النّحو التّعليمي و ضرورة التّمييز بينهما، ص : 30.

[4] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ص : 30.

فأمثلته حيّة ودقيقة ومتنوعة، فتتجدّد وتتنوع حسب تنوع النّصوص المعدّة لاستنباط القواعد النّحوية.

وفي الأخير يمكن القول إنّ النّحو العلمي يختلف عن النّحو التّعليمي في الماهية، والمميزات، والأهداف، ومن ناحية الاستعمال، وجهة الاهتمام، وطبيعة الأمثلة، فالنّحو العلمي هو نظرية نحويّة تتميّز بالتّجريد والتّعقيد، تسعى إلى وصف البنية اللّغوية وتحديد نماذجها، مع عزلها عن الاستعمال، أمثلته قديمة، يهمّ المتخصّصين والباحثين والمؤلّفين، أمّا النّحو التّعليمي فيسعى إلى انتقاء واختيار المادة النّحوية من ناتج ما وصل إليه النّحو العلمي وتكييفها مع الأهداف التّعليمية وملامح التّخرج، ويُشترط فيه تلبية حاجات المتعلمين التّعبيرية بالإضافة إلى التّردد وكثرة الدوران على ألسنة المتكلمين، يسعى إلى البحث عن أنجع الطّرائق التّدريسية، يهتمّ بالاستعمال، أمثلته حيّة ودقيقة، وهو وسيلة مساعدة لتحقيق الملكة اللّغوية .

4- العلاقة بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي :

رأينا سابقاً أنّ بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي مجموعة من الفروقات، والاختلافات، إلّا أنّه - ورغم تلك الاختلافات العديدة الموجودة بينهما- هناك بعض العلاقات الّتي تجمعهما وهي :

أ- يتم اشتقاق النّحو التّعليمي من النّحو العلمي بواسطة جهاز النّقل التّعليمي :

مرّ بنا سابقاً أنّ النّحو العلمي يتميّز بكثرة التّعليلات والتّفصيلات، وبحواشيه الطّويلة، وهذا ما يجعله صعباً معقّداً، يستحيل تقديمه للمتعلّمين على تلك الحالة، فيقوم مؤلّفو الكتب المدرسيّة بتحوير تلك القواعد النّحويّة العلميّة من خلال إزالة تلك الحواشي والتّفصيلات الطّويلة والاختلافات المطوّلة، وتغيير بعض الكلمات الصّعبة، واستبدالها بأخرى سهلة بسيطة، ولكن دون أن يمسّوا بالخصائص العلميّة لتلك القواعد النّحويّة، وبعد عمليّة تحوير هذه القواعد النّحوية العلمية، تتمُّ عمليّة برمجتها في الكتب المدرسيّة

مع اقتراح طرائق تدريسيّة مناسبة تُساعد المتعلّم على فهم تلك القواعد وامتلاكها بطريقة عمليّة تُجنّبه الوقوع في الأخطاء النّحوية حين يُعبّر، وحين يقرأ، ويكتب.

ب- تطوّر النّحو العلمي يُساهم في تحسين فعّالية النّحو التّعليمي :

مرّ بنا سابقاً أنّ النّحو العلمي يسعى إلى وصف بنية اللّغة، وتحديد نماذجها، ولا شكّ أنّ هذا الوصف والتّحديد مفيد للنّحو التّعليمي، يقول في هذا الشّأن الباحث جون ديبوا Jean Dubois: " إنّ التّقدّم العلمي يجعل من الممكن تحسين فعالية علم أصول التّدريس من خلال مزيد من الصرامة في التّقنيات النّحويّة، أو من خلال شرح أكثر للقواعد النّحويّة نفسها "[1]، وقال في هذا الشّأن أيضا الباحث عبد الرحمان الحاج صالح: " لا نحو تعليمي يفيد إلّا بتطوّر النّحو العلمي "[2] . فكلّما تقدّم وتطوّر النّحو العلمي أفاد النّحو التّعليمي .

في الأخير يمكن القول إنّ بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي مجموعة من العلاقات التّي تجمعها، فالنّحو التّعليمي هو الّذي يتمُّ اشتقاقه من النّحو العلمي بواسطة النّقل التّعليمي، كما أنّ النّحو التّعليمي يستفيد من التّطوّر الحاصل في النّحو العلمي .

5- خصائص النّحوي التّعليمي :

يتميّز النّحو التّعليمي بمجموعة من الخصائص مثل الانتقائية حيث يسعى إلى انتقاء المادة النّحويّة من النّحو العلمي مع تكييفها وسن المتعلّمين وقدراتهم وحاجاتهم، وهو حين يفعل ذلك يجنح إلى التّيسير والتّبسيط من خلال حذف الشروحات والتّعليقات الطّويلة، والخلافات المطوّلة حول القاعدة حتّى تبدو سهلة بسيطة بالنّسبة للمتعلّم، وقد ذكر الباحث محمود فهمي حجازي أنّ نعوم تشومسكيNoam Chomsky قد تطرق إلى بعض خصائصه وهي : "

[1]- Jean Dubois , Grammaire scientifique et grammaire pédagogique, p: 07.

[2] - عبد الرحمان الحاج صالح، النّحو العلمي و النّحو التّعليمي و ضرورة التّمييز بينهما، ص : 25.

أ – هو نمط خاص يتكون من مادة مختارة من النّحو العلمي المفصّل طبقا لمعايير تتوخى السهولة والفائدة العلميّة.

ب – يقدّم عرضا مباشرا للبنية السّطحيّة، مع الإفادة في الوقت نفسه من الرّؤية التّحويليّة.

ج – يحذف قدرا كبيرا من المعلومات التّفصيليّة كي يناسب الاستخدام الصّفي"[1] .

أي أنّه يأخذ مادته من النّحو العلمي، ويجنح إلى السّهولة من خلال حذفه لتلك التّعليلات الطّويلة، والمعلومات التّفصيليّة الكثيرة، وتذكر الباحثة نور خليفة آل ثاني بعض خصائصه قائلةً : " إنّ النّحو التّعليمي يستند في صياغته إلى نظرية لسانية في الاكتساب ونظرية نفسية في التّعلّم وأوصاف لسانية للّغة المستهدفة ولمتعلميها، ويمكن بيان أهمية هذه التّعريفات في الآتي :

– إنّه يعتمد على نظرية لسانية وهي نظرية الاكتساب الّتي قدّمها تشومسكي، وهي أنّ الطفل يولد ولديه القدرة على اكتساب اللّغة .

– إنّه يعتمد على نظرية نفسية وتتفاوت من حيث علاقته بعلم النّفس وخاصة في نظريات التّعلّم المقدّمة في هذا المجال .

– إنّه يعتمد على أوصاف لسانية للّغة المستهدفة ولمتعلميها في جميع مراحل التّعلّم، إذ النّحو التّعليمي له طابع الخدمة للمعلّم والمتعلّم، بل بدون مبالغة هو البؤرة الأساس الّتي من خلالها يفيد الطرفين "[2] .

بالإضافة إلى الخصائص المذكورة فإنّ النّحو التّعليمي يتميّز بقواعده البسيطة التراكميّة الكثيرة الدّوران، كما يتميّز بأمثلته المتنوعّة، والحيّة والواقعية الّتي تلامس واقع

[1] – محمود فهمي حجازي، البحث اللّغوي، ص 144.

[2] – نورة خليفة آل ثاني، النّحو التّعليمي و واقع تعليم العربية (مدارس قطر أنموذجاً)، بحث مقدم لاستكمال متطلبات الماجستير في اللّغة العربية و آدابها ،إشراف : أ.د عز الدين البوشيخي، جامعة قطر، السنة الجامعية : 2014/2013، ص : 47 .

المتعلّم، وتتميّز لغة النّصوص المعدّة لاستنباط القاعدة النّحوية بالوضوح فلا تكن كلماتها غريبة ينفر المتعلّم لسماعها ويصعّب عليه فهمها، وبالتّالي يجد صعوبة في فهم القاعدة النّحوية، كما تتميّز الأسئلة المعدّة لاستنباط القاعدة النّحويّة بالسّهولة والتّدرّج من السهل إلى الصّعب، ومن المعلوم إلى المجهول، وفي هذا السّياق يرى الباحث ميشيل صوان M.Swan أنّ القاعدة النّحوية يجب أن تكون " واقعية (أي غير مجردة)، بسيطة، واضحة، تراكمية، مألفوفة، غير تقنية "[1]، وفيما يلي شرح لهذه الخصائص :

– **واقعية** : يجب أن تصاغ " الأمثلة المتناولة في الدّروس النّحوية من الواقع اللّغوي، ويجب استثمارها في الواقع، ولا تعتمد على الحفظ ويجري تطبيق القاعدة في الواقع اللّغوي، ولكن في الوقت ذاته لابد أن تكون معززة لقيمة محدّدة عند الطلاب، فعلى سبيل المثال نجد أن الأمثلة النّحوية الّتي تكون مستمدة من الحديث الشريف والقرآن الكريم من الطّبيعي أن تلامس الواقع من خلال تقديم الوعظ والنّصح والإرشاد "[2].

معنى هذا أنّ الأمثلة الّتي تُعتمد لاستنباط القاعدة النّحويّة يجب أن تكون من واقع المتعلّم ولها دلالة بالنّسبة إليه حتّى يتمكّن من فهمها وبالتّالي يستطيع استنباط القاعدة النّحوية بسهولة .

– **بسيطة** : يجب أن تكون القاعدة التّعليمية " بحسب رأي صوان Swan مُبسطة فهناك حتماً بعض المفاضلة مع الحقيقة أو الوضوح ... وأحد الأشياء الّتي تميز القواعد التّعليمية من وجهة نظر صوان Swan عن القواعد الوصفية هي التّبسيط ، وتعتبر القواعد الواضحة والبسيطة ذات قيمة من النّاحية النّفسية لأنّها تجعل الطّلاب

[1] – نورة خليفة آل ثاني، المرجع السابق، ص : 53 .

[2] – نورة خليفة آل ثاني، المرجع السابق، ص : 53 .

يشعرون بأنّهم يمكنهم الفهم والسيطرة على أدوات المعارف المعقدة جداً الّتي يواجهونها"[1].

معنى هذا أن القواعد النّحوية التّعليمية تتميز بالبساطة والسّهولة مقارنة بالقواعد النّحوية العلميّة الّتي تمتاز بالصعوبة والتّعقيد، ويتمّ تحوير وتكييف القواعد النّحوية العلميّة مع سن المتعلّمين وقدراتهم حتّى يتمكّنوا منها ويستوعبوها.

- **واضحة :** في مجال " الدروس النّحوية يتوجب الابتعاد عن صياغة أسئلة معقّدة، بل يمكن استخدام أسئلة سهلة التّطبيق حتى لا يحصل تداخل في القواعد النّحوية "[2]، ويرى ميشيل صوانM.Swan أنّ المعلمين الّذين يمتلكون خبرة في التّدريس بإمكانهم جعل الأمور واضحة بالنّسبة للمتعلّم [3].

معنى هذا أنّ الأسئلة الّتي يطرحها المعلّم على المتعلّمين لاستنباط القاعدة النّحوية يجب أن تكون سهلة حتّى يتمكّن المتعلّم من الإجابة عليها، كما يجب أن تكون متدرّجة من السهل إلى الصّعب، ومن المعلوم إلى المجهول، حتّى نصل بالمتعلّم إلى استنباط القاعدة.

- **تراكمية :** تبنى " المهارات النّحوية في الدّروس النّحوية على أساس مهارات مكتسبة ويمكن تكرار القواعد حتى تترسخ القاعدة عند الطّالب، وزيادة التّطبيقات النّحوية يعزّز فهم القاعدة "[4]. معنى هذا أنّ القاعدة النّحويّة إذا تكرّر مجيئها في الكتاب المدرسي، وتكرّر تناولها من طرف المتعلّم، وكَثُرت التّطبيقات والتمرينات حولها سَيساعد ذلك المتعلّم على فهم القاعدة وترسّخها في ذهنه.

---

[1] - نورة خليفة آل ثاني، المرجع السابق، ص : 53، 54 .

[2] - نورة خليفة آل ثاني، المرجع السابق، ص : 54 .

[3]-Voir : Swan,M, Design Criteria for PedagogicGrammarRules In : Bygate M , Tonkyn , A & Williams , E. (eds) Grammar and the Language Teacher Longman : 45-55.

[4] - نورة خليفة آل ثاني، المرجع السابق، ص : 54 .

- **مألوفة :** تصاغ " المعلومات في الدّروس النّحوية بطريقة مألوفة تسهل على الطّالب عملية الفهم حتى لا يشعر بالملل، والشّعور بالعلاقة بين القاعدة النّحوية واللّغة المستعملة، يُفهم من هذا أنّ الكلمات المتوافرة في الأمثلة النّحوية ينبغي أن تكون كلمات مستعملة غير غريبة على الطّالب حتى لا يكون أمام أمرين محيرين، فيصبح في حيرة وهي أيتوصل إلى معنى الكلمة الغريبة ؟ أم يفهم القاعـــدة النّحويـــة المطلوبة ؟ "[1].

ومعنى هذا أنّ الفقرة أو النّص الّذي سيستنبط منه المتعلّم القاعدة يجب أن تكون لغته ومفرداته سهلة مألوفة بالنّسبة للمتعلّم لا صعبة وغريبة فيَصعُب عليه فهمها، وبالتّالي يصعُب عليه استنباط القاعدة النّحوية .

- **غير تقنية :** أو بمعنى آخر"غير رمزية أو حسابية، أي لا يمكن صياغة القاعدة النّحوية صياغة رياضية أو رمزية في الدّرس اللّغوي، ولا يمكن اعتماد التّعقيد في صياغة القاعدة النّحوية وقد عبّر عنها بمصطلح البخل المفهومي conceptualparsimony "[2].

معنى هذا أنّ القاعدة النّحوية يجب أن لا تُصاغ صياغة رياضية، وهذه الخاصية الأخيرة لا نتّفق فيها مع الباحث ميشيل صوان M.Sawan والباحثة نوال خليفة آل ثاني، لأنّ صياغة القاعدة النّحوية على شكل رموز رياضية بإمكانها أن تُرسَّخ أكثر في ذهن المتعلم مقارنة بالقاعدة الّتي تفتقد إلى ذلك، يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن : " وأحسن الطرق التربوية لتحصيل النّحو النّظري هي الّتي تقدّم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يُشار فيها إلى

[1] – نورة خليفة آل ثاني، المرجع السابق، ص : 56 .

[2] – نورة خليفة آل ثاني، المرجع السابق، ص : 56 .

العلاقات والعمليات بالرموز "[1]، لأنّ المتعلمين يميلون إلى الأسلوب العلمي الرياضي أكثر من الأسلوب الأدبي الفلسفي لأنّه يساعدهم أكثر على الفهم والتّذكر.

كانت هذه أهم خصائص النّحو التّعليمي والقاعدة النّحوية التّعليميّة في نظر كل من الباحث ميشيل صوان M.Sawan والباحثة نوال خليفة آل ثاني، فالنّحو التّعليمي عندهما ما كانت قواعده بسيطة تراكميّة، وغير تقنية، وأمثلته واقعية تلامس واقع المتعلّم، ولغة النّصوص المعدّة لاستنباط القاعدة النّحوية واضحة غير غريبة، وأسئلة استنباط القاعدة النّحويّة سهلة ومتدرّجة من السهل إلى الصّعب، ومن المعلوم إلى المجهول.

في الأخير يمكن القول إنّ النّحو التّعليمي يتميّز بالانتقائية من خلال انتقاء المادة النّحوية من ناتج النّحو العلمي، مع تكييفها وتحويرها وسن المتعلّم وقدراته وحاجاته كما يتميّز بأمثلته الواقعية، وأسئلته السّهلة المتدرّجة من السهل إلى الصّعب، ومن المعلوم إلى المجهول، وبسهولة مفردات نصوصه المُعدّة لاستنباط القواعد النّحوية، وباستعماله للرموز الرّياضيّة، وبكثرة دورانه.

6- وظيفة النّحو التّعليمي :

إنّ وظيفة النّحو التّعليمي هي المُساعدة على تنمية الملكة اللّغويّة للمتعلّمين الّتي تُمكنهم من إنتاج جمل سليمة نحويّاً، يقول في هذا الصّدد الباحث عبد الرّحمان الحاج صالح: " النّحو التّعليمي لا يراد منه إلّا الاستعانة به على تحصيل الملكة اللّغويّة "[2]، والجدير بالذّكر أنّ (الجمل السّليمة نحويّاً المُنتجة من قبل المتعلّمين) قد لا تكون سليمة استعماليّاً، لأنّه يجب على المتعلّم إن أراد ذلك أن يَفْهَمَ السّياق الاجتماعي الّذي يحدث فيه الكلام، إذ لا بدّ أن تكون جمل المتعلّم الصّحيحة نحويّاً مُناسبة و مُطابقة لمقتضى الحال في العمليّة التواصليّة، وعمليّة فهم السياق الاجتماعي – هذه – لا

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، مجلة اللّسانيات، ص : 73 .

[2] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات في اللّسانيات العربية، ج2، ص : 43.

تكون بالنّحو وحده، بل بالبلاغة أيضاً، فبهما تُكتسب الملكة التّبليغية التواصلية الّتي تمكن المتعلّم من إنتاج و فهم جمل و نصوص في سياقات مختلفة. يقول في هذا الصّدد الباحث عبد الرحمان الحاج صالح : " الاقتصار في تعليم العربيّة على جانب السّلامة اللّغويّة أي بجعل الطالب قادرا على تطبيق القواعد النّحويّة دون مراعاة ما تستلزمه عمليّة الخطاب، أي دون القواعد البلاغيّة كان تعليمنا هذا ناقصا...وتجاهلنا بذلك أنّ الملكة اللّغويّة بكاملها وفي جملتها هي مهارة التّصرّف في بنى اللّغة بما يقتضيه حال الحديث، أي القدرة على التّبليغ الفعّال بما تواضع عليه أهل اللّغة، أو بعبارة أخرى أيضا القدرة على الاتصال اللّغوي في جميع الأحوال بما يقتضيـه الوضع اللّغوي، وهذه الأحوال معا من لفظ سليـم ومناسب"[1].

فإذا كنّا نهدف– مثلاً– إلى تنمية الملكة اللّغوية للمتعلّم فعلينا أن نُدرّسه النّحو لأنّه يُساعد على ذلك، أمّا إذا كان الهدف المُسطّر أكبر و أسمى من ذلك، كأن يكون الهدف تنمية ملكته التّبليغية الّتي تمكّنه من إنتاج و فهم جمل سليمة نحوياً مُطابقة للسّياق، فلا نُقدّم له حينذاك النّحو وحده، بل لابدّ من البلاغة أيضاً، و هنا يتّضح شيء في غاية الأهميّة، ألا وهو أنّ للنّحو هدفاً أدنى، وهدفاً أسمى، هدف أدنى يُحقّقه النّحو وحده دون الحاجة إلى علوم أخرى، و هو الملكة اللّغويّة، و هدف يُحقّقه النّحو بمساعدة علوم اخرى كعلم البلاغة ألا و هو الملكة التّبليغيّة التّواصليّة.

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع نفسه، 184.

المبحث الثالث : أسس اختيار و تنظيم القواعد النّحوية التّعليمية

لقد بيّنا في المبحث السابق أنّ النّحو العلمي يختلف عن النّحو التّعليمي، فالأوّل مجرّد معقّد، يهمُّ المتخصّصين، يسعى إلى وصف البنية اللّغوية و تحديد نماذجها، والثّاني يسعى إلى اختيار وانتقاء المادة النّحويّة من ناتج ما وصل إليه النّحو العلمي، ويقوم على مجموعة من الشروط والأسس والمعايير اللّسانية والنّفسية والتّربويّة، موجه للمتعلمين، والهدف منه هو المُساعدة على تنمية الملكة اللّغوية للمتعلّم، لذلك سنقوم في هذا المبحث بالتّطرّق إلى الشروط والأسس اللّسانية الضروريّة لإعداد قواعد نحوية تعليمية، ثمّ نتطرّق إلى العوامل المؤثّرة في اختيار هذه القواعد، وأخيراً معايير تنظيم هذه القواعد النّحوية في المخطّط السّنوي للتّعلّمات .

1- شروط و معايير إعداد القواعد النّحوية التّعليميّة:

تحدّث الباحث عبد الرحمان الحاج صالح عن شروط وخصائص القواعد النّحوية التّعليمية، فذكر أن القواعد النّحوية التّعليمية يجب أن تكون مأخوذة من النّحو العلمي الموجود عند النّحاة المتقدّمين، بإزالة تعليقاته الهامشية وتعليلاته الطويلة، كما اشترط ربط النّحو بالبلاغة أثناء تدريسه، وبالاستعانة في صياغة القواعد النّحوية التّعليميّة بالرموز الرّياضيّة، وفيما يلي تفصيل لهذه الشروط كما وردت عند الباحث عبد الرحمان الحاج صالح :

أ- الاعتماد على كتب النّحاة المتقدمين الأوائل :

إنّ النّحو الّذي ينبغي أن يعتمد في الكتب المدرسية هو نحو النّحاة المتقدمين مثل سيبويه والمبرد وابن جني الّذين ينتمون إلى عصر الإبداع، ولا ينبغي أن يُعتمد على نحو بعض النّحاة المتأخرين الّذين ينتمون إلى عصر الانحطاط وتأثّروا بالفلسفة والمنطق مثل ابن مالك، وأبي حيان الأندلسي، وابن هشام، يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن : " النّحو النّظري الّذي ينبغي أن يعتمد هو نحو الخليل

وأتباعه "[1]، ثم يضيف قائلاً : " إنّ المبرمج للمادة اللّغوية يعتمد كما قلنا على التّحليلات الّتي تركها لنا علماء النّحو والبلاغة إلّا أنّه يعتقد – مقلداً في ذلك من جاء قبله منذ أقدم عصور الانحطاط – أنّ أحسن المراجع في ذلك هي تلك الّتي ألّفها العلماء المتأخرون (ممن ينتمي إلى هذه العصور الحالكة) . وهذا هو – في اعتقادنا – من أكبر الأخطاء الّتي يرتكبها العلماء المحدثون منّا، أي أن يجعل التراث العربي الإسلامي واحداً، لا يختلف الجزء المتخلف منه عن الآخر السابق . والحق غير هذا، فالّذي لا يمكن أن ينكره أحد هو أنّ عصر الإبداع في تاريخ الحضارة الإسلامية هو الخمسة قرون الأولى، أمّا ما جاء بعده فهو عالة عليه في بعضه، بل تحريف وتراجع من حيث القيمة العلمية في غالب الأحيان "[2]، وهو ما سنقف عليه في الفصول القادمة بمقارنة بعض المفاهيم العلميّة الّتي تركها النّحاة المتقدمون بالمفاهيم العلمية ذاتها الّتي جاء بها النّحاة المتأخرون الّذين تأثّروا بمنطق أرسطو، وغيّروا كثيراً من المفاهيم العلميّة الّتي تركها النّحاة الأوائل، والأمر الغريب في كل هذا أنّ كتب النّحاة المتأخرين صارت المراجع الوحيدة الّتي يعتمد عليها المؤلفون، يقول في هذا الصّدد الباحث عبد الرحمان الحاج صالح : "... ثمّ إنّ هذا الجزء المتخلف من التراث قد طغى على النّاس إلى يومنا هذا وصار هو المرجع الوحيد، وأهمل النّاس روائع الفكر العربي الّتي تركها لنا المبدعون من علمائنا الأوائل "[3]، وفي ظل هذه الحقائق والمعطيات يدعو الباحث عبد الرحمان الحاج صالح إلى ضرورة إعادة النّظر في القواعد النّحوية المبرمجة في الكتب المدرسيّة قائلاً : " ...و على هذا الأساس نعتقد أنّ القواعد الّتي ينبغي أن تُدرج في المناهج بحاجة مسيسة إلى أن يُعاد فيها النّظر في ضوء ما أثبته

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات في اللّسانيات العربية، ج1، ص : 183 .

[2] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ج1ص : 183.

[3] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ج1، ص : 183.

علماؤنا الأولون وما تتطلّبه العلوم اللّسانية الحديثة في أرقى صورها من تلك الّتي تتّفق إلى حد ما مع تصور أولئك العلماء "[1].

ويجدر بنا التّنبيه في هذا السياق إلى أنّ نحو النحاة المتقدمين لا يمكن وضعه في المحتوى التّعليمي مباشرة لأنّه نحو نظري يغلب عليه النّحو العلمي، ويتميّز بالتّجريد والتّعقيد، ولكن يمكن الاستفادة منه في صناعة تعليم اللّغة، وكذا بتكييفه وتحويره حتّى يناسب قدرات المتعلّمين، يقول في هذا الصّدد الباحث عبد الرحمان الحاج صالح : " الكتب العظيمة القيمة الّتي تناول فيها علماؤنا القدامى العربية بالتّحليل والتّعليل ككتاب سيبويه وشروحه أو نظرية علم النّحو ككتاب الخصائص لابن جني وغيره هي كتب علمية محضة، ومن ثمّ لا يمكن استعمالها في تدريس العربية مباشرة لأنّ محتواها علم نظري . إلّا أنّ هذا العلم لا بدّ منه من جهة أخرى، إذ يعتمد عليه الباحث في صناعة تعليم اللّغة كمرجع للوضع اللّغوي العربي وللكيفيات المخالفة الّتي سمعت عن فصحاء العرب في استعمالهم لهذا الوضع "[2].

في الأخير وفي ظل الحقائق والمعطيات الّتي ذكرها الباحث عبد الرحمان الحاج صالح يمكن القول إنّ من شروط القواعد النّحويّة التّعليميّة أن تكون مأخوذة من الكتب العلميّة للنحاة المتقدّمين كسيبويه والمبرد وابن جني ... وغيرهم، الّتي لم يمسها التّحريف والتّغيير، وأن لا تكون مأخوذة من الكتب التّعلميّة لبعض النّحاة المتأخرين الّذين غيّروا في الكثير من المفاهيم العلميّة الّتي تركها النّحاة الأوائل .

ب- خلو القاعدة النّحوية من التّعليلات والتّعليقات الهامشية :

يرى الباحثون أن القواعد النّحويّة التّعليمية الموجهة إلى المتعلّمين يجب أن تكون خاليةً من التّعليلات والتّعليقات الهامشية حتى ولو كانت من إنتاج النّحاة الأوائل المبدعين، قال الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن : " ... هذا وينبغي

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، ج1ص : 183 .

[2] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ج1، ص : 182 .

أن تؤخذ الموضوعات أو البنى النّحوية تلك الّتي كثر مجيئها على ألسنة العرب، وتتّصف الآن أيضاً في لغة التّحرير وغيرها بكثرة الدوران، وذلك مثل ما فعل بمفردات الرصيد اللّغوي . ويترك كل ما ليس مثالاً إجرائيّاً كالتّعليلات والتّعليقات الهامشية حتى ولو كانت من إنتاج الخليل وسيبويه العلمي الرّائع "[1]، لأنّ المطلوب دائماً حسب الباحث عبد الرحمان الحاج صالح هو " إكساب مهارة معيّنة وهي ملكة اللّغة، وليس القدرة على التّفسير العلمي للبنى اللّغوية الّتي هي من اختصاص علماء اللّسان "[2] . ويعود ذلك أيضاً إلى أنّ هذه التّعليلات والتّعليقات الهامشية تتميّز بالصعوبة وبالتّجريد وبالتالي لا يمكن للمتعلّم فهمها وإدراكها .

في الأخير يمكن القول إنّ من شروط القواعد النّحويّة التّعليميّة خلوّها من التّعليلات الطّويلة والتّعليقات الهامشيّة، وهذا أحد ضوابط النّقل التّعليمي الّتي يجب على مؤلّفي الكتب المدرسيّة مراعاتها عند إجراء عمليّة النّقل التّعليمي .

ج- الاستعانة بالصياغة الرياضية والحد الرّسمي :

يرى الباحث عبد الرحمان الحاج صالح أنّ من أنجع الطّرائق التّربويّة الاستعانة بالرّموز الرّياضيّة في صياغة القواعد النّحوية، قال في هذا الشّأن: " وأحسن الطرق التربوية لتحصيل النّحو النّظري هي تلك الّتي تقدّم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز (وعددها قليل جدا) "[3]، وقد ذكر الباحث عبد الرحمان الحاج صالح هذه الرّموز والّتي تتمثّل عنده في : " علامة التّقديم والتّأخير: > و< وعلامة الاستلزام : ← وعلامة الطّرد والعكس ⇆ أو التكافؤ البنوي : ↔ وغير ذلك "[4]، بالإضافة إلى الاستعانة بالرموز الرّياضية في

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص: 187، 188 .

[2] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ج1، ص : 188 .

[3] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات في علوم اللّسان، ص : 36 .

[4] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ص : 236 .

صياغة القواعد النّحويّة، فإنّه يجب على مؤلف الكتاب المدرسي أن " يتفادى ... النّص المسهب الّذي يصعب حفظه، ويتجنب أيضاً – وهذا أهم شيء – التّحديد بالجنس والفصل بالنّسبة للبنى، بل يستعمل الحد الرسمي (الّذي يذكر الصفات والعلامات المميزة للشيء فقط) ولا يلجأ إلى التّحديد بالجنس والفصل إلّا في الحقائق في ذاتها الخارجة عن نطاق البنية "[1]، فالفعل مثلاً يجب أن نحدّه بالحد الرّسمي، وذلك بذكر الأدوات الّتي تدخل عليه فقط، وبها يتميّز عن الاسم، فمن علامات الفعل مثلاً قبوله دخول أدوات النّصب والجزم، وقد، والسين، وسوف.... يميناً، وتاء الفاعل، ونون النّسوة يساراً، فهذه العلامات تدخل على الفعل وحده ولا تدخل على الاسم، ومن علامات الاسم قبوله دخول (ال) التّعريف يميناً، والتنوين يساراً . فهذا التّحديد القائم على الحد الرّسمي أفيد للمتعلّم من التّحديد القائم الجنس والفصل .

في الأخير يمكن القول إنّ من شروط القواعد النّحوية التّعليميّة أن تستعين بالرموز الرّياضيّة في صياغتها، لأنّ الرّموز الرّياضيّة أكثر تثبيتاً في الذّهن من النّص المسهب الطّويل، كما يجب أن تكون القاعدة محدّدة تحديداً قائماً على الحد الرّسمي الّذي يذكر الصفات والعلامات المميّزة للشيء، وليس على قائماً على الجنس والفصل.

د- ربط النّحو بالبلاغة أثناء تدريس القاعدة النّحوية :

إنّ الهدف من تدريس لغة ما للمتعلّمين هو إكسابهم الملكة التّبليغية الّتي تمكّنهم من تبليغ أغراضهم في مختلف الأحوال الخطابيّة، يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن : " إنّ الغاية القريبة والبعيدة الّتي يرمي إليها كل تعليم للّغات الحيّة هو تحصيل المتعلّم على القدرة العمليّة على تبليغ أغراضه بتلك اللّغة وفي نفس الوقت على تأديّة هذه الأغراض بعبارات سليمة أي من تلك الّتي تنتمي إلى ما تعارفه النّاطقون بها أوضاعا وقياسا، ثمّ هذا يقتضي ألا يكون ذلك مقصورا على ما يجري من

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات في علوم اللّسان ، ص : 236 .

حديث تدريبي داخل المدرسة، وبعبارة أخرى، فإنّ الغاية القصوى من تعليم اللّغة هو قبل كلّ شيء أن يجعل الطّالب قادرا على استعمال اللّغة في شتّى الظروف والأحوال الخطابيّة " [1]، أي أنّ الهدف الّذي يقصده المعلّم هو " اكتساب المتعلّم القدرة على إجراء القواعد النّحويّة والبلاغيّة في واقع الخطاب ليس إلّا "[2]، وليس المقصود والهدف من تعليم المتعلّم القواعد النّحوية والبلاغية أن نجعل منه عالماً متخصّصاً في النّحو أو البلاغة، يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن : " الّذي نقصده من تعليم اللّسان هو إكساب المتعلّم القدرة العملية (لا النّظرية) على استعمال اللّسان، وليس أن نجعل منه عالماً متخصّصاً في علوم اللّسان كعلمي النّحو والصرف والبلاغة "[3].

وتعلّم اللّغة وبالتّالي اكتساب القدرة العمليّة على تبليغ الأغراض في واقع الخطاب لا يكون إلّا بربط النّحو بالبلاغة لأنّ " تفضيل أحدهما على الآخر إجحاف باللّغة وتعقيم لتعليمها "[4]، ولأنّ النّحو وحده لا يُحقّق الملكة التواصلية، والقدرة العمليّة على تبليغ الأغراض، بل يُحقّق الملكة اللّغوية فقط الّتي تمكّن المتعلّم من إنتاج جمل سليمة نحويّاً، ولتحقيق هذه الملكة التواصلية لا بدّ من النّحو والبلاغة معاً– كما رأينا سابقاً – ، يقول الباحث عبد الجبّار توامة " النّحو ينبغي أن يرتبط بالمعنى وسياقه البلاغي ارتباطا وثيقا أي أن يعمل وفق وظيفة اللّغة العظمى: الإبلاغ والتّواصل " [5]، ويقول في هذا الصّدد الباحث عبد الرحمان الحاج صالح كذلك : " الاقتصار في تعليم

---

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1، ص 174.

[2]– عبد الرحمن الحاج صالح ، المرجع السّابق ، ج1ص 182.

[3] – عبد الرحان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ج1، ص : 182 .

[4]– عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السّابق ، ج1، 182.

[5]– عبد الجبار توامة، المنهج الوظيفي العربي الجديد لتجديد النّحو العربي، أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23 – 24 أفريل 2001 بالمكتبة الوطنيّة بالحامّة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر 2001، ص 280.

العربيّة على جانب السّلامة اللّغويّة أي بجعل الطالب قادرا على تطبيق القواعد النّحويّة دون مراعاة ما تستلزمه عمليّة الخطاب، أي دون القواعد البلاغيّة كان تعليمنا هذا ناقصا...وتجاهلنا بذلك أنّ الملكة اللّغويّة بكاملها وفي جملتها هي مهارة التّصرّف في بنى اللّغة بما يقتضيه حال الحديث، أي القدرة على التّبليغ الفعّال بما تواضع عليه أهل اللّغة، أو بعبارة أخرى أيضا القدرة على الاتصال اللّغوي في جميع الأحوال بما يقتضيـه الوضع اللّغوي، وهذه الأحوال معا من لفظ سليـم ومناسب"[1].

لقد أدرك عبد القاهر الجرجاني منذ الزمن القديم أنّ النّظم لا يتأتّى إلا بربط النّحو بالبلاغة، قال في هذا الشّأن : " وليس النّظم إلّا أن تضع كلامك الوضع الّذي يقتضيه علم النّحو، وتعمل على قوانينه، وأصوله، وتعرف مناهجه الّتي نهجت فلا تزيغ عنها وتحفظ الرّسوم الّتي رسمت فلا تخلّ بشيء منها" [2]، وقد نبّه الباحث عبد الرّحمن الحاج صالح إلى أهمّية البلاغة في ترسيخ مهارة الاتصال اللّغوي، وإلى ضرورة توخي معاني النّحو كما قال عبد القاهر الجرجاني، قائلا : " وخلافا لمّا يظنّه الكثير فإنّ البلاغة لا ينحصر استعمالها في التّعبير الأدبي، وليست تفنّنا ولا هي من الكماليات بالنّسبة إلى الاتصال اللّغوي، بل هي العمدة في هذا الاتصال على اختلاف أنواعه وأشكاله، سواء في المشافهة أو الكتابة نثرا أم شعرا، ففي كلّ المستويات البلاغيّة موجودة، لأنّ المعبّر يتحتّم عليه أن يختار العبارة الّتي تناسب المقام وتستجيب لحال الحديث ولو استرسالا وبدون تأمّل، فهو في جميعها يتوخى معاني النّحو كما يقول عبد القاهر الجرجاني "[3] كما نبّه كذلك إلى خطورة تجريد تعلّم اللّغة من البلاغة قائلا: " فأكبر خطأ يرتكبه الباحث أو المربّي هو أن يحصر اللّغة في جانب واحد من هذه

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات في اللّسانيات العربية، ج1، 184.

[2]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق، محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي للطّباعة و النّشر و التّوزيع، ط 3، القاهرة، 1992، ص 64.

[3]- عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السّابق ، ج1، 184.

الجوانب، وهذا الّذي حصل بالفعل منذ أن تعلّق النّاس بالقواعد في ذاتها مقطوعة عن غيرها إلّا بما لا يشفي من الشّاهد الواحد أو الشّاهدين " [1].

من خلال المعطيات المذكورة يمكن القول إنّه إذا أردنا تعليم المتعلم لغة ما يجب أن لا نزوّده بالقواعد النّحوية فقط، لأنّ القواعد النّحويّة ورغم أهمّيتها فهي تكسب المتعلّم الملكة اللّغوية فقط، الّتي تمكّنه من إنتاج جمل سليمة نحويّاً، وهذه الجمل قد لا تكون سليمة في واقع الخطاب، إذا لم يستعملها المتعلّم في سياقاتها ومقاماتها المناسبة، ولذلك فهو يبقى محتاجاً إلى علم البلاغة حتّى تتحقّق ملكته التّبليغية، ويستطيع بالتالي تبليغ أغراضه في مختلف الأحوال الخطابية.

إنّنا وإذ ندعو لربط تدريس النّحو بالبلاغة لتحقيق الأهداف المنشودة من تعلّم اللّغة فإنّ ذلك راجع إلى أنّ المعنى الوظيفي النّحوي لا يتعيّن إلّا بالقرائن كالقرينة الحاليّة الّتي قال عنها الباحث عبد الجبّار توامة : " ...لا تفهم من المقال بل تفهم من المقام أو الظروف المحيطة بالمقال، وتسمّى سياق الحال في الدّراسات اللّسانيّة الحديثة وهي تقف في النّحو العربي جنبا إلى جنب مع القرائن المقاليّة في تعيين المعنى الوظيفي النّحوي"[2].

بالإضافة إلى هذا فإن ربط النّحو بالبلاغة في تعليمه يوقفنا على المعاني المتباينة بين التّراكيب المتشابهة ولذلك قالوا إنّه " علم معاني النّحو "، يقول عبد القاهر الجرجاني في هذا الشّأن " فقد لا تدرك الفرق في المعنى بين قولنا : أنا ما سمعت، وما سمعت أنا، لكن علم المعاني هو الّذي يعلّمنا هذه الفروق ويوقفنا على المعاني المتباينة بين كلّ قطب من هذه التّراكيب لذلك قالوا إنّه علم معاني النّحو "[3]. فالنّحو لا

---

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العمليّة و اللّغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط، مجلة المجلس الأعلى للّغة العربيّة، ص 111.

[2]– عبد الجبّار توامة، القرائن المعنويّة في النّحو العربي، رسالة دكتوراه دولة جامعة الجزائر 1994 – 1995، ص 53.

[3]– عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ، ص 64 .

يمكنه أن يُفرّق بين الجملتين السابقتين، بينما يقف علم المعاني على الفروق القائمة بينهما، ففي الجملتين الفعليّتين الآتيتين : ضربَ الطّفلُ القطَ، ضربَ الأستاذُ مثالاً، الوظيفة الإعرابية فيهما واحدة، ولكن هذه الوظيفة الإعرابية من فعل وفاعل ومفعول به لا تفي بالغرض المقصود من التّعبير الذي تذهب إليه كلّ جملة من الجملتين السّابقتين، والّذي يُوضّح الفرق القائم بينهما بتحديد المعاني المقصودة هو السّياق اللّغوي، بالإضافة إلى المقام الذي يحدث فيه الكلام وهو تلك الظّروف والأحوال المحيطة بإنتاج الخطاب.

من خلال ما سبق يتّضح أنّ علم النّحو وعلم المعاني علمان متكاملان، تقول في هذا الصّدد الباحثة رشيدة آيت عبد السّلام : " المعنى النّحوي الذي يتحدّد بالقرائن في سياق معيّن لا تلازمه اعتبارات أخرى خارجة عن إرادة المتكلّم، فالمتكلّم هو الّذي يعمد إلى من قام بالفعل مثلا، فيضعه في الموضع الّذي وضعته العرب فيه، ويسند إليه القرائن المناسبة أمنا للّبس الّذي قد يقع في ذهن المتلقي، وأمّا حين يراعي المتكلّم مقتضى الحال ويأتي مقاله مناسبا للمقام، فيكون قد احتكم إلى علم المعاني، فالبلاغي بناء على الفهم النّحوي يصل بتحليله إلى مستوى أدخل في الذّوق حين يتساءل : لِمَ قُدِّمَ المفعول أو الفاعل، أو لم أخرج الكلام مخرج الاستفهام والمراد النّفي أو التّقرير أو غير ذلك[1] . وفي إبراز العلاقة القائمة بينهما يقول الباحث تمّام حسّان كذلك : " إذا كانت الشركة في دراسة الجملة قائمة بين علم النّحو والمعاني، فإنّ النّحو يبدأ بالمفردات وينتهي إلى الجملة الواحدة، على حين يبدأ علم المعاني بالجملة الواحدة وقد

[1]– رشيدة آيت عبد السّلام، تعليميّة البلاغة العربيّة على ضوء علوم اللّسان الحديثة، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في اللّغة العربيّة، كليّة الآداب و اللّغات، قسم اللّغة العربية و آدابها، إشراف الأستاذ الدّكتور مسعودي الحواس، و الدكتور مفتاح بن عروس، السّنة الجامعيّة : 2007– 2008 ، ص 238.

يتخطّاها إلى علاقاتها بالجملة الأخرى في السّياق الّذي هي فيه " [1]، فموضوع النّحو هو الجملة، أي العلاقات النّحوية الموجودة بين أجزاء الجملة، أمّا علم المعاني فيبدأ من حيث انتهى علم النّحو، أي من الجملة، وقد يصل بتحليله إلى ما بين الجمل من علاقات، وهذا " ما يتّفق ونظريّة النّظم عند عبد القاهر الجرجاني فهو يقول (والجملة تتآزر مع جاراتها) فنظريّة الجرجاني في النّظم ترمي إلى جعل التّركيب اللّغوي وتنوّع أساليبه وتعدّد طرائقه هي موضوع الدّراسة النّحويّة وهو ما تعنى به الدّراسات اللّغويّة الحديثة "[2]. وفي إبراز الصّلة ذاتها القائمة بين العلمين يقول الباحث قطبي الطّاهر: " إنّ الصلة بين علمي النّحو والمعاني لا تحتاج إلى إقامة الدّليل لأنّها صلة طبيعيّة والشّركة بين العلمين هي خدمة المعنى وتأديته، فالنّظام النّحوي ينظّم الأبواب النّحويّة ومعانيها داخل الجملة الواحدة، وقد يتعدّى الجملة إلى الجمل فيما بينها فيدرس الجملة الشّرطيّة وهي جملتان: شرط وجواب. أو الجملة الاستفهامية الّتي قد تكون أيضا جملتين، استفهاما وجوابا. كما يدرس أيضا عطف الجمل بعضها على بعض والجمل الموصولة، وغير ذلك ممّا يعدّ دراسة للجمل لا للمفردات، وأمّا علم المعاني فإنّ أكثر ما يكون الاهتمام فيه بالجمل وما يتّصل بها كالإنشاء والقصر وغيرهما لكنّه أيضا يهتمّ بالمفردات، فيدرس أحوال الإسناد وأحوال متعلّقات الفعل[3]. فهو كما ترى يرى أنّ علم المعاني لا يهتمّ بالجمل فقط، بل بالمفردات كذلك حين يدرس أحوال الإسناد، وأحوال متعلقات الفعل .

---

[1]- تمام حسّان، الأصول ، دراسة إبستيمولوجية للفكر اللّغوي عند العرب : النّحو – فقه اللّغة – البلاغة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص 346.

[2]- لصنامي خديجة، تعليميات النحو، أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23 – 24 أفريل 2001 بالمكتبة الوطنيّة بالحامة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر 2001، ص 534.

[3]- الطاهر قطبي، بحوث في اللّغة، الاستفهام بين النّحو و البلاغة، الجزائر، ديوان المطبوعات الجزائريّة، 1992، ص 05.

من خلال ما سبق يمكن القول إن الجملة من اهتمام علم النّحو والبلاغة معاً، وإنّ بين العلمين علاقة تكامل، إذ بينهما علاقة وطيدة ويسعيان إلى غاية واحدة وهي خدمة المعنى وتأديته. ولذلك فإذا أردنا أن نُنمّي الملكة التّبليغية للمتعلّم الّتي تساعده على تبليغ أغراضه في مختلف الأحوال الخطابية أن لا نقتصر على علم النّحو فقط الّذي يُحقّق السلامة اللّغوية، بل لابدّ من علم البلاغة أيضاً لمعرفة السياقات المناسبة الّتي نُنجز فيها خطابنا، يقول في هذا الصّدد الباحث عبد الرحمان الحاج صالح : " التّصرّف في الكلام (وبالتّالي الملكة اللّغويّة) لا يمكن أن يقصر على الجانب النّحوي التّصريفي فقط، بل لا يمكن أن يحصل أيّ إحكام بالنّسبة لهذا الجانب إن لم يجر التّمرّس في إطار الكلام الطّبيعي أي في إطار التّعبير العادي(الشّفاهي والكتابي) والتّخاطب الحقيقي، وبعبارة أخرى في حالة الاتصال وتبليغ الأغراض وبالتّالي الامتثال لمقتضى الحال، وحال الخطاب الطّبيعي هو من أقوى العوامل على ترسيخ الأبنية إفرادا وتركيبا في أذهان المتعلّمين، لأنّ الاكتساب للّغة هو قبل كلّ شيء اكتساب لمهارة التّبليغ، وبما أنّ هذا التّبليغ يتمّ بأداة مخصوصة ذات نظام وبنية، فإنّ التّمرس لتحصيل هذا النّظام لا يمكن أن ينفصل عن الأحوال الحقيقيّة الّتي يجري فيها الخطاب وما تقتضيه هذه الأحوال من الألفاظ والتّراكيب المناسبة لها، فالمهارة في التّصرّف في الكلام هي أيضا مهارة في الاستجابة لما تقتضيه أحوال الخطاب، ولهذا فإنّ المعرفة العمليّة للنّحو لا يمكن أن تنفصل عن المعرفة العمليّة للبلاغة (ولا سيّما علم المعاني)"[1].

في الأخير يمكن القول إنّه من الضروري جداً ربط النّحو بالبلاغة حين تدريسه من أجل تحقيق الغاية من تعلّم علوم اللّسان وهي تحقيق الملكة اللّغويّة التّبليغيّة الّتي تمكن المتعلّم من التّعبير عن أغراضه في مختلف الأحوال الخطابيّة بلغة سليمة خالية

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة ج1، ص 168.

من الأخطاء، ولا ينبغي الاقتصار على تعلّم النّحو وحده الّذي يُحقّق السلامة اللّغوية، بل لابد من ربطه بالبلاغة وعدم الفصل بينهما .

ختاماً يمكن القول إنّ الباحثين يشترطون مجموعة من الشروط والخصائص في القواعد النّحويّة التّعليميّة، إذ اشترطوا في هذه الأخيرة أن تكون خالية من التّعليلات الطّويلة، والتّعليقات الهامشية، وأن تكون مشتقّة ومأخوذة من الكتب العلميّة للنحاة المتقدّمين كسيبويه والمبرد وابن جني ... وغيرهم، الّتي لم يمسها التّحريف والتّغيير، وأن لا تكون مأخوذة من الكتب التّعلميّة للنّحاة المتأخرين الّذين غيّروا في الكثير من المفاهيم العلميّة الّتي تركها النّحاة الأوائل، كما اشترطوا فيها أن تستعين بالرموز الرّياضيّة في صياغتها، لأنّ الرّموز الرّياضيّة أكثر تثبيتاً في الذّهن من النّص المسهب الطّويل، واشترطوا فيها كذلك أن تكون محدّدة تحديداً قائماً على الحد الرّسمي الّذي يذكر الصفات والعلامات المميّزة للشيء، وليس قائماً على الجنس والفصل، وبضرورة ربط النّحو بالبلاغة حين تدريسه من أجل تحقيق الغاية من تعلّم علوم اللّسان وهي تحقيق الملكة اللّغويّة التّبليغيّة الّتي تمكن المتعلّم من التّعبير عن أغراضه في مختلف الأحوال الخطابيّة بلغة سليمة خالية من الأخطاء .

2- العوامل المؤثّرة في اختيار القواعد النّحوية التّعليمية :

يرى الباحث عبده الرّاجحي أنّ عمليّة اختيار المحتوى التّعليمي تتأثّر بعوامل عديدة داخلية وخارجية، منها ما تتّصل باللّغة ذاتها، ومنها ما هي خارجة عنها ولا تتّصل بها[1].

2-1- العوامل الخارجية :

تتأثّر عملية اختيار المحتوى بمجموعة من العوامل الخارجية الّتي لا تتّصل باللّـــغة وهي:

[1] - ينظر : عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة ، ص : 64.

أ- الأهداف :

تُعدّ الأهداف التّعليميّة أولى العوامل وأهمها تأثيراً في اختيار المحتوى النّحوي لأنّ الأهداف الّتي نسعى إلى تحقيقها من تعلّم النّحو في الطّور المتوسّط تختلف عن الأهداف الّتي نسعى إلى تحقيقها من تعلّم النّحو في المرحلة الجامعيّة، يقول الباحث بشير إبرير عن أهميّة الأهداف التربوية : " لا يختلف اثنان في أهمّية الأهداف التّربويّة ومدى تأثيرها في العمليّة التّعليميّة، فأهم الجوانب الّتي يجب التّركيز عليها في النّشاط التّعليمي هو اختيار أهدافه بعناية وتحديدها بدقة، لأنّه بناء عليها يتّم اختيار المحتوى والطريقة والوسائل المعينة وأسلوب التّقويم اللّازم لذلك، لأنّ هذا الاختيار مرتبط بالنّتائج الّتي يتمّ الوصول إليها "[1]، ويقول الباحث عبده الرّاجحي في هذا الشّأن أيضاً : " الأهداف أهم العوامل الّتي تؤثّر في الاختيار على الإطلاق...، والأهداف مصطلح علمي يفترق عن الغايات العامة الّتي تُحدّد عند التّخطيط لتعليم لغوي ما، فالأهداف تتّصل مباشرة بالعمل التّعليمي، ولا بدّ أن تكون محدّدة تحديدا واضحا " [2]، فالأهداف يجب أن تكون محدّدة تحديداً واضحاً لأنّ اختيار المحتوى التّعليمي، وطريقة التّدريس، والوسائل التّعليميّة، وأسلوب التّقويم مبنيٌ على الأهداف المسطّرة، كما أنّ تحديد الأهداف بدقّة يُمكّننا بعد فترة زمنية معلومة من الحكم على مدى تحقيق تلك الأهداف، أو عدم تحققها، يقول في هذا الصّدد الباحثان توفيق أحمد مرعى، ومحمود الحيلة : " الهدف التّعليمي هو عبارة عن جملة إخباريّة تصف على نحو موجز الإمكانات الّتي بوسع المتعلّم أن يظهرها بعد تعلّمه وحدة تعليميّة أو منهاجا دراسيّا في فترة زمنيّة لا تقلّ عن أسبوعين ولا تزيد عن سنة ...فالهدف التّعليمي هو هدف عام

[1]- بشير إبرير، إستراتيجيّة التّبليغ في تدريس النّحو، أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23 – 24 أفريل 2001 بالمكتبة الوطنيّة بالحامة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر 2001، ص 476.

[2]- عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة، ص 75 – 76

يصف المهارات الكلّية النّهائية الّتي يتوقّع من المتعلّم أن يظهرها بعد عمليّة التّعلّم "[1]. أي أنّه يصف ملامح التّخرج عند المتعلّم من السنة الدراسية الّتي يدرس فيها بعد تعلّمه لمنهاج دراسي معيّن .

إنّ تحديد الهدف يُساعد على وضوح الرؤية، وعلى إبرام العقد التّعليمي بين المعلّم والمتعلّمين، يقول في هذا الصّدد الباحث بشير إبرير: " تحديد الأهداف يمكّننا من معرفة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين ومراعاتها في خلق الانسجام بين مكوّنات النّشاط التّعليمي، وتسهيل عمليّة التّواصل بين المعلّم والمتعلّمين وبين المسؤولين على التّربيّة، بما يمكّن من معرفة ما إذا كانت التّعليميات والبرامج صالحة ومطبّقة ومفهومة أم لا، وماذا يترتّب عن ذلك "[2]. ويرى الباحث محمد الدريج أنّ وضوح الأهداف يعرّفنا بالاتجاه الّذي نقود إليه التّلاميذ ويتيح لنا إمكانيّة التّنظيم المحكم لعملنا كمدرّسين واستثمار جهودنا فيما يفيد المتعلّم ويحقّق مردودا جيّدا من التّعليم والتّعلّم [3]، ويذهب الباحث شكيب بوعياد إلى أنّه " بدون أهداف لا تكون للتّربيّة نتائج بل ربّما تصبح ثقلا على أصحابها " [4] .

لقد تبيّنت لنا إذن أهميّة وخطورة الأهداف التّربوية في العمليّة التّعليمية التّعلّمية، ولذلك يجب علينا أن نُحدّد الهدف من تدريس القواعد النّحويّة في مرحلة التّعليم المتوسّط بدقّة، وقد حدّد الباحث بشير إبرير الهدف من تعليم النّحو[*] قائلاً : " الهدف

---

[1]- توفيق أحمد مرعى، ومحمود الحيلة، المناهج التّربويّة الحديثة، دار المسيرة للنّشر، (د ط)، عمان (د ت)، ص 200.

[2]- بشير إبرير، إستراتيجيّة التّبليغ في تدريس النّحو، ص 476.

[3]- ينظر، محمد الدريج، التّدريس الهادف، المغرب، ط 1، 1991، ص 88. وانظر مجموعة من الباحثين، الأهداف التربوية، مطبعة نجم الجديدة ،المغرب، ص : 45 .

[4]- شكيب بوعياد، الأهداف التّربويّة، مجلّة الدّراسات النّفسيّة و التّربويّة، عدد 11، سنة 1990، ص 110.

[*] – تحدّثنا سابقاً أنّ هدف النّحو، و وظيفته هو المساعدة على تنمية الملكة اللّغوية للمتعلّمين، و في هذا السّياق يجدر التّنبيه إلى أنّ الهدف الأسمى والأكبر هو تجاوز ذلك إلى تنمية ملكتهم التّبليغية ، وهذه الملكة قد بيّنا سابقاً أنّها تحصُل بالنّحو و البلاغة معاً ، و هذا ما يقصده الباحث بشير إبرير بقوله : (الهدف الأسمى)، إذ إنّ هناك هدفاً

الأسمى الّذي يمكن أن نصل إليه ونعمل على تحقيقه من تعليمنا للمادة اللّغوية ومنها النّحو يتمثّل في: **إكساب المتعلّم في المرحلة الأساسيّة والثانويّة ملكة تبليغيّة باللّغة العربيّة مشافهة وتحريرا بحسب ما تقتضيه الظّروف والأحوال المختلفة** " [1]، ذلك أنّ الدّرس اللّغوي مثله مثل باقي مكوّنات وحدة اللّغة العربيّة يرمي إلى تنمية الملكات التّبليغيّة والتّخاطبيّة والمنهجيّة والثقافيّة والقيم والاتجاهات الوجدانيّة [2] وذلك بدراسة وتناول " بعض ظواهر اللّغة العربيّة من حيث أنساقها النّحويّة والبلاغيّة والعروضيّة، وبنياتها الصرفيّة والتّركيبيّة، وتنطلق هذه الدّراسة أساسا من النّصوص كما أنّها تستهدف خدمتها على نحو يمكّن التّلميذ من استثمار معارفه النّحويّة والبلاغيّة والعروضيّة في تفكيك رموز النّص وتعميق دلالاته"[3]، إذن فالهدف الأسمى المنشود من تعليم المادة اللّغوية ومنها النّحو ليس حفظ القواعد النّحوية، بل القدرة على إنتاج وفهم جمل في مختلف الأحوال الخطابية، تقول في هذا الصّدد الباحثة خولة طالب الإبراهيمي : " فهدف التّعليم ليس فقط شرح النّصوص الأدبيّة ذات الأسلوب الرّائع وتحفيظ القواعد النّحويّة، بل الهدف منه قبل كلّ شيء أن يجعل المتعلّم قادرا على فهم ما يخاطب به بلغته، وعلى التّحدّث بها، ثمّ العمل على تنمية قدراته التّعبيريّة الشفاهية والكتابيّة فلا نُغفل بذلك لا الجانب الصّوتي ولا الجانب الكتابي "[4] .

أدنى يُحققهُ النّحو وحده دون أن يستعين بعلوم أخرى، و هو الملكة اللّغوية، و هناك هدف أسمى وأكبر يسعى إلى تحقيقه بالاستعانة بعلوم أخرى كعلم البلاغة، ألا و هو الملكة التّبليغيّة.

[1]- بشير إبرير، إستراتيجيّة التّبليغ في تدريس النّحو ، ص: 476 .

[2]- ينظر : علي آيت أوشان، اللّسانيات و البيداغوجيا، نموذج النّحو الوظيفي، الأسس المعرفية و الديداكتيكيّة، دار الثقافة، الدّار البيضاء، المغرب، 1998، ص : 93.

[3]- علي آيت أوشان، المرجع السّابق ، ص : 93 .

[4]- خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعلّم التّراكيب اللّغويّة في المدارس المتوسّطة الجزائريّة، مجلّة اللّسانيات، العدد الخامس، معهد العلوم اللّسانية و الصوتية، جامعة الجزائر، 1981، ص 43.

من خلال ما سبق يتبين أنّ الهدف الأسمى والأكبر من تدريس النّحو في السّنة الأولى متوسط هو تحقيق الملكة التّبليغية لدى المتعلّم، والّتي تُمَكّنه من التّعبير عن أغراضه المختلفة في مختلف الأحوال الخطابية، وليس الهدف من تدريسه النّحو إعراب الكلمات والجمل، ومن ثمّة فطريقة إدراج المحتوى التّعليمي وطريقة تدريسه يجب أن تصب في تحقيق هذا الهدف.

ب- مستوى المقرّر:

العامل الثاني من العوامل الخارجيّة الّتي لا تتّصل باللّغة والّتي تؤثّر في اختيار المحتوى النّحوي التّعليمي هو مستوى المتعلمين، فله " أهميّة خاصة، إذ إنّ اختيار المحتوى وفق المستوى تترتّب عليه نتائج خطيرة "[1]، فالمحتوى الّذي يقدّم لمتعلّمي المرحلة الابتدائية يختلف عن المحتوى المقدّم لمتعلّمي المرحلة المتوسّطة، وهذا الأخير غير المحتوى المقدّم لمتعلّمي المرحلة الثانوية، كما أنّ المحتوى المدرج في التّعليم الجامعي غير المحتوى المدرج في الأطوار التّعليمية الثلاثة السابقة، فالمحتوى التّعليمي يجب أن يتلاءم ويتناسب والمستوى العمري والعقلي للمتعلّم والسّنة الدّراسية الّتي يدرس فيها، ويقول الجاحظ في هذا الشأن : " وأمّا النّحو فلا تشغل قلب الصّبيّ منه إلّا بقدر ما يؤديه إلى السّلامة من فاحش اللّحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عمّا هو أولى به، ومذهل عمّا هو أردّ عليه منه من رواية المثل والشّاهد والخبر الصادق والتّعبير البارع" [2]، فالنّحو المقدّم للصبي يجب أن يكون نحوا تعليميّا مُيسّراً مُحقّقاً لأهداف واضحة ومحدّدة، وهذا النّحو يختلف بالضرورة عن النّحو الموجه للمتعلّم الكبير كالطّالب في الجامعة لاختلاف الخصائص الموجودة بين الصّبي، وطالب

[1]- عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة، ص 66.

[2]- شوقي ضيف، تيسير النّحو التّعليمي قديما و حديثا، مع نهج تجديده، دار المعارف، ط 2، القاهرة، 1998، ص 13.

الجامعة من حيث السّن، والقدرات العقليّة، يقول في هذا الصّدد الباحث عبد الرحمان الحاج صالح : " ليس كل ما في اللّغة من الألفاظ والتّراكيب وما تدلّ عليه من المعاني يلائم الطّفل أو المراهق في طور معيّن من أطوار ارتقائه ونموّه"[1]، ولذلك فمناسبة المحتوى " لمستوى المتعلّمين بمراعاة خبراتهم وقدراتهم السّابقة واعتماد محتويات مناسبة لتنميتها وتطويرها"[2] أمر ضروريّ في إعداد المحتوى.

وفي ضوء ما سبق نؤكّد على أنّ تحديدات القواعد النّحوية الخاصة بالجملة الفعلية وبأركانها المدرجة في كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى المتوسّطة يجب أن تختلف عن التحّديدات الموجودة في المرحلة الابتدائية باعتبار أنّ خصائص وعمر المتعلّم في المرحلة المتوسطة تختلف عن خصائص وعمر المتعلّم في المرحلة الابتدائية، ومنه فإذا كانت تحديدات أركان الجملة الفعلية في المرحلة الابتدائية تحوي بعض التجاوزات أو التّساهل حتى يتسنّى للمتعلّم إدراكها وفهما- وإن قلنا سابقاً أنّ النّقل التّعليمي يجب أن لا يمُسَّ بالخصائص العلميّة للمفاهيم- فإنّ التحديدات الموجودة في المرحلة المتوسطة يجب أن تكون خالية من التّساهل، ولنضرب مثالاً على كلامنا بقاعدة الفعل المضارع المنصوب المبرمجة في كتاب اللّغة العربية الموجّه لمتعلّمي السّنة الرّابعة ابتدائية، حيث جاءت القاعدة كالآتي : " يُنصب الفعل المضارع إذا سبقه حرفٌ من حروف النّصب التّالية : أن، لن، لام التّعليل، كي، حتّى "[3]، ثمّ قدّمت القاعدة نموذجاً إعرابيّاً جاء فيه : " نموذج للإعراب : (امضغ جيداً حتّى يسهُلَ الهضمُ) . حتّى : حرف نصب . يسهلَ : فعل

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات في علوم اللّسان ، ص 44.

[2]- محمد الدريج، تحليل العمليّة التّعليميّة، ص 156.

[3] - وزارة التّربية الوطنيّة، اللّغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، السّنة الدّراسية : 2018/207، ص : 80

مضارع منصوب بـ " حتّى " وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره "[1]. حيث عدّ مؤلّفو الكتاب المدرسي (حتّى) أداة نصب، والفعل المضارع بعدها منصوب بها .

والمعلوم أنّ حتّى حرف جر أصلي يجر الاسم الظّاهر، ويجر المصدر المنسبك من أنّ والفعل، كما تنصب الفعل المضارع بعدها بـ (أن) المضمرة الّتي تأتي بعدها، فليست هي من تنصب إذن، وإنّما (أن) المضمرة بعدها، ولكن لاستحالة إعطاء هاته المعلومة لمتعلّم السّنة الرّابعة الابتدائيّة لأنّها معلومة مجرّدة، وتفوق سنّه العمري والعقلي، فقالوا (حتّى) : أداة نصب، والفعل المضارع بعدها منصوب بها، ولكن يجب أن لا يكون هذا التّساهل موجوداً كذلك في المحتوى الموجه لمتعلمي السنة الأولى من المرحلة المتوسّطة، للفرق الموجود في المستوى بين المرحلتين : الابتدائية، والمتوسّطة .

ج- الـوقـت :

إنّ أي محتوى لا بد أن يُنفّذَ على جدول زمني معيّن ومنه فلا يجب الإكثار من الموضوعات النّحوية وتخصيص وقت غير كاف لتنفيذها، وإذا عرفنا أنّ للنّحو أهميّة كبيرة في اكتساب المهارات اللّغويّة فيجب تخصيص وقت كاف لتدريس القواعد النّحويّة المبرمجة في الكتاب المدرسي، ويجب أن يتناسب عدد الموضوعات المراد تدريسها مع الوقت المخصص لتدريسها، هذا بالنّسبة للوقت العام، أمّا بالنّسبة للوقت الخاص بالحصّة الواحدة فيجب أنّ يُخصّص الوقت الأكبر لمرحلة الاستثمار ليتدرب ويتمرن ويتمرس المتعلّم على الموضوع الجديد، يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن : يجب " أن تكون الأعمال الترسيخية هي أهم الأعمال الاكتسابية، نظراً إلى أن الإتقان لأي عمل كان ينتج دائماً عن الممارسة المتواصلة ... ولهذا نرى مع كل اللّسانيين أنّ قسطها من الدراسة يجب أن يكون أوفر بكثير من حصة العرض

[1] - وزارة التّربية الوطنيّة، اللّغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص: 80

والإيصال ومهما كان فإنّه يجب أن لا تقل نسبتها عن ثلاثة أرباع الدراسة "[1]، أي أن الوقت الأكبر من الحصّة يجب أن يُخصّص للتمرينات والتّطبيقات من أجل ترسيخ القاعدة النّحوية في أذهان المتعلّمين.

في الأخير يمكن القول إنّ عمليّة اختيار المحتوى النّحوي التّعليمي تتحكّم فيه عوامل خارجة عن اللّغة ولا تتّصل بها، وهي تتمثّل في الأهداف التّربويّة، وسن المتعلّمين وقدراتهم العقليّة، والوقت .

2-2- العوامل الداخلية :

تتأثر عملية اختيار المحتوى النّحوي التّعليمي بعوامل داخلية – كذلك – تتّصل باللّغة مباشرة [2] ، وتكون عبر مرحلتين : المرحلة الأولى : (اختيار المستوى اللّغوي)، والمرحلة الثانية : (اختيار البنى النّحويّة) .[3]

أ- اختيار المستوى اللّغوي :

إنّ ظاهرة التنوع اللّغوي هي ظاهرة موجودة في كل بلدان العالم، وتعرفها أغلب اللّغات البشرية، وتعرف هذه الظاهرة بالمستويات اللّغوية، ويُسمّيها الباحث عبده الرّاجحي (بالنّمط اللّغوي)، يقول في هذا الشّأن : " وأيّة لغة لا يمكن أن تكون نمطاً واحداً، وإنّما هي متنوعة ومتعدّدة، منها اللّهجة الإقليمية، واللّهجة الاجتماعية، واللّهجات الخاصة، ومنها المستوى الفصيح على درجات متعدّدة "[4]، ولذلك فإنّ " اختيار المحتوى يُفضي بنا أوّلاً إلى اختيار النّمط اللّغوي، وهذه قضية جوهرية في تعليم

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات في علوم اللّسان، ص : 234 .

[2] – ينظر :عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة،، ص : 64.

[3] – ينظر : عبده الرّاجحي، المرجع السّابق ص : 68.

[4] – عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة، ص : 64 .

العربية "[1]، لأنّ هناك " تنوعا لغويا في العربية كما في أية لغة أخرى، من لهجات إقليمية، واجتماعية، ولهجات خاصة، وهناك العربية الفصيحة "[2] .

فأولى العوامل الدّاخلية الّتي تؤثّر في عمليّة اختيار المحتوى النّحوي هي اختيار المستوى اللّغوي، ويرى اللّسانيون التّطبيقيّون أنّ " أفضل نمط في اختيار المحتوى هو النّمط الّذي يكون له امتداد تاريخي وبعد ثقافي "[3]، ولا يخفى على أحد أنّ اللّغة العربية هي لغة " لها وضعها الخاص من حيث استمرار الحياة التاريخية، ومن حيث ارتباطها بالإسلام. والنّمط الّذي يجب أن يكون مصدر اختيار المحتوى هو المزج بين الفصيحة المعاصرة وفصيحة التراث " [4]، وما يهمّنا من الفصيحة المعاصرة هو ذلك المستوى العام " الّذي تمثله لغة وسائل الإعلام، واللّغة المستعملة في الخطب العامة، وفي المحاضرات، ثم النّمط الفني الّذي يمثله الإنتاج الأدبي على مختلف أنواعه "[5].

أمّا فصيحة التراث " فهي من أهم ما ينبغي العناية به، لأنّها هي الّتي تحمل ثقافة الأمة الإسلامية، وهي ثقافة متّصلة لا تعرف الانقطاع، ويكون الاختيار منها موافقاً لمعايير الاختيار السابق ذكرها، فنبدأ بما هو مألوف للتلاميذ مما هو قريب من الفصيحة المعاصرة، وهو كثير جداً لا يعجز من يتوفر عليه للاختيار منه، ثمّ نتدرج بعد ذلك خطوة حتى يصل الطّالب إلى نهاية المرحلة الثانوية وقد تمكّن من فصحى التراث تَمَكُّنَه من الفصيحة المعاصرة. ومن المهم جداً ألا نؤخر تقديم نماذج من هذه الفصحى إلى المرحلة المتوسطة أو الثانوية، بل إنّه من الواجب أن يقف تلاميذ المرحلة الابتدائية على النّماذج الأدبية الكبرى في تراثهم وإن اقتضى الأمر تبسيط

---

[1] – عبده الراجحي، المرجع السّابق ، ص : 94 .

[2] – عبده الراجحي، المرجع السّابق ، ص : 94، 95 .

[3] – عبده الراجحي، المرجع السّابق ، ص : 95 .

[4] – عبده الرّاجحي، المرجع السّابق ، ص : 96.

[5] – عبده الراجحي، المرجع السّابق ، ص : 96 .

النّص في هذه المرحلة. وهذا ما هو مطبّق في البلاد المتقدّمة حيث يُدرس شكسبير في المرحلة الابتدائية في بريطانيا، ويدرس جوته في المرحلة نفســها في ألمانيا "[1].

أمّا الباحث عبد الرحمان الحاج صالح فيرى أنّ " الاستعمال الفعلي للّغة في جميع الأحوال الخطابية الّتي تستلزمها الحياة اليومية هو الّذي ينبغي أن يكون المقياس الأوّل والأساسي في بناء كل منهج تعليمي "[2]. لأنّ الكلام المنطوق " هو الأصل أمّا لغة التّحرير ففرع عليه "[3]، ولذلك فلا ينبغي الاعتماد الكلي على اللّغة المكتوبة المحرّرة وإهمال اللّغة المنطوقة الشفاهية لأنّ ذلك سيضطر المتعلّم حسبه " بعد تخرجه أنّ يخاطب النّاس بلغة مصطنعة. وإذا عمّ ذلك فسيطعن في اللّغة الّتي يتّحد استعمالها اللّفظي والكتابي في جميع مستوياتها: أداء صوتياً وإفرادياً وتركيبياً بعد ملاءمتها لما يتطلّبه حال الخطاب الطّبيعي فيقال عنها بالتالي بأنّها لغة أدبية محضة لا تصلح للتّعبير في جميع أحوال الخطاب وعن جميع الأفكار والمعاني "[4].

ويضيف الباحث عبد الرحمان الحاج صالح أنّه يجب الاعتماد على مستوى " التّعبير الاسترسالي (الفصيح لا العامي) فهو هذا الّذي تقتضيه مواضيع الأنس ... كخطاب الأبناء والزوجة في المنزل والأصدقاء أو شخص آخر في غير مقام الحرمة. وهذا التّعبير العفوي غير المتكلّف قد وُجِد بالفعل في المخاطبات بين فصحاء العرب في الزمان الّذي كانت تكتسب الملكة بالسليقة أي بدون تلقين معلم (كما هو الحال الآن بالنّسبة للعامية) ويمتاز ... بكثرة الاختزال في تأدية الحروف والكلم كاختلاس الحركات (وهو الإخفاء الّذي وصفه سيبويه) والحذف والإدغام والتّقديم والتّأخير وكثرة

[1] – عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة، ص : 96 .

[2] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات في اللّسانيات العربية، ج: 1، ص : 176 .

[3] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ج: 1، ص : 176 .

[4] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ج: 1، ص : 176 .

الإضمار "[1]، فهذا المستوى من التّعبيـــر حسبـــه يجب " إدخال عدد من قواعـــــده في المناهج "[2].

فالمستوى الّذي يجب اعتماده إذن في المحتوى التّعليمي هو ذلك الّذي يكثر جريانه على ألسنة المتكلمين، يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في هذا السياق: " يعتقد بعض المعلمين أنّ كل ما يوجد في اللّغة فهو صالح للتّعليم لا لشيء إلّا لأنّه جزء من اللّغة. فكلما زاد علم المتعلّم باللّغة وأوضاعها مهما كانت فهو ثروة لغوية، ولا بد أن تفيد، وهذا غير صحيح بل ينفيه الواقع الّذي يعيشه المتكلمون...فأهم شيء هو أن يتعلّم الفرد هذا القدر المشترك من اللّغة أي هذا الّذي يكثر دورانه على ألسنة النّاس أوّلاً وهذا الّذي يكثر مجيئه في اللّغة المحرّرة ثانياً، ويترك النّادر الّذي يؤدي نفس المدلول أو ما يقاربه لفرصة أخرى أو لتخصّص في علم اللّغة في مستوى التّعليم العالي "[3]، لأنّ الهدف الأسمى من تدريس النّحو واللّغة العربية في السنة الأولى متوسط هو تنمية الملكة التّبليغية المساعدة على التّبليغ والتواصل في مختلف الأحوال الخطابية، ولذلك يجب أنّ نُدرج في المحتوى التّعليمي المستوى الّذي يحقّق هذه الغاية، يقول الزجاجي في هذا الشّأن: " ليس كل العرب يعرفون اللّغة كلها، غريبها وواضحها، ومستعملها وشاذّها، بل هم في ذلك طبقات يتفاضلون فيها...أمّا اللّغة الواضحة المستعملة سوى الشاذ والنّادر فهم فيها شرع واحد "[4].

في الأخير يمكن القول إنّ أول العوامل الدّاخليّة المؤثّرة في اختيار المحتوى النّحوي هو تحديد المستوى اللّغوي، وقد حدّد اللّسانيون هذا المستوى الّذي يتمثّل حسبهم في مستوى التّعبير الاسترسالي (الفصيح لا العامي) الّذي يكثر دورانه على

---

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات في اللّسانيات العربية، ج1، ص : 177 .

[2] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق، ج1 ، ص : 177 .

[3] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ج1، ص :179، 180.

[4] – الزجاجي، الإيضاح في علل النّحو، تحقيق مازن المبارك، القاهرة، 1959 ،ص : 92 .

ألسنة المتكلّمين، ويتمثّل في الخطابات العفوية الموجودة في الحياة اليوميّة ويتميّز بكثرة الاختزال، والاقتصاد.

ب- اختيار المحتوى النّحوي (البنى التركيبية) :

العامل الثّاني من العوامل الدّاخليّة الّتي تتّصل باللّغة وتؤثّر في عمليّة اختيار المحتوى النّحوي هو (البنى التّركيبيّة)، يقول الباحث عبد الراجحي في هذا الشّأن : " يظن بعض النّاس أنّ النّحو (كله) يجب أن يعلّم، وهذا غير صحيح، إذ لابدّ من الاختيار وفق معايير موضوعيّة...، إذ ليست كل البنى النّحوية متساوية من حيث الشيوع، ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التّعليم والتّعلّم، هناك بنى بسيطة، وأخرى مركّبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللّغوي، وأخرى هامشية ...و هكذا "[1]، وإذا كان الهدف من تعليم النّحو وتعليم اللّغة هو إكساب المتعلّم المهارة المناسبة الّتي تمكنه من التّعبير عن جميع أغراضه في جميع الأحوال الخطابية، فإنّ المتعلّم " يحتاج إلى مجموعة من الألفاظ والتراكيب الوظيفية تشترك في استعمالها جميع فنون المعرفة، ثم إلى عدد كبير من اللّفظ سميناه بالكامن، وينبغي أن يتّصف هو أيضاً بالوظيفية التي اشترطناها على الرصيد المشترك . ونعني بذلك أنّه يسدُّ حاجياته التّبليغية بأكمل وجه . وبما أنّ هذا الكامن من الألفاظ هو شيء كثير جداً فإنّنا نكتفي في مراحل التّعليم الابتدائي والثانوي بما لابدّ منه ولا نتجاوزه"[2].

ولا يتمّ اختيار المحتوى النّحوي إلّا " بعد دراسات إحصائية ...، يبدأ بعدها وضع قوائم للبنى النّحوية الأساسية basic structure lists تكون مصدراً لاختيار المحتوى النّحوي في المقرر التّعليمي . وقد عرفت اللّغات المتقدّمة عدداً من هذه القوائم اختلفت في تطبيق المعايير السابقة، واختلفت بعد ذلك في مدخل الاختيار. ولقد كان المدخل

[1] – عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة ، ص : 74، 75 .

[2] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات في علوم اللّسان ،ص : 206 .

اللّغوي هو الغالب على هذه القوائم، لكن الاتّجاه السائد الآن اعتماد المدخل الوظيفي بربط البنى النّحوية بالأحداث الاتّصالية الّتي تبينها أهداف المقرر "[1].

ويرى الباحث عبد الرحمان الحاج صالح أنّ هناك وسيلتين متكاملتين " يمكن أن يتعرف بهما اللّساني على البُنى التركيبية في الاستعمال الحقيقي (قديماً كان أو حديثاً وفي جميع مستوياته) وهما كالتالي :

1- أن يضبط انطلاقاً من عينة كبيرة من النّصوص المنطوقة في الأصل ثم من النّصوص المحررة تواتر كل الأدوات الّتي تدخل على الأسماء والأفعال بكل سياقاتها .

2- أن يحصي، انطلاقاً من كتب النّحو الّتي وضعها النّحاة الأولون (ممن تمكنوا من مشافهة العرب الّذين أُخذت منهم اللّغة)، كل ما يجوز في اللّغة العربية – في مستوى التراكيب – من تقديم وتأخير وفصل وحذف وتنويع في الإعراب مما يؤدي معنى واحداً في مستوى الوضع، وأن يتم ذلك بالنّسبة لكل باب من أبواب النّحو. ثم تسلط هذه القائمة من المقاييس المجوّزة للوجوه المختلفة على المدونة المذكورة، وبضبط تواتر كل واحد من هذه الوجوه (مما أثبت النّحاة الأولون تساويها الدلالي في الاستعمال) "[2].

ويجدر بنا القول إلى أنّ " إنجاز قوائم للبنى النّحوية ليس أمراً هينا، إذ تعترضه صعوبات أهمها تحديد (وحدة) الحصر في البنية النّحوية...، وكذلك طريقة التّحليل النّحوي "[3].

في الأخير يمكن القول إنّ العامل الثّاني من العوامل الدّاخليّة الّتي تؤثّر في عمليّة اختيار المحتوى النّحوي هو اختيار البنى النّحوية، وقد حدّد اللّسانيون التّطبيقيّون هذه البُنى الّتي تتمثّل عندهم في التّراكيب الوظيفيّة المُستعملة في جميع

[1] – عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة ، ص : 75 .

[2] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات في علوم اللّسان ، ص : 213 .

[3] – عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة ، ص : 75 .

فنون المعرفة، كما تتمثّل في اللّفظ الكامن الّذي يتميّز بالوظيفيّة من خلال سدّه للحاجات التّبليغيّة للمتعلّم .

كانت هذه هي العوامل الدّاخليّة الّتي تتّصل باللّغة، والّتي تؤثّر في عمليّة اختيار المحتوى النّحوي، والّتي تتمُّ عبر مرحلتين : المرحلة الأولى : اختيار المستوى اللّغوي وقد حدّد اللّسانيون هذا المستوى الّذي يتمثّل عندهم في مستوى التّعبير الاسترسالي (الفصيح لا العامي) الّذي يكثر دورانه على ألسنة المتكلّمين، ويتمثّل في الخطابات العفوية الموجودة في الحياة اليوميّة ويتميّز بكثرة الاختزال، والاقتصاد، أمّا المرحلة الثّانية فتتمثّل في اختيار البُنى النّحوية الّتي اشترط اللّسانيون وظيفيتها .

في الأخير يمكن القول إنّ عمليّة اختيار المحتوى النّحوي التّعليمي تتحكّم فيه عوامل خارجة عن اللّغة ولا تتّصل بها، وتتمثّل في الأهداف التّربويّة، وسن المتعلّمين وقدراتهم العقليّة، والوقت . كما تتحكّم فيه عوامل داخليّة تتمثّل أوّلاً في المستوى اللّغوي، وهو عند اللّسانيين مستوى التّعبير الاسترسالي، وثانياً : البنى التّركيبيّة الّتي يُشترط فيها أن تكون وظيفيّة .

3- معايير تنظيم القواعد النّحوية التّعليمية في المخطط السّنوي للتّعلمات :

مرّ بنا سابقاً أنّ عمليّة اختيار المحتوى النّحوي هي عمليّة مهمة جدّاً، وفي هذا السّياق نُنبّه إلى أنّه لن يكون لهذه العمليّة أيّ نفع مالم نُحسن تنظيم المحتوى النّحوي المختار في المُخطّط السّنوي للتّعلمات، يقول الباحث عبده الراجحي في هذا الشّأن : " إنّ اختيار محتوى المقرر يمثل عصب تعليم اللّغة، لكن ذلك لا يعني أنّ الأمر يتوقف عند ذلك، بل إنّ اختيار المحتوى يقتضي إجراءات علمية أخرى تمكن من نفخ الروح في هذا المحتوى كي يكون مقرراً صالحاً للتّعليم، وذلك بتنظيمه وتدريجه "[1].

[1] – عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة ، ص : 76 .

فتنظيم المحتوى من ترتيب وتدريج يكتسي أهمية بالغة لأنّه يجعل المتعلّم " لا يحس بأيّة غرابة عندما يتنقل من درس إلى آخر، بل يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية، ولا يتم ذلك إلّا إذا كان الدّرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التّدعيم والتّثبيت للمكتسبات السابقة وبالّذي يليه لما فيه من التّمهيد له "[1]، فلا يمكن مثلا تقديم درس المفعول الّذي لم يسم فاعله (نائب الفاعل) على درس الفاعل، لأنّ المتعلّم لا يمكنه فهم قاعدة نائب الفاعل، وهو لا يعرف الفاعل أصلاً، لذلك يجب أن يكون هناك ترابط بين الدّرس السّابق والدّرس اللّاحق، والجدير بالذّكر أنّ " تعليم اللّغة من أكثر المواد التّعليمية تتابعاً بمعنى أنّ ما سوف نتعلمه غداً يتوقف على ما نتعلمه اليوم، خاصة في المراحل الأولى "[2] من التّعليم الابتدائي والتّعليم المتوسط، ففي التّعليم الابتدائي – مثلاً – لا يمكن تقديم نص للمتعلّم من أجل قراءته، وهو لا يعرف الحروف والكلمات والجمل !!!، لذلك نجد أنّ دروس السّنة الأولى الابتدائية – مثلاً– تبدأ بالحروف، وبهذه الحروف يشرع المتعلّم في قراءة كلمات، وبضم الكلمات بعضها ببعض يتمكّن من قراءة جمل لذلك يتمّ تأخير الدروس المتعلّقة بقراءة الجمل إلى حين يتمكّن المتعلّم من الإلمام بالحروف ومن قراءة الكلمات، وبربط الجمل بعضها ببعض يتمكّن من قراءة النّصوص، لذلك يتمّ تأخير قراءة النّصوص على كل من قراءة الجمل، والكلمات والحروف.

فتنظيم المحتوى وتدريجه لا يكون عشوائيّاً، بل يخضع لمجموعة من الإجراءات العلميّة، وقد قدّم الباحث عبد الرحمان الحاج صالح مجموعة من المقاييس الخاصة بتخطيط وترتيب وتنظيم وتدريج العناصر النّحوية في المحتوى التّعليمي وهي :

أ– **أسبقية المطَّرِد على الشاذ :** عند إدراج القواعد النّحوية والمواد اللّغوية في المحتوى التّعليمي يجب أن يؤخذ هذا المعيار بعين الاعتبار، أي أسبقية المطرد على الشاذ "

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات في علوم اللّسان، ص : 226 .

[2] – عبده الراجحي، بحوث و دراسات في علوم اللّسان ، ص: 77 .

حتى ولو كان الشاذ مستعملاً بكثرة "[1]، فصيغة (استحوذ) مثلا رغم أنّها شائعة الاستعمال إلّا أنّها مخالفة للقياس وغير مطردة فيه، لأنّ الأصل والقياس هو(استحاذ) مثل قرائنه الّتي تنتمي معه للباب نفسه كقولنا: استقال، استمال ...إلخ.

ولذلك يجب " أن نقدم في ترتيب الأبواب من النّحو والصرف الّتي تطّرد اطّراداً تاماً، ثم الّتي تقل فيها الشواذ "[2]، والهدف من ذلك هو أن " يتلافى المدرس ما يسميه علماء النّفس (بالكبت العكسي) والمقصود منه هو اعتراض الاكتساب الجديد على الاكتساب السابق "[3]، إذ لا يمكن أن نتخيل أنّ المتعلّم يكتسب " المفردات أو التراكيب الّتي تنتمي إلى باب واحد وهي مع ذلك خارجة عن قياس هذا الباب "[4] .

في الأخير يمكن القول إنّه يجب اعتماد هذا الإجراء العلمي المتمثّل في تقديم المطّرد على الشّاذ عند تنظيم وإدراج القواعد النّحويّة في المحتوى النّحوي، وهذا ما يُساعد المتعلّم على القياس، وبالتالي حدوث عملية التّحصيل والتّعلّم .

ب- أسبقية الأصلي على الفرعي :

عند إدراج العناصر النّحوية واللّغوية في المحتوى التّعليمي نتدرج ونبدأ من العناصر الأصول إلى العناصر الفروع، يقول ابن خلدون في هذا الشّأن : " اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين إنّما يكون مفيداً إذا كان على التّدرّج شيئاً فشيئا وقليلاً قليلاً، يُلقى عليه أولاً مسائل من كلّ باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويُقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال ويُراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهى إلى آخر الفنّ "[5]، وتقديم " الأصول على الفروع فلأنّ الأصول تمتاز عن

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث و دراسات في علوم اللّسان، ص : 226 .
[2] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ص : 226، 227 .
[3] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ص : 227 .
[4] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ص : 227 .
[5] – عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، ط5، بيروت، لبنان، 1982، ص : 533 .

فروعها ببساطتها لفظاً ومعنىً "[1] . فلا يمكن مثلاً أن نُدرِجَ درس (الفعل المضارع المنصوب) ثم درس (الفعل المضارع المرفوع) لأنّ في هذا انتقال من الفرع إلى الأصل، وبهذا التنّظيم لا يفهم المتعلّم شيئاً، بل نبدأ من الأصل الّذي لا زيادة فيه إلى الفرع الّذي يكون بزيادة، أي نبدأ بدرس (الفعل المضارع) مجرّداً دون زوائد باعتباره أصلاً، وحينها يكون مرفوعاً، ثم (الفعل المضارع المنصوب) باعتباره فرعاً لدخول أدوات النّصب عليه فنصبته بعد أن كان مرفوعاً، وبهذا يكون هناك تسلسل وترابط بين الدّروس، والدّرس القديم يعتبر مقدّمة للدّرس الجديد .

والجدير بالذكر أنّ النّحاة العرب يرون أنّ " نظام اللّغة العربية كله أصول وفروع، فكل كيان لغوي بالنّسبة لهم إما أصل يبنى على غيره أو فرع يبنى على أصل أو أصول "[2]، والأصل عندهم " هو إما ما يبنى عليه ولم يبن على غيره، وهو ما يستقل (أي يمكن أن يوجد في الكلام وحده) ولا يحتاج إلى علامة ليتمايز عن فروعه، أو هو العنصر الثابت المستمر الّذي لا زيادة فيه، أو هو النواة وهو أيضاً ما يستقل بنفسه في الكلام "[3]، أما الفرع فهو " الأصل مع زيادة إيجابية أو سلبية "[4]، أي الأصل مع شيء من التّحويل، وهذا التّحويل يحصل إما بالانتقال من " الأصل إلى الفرع وهو تحويل طردي "[5]، أو " تقديمه على التّحويل العكسي (رد الفروع إلى الأصول) " [6] .

وهذا المبدأ أسبقية الأصلي على الفرعي يجب الاعتماد عليه في توزيع الدروس النّحوية في المخطط السنوي للتعلمات، وفي داخل الحلقة الواحدة من الدروس، يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن: " وهناك مقياس آخر يخص العلاقة

---

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات في علوم اللّسان ، ص : 227.

[2] – عاشور بن لطرش، الأسس اللّغوية لتعليم النّحو العربي http://revue.ummto.dz، ص : 16.

[3] – عاشور بن لطرش، المرجع السّابق ، ص : 16 .

[4] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ص : 227 .

[5] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ص : 227 .

[6] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ص : 227 .

الّتي يجب أن تثبت بين التّخطيط الّذي يشمل الدراسة بأكملها (السنوية مثلاً) والترتيب الّذي يحسن أن تكون عليه العناصر في داخل الحلقة الواحدة من الدروس . وهو هذا : توزع الأنظمة البنوية (أي المثل) الجزئية من النظام الأصلي إلى النظام الفرعي " [1] .

والمقصود بالحلقة تلك الدّروس المُدرجة في حلقة، أو في مقطع تعليمي تجمعها صفات مشتركة تُميّزها عن الصفات الموجودة في الحلقات الأخرى، كحلقة اللّفظة الفعلية، وحلقة اللّفظة الاسميّة ...إلخ، ففي حلقة اللّفظة الفعلية يجب أن تُرتّب الدّروس في هذه من الأصل إلى الفرع، أي من الفعل الماضي باعتباره أصلاً، ثم الفعل الماضي مع الزيادة الّتي تدخل عليه يميناً ويساراً، ثم الفعل المضارع وحده، ثم الفعل المضارع مع الزّيادة الّتي تدخل عليه يميناً ويساراً، ثم فعل الأمر وحده، ثم فعل الأمر والزيادة الّتي تدخل عليه يساراً، وهكذا بالنّسبة لحلقة اللّفظة الاسمية، ولبقية الحلقات، إذ يجب أن تُرتّب كلها بدءاً من الأصل إلى الفرع .

وترتيب المحتوى النّحوي بهذه الطّريقة يساعد المتعلم على تمثّل نظام اللّغة، يقول عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن : يكون " الترتيب على هذا المحور بحيث يستطيع المتعلّم أن يستنبط منه (من تلقاء نفسه وبدون تنبيه أو شرح) شكل المصفوفة الّتي تندرج فيه (أي القياس الّذي يجمعهما) . ثم لابدّ أن يرتبط هذا المقياس الترتيبي بالمبدأ البديهي القاضي بالانتقال من الساذج إلى المعقد (أي على الأقل إلى الأكثر صعوبة)، ففي العمليات التّعليمية الأولى تكون المصفوفة الّتي يستنبطها المتعلّم والّتي يفرضها الترتيب المذكور تحتوي على العناصر غير المزيد فيها، ثم تليها تدريجياً المزيد فيها بحسب عدد الزيادات "[2].

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات في علوم اللّسان ، ص : 228 .

[2] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ص : 228 .

ففي توزيع دروس اللّفظة الفعلية مثلاً ننطلق من الماضي باعتباره هو الأصل الّذي لا زيادة فيه، ثم المضارع فالأمر، أما على مستوى التركيب الفعلي فنبدأ بالبنى الأصلية النواة، أي من الجملة الفعلية المكونة من فعل وفاعل، أو فعل ومفعول لم يسم فاعله، ثم ندرج التراكيب الّتي تتفرع عن هذا التّركيـب الأصلي بزيادة أحد المخصّصات .

ويقدّم الباحث عبد الرحمان الحاج صالح نموذجا عن التوزيع في مرحلة كسب الآليات الأساسية، وفي مرحلة كسب التّعبير البليغ ففي المرحلة الأولى يُقدّم الفعل مثلاً، ثم بعض الفروع الخاصة به، ولا بدّ في كل درس من أن يُشعر المعلم تلامذته بالتقابل القائم بين العنصر الجديد، والعنصر الّذي هو أصله، وقد سبق أن اكتسبوه، أمّا بالنّسبة لمرحلة كسب التّعبير البليغ فيجب أيضاً أن تُقدّم فيها طرق الأداء والصور البيانية الأصلية على فروعها وتجري عمليات التّقابل بين درس وآخر[1].

وهذه المبادئ تحقّق لنا تعليم المحتوى النّحوي وفق التّدرج الدوري الّذي ينهض " على مبدأ مستقى من النّظرية اللّغوية الّتي تقرر أنّ اللّغة (نظام من الأنظمة) أو هي (شبكة) من العلاقات، وأنّك لا تستطيع أن تعرف(شيئاً) ما من اللّغة إلّا بعد أن تعرف العلاقات الّتي تربطه بالأشياء الأخرى، وهكذا فإنّ (المفردة) هنا لا تقدم دفعة واحدة، ولا تعرض عرضاً شاملاً، وإنّما يقدم منها جانب واحد مع جوانب أخرى لمفردات أخرى، ثم تعود إليها بتقديم جانب ثان، ثم ثالث، وهكذا . وبذلك (يألف) المتعلّم المفردة، ويتدرج من عناصرها الأساسية إلى الفرعيـــة، وتظهر له علاقاتها بغيرها "[2].

ويُقدّم الباحث عمر بن لطرش تصوراً لترتيب وتوزيع قواعد اللّفظة الفعليّة في الكتاب المدرسي كالآتي : "

[1] – ينظر : عبد الرحمان الحاج صالح، ا بحوث و دراسات في علوم اللّسان ، ص : 228 .

[2] – عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة ، ص : 78 .

– الفعل الماضي – باعتباره الأصل– في أوّل أحواله .

– الفعل الماضي والزوائد الداخلة عليه يميناً .

– الفعل الماضي والزوائد الداخلة عليه يساراً.

– الفعل المضارع في أوّل أحواله .

– الفعل المضارع والزوائد الداخلة عليه يميناً .

– الفعل المضارع والزوائد الداخلة عليه يساراً.

– فعل الأمر في أوّل أحواله.

– فعل الأمر والزوائد الدّاخلة عليه يساراً "[1].

أي نبدأ بإدراج الفعل الماضي باعتباره الأصل، ثمّ الزوائد الّداخلة عليه يميناً مثل : (قد)، و(أن) و(ما) المصدريتان، ثمّ الزوائد الدّاخلة عليه يساراً مثل (الضمير المتّصل المنصوب)، بعدها الفعل المضارع في أوّل أحواله، ثم الزوائد الدّاخلة عليه يميناً مثل : (قد لا)، و(السين وسوف)، و(أدوات النّصب)، و(أدوات الجزم)، ثم الفعل المضارع والزوائد الدّاخلة عليه يساراً مثل : (نون التوكيد)، و(الضمير المتّصل المنصوب)، ثم فعل الأمر في أوّل أحواله، بعدها فعل الأمر والزوائد الدّاخلة عليه يساراً مثل : (نون التوكيد)، و(الضمير المتصل المنصوب)

أمّا تصوره لتوزيع قواعد التركيب الفعلي في الكتاب المدرسي فهو كالآتي :

– " التركيب الفعلي البسيط (الأصل)، المكون من فعل وفاعل أو فعل وفاعل ومفعول به .

ع+م1 أو ع+م1 + م2.

ع= الفعل اللّازم أو المتعدي .

م1= الفاعل .

[1] – عمر بن لطرش، الأسس اللّغوية لتعليم النّحو العربي ، ص : 17، 18 .

م2= المفعول به.

– التراكيب الفعلية الفرعية وصيغها :

ع+م1+م2+خ.

ع= الفعل .

م1 = الفاعل .

م2= المفعول به .

خ= المخصصات .

هي كما يلي :

– التركيب الفعلي + المخَصِّص (المفعول لأجله)

– التركيب الفعلي + المخصص (الظرف الزمان)

– التركيب الفعلي + المخصص (الحال)

– التركيب الفعلي + المخصص (تمييز العدد)

– التركيب الفعلي + المخصص (تمييز المقادير) "[1].

والشرط الأساس في هذا التوزيع حسب الباحث عمر بن لطرش " ليس تخصيص كل موضوع بوحدة تعليمية، وإنّما هو الإحاطة بكل أحوال هذه العناصر اللّغوية الأصلية منها والفرعية قبل الانتقال إلى عنصر آخر، ليُحكم المتعلّم التّصرف فيها، والقياس عليها لبناء مثل جديدة حسب مقتضى حال الخطاب "[2].

في الأخير يمكن القول إنّ الإجراء العلمي الثّاني من إجراءات تنظيم المحتوى النّحوي هو تقديم العناصر الأصليّة على العناصر الفرعيّة في المخطّط السّنوي للتّعلمات، وفي الحلقات والمقاطع التّعلّمية، سواء أتعلّق الأمر باللّفظة أو بالتّركيب، حتّى يتمكّن المتعلّم من معرفة العلاقات الّتي تربط الدّروس السّابقة بالدّروس

[1] – عمر بن لطرش، الأسس اللّغوية لتعليم النّحو العربي ، ص : 18، 19 .

[2] – عمر بن لطرش، المرجع السّابق ، ص : 19 .

اللّاحقة، أي الدّروس الأصول بالدّروس الفروع، ومن ثمّ يتمكّن من تمثّل نظام اللّغة، ففي توزيع دروس اللّفظة الفعلية مثلاً ننطلق من الفعل الماضي باعتباره هو الأصل، ثمّ الفعل الماضي مع الزوائد الدّاخلة عليه يميناً ويساراً، ثم الفعل المضارع وحده، ثم الفعل المضارع مع الزوائد الدّاخلة عليه يميناً ويساراً، ثم فعل الأمر وحده، ثم الفعل الأمر مع الزوائد الدّاخلة عليه يساراً، أما على مستوى التركيب الفعلي فنبدأ بالبنى الأصلية النواة، أي من الجملة الفعلية المكونة من فعل وفاعل، أو فعل ومفعول لم يسم فاعله، ثم ندرج التراكيب الّتي تتفرع عن هذا التّركيب الأصلي بزيادة أحد المخصّصات.

ختاماً يمكن القول إنّ عملية تنظيم المحتوى النّحوي لا تقلّ أهمّية عن عمليّة اختيار المحتوى النّحوي، إذ إنّ إدراج الدّروس في المقاطع التّعليميّة، وفي المخطّط السّنوي للتّعلّمات لا يكون عشوائيّاً، بل يخضع لمجموعة من المبادئ والإجراءات العلميّة، أهمّها تقديم المطّرد على الشّاذ، وهذا ما يُساعد المتعلّم على القياس، وبالتالي حدوث عملية التّحصيل والتّعلّم، وأسبقية الدروس الأصول على الفروع حتّى يتمكّن المتعلّم من إدراك العلاقات بين الدّروس، وبالتّالي تمثّل نظام اللّغة.

وفي الأخير يمكن إيجاز نتائج هذا الفصل في النّقاط الآتيّة :

إنّ جهاز النّقل التعليمي هو الجسر الّذي تنتقل عبره المعارف العلمية والّتي تتّصف بصعوبتها وتجردها واستحالة فهمها من طرف المتعلمين، لأنّها غاية في حد ذاتها إلى البيئة التّعليمية المبسّطة المناسبة لمستوى المتعلمين ولعمرهم العقلي، فالنّقل التّعليمي هو عمليّة تبسيط وتحوير للمعارف والمفاهيم العلميّة حتّى تستحيل إلى معارف ومفاهيم تعليمية مُبسّطة تُمكّن المتعلّم من فهمها والتّفاعل معها، غير أنّ عمليّتي التّحوير والتّبسيط لا تعني تشويه المعرفة والمساس بخصائصها العلميّة،

بل بالعكس من ذلك يجب المُحافظة على خصائص المفاهيم والمعارف العلميّة عند القيام بعمليّة النّقل التّعليمي.

انتقلت نظرية النّقل التّعليمي من حقل الدّراسات الاجتماعية، وهو الحقل الّذي أُستُعمِل فيه مصطلح النّقل التّعليمي لأوّل مرّة عام 1975 بفضل العالم ميشال فيريت Michel Verret إلى حقل الدّراسات الرّياضية عام 1985 بفضل العالم ايف شوفالارد Yves Chevallard، لِتنتَقِلَ النّظريّة فيما بعد إلى حقول ودراسات أخرى كحقل الدّراسات اللّغوية بعلومه المختلفة من نحو، وصرف، وإملاء، وبلاغة...

إنّ عمليّة النّقل التّعليمي هي عمليّة كبرى تتمُّ على ثلاثة مراحل يساهم فيها كل من مؤلف الكتاب المدرسي والمعلم والمتعلّم على حدّ سواء، فبعد أن يُجرّد مؤلف الكتاب المدرسي المعرفة من سياقها الخاص ويُزيل عنها الطابع الشّخصي، وتصبح قابلة للبرمجة ممّا تُتيح له إمكانية ترويجها عبر الكتاب المدرسي الرّسمي (وهي المرحلة الأولى)، يأتي دور المعلم فيختار الطريقة الّتي تساعده في تقديم دروسه ويقدم بعض الدّروس ويؤخر أخرى حسب ملاءمتها للمتعلمين، كما يقوم بإدماج تلك المعرفة المدرسية في السياق الخاص للفصل الدّراسي من خلال تقديم المعرفة للمتعلم عبر وضعيات أو مشكلات حقيقية(وهي المرحلة الثّانية)، ليليه دور المتعلم كمساهم في عملية النّقل التّعليمي فيمارس بدوره عملية ذهنية على كل ما قدّمه الأستاذ فيؤول، ويعيد تنظيم مكتسباته السابقة وفق تصور جديد قصد دمج ما تمّ تحصيله (وهي المرحلة الأخيرة) .

تتمُّ عمليّة النّقل التّعليمي عبر مرحلتين : المرحلة الأولى هي عمليّة النّقل التّعليمي الخارجيtransposition didactique externe المتمثّلة في نقل المعرفة من مرحلتها العلميّة إلى المعرفة الواجب تدريسها (المعرفة الموجودة في المناهج والكتب المدرسيّة، كالمعرفة الموجودة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى المتوسّطة

مثلا)، وبهذا فهي عمليّة تحدُث خارج الفصل الدّراسي، وهي من مهام المؤلفين، – وهي المرحلة الّتي تهمُّنا في بحثنا هذا – وتُسمّى المرحلة الثّانية عمليّة النّقل التّعليمي الدّاخلي transposition didactique interne وتتمثّل في انتقال المعرفة الواجب تدريسها إلى المعرفة المُدَرَّسة فعلاً داخل القسم، وهي من مهام المعلّم.

تمرُّ المعرفة العلميّة بإجراءات علميّة، وبتحولات عديدة حتّى تُصبح معرفة مدرسيّة، وأوّل تلك الإجراءات هو العزل السّياقي للمعرفة من خلال فصلها عن السّياق الّذي نشأت فيه، وعن محيطها الابستمولوجي الأصلي، ثم عزلها عن منتجها ومبتكرها تجنُّباً للوقوع في الأهواء الإديولوجيّة للباحث، وبعد هذين الإجرائين تأتي عمليّة برمجة تلك المعارف في وحدات تعليمية موزّعة عبر مقاطع تعليمية، ومخطّطات سنويّة، ثم إشهار تلك المعرفة وترويجها في مناهج وكتب مدرسيّة رسميّة.

إنّ عمليّة التّوافق والانسجام بين النّظام التّعليمي، والمجتمع الّذي يسوده ذلك النّظام لن تحدُث إلّا بتوفر شرطين أساسيّين ألا وهما أوّلاً : ضرورة احترام المسافة الموجودة بين المعرفة المدرسيّة والمعرفة العلميّة من جهة، إذ يجب على المعرفة المدرسيّة أن لا تكون قريبة جداً من المعرفة العلميّة حتّى يتمكّن المتعلّمون من فهمها، واستيعابها، كما يجب أن لا تكون بعيدة جداً عنها حتّى لا تبدو المعرفة المدرسيّة قديمة ومتجاوزة، وثانياً: احترام المسافة الموجودة بين المعرفة المدرسيّة والمعرفة الأسرية من جهة أخرى، إذ يجب على المعرفة المدرسيّة أن لا تكون قريبة جداً من المعرفة الأسرية حتّى تُصبح ذات جدوى وفائدة، ولا بعيدة جدّاً عنها لكي لا تغيب دلالتها عند الأولياء فيرفضوها لذلك السّبب.

النّحو العلمي هو ذلك النحو النّظري، الّذي يهتم بوصف بنية اللّغة وتحديد نماذجها، وهو بذلك يتميّز بالتجريد والتّعقيد، والدّقة والتّفصيل، وهذه الصفات تجعله غير قابل للتدريس على حالته هذه في الأطوار التّعليمية الثلاثة (ابتدائي، متوسط،

ثانوي) لأنّه بالغ الصعوبة والتّجريد إلّا إذا تمّ تحويره وتكييفه بما يناسب سن المتعلمين وقدراتهم العقلية، ويمكن أن يُدرّس – على حالته الأصليّة هذه دون تحوير وتكييف – لطلاب الجامعة المتخصّصين في النّحو أو اللّغة العربية.

إنّ القواعد النّحوية التّعليميّة المدرسيّة هي حصيلة ونتيجة عمليّة نقل تعليمي لقواعد النّحو العلمي، فالنّحو التّعليمي إذن هو ذلك النّحو الموجّه للتّعليم والتّعلّم ويوجد في المناهج والكتب المدرسية، وهو الّذي يتمّ انتقاؤه واختياره من مجموع ما توصل إليه النّحو العلمي، بعد تحويره وتكييفه كإزالة مفرداته الصعبة، وتعليلاته المعقدة، وحواشيه الطويلة، وخلافاته المطولة، حتّى يتسنّى للمتعلمين فهمه وإدراكه، ويتميز بمجموعة من المميزات: كالشيوع، الاطراد، التردد وكثرة الدوران، وبأمثلته الواقعية، وأسئلته السّهلة المتدرّجة من السهل إلى الصّعب، ومن المعلوم إلى المجهول، وبسهولة مفردات نصوصه المُعدّة لاستنباط القواعد النّحوية، وباستعماله للرموز الرّياضيّة .

يختلف النّحو العلمي عن النّحو التّعليمي في الماهية، والمميزات، والأهداف، ومن ناحية الاستعمال، وجهة الاهتمام، وطبيعة الأمثلة، فالنّحو العلمي هو نظرية نحويّة تتميّز بالتّجريد والتّعقيد، تسعى إلى وصف البنية اللّغوية وتحديد نماذجها، مع عزلها عن الاستعمال، أمثلته قديمة ، يهمّ المتخصّصين والباحثين والمؤلّفين، أمّا النّحو التّعليمي فيسعى إلى انتقاء واختيار المادة النّحوية من ناتج ما وصل إليه النّحو العلمي وتكييفها مع الأهداف التّعليمية وملامح التّخرج، ويُشترط فيه تلبية حاجات المتعلمين التّعبيرية بالإضافة إلى التّردد وكثرة الدوران على ألسنة المتكلمين، يسعى إلى البحث عن أنجع الطّرائق التّدريسية، يهتمّ بالاستعمال، أمثلته حيّة ودقيقة، وهو وسيلة لدعم تحقيق الملكة اللّغوية التواصلية .

بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي مجموعة من العلاقات التّي تجمعهما، فالنّحو التّعليمي هو الّذي يتمُّ اشتقاقه من النّحو العلمي بواسطة النّقل التّعليمي، كما أنّ النّحو التّعليمي يستفيد من التّطوّر الحاصل في النّحو العلمي .

اشترط الباحثون مجموعة من الشروط والمعايير في القواعد النّحويّة التّعليميّة، من بينها أن تكون خالية من التّعليلات الطّويلة، والتّعليقات الهامشية، وأن تكون مشتقّة ومأخوذة من الكتب العلميّة للنحاة المتقدّمين، الّتي لم يمسها التّحريف والتّغيير، وأن لا تكون مأخوذة من الكتب التّعلميّة للنّحاة المتأخرين الّذين غيّروا في الكثير من المفاهيم العلميّة الّتي تركها النّحاة الأوائل، كما اشترطوا فيها أن تستعين من حين لآخر بالرموز الرّياضيّة في صياغتها، لأنّها أكثر تثبيتاً في الذّهن من النّص المسهب الطّويل، واشترطوا فيها كذلك أن تكون محدّدة تحديداً قائماً على الحد الرّسمي الّذي يذكر الصفات والعلامات المميّزة للشيء، وليس قائماً على الجنس والفصل، وبضرورة ربط النّحو بالبلاغة حين تدريسه خدمة للمعنى وتحقيقاً للغاية من تعلّم علوم اللّسان وهي تحقيق الملكة اللّغويّة التّبليغيّة الّتي تمكن المتعلّم من التّعبير عن أغراضه في مختلف الأحوال الخطابيّة بلغة سليمة خالية من الأخطاء.

إنّ عمليّة اختيار المحتوى النّحوي التّعليمي تتحكّم فيه عوامل خارجة عن اللّغة ولا تتّصل بها، وتتمثّل في الأهداف التّربويّة، وسن المتعلّمين وقدراتهم العقليّة، والوقت. كما تتحكّم فيه عوامل داخليّة تتمثّل أوّلاً في المستوى اللّغوي، وهو عند اللّسانيين مستوى التّعبير الاسترسالي، وثانياً : البنى التّركيبيّة الّتي يُشترط فيها أن تكون وظيفيّة.

إنّ عملية تنظيم المحتوى النّحوي لا تقلّ أهمّية عن عمليّة اختيار المحتوى النّحوي، إذ إنّ إدراج الدّروس في المقاطع التّعليميّة، وفي المخطّط السّنوي للتّعلّمات لا يكون عشوائيّاً، بل يخضع لمجموعة من المبادئ والإجراءات العلميّة، أهمّها تقديم المطّرد على الشّاذ، وهذا ما يُساعد المتعلّم على القياس، وبالتالي حدوث عملية

التّحصيل والتّعلّم، وأسبقية الدروس الأصول على الفروع حتّى يتمكّن المتعلّم من إدراك العلاقات بين الدّروس، وبالتّالي تمثّل نظام اللّغة.

الفَصـل الثَّانِـي:

الجملة الفعليّة عند النّحاة المتقدّمين

(مفهومها، عناصرها، تحليلها)

المبحث الأوّل: الجملة الفعلية عند سيبويه

المبحث الثّاني: الجملة الفعليّة عند المبرد

المبحث الثّالث: الجملة الفعليّة عند ابن جني

توطئة :

لقد أشار سيبويه إلى مفهوم الجملة في غير موضع إلى أنّه لم يذكر مصطلح الجملة في كتابه بمعناه الاصطلاحي المتعارف عليه، وهو الأمر الّذي لاحظه الباحث عبد الرحمان الحاج صالح، حيث قال في هذا الشّأن: "...فهذا أمر غريب آخر ألّا يوجد أثرٌ لكلمة (جملة) في كتاب سيبويه وكذلك العبارة: (جملة مفيدة) لا أثر لها في هذا الكتاب، ولا نعثر على كلمة (جملة) بعد سيبويه، إلّا في كتاب المقتضب للمبرّد... ونرجّح أنّ شيخه المازني استعملها هو أيضا وقد يكون الأخفش (سعيد بن مسعدة) تلميذ سيبويه وأستاذ المازني هو الّذي وضع المصطلح..."[1].

فسيبويه وغيره من علمائنا المتقدمين قد انشغلوا في بداية تأليفهم النّحوي ببيان أقسام الكلمة، والعلاقات الّتي تربط بينها، وأصنافها، وتأثير بعضها في بعض، كما اهتمّوا بالإسناد اهتماماً كبيراً، واعتمدوا المسند والمسند إليه ركنين أساسيين يحتاج إليهما المتكلّم معاً من أجل تكوين معنى، وتبليغ فكرة، وهذا كلّه يومئ إلى تكوّن تصوّر ذهني للجملة لديهم، ويتأكّد ذلك خاصة عند حديثهم عن الكلام الّذي اهتمّوا به تحديداً وتحليلاً، وذلك لأنّهم رأوا أنّه أصغر وحدة يتم بها التّبليغ والتواصل، والفهم والإفهام، فعدّوه بذلك وحدة تركيبية انطلقوا منها لدراسة اللّغة وتحليلها بغية وصف بنيته المجرّدة .

وإذا ثبت لدينا أنّ المسند إذا تقدّم في الجملة فإنّ الجملة حينذاك جملة فعليّة، وإذا تصدّر المسند إليه الجملة فهي حينذاك اسميّة، ومن الثابت كذلك أنّ الجملة الفعليّة هي الأكثر استعمالاً في واقع الخطاب، لأنّ الفعل المبدوء به يدلّ على حدوث الحدث وتجدّده، وأنّ العرب تهتم بالحدث أكثر مما تهتم بصاحبه.

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج 1، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربية، ص: 290-291.

وفي ظلّ ما سبق من استعمال النّحاة المتقدّمين للّغة – ومنها (الجملة الفعليّة) الّتي تعتبر أهمّ مكوّن لها – والتّنظير لها في الآن نفسه، تتبادر إلى ذهننا الأسئلة الآتية: ما مفهوم كل من الجملة والجملة الفعليّة عند النّحاة المتقدّمين؟ وما هي عناصر الجملة الفعليّة عندهم ؟ وكيف حدّوا عناصرها ؟ وهل حلّلوها تحليلاً شكليّا بنويًّا يركّز على الأوضاع اللّغويّة ؟ أم تجاوزوه إلى التحليل الخطابي الاستعمالي الّذي يركّز على المقاصد والفوائد ؟.

هذا ما سنحاول الإجابة عنه في المباحث الثلاثة القادمة من خلال استقراء مفهوم الجملة والجملة الفعليّة وطريقة تحليلها وتناولها عند أبرز النّحاة المتقدّمين، ألا وهم سيبويه، ثم المبرد، ثم ابن جني، واقتصار البحث عند هؤلاء العلماء دون غيرهم لم يكن اعتباطاً وإنّما لسببين: أوّلهما: أنّ كتاب سيبويه هو أقدم كتاب في النّحو وصلَ إلينا، وثانيهما: " أنّ مجهود النّحاة بعد سيبويه يتمثّل في اتّجاهين، الأوّل: ينصبُّ على المادة النّحويّة نفسها، والثّاني يتّجه إلى موضوعات تخدم من قريب أو من بعيد هذه المادة النّحويّة، ويلقي ضوءاً على ما أجمل فيها وما استغلق منها... هذه الموضوعات الّتي تخدم المادة النّحويّة بعضها تكفّل ببيان ما استغرب وشرح ما غمض، وبعضها تكفّل بخواص النّحو وأسراره وتعليل قواعده وأحكامه. ولعلّ خير من يمثّل هذين الاتّجاهين هما المبرد وابن جني: المبرد بالنّسبة للمادة النّحويّة، وابن جني بالنّسبة للمجالات الّتي تخدم هذه المادة، وتحوم حولها. ويبدو أنّ هذين الاتّجاهين كانا في ذلك الوقت يصوران بشكل عام المجهود العقلي لجميع العلماء، كما كان المثقفون هناك يصنفون العلماء وفقاً لهذين الاتّجاهين، فكانوا يطلقون على فريق منهم أهل علم، يريدون بذلك أهل إحاطة وإلمام بالمسائل

العلميّة، ويطلقون على الفريق الآخر أهل نظر ويريـــدون بذلك أهل فـــهم وإدراك للمسـائـــل العلميّـة بواسطـــة التّعليـــل العقلي المنطقي " [1].

المبحث الأوّل: الجملة الفعليّة عند سيبويه :

1- سيبويه وخصائص كتابه:

1-1- التّعريف بسيبويه :

سيبويه هو" عمرو بن عثمان بن قنبر، من موالي بني الحارث بن كعب، فارسي الأصل، بصري النّشأة "[2]، وُلد بالبيضاء، وهي مدينة مشهورة في بلاد فارس، تقعُ على بعد ثمانية فراسخ من مدينة شيراز، وسمّيت بالبيضاء – حسب المؤرخين – بقلعة وُجدت فيها كان يظهر بياضها من بعيد[3]، ولم يذكر المؤرخون تاريخ ميلاده، قال الباحث علي النّجدي ناصف: "...لا أعرف أحدا من الرواة أو المؤرخين ذكر تاريخ ميلاد سيبويه لا تحديداً ولا تقريباً "[4]، أمّا عن تاريخ وفاته فقد توفي عام 180هـ[5] .

---

[1] – حسن عون ، تطور الدّرس النّحوي، معهد البحوث و الدراسات العربية ، القاهرة ، 1970، ص: 66 ، وانظر كذلك: د. وضحة عبد الكريم جمعة الميعان ، التّأليف النّحوي بين التّعليم والتّفسير ، مكتبة دار العروبة للنّشر والتوزيع – الكويت ، الطبعة الأولى: 2007م-1428هـ ، ص: 175.

[2] – عبده الرّاجحي، دروس في كتب النّحو، مكتبة لسان العرب، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، 1975، ص: 13.

[3] – جلال الدّين السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللّغويين والنّحاة، تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم، دار الفكر، ط:2،1399هـ، 1979م، ج2، ص: 229

[4] – علي النّجدي ناصف، سيبويه إمام النّحاة ، عالم الكتب، المطبعة العثمانية بالدراسة، القاهرة، مصر، ط2، د (ت)، ص: 73 .

[5] – عبده الرّاجحي، المرجع السّابق، ص: 13. و للتّعرف أكثر على ترجمة سيبويه يُنظر الكتب الآتية: **سعيد الأفغاني**، من تاريخ النّحو ،دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، دت، ص: 113 ، **ابن النّديم**، الفهرست، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ص: 57 ، **ابن الأنباري**، نزهة الألباء في طبقات الأدباء ، تحقيق محمد أبو الفضل

و لم يتأثر سيبويه بالمنطق الأرسطي الّذي غزا معظم العلوم الاسلامية في بداية القرن الرّابع الهجري، فكتابه يحوي الكثير من النّظريات النّحوية الّتي تمثل الفكر النّحوي العربي الخالص(*).

1-2- الخاصيّة العلميّة الغالبة على كتاب سيبويه:

إبراهيم، دار الفكر، القاهرة، 1418هـ، 1998 م، ص: 60 ، **محمد حسن عبد العزيز**، مصادر البحث اللّغوي، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر، دط، 1991، ص: 128 ، **خالد عبد الكريم جمعة**، شواهد الشّعر في كتاب سيبويه، (سلسلة رسالة جامعيّة) مكتبة العروبة، الكويت، ط1، 1400هـ، 1980م، ص: 37. **علي النّجدي ناصف**، تاريخ النّحو، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، دت، ص: 18.

(*) قال عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن: "...إنّ كتاب سيبويه هو أقدم كتاب في النّحو وصل إلينا، وهو أيضاً من أعظم ما أنتجه الفكر العربي، وقد جاء كخاتمة لأعمال كبيرة جداً قام بها هذا الجيل الثاني، من علماء العربية وتلاميذهم، وتلاميذ هؤلاء، ولم يتأثر أي واحد منهم بأي فن، أو أي علم خارجي كالنّحو اليوناني أو المنطق الأرسطي، كما يشبته كل ما يحتوي عليه..." **عبد الرحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة، 2010، ص: 96.**

ويرى الباحث عبد الرحمان الحاج صالح أنّ "... المنطق الّذي اختصّت به الأجيال الأولى من العلماء العرب في علوم العربيّة – في مفهومه العام – هو منطق متميّز لم يُسبقوا إليه، وقد يكون امتداداً وتوسيعاً للفكر الرياضي البابلي، وقد حاولنا أن نبيّن بالأدلّة التّاريخيّة والعقليّة أنّه لا يمت بسبب إلى المنطق الذي أخرجه أرسطو، وأنّ كل ما قيل في ذلك فهو قول بلا دليل..." **عبد الرحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، ص: 353.**

و قد أكّد الباحث محمد الحبّاس أنّ الخليل وسيبويه ضلا بعيدين عن علم الكلام والمنطق، قائلاً: "... وكان سيبويه مثل أستاذه الخليل غير متأثّر بعلم الكلام، ولا المنطق اليوناني، ويظهر ذلك جليّاً في كتابه، وقد وجدنا الدّارسين المحدثين يعدون سيبويه ضمن النّحاة المعتزلة، ويستندون على هذا في البحث عن الأثر الكلامي في كتابه، وخاصة ما يتعلّق بالقياس النّحوي، لكن هذا الكلام لا يقوم على سند، لأنّ القياس ليس خاصاً بعلم الكلام، بل هو نشأ أول ما نشأ في الفقه والأصول قبل الكلام وسواء كان سيبويه سنيّاً أو معتزليّاً، فإنّه لم يتأثّر بعلم الكلام في كتابه، خاصة وأنّ أستاذه الخليل كان سنيّاً بلا خلاف.." **محمد الحباس، النّحو العربي والعلوم الإسلاميّة (دراسة في المنهج)،عالم الكتب الحديث للنّشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ، 2009 م، ص: 98، 99.**

اختلفت الآراء والأحكام حول كتاب سيبويه، أهو كتاب علمي ؟ أم كتاب تعليمي؟ فهناك من الباحثين من قال إن كتاب سيبويه كتاب علمي، وقدّم الحجج الدّالة على ذلك، ومنهم من قال إنّه كتاب تعليمي وقدّم حججه كذلك، قالت الباحثة وضحة عبد الكريم جمعة الميعان في سياق وصفها لكتاب سيبويه: " لقد اختلف النّاس حوله – قديماً وحديثاً – فوصفه بعضهم بأنّه كتاب تعليمي وأطلقوا عليه ما شاءوا من الأوصاف الدّالة على اليسر والسهولة والمنهجيّة وغيرها... ووقف آخرون على الشاطئ الآخر فنعتوه بالتّقعيد والمعياريّة والتّحكم في لغة العرب، ورمى هذا بالصواب وهذا بالخطأ وغيرها "[1].

ومن الباحثين القائلين بأنّ كتاب سيبويه كتاب علمي، الباحث عبد الرحمان الحاج صالح الّذي قال: " وأحسن مثال للدراسة العلميّة للّغة العربيّة هو كتاب سيبويه بما يحتوي عليه من تحليلات علميّة بحتة، وتفاسير لا تصلح لإكساب الملكة اللّغويّة، بل لا بُدّ أن يبحث العلماء المختصون من جهة أخرى عن الطّريقة النّاجعة لاستثمار ما أثبتته من البُنى والمجاري اللّغويّة..."[2].

وقد انتقد الباحث عبد الرحمان الحاج صالح الباحثين الّذين انتقدوا المادة النّحوية الموجودة في كتاب سيبويه من كونها صعبة ومعقّدة قائلاً: "...و قد عاب بعضهم النّحو العربي، واتَّهَمَ سيبويه خاصة بأنّه عقّد النّحو، فهذا عند كلّ عاقل بمنزلة من يعيب الباحث في الرياضيات من المستوى العالي بأنّه لا يفهمه من يريد

[1]– وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، التّأليف النّحوي بين التّعليم والتّفسير، مكتبة دار العروبة للنّشر والتوزيع، الكويت، الطبعة الأولى، 2007 م، 1428 هـ، ، ص: 160.

[2]– عبد الرحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، ص: 10، 11.

أن يتعلّم الحساب تعلما عمليّاً، وشتّان ما بينهما، فذلك علم وبحث علمي، وهذا اكتساب ومهارة..."[1].

ويسير الباحث مخلوف بلعلام في الطريق نفسه فيقول: "...الظاهر أنّ النّحاة الأوائل لم يُعْنَوا كثيراً بحد المفاهيم للمبادئ الّتي هي عندهم أصول وأسس منهجيّة بنوا عليها علم النّحو، وإن كانت – ولا مُشاحَة في ذلك – ماثلة في أذهانهم، إلّا أنّ غايتهم كانت تأسيس هذا العلم والمضي به قُدماً نحو النضج والاكتمال، وذلك باستنباط قوانين لغتهم، وضوابطها، والكشف عن كيفيّة انتظامها وتفسير غوامضها... فهذا ما يفسّر قلّة اعتناء سيبويه بحد هذه المبادئ والأصول، فلا تجد مفهوم الأصل البتّة في كتابه، مع أنّ خطابه العلمي يكاد ينطق به، فهو مضمر في كثير من أقواله وأحكامه..."[2].

وفي السّياق نفسه يقول الباحث أحمد بدوي: " إنّ كتاب سيبويه تطلُّ منه شخصيّة واضحة فيما يأتي: الاستنباط، وحسن التّعليل، والبرهنة، والتّفريع، وحظ سيبويه من ذلك حظ غير يسير، فلا تكاد تخلو صفحة من صفحات الكتاب من استنباط يسوقه، أو تعليل يأتي به، أو برهان يقدّمه، أو تفريع يذكر أحكامه المختلفة"[3]. والجدير بالذكر أنّ التّعليل والتّفسير والاستنباط هي من خصائص النّحو العلمي .

أمّا القائلون بأنّ كتاب سيبويه هو كتاب تعليمي فكل من الباحثة وضحة عبد الكريم جمعة الميعان القائلة: إنّ كتاب سيبويه هو" كتاب تعليمي أبوابُه مرتّبة ومباحثه متّسقة، بصورة لا نجدها في غيرها. وله غرض تعليمي وأبوابه وقواعده

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السابق، ص: 13.

[2]– مخلوف بلعلام، ظاهرة التّقدير عند سيبويه ،(رسالة دكتوراه مخطوطة) تحت إشراف أ: سعدي الزبير، جامعة الجزائر، 2002، 2003، ص: 45، 46.

[3]– أحمد بدوي، سيبويه حياته وكتابه، مكتبة نهضة مصر، ط2 ،ص: 28.

قائمة على كلام العرب الفصحاء وأنّه بناه على الإسناد النّحوي وبيان الخطأ والصواب في التراكيب العربيّة "[1].

و من القائلين بأنّ الكتاب كتاب تعليمي، نذكر كذلك الباحث حسين بلحنيش القائل: إنّ سيبويه " معلّم مقتدر، وما جعلنا نتجرّأ و نُدلي بهذا الكلام هو أنّ كتاب سيبويه قد نقلَ الطّريقة كما نقلَ الموضوعات إلى من جاء بعده، دون أن يُضيفوا لها شيئاً، حتّى وصلت لنا نتعلّمها و نعلّمها "[2] ، و قوله أيضاً : " إنّ النّحو العربي الّذي يُدرَّس في مدارسنا، مصدره كتاب سيبويه رغم بعد المسافة، إذ بقيَ مُحافظاً على جل مصطلحاته"[3].

ومن القائلين كذلك بأنّ الكتاب كتاب تعليمي الباحث نهاد الموسى القائل: إنّ " سيبويه يتّسع في تحليل التراكيب... وقد هداه هذا الاتّساع إلى استكناه البنية "الجوانية" للتركيب النّحوي، ورسم خطوطاً هادية في تعلّم العربيّة تعلّماً يضع كل تركيب موضعه ويعرف لكل مقال مقاله "[4].

وهي النّتيجة نفسها الّتي وصل إليها الباحث حسن عون القائل: " إنّ سيبويه يغرق القارئ في بحر من النّماذج اللّغويّة مبيّناً له طرق الاستعمال العربي ووجه

---

[1]– وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، المرجع السابق ص: 163.

[2] – حسين بلحنيش، النّحو التّعليمي في كتاب سيبويه، مذكرة مقدّمة لنيل درجة الماجستير، التّخصّص: لسانيات عربية قديمة وحديثة، جامعة الدّكتور يحي فارس بالمدية، كليّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة و آدابها، إشراف الأستاذ مبارك تريكي، السّنة الجامعيّة 2015/2014. ص : 76.

[3] – حسين بالحنيش، المرجع السّابق، ص : 8.

[4]– نهاد الموسى، الوجهة الاجتماعيّة في منهج سيبويه (مقال)، نشرته جامعة شيراز ،إيران، وانظر كتابه: نظريّة النّحو العربي، الطبعة الأولى، الأردن، 1980، ص: 77.

إعرابها ورأي النّحاة فيها. وطريقة سيبويه في استخلاص القاعدة النّحويّة هي الطّريقة الاستنتاجية الّتي...تتمشّى مع أحدث الطّرق التّربويّة في العصر الحديث"[1].

وبالعودة إلى كتاب سيبويه فإنّنا نجد الكثير من الأمثلة الّتي تُدعّم وجهة نظر هؤلاء الباحثين، ولعلّ أبرزها الأسلوب الحواري الّذي اعتمده سيبويه في تقديم المعلومة والّتي تبيّن وجود حديث بين متكلّم وسامع، وتبين وجود سائل يسأل سؤالاً ثم يُجيب سيبويه عن ذلك السؤال، ومن أمثلة ذلك قول سيبويه: " واعلم أنّ بعض الكلام أثقل من بعض، فالأفعال أثقل من الأسماء "[2]، ومن ذلك كذلك حديثه عن الإسناد الموجود في الجملة قال: " هذا باب المسند والمسند إليه وهما ما لا [يَغْنى] واحدٌ منهما عن الآخر، و[لا] يجد المتكلّم منه بدّاً. فمن ذلك الاسمُ المبتدأُ والمبنيُّ عليه، وهو قولك: عبدُ اللّه أخوك، وهذا أخوك، ومثل ذلك يذهب عبد اللّه "[3]، ومثال ذلك كذلك قوله في تحليل الجملة الفعليّة: " هذا باب الفاعل الّذي يتعدّاه فعلهُ إلى مفعول، وذلك قولكَ ضربَ عبدُ اللّه زيداً، فعبدُ اللّه ارتفع ههنا كما ارتفع في ذهب، وشغلتَ ضرب به كما شغلتَ به ذهب، وانتصبَ زيدٌ لأنّه مفعول تعدّى إليه فعلُ الفاعل، فإن قدّمتَ المفعول وأخّرتَ الفاعل جرى اللّفظ كما جرى في الأوّل، وذلك قولك: ضرب زيداً عبدُ اللّه، لأنّك إنّما أردتَ به مُؤخّراَ ما أردت به مُقدّماً "[4]، وكذلك قوله عن " هذا باب الفاعل الّذي يتعدّاهُ فعلهُ إلى مفعولين، فإن شئت اقتصرتَ على المفعول الأوّل وإن شئت تعدّى إلى الثاني كما تعدّى إلى الأوّل "[5].

---

[1]- حسن عون، تطور الدّرس النّحوي، معهد البحوث والدّراسات العربيّة، القاهرة، 1980 م، ص: 39.

[2]- سيبويه، الكتاب، ج1 ، ص: 20.

[3]- سيبويه، الكتاب، ج1 ، ص: 23.

[4]- سيبويه، الكتاب،ج1 ، ص: 34.

[5]- سيبويه، الكتاب، ج1 ، ص: 37.

من خلال الأمثلة السّابقة ، ومثلها ما هو موجود كذلك بكثرة في كتابه تُبيّن كُلُّها أنّ سيبويه كان يُخاطِب مُستمِعًا ويُحدّثه ويشرح له الوظيفة النّحوية وموقع الكلمة في الجملة وسبب تقديمها أو تأخيرها، وما يُعزِّزُ رأينا هو تلك العبارات التّي استعملها سيبويه مثل: اِعْلَمْ، قوْلُكَ، قدّمتَ، أخّرتَ، أردتَ، شِئتَ، اقتصرتَ. ومثل هذا النّوع من الأمثلة موجود بكثرة في كتاب سيبويه.

وبعد أن رأينا حجج الفريق القائل بعلميّة كتاب سيبويه، وحجج الفريق القائل بأنّ كتاب سيبويه كتاب تعليمي، نتساءل قائلين: من كانت حجّجه أكثر إقناعاً من الآخر؟ نُجيب فنقول: كانت حجج الفريق الأوّل أكثر إقناعاً ودقّة من الفريق القائل بأنّ كتاب سيبويه كتاب تعليمي لأنّ القضايا التّي طرحها الفريق الثاني – كقضية الأسلوب الحواري، وقضية الشرح الموجودان في الكتاب – لا تقتضيان بالضرورة أنّ الكتاب كتاب تعليمي، وقضية تدريس الظاهرة النّحوية وشرحها ليست بالضرورة موجودة بين معلّم ومتعلّم فقط، بل قد تكن موجودة بين عالم وعالم آخر كذلك، وهو الأمر الّذي حدث بين العالِميْن الخليل بن أحمد وسيبويه، والّذي حدث كذلك بين سيبويه والأخفش راوي الكتاب، ولكن هذا لا يعني عدم وجود بعض الظواهر والقضايا التّعليمية، إذ أنّ الكتاب هو كتاب علمي محظ في أغلبه غير أنّه تتخلّله بعض الجوانب التّعليمية. وهو الأمر الّذي أكّده مجموعة من الباحثين مثل الباحثة وَضحَة عبد الكريم جمعة الميعان الّتي قالت: " التصنيف النّحوي... ذو طابع نظري تعليمي، لكن قد تتداخل هذه المستويات، فنجد الكتاب الواحد يُطلق عليه أنّه تعليمي وأنّه نظري، وتتجلّى هذه الصفة أكثر ما تتجلّى في كتاب سيبويه "[1].

[1]- وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، التّأليف النّحوي بين التّعليم والتّفسير، مكتبة دار العروبة للنّشر والتوزيع، الكويت، الطبعة الأولى، 2007 م، 1428 هـ، ، ص: 160.

وهي النّتيجة ذاتها الّتي وصل إليها الباحث محمد إبراهيم عبادة الّذي قال: " ولم تبرأ المصنفات ذات الطّابع التّعليمي من آثار الطّابع النّظري الفلسفي، بل طعمت حواشيها ببعض تلك الآثار بدءاً بكتاب سيبويه "[1].

وفي الإطار نفسه يقول الباحث مازن المبارك: " وإذا كان لسيبويه فضل في حركة التّعليل، فهو فضل في التّوسّع والإكثار مما كان نَزْراً قليلاً عند شيوخه المتقدّمين، وهو فضل في دقّة السّير على منهجهم في الاستنتاج والقياس حتّى بات كتابه يعلّم البحث والنّظر والقياس، كما يعلّم النّحو سواء بسواء "[2].

و هو ما وصل إليه الباحث بلحنيش الحسين كذلك، فبعد أن أطلق في الكثير من المواضع في رسالته للماجيستير حُكماً مُفاده أنّ نحو سيبويه هو نحو تعليمي إلّا أنّه استدرك هذا الحكم في بعض المواضع الأخرى قائلاً : " لم تكن هناك حدود فاصلة بين ما هو علمي نظري، و ما هو تعليمي تطبيقي على الأقل عند النّحاة القُدامى كالخليل و سيبويه "[3]

في الأخير يمكن القول إنّه وإن كان في كتاب سيبويه بعض القرائن الّتي تُبيّن أنّ الكتاب يحوي بعض الجوانب التّعليمية، فإنّ هذه القرائن غير كافية للحكم عليه بأنّه كتاب تعليمي، بل الأصحّ في ذلك أنّ الكتاب كتاب علمي في مجمله، تتضمّنه بعض الجوانب التّعليميّة.

2- مفهوم الجملة (الكلام) عند سيبويه :

[1]- محمد إبراهيم عبادة، الدّرس النّحوي في التّراث العربي، منشأة المعارف الإسكندرية، ص: 15.

[2]- وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، المرجع السابق، ص: 185.

[3] - حسين بلحنيش، النّحو التّعليمي في كتاب سيبويه، ص : 118.

لقد أشار سيبويه إلى مفهوم الجملة في الكثير من المواضع إلّا أنّه لم يذكر مصطلح الجملة في كتابه بمعناه الاصطلاحي المتعارف عليه، وإن غاب مصطلح الجملة عند سيبويه فهذا ليس معناه غياب المفهوم الّذي يدلّ عليه[1]، إذ يستعمل مصطلحات أخرى تدل على المفهوم نفسه، فهو " يسميها عادة (كلاما) وإذا دقّق قال (الكلام المستغني) "[2]، وهذا ما يتّضح في قوله: " ما يستغني عنه السكوت وما لا يستغني ألا ترى أنّ (كان) تعمل عمل (ضرب) ولو قلت: (كان عبدُ اللّه) لم يكن كلاما، ولو قلت ضُرب عبد اللّه كان كلاما "[3]، ويقول في موضع آخر: " ألا ترى أنّه لم تنفذ الفعل في (كنت) إلى المفعول الّذي به يستغني الكلام...فإنّما هذا في موضع إخبار وبها يستغنى الكلام "[4]، ويقول أيضا: " قبُح أن تقول (أنّك منطلق بلغني أو عرفت) لأنّ الكلام بعد: (أنّ أو إنّ غير مستغن كما أنّ المبتدأ غير مستغن) "[5]، ويقول في موضع آخر كذلك: " ألا ترى لو قلت: (فيها عبد اللّه) حَسُن السكوت وكان كلاما مستقيما، كما حسن واستغنى في قولك (هذا عبد اللّه) "[6].

ومن خلال الأقوال السّابقة لسيبويه يلاحظ الباحث عبد الرحمان الحاج صالح أنّ " لفظة (الكلام) كافية للدلالة على مفهوم الجملة المفيدة عند سيبويه "[7]، غير أنّه ليس كل كلام عند سيبويه يدل على (جملة) أو(جملة مفيدة)[1](*).

---

[1]- ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1 ،ص 291.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق، ص 291.

[3]- سيبويه، الكتاب، ج1 ، ص: 262 .

[4]- سيبويه، الكتاب، ج1 ، ص: 74 .

[5]-سيبويه، الكتاب، ج1 ، ص: 463 .

[6]- سيبويه، الكتاب، ج1 ، ص: 261 .

[7]- عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق، ص 291.

وشرط الكلام، أو الجملة المفيدة عند سيبويه هو(الاستغناء)، أي استغناء " الألفاظ عن غيرها لأنّ كل واحد منها لا يحتاج إلى المزيد من اللّفظ ليصير كلاما، فهي تامة...بدليل " حسن السكوت بعدها "، ومعنى ذلك أنّ المخاطب قد استفاد بكل واحد من هذه الجمل شيئا بالفعل "[2]، فشرط الكلام عند سيبويه إذن هو حسن السكوت والفائدة، ومنه فالكلام عنده يحمل معنى ويحمل فائدة، والفرق بينهما عنده أنّ المعنى تحمله الألفاظ، والفائدة يحملها الكلام المستغني، قال أبو سعيد السيرافي: "...لأنّ الكلام يوضع كل كلمة منه تدلّ على معنى ما، ثمّ تركّب، فيقترن بعضها ببعض، فتقع بها الفوائد المستفادة باقترانها، وإن كانت كل واحدة منها قد دلّت على معنى بعينه..."[3].

ومنه فالكلام الّذي " يتفوّه به المتكلّم متوجّها به إلى المخاطب ينحل إلى وحدات ذات معنى هي الكلمات وما قام مقامها، ووحدات ذات معنى وفائدة هي

(*) - لأنّ سيبويه يستعمل مصطلح (كلام) ليدلّ على ثلاثة مفاهيم أساسيّة أشار إليها الباحث عبد الرحمان الحاج صالح وهي: "

أ- الكلام بمعنى: مجموع ما يتكلّم به قوم وطريقتهم في الكلام وهو قريب ممّا تدلّ عليه لفظة لسان، إلّا أنّ في مدلوله معنى الطريقة الخاصة بقوم في الكلام "، ولهذا فهو يوافق – في نظره – لفظة Langage بالفرنسية أي الكلام الخاص بشخص أو بقوم، جاء في كتاب سيبويه "كُلّموا بكلامهم، وجاء القرآن على لغتهم... .

ب- الكلام بمعنى الخطاب: أي " الكلام الحاصل بالفعل بين المتخاطبين وهو باللّغات الأجنبيّة Discours، ويرادفه الحديث أو الخطاب وهو أيضا Enoncé بالفرنسيّة وUtterence بالإنجليزيّة...

ج- الكلام بمعنى الجملة: أي " الكلام كوحدة خطابيّة تستقل في تبليغ الغرض وهو الكلام " المستغني " عند سيبويه أو الجملة المفيدة عند من جاء بعده "[1]. **عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتخاطب في نظريّة الوضع والاستعمال العربيّة، ص 12، 13.**

[2]- عبد الرحمان الحاج صابح، المرجع نفسه ص 14.

[3]- أبو سعيد السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ج1، ص 175.

الجمل"[1]. وعلى هذا الأساس" فأقل ما ينحل إليه الخطاب من الوحدات ذوات معنى وفائدة هو هذا الكلام المستغني، وعلامة صحته أو حسنه، الوقف عليه من قبل المتكلّم، وهذا ما لا سبيل إلى تحقيقه في الوحدات الّتي هي دون الجملة مثل " كان عبد اللّه "، وسنرى أنّ هذا يقال فقط بالنسبة إلى الكلام التّام غير المحذوف منه "[2].

أمّا عن وظيفة الكلام (الجملة) عند سيبويه فيقول عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأنّ: " ويريد سيبويه من الكلام المستغني الّذي يحسن أن يسكت المتكلّم عند انتهائه لأنّه قد استقلّ لفظا ومعنى، وبذلك يشكّل وحدة تبليغيّة تتمّ بها الفائدة للمخاطب، أي يستفيد بها "[3]، فوظيفة هذه الوحدة التبليغية عنده هي" إعلام المخاطب بشيء يحسب المتكلّم أنّه قد جهله، وسيبويه يلحّ على ذلك خلافا لكل من جاء بعده الّذين خلطوا بين هذه الوظيفة الإعلاميّة وبين الدّلالة على معنى وهو شيء آخر غير الإفادة "[4] كما سنرى لاحقا.

فإفادة الجملة ودلالتها على معنى عند سيبويه شيئان مختلفان تماما، فقد تكون الجملة ذات معنى ولكنها غير مفيدة، مثل قولهم " الثّلج بارد "، أو " الشّمس محرقة " فإن دلتا على معنى فإنّهما لم تُفيدا السامع بشيء قد جهله، لأنّهما معلومان عنده وقد جرّبهما مرات عديدة.

3- مفهوم الجملة الفعليّة عند سيبويه :

من خلال التّحليل الّذي قدمناه سابقا يتّضح أنّ الجملة الفعليّة عند سيبويه هي ما تكوّنت من مسند ومسند إليه، (فعل وفاعل)، أو (فعل و مفعول لم يسم فاعله) وأعلمت السّامع خبرا جهله، وحدّها أن يسبق الفعل الفاعل وإلّا صارت جملة

---

[1]- محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص 236.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، ص 292.

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ج1، ص 291.

[4]- عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ج1، ص 291.

اسميّة، قال سيبويه: "...لأنّ الحد أن يكون الفِعل مبتدأ إذا عمِلَ..."[1]، ويقول أيضا في موضع آخر: "...فإذا بنيت الاسم عليه قلتَ: " ضربت زيداً " وهو الحدُ، لأنّك تريدُ أن تُعمِله وتَحمِلَ عليه الاسم، كما كان الحدُ: ضرب زيدٌ عمراً، حيث كان زيد أوّل ما تَشْغَلُ به الفعل، وكذلك هذا إذا كان يعمل فيه..."[2]، فالتّرتيب الطّبيعي الوضعي عند سيبويه هو (فعل + فاعل + مفعول به)، ولكن قد يحدث أن يتقدّم المفعول على الفاعل، أو على الفعل والفاعل معا وذلك للاهتمام به، يقول سيبويه: "...و إن قدّمت الاسم فهو عربي جيّد، كما كان ذلك عربيّا جيّداً، وذلك قولك: زيداً ضَربتُ، والاهتمام والعناية هنا في التّقديم والتّأخير سَواء، مثله في ضَرَبَ زيدٌ عمراً وضَرَبَ عمراً زيدٌ "[3].

فالقصد العام من التّقديم والتّأخير في الجملة الفعليّة إنّما هو " الاهتمام والعناية بالعنصر المقدّم، فإن تضاعف هذا الاهتمام تقدَّم المفعول به خُطوة أخرى إلى الأمام، وتحوّل من كونه فضلة إلى كونه عمدة في العبارة، وتحوّلت العبارة من الحديث عن الفِعل إلى الحديث عن صاحب الفِعل، وبذلك تتغيّر بنيتها من جملة فعليّة إلى جملة اسميّة "[4]، قال سيبويه: "...فإذا بنيتَ الفِعل على الاسم قلت: " زيدٌ ضَربتهُ، فلزمتهُ الهاء، وإنّما تُريدُ بقولك: مبني عليه الفِعل أنّه في مَوضع مُنطلق إذا قلت: عبد اللّه منطلقٌ..."[5]، وهنا " تتحوّل الجملة من قصد إلى قصدٍ آخر."[6].

وكخلاصة لما سبق يمكن القول إنّ سيبويه قد حدّ الجملة الفعليّة من زاويتين: زاوية بنويّة ، و حينها تتكوّن الجملة الفعليّة من عُنصرين (فعل و فاعل) ، أو

---

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 19.

[2]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 80.

[3]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص، 80، 81.

[4]- محمد ولددالي، النّحو ومقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك، ص، 417.

[5]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 81.

[6]- محمد ولددالي، المرجع السّابق ، ص 417.

(فعل و مفعول لم يُسمّ فاعله) ، و شرطها أن لا يتقدّم الفاعل ، أو المفعول الّذي لم يُسمّ فاعله على الفعل. و زاوية خطابيّة ، و شرطها أن تفيد الجملة الفعليّة السّامع خبراً كان يجهله، ومن أجل ذلك قد تمتدّ الجملة الفعليّة إلى عناصر أخرى غير العنصرين المذكورين كالمفعول به و غيره من الفضلات للزيادة في الفوائد في العمليّة الخطابيّة. كما قد يتقدّم عنصر لغوي و يتأخّر آخر لتحقيق قصد من المقاصد.

وفي هذا السياق قد يقول أحدهم إنّ هناك من الجمل ما تحمل إعلاما وفائدة للسّامع إلّا أنّها لا تتكوّن من عنصرين (المسند والمسند إليه)، وإنّما تتكوّن من عنصر واحد فقط، وبالتالي لا وجود للإسناد فيها، حينذاك يمكننا القول إنّ الجملة الفعليّة في الاستعمال قد تبقى كما هي، وقد يتعرّض أحد عنصريها للحذف لغرض من الأغراض، أو لمقصد من المقاصد، وإن حُذف أحد عناصرها المسند أو المسند إليه منها في الاستعمال فهو يحذف على مستوى اللّفظ فقط، أمّا على مستوى الخطاب فهو موجود في ذهن المتخاطبين بحكم السّياق المتواجدين فيه، وهو الأمر الّذي نبّه له الباحث عبد الرحمان الحاج صالح، حيث قال: "...فالحذف المقصود في هذه الأحوال هو الّذي يكون بإضمار، ويعنون بذلك جعل الشّيء غير الموجود في اللّفظ منويّا أي مقصودا في الخطاب، ومعنى ذلك أنّ الحذف ليس هنا مجرّد طرح الشّيء بل هو حذفه مع إبقاء المتكلّم إيّاه في نيّته، لأنّه ما يزال مقصودا، إنّما حُذف للاختصار والاستخفاف كما قال سيبويه، فالّذي ينويه المتكلّم إذا قال: " زيدا " هو الكلام التّام " اضرب زيدا..." "[1]، فالحذف هو " وجه من الوجوه الفرعيّة لغرض

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتّخاطب في نظريّة الوضع والاستعمال العربيّة، ص 66.

من الأغراض، أو لمقصد من المقاصد، ترتبط بصورة أو بأخرى بالأصل، ولهذا كان سيبويه حريصا على إبراز حد الكلام قبل أن يعرض لتلك الوجوه "[1].

4- أركان الجملة الفعليّة عند سيبويه :

لقد بيّنا سابقا أنّ الجملة الفعليّة عند سيبويه هي ما تكوّنت من مسند ومسند إليه (فعل + فاعل)، وأعلمت السامع خبراً جهله، وقد يتعدّى الفعل الفاعل إلى المفعول به، وحينها تصير الجملة مكوّنة من (فعل + فاعل + مفعول به)، وقد يُحذف الفاعل وينوب عنه المفعول به، فتصير الجملة الفعليّة مكوّنة حينذاك من (فعل + مفعول لم يسم فاعله) هذا الأخير الّذي يسمّيه سيبويه (المفعول)، وفي هذا السّياق نتساءل: كيف حدّ سيبويه هذه المكونات ؟ أي مكونات الجملة الفعليّة ؟

أ- **الفعل:** حدّ سيبويه الفعل في معرض حديثه عن الكلم في باب سمّاه " هذا باب علْم ما الكَلِمُ من العربيّة "[2]، قائلا: "... وأمّا الفعل فأمثلة أُخذت من لفظ أحداث الأسماء، وبُنيتْ لما مضى، ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع. فأمّا بناء ما مضى فَذَهَبَ وسَمِعَ ومَكُث وحُمِدَ. وأمّا بناء ما لم يقع فإنّه قولك آمراً: اذهَب واقتُلْ واضرِبْ، ومخبراً [يَقْتُلُ و] يَذهَبُ ويَضربُ ويُقْتَلُ ويُضرَبُ. وكذلك بناء ما لم ينقطع وهو كائن إذا أخبرت "[3]، وما يلاحظ من هذا التعريف أنّ مدلول الفعل عند سيبويه هو الحدث حين وقوعه، حيث يقول: "...إذا حدّثت عن فعل (أي حدث) في حين وقوعه " [4]، ومنه فتقسيم سيبويه لأنواع الفعل قائم على انقطاع الحدث أو عدم انقطاعه وليس على الزمن، قال الباحث عبد الرحمان الحاج صالح: إنّ سيبويه " يخصُّ تحديد دلالة الفعل لا على الزمان فقط، بل على مدلول آخر مهم جداً وهو

---

[1]- محمد ولدالي، النّحو ومقصد الكلام بين سيبويه وابن مالك، ص 405.

[2]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 12.

[3]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 12.

[4]- سيبويه، الكتاب، ج1 ص: 82.

انقطاع الحدث أو اتّصاله وذلك مهما كان الزمان "[1]، وهو الأمر الّذي لاحظة كذلك الباحث حسن عبد الغني جواد الأسدي، حيث قال في هذا السياق: إنّ " عنصر الزمان في الفعل غير ذي أهميّة في مفهوم الفعليّة مقارنة بعنصر الحدث، ولعلّ تقسيم سيبويه للأفعال يكشف عن جدارة هذا الرّأي فقد اعتمد سيبويه في تقسيمه لأنواع الأفعال على طبيعة الحدث الّذي تتضمّنه الأفعال، لا عنصر الزمان إذ لم يُقسّم سيبويه الأفعال من حيث كونها لزمن مضى أو للحال أو الاستقبال أو غير ذلك "[2]. فالفعل الماضي عند سيبويه هو فعل منقطع في أي زمن وقع، حيث ينقطع في الماضي كقولنا: لعب محمد بالكرة، كما ينقطع في المستقبل وذلك في قوله عزّ وجلّ: ﴿ إذا جاء نصر اللّه ﴾،[سورة النّصر: الآية1]، وينقطع في الحال كقولنا: جاء محمد الآن، والفعل المضارع هو ما اتّصل ولم ينقطع في أي زمن وقع، ومنه فهو يتّصل في الحال كقولنا: محمد يلعب الآن، ويتّصل في المستقبل كقولنا: سيلعب محمد، ويتّصل في الماضي كقولنا: لم يلعب محمد، ولذلك فالفعل عند سيبويه لا يدلّ على الزّمن بنفسه، وإنّما يدلّ على كيفيّة وقوع الحدث، أمّا الزّمن فتدلُّ عليه القرائن الّتي تدخل على الفعل، والدّليل على ذلك أنّ الفعل الواحد يدلّ على الأزمنة جميعها بحسب ما يدخل عليه، فالفعل (جاء) مثلا يبدو من الوهلة الأولى أنّه يدلّ على الزمن الماضي ولكنّه في حقيقة الأمر غير ذلك، فحين تقول: جاء الآن، يصير دالا على الحال، وحين تُدخِل عليه (إذا) كقولك: إذا جاء، يصير دالاً على المستقبل، وحين تتبعه بكلمة (أمس)، كقولك: جاء أمس يصير دالاً على الماضي، فالّذي يدلّ على الزمن هو تلك القرائن الّتي تدخل على الفعل لا الفعل وحده، قال الباحث عبد الرحمان الحاج صالح: " إنّ صيغة الفعل وحدها أي

---

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتّخاطب، ص 97.

[2]- حسن عبد الغني جواد الأسدي ، مفهوم الجملة عند سيبويه، دار الكتب العلميّة، 1971، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2007 م، 1428هـ ، ص77، 78.

بدون اعتبار لدخول الزوائد على الفعل وعدم دخولها – مثل السين ولن ولم (وظروف الزمان كسياق) – لا تدلّ على الزمان بكيفيّة مطلقة أبداً، بل تدلّ الصيغة في حد ذاتها على مفهومي الانقطاع وعدم الانقطاع لوقوع الحدث، وتدلّ على الزمان على ذلك بما يدخل على الفعل "[1].

ب– الفاعل: خصّص سيبويه للفاعل أبواباً عديـــــدة، حيث قال: " هذا باب الفاعل الّذي لم يتعدّه فعلُه إلى مفعول "[2]، وقال أيضـًا: " هذا باب الفاعل الّذي يتعــدّاه فعلُـــــه إلى مفعولين..."[3]، " هذا باب الفاعـــــل الّذي يتعدّاه فعلُه إلى ثلاثـــــــة مفعولين..."[4]، والملاحظ عن هذه الأبواب أنّ سيبويه وإن سمّى الأبواب بالفاعل إلّا أنّه كان يقصد الفعل الّذي يتعدّى إلى مفعول واحد أو مفعولين، أو ثلاثة مفاعيل، ثمّ إنّ هذا الرّبط بين الفعل والفاعل عند سيبويه له دلالة واضحة عنده، ألا وهي أنّه لا يوجد فعل دون فاعل، ولا يوجد فاعل دون فعل، فالفعل مشغول دائما بالفاعل وليس صيغة فارغة، قال سيبويه: "... والفاعل والمفعول في هذا سواء، يرتفع المفعول كما يرتفع الفاعل لأنّك لم تُشْغِل الفعل بغيره وفرّغته له، كما فعلت ذلك بالفاعل "[5]، وقال أيضا: "... وذلك قولك: ضَرَبَ عبدُ اللّه زيداً، فعبدُ اللّه ارتفع ههنا كما ارتفع في ذهب، وشغَلْت ضربَ به كما شغلتَ به ذهب "[6]، وعندما يقول سيبويه أنّ الفعل مشغول بالفاعل ومفرغ له، فهذا معناه استحالة تقدّم الفاعل على الفعل في الجملة الفعليّة وإلّا تحوّلت بنية الجملة من الجملة الفعليّة إلى الجملة الاسميّة، قال الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن: " إنّ عبارة سيبويه:

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتخاطب، ص: 99.

[2]– سيبويه، الكتاب، ج1، ص 33.

[3]– سيبويه، الكتاب، ج1، ص 37.

[4]– سيبويه، الكتاب، ج1، ص41.

[5]–سيبويه، الكتاب، ج1، ص 33.

[6]– سيبويه، الكتاب، ج1، ص 34.

" أول ما تشغل به الفعل " تستلزم شيئا آخر وهو استحالة تقدّم المعمول الأوّل على عامله مهما كان، فإذا قدم محتواه تغيّرت بنية الجملة (دون معناها الوضعي): قام عبد اللّه = عبد اللّه قام "[1]، فالفاعل معمول للفعل العامل فيه ولذلك يجب أن يتأخر عنه، قال سيبويه: "...لأنّ الحد أن يكون الفِعل مبتدأ إذا عمِلَ..."[2]، ويقول أيضا في موضع آخر: "... كما كان الحدُ: ضرب زيدٌ عمراً، حيث كان زيد أوّل ما تشغل به الفعل، وكذلك هذا إذا كان يعمل فيه..."[3]، فالتّرتيب الطّبيعي الوضعي عند سيبويه هو (فعل + فاعل + مفعول به)، ولكن قد يحدث أن يتأخّر الفاعل ويتقدّم المفعول للاهتمام به في العملية الخطابيّة، قال سيبويه: "... وإن قدّمت الاسم فهو عربي جيّد، كما كان ذلك عربيّا جيّداً، وذلك قولك :... ضَرَبَ عمراً زيدٌ "[4]، فالقصد العام من تأخير الفاعل وتقديم المفعول به في الجملة الفعليّة إنّما هو الاهتمام والعناية بالعنصر المقدّم [5].

ج- المفعول: (يسميه النحاة المتأخرون المفعول به [(*)]) لم يُفرد سيبويه للمفعول بابا خاصاً به، إلّا أنّه تحدّث عنه في باب الفاعل، حيث قال:" هذا باب الفاعل

---

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1، ص 298.

[2]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 19.

[3]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 80.

[4]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص، 80، 81.

[5] - ينظر: محمد ولددالي ، المرجع السّابق ، ص: 416.

[(*)] - إنّ الجملة الفعليّة عند سيبويه هي ما تكوّنت من جزئين: (فعل و فاعل) أو (فعل و مفعول لم يُسمّ فاعله)، وعند عرضنا لتحديد أركان الجملة الفعليّة عنده، لم نتوقف عند حدّ هذه العناصر فقط، أي(الفعل، الفاعل، المفعول الّذي لم يسمّ فاعله)، بل قمنا بعرض تحديده للمفعول به أيضاً – رغم أنّ المفعول به من الفضلات، وليس ركناً أساسيّاً من أركان الجملة الفعليّة – لأنّ المفعول به يتميّز عن بقية الفضلات في كونه قد تُقدّمه العرب عن موضعه الأصلي في بنية الجملة الفعليّة في واقع الخطاب إذا اهتمّت به، وكان هو الحامل للفائدة كقولنا: زيداً ضربتُ، وإذا ازدادت أهميته عندهم أزالوا عنه النّصب ورفعوه بالابتداء كقولنا: زيدٌ ضربتُهُ، وهنا يتحوّل من كونه فضلة إلى عمدة، وهذا ما يُميّزه عن بقية الفضلات، لذلك قمنا بعرض تحديده عنده ، وسنقوم بعرضه عند بقية النّحاة كذلك.

الّذي يتعدّاه فعلُه إلى مفعول، وذلك قولك: ضَرَبَ عبدُ اللّه زيداً... انتصب زيدٌ لأنّه مفعول تعدّى إليه فعلُ فاعل "[1]، فالّذي أوجب النّصب في المفعول هو الفعل، والترتيب الطّبيعي الوضعي للمفعول في الجملة الفعليّة هو أن يأتي بعد كلٍّ من الفعل والفاعل، قال سيبويه: "... " ضربت زيداً " وهو الحدُ، لأنّك تريدُ أن تُعمِله وتَحمِلَ عليه الاسم، كما كان الحدُ: ضرب زيدٌ عمراً "[2]، فالتّرتيب الطّبيعي الوضعي للجملة الفعليّة عند سيبويه هو (فعل + فاعل + مفعول به)[3]، ولكن قد يحدث أن يتقدّم المفعول على الفاعل، أو على الفعل والفاعل معا وذلك للاهتمام به، فإن تقدّم المفعول للاهتمام به وتأخّر الفاعل، فإنّ بنيّة الجملة الفعليّة لا تتغيّر، وإن تغيّر جانبها الخطابي[4] ، وهذا ما عبّر عنه سيبويه بقوله: " جرى اللّفظ كما جرى في الأوّل "[5]، فالمفعول " مقدّمٌ في الرُّتبة، ولكنّه مؤخّرٌ من حيث الموضع، فهو مقدّمٌ على نيّة التّأخير، كما يقول النّحاة"[6]، وإن تضاعف هذا الاهتمام تقدَّم المفعول به خُطوة أخرى إلى الأمام كقولنا: زيداً ضربتُ، وإن شئت رفعته، وحينذاك يتحوّل المفعول من كونه فضلة إلى كونه عمدة في العبارة وتتحوّل العبارة من حديث عن الفِعل إلى الحديث عن صاحب الفِعل، وبذلك تتغيّر بنيتها من كونها جملة اسميّة إلى كونها جملة فعليّة[7].

د- المفعول الّذي لم يتعدّ إليه فعلُ فاعل ولم يتعدّه فعلهُ إلى مفعول آخر: جمع سيبويه كُلا من موضوع المفعول الّذي لم يسم فاعله، وموضوع الفاعل، وموضوع

---

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 34.

[2]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 80.

[3] - ينظر: محمد ولددالي ، المرجع السابق ، ص: 416.

[4] - ينظر: محمد ولددالي ، المرجع السابق ، ص 408.

[5]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 34.

[6]- محمد ولددالي، المرجع السّابق ، ص، 408.

[7] - ينظر: محمد ولددالي ، المرجع السّابق ، ص: 417.

الفعل المبني للفاعل، وموضوع الفعل المبني للمفعول في باب واحد حيث قال: " هذا باب الفاعل الّذي لم يتعّده فعلُه إلى مفعول، والمفعول الّذي لم يتعدّ إليه فعلُ فاعل ولم يتعدَّه فعلُه إلى مفعول [آخر] والفاعل والمفعول في هذا سَواء، يَرتفع المفعول كما يرتفع الفاعل، لأنّك لم تَشْغَل الفعل بغيره وفرّغته له، كما فعلت ذلك بالفاعل، فأمّا الفاعل الّذي لا يتعدّاه فعله فقولُك: ذَهَبَ زَيدٌ وجَلَسَ عمروٌ، والمفعول الّذي لم يتعدّه فعله ولم يتعدَّ إليه فعلُ فاعلٍ، فقولك: ضُربَ زيدٌ ويُضْربُ عمرو "[1]، ولَعَلَّ جمع سيبويه بين موضوعي (الفاعل) و(المفعول الّذي لم يسم فاعله)، وكذا موضوعي (الفعل المبني للفاعل) و(الفعل المبني للمفعول) في باب واحد مردّه إلى نظرته البنويّة العميقة للجملة الفعليّة، حيث إن الفعل المبني للفاعل، والفعل المبني للمفعول يقعان في الموضع نفسه في بنية الجملة الفعليّة، ويُؤدّيان الوظيفة نفسها كذلك في جانبها الخطابي ألا وهي الإسناد، كما يقع الفاعل والمفعول الّذي لم يسم فاعله في الموضع نفسه في بنية الجملة الفعلية، فكلاهما معمول أوّل للفعل، وكلاهما مرفوع ومشغول بالفعل الّذي سبقهما، ويؤدّيان وظيفة واحدة كذلك في الجانب الخطابي للجملة الفعليّة ألا وهي المسند إليه، قال سيبويه: " كُسيَ عبدُ اللّه الثّوبَ، وأُعْطيَ عبدُ اللّه المالَ، رفعتَ عبدَ اللّه ههنا كما رفعتَه في ضُرِبَ حين قلتَ ضُرِبَ [عبد اللّه]، وشَغَلتَ به كُسِيَ وأُعْطِيَ كما شغلت به ضُرِبَ "[2].

وعندما يتعدّى الفعل المبني للمفعول الأوّل(نائب الفاعل) إلى مفعولٍ ثانٍ آخر، فيكون المفعول الأوّل مرفوعاً، والمفعول الثّاني منصوبا، قال سيبويه:" كُسِيَ عبدُ اللّه الثّوبَ، وأُعْطيَ عبدُ اللّه المالَ، رفعت عبد اللّه ههنا... وانتصب الثّوبُ والمالُ لأنّهما مفعولان تعدّى إليهما فعلُ مفعولٍ هو بمنزلة الفاعل "[3]، وباستطاعة

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 33، 34.

[2]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص، 41، 42.

[3]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص: 41.

المتكلّم تأخير المفعول الأول الّذي يكون بمنزلة الفاعل وتقديم المفعول الثّاني في العمليّة الخطابية، وذلك للاهتمام به كما رأينا ذلك في بنية الجملة الفعليّة الّتي يكون فيها الفعل مبنيّا للفاعل، يقول سيبويه: وإن شئت قدّمتَ وأخَّرتَ فقلتَ: كُسيَ الثّوبَ زيدٌ، وأُعْطِيَ المالَ عبدُ اللّه، فأمره في هذا كأمر الفاعل "[1].

5- التّحليل اللّساني للجملة الفعلية عند سيبويه :

تفطّن الباحث عبد الرحمان الحاج صالح إلى أنّ سيبويه ينظر إلى الجملة الفعليّة من زاويتين مختلفتين[*]، زاوية بنويّة (صورية) تتعلّق ببنيّة اللّفظ، وزاوية وظيفيّة (تبليغيّة خطابيّة) تتعلّق بتبليغ الأغراض المتبادلة بين ناطق وسامع، وهذه النّتيجة الدّقيقة الّتي وصل إليها هذا الباحث من شأنّها أنّ تساعد الباحثين على فهم كتاب سيبويه من جهة والوصول إلى سبب اختلاف وجهات النّظر حول كتابه من جهة أخرى[2]، حيث يقول في هذا الشّأن: "...إنّ سيبويه والخليل بن أحمد قد انفردا مع أكثر النّحويين الأقدمين بنظريّة اندثرت بعدهم وصارت بعد غزو المنطق اليوناني خاصة لا يتفطّن إليها إلّا الأفذاذ من النحاة مثل السهيلي والرضي الإستراباذي، ومن أهم المبادئ الّتي بُنيت عليها هذه النّظريّة نذكر تمييزهم الصّارم في تحليلهم للّغة **بين الجانب الوظيفي من جهة وهو الإعلام والمخاطبة** من جهة، أي تبليغ الأغراض المتبادلة بين ناطق وسامع، **وبين الجانب اللّفظي الصوري من**

---

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص، 41، 42.

[*] – اختلفت الآراء حول المادة النّحوية الموجودة في كتاب سيبويه، فمنهم من رأى أنّ نحو سيبويه هو نحو شكلي يهدف إلى الوصول إلى بنية اللّفظ المفرد، و بنية العناصر اللّغويّة داخل التّركيب و العلاقات القائمة بينها، دون الرّجوع إلى التّفسيرات الدّلالية لهذه العناصر في الوضع و في الاستعمال، و منهم من رأى عكس ذاك، أي أنّ نحو سيبويه هو نحو دلالي، يربط فيه سيبويه النّحو بالمعنى، ويهتمّ بالمقاصد الّتي تحدث في العمليّة الخطابيّة، أمّا الباحث الوحيد – في حدود اطّلاعنا – ممّن رأى أنّ سيبويه قد حلّل الجملة من زاويتين مختلفتين من جهة، ومتكاملتين من جهة أخرى، زاوية بنوية تتعلّق ببنية اللّفظ، وزاوية خطابية تبليغية تتعلّق بتبليغ المقاصد إلى السّامع فهو الباحث عبد الرحمان الحاج صالح.

[2]- ينظر: محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص: 237.

جهة أخرى، أي ما يخصّ اللّفظ في ذاته وهيكلته وصيغته بقطع النّظر عمّا يؤدّيه من وظيفة في الخطاب غير الدّلالة اللّفظيّة، إذ هناك دلالة اللّفظ ودلالة المعنى..."[1].

5-1- الجملة الفعليّة باعتبارها خطابا عند سيبويه :

عندما يحلّل سيبويه الجملة الفعليّة باعتبارها خطابا، أي من الزّاوية التّبليغية الإخباريّة، فإنّه يركّز على جانب الإفادة، ويصبح " الكلام المستغني " أو " الجملة المفيدة " هي موضوع الدّراسة "[2]، وهذا الكلام المستغني: "...هو أقل ما يكون عليه الخطاب إذا لم يحصل فيه حذف، ويمكن أن يحلّل – كما فعل سيبويه – إلى مكونات قريبة على حد تعبير علماء اللّسانيات، تكون خطابيّة لا لفظيّة صوريّة، أي عناصر لكل واحد منها وظيفة دلاليّة وإفاديّة، وهذه العناصر في الحقيقة عنصران: المسند والمسند إليه "[3].

ومنه فعندما يستعمل سيبويه عند تحليله للغة عبارتي: (المسند) و(المسند إليه) فإنّه حينذاك يحلّل اللّغة ويتناولها من الجانب الخطابي الإعلامي وليس من الجانب اللّفظي الصوري [4]. قال سيبويه متحدّثا عن المسند والمسند إليه: " هما ما لا يستغني واحد منهما عن الآخر ولا يجد المتكلّم منه بُدا..."[5].

وقال السيرافي في شرحه لعبارة سيبويه: "...فيه أربعة أوجه: أجودها وأرضاها أن يكون المسند معناه الحديث والخبر والمسند إليه المحدّث عنه، وذلك على وجهين: فعل وفاعل كقولك: " قام زيد " و" ينطلق عمرو " واسم وخبر كقولك: " زيد

---

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، الجزء الأوّل، ص 292.

[2]- ينظر: محمد ولددالي، النّحو ومقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك، ص 241.

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ص 293.

[4]- ينظر: محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص: 241.

[5]- سيبويه ،الكتاب، ج1، ص 06.

قائم " و" إنّ عمرا منطلق "، فالفعل حديث عن الفاعل، والخبر حديث عن الاسم والمسند هو الفعل، وخبر الاسم المسند إليه هو الفاعل والاسم المخبر عنه..."[1].

إنّ سيبويه حين يُحلّل الجملة من الزاوية التّبليغيّة، فإنّه " يضع في الحسبان كل عناصر التّخاطب: ومنها المتكلّم والمخاطب والخطاب وحال الخطاب، والمدار في ذلك كله حالة السّامع وحاجته إلى المعلومة الّتي تفيده "[2]، يقول سيبويه: "...و إذا قلت: كان رجل ذاهبا فليس في هذا شيء تعلمه كان جهله، ولو قلت كان رجل من آل فلان فارسا حسن لأنّه يحتاج إلى أن تعلمه أنّ ذاك من آل فلان، وقد يجهله، ولو قلت: " كان رجل في قوم عاقلا لم يحسن، لأنّه لا يستنكر أن يكون في الدّنيا عاقل وأن يكون من قوم..."[3]، ويعلّق الباحث محمد ولددالي على قول سيبويه قائلا: " نلاحظ أنّ الأمثلة الّتي قدّمها سيبويه في تناوله الكلام من زاوية تبليغيّة كلها تحمل معنى بالنّظر إلى المفردات الّتي تكوّنها وبالنّظر إلى الأوضاع الّتركيبيّة الّتي صيغت على منوالها، غير أنّها تتفاوت في الجانب الإفادي فبعضها مفيد حكم عليه بلفظة " حَسُنَ" وبعضها غير مفيد حكم عليه بلفظة " لم يحسن " "[4].

وللجانب الخطابي التّبليغي " قوانينه الخاصة به، ومن ذلك عدم ابتداء الخطاب بنكرة لأنّ ذلك لا يفيد السامع، وإن كان له معنى، فإنّ أفاد السّامع أمكن الابتداء به"[5]، قال سيبويه: " إذا قلت " كان زيد " فقد ابتدأت بما هو معروف عنده

---

[1]– السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ج1، ص 173.

[2] – محمد ولددالي، النحو ومقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك، ص 242.

[3] – سيبويه، الكتاب، ج1، ص 26، 27.

[4] – محمد ولددالي، قراءة التراث اللّساني العربي عند الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، " عرض لآليات القراءة. و تحليل لكيفية تطبيقها في فهم النّحو العربي، مجلة المجمع الجزائري للّغة العربيّة ، مجلة لغويّة علميّة تصدر عن المجمع الجزائري للّغة العربيّة، عدد خاص ، العدد25، السّنة الرّابعة عشر/ رمضان 1438هـ/ الموافق جوان 2017م، ص : 366.

[5] – محمد ولددالي، المرجع السّابق ، ص : 366.

فإنّما ينتظر الخبر، فإذا قلت " حليما " فقد أعلمته مثل ما علمت، فإذا قلت " كان حليما " فإنّما ينتظر أن تعرفه صاحب الصّفة... وإذا قلتّ كان حليم " أو " رجل " فقد بدأت بالنّكرة ولا يستقيم أن تخبر المخاطب عن المنكور..."[1].

إنّ سيبويه قد بيّن أنّ المسند و المسند إليه هما " العناصر اللّفظيّة الّتي لا يستغني أحدها عن الآخر ليكون هناك كلام، إلّا أنّه لم يُشر إلى دور كُلٍّ واحد منهما من حيث الإفادة "[2] فالإفادة، أو الإعلام عنده لا تقتصر في الجملة الفعليّة على الفعل فقط، وإنّما تَكمُن في ما يجهله المخاطب، إذ قد يكون له " علم بوقوع حادث الضّرب فقط ولم يكن له علم بشيء آخر "[3]، كما أنّ ما هو زائد عن المسند والمسند إليه قد يفيد أيضا " علما وفوائد يستفيدها المخاطب إن هو جهلها، حتى ولو كان المتكلّم يعتقد غير ذلك وهو جدّ معقول، وكأن يكون المخاطب عالماً بما يأتي به الخبر من علم ويجهل ما يأتي به المفعول به وغيره من عناصر الجملة "[4]. ومنه فإنّ " لفظة الإعلام عند سيبويه تعمّ كل أنواع الإعلام ولا تنحصر فيما يأتي به الخبر "[5] (خبر الفعل) فقط.

5-1-1- التقديم والتّأخير بين عناصر الجملة الفعليّة :

ومن أمثلة تناول وتحليل سيبويه للجملة الفعلية من الجانب الخطابي التّبليغي هو معالجته لقضية التّقديم والتّأخير بين عناصر الجملة الفعليّة، قال سيبويه: "... فإن قدَّمتَ المفعول وأخرت الفاعل جرى اللّفظ كما جرى الأوّل، وذلك قولك: ضربَ زيداً عبدُ اللّه، لأنّك إنّما أردتَ به مُؤخّراً ما أردتَ به مُقدَّمَا، ولم تُرد أن تَشْغَل الفعل

---

[1] – سيبويه، الكتاب، ج1، ص 22.

[2] – عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتّخاطب، ص 152.

[3] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ص 147.

[4] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ص 147.

[5] – عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ص 150.

بأولَ منه، وإن كان مُؤخراً في اللّفظ فمن ثمَّ كان حدُّ اللّفظ أن يكون فيه مُقدّمًا، وهو عربي جيِّدٌ كثير، كأنّما يُقدِّمون الّذي بيانَه أهمُّ لهم، وهم ببيانه أعْنى، وإن كانا جميعا يهُمّانَهم ويعنيانهم..."[1].

ففي هذا القول حلّل سيبويه الجملة الفعليّة تحليلاً خطابياً مبرزاً علاقته بمقاصدها، يقول الباحث محمد ولددالي في هذا الشّأن: "... يلتفت سيبويه إلى دراسة وتحليل الكلام من الزّاوية الثّانية، وهي الزّاوية الخطابية التّبليغيّة، فيفسّر ظاهرة العدول عن الأصل الّتي حدثت بتقديم المفعول به على الفاعل، بعد أن وصفها من قبل بأنّها ظاهرة مُستعملة في كلام العرب وشائعة، فكان تفسيره بأنّ المفعول قُدِّم للاهتمام به، وهو الأصل الّذي يُفسّر به سيبويه أغلب حالات التّقديم والتّأخير."[2]، كما أنّ سيبويه في نصّه السّابق حريص على " تقديم الصّور المتعدّدة للتّركيب الواحد والتّمييز بين صورة وأخرى في مجـــال التّبليـــغ، وإن كانت هذه الصّورُ منحدرةً من أصل واحد" [3]. وهو ما فعله كذلك في هذا النّص، قال سيبويه: " ... وذلك قولك ما أتاني من أحدٍ إلّا زيدٌ، وما رأيتُ من أحدٍ إلّا زيداً ...لأنّ معنى ما أتاني أحد، وما أتاني من أحدٍ واحد، ولكن " من " دخلت هنا توكيداً، كما تدخل الباء في قولك: كفى بالشيبِ والإسلام ..."[4]. عقّب الباحث محمد ولددالي على هذا القول قائلاً: سيبويه " يُسوّي بين " ما أتاني أحدٌ "، وما أتاني من أحد في أصل المعنى، ولكنّه يُفرّقُ بينهما باشتمال عبارة: " ما أتانـــي من أحدٍ " على قصد خاص، وهو التوكيـــد لأنّ الكـــلام تطلّب ذلك "[5].

---

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص34 (هارون).

[2]- محمد ولددالي، النّحو و مقاصد الكلام بين سيبويه و ابن مالك، ص، 408.

[3]- محمّد ولددالي، المرجع السابق، ص 408.

[4] - سيبويه ، الكتاب ، ج2 ، ص: 315 ، 316.(هارون).

[5] - محمد ولددالي ، المرجع السابق ، ص: 408.

5-1-2- السّياق وحذف عناصر الجملة الفعليّة :

إنّ الحذوف موجودة بكثرة في العبارة، ولكن لا بدّ من توفر مجموعة من القرائن المصاحبة لها وإلّا تعذّر على المتلقي فهم الخطاب، قال الباحث عبد الرحمان الحاج صالح: "...فالحذوف فيما يخص الكلام المفيد كثيرة جداً ويكون ذلك ملبساً إلّا مع وجود القرائن، وقد رأينا فيما سبق أنّ الكلام تصطحبه في جميع أحواله أدلّة من نوع آخر، وهي خارجة عن اللّفظ وهي مجموع القرائن من مشاهدة الحال وحضور المتخاطبين وتقدّم الذّكر وعلم المخاطب ولا يمكن أن يفهم الغرض من الكلام والكلم الّتي يتألّف منها إلّا بهذه القرائن، فلا كلام إلّا بها أبداً..."[1] .

ومن أمثلة الحذف الّذي يصيب عناصر الجملة الفعليّة نتطرّق إلى حذف (الفعل)، قال سيبويه: "...و مثله مواعيد عرقوب أخاه بيثرب، كأنّه قال: "واعدتّني مواعيد عرقوب أخاه ولكنّه ترك " واعدتّني " استغناء بما هو فيه من ذكر الخُلف واكتفاء بعلم من كان يعني بما كان بينهما قبل ذلك..."[2]، فعبارة " بما هو فيه من ذكر الخلف " تشير إلى أحد عناصر السّياق وهو حال الخطاب، يقول سيبويه: "...وإنّما حذفوا الفعل في هذه الأشياء حين ثنّوا لكثرتها في كلامهم واستغناء بما يرون من الحال وبما جرى من الذّكر "[3].

وقال سيبويه في موضع آخر أيضا: "... وسألت الخليل عن قوله جلّ ذكره: " حتّى إذا جاؤوها وفُتّحت أبوابُها " أين جوابها ؟ وعن قوله جلّ وعلا: (ولو يرى الّذين ظلموا إذ يرون العذاب) و(ولو ترى الّذين ظلموا إذ وُقفوا على النّار) فقال: إنّ العرب قد تترك في مثل هذا الخبر الجواب في كلامهم لعلم المخبَر لأي

---

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع نفسه، ص 112.

[2]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 137.

[3]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 138.

شيء وُضِع هذا الكلام..."[1]، فعبارة " لعلم المخبر لأي شيء وُضع الكلام " معناها علمه بالعنصر المحذوف ألا وهو جملة جواب الشّرط.

ومن أمثلة حذف الفعل لدلالة سياق المقال على ذلك قول سيبويه: "... ومن ذلك قول العرب: " كليهما وتمراً " فهذا مثل قد كثُر في كلامهم، واسْتُعْمِلَ، وتُرك ذكر الفعل لما كان قبل ذلك من الكلام، كأنّه قال: اعطني كِلَيْهِما وتَمراً..."[2] .

ومن أمثلة حذف الفعل لدلالة سياق الحال عليه قول سيبويه: "... ومِثْلِهِ بَيْعَ المَلَطَى لا عَهْدٌ ولا عقدٌ، وذلك إذا كنتَ في حالة مُساومَةٍ وحال بيعٍ، فتدَعُ أُبايِعُكَ استغناء لما فيه الحال..."[3].

يقول الباحث محمد ولددالي في شرح القولين السّابقين: "...فالفعل قد يُحذف في كلام العرب تَوسّعًا إذا كان سياق الكلام يدلُّ عليه، كأن تسبِق الكلام عبارة أخرى مثل: هل تريد خبزاً أم لبناً ؟، فيقول المخاطب: كليهما وتمراً بحذف " اعطني " اعتماداً على الكلام السّابق، كما قد يُحذف الفعل في كلام العرب توسّعا إذا كان سياق الحال دالا عليه، كأن يكون المخاطب والمتكلّم في السّوق في حال مُساومة وبيع، فيقول أَحَدُهُما: بَيعَ المَلَطَى، لا عهدٌ ولا عقدٌ، بحذف الفعل أَبيعُكَ، لأنّ الحال دالٌ عليه "[4].

من خلال الأمثلة السّابقة يمكن القول إنّ سيبويه قد أدرك أهميّة السّياق في فهم معاني الجملة الفعليّة، لذلك تجاوز التّحليل اللّغوي الضّيق إلى التحليل الخارجي الموسّع المعتمد على السّياق بأنواعه المختلفة، يقول الباحث نهاد الموسى في هذا الشّأن: في كتاب سيبويه: " صور متوافرة في التّحليل اللّغوي الدّاخلي، وفي كتابه

---

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص: 103.

[2]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص: 280، 281.

[3]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص: 272.

[4]- محمد ولددالي، المرجع السابق، ص: 411، 412.

كذلك صور معجبة من تجاوز الدّائرة اللّغويّة الذّاتيّة، تتمثّل في التفاته إلى المعنى وتنبيهه إلى السّياق وما يلابسه من الظروف، والمتغيّرات، والمعطيات الخارجيّة الّتي تكشف الموقف الكلامي، من حال المخاطب وحال المتكلّم وموقف الخطاب..."[1]، ويقول الباحث محمد ولددالي كذلك في هذا السّياق: إنّ سيبويه في كتابه لا يكتفي في تحليل الجملة الفعليّة " بمعالجة الجانب البنوي فقط، بل يتناول أيضا الجانب الخطابي التّبليغي كذلك، فيذكر العبارة ثم يستحضر سياقها الّذي تُستعمل فيه لإفادة قصد معيّن، ويربط بين تلك العبارة ربطا محكما ثم يستعرض وجوهًا متعدّدة من الكلام مشابه لتلك العبارة ويبيّن السّياق الّذي يُستخدم فيه كل وجه من تلك الوجوه، والقصد الّذي تفيده في ذلك السياق، والسّياق عند سيبويه يشمل سياق المقام (السياق الخارجي) وسياق المقال (السّياق الدّاخلي) على حدٍّ سواء "[2].

في الأخير يمكن القول إنّ سيبويه قد حلّل قضيّة التّقديم والتّأخير بين عناصر الجملة الفعليّة، وكذا قضيّة الحذف الّذي يصيب أحد عناصرها في واقع الخطاب تحليلاً خطابيّاً تبليغيّا، وذلك بالتركيز على كل عناصر التّخاطب: ومنها المتكلّم والمخاطب والخطاب وحال الخطاب، والمدار في ذلك كلّه حالة السّامع وحاجته إلى المعلومة الّتي تفيده .

5-2- الجملة الفعليّة باعتبارها بنية عند سيبويه :

قد يتناول سيبويه الجملة الفعليّة " من زاوية بنوية لفظية دون الزاوية الخطابية التّبليغيّة، وحينذاك يصير " الكلام المستغني " أو الجملة عنده " صيغة لفظيّة خاصة وليست هي الصيغة الخطابيّة المتكوّنة من مسند ومسند إليه " [3]، ويستدلّ

---

[1] – نهاد الموسى، الوجهة الاجتماعيّة في كتاب سيبويه، مقال، جامعة شيراز إيران، 1353 هـ.

[2] – محمد ولددالي، النّحو ومقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك، ص: 411.

[3] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، الجزء الأوّل، ص 295.

الباحث عبد الرحمان الحاج صالح على هذا الرّأي قائلا: " ولماذا احتاجوا إلى تصوّر عنصر لفظي هام هو العامل وما يتعلّق به من معمول ؟ "[1] .

وما نفهمه من هذين السؤال هو أنّ سيبويه إذا تناول الجملة الفعلية من الجانب اللّفظي البنوي استعمل مصطلحات خاصة بهذا الجانب مثل (العامل والمعمول)، يقول الباحث محمّد ولددالي في هذا الشّأن: إنّ" سيبويه عندما يحلّل الكلام تحليلا بنويّا يستعمل مصطلحات خاصة تشير إلى المستوى المراد تحليله مثل: ... العامل والمعمول الأوّل، والموضع...إلخ "[2]، وإذا تناول الجملة الفعليّة من الجانب الخطابي التّبليغي فإنّه يستعمل مصطلحات أخرى مثل (المسند والمسند إليه) كما رأينا سابقاً.

ومن أمثلة تناول الكلام عند سيبويه من زاوية بنوية محظة كلامه عن الاسم الموصول العام والاسم الموصول الخاص والتشابه الموجود بين التّراكيب الّتي يرد فيها كل منهما من حيث صيغة الكلام والبناء على ما قبله ، يقول سيبويه: "...هذا باب ما يكون الاسم فيه بمنزلة " الّذي " في المعرفة إذا بُني على ما قبله، وبمنزلته في الاحتياج إلى الحشو، ويكون نكرة بمنزلة، وذلك قولك: " هذا من أعرف مُنطلقا " و" هذا من لا أعرف منطلقا " أي " هذا الّذي قد علمتَ أنّي لا أعرفه مُنطلقا " و" هذا ما عندي مَهينا " و" أعرف " و" لا أعرف "و " عندي " حَشو لَهُما يَتمّان به، فيصيران اسما كما كان " الّذي " لا يتمّ إلّا بحشوه..."[3].

علّق الباحث محمد ولددالي على هذا القول قائلاً : " فسيبويه يقوم هنا بحمل تركيب على تركيب ليستخلص في الأخير أنّهما من بنية واحدة، و أنّ موضع الاسم

---

[1]-عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع نفسه، ص 295.

[2]- محمد ولددالي، النّحو ومقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك ،ص 240.

[3] - سيبويه، المرجع نفسه، ج1، ص 105 .

الموصول واحد، و وظيفته النّحوية واحدة في تلك البنية، سواء أكان عاماً أم خاصاً. للعاقل أم لغير العاقل :

1. هذا الّذي أعرف مُنطلقا.
2. هذا من أعرف مُنطلقا.
3. هذا ما عندي مَهينا.

فالأسماء التّالية: (الّذي، من، ما) كلٌّ منها مبني على ما قبله، وكلٌّ منها يحتاج إلى حَشو، وهو (أعرف – عندي)"[1] ومن ثَمَّ يثبت سيبويه أنّ " كل هذه التّراكيب تنتمي إلى بنية واحدة هي :[2]

اسم مبني عليه + اسم مبني + حشو

ومن أمثلة تناول الجملة الفعليّة في مستوى التراكيب أو البنية الّتركيبيّة عند سيبويه كذلك، قوله: "...هذا باب ما يكون فيه الاسم مبنيّا على الفعل قُدّمَ أو أُخّرَ...، فإذا بُني الاسم عليه قلت: " ضربت زيدا "، وهو الحد، لأنّك تُريد أن تُعمله وتَحمل عليه الاسم، كما كان الحدُ ضرب زيدٌ عمراً، حيث كان " زيدٌ "، أوّل ما تشغل به الفعل، وكذلك إذا كان يعمل فيه... "[3].

ومن بين الأمثلة قوله كذلك: "... وذلك قولك: ضَربَ عبد اللّهُ زيداً، فعبد اللّه ارتفع ههنا كما ارتفع في ذَهب، وشغلت ضرب به كما شَغَلْت به ذَهَبَ، وانتصب زيدٌ لأنّه مفعول تعدّى إليه فعل الفاعل، فإن قدَّمتَ المفعول وأخرت الفاعل جرى اللّفظ كما جرى الأوّل، وذلك قولك: ضربَ زيداً عبدُ اللّه، لأنّك إنّما أردتَ به مُؤخّراً

[1] – محمد ولددالي، قراءة التراث اللّساني العربي عند الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، " عرض لآليات القراءة. و تحليل لكيفية تطبيقها في فهم النّحو العربي، ص : 363.

[2] – محمد ولددالي، قراءة التراث اللّساني العربي عند الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، ص : 364.

[3] – سيبويه، الكتاب، ج1، ص 80، 81.

ما أردتَ به مُقدَّمَا، ولم تُرد أن تَشْغَل الفعل بأولَ منه، وإن كان مُؤخراً في اللّفظ فمن ثمَّ كان حدُّ اللّفظ أن يكون فيه مُقدّمًا..."[1].

ففي هذا المثال حَلَّلَ سيبويه الجملة الفعليّة من زاوية لفظيّة بنويّة حينما تحدّث عن بنيتها: (فعل + فاعل + مفعول به)، فهذه البنية " تجعل الفعل يرفع الفاعل سواء أكان لازما أم مُتعدّيا، فالفعل مشغول بالفاعل، وليس صيغة فارغة، كما أنّ الفعل هو الّذي نصب المفعول به في الجملة: ضرب عبد اللّه زيداً، فإن تقدّم المفعول على الفاعل، فإنّ بنيّة الجملة الفعليّة لم تتغيّر، وإن تغيّر جانبها الخطابي، وهذا ما عبّر عنه بقوله: " جرى اللّفظ كما جرى في الأوّل "، فالمفعول مقدّمٌ في الرُّتبة، ولكنّه مؤخّرٌ من حيث الموضع، فهو مقدّمٌ على نيّة التّأخير، كما يقول النّحاة، وبيّن سيبويه بعد ذلك أنّ التّرتيب الطّبيعي العادي لعناصر الجملة الفعليّة هو (فعل + فاعل + مفعول به) وهو ما سماه حد اللّفظ... "[2].

من خلال هذه الأمثلة الّتي ذكرها سيبويه والّتي تندرج في مستوى البنيّة التركيبيّة يتّضح أنّ سيبويه لم يلتفت إلى الجانب الخطابي التّبليغي فيها، الّذي يركّز على مقاصد الجملة وعلاقة تلك المقاصد بوجوه الجملة الفعليّة وضروبها المختلفة، وكذا بإفادة السامع خبرا يجهله لأنّه كان يتناول الجملة الفعليّة من زاوية أخرى وهي الزاوية البنوية الصوريّة، هذه الأخيرة الّتي لها قوانينها الخاصة بها والّتي تميّزها عن قوانين الخطاب مثل: امتناع تقديم المعمول الأوّل عن عامله.

في الأخير يمكن القول إنّ سيبويه يتناول الجملة الفعليّة من جانبين مختلفين من جهة، ومتكاملين من جهة أخرى، حيث يتناول الجملة الفعليّة من زاوية بنوية صورية لفظيّة مقدّما مجموعة من القواعد والقوانين اللّغوية، ومستعملا لمجموعة من

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص34 (هارون).

[2]- محمّد ولددالي، النّحو ومقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك ،ص ،408.

المصطلحات مثل: (العامل، المعمول، الحد، الموضع...)، كما يتناولها من زاوية خطابية تبليغيّة، مقدّما مجموعة من القواعد والقوانين التخاطبية، ومستعملا لمصطلحات أخرى مثل: (المسند، المسند إليه).

وفيما يتعلّق باعتماد سيبويه في تحليله للجملة الفعليّة على الزاويتين: الخطابية التّبليغيّة، والبنويّة اللّفظية معاً، يرى الباحث عبد الرحمان الحاج صالح أنّ "...كلتا النَّظْرَتَيْنِ ضروريّة، ثم إنّ التّخليط بينهما أو بالأصح تفسير بنية اللّفظ باللّجوء إلى اعتبارات تخص الإفادة غلط فادح، وكذلك الإفادة وظواهر التّبليغ لا ينبغي أن تُفسّر باللجوء إلى اللّفظ، لأنّ اللّفظ يدلّ على معناه الموضوع له، وعلى أكثر من معنى فرعي، وهذا المعنى نفسه قد يدلّ أو يلزمه – كما يقول عبد القاهر الجرجاني – معنى آخر، فهذه الظواهر لا يرجع السّبب فيها إلى اللّفظ في ذاته "[1].

وفي الأخير وفي نهاية هذا المبحث يمكن القول إنّ سيبويه لم يعرف مصطلح الجملة، وهذا لا يعني غياب مفهومها عنده، فقد عبّر عنها بمصطلح الكلام، وقد قسّمها إلى قسمين جملة فعليّة، وأخرى اسميّة، حسب طبيعة المسند، فهي فعلية إذا كان المسند فعلا، وهي اسمية إذا كان المسند اسمًا، والفعل (المسند) عند سيبويه يدلُ على الحدث حين حدوثه، وليس على مطلق الحدث، لأنّ هذا الأخير يدلُّ عليه المصدر، كما أنّ مفهوم الفعل عنده لا يدلُّ على الزّمان بالدّرجة الأولى، وإنّما يدلُّ على حدوث حدث حين وقوعه، فالفعل الماضي عنده منقطع في الأزمنة جميعها، والفعل المضارع مستمرٌّ في الأزمنة جميعها .

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السابق، ص300

المبحث الثّاني: الجملة الفعليّة عند المبرد:

1- المبرد و خصائص كتابه المقتضب :

1-1- التّعريف بالمبرد :

أبو العباس المبرد هو " محمد بن يزيد بن عبد الأكبر بن عُميَسْر بن حسان بن سُليم بن سعد بن عبد اللّه بن يزيد بن مالك بن الحارث بن عامر بن عبد اللّه بن بلال بن عوف بن أسلم – وهو ثُمالة – بن أحْجن بن كعب بن الحارث بن كعب بن عبد اللّه ابن مالك بن نصر بن الأوْد بن الغوث "[1]، وُلِدَ " سنة 210هـ وذهب بعضهم إلى أنّه وُلد سنة 207، وأكثر المؤرّخين على أنّه تُوفِي سنة 280 في آخرها وقيل سنة 286 وانفرد أبو الطّيب في مراتب النّحويين بأن قال: توفّي سنة 282 "[2].

---

[1]- الزبيدي، طبقات النّحويين واللّغويين، طبقات النّحويين واللّغويين، تحقيق الأستاذ محمد أبو الفضل، مطبعة السّعادة، ص: 101.

[2]- محمد عبد الخالق عضيمة ، كتاب المقتضب، ج1، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد 210، 285هـ، جمهورية مصر العربيّة، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشئون الاسلاميّة، لجنة إحياء التّراث الإسلامي، القاهرة 1415هـ، 1994 م،ج1، ص: 12. وللتعرف أكثر على شخصية المبرد انظر المرجع السّابق،ج1، ص: 12 ، 13، 16 ، 17 ، 26 ،24. و انظر: **ابن عبد ربه**، العقد الفريد، تحقيق الأساتذة أحمد امين وزملائه، مطبعة لجنة التّأليف والتّرجمة ،ج6، ص: 77، 78 ، و انظر كذلك: **عبد الرحمان الأنباري**، نزهة الألباء في في طبقات الأدباء، القاهرة، 1294، ص 255 ، وانظر كذلك: **السيرافي** ،أخبار النّحويين البصريين، تحقيق الأستاذين الزيني وخفاجة، مطبعة الحلبي ، ص: 72 ، وانظر: **ابن خلكان**، وفيات الأعيان وأنباء الزمان.حقّقه إحسان عباس، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، دت، ، ج3، ص: 441 ، و انظر: **عبد الواحد أبو الطّيب**، مراتب النّحويين ،تحقيق الأستاذ محمد أبو فضل، مطبعة نهضة مصر، ص: 83. ، و ديوان البحتري، مطبعة هنديّة،ج1، ص: 177.

و لم يتأثّر المبرّد – حاله في ذلك حال سيبويه – بمنطق أرسطو الّذي تغلغل إلى الفكر النّحوي العربي والّذي تأثر به بعض النّحاة العرب، وهو ما أكّده الباحث عبد الرحمان الحاج صالح(*) .

1-2- الخاصية العلمية الغالبة على كتاب المقتضب للمبرد :

إنّ المُلاحظ للأحكام الّتي أُطلقت على كتاب المُقتضب للمبرد يجدها مُختلفة ففي حين وصفه فريقٌ بأنّه كتاب علمي، وصفه فريقٌ آخر بأنّه كتاب تعليمي.

ومن القائلين بأنّ كتاب المقتضب هو كتاب علمي ابن جني حيث قال في وصف المبرد: " يُعدُّ جبلاً في العلم، وإليه أفضت مقالاتُ أصحابنا، وهو الّذي نقلها وقرّرها، **وأجرى الفروع والعللَ والمقاييس عليها** "[1]، فكتاب المقتضب بهذا الوصف

(*) – حين قال: "...و قد رأينا في الباب الأوّل من هذا الكتاب أنّ ابن السراج، تلميذ المبرد، قد أولع إلى حدّ بعيد بالتّصنيف بصورته الأرسطيّة على إثر دراسته للمنطق.غير أنّ هذا التّصنيف الخاص بالماهية لم يعرفه النّحاة الأوّلون " **عبد الرحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، ص: 114**.

فهو كما ترى يُقرُّ بتأثّر ابن السراج بالمنطق ولكنّه لم يذكر أنّ شيخه المبرد قد تأثّر هو كذلك. وهو الأمر الّذي أكّده أكثر من مرة، قال كذلك: " ومن النّحاة الّذين تتلمذوا على بعض أساتذة المنطق في بغداد نذكر أبا بكر السراج تلميذ المبرد " **عبد الرحمان الحاج صالح: منطق العرب في علوم اللّسان، ص: 80**. الّذي تتلمذ على يد الزجاج بعد موت المبرد، وقال كذلك: "...و لهذا الاتّصال العلمي المباشر بين أساتذة المنطق وأبرز تلاميذ المبرد ومن سيكون من أكبر أساتذة النّحو خطورة عظيمة جدا...، وكان ابن السراج حقيقة أوّل من أدخل شيئا لا بأس به من مفاهيم منطق أرسطو في النّحو العربي " **عبد الرحمان الحاج صالح: منطق العرب في علوم اللّسان، ص: 80**. ولا شكّ أنّ عبارته السّابقة تؤكّد بوضوح أنّ ابن السراج هو أوّل من تأثّر بالمنطق الأرسطي، كما تؤكّد من جهة أخرى عدم تأثر شيخه المبرد بالمنطق، وهو ما يؤكّده عبد الرحمان الحاج صالح مرّة أخرى بقوله: " وهناك شهادة صريحة جدا لتلميذ ابن السراج نفسه وهو أبو القاسم الزجاجي تؤكّد كل ما ذكرناه عن حصول تأثير المنطق في علوم العربيّة لأوّل مرة وفي هذا الزمان لا قبل " **عبد الرحمان الحاج صالح: منطق العرب في علوم اللّسان، ص: 81.**

من خلال ما سبق يمكن القول إن ما جاء في كتاب المقتضب للمبرد يدلُّ على فكر نحوي عربي خالص لم يتأثر صاحبه بالمنطق، وهو ما سيتّضح لنا أكثر عند الوصول إلى تعريف الجملة الفعلية وتحليلها عنده.

[1]– ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1، ص: 160.

هو كتاب علمي لما فيه من التفريعات والعلل. إلّا أنّ بعض الباحثين يرون أنّ كتاب المقتضب وإن كان كتاباً علميّاً فهو يحتوي على بعض الجوانب التّعليمية، وهو الأمر الّذي ذهب إليه الباحث محمد عبد الخالق عضيمة محقق كتاب المقتضب القائل: أبواب المقتضب " واضحة في إيجاز فلم يَصطنع له العناوين المطوّلة، أو الخفية "[1]، والقائل أيضاً: إنّ المقتضب هو " أوّل كتاب عالج مسائل النّحو والصرف بالأسلوب الواضح والعبارة المبسوطة "[2]. ولعلّ بعض عناوين أبوابه تبين ذلك بوضوح فعنوان مثل: " هذا باب ونقول في مسائل طوال يمتحن بها المتعلمون "[3] يدلُّ أنّ كتاب المقتضب فيه بعض الجوانب التّعليميّة .

والأمثلة الّتي تُدعّم ما قاله محمد عبد الخالق عضيمة كثيرة في المقتضب منها قول المبرد في باب المخاطبة: " إذا سألت رجلاً عن رجل: كيف ذاكَ الرّجلُ ؟ فتحتَ الكاف، لأنّها للّذي تُكلِّمُ. وقولك (ذاك) إنّما زدت الكاف على (ذا)، وكانت لما تُومي إليه بالقُرْب. فإذا قلت (هذا) فـ (ها) للتنبيه، و(ذا) هي الاسم، فإذا خاطبت زدت الكاف للّذي تُكلّمه، ودلّ الكلامُ بوقوعها على أنّ الّذي تُومي إليه بعيدٌ، وكذلك جميع الأسماء المبهمة إذا أردت التراخي زدت كافاً للمخاطبة، لأنّك تحتاج إلى أن تنبّه بها المخاطب على بُعْدِ ما تُومِي إليه. فإن سألتَ امرأة عن رجل قلت: كيف ذاكِ الرجلُ ؟ تكسر الكاف، لأنّها لمؤنّث، قال اللّه عزّ وجلّ: ﴿ قالَ كذلِكِ اللّهُ يَخْلُقُ ما يَشاءُ ﴾ [آلِ عِمْرَانَ: 47] "[4] .

من خلال هذا المثال يتّضح أنّ المبرد يُخاطب سامعاً بأسلوب واضح وبعبارات بسيطة، مع تقديمه للمثال (الآية الكريمة) كل هذا يُساعد المتعلّم على

---

[1]- محمد خالق عضيمة، المرجع السابق، ص: 72.

[2]- محمد عبد الخالق عضيمة، المرجع السابق، ص: 70.

[3]- المبرد، المقتضب، ج1، ص: 160.

[4]- المبرد، المقتضب، ج3، ص: 275.

فهم القاعدة النّحوية، ولكن قد يكون هذا المتعلّم المستمع للمبرد أثناء شرحه هو عالم مثله وهو الأمر الّذي أكّدته الباحثة وضحة عبد الكريم جمعة الميعان في كتابها (التّأليف النّحوي بين التّعليم والتّفسير) حيث قالت: " يغلب على التراث الّذي وصلنا أن يكون على هيئة حوار بين متكلّم وسامع، أو سؤال بين طالب وعالم، أو بين عالمين معاً مما يطلق عليه المناظرات النّحويّة، أو بين خليفة أو أمير وأحد العلماء، ومن هنا فإنّ كثيراً من تراثنا وصل على هيئة مجالس وأمالي "[1]. لذلك فلا يمكن القول إنّ كتاب المقتضب هو كتاب تعليمي – وإن كانت فيه بعض القضايا والجوانب التّعليمية–، لأنّه عبارة عن موسوعة كبيرة وهو موجّه للمتخصّصين الّذين يريدون العلم بالمعرفة النّحوية وليس للمتعلمين الّذين يريدون تحقيق الملكة اللّغوية وإن كان فيه جانب صالح منها، قالت الباحثة وضحة عبد الكريم جمعة الميعان في هذا الشأن: ..." أمّا إذا تصدينا للحكم على كتب الموسوعات الكبرى الّتي أُلِّفت للشادين في علم النّحو كالكتاب، والمقتضب والأصول فإنّ هذا الحكم يُصبحُ صعباً، لأنّ هذه الكتب وأمثالها ... تُخاطب المتخصصين "[2] .

في الأخير يمكن القول إن كتاب المقتضب هو كتاب علمي محض، يحوي الكثير من النّظريات والمعارف العلمية وتتخلّله بعض الجوانب التّعليمية .

2- مفهوم الجملة الفعليّة عند المبرد :

إنّ الجملة الفعليّة عند المبرد هي ما تكوّنت من مسند ومسند إليه – ويحسن السكوت عليها وتجب بها الفائدة – قال المبرد: " قام عبدُ اللّه، جلس زيدٌ، وإنّما كان

[1]- وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، المرجع السابق، ص: 205.

[2]- وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، المرجع السابق، ص: 236.

الفاعل رفعاً لأنّه هو والفعل جملة يحسن السّكوت عليها وتجب بها الفائـــدة للمخاطب "[1].

أمّا إذا كان الفعل متعدّياً فتكون الجملة الفعليّة حينذاك مكوّنة من (فعل + فاعل+ مفعول به)، قال المبرد: " والمفعول به نصب إذا ذكرت من فعل به وذلك لأنّه تعدّى إليه فعل الفاعل "[2].

والفاعل – عند المبرد – في الجملة الفعلية يكون مرفوعا والمفعول به منصوبا، قال المبرد: "... وجب أن يكون الفاعل رفعاً "[3]، وهذا الفاعل المرفوع بفعله عند المبرد يجب أن لا يتقدّم على فعله (عامله) وإلّا تحولت بنية الجملة من الجملة الفعلية إلى الجملة الاسميّة، لأنّ موضع[*] الفعل قبل موضع الفاعل، قال المبرد: " فإذا قلت: عبد اللّه قام، فـ (عبد اللّه) رُفع بالابتداء، و(قام) في موضع الخبر، وضميره الّذي في قام فاعل، فإن زعم زاعم أنّه إنّما يُرفع (عبد اللّه) بفعله فقد أحال من جهات :

منها أنّ (قام) فعل ولا يرفع الفعل فاعلين إلّا على جهة الاشتراك، نحو: قام عبد اللّه وزيد، فكيف يرفع عبدَ اللّه وضميره ؟ وأنت إذا أظهرت هذا الضمير بأن

---

[1]- المبرد، المقتضب ،ج1، ص 07.

[2]- المبرد، المقتضب ،ج1، ص46.

[3]- المبرد، المقتضب، ج1، ص 151.

[*] **الموضع**: من أهم المفاهيم العلمية النّحوية الموجودة عند نحاتنا المتقدمين والّتي أَصَّلَها الباحث عبد الرحمان الحاج صالح بعد أن استغلقت على كثير من النّحاة المتأخرين و اللّسانيين المحدثين ، فالموضع هو " موقع تقديري و اعتباري ، أي مجرد تقتضيه بنية الجملة في مستوى التركيب ، و قد يكون خاليا فلا يظهر له أثر في اللّفظ المسموع " (**عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث و دراسات في اللّسانيات العربية ، ج2 ، ص 13**) ، و هو بذلك يختلف عن الموقع ، قال عبد الرحمان الحاج صالح : " موضع العنصر اللّغوي في المثال المجرد لا موقعه الحقيقي في مدرج الكلام ، لأنّه موضع اعتباري "(**عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث و دراسات في اللّسانيات العربية ، ج2 ، ص 50**) ، و سنفصّل أكثر بين الموضع و الموقع في الصفحات القادمة من البحث .

تجعل في موضعه غيره بان لك، وذلك قولك: عبدُ اللّه قام أخوه فإنّما ضميره في موضع أخيه. ومن فساد قولهم أنّك تقول: رأيت عبد اللّه قام، فيدخل على الابتداء ما يُزيله ويبقى الضميرُ على حاله "[1].

ومن خلال العمليات الحملية الآتية بيّن الباحث عبد الرحمان الحاج صالح أنّ الفعل لا يمكن أن يرفع فاعلين إلّا في حالة العطف وبدخول العوامل، الّتي تزيل الابتداء مع بقاء الضّمير على صورته :[2]

قام	عبد اللّه	ـــــ	ـــــ
ø	عبد اللّه	قام	ø
ø	عبد اللّه	قام	أخوه
رأيتُ	عبد اللّه	قام	ø

فبهذه العمليات الحملية يتبيّن " استحالة تقدّم المعمول1 على عامله مهما كان، فإذا قُدم محتواه تغيّرت بنية الجملة (دون معناها الوضعي): قام عبد اللّه = عبد اللّه قام "[3]، ومن ثمَّ " جواز التّقديم والتّأخير ما عدا المعمول1 بالنّسبة إلى عامله وفي حدود معيّنة "[4].

فمن خلال الحجج السّابقة يكون المبرّد قد بيّن استحالة تَقَدُّم الفاعل على الفعل في الجملة الفعليّة لأنّهما بمنزلة الشيء الواحد عنده، حيث قال: "... الفعل

---

[1]- المبرد، المقتضب ،ج4، ص 128.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، ص 299.

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق، ج1، ص 298.

[4]- عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السابق، ج1، ص 299.

والفاعل بمنزلة شيء واحد إذ كان لا يستغني كل واحد منهما عن صاحبه "[1]، ولا يخلو الفعل عنده من الفاعل لأنّه ليس صيغة فارغة، قال المبرد: "... ومحال أن يخلو فعل من فاعل..."[2]، وقال أيضا "... لأنّ الفعل لا يخلو من فاعل "[3]، و"... الفعل لا بُدَّ له من الفاعل "[4] .

ومن خلال هاته الأقوال يتّضح أنّه لا يجوز حذف الفاعل من الجملة الفعليّة، قال المبرد: " ولم يجز حذف الفاعل لأنّ الفعل لا يكون إلّا بفاعل "[5]، وقال أيضاً: " ولا بُدَّ لكل فعل من فاعل، لأنّه لا يكون فعل ولا فاعلَ..."[6]. ولا يمكن حذف الفاعل من الجملة الفعليّة لأنّ الكلام يستغني به، قال المبرد: "...فلولا الفاعلُ لم يَسْتَغْنِ الفعلُ، ولولا الفعلُ لم يكن للاسم وحده معنى "[7]، وقال أيضاً: "... فلم يجز حذف الفاعل إذ كان الفاعل لا يكون إلّا منه "[8]، أمّا المفعول به فهو فضلة في الجملة الفعليّة لذلك يمكن حذفه، فحذفه لا يُخلّ بالكلام، قال المبرد متحدّثاً عن المفعول به: "...إذا ذكرته زدت في الفائدة، وإذا حذفته لم تُخلّ بالكلام، لأنّك بحذفه مُستغن، ألا ترى أنّك تقول: قام زيدٌ فلولا الفاعلُ لم يستغن الفعلُ، ولولا الفعلُ لم يكن للاسم وحده معنى، فإذا قلت: ضرب عبدُ اللّه زيداً، فإن شئت قلت: ضرب عبدُ اللّه، فعرّفتني أنّه قد كان منه ضَرْب، فصار بمنزلة: قام عبدُ اللّه إلّا أنّك تعلم أنّ الضّرب قد تعدّى إلى مضروب، وأنّ قولك: (قام) لم يتعدّ فاعله، فإنّ قلت: ضرب

---

[1]- المبرد، المقتضب ،ج4، ص 50.
[2]- المبرد، المقتضب ،ج4، ص 77.
[3]- المبرد، المقتضب ،ج3، ص 113.
[4]- المبرد، المقتضب ،ج4، ص 78.
[5]- المبرد، المقتضب ،ج1، ص 157.
[6]- المبرد، المقتضب ،ج1، ص 50.
[7]- المبرد، المقتضب، ج3، ص 116.
[8]- المبرد، المقتضب ،ج3، ص 115.

عبدُ اللّه زيداً- أعلمتنـــي من ذلك المفعول ؟ ...فكل هذا زيادة في الفوائد، وإن حذفت استغنى الكــلام وليس الفاعل كذلك " [1].

في الأخير ومن خلال هذا القول يتّضح أنّ المبرّد يحدّ الجملة الفعليّة من زاويتين: زاوية بنوية، و حينها تتكوّن الجملة من جزئين: (فعل و فاعل)، أو (فعل ومفعول لم يُسمّ فاعله)، وزاوية خطابية، وحينها يُشترط في الجملة الفعليّة أن تُفيد السّامع خبراً يجهله ولذلك قد تزيد عن العنصرين المذكورين إلى عناصر أخرى كالمفعول به وغيره من الفضلات، حسب المعلومة الّتي يجهلها السّامع .

3- أركان الجملة الفعليّة عند المبرد:

الجملة الفعليّة عند المبرد هي ما تكوّنت من مسند ومسند إليه، وحسن السكوت عليها، وأفادت السّامع خبرا جهله، قال المبرد: " هذا باب المسند والمسند إليه، وهما ما لا يستغني كلٌّ واحد من صاحبه، فمن ذلك: قام زيد..."[2]، ولا جملة ولا فائدة إذ لم تسند كلمتين إلى بعضهما البعض لأنّ " اللّفظة الواحدة من الاسم والفعل لا تفيدُ شيئاً، وإذا قرنتها بما يصلُح حَدَثَ معنى واستغنى الكلام "[3]، كقولنا: " قام عبدُ اللّه، جلس زيدٌ " في الجملة الفعليّة المكونة من (فعل وفاعل)، أو ضُرب زيدٌ، وظُلِم عبدُ اللّه " في الجملـة الفعليّة المكوّنـــة من (فعل ومفعول لم يذكر فاعله).

فالجملة الفعليّة إذن هي ما تكوّنت من فعل وفاعل، أو فعل ومفعول لم يذكر فاعله، أمّا إذا كان الفعل متعدّيا فتتكوّن الجملة الفعليّة حينذاك من فعل وفاعل ومفعول به لزيادة الفائدة، وفيما يلي تحديد المبرد لأركان الجملة الفعليّة:

---

[1]- المبرد، المقتضب ،ج3، ص 116.

[2]- المبرد، المقتضب، ج4، ص26.

[3]- المبرد، المقتضب، ج4، ص26.

أ- الفعل :

تحدّث المبرد عن الفعل في أبواب متفرّقة من كتابه، قال في باب " الظروف من الأمكنة والأزمنة "[1]: "...اعلم أنّ كلّ فعل – تعدّى، أو لم يتعدّ – فإنّه متعدّ إلى ثلاثة أشياء: إلى المصدر، لأنّه منه مشتقٌّ وعليه يدلُّ، وذلك قولك: قمت قياماً، وقعدّتُ قعوداً، لأنّك إذا قلت: قمت قياماً فإنّما ذكرت أنّك قد فعلت القيام فهو لازم للفعل، وإذا قلت: (قمتُ) لم تدلّ على مفعول، فلذلك لم يتعدّ. ألا ترى أنّك تقول: ضربت، فتدلُّ على أنّ لفِعْلك من قد وقع به، فلذلك تعدّى إلى مفعول، فالفعل لا يتعدّى إلّا بما فيه من الدّلالة عليـه، فكل فعل لا يخلـو من مصدره. ويلي المصدرَ الزمانُ، فكلُّ فعل يتعدّى إلى الزمان، وذلك أنّك إذا قلت: (قمت) دلّلت على أنّ فِعْلَك فيما مضى من الدّهر. و إذا قلت: أقوم، سأقوم – دلّلت على أنّك ستفعل فيما يُستقبل من الدّهر، فالفعل إنّما هو مبنيٌّ للدّهر بأمثلته، فـ (فَعَلَ) لما مضى منه، و(يَفْعَل) يكون لما أنت فيه، ولما لم يقع من الدّهر، فلذلك تقول: سرت يوماً، وسأسير يوم الجمعة لأنّه لا ينفكُّ منه. والمكان لا يخلو فعل منه، وهو أبعد الثلاثة، لأنّ الفعل ليس بمبنيّ من لفظه ولا للمكان ماض ومستقبل فيكون الفعل لما مضى منه ولما لم يمض، ولكنّك إذا قلت فعلتُ، أو أفعَلُ، عُلم أنّ للحدث مكانا، كما عُلم أنّه في زمان "[2] .

وما نفهمه من هذا النّص الطّويل للمبرد أنّه يصف العلاقة القائمة بين الفعل والمفعول، فقد بيّن أنّ الفعل يتعدّى إلى المفعول بما فيه من الدلالة عليه، كما يتعدّى كذلك إلى الزمان ويدلُّ عليه، ويتعدّى كذلك إلى المكان إذ إنّ لكلِّ فعل مكان يحدثُ فيه، فالفعل إذن يتعدّى إلى المفعول وإلى الزمان والمكان، وهو ما يؤكّده في

[1]- المبرد، المقتضب، ج4، ص :328.

[2]- المبرد، المقضب، ج4، ص: 335، 336.

الجزء الثّالث من كتابه قائلاً: "...الفعل الحقيقي الّذي لا يتعدّى الفاعل إلى مفعول، وهو قولك: قام زيد وجلس عمرو، وتكلّم خالد، فكلُّ هذا وما كان مِثْلَه غيرُ مُتَعدٍّ. وكلّ فعل تعدّى أو لم يتعدّ فهو متعدٍّ إلى اسم الزمان، واسم المكان، والمصدر، والحال، وذلك قولك: قام عبد اللّه ضاحكا يومَ الجمعة عندك قياماً حسناً، وذلك أنّ فيه دليلاً على هذه الأشياء، فقولك: قام زيد بمنزلة قولك: أحدث قياما، وتَعْلَمُ أنّ ذلك فيما مضى من الدّهر، وأنّ للحدث مكانا، وأنّه كان على هيئة "[1].

أمّا عن دلالة الفعل فيمكن القول إنّ الفعل عند المبرد يدلّ على الحدث، وهو ما يتّضح في قوله السّابق: "...فقولك قام زيد بمنزلة قولك: أحدث قياما "[2]، وإن دلّ الفعل عنده على الحدث، فإنّه لا شك يقع في زمن من الأزمان، وهو ما يتّضح في قوله السّابق "إذا قلت: (قمت) دللّت على أنّ فِعْلَك فيما مضى من الدّهر، وإذا قلت: أقوم، سأقوم – دلّلت على أنّك ستفعل فيما يُستقبل من الدّهر"، ويجعل المبرد هنا الفعلين (أقوم، وسأقوم) دالّين معاً على الزمن الحاضر والمستقبل، في مقابل الفعل (قمت) الّذي يدلُّ على الزمن الماضي.

ب- الفاعل:

قال المبرد: " قام عبدُ اللّه، جلس زيدٌ، وإنّما كان الفاعل رفعاً لأنّه هو والفعل جملة يحسن السّكوت عليها وتجب بها الفائدة للمخاطب "[3]، فبالفاعل يحسن السكوت، ويستغنى الكلام، وتجب الفائدة للمخاطب، قال المبرد في تعريف الفاعل: " هذا باب الفاعل وهو رفعٌ "[4]، وقال أيضاً: "... وتقول: أعجبني ضربُ الضّارب

[1]- المبرد، المقتضب، ج3، ص: 187.
[2]- المبرد، المقتضب ،ج3، ص 187.
[3]- المبرد، المقتضب ،ج1، ص 07.
[4]- المبرد، المقتضب، ج1، ص46.

زيداً عبد اللّه، رفعت الضّرب لأنّه فاعل بالإعجاب "[1]، وقال: "...وجب أن يكون الفاعل رفعاً "[2]، وبعد أن بيّن المبرد أنّ الفاعل في الجملة الفعليّة يكون مرفوعاً يبيّن بعده أنّ عامل الرّفع فيه هو الفعل، حيث يقول: "... ومع هذا فإنّ قولك: يضرب زيد (يضرب) هي الرّافعة، فإذا قلت: لم يضرب زيد (فيضرب) الّتي كانت رافعة لزيد قد رددتها قبله، و(لم) إنّما عملت في (يضرب) ولم تعمل في (زيد) وإنّما وجب العمل بالفعل..."[3].

وهذا الفاعل المرفوع بفعله عند المبرد يجب أن لا يتقدّم على فعله (عامله) – كما مرّ بنا سابقاً– وإلّا تحولت بنية الجملة من الجملة الفعلية إلى الجملة الاسميّة، قال المبرد: " فإذا قلت: عبد اللّه قام، فـ (عبد اللّه) رفع بالابتداء، و(قام) في موضع الخبر، وضميره الّذي في قام فاعل، فإن زعم زاعم أنّه إنّما يرفع (عبد اللّه) بفعله فقد أحال من جهات "[4].

فالفاعل عند المبرد هو المسند إليه الفعل الّذي يسبقه والّذي يعمل فيه، وبالفاعل يَسْتَغْنِي الكلام، ويحسن السكوت وتجب الفائدة للمخاطب في واقع الكلام، ومن شروط الفاعل عند المبرد أنّ لا يتقدّم على فاعله أبداً.

ج– المفعول به:

إنّ المفعول به في الجملة الفعلية يزيد في الفائدة مثله مثل بقية المفاعيل، ولكن هذا ليس معناه أنّ المفعول به يصبح بذلك عمدة في الجملة الفعليّة وإنّما يبقى فضلة، فحذفه لا يُخل بالكلام وليس الفاعل كذلك، قال المبرّد: "... والفِعْل المطلق يُستغنى فيه عن ذلك، فيكون المفعولُ فيه فضلةً: كالحال والظّرف والمصدر ونحو

[1]– المبرد، المقتضب ،ج1، ص 151.
[2]– المبرد، المقتضب ، ج1، ص 151.
[3]– المبرد، المقتضب ،ج1، ص 147.
[4]– المبرد، المقتضب ،ج4، ص 128.

ذلك، ممّا إذا ذكرته **زدت في الفائدة**، وإذا حذفته لم تُخْلِلْ بالكلام، لأنّك بحذْفه مستغنٍ، ألا ترى أنّك تقول: قام زيد، فلولا الفاعلُ لم يَستغنِ الفِعْلُ، ولولا الفِعْلُ لم يكن للاسم وَحْدَه معنى إلّا أن يأتي في مكان الفعل بخبر. "[1]، وقال أيضا: " فإذا قلت: ضرب عبدُ اللّه زيداً، فإن شئت قلت: ضرب عبدُ اللّه، فعرّفتني أنّه قد كان منه ضَرْب، فصار بمنزلة: قام عبُد اللّه، إلّا أنّك تعلم أنّ الضّرب قد تعدّى إلى مضروب، وأنّ قولك: (قام) لم يتعدّ فاعله، فإن قلت: ضرب عبدُ اللّه زيدا – أعلمتني مَنْ ذلك المفعول؟، ... فكلُّ هذا **زيادةٌ في الفوائد**، وإن حذفت استغنى الكلام، وليس الفاعل كذلك "[2].

وإذا تعدّى الفعل إلى المفعول به في الجملة الفعليّة فإنهّ يُذكر بعد كل من الفعل والفاعل أي في المرتبة الثّالثة، قال المبرد: "... والفاعل في الحقيقة قبل المفعول "[3].

من خلال ما سبق يتّضح أنّ المفعول به عند المبرد هو اسم فضلة يأتي في الجملة الفعليّة لزيادة الفائدة في واقع الخطاب، ويكون موضعه في بنية الجملة الفعليّة بعد كل من موضع الفعل والفاعل.

د- المفعول الّذي لا يُذكر فاعله (نائب الفاعل):

إنّ الجملة الفعليّة عند المبرد هي ما تكوّنت من مسند ومسند إليه، والفعل هو المسند في الجملة الفعليّة سواء أكان هذا الفعل مشغولاً بالفاعل أو بغيره (المفعول الّذي لم يسم فاعله)، والمسند إليه هو الاسم الّذي يأتي بعد الفعل، ويُسند إليه الفعل، فإذا انشغل الفعل بالفاعل فالمسند إليه هو الفاعل، أمّا إذا شُغل الفعل بالمفعول فالمسند إليه هو المفعول الّذي يسميه المبرد بـ: (المفعول الّذي لا يُذكَر

[1]- المبرد، المقتضب، ج3، ص 116.
[2]- المبرّد، المقتضب، ج3، ص 116.
[3]- المبرد، المقتضب ،ج2، ص102.

فاعله)، قال المبرد: " هذا باب المفعول الذي لا يُذكَر فاعله وهو رفع، نحو قولك: ضُرِبَ زيدٌ، وظُلِم عبدُ اللّه، وإنّما كان رفعًا، وحدُّ المفعول أن يكون نصباَ، لأنّك حذفـت الفاعل، ولا بدَّ لكل فِعل من فاعل، لأنّه لا يكون فِعْل ولا فاعلَ، فقد صار الفعل والفاعل بمنزلة شيء واحد، إذ كان لا يستغني كلٌّ واحد منهما عن صاحبه، كالابتداء والخبر. والفعل قد يقعُ مستغنيّاً عن المفعول البتّة حتى لا يكون فيه مُضمراً ولا مُظْهراً، وذلك نحو قولك: تكلّم زيد، وقعد عمرو، وجلس خالد، وما أشبهه من الأفعال غير المتعدّية، ولا يكون مِثْلُ هذا في الفاعل، فلمّا لم يكن للفِعْلِ من الفاعل بدٌّ، وكنت هاهنا قد حذفته – أقمت المفعول مُقامه، ليصح الفِعْل بما قام مَقام فاعله، فإن جئت بمفعول آخر بَعْدَ هذا المفعول الّذي قام مَقامَ الفاعل فهو منصوب، كما يجب في المفعول، وذلك قولك: أُعْطِيَ زيدٌ درهماً، وكُسِيَ أخوك ثوباً "[1].

ومن خلال ما سبق يتبيّن أنّ المفعول الأوّل الّذي قام مقام الفاعل يأخذ حكم الفاعل من حيث الرّفع ومن حيث موضعه قبل موضع المفعول الثاني المنصوب، وهو ما يتّضح في قول المبرد: "...فإن جئت بمفعول آخر بعد هذا المفعول الّذي قام مقام الفاعل فهو منصوب، كما يجب في المفعول، وذلك قولك: أُعطِي زيدٌ درهماً، وكُسِيَ أخوك ثوباً "[2].

من خلال ما سبق يتّضح أنّه لا يوجد فعل دون فاعل، فإن حُذف الفاعل ناب عنه المفعول به وأخذ أحكامه كلها من رفع وعدم التقدّم على الفعل وتقدّمه على المفعول الآخر.

[1]– المبرد، المقتضب، ج4، ص: 50.

[2] – المبرد ، المقتضب ، ج4 ، ص: 50.

4- التّحليل اللّساني للجملة الفعليّة عند المبرّد :

4-1- الجملة الفعلية باعتبارها بنيّة عند المبرد :

قال المبرد في سياق حديثه عن الفاعل: " فإذا قلت: عبد اللّه قام، فـ (عبد اللّه) رفع بالابتداء، و(قام) في موضع الخبر، وضميره الّذي في قام فاعل، فإن زعم زاعم أنّه إنّما يرفع (عبد اللّه) بفعله فقد أحال من جهات :... "[1]. من خلال هذا القول أراد المبرد أن يبيّن استحالة تقدم الفاعل على الفعل لأنّهما بمنزلة الشيء الواحد عنده.

وبعد أن بينّ أنّ موضع الفاعل يكون بعد موضع الفعل ، بيّن بعدها أنّ موضع المفعول به يأتي ثالثاً (بعد كل من موضع الفعل و موضع الفاعل) قائلاً: "والفاعل في الحقيقة قبل المفعول "[2].

كما بيّن كذلك أنّ موضع (المفعول الأوّل المرفوع الّذي قام مقام الفاعل) يأتي قبل موضع المفعول الثاني المنصوب حيث قال: "...فإن جئت بمفعول آخر بعد هذا المفعول الّذي قام مقام الفاعل فهو منصوب، كما يجب في المفعول، وذلك قولك: أُعطِي زيدٌ درهماً، وكُسِيَ أخوك ثوباً "[3].

وما يلاحظ عن هذه التحليلات السّابقة الّتي قدّمها المبرد عن الجملة الفعلية وغيرها من التّحليلات الّتي تحدّثنا عنها في سياق عرض تعريف الجملة الفعلية عند المبرد من أنّ (موضع الفاعل يأتي قبل موضع المفعول به في بنية الجملة الفعلية وأنّ موضع المفعول الّذي لم يذكر فاعله والّذي قام مقام الفاعل يأتي قبل موضع المفعول الآخر) هي تحليلات بنوية لفظية ركّز فيه المبرد على بنية اللّفظ وما

---

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، ص 299.

[2]- المبرد، المقتضب ،ج2، ص102.

[3]- المبرد، المقتضب، ج4، ص50.

يحمله من معنى وضعي، وعلى القوانين المجرّدة الّتي تحكم الجملة الفعليّة دون التّطرّق إلى استعمال الجملة الفعلية في واقع الخطاب.

4-2- الجملة الفعليّة باعتبارها خطاباً عند المبرد :

قال المبرد في سياق تعريفه للجملة الفعليّة: " قام عبدُ اللّه، جلس زيدٌ، وإنّما كان الفاعل رفعاً لأنّه هو والفعل جملة يحسن السّكوت عليها وتجب بها الفائدة للمخاطب"[1].

فجملة (قام عبد اللّه) جملة مفيدة لأنّها تفيد السّامع خبرا كان يجهله[2(*)]، حيث أفادته أنّ عبد اللّه قد قام، بعد أن كان يجهل قيامه، وهذا تناول للجملة من النّاحية الخطابية وهي إعلام السّامع خبرا يجهله، وهذه الجملة السّابقة تختلف عن جملة: "النّار حارة " فهذه الجمل تدلّ على معنى، ولا فائدة فيها لأنّها لم تفد السّامع خبرا كان يجهله، لأنّ المفيد هو "...ما يُزيلُ بالفعل جهلا أو شكّا يتّصف به المخاطب في وقت معيّن حول موضوع معيّن، بقطع النّظر عن معنى الكلام ومراد المتكلّم، فما يتلقاه المخاطب من خبر في مثل الكلام السّابق غير المفيد " النّار حارة " فقد اختبره المخاطب طول حياته، فهو خبر محتمل منه مائة بالمائة وليس مرجّحا فقط "[3].

---

[1]- المبرد، المقتضب ،ج1، ص 07.

[(*)] - إنّ المبرد و إنّ ميّز بين البنيتين النّحويّة والخطابيّة في الجملة الفعليّة، و تناول الجملة الفعليّة من النّاحية الخطابيّـــة، وحينذاك يركّز على الفائدة، إلّا أنّ مفهوم (الفائدة) عنده لا يتطابق مع مفهوم (العلم) عند سيبويه لأنّ سيبويـــــه يستعمل لفظة (العلم) لتدلّ على مفهوم واحد ألا وهو إفادة السامع خبرا يجهله، بينما يستعمل المبرّد لفظة (الفائدة) لتدلّ على إفادة السامع علما، أو خبرا جهله، كما يستعملها كذلك للدّلالة على معنى الجملة وهو الأمر الّذي لاحظه الباحث عبد الرحمان الحاج صالح ، انظر كتابه ، **الخطاب والتخاطب في نظريّة الوضع والاستعمال العربيّة، ص 151، 152.**

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتخاطب، في نظريّة الوضع والاستعمال العربيّة، ص 71.

إنّ المبرد حين يتناول الجملة الفعليّة من الزاوية الخطابية فإنّه يُركّز على الفائدة الّتي يجنيها السامع من الخطاب، والفائدة عنده لا تكون في الفعل فقط، بل في المفعول به، والمفعول لأجله، والمفعول فيه، والحال ... حسب ما يجهله المخاطب، قال المبرد: "... والفِعْل المطلق يُستغنى فيه عن ذلك، فيكون المفعولُ فيه فضلةً: كالحال والظّرف والمصدر ونحو ذلك، ممّا إذا ذكرته **زدت في الفائدة**"[1]، ويقول أيضا: " فإذا قلت: ضرب عبدُ اللّه زيداً، فإن شئت قلت: ضرب عبدُ اللّه، فعرّفتني أنّه قد كان منه ضَرْب، فصار بمنزلة: قام عبُد اللّه، إلّا أنّك تعلم أنّ الضّرب قد تعدّى إلى مضروب، وأنّ قولك: (قام) لم يتعدّ فاعله، فإن قلت: ضرب عبدُ اللّه زيدا – أعلمتني مَنْ ذلك المفعول؟، وقد علمت أنّ ذلك الضّرْب لا بُدَّ من أن يكون وقع في مكان وزمان، فإن قلت: (يومَ الجمعة) بيّنتَ الوقت، وقد علمت أنّ لك حالا، وللمفعول حالا، فإن قلت: (قائما) عرّفتني الحال منك أو منه، فإن قلت: (قاعدا) أَبَنْت عن حالك أو حاله، وقد علمت أنّ ذلك الضّربَ إمّا أن يكون كثيرا وإمّا قليلا، وإمّا شديدا، وإمّا يسيرا، فإن قلت: ضَرْباً شديداً، أو بيّنت، فقلت: عشرين ضَرْبَةً – **زدت في الفائدة**، فإن قلت: لكذا أو من أجل كذا **أفدت** العلّة الّتي بسببها وقع الضّربُ، فكلُّ هذا **زيادةٌ في الفوائد**، وإن حذفت استغنى الكلام، وليس الفاعل كذلك، ولو قلت: وعمرو حاضر – **لزدت في الفائدة** كنحو ما ذكرنا "[2].

وما يفهم من كلام المبرد هذا هو أنّ ظرف الزمان وظرف المكان، والمفعول به، والحال، والتّمييز، والمفعول لأجله...إلخ من مُخصِّصات الجملة الفعليّة تزيد كذلك في الفوائد للمخاطب، فبذكر ظرف الزمان تُعلم المخاطب بوقت وقوع الفعل، وبذكر ظرف المكان تعلمه مكان وقوع الحدث، وبذكر المفعول لأجله تعلم المخاطب

[1]- المبرد، المقتضب، ج3، ص 116.

[2]- المبرّد، المقتضب، ج3، ص 116.

سبب وقوع الحدث (الفعل)...إلخ، فكل هذه الزوائد عن المسند والمسند إليه تزيد في الفائدة.

4-2-1- التّقديم والتّأخير بين عناصر الجملة الفعليّة :

إنّ المبرد لا يكتفي بتحليل الجملة الفعليّة تحليلاً بنويّاً فقط، بل يتعدّاه بعد ذلك إلى تّحليلها تحليلاً خطابيا كما جاءت في واقع الاستعمال، و من أحسن الأمثلة على ذلك تناوله لقضيّة التّقديم و التّأخير بين عناصر الجملة الفعليّة، قال المبرد " يصلح التّقديم والتّأخير بين الفاعل والمفعول به إذا كان الكلام موضّحاً عن المعنى، نحو: ضرب زيداً عمرو، لأنّك تعلم بالإعراب الفاعل والمفعول "[1]، وقال أيضا متحدّثا عن المفعول به: " إذا قدّم ومعناه التّأخير فإنّما تقديره والنّية فيه أن يكون مؤخرا...ألا ترى أنّك تقول: ضرب غلامَه زيدٌ، لأنّ الغلام في المعنى مؤخّر، والفاعل في الحقيقة قبل المفعول "[2]، فالمبرّد بيّن هنا أنّ المفعول به قد يتقدّم على الفاعل دون أن تتغيّر بنيّة الجملة الفعليّة، وأنّ ما يتغيّر فيها هو الجانب الخطابي فقط، فالمفعول به مقدّم في الرّتبة، ولكنّه مؤخّرٌ من حيث الموضع، فهو مقدّم على نيّة التّأخير كما قال المبرد.

وما يحدث من تقديم وتأخير بين عناصر الجملة الفعليّة (الفعل والفاعل والمفعول به) يحدث كذلك بين (الفعل والمفعول الّذي لم يذكر فاعله(الّذي يحل محل الفاعل) والمفعول الآخر)، قال المبرد في باب (المفعول الّذي لا يذكر فاعله): " واعلم أنّ التّقديم والتّأخير، والإظهار والإضمار في هذا الباب، مثله في الفاعل يجوز فيه ما جاز في ذلك، تقول: أُعطِي زيدٌ درهماً، وأُعطِي درهما زيدٌ، ودرهماً أُعطِي زيدٌ، و... تجريه مجرى ذلك الباب "[3]، فالمبرد هنا قام بتقديم كل

---

[1]- المبرد، المقتضب ،ج3، ص 96.

[2]- المبرد، المقتضب ،ج4، ص102.

[3]- المبرد، المقتضب، ج4، 53.

الصّور الممكنة للتّركيب الواحد والتّمييز بين صورة وأخرى في مجال التّبليغ، وإن كانت هذه الصّورُ منحدرةً من أصل واحد، ولا شكّ أنّ الخروج عن الأصل بتقديم ما حقه التأخير في النصوص السّابقة كان لضرورة خطابية، وهي الاهتمام بالعنصر المقدم في واقع الخطاب.

وبعد هذا يُبيّن المبرد أنّ التّقديم و التّأخير يكون في الجملة الفعليّة إن لم يكن هنالك لبس ، قائلاً: " إن دخل الكلام لَبْسٌ فينبغي أن يُوضع كلُّ شيء في موضعه"[1]، وإنّما " يصلح التّقديم والتّأخير إذا كان الكلام موضّحاً عن المعنى، نحو: ضرب زيدا عمرو، لأنّك تعلم بالإعراب الفاعل والمفعول "[2]، فالوجه في " كلّ مسألة يدخلها اللَّبسُ أن يقرّ الشيء في موضعه، ليزول اللَّبسُ، وإنّما يجوز التّقديم والتّأخير فيما لا يُشكِل، تقول: ضرب زيد عمرا، وضرب زيداً عمرو، لأنّ الإعراب مُبين، فإن قلت: ضرب هذا هذا، أو ضربت الحُبلَى الحُبلَى – لم يكن الفاعلُ إلّا المتقدّمَ "[3].

فإذا كانت قرينة الإعراب ظاهرة كقولنا: ضربَ زيدٌ عمراً يمكن للمتكلّم أن يؤخّر بعض العناصر، ويُقدّم عناصر أخرى كما يشاء لأنّه مُطْمَئِنٌّ أنّ السامع بإمكانه أن يُميّز بين الفاعل والمفعول به من خلال الحركات الإعرابية، فيمكنه حينذاك أن يقول: ضربَ عمراً زيدٌ، فيميّز السامع بين الفاعل والمفعول به في هذه الجملة لأنّ الفاعل مرفوع والمفعول به منصوب، أمّا حين تغيب قرينة الإعراب ولا تظهر الحركات الإعرابيّة كقولنا: ضرب موسى عيسى، فحين ذاك نلجأ إلى قرينة أخرى ألا وهي قرينة الرتبة لِنُميّز بين الفاعل والمفعول فرتبة الفاعل التّقديم على المفعول به، ورتبة المفعول به التّأخير عن الفاعل .

---

[1]- المبرد، المقتضب، ج3، ص: 93.

[2]- المبرد، المقتضب، ج3، ص: 96.

[3]- المبرد، المقتضب، ج3، ص: 118.

وفي سياق التّقديم والتّأخير بين عناصر الجملة الفعليّة في واقع الخطاب يجب التّنبيه إلى أنّ التّقديم والتّأخير له علاقة وثيقة بمفهوم " **الموضع** "، وقد ميّز الباحث عبد الرحمان الحاج صالح بين مفهوم " **الموضع** " وهو مرتبة العنصر في بنية الجملة، وبين مفهوم " **الموقع** " وهو مرتبة العنصر في الخطاب، قال عبد الرحمان الحاج صالح: الموضع هو " ...مرتبة الكلمة في بنية الجملة "[1]، وقال كذلك: " الموضع هنا الحيز في البنية الّذي يمكن أن يشغله عنصر معيّن "[2]، وقال كذلك: الموضع " هو وضع معيّن يجب أن يكون عليه كل واحد من مكونات الجملة لفظاً وتقديراً "[3]، وقد علّق الباحث تريكي مبارك على هذا القول الأخير قائلاً: " ... وهو ما يكون مثالاً، وإذا كانت الجملة بمواضعها تكون مثالاً فإنّ هذا المثال في هذا المستوى هو مجموعة من المواضع هي: موضع العامل، وموضع المعمول الأوّل، وموضع المعمول الثاني، وموضع المخصص، فهذه المواضع تشكّل مثالاً هنا في هذا المستوى التركيبي "[4]، فالموضع " يُعرّف بأنّه موضع اعتباري يقع في داخل بنية معيّنة "[5]، وهو بذلك يكون في البنية المجرّدة للجملة، ولا يكون في العبارة المنجزة فعلاً في الخطاب، والبنية هي " مجموعة من المواضع المرتّبة ترتيبًا اعتباريًا، غير مُوازٍ بالضرورة لتسلسل الكلام الملفوظ "[6]، أمّا الموقع عنده فهو " موقع الكلمة ...في مدرج الكلام الملفوظ "[7]، وبعد أنّ عرّف عبد الرحمان الحاج

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح ، منطق العرب في علوم اللّسان ، ص: 291.

[2]– عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث و دراسات في اللسانيات العربيّة ، ج1 ، ص: 92 .

[3] – عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث و دراسات في اللسانيات العربيّة ، ج2 ، ص: 13

[4] – مبارك تركي ، مفهوم الموضع و أثره في تعليم البنى الصرفيّة، مجلة تعليميات ، مخبر تعليمية اللّغة و النّصوص، جامعة يحي فارس المدية ، المجلد9، العدد3 جويلية – ديسمبر2020 ، ص: 187.

[5]– عبد الرحمان الحاج صالح ، منطق العرب في علوم اللّسان ، ص: 123 ، 124 .

[6]– عبد الرحمان الحاج صالح ، المرجع السابق ، ص: 124 .

[7]– عبد الرحمان الحاج صالح ، المرجع السابق ، ص: 123 .

صالح كل من الموضع والموقع فرّق بينهما قائلاً: " ...فالبنية، أو البناء، هي مجموعة مرتّبة من المواضع، والموضع يشبه ههنا إلى حد بعيد الموضع الطبولوجي في الرياضيات الحديثة، ولا يعرف هذا المفهوم الهام جداً الكثير من علماء اللّسانيات، وسنرى هذا المفهوم ينطبق على كل مستويات اللّغة بما فيها الجمل، ثمّ إنّ التّرتيب في الجملة غير تسلسل الألفاظ في الخطاب، ولهذا فرّقوا بين مرتبة الكلمة في بنية الجملة وموقعها الملفوظ فيها، فللفظة " زيد " في ضربت زيداً، وزيداً ضربتُ، مرتبة واحدة "[1] .

والفرق بين **الموضع** و**الموقع** هو فرق في زاوية النّظر إلى الجملة كما مرّ بنا سابقاً، إمّا أن تكون " البنية المجردة أو الخطاب المحقق في زمان ومكان معينين، ومن هنا فإنّ مسألة التّقديم والتّأخير تتعلّق بمكان اللّفظة في تسلسل الكلام المنجز، وتخضع إلى جملة من العلاقات الذّهنية المجرّدة منها صنف العلاقات الإجبارية، مثل... موضع " لم " قبل الفعل المضارع، وموضع الفعل قبل الفاعل، ومنها صنف العلاقات الاختيارية مثل...تقديم المفعول به على الفاعل وغيرهما ، وهذا الصنف الأخير هو الّذي يتيحُ للمتكلّم أن يورد كلامه على صور مختلفة، ووجوه متعدّدة من التّقديم والتّأخير لإفادة أغراض ومقاصد يفهمها السامع اعتماداً على قرائن عديدة أهمّها سياق الكلام، كأن يقول المتكلّم: " زيداً لقيتُ " بدلاً من " لقيتُ زيداً " فيقدّم المفعول به على الفعل والفاعل، لغرض الاهتمام بالمقدّم، أو حصر اللّقاء في زيد، دون سواه، أو غيرهما من المقاصد الّتي يُحددها سياق الكلام"[2] .

[1]- عبد الرحمان الحاج صاح ، المرجع السابق ، ص: 291 .

[2]- محمد ولددالي ، النّحو و مقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك ، ص: 285 .

من خلال ما سبق يتّضح أنّ المبرد قد حلّل قضية التّقديم والتّأخير الحاصلة في الجملة الفعليّة تحليلاً خطابيّاً، وذلك بالتركيز على الفائدة والمقاصد المراد تبليغها للسامع من خلال تقديم العناصر اللّغوية وتأخيرها.

4-2-2- السّياق وحذف عناصر الجملة الفعليّة :

لقد عالج المبرد مسألة الحذف الّتي تصيب عناصر الجملة الفعليّة في واقع الخطاب معالجة خطابية تبليغية، مركّزاً فيها على حاجة السامع للخطاب والفائدة الّتي ينتظرها، قال المبرد عن حذف الفعل: "... ولو قلت على كلام متقدّم عبدُ اللّه، أو منطلق، أو صاحبك، أو ما أشبه هذا لجاز أن تُضمر الابتداء إذا تقدّم من ذِكْرِه ما يَفْهَمه السّامعُ، فمن ذلك...الفِعْل الّذي يُضمر، إذا علمت أنّ السّامع مُسْتَغْنٍ عن ذِكْره- نحو قولك – إذا رأيت رجلاً قد سدّد سَهماً فسمعت صوتاً –: القِرطاسَ واللّهِ، أي: أصاب القرطاس، أو رأيت قوماً يتوقّعون الهلال، ثمّ سمعت تكبيراً قلتَ: الهلالَ واللّه، أي: رأوا الهلال "[1]، فالفعل هنا حُذف لدلالة سياق الحال عليه. وهي القرينة ذاتها الّتي حُذف بسببها الفعل في القول الآتي للمبرد: "... وقد يُحذف الفعل في التكرير وفي العطف وذلك قولك: رأسَك والحائط، ورأسه والسّيف يا فتى، فإنّما حذف الفعل للإطالة والتّكرير، ودلّ على الفعل بما يشاهد من الحال، ومن أمثال العرب: رأسَك والسّيفَ ومن أمثالهم: أهلَك واللّيلَ، وقد دلّ هذا على أنّه يريد بادِرْ أهلك واللّيل، والأوّل على أنّه: نَحِّ رأسك من السيف، وتقديره في الفعل: اتّقِ رأسَك والسيف، ولو أفردتَ لم يجزْ حذفُ الفعل إلّا وعليه دليل، نحو: زيدا. لو قلت ذلك لم يدر ما الفعل المحذوف ؟ فإن رأيت رجلاً قد أشار بسيف فقلت: زيدا أو ذكرت أنّه يضرب أو نحو ذلك جاز لأنّ المعنى: أوقعْ ضربَك بزيد..." [2] .

[1]- المبرد، المقتضب ،ج4، ص 129.

[2]- المبرد، المقتضب ،ج3، ص 215، 216.

وقال أيضا: " ولولا دلالة الحال على ذلك لم يجزْ الإضمار، لأنّ الفعل إنّما يُضمر إذا دلّ عليه دال كما أنّ الاســم لا يُضمر إذا دلّ عليــه دال كما أنّ الاســم لا يُضمر حتى يُذكر، وإنّما رأيته في حال قيام في وقت يجب فيه غيره، فقلتُ مُنكراً: " أ قياماً وقدْ قعد النّاس؟ ""[1] .

فالمبرد يجعل الحذف مرتبطاً بوجود إحدى القرائن، قائلاً: "...و إنّما تحذف إذا عَلِمَ المخاطب ما تعني، بأن تقدّم له خبراً أو يجري القول على لسانه كما وصفت "[2]، وقال أيضاً: "... فكل ما كان معلوما في القول جارياً عند النّاس فحذفه جائز لعلم المخاطب..."[3]، وقال كذلك: "فالعرب... تحذف إذا كان فيما أبْقَوْا دليل على ما ألقَوْا"[4]، وقال كذلك :... فكل ما كان معلوما في القول جارياً عند النّاس فحذفُه جائز لعلمِ المخاطَب "[5]. وقال أيضاً: " ولا يجوز الحذف حتى يكون المحذوف معلوماً بما يدلُّ عليه من متقدّم ذِكر أو مشاهدة حال "[6] .

في الأخير يمكن القول إنّ المبرّد قد حلّل قضية التّقديم والتّأخير بين عناصر الجملة الفعلية، وقضية حذف بعض عناصرها تحليلاً[7](*) خطابيّاً تبليغيّا،

---

[1]- المبرد، المقتضب، ج3، ص 228.

[2]- المبرد، المقتضب، ج4، ص: 130.

[3]- المبرد، المقتضب، ج3، ص: 254.

[4]- المبرد، المقتضب، ج3، ص 112.

[5]- المبرد، المقتضب، ج3، ص: 253.

[6]- المبرد، المقتضب، ج2، ص: 81.

(*) - إنّ المبرّد وإن وجدناه يتناول الجملة الفعليّة من زاويتين مختلفتين، زاوية بنوية صورية تتعلّق ببنية اللّفظ، ولها قواعدها وقوانينها البنويّة، وحينها يستعمل المبرّد مصطلحات معيّنة مثل: (العامل، المعمول، الموضع ،...إلخ)، وزاوية وظيفيّــة خطابيّة تتعلّق بالفائدة الّتي يجنيها المخاطب من سماع العبارة، وحينها يستعمل المبرد مصطلحات أخرى مثل (المسنــد والمسند إليه)، وللجانب الخطابي عنده قوانينـــــه كذلك كما مرّ بنا، ولكن في هذا السيّــاق يجب التّنبيــه إلى أمر في غاية الأهميّة و الخطورة، ألّا وهو أنّ المبرّد لا يحافظ على ذلك المنهج في التّفريق بين البنيتين مثل ما رأينا عند سيبويه، وإنّما يخلط أحيانا بين البنيتين: (النّحويّة والخطابيّة)، حيث أنْزل بنية الجملة الفعليّة منزلة بنية الجملة الاسميّة، قائلاً: " فالفاعل والفعل بمنزلة الابتداء والخبر، إذا قلت **قام زيد**

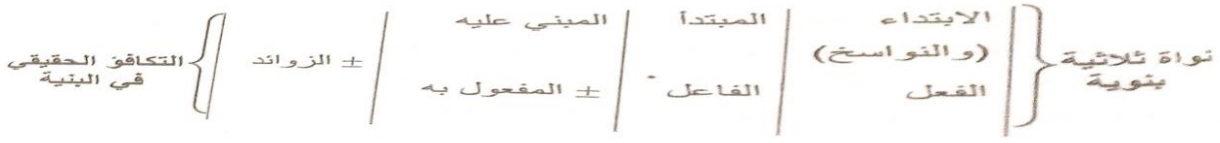
وذلك بالتركيز على السامع والفائدة الّتي ينتظرها، وهو بذلك يتجاوز التّحليل البنوي اللّفظي الّذي يركز على الأوضاع اللّغوية وما تحمله من معان وضعيّة. كما يتّضح أنّ المبرّد مقتف أثر سيبويه في تحليله للجملة الفعليّة، حيث نجده ينظر إليها من زاويتين مختلفتين: زاوية بنويّة يركّز فيها على القوانين النّحويّة الّتي تحكم الجملة الفعلية على مستوى الوضع، وزاوية خطابية يركّز فيها على الفائدة، ويفسّر بها حالات عدول الجملة الفعليّة عن أصلها الوضعي بغية تحقيق مقصد من المقاصد التّبليغيّة.

وفي نهاية هذا المبحث يمكن القول إنّ المبرد هو أوّل نحويّ قدّم عرضاً تعريفيّا للجملة الفعليّة فذكرها بمعناها الاصطلاحي في باب الفاعل، و قد حدّها مثل تحديد سيبويه، أي من زاويتين مختلفتين: زاوية بنوية، و أخرى خطابيّة.

فهو بمنزلة قولك القائم زيد " المبرد، المقتضب، ج1، ص 8،

وقال أيضا: " لا بدّ لكل فعل من فاعل... وصار الفعل والفاعل بمنزلة شيء واحد إذ كان لا يستغني كلّ واحد منهما عن صاحبه كالابتداء والخبر " **المبرد، المقتضب، ص 54.**

حيث جعل المبرد بنية الفعل والفاعل مساوية تماماً لبنية المبتدأ والمبني عليه، أي أَنْزَلَ الفعل منزلة المبتدأ، في حين أنّ التّكافؤ في البنيّة هو في الواقع بين الفعل والابتداء، وليس بين الفعل والمبتدأ، لأنّ البُنى النّحويّة لا تكافؤ بينها وبين وظيفتها الدّلالية الإفادية وهو الأمر الّذي تنبّه له الباحث عبد الرحمان الحاج صالح، يُنظر كتابه: **الخطاب و التّخاطب، ص : 153،154،155، و يُنظر الرّسم الآتي للمؤلّف ذاته ، ص : 153 :**



المبحث الثّالث: الجملة الفعليّة عند ابن جني

1- ابن جني وكتابه الخصائص:

1-1- التّعريف بابن جني :

ابن جني هو " أبو الفتح عثمان بن جنّي المَوصِلي "[1]، وهو " غير عربي، وكان أبوه جنّي رومياً يونانيّاً، وكان مملوكا لسليمان بن فَهْد بن أحمد الأزْديّ، ومن ثمَّ ينتسب ابن جنّي أَزْدِيّاً بالولاء "[2]، ولد في " المَوْصل، ويقول من ترجم له: إنّه ولد قبل الثلاثين والثلاثمائة من الهجرة، ولا يعينون مولده بعد هذا، إلا أبا الفداء في المختصر، فهو يذكر أنّ وفاته سنة 302هـ، ويقول ابن قاضي شُهْبة في طبقات النحاة: إنّه توفِّي وهو في سنّ السّبعين، فإذا أخذ بهذا وروعي أنّ وفاته كانت في سنة 392 فإنّ ولادته تكون في سنة 322 أو سنة 321 "[3]، كان ابن جني أعور، ويقول المترجمون له: إنّه كان ممتّعاً بإحدى عينيه في الكناية عن عَوَره [4].

ويعدّ ابن جني عالماً لغويّاً من أتباع الخليل وسيبويه وغيرهم من النّحاة المتقدمين أصحاب الفكر النّحوي العربي الأصيل، وإن جاء في مرحلة قد حصل فيها تأثير بالمنطق، إلّا أنّه لم يتأثر به عكس ابن السراج وأتباعه ممن تأثروا به [(*)].

---

[1]- حامد المؤمن، مقدّمة اللّمع في العربيّة، أبو الفتح عثمان بن جني المتوفي سنة 396هـ ، ، تحقيق حامد المؤمن، عالم الكتب، مكتبة النّهضة العربيّة، الطّبعة الثانية، 1405هـ، 1985م، ص: 7.

[2]- محمد علي النّجار، مقدّمة الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، دار الكتب المصرية، المكتبة العلميّة، ج1، ص6.

[3]- محمد علي النّجار، مقدّمة الخصائص، ص: 10.

[4]- محمد علي النّجار، مقدّمة الخصائص، ص: 12. وقد وردت ترجمة ابن جني في مصادر ومراجع كثيرة نذكر منها: **فاضل صالح السّامرائي**، ابن جنيّ النّحوي، دار النّذير للطّباعة والنّشر والتّوزيع ،1389هـ، ص: 28. و انظر: **وضحة عبد الكريم جمعة الميعان**، المرجع السابق، ص: 463. و انظر: **عبد القادر المهيري**، النّحو والمنطق بين الرّفض والمهادنة، الحوليات التونسية، العدد51 ، ص: 17.

[(*)] – و هو الأمر الّذي أكّده عبد الرحمان الحاج صالح في أكثر من مرّة في كتبه ، قال: " ومن النّحاة الّذين ينتمون إلى مدرسة ابن السراج من خرج عن الجماعة في ذلك فأدرك ما قاله سيبويه....أهمّهم أبو علي الفارسي وتلميذه ابن

1-2- الخاصية العلمية الغالبة على كتاب الخصائص لابن جني :

أَكْثَر كتب ابن جني هي كتب علميّة لأنّها تتحدث عن الأصول النّحوية من سماع وقياس وغيرها، فكتابه الخصائص – وقد اعتمدنا عليه كثيراً – هو كتاب علمي موضوعه أصول النّحو، قالت الباحثة وضحة عبد الكريم جمعة الميعان في سياق حديثها عن كتاب الأصول في النّحو لابن السراج: " إنّ المُؤَلِف لم يقصد التّأليف في أصول النّحو، كابن جني في الخصائص "[1]، وهو الأمر الّذي أكّده الباحث محمود محمد الطناحي في سياق حديثه عن كتاب الأصول في النّحو لابن

جني " **عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتّخاطب، ص: 160**. فابن جني وإن كان ينتمي إلى مدرسة ابن السراج الّذي تأثر بالمنطق إلّا أنّه تأثّر بأقوال سيبويه وشيخه الخليل أصحاب الفكر النّحوي العربي الأصيل، ولم يتأثّر بابن السراج، وهذا ما أكّده عبد الرحمان الحاج صالح مرة أخرى فقال: " لقد تأثّر النّحو بالمنطق اليوناني في عهد ازدهار الفلسفة في بغداد ويتراءى ذلك بوضوح في كثرة استعمال ابن السراج للتّحديد بالجنس والفصل....و هذا لا سبيل إلى وجوده في نحو الخليل وسيبويه. وستغزو هاتان الطريقتان التّحليليتان كل النّحو العربي بعد ابن جني وخاصة المتأخرين " **عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1، ص: 244**. فهذا قول صريح يدلُّ بوضوح على عدم تأثر ابن جني بالمنطق.

لقد صنّف عبد الرحمان الحاج صالح ابن جني ضمن النّحاة المتقدّمين المبدعين المتميزين، وقال إنّه من أتباع الخليل بن أحمد الفراهيدي مثله مثل سيبويه والمبرد الّذين ساهم كلّ واحد منهم في تلك الفترة المليئة بالأفكار البديعة والجهود العلميّة الخلاقة في بناء الصرح الفكري العربي الأصيل وفي طرق البحث خاصة ، قال: " ابن السراج هو الّذي مهّد الطّريق لمن جاء بعده في التّخليط بين بعض مفاهيم النّحو الخليلية الأساسيّة ومفاهيم المنطق الأرسطي. إلّا أنّ هذه الالتباسات لم تمنع أبداً من إبداع النّحاة المتميزين منهم بمتابعة البحث فيما جاء به الشيخان وزملاؤهم مثل...وابن جني لعبقريتهم ولفهمهم أكثر من غيرهم لأقوال سيبويه والخليل " **عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتّخاطب، ص: 162**. وقال كذلك: "...مما أدّى بالعربية إلى أن تنزوي في زاوية الخطاب الأدبي...هو عدم فهم الكثير من المثقفين لكلام الفطاحل من علماء العربية الأولين أمثال الخليل وسيبويه وابن جني " **عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، الجزء الأوّل، ص: 72**.

من خلال ما سبق يتّضح أنّ ابن جني لم يتأثّر بالمنطق الّذي غزا معظم العلوم الاسلامية بداية من القرن الرابع الهجري وما يُؤكّد ما قاله الباحث عبد الرحمان الحاج صالح هو ذلك التّشابه الكبير بين ابن جني من جهة وبين سيبويه من جهة أخرى في فهم النّحو الخليلي وفي طريقة التّفكير، وفي التّحليل النّحوي، فكلاهما لم يستعمل التّحديد بالجنس والفصل الّذي وضعه أرسطو. وهو ما سنؤكّده في قادم الصفحات.

[1]- وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، المرجع السابق، ص: 256.

السراج قائلاً: فيه " الفصل الواضح بين لونين من الدّرس النّحوي...يجوز أنّ نطلق عليه: النّحو الوظيفي، ويخلص اللّون الثاني إلى الكشف عن القواعد الكليّة الّتي تُرَدُ إليها مسائل النّحو والصّرف طلباً لمعرفة أصول هذه اللّغة وفضلها على سائر اللّغات، وهذا ما أدار عليه أبو الفتح بن جني أبواب كتابه العظيم الخصائص "[1]، إذ بيّن الباحث الطناحي هنا أنّ كتاب الخصائص لابن جني هو كتاب علمي يبحث في أصول النحو. قالت الباحثة وضحة عبد الكريم جمعة الميعان كذلك: أمّا " كتاب الخصائص فمخصّص للحديث عن الأصول النحويّة، وبالإضافة إلى ذلك عقد ابن جني أبوابا للحديث عن العلّة...وقد ظهرت دراسة عن أصول النّحو في الخصائص "[2]، وقالت أيضاً: " الخصائص لابن جني...هذا كتاب رائد، أراد له صاحبه أن يكون منطلقاً لدراسة اللّغة كلّها من أصوات وصرف ونحو، وأن يدرس قضايا النظرية وأصولها العامة، ومسائلها النّظرية الّتي حكمت فِكْرَ النّحاة، كقضايا الأصل والفرع والتّذكير والتّأنيث وتكافؤ الأدلّـــة وخلعها، والاطّراد والشّذوذ وأصول الصناعة "[3].

وقد حدّد ابن جني نفسه منهجه في مقدّمة كتابه الخصائص قائلاً: " ليس غَرضُنا فيه الرفع والنّصب والجر والجزم، لأنّ هذا أمرٌ قد فُرِغ منه في أكثر الكتب المصنفة فيه منه، وإنّما هذا الكتابُ مبنيٌّ على إثارة المعاني وتقرير حال الأوضاع والمبادئ "[4]، وقال أيضاً: " وهو كتاب يتساهم ذوو النّظر من المتكلّمين والفقهاء

---

[1]- محمود محمد الطناحي، مقدّمة كتاب فهارس كتاب الأصول في النّحو لأبي بكر السراج ،مكتبة الخانجي القاهرة، 1986م، 1406 هـ، ص: 4.

[2]- وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، المرجع السّابق، ص: 397.

[3]- وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، المرجع السابق، ص: 424.

[4]- ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النّجار، المكتبة العلميّة، طبعة دار الكتب المصرية، مصر، دط، 1952، ج1، ص: 32.

والمتفلسفين والنّحاة والكُتّاب والمتأدبين التّأمّلَ له والبحثَ عن مستودعه "[1]. فهو بذلك غير موجّه للمتعلّمين ولا يُعوّل عليه لتحقيق الملكة اللّغويّة لأنّه كتاب نظر وتأمّل وهو كتاب علمي في غاية التّجريد.

2- مفهوم الجملة الفعليّة عند ابن جني :

إنّ الجملة عند ابن جني هي ما تكوّنت من مسند ومسند إليه وأفادت، قال ابن جني في هذا السّياق: "... وأمّا الجملة فهي كلّ كلام مفيد، مستقل بنفسه، وهي على ضربين: جملة مركّبة من مبتدأ وخبر، وجملة مركّبة من فعل وفاعل "[2]، وهذان الضّربان هما أصل تركيب الجملة[*]، قال ابن جني: "... من قبل أنّ أصل التركيب في الجملة أن تكون من جزئين لا غير، ألا ترى إلى الجملة الّتي من الفعل والفاعل لا تكون في أصلها إلّا من جزئين ليس غير، نحو قام زيدٌ، وجلس جعفر... "[3]. فهذان الجزآن هما" عقدَ تركيب الجمل "[4]. ، ومنه فالجملة الفعلية هي ما تكوّنت بالضرورة من مسند ومسند إليه (فعل وفاعل)، أو (فعل ومفعول لم يسم فاعله)، وإن حذفنا أحد جزئيها فإنّنا ننزع عقد بنائها، قال ابن جني: "... ولو ذهبت تحذف

---

[1]- ابن جني، الخصائص، ج1، ص: 67.

[2]- أبو الفتح عثمان ابن جني ت 392هـ، اللّمع في العربيّة، تحقيق حامد عبد المؤمن، عالم الكتب ،مكتبة النّهضة العربيّة، الطّبعة الثّانية 1405هـ، 1985م، ص :73.

[*] – للتقعيد لمصطلح الجملة وإبراز الفرق الموجود بينها وبين المصطلحات القريبة منها خصّص ابن جني في كتابه الخصائص باباً خاصًّا سمّاه بـ: " هذا باب القول على الفصل بين الكلام والقول " **أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ج1، ص 5**. كما تحدّث عن الفرق الموجود بينها و بين المصطلحات القريبة منها في كتابه **المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، ج1، ص: 93**. حيث سوّى بين الجملة و الكلام و فرّق بينهما و بين القول إذ إنّ هذا الأخير أشمل من الكلام وأعم منه لأنّه يشتمل على الكلام التّام فضلا عن اللّفظ النّاقص الّذي يعني به الكلمات المفردة والمركبات الّتي لم تتضمن معنى مستقلاً، فكل كلام قول، وليس كل قول كلاما.

[3]- ابن جني، الخاطريات، حقّقه وعلّق عليه علي ذو الغفار شاكر، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1408هـ، 1988م، ص: 82.

[4]- ابن جني، المرجع السّابق ، ص: 82.

الفاعل وتقيم مقامه غير اسم لبقيت الجملة معقودة بلا اسم وهذا لفظ يناقض ما عقدت عليه الجمل في أوّل تركيبها "[1]، ولذلك فلا بدّ من توفر المسند والمسند إليه في الجملة الفعلية عند ابن جني، وهو الأمر الّذي أكّده الباحث مازن عبد الرسول سلمان حين قال: " ولذلك لو حدث ثمّة خرمٌ في مفهوم الإسناد بحذف أحد طرفيه (المسند، أو المسند إليه) انتقض عقد بناء الجملة عنده "[2] .

فالجملة الفعليّة المفيدة عند ابن جني هي إذن ما تكوّنت من فعل مقدّم، وفاعل، أو مفعول لم يسم فاعله مؤخّر، ويجدر التّنبيه في هذا السّياق إلى أنّ الفاعل في الجملة الفعليّة هو رب الجملة وصاحبها [3]، لذلك لا يمكن حذفه حتى لا يبقى الفعل حديثاً دون مُحَدَّثٍ عنه، والجملة الفعليّة بمسند دون مسند إليه، قال ابن جني: "... كان صاحب الجملة الّتي هي الفعل والفاعل إنّما هو الفاعل، وإنّما جيء بالفعل له ومن أجله وكان أشرف جزءيها وأنبَهَهَا "[4]، فلأهميّة الفاعل هذه في الجملة الفعلية لا يمكن حذفه، إذ إنّ المعنى يكتمل بوجوده مع الفعل وبهما تتكوّن الجملة عكس المفعول به الّذي يمكن حذفه، قال ابن جني متحدّثاً عن الفاعل: " ...فلا يمكن حذفه كما يحذف المفعول على أنّه نيف وفضلـــة بعد استقلال الجملـــة "[5].

وإن اهتمّ ابنّ جني بالفعل والفاعل خاصة فهذا لا يجعله يهمل المفعول به، وإنّما يقرّر أنّ ذكره يزيد في الفائدة مثله مثل بقية المفاعيل، وهو بذلك " ينفي ما

---

[1]- ابن جني سر صناعة الإعراب، ج1، ص: 275.

[2]- مازن عبد الرّسول سلمان، المرجع السابق، ص :19.

[3]- ينظر: ابن جني، المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تحقيق علي النجدي ناصف، ود. عبد الحليم النجار، ود. عبد الفتاح إسماعيل شلبي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلاميّة، وزارة الأوقاف، القاهرة، 1424هـ، 2004 م، ج1، ص :65، 66.

[4]- ابن جني، الخصائص، ج2، ص: 255.

[5]- ابن جني، المحتسب، ج1، ص: 179.

نُقل عن النّحاة من أنّهم يميّزون بين العناصر الأصليّة الّتي تتكوّن من المسند والمسند إليه والّتي لا يتم تركيب الجملة بدونها وبين بقية العناصر الّتي ليست ضروريّة لاكتمال التّركيب ولهذا يسمونه فضلة "[1]، فهو لا يرى " عدم ضرورتها في الجملة لكي تكتمل بل يذهب إلى أنّ بعضها ممّا لا يمكن حذفه، وذلك ما كان مراداً منها ولا تستغني الجملة إلا به "[2]، معنى ذلك أنّ ابن جني وإن اشترط في الجملة الفعلية تكونها من جزئين فقط (مسند ومسند إليه) إلاّ أنّه يرى أنّ بعض المُخصِصات لا يمكن حذفها ومن ضروريات اكتمال المعنى وتحقق الفائدة، ومن أمثلة ذلك (الحال) الّذي رأى أنّ حذفه لا يَحْسُنُ قائلاً: "... وحذف الحال لا يحسن، وذلك أنّ الغرض فيها إنّما هو توكيد الخبر بها وما طريقه طريق التوكيد غير لائق به الحذف، لأنّه ضد الغرض ونقيضه... وإنّما كلامنا على حذف ما يحذف وهو مراد، فأمّا حذفه إذا لم يُرد فسائغ لا سؤال فيه، وذلك كقولنا: انطلق زيد، ألا ترى هذا كلاما تاماً وإن لم تذكر معه شيئاً من الفضلات، مصدراً، ولا ظرفاً، ولا حالاً، ولا مفعولاً له، ولا مفعولاً معه، ولا غيره، وذلك أنّك لم تُرِدِ **الزيادة في الفائدة** بأكثر من الإخبار عنه بانطلاقه دون غيره "[3]، فالفضلات عند ابن جني من ضروريات اكتمال الجملة عنده، كما أنّها تزيد في الفائدة أيضاً، وهما ما أكّده في هذا القول أيضاً قائلاً: "...فإنّ **أكثر الفوائد** إنّما تُجنى من الألحاق والفضلات نعم وأكثر ما تُصلح وتُتمِّمها، ولولا مكانها لوهت فلم تستمسك، ألا تراك لو قلت: زيدٌ قامت هندٌ لم تتم الجملة ؟ فلو وصلت بها فضلةً ما لتمت، وذلك كأن تقول: زيدٌ قامت هندٌ في داره، أو معه، أو بسببه، أو لِتُكرمه أو فأكرمته، أو نحو ذلك "[4]، فكل

---

[1]- عبد القادر المهيري، الجملة في نظر النّحاة العرب، حوليات الجامعة التونسية، العدد3، 1966، ، ص: 39.

[2]- مازن عبد الرسول سلمان، المرجع السابق، ص: 21.

[3]- ابن جني، الخصائص، ج2، ص: 380، 381.

[4]- ابن جني، المحتسب، ج1، ص: 151.

هاته الأدلّة تدلّ على أهميّة الفضلة عند ابن جني، وعند غيره من النّحاة المتقدمين، قال ابن جني: "... وهذا كله يدلُّ على شدة عنايتهم بالفضلة، وإنّما كانت كذلك لأنّها تجلو الجملة، وتجعلها تابعة المعنى لها "[1] فهي تتمّم المعنى وتفسّر ما قبلها، ولذلك يرفض ابن جني الاستغناء عنها، قائلاً: "... ومتى كانت الجمل تفسيراً لم يحسن الوقوف على ما قبلها دونها، لأنّ تفسير الشيء لاحق به ومتمّم له وجارٍ مجرى بعض أجزائه كالصلة والموصول أو الصفة والموصوف "[2]، ثم يُضيف ابن جني دليلاً آخر قائلاً: " الكلام الّذي هو مجاب والكلام الّذي هو جواب جميعاً ينعقدان انعقاد الجملة الواحدة وليستا جملتين، وذلك أنّك إذا قلت: ما أنت بصاحبي فأكرمك، فكأنّك قلت: ليست بيننا صحبة مقتضية إكراماً، فمقتضية جزء متّصل بالجملة على حدّ اتّصال الصّفة بالموصوف [3].

في الأخير يمكن القول إنّ الجملة الفعليّة عند ابن جني هي ما تكوّنت من عُنصرين (فعل و فاعل) ، أو (فعل و مفعول لم يُسمّ فاعله) – إذا اكتمل المعنى–، أمّا إذا لم يكتمل المعنى فيمكنها حينها أن تزيد عن هذين العنصرين إلى المُخصصات المختلفة الّتي تُكمل المعنى، كما أنّ هذه المخصّصات من شأنها الزيادة في الفوائد في العمليّة الخطابيّة.

3- أركان الجملة الفعليّة عند ابن جني كما وصفها في مؤلفاته العلميّة :

قال ابن جني: " أصل التركيب في الجملة أن تكون من جزئين لا غير، ألا ترى إلى الجملة الّتي من الفعل والفاعل لا تكون في أصلها إلّا من جزئين ليس غير، نحو قام زيدٌ، وجلس جعفر... "[4]، ومنه فالجملة الفعليّة هي ما تكوّنت من

---

[1]- ابن جني، المحتسب، ج1، ص: 65.

[2]- ابن جني، الخاطريات، ص 39.

[3]- ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1، 274.

[4]- ابن جني، الخاطريات، ص: 82.

فعل وفاعل وأفادت، أمّا إذا كان الفعل متعدّياً فحينذاك تتكوّن من فعل وفاعل ومفعول به، هذا إذا كان الفعل مشغولاً بالفاعل، أمّا إذا كان الفعل مشغولاً بالمفعول، فإنّ الجملة الفعليّة تتكوّن حينذاك من فعل ومفعول جعل الفعل حديثاً عنه وهو ما لم يُسمَّ فاعله، وفيما يلي تحديد لهذه الأركان كما وردت عند ابن جني في كتبه العلميّة:

أ – الفعل :

الجملة الفعليّة عند ابن جني هي ما تكوّنت من فعل مقدّم وفاعل مؤخّر، والفعل في الحقيقة يدلّ على دلالات مختلفة تختلف في القوة والضّعف، وهو ما جاء في" باب في الدّلالة اللّفظيّة والصّناعيّة والمعنويّة "[1] من كتاب الخصائص لابن جني، حيث جاء فيه: " اعلم أنّ كلَّ واحد من هذه الدّلائل معتدّ مراعًى مُؤْثَر، إلّا أنّها في القوة والضعف على ثلاث مراتب: فأقواهن الدّلالة اللّفظيّة، ثم تليها الصّناعيّة، ثمّ تليها المعنويّة... فمنه جميع الأفعال، ففي كل واحد منها الأدلّة الثّلاثة، ألا ترى إلى قام، و(دلالة لفظه على مصدره) ودلالة بنائه على زمانه، ودلالة معناه على فاعله، فهذه ثلاث دلائل من لفظه وصيغته ومعناه "[2].

ومنه فالفعل يدلّ على مصدره أي (الحدث) دلالة لفظيّة، ويدلّ على الزّمان دلالة صناعيّة، ويدلّ على الفاعل دلالة معنويّة وهي أضعف الدّلالات، قال ابن جني عن الدّلالة الصّناعيّة: " وإنّما كانت الدّلالة الصّناعيّة أقوى من المعنويّة من قِبَل أنّها وإن لم تكن لفظا فإنّها صورة يحملها، ويخرجُ عليها ويستقرُّ على المثال المعتزَم بها، فلمّا كانت كذلك لحقت بحكمه، وجرت مجرى اللّفظ المنطوق به، فدخلا بذلك في باب المعلوم بالمشاهدة "[3].

---

[1]- ابن جني، الخصائص ، ج3، ص: 98.

[2]- ابن جني، المرجع السّابق ، ج3، ص: 98.

[3]- ابن جني، المرجع السّابق ، ج3، ص: 98.

وقال عن الدّلالة المعنويّة :" أمّا المعنى فإنّما دلالته لاحقة بعلوم الاستدلال، وليست في حيّز الضّروريات، ألا تراك حين تسمع ضَرَب قد عرفتَ حدثه وزمانه، ثم تنتظر فيما بعد، فتقول: هذا فِعلٌ ولا بدّ له من فاعل، فليت شعري من هو ؟ وما هو ؟ فتبحث حينئذٍ إلى أن تعلم الفاعلَ من هو وما حاله، من موضع آخر لا من مسموع ضرب، ألا ترى أنّه يصلح أن يكون فاعله كل مذكّر يصحّ منه الفعل، مجملاً غير مفصّل، فقولك: ضرب زيد، وضرب عمرو، وضرب جعفر، ونحو ذلك شَرَع سواء، وليس لضرب بأحد الفاعلين هؤلاء (ولا) غيرهم خصوص ليس له بصاحبه، كما يخصّ بالضّرب دون غيره من الأحداث، وبالماضي دون غيره من الأبنيّة، ولو كنت إنّما تستفيد الفاعل (من لفظ) ضربَ لا معناه للزمك إذا قلت: قام أن تختلف دلالتهما على الفاعل لاختلاف لفظيهما، كما اختلفت دلالتهما على الحدث لاختلاف لفظيهما، وليس الأمر في هذا كذلك، بل دلالة ضرَبَ على الفاعل كدلالة قام، وقعد، وأكل وشرب وانطلق، واُستخرج عليه، لا فرق بين جميع ذلك "[1] .

ومعنى هذا أنّ الفعل الواحد قد يؤدّيه أي فاعل كان وليس مخصّصاً لفاعل بعينه، بينما هذا الفعل الواحد يدلُّ على حدث واحد لا على أحداث عديدة، وعلى زمن واحد لا على أزمنة عديدة، فالفعل (دخل) مثلاً يدلُّ على حدث الدّخول فقط لا على أحداث أخرى، وعلى الزّمن الماضي فقط دون غيره من الأزمنة، بينما فاعل هذا الفعل هو كل مذكر يصحّ منه الفعل مجملا غير مفصّل.

إنّ الفعل يدلّ بالدّرجة الأولى على الحدث لا على الزّمان، أو على الفاعل فقولنا خرج يدلُّ على الخروج، ودخل يدلّ على حدث الدّخول، كما يدلُّ الفعل قام على حدث القيام فنقول مثلا: الفعل (قام) يدلُّ على حدث القيام، قال ابن جني:

[1]- ابن جني، الخصائص، ج3، ص: 98، 99.

"... وكذلك قطَّع وكسّرَ، فنفس اللّفظ هاهنا يفيد معنى الحدث، وصورته تفيد شيئين: أحدهما الماضي، والآخر تكثير الفعل "[1].

ويدلّ الفعل بالدّرجة الثّانية على الزّمان دلالة صناعيّة، حيث يُقسّم ابن جني الفعل إلى ثلاثة أقسام: فعل ماض: وهو الّذي يدلّ بعد دلالته على الحدث على الزمن الماضي إذا اقترن ببعض الأدوات الّتي تدلُّ على الزمان الماضي مثل (أمس)، وفعل حاضر: ويدلّ على الزمن الحاضر أو المستقبل إذا قُرن ببعض الأدوات الّتي تدلُّ على الزمن الحاضر أو المستقبل مثل (الآن) أو (السّاعة)، وفعل مستقبل، وهو الفعل الّذي يدلُّ على الزمن المستقبل إذا قُرن ببعض القرائن الّتي تدلُّ على الزّمن المستقبل مثل (السين) و(سوف)، وكذا أفعال الأمر والنّهي لأنّها تقع في المستقبل.

والفرق بين صيغة الفعل في الجمل الآتية: (لعب أمس) و(يلعب الآن) و(لا تلعب) عند ابن جني إنّما كان للتّفريق بين الزمان الماضي والزمان الحاضر والزمان المستقبل، قال ابن جني: " حكم الأفعال أن تأتي كلّها بلفظ واحد، لأنّها لمعنى واحد، غير أنّه لمّا كان الغرض في صناعتها أن تفيد أزمنتها، خُولف بين مُثُلها، ليكون ذلك دليلاً على المراد فيها "[2].

وإذا أَمِن المتكلّم من اللّبس في الكلام استعمل أفعالا ماضية للدلالة على الزمن الحاضر أو العكس، قال ابن جني: " فإن أُمِن اللّبس فيها جاز أن يقع بعضها موقع بعض، وذلك مع حرف الشّرط، نحو إن قمت جلست، لأنّ الشّرط معلوم أنّه لا يصحُّ إلّا مع الاستقبال، وكذلك لم يقم أمس، وجب لدخول لم ما لولا هي لم يجز، قال: ولأنّ المضارع أسبق في الرّتبة من الماضي، فإذا نفى الأصل كان الفرع أشدّ انتفاء، وكذلك أيضاً حديث الشّرط في نحو إن قمت قمت، جئت فيه

[1]- ابن جني، الخصائص، ج3، ص: 101.

[2]- ابن جني، الخصائص، ج3، ص: 331.

بلفظ الماضي الواجب تحقيقا للأمر وتثبيتاً له، أي إنّ هذا وعد مَوْفِيّ به لا محالة، كما أنّ الماضي واجب ثابت لا محالة، ونحو من ذلك لفظ الدّعاء ومجيئه على صورة الماضي الواقع، نحو أيّدك اللّه، وحرسك اللّه، إنّما كان ذلك تحقيقاً له، وتفاؤلا بوقوعه أنّ هذا ثابت بإذن اللّه، وواقع غير ذي شكّ، وعلى ذلك يقول السّامع للدّعاء إذا كان مريداً لمعناه: وقع إن شاء اللّه، ووجب لا محالة أن يقع ويجب "[1].

ويدلّ الفعل بالدّرجة الثّالثة على الفاعل دلالة معنويّة، فنقول الفعل (قام) مثلاً يدل على فاعلٍ قام به واستقلّ به، قال ابن جني في هذا الشّأن: " فقد علمت أنّ دلالة المثال على الفاعل من جهة معناه، لا من جهة لفظه، ألا ترى أنّ كل واحد من هذه الأفعال وغيرها يَحتاج إلى الفاعل حاجة واحدة، وهو استقلاله به، وانتسابه إليه، وحدوثه عنه، أو كونه بمنزلة الحادث عنه "[2].

وفي الأخير يمكن القول إنّ الفعل عند ابن جني يدلّ على ثلاث دلالات تختلف من حيث القوة والضعف، حيث يدلّ الفعل – أوّلاً – على مصدره أي (الحدث) دلالة لفظيّة، ويدلّ – ثانياً – على الزّمان دلالة صناعيّة، ويدلّ – أخيراً – على الفاعل دلالة معنويّة وهي أضعف الدّلالات .

ب– الفاعل:

لا يُجيز ابن جني تقديم الفاعل على الفعـل لأنّ: " الفعل مع الفاعل كالجزء الواحد"[3]، كما أنّ " الفاعــل قد مُزِجَ بالفعل، وصيغَ معه، حتى صار جزءاً من جملتـــه "[4]، أي فصار متّصلاً به كاتّصــال الحرف بالكلمة، فالتاء في كلمـة (فعلتُ) تشبه التّاء في كلمـة (افتعل)، وهذا ما أكّده ابن جني، حيث قال: " ووجه

[1]– ابن جني، الخصائص، ج3، ص 331، 332.
[2]– ابن جني، المرجع السّابق ، ج3، ص: 99.
[3]– ابن جني، الخصائص، ج1، 282.
[4]– ابن جني، المرجع السابق، ص: 101.

شبه تاء (فَعَلْتُ) بتاء (افتعل) أنّها ضمير الفاعل، وضمير الفاعــل قد أجري في كثيــر من أحكامه من الفعل مجرى بعض أجزاء الكلمة من الكلمــة، وذلك لشدّة اتّصال الفعل بالفاعل "[1].

وليبيّن ابن جني أنّ الفاعل في العربية يجب أن يأتي بعد الفعل لا قبله قدّم الكثير من الأدلّة بعضها استدلّ بها شيخه أبو علي، وبعضها الآخر استدلّ بها هو، قال ابن جني: " واستدلّ أبو علي على شدّة اتّصال الفعل بالفاعل بأربعة أدلّة، واستدللتُ أنّا أيضاً بخمسة أدلّة أُخَر غير ما استدل به هو"[2].

وفيما يلي ما استدلّ به أبو علي، قال ابن جني: " فممّا استدلّ به على شدّة اتّصال الفعل بالفاعل تسكينهم لام الفعل إذا اتّصلت به علامة ضمير الفاعل، وذلك نحو: ضربْتُ، ودخلْتُ، وخرجْتُ، وإنّما فعلوا ذلك لأنّهم كرهوا أن يقولوا: ضَرَبَتُ، ودَخَلَتُ، وخَرَجَتُ لتوالي أربعة متحركات، فلولا انّهم قد نزّلوا التّاء من ضربْتُ منزلة راء جعفر منه، لَما امتنعوا من أن يقولوا ضَرَبَتُ، ولكنّه لمّا لم يُوجد في كلامهم كلمة اجتمعت فيها أربعة متحركات، ونُزِّلت التّاء من فَعَلْت منزلة جزء من الفعل أسكنوا اللّام كراهية اجتماع المتحركات، ألا ترى أنّهم لا يكرهون هذا التّوالي إذا اتّصل الفعل، بضمير المفعول، وذلك نحو ضَرَبَكَ وضَرَبَهُ، وذلك أنّه ليس لضمير المفعول من الاتّصال بالفعل ما لضمير الفاعل، لأنّ الفعل لا بدّ له من فاعل البتة، وقد يستغني عن المفعول في كثير من أحكامه "[3].

وأمّا دليله الثّاني فهو " امتناعهم من العطف على ضمير الفاعل نحو قمتُ وزيدٌ، وقعدتُ وبكرٌ، فاستقباحُهم لذلك حتى يؤكّدوه فيقوّوه، ويلحقوه بالأسماء في

---

[1]–ابن جني، سر صناعة الإعراب، دراسة وتحقيق الدّكتور حسن هنداوي، الأستاذ المساعد في كليّة العلوم العربيّة والاجتماعيّة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة – القصيم –، ص: 220.

[2]– ابن جني، سر صناعة الإعراب، ص: 220.

[3]– ابن جني، المرجع السّابق ، ص: 220، 221.

نحو: قمتُ أنا وزيدٌ، وقعدت أنا وجعفر، دلالة على أنّهم قد نزّلوا التّاء منزلة بعض الفعل فكما لا يحسن أن يعطف الاسم على بعض الفعل، كذلك لم يستحسنوا عطفه على التّاء من قمت لضعف التّاء وامتزاجها بالفعل، وكونها كجزء منه" [1].

أمّا دليله الثالث فهو " امتناعهم من جواز تقديم الفاعل على الفعل، وإن كانوا يجيزون تقديم خبر المبتدأ عليه، فكما لا يقدّمون الدّال على الزّاي من (زيد) كذلك امتنعوا من تقديم الفاعل على الفعل "[2].

أمّا دليله الرابع والأخير فهو" من أغربها وألطفها هو قولهم في التّثنية (يقومان)، فالنّون علامة الرّفع بمنزلة ضمة الميم من (يقومُ) في الواحد، وعلامة الرّفع ينبغي أن تلحق المرفوع مع انقضاء أجزائه بلا فرق ولا تراخ، فمجيء النّون في (يقومان) بعد الألف الّتي هي ضمير الفاعلين يدل من مذهبهم على أنّهم قد أحلّوا ضمير الفاعل محل حرف الإعراب من الفعل، لأنّهم أوْلَوْا ضميره علامة الرّفع، وهي النّون في (يقومان) و(يقعدان) كما أولوا حرف الإعراب في الواحد، وهو الميم من (يقوم) عَلَم الرفع، وهو الضّمة في (يقوم) وباشروه به، ففي هذا أقوى دليل على شدة امتزاج الفعل بالفاعل، وكونه معه كبعض أجزائه منه، وكذلك يقومون وتقومين "[3] .

وبعد أن أتمّ ابن جني عرض أدلّة شيخه أبي علي الأربعة، قدّم أدلّته الخمسة الّتي تبين اتصال الفعل بالفاعل وعدم جواز تقدّم الفاعل على الفعل، قال ابن جني: "وأمّا الخمسة الأدلّة الّتي رأيتها أنا في شدة اتّصال الفعل بالفاعل فأوّلها أنّي رأيتهم قد أجروا الفعل والفاعل في قولهم (حبّذا) مجرى الجزء الواحد من ثلاث جهات: إحداها: أنّ الفعل الّذي هو (حَبَّ) والفاعل الّذي هو (ذا) قد قُرن أحدهما بصاحبه، ومع ذلك فلم يستقلا، ولم يفيدا شيئا حتّى تربط بهما اسما بعدهما فتقول:

---

[1]- ابن جني، سر صناعة الإعراب، ص: 221.

[2]- ابن جني، المرجع السّابق ، ص: 221.

[3]- ابن جني، المرجع السّابق ، ص: 220، 221.

حبذا زيد، وحبّذا محمد، فلولا أنّهما قد تنزّلا منزلة الجزء الواحد لاستقلّا بأنفسهما، كما يجب في الفعل والفاعل، نحو: قام زيدٌ، وقعد محمد، فكما أنّك لوقلت: زيد وسكتَّ، أو قلت قعدَ وسكتَّ، ولم تذكر بعد ذلك اسماً لم يتم الكلام ولم يستقل، فكذلك أيضا جرى (حبذا) وإن كان فعلا وفاعلاً في حاجته إلى ما بعده حاجة الجزء المفرد إلى ما بعده، مجرى الجزء الواحد. والجهة الأخرى: إجازة النّحويين أن يقولوا في قولهم (حبذا زيد) إنّ (حبذا) في موضع مرفوع بالابتداء، و(زيد) في موضع خبر(حبذا) فلولا أنّه قد تنزّل عندهم أنّ (حبّ) و(ذا) جميعاً قد جريا مجرى (زيد) وَحْدَهُ لما وسموه بأنّه في موضع رفع الابتداء وأنّ ما بعده خبر عنه. والجهة الثّالثة: أنّ (حبذا) قد أجري على الواحد والاثنين والثّلاثة، والمذكّر والمؤنّث مُجرىً واحداً في قولك: حبذا زيد، وحبذا هندٌ، وحبذا الزيدان، وحبذا الهندان، وحبّذا الزّيدون، وحبّذا الهندات، فلولا أنّ (حبّ) قد خُلِطَ بـ (ذا) حتى صار معاً كالجزء الواحد، وخرجا عمّا عليه الفعل والفاعل في فَرْش هذه اللّغة لقالوا: حبّذِه هند، وحبّذان الزيدان، وحبّتان الهندان، وحبّ هؤلاء الزيدون والهندات، فامتناعهم من هذه الفصول والفروق المطّردة مع غير (حبذا) دلالة على امتزاجهما عندهم وجَرْيهما مجرى الكلمة الواحدة بما حدث لهما من الانضمام وقوة التّركيب، فاعرف ذلك. ويقوّي ذلك أيضاً قول العرب: لا تُحبِّذْه بما لا ينفعه، أي: لا تقل له (حبذا) فاشتقاقهم الفعل منهما دلالة على شدة امتزاجهما فهذا أحد الأدلّة "[1].

ففي هذا المثال (حبذا) قد قدّم ابن جني أدلّة علميّة حقيقية تبيّن شدة اتّصال الفعل بالفاعل، ومن ثمّة عدم جواز تقدّم الفاعل على فعله لأنّهما كالكلمة الواحدة.

وأمّا دليله الثاني" هو أنّهم قد قالوا: قامتْ هند، وقعدتْ جُمْلُ، فألحقوا التّاء بالفعل، وهي في الحقيقة علامة تأنيث الفاعل، فلولا أنّ الفعل والفاعل جميعاً كالجزء

[1]- ابن جني، سر صناعة الإعراب، ص: 222، 223.

الواحد لما جاز أن يريدوا بالتأنيث شيئاً ويجعلوه في غيره، حتى يكونا معه كالشيء الواحد، ويدلّ على أنّ المقصود بالتأنيث إنّما هو (هند) في الحقيقة لا الفعل الّذي باشرته وصيغت معه التّاء، أنّ الفعل لا يصح فيه معنى التّأنيث، وذلك أنّه دال على الجنس والجنس إلى الإشاعة والعموم أبداً، فهو أيضا إلى التّذكير، ألا ترى أنّ أعمّ الأشياء وأشيعها (شيء)، و(شيء) مذكر كما ترى، فهذا يؤكّد عندك أنّ الشيء كلّما شاع وعمّ، فالتّذكير أولى به من التّأنيث، ولذلك قال سيبويه: لو سمّيت امرأة بـ (نعمَ) و(بئسَ) لم تصرفهما، لأنّ الأفعال كلها مذكرة. فقد صح بما أوردته أنّ التّاء في (قامت هند) إنّما المقصود بتأنيثها هو الفاعل الّذي يصح تأنيثه لا الفعل الّذي لا يصح تأنيثه. وأيضا فلو كان المراد تأنيث الفعل دون فاعله لجاز (قامت زيد) ونحو ذلك "[1].

وأمّا دليله الثّالث فهو " أنّ أبا زيد أنشد :

إذا ما كنت ملتمساً لِغَوْثٍ فلا تصرُخْ بكُنْتيّ كبيرِ

وأنشد أحمد بن يحي:

فأصبحتُ كُنْتِيّاً، وأصبحتُ عاجناً وشرُّ خصال المرء كنتُ وعاجنُ

فقوله (كنتيّاً) معناه أنّه يقول: كنت في شبابي أفعل كذا، وكنت في حداثتي أصنع كذا، وكنت: فعل، وفاعله التّاء، ومن الأصول المستمرة أنّك لو سميت رجلاً بجملة مركّبة من فعل وفاعل، ثم أضفت إليه، أي نسبت، لأوقعت الإضافة على الصدر، وحذفت الفاعل، وعلى ذلك قالوا في النّسب إلى تأبّطَ شرّاً: تأبّطيّ، وفي قُمت: قُوميّ، حذفوا التّاء وحركت الميم بالكسرة الّتي تجلبها ياء الإضافة، فلما تحركت رجعت الواو الّتي كانت سقطت لسكونها وسكون الميم، وتلك الواو عين الفعل من (قام)، فقلت: قُوْمِيّ، وكذا كان القياس أن تقول في كنتُ: كُونيّ، تحذف التّاء لأنّها

[1]- ابن جني، سر صناعة الإعراب، ص: 223، 224.

الفاعل، وتحرّك النون فترد الواو الّتي هي عين الفعل من (كنت)، فقولهم (كنتيّ) وإقرارهم التّاء الّتي هي ضمير الفاعل مع ياء الإضافة يدلّ على أنّهم قد أجروا ضمير الفاعل مع الفعل مجرى دال (زيد) من زايه وبائه، وكأنّهم نبّهوا بهذه ونحوه ممّا يجري مجراه على اعتقادهم قوة اتّصال الفعل بالفاعل، وأنّهما قد حلّا جميعاً محل الجزء الواحد "[1].

ودليله الرابع هو" أنّ أبا عثمان ذهب في قوله عزّ اسمه: (أَلْقِيا في جهنّم) إلى أنّه أراد: ألْقِ ألْقِ، قال: فثنّى ضمير الفاعل، فناب ذلك عن تكرير الفعل، فهذا أيضاً يَشهد بشدّة اشتراكهما، ألا ترى أنّه لمّا ثُنّي أحدهما وهو ضمير الفاعل ناب عن تكرير الفعل، وإنّما ناب عنه لقوّة امتزاجهما، فكأنّ أحدهما إذا حضر فقد حضرا جميعاً "[2].

أمّا دليله الخامس والأخير" هو قولهم: زيد ظننت قائم، فيمن ألغى، فلولا أنّ الفعل مع الفاعل كالجزء الواحد لما جاز إلغاء الفاعل في ظننت "[3].

وبعد تقديم ابن جني للأدلّة التّسعة الّتي تبيّن شدّة اتّصال الفعل بالفاعل، وضرورة تقدّمه عليه، قال: " فهذا كلّه يشهد بقوة اختلاط الفعل بالفاعل، وإذا كان ذلك كذلك فمن هنا جاز تشبيه تاء (فَعَلْتُ) بتاء (افتعلَ) حتّى جاز لبعضهم أن يقول: فَحَصْطُ برجلي، وخَبَطٌ بنعمةٍ، قياساً على اصطبرّ واطّلع، فاعرف ذلك، فإنّه سر هذه الصّناعة "[4].

ولأنّ ابن جني يدرك أن مسألة تقدّم الفاعل على الفعل أو تأخره عنه مرتبطة أساسا بتحوّل بنية الجملة، فقد كان حريصا على تقديم الأدلّة الكافية الموجبة لتقدّم

---

[1]- ابن جني، سر صناعة الإعراب، ص: 224، 225.

[2]- ابن جني، المرجع السّابق ، ص: 225.

[3]- ابن جني، المرجع السّابق ، ص: 225، 226.

[4]- ابن جني، المرجع السّابق ، ص: 226.

الفعل على الفاعل في الجملة الفعليّة كلّما سمح له السياق بذلك، ومن بين السياقات الّتي ذكر فيها ابن جني استدلالات أخرى عن تقدّم الفعل على فاعله قوله : " ألا ترى أنّ من قال: أخواك قاما فالألف عنده علامة الضمير والتّثنية، وإذا قال: قاما أخواك، فالألف في قاما إنّما هي مُخْلَصة لمعنى التّثنيّة، مجرّدة من مذهب الاسميّة لامتناع تقدّم المضمر، وخلو الفعل من عَلَم الضمير بارتفاع الاسم الظّاهر بعده، وكذلك من قال: إخوتك قاموا، فالواو في قاموا عَلَم الضمير والجمع، وإذا قيل قاموا إخوتك، فالواو علم الجمع مجرّدة من معنى الاسميّة البتّة ... "[1].

من خلال ما سبق يتّضح أنّ ابن جني كان حريصاً جداً على تقديم الأدلّة الكافيّة الّتي تثبت تقدّم الفعل على فاعله في الجملة الفعليّة، لأنّه يدرك أنّ مسألة تقدّم الفاعل على فعله هي مسألة تغير في بنية الجملة من الجملة الفعليّة إلى الجملة الاسميّة.

ج- المفعول الّذي جُعِلَ الفعلُ حديثاً عنْهُ وهو ما لم يُسمَّ فاعِلُهُ [2] (نائب الفاعل):

الجملة الفعليّة عند ابن جني هي ما تكوّنت من جزئين (مسند ومسند إليه): فعل وفاعل، إذا كان الفعل فيها حديثًا عن الفاعل ومعقودا به، ومسندا إليه، وفعل ومفعولٌ إذا كان الفعل فيها حديثا عن المفعول ومعقودا به، ومسنداً إليه لا عن الفاعل، وبه، وذلك إذا لم يُذكر الفاعل، وفي هذه الحالة يأخذ هذا المفعول أحكام الفاعل نفسها لأنّه قام مقامه وجاء في موضعه، فيكون مؤخّراً عن الفعل ومرفوعاً به، قال ابن جني في هذا السّياق: " وكما لا يجوز تقديم الفاعل على الفعل لا يجوز

[1]- ابن جني، سر صناعة الإعراب ،ص :317، 318.

[2]- ابن جني، اللّمع في العربيّة، الطّبعة الثّانية، ص: 82.

تقديم ما أقيم مقام الفاعل كضُرِبَ زيدٌ "[1]، ثم يُضيف قاعدة نحويّة عامة تخصُّ كل المرفوعات قائلاً: "...و بعد فليس في الدّنيا مرفوع يجوز تقديمه على رافعه "[2].

د- المفعول به :

إذا كانت الجملة الفعليّة عند ابن جني هي ما تكوّنت من جزئين (فعل وفاعل) أو (فعل ومفعولٌ لم يذكر فاعله)، فإنّ المفعول به وإن كان فضلة عنده، فإنّ له أهميّة كبيرة في الجملة الفعليّة لأنّه قد يكون من ضروريات اكتمال المعنى، كما أنّ ذكره يزيد في الفائدة في واقع الخطاب، قال ابن جني: "...فإنّ أكثر الفوائد إنّما تُجنى من الألحاق والفضلات ... "[3]، وقال أيضا: " انطلق زيد، ألا ترى هذا كلاما تاماً وإن لم تذكر معه شيئاً من الفضلات، مصدراً، ولا ظرفاً، ولا حالاً، ولا مفعولاً له، ولا مفعولاً معه، ولا غيره، وذلك أنّك لم تُرِدِ الزيادة في الفائدة بأكثر من الإخبار عنه بانطلاقه دون غيره "[4]، فالفضلات عند ابن جني كالمفعول به تزيد في الفوائد في واقع الخطاب.

4- التّحليل اللّساني للجملة الفعليّة عند ابن جني:

4-1- الجملة الفعلية باعتبارها بنية عند ابن جني :

عندما يُحلّل ابن جني الجملة الفعليّة من الزاوية البنوية فإنّه لا يركّز على الفائدة الّتي تؤديها في واقع الخطاب، وإنّما على القوانين والعلاقات الّتي تحكم عناصرها، قال: " إنّ الفاعل قد مُزِجَ بالفعل، وصيغَ معه حتّى صار جزءاً من جملته "[5]، ففي هذا القول يبيّن ابن جني شدة اتّصال الفعل مع الفاعل حتّى صارا

---

[1]- ابن جني، الخصائص، ج2، ص: 385.

[2]- ابن جني، المرجع السّابق ، ج2، ص: 385.

[3]- ابن جني، المحتسب، ج1، ص: 151.

[4]- ابن جني، الخصائص، ج2، ص: 380، 381.

[5]- ابن جني، الخصائص، ج1، 101.

كالكلمة الواحدة ممّا يُوجب تقدّم الفعل على الفاعل في الجملة الفعليّة، وهذا تحليل بنويّ لفظيّ مجرّد يركّز فيه ابن جني على العلاقة الموجودة بين العامل (الفعل) والمعمول الأوّل (الفاعل) وهي وجوب تقدّم موضع العامل عن موضع معموله الأوّل في بنية الجملة الفعليّة. وهي العلاقة نفسها الموجودة بين (الفعل والفاعل الّذي لم يسم فاعله) قال ابن جني: " وكما لا يجوز تقديم الفاعل على الفعل لا يجوز تقديم ما أقيمَ مقام الفاعل كضُرِب زيدٌ "[1].

والعلاقة الموجودة بين الفعل والفاعل في الجملة الفعليّة من حيث إنّ الفعل يأتي أوّلاً ثم الفاعل هي العلاقة نفسها الموجودة بين الفاعل والمفعول به حيث إنّ موضع الفاعل يكون قبل موضع المفعول به في بنية الجملة الفعليّة، قال ابن جني: " ألا تعلم أنّ الفاعل رتبته التّقدّم، والمفعول رتبته التّأخر، فقد وقع كلّ منهما الموقع الّذي هو أولى به، فليس لك أن تعتقد في الفاعل وقد وقع مقدّماً أنّ موضعه التّأخير، وإنّما المأخوذ به في ذلك أن يُعتقد في الفاعل إذا وقع مؤخّراً أنّ موضعه التّقديم، فإذا وقع مقدّماً فقد أخذ مأخذه، ورست به قدمُه "[2]، فالترتيب " الطبيعي العادي لعناصر الجملة الفعليّة هو (فعل + فاعل + مفعول به) "[3]، ومثال ذلك: (ضرب زيدٌ عمراً)، فإنّ تغيّر وجه الجملة المذكورة في واقع الخطاب بتقدّم المفعول به وتأخر الفاعل كقولنا: (ضرب عمراً زيدٌ) فإنّ المفعول به هنا مُقدّم في الرّتبة ومؤخّر من حيث الموضع، والفاعل مؤخرٌ من حيث الرتبة ومقدّم من حيث الموضع لأنّ موضع الفاعل قبل موضع المفعول به في بنية الجملة الفعليّة.

ومن الأدلّة الّتي تثبت تقدّم موضع الفعل على الفاعل، وتقدّم موضع الفاعل على موضع المفعول به في بنية الجملة الفعليّة قول ابن جني: " قولك: ضربتُكَ

---

[1]- ابن جني، الخصائص، ج2، ص: 385.

[2]- ابن جني، الخصائص، ج1، ص: 294، 295.

[3] - محمد ولددالي ، النّحو و مقاصد الكلام بين سيبويه و ابن مالك ، ص: 408.

وأكرمته، ونحو ذلك ممّا يتّصل فيه الضّمير المنصوب بالضمير قبله المرفوع، فهذا موضعٌ يمكن أن يستدلّ به على شدّة اتّصال الفعل بفاعله "[1] هذا من جهة ومن جهة أخرى تقدّم الفاعل على المفعول به في الجملة الفعليّة.

من خلال ما سبق يتّضح أنّ هذا النظرٌ إلى الجملة الفعليّة من قبل ابن جني هو نظر من الزاوية البنوية فقط ، حيث أبرز العلاقات الّتي تحكم عناصر الجملة الفعليّة في البنية النّحوية كتقدم الفعل على الفاعل بعيداً عن مقاصد الجملة الفعليّة، والوظائف الّتي تؤديها عناصرها في واقع الخطاب. و لكن هذا لا يعني أنّه تناولها من هذه الزاوية فقط بل من زاوية خطابية كذلك كما سنرى.

4-2- الجملة الفعلية باعتبارها خطاباً عند ابن جني :

حين يحلّل ابن جني الجملة الفعليّة تحليلاً لفظيّا بنوياً – كما رأينا سابقاً – فإنّه لا يكتفي بذلك النّمط من التّحليل فقط، وإنّما يتجاوزه بعد ذلك إلى تحليل الجملة الفعليّة من زاوية خطابية بالتركيز على الفائدة الّتي ينتظرها السامع، فنجده مُفسّراً لظواهر عدول الجملة الفعليّة عن أصل وضعها في واقع الاستعمال كالتقديّم والتّأخير الّذي يحدث بين عناصرها، وكذا الحذوف الّتي تلحق بعض أجزائها، ويربط ذلك بالسيّاق وبالمقاصد الّتي يريد المتكلّم تبليغها للسّامع .

أ- التّقديم والتّأخير في الجملة الفعليّة :

قد تأتي الجملة الفعليّة على أصل وضعها وحين ذاك يأتي كل عنصر لغوي في موضعه الخاص به في أصل الوضع، وقد تأتي الجملة الفعليّة على صور وفروع وأشكال أخرى فيتقدّم ما حقّه التّأخير، ويتأخّر ما حقّه التّقديم وذلك لضرورة إفادية خطابيّة، قال ابن جني: هذا " فصل في التّقديم والتّأخير، وذلك على ضربين: أحدهما ما يقبله القياس، والآخر ما يُسهّله الاضطرار، الأوّل كتقديم المفعول على

[1]- ابن جني، الخصائص، ج1، ، ص: 101.

الفاعل تارة، وعلى الفعل الناصبِه أخرى، كضرب (زيدا عمرو)، وزيدا ضرب عمرو"[1]، ففي المثال الأوّل (ضرب زيداً عمرو) تأخّر الفاعل وتقدّم المفعول به فهو مقدّم على نيّة التّأخير، فتقدّم المفعول به على الفاعل في هذا المثال سببه اهتمام المتكلّم والعناية به، والتّركيز عليه في السّياق الّذي وقعت فيه الجملة، ولئن تغيّر الجانب الخطابي للجملة الفعليّة فإنّ بنيتها النّحويّة لم تتغيّر، وإذا زاد الاهتمام بالمفعول به في الجملة الفعليّة قد يتقدّم على كل من الفعل والفاعل معاً، وإن كثر ذلك الاهتمام وتلك العناية به أزالوا عنه النّصب ورفعوه بالابتداء فيصبح بذلك رب الجملة وحينها تتحوّل بنيتها من الجملة الفعليّة إلى الجملة الاسميّة، قال ابن جني: "... ولأجل ذلك قالوا: زيدٌ ضربته، فقدّموا المفعول، لأنّ الغرض هنا ليس بذكر الفاعل وإنّما هو ذكر المفعول، فقدّموه عنايةً بذكره، ثم لم يُقنع ذلك حتى أزالوا عنه لفظ الفضلة وجعلوه في اللّفظ ربّ الجملة فرفعوه بالابتداء فصارت الجملة الّتي إنّما كان ذيلا لها وفضلةً ملحقةً به في قوله: ضربت زيداً – ثانية له، وواردة في اللّفظ بعده، ومسندة إليه، ومخبّراً بها عنه "[2]، فأصل الجملة الفعليّة (ضربتُ زيداً)، وحينما زادت أهمية المفعول به في الجملة الفعلية تقدّم على كل من الفعل والفاعل فصارت الجملة (زيداً ضربتُ)، وحين زاد الاهتمام أكثر أزالوا عن المفعول به لفظ الفضلة وجعلوه رب الجملة، ورفعوه بالابتداء، فصارت الجملة (زيدٌ ضربته)، وحينها تحوّلت بنية الجملة من الجملة الفعليّة إلى الجملة الاسميّة .

وفي سياق الحديث عن تقدّم المفعول به وتأخر الفاعل في الجملة الفعليّة يُقدّم ابن جني نظريّة في غاية الإبداع ألا وهي نظرية تظافر القرائن وذلك لإدراكه أنّ القرينة الواحدة سواء أكانت لفظيّة أم معنوية لا تكفي لإيضاح المعنى النّحوي بله الاستعمالي فإن غابت قرينة الإعراب مثلاً نلتمس قرينة الرتّبة، أو قرينة المُطابقة

[1]- ابن جني، الخصائص، ج2، ص: 382.

[2]- ابن جني، المحتسب، ج1، ص: 362.

وهكذا...، قال ابن جني: " ...فإن قلتَ: فقد تقول: ضرب يحي بشرى، فلا تجد هناك إعراباً فاصلاً، وكذلك نحوه، قيل: إذا اتّفق ما هذا سبيله مما يَخفى في اللّفظ حاله، أُلزِم الكلام من تقديم الفاعل، وتأخير المفعول، ما يقوم مقام بيان الإعراب، فإن كانت هناك دلالة أخرى من قبل المعنى، وقع التّصرف فيه بالتّقديم والتّأخير، نحو أكل يحى كُمُثْرَى: لك أن تقدّم وأن تؤخّر كيف شئت، وكذلك ضربت هذا هذه، وكلّم هذه هذا، وكذلك إن وضح الغرض بالتّثنيه أو الجمع جاز لك التّصرّف نحو قولك: أكرم اليحييان البشريين، وضرب البشريين اليحييون، وكذلك لو أومأت إلى رجل وفَرَسٍ فقلت: كلّم هذا هذا، فلم يجبه، لجعلت الفاعل والمفعول أيّهما شئت، لأنّ في الحال بياناً لما تعني، وكذلك قولك: ولدت هذه هذه، من حيث كانت حال الأم من البنت معروفة، غير منكورة، وكذلك إن ألحقت الكلام ضرباً من الإتباع، جاز لك التّصرّف لما تعقب من البيان نحو: ضربت يحي نفسه بشرى، أو كلّم بشرى العاقل مُعَلَّى، أو كلّم هذا وزيداً يحي ..."[1].

ففي هذا القول يبيّن ابن جني أنّ معنى الجملة الفعليّة يتّضح من خلال مجموعة من القرائن، كما يبيّن أنّه كلما كان المعنى واضحاً جليّا للسامع بإمكان المتكلّم التقديم والتأخير بين عناصرها، أمّا إذا حصل لبس في المعنى فيجب أن يأتي كل عنصر في موضعه الخاص به. فموضع الفاعل قبل موضع المفعول به، وأوّل القرائن المبيّنة للمعنى هي القرينة الإعرابية، حيث إنّ الحكم الإعرابي للفاعل هو الرّفع، بينما الحكم الإعرابي للمفعول به هو النّصب، ومن ثمّ يمكن للمتكلّم تقديم المفعول به وتأخير الفاعل في العملية الخطابية – إن أراد ذلك – لأنّه باستطاعة السّامع أن يميّز بين الفاعل والمفعول به من خلال الحركات الإعرابيّة، فيمكننا أن نقول: (ضرب زيدٌ عمراً) كما يمكننا أن نقول كذلك: (ضرب عمراً زيدٌ)، أمّا إذا

[1]– ابن جني ، الخصائص ، ج1 ، ص: 35 .

كان الفاعل والمفعول به اسمين مقصورين، فتغيب حينها الحركات الإعرابيّة، وإذا لم تكن هناك دلالة أخرى من حيث المعنى، فلا يمكن حينئذ التقديم والتّأخير كقولنا: (ضرب موسى عيسى)، فالفاعل في هذه الجملة هو (موسى)، والمفعول به هو (عيسى)، أمّا إذا كان هناك دليلٌ من ناحية المعنى فيمكن حينذاك التّقديم والتّأخير، إذ بإمكان المتكلّم أن يقول (أكل يحى كمثرى) كما بإمكانه أن يقول: (أكل كمثرى يحي)، وبإمكانه أن يقول: (ضربت هذه هذا)، أو (ضربت هذا هذه)...، وهكذا، فإن غابت قرينة الإعراب مثلاً نلتمس قرينة الرتّبة، أو قرينة المُطابقة من أجل توضيح معنى الجملة الفعليّة .

ب- حذف عناصر الجملة الفعليّة :

من ظواهر العدول عن الأصل في الجملة الفعليّة حذف أحد أركانها في واقع الاستعمال، وقد اهتمّ ابن جني كغيره من النّحاة المتقدّمين مثل سيبويه والمبرد بالسياق لاكتشاف دواعي الحذف أولاً، ولاستنباط مقاصده ثانياً، فالحذف لا يكون إلّا بتوفر القرائن الكافية المساعدة على فهم العبارة، قال ابن جني: " قد يصلون إلى إبانة أغراضهم بما يُصحبونه الكلام ممّا تقدّم قبله ويتأخّر بعده، وممّا تدلُّ عليه الحال "[1]، ومن الحذوف الّتي تصيب أركان الجملة الفعلية (حذف الفعل)، قال ابن جني: " من ذلك أن ترى رجلاً قد سدّد سهماً نحو الغرض ثم أرسله، فتسمع صوتاً فتقول: القرطاسَ واللّه، أي أصاب القرطاس، فـ (أصاب) الآن في حكم الملفوظ بهِ، وإن لم يوجد في اللّفظ، غير أنّ دلالة الحال عليه نابت مناب اللّفظ به، وكذلك قولهم لِرجل مُهْوٍ بسيف في يده: زيدا، أي اضرب زيداً، فصارت شهادةُ الحال بالفعل بدلاً من اللّفظ به، وكذلك قولك للقادِم من السّفر خيرَ مَقْدَم، أي قدِمت خير مقدم، وقولك: قد مررت برجلٍ إنْ زيدا وإن عمراً، أي إن كان زيدا وإن كان عمرا،

[1]- ابن جني، المنصف، ج1، ص 255.

وقولك للقادِم من حجِه: مبرور مأجور، أي أنت مبرور مأجور، ومبروراً مأجوراً، أي قدمت مبروراً مأجوراً "[1].

فابن جني يجعل القرينة الحاليّة سبباً لحذف الفعل وهو ما يتبيّن في قوله: "غير أنّ دلالة الحال نابت مناب اللّفظ به "[2] وكذا " فصارت شهادةُ الحال بالفعل بدلاً من اللّفظ به "[3] ولذلك فقد فسّر ابن جني حذف الأفعال: (أصاب) و(اضرب)، و(قدمت) في القول الأوّل بدلالة الحال عليها، وفي الوقت نفسه لا يجوز الحذف إلّا حين يكون المحذوف معلوماً بما يدلُّ عليه من شهادة الحال.

و ما يلاحظ عن الأمثلة التي ذكرها ابن جني وطريقة معالجتها أنّها تتشابه مع الأمثلة الّتي قدّمها سيبويه والمبرد وطريقة معالجتها عندهما، وهو ما يدلّ على أنّ سيبويه والمبرد وابن جني ينتمون إلى منظومة واحدة هي منظومة النحو العلمي .

ومن معالجة الحذوف الّتي تصيب عناصر الجملة الفعليّة نذكر كذلك (حذف المفعول به) إذ من دواعي حذفه في الكلام علم المخاطب، قال ابن جني: " (الّذي ضربت زيد) تريد الهاء وتحذفها لأنّ الموضع دليل عليها "[4]، فالهاء المتّصلة بالفعل ضربته حُذفت لأنّ المخاطب يدرك أنّ ذلك موضع المفعول به بعد كل من الفعل والفاعل. فالمفعول به يحذف في الكلام إذا توفّر الدّليل، وتحقيقاً لبعض المقاصد، قال ابن جني: " على ذكر حذف المفعول فما أعربَهُ وأعذَبَهُ في الكلام ! ألا ترى إلى قوله تعالى ﴿ وَوَجَدَ مِن دُونِهِمُ امْرَأَتينِ تَذُودانِ﴾ [القصص: 23] أي: تذودان إبلهما، ولو نُطق بالمفعول لما كان في عذوبة حذفه ولا في علوه "[5]،

---

[1]- ابن جني، الخصائص، ج1، ص: 284، 285.

[2] - ابن جني، المرجع السّابق ، ج1، ص: 284، 285.

[3] - ابن جني، المرجع السّابق ج1، ص: 284، 285.

[4]- ابن جني، المرجع السّابق ج1، ص: 285.

[5]- ابن جني، المحتسب، ج1، ص: 333.

وحذف المفعول به كثير في القرآن الكريم، ويحدث كل ما كان هناك دليل، قال ابن جني: حذف المفعول " كثير في القرآن وفصيح الكلام، وذلك إذا كان هناك دليل "[1] وقال أيضا: " وما أكثر وأعذب وأعرب حذف المفعول وأدلّه على قوّة النّاطق به "[2]. فمن دواعي حذف المفعول به توفر الدّليل، ومن مقاصد حذفه عند ابن جني تحقيق العذوبة في الكلام.

في النّهاية يمكن القول إنّ الحذف في العبارة كثير إذا ما توفرت الأدلّة والقرائن الكافية كعلم المخاطب، أو دلالة سياق الحال، أو سياق المقال، وتُحذف عناصر الجملة الفعليّة في واقع الخطاب لتحقيق مقصد من المقاصد.

وفي الأخير يمكن القول إنّ ابن جني قد أدرك أنّ الجملة الفعلية قبل كل شيء هي وحدة خطابية بين متكلّم ومُخاطَب بها يقع الإفهام وبها تُبلّغُ المقاصد والأغراض لذلك فقد اهتمّ باستعمالها في واقع الخطاب، واهتمّ بكل تلك القرائن المُصاحبة لاستعمالها، فاهتمّ بالسياق الّذي يجري فيه الخطاب وبظروف المتكلّم والمخاطَب، وهذا ليس معناه أنّه لم يهتم بالجملة في مستوى الوضع بل درسها كذلك كبينية لها مدلولها ومعناها، وأبرز العلاقات البنوية الّتي تحكمها كتقدّم الفعل على الفاعل والمفعول به، وكذا كتقدّم موضع الفاعل على موضع المفعول به في الجملة الفعلية.

وفي نهاية هذا المبحث يمكن إيجاز أهمّ نتائجه في النّقطتين الآتيتين:

لقد كان ابن جني حريصاً جداً على تقديم الأدلّة الكافيّة الّتي تثبت تقدّم الفعل على فاعله في الجملة الفعليّة لأنّه يدرك أنّ مسألة تقدّم الفاعل على فعله هي مسألة تغير في بنية الجملة من الجملة الفعليّة إلى الجملة الاسميّة .

---

[1]- ابن جني، المحتسب، ج1، ص: 125.

[2]- ابن جني، المحتسب، ج2 ،ص: 89.

إنّ الفعل عند ابن جني يدلّ على ثلاث دلالات تختلـــف من حيـــث القـــوة والضعف، حيث يدلّ الفعل – أوّلاً – على مصدره أي (الحدث) دلالة لفظيّة، ويدلّ –ثانياً – على الزّمان دلالة صناعيّة، ويدلّ – أخيراً – على الفاعل دلالة معنويّة وهي أضعف الدّلالات عنده .

و بعد عرض نتيجتي المبحث الثّالث، نشرع في عرض نتائج هذا الفصل الّتي نوجزها في النّقاط الآتيّة :

لقد حدَّ النّحاة المتقدّمون كسيبويه و المبرد الجملة الفعليّة من زاويتين: زاوية بنويّة، و حينها تتكوّن الجملة الفعليّة من عُنصرين (فعل و فاعل) ، أو (فعل ومفعول لم يُسمّ فاعله) – و قد تزيد عند ابن جني عن هذين العُنصرين إذا لم يكتمل المعنى– و شرطها عندهم أن لا يتقدّم المعمول الأول على عامله وإلّا تغيرت بنية الجملة من الجملة الفعلية إلى الجملة الاسميّة. و زاوية خطابيّة ، و شرطها أن تفيد الجملة الفعليّة السّامع خبراً كان يجهله، و من أجل ذلك فقد تمتدّ الجملة الفعليّة إلى عناصر أخرى زيادة عن العنصرين المذكورين كالمفعول به وغيره من الفضلات للزيادة في الفوائد في العمليّة الخطابيّة حسب المعلومة الّتي يجهلها السّامع. كما قد يتقدّم عنصر لغوي و يتأخّر آخر لتحقيق قصد من المقاصد.

يشترط النحاة المتقدمون كسيبويه والمبرد وابن جني شرطين اثنين لقيام الجملة الفعليّة أوّلهما يتحقّق في مستوى الوضع، ويتعلّق ببنية الجملة الفعليّة ألا وهو تكونها من جزئين (فعل و فاعل) ، أو (فعل و مفعول لا يُذكر فاعله)، وثانيهما يتحقّق في مستوى الاستعمال الفعلي للجملة الفعليّة في واقع الخطاب ويتعلّق بالفائدة الّتي ينتظرها السّامع .

فرّق النّحاة المتقدّمون كسيبويه والمبرد وابن جني بين معنى الجملة الفعليّة وفائدتها، فالمعنى عندهم هو ما تفيـــده الألفاظ وطريقـــة تركيبها، أما الفائدة

فهي ما يُستفاد من العبارة في واقع الخطاب، لذلك فقد نجد جملة فعلية تامة المعنى ولكنّها غير مفيدة للسامع في واقع الخطاب وذلك إذا كان السّامـــع عالماً بالمعلومـــة كقولنا: (حلَّ فصلُ الصّيفِ). ولفظ الإفـــادة والإعلام عندهم تعمُّ كل أنواع الإعـــلام ولا تنحصر في خبر الفعـــل فقط، بل في كل ما يجهلـــه المخاطَب، كقولنا: (خاف منه)،(خاف عليه).

تحليل الجملة الفعليّة عند النّحاة المتقدّمين كسيبويه والمبرد وابن جني يتمّ من خلال زاويتين وبالاهتمام نفسه: زاوية بنويّة لفظيّة يرصدون فيها العلاقات الّتي تنتظم الوحدات اللّغويّة، وزاوية خطابيّة تبليغيّة يرصدون فيها الوجوه المختلفة للتّركيب الواحد في واقع الاستعمال، ويستنبطون القصد الّذي يحمله كلّ وجه من تلك الوجوه، في سياق محدّد، وفي ظروف تبليغيّة معيّنة، وبذلك فهم لا يقفون عند حد السّلامة التركيبيّة (نحويّة الكلام)، بل يتجاوزونها إلى النّجاعة التّبليغيّة، وهي عندهم بدرجات متفاوتة من حيث الحسن والجودة والقبح.

إنّ منهج النّحاة المتقدّمين في تحليل الجملة الفعليّة يعمل على تحقيق الملكتين اللّغويّة والتّبليغيّة معاً وهو ما يتّضح من خلال تناولهم الجملة الفعليّة من زاويتين: زاوية بنويّة لفظيّة، وزاوية تبليغيّة خطابية، حيث ركّزوا في الزّاوية البنويّة الّتي تحقّق الملكة اللّغويّة على العلاقات المجردة الّتي تَحْكُم الجملة الفعليّة كتقدّم العامل على المعمول، وتقدّم موضع الفاعل على موضع المفعول به، وركّزوا في الزّاوية التّبليغيّة الّتي تُحقّق الملكة التواصليّة على البعد التّبليغي والفائدة، كما فسّروا بها حالات العدول عن الأصل كالحذوف الّتي تلحق بعض عناصرها في واقع الخطاب، وكتقدّم المفعول به على الفاعل، أو على الفاعل والفعل معاً .

درس النّحاة المتقدمون كسيبويه والمبرد وابن جني الجملة الفعليّة من حيث الوضع والاستعمال معاً، فكانت نظرتهم إليها من خلال زاويتين إحداهما بنويّة لفظيّة

والأخرى خطابيّة تبليغيّة، ركّزوا في الأولى على العلاقات المجرّدة الّتي تحكم الجملة الفعلية كانشغال الفعل بالفاعل وتقدمه عليه وكذا تقدم الفعل على المفعول الّذي لم يسم فاعله، وتقدّم موضع الفاعل على موضع المفعول به، وركّزوا في الثّانيّة على البعد التّبليغي والفائدة، وربطوا ذلك بالبعد الاجتماعي للّغة، وخاصة جانب السّياق بمفهومه الشّامل.

لقد اهتمّ النّحاة المتقدمون كسيبويه والمبرد وابن جني بالجملة الفعليّة وضعاً واستعمالاً وبالقدر نفسه من الاهتمام وتجلّى ذلك بوضوح عند تحليلهم للجملة الفعليّة، فبعد أن حدّدوا بنيتها ومعناها والعلاقات المجرّدة الّتي تحكم عناصرها في البنية النّحوية انتقلوا إلى تحليلها وكيفية استعمالها في واقع الخطاب فبحثوا عن الأدلّة والقرائن المُساعدة على تحديد مقاصدها وأغراضها لذلك اهتموا بالسياق، وبالمتكلّم والمخاطَب، والمعرفة المشتركة بينهما لتفسير الحذف الّذي يصيب بعض عناصرها، وكذا التّقديم والتّأخير الّذي يحدث بين مكوناتها، وربطوا ذلك كلّه بالسياق من جهة، وبالمقاصد والأغراض الّتي يرمي المتكلّم إلى إبلاغها إلى السامع من جهة أخرى.

إنّ الفعل عند النّحاة المتقدمين يدلُّ على الحدث، وعند ابن جني يدلُّ على الحدث أوّلاً، وعلى الزمان ثانياً، وعلى الفاعل أخيراً، وهو عند سيبويه مبهم الزمن في الوضع يحتمل الأزمنة جميعها، ولا يتعيّن زمانه إلّا في الاستعمال.

إن الفعل عند سيبويه يدلُّ على الحدث حين حدوثه وليس على مطلق الحدث لأنّ هذا الأخير يدلُّ عليه المصدر، كما أنّ مفهوم الفعل عنده لا يدلُّ على الزّمان بالدّرجة الأولى، وإنّما يدلُّ على الحدث حين وقوعه (حدوثه)، ولذلك فالفعل الماضي عنده ما انقطع في الأزمنة جميعها، والفعل المضارع ما استمرَّ في الأزمنة جميعها.

إنّ الفاعل في الجملة الفعليّة عند النّحاة المتقدّمين هو ما يكون مرفوعًا، وما يشغل به ويُسند إليه الفعل المقدّم عليه و العامل فيه، ولا يُشترط فيه أن يقوم بالفعل (يُحدث حدثاً). وإذا حُذف حلّ المفعول به محلّه ، وأخذ جميع أحكامه.

إنّ المفعول به عند النّحاة المتقدّمين هو اسم فضلة تعدّى إليه فعل الفاعل، يكون منصوباً، موضعه بعد موضع الفاعل، ولا يُشترط فيه أن يقَعَ عليه فعلُ الفاعل، يُؤتى به لزيادة الفائدة، ولذلك قد يأتي في واقع الخطاب في موضعه الأصلي في بنية الجملة الفعليّة، وقد يتقدّم على الفاعل، أو عليه وعلى الفعل معاً لتحقيق بعض المقاصد.

الفصل الثّالث :

الجملة الفعليّة عند النّحاة المتأخرين

(مفهومها، عناصرها، تحليلها):

المبحث الأوّل: **الجملة الفعليّة عند ابن مالك**

المبحث الثّاني: **الجملة الفعليّة عند أبي حيّان الأندلسي**

المبحث الثّالث: **الجملة الفعليّة عند ابن هشام**

توطئة : مرّ بنا في الفصل الثّاني أنّ النّحاة المتقدّمين يسوون بين مصطلحي الجملة والكلام، ويستعملونهما معاً للدلالة على المفهوم نفسه، وأنّ الجملة عندهم ما تكوّنت من مسند ومسند إليه، كما أنّهم يقسّمون الجملة إلى قسمين: فعليّة، واسميّة، ويشترطون في الفعليّة شرطين: أوّلهما تكوّنها من مسند(فعل) مقدّم ومسند إليه (فعل، أو مفعول لم يسم فاعله) مؤخّر، وثانيهما تحقيقها للفائدة في واقع الخطاب، وحدّوا الفعل بدلالته على الحدث أثناء حدوثه، وقسّموه حسب استمرارية أو انقطاع حدوثه كما فعل سيبويه، والفاعل عندهم هو الّذي يُشغل به الفعل، وذكر المفعول به يزيد في الفوائد، مثله في ذلك مثل بقيّة المفعولات، وكل الفضلات .

وقد فرّق النّحاة المتقدّمون بين معنى الجملة وفائدتها، فالمعنى عندهم هو ما تفيده الألفاظ وطريقة تركيبها، أما الفائدة فهي ما يُستفاد من العبارة في واقع الخطاب. فهم بذلك قد نظروا إلى الجملة الفعليّة من زاويتين مختلفتين من جهة ومتكاملتين من جهة أخرى، زاوية بنوية قاموا فيها بتتبّع العلاقات المجرّدة الّتي تحكم عناصر الجملة الفعلية، وزاوية خطابيّة تبليغيّة ركّزوا فيها على تبليغ المقاصد والإفادات للسّامع، وحلّلوا الجملة الفعليّة من جهة الوضع، ومن جهة الاستعمال، فركّزوا في الوضع على القوانين المجرّدة الّتي تحكم الجملة الفعليّة، كتقدّم الفعل على الفاعل، وركّزوا في الاستعمال على البُعد التّبليغي التواصلي، فاهتموا بالسياق بعناصره المختلفة من مخاطِب ومُخاطَب، ومعرفة مشتركة بينهما، وقد أدمجوا في دراستهم للجملة الفعليّة بين تلك الدراستين.

وسيبويه والنّحاة المتقدّمون كالمبرد وابن جني – بعملهم هذا – يقتربون من نظرة الاتّجاه البنوي والاتّجاه التّواصلي معاً في اللّسانيـــات الغربيّـــة، خاصة أنّهم

لم يخلطوا بين النّظرتين[1] أي " بين الوصف للبُنى اللّغويّة وتقنينها، وبين الوصف لاستعمالها"[2].

وقد اهتمّ النّحاة المتقدّمون بظواهر الاستعمال خاصة الحذف الّذي يصيب بعض عناصر الجملة الفعليّة وربطوه بالمعاني الاستعماليّة أو المقاصد الّتي تتصرف إليها العبارة، وبيّنوا أنّ كل مقصد من تلك المقاصد مرتبط بسياق محدّد يلازمه، وضربوا حولها العديد من الأمثلة وقدّموا الشواهد، معتمدين على القرآن الكريم تارة، وعلى كلام العرب تارة أخرى، لتأييد ما ذهبوا إليه[3].

وإذا تأكّد لدينا أن الصفة الغالبة على نحو النّحاة المتقدمين هي النحو العلمي، والصفة الغالبة على نحو النّحاة المتأخرين هي النحو التعليمي، فالسؤال الذي يطرح هو كيف تعامل النحاة المتأخرون مع الجملة الفعلية ؟ وبمعنى آخر: هل وُفق النّحاة المتأخرون في نقل وتحوير المفهوم العلمي لكل من الجملة والجملة الفعليّة بعناصرها المختلفة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى مفهوم تعليمي في كتبهم التّعليميّة ؟، وهل حلّلوهما من زاوية بنوية فقط ؟ أم من زاوية خطابية كذلك ؟.

هذا ما سنحاول أن نتناوله في هذا الفصل من خلال استقراء مفهوم الجملة والجملة الفعليّة وطريقة تناولها وتحليلها عند أشهر النّحاة المتأخرين الّذين اهتموّا بتعليم النّحو بدءاً بأشهرهم وهو ابن مالك (ت 672 هـ) لِيَلِيَّهُ أبو حيّان الأندلسي (ت 745هـ) شارح كتاب ابن مالك، ثمّ ابن هشام تلميذ أبي حيّان (ت 761هـ).

---

[1]- ينظر: محمد ولددالي، النّحو و مقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك، ص: 329.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتّخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربيّة، سلسلة علوم اللّسان عند العرب3، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة، طبع بالمؤسسّة الوطنية للفنون المطبعيّة، وحدة الرغاية–الجزائر– ص: 45، 46.

[3]- ينظر: محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص: 330.

المبحث الأوّل: الجملة الفعليّة عند ابن مالك

1- ابن مالك وخصائص كتبه:

1-1- التعريف بابن مالك:

هو " جمال الدين محمد بن عبد اللّه بن مالك الطّائي الجيّاني "[1] " الأندلسي الدّمشقي "[2]، يُنسَب إلى قبيلة طيء العربية المعروفة، ولد بجيّان وهي مدينة بالأندلس شرقي قرطبـــة سنـــة: (600 هـ) – (1203 م)[3]، وتوفّى بدمشق سنة 672 للهجرة [4].

لابن مالك " ميراث ضخم... يبلغ نحو أربعين مصنَّفاً في النّحو والصّرف واللّغة والقراءات "[5]، وكان " نَظْم الشّعر سهلًا عليه، ممّا جعله يخلّف فيه منظومات مختلفة في النّحو والصرف، منها ألفيته المشهورة، وهي في ألف بيت، والكافية الشّافيّة، وهي في ثلاثة آلاف بيت، ومنها المؤصّل في نظم المفصل للزمخشري، وتحفة المودود في المقصور والممدود، وخلّف مصنّفات كثيرة في العربيّة، منها شرح الكافيّة، والتّسهيل وشرحه، وشرح الجزولية، وإعراب مشكل صحيح البخاري، وعمدة الحافظ وعمدة اللافظ وشرحه، وإيجاز التّعريف في علم التّصريف، والمقدّمة الأسدية صنفها لابنه تقي الدّين الأسد، والفوائد في النّحو "[6].

---

[1] – شوقي ضيف، المدارس النّحويّة، دار المعارف، القاهرة، الطبعة السّابعة، ص: 309.

[2] – محمد كامل بركات، مقدّمة كتاب تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد لابن مالك، حقّقه وقدّم له محمد كامل بركات، الجمهورية العربية المتحدة، وزارة الثّقافة، دار الكاتب العربي للطّباعة والنّشر، 1378هـ- 1967م، ص: 5.

[3] – جلال الدّين السيوطي، البغية، ج1، ص: 130.

[4] – شوقي ضيف، المرجع السّابق، ص: 309.

[5] – يوسف خليف، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ص: هـ

[6] – شوقي ضيف، المرجع السّابق، ص: 310.

ويُعدُّ كتابه " التّسهيل من أعظم كتب النّحو أثرا، وأدومها ذكراً منذ أن أخرجه ابن مالك إلى اليوم، وشروحه خير مؤيّد لهذا الرّأي، فقد بقي التّسهيل بجانب الألفيّة في جميع البيئات، الّتي تُعنى بدراسة العربيّة مرجعاً للنّحاة ومقصداً للدارسين والباحثين، فعلى هذين المصنّفين، قامت دراسات النّحو، ومنها أُقتُبِست أكثر المؤلّفات النّحويّة بعد ابن مالك كالتّذييل والتّكميل، وملخّصه ارتشاف الضّرب لأبي حيان، وهمع الهوامع للسيوطي، وكُتب ابن عقيل وابن هشام، والأزهري والأشموني والصبان، ومن خلفوهم في دراسة النّحو حتّى يومنا هذا لا نكاد نجد كتاباً في النّحو يخلو من التّأثر بالألفيّة والتّسهيل..."[1].

ويجدر التّنبيه – ونحن بصدد التّعريف بشخصية ابن مالك – أنّ ابن مالك قد تأثّر بالمنطق الأرسطي الّذي غزا معظم العلوم الإسلاميّة في بداية القرن الرّابع الهجري والّذي أثّر في الكثير من المفاهيم العلميّة الّتي تركها النّحاة المتقدمون [(*)] .

---

[1] – محمد كامل بركات، محقّق كتاب التّسهيل، المقدّمة، ص: 100. وللتّعرف أكثر على شخصية ابن مالك ينظر ترجمته في : **ابن الجزري**، (**شمس الدين أبي الخير محمد بن محمد بن علي ابن الجزري الدمشقي الشّافعي**)، غاية النّهاية في طبقات القراء، حقّقه: ج.برجستراسر، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط: 1، 1427 هـ، 2006 م ،ج2، ص: 180،، وينظر كذلك : **غنيم غانم عبد الكريم الينبعاوي**، الدّراسات اللّغويّة عند ابن مالك بين فقه اللّغة وعلم اللّغة، جامعة أم اقرى، المملكة العربيّة السعوديّة، دط ،1418 هـ، ص: 167، وينظر كذلك : **خالد سعد شعبان**، أصول النّحو عند ابن مالك، تقديم أحمد محمد كشك، مكتبة الآداب القاهرة، مصر، ط: 1، 1427 هـ، 2006 م، ص: 341، وينظر كذلك : **نبيل محمد أبو عشمة** – أثر مصنفات ابن مالك في مغني اللّبيب (مقال) مجلّة جامعة دمشق – مجلّد 20 – عدد3+4، 2004، ص: 20، 21.

[(*)] – وهو الأمر الّذي أكّده الباحث عبد الرحمان الحاج صالح، انظر كتابه: **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1، ص: 169**، وأكّده – كذلك – الباحث محمد ولددالي، انظر رسالته للدكتوراه المعنونة بـ : **النّحو ومقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك، ص : 354**، 355.

1-2- البعد التّعليمي في كتب ابن مالك:

وهذا البعد " واضح في جميع مؤلفاته سواء أكانت من المنظومات أم غيرها، فهو يتوجه بمؤلفاته إلى المتعلميّن، قاصداً تبسيط المسائل وتسهيل طريقة عرضها"[1]، فقد وجد ابن مالك " صعوبة في مؤلفات النّحو السّابقة كالكتاب والإيضاح والجُمل وغيرها من كتب النّحو الّتي كانت متداولة بين الدّارسين، فأراد أن يُسهم في عمليّة تيسير النّحو، وهو الاتّجاه الغالب عليه في كلّ كتبه النّحويّة واللّغويّة، فألّف " التّسهيل " ودعاه بهذا الاسم الّذي يتّفق وغرضه الأساسي من تأليفه..."[2].

ومن هنا فإنّ مؤلفاته وخاصة كتاب التّسهيل تتميّز بالاستطراد في عرض المسائل النّحويّة[3]، و" التّيسير في ترجيح الآراء والمذاهب "[4]، فهو " يُصرّحُ في كثير من المناسبات بأنّه اختار هذا المذهب، لأنّه المذهب الأسهل، أو لبُعده عن التّكلُّف والتّعقيد..."[5].

وباختيار ابن مالك للمنهج التّعليمي التّيسيري كَسِمَة تأليفيّة في كتبه يكون قد أثّر في النّحاة الّذين جاؤوا بعده كابن هشام " فكلاهما تصدّر في عصره للتدريس والإفادة، وكلاهما كان همّه تذليلُ النّحو وتقريبه إلى الأفهام، والبعد به عن الاضطراب الفكري، الّذي يدعو إليه اختلاط مسائل هذا العلم بعضها ببعض خدمة للنّاشئين "[6].

---

[1]- محمد ولددالي، النّحو و مقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك ، ص: 350.

[2]- محمد كامل بركات (محقق) كتاب التّسهيل لابن مالك، ص: 64.

[3]- ينظر: محمد كامل بركات (محقق)، كتاب التّسهيل لابن مالك، ص: 44.

[4]- محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص: 351.

[5]- محمد كامل بركات (محقق) كتاب التّسهيل لابن مالك، ص: 44.

[6] - نبيل محمد أبو عشمة – أثر مصنفات ابن مالك في مغني اللّبيب (مقال) ، ص: 20، 21.

فالهدف التّعليمي، ومنهج التّبسيط والتّسهيل هما اللّذان جمعا ابن مالك بالنّحاة الذين جاؤوا بعده[1]، قال الباحث نبيل محمد أبو عشمة: "... ولا ريب أنّ سمات المنهج التّعليمي برزت عند الرّجلين معاً، وأَظْهَر صُورها وضوح العبارة، وعدم التّعصّب لمذهب بعينه، ومخاطبة المبتدئين وصناعة المقدّمات، وما " التّسهيل " و" الألفيّة " و" عمدة الحافظ " ... إلّا ثمرة لهذا المنهج التّعليمي "[2].

ومنهج ابن مالك التّبسيطي التّيسيري في التّأليف يرجعه الباحث غنيم الينبعاوي إلى جملة من العوامل فيقول: "... وقد ساعدت عدة عوامل على هذه السّمة التّأليفية عند ابن مالك منها نضوج العلوم في عصره، وميله إلى النّقل من الكتب المتوفّرة واشتغاله بمهنة التّدريس والتّعليم، وهذه المهنة جعلته يتعرّف على مُستوى المتعلمين، وموطن الصعوبة في الكتب الّتي يُدرِّسها، ومن هنا سار المُصنّف في الطّريق الّذي اختاره لنفسه في كلّ مصنفاته، وهو توخي السهولة والتّيسير في كلّ ما ذهب إليه من آراء واتجاهات..."[3].

من خلال ما سبق يتّضح أنّ كتب ابن مالك هي كتب نحوية تعليمية تختلف من حيث الهدف عن الكتب النّحوية للنّحاة المتقدمين، إذ إنّ هدف النّحو العلمي وصف البنية اللّغوية وتحديد نماذجها، بينما هدف النّحو التّعليمي هو دعم تنمية الملكة اللّغوية، لذلك يعمد النّحاة المهتمون بتدريس النّحو إلى تحوير القواعد النّحوية العلميّة حتّى يتمكّن المتعلمون من استيعابها، وفي هذا الصّدد لا شكّ أنّ ابن مالك قد قام بعمليّة نقل تعليمي للقواعد النّحوية الموجودة في الكتب العلميّة للنّحاة المتقدمين إلى كتبه التّعليميّة.

---

[1] – ينظر، محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص: 339.

[2] – نبيل محمد أبو عشمة، المرجع السّابق، ص: 22.

[3] – غنيم غانم الينبعاوي، الدّراسات اللّغويّة عند ابن مالك، ص: 167، 168.

1-3- الوضع والاستعمال عند ابن مالك:

يقول الباحث محمد ولددالي إنّ ابن مالك كثيراً ما يتحدّث في التّسهيل عن " التّعارض بين الوضع والاستعمال، وعن اقتضاء كل منهما وجها معيّناً، ومن ذلك ما جاء في حديثه عن نون التوكيد، الّتي تلحق الفعل الماضي الصيغة وضعاً الّذي يفيد الاستقبال استعمالاً "[1]، قال ابن مالك: "... ونون التوكيد علامة للفعل، وتلحق منه المضارع والأمر نحو: " لا تفعلَنَّ واذكُرنَّ اللّه "، وقد تلحق الماضي وضعاً، المستقبل معنىً، نحو قوله صلى اللّه عليه وسلّم: " فإمّا أدركنَّ واحدٌ منكم الدّجال "، فلحقت " أدرك " وإن كان بلفظ الماضي، لأنّ دُخول " إمّا " عليه جعله مُستقبل المعنى..."[2].

فابن مالك يقصد " بالماضي وضعاً " الماضي " بصيغته الوضعيّة الأصليّة، كما يقصد بـ: " المستقبل معنىً " المستقبل في الاستعمال، أي في سياق الكلام، بدلالة القرينة وهي: " إمّا " الّتي تحمل معنى الشّرط، وهو معنى إذا دخل على الفعل الماضي جعله دالاً على المستقبل مثل قوله تعالى: ﴿ إذا جاء نصرُ اللّه والفتح ﴾) [النّصر: 1].غير أنّ ابن مالك في: " التّسهيل " يهتم بجانب الوضع، ووجوهه، أكثر من اهتمامه بجانب الاستعمال ووجوهه، فإن ذكر جانباً استعماليّاً فلا يربطه بالسياق، الّذي يستعمل فيه، ولا بعناصر التّخاطب، كالمتكلّم والسّامع والمعرفة المشتركة، مثلما رأينا عند سيبويه، ولعلّ السبب في ذلك هو حرصُه على البعد التّعليمي ومعرفة الخطأ والصواب في بناء العبارة وتلك هي وظيفة النّحـو

[1]- محمد ولددالي، النّحو و مقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك ، ص: 349.

[2]- ابن مالك، شرح التّسهيل، تحقيق : د عبد الرحمان السيّد، و د محمد بدوي المختون، هجر للطّباعة والنّشر والتوزيع والإعلان، الجيزة، مصر ، ط:1 ، 1410هـ، 1990م، ج1، ص: 14.

عنده "[1]، فهو يرى أنّ "... المقصود من ذلك تقويم الألسنة وصَرْفها عن الخطأ في الكلام ولا شكّ أنّ تحقيق ذلك يتمّ إذا خلت قواعده من التعقيد والتّكلُّف والإبعاد في الافتراض والتّقدير..."[2].

فوظيفة النّحو عند ابن مالك تنحصر في الإعراب فقط، ويجدر التّنبيه في هذا السّياق إلى أنّ وظيفة الإعراب عند ابن مالك تختلف عن وظيفته الموجودة عند النّحاة المتقدّمين كسيبويه، وابن جني...وغيرهما، فالإعراب هو " قرينة من القرائن النّحويّة اللّفظيّة، الدّالة على المعاني التّركيبيّة (النّحويّة) غير أنّ سيبويه يكشف عن وظيفة أخرى للإعراب، هي وظيفة الدّلالة على المقاصد، أو المعاني الاستعماليّة الّتي يريد المتكلّم أن يوصلها إلى المخاطب، إذ يعدل المتكلّم من إعراب إلى إعراب آخر، أي من حالة إعرابيّة إلى أخرى ليفيد السّامع قصداً يرومه، وكلّما تغيّر القصد تغيّر وجه الإعراب "[3]، وعن مقارنة هذا بما عند ابن مالك في " التسهيل "، يقول الباحث محمد ولددالي: إنّ " الإعراب عِنده لا يتجاوز وظيفة الدّلالة على المعاني النّحويّة في الجملة الفعليّة "[4]، قال ابن مالك: "... والثّاني من الضّربين ما يعرض مع التّركيب كالفاعليّة والمفعوليّة والإضافة، وكون الفعل المضارع مأموراً به أو معطوفاً أو علة أو مُستأنفاً، وهذا الضّربُ تتعاقب معانيه على صيغة واحدة فتفتقر إلى الإعراب الّذي يميّز بعضها على بعض..."[5]، فوظيفة الإعراب عنده – إذن – هي " التّمييز بين الوظائف النّحويّة المختلفة كالفاعليّة

---

[1]- محمد ولددالي، النّحو و مقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك ، ص: 350.

[2]- المحققان، شرح التّسهيل (المقدمة)، ج1، ص: 42.

[3]- محمد ولددالي، المرجع السّابق ، ص: 420.

[4]- محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص: 415.

[5]- ابن مالك، شرح التّسهيل، ج1، ص: 34.

والمفعوليّة والإضافة "[1]، والإعراب عنده: "... مُجتلبٌ للدّلالة على ما يحدث بالعامل..."[2].

وسبب اهتمام ابن مالك بالوضع وبالإعراب الشكلي أكثر من الاهتمام بالاستعمال هو " عدم مشافهة ابن مالك المباشرة للعرب الفصحاء، فهو لم يسمع عن العرب مباشرة، ولم يلاحظ ذلك الرّبط بين وجوه الكلام المختلفة من جهة، وبين أحوال الخطاب من جهة ثانية، فشواهده لم تكن حيّة من واقع التخطاب، مثلما كانت شواهد سيبويه والنّحاة المتقدّمين "[3]، قال الباحث عبد الرحمان الحاج صالح: "...ثمّ إنّ الكلام بدون قرائن هو شيء تَوَهَّمه العلماء ونظروا فيه قديماً وحديثاً، وقد صار عند المتأخرين من النّحاة هو أهمّ شيء في ظواهر الكلام، بل والجانب الوحيد الّذي يلفتون إليه، وهذا يفسّره اختفاء اللّغة الفصيحة من التّخاطب العفوي، وبالتالي تعذّرت المشاهدة المباشرة لظواهر التّخاطب بالعربيّة الفصيحة، كما كان الحال في زمان البحوث الميدانيّة، وتدوين اللّغة العربيّة في العصور الأولى..."[4].

من خلال ما سبق يتبيّن أنّ ابن مالك يهتم بالوضع أكثر من الاستعمال، وهو الأمر الّذي سنقف عنده عند الوصول إلى تحليل ابن مالك للجملة الفعليّة، وكذا معالجته لظواهر عدول الجملة الفعليّة عن أصل وضعها في واقع الاستعمال.

2- مفهوم الجملة عند ابن مالك :

إنّ المتصفّح لكتب النّحاة المتأخرين يجدهم لا يسيرون على النّهج نفسه الّذي سلكه النحاة المتقدّمون في المساواة بين مصطلحي الجملة والكلام، وإنّما يجدهم

[1]- محمد ولددالي، المرجع السّابق، 416.

[2]- ابن مالك، شرح التّسهيل، ج1، ص: 51.

[3]- محمد ولددالي، المرجع السّابق ، ص: 360.

[4]- عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتّخاطب، ص: 63.

يُفرقون بينهما، ففي الصفحات الأولى لكتبهم النّحويّة يجد القارئ تعريفاً للكلام، لا الجملة، وكل التّعريفات تلتقي في أنّ الكلام عبارة عن اللّفظ المفيد فائدة يحسن السّكوت عليها، ولا بدّ فيه من الإسناد .

فرّق ابن مالك بين الجملة والكلام، فعرّف الكلام بقوله: "... والكلام ما تضمّن من الكلم إسناداً مفيداً مقصوداً لذاته " [1]، حيث اشترط في الكلام أن يتحقّق فيه الإسناد المفيد المقصود لذاته، وهذا معناه وجود إسناد من نوع آخر غير مقصود لذاته، وهنا يمكننا أن نتساءل عن الفرق الموجود بين الإسناد الأوّل والإسناد الثّاني ؟، وهو السؤال الذي يجيب عنه ابن مالك نفسه في كتابه (شرح التّسهيل) حيث قال: "... واحتُرِز بأن قيل: " مقصود لذاته " من المقصود لغيره كإسناد الجملة الموصول بها، والمضاف إليها فإنّه إسناد لم يُقصد هو، ولا ما تضمّنه لذاته، بل قُصد لغيره، فليس كلاما، بل هو جزءُ كلام، وذلك نحو: قاموا من قولك: رأيت الّذين قاموا، وقمتُ حين قاموا " [2].

ففي إبراز ابن مالك للفرق القائم بين الإسناد المقصود لذاته، والإسناد المقصود لغيره يكون قد فرّق كذلك بين الجملة والكلام، حيث إنّ الإسناد في الكلام عنده " لا يكون إلّا مقصوداً لذاته، في حين أنّ الإسناد في الجملة أوسع دائرة، إذ قد يتضمّن ما لم يُقصد لذاته، بما اصطلح عليه بالمقصود لغيره، وذلك كالإسناد الّذي تضمّنته الجمل الواقعة صلة أو مضافا إليها "[3].

---

[1]- ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ج1، ص: 3.

[2]- ابن مالك، شرح التّسهيل، تحقيق: د. عبد الرحمان السيّد، ود. محمد بدوي المختون، هجر للطّباعة والنّشر والتّوزيع والإعلان، الجيزة، مصر، ط: 1، 1410هـ، 1990م، ج1، ص 7، 8.

[3]- علي أبو المكارم، مقومات الجملة العربيّة، دار غريب للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط1 ،2007، ص: 28.

فالكلام " يُشترط فيه شرط الإسناد وهو النّسبة بين طرفيه: المُسند والمسند إليه، وشرط الفائدة، وبذلك فهو مستقل لفظاً ومعنىً، أمّا الجملة فشرطها الإسناد فقط، وقد لا تكون تامة كجملة صلة الموصول مثل: الّذي يجتهد ينجح، فجملة (يجتهد) تحقّق فيها شرط الإسناد ولم يتحقّق فيها شرط الفائدة التّامة المستقلّة، لأنّها تابعة للاسم الموصول تُوضّحه وتُزيلُ إبهامَه، وكذلك جملة الشّرط وجملة جواب الشّرط، مثل قولهم: من يزرع الرّيح يحصد العاطفة "[1].

من خلال ما سبق يتّضح أنّ الكلام عند ابن مالك أعم من الجملة، وكل كلام عنده جملة، وليس كل جملة كلاماً، ومن شروط قيام الجملة عنده الإسناد، في حين يُشترط في الكلام الإسناد والفائدة معاً.

3- مفهوم الجملة الفعليّة عند ابن مالك :

مرّ بنا أنّ الجملة عند ابن مالك هي ما تكوّنت من مسند ومسند إليه، وانقسمت إلى قسمين: اسميّة وفعليّة، قال ابن مالك: " والجملة اسميّة وفعليّة "[2]. أمّا الجملة الفعليّة عنده فهي ما تكوّنت من (مسند) فعل مقدّم و(مسند إليه) مؤخّر، قال ابن مالك: " والفعل كلمةٌ تُسنَدُ أبداً، قابلة لعلامة فرعيّةِ المسند إليّه"[3]، و(المسند إليه) إمّا فاعل مؤخّر، قال عنه ابن مالك: " وهو المسنَد إليه فِعلٌ أو مضمَّنٌ معناه، تامٌ مقدّمٌ فارغ غيرُ مَصُوغ للمفعول، وهو مرفوع بالمسند حقيقة "[4]، أو مفعول لم يسمّ فاعله مؤخّر كذلك، قال عنه ابن مالك: " قد يُتركُ الفاعلُ...

---

[1]- محمد ولددالي، النّحو و مقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك ، ص: 392.

[2]- ابن مالك، شرح التّسهيل، ص: 48.

[3]- ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ص: 3.

[4]- ابن مالك ،المرجع السابق، ص: 75.

فينوب عنه جارياً مجراه في كلّ ماله مفعولٌ به "[1]. كما يمكن أن تتكوّن الجملة الفعليّة من مفعول به كذلك إذا كان الفعل متعدّياً، جاء في باب تعدّي الفعل ولزومه: " إن اقتضَى فعْلٌ مَصوغاً له باطِّراد اسمُ مفعول تامٌّ، نصبَه مفعولاً به ويسمّى: متعدّياً، وواقعاً، ومُجاوِزاً، وإلَّا فلازماً "[2].

ومن خلال ما سبق يتّضح أنّ الجملة الفعليّة عند ابن مالك هي ما تكوّنت من مسند ومسند إليه (فعل وفاعل)،أو (فعل ومفعول لا يذكر فاعله)، أمّا إذا كان الفعل متعدّياً فتتكوّن حينها من (فعل وفاعل ومفعول به)، وحدّها أن يتقدّم الفعل على الفاعل، وعلى المفعول الّذي لا يذكر فاعله، وبهذا يكون ابن مالك قد وُفق في نقله لمفهوم الجملة الفعليّة من الصّفة العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى الصّفة التّعليمية، إذ حافظ على أهم مكوّن مفهومي فيها، ألا وهو تقدّم العامل على المعمول الأوّل، غير أنّ ابن مالك لا يُحافظ على جميع العناصر المفهومية للجملة الفعليّة إذ يَطرَح عنصراً مفهوميّاً آخر من عناصرها المفهوميّة كان قد اشترطه النّحاة المتقدمون ألا وهو ضرورة إفادة الجملة الفعليّة السّامع في واقع الخطاب [(*)]، قال المبرد في حد الجملة الفعليّة: " وإنّما كان الفاعل رفعا لأنّه هو والفعل جملة

---

[1]– ابن مالك، المرجع السابق ،ص: 77.

[2]– ابن مالك، المرجع السابق ،ص: 83.

[(*)] - قال ابن مالك عن الفاعل إنّه: "...كالمضاف إليه في أنّه مُعْتَمَد البيان..." **ابن مالك، شرح التّسهيل، ج2، ص: 118**.، وقال عن خبر المبتدأ: "...و هو مُعْتَمَدُ الفائدة لا مُعْتَمَد البيان..." **ابن مالك، المرجع السّابق، ج2، ص: 118**.. فهو يعني بالفائدة في القول الثّاني تمام المعنى الّذي تُفيده العبارة واستغناء الكلام، وليست المعلومة الجديدة، الّتي يحملها الكلام إلى السّامع، لأنّ هذه الفائدة قد لا تكون في خبر المبتدأ فقط في الجملة الاسمية، كما لا تكون في الفعل فقط في الجملة الفعليّة، بل في كل أركان الكلام حسب ما يجهله السّامع، فقد يكون المفعول به هو الحامل للفائدة مثله في ذلك مثل بقية المفاعيل والفضلات.

يحسن عليها السكوت، وتجب بها الفائدة للمخاطب "[1]. أي تفيده معلومات جديدة كان يجهلها. وهو القيد الذي أسقطه ابن مالك في حدّه للجملة الفعليّة .

في الأخير يمكن القول إنّ الجملة الفعليّة عند ابن مالك لا يُشترط فيها أن تكون مفيدة خلافاً لما رأيناه عند النّحاة المتقدّمين، وإنّما يُشترط فيها الإسناد فقط، كما لا يُشترط فيها كذلك أن تكون تامة المعنى، فقد تكون غير مستقلّة لفظا ومعنىً، ولذلك يمكن القول إنّ ابن مالك قد حافظ على عنصر مفهومي من العناصر المفهومية للجملة الفعلية، وقد طرح عنصراً مفهومياً آخر عند اجرائه لعمليّة النّقل التّعليمي لمفهومها.

4- أركان الجملة الفعليّة عند ابن مالك :

الجملة الفعليّة عند ابن مالك هي ما تكوّنت من مسند ومسند إليه (فعل وفاعل)، أو(فعل ومفعول لا يذكر فاعله)، أو (فعل وفاعل ومفعول به) إذا كان الفعل متعدّياً، وفيما يلي كيفيّة تحديد ابن مالك لأركان الجملة الفعليّة :

أ- الفعل:

حدَّ ابن مالك الفعل بقوله: " والفعل كلمة تُسنَد أبداً، قابلةٌ لعلامةِ فرعيّةِ المُسنَد إليه "[2]، بمعنى أنّ الفعل يكون مسنداً دائما إلى الفاعل، ثمّ يُضيف قائلاً: " ويُعتَبرُ الفِعل: بتاء التّأنيثِ السّاكنةِ، ونون التّوكيدِ الشّائع، ولزومه مع ياءِ المتكلِّم نونَ الوقايةِ، وباتِّصاله بضميرِ الرّفع البارز " [3]. حيث حدّ الفعل بتحديدات لفظيّة لا معنويّة، وهو تحديد جيد ومفيد من النّاحية التّعليميّة، إذ يمكّن المتعلّم من التّمييز الجيد بين الفعل والاسم .

---

[1]- المبرد ،أبو العباس محمد بن يزيد المقتضب، تحقيق عبد الخالق عضيمة، لجنة إحياء التراث، المجلس الأعلى للشؤون الاسلاميّة، وزارة الأوقاف، القاهرة، مصر، ط2، 1399هـ، 1979م، ج1، ص 146.

[2]- ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ص: 3.

[3] - ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ص: 4 .

وقد قسّم ابن مالك الفعل إلى ثلاثة أقسام، وفرّق بينها من حيث الزمن، ومن حيث التّحديدات اللّفظيّة، قال: " وأقسامهُ: ماض، وأمرٌ، ومضارع. فيميِّزُ الماضيَ التّاءُ المذكورةُ، والأمرَ معناه ونونُ التّوكيدِ، والمضارعَ افتتاحُه بهمزةٍ للمتكلِّم مفرداً، أو بنونٍ له عظيماً أو مشارِكاً، أو بتاءٍ للمخاطَبِ مطلقاً وللغائبة والغائبتَين، أو بياءٍ للمذكَّرِ الغائب مطلقاً والغائباتِ. والأمرُ مستقبَلٌ أبداً. والمضارعُ صالحٌ له وللحالِ، ولو نُفِيَ بلا، خلافاً لمن خصّها بالمستقبل، ويترجّح الحال مع التّجريد، ويتعيّن عند الأكثر بمصاحبة الآن وما في معناه وبلام الابتداءِ ونَفْيِه بـ (ليس) و(ما) و(إن)، ويتخلّص للاستقبال بظرف مستقبَلٍ، وبإسنادٍ إلى متوقّع، وباقتضائه طَلَباً أو وَعْداً، وبمصاحبةِ ناصب، أو أداةِ تَرَجٍّ أو إشفاقٍ أو مجازاة، أو (لو) المصدريّة، أو نونِ توكيد، أو حرفِ تنفيسٍ وهو (السّين) أو (سوف) أو (سَفْ) أو (سَوْ) أو (سَيْ)، وينصرِف إلى المُضِيِّ بـ (لَمْ) و(لمّا الجازمة) و(لو الشّرطيّة)، و(إذ) و(ربّما) و(قد) في بعض المواضع " [1].

وينصرِفُ الماضي " إلى الحال بالإنشاء، وإلى الاستقبالِ بالطّلب والوعد، وبالعطف على ما علم استقباله، وبالنفي بـ (لا) و(إن) بعدَ القَسَم، ويحتمِلُ المضيّ والاستقبال بعد همزةِ التّسويّةِ، وحرف التّحضيض، وكُلَما، وحيثُ، وبكونِه صلةً، أو صفةً لنكرة عامَّة " [2].

لقد فرّق ابن مالك بين أقسام الفعل من حيث الزمن، ومن حيث التّحديدات اللّفظيّة، فالفعل الماضي عنده يدلّ على الزمن الماضي، ومن مميزاته اتصاله بتاء التّأنيث السّاكن، وفعل الأمر يدلّ على الزمن المستقبل، ومن مميزاته اتّصاله بنون التّوكيد، والفعل المضارع يدلّ على الزمن المستقبل وعلى الحال، ومن مميّزاته

[1] – ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ص: 5

[2] – ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ص: 4، 5، 6.

افتتاحُه بهمزةٍ للمتكلِّم مفرداً، أو بنونٍ له عظيماً أو مشارِكاً، أو بتاءٍ للمخاطَبِ مطلقاً وللغائبة والغائبتَين، أو بياءٍ للمذكَّرِ الغائب مطلقاً والغائباتِ.

وبعد أن حدّد ابن مالك الأقسام الثلاثة للفعل بيّن أنّ الفعل يدلّ على زمن أصلي وضعي، وعلى أزمان أخرى استعمالية، فبيّن أنّ الفعل المضارع ينصرِف إلى المضيِّ إذا سُبقَ بـ (لَمْ) و(لمّا الجازمة) و(لو الشّرطيّة)، و(إذ) و(ربّما) و(قد) في بعض المواضع، كما بيّن أنّ الفعل الماضي ينصرِفُ إلى الحال بالإنشاء، وإلى الاستقبالِ بالطّلب والوعد، وبالعطف على ما عُلم استقباله، وبالنفي بـ (لا) و(إن) بعدَ القَسَم، كما بيّن أنّ الفعل الماضي يحتمِلُ المُضيّ والاستقبال معاً بعد همزةِ التّسويّةِ، وحرف التّحضيض، وكُلَما، وحيثُ، وبكونِه صلةً، أو صفةً لنكرة عامَّة، حيث ذكر أغلب الحالات الّتي تحوّل زمن الفعل من زمنه الأصلي إلى زمن فرعي.

في الأخير يمكن القول إنّ ابن مالك قد حدّ الفعل بتحديدات لفظيّة وهو أمر جيد ومفيد للمتعلّمين في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، لأنّه يمكّنهم من التّمييز بين الفعل والاسم، كما فرّق بيّن كل قسم من أقسام الفعل بتحديدات لفظيّة سهلة وبسيطة، وهو أمر جيد كذلك بالنّسبة للمتعلّمين، كما بيّن أنّ الفعل يدلّ على زمنه الأصلي الوضعي كما يدلّ على أزمان أخرى فرعية في بعض السياقات والاستعمالات، كانت هذه هي العناصر المفهوميّة الّتي حافظ عليها ابن مالك وهو بصدد نقله لمفهوم الفعل وتحويره من المفهوم العلمي إلى مفهوم تعليمي حتّى يستوعبه المتعلّمون.

إلّا أنّ ابن مالك لم يُحافظ على كل العناصر المفهوميّة للفعل، فقد طرح ومسّ بأهم خاصيّة علميّة من خصائص الفعل، ألا وهي خاصية (الحدث)، وهي الخاصة الموجودة في النّحو العلمي عند النّحاة المتقدمين والغائبة في النّحو

التّعليمي عند ابن مالك، قال سيبويه في حد الفعل: "... وأمّا الفعل فأمثلة أُخذت من لفظ أحداث الأسماء، وبُنيتْ لما مضى، ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع "[1]، فمدلول الفعل عند سيبويه هو الحدث حين وقوعه، قال سيبويه: "...إذا حدّثت عن فعل (أي **حدث**) في حين وقوعه " [2]، لذلك لو ذكر ابن مالك أنّ الفعل يدلُّ على الحدث حين وقوعه أوّلاً، ثمّ يُقسّم ذلك الحدث إلى منقطع أو متّصل كما فعل سيبويه، ويذكر أخيراً التّحديدات اللّفظيّة لكلّ نوع لكان أفضل.

ب – الفاعل:

حَدَّ ابن مالك الفاعل بقوله: "...و هو المسندُ إليه فعلٌ أو مضمَّن معناه تام مقدمٌ فارغٌ غير مَصوغ للمفعول، وهو مرفوع بالمسند إن خَلا من (مِنْ) و(الباء) الزّائدتين، وحُكماً إنْ جُرّ بأحدهما، أو بإضافة المسنَد، وليس رافعُه الإسنادُ خلافاً لخلف، وإن قُدِّم، ولم يَلِ ما يطلب الفعل فهو مبتدأ، وإن وليهُ ففاعل فعلٍ مُضمر يُفسِرُهُ الظّاهر خلافاً لمن خالف... ولا يُحذَف الفاعلُ إلّاَ مع رافعه المدلولِ عليه، ويرفَع تَوهُّمَ الحذف إنْ خفي الفاعلُ جعلُه مصدراً منويّاً "[3].

فالفاعل عند ابن مالك مسند إليه الفعل الّذي يسبقه ويعمل فيه كقولنا: (جاء محمدٌ)، وإنّ تقدّم الاسم على الفعل يصير حينذاك مبتدأ لا فاعلاً، كقولنا (محمدٌ جاء)، لأنّ الفعل يعمل إذا كان متقدّماً، أي أنّه يعمل في الّذي يأتي بعده لا قبله، فمحمد في الجملة السابقة مبتدأ مرفوع، وجاء فعل ماض، وفاعله ضمير مستتر فيه تقديره هو، والجملة الفعليّة المكوّنة من فعل وفاعل (جاء) في محل رفع خبر. وهو ما وضّحه ابن مالك في موضع آخر، فقال: " وإن قُدِّم الاسم على الفعل أو ما ضُمّن معناه صار مرفوعاً بالابتداء وبطل عمل ما تأخّر فيه، لأنّه تعرض بالتّقدّم

---

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 12.

[2]- سيبويه، الكتاب، ج1، 82.

[3]- ابن مالك، شرح التّسهيل، ج2، ص: 105.

لتسلّط العوامل عليه كقولك في: زيد قام، إنّ زيداً قام فتأثّر زيد بإن دليل على أنّ الفعل شغل عنه بفاعل مضمر، وأنّ رفع زيد إنّما كان بالابتداء وهو عامل ضعيف فلذلك انتسخ عمله بعمل إنّ، ولأنّ اللّفظ أقوى من المعنى..."[1]، وهنا ذكر ابن مالك حجج النّحاة المتقدّمين كالمبرد وابن جني الّتي تُوجبُ تقدّم الفعل على فاعله.

من خلال ما سبق يتبيّن أنّ ابن مالك قد وُفِق في عمليّة النّقل التّعليمي لمفهوم الفاعل وتحويره من المفهوم العلمي إلى مفهوم تعليمي مُبسّط للمتعلّمين، حيث قد حافظ على أهم خصائصه العلمية وعناصره المفهوميّة ألا وهي ضرورة تأخره عن الفعل الّذي يسبقه ويؤثّر فيه، وقد ذكر ابن مالك في هذا الجانب معظم حجج النّحاة المتقدّمين في سبيل توضيح هذا العنصر المفهومي .

وإن نجح ابن مالك في تحوير المفهوم العلمي للفاعل إلى مفهوم تعليمي قصد تبسيطه للمتعلّمين مع المحافظة على خصائصه العلميّة إلّا أنّه اهتمّ به من ناحية الوضع فقط، ولم يهتم به في العمليّة الخطابية، فقد كان تركيزه على الجانب اللّفظي البنوي فقط، في حين غاب الاهتمام بالتّحليل الخطابي، على عكس النّحاة المتقدمين كسيبويه الّذين كانوا يحلّلون الجملة من زاويتين اثنتين: زاوية بنوية يركزون فيها على بنية اللّفظ وما يحمله من معنى وضعي، وأخرى خطابية تبليغيّة يركزون فيها على مقاصد الكلام وأغراضه، قال ابن مالك: " يكون الفاعل اسماً نحو: " تبارك اللّه " وغير اسم نحو (ألم يأن للّذين آمنوا أنْ تَخْشَعَ قُلوبهُم لِذكر اللّه)... فلذلك قلت: المسند إليه، ولم أقل الاسم المسند إليه، والمسند إلى الفاعل فِعل ومُضَمِّنٌ معناه، فالفعل نحو (يَغْفِرُ اللّه لكم)، والمُضَمَّنٌ نحو (مُخْتَلِفًا ألوانُها)...ثمّ ذكرت أنّ الفاعل مرفوع حقيقةً، أي لفظاً ومعنىً، نحو: صَدَقَ اللّهُ، ومرفوع حكماً، أي في المعنى دون اللّفظ، وذلك في ثلاثـــــة مواضع: أحدُهمـــــا: إذاَ جُرَّ بمن الزّائـــدة

[1] – ابن مالك، شرح التّسهيل، ج2، 107.

نحو (ما يَأْتِهم مِنْ رَسولٍ إلّا كانوا به يَسْتَهْزئون)، والثّاني: إذا جُرَّ بالباء الزّائـــدة نحو: (وكفى باللّه شهيداً)..."[1].

يقول الباحث محمد ولددالي مُعقّباً على هذا القول: " ذكر ابن مالك صوَر الفاعل، الّتي يكون عليها في كلام العرب وأيّدها بالشّواهد اللّازمة، غير أنّه لم يتناول الفوارق الخطابيّة بين هذه الصّور، وما هو السّياق الّذي تُستعمَلُ فيه كُلُّ صورةٍ من هذه الصّور، وفضلاً عن ذلك فهو يُرَكِّزُ على الإعراب والسّلامة النّحويّة، ثمّ إنّه يستعمل – خلافا لما رأيناه عند سيبويه – مصطلح الإسناد في الحديث عن جانب البنيّة "[2]. في حين كان سيبويه يستعمل في هذا الجانب مصطلحات خاصة وهي البناء والمبني والمبني عليه.

ولعل السّبب في ذلك يعود كما قال الباحث محمد ولددالي إلى " اهتمام ابن مالك بالبعد التّعليمي...الّذي يركّز على جانب الوضع أكثر من التّركيز على جانب الاستعمال، ويبحث عن هدف واحد هو السّلامة اللّغويّة، أو السّلامة التّركيبيّة الّتي لا تخرج عن دائرة الصواب والخطأ في تركيب الكلام، أي كيف يكون الكلام سليماً وفق الأوضاع التّركيبيّة المصطلح عليها لدى النّاطقين باللّغة العربيّة، وهو يبرهن على هذه السّلامة بالتّحليل الشّكلي للجملة وهو الإعراب. خلافا لنظرة سيبويه الّتي رأيناها من قبل ذات البعد الوصفي العلمي الّتي تستهدف وصف الأوضاع التّركيبيّة للكلام، ثم تستهدف – كما قال أستاذنا الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح – كيفيّة إجراء النّاطقين لهذه الأوضاع عند الاستعمال في واقع الخطاب "[3].

---

[1]–ابن مالك، شرح التّسهيل، ج2، ص: 105، 106.

[2]– محمد ولددالي، النّحو و مقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك ، ص: 409.

[3]– محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص: 357، 358.

إنّ تركيز ابن مالك في تحديد الفاعل كان مُنصبّاً على الجانب الشّكلي البنوي فقط، ولم يلتفت إلى الجانب الخطابي والسّبب في هذا الاهتمام بجانب الصّناعة اللّفظيّة " هو غلبة النّزعة التّعليميّة على طريقة تأليفه، فهو يضعُ نُصب عينيه جانب الخطأ والصواب، الّذي ينبغي على المتعلّم أن يعلمه "[1]، وهذه النّظرة تختلف عن نظرة سيبويه فسيبويه كان " يتجاوز السّلامة النّحويّة إلى مستوى آخر، هو مستوى سلامة الاستعمال وذلك بمطابقة الكلام لمقتضى الحال، فالعبارة عنده قد تكون سليمة نحويّا مُوافقة للأوضاع التّركيبيّة العربيّة غير أنّها ليست مُستقيمة لأنّها لا تفيدُ السّامع "[2].

في الأخير يمكن القول إنّ ابن مالك قد وُفق في نقل مفهوم الفاعل من النّحو العلمي إلى النّحو التّعليمي، حيث حافظ على خصائصه العلمية وعناصره المفهوميّة، ولكنّه لم يهتم بالفاعل في العمليّة الخطابية، واكتفى بوصفه على مستوى الوضع فقط دون أن يتجاوز ذلك إلى الاستعمال.

ج- نائب الفاعل :

لقد غيّر(*) ابن مالك – في سبيل التّبسيط التّعليمي – المصطلح الدّال على ما يقوم مقام الفاعل فسمّاه " نائب الفاعل "، وهي التّسمية غير الموجودة في النّحو العلمي عند النّحاة المتقدمين، فسيبويه مثلاً سماه المفعول الّذي لم يتعدّ إليه فعلُ فاعل ولم يتعدّه فعلهُ إلى مفعول، قائلاً: " هذا باب الفاعل الّذي لم يتعّده فعلُه إلى مفعول، والمفعول الّذي لم يتعدّ إليه فعلُ فاعل ولم يتعدَّه فعلُه إلى مفعول [آخر]

---

[1]- محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص: 409، 410.

[2]- محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص: 410.

(*) – لا ندري إن كان ابن مالك هو أوّل من وضع هذا المصطلح، أم نقله عن نحاة سبقوه، وبغض النّظر عن سلامة هذا المصطلح، إلّا أنّه من النّاحية التّعليمية مصطلح قليل الحروف، سهل وبسيط بالنّسبة للمتعلّم مقارنة بالمصطلح الّذي ذكره سيبويه ، وهو : المفعول الّذي لم يتعدّ إليه فعلُ فاعل ولم يتعدّه فعلهُ إلى مفعول.

... "[1]، وسماه المبرد بـ (المفعول الّذي لا يُذكر فاعله) قائلاً: " هذا باب المفعول الذي لا يُذكَر فاعله وهو رفع، نحو قولك: ضُرِبَ زيدٌ، وظُلِم عبدُ اللّه "[2]، وسماه ابن جني بـ (المفعول الّذي جُعِلَ الفعلُ حديثاً عنْهُ وهو ما لم يُسمَّ فاعِلُهُ) [3]. لذلك نرى أنّه كان من الأفضل تسميته كما سمّاه النّحاة المتقدمون مثل تسمية المبرد، أو تسمية ابن جني، ويجدر التّنبيه إلى أنّنا وإن كنّا نعلم أنّ الّذي ينوب عن الفاعل ليس المفعول فقط، بل المصدر، والظّرف ... وغيره – وهذا صحيح –، إلّا أنّ تسميته بالمفعول الّذي لا يذكر فاعله أفضل لأنّ المفعول به هو المقدّم عن العناصر الأخرى في النيابة عن الفاعل، ومن ذلك فهو الأصل في النيابة، لأنّه قد يكون فاعلاً في المعنى .

قال ابن مالك في تحديد نائب الفاعل: " قد يُترَك الفاعلُ لغرضٍ لفظيٍّ أو معنويٍّ جوازاً أو وُجوباً فينوب عنه جارياً مجراه في كلّ ما له مفعولٌ به، أو جارٌ ومجرور، أو مصدرٌ لغير مجرّدِ التّوكيد: ملفوظٌ به أَو مدلول عليه بغير العامل، أو ظرفٌ مختصٌّ متصرّفٌ، وفي نيابته غيرَ متصّرف أو غير ملفوظ به خلافٌ..."[4]، كقولنا: ضُرِبَ عمرٌ .

ويجب أن يتأخّر نائب الفاعل عنده عن الفعل، حيث قال: " المرفوع بالفعل كجزئه، فالأصل أن يليه بلا فصل "[5]، حيث بيّن ابن مالك هنا أن نائب الفاعل يعتبر كالجزء من الفعل لذلك يجب أن يأتي بعده لا قبله، وهو الأمر الّذي ذكره النّحاة المتقدمون كابن جني.

---

[1] – سيبويه، الكتاب، ج1، ص 33، 34.

[2] – المبرد، المقتضب، ج4، ص: 50.

[3] – ابن جني، اللّمع في العربيّة، تحقيق حامد المؤمن، عالم الكتب و مكتبة النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان،1405هـ، 1985م، ط:2، ص: 82.

[4] – ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ص 77.

[5] – ابن مالك، شرح التّسهيل، ج2، ص: 133.

من خلال ما سبق يتبيّن أنّ ابن مالك قد وُفق في نقل مفهوم نائب الفاعل وتحويره من الكتب العلميّة للنّحاة المتقدّمين إلى كتابه تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، لأنّه حافظ على أهم عناصره المفهوميّة وخصائصه العلمية، ألا وهي ضرورة تأخره عن الفعل العامل فيه لأنّه يُعدُّ جزءاً منه كما يُعدُّ الحرف جزءاً من الكلمة.

د- المفعول به:

رغم أهمّية المفعول به في الجملة الفعليّة حيث إنّ ذكره يزيد في الفائدة، كما رأينا عند النّحاة المتقدّمين كابن جني والمبرد وسيبويه، ورغم أهميّتة البالغة كذلك والّتي تكمن في إمكانيّة تقدّمه في الجملة، وتحوّله من كونه عمدة إلى فضلة إلّا أنّ المتصفّح لكتاب (تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد) يُفاجأ بعدم تخصيص ابن مالك لباب خاص بالمفعول به، وفي المقابل خصّص أبواباً لمجموعة من الموضوعات النّحويّة تقلُّ أهمّية عنه كالمفعول معه، والمفعول له، أما المفعول به فتحدّث عنه – عرضًا – في موضوعات نحويّة أخرى، قال في (باب تعدّي الفعل ولزومه): " إن اقتضَى فعْلٌ مَصوغاً له باطّراد اسمُ مفعول تامٍّ نصبَه مفعولاً به ويسمّى متعدّياً، وواقعاً، ومجاوزاً، وإلّا فلازماً "[1]، ومعنى هذا أنّ الفعل قد يتعدّى إلى مفعول به فينصبه، وابن مالك هنا يركّز على العلامة الإعرابيّة للمفعول به أكثر من تركيزه على السّبب في ذكره خلافاً للنّحاة المتقدّمين، وهو ما يتّضح كذلك في قولـــــــه:

[1]- ابن مالك، شرح التّسهيل، ص: 83.

" والنّصبُ للفَضْلة، وهي :...أو مشبَّه بالمفعول به "[1].

من خلال ما سبق يمكن القول إنّ ابن مالك قد وفق في نقل وتحوير المفهوم العلمي للمفعول به إلى كتبه التّعليميّة، حيث حافظ على خصائصه العلمية ألا وهي أنّه اسم منصوب يأتي في الجملة الفعليّة الّتي يكون فيها الفعل متعدّيّاً، غير أنّ اللّافت للانتباه هو عدم ذكر ابن مالك سبب ذكر المفعول به في الجملة الفعلية على عكس النّحاة المتقدمين الّذين كانوا يذكرون ذلك، وسبب عدم ذكره للأسباب هو عدم اهتمامه باستعمال الجملة الفعليّة في واقع الخطاب، ومن ثمّة عدم اهتمامه بالفوائد الّتي يجنيها السّامع من سماعه للعبارة في واقع الاستعمال، فالمفعول به يذكر في الجملة لزيادة الفائدة، كما قد يكون هو الحامل للفائدة كما قال النّحاة المتقدمون الّذين اهتموا بالجملة الفعليّة من حيث الوضع والاستعمال معاً. أمّا ابن مالك فقد حدّ المفعول به من زاوية واحدة ألا وهي الزاوية البنوية، وسبب ذلك هو نظرته للجملة من زاوية بنوية فقط .

5- التّحليل اللّساني للجملة الفعليّة عند ابن مالك:

إنّ للكلام أصلاً يعود إليه، ولكن المتكلّم لا يلتزم بهذا الأصل دائماً، فقد يخرج عنه إلى فروع أخرى، كأن يحذف أحد عناصر الكلام، أو يُقدّم عناصر، ويؤخر عناصر أخرى...إلخ، وذلك من أجل تحقيق بعض المقاصد، وهو ما رأيناه عند النّحاة المتقدّمين الّذين كانوا يضبطون حد الجملة الفعليّة على مستوى الوضع، ثم ينتقلون إلى تحليل مظاهر التّوسع فيها على مستوى الاستعمال، ويربطون ذلك كلّه بالمقاصد الّتي يروم المتكلّم تبليغها إلى السّامع، كما كانوا يهتمون بالسّياق بأنواعه المختلفة، وسنقارن تحت هذا العنوان طريقة تحليل ابن مالك لظواهر عدول الجملة

[1]- ابن مالك، شرح التّسهيل، ص: 43.

الفعليّة عن أصل وضعها من تقديم وتأخير، وحذف، واهتمام بالسياق، مع طريقة تحليل النّحاة المتقدمين.

5-1- السياق والجملة الفعليّة: رأينا سابقاً أنّ النحاة المتقدّمين كسيبويه " لا يكتفي في تحليل الكلام بمعالجة الجانب البنوي اللّفظي فقط، بل يتناول أيضاً الجانب الخطابي التّبليغي كذلك، فيذكر العبارة ثم يستحضر سياقها الّذي تُستعمل فيه لإفادة قصد معيّن، ويربط بين تلك العبارة ربطاً محكماً ثم يستعرض وجوهاً متعدّدة من الكلام مشابه لتلك العبارة ويبيّن السّياق الّذي يُستخدم فيه كلّ وجه من تلك الوجوه، والقصد الّذي تفيده في ذلك السّياق "[1]، وقدّمنا بعض الأمثلة عن ذلك.

غير أنّنا عندما نقارن هذا النّوع من التحليل بما جاء عند ابن مالك في كتابه التّسهيل فإنّنا " نُفاجأ **بغياب مصطلح السّياق عن كتابه، مع وجود عبارات قليلة جداً تشير إليه،** مثل عبارة **المشاهدة،** في قوله: عن شبه الضمير بالحرف شبها افتقارياً"[2]، قال ابن مالك: "...و المرادُ بالافتقار كونُ المضمر لا تتم دلالته على مسمّاه إلّا بضميم من مُشاهدة، أو ما يقوم مقامَها، فأشبه بذلك الحرف لأنّه – في الغالب – لا يُفهم معناه بنفسه، بل مع ضميم..."[3]، فهو " يقصد بالمشاهدة الحال أي حال الخطاب أو السّياق الخارجي الّذي يُزيل إبهام الضمائر، ويُخصصها فتدل على معنى محدد، ومن عباراته الّتي تقوم مقام مصطلح السّياق عبارة " **حضور المعنى** "[4]، قال: "... ومثال الاستغناء عن لفظ الفِعل بحضور مَعناه قولك لمن شرع

---

[1]- محمد ولددالي، النّحو و مقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك، ص: 411.

[2]- محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص: 413.

[3]- ابن مالك، شرح التّسهيل، ج1، ص: 167.

[4]- محمد ولددالي، المرجع السّابق ، ص: 413.

في إعطاء: زيداً، بإضمار أعط..." [1]، فحضور المعنى عند ابن مالك معناه دلالة السّياق على العنصر المحذوف.

و من خلال ما سبق يمكن القول إنّ العبارات، أو الالفاظ الّتي استعملها ابن مالك للدلالة على السّياق، مثل: (حضور المعنى)، و(المشاهدة) هي عبارات غامضة وغير واضحة، عكس ما رأيناه عند النّحاة المتقدمين الّذين كانوا يستعملون عبارات واضحة ومفهومة، كقول المبرد: " ولا يجوز الحذف حتى يكون المحذوف معلوماً بما يدلُّ عليه من متقدّم ذِكر أو مشاهدة حال "[2]، أي أننا لا نحذف حتى يكن المحذوف معلوما واضحاً لدى السّامع من خلال السياق الّداخلي المقالي الّذي عبّر عنه بـ (متقدم ذكر)، أو من خلال السياق الخارجي المقامي الّذي عبّر عنه بـ (مشاهدة حال) فهذه العبارة واضحة إذا ما قارناها مع عبارات ابن مالك.

5-2- التّقديم والتّأخير في الجملة الفعليّة :

إنّ ظاهرة التّقديم والتأخير في الجملة الفعليّة يتناولها ابن مالك بطريقة مختلفة عن تناول النّحاة المتقدّمين الّذين تناولوها من زاويتين: زاويّة بنويّة وأخرى خطابيّة، ففي الحالة الأولى يبدأ سيبويه " بتبيان أصل الكلام في الجملة الفعليّة لأنّه هو الأساس في فهم الفروع الّتي جاءت على خلاف الأصل ويسميه " حدُ الكلام، فَحد الكلام في الجملة الفعليّة هو أن يسبق الفعل ويتأخّر الفاعل "[3]، قال سيبويه: " ... لأنّ الحد أن يكون الفعل مبتدأ إذا عمل ..." [4]، وقال أيضاً في موضع آخر: " فإذا بنيت الاسم عليه قلت: ضربت زيداً " وهو الحد، لأنّك تريدُ أن تُعمِله وتحمِلَ عليه الاسم، كما كان الحد ضربَ زيدٌ عمراً، حيث كان زيد أوّل ما تشغل به الفعل،

---

[1] – ابن مالك، شرح التّسهيل، ج2، ص: 155.

[2] – المبرد، المقتضب، ج2، ص: 81.

[3] – محمد ولددالي، المرجع السابق، ص : 416.

[4] – سيبويه، الكتاب، ج1، ص : 119.

وكذلك هذا إذا كان يفعل فيه ..."[1]، فالترتيب " الطّبيعي الوضعي هو (فعل + فاعل + مفعول به) ثم يتناول تركيب الجملة الفعليّة من زاوية خطابية تبليغيّة عندما يقع فيها عدول بالتّقديم والتّأخير، فيوضّح وجهين فرعيّين لهذا التّركيب هما: ضربَ عمراً زيدٌ، وزيداً ضربتُ "[2]، ويُوضّح أنّ الأصل التّخاطبي الاستعمالي المستفاد من ظاهرة التّقديم والتّأخير هو الاهتمام بالعنصر المتقدّم بمعنى أن يكون هذا الاهتمام هو مَركز الاهتمام في عمليّة التّخاطب، قال سيبويه: " ... وإن قدّمت الاسم فهو عربي جيّد، كما كان ذلك عربيّاً جيّداً، وذلك قولك: زيداً ضربتُ، والاهتمام والعناية هنا في التّقديم والتّأخير سواء، مثله في ضربَ زيدٌ عمراً، وضرب عمراً زيدٌ..."[3]، فالقصد العام من " عمليّة التّقديم والتّأخير إنّما هو الاهتمام والعناية بالعنصر المقدّم "[4].

أمّا ابن مالك فإنّه يعرض " ظاهرة التّقديم والتّأخير بعد أن يوضّح الأصل في الكلام، غير أنّه يُركّز على الزّاويّة اللّفظيّة البنويّة دون الزّاوية الخطابيّة التّبليغيّة، ولا يربط وجوه التّقديم والتأخير بقصود المتكلّم الّتي يريد تبليغها إلى المخاطب "[5]، قال ابن مالك: "...مثال ما يُقدّم كثيراً ضرب غلامه زيدٌ، وغُلامُهُ ضَرَبَ زيدٌ، وضربَ غُلامَ أخيه زيدٌ، وغُلامَ أخيه ضربَ زيدٌ، وما أراد أخذ زيدٌ، وضَرب جارية يحبُّها زيدٌ، وهذه الأمثلة وأشباهها مندرجة تحت قولي: المُكمل مَعمول فِعْلٍ لأنّ المضاف إليه، يُكمل المضاف، ومَعمول الصّلة يكمل الموصول..."[6] .

---

[1] – سيبويه، الكتاب، ج1، ص : 80.

[2] – محمد ولددالي، النّحو و مقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك ، ص : 416.

[3] – سيبويه، الكتاب، ج1، ص: 80، 81 (هارون) .

[4] – محمد ولددالي، المرجع السابق، ص : 416.

[5] – محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص: 417.

[6] – ابن مالك، شرح التّسهيل، ج1، ص: 160.

فقد ذكر ابن مالك هنا مختلف الوجوه المتفرعة عن الأصل، غير أنّه لم يربط كلّ وجه من هذه الوجوه بالمقام الّذي يُستعملُ فيه، ولا بين القصد (الغرض)، الّذي يفيده في ذلك المقام، كأن يبحث مثلاً عن الفرق التّبليغي بين عبارة: ضَرَب غُلامَه زيدٌ، وغُلامَه ضربَ زيدٌ، ومتى نستعمل العبارة الأولى ولا نستعمل العبارة الثّانية والعكس، ثمّ إنّه يركّز في تناول هذه الوجوه على جانب العمل والبنية اللّفظيّة للعبارات، أكثر من تركيزه على جانب التّبليغ، قال ابن مالك عن انفصال الضمير عن الفعل: "... ومِثال انفصاله لتأخير العامل قوله تعالى: " ﴿ إياك نعبدُ وإياك نستعين﴾..."[1]، فانفصال " الضّمير(إياك) عند ابن مالك، إنّما تمّ لتأخير عامله عنه وهو (نعبدُ)، لا لقصد معيّن، كما يوضح سيبويه، وهو حصر العبادة في اللّه عزّ وجلَّ دون سواه، فهو يركّز على الصيغة اللّفظيّة، لا الجانب الخطابي التّبليغي.

إنّ معالجة ابن مالك لقضية التّقديم والتّأخير تتّم من زاوية واحدة ألا وهي الزاوية البنوية، وهو ما يفعله ابن مالك في كل مرة يتقدّم فيها أحد عناصر الجملة الفعليّة ويتأخر عنصر آخر، قال ابن مالك عن تقدّم نائب الفاعل عن المفعول الّذي بعده وكذا تأخره عنه: " ولا يمتنع نيابة غير الأوّل من المفعولات مطلقاً إن أُمن اللّبسُ "[2] ثمّ عقّب شارحاً: " لا خلاف في جواز نيابة ثاني المفعولين من باب أعطى إذا أمن اللّبس نحو أعطيت زيداً درهما، ولا في منعها إن خيف اللّبس نحو أعطيت زيداً عمراً، فيجوز في المثال الأوّل أن يقال أعطي درهمٌ زيداً، لأنّ اللّبس فيه مأمون، ولا يجوز في المثال الثّاني أن يُقال أُعطِي عمرو زيداً، لأنّ عمراً مأخوذ فيتوهّمُ كونه آخذاً...كما يجوز أُعطي درهمٌ زيداً، وأُدخِل القبرُ الميتَ وكسيت الجبّةُ عمراً، لأنّ المعنى مفهوم واللّبس مأمون، وإذا كان أمن اللّبس مسوّغاً لجعل الفاعل

[1]- ابن مالك، شرح التّسهيل، ج1، ص: 149.

[2]- ابن مالك، شرح التّسهيل، ج2، ص: 129.

مفعولاً والمفعول فاعلاً في كلام واحد نحو خرق الثّوبُ المسمارَ – وبلغتْ سوءاتِهم هَجَرُ – فجواز هذه المسائل وأشباهها أحق وأولى، فلو خيف اللّبس لم ينب إلّا الأوّل نحو علم صديقُك عدوَّ زيد، فإنّ معناه عُلم المعروف بصداقتك أنّه عدو زيد"[1].

قدّم ابن مالك في هذا القول مجموعة من الأحكام المتجاورة، والّتي غلبت عليها عبارات (يجوز) و(لا يجوز)، كما قدّم مجموعة من الأمثلة في كلّ مرّة لإيضاح أحد الحكمين، إلّا أنّ هذه الأمثلة قُدّمت مبتورةً عن السياق، حيثُ غابت السّياقات التّي تستعمل فيها كل عبارة من العبارات السّابقة، وغاب معها القصد الّذي تحمله العبارة في كلّ سياق.

ومن الحالات القليلة جدا الّتي أشار فيها ابن مالك إلى قصد من القصود نذكر قصد الاهتمام، إلّا أنّه لم يربطه بسياق معيّن، قال على سبيل المثال: "...فَلَوْ قُصِدَ تقديم المنصوب على الفِعل اهتماماً به لقيل: إياك أكْرَمَ زيدٌ، والثّوبُ إيّاه كُسِي زيدٌ، وإلى هذا كُلُّه أشرتُ بقولي: فإن كان المرفوع ظاهراً والمنصوب ضميراً لم يَسْبق الفِعل، ولم يُحْصَر فبالعكس..."[2]، وهذا " ما يجعل القارئ يتساءل في أي سياق يستعمل كل وجه من هذه الوجوه، وما هي شواهدها من كلام العرب "[3].

ومن المواضع القليلة أيضاً الّتي أشار فيها ابن مالك إلى علاقة التّقديم والتّأخير بقصد المتكلّم تراكيب الحصر، سواء أكان حصراً في الفاعل أم حصراً في المفعول قال: "... وإذا كان مرفوع الفعل محصوراً وجب تأخيره وتقديم المنصوب عند البصريين والكوفيين إلّا الكسائي ويستوي في ذلك المُضمر والظاهر، فالمضمر كقولـــه تعالى: ﴿لا يُجلّيها لوقتها إلّا هو ﴾، والظاهر نحو: " لا يصرف السوء إلّا

[1]– ابن مالك، المرجع السّابق، ج2، ص: 129.

[2]– ابن مالك، شرح التّسهيل، ج2، ص: 135.

[3]– محمد ولددالي، النّحو و مقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك ، ص: 418.

اللّه " فلو قلت: لا يصرف إلّا اللّه السُّوء، امتنع عند غير الكسائي، فلو كان الحصر في غير المرفوع لزم أيضاً تأخير المحصور إلّا عند الكسائي وأبي بكر الأنباري نحو: لا يرحمُ اللّهُ إلّا الرّحماءَ، فلو قلت: لا يرحمُ الرّحماءَ إلّا اللّهُ، لم يجُز إلّا عندهما..."[1].

في الأخير يمكن القول إنّ قضيّة التّقديم والتّأخير بين عناصر الجملة الفعلية قد عالجها ابن مالك من زاوية واحدة، وهي الزاوية البنوية فإن ذكر الوجوه التّركيبيّة الّتي تقتضيها الصناعة النّحويّة، إلّا أنّه لا يربطها بالمقاصد الّتي يفيدها كل وجه من الوجوه، وإن أشار من حين إلى آخر – بصورة عرضيّة – إلى قصد من تلك المقاصد، مثل قصد الحصر وقصد الاهتمام، إلّا أنّه لا يتوسّع فيها، ولا يربطها بسياق الكلام .

5-3- الحذف عند ابن مالك:

من ظواهر العدول عن الأصل في الجملة الفعليّة الّتي تناولها ابن مالك ظاهرة الحذف، الّتي تتمثّل في " إسقاط لصيغ داخل النّص التّركيبي في بعض المواقف اللّغويّة "[2]، فهذه الصّيغ " تُلحظ من الكلام أو من ظروف الخطاب "[3]، ومن دواعي الحذف عند النّحاة المتقدمين: علم المخاطب، أو المعرفة المشتركة بين المتكلّم والمخاطب أو كثرة الاستعمال، والسّياق...إلخ، ويرتبط الحذف دائما بمقصد معيّن يروم المتكلّم تبليغه للسامع. وسنقارن في هذا الحيّز دواعي وأهداف الحذف بين النّحاة المتقدمين، وبين ابن مالك باعتباره أحد النّحاة المتأخرين.

---

[1]- ابن مالك ، المرجع السابق، ج: 2، ص: 134.

[2]- علي أبو المكارم، الحذف والتّقدير في النّحو العربي، دار غريب للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، 2008، ص: 200.

[3]- محمد ولدالي، النّحو و مقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك ، ص: 418.

أ- **حذف الفعل:** بيّن ابن مالك أنّ الفعل قد يُضمر أو يُحذف(*) في الجملة الفعليّة إذا توفرت قرينة السّياق، ففي إضمار الفعل قال: "...و من إضمار فعل الفاعل لكون ما قبله مُشعرا به قراءة ابن عامر، وأبي بكر: [يُسبَّح] له فيها بالغدُوِّ والآصال رِجال)، فرجال فاعل يُسبّحُ مُضمراً لإشعار يُسبّحُ به مع عدم صلاحيّة إسناده هو إليهم، لأنّ الرّجال لا يكونون مُسبَّحين، بل مُسبِّحين فلا يجوز هذا الاستعمال إلّا فيما كان هكذا..."[1]. فالفاعل (رجال) في الآية الكريمة أُضمِرَ فعله (يُسبّحُ)، وذلك لإشعار الفعل (يُسبّح) المذكور في بداية الآية.

وعن حذف الفعل قال: "... ومن حذف فعل الفاعل قولُ عائشة- رضي اللّه عنها -: " فما أستطيع أن أقْضِيَه إلّا في شعبانَ الشُّغْلُ من رسول اللّه صلى اللّه عليه وسلم". أي يمنعني الشّغل من أجل رسول اللّه صلى اللّه عليه وسلم"[2]. فلفظة

(*) – يرى الباحث علي أبو المكارم أنّ بعض الدّارسين المحدثين ، كالباحث إبراهيم مصطفى يوحدون بين الحذف والاضمار، في حين يُفرّق النّحاة بينهما، قائلاً في هذا الشّأن: " يُوحد بعض الدّارسين المحدثين بين الحذف والإضمار، ويرى أنّ الإضمار لا يفترق عن الحذف في شيء، لأنّ في كل منهما تقدير ما لا وجود له في ظاهر النّص اللّغوي. والنّحاة يُفرقون بين الحذف والإضمار، إذ الإضمار أو الاستتار هو أن يوجد في الصيغة ما يدلّ على المضمر أو المستتر. أمّا في حالة الحذف فلا يشترط أن يوجد في الصيغة ما يدلّ على المحذوف، بل يمكن أن يفهم من السياق وحده .

فصيغة ذاكر مثلا تدلّ بنفسها على ما أسندت إليه وهو المخاطب المذكر .

و صيغة أذاكر كذلك تدلّ على أنّ المسند إليه متكلّم مفرد .

و صيغة نذاكر تدلّ على أنّ المسند إليه جماعة من المتكلمين .

و هكذا بقية الصيغ الّتي يضمر فيها الفاصل .

أمّا في حالة الحذف فلا يوجد في الصيغة ما يدلّ على المحذوف، ولا يستنتج إلّا من السّياق، فنحو : (بخير) خبر لمبتدأ محذوف، ولكن الّذي يحدد هذا المبتدأ هو السياق ذاته، والتّعبير بدون مراعاة السياق يحتمل أن يسند لضمائر شتّى، إفراداً وتثنيةً وجمعاً، تذكيراً وتأنيثاً "**علي أبو المكارم، الحذف والتقدير في النّحو العربي، دار غريب للطباعة والنّشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2007، ص : 202**.

[1]- ابن مالك، شرح التّسهيل، ج2، ص: 118.

[2]- ابن مالك، المرجع السّابق ، ج2، ص: 119.

" الشغل " فاعل لفعل محذوف تقديره " يمنعني "، لأنّ العبارة " فما أستطيع أن أقضيه " تفيد معنى يمنعني "، وحَذْفُ الفعلِ تمّ استناداً إلى هذه القرينة اللّفظيّة "[1].

لقد جعل ابن مالك قرينة سياق المقال سبباً لحذف الفعل، لكنّه لم يذكر مقاصد هذا الحذف عكس ما رأيناه عند النّحاة المتقدمين الّذين يحذفون بعض عناصر الجملة الفعليّة تحقيقاً لبعض المقاصد. كما لم يذكر الأسباب الأخرى للحذف كقرينة الحال الّتي تعتبر أهم قرينة للحذف عند النّحاة المتقدمين.

ب- حذف الفاعل: تحدّث ابن مالك عن حذف الفاعل قائلاً: " وقد يُغني عن الفاعل استحضارُه في الذّهن بذكر فعلٍ ناصبٍ لما لا يصلح إلا له كقول الشّاعر :

لقد عَلِم الضُّيف والمُرمِلون إذا اِغْبَرَّ أُفْقٌ وهبَّتْ شمالا

فأغنى عن إظهار " الريح " استحضارُها في الذّهن بـ " هبَّت "، ونصبه شمالا على الحال، فكان ذلك بمنزلة التّصريح بالريح، ومثله قول الآخر:

و أُكْرِم الضَّيفَ والجارَ الغريبَ إذا هبّت شآميةً واشتدّتِ القَرَرُ

فنصب " شآمية " وأضمر الريح..."[2].

وهذه الحالات الّتي يُحذف فيها الفاعل لا ينوب عنه فيها أي عنصر لغوي، أمّا حذفه مع إنابة غيره عنه فيكون لغرضين: غرض لفظي، أو غرض معنوي. فمن الغرض اللّفظي توخي الإيجاز، والمشاكلة اللّفظيّة، برعاية الفواصل في النّثر أو إقامة الوزن في الشّعر، قال ابن مالك :"... نيابة غير الفاعل عن الفاعل لغرض لفظي أشير بها إلى قصد الإيجاز كقوله تعالى: ﴿ ومن عاقب بمثل ما عُوقبَ به ثُمَّ

[1]- محمد ولددالي، النّحو و مقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك ، ص: 370.

[2]- ابن مالك، المرجع السابق ، ج2، ص: 124.

بُغِيَ عليه﴾، وإلى مُوافقة المسبوق السّابق كقول بعض الفصحاء: من طابتْ سريرتُه

حُمِدَت سيرتُه، وإصلاح النّظْم كقول الأعشى :

عُلِّقتُها عَرَضا وعُلِّقَتْ رجُلا غَيْرِي وعُلِّق أخْرَى غيرَها الرّجلُ

و كقول عنترة: فإذا شربتُ فإنَّني مُستَهلكٌ مَالي وعِرْضي وافِر لم يُكلَمِ "[1].

ومن الغرض المعنوي أن يكون الفاعل معلوماً أو مجهولاً أو خارجاً عن دائرة اهتمام المتكلّم، قال ابن مالك: " ... ونيابة غير الفاعل لغرض معنوي " كقوله تعالى: ﴿ وخُلِقَ الإنسانُ ضعيفاً ﴾، وكقوله تعالى: ﴿ ضُرِبَ مَثَلٌ فاسْتَمِعوا له ﴾ فتَرك الفاعل لكونه معلوما وناب عنه المفعول به. ومنه قول النّبي صلى اللّه عليه وسلم: " نُصِرتُ بالرُّعب مَسيرة شَهْر، ونُصِرتُ بالصّبا، وأُهْلِكتْ عادٌ بالدَّبُور". ومن النّيابة عنه لغرض معنوي قول الرّجل: نُبِّئت بكذا إذا لم يُعرف من نبّأه. ومنه ما يرد من قول بعض الرواة: روي عن النّبي صلى اللّه عليه وسلم كيْتَ وكيْتَ.

ومن الأغراض المعنوية أيضا ألّا يتعلّق مراد المتكلّم بتعيين فاعل كقول تعالى: ﴿ فإن أُحْصِرتُم فما اسْتَيْسَر من الهَدْي ﴾..."[2].

ومن الأغراض المعنوية لحذف الفاعل كذلك " تعظيم الفاعل بصون اسمه من مقارنة اسم المفعول كقول النّبي صلى اللّه عليه وسلم: " مَن بُلي منكم بهذه القاذورة فلْيسْتتِر " ومنها تعظيم الفاعل بِصَوْنِ اسمه من مقارنة اسم الفاعل كقولك: أُوذِيَ فلانٌ، إذا عظَّمته واحتقرت من آذاه. ومنها الستر على الفاعل خوفاً منه أو خوفاً عليه..."[3].

---

[1]- ابن مالك، شرح التّسهيل، ج2، ص: 124، 125.

[2]- ابن مالك، المرجع السّابق ج2، ص: 125.

[3]- ابن مالك، المرجع السّابق ، ج2، ص: 126.

من خلال ما سبق يتّضح أنّ ابن مالك قد ذكر مجموعة من مقاصد حذف الفاعل في الجملة الفعليّة إلّا أنّه لم يربط بين هذه المقاصد وبين ظروف الخطاب، وخاصة حالة المخاطب .

ج- حذف الفعل والفاعل معاً: والاقتصار" على المفعول به، لأنّ الباب له، لكنّي ذكرت لفظاً صالحاً للمفعول به وغيره من منصوبات الفعل، لأنّها كلّها متساوية في صحّة النّصب بفعل محذوف كقولك: زيداً، لمن قال: مَن ضربت ؟ وكقولك: حين ظلم، لمن قال: متى، وكقولك: ضرباً يردعه، لمن قال أيَّ ضرب ضربته، وكقولك تأديباً، لمن قال: لِمَ ضربته، وكقولك مكتوفا، لمن قال كيف ضربته ؟.."[1].

تطرّق ابن مالك هنا إلى الحذف الّذي يصيب عناصر الجملة الفعليّة (الفعل والفاعل معاً) وبقاء المفعول به، أو بقية المفعولات كالمفعول فيه أو المفعول لأجله... دليلاً عليهما، وبعد هذه المقدّمة من ابن مالك شرع في ذكر أمثلة من كلام العرب حُذِف فيها الفعل والفاعل، وبقي المفعول به، وسمّى هذا الفعل استغناء، وهو عنده ثلاثة أنواع: استغناء عن الفعل لحُضور معناه، واستغناء الفعل لحضور مُقارنة، واستغناء عن الفعل لحضور سببه.

قال ابن مالك عن النوع الأوّل: "... ومثال الاستغناء عن لفظ الفعل بحضور معناه قولك لمن شرع في إعطاء: زيداً، بإضمار أعْطِ، ولِمن شرع في ذكر رُؤيا: خيراً لنا وشرّاً لعدونا. بإضمار رأيت، ولمن قطع حديثاً: حديثَك، بإضمار تَمِّمْ أو نحو ذلك..."[2].

---

[1]- ابن مالك، المرجع السّابق ، ج2، ص: 155.

[2]- ابن مالك، شرح التّسهيل، ج2، ص: 155.

غير أنّ عبارة " بحضور معناه" غامضة، شديدة الاختصار، وهو يريد بها سياق الحال أي الظّروف الّتي تُقال فيها تلك العبارات، بما في ذلك حال المتكلّم والمخاطب، والعناصر المشتركة بينهما، فابن مالك يُركِّز على تقدير الفعل المُضْمر، وعلى الأثر الإعرابي الّذي تركه هذا الفعل أكثر مما يركّز على استحضار سياق الكلام والرّبط بينه وبين استعمال العبارة والقصد المتوخَى منها في ذلك السّياق، خلافاً لسيبويه الّذي لا يذكر العبارة إلّا بعد أن يَسْتحضِر سياقها. فإذا نظرنا إلى عبارة " خيراً لنا وشرّاً لعدونا " الّتي أوردها ابن مالك نجد سيبويه يُوردها بصورة أخرى مُرتبطة ارتباطاً عُضويّاً بالسياق "[1]. قال سيبويه: "... وممّا ينتَصب على إضمار الفعل المُستعمَل إظهاره، أن ترى الرجلَ قد قَدِمَ من سَفرٍ فتقول: خيرَ مَقْدَمٍ، أو يقول الرّجل: رأيت فيما يرى النّائم كذا وكذا، فتقول: خيراً وما سَرَّ، وخيراً لنا وشرّاً لعدوِّنا، وإن شئت قلت خيرُ مقدم، وخيرٌ لنا وشرٌّ لعدونا، أمّا النّصب فكأنّه بناه على قوله: قَدِمتُ فقال: قدِمتَ خيرَ مقدَمٍ، وإن لم يُسمَع منه هذا اللّفظ، فإنّ قُدومَه ورؤيتَه إياه بمنزلة قوله قدمت..."[2].

وفضلا عن " عنصر التسييق الذي يحضر عند سيبويه دوما، ويتوارى عند ابن مالك، فإن سيبويه يذكر الأوجه التصريفية الأخرى للكلام المشابهة لما يعالجه، ويحدد القصد من كل وجه من تلك الوجوه في ظل السياق، فيذكر إلى جانب: " خيرًا لنا وشرًا لعدوِّنا " الوجه الثاني وهو " خيرٌ لنا وشرٌ لعدوِّنا " "[3]، قال سيبويه: "... وأما الرفع فعلى أنّه مبتدأ أو مبني على مبتدأ، ولم يرد أن يحمله على الفعل، ولكنّه قال :هذا خيرُ مقدمٍ وهذا خيرٌ لنا وشرٌ لعدوِّنا...فإذا رفعت هذه الأشياء فالذي في نفسك ما أظهرت، وإذا نصبت، فالذي في نفسك غيرُ ما أظهرت وهو الفعل،

---

[1]- محمد ولددالي، النّحو و مقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك ، ص: 374.

[2]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص: 270 (هارون).

[3]- محمد ولددالي، المرجع السّابق: ص: 374.

والذي أظهرتَ الاسم..."[1] والذي في النفس " هو " القصد " والإعراب –حينئذ – دال على ذلك القصد"[2].

وقال ابن مالك عن النوع الثاني من الاستغناء: " ومثال الاستغناء بسبب الفعل قول الشاعر:

" إذا تَغَنّى الحَمَامُ الوُرْقُ هَيَّجَنِي ولَوْ تَسَلَّيْتُ عنها . أمَّ عَمَّار

بإضمار ذكرتُ، لأنّ التّهيُّج سبَبُ التّذكر وباعث عليه..."[3]

وهذه عبارته " في الشرح، لا في المتن، وهي في غاية الغموض، ولا تدلُّ على سبب طرح الفعل أو الاستغناء عنه، وهو علم المخاطب به، لأنّه مفهوم من الشطر الأول من البيت، فسماع هديل الحمام هيَّج مشاعره فذكر أمَّ عمَّار، فكأنّه قال: "

فذكرتُ " أم عمّار. وأمّا عبارة سيبويه فهي أوضح من هذه العبارة "[4]، قال سيبويه: "...قال الخليل رحمه اللّه: لمّا قال هيّجَني عُرِف أنَّه قد كان ثَمّ تَذَكُّرٌ لَتَذْكِرة الحمام وتَهْييجه، فألقي ذلك الّذي قد عُرِف منه أمَّ عمّار، وكأنّه قال: هيَّجني فَذَكَّرني أمَّ عمّار..."[5]. وسبب وضوحه هو " ربطه بأحد عناصر السياق وهو المخاطب عندما قال " عُرِف أنّه قد كان ثمَّ تذكُّر " أي عَرف المخاطَب ذلك، فصار الفعل كأنّه معلوم في الشّطر الأوّل، فأعْمله مُضمراً في الشطر الثاني "[6].

---

[1]– سيبويه، الكتاب، ج1، ص: 270، 271.

[2]– محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص: 375.

[3]– ابن مالك، شرح التّسهيل، ج2، ص: 155، 156.

[4]– محمد ولددالي، المرجع السابق، ص: 375.

[5]– سيبويه، الكتاب، ج1، ص: 286.

[6]– محمد ولددالي، النّحو و مقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك ، ص: 375.

وعن النّوع الثالث من الاستغناء قال ابن مالك: "... ومثال الاستغناء بحضور مُقارِنه قولك لمن تأهّب للحجِّ: مكّةَ بإضمار أراد مكّة، ولمن سدّدَ سهماً: القرطاسَ بإضمار تُصيب، وللمُواجهين مطلعَ الهلالِ إذا كبَّروا، الهلالَ، بإضمار رأوْا..."[1]، علّق الباحث محمد ولددالي على هذا النّوع من الاستغناء قائلاً: " وهو يقصد بعبارة " مُقارِنه" مقارن الفعل، وهنا نلاحظ أيضاً أنّ هذه العبارة تُغيِّب سياق المقام، وتستحضر سياق المقال، فهو يتحدّث عمّا يقترن بالفعل ويصاحبه، ولا تعني بالضرورة سياق الحال وظروف الخطاب فهي عبارة احتمالية، وإذا عدنا إلى سيبويه وهو يعالج الشواهد نفسها نجده يستعمل عبارات خاصة مثل: " رأيت " " سمعت "، فيركّز على السياق الخارجي للعبارة "[2]، قال على سبيل المثال: "... وذلك قولك إذا رأيت رجلا متوجّها وجهة الحاج، قاصدا في هيئة الحاج: فقلت مكَّة وربَّ الكعبة، حيث زكِنْت أنّه يريد مكّة، كأنّك قلت: يُريد مكّةَ واللّه...أو رأيت رجلاً يُسدّد سهماً قِبَل القرطاس فقلت: القرطاسَ واللّه، أي يُصيب القِرطاس، وإذا سَمعت وقعَ السَّهم في القرطاس فقلت: القرطاسَ واللّه، أي أصاب القرطاس، ولو رأيت ناساً ينظرون الهلال، وأنت منهم بعيد، فكبَّروا لقلتَ: الهلالَ وربَّ الكعبةِ، أي أبصروا الهلالَ..."[3].

وهنا يظهر الفرق جليّاً بين معالجة ابن مالك، ومعالجة سيبويه لحذف عناصر الجملة الفعلية رغم استعمال ابن مالك للأمثلة نفسها الّتي استعملها سيبويه، فسيبويه يرجع أهم أسباب الحذف إلى سياق الحال، ويحتفي به كثيراً، في حين لا يهتم به ابن مالك ويرجع أهم أسباب الحذف إلى سياق المقال فقط.

---

[1]- ابن مالك، شرح التسهيل، ج2، ص: 156.

[2] - محمد ولددالي، المرجع السّابق ، ص : 375، 376.

[3]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص: 257 (هارون).

ج- حذف المفعول به: تحدّث ابن مالك عن حذف المفعول به من الجملة الفعليّة فقال: "... والمحذوف على ضربين: أحدهما: ما حُذف لفظاً، ويُرادُ معنىً، كالعائد إلى الموصول في قوله تعالى: ﴿ فعَّال لما يُريد ﴾، والثّاني: ما يُحذف لفظاً ومعنًى، والباعث على ذلك إمّا تضمين الفعل معنى اللّزوم، وإمّا قصد المبالغة، وإمّا بعض أسباب النّيابة عن الفاعل، فالأوّل كتضمين جَرح معنى " غاب " ومنه قول الشّاعر:

فإن تَعتذر بالمَحْلِ من ذي ضروعها إلى الضيف يجرحْ من عَراقيبها نَصْلِي

و الثّاني: كقولك فلان يُعطي ويَمنع، ويصل ويقطع، فإن حذف المفعول في هذا وأمثاله مُبالغة تُشعر بكمال الاقتدار وتحكيم الاختيار، ومنه – واللّه أعلم – قوله تعالى: ﴿ له مُلك السماوات والأرض يُحيي ويُميتُ ﴾، والثّالث مرتَّبٌ على الأسباب الدّاعيّة إلى حذف الفاعل، وإقامة غيره مقامـــه، فمن ذلك الإيجـاز كقولـه تعالى: ﴿ واسْمَعُوا وأَطِيعُوا ﴾، ومن ذلك مشاكلة المجاور، كقوله تعالى: ﴿ وأنَّ إلى ربِّك المُنتهى وأنّه هو أضحك وأبكى وأنّه هو أمات وأحيا ﴾ومن ذلك إصلاح النّظم كقول الشاعر : وخالدٌ يَحْمدُ سَاداتُنا بالحقِّ لا يُحمَدُ بالباطِلِ أراد و" خالد تحمدُه " ساداتنا، فحذف الهاء ليستقيم الوزن..."[1].

لقد تحدّث ابن مالك عن أهم أسباب حذف المفعول به مُشيراً في الوقت نفسه إلى المقاصد المتوخاة من ذلك فقسّمها إلى صنفين: مقاصد لفظيّة، كالمشاكلة، ومراعاة الإيجاز والانسجام اللّفظي في الكلام، وإصلاح الوزن في الشعر، ومقاصد معنويّة مثل المبالغة والتّضمين، غير أنّه كعادته لم يربط هذا الحذف بسياق الكلام، وظلّ مرتبطاً باللّفظ وسلامته أكثر مما هو مرتبط بظروف إنجاز الخطاب والمقاصد المتوخاة من ورائه.

[1]- ابن مالك، شرح التّسهيل، ج2، ص: 161، 162.

من خلال عرضنا لظاهرة الحذف عند ابن مالك باعتبارها إحدى ظواهر العدول عن الأصل، يمكن القول إنّ ابن مالك كان يُركّزُ في معالجة هذه الظاهرة على العوامل والمعمولات والجانب الإعرابي، دون التّركيز في الغالب على المقاصد والأغراض الّتي ينصرف إليها الكلام عند الحذف، وحتّى الأمثلة الّتي نقلها عن سيبويه جرّدها من حيثياتها السياقية، وتعامل مع الجانب اللّفظي فيها، فإن ذكر بعض المقاصد اللّفظيّة أو المعنوية، فهو لا يربطها بالسياق، ولا بحالة المتكلّم والمخاطب، وفضلاً عن ذلك فهو يعرض مسائل الحذف بطريقة مُختصرة تجعلها غامضة الدّلالة، كما أنّه " يُهمل الكثير من المقاصد الّتي ذكرها سيبويه مثل: المدح والتّعظيم والذّم والشّتم والتّرحُّم وغيرها "[1].

ومن بين الأسباب الّتي جعلت ابن مالك يتناول ظاهرة الحذف على هذه الصّورة "انفصال العلوم في عصره إذ أصبح النّحو يبحث – فقط – في جانب الإعراب وأمّا المباحث النّحويّة الأخرى كالتّقديم والتأخير والحذف، فتُركت لعلم البلاغة "[2]، وهذا ما صرّح به التهاوني عندما قال: "... الحذف الّذي يلزم النّحوي النّظر فيه هو ما اقتضته الصناعة، وذلك كأن يجد خبرا بدون مبتدأ أو بالعكس أو شرطاً بدون جزاء أو بالعكس أو معطوفاً بدون معطوف عليه أو بالعكس أو معمولاً بدون عامل، وأمّا قولهم: " سرابيل تقيكم الحر " على كون التّقدير والبرد، فهو فضول في علم النّحو، وإنّما ذلك للمُفسِّر، وكذلك قولهم يُحذفُ الفاعل لعظمته أو حقارته، ونحو ذلك، فإنّه تطفُّل منهم على صناعة البيان..."[3].

---

[1] – محمد ولددالي، النّحو و مقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك ، ص : 378.

[2] – محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص: 420.

[3] – التهاوني، كشاف اصطلاحات الفنون، تحقيق أحمد حسن بسج، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط:2، 1427 هـ، 2006 م، ج1، ص: 432.

وهكذا " انفصل علم النّحو عن علم البلاغة، وأمست المباحث المتعلّقة بأسرار التّركيب كالحذف مثلاً من اهتمام المُفسِّر الّذي يحلّل الخطاب القرآني، والبلاغي الّذي يبحث في جوانب الاستعمال، وبذلك تحوّل النّحو إلى صناعة لفظيّة جافة عند النّحاة المتأخرين، لا صلة لها بضروب القول وفنياته "[1].

5-4- المعنى والفائدة عند ابن مالك :

تطرّقنا سابقاً في سياق تعريف الجملة عند ابن مالك إلى أنّ الكلام عنده أعمّ من الجملة، وكل كلام عنده جملة، وليس كل جملة كلاماً، ومن شروط قيام الجملة عنده الإسناد، في حين يُشترط في الكلام الإسناد والفائدة معاً. فما المقصود بالفائدة عند ابن مالك ؟ وهل يتطابق المقصود بها مع ما قصده النّحاة المتقدّمون ؟.

أجاب الباحث محمد ولددالي عن السّؤالين السّابقين، حيث قال عن الفائدة الّتي قصدها سيبويه من الكلام: " الكلام عند سيبويه... يحمل معنىً إفراديّاً، تفيده الأوضاع اللّغويّة، ومعنًى تركيبياً تفيده الأوضاع التّركيبيّة، ويحمل أيضاً فائدة، أي معلومة تفيد السّامع، ولذلك نجد سيبويه يردُّ بعض العبارات ذات التّركيب السّليم، رغم موافقتها لقواعد اللّغة، ومعناها الواضح، لأنّها لا تُفيد السّامع شيئاً " [2]، قال سيبويه: "...وإنّما ذكر الخليل – رحمه اللّه – هذا لتعرف ما يُحال منه، وما يَحْسُنُ فإنّ النّحويين يتهاوون بالخُلْفِ، إذا عرفوا الإعراب..."[3] .

أمّا عن الفائدة الّتي قصدها ابن مالك من الكلام فقال عنها: " غير أنّنا عندما نعود إلى ابن مالك في كتاب التّسهيل نجده يهتم بالمعنى المعجمي والصرفي

[1]- محمد ولددالي، المرجع السابق ، ص: 420.
[2]- محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص: 410.
[3]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص: 80، 81.

والتّركيبي ولكنّه يستعمل مصطلح الفائدة، وهو يعني به المعنى التّام "[1]، قال ابن مالك عن الفاعل إنّه: "...كالمضاف إليه في أنّه مُعْتَمَد البيان..."[2]، وقال عن خبر المبتدأ: "...و هو مُعْتَمَدُ الفائدة لا مُعْتَمَد البيان..."[3].

فهو يعني بالفائدة في القول الثّاني" تمام المعنى الّذي تُفيده العبارة واستغناء الكلام، وليست المعلومة الجديدة، الّتي يحملها الكلام إلى السّامع، لأنّ هذه الفائدة قد لا تكون في خبر المبتدأ، بل في ما يليه من لفظ، كالقيد المكوّن من الجار والمجرور، أو من الظّرف وما يضاف إليه، على سبيل المثال في قولنا: " زيدٌ راغبٌ عَنِ الحُضور، أو زيدٌ راغِبٌ في الحُضور " فالّذي يحدّد الفائدة هنا ليس خبر المبتدأ، بل هو القيد المتمثّل في قولنا: " عن الحُضور" أو " في الحضور " "[4].

أمّا المعاني الاستعماليّة " فقلّما يشيرُ إليها ابن مالك، كما يفعل مع المعاني الوضعيّة فلا يهتمُّ بتلك المعاني الّتي يُحدّدها الاستعمال في سياق محدّد، فتُنتجُ قصداً ما، يريدُ المتكلّم أن يبلغه إلى السّامع، وإن أشار إليها، كان بصورة عرضيّة في المواطن الّتي يكون فيها بحاجة إلى التّمييز بين عبارة وأخرى، أو بين عنصر وآخر، وذلك لأنّ ابن مالك قلّما ينشغل بتسييق الكلام (contextulisation)، أي بربط العبارة بالسّياق والظروف المحيطة بها "[5].

---

[1]- محمد ولددالي، المرجع السّابق ، ص: 410.

[2]- ابن مالك، شرح التّسهيل، ج2، ص: 118.

[3]- ابن مالك، المرجع السّابق، ج2، ص: 118.

[4]- محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص: 362.

[5]- محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص: 362.

ثمّ ينتقل الباحث محمد ولددالي إلى السّبب في عدم إشارة ابن مالك إلى المعاني الاستعماليّة، فحدّده بقوله: " والسّبب في ذلك هو...عدم حصول مُشافهة مباشرة في عصر ابن مالك، خلافاً لما كان مع سيبويه في عصره، وظاهرة اهتمام النّحاة بالجانب النّحوي وترك المقاصد والأغراض الّتي يُفيدها الكلام بدأت في عصر سيبويه، ولذلك قال: " فإنّ النّحويين يتهاونون بالخلف إذا عرفوا الإعراب "، ثم استمرت حتّى طغت على التّأليف النّحوي في عصر ابن مالك ومن جاء بعده"[1].

في الأخير يمكن القول إنّ ابن مالك وإن استعمل مصطلح الفائدة في تحديد الكلام إلّا أنّه لم يقصد بها المعلومة الجديدة الّتي تحملها العبارة في واقع الاستعمال مثلما قال النّحاة المتقدمون، وإنّما قصد بها المعنى التّام، وهذا لا شك يدلّ على اهتمام ابن مالك بالوضع أكثر من اهتمامه بالاستعمال وبالفوائد والمقاصد.

المبحث الثّاني: الجملة الفعليّة عند أبي حيّان الأندلسي

1- أبو حيّان الأندلسي وخصائص كتبه:

1-1- التّعريف بأبي حيّان الأندلسي:

هو " أبو حيان التوحيدي محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي الغَرْناطي النَّفْزيّ. وُلد في العشر الأخير من شوال سنة 654 هـ بمدينة غَرناطة في الأندلس، وفيها نشأ وترعرع، فنُسب إليها، ويُنسب أيضاً إلى جيّان موطن ذويه، ينتهي نسبه إلى قبيلة نَفْزة البربريّة. تُوفي سنة 678 هـ أو 679هـ "[2].

---

[1]- محمد ولددالي، المرجع السّابق ، ص: 410، 411.

[2]- حسن هنداوي محقّق كتاب التذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل لأبي حيّان التوحيدي ،دار القلم، دمشق، ص: 7. وللتّعرف أكثر على ترجمته ينظر المراجع الآتية : **خديجة الحديثي**، أبو حيّان النّحوي، مكتبة النّهضة،

خلّف أبو حيّان " تراثاً ضخماً في النّحو والتّصريف واللّغة والتّفسير والحديث والفقه والقراءات والتاريخ والتراجم والنّقد والبلاغة والشّعر [1]، ومن كتبه نذكر: البحر المحيط في تفسير القرآن العظيم " وهو كتاب عظيم في مجلدات، ثم اختصره في مجلّدين وسمّاه: (النّهر الماد من البحر) "[2]، وقد " شرح نحو نصف ألفية ابن مالك في مجلدين "[3]، وله كذلك: منهج السّالك في الكلام على ألفيّة ابن مالك،

بغداد، العراق، ط1، 1966، ص: 36.وانظر كذلك : **أبو المحاسن محمد بن علي بن الحسن الحسيني الدمشقي**، ذيل تذكرة الحافظ [الحُفَّاظ]، دار الكتب العلميّة، الطبعة الأولى، 1419 هـ، 1998، ج1، ص 14.، وانظر كذلك : **محمد بن علي بن محمد بن عبد اللّه الشوكاني اليمني**، البدر الطّالع بمحاسن من بعد القرن السّابع، دار المعرفة، بيروت، (د- ت)، ج2، ص: 280، 281. وانظر أيضاً : **هيثم خليفة الطعيمي**، مراجع كتاب الإمتاع والمؤانسة لأبي حيّان التّوحيدي، الجزء الأول، المكتبة العصريّة، صيدا، بيروت، لبنان، 2001م، 1432هـ، ص: 8. وانظر أيضاً : **أبو الطّيب محمد صديق خان بن حسن بن علي ابن لطف اللّه الحسيني البخاري القنوجي**، التّاج المكلل من جواهر مآثر الطّراز الآخر والأوّل، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلاميّة، قطر، ط1، 1428هـ – 2007 م، ص 340. وانظر كذلك : **صلاح الدّين خليل بن أيبك الصفدي**، نكث الهميان في نكت العميان، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1428 هـ، 2007 م، ص: 267. وانظر أيضاً : **صلاح الدين الصفدي**، أعيان العصر وأعوان النّصر، تح علي أبو زيد، نبيل أبو عشمة، محمد موعد محمود سالم محمد، تحقيق مازن عبد القادر المبارك، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 1418 هـ، 1998 م، ج5، ص 327.، وانظر : **الحافظ شهاب الدين أبي الفضل أحمد بن علي ابن حجر العسقلاني**، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، تحقيق محمد عبد المعيد ضان، مجلس دائرة المعارف العثمانية، صيد آباد،، الهند، 132، 1998م، ج8، ص: 252. وانظر : **شمس الدين أبو الخير ابن الجزري محمد بن محمد بن يوسف** (ت 833 هـ)، غاية النّهاية في طبقات القراء، مكتبة ابن تيمية، نشر أول مرة عام 1351هـ، ج. = =برجستراسر.،ج2، ص: 286. وانظر : **نهاد عبد الفتاح فريح بدرية**، اعتراضات أبي حيان النّحويّة لأعلام نحاة البصرة والكوفة، إشراف طه محمد الجندي وعلاء محمد رأفت، دار الكتب العلميّة، بيروت (د- ت)، ص: 50.

[1] – حسن هنداوي، محقّق كتاب التذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل لأبي حيّان التوحيدي ، ص: 8.

[2] – مصطفى بن عبد اللّه المشهور باسم حاجي خليفة أو الحاج خليفة، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مكتبة المثنى، بغداد، 1941، ج1، ص: 226.

[3] – محمد بن شاكر بن أحمد بن عبد الرحمان بن شاكر بن هارون بن شاكر الملقب بصلاح الدين ،فوات الوفيات، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط1، 1973، ج2، ص: 78.

والتّذكرة، والتّذليل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل، وارتشاف الضَّرَب من لسان العرب، وكتاباه الأخيران من أضخم كتبه في " غزارة المادة العلميّة واستقصاء الأوجه الواردة في المسألة، وتتبّع كل ما قيل فيها، مع نسبة الأقوال والمذاهب إلى أصحابها في معظم المواضع "[1]، ولذلك قيل: " ولم يؤلّف في العربيّة أعظم من هذين الكتابين، ولا أجمع ولا أحصى للخلاف والأحوال "[2].

ويجدر بنا التّنبيه – ونحن بصدد التّعريف بأبي حيّان التوحيدي – أنّ هذا الأخير قد تأثّر بالمنطق الأرسطي الّذي غزا معظم العلوم الإسلامية بدءاً من القرن الرابع فتغيرت بذلك الكثير من المفاهيم العلميّة الّتي تركها النّحاة المتقدمون(*).

---

[1]– حسن هنداوي، محقّق كتاب التذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل لأبي حيّان التوحيدي، ص: 11.

[2]– السيوطي، بغية الوعاة، ج1، ص: 282.

(*) – إنّ نحاة القرن السادس والسّابع كابن مالك، وأبي حيّان التّوحيدي... وغيرهم ممن جاؤوا بعدهم كابن هشام قد جمعوا في كتبهم كل ما ورثوه عن السلف سواء أكانت هذه المنجزات تعبّر عن فكر عربي أصيل، أو عن فكر = عربي ممتزج بالمنطق، قال عبد القادر المهيري: "... ولكن أصحاب الموسوعات النّحويّة من نوع " شرح المفصّل " وشروح الألفيّة لم يراعوا ما بين الاتجاهين من فروق، فلقد حشروا كل ما ورثوه عن السّلف في مؤلّفاتهم، موفقين بين ما هو لغوي بحت، وما هو من قبيل المنطق، وذلك راجع إلى طريقة التّأليف الّتي شاعت في العالم العربي الإسلامي، عندما وقف موقفاً دفاعيّاً ألجأه إليه شعوره بأنّ كيانه مهدّد، فلم تكن التّآليف تصنّف على أساس الانتقاء النّقدي، وإنّما على أساس جمع المادة المتراكمة عصراً بعد عصر، وصيانة التّراث من التلاشي، ولم يكن التّأليف في غالب الأحيان يرمي إلى تخليص المادة من العناصر الأجنبيّة عنها، وإلى تطويرها بإعمال الفكر، وإنّما إلى الجمع في تصنيف واحد لأكثر ما توصّل إليه السّلف في الفن المؤلّف فيه، ولم يكن التّجديد في المؤلّفات يتجاوز غالباً طريقة العرض والتّبويب " **عبد القادر المهيري ،خواطر حول علاقة النّحو بالمنطق واللّغة، حوليات الجامعة التونسية، العدد العاشر، 1973، تونس، ص: 36.**

ومن الأدلّة الّتي تبيّن بوضوح تأثر أبي حيّان الأندلسي بالمنطق هو ذكره للمنطق صراحة عند تحديده للاسم، وعند حديثه عن قضية المشترك اللّفظي تحديداً، حيث قال: "...و هذا الّذي قاله هو المصطلح عليه في علم المنطق وغيره بالمتباين والمترادِف والمشترَك " **أبو حيّان الاندلسي، التّذييل والتّكميل، ص: 63،** ومن الأدلة الأخرى كذلك الّتي تبيّن تأثره بالمنطق شرحه للقول التّام الّذي يسمّى كلاماً بقوله: " الأقاويلُ المركّبةُ من المفردات تامٌّ كافٍ بنفسه وهو المسمّى كلاماً، وغيرُ تامّ هو بمنزلة الاسم المفرد...و التّامُ جملة خبريّة، وهو ما يمكن فيه الصّدق والكذب، وجملة لا يمكن فيها ذلك، وهو النّداءُ وطلبُ الفعل وطلبُ التّرك، فإن كان من

رئيس إلى مرؤوس قيل له: أمر أو نهي، أو من مرؤوس إلى رئيس قيل له: رغبة، وإن كان إلى اللّه قيل له: دعاء، وإن كان مُساوٍ خُصَّ باسم الطّلب، والعرضُ والتّمني والتّرجي والتّحضيضُ داخلة في هذا النّوع لأنّها طلب، والاستفهامُ بوجهٍ ما داخلٌ أيضاً في الطّلب إلّا أنّه طلبُ قول لا فعل، وقد جعله قوم على حدّته جنساً داخلاً تحت القول التّام الّذي لا يصدق ولا يكذب.و كذلك التّعجّب، جعله قوم أيضاً جنساً على حدّته داخلاً تحت القول الّذي لا يصدق ولا يكذب، وجعله قوم داخلاً تحت الخبر لأنّه خبر متعجب منه " **أبو حيّان الأندلسي، المرجع السابق، ص: 33**.

ومن خلال ما سبق يتّضح أنّ أبا حيّان الأندلسي ينظر إلى الجملة من حيث كونها تحتمل الصّدق والكذب وليس من كونها تحمل معلومة جديدة للسامع، وهو ما يفعله أبو حيّان كلّما تناول الجملة بالتّحليل، قال عن الجملة الخبرية في موضع آخر: " بأنّها الّتي تحتمل الصدق والكذب " **أبو حيّان الأندلسي، المرجع السابق، ص: 37**، فالجملة عنده ما تكونت من مسند ومسند إليه و" المسند إليه هو المحكوم عليه، والمسند هو المحكوم به " **أبو حيّان الأندلسي، المرجع السابق، ص: 48**.، والخبر في الجملة الاسميّة مثلاً هو المحكوم عليه، قال أبو حيان في تعريفه: " والخبرُ هو: التّابع المحدّث به عن الاسم، المحكوم عليه على سبيل الإسناد " **أبو حيان الأندلسي، المرجع السابق، ص: 1085**.، وقال عنه أيضاً: " واعلم أنّ الخبر مرتبط بالمبتدأ ارتباط المحكوم به بالمحكوم عليه، فلا يحتاج إلى حرف يربط بينهما " **أبو حيّان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق وشرح: رجب عثمان محمد، مراجعة: الدّكتور رمضان عبد التّواب، مكتبة الخانجي ، القاهرة، ط1، 1418هـ، 1998م، ص: 1140**.

من خلال ما سبق عرضه من تصور أبي حيّان للجملة على أنّها تحتمل الصدق أو الكذب يمكن القول إنّ النّظر للجملة من هذا المنظور وتحليلها بهذا التّحليل هو نظر وتحليل المناطقة لا اللّغويين لأنّ " اهتمام النّحوي ينصبّ على السلامة اللّفظيّة اللّغويّة فقط، أمّا المناطقة فيراعون سلامة اللّفظ أيضا لكن للتمييز بين الصدق والكذب وهو غرض غير لغوي " **عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، الجزء الأوّل، ص: 259**.، قال عبد الرحمان الحاج صالح: " غرض النّحو من لفظي الاسم والفعل غير غرض أرسطو منهما لأنّه يرى فيهما ما يسمّيه الموضوع والمحمول والمجموع يكون دائما حكما عقليا ولا يهتم أرسطو بالجانب اللّغوي لهما " **عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السابق،ص: 42**.

فأبو حيّان الأندلسي من تحليله السّابق يتّضح أنّه يقصر " الاهتمام على وظيفة الجملة الخبريّة أي على الإسناد الخبري وحصر كل علم يستفاد على هذه الوظيفة. لأنّه لا يكون إسناد إلّا للإخبار حتّى في الطّلب. ومن ثمّ حصر الإخبار في الجملة كحكم أي كقضيّة منطقيّة وجعل القضيّة كجملة خبريّة. وبهذه الصفة فالفائدة الوحيدة الّتي تهم هؤلاء العلماء هي الّتي يحصّلها الخبر عن المخبر عنه كمسند ومسند إليه ومجموعهما هما عندهم الحكم إذ لا حكم إلّا بمخبر عنه وخبر. وهذا الالتباس قد كان نتيجة لتطور طويل بدأ بزمان الأخفش فهو أوّل من أدخل في النّحو مقياس التّصديق والتّكذيب للتمييز بين الخبر والطّلب. وهذا صحيح من وجهة نظر النّحو والمنطق معا " **عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتخاطب، ص: 148**.

1-2- البعد التّعليمي في كتب أبي حيّان الأندلسي:

لقد شعر أبو حيان بصعوبة علم النّحو واستعصائه على الفهم وهو ما صرّح به في مقدّمة كتابه (ارتشاف الضرب) قائلاً: " إنّ علمَ النّحو صعبُ المرام، مستعصٍ على الأفهام، لا ينفذ في معرفته إلّا الذّهنُ السّليم، والفكر المرتاض المستقيم، وكان من تقدّمنا قد انتزع من الكتاب تآليف قليلة الأحْكام، عادمة الإتقان والإحكام، يحلّها النّقد، وينحلُّ منها العقد، وربما أهملوا كثيراً من الأبواب وأغفلوا ما فيه من الصواب، فتآليفهم تحتاج إلى تثقيف، وتصانيفهم مضطرّة إلى تصنيف "[1].

ولشعور أبي حيّان بصعوبة علم النّحو واستعصاء فهمه على الطلاب انشغل بالنّحو التّعليمي، من خلال شرح وتبسيط وتذليل الكتب النّحوية للنحاة الّذين سبقوه، فألّف كتابين ضخمين مشهورين هما: كتاب (التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل)، وكتاب (ارتشاف الضَّرَب من لسان العرب)، ومن خلال عنواني الكتابين يتّضح بوضوح أنّ سبب تأليفهما هو التّبسيط والتّسهيل لمساعدة الطّلاب على فهم النّحو، فعبارة (تّذييل الكتاب) معناها إضافة زيادة للكلام الموجود في

ومن خلال ما سبق قوله يتّضح أنّ أبا حيّان الأندلسي قد تأثّر بمنطق أرسطو وهو الأمر الّذي أكّده عبد الرحمان الحاج صالح مرة أخرى بقوله: " الاسم والفعل لا يطابقان الاسم والكلمة كما يفهمها أرسطو بل قد يوافق هذان المفهومان المحدث عنه (المسند عليه) والمحدث به (المسند) بشرط أن يعتبر فيهما التصديق والتكذيب أي من حيث صحة الحكم وبطلانه، والواقع أنّ هذا الاعتبار منعدم عند سيبويه (ووجوده عند من تلاه يدلّ على تأثرهم بالمنطق). ومن جراء ذلك كانت مادة الدراسة النّحويّة العربيّة هي الحديث لا الحكم، من حيث هو تبادل لفظي ذو فائدة Contenu communicatif بين قطبين – لافظ وسامع – وإن اشتبه الأمران على متأخري النّحاة فليس إلّا لأنّهم تناسوا حقيقة البلاغ اللّغوي " **عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، الجزء الأوّل، ص: 55.** ولا شكّ أنّ أبا حيّان الأندلسي هو أحد هؤلاء النّحاة المتأخرين.

[1] – أبو حيّان الاندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق وشرح: رجب عثمان محمد، مراجعة: الدّكتور رمضان عبد التّواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1418هـ، 1998م، ص: 1140، ص:3.

الكتاب بغية شرحه وتبسيطه، قال أبو حيّان في مقدّمة كتابه (التّذييل والتّكميل): " لما عَلَّقتُ ذَهَبَ هذا الكتاب على نارِ الفكرِ حتى خَلَصَ، وكَمَّلْتُ بِحُسْنِ الصنعةِ ما كان قد نَقَص، وذَيَّلْت على فَصِّ " التّسهيل " وشَرْحِه ما قد قَلَص، سَمَّيته بـ " التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل ""[1]. وقال أيضاً: " أخذتُ في إقراء هذا الكتاب أُنَبِّهُ حامِلَه، وأُنَوّهُ خامِلَه، وأفتَحُ مُقْفَلَهُ، وأُوضّح مُشْكِلَة، وأُحْيِي منه ما كان مَواتاً، وأُجَدِّدُ ما عاد رُفاتاً "[2].

ومنهج التّبسيط والتّسهيل المُعتمد في كتابه التّذيييل والتّكميل موجود كذلك في كتابه الآخر (ارتشاف الضرب من لسان العرب)، قال أبو حيّان في مقدّمة هذا الكتاب: " نفضت عليه بقيَّة كتبي، لأستدرك ما أغفلته من فوائده... وقرّبتُ ما كان منه قاصيّاً، وذلّلتُ ما كان عاصيّاً، حتّى صارت معانيه تُدركُ بلمح البصر، لا تحتاج إلى إعمال فكر، ولا إكداد نظر...وقصدت بذلك – يعلم اللّه – **تسهيل ما عَسُرَ إدراكه على الطلاب**، وتحصيل ما أرجوه في ذلك من الأجر والثواب. ولما كمل هذا الكتاب خلواً مبانيه من التّثبيج والتّعقيد، حُلْواً معانيه للمفيد والمستفيد، سميته (ارتشاف الضرب من لسان العرب)"[3].

من خلال ما سبق يتبيّن أنّ كتابا التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل، وارتشاف الضرب من لساب العرب هما كتابان تعليميّان جرت فيهما عمليّة النّقل التّعليمي، حيث قام فيهما صاحبهما بنقل وتحوير القواعد النّحوية الموجودة في كتب النّحاة المتقدمين، كما اهتمّ بالجوانب التّعليميّة في عرض القواعد النّحويّة من شرح وتفسير، وتمثيل ...إلخ ليتمكّن الطّلاب من استيعاب القواعد النّحويّة وفهمها .

[1] – أبو حيّان الاندلسي، المرجع السابق ، ص: 12.

[2] – أبو حيّان الاندلسي، المرجع السّابق ، ص: 7.

[3] – أبو حيّان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب ، ص: 4.

2- مفهوم الجملة عند أبي حيّان الأندلسي:

عرّف أبو حيّان الأندلسي الكلام بأنّه " قوْلٌ دالٌ على نسبة إسناديّة مقصودة لذاتها "[1]، ثمّ شرح هذا التّعريف بقوله: " قولٌ: جنسٌ يشمل الكلمة، والكلم، والكلام دال على نسبة احتراز من الكلمة فإنّها لا تَدُلُّ على نسبةٍ. وإسناديّة، احتراز من النّسبة التقيدية كنسبة الإضافة نحو: غُلامُ زيدٍ، ونسبة (النّعت) نحو: الرّجل الخيّاط على أنّه نعتٌ، ونسبة العامل نحو: الضاربُ زيداً، والإسنادُ نسبةُ شيء إلى شيء على سبيل الاستقلال. وينقسمُ إلى خبر وإنشاء، فالخبرُ مطابقٌ، وغير مطابق، وغير المطابق كَذِبٌ ومحالٌ، والإنشاءُ ما اتّحد قيامه بالذهن والتّلفظ به زماناً ووجوداً كالطّلب على أقسامه والنّداء، وقسَمُ الإنسان على نَفْسِهِ والعقود. وقولي مقصودة لذاتها: احتراز من الجملةِ الّتي تقعُ صلة نحو: جاءني الّذي خرج أبوه، ومضافاً إليها أسماء الزمان نحو آتيك يَوْمَ يقدم الحاجُ أو غيرها نحو: اذْهَبْ بذي (تَسْلَم) "[2].

وما يُفهم من قول أبي حيان هذا أنّ الجملة إن توفّر فيها الإسناد وأدّت معنى مستقلاً مقصوداً لذاتها فهي جملة وكلام في الوقت نفسه، أمّا جملة الصّلة وإن توفر فيها الإسناد لكنّها لا تستقلُّ بذاتها، فهي تحتاج إلى غيرها لارتباطها معها في المعنى، فتُسمّى حينذاك جملة فقط لأنّها غير مستقلّة المعنى، إنّما معناها يحصل في اتّصالها بغيرها كجملة الصلة، والجملة المضافة إلى أسماء الزمان كما ذكر أبو حيّان، ومنه فالجملة أعم من الكلام لأنّها تُطلَق على المعنى التّام المستقل الّذي يحسن السكوت عليه، وهي بهذا تُسمّى جملة وتُسمّى كلاماً، وتُطلق على التركيب

[1] – أبو حيّان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 831.

[2] – أبو حيّان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب ، ص: 831.

المُكوّن من مُسند ومسند إليه وغير مستقل المعنى ولا يَحسُن السكوت عليه، وبهذا فكل كلام جملة وليس كل جملة كلام.

ويجدر التّنبيه أنّ أبا حيّان وإنّ سمّى الكلام بالقول فهذا ليس معناه أنّه يُسوِّي بينهما وإنّما هما مختلفان عنده، قال: "... والقول قد لا يتم معناه إلّا بغيره، بخلاف الكلام فإنّه تام المعنى بنفسه "[1].

وبعد أن سوّى أبو حيّان بين الجملة والكلام وفرّق بينهما وبين القول، انتقل إلى التّفريق بين الكلام والتركيب، فالتركيب المكوّن من جزئين يُسمّى كلاماً ويُسمّى تركيباً، أمّا ما يؤدّي وظيفة الكلام كـ (نعم) أو (لا) وغير مُركّب من جزئين فهو كلام وليس تركيباً، قال أبو حيّان: " وأقلُّ ما يتركّب الكلام من جزئين ملفوظ بهما، أو مُقَدّريْنِ، أو ملفوظ بأحدهما خلافاً لابن طلحة، إذ زعم أنّ اللّفظة الواحدة وجوداً أو تقديراً قدْ تكونُ كلاماً، إذا كانت قائمة مقام الكلام وجعل من ذلك نَعَم، ولا في الجواب، والصّحيح أنّ الكلام: هو الجملة المقدّرة بعدهما لا واحدة منهما "[2].

وهو الأمر الّذي يُوضّحهُ أكثر في كتابه (التّذييل والتّكميل) قائلاً: " وزعم بعضُ النّحويين أنّ اللّفظة المفردة وجوداً وتقديراً قد تكون كلاماً إذا قامت مَقام الكلام، وجَعل من ذلك (نَعَمْ) و(لا) فإنّهما كلامان، وليس بمركبين.

ورُدَّ هذا المذهب بأنّهما مركبان تقديراً، والأصل إذا قال (نَعَمْ) في جواب: هل خَرج زيدٌ ؟ نَعَمْ خرج زيد، وفي الجواب بـ (لا) لا لم يخرج زيد، وكذلك حيث يُجاب بـ (بلى) نحو: ألم تضربْ زيداً ؟ فتقول: بلى، أي: بلى ضربتُ زيداً "[3].

---

[1] – أبو حيّان التوحيدي، التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل، ص: 118.

[2] – أبو حيّان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب ، ص: 832.

[3] – أبو حيان الأندلسي، التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل ، ص: 30 .

ويجدرُ التّنبيه إلى أنّ عبارة أبي حيّان السّابقة: " الكلام هو الجملة المقدّرة بعدهما لا واحدة منهما "[1]، يُفهَمُ منها أمران:

أوّلهما: أنّ الكلام هو الجملة الّتي تُحقّق الفائدة وهو ما يُفهم كذلك من قوله: " الأقاويلُ المركّبةُ من المفردات تامٌ كافٍ بنفسه، وهو المُسمّى كلاماً... والتّامُّ جملة خبرية، وهو ما يمكن فيه الصّدق والكذب، وجملة لا يمكن ذلك فيها، وهو النّداءُ وطلبُ الفعل وطلبُ التّرك "[2]، فهذا دليلٌ أيضاً على تسويته بين الكلام والجملة.

وثانيُهما: أنّ الجملة أو الكلام عبارة عن تركيب مُكوّن من مُسند ومسند إليه يُحقّق فائدة تامة، وهو ما يتأكّد من تعريفه للإسناد حيث يقول: " الإسناد...ضمُّ شيء إلى شيء على جهة أن يقع بمجموعها استقلال فائدة، أو يكون أصله ذلك "[3].

والفائدة النّاتجة عن تركيب وضم مُسند ومسند إليه لا يقصد بها أبو حيّان إفادة السّامع بمعلومة جديدة يجهلها، وإنّما قصد بها المعنى التّام النّاتج عن ذلك الإسناد والتركيب، سواء أفاد هذا المعنى السّامع علماً جديداً يجهله أم لم يفدْ، وهو الأمر الّذي وضّحه عند حديثه عن نوعَيْ التّركيب (التركيب التّام) و(التّركيب غير التّام)، قال أبو حيّان: " الأقاويلُ المركّبةُ من المفردات تامٌ كافٍ بنفسه، وهو المُسمّى كلاماً، وغيرُ تامّ هو بمنزلة الاسم المفرد نحو: غلامُ زيدٍ، وزيدٌ العاقلُ، وهو إنّما يقعُ جزءاً من قول تام أو من تمام قول تام، ويُسمّى عند قوم تركيب تقييد "[4].

فالتركيب التّام هو التّركيب المكوّن من فعل وفاعل، أو فعل ومفعول لم يسم فاعله، أو مبتدأ وخبر ممّا يُنتج معنى مستقلاً، أمّا التركيب غير التّام وهو بمنزلة

[1] – أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب ، ص: 832.
[2] – أبو حيّان الأندلسي، التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل ، ص: 33.
[3] – أبو حيان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 32.
[4] – أبو حيّان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 33.

الاسم المفرد كالتّركيب الحاصل من مُضاف ومضاف إليه كقولنا: (غلامُ زيدٍ)، أو التّركيب الحاصل من موصوف وصفة، كقولنا: (زيد العاقل)، أو التّركيب الحاصل عن المزج، كقولنا: (بعلبك)، فإنّها لا تُنتجُ معنىً تاماً مستقلاً لأنّها بمنزلة المفرد.

فالفائدة عند أبي حيّان هي المعنى التّام وليس المعلومة الجديدة الّتي يستفيدُ منها السّامع، وهو الأمر الّذي أكّده صراحة قائلاً: " لا يشترط في الإفادة قصد المتكلّم إياها، وإنّما يُشترط فيها أن تكون على هيئة التركيب الموضوع في لسان العرب. وكثير من النّحويين لم يعتبروا في حد الكلام سوى التركيب الإسنادي فقط، ولم يشترطوا الإفادة ولا القصد "[1].

وقد كان أبو حيان – وهو بصدد تعريف الجملة – كثير الانتقاد لابن مالك، ومن المسائل الّتي انتقد فيها أبو حيان ابن مالك، قول ابن مالك في تحديد الكلام: " واحترز بأن قيل (مقصود لذاته) من المقصود لغيره كالجملة الموصول بها والمضاف إليها "[2]، قال أبو حيّان: " وقوله لذاته... يمكن أن يُنازَعَ فيه من وجهين :

أحدهما: أنّ هذا كلام، ويدلُّ على إطلاق هذا أنّه كلام أنّهم شرطوا في الصلة أن تكون جملة خبرية، واحترزوا بقولهم: (خبرية) من غير الخبرية كالأمر والنّهي والاستفهام والتّرجي، وغير ذلك مما ليس بخبر. وشرحوا الخبرية بأنّها الّتي تحتمل الصدق والكذب، والخبر أحد أقسام الكلام، فثبت بذلك أنّها كلام، ولا سيما على مذهب من لا يشترط في الكلام سوى التّركيب الإسنادي.

و الوجه الثاني: أنْ يُنازعَ في أن هذه الجملة تَضمّنت من الكلم إسناداً مفيداً مقصوداً حتى يحترز بقوله: (لذاته) منها، لأنّ هذه الجملة في الصلة هي كجزء من الاسم،

[1] – أبو حيان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 36.

[2] – ابن مالك، المرجع السابق ، ج1، ص: 7.

ولم تنتهض أن تكون من قبيل الكلمة، بل هي والموصول قبلها كلمة، فإذا قلت: (جاءني الّذي قام) فمعناه: جاءني القائم، فهي جزء من المفرد، وأمّا الجملة المضاف إليها فإنّها في تقدير المفرد، فقولك: قمت حين قاموا، معناه: حين قيامهم، فصورتها صورة ما فيه إسناد والمعنى على التركيب التقييدي "[1].

وبعد أن انتهى أبو حيّان من تحديد الجملة وتفصيل القضايا الّتي تدخل في حدّها في كتابه (التّذييل والتّكميل) قدّم ملخّصاً موجزاً عن ذلك في كتابه الآخر (ارتشاف الضرب)، قائلاً: " وليس من شرط الكلام قصد النّاطق به ولا كونه صادراً عن ناطق واحد، ولا إفادة المخاطب شيئاً يجهلُهُ خلافاً لزاعمي ذلك، بل متى حصل الإسناد المتقدّم كان كلاماً، ولو من غالطٍ، أو ساهٍ، أوْ مخطئ أو ناطقين أو تركيب لا يستفيد به المخاطبُ شيئاً أو تركيب محال "[2].

وحدّ الكلام بهذه الطّريقة يختلف عن حدّه الموجود عند النّحاة المتقدمين، فإن اشتركا في ضرورة تكَوّن الجملة من مسند ومسند إليه، فإنّهما يختلفان في شرط الإفادة، إذ لا يشترط أبو حيّان في الجملة أن تُفيد المُخاطَب شيئاً يجهله، في حين يشترط النّحاة المتقدمون ذلك. قال المبرد في سياق تعريفه للجملة: " وإنّما كان الفاعل رفعا لأنّه هو والفعل جملة يحسن عليها السكوت، وتجب بها الفائدة للمخاطب "[3]، فالجملة الفعليّة عنده ما تكوّنت من فعل وفاعل، وحسن السكوت عليها، وتجب بها الفائدة للمخاطب. قال ابن جني كذلك: "... وأما الجملة فهي كل

[1] –أبو حيان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 37.

[2] – أبو حيّان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، ص: 832.

[3]– المبرد ،أبو العباس محمد بن يزيد المقتضب، تحقيق عبد الخالق عضيمة، لجنة إحياء التراث، المجلس الأعلى للشؤون الاسلاميّة، وزارة الأوقاف، القاهرة، مصر، ط2، 1399هـ، 1979م، ص 146.أو 7/1.

كلام مفيد "[1]، وقال أيضاً: " أمّا الكـــــلام فكل لفظ مستقلّ بنفسـه، مفيد لمعناه "[2].

ومن خلال ما سبق يتضح أنّ أبا حيّان الأندلسي – وهو يقوم بعمليّة النّقل التّعليمي لمفهوم الجملة – لم ينقل كل عناصر المفهوم، فإن حافظ على بعض عناصرها المفهومية، مثل شرط توفر الإسناد فيها، إلّا أنّه طرح عنصراً مفهوميّاً آخر، ألا وهو أن تكون الجملة مفيدة للسّامع في واقع الخطاب، وهذا العنصر المفهومي المطروح في غاية الأهميّة في تعليم الجملة لأنّنا حين نشترط (الإفادة) في حدّها، فهذا معناه أنّنا نهتم بالسامع، كما نهتم بالمتكلّم، وبالمعرفة المشتركة بينهما ...إلخ، وحين نفعل ذلك فنحن لا شكّ نهدف من خلال تدريس الجملة إلى تدعيم الملكة التّبليغيّة التواصليّة للمتعلّم الّتي تمكّنه من إنتاج وفهم جمل في مختلف الأحوال الخطابيّة إلى جانب تدعيم ملكته اللّغوية. أمّا إذا طرحنا عنصر (الإفادة) من حد الجملة، واكتفينا بضرورة توفرها على الإسناد فقط [*] فإنّ تعليمنا للجملة سيقتصر على تدعيم الملكة اللّغوية للمتعلّم فقط، هذه الأخيرة الّتي تمكنه من إنتاج جمل صحيحة نحويّاً فقط. إلّا أنّ المتعلّم يبقى محتاجاً إلى كيفية استعمال تلك الجمل في واقع الخطاب .

بالإضافة إلى ما سبق قوله يمكن القول إنّ وظيفة اللّغة هي التواصل والتّبليغ بَيْنَ بَنِي البَشَرِ، فبها تُبلّغُ المقاصد والأغراض بين المتخاطبين، وبها يحدثُ الفهم والإفهام، وتعتبر الجملة هي الأساس الّذي ينطلق منه البناء اللّغوي، كما تعتبر النواة الأولى لذلك التواصل، لذلك فلا ينبغي في حد الجملة الاقتصار على مكوناتها

---

[1]- ابن جني، اللّمع في العربيّة، ص: 81.

[2]- ابن جني، الخصائص، ج1، ص 18.

[*] إنّ أبا حيّان التوحيدي وهو يتكلّم في الجانب اللّفظي البنوي يستعمل مصطلحات كان قد استعملها سيبويه في الجانب الخطابي مثل : (المسند، المسند إليه، الإسناد)، أمّا سيبويه فقد استعمل في هذا الجانب مصطلحات أخرى وهي : (المبني المبني عليه، والبناء) .

البنوية فقط (مسند ومسند إليه)، بل على ما تؤديه من فوائد في واقع الخطاب كذلك.

في الأخير يمكن القول إنّ الجملة عند أبي حيّان هي ما توفّر فيها الإسناد وأدّت معنىً مستقلّاً مقصوداً لذاتها، وحينذاك تُسمّى جملة كما تُسمّى كلاماً، أمّا إذا توفّر فيها الإسناد ولم تستقل بذاتها كجملة الصلة فحينها تُسمّى جملة فقط لأنّها غير مستقلّة المعنى، إذ تحتاج إلى غيرها لارتباطها معها في المعنى، فمعناها يحصل في اتّصالها بغيرها كجملة الصلة، والجملة المضافة إلى أسماء الزمان .

ومنه فالجملة عنده أعم من الكلام لأنّها تُطلَق على المعنى التّام المستقل الّذي يحسن السكوت عليه، وهي بهذا تُسمّى جملة وتُسمّى كلاماً، وتُطلق على التركيب المُكوّن من مُسند ومسند إليه وغير مستقل المعنى ولا يَحسُن السكوت عليه، وبهذا فكل كلام جملة، وليس كل جملة كلاماً. ولا يشترط أبو حيّان في حدّه للجملة الّتي تعنى الكلام أن تحمل معلومة جديدة للسامع، وهذا أحد العناصر المفهومية للجملة عند النّحاة المتقدمين.

3- أنواع الجملة عند أبي حيّان الأندلسي :

قال أبو حيّان: " والمؤتلف كلاماً: فعلٌ وفاعل، وفعلٌ ومفعولٌ لمْ يُسَمّ فاعله، واسمان: مبتدأ وخبر، واسمان ليس إياهما نحو: نَزَالِ، وهَيْهَات العراق، واسمان مع حرف نحو: أقائم الزيدان (وهما دون حرف على مذهب أبي الحسن واسم وحرف على مذهب أبي علي في النّداء وحرف) وما هو في تقدير الاسم نحو: أما أنّك ذاهبٌ بفتح أنَّ خلافاً لابن خروف في زعمه أن هذا باب يزيدُ، على مذهب أبي علي، ومن اسمين وفعل على مذهب جماعة نحو: كان زيدٌ قائماً "[1].

[1] – أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب ، ص: 832.

وهذا القول يدلّ على أنّ الجملة عند أبي حيّان تنقسم إلى قسمين: اسميّة وفعليّة، وكلٌّ قسم فيها لابدّ فيه من مُسند ومُسند إليه، وأنّ ما يدخل على الفعل لا يُغيّر من بنية الجملة الفعليّة، وما يدخل على الاسم لا يُغيّر من بنيتها كذلك، وهو الأمر الّذي أكّده في كتابـــــــه (ارتشاف الضرب من لسان العرب) حيث قال في تقسيم الجملة: " والجملة اسميّةٌ وفعليّةٌ "[1]، ثمّ حدّ الاسميّة بقوله: " فالاسميّةُ يندرج فيها المصدرة بحرف عامل في المبتدأ كـ (ما) الحجازيّة، وأن تقول: زيدٌ ما هو قائماً، وزيدٌ إنّه قائمٌ، فإنّ وما عَمِلَتْ فيه في موضع الخبر على مَذْهَبِ البصريين، ومَنَعَ ذلك الكوفيون، والمصدرة باسْمِ الشّرط غير معمولٍ لِفِعْلِهِ نحو: زيد مَنْ يُكرمهُ أُكرِمهُ "[2]، وحدّ الفعليّة بقوله: " ويندرجُ في الفعليّة المصدرة بحرفٍ، أو اسمِ شرْطٍ، أو معمول للشرط نحو: زيدٌ إنْ يَقُمْ أَقُمْ إليه، وزيدٌ أيّهم يَضْرِب أضربه، والمضارعُ العاملُ في ظرْفٍ مستقبل نحو: زيدٌ يقوم غداً باتفاق، والدّاخلُ عليه حرفُ التّنفيس باختلاف نحو: زيدٌ سيقوم، أو سوفَ يقوم أجاز ذلك الجمهور ومَنَعَهَا بعضُ المتأخرين، والفعليّةُ المتقدم عليها معمولها نحو: زيدٌ عمروٌ ضربَ أو يَضْرِبُ، وبعض المتأخرين مَنَعَ من ذلك "[3].

ويبدو أنّ أبا حيّان لا يكتفي بهذا التّقسيم فقط بل يُقسّم الجملة إلى كبرى وصغرى كذلك، وإن لم يُصرّح بذلك التّقسيم مباشرة، إلّا أنّه لمّح بذلك في العديد من المرات، منها حين تحدّث عن العطف على جملة ذات وجهين قائلاً: " وإنّما احتاج في تفسير ذات الوجهين إلى قوله (أي اسميّة الصّدر فعليّة العجز) لأنّ ذات

[1] – أبو حيّان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 1115.

[2] – أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب ص: 1115.

[3] – أبو حيان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 1115.

الوجهين يُراد بها كبرى وصغرى، فالصغرى في ضمن الكبرى، والصغرى أهم أن تكون اسميّة أو فعليّة"[1].

وقال في موضع آخر: " والأظهر أن يكون الحمل على الفعل الّذي في الجملة الصغرى أحسن من الحمل على الكبرى، لأنّ الصغرى أقرب وهي الّتي تلي، وهم كثيراً ما يُراعون الجوار، وإن كان ينقض المعنى كقولهم (هذا جحر ضب خرب)"[2]، وقال في موضع آخر كذلك: " والحملُ على الفعل جملة ذات وجهين نحو: زيدٌ قامَ وعمروٌ، فـ (عمروٌ) على اعتبار الكبرى مبتدأٌ، وعلى اعتبار الصغرى فاعلٌ بفعلٍ مضمر تقديره: وقعدَ عمروٌ قعدَ، على ما تقرّر فيها حالة النّصب ضميراً وسببي حُمِلَ عليه، نحو: أزيداً ظننتُهُ قائماً، وأزيداً ظننتُ أخاهُ قائماً "[3].

كما أشار إلى هذا التّقسيم كذلك حين تناول مسألة العطف على جملة ذات وجهين قائلاً: " ويتساوى الرّفع على الابتداء، والنّصب في العطف على جملةٍ ذات وجهين: أيْ اسميّةُ الصدر فعليّة العجز إلّا إذا كانت تعجبيّة، ولا يلحظُ فيها الجملة الفعليّة، أو فُصِلَ بـ (أمّا) فيختارُ الرّفعُ في المعطوف نحو: ما أَحْسَنَ زيداً وعمراً أحبّهُ، وزيدٌ ضربْتُهُ، وأمّا عمراً فأكرمته، وإذا عُرِّيْت عن هذين جاز أن تُراعي صدْرَ الجملة، فترفع في العطف، وجاز أن تراعي الصغرى فتنصب، وإذا راعيْتَ الصغرى، فإمّا أنّ يكون في الجملة المعطوفة ضميرٌ يعود على الاسم الأوّل الّذي في الجملة الأولى أوْلاً. إنْ كان فيها ضميرٌ جازت المسألة بلا خلاف نحو: زيدٌ

[1] – أبو حيّان الاندلسي، التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل ، ج6، ص: 330.

[2] – أبو حيان الأندلسي، المرجع السابق، ج6، ص: 331.

[3] – أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب ، ص: 2177.

ضربْتُهُ وهنداً أكرمتها في داره، وإن لم يكن ضمير نحو: زيدٌ ضربْتُهُ، وهنداً أكرمتها فأربعة مذاهب..."[1].

في الأخير يمكن القول إنّ أبّا حيّان قد قسّم الجملة إلى قسمين: اسمية وفعليّة، وهو التّقسيم نفسه الموجود عند النّحاة المتقدمين، كما قسّمها تقسيماً آخر غير موجود عند النّحاة المتقدمين إلى جملة صغرى وجملة كبرى، وإنّما كان ذلك لغرض تعليمي، حتّى يتمكّن الطُلاب من تحليل الجملة وفهم مكوناتها. وهو تقسيم مفيد ومساعد للمتعلّمين.

4- مفهوم الجملة الفعليّة عند أبي حيّان الأندلسي :

من خلال حديثنا عن مفهوم الجملة وأنواعها عند أبي حيّان كنّا قد بيّنا نظرته وتصوره للجملة الفعليّة، قال أبو حيّان: " والمؤتلف كلاماً: فعلٌ وفاعل، وفعلٌ ومفعولٌ لمْ يُسَمّ فاعله..."[2]، وهذا معناه أنّ الجملة الفعليّة عنده ما تكوّنت من فعل وفاعل، أو فعل ومفعول لم يُسمّ فاعله، والفعل عنده يجب أن يتقدّم على الفاعل في الجملة الفعليّة، قال أبو حيّان: " يشترط تقدم العامل كما فعله أصحابنا "[3]. أي كما فعله نحاة البصرة مثل سيبويه والمبرد وغيرهما، وهو الأمر الّذي وضّحه أكثر حين قال: " ويَجْرِي المفعول الّذي لم يسمّ فاعله " مجرى الفاعل في تنزله منزلة الجزء في نحو: ضُرِبْتُ، وفي امتناع الحذف، وفي وجوب تأَخُّرِهِ عن العامل "[4]. فكلٌّ من الفاعل والمفعول الّذي لم يسمّ فاعله لا يمكنهما أن يتقدّما على الفعل العامل فيهما لأنّهما بمنزلة الحرف في الكلمة، فكما لا يجوز تقديم أحد أحرف الكلمة، لا يجوز كذلك تقديم كل من الفاعل والمفعول الّذي لم يسمّ فاعله على الفعل .

[1] – أبو حيان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 2170.
[2] – أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب ، ص: 832.
[3] – أبو حيان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 1320.
[4] – أبو حيّان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 1325.

من خلال ما سبق يمكن القول إنّ أبا حيّان قد وُفِق في نقل مفهوم الجملة الفعليّة وتحويرها من صورتها العلميّة إلى صورتها التّعليميّة، حيث حافظ على أهم عنصر مفهومي فيها، ألا وهو ضرورة تقدّم الفعل على الفاعل، وعلى المفعول الّذي لم يُسمّ فاعله، غير أنّ أبا حيّان وإنّ وفِق في المحافظة على ذلك العنصر المفهومي، إلّا أنّه طرح عنصراً مفهوميّاً آخر في غاية الأهمية كان قد اشترطه النّحاة المتقدمون أصحاب النّحو العلمي في حد الجملة الفعليّة ألا وهو ضرورة إفادة الجملة الفعليّة السّامع في واقع الخطاب، أي يجب أن تحمل الجملة الفعليّة معلومة جديدة للسامع كان يجهلها، قال أبو حيّان: " وليس من شرط الكلام ...إفادة المخاطب شيئاً يجهَلُهُ خلافاً لزاعمي ذلك، بل متى حصل الإسناد المتقدّم كان كلاماً، ولو من غالطٍ، أو ساهٍ، أوْ مخطئ أو ناطقين أو تركيب لا يستفيد به المخاطبُ شيئاً أو تركيب محال "[1]. فهو كما ترى لا يشترط في الجملة الفعليّة أن تكون مفيدة، وهو الشرط الموجود عند النّحاة المتقدمين، قال المبرد في حد الجملة الفعليّة: " وإنّما كان الفاعل رفعا لأنّه هو والفعل جملة يحسن عليها السكوت، وتجب بها الفائدة للمخاطب "[2]. أي تفيده معلومات جديدة كان يجهلها.

في الأخير يمكن القول إنّ الجملة الفعليّة عند أبي حيّان هي ما تكوّنت من مسند ومسند إليه وتقدّم فيها المسند، ولا يهم أأفادت الجملة الفعليّة السامع بمعلومات جديدة، أو أدّت معنىً تاماً مستقلّاً لذاته فقط، أو معنىً غير تام مقصود لغيره كجملة الصّلة، وما يهم هو تكونها من مسند مقدّم ومسند إليه مؤخّر فقط. وهو بذلك يكون قد حافظ على خاصية علميّة من خصائصها العلميّة وطرح خاصية أخرى في غاية الأهميّة قد سبق ذكرها .

[1] – أبو حيّان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب ، ص: 832.

[2] – المبرد ، المقتضب، ص 146.

5- أركان الجملة الفعليّة عند أبي حيّان الأندلسي:

الجملة الفعليّة عند أبي حيّان هي ما تكوّنت من مسند ومسند إليه (فعل وفاعل) أو (فعل ومفعول لم يسم فاعله)، قال أبو حيّان: " والمؤتلف كلاماً: فعلٌ وفاعل، وفعلٌ ومفعولٌ لمْ يُسَمّ فاعله "[1]، وإذا كان الفعل متعدّياً فتتكوّن الجملة الفعليّة حينذاك من (فعل + فاعل + مفعول به)، قال أبو حيّان عن المفعول به: " هو ما كان محلّاً لفعل الفاعل خاصة نَحْو: ضربتُ زيداً "[2]. وفيما يلي كيفيّة تحديد أبي حيّان لهذه المكونات.

أ- الفعل:

عرّف أبو حيان الفعل بقوله: " وأحسنُ ما حُدَّ به الفعلُ أن يقال: " الفعلُ كلمةٌ مُتَعَرِّضةٌ ببنيتها لزمانٍ معناها ". فقولنا: " كلمة " جنس يشمُل الاسمَ والفعل والحرف. وقولنا: " مُتَعرضة إلى آخره " فصل يُخرِج الاسم والحرف. وقد ذُكر خلافٌ في دلالة الفعل على الزمان، فقيل: بالذات، واستُدل بتغيير البنية بتغيير الزمان. ومنهم من قال: البنية لا تدلُّ على الزمان بذاتها، وإنّما تدلُّ على أنّ الحدث ماضٍ أو غير ماضٍ، فينجرُّ الزمان الماضي مع الحدث الماضي، والزمان غير الماضي مع الحدث غير الماضي..."[3].

ومن خلال تعريف أبي حيّان للفعل يظهر أنَّ تحديده يختلف عن التّحديد الموجود عند النّحاة المتقدمين، فالفعل عند سيبويه مثلاً يدلُّ بالدّرجة الأولى على الحدث بغض النّظر عن الزمان الّذي يقع فيه، قال سيبويه: "...إذا حدّثت عن فعل

[1] – أبو حيان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 832.

[2] – أبو حيّان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 1466.

[3] – أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب ، ص: 48، 49.

(أي **حدث**) في حين وقوعه "[1]، أمّا أبو حيّان فإنّه يُركّز على الزمان أكثر من تركيزه على الحدث، ولذلك فقد أهمل أهم عنصر مفهومي للفعل وهو (الحدث) عند عمليّة نقله للفعل من الصّورة العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى صورته التّعليميّة، في حين أعطى أهميّة كبرى لعنصر مفهومي آخر من العناصر المفهوميّة للفعل ألا وهو الزمان .

وقد انتقد أبو حيّان ابن مالك في تقسيمه للأفعال في البُداءة بالماضي ثم الأمر ثم المضارع قائلاً: " وأقسامُه: ماضٍ، وأمرٌ، ومضارعٌ... واتّبع المصنفُ س في البُداءة بالماضي ثم الأمر ثم المضارع... والّذي يقتضيه التّرتيب الوجودي أن يُبدأ

بالأمر الدالِّ بوضعه على الاستقبال، ثم بالمضارع لأنّه على ما يُقَرَّرُ يكون للحال ويكون للاستقبال، ثم بالماضي لأنّه منتهى الفعل، إذا الفعل يكون معدوماً غير مسبوق بوجود، ثم يصيرُ موجوداً، ثم يصيرُ معدوماً مسبوقاً بوجود، ولذلك كان الأمر في كثير من اللّغات غير العربيّة هو الأصل، إذ هو المجرد في تلك اللّغات، وغيرُه مزيدٌ فيه على ما يدل على كونه ماضياً أو حالاً "[1].

وما قاله أبو حيّان في انتقاده هذا لابن مالك لا نتّفق فيه معه لأنّه انطلق في انتقاده من أسس فلسفيّة وليست لغويّة وهو ما تدلُّ عليه العبارات الّتي استعملها مثل: (ما يقتضيه الترتيب الوجودي)، وعبارة: (إذا الفعل يكون معدوماً غير مسبوق بوجود، ثم يصيرُ موجوداً، ثم يصيرُ معدوماً مسبوقاً بوجود)، فالظاهر من تقسيمه هذا وترتيبه لأقسام الفعل أنّه تقسيم مبني على أقسام الزمان، ولا علاقة له بالحدث، تقسيم ينظر فيه أبو حيّان إلى الأفعال من منظور المَناطقة، ويظهر بوضوح تأثّره بمنطق أرسطو. وقد كان عليه أن يعتمد في انتقاده لابن مالك على

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1، 82.

المنطق اللّغوي لا الفلسفي لأنّ للّغة منطقها الخاص بها. وإذا ما عدنا إلى النّحاة المتقدمين كسيبويه مثلاً فإنّنا لا نجده يُقسّم الفعل بناء على أقسام الزمان، وإنّما بناء على اتّصال الفعل (الحدث) أو انقطاعه بدون اعتبار الزمان، قال سيبويه: "... وأمّا الفعل فأمثلة أُخذت من لفظ أحداث الأسماء، وبُنيتْ لما مضى، ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع "[2]، فالفعل الماضي عنده قد ينقطع في الماضي كقولنا (قام زيدٌ)، وقد ينقطع في المستقبل كقولنا: (إذا قام زيدٌ)، والفعل المضارع قد يتّصل في المستقبل كقولنا: (سيقوم زيدٌ)، وقد يتّصل في الماضي كقولنا: (كان يلعب زيدٌ) .

ومن خلال ما سبق يمكن القول إنّ أبا حيّان لم يُوفق في نقل أقسام [*] الفعل من الصّورة العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى صورته التّعليميّة، حيث أهمل أهم عنصر مفهومي في أقسام الفعل ألا وهو (انقطاع الحدث أو اتّصاله

---

[1] – أبو حيان الأندلسي، التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل، ص: 67، 68.

[2] – سيبويه، الكتاب، ج1، ص 12.

[*] – وبالعودة إلى علامات كل قسم من أقسام الفعل عنده يمكن القول إنّ أبا حيّان الأندلسي لم يُقدّم علامات أخرى للفعل الماضي والأمر غير الّتي قدّمها ابن مالك، أما عن الفعل المضارع فقد نقد أبو حيان بعض علاماته الّتي ذكرها ابن مالك قائلاً: " وقوله: والمضارعُ افتتاحُه بهمزةٍ للمتكلّم مفرداً... وفي عبارة المصنف إبهام وعدم إفصاح بالمعنى، وذلك أنّ قوله: " للمتكلم " إمّا أن يكون متعلّقاً بقوله: " افتتاحُه "، أي: افتتاح المضارع للمتكلم بهمزة، والمصدر الّذي هو " افتتاحُه " إمّا أن يكون فاعلُه المحذوفُ المتكلّمَ أو غيرَه...، وتحريرُ العبارة فيه أن يقال: ويميّزُ المضارعَ أن يفتتحه المتكلم بهمزة يدل الفعل الّذي هي فيه على أن المتكلم أسنده إلى نفسه وحده ملتبساً به، أو على أنّه سيُحْدثه " **أبو حيان الأندلسي، المرجع السابق، ص: 70.**

كما نقد قوله " محترزاً " قائلاً: " وقوله: مفرداً احتراز من المتكلم الّذي يَشْرَكُه غيره في الفعل، وكان ينبغي أن يقول: " مفرداً غيرَ مُعَظِّمٍ نفسَه "، لأنّه إن كان المتكلّم مُعَظِّمًا نفسَه كان مكان الهمزة النونُ، ولا يغني عن مراعاة هذا القيد الّذي زدناه قولُهُ بعدُ " أو بِنُونٍ له عظيماً أو مشارِكاً " لأنّه يجوز أن يكون للمعظِّم نفسَه حالتان: حالة بالهمزة، وحالة بالنون، ولم ينقلوا حالة من يُعَظِّم نفسَه إلا النّون فمتى لم يُعَظِّم نفسَه فالهمزة " **أبو حيان الأندلسي، المرجع السابق، ص: 71.**

بقطع النّظر عن الزمان)، في حين أعطى أهميّة كبرى للزمان، وقسّم الفعل بناء على أقسامه .

وقد انتقد أبو حيّان ابن مالك في بعض مسائل دلالة الفعل على الزمان، ومن ذلك قول ابن مالك: " والأمرُ مستقبَلٌ أبداً "[1]، قال أبو حيان: " يعني لأنّ صيغة افْعَلْ ونحوها مما هو أمر لا تُستعمل إلا في الاستقبال، فإذا قلت لمن هو ملتبس بالأكل: كُلْ، فإنّما طلبت منه أن يستديم الأكل، ولم تطلب الأكل لأنّه حاصل، والحاصل لا يُطلب، واستدامةُ الأكل مستقبلة "[2]، كما قال أيضاً: يمكن " استعمال صيغة الأمر في غير الأمر وفي غير زمانه، وهو الاستقبـــال لقرينـــةٍ تدلُّ على ذلك "[3]، وقال كذلك: "فلو استعملت العرب " صيغة الأمر في الخبر الّذي صيغتُهُ ليست مستقبلة بقرينة تدلُّ على ذلك لساغ لها، كما استعملت صيغة الخبر الماضي في غير الخبر وغير زمانه، وذلك في الدّعاء في نحو: غَفَرَ اللّه لك، إنّه خرج عن الخبر وعن الزمان الماضي بقرينة استعمال في الدّعاء، فكذلك كان يسوغ استعمال صيغة الأمر في غير الأمر وفي غير زمانه "[4].

من خلال ما سبق يمكن القول إنّ أبا حيّان وهو ينقل فعل الأمر من الصّورة العلميّة إلى الصّورة التّعليمية أسقط عنصراً مفهوميّاً من عناصره المفهومية، ألا وهو الحدث، وحافظ على عنصر مفهومي آخر وهو الزمان، وأضاف عنصراً مفهومياً آخر ألا وهو أنّ الأمر لا يقع في الزمن المستقبل فقط، بل في الزمن الحاضر كذلك، كقولنا: اكتب لمن كان ملتبساً بالكتابة، فطلبنا منه أن يستديم الكتابة، ولم

[1] – ابن مالك، تسهيل الفوائد و تكميل المقاصد، ص: 4.
[2] – أبو حيان الأندلسي، التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل ، ص: 79.
[3] – أبو حيان الأندلسي، التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل ، ص: 81.
[4] – أبو حيان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 80.

نطلب منه الكتابة لأنّها حاصلة. وتوسيع دلالة فعل الأمر على الزمن الحاضر كذلك من قبل أبي حيّان تدلّ على تفكيره الثاقب، كما تدلّ على اهتمامه بالسياق.

بالإضافة إلى ما قلناه سابقاً لقد نقل أبو حيان قول ابنِ رشد ليُبيّن أنّ الأمر والنّهي ليس فعلاً في الحقيقة، وإنّما بالمجاز فقط قائلا: " وقال قاضي الجماعة...: " وأمّا الأمر والنّهي فالنّحويون يقولون فيه إنّه فعل مستقبل نحو اضْرِبْ، اذْهَبْ، ولا تَضْرِبْ، ولا تَذْهَبْ، ويقولون إنّه مبني على السّكون، وليس هو في الحقيقة فعلاً، لأنّ الأمر إنّما هو استدعاءُ فِعْلٍ، والنّهي استدعاءُ تركِ فْعْلٍ، واستدعاءُ الفعل ليس هو فعلاً إلّا مجازاً، كما أنّ استدعاءُ الخبر – وهو الاستفهام – ليس خبرا، ولكن لما اشتقوا لفظه من لفظ الفعل سمَّوه فعلاً، ويظهر لك هذا ظهوراً بيِّناً في أن النّهي استدعاءُ ترك، وتركُ الفعل ليس بفعل"[1].

والحقيقة أنّه ليس كل النّحويين يسمّون الأمر بالفعل، وليس كلّهم يقسمونه بانقسام الزمان، فسيبويه مثلاً يُقسّم الأفعال بناءً على استمرار الحدث وانقطاعه دون اعتبار للزمان، ويُطلق على فعل الأمر الفعل الّذي لم يقع، ومنه فكان على ابن رشد أن لا يُعمِّمَ حكمه على جميع النّحويين بقوله: (النّحويون يقولون فيه)، وكان على أبي حيّان – وهو الّذي يأخذ كثيراً بأقوال سيبويه – أن يُنصف سيبويه ويُخرجه من مجموع النّحويين الّذين يسمون فعل الأمر فعلاً.

من خلال ما سبق يمكن القول إنّ أبا حيّان وهو ينقل فعل الأمر من صورته العلميّة إلى صورته التّعليمية أسقط عنصراً مفهوميّاً من عناصره المفهومية، ألا وهو الحدث، وحافظ على عنصر مفهومي آخر وهو الزمان، وأضاف عنصراً مفهومياً

[1] – أبو حيان الأندلسي، التّذليل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل ، ص: 81.

آخر ألا وهو أنّ الأمر لا يقع في الزمن المستقبل فقط، بل في الزمن الحاضر كذلك.

كما انتقد أبو حيان ابن مالك كذلك في قضية دلالة الفعل المضارع على الاستقبال والحال معاً، قال ابن مالك: " والأمر مستقبلٌ أبداً، والمضارع صالحٌ له وللحال "[1]، قال أبو حيّان منتقدا ذلك: " إنّ النّحويين لم يَعْنُوا بالحال الآن الفاصل بين الماضي والمستقبل، وإنّما يعنون الماضي غير المنقطع، ففعل الحال ما قارن التّعبير عنه وجود جزء من معناه، نحو زيدٌ يكتبُ، فقارن وجود لفظه لوجود بعض الكتابة لا كلها، وعبر بلفظ يكتب لاتصال الكتابة بعضها ببعض. وقال س في المضارع المراد به الحال: " ولما هو كائن لم ينقطع "[2].

يُبيّن أبو حيّان في هذا القول أنّ الفعل المضارع المراد به الحال يكون في الزمن الحاضر فقط، ولا يكون في الزمن المستقبل، ويدعّم فكرته هذه بقول سيبويه السّابق، وقد أصاب أبو حيّان في – رأيينا – في تلك الفكرة، وهو ما يظهر ويتبيّن أكثر في قول السيرافي (ت 368) شارح كتاب سيبويه: " ...فكل فعل صح الإخبار عن حدوثه في زمان بعد زمان حدوثه، فهو فعل ماض، والفعل المستقبل هو الّذي يُحدث عن وجوده، في زمان لم يكن فيه ولا قبله. فقد تحصّل لنا الماضي والمستقبل، وبقي قسم ثالث، وهو الفعل الّذي يكون زمان الإخبار عن وجوده هو زمان وجوده، وهو الّذي قال سيبويه: وما هو كائن لم ينقطع "[3] أي الحال، ومن

---

[1] – ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ص : 4.

[2] – أبو حيان الاندلسي، التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل ، ص: 82.

[3] – أبو سعيد السيرافي، شرح كتاب سيبويه، حقّقه وقدّم له وعلّق عليه الدكتور رمضان عبد التواب، والدكتور محمود فهمي الحجازي، والدكتور محمد هاشم عبد الدّايم، الجزء الأوّل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1986 ،ص : 57.

خلال ما سبق يُلاحظ أنّ أبا حيّان وهو ينتقد ابن مالك يأخذ كثيراً بأقوال سيبويه ويستشهد بها.

في الأخير يمكن القول إنّ تحديد الفعل عند أبي حيّان التّوحيدي يختلف عن التّحديد الموجود عند النّحاة المتقدمين، فالفعل عند سيبويه مثلاً يدلُّ بالدّرجة الأولى على الحدث بغض النّظر عن الزمان الّذي يقع فيه، قال سيبويه: "...إذا حدّثت عن فعل (أي **حدث**) في حين وقوعه "[1]، أمّا أبو حيّان فإنّه يُركّز على الزمان أكثر من تركيزه على الحدث، قال أبو حيّان: " وأحسنُ ما حُدَّ به الفعلُ أن يقال: " الفعلُ كلمةٌ مُتَعَرِّضةٌ ببنيتها لزمانِ معناها "[2]. ولذلك فقد أهمل أبو حيّان أهم عنصر مفهومي للفعل وهو (الحدث) عند عمليّة نقله للفعل من صورته العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى صورته التّعليميّة، في حين أعطى أهميّة كبرى لعنصر مفهومي آخر من العناصر المفهوميّة للفعل ألا وهو الزمان. وقد أضاف عنصراً مفهومياً آخر لفعل الأمر ألا وهو أنّه لا يقع في الزمن المستقبل فقط، بل في الزمن الحاضر كذلك، كقولنا: اكتب لمن كان ملتبساً بالكتابة، حيث طلبنا منه أن يستديم الكتابة، ولم نطلب منه الكتابة لأنّها حاصلة، وهذا يدلّ على اهتمامه بالسياق. كما لم يوفّق أبو حيّان في نقل أقسام الفعل من صورته العلميّة إلى صورته التّعليميّة، حيث أهمل أهم عنصر مفهومي في أقسام الفعل عند سيبويه ألا وهو (انقطاع الحدث أو اتّصاله بقطع النّظر عن الزمان)، قال سيبويه: "... وأمّا الفعل فأمثلة أُخذت من لفظ أحداث الأسماء، وبُنيتْ لما مضى، ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع "[3]، في حين أعطى أبو حيّان أهميّة كبرى للزمان، وقسّم الفعل

---

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1، 82.

[2] – أبو حيان الأندلسي، التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل ، ص: 48، 49.

[3]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 12.

بناء على أقسامه. حيث قسّمه على أسس فلسفيّة وليست لغويّة، قال أبو حيّان: " الفعل يكون معدوماً غير مسبوق بوجود، ثم يصيرُ موجوداً، ثم يصيرُ معدوماً مسبوقاً بوجود "[1]. فالظاهر من تقسيمه للفعل وترتيبه لتلك الأقسام أنّه تقسيم مبني على أقسام الزمان، ولا علاقة له بالحدث، تقسيم ينظر فيه أبو حيّان إلى الأفعال من منظور المناطقة، ويظهر بوضوح تأثّره بمنطق أرسطو. وقد كان عليه أن يعتمد في تقسيمه للأفعال على المنطق اللّغوي لا الفلسفي لأنّ للّغة منطقها الخاص بها.

أي ينقل تقسيم سيبويه ويعتمد عليه لا تقسيم النّحاة المتأخرين.

ب- الفاعل:

قال أبو حيان في تعريف الفاعل: " باب الفاعل وهو المفرَّغُ لهُ العامل على جهة وقوعه منه، أو تركه، فالمفرّغُ له العاملُ يكون اسماً ظاهراً أو مضمراً، أو مقدراً به، وذلك أنَّ، وأَنْ، وماَ، ولوْ عند مَنْ يثبتُ أن (لو) مصدريّة نحو: يُعجِبُني أنّكَ تقوم، وأَنْ تقومَ، و:

يسُرّ المرءَ ما ذهبَ الليالي .....

ما كان ضَرّك لوْ مَنَنْتَ وربما .....

(أيْ قيامُك، وذهابُ اللّيالي، ومَنُّك)، ولا يُقدّرُ بالاسم، إلا حرفٌ مصدري مع ما دخل عليه، هذا مذهب جمهور البصريين... "[2]، وينهج أبو حيّان منهج نحاة البصرة في ضرورة تقدّم الفعل على فاعله حيث قال: " يشترط تقدم العامل كما فعله أصحابنا"[3].

[1] - أبو حيان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 67، 68.

[2] - أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، ص: 1320.

[3] - أبو حيان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 1320.

ومن خلال هذا التّحديد يتّضح أنّ أبا حيّان وهو يجري عمليّة النّقل التّعليمي للفاعل لم ينقل جميع عناصره المفهومية، حيث حافظ على أهم عنصر مفهومي فيه كان قد ذكره النّحاة المتقدمون ألا وهو ضرورة تأخره عن الفعل العامل فيه، إلّا أنّه أضاف عنصراً مفهوميّاً آخر في حدّه لم يذكره النّحاة المتقدمون، ألا وهو ضرورة وقوع الفعل منه، وبهذا التّحديد لا يُصبح محمد في قولنا: (لم يخرجْ محمدٌ) فاعلاً لأنّه لم يخرج، وبالتالي لم يقم بالفعل!!!، كما لا يصبح فاعلاً كذلك في قولنا: (ما خرج محمدٌ) لأنّنا نفينا خروجه، أي نفينا قيامه بالعمل!!!، أمّا النّحاة المتقدّمون كسيبويه مثلا فيحدّون الفاعل بكونه هو الّذي يُشْغَلُ به الفعل، سواء أوقع منه الفعل أم لم يقع، قال سيبويه: "... والفاعل والمفعول في هذا سواء، يرتفع المفعول كما يرتفع الفاعل لأنّك لم تَشْغَل الفعل بغيره وفرّغته له، كما فعلت ذلك بالفاعل "[1]، وقال أيضا: "... وذلك قولك: ضَرَبَ عبدُ اللّه زيداً، فعبدُ اللّه ارتفع ههنا كما ارتفع في ذهب، وشغَلْت ضربَ به كما شغلتَ به ذهب "[2]، فالفاعل عند النّحاة المتقدمين مشغول دائما بالفعل سواء أقام بالفعل أم لم يقم، وهو ما لم يذكره أبو حيّان. بالإضافة إلى ما سبق فقد أغفل أبو حيّان التّوحيدي قيداً آخر هاماً في حد الفاعل كان قد ذكره المبرد ألا وهو أنّ الجملة الفعليّة المفيدة تكتفي عند ذكر الفاعل. قال المبرد: " قام عبدُ اللّه، جلس زيدٌ، وإنّما كان الفاعل رفعاً لأنّه هو والفعل جملة يحسن السّكوت عليها وتجب بها الفائدة للمخاطب "[3]. فبهذا التّعريف تتّضح حدود الجملة الفعليّة ومكوناتها ألا وهي تَكَوُنها من (فعل + فاعل)، أمّا عدم ذكر أبي حيّان لهذا القيد يجعل الطّالب يتساءل أين تنتهي حدود الجملة الفعليّة ؟ وما هي مكوناتها البنوية؟. هذا دون الحديث عند ضرورة إفادة الجملة الفعليّة للسامع في

---

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 33.

[2]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 34.

[3]- المبرد، المقتضب ،ج1، ص 07.

واقع الخطاب معلومات جديدة، لأنّنا فصّلنا القول فيها سابقا، كما سنُفصّل فيها كذلك فيما هو آت .

ج-المفعول الّذي لم يُسم فاعله :

قبل تحديد المفعول الّذي لم يُسم فاعله عند أبي حيّان، يجدر التّنبيه إلى أنّ أبا حيّان وإن كان شارحاً لكتاب ابن مالك إلّا أنّ ما يحلّ محل الفاعل لم يختر له أبو حيّان المصطلح الّذي أطلقه عليه ابن مالك وهو (نائب الفاعل)، ولكن اختار له مصطلح سيبويه والنّحاة المتقدمين، وهو (المفعول الّذي لم يُسمّ فاعله)، وهو بذلك يُجاري النّحاة المتقدمين لا المتأخرين.

حدّ أبو حيّان المفعول الّذي لم يُسمّ فاعله بقوله: " ورَسْمُه كَرَسْمِ الفاعل، إلا أنّهُ يُبْدَلُ به بمنه، واصطلح ابنُ مالك على أنْ سَمَّى هذا الباب باب النّائب عن الفاعل، وذَكَرَ المتأخرون البواعث على حذف الفاعل، وقد نظمت ذلك في أرجوزة في قولي:

وَ حَذْفُه للخوف والإيهام والوزنِ والتحقير والإعظام

و العلمِ والجهلِ والاختصارِ والسجع والوفاق والإيثار

و يَجْرِي مجرى الفاعل في تنزله منزلة الجزء في نحو: ضُرِبْتُ، وفي امتناع الحذف، وفي وجوب تأَخُّرِهِ عن العامل، ولا يكونُ عامِلهُ إلّا الفعل المصوغ له، واسم المفعول. وفي ارتفاعه بالمصدر الّذي ينحل لحرف مصدري والفعل مذهب "[1].

ومن خلال هذا التّحديد يُلاحظ أنّ أبّا حيّان قد وُفِق في نقل المفعول الّذي لم يُسم فاعله من صورته العلميّة الموجودة عند النحاة المتقدمين إلى صورته التّعليميّة، حيث حافظ على أهم مكوّن مفهومي فيه، ألا وهو ضرورة تأخره عن الفعل العامل

[1] – أبو حيّان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب ، ص: 1325.

فيه، وهو ما قاله النّحاة المتقدمون. وقد ذكر في هذا الجانب حججهم، ألا وهي أنّ المفعول الّذي لم يسم فاعله مثله مثل الفاعل يتنزل منزلة الجزء من الكلمة مثله في ذلك مثل الحرف، فكما لا يجوز تقديم أحد أحرف الكلمة، لا يجوز كذلك تقديم المفعول الّذي لم يُسمّ فاعله على فعله العامل فيه، وهي الحجج الّتي ذكرها النّحاة المتقدمون مثل ابن جني.

د- المفعول به:

حدّه أبو حيّان بقوله: " هو ما كان محلّاً لفعل الفاعل خاصة نَحْو: ضربتُ زيداً، وهو منصوب إذا لم يُبْنَ لما لم يُسَمّ فاعله، والكلام هذا هو في المفعول الّذي لم يكن من باب ظن وأعلم. وإنّما هُو فيما يتعدّى إلى واحدٍ أو إلى اثنين من باب أعطى، أو إلى اثنين أحدهما أصله بحرف الجر، وإذا وُجِدَ مفعولان، وأحدهما مفعول في المعنى، أو مُقيّد بحرف الجر، فالأصل تقديمُ ما هو فاعلٌ في المعنى، وتقديمُ ما ليس مقيّداً بالحرف فإذا قُلْتَ: أعطيتُ دِرْهَمَهُ زيداً جاز عند البصريين "[1].

ومن خلال هذا التّحديد يتّضح أنّ أبا حيّان قد وُفِق في نقل المفعول به من صورته العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى صورته التّعليميّة من حيث كونه يأتي محلّاً لفعل الفاعل، أي يأتي بعد كل من الفعل والفاعل في الجملة الفعليّة الّتي يكون فيها الفعل متعدّياً، وهذا تحديد صائب وهو ما قاله النّحاة المتقدمون، قال سيبويه: :" هذا باب الفاعل الّذي يتعدّاه فعلُه إلى مفعول، وذلك قولك: ضَرَبَ عبدُ اللّه زيداً... انتصب زيدٌ لأنّه مفعول تعدّى إليه فعلُ فاعل "[2]، وقال المبرد: "... والفاعل في الحقيقـــــة قبـــــل المفعول "[3]، إلّا أنّه تحديد من جانب واحد فقط،

[1]، أبو حيّان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب ، ص: 1466.

[2]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 34.

[3]- المبرد، المقتضب ،ج2، ص102.

ألا وهو الجانب البنوي، في حين حدّ النّحاة المتقدمون المفعول به من جانب بنوي، وجانب خطابي كذلك، فذكروا أنّ ذكر المفعول به في الجملة الفعلية يزيد في الفائدة مثله مثل بقية المفاعيل والفضلات، وحذفه لا يخلّ بالكلام. قال المبرّد: "... والفِعْل المطلق يُستغنى فيه عن ذلك، فيكون المفعولُ فيه فضلةً: كالحال والظّرف والمصدر ونحو ذلك، ممّا إذا ذكرته **زدت في الفائدة**، وإذا حذفته لم تُخْلِلْ بالكلام، لأنّك بحذْفه مستغنٍ، ألا ترى أنّك تقول: قام زيد، فلولا الفاعلُ لم يَستغنِ الفِعْلُ، ولولا الفِعْلُ لم يكن للاسم وَحْدَه معنى إلّا أن يأتي في مكان الفعل بخبر. "[1]، وقال أيضا: " فإذا قلت: ضرب عبدُ اللّه زيداً، فإن شئت قلت: ضرب عبدُ اللّه، فعرّفتني أنّه قد كان منه ضَرْب، فصار بمنزلة: قام عبُد اللّه، إلّا أنّك تعلم أنّ الضّرب قد تعدّى إلى مضروب، وأنّ قولك: (قام) لم يتعدّ فاعله، فإن قلت: ضرب عبدُ اللّه زيدا – أعلمتني مَنْ ذلك المفعول؟، ... فكلُّ هذا **زيادةٌ في الفوائد**، وإن حذفت استغنى الكلام، وليس الفاعل كذلك "[2]. وهي الطّريقة نفسها الموجودة في تحديده عند ابن جني. قال: "...فإنّ أكثر الفوائد إنّما تُجنى من الأَلحاق والفضلات ... "[3]، وقال أيضا: " انطلق زيد، ألا ترى هذا كلاما تاماً وإن لم تذكر معه شيئاً من الفضلات، مصدراً، ولا ظرفاً، ولا حالاً، ولا مفعولاً له، ولا مفعولاً معه، ولا غيره، وذلك أنّك لم تُرِدِ **الزيادة في الفائدة** بأكثر من الإخبار عنه بانطلاقه دون غيره "[4] .

فنظرة أبي حيّان للجملة من زاوية بنوية فقط، جعلته يحدّ المفعول به من زاوية واحدة فقط، وتحديد المفعول به من الزاوية البنوية أي من حكمه الإعرابي، وموضعه في الجملة الفعليّة فقط، دون التّطرّق إلى كيفيّة استعماله، وما هي أسباب ذكره في

---

[1]- المبرد، المقتضب، ج3، ص 116.

[2]- المبرّد، المرجع السّابق ،ج3، ص 116.

[3]- ابن جني، المحتسب، ج1، ص: 151.

[4]- ابن جني، الخصائص، ج2، ص: 380، 381.

واقع الخطاب يجعل الطّالب لا يُدرك ماهية اللّغة ووظيفتها الخاصة، ألا وهي تبليغ الفوائد والمقاصد بين البشر. فالمفعول به يُذكر في الجملة الفعليّة لزيادة الفائدة، لأنّ الفعل يستغني بذكر الفاعل، والجملة الفعليّة تَتِمُّ بهما معاً دون ذكر المفعول به .

6- التّحليل اللّساني للجملة الفعليّة عند أبي حيّان الاندلسي :

إنّ الجملة الفعليّة قد تبقى على أصل وضعها في الاستعمال، وقد تعدل عن ذلك الأصل وتخرج عنه، كأنّ تتقدّم بعض عناصرها وتتأخر عناصر أخرى، أو تُحذف بعض مكوناتها، وبعد أن رأينا كيف حلّل النّحاة المتقدمون الجملة الفعليّة، وكيف عالجوا كل من قضية التّقديم والتّأخير، وقضيّة الحذف فيها، سنرى كيف عالج أبو حيّان هاتين الظّاهرتين، وهل حلّلهما من زاويتين مختلفتين أم من زاوية واحدة .

6-1- التّقديم والتّأخير في الجملة الفعليّة:

تطرّق أبو حيّان إلى قضيّة التّقديم والتّأخير بين عناصر الجملة الفعليّة، فبيّن أنّ المفعول به مثلاً " يجبُ تقديمه إنْ كان اسْمَ شَرْطٍ نحو: أيُّهُم تَضْرِب أضربه، أو كان مضافاً إليه، أو إلى اسم استفهام نحو: غُلامَ منْ تَضْرِبْ اضْرِبْهُ، وغلام أيّهم رأيتُ، أو نصبه فاصلاً جواب أمّا، نحو: أمّا زيداً فاضْرِبْ، فإنْ فَصَلَهُ غير المفعول جاز له أن يتقدّمَ نحو: أمّا اليوم فزيداً اضْرِبْ، وإنْ يتأَخَّر نحو: أما اليوم فاضربْ زيداً، أو كان معمولَ مُفَسِّر الجواب نحو: أما زيداً فاضربه، أو كان ضميراً منفصلاً لو تأخر وجب اتّصاله نحو: ﴿ إيّاكَ نعبُدُ ﴾ [الفاتحة: 1: 5]. فلو كان إذا تأخّرَ جاز اتّصاله لم يلزم تقديمه نحو: الدّرهم إيّاه أعْطَيتُك، ولو تأخّرَ جاز أَعْطَيْتُكَه،

وأَعْطَيْتُك إيّاه، أو كان (كم) الخبرية نحو: كَمْ غُلامٍ ملكت: تريد كثيراً من الغلمان ملكت "[1].

من خلال ما سبق يتبيّن أنّ أبا حيّان قد تناول الحالات والوضعيات الّتي يجب أن يتقدّم فيها المفعول به في الجملة الفعليّة على كل من الفعل والفاعل، وقد أجملها في ثلاثة شروط: إذا كان اسم شرط، أو مضافًا إليه، أو اسم استفهام، كما ذكر كذلك الحالات الّتي يجوز فيها تقديمه على الفعل والفاعل وهي: إذا كان جواب أمّا، أو معمول مفسر الجواب، أو ضميراً منفصلاً لكنّه لم يذكر المقاصد الّتي يرومها المتكلّم من خلال تقديمه للمفعول به، وهو ما يظهر كذلك في قوله: " وفي التّرشيح: زيداً فاضْرِبْ، دخلت الفاءُ هنا لما في الكلام من معنى الشرط، ومعناه يدق، فإذا قُلْتَ: زيداً فاضربْ فكأنَّ قائلاً قال لكَ: أنا لا أَضْرِبُ زيداً، ولكني أضرِبُ عمراً، فقلتَ أنتَ مجيباً له: فاضرِبْ عمراً. ثُمَّ قلتَ: عمراً فاضرِبْ، جعلتَ تقديم الاسْم بدلاً من اللّفظ بالشّرط كأنّك قُلتَ: إنْ كان الأمرُ على ما وصفت فاضربْ زيداً، وكذلك على عمرو فانْزِلْ. ويجوزُ في غيرِ ما تقدّمَ إنْ عُلِم النّصبُ تأخير الفعل إمّا بإعراب نحو: زيداً ضربَ عمروٌ، أو قرينة نحو: حُبارَى صادَ موسى، فإن جُهِلَ لم يجز نحو: موسى ضَرَبَ عيسى. فلا يكون (موسى) مفعولاً به مقدماً، بلْ مبتدأ "[2]. أي يجوز تقديم المفعول به إذا عُلِم من خلال حركته النّصب، كما يجوز له أن يتقدّم إذا توفرت قرينة أخرى تُساعد السّامع على التّمييز بين الفاعل والمفعول به، ولا يجوز له أن يتقدّم إذا لم تتوفر القرائن المناسبة لتمييزه عن الفاعل.

في الأخير يمكن القول إنّ أبا حيّان قد حلّل الجملة الفعليّة من زاوية واحدة، فإن ذكر الحالات الّتي يتقدّم فيها المفعول به على الفعل والفاعل، وقسّمها إلى نصفين:

[1] – أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب ، ص: 1469.

[2] – أبو حيّان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 1469، 1470.

حالات يجب فيها أن يتقدّم المفعول به، وحالات يجوز له أن يتقدّم، إلّا أنّه لم يذكر أسباب تقديم المتكلّم لأحد عناصر الجملة الفعليّة وتأخيره لعناصر أخرى، فتحليله للجملة الفعليّة كان من زاوية واحدة، ألا وهي الزاوية البنوية، وغاب عنده التّحليل الخطابي التّبليغي للجملة الفعليّة .

6-2- السياق وحذف عناصر الجملة الفعليّة :

أ- حذف الفعل :

تطرّق أبو حيّان إلى مسائل حذف الفعل وإضماره، قال عن حذف الفعل: " يحذفُ عاملُ المصدر جوازاً لقرينة لفظيّة نحو: حثيثاً لمن قال: أيُّ سَيْرٍ تسيرُ، أوْ قرينة معنويّة نحو تَأَهُّبا مأموناً، لمن رَأَيْتَهُ تَأَهَّبَ لأَمرٍ "[1] .

فمن خلال هذا القول يتّضح أنّ الفعل يُحذف عند أبي حيّان لدلالة السّياق عليه، سواء السياق المقالي، وهو ما يتّضح من قوله: " حثيثاً لمن قال: أي سير تسير "[2]، أو السّياق المقامي، كقوله: " تأهباً مأموناً لمن رأيته تأهب لأمر "[3].

كما تطرّق أبو حيّان إلى إضمار الفعل في سياق حديثه عن المنصوبات قائلاً: " المنصوبات على ثلاثة أقسام: قسمٌ ينتصبُ بفعل واجب الإضمار، وذلك كُلُّ فعلٍ إذا أضْمَرْتَهُ لم يكن على إضْمارِهِ دليلٌ من لفظٍ متقدم (أو بساط حال)، وقسمٌ ينتصبُ بجائزِ الإضمار، وهو ما على إضْمارِهِ دليلٌ، وقسمٌ ينتصبُ بواجب الإضمار، وهذا على قسمين: قسمٌ مُبوب لهُ في النّحو، وهو باب الاشتغال، وباب النّداء، وباب الاختصاص، وبابُ التّحذير والإغراء، وقسمٌ غير مبوب له، وهو قد

[1] – أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب ، ص: 1360.

[2] – أبو حيان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 1360.

[3] – أبو حيان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 1360.

ذُكِرَ في أبواب متفرّقة، والمقصود هنا جمع ما تَفَرَّقَ، فمنه (امرأً ونفسَه)، و(شأْنَكَ والحجَّ)، و(رأسَه والحائطَ)، فالأوّل بإضمار (دعْ)، والثّاني به، وبواسطة الواو على معنى (معَ)، و(أهلكَ واللّيلَ) أي بادر أهلكَ واللّيلَ، أو بادر أهلكَ قبلَ اللّيل، ووَيحَهُ وأخاه، ينتصبُ (وأخاهُ) على ما ينتصبُ عليه (ويحَهُ)..."[1].

من خلال هذا القول يتّضح أنّ الفعل يُضمر عند أبي حيّان إذا دلّ عليّه السّياق في الغالب، وهو ما يتّضح من قوله: " قسمٌ ينتصبُ بفعل واجب الإضمار، وذلك كُلُّ فعلٍ إذا أضْمَرْتَهُ لم يكن على إضْمارِهِ دليلٌ من لفظٍ متقدم (أو بساط حال)، وقسمٌ ينتصبُ بجائزِ الإضمار، وهو ما على إضْمارِهِ دليلٌ... "[2] .

والفعل عند أبي حيّان لا يُحذف لدلالة السّياق عليه فقط، بل لكثرة الاستعمال أيضاً، قال أبو حيّان: " فإن كان الاقتصارُ في مثل أو شبهه في كثرة الاستعمال فهو لازم، ومثال الاقتصار في مثل قولهم: (كُلّ شيءٍ ولا شتيمةَ حُرّ) أي ائت ولا ترتكب.(وهذا ولاَ زَعَماتِك) يقال: لمخاطب كان يزعُمُ زَعَمات، فلمّا ظهر خلافُ قوله قيل لهُ ذلك أيْ هذا الحق، ولا أَزْعُمُ زَعَماتِك، أو ولا أتوهّمُ زَعَماتِك، و(كليهما وتَمْراً) أصله أنّ إنساناً خُيّر بين شيئين فطلبهما، وطلب معهما تمراً، ثمّ اسْتُعمِلَ لِمَنْ خُيِّر بيْنَ شيئين فطلبهما جميعا. والتّقدير اعْطِني كِليهِما، وزِدني تمراً، ومثال شِبْه المثل في كثرة الاستعمال حَسْبُك خيراً لك، أيْ وائتِ خيراً لك، ووَراءَك أَوْسَعَ لك: أي مكاناً أوْسَعَ لك من وراءك "[3] .

ففي المَثَل الأوّل حُذف الفعلان ائت ولا ترتكب، وفي الثاني حُذف الفعل أزعمُ، أو أتوهّمُ، وأصل الجملة الفعليّة (هذا ولا أتوهّمُ زعماتِك)، وفي الثالث حُذف

[1] – أبو حيّان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب ، ص: 2155

[2] – أبو حيّان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 2155

[3] – أبو حيان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 1474، 1475.

الفعلان اعْطِني وزِدني، والأصلُ (اعطني كليهما وزدني تمراً)، وفي الرّابع حُذف الفعل ائتِ، وهذه الأفعال حُذفت لكثرة استعمال هذه الأمثلة بين المتخاطبين في واقع الاستعمال، وبإمكان المخاطب فهم هذه الأمثال رغم الحذف الّذي أصاب بعض عناصرها، لأنّها كثيرة الاستعمال .

وقبل أن يُفسر أبو حيّان الحذف الّذي يصيب العبارة في واقع الاستعمال، يَستحضر السياق الّذي تُقال فيه حتّى يتمكّن السّامع من فهمها أولاً ثمّ يقوم بتقدير العناصر المحذوفة من العبارة وإرجاعها إلى أصلها، ففي تحليله للمثل القائل (هذا ولا زعماتك) لا يذهب أو حيّان إلى تقدير العناصر المحذوفة في البداية، بل يذهب إلى السّياق الّذي يُقال فيه هذا المثل أوّلاً، قال أبو حيّان: " (وهذا ولاَ زَعَماتِك) يقال: لمخاطب كان يزعُمُ زَعَمات، فلمّا ظهر خلافُ قوله قيل لهُ ذلك أيْ هذا الحق، ولا أَزْعُمُ زَعَماتِك، أو ولا أتوهّمُ زَعَماتِك "[1]، وهي الطّريقة نفسها الّتي حلّل بها المثل القائل: (كليهما وتمراً) حيث استحضر السّياق الّذي تُقال فيه قبل تقدير المحذوف، وإرجاع العبارة إلى أصلها، قال أبو حيّان: " (كليهما وتَمْراً) أصله أنّ إنساناً خُيّر بين شيئين فطلبهما، وطلب معهما تمراً، ثمّ اسْتُعمِلَ لِمَنْ خُيِّر بيْنَ شيئين فطلبهما جميعا. والتّقدير اعْطِني كِليهِما، وزِدني تمراً "[2] .

والجدير بالذكر أنّ أبا حيّان وهو يُعالج قضيّة الحذف، أو الإضمار الّذي يُصيب الفعل، يُفسّر ذلك الحذف والإضمار بدلالة السّياق عليه، وهو بذلك يختلف عن النّحاة المتأخرين مثل ابن مالك الّذي لم يهتم كثيراً بالسياق، وإن اهتمّ به في بعض الأحيان فإنّ ذلك الاهتمام لم يشمل جميع الأنواع، بل سياق المقال فقط،

[1] – أبو حيّان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب ، ص : 1475.

[2] – أبو حيّان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص : 1475.

بينما اهتم أبو حيّان كثيراً بالسياق، ففسر حذف الفعل بدلالة سياق المقال، أو سياق المقام، أو كثرة الاستعمال، وبهذا يقترب أبو حيّان من النّحاة المتقدمين كسيبويه حين معالجته لظواهر الحذف والإضمار ويبتعد عن النّحاة المتأخرين.

ب- حذف الفاعل :

الفاعل عند أبي حيّان إذا لم يَنُبْ عنه نائب لا يجوز حذفه إلّا مع عامله، قال أبو حيان: " ولا يجوز حذفُ الفاعل إلا مع المصدر نحو قوله: ﴿ أو إطعامٌ في يومٍ ذي مَسْغَبَةٍ ﴾ [سورة البلد: 90: 13]" [1]، ويجوز حذفه " في باب النّائب، فَتُغَيَّرُ صيغة المسند إليه نحو: ضُرِبَ زيدٌ، أو مع عامله المدلول عليه بقول القائل مَنْ أُكْرِمَ فَتقُول: زيدٌ أيْ أُكْرِمَ زيدٌ "[2]. والجدير بالذكر هنا أنّ أبا حيّان وهو يتكلّم في الجانب اللّفظي البنوي استعمل مصطلح (المسند إليه)، في حين كان سيبويه في هذا الجانب يستعمل مصطلحاً آخر هو المبني عليه، أمّا مصطلح المسند إليه فاستعمله سيبويه في الجانب الخطابي .

وقد تطرّق أبو حيّان إلى مقاصد حذف الفاعل في الجملة الفعليّة، ونيابة المفعول به عنه، قال: " ذَكَرَ المتأخرون البواعث على حذف الفاعل، وقد نظمت ذلك في أرجوزة في قولي :

وَ حَذْفُه للخوف والإيهام والوزنِ والتحقير والإعظام

و العلمِ والجهلِ والاختصارِ والسجع والوفاق والإيثار "[3]

[1] – أبو حيّان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب ، ص: 1324.

[2] – أبو حيّان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 1324.

[3] – أبو حيّان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 1325.

لقد ذكر أبو حيّان في هذين البيتين مُعظم مقاصد حذف الفاعل في الجملة الفعليّة كحذف الفاعل للخوف منه أو عليه، أو لتحقيره، أو للجهل به...إلخ إلّا أنّ أبا حيّان لم يربط تلك المقاصد بالسياق، فجاء ذكرها معزولاً عن السياقات الّتي تُستعمل فيها.

ج- حذف الفعل والفاعل معاً :

لقد تحدّث أبو حيّان عن الحذف الّذي يصيب عناصر الجملة الفعلية باستثناء المفعول به، قال: " ويجوز الاقتصار على منصوب الفعل من مفعول به وغيره مستثنى عنه بحضور معناه نحو: (زيداً) لمن رأيتَهُ قد شرع في إعطاء مثلاً (أيْ أعطِ زيداً) أو في ذكر رؤيا (خيراً)، ولمن قطع حديثاً: حديثك (أي ذكرت خيراً)، و(تمِّم حديثك)، أو سببه نحو قوله:

إذا تغنّى الحمامُ الوُرقُ هيّجني ولَوْ تَسَلَّيْتُ عنها أُمّ عمّارِ

أي ذكرتُ أُمَّ عمّارِ، لأنّ التّهييج سبب للذكر، أو مقارنة نحو قوله: لمن تأهّبَ للحج (مكَّة) أيْ أرادَ مكة، أو سدَّدَ سهماً: القرطاس (أي يُصيبُ) أو كَبَّر مرتقبُ الهلال: (الهلالَ) أيْ رأى، أو الوعد به: زيداً لمن قال سَأُطْعِمُ، أو السؤال عنهُ بلفظه (بلى زيداً) لمن قال: هلْ رأيتَ أحداً، أو بمعناه بلى وِجاذاً لِمنْ قيل له: أفِي مكان كذا أحدٌ أوْ عن متعلقه: (ماذاَ أنزلَ ربُّكُم قالوا خيراً) أي أنزل خيراً. أو بطلبه: ألاَ رجلٌ إمّا زيداً، وإمّا عمراً، أي اجْعلهُ إمّا زيداً، وإمّا عمراً، أو اللّهُمّ ضبُعاً وذئباً أيْ اجْمع فيها، أو بالرّد على نافية بَلَى زيداً لِمنْ قالَ: ما لقيتُ أحداً، أو الناهي عنه (بلْ منْ أساء) لِمَنْ قال: لا تَضْرِبْ أحداً أو على مثبته لا بلْ زيداً، لمن قال: ضَربَ زيدٌ عمراً، أو الأمرُ به (لا بل زيداً) لمن قال: اضرِبْ عمراً، بإضمار لقيت، وأضْرِبُ، وضَرَبَ، واضْرِبْ، فهذا وفق اللّفظ والمعنى، ومن المعنى

دون اللّفظ: ﴿ وقالوا كونوا هوداً أو نصارى تهتدُوا قُلْ بل مِلَّةَ إبراهيمَ ﴾ [سورة البقرة: 2: 135] أي بل نتّبع مِلّة، لأنّ معنى ما قبله: (اتّبعوا مِلَّة اليهود والنصارى)"[1].

من خلال ما سبق يتّضح أنّ الجملة الفعليّة بمكوناتها (الفعل والفاعل) تُحذف عند أبي حيّان لدلالة السّياق بنوعيه المقامي والمقالي على ذلك، وهو ما يتّضح من الأفعال الّتي استعملها أبو حيّان كقوله: (لمن رأيته قد شرع)، (لمن قطع حديثاً)، (لمن تأهّب للحج)، وفي هذه الأمثلة استحضار للسياق الخارجي، وقوله: (لمن قال سأُطْعِمُ) استحضار للسياق الدّاخلي.

في الأخير يمكن القول إنّ أبا حيّان قد ذكر دواعي الحذف الّذي يصيب عناصر الجملة الفعليّة في واقع الاستعمال، وأرجعها إلى السياق بأنواعه المختلفة، كما كان يهتم بالسّامع فيقوم بتسييق العبارات المبهمة، حيث يستحضر السياق الذي تُقال فيه حتّى يتمكّن السّامع من فهمها قبل أن يُقدّر العناصر المحذوفة بإرجاع العبارة إلى أصلها، وبهذا فهو يقترب من النّحاة المتقدمين ويبتعد عن النّحاة المتأخرين.

6-3- المعنى والفائدة عند أبي حيّان الأندلسي :

تحدّث أبو حيّان الأندلسي عن نوعين من الإسناد الموجود في الجملة قائلاً: " قالوا احترز بالمفيد من المتضمّن إسناداً لكنّه غير مفيد، نحو قولهم: النّارُ حارةٌ، والسّماءُ فوقَ الأرض، وتكلّمَ رجلٌ، فإنّ هذا – وإن سُمي كلاماً في اللّغة – لا يُسمّى كلاماً في اصطلاح النّحويين "[2]. فهو كما ترى على دراية بالفرق الموجود بين معنى

[1] – أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب ، ص: 1474.

[2] – أبو حيّان الأندلسي، التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل، ص: 34.

الجملة وفائدتها. أي بين الإسناد الّذي يُحقّق معنىً وفائدة، والإسناد الّذي يُحقّقُ معنىً فقط.

وبعد هذا التّفريق بين نَوْعَيْ الإسناد يذكر أبو حيّان كلام ابن مالك ليُبيّن أنّه أساء فهم سيبويه في قضيّة شرط مدلول الجملة (هل تُشتَرَط فيها الإفادة أم المعنى فقط ؟) قائلاً: " قال المصنِف – رحمه اللّه –: " وقد صرّح سيبويه وغيرُه من أئمة العربيّة بأنّ الكلام لا يُطلق حقيقة إلّا على الجمل المفيدة ". قال: قال سيبويه – رحمه اللّه – وقد مثّلَ بـ (هذا عبدُ اللّه معروفاً): (فـ (هذا) اسم مبتدأ يُبنى عليه ما بعده، وهو عبدُ اللّه، ولم يكنْ لِيكونَ (هذا) كلاماً حتى يُبنى عليه أو على ما قبله) " [1].

وبعد عرضه لكلام سيبويه الّذي استنتج منه ابن مالك أنّ الكلام لا يُطلقُ عنده إلّا على الجمل المفيدة، انتقل إلى انتقاد ابن مالك قائلاً: " ولا دليل فيه على دعوى المصنف رحمه اللّه. والتّمثيل بالمفيد لا يدلُّ على اشتراط الإفادة في الكلام، بل ظاهر كلام سيبويه – رحمه اللّه – أنّه لا يشترط الإفادة في الكلام لأنّه قال: (ولم يكنْ ليكونَ كلاماً حتّى يُبنى عليه أو يُبنى على ما قبله) أي: حتّى يحصل بينهما إسناد، فيكون مبتدأ وخبراً، والإسنادُ أعمُّ من أن يكون مفيداً أو غير مفيد، وإنّما ذكر ذلك سيبويه – رحمه اللّه – احترازاً من المفرد، فإنّه لا يُسمّى كلامـــاً لأنّه لا بناءَ شيء فيه على شيء ولا إسناد " [2].

ثُمّ أكمل قائلاً: " وكان بعضُ من عاصرناه يقول: العجب لهؤلاء النّحاة، يجيئون لأصدق القضايا، فيجعلونها ليست بكلام، كقولنا: النّقيضان لا يجتمعان ولا

[1] – أبو حيّان الأندلسي، التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل ، ص: 34.
[2] – أبو حيان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 34.

يرتفعان، والضدان لا يجتمعان وقد يرتفعان، والكلُّ أكثر من الجزء، والواحد نصف الاثنين، ويلزمهم لمّا شرحوا المفيد بأنّه الّذي يفيدُ السّامع عِلْمَ ما لم يكن يعلم أنّ الكلام إذا طرقَ سَمْعَ الإنسان فاستفاد منه شيئاَ، ثم طرقه ثانياً، وهو قد علم مضمونه أوّلاً، أنّه لا يكون كلاماً باعتبار المرة الثانية لأنّه لم يُفِده عِلْمَ ما لم يكن يعلم، فيكون الشيء الواحد كلاماً غير كلام بحسب إفادته السّامع، هذا خُلف "[1].

وانتقد أبو حيّان ابن مالك كثيراً خاصة ما تعلّق بمدلول الجملة حيث قال: " قال المُصنف – رحمه اللّه – وقد ذكر أنّ سيبويه – رحمه اللّه – صرّح بأنّ الكلام لا يُطلق حقيقة إلّا على الجمل المفيدة: (ومن ذلك قوله – يعني سيبويه –: (واعلم أنّ (قُلْتُ) في كلام العرب إنّما وقعت على أن يُحكى بها ما كان كلاماً لا قولاً)، عَنى بالكلام الجُمل وبالقول المفردات). ولا دليل في ذلك على دعوى المصنف على سيبويه لأنّه أطلق الكلام على الجُمل، والجملُ أعَمُّ من أن تتضمن إسناداً مفيداً أو غير مفيد، وما أظن أحداً يمنع: قالَ زيدٌ النّارُ حارةٌ، ولا: قال زيدٌ الجزءُ أقلُّ من الكُلِّ "[2].

إنّ أبا حيّان لا يشترط في الجملة إفادة المخاطب علماً يجهله، ولا قصد النّاطق به، ولا كونه صادراً من ناطق واحد، قال أبو حيان: " وليس من شَرْطِ الكلام قصد النّاطق ولا كونه صادراً من ناطق واحد "[3]، وهذا خلافا لابن مالك الّذي يشترط في الجملة أن تكون مقصودة من المتكلّم، قال أبو حيان: " قال المصنف في شرحه: (احتُرز بـ (مقصود) من حديث النّائم ومحاكاةِ بعض الطيور للإنسان ومراجعةِ الصدى في بعض الأمكنة الخاليّة). اعتبر المصنف – رحمه اللّه – في

[1] – أبو حيان الأندلسي، التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل ، ص: 35.

[2] – أبو حيان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 35.

[3] – أبو حيّان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، ص: 832.

حد الكلام هذا الفصل، وهو أن يكون مقصوداً للمتكلّم، وكذلك اعتبره الأستاذ أبو الحسن بن عصفور، رحمه اللّه، ومنه أخذ المصنف لأنّ من قال في حد الكلام (المفيد بالوضع) اختلفوا في مراده بالوضع، فقال ابن عصفور: (معنى بالوضع بالقصد)، قال: (يقال: تكلّمَ ساهيّاً، ونائماً، ومعلوم أنّ السّاهي والنّائم لم يضعا لفظهما للإفادة، ولا قصداها) فهذا مفيد بغير الوضع "[1] .

وبعد ذكر رأي ابن مالك وابن عصفور يذكر أبو حيّان رأي شيخه ابن الضائع قائلاً: " وكان شيخُنا الإمام أبو الحسن علي بن محمد علي الكُتاميُّ المعروفُ بابن الضائع – رحمه اللّه – يقول: (قولُ المتأخرين إنّ كلام السّاهي والنّائم والمجنون مفيدٌ إلّا أنّه بغير الوضع لا ينبغي أن يقال لأنّ مثل هذا لا يُفيد بوجه، فإذا قال النّائمُ مثلاً: زيدٌ قادمٌ، ووافقَ ذلك قُدومَ زيد، فالفائدة لم تحصل من إخباره بوجه، وإنّما حصلت من مشاهدة قدوم زيد لا من نفس الإخبار، فهو غلط من قائله، ولا بد، وإنّما يمكن هنا أنّه تحرز بـ (المفيد بالوضع) مما لا يفيد إلا بالعَرَض لا بالوَضْع، وذلك أنّك إذا قلت: قام غلامُ زيد، أفاد هذا الكلام مفهومين: أحدهما الإخبار عن غلام زيد بالقيام، وهو المعنى الّذي وضع له اللّفظ، والثّاني تَمَلُّكُ زيد للغلام، وليس اللّفظ موضوعاً له، فإذاً هو مفيد له بغير وضع، فمن هنا تحرّز القائل بالوضع) "[2].

وبعد عرضه لرأي شيخه ابن الضائع يقول: " وفُهم من كلام الأستاذ أبي الحسن بن الضائع أنّه لا يشترط في الإفادة قصد المتكلّم إياها، وإنّما يُشترط فيها أن

[1] – أبو حيان الأندلسي، التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل ، ص: 35.

[2] – أبو حيان الأندلسي، المرجع السّابق ، ص: 36.

تكون على هيئة التركيب الموضوع في لسان العرب. وكثير من النّحويين لم يعتبروا في حد الكلام سوى التركيب الإسنادي فقط، ولم يشترطوا الإفادة ولا القصد "[1].

فالإفادة المشروطة في الجملة – في نظر أبي حيان – المقصود منها أن تكون على هيئة التركيب الموضوع في لسان العرب المكون من مسند ومسند إليه والّذي يُحقّق معنى تاماً مستقلاً يحسن السكوت عليه، وليس قصداً من المتكلّم إفادة السامع علماً جديداً يجهله.

في الأخير يمكن القول إنّ الجملة عند أبي حيّان ما تكوّنت من مسند ومسند إليه سواءٌ أأفادت علماً جديداً يجهله السّامع أم لم تُفد، ولعلّ هذا الاختلاف في مدلول الجملة بين أبي حيّان الّذي ينتمي إلى النّحاة المتأخرين وسيبويه الّذي ينتمي إلى النّحاة المتقدّمين هو أنّ النّحاة المتقدّمين حلّلوا اللّغة ومنها الجملة وهي في حالة استعمال بين المتخاطبين في واقع الخطاب، لأنّهم عاشوا في زمن الفصاحة وحظوا بمشاهدة فصحاء العرب وهم يتكلمون لذلك فلم يكتفوا بدراسة الجملة على مستوى الوضع فقط، بالاهتمام ببنيتها ومعناها، بل تجاوزا ذلك إلى الفائدة الّتي تُجنى منها في واقع الخطاب، بينما تناول النّحاة المتأخرون كأبي حيّان اللّغة ومنها الجملة وهي في حالة وضع فقط من خلال الكتب والدواوين لعدم مُعاصرتهم لفصحاء العرب لذلك أهملوا – في اعتقادنا الفائدة – ولم يعتدّوا بها في التّقعيد لمصطلح الجملة، واهتموا بالمعنى فقط.

[1] – أبو حيّان التّوحيدي، التّذييل و التّكميل في شرح كتاب التّسهيل، ص : 36.

المبحث الثّالث: الجملة الفعليّة عند ابن هشام

1- ابن هشام وخصائص كتبه :

1-1- التّعريف بابن هشام :

هو " عبد اللّه بن يوسف بن أحمد بن عبد اللّه بن هشام الأنصاريّ الشّيخ جمال الدّين الحنبلي "[1]، وُلِد في " ذي القَعْدة سنة ثمان وسبعمائة ...وتوفي بالقاهرة ليلة الجمعة خامس ذي القعدة سنة إحدى وستّين وسبعمائة "[2].

خلّف ابن هشام في العربيّة مصنفات كثيرة نذكر منها :(أوضح المسالك إلى ألفيّة ابن مالك)، و(شذور الذّهب في معرفة كلام العرب)، و(قَطْر النّدى وبلُّ الصّدى)، و(الإعراب عن قواعد الإعراب)، وله كذلك " مصنفات نحويّة كثيرة لا تزال مخطوطة ومحفوظة على رفوف المكتبات المختلفة، وهو يمتاز فيها جميعاً بوضوح عبارته مع الأداء الدّقيق إلى أبعد حدود الدّقة مسهباً مطنبًا أو موجزاً مجملاً "[3].

ولعلّ أهمّ كتبه كتاب (مُغْني اللّبيب عن كتب الأعاريب) وهو بين كتبه " خاصة أجلّها قدراً وأبعدها أثراً، وبين كتب العربيّة عامة من أكثرها استيعاباً ونفعاً، فلم يلبث حين ظهر أن شاع ذكره، وعمّ نفعه حتّى أخمل غيره من كتب العربيّة، وصار معتمد الطالبين والمتعلّمين والمتخصّصين "[4]، وسَمَّى ابن هشام كتابه مغني اللّبيب عن كتب

---

[1] – السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللّغويين والنّحاة، ج2، ص: 68.

[2] – السيوطي، المرجع السّابق، ص: 69.

[3] – شوقي ضيف، المدارس النّحويّة، ص: 347.

[4] – جمال الدّين ابن هشام الأنصاري، المتوفى سنة 761 هـ، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب، حقّقه وخرج شواهده: الدكتور مازن المبارك، محمد علي حمد اللّه، راجعه: سعيد الأفغاني، دار الفكر بدمشق، الطبعة الأولى: 1384 هـ، 1964 م، الجزء الأوّل، ص: ب.

الأعاريب بهذا الاسم لأنّه كان " أكثر إغناء لأهل عصره "[1].

و قد تأثر ابن هشام مثله مثل النّحاة المتأخرين بالمنطق الأرسطي الّذي غزا معظم العلوم الإسلامية بدءاً من القرن الرّابع الهجري الّذي غَيَّرَ في الكثير من المفاهيم العلميّة الّتي تركها النّحاة الفطاحل كالخليل وسيبويه [*].

1-2- البعد التّعليمي في كتب ابن هشام:

وهذا البعد والمنهج التّعليمي واضح في جميع مؤلّفاته، ولعلّ أوّل مؤشّر يُبيّن سمات هذا المنهج هو عناوين كتبه فعنوان مثل: (شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب) يكفي لكلمة شرح وحدها أن تبيّن أنّ صاحب الكتاب يتوخّى التبسيط والشّرح، وهو ما يؤكّده صراحة في مقدّمة كتابه المذكور، حيث قال: " هذا كتاب شرحتُ به مختصري المسمّى بـ " شذور الذهب، في معرفة كلام العرب " تمّمتُ به

---

[1] – محققا كتاب مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام الأنصاري، ص: ج.

[*] - ومن الأدلّة الّتي تبيّن بوضوح تأثر ابن هشام بالمنطق الأرسطوطاليسي مُعالجته للجملة الّتي يتقدّم فيها الاسم على الفعل قائلاً: " أمّا ترجيح النّصب ففي مسائل: منها: أنّ يكون الفعل المذكور فعلَ طَلَب، وهو الأمر، والنّهي، والدّعاء، كقولك: (زيداً اضرِبْهُ)، و(زيداً لا تُهِنْهُ)، و(اللّهُم عَبْدَكَ ارْحَمْهُ). وإنّما يترجّحُ النّصب في ذلك لأنّ الرفع يستلزم الإخبار بالجملة الطلبيّة عن المبتدأ وهو خلاف القياس، لأنّها لا تحتمل الصدق والكذب **". ابن هشام، قطر النّدى، شرح وتعليق الدكتور محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الإيمان، المنصورة ص: 17.**

فتعليله لسبب ترجيح نصب الاسم على الفعل، إذا كان الفعل فعلَ طلبٍ بقوله أنّ الرفع " يستلزم الإخبار بالجملة الطلبيّة عن المبتدأ وهو خلاف القياس، لأنّها لا تحتمل الصدق والكذب " هو تعليلٌ منطقي وليس لغويًا، وفيه دلالة واضحة على تأثر ابن هشام بمنطق أرسطو، قال عبد الرحمان الحاج صالح: " اهتمام النّحوي ينصبّ على السلامة اللّفظيّة اللّغويّة فقط، أمّا المناطقة فيراعون سلامة اللّفظ أيضا لكن للتمييز بين الصدق والكذب وهو غرض غير لغوي " **عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة، موفم للنّشر، 2007، ص: 259**. وقال كذلك: " غرض النّحو من لفظي الاسم والفعل غير غرض أرسطو منهما لأنّه يرى فيهما ما يسمّيه الموضوع والمحمول والمجموع يكون دائما حكما عقليا ولا يهتم أرسطو بالجانب اللّغوي لهما " **عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1، ص: 42.**

شواهده وجمعتُ به شواردَهُ، ومكَّنتُ من اقتناص أوابِدِهِ رائدة، قصدتُ فيه إلى إيضاح العبارة، لا إلى إخفاء الإشارة، التزمت... كلّما أتيتُ على لفظٍ مُسْتَغرب أردفته بما يُزيلُ استغرابه، وكلّما أنهيتُ مسألة ختمتها بآية تتعلّق بها من آي التّنزيل، وأتبعتها بما تحتاج إليه من إعراب وتفسير وتأويل، وقصدي بذلك تدريبُ الطّالب، وتعريفه السّلوكَ إلى أمثال هذه المطالب "[1]، ويقول كذلك في كتابه (شرح قطر النّدى وبلّ الصدى): " هذه نكتٌ حرّرتها على مقدّمتي المسماة بـ " قطر الندى وبل الصدى " رافعة لحجابها، كاشفة لنقابها، مكملة لشواهدها، متمّمة لفوائدها، كافية لمن اقتصر عليها، وافية بِبُغْية من جنح من طلاب علم العربيّة إليها "[2]، حيث أكّد أنّ كتابه هذا كاف لطلّاب ومتعلّمي العربيّة لمن اقتصر عليه دون غيره من الكتب.

والمنهج التعليمي المعتمد في الكتابين السّابقين هو المنهج نفسه الّذي يسير عليه ابن هشام في جميع كتبه، جاء في مقدّمة كتابه الإعراب عن قواعد الإعراب: " الإعراب عن قواعد الإعراب لابن هشام الأنصاري منهج فريد لم يسبق إليه في التّأليف النّحوي. فموضوعاته...وإيضاح أساسيات أوّليّة في الإعراب يحتاج إليها المبتدئون "[3]، وجاء فيه كذلك: " " الإعراب عن قواعد الإعراب " كتاب وجيز لكنّه

[1] – ابن هشام، جمال الدّين أبو محمّد عبد اللّه بن يوسف، المعروف بابن هشام النّحوي(708-761هـ)، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، لبنان، ط:1 ، 1422هـ، 2001م، ص: 9.

[2] – ابن هشام، قطر النّدى، شرح و تعليق الدكتور محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الإيمان، المنصورة، ص: 4.

[3] – ابن هشام، الإعراب عن قواعد الإعراب، تحقيق و تقديم الدّكتور علي فودة نيل، عمادة شؤون المكتبات-جامعة الرّياض، ط1، 1401هـ،1981م، ص: 1.

جمع خلاصة وافية دقيقة لطائفة من مسائل النّحو تشتد إليها حاجة طلاب العربيّة ولا توجد في صورتها هذه بكتاب آخر "[1].

وقال ابن هشام في مقدّمة كتابه السّابق الذّكر: "... فهذه فوائدٌ جليلة في قواعد الإعراب، تقتفي بمتأمّلها جادة الصّواب، وتُطْلِعُه في الأمد القصير على نُكتٍ كثيرٍ من الأبواب، عملْتُها عمَلَ مَنْ طبَّ لِمَنْ حبَّ، وسمّيتُها بـ: (الإعراب عن قواعد الإعراب) "[2]، وجاء في شرح عبارة عملتها عمل من طبَّ لمن حبَّ: " هذا مثل يضرب لبيان إجادة الشيء وتحسينه، والمراد: أنّني بالغت في النّصح، فجعلت هذه الفوائد لطلبة العلم كما يجعل الطّبيب الحاذق الأدوية النّافعة لمحبوبه "[3].

والمنهج التّعليمي الّذي اتّبعه ابن هشام في تأليفه لا نجده في كتب (الشذور، والإعراب، وقطر النّدى) فقط، بل نجده كذلك في كتابه الضخم (المُغني) على جلالة قدره، وأهمّية أثره بين كتبه، حيث قال فيه: " الباب السّابع من الكتاب في كيفيّة الإعراب والمخاطَب بمعظم هذا الباب المبتدئون "[4]، وممّا جاء في هذا الباب: " وينبغي أن تعيّن للمبتدئ نوع الفعل، فتقول: فعل ماض، أو فعل مضارع..."[5]، وكذا قوله: " وسألت كثيراً من الطلبة عن إعراب " أحق ما سأل العبدُ مولاه " فيقولون..."[6]، وممّا جاء في الباب السّابع كذلك من هذا الكتاب " فصل فيما يجب

---

[1] – علي فوذة نيل، مقدّمة كتاب الإعراب عن قواعد الإعراب، ص 02.

[2] – ابن هشام الأنصاري ، المرجع السّابق ، ص: 31، 32.

[3] – ابن هشام الأنصاري، المرجع السابق، ص: 32.

[4] – ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب ، ص: 741.

[5] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 742.

[6] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 749.

على المبتدئ في صناعة الإعراب أن يحترز منه "[1]، وممّا جاء في الباب السّادس: " ينبغي للمعرب أن يتخيّر من العبارات أوجزها وأجمعها للمعنى..."[2].

ومن خلال ما سبق يتّضح بوضوح المنهج التّعليمي الّذي سار عليه ابن هشام، مثله في ذلك مثل ابن مالك، والّذي يجنح إلى التّيسير والتّبسيط، وفي هذا السّياق يقول الباحث نبيل محمد أبو عمشة: "... كلاهما تصدّر في عصره للتّدريس والإفادة، وكلاهما كان همّه تذليل النّحو وتقريبه إلى الأفهام، وأبعد به عن الاضطراب الفكري الّذي يدعو إليه اختلاط مسائل هذا العلم بعضها ببعض خدمة للنّاشئين، ولا ريب أنّ سمات المنهج التّعليمي برزت عند الرجلين معاً، وأظهر صورها وضوح العبارة، وعدم التّعصّب لمذهب بعينه، ومخاطبة المبتدئين، وصناعة المقدّمات، وما... قطر الندى، وشذور الذهب، وقواعد الإعراب إلّا ثمرة لهذا المنهج التّعليمي، بل إنّ كتاب المغني على علوّ عبارته لم يشأ صاحبه أن يخليه من أبواب خوطب بها المبتدئون في الإعراب "[3].

في الأخير يمكن القول إنّ كلّ كتب ابن هشام الّتي ذكرناها سابقا جرت فيها عمليّة النّقل التّعليميّ، حيث عمد ابن هشام إلى تحوير القواعد النّحوية من صورتها العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين، ونقلها إلى صورتها التّعليميّة حتّى يتمكّن المتعلّمون من فهمها واستيعابها.

[1] – ابن هشام، ا مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب ، ص: 744.

[2] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 740.

[3] – نبيل محمد أبو عمشة، أثر مصنفات ابن مالك في مغني اللّبيب مما لم يصرّح به ابن هشام، مجلة جامعة دمشق – المجلد 20- العدد (3+4)، 2004، ص: 8، 9.

1-3- ابن هشام وخاصيّة الإعراب :

يهتم ابن هشام وهو بصدد تحليل العناصر اللّغوية بالوضع وبالإعراب أكثر من اهتمامه باستعمال تلك العناصر في واقع الخطاب – عكس ما رأيناه عند النّحاة المتقدّمين، الّذين حللّوا الجملة الفعليّة من زاويتين في الوقت نفسه دون أن تتغلب زاوية على أخرى – وهذا ما يُلاحظ من بعض عناوين كتبه ككتاب (الإعراب عن قواعد الإعراب) الّذي يحوي أبواباً وفصولا كثيرة تحمل في عناوينها كلمة (إعراب) مباشرة، كقوله مثلا: " الباب الثّالث في تفسير كلمات يحتاج إليها المعرب وهي عشرون كلمة تنقسم إلى ثمانية أنواع "[1]، وفصل بعنوان " ما ينبغي أن يقال في إعراب: ضُرب زيد، وفي إعراب قد و...."[2]، وآخر بعنوان: " يعاب على النّاشئ في الإعراب أن يذكر فعلاً ولا يبحث عن فاعله..."[3]، وفصل آخر" مما لا ينبني عليه إعراب أن يقال في (غلام) من نحو: (غلام زيد): إنّه مضاف، لأنّ المضاف ليس له إعراب مستقر كالفاعل ونحوه وذلك بخلاف المضاف إليه "[4]، وفصل آخر كذلك بعنوان: " ينبغي أن يتجنب المعرب أن يقول في حرف في كتاب اللّه إنّه زائد..."[5].

وهذا المنهج المتمثّل في الاهتمام الكبير بالإعراب لا نجده في كتاب (الإعراب عن قواعد الإعراب) فقط، بل في جميع كتبه بما فيها كتاب (مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب) على أهميّته ومكانته بين كتبه، حيث خصّص له هو كذلك أبواباً للتّحليل النّحوي البنوي المتمثّل في طريقة إعراب العناصر اللّغوية دون أن

---

[1] – ابن هشام، الإعراب عن قواعد الإعراب ، ص: 65.

[2] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 105.

[3] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 107.

[4] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص 107.

[5] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 108.

ينزل بتحليله إلى كيفية مجيئ هذه العناصر في واقع الخطاب، وما هي المقاصد والأغراض الّتي تميّز كلّ وجه من الوجوه المختلفة، وفيما يلي أسماء بعض الأبواب في كتاب (المغني) الّتي تحملُ كلمة (الإعراب) صراحة: " الباب الرابع في ذكر أحكام يكثر دورها ويقبح بالمعرب جهلها وعدم معرفتها على وجهها" [1]، و" الباب الخامس في ذكر الجهات الّتي يدخل الاعتراض على المعرب من جهتها " [2]، و" الباب السادس في التّحذير من أمور اشتهرت بين المعربيـــن والصواب خلافهـــا " [3]، و" الباب الســابع في كيفيـــة الإعراب "[4].

من خلال ما سبق يتبيّن أنّ الاهتمام بالإعراب عند ابن هشام هو منهجه في التّأليف النّحوي وفي جميع كتبه، وذلك لتدريب الطّلاب حسبه، قال ابن هشام في مقدّمة كتابه (شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب):" التزمت فيه أنّني كلّما مررت ببيت من شواهد الأصل ذكرت إعرابه، وكلّما أتيتُ على لفظٍ مُسْتَغرب أردفته بما يُزيلُ استغرابه، وكلّما أنهيتُ مسألة ختمتها بآية تتعلّق بها من آي التّنزيل، وأتبعتها بما تحتاج إليه من إعراب وتفسير وتأويل، وقصدي بذلك تدريبُ الطّالب، وتعريفه السّلوكَ إلى أمثال هذه المطالب "[5].

والاهتمام بالإعراب هو السّبيل لتقوية اللّغة الأساس في نظر محمد أبي فضل عاشور مقدّم كتاب (شرح شذور الذهب)، حيث قال: " اعتنى العلماء وبعض المجاميع بتدريس هذا الكتاب لأهمّيته وسعة مطالبه، مع كتابه الأوّل " قطر الندى وبل الصدى ". وتعتبر هذه الكتب وأمثالها الأساس لفهم المضامين والنّصوص

[1] – ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب، ص: 872.
[2] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 582.
[3] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 726.
[4] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 741.
[5] – ابن هشام، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ص: 9.

العربيّة، وكجوهر لوضع قواعد اللّغة العربيّة الّتي يحتاجها العلماء والمفكرون والمفسرون وغيرهم من أئمة الحديث، فعلى علماء المستقبل وشباب الغد الاستفادة من هذه الكتب لتقوية لغتهم الأم أو الأساس، والّتي باتت هذه الأيام ضعيفة لما دخل عليها من اللّغات الأخرى..."[1].

وإنّنا إذ نُقرُّ بمكانة الكتب التّعليميّة لابن هشام إلّا أنّنا لا نتّفق مع الباحث محمد أبي فضل عاشور في قوله أنّ الإعراب يقوي لغة المتعلّم، لأنّ الإعراب وإن كان مفيدا لطلاب العربيّة فإنّ إفادته تقتصر على تكوين وإنتاج جمل سليمة نحوياً، وتحليلها فقط، وهذا ما يُدعّمُ ملكته اللّغويّة، أمّا استعماله لتلك الجمل وفق ما تقتضيه السياقات والمقامات المختلفة في واقع الخطاب، فهذا لا يُحقّقه الإعراب وحده، وإنّما يجب توفّر عوامل أخرى نفسيّة، اجتماعيّة، خطابيّة، استراتيجيّة...إلخ والّتي تتضافر لتُدعّم وتُحقّق ملكته التّبليغيّة.

كما أنّ الإعراب الّذي يهتمُّ به ابن هشام يختلف تماماً عمّا قصده النّحاة المتقدّمون كابن جني مثلاً الّذي عرّف الإعراب بقوله: " الإعراب هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنّك إذا سمعت: أكرم سعيد أباه، وشكر سعيدا أبوه، علمت برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول، ولو كان شرجاً واحداً لاستبهم أحدهما من صاحبه..."[2]، ولكن بالعودة إلى تعريف ابن هشام للإعراب نجد أنّ هذا المفهوم النّحوي قد أصابه التّغيير بطرح عنصر مفهومي هام وهو الإبانة عن المعاني، وهو العنصر الّذي كان موجوداً عند النّحاة المتقدمين، في حين دخل عنصر مفهومي آخر في مفهوم الإعراب، ألا وهو الأثر الّذي يجلبه العامل، قال ابن هشام: " الإعراب: أثر ظاهر، أو مقدّرٌ، يجلبه العامل في آخر الكلمة، فالظاهر

[1] – محمد أبو فضل عاشور، مقدّمة كتاب شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب لابن هشام، ص: 5.

[2] – ابن جني، الخصائص، ج1، ص: 35.

كالّذي في آخر " زيد " في قولك: " جاء زيدٌ " و" رأيتُ زيداً " و" مررت بزيدٍ "، والمقدّر كالّذي في آخر " الفتى " في قولك: " جاء الفتى " و" رأيت الفتى " و" مررت بالفتى " فإنّك تقدّر الضمّة في الأوّل، والفتحة في الثاني، والكسرة في الثالث لتعذّر الحركة فيها، وذلك المقدّر هو الإعراب "[1]، وهذا هو معنى الإعراب عند ابن هشام الّذي يركّز فيه على المنحى الشّكلي المتمثّل في الحركات الظاهرة على أواخر حروف الكلمات، وتغييب للمعاني التّركيبيّة منها والاستعماليّة.

والجدير بالذكر أنّ الاهتمام بالوضع وبإعراب العناصر اللّغوية دون الاهتمام باستعمالها بأوجهها المختلفة في واقع الخطاب بمكوناته المختلفة لا يُعدُّ منهجاً تعليميّاً مناسباً لأنّه يهتم بجانب ويغفل آخر، ويُحقّق ملكة ويُغفل أخرى، حيث يهتمُّ بالوضع ويغفل الاستعمال، ويحقّق الملكة اللغويّة الّتي تمكّنه من تركيب جملة سليمة نحويّا، ويهمل الملكة التّبليغيّة الّتي تمكّنه من استعمال تلك الجملة في السياقات والمقامات المختلفة، وهذا النّظرة المتمثّلة في الاهتمام بالوضع والاستعمال معاً، سبق لنا أن رأيناها عند النّحاة المتقدّمين إلّا انّ ابن هشام قد غفل عنها.

2- مفهوم الجملة عند ابن هشام :

فرّق ابن هشام بين الجملة والكلام قائلا: " الكلام هو القول المفيد بالقصد، والمراد بالمفيد ما دلّ على معنى يحسُن السكوت عليه "[2]، وعرّف الجملة بقوله: هي " عبارة عن الفعل وفاعله، كـ " قام زيد " والمبتدأ وخبره، كـ " زيد قائم " وما كان بمنزلة أحدهما نحو " ضُرب اللّص " و" أقائم الزيدان " و" كان زيد قائماً " و" ظننته قائما "[3]، وبالرغم من أنّ هذه الأمثلة الّتي ذكرها ابن هشام " تفيد فائدة تامة، ممّا

[1] – ابن هشام الأنصاري، قطر النّدى، ص: 22.

[2] – ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب، ص: 419.

[3] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 419.

يجعل مصطلح الكلام ينطبق عليها فإنّ ابن هشام يُسارع فيؤكّد أنّ القصد من هذه الأمثلة الإشارة إلى الإسناد وليس الدّلالة على الإفادة، ثم يؤكّد هذه التّفرقة بين مدلول كل من المصطلحين "[1]، فيقول: " وبهذا يظهر لك أنّهما ليسا مترادفين كما يتوهّمه كثير من النّاس، وهو ظاهر قول صاحب المفصّل، فإنّه بعد أن فرغ من حدّ الكلام قال: ويسمّى جملة، والصواب أنّها أعمّ منه، إذ شرطه الإفادة، بخلافها، ولهذا تسمعهم يقولون: جملة الشّرط، جملة الصلة، وكل ذلك ليس مفيداً، فليس بكلام "[2]، ومعنى قوله " ليس مفيداً " ليس مقصوداً بالإفادة لأنّ القصد في قولك " جاء الّذي قام " الإخبار بالمجيء لا بالقيام، وإنّما ذكرت (قام) لتعيين الموصول، وهو الأمر الّذي يؤكّده كذلك " الشيخ خالد الأزهري الّذي يرى أنّ " بين الجملة والكلام عموم وخصوص مطلق، ذلك أنّ الجملة أعم من الكلام لصدقها – أي تحققها – بدونه، وعدم صدقه – أي عدم وجود الكلام– بدونها، فكل كلام جملة لوجود التركيب الإسنادي، ولا ينعكس عكساً لغويّاً، أي: ليس كل جملة كلاماً، لأنّه معتبر فيه الإفادة بخلافها، ثم يمثّل لقوله بمثال جملة الشّرط، نحو: إن قام زيد يقم عمرو، فإنّ قولك (قام زيد) فيها " يسمّى جملة لاشتماله على المسند والمسند إليه، ولا يسمّى كلاماً لأنّه لا يفيد معنى يحسن السكوت عليه، لأنّ (إن) الشرطيّة أخرجته من صلاحيته لذلك، لأنّ السامع ينتظر الجواب، ويخلص من ذلك إلى أنّ هذا المثال ونحوه " دليل على عدم ترادف الجملة والكلام، وَرَدٌ على من قال بترادفه "[3](*).

ويعلّق الباحث محمد إبراهيم عبادة على التعريفين السابقين للجملة والكلام عند ابن هشام قائلاً: " ... ومعنى ذلك أنّ التركيب المتضمّن إسناداً إن كان مستقلاً

[1] – علي أبو المكارم، الجملة الفعليّة، مكتبة دار العلوم، الطبعة الأولى 1398 – 1399 هـ، 1979، ص: 26.

[2] – ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب ، ص: 419.

[3] – علي أبو المكارم، المرجع السّابق ، ص: 26.

(*) – الصواب : ترادفهما، وقد تكون (ها) سقطت سهواً من المؤلّف.

بنفسه وأفاد فائدة يحسن السكوت عليها سُمي كلاماً وسُمي جملة مثل " الشمس طالعة " أمّا إذا قلت: خرجت والشّمس طالعة فـ " الشّمس طالعة " لا يعدُّ هنا كلاماً، لأنّه لم يقصد لذاته إذ لا أريد الإخبار بطلوع الشّمس، بل يسمّى جملة فقط، أي أنّ المركّب الإسنادي الأصلي إذا كان جزءاً من تركيب أكبر سمي جملة ولا يسمّى كلاماً، فكل كلام جملة وليس كل جملة كلاماً "[1].

فإذا أفاد اللّفظ المكوّن من مسند ومسند إليه، وحسن السكوت عليه فيمكن أن نسميه كلاماً كما يمكن أن نسمّيه جملة، قال ابن هشام: في كتابه (الإعراب عن قواعد الإعراب): " اعلم أنّ اللّفظ المفيد يُسمّى: كلاماً وجملةً. ونعني بالمفيد ما يَحسُنُ السُّكوت عليه "[2]، أمّا ما تكوّن من مسند ومسند إليه ولم يحسن السكوت عليه فهو جملة فقط وليس كلاماً، قال ابن هشام: " الجملة أعمُّ من الكلام، فكلّ كلامٍ جملةٌ، ولا ينعكسُ. ألا ترى أنّ نحْوَ: (قام زيدُ) من قولك: (إن قام زيدٌ قام عمرٌ) يسمَّى جملةً، ولا يسمّى كلاماً ؟ لأنّه لا يَحسُن السّكـــوتُ عليه. وكذا القـــول في جملـــــة الجواب"[3]، فالكـــلام عند ابن هشـــام " أخص من الجملـــــة وليس مرادفاً لها "[4].

من خلال ما سبق يتبيّن أنّ ابن هشام قد اتّبع كل من شيخه أبي حيّان التوحيدي وكذا ابن مالك في التّفريق بين الجملة والكلام، حيث فرق بين الجملة والكلام من جهة، وسوّى بينهما من جهة أخرى، فإذا كان التركيب المكون من مسند ومسند إليه مفيداً فهو عنده جملة وكلام معاً، أمّا إذا لم يُفد فهو جملة فقط وليس

[1] – محمد إبراهيم عبادة، الجملة العربيّة، مكوناتها، أنواعها، تحليلها، مكتبة الآداب، 42 ميدان الأوبرا– القاهرة، ص 31.

[2] – ابن هشام، الإعراب عن قواعد الإعراب، ص: 35.

[3] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 35.

[4] – محمد حماسة عبد اللّطيف، بناء الجملة العربيّة، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2003، ص: 27.

كلاماً، وإن اشترط ابن هشام في الكلام الفائدة ولم يشترط ذلك في الجملة، فإنّه قصد بالفائدة المعنى التّام المستقل الّذي يحسن السّكوت عليه، وليس المعلومة الجديدة الّتي يجهلها السّامع، وهو ما يتّضح من خلال الأمثلة الّتي قدّمها. وهو ما سنوضّحه كذلك فيما هو آتٍ.

3- أقسام الجملة عند ابن هشام :

الجملة عند ابن هشام تنقسم إلى ثلاثة أقسام: اسميّة، وفعليّة، وظرفيّة، فالاسميّة: " هي الّتي صَدْرُها اسم، كزيد قائم، وهيهات العقيق، وقائمٌ الزيدان، عند من جوّزه وهو الأخفش والكوفيون "[1]، والفعليّة: " هي الّتي صدرها فعل، كقام زيد، وضُرب اللّص، وكان زيدٌ قائماً، وظننته قائماً، ويقوم زيد، وقُمْ "[2]، أمّا الظرفيّة فهي: " المُصدّرة بظرف أو مجرور، نحو " أعندك زيد " و" أفي الدّار زيد " إذا قدّرت زيداً فاعلاً بالظّرف والجار والمجرور، لا باستقرار المحذوف، ولا مبتدأ مُخْبَرًا عنه بهما، ومثّل الزمخشري لذلك بفي الدّار في قولك " زيد في الدار " وهو مبني على أنّ الاستقرار المقدّر فعلٌ لا اسم، وعلى أنّه حذف وحده وانتقل الضمير إلى الظرف بعد أن عمل فيه "[3]، ثمّ يُضيف " وزاد الزمخشري وغيره الجملة الشرطيّة، والصواب أنّها من قبيل الفعليّة "[4].

ولكي لا تلتبس هذه الأقسام على الطّالب ينبّه ابن هشام قائلاً: " مُرادُنَا بصدر الجملة المسند والمسند إليه، فلا عبرة بما تقدّم عليهما من الحروف، فالجملة من نحو " أقائم الزيدان، وأزيد أخوك، ولعلّ أباك منطلق، وما زيد قائماً " اسميّة". ومن

---

[1]- ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب ، ص: 420.

[2]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 420.

[3]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 421.

[4]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 421.

نحو " أقام زيد، وإن قام زيد، وقد قام زيد، وهلّا قُمتَ " فعليّة "[1]. ثمّ يُضيف قائلاً: " والمعتبر أيضاً ما هو صدرٌ في الأصل، فالجملة من نحو " كيف جاء زيد" ومن نحو ﴿ فأيَّ آياتِ اللّهِ تُنْكِرونَ ﴾ [غافر: 40: 81] ومن نحو ﴿ ففريقاً كذبْتُم وفريقاً تقتلون ﴾ [البقرة: 2: 87]، و﴿ خُشعاً أبصارُهمْ يخرجون ﴾ [القمر: 54: 8] فعليّة، لأنّ هذه الأسماء في نيّة التّأخير، وكذا في الجملة في نحو " يا عبد اللّه " ونحو ﴿ وإن أحدٌ من المشركين استجارك ﴾ [التوبة: 9: 6]، و﴿الأنعامَ خلقها ﴾ [النّحل: 16: 5]، ﴿واللّيل إذا يغشى ﴾ [اللّيل: 92: 1] لأنّ صدورها في الأصل أفعال والتّقدير: أدعو زيداً، وإن استجارك أحدٌ، وخلق الأنعام، وأُقسِم واللّيل"[2].

والحقيقة أنّ الجملة عند النّحاة المتقدمين كسيبويه والمبرد على نوعين اسمية وفعلية فقط، وهو ما وضّحه ابن يعيش بصدد نقده للزمخشري، قائلاً: " ...واعلم أنّه قسّم الجملة إلى أربعة أقسام فعليّة واسميّة، وشرطيّة وظرفيّة،...وهي قسمة لفظيّة: وهي في الحقيقة ضربان: فعليّة واسميّة، لأنّ الشرطيّة في التّحقيق مُركّبة من جملتين فعليتين: الشرط فعل وفاعل، والجواب فعل وفاعل، والظرف في الحقيقة للخبر الّذي استقرّ، وهو فعل وفاعل ..."[3].

وإن قسّم ابن هشام الجملة إلى اسميّة وفعليّة وظرفيّة فإنّه لا يكتفي بهذا التّقسيم فقط، بل يُقسمها كذلك إلى صُغْرى وكُبْرى، حيث قال:" انقسام الجملة إلى صغرى وكبرى "[4]، الكبرى هي:" الاسميّة الّتي خبرها جملة نحو"زيدٌ قام أبوه، وزيدٌ

[1] – ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب ، ص: 421.

[2] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 421.

[3] – ابن يعيش، (موفق الدين بن علي) شرح المفصّل، طبع بإدارة الطّباعة المنيرية بمصر دط، دت، ج1، ص : 88.

[4] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 424.

أبوه قائم ""[1]، والصغرى هي " المبنيّة على المبتدأ، كالجملة المخبر بها في المثالين "[2] .فابن هشام يُطلق على الجمل الّتي تكون خبراً للمبتدأ جملة صغرى، ويُطلق على التركيب الأطول المتضمّن للجملة الصغرى جملة كبرى.

وحديث ابن هشام " عن الجملة الكبرى والجملة الصغرى يُلَمِح بتقسيم الجمل إلى جمل بسيطة، وجمل مركّبة بل يتعدّى ذلك إلى الإيحاء بأنّ الجملة هي أكبر وحدة تتحمّل التّحليل النّحوي، أو الشّكل النّحوي الّذي يمكن أن يحلل إلى وحدات ولا يكون هو وحدة من شكل لغوي أطول – فإذا قلنا: " محمد يكتب الدّرس " كان جملة كبرى و" كتب الدّرس " جملة صغرى، وكأنّ ابن هشام كان يعنى بالجملة الكبرى Sentence وبالجملة الصغرى Clause فالجملة الكبرى هي الجملة الاصطلاحية، أمّا الجملة الصغرى فهي جملة مجازية أي أنّها إذا كانت في سياق مستقل كانت جملة، وإن كان تعريف الجملة عند ابن هشام...يشمل النّوعين من المركبات "[3].

وبعدما يُقرّر ابن هشام انقسام الجملة إلى كبرى وصغرى يقول: " وقد تكون الجملة صغرى وكبرى باعتبارين، نحو " زيدٌ أبوهُ غُلامُهُ مُنطلقٌ " فمجموع هذا الكلام جملة كبرى لا غير، و" غلامه منطلق " صغرى لا غير، لأنّها خبر، و" أبوهُ غلامهُ مُنطلقٌ " كبرى باعتبار " غلامه منطلق " وصغرى باعتبار جملة الكلام "[4].

---

[1] – ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب ، ص: 424.

[2] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 424.

[3] – محمد إبراهيم عبادة، الجملة العربيّة، مكوناتها، أنواعها، تحليلها، مكتبة لسان العرب، ص: 32.

[4] – محمد إبراهيم عبادة، المرجع السّابق، ص: 425.

يُعلّق الباحث محمد إبراهيم عبادة على هذا القول قائلاً: " فابن هشام يجعل " أبوه غلامه منطلق " جملة كبرى وصغرى باعتبارين وهذا لا يعطينا الحق في القول بأنّه يريد بالجملة الكبرى ما كان له كيان مستقل قائم بذاته "[1].

وبعد أن قسّم ابن هشام الجملة إلى كبرى وصغرى، قسّم الجملة الكبرى إلى قسمين، كما قسّمها أستاذه أبو حيّان التّوحيدي، قال ابن هشام: " انقسام الجملة الكبرى إلى ذات وجه، وإلى ذات وجهين "[2]، الجملة الكبرى ذات الوجهين: " هي اسميّة الصّدْر فعليّة العجز، نحو " زيدٌ يقوم أبوه " كذا قالوا، وينبغي أن يزاد عكس ذلك في نحو " ظننتُ زيداً أبوهُ قائم " بناء على ما قدّمنا "[3]، والجملة الكبرى ذات الوجه نحو: " " زيدٌ أبوه قائم " ومثله على ما قدّمنا نحو " ظننت زيداً يقومُ أبوهُ "[4].

في الأخير يمكن القول إنّ ابن هشام قد قسّم الجملة إلى تقسيمات عديدة، حيث قسّمها في البداية إلى: فعليّة، واسميّة، وظرفيّة، ثمّ كما فعل أستاذه أبو حيّان التوحيدي إلى: كبرى، وصغرى، ثمّ قسّم الكبرى إلى: ذات الوجهين، وذات الوجه الواحد، وهذه التّقسيمات لم تكن موجودة عند النّحاة المتقدمين الّذين قسّموا الجملة إلى: اسميّة، وفعليّة فقط، ولا شكّ أنّ تقسيم الجملة إلى كبرى وصغرى، ثم إلى ذات الوجهين، وذات الوجه الواحد مفيد للمتعلّم لأنّه يمكّنه من تحليل الجملة، وفهم معناها، وتفكيك عناصرها، وإدراك العلاقات القائمة بينها.

---

[1]- محمد إبراهيم عبادة، المرجع السّابق، ص: 32.

[2]- ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب ، ص: 427.

[3]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 427.

[4]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 427.

4- تعريف الجملة الفعليّة عند ابن هشام:

عرّف ابن هشام الجملة الفعليّة بقوله: " ...والفعليّة: هي الّتي صدرها فعل، كقام زيد، وضُرب اللّص، وكان زيدٌ قائماً، وظننته قائماً، ويقوم زيد، وقُمْ "[1]. وهذا التعريف ينقسم إلى حالتين: (الحالة الأولى): ابتداء الجملة الفعلية بفعل تام، وتكوّنها من فعل وفاعل، أو فعل ومفعول لم يسم فاعله، و(الحالة الثّانية): ابتداء الجملة الفعليّة بفعل وهذا الفعل هو كان أو إحدى أخواتها الّتي تدخل على الجملة الاسميّة المكوّنة من مبتدأ وخبر فتنسخهما، أو ظنّ أو إحدى أخواتها الّتي تدخل على المبتدأ والخبر فتنسخهما كذلك.

وبهذا التّعريف نقول بأنّ ابن هشام لم يُوفق في نقل الجملة الفعليّة من الصورة العلميّة الموجودة عند النحاة المتقدمين إلى الصّورة التّعليميّة، حيث وإن حافظ على بعض عناصرها المفهوميّة كتكونها من فعل مقدّم وفاعل أو مفعول لم يسم فاعله مؤخر، إلّا أنّه أضاف عناصر مفهومية أخرى لم يذكرها النّحاة المتقدمون، وهي أنّ الجمل الّتي تبتدئ بكان أو إحدى أخواتها أو بظن أو إحدى أخواتها تُعدّ جملاً فعليّة !!! في حين عدّها النّحاة المتقدمون جملاً اسميّة. يقول في هذا الصّدد ابن السّراج، وهو من النّحاة المتقدّمين(ت: 316 هـ) : " قد يكون الاسم معرفة والخبر معرفة كما كان ذلك في الابتداء أيضاً، تقول: كان عبد اللّه أخاك، وكان أخوك عبد اللّه، أيهما شئت جعلته **اسم كان**، وجعلت الآخر **خبراً لها**"[2]، فهو كما ترى يُصنّف الجملة الّتي تبتدئ بكان ضمن الجمل الاسمية، بحيث يكون أحد عناصرها اسماً لكان، والآخر خبراً لها بعد أن كان أحدهما مبتدأً والآخر

[1] – ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب ، ص: 420.

[2] – أبو بكر محمد بن سهل بن السّراج النّحوي البغدادي، الأصول في النّحو، ج1 ، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط2، 1417هـ/1996م، ، ص : 83

خبراً قبل دخول كان النّاسخة عليهما، وهو ما يتّضح أكثر في قوله الآتي: " المشبه بالفاعل على ضربين: ضرب منه ارتفع "بكان وأخواتها" وضرب آخر ارتفع بحروف شبهت "بكان" والفعل، وأخوات "كان": صار، وأصبح، وأمسى، وظل، وأضحى، وما دام، وما زال، وليس، وما أشبه ذلك مما يجيء **عبارة عن الزمان فقط**، وما كان في معناهن مما لفظه لفظ الفعل، وتصاريفه تصاريف الفعل، تقول: كان، ويكون، وسيكون، وكائن، فشبهوها بالفعل لذلك، فأما **مفارقتها للفعل الحقيقي فإن الفعل الحقيقي يدلّ على معنى وزمان نحو قولك: ضرب يدلّ على ما مضى من الزمان وعلى الضرب الواقع فيه "وكان" إنما يدلّ على ما مضى من الزمان فقط "ويكون" تدلّ على ما أنت فيه من الزمان وعلى ما يأتي، فهي تدلّ على زمان فقط، فأدخلوها على المبتدأ وخبره**، فرفعوا بها ما كان مبتدأ تشبيهًا بالفاعل و[نصبوا بها الخبر] تشبيهًا بالمفعول فقالوا: كان عبد الله أخاك، كما قالوا: ضرب عبد الله أخاك، إلّا أن المفعول في "كان" لا بد من أن يكون هو الفاعل، لأن أصله المبتدأ وخبره، كما كان خبر المبتدأ لا بد من أن يكون هو المبتدأ فإذا قالوا: "كان زيد قائمًا" فإنما معناه: زيد قام فيما مضى من الزمان، فإذا قالوا: أصبح عبد الله منطلقًا، فإنما المعنى: أتى الصباح وعبد الله منطلق، فهذا تشبيه لفظي، وكثيرًا ما يعملون الشيء عمل الشيء إذا أشبهه في اللفظ وإن لم يكن مثله في المعنى وسترى ذلك إن شاء الله، فقد بان شبه "كان وأخواتها" بالفعل إذ كنت تقول: كان يكون، وأصبح يصبح وأضحى، ويضحى، ودام يدوم، وزال يزال"[1].

إنّ الجملة الفعلية عند النّحاة المتقدّمين هي الّتي تبتدئ بفعل، وقد مرّ بنا أنّ الفعل عندهم يدلّ على الحدث، وعلى الزمان، ولذلك فالجملة عندهم إذا ابتدأت بفعل عدّوها جملة فعليّة، أمّا ابن هشام فكل جملة عنده بدأت بفعل هي جملة فعليّة

[1] – أبو بكر محمد بن سهل بن السّراج النّحوي البغدادي، الأصول في النّحو، ج1 ، ص : 82.

دون تقييد، وهذا غير صحيح لأنّه ليست كل الأفعال تتضمن الحدث والزمن معاً، فقولنا (خرج) تتضمن حدثاً ألا وهو (الخروج)، كما تتضمّن زمنا حدث فيه ذلك الحدث، ألا وهو الزمن الماضي، أمّا كلمة (كان) فتتضمّن معنى الزمن ألا وهو الماضي، ولكنها لا تتضمن الحدث، هذا الأخير الّذي يُعدّ أهم مكوّن مفهومي من مكونات الفعل، هذا الأخير الّذي تبتدئ به الجملة الفعليّة، وإذا كان الأمر كذلك فالفعل الّذي لا يتضمّن الحدث هو فعل ناقص غير تام، وهو حينذاك حين يدخل على الجملة الاسمية المكوّنة من مبتدأ وخبر، لا يحوّلها إلى جملة فعلية، لأنّه بمنزلة الابتداء، بل يبقيها على حالها، ويُضيفُ إليها الزمن فقط، كما يُصيّرُ المبتدأ فيها اسماً لكان، والخبر فيها خبراً لكان.

بالإضافة إلى هذا فقد طرح ابن هشام عنصراً مفهومياً آخر كان قد اشترطه النّحاة المتقدمون ألا وهو أن تكون الجملة الفعليّة مفيدة للسّامع في واقع الخطاب، قال المبرد: " قام عبدُ اللّه، جلس زيدٌ، وإنّما كان الفاعل رفعاً لأنّه هو والفعل جملة يحسن السّكوت عليها وتجب بها الفائدة للمخاطب "[1].

في الأخير يمكن القول إنّ ابن هشام لم يوفق في نقل الجملة الفعليّة من صورتها العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى صورتها التّعليميّة، فإن حافظ على بعض عناصرها المفهومية كتكونها من فعل مقدم وفاعل أو مفعول لم يسمّ فاعله مؤخر، إلّا أنّه أضاف عناصر مفهومية أخرى جديدة ألا وهي أنّ الجمل الّتي تبتدئ بكان أو إحدى أخواتها، أو بظنّ أو إحدى أخواتها هي جمل فعليّة في حين عدّها النّحاة المتقدمون جملاً اسميّة، كما طرح عنصراً مفهوميّاً آخر كان قد اشترطه النّحاة المتقدمون فيها ألا وهو ضرورة إفادتها السّامع بمعلومات جديدة يجهلها.

[1]- المبرد، المقتضب ،ج1، ص 07.

5- أركان الجملة الفعلية :

يُعرّف ابن هشام الجملة الفعليّة بقوله: " هي الّتي صدرها فعل، كقام زيد، وضُرب اللّص، وكان زيدٌ قائماً، وظننته قائماً، ويقوم زيد، وقُمْ "[1]، ومنه فالجملة الفعليّة هي ما تكوّنت من (فعل وفاعل) أو (فعل ومفعول لم يسم فاعله)، أو (فعل وفاعل ومفعول به) إذا كان الفعل متعدّياً، أو تبتدئ بكان، أو ظنّ، وسنكتفي بذكر تحديدات ابن هشام لكل من الفعل، والفاعل، والمفعول الّذي لم يسم فاعله، والمفعول به.

أ- **الفعل:** قال ابن هشام في تعريف الفعل: " الفعل في الاصطلاح: ما دلَّ على معنى في نفسه مقترنٍ بأحد الأزمنة الثلاثة وفي اللّغة نَفْسُ الحدثِ الّذي يُحْدِثه الفاعل: من قيام، أو قعود، أو نحوهما "[2].

وتحديد الفعل بأنّه " ما دلّ على معنى في نفسه مقترن بأحد الأزمنة " هو تحديد يختلف عن تحديد سيبويه المتمثّل في أنّ الفعل يدلّ على الحدث حين حدوثه، وقد حدّه ابن هشام بأنّه ما دلّ على معنى في نفسه، وإن كانت لفظة (المعنى) يقصد بها ابن هشام الحدث، إلّا أنّ " مطلق الحدث يدل عليه المصدر لا الفعل "[3]، والفعل يدلّ على حدوث حدث حين وقوعه عند سيبويه، ولا يدلّ على حدث مقترن بالزمان، كما قال ابن هشام، ولذلك يمكن القول إنّ ابن هشام لم يوفق في نقل الفعل من صورته العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى صورته التّعليميّة، لأنّه وإن حافظ على أحد عناصره المفهومية ألا وهو الحدث، إلّا أنّه لم يعطه أهمية كبيرة، في المقابل أعطى أهميّة كبيرة للزمن، أمّا النّحاة المتقدمون

[1]- ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب ، ص: 420.

[2]- ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص: 12.

[3] - عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتخاطب، ص: 95.

فالفعل عندهم يدلّ على الحدث بالدرجة الأولى بغض النّظر عن الزمان الّذي يقع فيه، قال سيبويه: "...إذا حدّثت عن فعل (أي **حدث**) في حين وقوعه " [1].

وبعد أن عرّف ابن هشام الفعل ذكر أنواعه وعلامة كل نوع قائلاً: " والفعلُ إمّا **ماضٍ**، وهو ما يقبَل تاء التّأنيث السّاكنةَ كقامَتْ وقعدَتْ، ومنهُ نِعْمَ وبِئْسَ وعَسَى ولَيْسَ، أو **أمْرٌ**، وهوَ: ما دلَّ على الطّلبِ مع قَبُولِ ياء المخاطَبَة كقُومِي، ومنهُ هَاتِ وتَعالَ، أو **مُضارِعٌ**، وهو: ما يَقْبَلُ لم، كَلَمْ يَقمْ، وافتِتاحُهُ بحرْفٍ من " نَأيْتُ ": مَضْمُومٍ إن كان الماضي رُباعِيّاً كأُدَحْرِجُ وأجيبُ، ومَفْتُوح في غيرِهِ كأضْرِبُ وأستخْرِجُ "[2].

لقد قسّم ابن هشام الفعل إلى ثلاثة أقسام: ماض، أمر، ومضارع، ولم يذكر أسس هذا التّقسيم أقسّمه بانقسام الزمن ؟ أم بانقسام الحدث ؟، وإنّ كان تعريفه للفعل يلمح بتقسيمه للفعل بناء على أقسام الزمن، وهو ما يتّضح من قوله: الفعل في الاصطلاح: ما دلَّ على معنى في نفسه مقترنٍ بأحد الأزمنة الثلاثة "[3]. أي أنّ الفعل الماضي مقترن بالزمن الماضي، والفعل المضارع مقترن بالزمن الحاضر، وفعل الأمر مقترن بالزمن المستقبل، ولكن بالعودة إلى النّحاة المتقدمين كسيبويه فإنّنا نجده يذكر أسس تقسيمه للأفعال، ويقسّمها بناء على اتّصال الفعل (الحدث) أو انقطاعه دون اعتبار للزمان، وليس على أقسام الزمان كما فعل ابن هشام، قال سيبويه: "... وأمّا الفعل فأمثلة أُخذت من لفظ أحداث الأسماء، وبُنيتْ لما مضى،

---

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1، 82.

[2]- ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص: 15.

[3]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 12.

ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع "[1]، فالفعل ثلاثة أنواع: واقعٌ ومنقطعٌ، لم يقع، متصلٌ ولم ينقطع .

كان هذا الحديث عن أسس تّقسيم الأفعال بين ابن هشام والنّحاة المتقدمين، أمّا عن علاقة الفعل بالزمان عند ابن هشام فإنّ ابن هشام يجعل لكل فعل زمن خاص به، قائلاً: و" الفعل في الاصطلاح: ما دلَّ على معنى في نفسه مقترنٍ بأحد الأزمنة الثلاثة "[2].(أي اقتران الزمن الماضي بالفعل الماضي، والزمن الحاضر بالفعل المضارع، والزمن المستقبل بفعل الأمر)، وهذا غير صحيح، ولم يقله النّحاة المتقدمون، بل حتّى بعض المتأخرين كابن مالك، فإذا عرفنا مثلاً أنّ مدلول الفعل عند سيبويه هو (الحدث حين حدوثه (وقوعه)) وهو ما يُفهم من قوله: " إذا حدّثت عن فعل (أي الحدث) في حين وقوعه "[3]، فيمكننا القول حينذاك إنّ الفعل المضارع عنده هو حدث غير منقطع (متّصل) حين وقوعه، أي وقت وقوعه، فالفعل المضارع بذلك متّصل في الحاضر أو في المستقبل، أو في الماضي يقول سيبويه في هذا الشّأن: " هذا ضارب زيدا غدا، فمعناه وعمله مثل هذا يضرب زيدا (غدا)، فإذا حدّثت عن فعل في حين وقوعه غير منقطع كان ذلك وتقول: هذا ضارب عبد اللّه الساعة، فمعناه وعمله مثل (هذا) يَضرب زيدا الساعـــــة، وكان (زيدٌ) ضارب أباك، فإنّما تحدّثت أيضا عن اتّصال فعل في حال وقوعه... فمعناه وعمله كقولك: كان يضرب أباك "[4].

---

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 12.

[2]- ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص: 12.

[3]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 82.

[4]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 64.

ومن خلال هذه الأمثلة الّتي ضربها سيبويه يتّضح أنّ الفعل المضارع لا يتّضح ولا يتعيّن زمنه إلا في الاستعمال من خلال ما يدخل عليه من قرائن فكلمة (غدا) جعلته متّصلا في المستقبل، وكلمة (الساعة) جعلته متّصلا في الحاضر، أما كلمة (كان) فجعلته متّصلا في الماضي، وما قلناه عن الفعل المضارع ينطبق على الفعل الماضي، فالفعل الماضي ينقطع في الماضي كقولنا: جاء زيد، وينقطـــع في الحاضر كقولنا: جاء زيد الآن، وينقطع في المستقبـــل كقولـــه تعالى: ﴿ إذا جاء نصر اللّه ﴾.[النّصر: 1].

ومن خلال ما سبق يتّضح أنّ ابن هشام لم يوفق في نقل مفهوم كل فعل من الأفعال الثلاثة من صورها العلميّة إلى صورها التّعليميّة، حيث جعل كل فعل مقترن بزمن، في حين رأينا أنّ الفعل عند النّحاة المتقدمين مرتبط بجميع الأزمنة، وليس بزمن واحد، وسبب جعل ابن هشام لكل زمن فعل خاص به، هو عدم اهتمامه بالفعل في الاستعمال، والنّظر إليه من زاوية الوضع فقط، لأنّنا حين ننظر من زاوية الوضع فإنّنا نجد حقيقة أنّ كل فعل مقترن بزمن معين، ولكن في الاستعمال قد تدخل على الفعل أدوات وقرائن تُغيّر من الدلالة الزمنية للفعل من دلالته الأصلية إلى دلالات أخرى فرعيّة، وهذا ما غاب عن ابن هشام.

وبعد أنّ قسّم ابن هشام الفعل إلى ثلاثة أقسام ذكر علامات كل قسم، فمن علامات الفعل الماضي قبوله تاء التّأنيث السّاكن، ومن علامات فعل الأمر دلّالته على الطّلبِ مع قَبُولِ ياء المخاطَبَة، ومن علامات الفعل المضارع قبوله لم، وافتِتاحُهُ بحرْفٍ من " نَأَيْتُ، وما يُلاحظ في علامات كل قسم من هذه الأقسام أنّها علامات لفظيّة، ماعدا فعل الأمر فحدّه بناء على المعنى لا على اللّفظ، ولو حدّه هو الآخر بتحديدات لفظيه كقبوله نون التوكيد على اليسار لكان أفضل، والتّحديدات اللّفظيّة مفيدة للمتعلّم حتّى يستطيع التّمييز بين الفعل والاسم أوّلاً (إذ لكلّ منهما

علاماته الخاصة به)، ثم التّمييز بين أقسام الفعل ثانيّاً، والتّحديد اللّفظي مفيد لأنّ " اللّفظ هو الأول لأنّه هو المتبادر إلى الذهن أوّلا ثم يفهم منه المعنى "[1].

وبعد أن ذكر ابن هشام علامات كل نوع من أنواع الفعل تطرّق إلى الحكم الإعرابي لكل نوع، فحكم الفعل الماضي " في الأصل البناء على الفتح... وقد يخرج عنه إلى الضم...أو إلى السكون، وتلخّص من ذلك أنّ له ثلاث حالات: الضم والفتح والسكون "[2]. وفعل الأمر " يُبنى على حذف آخره، وذلك إن كان معتلاً، نحو: اغْزُ، واخشَ، وارْمِ، وقد يبنى على حذف النون، وذلك إذا كان مسنداً لألف اثنين، نحو " قُوما " أو واو جمع، نحو " قوموا "، أو ياء مخاطبة نحو " قُومي " فهذه ثلاثةُ أحوالٍ للأمر، كما أنّ للماضي ثلاثة أحوال "[3]. وحكم الفعل المضارع باعتبار آخره فإنّه " تارة يبنى على السكون، وتارة يبنى على الفتح، وتارة يعرب، فهذه ثلاث حالات لآخره، كما أنّ لآخر الماضي ثلاث حالات، ولآخر الأمر ثلاث حالات. فأمّا بناؤُه على السكون فمشروط بأن يتّصل به نون الإناث، نحو " النّسوةُ يقمْن "....و أمّا بناؤُه على الفتح فمشروط بأن تباشره نون التوكيد لفظاً وتقديراً نحو " كلّا ليُنبذَنَّ "...وأمّا إعرابه ففيما عدا هذين الموضعين، نحو " يقومُ زيد " و" لن يقومَ زيد " و" لم يقمْ زيد "[4].

لقد ذكر ابن هشام هنا جميع الحالات الإعرابيّة الأصليّة والفرعيّة لكل نوع من الأنواع الثلاثة، وهذا يساعد المتعلمين على معرفة الأحكام الإعرابية لكل نوع، ويمكنهم من تحليل الجملة الفعليّة .

---

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، ص : 219.

[2] – ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص: 14.

[3] – ابن هشام، قطر النّدي، ص: 15.

[4] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص :16، 17، 18.

في الأخير يمكن القول إنّ ابن هشام لم يوفق في نقل قاعدة الفعل من الصورة العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى الصّورة التّعليميّة، لأنّه وإن حافظ على بعض العناصر الّتي تدخل في مفهوم الفعل كعنصر الزمن إلّا أنّه طرّح أهم عنصر كان قد ذكره سيبويه ألا وهو أنّ الفعل حدث حين حدوثه، وقد استبدل ابن هشام هذا العنصر المفهومي المهم المركّب بعنصر مفهومي آخر ألا وهو الحدث، في حين أنّ مطلق الحدث يدلّ عليه المصدر لا الفعل، كما لم يوفق ابن هشام كذلك في نقل كيفيّة تقسيم الفعل، فإن قسّمه سيبويه بناء على انقطاع الحدث أو اتّصاله، فإنّ ابن هشام قد طرح هذا الأساس، وقسّمه على أساس آخر ألا وهو أقسام الزمان، بالإضافة إلى هذا فإنّ ابن هشام لم يوفق في نقل مفهوم كل فعل من أنواع الفعل الثلاثة، فإن جعل النّحاة المتقدمون الفعل الواحد مقترناً بجميع الأزمنة فإنّ ابن هشام قد غيّر هذا الاقتران، وجعل كل فعل مقترناً بزمن معيّن، وهذا يدلّ على عدم اهتمامه بالفعل في الاستعمال، وإن لم يوفق ابن هشام فيما قلناه، فإنّه وُفق في تحديد الفعل بناء على علاماته اللّفظيّة، وبذكر الأحكام الإعرابية لكل فعل، وهذا مفيد للمتعلّم لأنّه يكسبه طريقة التّحليل البنوي للجملة الفعليّة، ولكن لا يجب الاقتصار على هذا النوع من التّحليل فقط، بل يجب النّظر في كيفيّة استعمال الأفعال والجمل الفعليّة في واقع الاستعمال.

ب- الفاعل: عرّفه ابن هشام في كتابه شرح شذور الذهب بقوله: " الفاعل، وهو ما قُدّمَ الفِعْلُ، أو شِبْهُهُ عليهِ، وأُسنِدَ إليهِ على جهة قيامهِ بهِ أو وُقوعهِ منهُ كـ " عَلِمَ زيدٌ " و" ماتَ بَكْرٌ " و" ضَرَبَ عَمْرٌو و﴿ مُخْتَلِفٌ أَلْوانُهُ ﴾ [النّحل: الآية 69] "[1]، ثمّ أضاف شارحاً: " وقولي: " على جهة قيامه به أو وقوعه منه " مُخْرِجٌ لمفعول ما لم يُسَمَّ فاعله، نحو: " ضُرِبَ زَيْدٌ " و" عمرٌو مَضْروبٌ غُلامُهُ " فزيدٌ والغلام وإن

[1]- ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص: 87.

صدق عليهما أنّهما قدم عليهما فعلٌ وشبهه وأسندا إليهما، لكن هذا الإسناد على جهة الوقوع عليهما، لا على جهة القيام به، كما في قولك: عَلِمَ زيْدٌ، أو الوقوع منه كما في قولك: ضَرَبَ عمرٌو "[1].

فالفاعل عند ابن هشام اسم مسند إليه الفعل الّذي يسبقه، ويُشترط فيه أن يقوم بالفعل، أو يقع منه، وبهذا لا يصبح خالدٌ في الجمل الآتية فاعل: ما قام خالد، هل جاء خالدٌ؟، لم يقم خالد، لن يقوم خالد، لأنّ في كل هذه الجمل لم يقم خالد بالفاعل، ولم يقع منه، وهنا يمكن القول إنّ ابن هشام لم يوفق في نقل قاعدة الفاعل من الصّورة العلميّة إلى الصّورة التّعليميّة، لأنّه أضاف عنصراً مفهوميّاً لم يذكره النّحاة المتقدمون ألا وهو ضرورة قيام الفاعل بالفعل، في حين أنّ الفاعل عند النّحاة المتقدمين هو الّذي يشغل به الفعل سواء أقام بالفعل أم لم يقم، قال سيبويه: "... والفاعل والمفعول في هذا سواء، يرتفع المفعول كما يرتفع الفاعل لأنّك لم تَشْغَل الفعل بغيره وفرّغته له، كما فعلت ذلك بالفاعل "[2]، وقال أيضا: "... وذلك قولك: ضَرَبَ عبدُ اللّه زيداً، فعبدُ اللّه ارتفع ههنا كما ارتفع في ذهب، وشغَلْت ضربَ به كما شغلتَ به ذهب "[3]، فالفاعل عند النّحاة المتقدمين مشغول دائما بالفعل سواء أقام بالفعل أم لم يقم، ولا يمكن تفسير عدم توفيق ابن هشام في صياغة قاعدة الفاعل بتحويرها وتبسيطها حتّى يفهمها ويستوعبها المتعلمون لأنّ تّبسيط المعرفة لا يعني تشويهها والإخلال بها، فابن جني مثلاً قام بإجراء عمليّة النّقل التّعليمي لمفهوم الفاعل من صورته العلميّة إلى صورته التّعليمية في كتابه التّعليمي (اللّمع

[1] – ابن هشام، المرجع السابق، ص: 88.

[2] – سيبويه، الكتاب، ج1، ص 33.

[3] – سيبويه ، الكتاب ، ج1 ، ص : 34.

في العربيّة) وصاغه في قاعدة تعليمية بسيطة وسليمة، قائلا: " اعلم أنّ الفاعلَ – عند أهل العربيّة – كلُّ اسمٍ ذكرته بعد فعلٍ، وأسندتَ، ونسبتَ ذلك الفعل إلى ذلك الاسم، وهو مرفوع بفعله، وحقيقة رفعه بإسناد الفعل إليه، والواجب وغير الواجب في ذلك سواء، تقول في الواجب: قام زيدٌ، وفي غير الواجب: ما قَعَدَ بِشْرٌ، (وهل يقوم زيدٌ ؟) "[1]، وقال العَلَوِي شارح كتابه: " اعلم أنّ الفاعل – عند أهل العربيّة – هو كُلّ اسم ذكرته بعد فعل، وحدّثتَ بالفعل عنه، وبنيته له، وأسندتّه إليه، فبهذه الصّفات يصيرُ فاعلاً، لا لإحداث شيء في الحقيقة "[2]. فهى كما ترى قاعدة تعليميّة بسيطة لكنّها لم تخرج عمّا قاله النّحاة المتقدمون، ولم تتضمن نقائص معرفيّة .

في الأخير يمكن القول إنّ ابن هشام وهو يقوم بعملية نقل وتحوير لمفهوم الفاعل من صورته العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى صورته التّعليميّة قد حافظ على بعض العناصر المفهوميّة لمفهوم الفاعل كتأخره عن الفعل المسند إليه، قال ابن هشام: " الفاعل، وهو ما قُدّمَ الفِعْلُ، أو شِبْهُهُ عليهِ، وأُسنِدَ إليهِ "[3]، كما أضاف عناصر مفهوميّة أخرى لم يذكرها النّحاة المتقدمون، وهي قيام الفاعل بالفعل، أو وقوعه منه، قال ابن هشام: " الفاعل، وهو ما قُدّمَ الفِعْلُ، أو شِبْهُهُ عليهِ، وأُسنِدَ إليهِ على جهة **قيامهِ بهِ** أو **وُقوعهِ منهُ** "[4]، وهذا العنصر المفهومي الّذي أضافه ابن هشام يُعيق المتعلمين في تعيين الفاعل وتحديده، وبالتالي يُصعّب عليهم عمليّة تحليل الجمل الفعليّة، فإن صادفوا جملة كقولنا: (لم يقم محمد) لم يعدّوا

[1]– ابن جني، اللّمع في العربيّة، ط2، ص: 79.
[2] – ابن جني، المرجع السّابق ، ط2، ص: 79.
[3]– ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص: 87.
[4]– ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 87.

محمداً فاعلاً، لأنّه لم يقم بالفعل، ولم يعدّوا الجملة جملة فعليّة لأنّها تفتقر إلى الفاعل .

ج- نائب الفاعل:

يُفضِّل ابن هشام مصطلح (نائب الفاعل) على مصطلح (المفعول الّذي يُسمَّ فاعله) قائلاً: " وأقول: الثاني من المرفوعات: نائبُ الفاعل، وهو الّذي يعبرون عنه بمفعول ما لم يُسَمَّ فاعله، والعبارة الأولى أولى لوجهين، أحدهما: أنّ النائب من الفاعل يكون مفعولاً وغيرهُ، كما سيأتي، والثّاني: أنّ المنصوب في قولك: " أُعْطِيَ زيدٌ ديناراً " يَصْدُقُ عليه أنّه مفعول للفعل الّذي لم يُسَمَّ فاعله، وليس مقصوداً لهم، ومعنى قولي: " أُقيمَ هُوَ مُقَامَهُ " أنّه أقيم مقامه في إسناد الفعل إليه "[1].

ولا شكَّ أنّ النّحاة المتقدّمين لم يَخْفَ عنهم أنّ ما ينوب عن الفاعل ليس المفعول به فقط بل المصدر والظرف و...كذلك، ولعلّ إطلاقهم على ما ينوب عن الفاعل بالمفعول الّذي لم يُسم فاعله راجع لأنّهم رأوا أنّ المفعول به هو المقدّم عن العناصر الأخرى في النيابة عن الفاعل، ومن ذلك فهو الأصل في النيابة، ولذلك أطلقوا على ما ينوب عن الفعل بالمفعول الّذي لم يُسمّ فاعله، وليس نائب الفاعل، ولعلّ هذا ما يؤكّده ابن هشام بنفسه، قال: " والمفعول به عند المحققين مُقَدّمُ في النيابة على غيره وُجُوباً، لأنّه قد يكون فاعلاً في المعنى..."[2]. وإذا قارنّا بين مصطلح (نائب الفاعل) ومصطلح (المفعول الّذي لم يسم فاعله) نجد أنّ مصطلح نائب الفاعل أسهل للمتعلمين من مصطلح سيبويه المفعول الّذي لم يُسمّ

[1] – ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص: 89.

[2] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 89.

فاعله إلّا أنّنا نرى أنّ الاعتماد على مصطلح المبرد أفضل لأنّه مصطلح سهل ويحوي كلمة المفعول، إذ يسميه المبرد بـ " المفعول الذي لا يُذكَر فاعله "[1].

وقد عرّف ابن هشام المفعول الّذي لم يسم فاعله بقوله: " باب النّائب عن الفاعل: يُحذف الفاعل فينوب عنه في أحكامه كلّها: مفعول به، فإن لم يوجد فما اختصّ وتصرّف من ظرف أو مجرور أو مصدر، ويُضم أوّل الفعل مطلقاً، ويشاركه ثان نحو: تُعُلّم، وثالث نحو أُنطُلق، ويُفتح ما قبل الآخر في المضارع، ويُكسر في الماضي، ولك في نحو: قال، وباع الكسر مخلصاً "[2]. ثم أضاف قائلاً: "... وحيث حذف فاعل الفعل فإنّك تقيم مقامه المفعول به، وتعطيه أحكامه المذكورة له في بابه، فتُصيّره مرفوعاً بعد أن كان منصوباً، وعمدة بعد أن كان فضلة، وواجب التّقديم بعد أن كان جائز التّقديم عليه، ويؤنث له الفعل إن كان مؤنّثاً، تقول في ضرب زيد عمراً: " ضُرِبَ عمرٌو " وفي " ضرب زيد هنداً " " ضُرِبَتْ هندٌ ".فإن لم يكن في الكلام مفعول به ناب الظرف، أو الجار والمجرور، أو المصدر، تقول: سِيرَ فرسخٌ، وصِيمَ رمضانٌ، ومُرَّ بِزيدٍ، وجُلِسَ جُلُوسُ الأميرِ "[3].

ومن خلال هذا التّعريف يتّضح أنّ ابن هشام قد وُفِق في نقل جميع عناصر مفهوم المفعول الّذي لم يُسم فاعله، من حيث كونه اسم مرفوع مسندٌ إلى الفعل الّذي يسبقه ويعمل فيه.

[1] – المبرد، المقتضب، ج4، ص: 50.

[2] – ابن هشام، قطر النّدى، ص: 113.

[3] – ابن هشام ، المرجع السّابق ، ص: 113.

د- المفعول به:

عرّفه ابن هشام في متن كتابه قطر النّدى بقوله: " المفعول به وهو ما وقع عليه فعلُ الفاعل، كـ " ضربتُ زيداً ""[1]، وقال في الشّرح: "... هذا الحد لابن الحاجب – رحمه اللّه – وقد استشكل بقولك: " ما ضربتُ زيداً " أو لا تضرب زيداً و" أجاب بأنّ المراد بالوقوع إنّما هو تعلقه بما لا يُعْقَلُ إلّا به ألا ترى أنّ " زيداً " في المثالين متعلّق بضرب، وأنّ " ضرب " يتوقف فهمه عليه أو على ما قام مقامه من المتعلقات "[2].

ومن خلال هذا التّعريف يتّضح أنّ ابن هشام لم يُوفق في نقل وتحوير قاعدة المفعول به من الصّورة العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى الصّورة التّعليّمية حيث أهمل أهم الخصائص العلميّة والعناصر المفهومية للمفعول به وهي أنّه اسم منصوب يأتي في الجملة الفعليّة الّتي يكون فيها الفعل متعدّياً، وهذا ما ذكره النّحاة المتقدمون في حد المفعول به، قال سيبويه: " هذا باب الفاعل الّذي يتعدّاه فعلُه إلى مفعول، وذلك قولك: ضَرَبَ عبدُ اللّه زيداً... انتصب زيدٌ لأنّه مفعول تعدّى إليه فعلُ فاعل "[3]، وفي مقابل العناصر المفهوميّة الّتي أهملها، أضاف ابن هشام عناصر مفهوميّة أخرى ألا وهي أنّ المفعول به هو الّذي وقع عليه فعل الفاعل، وهذا العنصر المفهومي لا يُساعد المتعلمين على التّعرّف على المفعول به في الجمل والنّصوص، فإذا ما صادفوا جملاً من مثل: (ما ضربت زيداً)، (هل تضرب زيداً)، (لم أضرب زيداً) لن يعتبروا زيداً في هذه الجمل الفعليّة مفعولاً به، لأنّه لم يقع عليه فعل الفاعل، وهو ما نصّت عليه قاعدة المفعول به، ولا شكّ أنّ

[1]- ابن هشام، قطر النّدى، ص: 122.

[2]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 122.

[3]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 34.

الخطأ الموجود في قاعدة المفعول به الّتي صاغها ابن هشام لا يعود بالدّرجة الأولى إلى قاعدة المفعول به نفسها، بل في قاعدة الفاعل نفسه باعتباره أنّه من قام بالفعل– وقد بيّنا أنّ الفاعل هو الذي يشغل به الفعل سواء أقام بالفعل أم لم يقم – وبتعريف ابن هشام للفاعل بتلك الطّريقة عرّف المفعول به بأنّه من وقع عليه فعل الفاعل، وقد بيّنا في الفصل الثّاني أنّ وظيفة الفاعل هي استغناء الفعل به، لأنّ الفعل مشغول دائما بالفاعل وليست وظيفته القيام بالفعل، وإذا كان الأمر كما ذكرنا فالمفعول به ليس من وقع عليه فعل الفاعل، وإنّما ما تعدّى إليه فعل الفاعل.

بالإضافة إلى ما قلناه فإنّ ابن هشام قد حدّ قاعدة المفعول به من جانب واحد فقط، ألا وهو الجانب البنوي، في حين حدّه النّحاة المتقدمون من جانب بنوي، وجانب خطابي كذلك، فذكروا أنّ ذكر المفعول به في الجملة الفعلية يزيد في الفائدة مثله مثل بقية المفاعيل والفضلات، وحذفه لا يُخلُّ بالكلام، قال المبرّد: "... والفِعْل المطلق يُستغنى فيه عن ذلك، فيكون المفعولُ فيه فضلةً: كالحال والظّرف والمصدر ونحو ذلك، ممّا إذا ذكرته **زدت في الفائدة**، وإذا حذفته لم تُخْلِلْ بالكلام، لأنّك بحذْفه مستغنٍ، ألا ترى أنّك تقول: قام زيد، فلولا الفاعلُ لم يَستغنِ الفِعْلُ، ولولا الفِعْلُ لم يكن للاسم وَحْدَه معنى إلّا أن يأتي في مكان الفعل بخبر. "[1]، وقال أيضا: " فإذا قلت: ضرب عبدُ اللّه زيداً، فإن شئت قلت: ضرب عبدُ اللّه، فعرّفتني أنّه قد كان منه ضَرْب، فصار بمنزلة: قام عبُد اللّه، إلّا أنّك تعلم أنّ الضّرب قد تعدّى إلى مضروب، وأنّ قولك: (قام) لم يتعدّ فاعله، فإن قلت: ضرب عبدُ اللّه زيدا – أعلمتني مَنْ ذلك المفعول؟، ... فكلُّ هذا **زيادةٌ في الفوائد**، وإن حذفت استغنى الكلام، وليس الفاعل كذلك "[2].

---

[1]– المبرد، المقتضب، ج3، ص 116.

[2]– المبرّد، المرجع السّابق ، ج3، ص 116.

فنظرة ابن هشام إلى الجملة من زاوية بنوية فقط، جعلته يحدّ المفعول به من زاوية واحدة فقط، وتحديد المفعول به من الزاوية البنوية أي من حكمه الإعرابي، وموضعه في الجملة الفعليّة فقط، دون التّطرّق إلى كيفيّة استعماله، وما هي أسباب ذكره في واقع الخطاب يجعل الطّالب لا يُدرك ماهية اللّغة ووظيفتها الخاصة ألا وهي تبليغ الفوائد والمقاصد بين البشر. فالمفعول به يُذكر في الجملة الفعليّة لزيادة الفائدة، لأنّ الفعل يستغني بذكر الفاعل، والجملة الفعليّة تَتِمُّ بهما معاً دون ذكر المفعول به .

6- التّحليل اللّساني للجملة الفعليّة عند ابن هشام :

مرّ بنا في الفصل الثّاني أنّ النّحاة المتقدمين قد حلّلوا الجملة الفعليّة من زاويتين: زاوية بنوية، وأخرى تبليغيّة، فبعد أن يُظهِروا حدّ الجملة الفعليّة على مستوى الوضع من خلال تحديد العلاقات البنوية المجردة الّتي تحكمها وتربط بين عناصرها، انتقلوا بعد ذلك إلى دراسة الجملة الفعليّة في الاستعمال، وربطوا الصّور الّتي تأتي فيها الجملة الفعليّة في الاستعمال من تقديم وتأخير، وحذف بالفائدة الّتي يجنيها السامع من الخطاب، فأرجعوا بذلك أهم أسباب عدول الجملة الفعليّة عن أصل وضعها إلى تحقيق الفوائد والمقاصد، كما بحثوا عن دواعي ذلك العدول وحصروها في السيّاق بأركانه المختلفة، والآن سنرى كيف حلّل ابن هشام الجملة الفعليّة، وكيف حلّل حالات عدول الجملة الفعلية عن أصل وضعها ؟ وهل حلّل ذلك العدول من زاوية بنوية فقط، أم من زاوية تبليغيّة كذلك؟ وهل اهتمّ بالفائدة، أم بالمعنى فقط ؟.

6-1- التّقديم والتّأخير في الجملة الفعليّة:

تحدّث ابن هشام عن الترتيب الوضعي في الجملة الفعليّة، قائلاً: " قولك: " زيد قام " فليس فاعل(*)، لأنّ الفعل المسند إليه ليس مقدّما عليه، بل مؤخّراً عنه، وإنّما هو مبتدأ والفعل خبره "[1]. وهذا معناه أنّ الفعل يأتي أوّلاً، ثم الفاعل ثانيّاً، ثم أضاف: " وللمفعول به أربعة أحكام:... أنّ الأصل فيه أن يتأخّر عن الفعل والفاعل"[2]. أي أنّ الترتيب الطّبيعي الوضعي للجملة الفعليّة هو أن يأتي الفعل أوّلاً، والفاعل ثانيّاً، والمفعول به ثالثاً، وبعد أن ذكر ابن هشام الترتيب الأصلي الوضعي للجملة الفعليّة انتقل إلى العدول الّذي يصيب ذلك الترتيب في واقع الاستعمال، قائلاً: " ...وقد يتقدّم على الفاعل، أو على الفعل والفاعل معاً "[3]، ثم أضاف: " وقد يتأخّر الفاعل عن المفعول وذلك على قسمين جائز وواجب. فالجائز كقوله تعالى: ﴿ ولقد جاء آلَ فرعونَ النُّذُرُ ﴾.

و قول الشاعر:

جَاءَ الخِلافَةَ أَوْ كانَتْ لَهُ قَدَراً كَمَا أَتَى ربَّهُ مُوسى على قَدَرِ

فلو قيل في الكلام " جاء النُّذُرُ آلَ فرعونَ " لكان جائزاً، وكذلك لو قيل " كما أتى موسى ربه " وذلك لأنّ الضمير حينئذ يكون عائداً على متقدّم لفظاً ورتبةً، وذلك هو الأصل في عودة الضمير، والواجب كقوله تعالى: ﴿ وإذ ابْتَلَى إبْراهيمَ ربُّهُ ﴾، وذلك لأنّه لو قدم الفاعل هنا فقيل " ابتلى ربُّهُ إبراهيمَ " لزم عود الضمير على متأخر لفظاً ورتبة، وذلك لا يجوز وكذلك نحو قولك: " ضربني زيد " وذلك أنّه لو قيل: "

(*) – الصواب : فاعلًا ، وقد تكون الألف سقطت سهواً .

[1]- ابن هشام، قطر النّدى، ص: 108.

[2]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 123.

[3]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 123.

ضرب زيد إياي " لزم فصل الضمير مع التمكّن من اتّصاله، وذلك أيضاً لا يجوز"[1].

ويُضيف ابن هشام إلى ما ذكره بعض الأمثلة الّتي يجوز فيها تأخير الفاعل وتقديم المفعول به، والأمثلة الّتي لا يجوز فيها ذلك، قال ابن هشام: "... وقد يجب (أيضاً) تأخير المفعول في نحو: " ضرب موسى عيسى " لانتفاء الدلالة على فاعليّة أحدهما ومفعولية الآخر، فلو وجدت قرينة معنوية نحو " أرضعت الصغرى الكبرى " و" أكل الكمثرى موسى " أو لفظيّة كقولك: " ضربت موسى سلمى " و" ضرب موسى العاقل عيسى" جاز تقديم المفعول على الفاعل وتأخيره عنه، لانتفاء اللّبس في ذلك "[2].

بمعنى أنّه كلّما تأكّد المتكلّم أنّ السّامع باستطاعته التّمييز بين الفاعل والمفعول به بإحدى القرائن، له أن يُقدّم أو يؤخر كيفما يشاء، وفي المقابل كلّما شكّ المتكلّم في عدم مقدرة السّامع على التّمييز بينهما ترك الجملة الفعليّة على ترتيبها الوضعي، أي الفاعل أوّلاً، ثم المفعول به، وهذا ما بيّنه في قوله: " واعلم أنّه كما لا يجوز في مثل " ضرب موسى عيسى " أن يتقدّم المفعول على الفاعل وحده، كذلك لا يجوز تقديمه عليه وعلى الفعل لئلا يتوهّم أنّه مبتدأ وأنّ الفعل مُتَحَمِّلٌ لضميره، وأنّ " موسى " مفعول به. ويجوز في مثل " ضرب زيدٌ عمراً " أن يتقدّم المفعول على الفعل لعدم المانع من ذلك قال اللّه تعالى: ﴿ فريقاً هدى ﴾. وقد يكون تقديمه واجباً كقوله تعالى: ﴿ أيًّا ما تدعوا فلهُ الأسماءُ الحسنى﴾، فأيًّا: مفعول لتدعوا مقدّم عليه وجوباً، لأنّه شرطٌ والشرطُ له صدر الكـــلام، وتدعـــوا مجزوم به"[3].

---

[1]- ابن هشام، قطر النّدى، ص: 110، 111.

[2] - ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 111.

[3]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 111.

وما يلاحظ عن معالجة ابن هشام لقضيّة التّقديم والتّأخير في الجملة الفعليّة، أنّ ابن هشام عالجها من زاوية واحدة ألا وهي الزاوية البنوية، من خلال إصدار مجموعة من الأحكام البنوية الّتي تدور كلّها حول جواز، أو عدم جواز تأخر الفاعل عن المفعول به دون اهتمامه بالسّبب الكامن وراء تقديم المفعول على الفاعل، فهو كما ترى يُحلّل التّقديم والتّأخير تحليلاً بنوياً فقط، يركزُ فيه على الإعراب، ويغفل عن التحليل الخطابي الّذي يهتم بالمقاصد والأغراض الّتي يرمي المتكلّم إلى إبلاغها إلى السامع جرّاء تأخير الفاعل وتقديم المفعول به، ولعلّ سبب ذلك هو اقتصار وظيفة النّحو في عصره على الإعراب فقط، أمّا ما يخص المعاني وتبليغ المقاصد والأغراض فتُركَ لعلم البلاغة وتحديداً لـ (علم المعاني).

6-2- السّياق وحذف عناصر الجملة الفعليّة :

يتحدّث ابن هشام عن الحذف الّذي يصيب الجملة الفعليّة في واقع الاستعمال فيقول: " وإذا قد انجرّ بنا القولُ إلى ذكر الحذف فلنوجّه القولَ إليه، فإنّه من المهمات، فنقول: ذكر شروطه وهي ثمانيّة: أحدها: وجود دليل حاليّ كقولك لمن رفع سوطاً " زيداً " بإضمار: اضرب، ومنه (قالوا سلاماً)، أي سلّمنا سلاماً، أو مقاليّ كقولك لمن قال: مَنْ أضرب ؟ " زيداً "، ومنه (وإذا قِيلَ لهُم: ماذَا أنزَلَ ربُّكمْ ؟ قالوا: خيراً) [وإنّما يحتاج إلى ذلك المحذوف إذا كان المحذوف الجملة بأسرها كما مثّلنا، أو أحدَ ركنيها ...أو لفظاً يُفيد معنى فيها هي مبنية عليه نحو (تا اللّهِ تفتَأ) أي لا تفتأ، وأمّا إذا كان المحذوف فضلة فلا يشترط لحذفه وجدان الدّليل، ولكن يشترط ألّا يكون في حذفه ضرر معنويّ كما في قولك: " ما ضربتُ إلاّ زيداً " أو صناعيّ كما في قولك " زيد ضَربتُه " وقولك " ضرَبني وضربتُه زَيْد " "[1].

[1]- ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب ،ص: 668، 669.

من خلال ما سبق يمكن القول إنّ الحذف عند ابن هشام لا يتم إلا بدلالة سياق الحال كقوله: " وجود دليل حاليّ كقولك لمن رفع سوطاً " زيداً " بإضمار: اضرب، "[1]، أو بدلالة السّياق المقالي، كقوله: " أو مقاليّ كقولك لمن قال: مَنْ أضرب ؟ " زيداً "، ومنه (وإذا قِيلَ لهُم: ماذَا أنزَلَ ربُّكمْ ؟ قالوا: خيراً) "[2]، ولا يشترط ابن هشام دلالة السيّاق في حذف الفضلة كالمفعول به بشرط أن لا يكون في الحذف ما يخلُّ بالمعنى من جهة ومن الإعراب من جهة ثانيّة.

ويجدر التّنبيه إلى أنّ ابن هشام وإن وجدناه يهتم بقرائن الحذف والمتمثّلة في السّياق بنوعيه الحالي والمقالي إلّا أنّه لا يذكر سبب خروج الجملة في تلك الصورة الفرعيّة، وماهي مقاصد الحذف الّتي توخاها المتكلّم وهو يتلفّظ بتلك العبارة المتضمّنة للحذف، وحتّى الأمثلة الّتي نقلها عن النّحاة المتقدّمين جّردها من حيثياتها السيّاقيّة كما رأينا، وفيما يلي كيفيّة تحليل ابن هشام لحذف الجملة الفعليّة وحذف عناصرها من الكلام:

6-2-1- حذف الفعل وحده أو مع مضمر مرفوع أو منصوب أو معهما "[3]: إذا دلّ عليه دليل حالي أو مقالي، قال ابن هشام: " يَطّردُ حذفه مُفسّراً نحو ﴿ وإن أحدٌ من المُشركين استجارك ﴾، ﴿ إذا السّماء انشقّت ﴾، ﴿ قل لو أنتم تملكونَ ﴾، والأصلُ: لو تملكون تملكون، فلما حذف الفعل انفصل الضمير، قال الزمخشري وأبو البقاء وأهل البيان، وعن البصريين أنّه لا يجوز " لو زيدٌ قام " إلّا في الشّعر أو الندور نحو " لو ذاتُ سوارٍ لطمتني " وقيل: الأصل لو كنتم، فحذفت كان دون

[1] – ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب، ص : 668.

[2] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص : 668.

[3] – ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 702.

اسمها، وقيل: لو كنتم أنتم، فحذفا مثل " التمس ولو خاتماً من حديدٍ " وبقي التوكيد"[1].

فبعد أن قدّم ابن هشام نماذج وأمثلة عن حذف الفعل، قام بعدها بتقدير المحذوف وإرجاع الجملة إلى أصل وضعها حتّى يستقيم الإعراب ويكتمل، وبهذا المنهج يُكمل ابن هشام عرض مواضع حذف الفعل فيقول: " ويكثر في جواب الاستفهام نحو (ليقولُنّ اللّه)، أي ليقولن خلقهم اللّه.(وإذا قيلَ لهمْ ماذاَ أنزلَ ربُّكم ؟ قالوا: خيراً). وأكثر من ذلك كلّه حذف القول، نحو (والملائكة يدخلون عليهم من كلِّ بابٍ: سلامٌ عليكم) حتى قال أبو علي: حذف القول من حديث البحر، قُل ولا حرجَ. ويأتي حذف الفعل في غير ذلك نحو (انتهُوا خيراً لكم) أي وأتُوا خيراً، وقال الكسائي: يكن الانتهاء خيراً، وقال الفراء: الكلام جملة واحدةٌ، وخيراً: نعت لمصدر محذوف، أي انتهاءً خيراً.(والّذين تبوّؤوا الدّار والإيمان من قبلهم) أي واعتقدوا الإيمان من قبل هجرتهم " [2]، فهو كما ترى يلجأ في كلّ مثال إلى تقدير الفعل المحذوف حتّى يكتمل عنده الإعراب، دون أن يذكر أغراض حذف الفعل وأسبابه، ودون أن يهتم بحالة السامع في كل مثال من الأمثلة السّابقة.

ومن الأمثلة الّتي ذكرها ابن هشام كذلك والّتي يقعُ فيها حذف الفعل قوله: " وقال:

علفتُها تبناً وماءً بارداً .....

فقيل: التّقديرُ وسقيتها، وقيل: لا حذف، بل ضمن علفتها معنى أنلتها وأعطيتها، وألزموا صحة نحو " علفتها ماء بارداً وتبناً " فالتزموه مُحتجِّين بقول طرفة:

..... لها سببٌ ترعى بهِ الماء والشّجرْ

[1]- ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب، ص: 702.

[2]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 702، 703.

وقالوا " الحمدُ للّه أهلَ الحمدِ " بإضمار أمدح. وفي التّنزيل﴿ وامرأته حمّالة الحطبِ﴾ بإضمار أذمُّ، ونظائره كثيرة. وقالوا " أمّا أنت مُنطلِقًا انطلقتُ " أي لأن كنت منطلقاً انطلقتُ. وقالوا " لا أكلّمهُ ما أنَّ حِراء مكانه، وما أنّ في السّماء نجماً، أي ما ثبتَ، ويُروى " نجمٌ " بالرفع، فأنّ: فعلٌ ماض بمعنى عرض، وأصله عنَّ "[1].

كانت هذه أهم مواطن حذف الفعل الّتي تطرّق لها ابن هشام والّتي ركّز فيها على تقدير المحذوف وإرجاع الجملة إلى أصلها حتّى يكتمل الإعراب عنده، دون أن يتطرّق إلى المقاصد والأغراض الّتي تُجنى من حذف الفعل في العبارة، ودون أن يهتمّ بالعلاقات الموجودة بين السّامع والمخاطب.

6-2-2- حذف المفعول به: يُحذف المفعول به عند ابن هشام إذا كان السّياق بنوعيه (الحالي والمقالي) مُشعراً بذلك، قال ابن هشام: " ... يكثر بعد " لو شئت " نحو (فلو شاءَ لهداكمْ) أي فلو شاء هدايتَكمْ. وبعد نفي العِلم ونحوه، نحو (ألا إنّهم هُم السُّفهاء ولكن لا يعلمُون) أي أنّهم سفهاء.(ونحنُ أقربُ إليهِ منكمْ ولكن لا تُبصرونَ). وعائداً على الموصول نحو (أهذا الّذي بعث اللّهُ رسولاً)، وحذف عائد الموصوف دون ذلك كقوله: "

..... وما شيئٌ حميتَ بمُستباح

و عائد المخبر عنه دونهما كقوله :

..... عليّ ذنباً كلّهُ لمْ أصنعِ

و قوله :

[1]- ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب ، ص: 703.

..... فثوب لبستُ وثوب أجرُّ "[1]

ويُحذف المفعول به في مواضع أخرى غير الّتي ذكرناها، قال ابن هشام: " وجاء في غير ذلك، نحو (فمنْ لمْ يجدْ فصيامُ شهرين)، (فمن لم يستطعْ فإطعامُ ستينَ مسكيناً) أي فمن لم يجد الرقبة، فمن لم يستطع الصوم. ومن غريبه حذفُ المقول وبقاء القول نحو (قالَ موسى أتَقولونَ لِلحقِّ لمّاَ جاءَكم) أي هو سحر، بدليل (أسِحرٌ هذا) ويكثر حذفه في الفواصل نحو (وما قلى)، ويجوز حذف مفعولي أعطى نحو (فأمّا من أعطى)، وثانيهما نحو (ولسوفَ يُعطيكَ ربُّكَ)، وأوّلهما فقط خلافاً للسهيلي نحو (حتى يُعطوا الجزية)"[2].

لقد ذكر ابن هشام هنا مختلف المواضع الّتي يُحذف فيها المفعول به، وقد عالج هذا الحذف من زاوية الوضع فقط، بتقدير المفعول به المحذوف من الجملة، وإرجاعها إلى أصلها حتّى يكتمل الإعراب عنده، لكنّه لم يذكر كما فعل النّحاة المتقدمون الأسباب والدواعي الّتي أدّت إلى حذفه، فلم يهتم بالسياق وبالمتكلّم والمخاطَب والعلاقات القائمة بينهما.

6-2-3- حذف الكلام بجملته: يقول ابن هشام عن هذا النوع من الحذف: " يقع ذلك باطّراد في مواضع: أحدهما: بعد حرف الجواب، يقال: أقام زيد؟ فتقول: نعم، و" ألم يقم زيد "، فتقول: نعم، إن صدّقت النّفي، وبلى، إن أبطلته، ومن ذلك قوله:

قالوا: أخفت ؟ فقلتُ: إنّ، وخيفتي ما أن تزالُ منوطةً برجائي

[1]- ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب ، ص: 703، 704.

[2]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 704، 705.

فإن " إنّ " هنا بمعنى نعم ...

الرابع: بعد إن الشرطيّة كقوله :

قالتْ بناتُ العمِّ: يا سلمى وإنْ كان فقيراً مُعدِماً ؟ قالتْ: وإنْ

أي: وإن كان كذلك رضيته.

الخامس: في قولهم " افعل هذا إمّا لا " أي إن كنت لا تفعل غيره فافعله "[1].

قد تُحذف الجملة الفعليّة بركنيها الفعل والفاعل معاً، وذلك إذا كان سياق المقال دالاً على ذلك، وهذا ما بيّنه ابن هشام، إذ قام في كل مثال بتقدير الجملة المحذوفة من خلال إرجاعها إلى أصلها، لكن دون أن يهتم بالمخاطَب وعلاقته بالمتكلّم. فمن دواعي الحذف عند النّحاة المتقدمين مثلاً علم المخاطب، وهو ما لا يذكره ابن هشام في تحليله للحذف.

6-2-4- حذف أكثر من جملة: قال ابن هشام: " في غير ما ذكر، أنشد أبو الحسن:

إنْ يكُنْ طِبُّكِ الدّلال فلو في سالِفِ الدّهرِ والسِّنينَ الخوالي

أي إن كان عادتُك الدلال فلو كان هذا فيما مضى لاحتملناهُ منك. وقالوا في قوله تعالى: ﴿ فقلنا اضرِبوهُ بِبعضها، كذلِكَ يُحيي اللّه الموتى ﴾: إنّ التّقدير فضربوه فحيي فقلنا: كذلك يحيي اللّه. وفي قوله تعالى ﴿ أنا أنبِّئُكمْ بتأويله فأرسلونِ ﴾، إنّ التّقدير: فأرسلون إلى يوسف لأستعبره الرؤيا فأرسلوه فأتاه وقال له يا يوسف. وفي

[1]- ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب ، ص :723، 724.

قوله تعالى: ﴿ فقلنا اذْهبا إلى القومِ الذين كذّبوا بآياتنا فدمرناهم ﴾: إنّ التّقدير فأتياهم فأبلغاهم الرسالة فكذبوها فدمرناهم "[1].

قد تُحذف في الخطاب أكثر من جملة فعليّة واحدة، ودون أن يؤثر ذلك على فهم السّامع أو القارئ، لأنّه يُدرك من خلال السياق العناصر المحذوفة بتحويل الكلام من بنيته السّطحية إلى بنيته العميقة، وهو ما قام به ابن هشام، حيث كان في كل مثال يذكر الجمل المحذوفة وذلك بتحويل الكلام إلى بنيته العميقة حتّى يستنبط العناصر المحذوفة، ولكن ما غاب عن ابن هشام أنّ الحذف مرهون بمدى فهم المخاطب للكلام، أي كلّما تأكّدنا من فهمه كان بإمكاننا أن نحذف، وكلّما تأكدنا من عدم فهمه لا نحذف، فهو المحور الّذي يقوم عليه الحذف إلّا أنّ ابن هشام وهو يحلّل ظاهرة حذف أكثر من جملة في الكلام لا يهتم بالمخاطَب وبعلاقته بالسامع، وإنّما بتقدير العناصر المحذوفة فقط.

من خلال ما سبق يتّضح المنهج الذي اعتمده ابن هشام في تحليله للحذف الّذي يصيب الجملة الفعليّة، أو إحدى عناصرها، وذلك بتقدير العنصر المحذوف حتّى يكتمل الإعراب عنده، هذا الأخير الّذي يوليه أهميّة كبيرة، وهذا المنهج يسيرُ عليه ابن هشام في جميع كتبه بما فيها كتاب مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب الّذي خصّص الباب الخامس فيه للحديث عن الحذف سمّاه بـ " الباب الخامس في ذكر الجهات الّتي يدخل الاعتراض على المعرب من جهتها "[2]، فتناول في هذا الباب الحذف الّذي تتعرّض إليه العناصر اللّغويّة في الاستعمال. إلّا أنّ ما يثيرُ الغرابة حقّاً أنّ ابن هشام تناول هذا الباب من زاوية بنويّة مجرّدة بالتّركيز على الإعراب فقط، حيث عمد في كل عبارة وقع فيها الحذف إلى تقدير المحذوف والتّطرّق إلى

[1]- ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب ، ص: 724.

[2]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 678.

كيفيّة إعرابه، ولعلّ العناوين الّتي قدّمها ضمن هذا الباب تدعّم ما قلناه وتؤّكده، فعناوين مثل: " بيان مكـــــان المقدّر"[1]، و" بيان مقدار المُقدّر "[2]، و" بيان كيفيّة التّقدير "[3]، و" ينبغي أن يكون المحذوف من لفظ المذكور مهما أمكن "[4]، و" إذا دار الأمر بين كون المحذوف مبتدأ وكونه خبراً فأيّهما أولى ؟ "[5]، و" إذا دار الأمر بين كون المحذوف فعلاً والباقي فاعلاً وكونه مبتدأ والباقي خبراً، فالثاني أولى "[6]، و" إذا دار الأمرُ بين كون المحذوف أوّلاً، أو ثانياً، فكونه ثانياً أولى "[7]، و" ذكر أماكن من الحذف يتمرّن بها المعرب "[8]، فمن خلال هذه العناوين تتّضح منهجيّة ابن هشام في تحليل الحذف الّذي يُصيب العناصر اللّغويّة والمتمثّلة في التّركيز على التّحليل البنوي المجرّد المتمثّل في الإعراب فقط .

ولعلّ سبب تحليل الحذف الّذي يصيب الجملة الفعليّة من زاوية الوضع فقط دون الاستعمال راجع إلى انفصال العلوم في عصر ابن هشام واقتصار وظيفة النّحو في وقته على الإعراب فقط، أمّا المعاني فتُركت لعلم البلاغة للتّكفّل بها، وهذا ما يؤكّده ابن هشام بلسانه حيث يقول: " إنّ دليل الحذف نوعان، أحدهما: غير صناعي، وينقسم إلى حالي ومقالي كما تقدّم، والثّاني: صناعي، وهذا يختصُّ بمعرفته النّحويون، لأنّه إنّما عرف من جهة الصناعة "[9]، وهو الأمر الّذي يُنبّه إليه

---

[1]- ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب ، ص: 678.

[2]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 680.

[3]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص :681.

[4]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 682.

[5]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 682.

[6]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 684.

[7]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 685.

[8]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 688.

[9]- ابن هشام، المرجع السّابق ، ص: 670.

كلما كان السياق ملائماً، فيقول في موضع آخر: " تنبيه: الحذف الّذي يلزم النّحويّ النّظر فيه هو ما اقتضته الصناعة، وذلك بأن يجدَ خبراً بدون مبتدأ أو بالعكس، أو شرطاً بدون جزاء أو بالعكس، أو معطوفاً بدون معطوف عليه، أو معمولاً بدون عامل، نحو (ليقولُنَّ اللّه)، ونحو (قالوا: خيراً) ونحو: " خير عافاك اللّه "، وأمّا قولهم في نحو (سَرابيلَ تقيكم الحرَّ): إنّ التّقدير: والبرد، ونحو (وتِلكَ نعمةٌ تمنها عليَّ أنْ عبّدتَ بني إسرائيلَ): إنّ التقدير: ولم تعبّدني، ففضولٌ في فنِّ النّحو، وإنّما ذلك للمفسّر، وكذا قولهم: يحذف الفاعل لعظمته وحقارة المفعول أو بالعكس أو للجهل به أو للخوف عليه أو منه ونحو ذلك، فإنّه تطفّل منهم على صناعة البيان، ولم أذكر بعض ذلك في كتابي جرياً على عادتهم "[1].

فابن هشام يُقر بأنّه قد عالج ظاهرة الحذف من زاوية الوضع فقط، بالبحث عن العناصر المحذوفة حتّى يكتمل الإعراب عنده، وهذا هو المنهج الّذي يُحلّل به النّحوي ظاهرة الحذف حسبه، كما صرّح بأنّه اكتفى بهذه الطّريقة في تحليل الحذف، ولم ينظر في أغراض الحذف ومقاصده لأنّ ذلك من صميم عمل البلاغي لا النّحوي حسبه، في حين كان النّحاة المتقدمون يحلّلون ظاهرة الحذف من زاويتين: زاوية الوضع بإرجاع العناصر المحذوفة وتقديرها حتّى تكتمل الجملة من النّاحية البنوية، وزاوية الاستعمال بالبحث عن دواعي الحذف الّذي أصاب عناصر الجملة الفعليّة، وبالبحث كذلك عن المقاصد الّتي يبتغيها المتكلّم من خلال هذا الحذف.

في الأخير ومن خلال تتبعنا لظاهرة الحذف عند ابن هشام نرى أنّه كان يركّزُ في معالجة هذه الظاهرة على العمل والعامل والمعمول والأثر الناتج عن ذلك العمل ألا وهو الأثر الإعرابي، فكان كلما عرض لجملة حُذف أحد عناصرها أو كلاهما يلجأ إلى تقدير ذلك العنصر المحذوف حتّى يكتمل الإعراب عنده، دون أن

[1]- ابن هشام، المرجع السّابق ،ص: 724، 725.

يلتفت إلى دواعي الحذف، وإلى المقاصد والأغراض الّتي يرومها المتكلّم عند الحذف بخلاف ما رأيناه عند النّحاة المتقدّمين من الاهتمام بدواعي الحذف وبالمقاصد والإفادات الّتي يبتغيها المتكلّم.

6-3- المعنى والفائدة عند ابن هشام :

قال ابن هشام في كتابه شرح شذور الذهب في سياق حديثـــــه عن الفائدة: " خبر المبتدأ...هو ما **تحصلُ بِهِ الفائدةُ** "[1]، وقال في قطر النّدى في سياق تعريفه للخبر " هو: **(المسند نحو الّذي تتم به مع المبتدأ فائدة)**، فخرج بقولي " المسند " الفاعل نحو: " أقام الزيدان ؟ " فإنّه وإن **تمّت به مع المبتدأ الفائدة** لكنّه مسند إليه لا مسند "[2].

ومن خلال هذين التّعريفين يتّضح أنّ ابن هشام يقصد بالفائدة المعنى التام وليس المعلومة الجديدة الّتي تحملها العبارة للسّامع، وهو الأمر الّذي يؤكّده في كتابه المغني حيث قال: " إذا دار الأمر بين كون المحذوف مبتدأ وكونه خبراً فأيّهما أولى؟، قال الواسطي: الأولى كونُ المحذوف المبتدأ، لأن **الخبر محطُّ الفائدة** وقال العبدي: الأولى كونُه الخبرَ، لأنّ التجوز أواخر الجملة أسهل... ومثال المسألة (فَصَبْرٌ جَميلٌ) أي: شأني صبر جميل، أو صبر جميل أمْثَلُ من غيره، ومثلُه (طَاعَةٌ مَعْروفة) أي الّذي يطلب منكم طاعة معلومة لا يُرْتابُ فيها، لا إيمان باللّسان لا يُوَاطئه القلبُ، أو طاعَتُكم معروفة، أي عُرِف أنّها بالقول دون الفعل، أو

طاعة معروفة أمْثَلُ بكم من هذه الإيمان الكاذبة، ولو عَرَضَ ما يوجب التعيين عمل به، كما في " نِعْمَ الرّجُلُ زَيْدٌ " على القول بأنّهما جملتان، إذ لا يحذف الخبر وجوباً

[1]- ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص: 99.

[2]- ابن هشام، قطر النّدى، ص: 72.

إلّا إذا سدّ مسدَّه، ومثله " حَبّذا زَيْدٌ " إذا حمل على الحذف، وجزم كثير من النّحويين في نحو " عَمْرُكَ لأفْعلَنْ " و" ايْمُنُ اللّهِ لأفْعَلَنَّ " بأنّ المحذوف الخبر، وجوز ابنُ عصفور كَوْنَه المبتدأ، ولذلك لم يَعُد، فيما يجب فيه حذف الخبر، لعدم تعيينه عنده لذلك، قال: والتّقدير إمّا قَسَمي أيْمُنُ اللّه، أو أيْمُنُ اللّه قَسَمٌ لي، ولو قدرت أيْمُنُ اللّهِ قسمي، لم يمتنع، إذ المعرفة المتأخرة عن معرفة يجب كونها الخبر على الصحيح "[1].

فمن خلال الجمل الّتي قدّمها ابن هشام – وهو بصدد توضيح أنّ الخبر هو محطُّ الفائدة – يتّضح أنّه يقصد بالفائدة المعنى التام للجملة باشتمالها على المسند والمسند إليه، وليس المعلومة الجديدة الّتي تُجنى من توظيف العبارة في واقع الاستعمال، وهو ما ذكره ابن هشام صراحة في معرض حديثه عن أقسام الكلام وأنواعه، فبيّن وشرح معنى الخبر قائلاً: " كما انقسمت الكلمة إلى ثلاثة أنواع: اسم وفعل وحرف، كذلك انقسم الكلام إلى ثلاثة أنواع: خبر، وطلب، وإنشاء، وضابِطُ ذلك أنّه إمّا أن يحتمل التّصديقَ والتّكذيب، أو لا، فإن احتملهما فهو الخبر، نحو: " قامَ زيد " و" ما قام زيد "، وإن لم يحتملهما فإمّا أن يتأخّر وُجُودُ معناه عن وجود لفظه، أو يَقْتَرِنَا، فإن تَأخّرَ عنه فهو الطّلبُ، نحو: " اضْرِبْ " و" لاَ تَضْرِب " و" هَلْ جَاءَكَ زيدٌ؟ " وإن اقترنا فهو الإنشاء، كقولك لعبدك: " أنتَ حُرٌّ " وقولك لمن أوجب لك النّكاح: " قَبِلْتُ هذاَ النّكاح " "[2]. فالخبر عنده هو ما تتمُّ به الفائدة(يكتمل به المعنى) ويحتمل الصدق والكذب، وبهذا فدلالته هذه تختلف عن دلالته الموجودة عند النّحاة المتقدمين، فالإعلام أو الخبر عند النّحاة المتقدمين معناه

[1] – ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب ، ص: 683، 684.

[2] – ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص: 21.

المعلومة الجديدة الّتي تقدمها العبارة للسّامع في واقع الخطاب، وليس المعنى التّام للجملة.

والفائدة عند ابن هشام تكمن وتنحصر في المسند فقط دون غيره من عناصر الكلام وهو ما يذكره صراحة بقوله: " الإسنادُ إليه، وهو: أن يُسْنَدَ إليه ما تَتِمُّ به الفائدة، سواء كان المسنَدُ فعلاً أو اسماً أو جملة، فالفعل كـ " قامَ زيدٌ " فقام: فعلٌ مسند، وزيد: اسم مُسنَدٌ إليه، والاسم نحو: " زيدٌ أخوك " فالأخ: مُسنَدٌ، وزيد: اسم مسند إليه، والجملة نحو:" أنا قمت" فقام: فعل مسند إلى التاء، وقام والتاء جملة مُسندَة إلى أنا "[1].

فالفائدة عنده تَكُونُ في المسند فقط، سواء أكان هذا المسند فعلاً أم اسماً بمجيئه خبراً للمبتدأ، أم جملة فعليّة مُكوّنة من (فعل وفاعل) في موضع الخبر، ولكن عند استقرائنا الواقع اللّغوي نجد أنّ الفائدة لا تُجنى من الفعل فقط، كما لا تكون في خبر المبتدأ فقط كما قال ابن هشام، بل توجد في جميع عناصر الكلام حسب ما يجهله السّامع، فإن كان يجهل زمن وقوع الحدث فإن الفائدة في ظرف الزمان، وإن كان يجهل مكان وقوع الحدث فإن الفائـدة لديه تكون في ظرف المكـــان، وإن كان يجهل سبب وقوع الحدث فإنّ الفائدة في المفعول لأجله، وقد تكون الفائدة في المبتدأ كما في قولنا: " على زيد دين "، أو في القيد المكوّن من الجار والمجرور كقولنا: " زيدٌ راغبٌ عن الحضور "، أو " زيدٌ راغبٌ في الحضور".

في الأخير وفي نهاية هذا الفصل يمكن إيجاز أهم نتائجه في الآتي :

اشترط النّحاة المتأخرون الإفادة في الكلام عكس الجملة الّتي لم يشترطوا فيها ذلك، إلّا أنّهم قصدوا بالفائدة تمام المعنى وليس المعلومة الجديدة الّتي يجهلها

[1]- ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص: 14.

السّامع كما رأينا عند النّحاة المتقدّمين. كما أنّ الفائدة عندهم تكمن في المسند فقط (الفعل) بخلاف الفائدة الموجودة عند النّحاة المتقدّمين، الّتي توجد في مختلف عناصر الكلام حسب ما يجهله السّامع فقد يكون المفعول به، أو بقية الفضلات هي الّتي تتضمن الفائدة .

قسّم ابن مالك الجملة إلى قسمين: (اسميّة) و(فعليّة)، وأضاف ابن هشام قسماً آخر ألا وهو الجملة الظرفيّة، كما قسّمها أبو حيّان التّوحيدي تقسيماً آخر، واتّبعه في ذلك تلميذه ابن هشام إلى: جملة صغرى، وجملة كبرى، ثمّ قسّما الجملة الكبرى إلى ذات الوجهين، وذات الوجه الواحد، وهذا التّقسيم غير موجود عند النّحاة المتقدمين الّذين قسّموها إلى: اسميّة وفعليّة فقط، ولا شكّ أنّ تقسيم الجملة إلى كبرى وصغرى، ثم إلى ذات الوجهين، وذات الوجه الواحد مفيد للمتعلّم لأنّه يمكّنه من تحليل الجملة، وفهم معناها، وتفكيك عناصرها، وإدراك العلاقات القائمة بينها.

إنّ النّحاة المتأخرين وهم يقومون بعمليّة نقل وتحوير لمفهوم الجملة الفعليّة من الصّورة العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى الصّورة التّعليميّة قد حافظوا على بعض عناصرها المفهوميّة كتقدّم الفعل على الفاعل، إلّا أنّهم طرحوا عناصر مفهوميّة أخرى كان قد اشترطها النّحاة المتقدمون في حد الجملة الفعليّة، وهي ضرورة إفادتها السّامع معلومات جديدة كان يجهلها، كما أضاف بعضهم كابن هشام عناصر مفهومية أخرى جديدة ألا وهي أنّ الجمل الّتي تبتدئ بكان أو إحدى أخواتها، أو بظنّ أو إحدى أخواتها هي جمل فعليّة، في حين عدّها النّحاة المتقدمون جملاً اسميّة.

لم يُوفق النّحاة المتأخرون في نقل قاعدة الفعل من الصّورة العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى الصّورة التّعليميّة، فإن كان مدلول الفعل عند سيبويه هو الحدث حين حدوثه، فإنّ النّحاة المتأخرين منهم من حدّ الفعل بناء على عناصر

مفهوميّة أخرى، كابن مالك الّذي حدّه بناء على فكرة الإسناد، ومنهم من حافظ على عنصر الزمن، وأسقط عنصر الحدث كأبي حيّان، وابن هشام. بالإضافة إلى هذا فإنّ النّحاة المتأخرين لم يُوفّقوا كذلك في نقل كيفية تقسيم الفعل، وفي نقل مفهوم كل فعل، وهو ما يتجلّى في تقسيم أبي حيّان التّوحيدي، وابن هشام الأنصاري، حيث قاما بتقسيمه على أسس فلسفيّة لا لغويّة، أي بناء على أقسام الزمن، فربطا كل قسم من الأفعال بزمن معيّن، في حين قسّمه سيبويه بناء على انقطاع الحدث أو اتّصاله بغض النّظر عن الزمن الّذي يأتي فيه، هذا وقد وُفق ابن مالك إلى حدّ ما في تقسيم الفعل حيث ذَكَرَ أنّ لكلّ فعل زمن أصلي، وآخر فرعي حسب ما يدخل عليه من قرائن، وإن لم يوفق النّحاة المتأخرون فيما قلناه، فإنّهم قد وُفقوا في تحديد الفعل بناء على علاماته اللّفظيّة، وقد قام ابن هشام بالإضافة إلى ذلك بذكر الأحكام الإعرابية لكل فعل، وهذا مفيد للمتعلّمين لأنّه يكسبهم طريقة التّحليل البنوي للجملة الفعليّة، كما يمكنهم من التّمييز بين الفعل والاسم أوّلاً، وبين أقسام الفعل ثانياً، إذ لكل قسم من الأفعال علاماته الخاصة به .

إنّ النّحاة المتأخرين وهم يقومون بعمليّة نقل وتحوير لمفهوم الفاعل من الصّورة العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى الصّورة التّعليميّة، قد حافظوا على بعض عناصره المفهومية كتأخره عن الفعل المسند إليه والعامل فيه، وقد أضاف بعضهم كأبي حيّان التّوحيدي، وتلميذه ابن هشام عناصر مفهوميّة أخرى لم يذكرها النّحاة المتقدمون، ألا وهي ضرورة قيام الفاعل بالفعل. وهذا العنصر المفهومي المُضاف يُعيق المتعلمين في تعيين الفاعل وتحديده، وبالتالي يُصعّب عليهم عمليّة تحليل الجملة الفعليّة، فإن صادفوا جملة كقولنا: (لم يقم محمدٌ) لم يعدّوا محمداً فاعلاً، لأنّه لم يقم بالفعل، ولم يعدّوا الجملة جملة فعليّة لأنّها تفتقر إلى الفاعل. أمّا النّحاة المتقدّمون كسيبويه – مثلا– فيحدّ الفاعل بكونه هو الّذي يشغل

به الفعل سواء أوقع منه الفعل أم لم يقع. وبالإضافة إلى ما سبق فقد أغفل النّحاة المتأخرون قيداً آخر هاماً في حد الفاعل كان المبرد قد ذكره في سياق تعريفه للجملة، ألا وهو أنّ الجملة الفعليّة المفيدة تكتفي بذكر الفاعل، أي تتكوّن من (فعل + فاعل) فقط، وما يزيد عن هذين العنصرين يُؤتى به من أجل الزيادة في الفوائد في العمليّة الخطابية فقط، وحين لم يذكر النّحاة المتأخرون هذا القيد، فهذا يجعل المتعلّم يتساءل: أين تنتهي حدود الجملة الفعليّة ؟ وما هي عناصرها ومكوناتها البنوية؟

وُفِق النّحاة المتأخرون في نقل جميع عناصر مفهوم المفعول الّذي لم يُسم فاعله من الصّورة العلمية الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى الصّورة التّعليمية، من حيث كونه اسماً مرفوعاً مسنداً إلى الفعل الّذي يسبقه ويعمل فيه. أمّا المصطلح الدّال على هذا المفهوم فمنهم من حافظ عليه كما وُجد عند النّحاة المتقدمين، كما فعل أبو حيّان التّوحيدي، ومنهم من غيّر المصطلح إلى نائب الفاعل، كما فعل ابن مالك، وابن هشام.

إنّ النّحاة المتأخرين وهم يقومون بعمليّة نقل وتحوير لمفهوم المفعول به من الصّورة العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى الصّورة التّعليميّة منهم من وُفِقَ في نقله وحدّه، إلّا أنّه قام بحدّه من الجانب البنوي فقط، كما فعل ابن مالك وأبو حيّان التوحيدي، في حين حدّه النّحاة المتقدمون من جانب بنوي، وجانب خطابي كذلك، وهناك من لم يُوفق في نقله وحدّه، وهو ابن هشام حيث أهمل أهم خصائصه العلميّة وعناصره المفهوميّة الّتي ذكرها النّحاة المتقدمون، وأضاف عناصر مفهومية أخرى ألا وهي أنّ المفعول به هو الّذي وقع عليه فعل الفاعل، وهذا العنصر المفهومي المُضاف لا يُساعد المتعلمين على تعيين المفعول به في الجمل والنّصوص. فإذا ما صادفوا جملاً من مثل : (ما ضربت زيداً)، (هل تضرب

زيداً) ، (لم أضرب زيداً) لن يعتبروا زيداً في هذه الجمل الفعليّة مفعولاً به، لأنّه لم يقع عليه فعل الفاعل، وهو ما نصّت عليه القاعدة، ولا شكّ أنّ الخطأ الموجود في قاعدة المفعول به الّتي صاغها ابن هشام لا يعود بالدّرجة الأولى إلى قاعدة المفعول به نفسها، بل إلى قاعدة الفاعل نفسه على أنّه من قام بالفعل – وقد بيّنا أنّ الفاعل هو الذي يشغل به الفعل سواء أقام بالفعل أم لم يقم – وبتعريف ابن هشام للفاعل بتلك الطّريقة عرّف المفعول به على أنّه من وقع عليه فعل الفاعل، وقد بيّنا في الفصل الثاني أنّ وظيفة الفاعل هي استغناء الفعل لأنّ الفعل مشغول دائما بالفاعل وليست وظيفته القيام بالفعل، وإذا كان الأمر كما ذكرنا فالمفعول به ليس من وقع عليه فعل الفاعل وإنّما ما تعدّى إليه فعل الفاعل. وهذا ما غاب على ابن هشام.

تناول النّحاة المتأخرون الجملة الفعليّة في الوضع فقط، وإن ذكروا بعض الأعراض الّتي تُصيبها في واقع الاستعمال كالتّقديم والتّأخير بين عناصرها، إلّا أنّهم حلّلوا هذه الظّاهرة تحليلاً بنوياً فقط بالتركيز على الحالات الّتي يجوز فيها التّقديم والتّأخير والحالات الّتي لا يجوز فيها ذلك، ولم يلتفتوا إلى المقاصد الّتي يرومها المخاطِب من خلال تقديمه لبعض العناصر وتأخيره لعناصر أخرى، كما تطرقوا إلى الحذف الّذي يُصيب بعض عناصرها، وبرّروا ذلك العدول المتمثّل في الحذف بوجود قرينة السّياق– المقالي والمقامي كما فعل أبو حيّان التوحيدي، وتلميذه ابن هشام، في حين كان ابن مالك يُعلل ذلك بوجود السياق المقالي فقط الّذي يحتفي به كثيراً حيث نُسجل غياب اهتمامه بالسياق الخارجي– إلّا أنّهم لم يذكروا المقاصد والأغراض والإفادات الّتي يسعى مُنشئ العبارة إلى تبليغها إلى السّامع من خلال خروجه عن الأصل المألوف بحذفه لبعض عناصر الجملة الفعليّة، واكتفوا بمعالجة ظاهرة الحذف من جانب بنوي فقط، حيث عمدوا إلى تقدير العنصر المحذوف،

وإعرابه وذكر العامل فيه، ما عدا أبو حيان الّذي كان يهتم في بعض الأحيان بالمخاطَب فيقوم بتسييق العبارة، حتّى يفهمها المخاطَب قبل تقدير العناصر المحذوفة وإرجاع العبارة إلى أصلها، ولعلّ السّبب في اقتصار النّحاة المتأخرين على تحليل الجملة الفعليّة بنوياً فقط هو اهتماهم بالسلامة التّركيبيّة دون أن يتجاوزا ذلك الاهتمام إلى النّجاعة التّبليغيّة بسبب انفصال العلوم في عصرهم واقتصار وظيفة النّحو في ذلك الوقت على الإعراب فقط، أمّا المعاني فتُركت لعلم البلاغة.

إنّ طريقة النّحاة المتأخرين في تحليل الجملة الفعليّة تختلف عن طريقة النّحاة المتقدّمين، ففي حين ركّز النّحاة المتأخرون في تحليلها على الجانب اللّفظي فقط، المتمثّل في العلاقات المجرّدة الّتي تحكمها على مستوى الوضع، ركّز النّحاة المتقدّمون في تحليلها على الجانب اللّفظي، والجانب الخطابي معاً بالتركيز على العلاقات النّحوية إلى جانب المقاصد والأغراض، ولا شكّ أنّ طريقة النّحاة المتأخرين الّتي تهتم بالإعراب وحده تُدعّم الملكة اللّغوية فقط الّتي تمكن المتعلّم من إنتاج جمل سليمة نحويّاً، أمّا طريقة النّحاة المتقدمين فتُدعّم إلى جانب الملكة اللّغويّة، الملكة التّبليغيّة التّواصليّة الّتي تمكّن المتعلّم من إنتاج وفهم جمل ونصوص في الأحوال الخطابية المختلفة .

الفصل الرّابـع :

الجملة الفعليّة في الكتاب المدرسي: دراسة وصفيّة تحليليّة

المبحث الأوّل : قاعدة أزمنة الفعل: دراسة وصفيّة تحليلية

المبحث الثاني : قاعدة الفاعل: دراسة وصفية تحليلية

المبحث الثالث : قاعدة نائب الفاعل: دراسة وصفيّة تحليلية

المبحث الرابع : قاعدة المفعول به: دراسة وصفيّة تحليلية

توطئـــة :

مرّ بنا في الفصل الأوّل أنّ النّقل التّعليمي هو الجهاز الّذي تنتقل عبره المعارف من بيئتها العلمية الّتي ظهرت فيها أوّل مرة إلى البيئة التّعليمية الّتي هي الغاية والمنتهى، كما مرّ بنا كذلك أنّ المعرفة العلمية بالغة التّجريد والتّعقيد، وتلك الصفات تجعلها غير مناسبة للمتعلمين بحيث لا يتمكنون من فهمها واستيعابها، لذلك يعمد مؤلّفو الكتب المدرسية باسم النّقل التّعليمي إلى تحويرها وتبسيطها من خلال القيام بمجموعة من التّقنيات التّعليمية، غير أنّ هذا التبسيط يجب أن لا يُشوّه المعرفة المراد نقلها إلى البيئة التّعليميّة ولايمُسّ بخصائصها العلمية.

وقد قدمنا في الفصل الثّاني تعريف الجملة الفعلية وأركانها في النّحو العلمي عند كل من سيبويه والمبرد وابن جني، ورأينا كيف أنّهم حدّوها من زاويتين اثنتين : زاوية بنوية لفظية تهتم ببنية الجملة، وزاوية خطابية تبليغية تهتم بالتّبليغ والتواصل، كما حدّوا الفعل حدّاً إجرائيّاً لا بالجنس والفصل، وإنّما باعتباره مادة، وصيغة تدلّ على الزّمان من خلال ما يدخل عليها من زوائد، ومن خلال ما يكتنفها من قرائن في السياق. كما حدّوا الفاعل بأنّه الّذي يُشغل به الفعل وبه يتمّ معنى الجملة وتتحقّق الفائدة الّتي يحسن السكوت عليها في واقع الخطاب، ويجب فيه أنّ لا يتقدّم على فعله، وقد حدّوا المفعول الّذي لم يُسمّ فاعله بالطّريقة ذاتها الّتي حُدّ بها الفاعل، وأدرجوه معه في الباب نفسه للبنية الجامعة الّتي تجمعهما، أمّا المفعول به فهو فضلة عندهم ولكن ذكره يزيد في الفائدة على مستوى الخطاب وموضعه في بنية الجملة الفعلية يأتي بعد كل من موضع الفعل والفاعل، إلّا أنّه قد يتقدّم على الفاعل، أو عليه وعلى الفعل معاً لتأدية بعض الأغراض الإفادية .

وقد مرّ بنا في الفصل الثّالث أنّ النّحاة المتأخرين لم يكن نقلهم للجملة الفعليّة ولعناصرها المختلفة من الصّورة العلمية إلى الصّورة التّعليمية نقلاً سليماً، حيث أخلّوا بالعناصر المفهوميّة لبعض المفاهيم بسبب تأثرهم بالمنطق الأرسطي .

وإذا علمنا أنّ مؤلفي كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط قد أدرجوا في الكتاب أركان الجملة الفعلية، كالفعل، والفاعل، والمفعول به، والمفعول الّذي لم يسمّ فاعله، فنتساءل في هذا السياق قائلين : هل اعتمد مؤلّفو الكتاب المدرسي في نقل هذه العناصر على كتب النّحاة المتقدّمين أم على كتب النّحاة المتأخرين ؟ وهل كان نقلهم التّعليمي للمفاهيم نقلاً سليماً ؟

المبحث الأوّل : قاعدة أزمنة الفعل: دراسة تحليلية

الرّكن الأوّل من أركان الجملة الفعليّة هو (الفعل)، وقد جاء هذا الرّكن في الكتاب المدرسي بعنوان (أزمنة الفعل)، ولنعرف إلى أي مدى وُفّق مؤلّفو الكتاب المدرسي في نقل هذه القاعدة، والكتب الّتي اعتمدوا عليها في نقلها، سنقوم في هذا المبحث بدراسة تحليلية نقديّة لقاعدة أزمنة الفعل الموجودة في الكتاب المدرسي، فنشرع في ذكر الملاحظات العامة الّتي سجّلناها حول القاعدة، ثمّ ننتقل إلى الدّراسات التّفصيليّة بدراسة كل نوع من أنواع الفعل على حدة، بدءاً بالفعل الماضي، ثم الفعل المضارع، ونختم بفعل الأمر .

1- ملاحظات عامة حول القاعدة:

جاء في كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط أنّ : [1]

> **الفعل الماضي** : هو ما دلّ على وقوع الفعل في زمن مضى.
> **الفعل المضارع** :هو ما يدلّ على وقوع الفعل في الحاضر أو المستقبل وإذا دخلت عليه (السين) و(سوف) يصير خاصاً بالمستقبل .
> **فعل الأمر** :هو ما يدلّ على طلب القيام بالفعل في المستقبل.

إنّ الملاحظات الأولية الّتي يمكن أن نسجلها على عنوان هذا الدرس ومحتواه هي:

1-1- تسمية الدّرس بأزمنة الفعل :

لقد أطلق مؤلفو الكتاب المدرسي على درس الأفعال : (أزمنة الفعل)، وهذا قد يُفَسَّر بِكَونِهم يرون أنّ الأفعال تَدُلّ على الزمان وفقط، وهذا ما قاله النّحاة المتأخرون كأبي حيان الأندلسي القائل في تعريف الفعل : " وأحسنُ ما حُدَّ به الفعلُ

[1]- وزارة التّربية الوطنيّة،كتابي في اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، موفم للنّشر، الجزائر،2016، ص : 17 .

أن يقال: " الفعلُ كلمةٌ مُتَعَرِّضةٌ ببنيتها لزمانٍ معناها "[1]، وكذا ابن فارس القائل : " قال الكسائي : الفعل ما دلّ على زمان ...و ما نذهب إليه ما حكيناه عن الكسائي من أنّ الفعل ما دلّ على زمان كـ: خرج، ويخرج، دلّلنا بهما على ماض ومستقبل"[2]، فلا يذكر بذلك كلمة الحدث اطلاقا رغم أنّ الفعل هو حدث حين وقوعه كما قال سيبويه – وكما سنراه بعد حين –، وأنّ الزمن هو جزء الفعل فقط، وليس كل الفعل، ثمّ إنّ الّذي يدلّ على الزمان ليس الفعل وحده، وإنّما قد يشترك معه في ذلك: " الأسماء الّتي تنقل إلى معنى الظروف وتستعمل استعمالها، فيكون ذلك من باب تعدّد المعنى للمبنى الواحد، ومن هذه الأسماء :

– المصادر المسوقة لبيان الأوقات نحو: آتِيكَ قُدُومَ الحَاجِ .

– صيغة اسم الزمان : نحو آتيكَ مَقْدَمَ الحاجِ .

– بعض الأسماء المبهمة الدالة على أوقات أو ما أضيف إليها كأسماء المقادير مثل (كم ساعة بقيت هناك ؟)، أسماء الأعداد نحو (خمسة أيام وثلاث ليال) وأسماء الأوقات كحين، و وقت، وساعة، ويوم الخ، وكذلك قبل وبعد ودون ولدن وعند وبين ووسط .

– بعض أسماء الأزمنة المعينة كالآن وأمس وسَحَر ومساء وصحوة وعشية وغدوة "[3]، فإضافة إلى زمن الأوقات هذا، هناك " زمان الاقتران الّذي يكون بين حدثين وهذا الزمان يستفاد من الظروف الزمانية ...وهي : إذ، وإذا، ولما، وأيان، ومتى "[4] ، بالإضافة إلى " الأدوات الفعليّة الناسخة مثل كان وكاد وأخواتهما

---

[1] – أبو حيان الأندلسي، التّذييل و التّكميل في شر ح كتاب التّسهيل، ص: 48، 49.

[2] – ابن فارس، أبو الحسن أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللّغة وسنن العرب، تحقيق وتقديم الدكتور مصطفى شويمي، مطبعة بدران، بيروت، (1832هـ – 1963 م)، ص : 85 .

[3] – تمام حسان، اللّغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1994، ص : 241.

[4] – تمام حسان، المرجع السّابق، ص : 241.

لأنّ الزمن وحده هو معنى هذه النواسخ فلا يقترن فيها بمعنى الحدث، وإذا اقترن بشيء من المعاني الأخرى، فإنّه يقترن ببعض معاني الجهة كالمقاربة والشـــروع والاستمرار وهلم جرا "[1]، في حين أنّ الفعل عبارة عن حدوث حدث حين وقوعه .

هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإنّ تسمية مؤلفي الكتاب المدرسي الدّرس بـ (أزمنة الفعل) ثم تسمية الأفعال الدّالة على الزمن بـ : (الفعل الماضي، والفعل المضارع، وفعل الأمر) فيه نوع من التّخليط، فالفعل ينقسم بحسب أنواعه إلى (فعل تام، وفعل ناقص)، وبحسب صيغته إلى (ماض، ومضارع، وأمر)، و**بحسب الزمن إلى (ماض، وحاضر، ومستقبل)**، وبحسب التّعدي واللّزوم إلى : (متعدّ، ولازم)، وبحسب وجود الفاعل وحذفه إلى (فعل مبني للفاعل، وفعل مبني للمفعول)، وبحسب الإعراب والبناء إلى (معرب، ومبني)، وبحسب حروفه، ومن حيث العدد إلى (ثلاثي، رباعي، خماسي، سداسي)، ومن حيث الأصل إلى : (مجرد، ومزيد) ، وبحسب التّصرف والجمود إلى : (متصرّف وجامد)، وبحسب الصحة والاعتلال إلى : (صحيح ، ومعتل) ...إلخ

ومن ثمّ كان على مؤلفي الكتاب المدرسي – ما دام أنّهم قصدوا الزمن – أن يقسّموا الأفعال إلى : (الفعل الماضي، والفعل الحاضر، والفعل المستقبل)، لا إلى (الماضي، والمضارع والأمر) لأنّ تسمية الفعل المضارع بهذا الاسم هي لاعتبار شكلي والمتمثل في مضارعته للأسماء، ولا اعتبار للزمن في تلك التّسمية، قال رضي الدين الاستراباذي (ت 686هـ) : " عرف المضارع بمشابهة الاسم لأنّه لم يسم مضارعاً إلّا لهذا "[2]، وقال ابن يعيش : " هذا القبيل من الأفعال يسميه النّحويون المضارع، ومعنى المضارع المشابه، يقال: ضارعته وشابهته وشاكلته وحاكيته إذا صرت مثله ... والمراد أنّه ضارع الأسماء أي شابهها بما في أوّله من

[1]– تمام حسان، اللّغة العربية معناها ومبناها، ص : 241 .

[2]– رضي الدين الاستراباذي، شرح الكافية، ط2، بيروت، 1979، دار الكتب العلمية، ص : 250.

الزوائد الأربع وهي الهمزة والنون والتاء فأعرب لذلك "[1]، فلما شابه الفعل المضارع الاسم شكلاً شابهه في صفة الإعراب الّتي هي أصلاً للاسم، أمّا قضية الزمن فغير واردة في هذه التسمية .

هذا بالنّسبة للفعل المضارع، أمّا تسمية فعل الأمر فهي لاعتبار طلبي وليس لاعتبار زمني كالماضي مثلا، إذ الأمر صيغة " يَطلبُ بها الفعل من الفاعل المخاطب "[2]، وهي " قول القائل لمن دونه : افعل "[3]، ومنه فتمسية الفعل المضارع، وفعل الأمر لا علاقة لها بالزمن عكس الفعل الماضي. ومنه فكان على مؤلفي الكتاب المدرسي تقسيم الأفعال إلى ماض وحاضر ومستقبل، كما فعل ذلك ابن جني، قال : في(باب الأفعال): " وهي على ثلاثة أضْرُب، تنقسم بانقسام الزّمان: ماضٍ، وحاضرٍ، ومستقبل" [4].

1-2- القاعدة والتّمثيل:

رغم الأهمية الكبيرة الّتي يحظى بها المثال النّحوي في العملية التّعليمية التّعلمية، إذ يؤدّي دوراً فعالاً وحسّاساً فيها، فهو عصب الدّرس النّحوي، كما أنّه وسيلة هامة من وسائل عرض القاعدة النّحوية على المتعلمين، وشرحها، وتثبيتها، فمهمّته " في النّحو هي تجسيد وتوضيح القاعدة، ومن ثمّ مساعدة المتعلّم على فهمها "[5] وتثبيتها، فرغم أهميته هذه إلّا أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي صاغوا قاعدة أزمنة الفعل على شكل قانون نظري دون ارفاقها بأمثلة توضح جزئياتها، وتزيل

---

[1]- ابن يعيش، شرح المفصل، ج7، ص : 13 .

[2]- ابن الحاجب النّحوي، الكافية في النّحو، شرح رضي الدين الاستراباذي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، ط1، 1433، 2012، ج4، ص : 103 .

[3]- الجرجاني علي بن محمد بن علي، التعريفات، حقّقه وقدّم له محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي للطباعة والنّشر، القاهرة، 1968، ص : 53 .

[4]- ابن جني، اللّمع في العربيّة، ط2، ص: 79، 80.

[5]- Marie Noélle, prieure , de la grammaire a la linguistique (l'etude de la phrase) , 2 édition armad colin , paris , 1989, p:125.

غريبها وتثبّتها في ذهن المتعلّم، والسّبب في ذلك هو عدم رجوهم إلى كتب النّحاة المتقدمين الّذين كانوا يرفقون القاعدة بالأمثلة، قال سيبويه في تحديد الفعل : "... وأمّا الفعل فأمثلة أُخذت من لفظ أحداث الأسماء، وبُنيتْ لما مضى، ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع. فأمّا بناء ما مضى فَذَهَبَ وسَمِعَ ومَكُث وحُمِدَ. وأمّا بناء ما لم يقع فإنّه قولك آمراً: اذهَب واقتُلْ واضرِبْ، ومخبراً [يَقْتُلُ و] يَذهَبُ ويَضربُ ويُقْتَلُ ويُضرَبُ. وكذلك بناء ما لم ينقطع وهو كائن إذا أخبرت "[1]. فبعد أن ذكر سيبويه أقسام الفعل الثلاثة قدّم أمثلة لكل قسم حتّى تتمايز الأقسام، وكذلك فعل المبرد حيث قدّم أمثلة توضيحية عن كل جزئية، قال : "...اعلم أنّ كلّ فعل – تعدّى، أو لم يتعدّ – فإنّه متعدّ إلى ثلاثة أشياء : إلى المصدر، لأنّه منه مشتقٌّ وعليه يدلُّ، وذلك قولك: قمت قياماً، وقعدّتُ قعوداً ...، ويلي المصدرَ الزمانُ، فكلُّ فعل يتعدّى إلى الزمان، وذلك أنّك إذا قلت:(قمت) دلّلت على أنّ فِعْلَك فيما مضى من الدّهر. وإذا قلت: أقوم، سأقوم – دلّلت على أنّك ستفعل فيما يُستقبل من الدّهر..."[2]. وكذلك ابن جني الّذي يقدّم أمثلة عن كل قسم من اقسام الفعل، قال في(باب الأفعال) : " وهي على ثلاثة أضْرُب، تنقسم بانقسام الزّمان: ماضٍ، وحاضرٍ ، ومستقبل.

فالماضي: ما قُرِنَ به الماضي من الأزمنة، نحو: قام أمس، وقعد أوّل أمْس.

و الحاضر: ما قُرِنَ به الحاضرُ من الأزمنة، نحو قولك: هو يقرأ الآن، وهو يصلّي السّاعة، وهذا اللّفظ قد يصلح – أيضا – للمستقبل، إلّا أنّ الحال أولى (به) من الاستقبال، تقول: هو يقرأ غداً، ويصلّي بعد غدٍ. فإن أردتَ إخلاصه للاستقبال، أدخلت في أوّله (السين) أو (سوف)، فقلت: سيقرأ غداً، وسوف يصلّي بَعْد غَدٍ.

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 12.

[2]- المبرد، المقضب، ج4، ص: 335، 336.

و المستقبلُ: ما قُرن به المستقبل من الأزمنة، نحو قولك: سينطلق غداً، أو سوف يصلّي بَعْدَ غَدٍ، وكذلك جميعُ أفعال الأمْر، والنّهي، نحو قولك: قُمْ غَداً، أو لا تقعد غَدَاً " [1].

ومن خلال عرض كيفية تحديد النّحاة المتقدمين لقاعدة الفعل وذكر أمثلة عن كل قسم من أقسامه يتّضح أنّ مؤلّفي كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط لم يعودوا إلى كتب النّحاة المتقدمين، واكتفوا بكتب النّحاة المتأخرين، الّذين قدّموا القاعدة على شكل قانون نظري، دون اتباعه بالأمثلة التوضيحية، وإن كانوا يستعملون الأمثلة من حين إلى آخر فهي قليلة إذا ما قارنّاها مع الأمثلة المرفقة بالقواعد الموجودة في كتب النّحاة المتقدّمين، قال ابن مالك في تحديد قاعدة الفعل : " والفعل كلمة تُسنَد أبداً، قابلةٌ لعلامةِ فرعيّةِ المُسنَد إليه "[2]، ثمّ أضاف قائلاً: " ويُعتَبرُ الفِعل: بتاء التّأنيثِ السّاكنةِ، ونون التّوكيدِ الشّائع، ولزومه مع ياءِ المتكلِّم نونَ الوقايةِ، وباتِّصاله بضميرِ الرّفع البارز. وأقسامهُ: ماض، وأمرٌ، ومضارع. فيميِّزُ الماضيَ التّاءُ المذكورةُ، والأمرَ معناه ونونُ التّوكيدِ، والمضارعَ افتتاحُه بهمزةٍ للمتكلِّم مفرداً، أو بنونٍ له عظيماً أو مشارِكاً، أو بتاءٍ للمخاطَبِ مطلقاً وللغائبة والغائبتَين، أو بياءٍ للمذكَّرِ الغائب مطلقاً والغائباتِ. والأمرُ مستقبَلٌ أبداً. والمضارعُ صالحٌ له وللحالِ، ولو نُفِيَ بلا، خلافاً لمن خصّها بالمستقبل، ويترجّح الحال مع التّجريد، ويتعيّن عند الأكثر بمصاحبة الآن وما في معناه وبلام الابتداءِ ونَفْيِه بـ (ليس) و(ما) و(إن)، ويتخلّص للاستقبال بظرف مستقبَلٍ، وبإسنادٍ إلى متوقّع، وباقتضائه طَلَباً أو وَعْداً، وبمصاحبةِ ناصب، أو أداةِ تَرَجٍّ أو إشفاقٍ أو مجازاة، أو (لو) المصدريّة، أو نونِ توكيد، أو حرفِ تنفيسٍ وهو (السّين) أو (سوف) أو (سَفْ) أو (سَوْ) أو (سَيْ)، وينصرِف إلى المضيِّ بـ (لَمْ) و(لمّا

[1]- ابن جني، اللّمع في العربيّة، الطّبعة الثّانية، ص: 79، 80.

[2]- ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ص: 3.

الجازمة) و(لو الشّرطيّة)، و(إذ) و(ربّما) و(قد) في بعض المواضع. وينصرِفُ الماضي إلى الحال بالإنشاء، وإلى الاستقبالِ بالطّلب والوعد، وبالعطف على ما علم استقباله، وبالنفي بـ (لا) و(إن) بعدَ القَسَم، ويحتمِلُ المُضيّ والاستقبال بعد همزةِ التّسويّةِ، وحرف التّحضيض، وكُلَما، وحيثُ، وبكونِه صلةً، أو صفةً لنكرة عامَّة " [1].

حيث ذكر ابن مالك علامة الفعل وأقسامه، والعلامات المميّزة لكل قسم من الأقسام دون أن يُقدّم مثالاً توضيحياً واحداً، وهو ما هو عليه أبو حيان الأندلسي القائل في تحديد الفعل : " وأحسنُ ما حُدَّ به الفعلُ أن يقال: " الفعلُ كلمةٌ مُتَعَرِّضةٌ ببنيتها لزمانِ معناها "[2]. ثم يُضيف قائلاً : " وأقسامُه: ماضٍ، وأمرٌ، ومضارعٌ... واتّبع المصنفُ س في البُداءة بالماضي ثم الأمر ثم المضارع... والّذي يقتضيه التّرتيب الوجودي أن يُبدأ بالأمر الدالِّ بوضعه على الاستقبال، ثم بالمضارع لأنّه على ما يُقَرَّرُ يكون للحال ويكون للاستقبال، ثم بالماضي لأنّه منتهى الفعل، إذا الفعل يكون معدوماً غير مسبوق بوجود، ثم يصيرُ موجوداً، ثم يصيرُ معدوماً مسبوقاً بوجود، ولذلك كان الأمر في كثير من اللّغات غير العربيّة هو الأصل، إذ هو المجرد في تلك اللّغات، وغيرُه مزيدٌ فيه على ما يدل على كونه ماضياً أو حالاً "[3]. و المُلاحظ هنا أنّ أبا حيّان لا يُقدّم أمثلة توضيحية تثبيتية عكس ما فعله النّحاة المتقدمون كسيبويه، والمبرد وابن جني .

وفي هذه النّقطة بالذات يمكن القول إنّ مؤلّفي كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط لم يُوفقوا في نقل قاعدة الفعل بحيث لم يذكروا الأمثلة التوضيحية التثبيتية، والسّبب في ذلك عدم رجوعهم إلى كتب النّحاة المتقدمين،

[1] – ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ص: 4، 5، 6.

[2] – أبو حيان الأندلسي، التّذييل و التّكميل في شرح كتاب التّسهيل، ص: 48، 49.

[3] – أبو حيان الأندلسي، المرجع السّابق، ص: 67، 68.

واقتصارهم على الكتب التّعليمية للنّحاة المتأخرين الّتي تميزت بالاختصار الشّديد، وبالاهتمام بالوضع دون الاستعمال.

1-3- صياغة القاعدة: من خلال صياغة قاعدة كل من الفعل الماضي والفعل المضارع وفعل الأمر يتّضح أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي قد حدّدوا تلك القواعد بناء على المعنى فقط دون اعتبار الجانب اللفظي المتمثّل فيما يدخل على الفعل " من زوائد معيّنة كـ: قد والسين ويتّصـــل به الضمير في بعض صيغه)"[1]، ممّا يشكّل مع الفعل لفظة فعلية لأنّ " اللّفظ هو الأول لأنّه هو المتبادر إلى الذهن أوّلا ثم يفهم منه المعنى "[2]، ويترتب على ذلك أنّ قاعدة الفعـــل الماضي والمضارع والأمر يجب أن تنطلق "من اللّفظ في أبسط أحواله وهو الأصل (الّذي ليس فيه زيادة ولا علامة له بالنسبة إلى ما يبنى عليه)"[3].

ويوجد في العربية ثلاث لفظات فعلية وبالتالي ثلاثة حدود إجرائية : حد الفعل الماضي الّذي يدلّ بصيغته على حدث منقطع، حد الفعل المضارع الّذي يدلُّ بصيغته على حدث غير منقطع، وحد فعل الأمر، وفيها يُحدّد الفعل بحسب ما يقترن به من العناصر اللّغوية يميناً وشمالاً، أي تحديداً قائماً على اللّفظ وكل فعل يمكن أن يسبق بعدد من الوحدات اللّغوية الّتي تعتبر جزءاً من حدّه هي قرائنه، ولكل حد من حدود اللّفظة الفعلية زياداته الخاصة به، وفيما يلي حد الفعل الماضي، والمضارع، والأمر في ضوء النّظرية الخليلية الحديثة للباحث عبد الرحمان الحاج صالح:

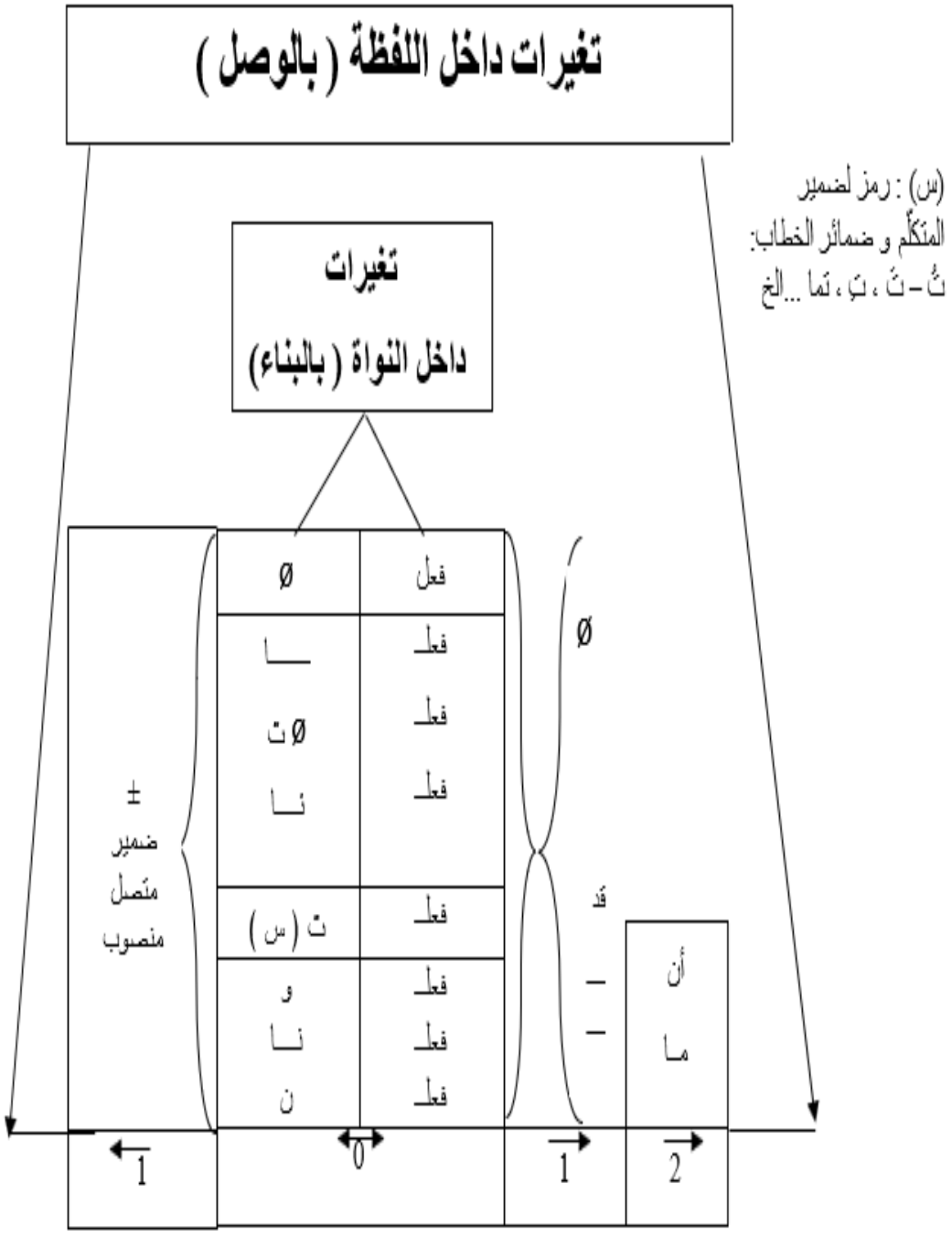
---

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة ،ج01، ص 219 .

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السابق، ص : 219 .

[3]-عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السابق ص : 219 .

أ- حد الفعل الماضي أو مثاله : [1]



[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، البنى النّحويّة العربيّة، سلسلة علوم اللّسان عند العرب، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة، 2016، ص: 103.

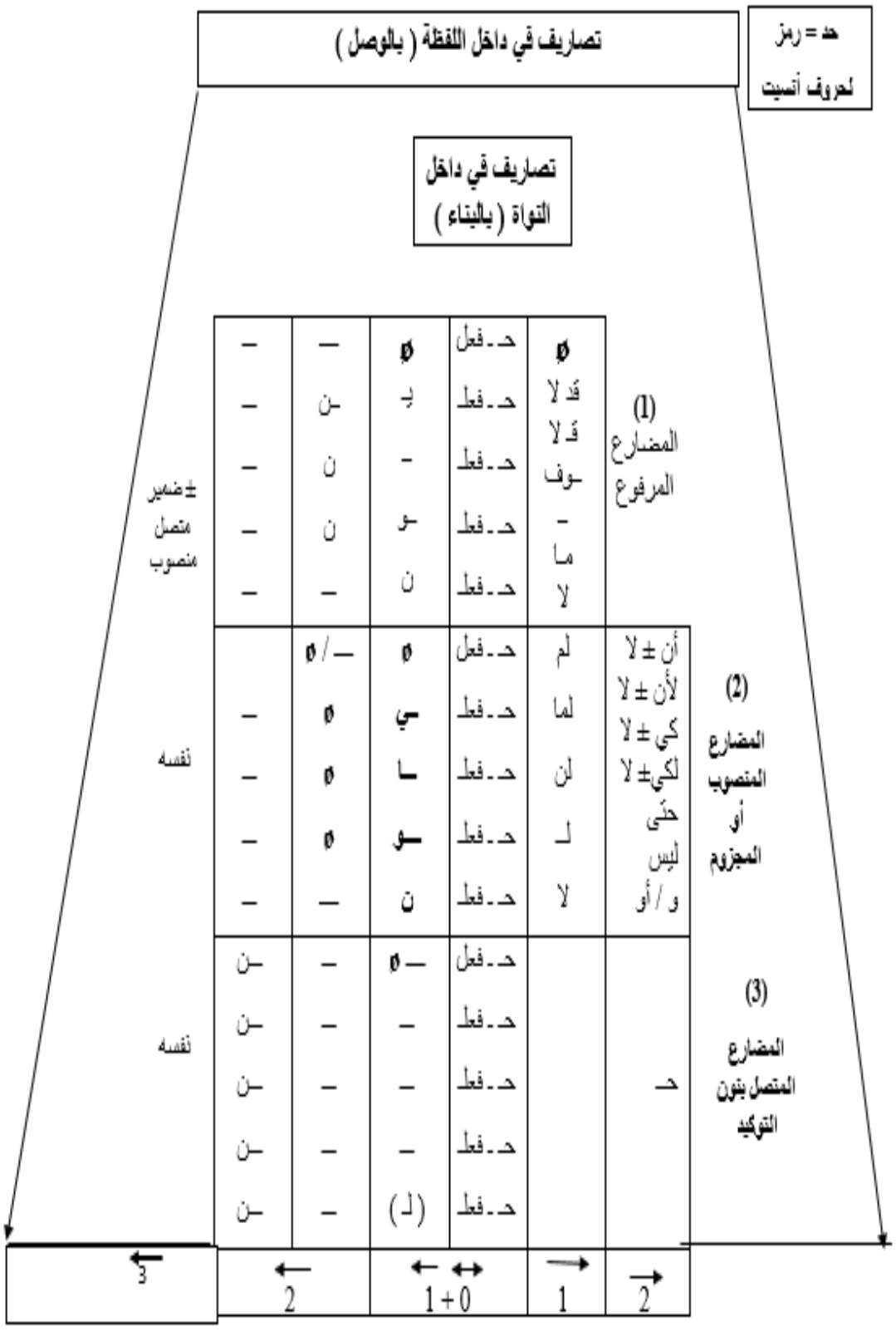
إنّ الموضع " المركزي 0↔ هو موضع النواة يدخل فيه ...عنصران : الفعل والضمير المتّصل المرفوع، ويكون الأوّل مبنياً على الثاني ويكون الضمير علامة داخلة في بناء الفعل هو بذاته وليست موصولة به فقط لأنّ كل ما هو داخل النواة هو إمّا بناء وإمّا ضم. وأمّا الزوائد فهي زوائد على النواة المكونة من الفعل والضمير المتصل المرفوع. و**الأصل** في حد الفعل الماضي ونعني بذلك منطلَقُ التصاريف هو ما ليس فيه (علامة ظاهرة) للضمير المتّصل وهو صيغة الغائب : (فَعَلَ ø) .

أمّا الموضع 1→ فيدخل فيه حرف " قد " ويدلّ أوّلاً على توكيد الحدث أو تقريب زمانه من " حال الحديث " (أي الحاضر بالنّسبة للمتكلم). وتعاقب هذه الزيادة الصفر (يمكن حذفها) .

أمّا الموضع 2→ فيدخل فيه " أنْ " و" ما " المصدريتان. فهما من الأدوات الّتي تُحوّل الفعل بدخولهما عليه (مع ضميره) إلى مجموعة يكون لها معنى المصدر (مضاف إلى ضمير: " بعد أن قمت " – بعدما قمت – بعد قيامي). ويليه الموضع 1← فهو موضع لزائد مثل السابق وهو الضمير المتّصل المنصوب (يدخل ويخرج فلا يثبت). وهو ضمير المفعول. وبما أنّه علامة داخلة في اللّفظة فلا يكون إلا على شكل ضمير متصل منصوب وله صيغة خاصة. وهو موصول لأنّ خروجه لا يُحدث أي خلل للنواة مثل السابق "[1].

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، البنى النّحوية العربية، ص : 104 .

ب- حد الفعل المضارع أو مثاله :[1]



[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، البنى النّحوية العربية، ص : 105.

إنّ حد الفعل المضارع " هو أوسع تصرفا من الماضي ومن الأمر. فالموضع المركزي 0↔يحتوي أيضاً على الثنائية : فعل مبني على ضمير متّصل فاعل إلّا أنّ الأصل (ما ليس له علامة ظاهرة) ليس هو الغائب بل ما ليس من الأفعال الخمسة : المتكلّم والمتكلم مع غيره والمخاطب والغائب والغائبة .

و في صيغة الفعل المضارع زوائد في أوّله يتميّز بها عن الماضي والأمر وهي الهمزة والنون والياء والتاء وتدلّ على صاحب الفعل (أنيتُ) "[1]، قال سيبويه : " والأفعال المضارعة ... في أوائلها الزوائد الأربع ..."[2]. وهي من " تصرف الكلمة في داخلها فهي مصوغة فيها فليست بكلمة ولا علاقة لها بتصرف اللّفظة الفعلية وهي الفعل + الضمير الفاعل. فهما مستويان مختلفان وكذلك هو مستوى تصرف نواة اللّفظة في ذاتها لأنّ محتواها كلمة واحدة وما بمنزلتها كالنواة في الفعل .

و أمّا الموضع 1← الّذي يلي 0↔ على اليسار فهو موضع علامة الإعراب للفعل (رفع ونصب وجزم). ويفترق حد المضارع على الحدين الآخرين بهذا الإعراب (وبالحروف السوابق الّتي هي أنيت وهي مصوغة فيه فهي زوائد من صيغته)، ويليه الموضع 2← وهو موضع نون التوكيد (الساكنة أو الثقيلة). واتّصالها بالفعل والضمير هو أيضاً بناء إلّا أنّه على مستوى اللّفظة لا النواة. ولهذا يمكن أن تُحذف بخلاف الضمير الفاعل . وهناك موضع ثالث 3← مماثل تماماً لما في حد الفعل الماضي: تدخل فيه الضمائر المنصوبة الّتي تمثّل المفعول وهي زوائد مثل نظائرها تدخل وتخرج مثل الزوائد الأخرى في اللّفظة" [3].

أمّا ما يدخل على الفعل (على اليمين): " ففيه الموضع 1→ الموالي للنواة على اليمين فهو مماثل أيضاً للموضع 1→ في حد الماضي إلّا أنّه لا يدخل فيه

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، البنى النحوية العربية، ص : 105 .

[2]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص : 3 .

[3] - عبد الرحمان الحاج صالح، البنى النحوية العربية، ص : 106.

حرف واحد بل مجموعة واسعة من الحروف من مميزاتها أنّها لا تؤثّر في الفعل لفظاً فلا تغيّر فيه الإعراب الأصلي الّذي هو الرّفع. وهي " قد لا "، والسين و" سوف " للمستقبل و" لا " للنفي عموماً. وتعاقب بعضها بعضاً وتعاقب الصفر (حذفها). وتدخل على المضارع مجموعة أخرى واسعة أيضاً تؤثر فيه لفظاً ومعنى أو تجزمه وهي " لم " : تجزمه وتنفيه وتقلب معناه إلى الزمان الماضي وكذلك هي " لمّا " مع زيادة تقريب النّفي إلى الحاضر ثم " لن " للنّفي في المستقبل واللّام الّتي تجعل المضارع يدل على الأمر الموجه لغير المخاطب ثم الأمر بالنّفي " بلا " النّاهية .

و الموضع 2→ تدخل فيه حروف تحوّل الفعل بدخولها عليه إلى مصدر مثل " ما " في حد الماضي وما عدا " ما " فهي مؤثرة في الفعل لفظاً ومعنىً. وأهمها " أن " واللّام المكسورة و" كي " و" حتى " وتأتي هذه الحروف أيضاً متبوعة بـ " لا " النافية وتدخل على الفعل المضارع أيضاً: الفاء والواو وأو، وكلّها تنصب الفعل إذا كان يدلّ على غاية. وأمّا ما يشبه ذلك (كي وحتى) فينصبان بإضمار " أن " عند البصريين وكذلك اللّام المجردة .

و لا بد أن نلاحظ أنّ الموضع 1→ هو موضع الدلالة على ثبوت الحدث أو نفيه في إطار الدلالة الأساسية لصيغة المضارع وهي : حدوث متواصل وغير منقطع مع إبهام في دلالة الزمان فالأصل في المضارع هو الدلالة على الحال أو المستقبل وتدخل الزوائد في هذا الموضع لتخصيص ورفع اللّبس بالنّسبة لهذه الميادين الدلالية. فإذا خلا هذا الموضع فهو رجوع إلى الأصل فيتعيّن الحال أو المستقبل بحسب القرائن" [1] .

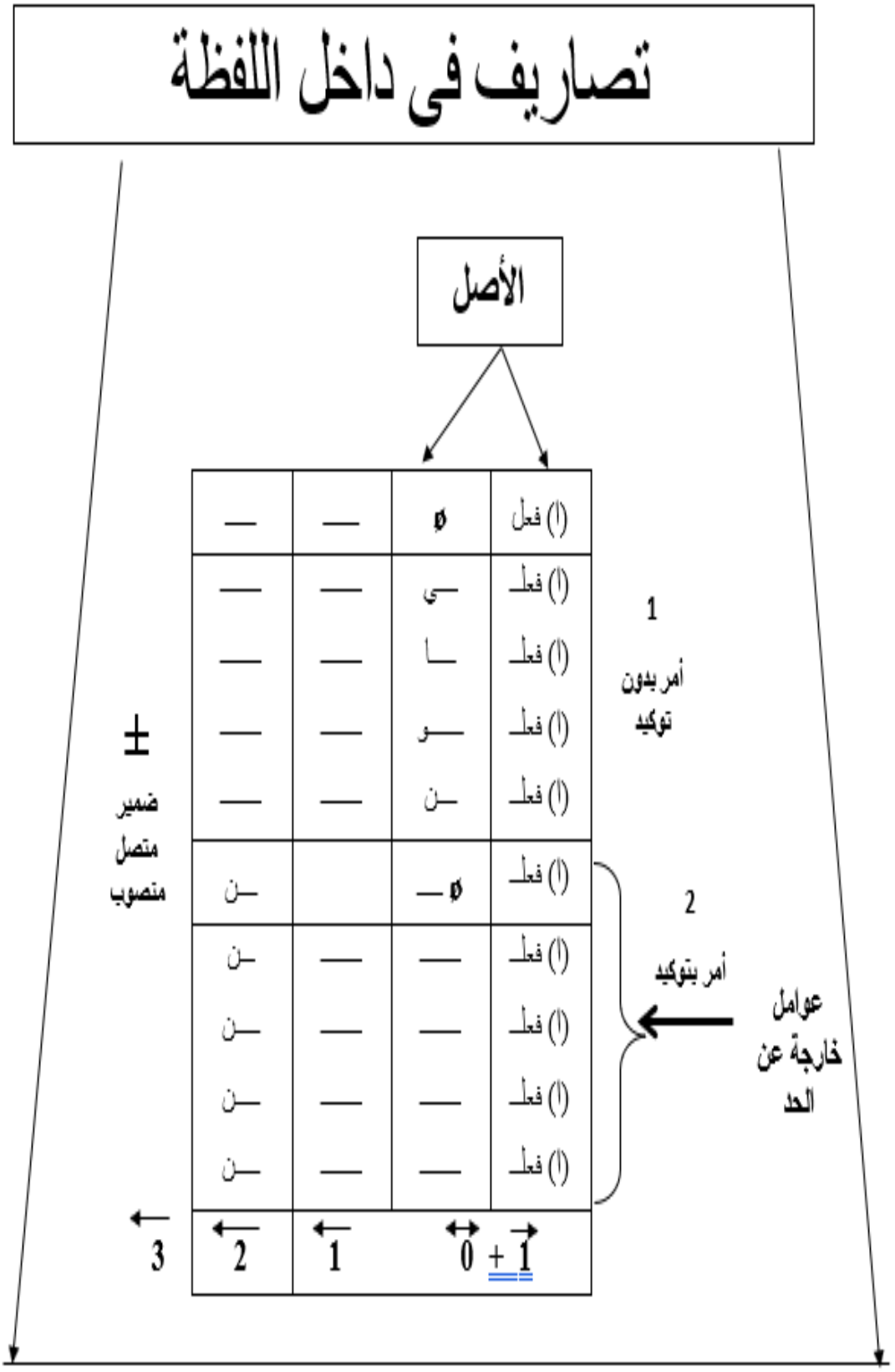
[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، البنى النحوية العربية، ص : 107.

فهذه الزوائد – والقرائن – "هي الّتي تغير الزمان....أمّا علامات الإعراب في المضارع فللتّخصيص أيضاً. فالرّفع يجعل الحدث أو نفيه واقعاً (واجب في اصطلاح سيبويه). أمّا النّصب فهو لحدث غير واقع في حال الحديث ولكنّه لا يمتنع وقوعه في المستقبل لأنّه يكون غاية، وأمّا الجزم فهو للحدث الممتنع. ولا تكن هذه المعاني المختلفة مع فعل الماضي والأمر فلا يحتاجان بذلك إلى إعراب.

و يمكن أن نلاحظ أيضاً التّعاقب في الفعل لا يتم فقط في داخل اللّفظة بين المواضع الخاصة بكل حد بل يقع التعاقب بين موضع في حد وموضع آخر في حد آخر وذلك مثل : (ø + فعل * لم يفعل) و(قد فعل * لمّا يفعل). وهذا دليل على أنّ للفعل حدّاً عاماً يشتمل على المواضع للحدود الثلاثة "[1] .

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السابق، ص: 108.

ج- حد فعل الأمر أو مثاله :[1]



[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، البنى النّحوية العربية، ص: 108.

الهمزة في الأوّل هي " همزة الوصل ولا تدخل في بنية الفعل والأصل هاهنا هو صيغة المخاطب .

– إنّ فعل الأمر خاص بالمخاطب فقط كما يظهر ذلك في الجدول. أمّا أمر الغائب والمتكلّم مع غيره فيكون بلام الأمر والمضارع المجزوم .

– الموضع المركزي 0↔ يدخل فيه 1→ إذ لا عامل لفعل الأمر في داخل اللّفظة زيادة على 1← الّذي هو موضع الضّمير المتّصل الفاعل كما هو الحال في حدّي الماضي والمضارع .

– يكون الحد لفعل الأمر بنون التوكيد وبدونها ويبنى الأمر على الفتح لاتصاله بهزة النون .

إذا تأملنا الحد لفعل الأمر لاحظنا أنّ النواة لم تكتف بالكلمتين (وهو الفعل مع ضمير الرفع). وهما بمنزلة كلمة واحدة كما هو الحال في حدّي الماضي والمضارع بل هي تحتوي أيضاً على الموضع 1← الّذي تدخل فيه الحروف المؤثرة في المعنى دون اللّفظ في الحدين الآخرين. وهي طريقة طريفة جداً : وهو أن تُعاقبَ نواة فعل الأمر لا النواة في حد المضارع وحدها بل تعاقب : هذه النواة + الموضع 1← وذلك لأنّ " اِفْعَلْ هو مكافئ لـ : لِتَفْعَلْ " في المعنى "[1] .

كانت هذه حدود الفعل في النّظرية الخليلية عند الباحث عبد الرحمان الحاج صالح التي حدّ فيها الفعل بطريقة " منطقية رياضية اعتماداً على مفهوم المثال، وهو عبارة عن حد صوري إجرائي يتحدّد فيه الفعل بجملة من العلامات هي من لوازمه المختصّة به دون غيره، ممّا يرسم لنا صورة تفريعية طردية عكسية للفعل تنطلق من أصل لا زيادة فيه إلى فروع غير متناهية. وهذه العلامات اختصّت بالأفعال لأنّ معانيها في الأفعال، فمن علامات حد الماضي البناء ودخول قد وأن

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، البنى النّحوية العربية ، ص : 109 .

وما المصدريتان، ومن علامات حد الفعل المضارع السين وقد وسوف ولم ولمّا...، ومن علامات حد فعل الأمر البناء ونوني التوكيد، زيادة على الضمائر على يسار الفعل فاعلاً ومفعولاً، وهذا ما يعرف باللّفظة الفعلية الّتي تتشكّل أصلاً من : فعل + فاعل (اسم مضمر) وتتفرع عليها كل الألفاظ الأخرى بدخول العوامل الخاصة بالفعل في العربية. وهذه الألفاظ المتفرعة لها نفس القيمة الّتي تحملها تلك اللّفظة الأصلية "[1]. وعليه فإنّ " الزوائد و– القرائن– الّتي تدخل على الفعل هي الّتي تعيّن الزمان بما في ذلك خلو الموضع لا صيغة الفعل وحدها. فإنّ هذه الصيغة لا تدلّ على زمان معين إلّا مع الأدوات والقرائن "[2]، وإذا خلت من تلك الزوائد وخلا موضعها منها تماماً فإنّها تدل " على دلالته الّتي تخصُّ الصيغة "[3] ، وهي حدوث حدث غير منقطع في الحال أو المستقبل بالنسبة لصيغة (يفعل)، وحدوث حدث منقطع في الماضي بالنّسبة لصيغة (فعل). وهذا ما سنوضّحه ونفصل فيه أكثر في الصفحات القادمة .

وفي النهاية يمكن القول إنّه كان على مؤلفي كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط حد كل قسم من أقسام الفعل بطريقة رياضية صورية وأن لا يحدوه تحديدا قائماً على المعنى حتّى يتمكّن المتعلّم من التمييز بين أقسام الفعل الثلاثة. فمن علامات الفعل الماضي مثلا البناء، ودخول قد عليه، وأنّه يقبل تاء الفاعل في آخره وتاء التأنيث الساكنة، ومن علامات المضارع الإعراب واقترانه بالسين وسوف وكذا دخول النّواصب والجوازم عليه، إلى جانب اتّصاله بالضمائر

---

[1]– صليحة مكي، دراسة تحليلية تقويمية لطريقة تعليم اللّفظة الفعليّة في السنة السابعة من التّعليم الأساسي واقتراح البديل بالاعتماد على مبادئ المدرسة الخليلية الحديثة، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في علوم اللّسان والتبليغ اللّغوي، إشراف الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح ، والأستاذ صالح بلعيد، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، فيفري، 2002، ص :123، 124.

[2]– عبد الرحمان الحاج صالح، البنى النّحوية العربية ، ص : 107 .

[3]– عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السابق ، ص : 107 .

البارزة، وهو معرب ويبنى أحياناً، ومن خصائص فعل الأمر البناء واتّصاله بنوني التوكيد.

1-4- القاعدة وجانبا الوضع والاستعمال : قواعد الفعل الماضي والمضارع والأمر الموجودة في الكتاب المدرسي تركّز على الوضع فقط دون الاستعمال وذلك لأنّها مأخوذة من الكتب التّعليميّة للنحاة المتأخرين الّذين غلبت عليهم النزعة التعليميّة من جهة، وتأثروا بالمنطق الأرسطي من جهة أخرى، فهي بذلك تدعم الملكة اللّغويّة فقط دون الملكة التبليغيّة ومنه فهي تتناقض مع ما جاء في المنهج التّواصلي من أنّ الهدف من تدريس القواعد النحويّة هو تحقيق الملكة التبليغيّة التواصليّة الّتي تمكّن المتعلّم من "استعمال اللّغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية"[1]، ولو اتّبع مؤلّفو الكتاب المدرسي معالجة النّحاة المتقدّمين للقواعد لأدّت إلى خدمة الملكتين اللّغويّة والتّبليغيّة معاً، لأنّ النّحاة المتقدّمين دائما ما كانوا يحدّون القاعدة من جانبين اثنين ألا وهما : (جانب الوضع) من خلال التركيز على السلامة التركيبية ومطابقة الكلام لما تواضع عليه أبناء اللغة، و(جانب الاستعمال) من خلال ربط القاعدة (الكلام) بسياق الحال و(مقاصد الكلام) فهذا سيبويه مثلا وبعد أن يحدّ الفعل من جهة الوضع بوصفه بناء، بقوله : " أمّا الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء، وبنيت ... "[2] يذهب بعدها إلى تحديده من جهة الاستعمال أي من خلال ربط المثال بالسياق الّذي يُستعمل فيه فيقول:" إذا حدّثت عن فعل (أي حدث) في حين وقوعه "[3] : فعبارة في (حين وقوعه) معناها في أي زمان وقع فيه الفعل فعلا في واقع الخطاب، وهذا الاهتمام بالجانب الاستعمالي للكلام في واقع الخطاب بالإضافة إلى الجانب البنوي اللّفظي له فائدة جليلة في

---

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السابق ، ص : 174، 175

[2]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 12 .

[3]- سيبويه، المرجع السابق ، ج1، ص 82 .

تدريس القواعد النحويّة من خلال الربط بين علمي النّحو والبلاغة لما يحقّقـــه من ملكة تبليغيّة تمكن المتعلميـــن من التّحدث " مشافهة وتحريرا حسبما تقتضيه الظروف والأحوال الخطابيّة "[1].

كانت هذه أهم الملاحظات الأولية المُسجّلة على درس أزمنة الفعل، والّتي تشترك فيها كل من قاعدة الفعل الماضي، والفعل المضارع، وفعل الأمر، وسنشرع في الصفحات القادمة في تحليل كل قاعدة فعل على حدة حتّى يكون التّقييم شاملاً كاملاً، ولا تنفلت منّا الجزئيات الدّقيقة.

2- قاعدة الفعل الماضي: دراسة تحليليّة نقديّة

قمنا سابقاً بتقديم ملاحظات عامة حول قاعدة أزمنة الفعل فبيّنا أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي لم يوفّقوا في تسمية الدّرس، وأنّ القاعدة الّتي نقلوها جاءت خالية من الأمثلة، ومحدّدة تحديداً قائماً على المعنى وليس على اللّفظ، ومُركّزة على الوضع فقط دون الاستعمال، سنقوم الآن بدراسة تحليلية نقديّة لقاعدة الفعل الماضي – فقط –، لنعرف ما هي العناصر المفهوميّة المكوّنة لمفهوم الفعل الماضي الّتي حافظ عليها مؤلّفو الكتاب المدرسي عند إجرائهم لعمليّة النّقل التّعليمي، وما هي العناصر الّتي أهملوها، وما هي الكتب الّتي نقلوا منها، وفي هذا الصّدد جاء في كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط أنّ :[2]

الفعل الماضي : هو ما دلّ على وقوع الفعل في زمن مضى

وإذا قمنا بمقارنة هاته القاعدة مع ما قاله النّحاة المتقدمون كسيبويه في تحديد قاعدة الفعل الماضي، يتّضح لنا انّ مؤلّفي الكتاب المدرسي قد أهملوا بعض العناصر المفهوميّة المكوّنة لمفهوم الفعل، و المُوضّحة في النّقاط الآتية:

---

[1]- بشير إبريـر، اسـتراتيجيّة التّبليـغ في تـدريس النحـو، أعمـال نـدوة تيسـير النحـو، 23- 24 أفريـل 2001 المكتبة الوطنية بالحامة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر ، ص 476

[2]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، كتابي في اللّغة العربيّة، السنة 1متوسّط، موفم للنّشر، الجزائر، 2016، ص17.

أ- **الفعل الماضي ومفهوم الانقطاع** : قال مؤلّفو الكتاب المدرسي في تحديد الفعل: " الفعل الماضي ما **دلّ على وقوع الفعل** "[1]، وتبسيط الأمر بهذه الصورة يُخِلُّ بالمفهوم العلمي للفعل الماضي، لأنّ الفعل عند سيبويه عبارة عن حدث حين وقوعه منقطعا أو غير منقطع، والفعل الماضي حدث منقطع حين وقوعه فالفعل يتحدّد ويقوم عند سيبويه لا على الزمان فقط، بل على شيء أكثر أهميّة ألا وهو " انقطاع الحدث أو اتصاله وذلك مهما كان الزمان " [2] ، فالفعل عند سيبويه عبارة عن حدث، حيث يصفه بأنّه " الفعل الحدث "[3]، ويقول : " إذا حدّثت عن فعل (أي حدث) في حين وقوعه " [4]، ويقول كذلك " كما أنّ فيه استدلالا على وقوع الحدث "[5]، ولعلّ ما نفهمه من العبارتين الأخيرتين أنّ الفعل عند سيبويه لا يدلّ على الحدث فقط، وإنّما يدلّ على الحدث أثناء حدوثه (وقوعه)، ومن حدّه بعد سيبويه بأنّه (دال على الحدث) كما سنرى بعد حين، إنّما هو " اختصار وتسامح "[6]، فمطلق الحدث إذن لا يدلّ عليه الفعل وإنّما يدل عليه المصدر، أو كما يسميه سيبويه (اسم الحدثان)، حيث يقول في هذا الشّأن : " اسم الحدثان... إنّما يذكر ليدلّ على الحدث " [7]، ومنه فهذه إشارات مبيّنة لتصوّر سيبويه للفعل، أمّا إذا جئنا لتعريفه لهذا الأخير فنجده يعرّفه كالآتي : " وأمّا الفعل: فأمثلته أُخذت من لفظ

---

[1] – وزارة التّربيّة الوطنيّة، كتابي في اللّغة العربيّة، السنة 1متوسّط، موفم للنّشر، الجزائر، 2016، ص17.

[2]– عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربيّة، سلسلة علوم اللّسان عند العرب، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة، المؤسّسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة، وحدة رغاية، الجزائر، ط1، 2013.ص97.

[3]– سيبويه، الكتاب ،ج1، ص 126.

[4]– سيبويه، المرجع السابق ، ج1، ص 82 .

[5]– سيبويه، المرجع السابق ،ج1، ص15.

[6]– عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السابق ، ص97.

[7]– سيبويه، المرجع السابق ، ج1، ص15.

أحداث الأسماء، وبنيت لما مضى، ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع " [1]، فسيبويه هنا وإن أشار إلى دلالة الفعل على الزمن إلّا أنّه ميّز وفرّق بين دلالته على ذلك ودلالته على " انقطاع الحدث أو اتصاله بدون اعتبار الزمان "[2].

أمّا بخصوص دلالة الفعل على انقطاع الحدث أو استمراره دون اعتبار للزمن عند سيبويه فيمكن القول: " إنّ صيغة الفعل وحدها أي بدون اعتبار لدخول الزوائد على الفعل وعدم دخولها – مثل ...لم وظروف الزمان كسياق – لا تدلّ على الزمان بكيفيّة مطلقة أبدا، بل تدلّ الصيغة في حد ذاتها على مفهومي الانقطاع وعدم الانقطاع لوقوع الحدث، وتدلّ على الزمان على ذلك بما يدخل على الفعل كما قال سيبويه... فالفعل الماضي يدلّ بصيغته وحدها على انقطاع الحدث مثل : (خرج زيد) في الزمان الماضي و(يكون قد خرج) و(إذا جاء نصر اللّه) في المستقبل [3]، فالفعل الماضي وحده يدلّ على انقطاع وقوع الحدث في الماضي، أمّا إذا دخلت عليه الزوائد فيدل حينذاك على انقطاع الحدث حين وقوعه، أي في أي زمان وقع .

فالفعل إذن يدلّ على حدث حين وقوعه، والفعل الماضي يدلُّ على حدث منقطع حين وقوعه، ولا يدلّ على (وقوع الفعل)، كما عبّر عنه مؤلفو الكتاب المدرسي لأنّ (وقوع الفعل) ليس معناه انقطاع الحدث، فالفعل قد يقع ولا ينقطع مثل الفعل المضارع، في حين أنّ الفعل الماضي حدث يقع وينقطع، لذلك كان على معدّي الكتاب المدرسي أن يستعملوا عبارة سيبويه – باعتبارها أكثر دقّة – ألا وهي أنّ (الفعل الماضي حدث منقطع حين وقوعه)، وليس (الفعل الماضي ما دلّ على وقوع الفعل) .

---

[1]- سيبويه، المرجع نفسه، ج1، ص21.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربيّة ، ص97.

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق، ص98 .

ب- الفعل الماضي والزّمن : قال مؤلّفو الكتاب المدرسي في حدّ الفعل الماضي : " الفعل الماضي ما دلّ على وقوع الفعل في **زمن مضى** "[1]، وهنا لا أتطرّق إلى الملحظ السابق وإنّما أتطرّق إلى الدلالة الزمنيّة للفعل الماضي، فقد جاء في الكتاب المدرسي أنّ الفعل الماضي يدلّ على الزمن الماضي، في حين رأينا سابقاً أنّ الفعل الماضي عند سيبويه عبارة عن حدث منقطع حين وقوعه، وعبارة سيبويه (حين وقوعه) معناها في أي زمان، فقد ينقطع الفعل الماضي، أو صيغة (فعل) في الزمن الماضي إذا تجرّد من الزوائد والقرائن الّتي تغيّر زمن انقطاعه، وذلك أصله الوضعي، وقد ينقطع في الحاضر، أو المستقبل إذا دخل عليه ما يغيّر زمن انقطاعه، مثل قولنا: (جاء محمـــد الآن)، وقوله تعالـــى:﴿ إذا جاء نصر الله ﴾ [النّصر: 1]، وهنا يدلّ على زمن آخر فرعي استعمالي.

وهذا ما نبّه إليه الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في نصوص سيبويه الّذي ميّز بين دلالة الفعل على انقطاع الحدث أو اتصاله دون اعتبار للزمن، وبين دلالته على الزمن. أما دلالة الفعل على الزمن وتحديدا (الزمن الماضي) فقد عبّر عنها سيبويه من خلال مقابلة الزمن الماضي بالزمن المستقبل، حيث قال في هذا الشّأن: " فإذا قال : ذهب فهو دليل على أنّ الحدث فيما مضى من الزمان، وإذا قال : سيذهب فإنّه دليل على أنّه يكون فيما يستقبل من الزمان ففيه بيان على ما مضى، وما لم يمض منه كما أنّ فيه استدلالا على وقوع الحدث " [2]، فسيبويه قابل هنا بين الفعل (ذهب) والفعل (سيذهب) فأضاف للفعل الثاني علامة وهي (السين) في حين جرّد الفعل الأوّل منها، ويقول عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن : " إنّ الّذي يقابل (سيذهب) ليس هو (ذهب) وحدها لأنّ هذه المقابلة هي قياس فلا بدّ أن يحمل كل عنصر على نظيره ونظير السين هو عدم الزيادة في

[1] – وزارة التّربيّة الوطنيّة، كتابي في اللّغة العربيّة، السنة 1متوسّط، موفم للنّشر، الجزائر، 2016، ص17.

[2] – سيبويه، الكتاب، ج1 ، ص15.

صيغة الماضي " [1]، فالعلامة العدمية عند سيبويه علامة على الأصل، ومنه فعدم وجود علامة تسبق الفعل الماضي يدلّ على أنّ الفعل الماضي يدلّ على الزمن الماضي في الأصل، قال عبد الرحمان الحاج صالح : " فعدم العلامة فيما يخصّ الماضي دليل على أنّه على الأصل إذ لم يدخل عليه شيء فلا يتغيّر مدلوله الأصلي وهو الزمان الماضي"[2]، أمّا إذا أضفنا شيئا للمبنى الأصلي للفعل الماضي فقد يتغيّر معناه حينذاك ويدلّ على أزمان أخرى، غير زمنه الأصلي، قال عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن: " وقد يدلّ على المستقبـل إن دخلت عليه زوائد كما في قوله تعالى: ﴿ إذا جاء نصر اللّه ﴾[النّصر: 1] أو دخلت عليه أدوات الشّرط مثل (إنْ)، أو ما يدلّ على مجرّد افتراض بدخول (لو) وغير ذلك، فمجموع الصيغة وخلو هذا الموضع من الأدوات – لا الصيغة وحدها – هو الّذي يدلّ على الزمان الماضي"[3].

ومن خلال ما سبق يتّضح أنّ سيبويه ميّز بين نوعين من الزمن في الفعل أولهما الزمن الأصلي، أي زمن الفعل في أصل الوضع، ويكون ذلك حين يكون الفعل(مجرّدا من الزيادة)، وثانيهما الزمـن الفرعي، أي زمن الفعل في الاستعمـال (من خلال ما يدخل عليه)، أو بمعنى آخر بين الزمن الصرفي الّذي هو دلالة صيغة الفعل وخلو الموضع الّذي يسبقها من الكلمات أو الأدوات أو الزوائد، وبين الزمن النحوي الّذي هو دلالة الفعل بما يدخل عليه من زوائد، من خلال تواجده في جمل ونصوص .

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربيّة ، ص98 .

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ص98 .

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ص98 .

وهنا يتبيّن لنا أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي لم ينقلوا مفهوم الفعل الماضي من النّحاة المتقدّمين كسيبويه، بل من عند النّحاة المتأخرين الّذين ربطوا كل صيغة معينة بزمن معين، وربطوا الزمن الماضي بالفعل الماضي فقط، قال ابن هشام: " الفعل في الاصطلاح: ما دلَّ على معنى في نفسه مقترنٍ بأحد الأزمنة الثلاثة "[1]. أي اقتران صيغة (فَعَلَ) بالماضي و(يفعل) بالحاضر، و(افعل) بالمستقبل. وكذلك أبو حيّان القائل عن أقسام الفعل : " وأقسامُه: ماضٍ، وأمرٌ، ومضارعٌ... واتّبع المصنفُ س في البُداءة بالماضي ثم الأمر ثم المضارع... والّذي يقتضيه التّرتيب الوجودي أن يُبدأ بالأمر الدالِّ بوضعه على الاستقبال، ثم بالمضارع لأنّه على ما يُقَرَّرُ يكون للحال ويكون للاستقبال، ثم بالماضي لأنّه منتهى الفعل، إذ الفعل يكون معدوماً غير مسبوق بوجود، ثم يصيرُ موجوداً، ثم يصيرُ معدوماً مسبوقاً بوجود، ولذلك كان الأمر في كثير من اللّغات غير العربيّة هو الأصل، إذ هو المجرد في تلك اللّغات، وغيرُه مزيدٌ فيه على ما يدل على كونه ماضياً أو حالاً "[1]. وكذلك ابن يعيش لما قال : " لمّا كانت الأفعال مساوقة للزمن، والزمان من مقومات الأفعال توجد عند وجوده وتنعدم عند عدمه انقسمت بأقسام الزمان، ولما كان الزمان ثلاثة : ماض وحاضر ومستقبل وذلك من قبل أنّ الأزمنة حركات الفلك، فمنها حركات مضت، ومنها حركات لم تأت ومنها حركة تفصل بين الماضية والآتية، كانت الأفعال كذلك ماض ومستقبل وحاضر " [2] .

وما قاله النّحاة المتأخرون لا نتّفق معهم فيه لأنّهم قسّموا الفعل على أسس فلسفيّة وليست لغويّة، تقسيماً مبنياً على أقسام الزمان، ولا علاقة له بالحدث، تقسيماً ينظرون فيه إلى الأفعال من منظور المناطقة، ويظهر بوضوح تأثّرهم بمنطق

[1] – أبو حيان الأندلسي، التّذييل و التّكميل في شرح كتاب التّسهيل، ج1، ص: 67، 68.

[2] – ابن يعيش، شرح المفصل، ج4، ص : 7 .

أرسطو. حيث خصّصوا لكل زمن معيّن فعل معين، وربطوا الفعل الماضي بالزّمن الماضي فقط، في حين رأينا أنّ الفعل الماضي عند سيبويه ينقطع في الأزمنة جميعها حسب ما يدخل عليه من أدوات وقرائن .

إنّ المادة الأصليّة عند النّحاة المتأخرين وعند مؤلفي الكتاب المدرسي تدلّ على الحدث وصيغة الماضي تدلّ على الماضي، في حين رأينا أنّ الفعل عند سيبويه حدث حين وقوعه منقطعاً، أو متّصلاً، والفعل الماضي حدث منقطع حين وقوعه، ولعلّ سبب عدم تمييز النحاة بين دلالة الفعل على الزمن ودلالته على انقطاع الحدث أو اتصاله مهما كان الزمان هو " الجزم ابتداء من ابن السراج بأنّ الفعل يدل بلفظه على الحدث وبصيغته على الزمان والدلالة على الزمان بدون قيد هو بسبب تأثّرهم العميق بما قاله أرسطو بتحديده للفعل بطريقة غير دقيقة، ولم يتفطّنوا إلى تمييز سيبويه بين الدلالة على الزمان والدلالة على انقطاع الحدث أو اتصاله بدون اعتبار الزمان "[1]، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكننا القول إنّ تقسيم النحّاة المتأخرين ومعهم مؤلفي الكتاب المدرسي للفعل" على أساس حركات الفلك بتخصيص كل قسم منه بقسم من الزمان جعلهم يواجهون صعوبات كثيرة في تفسير استعمالات الفعل في غير ما خصّوه به من زمان معيّن ...كاستعمال ...الماضي في المستقبل بعد (إذا) وغيرها من أدوات الشّرط، نحو قولهم ﴿ إذا جاء نصر الله والفتح ﴾[النّصر : 1] ، واستعمال الماضي استعمال الأمثال لا للدلالة على الزمان الماضي أو على زمان معيّن، بل للدلالة على أنّه كان قد حدث ويمكن أن يحدث، كقولهم روت الرواة، واتّفق النحاة، واستعمال الماضي للدلالة على أنّ الحدث وقع في أثناء الكلام، نحو : نشدتك اللّه، وعزت عليك لما فعلت كذا،

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربيّة ، ص97 .

إلى غير ذلك من الاستعمالات الّتي واجهوها، وكان عسيرا عليهم أن يوفّقوا بينها وبين ما زعموا لأقسام الفعل الثلاثة من أزمنة خاصة بها"[1].

ويجدر القول في هذا السياق كذلك أنّه عندما نسب النحاة المتأخرون " المضي دائما إلى صيغة (فعل) ...نظروا في الجملة الخبرية المثبتة والمؤكّدة فلم يجدوا هذه الدلالة الزمنيّة تتأثّر تأثّرا كبيرا بعلاقاتها بالسياق، ولكنّهم عند نظرهم إلى الجملة المنفية وجدوا المضارع المنفي قد يدلّ على المضي، وحين نظروا في الجملة الإنشائيّة وجدوا صيغة (فعل) تفيد الاستقبال في التحضيض والدعاء والشّرط مثلا، ولمّا كانت قواعدهم الّتي وضعوها عزيزة على أنفسهم لم يخطر ببالهم أن يعيدوا النّظر في نظام الزمن في ضوء مطالب السياق "[2].

لقد خلط النّحاة المتأخرون ومؤلفو الكتاب المدرسي بين الزمن الصرفي والنّحوي لذلك دعا بعض اللّسانيين المحدثين إلى ضرورة التّمييز بين الزمنيين، ومن بين هؤلاء اللّسانيين الباحث إبراهيم السامرائي القائل: " أبنية الفعل العربي لا تفصح عن الزمان كما تشير إلى ذلك مصطلحاتها، فقد عرفنا أنّهم قسّموا الفعل إلى ماض ومضارع...و أمر ...و لكن الفعل في الاستعمال تهيّأ له أن يجري في طريق آخر، فقد يشار ببناء (فعل) إلى غير الزمن الماضي " [3]، ثم يضيف في السياق نفسه بأنّ ما يحدّد الزمن ليست صيغة الفعل وحدها وإنّما يتحصّل الزمان من بناء الجملة، فيقول في هذا الشّأن : " وقد أشرنا إلى أنّ بناء (فعل) وبناء (يفعل) لا يمكن أن يدلّا على الزمان بأقسامه وحدوده ودقائقه، ومن هنا فإنّ الفعل العربي لا

---

[1]- مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2 (1406 هـ – 1986 م)، ص 206 .

[2]- تمام حسان، اللّغة العربية معناها ومبناها ، ص243 .

[3]- إبراهيم السامرائي، الفعل زمانه وأبنيته، مطبعة العاني، بغداد، (1386هـ – 1966 م)، ص 27 .

يفصح عن الزمان بصيغه، وإنّما يتحصّل الزمان من بناء الجملة فقد تشتمل على زيادات تعين الفعل على تقرير الزمان في حدود واضحة " [1].

وهو الطّرح نفسه الّذي قدّمه الباحث مهدي المخزومي حيث انتقد النّحاة القدماء[*] قائلاً: " ...فالنحاة القدماء كانوا ... بعيدين عن إدراك ما يدلّ عليه بناء (فعل) من دلالات مختلفة كانت الدلالة على وقوع الحدث في الماضي واحدة منها، ولم ينجحوا في تصوّر أنّ الزمن النحوي ليس كالزمن الفلسفي يدلّ على المضي والحضور والاستقبال "[2] .

وللباحث تمام حسّان الفكرة ذاتها حيث فرّق بين الزمن الصّرفي و الزمن النّحوي قائلاً: "الزمن يأتي على المستوى الصرفي من شكل الصيغة وعلى المستوى النحوي من مجرى السياق، ومعنى إتيان الزمن على المستوى الصرفي من شكل الصيغة أنّ الزّمن هنا وظيفة الصيغة المفردة ومعنى أنّ الزّمن يأتي على المستوى النحوي من مجرى السيّاق أنّ الزمن في النحو وظيفة السياق وليس وظيفة صيغة الفعل، لأنّ الفعل الّذي على صيغة فَعَلَ قد يدلّ في السياق على المستقبل " [3].

---

[1]- إبراهيم السامرائي، المرجع نفسه، ص 27.

[*] – لم يُفرّق بعض النّحاة المتأخرين بين الزمن الصرفي للفعل ، حين يكون الفعل منعزلاً عن السّياق ، و الزّمن النّحوي للفعل من خلال ما يُحيط به من أدوات و قرائن ، لذلك تمّ نقدهم من طرف بعض اللّسانيين العرب المحدثين الّذين اكتشفوا الفرق القائم بين الزمنيين، إلّا أنّ ما يُعاب على هؤلاء اللّسانيين المحدثين أنّهم سوَّوْا بين النّحاة المتقدمين، والنّحاة المتأخرين وجعلوهم معاً في كفّة واحدة، و سَمَوْهُم معاً بالنّحاة القدماء، ونستثني من هذا الحكم اللّساني عبد الرّحمان الحاج صالح الّذي قسّم النّحاة إلى قسمين: قسم النّحاة المتقدّمين، وقسم النّحاة المتأخرين- و هو الوحيد من فعل ذلك في حدود اطّلاعنا-، وبيّن أنّ النّحاة المتقدّمين يختلفون عن النّحاة المتأخرين في كيفيّة حدّ العناصر النّحويّة وفي كيفيّة تحليلها. و في هذا الصّدد قد رأينا سابقاً أنّ سيبويه قد ميّز بين الزمنين الصّرفي و النّحوي للفعل.

[2]- مهدي المخزومي، المرجع نفسه ، ص 144 .

[3]- تمام حسان، اللّغة العربية معناها ومبناها ، ص104 .

وبعد هذا العرض يمكن القول إنّ مؤلفي كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط اعتمدوا في صياغة قاعدة الفعل الماضي وتحديدا دلالته الزمنيّة على النحاة المتأخرين الّذين تأثّروا بمنطق أرسطو بتخصيصهم كل فعل بزمن معيّن ومنه تخصيص الفعل الماضي للدلالة على الزمن الماضي فقط، ولم يعودوا إلى كتب النحاة المتقدّمين مثل كتاب سيبويه، ولا إلى كتب اللسانيين العرب المحدثين، حيث لم يفرّقوا بين دلالة الفعل الماضي على الزمن الماضي وتلك دلالته الأصليّة، ودلالة الفعل الماضي على الأزمان الأخرى، وتلك دلالته الفرعيّة المحوّلة.

هذا من جهة ومن جهة أخرى إنّ ما يقع في الزمن الماضي من الأفعال ليس الفعل الماضي فقط، أو صيغة (فعل) وحدها، وإنّما يدلّ الفعل المضارع، أو صيغة (يفعل) كذلك على الزمن الماضي إذا سُبق بـ (لم) و(لما) الجازمتين، وفي حالات استعمالية أخرى كثيرة، لذلك كان على معدّي الكتاب المدرسي أن لا يخصصوا الزمن الماضي للفعل الماضي فقط، وإنّما يخصّصونه لصيغة (يفعل) كذلك، وربما لصيغ أخرى أيضا، ولعلّ تخصيصهم صيغة (فعل) أو الفعل الماضي فقط للتعبير عن الزمن الماضي راجع لأنهم اعتمدوا على الكتب النحويّة التعليميّة الّتي وضعها النحاة المتأخرون والّتي تأثّر أصحابها بمنطق أرسطو كما قلنا سابقا، حيث لم يميّزوا فيها بين الزمن الصرفي المجرد من السياق والزمن النحوي السياقي الاستعمالي للفعل من خلال تواجد الفعل في تراكيب لغويّة معيّنة توجّهه إلى دلالة أخرى فرعيّة غير دلالته الأصليّة الإفراديّة، ولذلك كان على مؤّلفي الكتاب المدرسي أن يعلموا أنّ زمن الفعل يتحدّد وينكشف في السياق من خلال ما يسبقه وما يليه، وليس مفردا منعزلا عن السياق.

لقد كان على مؤّلفي الكتاب المدرسي أن ينتبهوا إلى أنّ ما يقع من الأفعال في الزمن الماضي ليس الفعل الماضي فقط، وإنّما قد يقع الفعل المضارع كذلك

في الزمن الماضي من خلال تواجده في سياق معيّن، ومنه كان عليهم أن لا يقرنوا الزمن الماضي بالفعل الماضي فقط، وأن لا يقرنوا الفعل الماضي للتعبير عن الزمن الماضي فقط، وإنّما كان عليهم أن يعلموا أنّه باستطاعتنا أن نعبّر عن الزمن الماضي بصيغ عديدة، وليس بصيغة (فعل) فقط، كما أنّ صيغة (فعل) لا تعبّر عن الزمن الماضي فقط وإنّما على أزمان مختلفة، باختصار كان عليهم أن يعلموا أنّ زمن الفعل يتحدّد وينكشف في السياق من خلال ما يسبقه وما يليه، وليس مفردا منعزلا عن السياق ، ولو علموا ذلك لاهتدوا إلى شيء آخر ذي أهميّة بالغة، ألا وهو أنّ الفعل الماضي وحده، أو صيغة (فعل) وحدها تدل على الزمن الماضي فقط دون تعيين وتوجيه لذلك الماضي، أهو الماضي القريب؟، أم الماضي البعيد؟، أم المتّصل بالحاضر؟ ...، لأنّ صيغة (فعل) وحدها لا يمكنها " أن تحدّد الزمن وتوجّهه لأنّها تفتقر إلى أسباب تحديده وتوجيهه، فالّذي يحدّد الزمن ويوجهه هو تلك الأدوات والحروف والنواسخ والظروف الّتي قد ترد في النّص فتتعاون مع الصيغة لضبط الزمن وتوجيهه "[1]، فالنواسخ من كان وأخواتها، وأفعال المقاربة، والرجاء والشروع ممّا يسمّى أفعالا ناقصة توجّه " الزمن الواحد توجيها معيّنا يحمل معاني القرب والبعد والاتصال والانقطاع والاستمرار والتحوّل والشروع والمقاربة وغيرها من المعاني العامة الّتي تحملها هذه الأفعال، ولو أخذنا صيغة الماضي وأدخلنا عليها ما يمكن أن يدخل من النواسخ والحروف لتشعّب الزمن " [2] ووُجّه جهات عدة، فيصبح بذلك الزمن الماضي تسعة أنواع هي : [3]

[1]- كمال رشيد، الزمن النّحوي في اللّغة العربية، دار عالم الثقافة، عمان، الأردن (1428 هـ، 2008 م)، ص : 100.

[2]- كمال رشيد، المرجع السابق، ص : 101 .

[3]- تمام حسان، اللّغة العربية معناها ومبناها ، ص : 240.

الماضي البسيط	الماضي البعيد المنقطع	الماضي القريب المنقطع	الماضي المتجدد	الماضي المتصل بالحاضر	الماضي المنتهي بالحاضر	الماضي المستمر	الماضي المقارب	الماضي الشروعي
فعل	كان فعل	كان قد فعل	كان يفعل	مازال يفعل	قد فعل	ظلّ يفعل	كاد يفعل	شرع يفعل

و من خلال أنواع الزمن الماضي هذه يتّضح أنّ الزّمن فيها لم يتغيّر فهو الزمن الماضي، ولكن هذا الماضي تشكّل ووُجّه إلى تسع جهات، بفضل ما علق أو ما اتّصل بالصيغة من قرائن، وهكذا امتزج الزمن بالجهة وتكون لدينا أنواع متعدّدة للزمن الواحد، فكان لدينا تسعة أنواع من الزمن الماضي، بينما لم نجد في الزمن الصرفي إلّا ماضيا واحدا هو الماضي المطلق غير الموجّه، ومنه كان على مؤلّفي الكتاب المدرسي أنّ يميّزوا بين الزمن الصرفي للفعل الّذي يوصف دائما بأنّه خارج السياق، والزمن النحوي الّذي يمكّن من النظر في مختلف الأبنية المركّبة الّتي تفصح عن أزمنة عديدة في الزمن الواحد .

في الأخير ومن خلال النّقائص الّتي شملتها قاعدة الفعل الماضي الموجودة في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التعليم المتوسّط يمكن القول إنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي لم يوفّقوا في نقل قاعدة الفعل الماضي من مفهومه العلمي إلى الكتاب المدرسي، حيث أهملوا أهم عناصره المفهوميّة وهي : (الفعل حدث حين حدوثه)، و(الفعل الماضي ينقطع في الأزمنة جميعها) وسبب وقعوهم في هذه النّقائص، وإهمالهم لهذين العنصرين المفهوميين المهمّين، هو عدم رجوعهم إلى كتب النّحاة المتقدمين ككتاب سيبويه مثلاً، والاكتفاء بكتب النحاة المتأخرين فقط –

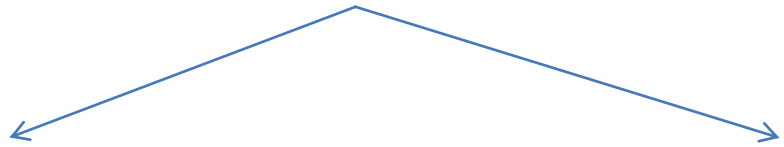
الّذين قاموا بنقل تعليمي لقواعد النّحاة المتقدمين، ولم يكن نقلهم نقلاً دقيقاً –، ولو عادوا إلى كتاب سيبويه لما وقعوا في مثل هذه النّقائص، لأنّ نحو سيبويه نحو عربي خالص لم يتأثّر بمنطق أرسطو عكس النحاة الّذين تأثروا به من جهة، ممّا أدّى بهم إلى تشويه المعارف العلمية الّتي تركها النّحاة المتقدمون، وكذا المنهج التّعليمي الّذي اعتمدوه والّذي استوجب منهم التّبسيط والتركيز على الوضع فقط دون الاستعمال من جهة أخرى، ومن خلال النّقائص الّتي وقع فيها معدّو الكتاب المدرسي ارتأينا أن نقترح قاعدة تعليمية أخرى للفعل الماضي بناء على جهاز النقل التّعليمي، وبالعودة إلى كتاب سيبويه موجّهة إلى متعلّمي السّنة الأولى من التعليم المتوسّط محدّدة كالآتي :

الفعل الماضي : هو فعل مبني: إمّا على الفتح، أو على الضم، أو على السكون:

مبني على الفتح	**مبني على الضم**	**مبني على السكون**
إذا لم يتصل به شيء	إذا اتّصلت به واو الجماعة	إذا اتّصل به ضمير رفع متحرك
مثل : **خرجَ**	مثل : **خرجُوا**	مثل : **خرجْتُ**

– وهو مسند لفاعل يأتي بعده، فيكونان معاً جملة فعلية تامة المعنى، مفيدة للسامع في واقع الخطاب (إذا كان السامع جاهلاً للخبر).

– تتّصل به تاء الفاعـــل وتاء التّأنيـــث الساكنة يســـارا، بالإضافـــــة إلى قد وأن، وما المصدريتان يمينـــــــــــاً، مثـــل :



يميناً مثل :	**يساراً** مثل :
قد خرج	خرجتُ
ما خرجَ	خرجتْ
بعد أن قمت	

و هو حدث منقطع حين وقوعه، فقد ينقطع الحدث في الزمن الماضي إذا لم يدخل عليه ما يغيّر زمن انقطاعه وذلك هو أصله كقولنا: **(جاء محمد)**، وقد ينقطع في الحاضر أو المستقبل إذا دخل عليه ما يغيّر زمن انقطاعه من أدوات وقرائن وذلك هو فرعه كقولنا: **(جاء محمد الآن)**، وقوله عزّ وجلّ: **(إذا جاء نصر اللّه)**، وفيما يلي توضيح أكثر من خلال المخطّط البياني الآتي:



3– قاعدة الفعل المضارع : دراسة تحليلية نقدية

قمنا سابقاً بدراسة تحليلية نقديّة لقاعدة الفعل الماضي، فتوصلنا إلى أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي لم يكن نقلهم للفعل الماضي نقلاً سليماً، حيث مسّوا بأهم

خصائصه المفهوميّة ألا وهي أنّ الفعل (يدلّ على الحدث حين حدوثه)، والفعل الماضي (ينقطع في الأزمنة جميعها وليس في الزمن الماضي فقط)، وسبب وقوعهم في هذه النّقائص ومساسهم بالخصائص العلمية لمفهوم الفعل الماضي، هو عدم اعتمادهم على المصادر الأصلية والكتب العلمية لمفهوم الفعل الماضي ككتاب سيبويه، والآن سنقوم بدراسة تحليلية نقديّة لقاعدة الفعل المضارع لنعرف هل وُفق مؤلّفو الكتاب المدرسي في نقله، وما هي العناصر المفهوميّة المُكوّنة لمفهوم الفعل المضارع الّتي حافظوا عليها، وما هي العناصر المفهومية الّتي أهملوها، وما هي المصادر الّتي نقلوا منها المفهوم، وفي هذا الصّدد جاء في كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط أنّ : "[1]

الفعل المضارع هو ما يدلّ على وقوع الفعل في الحاضر أو المستقبل وإذا دخلت عليه (السين) وسوف يصير خاصا بالمستقبل .

ومن خلال هاته القاعدة يتّضح أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي قد أهملوا بعض العناصر المفهومية المُكوّنة لمفهوم الفعل المضارع المتمثّلة في النّقاط الآتية:

أ- **الفعل المضارع ومفهوم الاتّصال** : جاء في الكتاب المدرسي أنّ " الفعل المضارع هو ما يدلّ **على وقوع الفعل** "[2]، وتبسيط الأمر بهذه الصورة يخلّ بالمفهوم العلمي لمفهوم الفعل المضارع، إذ إنّ هذا الفعل عبارة عن حدث حين وقوعه منقطعا أو غير منقطع، والفعل المضارع حدث متّصل حين وقوعه، وهذا ما قاله سيبويه في تعريف الفعل : " وأمّا الفِعل فأمْثِلَة أُخِذَت من لفظ أحداث الأسْمَاء، وبُنيت لمَا مَضى، ولما يَكون ولم يَقَع، وما هو كائن لم يَنْقَطِع "[3] فتقسيم الأفعال

[1]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، كتابي في اللّغة العربيّة، السنة 1متوسّط، موفم للنّشر، الجزائر، 2016، ص17 .

[2]- المرجع السّابق، ص17.

[3]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص : 12.

عنده مبني على انقطاع الحدث أو عدم انقطاعه وليس مبنيا على الزّمن، ومنه فدلالة الفعل عنده لا تتحدّد بانقضـــاء زمن وقوعـــه وعدم انقضائه فقط، وإنّما بانقطاع الحدث أو عدم انقطاعه، يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن :إنّ سيبويه "يخصّ تحديد دلالة الفعل لا على الزمان فقط بل على مدلول آخر مهم جدّا وهو انقطاع الحدث أو اتّصاله، وذلك مهما كان الزمان "[1]، فسيبويه وإن أشار في تعريفه للفعل إلى دلالة الفعل على الزمـــن إلّا أنّه ميّز وفرّق بين دلالتـــه على ذلك، وبين دلالتـــه على " انقطاع الحدث أو اتّصاله بدون اعتبار الزمان " [2].

وإذا عرفنا أنّ مدلول الفعل عند سيبويـــه هو (الحدث حين حدوثـــه (وقوعـــه)) وهو ما يُفهم من قوله : " إذا حدّثت عن فعل (أي الحدث) في حين وقوعه "[3] ،فيمكننا القـــول حينذاك إنّ الفعل المضـــارع عنـــده هو حدث غير منقطع (متّصل) حين وقوعه أي وقت وقوعه، فالفعل المضارع بذلك متّصل في الحاضر أو في المستقبل، أو في الماضي. يقول سيبويه في هذا الشّأن: " هذا ضارب زيدا غدا، فمعنـــاه وعمله مثل هذا يضرب زيدا (غدا)، فإذا حدّثت عن فعل في **حين وقوعه غير منقطع** كان ذلك. وتقول : هذا ضارب عبد اللّه الساعة، فمعناه وعمله مثل (هذا) يَضرب زيدا الساعة، وكان (زيدٌ) ضارب أباك، فإنّما تحدّثت أيضا عن **اتّصال فعل في حال وقوعـــــه** ... فمعنـــاه وعمله كقولك : كان يضرب أباك "[4].

---

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتّخاطب، ص : 97 .

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق، ص : 97.

[3]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص : 82.

[4]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص : 64.

ولذلك كان على مؤلفي الكتاب المدرسي أن يحدّوا الفعل المضارع بوصفه حدثاً متّصلاً حين وقوعه مثلما قال سيبويه، وليس بـ (وقوع الفعل)، كما عبّروا عن ذلك، لأنّ (وقوع الفعل) ليس معناه اتّصال الحدث، فالفعل قد يقع وينقطع مثل الفعل الماضي، في حين أنّ الفعل المضارع حدث يقع ولا ينقطع. وبهذا يكون مؤلّفو الكتاب المدرسي قد طرحوا أهم عنصر مفهومي مكوّن لمفهوم الفعل المضارع ألا وهو (الفعل المضارع حدث متّصل حين حدوثه)

ب- الفعل المضارع والزّمن: جاء في الكتاب المدرسي أنّ " الفعل المضارع هو ما يدلّ على وقوع الفعل **في الحاضر أو المستقبل** "[1]، وهنا لا أتطرّق إلى الملحظ السابق وإنّما أتطرّق إلى الدلالة الزمنيّة للفعل المضارع، فقد جاء في الكتاب المدرسي أنّ الفعل المضارع يدلّ على الزمن الحاضر أو المستقبل، في حين رأينا أنّ الفعل المضارع عند سيبويه عبارة عن حدث متّصل حين وقوعه، وعبارة سيبويه (حين وقوعه) معناها في أي زمان، فقد يتّصل الفعل المضارع، أو صيغة (يفعل) في الزمن الحاضر أو المستقبل إذا تجرّد من الزوائد والقرائن الّتي تغيّر زمن اتّصاله وذلك أصله الوضعي، وقد يتّصل في الماضي إذا دخل عليه ما يغيّر زمن اتّصاله كأدوات الجزم مثل (لم) كقوله تعالى : ﴿ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ﴾ [الإخلاص: 3]، و(لما) كقوله تعالى : ﴿ بَل لَّمَّا يَذُوقُوا عَذَابِ ﴾ [ص : 8]، أو سُبق بـ (إذ) كقوله تعالى: ﴿ إِذْ يَقُولُ لِصَاحِبِهِ لَا تَحْزَنْ إِنَّ اللَّهَ مَعَنَا ﴾ [التّوبة: 40]، أو (لو الشرطيّة) كقوله تعالى : ﴿ وَلَوْ يُؤَاخِذُ اللَّهُ النَّاسَ بِمَا كَسَبُوا مَا تَرَكَ عَلَى ظَهْرِهَا مَنْ دَابَّةٍ﴾ [فاطر: 45] ، بمعنى لو آخذهم، أو سُبق بـ (كان) كقوله تعالى: ﴿إِنَّهُمْ كَانُوا يُسَارِعُونَ فِي الخَيْرَاتِ﴾ [الأنبياء: 90]، أو سُبق بـ (ربما) كقوله تعالى: ﴿ رُبَّمَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْ كَانُوا مُسْلِمِينَ ﴾ [الحجر: 2] ، بمعنى (ودّ)،

[1]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، كتابي في اللّغة العربيّة، السنة 1متوسّط، موفم للنّشر، الجزائر، 2016، ص17 .

أو اقترن بظرف ماض مثل قوله تعالى : ﴿ قُلْ فَلِمَ تَقْتُلُونَ أَنْبِيَاءَ اللَّهِ مِن قَبْلُ إِنْ كُنْتُم مُؤْمِنِينَ ﴾ [البقرة: 91]، أو عُطف على فعل ماض كقوله تعالى : ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَتُصْبِحُ الْأَرْضُ مُخْضَرَّةً ﴾ [الحج: 63]، أي أصبحت الأرض مخضرّة، وهناك الكثير من الحالات الّتي يأتي فيها الفعل المضارع دالا على الزمن الماضي، والّتي لا يسمح المقام لذكرها جميعا. وهنا يدلّ على زمن آخر فرعي استعمالي، قال الباحث عبد الرحمان الحاج صالح : " إنّ صيغة الفعل وحدها أي بدون اعتبار لدخـــول الزوائد على الفعـــل وعدم دخولهـــا – مثل السيـــن ولن ولم (وظروف الزمان كسياق) – لا تدلّ على الزمـــان بكيفيّـــة مطلقة أبدا بل تدلّ الصيغة في حدّ ذاتها على ... وعدم الانقطاع لوقوع الحدث، وتدلّ على الزمان على ذلك بما يدخل على الفعل "[1]، فالفعل المضارع " في ذاته (أي بصيغته لا بما يدخل عليه) يدلّ على حدوث حدث في حين وقوعه غير منقطع وعبارة سيبويه (حين وقوعه) معناها : في أي زمان، فعدم الانقطاع هو غير زماني الحال أو المستقبل كما فهمه أكثر النحاة لأنّ الحدث يحدث غير منقطع في الحاضر ... أو فيما مضى...، فالمضارع يدلّ بصيغته وحدها على هذا الاتّصال للحدث "[2].

ومن خلال ما سبق يتّضح أنّ الفعل المضارع عند سيبويه والنّحاة المتقدمين عبارة عن حدث متّصل حين وقوعه فقد يتّصل الفعل المضارع في الحال أو المستقبل إذا تجرّد من القرائن والأدوات الدّاخلة عليه، ويتعيّن اتّصاله في المستقبل، أو يتّصل في الماضي إذا دخلت عليه بعض الأدوات والقرائن.

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتّخاطب، ص : 99 .

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السّابق ، ص : 99 .

وهذا عكس ما قاله النّحاة المتأخرون، من أنّ الفعل المضارع يدلّ على المستقبل والحال فقط، قال ابن مالك : "والأمرُ مستقبَلٌ أبداً، والمضارعُ صالحٌ له وللحالِ... "[1]، وقال أبو حيّان في سياق حديثه عن أقسام الفعل: " وأقسامُه: ماضٍ، وأمرٌ، ومضارعٌ... والّذي يقتضيه التّرتيب الوجودي أن يُبدأ بالأمر الدالِّ بوضعه على الاستقبال، ثم بالمضارع لأنّه على ما يُقَرَّرُ يكون للحال ويكون للاستقبال، ثم بالماضي لأنّه منتهى الفعل "[2]. وهو ماعليه ابن هشام القائل : " الفعل في الاصطلاح: ما دلَّ على معنى في نفسه مقترنٍ بأحد الأزمنة الثلاثة "[3]، أي أنّ الفعل الماضي مقترن بالزّمن الماضي، وفعل الأمر مقترن بالمستقبل، والفعل المضارع مقترن بالزّمن الحاضر والمستقبل، والحقيقة كما رأينا مع سيبويه ومع الباحث عبد الرّحمان الحاج صالح أنّ الفعل المضارع يدلّ على جميع الأزمنة بحكم ما يدخل عليه من أدوات وقرائن، ولا يدلّ على الزمن الحاضر أو المستقبل فقط. وهذا ما أكّده الباحث تمّام حسان كذلك الّذي ميّز بين الزمن الصرفي المتمثّل في زمن الفعل مفردا خارج السياق، والزمن النحوي للفعل وهو موجود في جمل ونصوص أي في سياق معيّن من خلال ما يسبقه من أدوات، أو قرائن قد تحوّل دلالته الزمنية الأصلية إلى زمن آخر، ومن ثم فقد دعا إلى النّظر في السياق للكشف عن زمن الفعل، قال في هذا الشّأن : " إنّ النّحاة لم يحسنوا النّظر في تقسيمات الزمن في السياق العربي إذ كان عليهم أن يدركوا طبيعة الفرق بين مقررات النظام ومطالب السياق ثمّ أن ينسبوا الزمن الصرفي إلى النظام الصرفي وينسبوا الزمن النحوي إلى مطالب السياق " [4] .

---

[1]- ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ص : 4.

[2] - أبو حيان الأندلسي، التّذييل و التّكميل في شرح كتاب التّسهيل، ج1، ص: 67، 68.

[3]- ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص: 12.

[4]- تمام حسان، اللّغة العربية معناها ومبناها ، ص243 .

وبعد هذا العرض يتّضح أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي اعتمدوا في صياغة قاعدة الفعل المضارع وتحديدا دلالته الزمنيّة على النحاة المتأخرين الّذين تأثّروا بمنطق أرسطو بتخصيصهم كل فعل بزمن معيّن ومنه تخصيص الفعل المضارع للدلالة على الزمن الحاضر أو المستقبل، ولم يعودوا إلى كتب النحاة المتقدّمين مثل كتاب سيبويه، ولا إلى كتب اللسانيين العرب المحدثين كالباحث عبد الرّحمان الحاج صالح، كما أنّه كان عليهم أن يفرّقوا بين دلالة الفعل المضارع على الزمن الحاضر أو المستقبل وتلك دلالته الأصليّة، ودلالة الفعل المضارع على الزمن الماضي، وتلك دلالته الفرعيّة المحوّلة .

ج- القرائن الدّالة على الزّمن المستقبل :

جاء في الكتاب المدرسي أنّ " الفعل المضارع هو ما يدلّ على وقوع الفعل في الحاضر أو المستقبل و**إذا دخلت عليه (السين) وسوف يصير خاصا بالمستقبل.** "[1]، وهذا صحيح فالسين وسوف تجعلان الفعل المضارع مختّصا بالمستقبل بعد أن كان دالا على الحاضر والمستقبل معا، ولكن في هذا السياق لا أدري لماذا جعل مؤلّفو الكتاب المدرسي السين وسوف فقط اللّتين تخصّصان الفعل المضارع لتجعلاه دالا على المستقبل بالّرغم من أنّ هناك الكثير من الحالات الّتي يكون فيها الفعل المضارع دالا على المستقبل، منها اقترانه بظرف دال على المستقبل مثل إذا أو غدا أو بكرة، أو عندما يقتضى طلبا، وذلك في الأمر كقوله تعالى:﴿ وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ ﴾[البقرة: 233]، أو كقوله تعالى:﴿ لِيُنْفِقْ ذُو سَعَةٍ مِنْ سَعَتِهِ﴾ [الطّلاق: 7] ، والنهي كقوله تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُواْ لَا تَتَّخِذُوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ تُلْقُونَ إِلَيْهِم بِالْمَوَدَّةِ وَقَدْ كَفَرُوا بِمَا جَاءَكُمْ مِنَ الحَقِّ﴾ [الممتحنة:1] ، والدعاء مثل قوله تعالى : ﴿ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا

[1]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، كتابي في اللّغة العربيّة، السنة 1متوسّط، موفم للنّشر، الجزائر2016، ص17 .

أَوْ أَخْطَأْنَا﴾ [البقرة: 286]، والتّحضيض بـ (لولا) كقوله تعالى:﴿ لَوْلَا تَسْتَغْفِرُونَ اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾[النّمل : 46] ، أو بـ (ألا) كقوله تعالى : ﴿ أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ ﴾ [النّور : 22]، والتّمني كقوله تعالى: ﴿ يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعَمَّرُ أَلْفَ سَنَةٍ ﴾ [البقرة : 96] ، والتّرجي كقوله تعالى : ﴿ فَاقْصُصِ القَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ [الأعراف : 176] ، والإشفاق كقوله تعالى : ﴿ وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ ﴾ [البقرة : 216]، كما يتعيّن الفعل المضارع كذلك للاستقبال إذا اقتضى وعدا [1] كقوله تعالى : ﴿ والَّذِينَ كَفَرُوا إِلَى جَهَنَّمَ يُحْشَرُونَ ﴾ [الأنفال : 36] ، أو اتّصلت به نونا التوكيد كقوله تعالى:﴿ ليُسْجَنَنَّ وَلَيَكُوناً مِنَ الصَّاغِرِينَ ﴾ [يوسف : 32] ،أو سُبق بـ (هل) كقولنا : هل تلعب معي، أو بـ (قد) كقولنا : قد يقدم الغائب، أو أدوات النّصب مثل الأداة (أن) سواء أكانت ظاهرة أو مقدّرة، الظاهرة كقولنا: يسعدني أن تقوم بذلك العمل، والمقدّرة عندما تأتي بعد لام التعليل ولام الجحود وفاء السببيّة وواو المعيّة، أو الأداة (لن) كقوله تعالى : ﴿ ولَنْ يَتَمَنَّوْهُ أَبَداً بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ﴾[البقرة: 95]، أو الأداة (إذن) نحو قولنا: أحترمك إذن أكرمك، أو (كي) كقولنا : جئتك كي تفعل ذلك، وهناك أدوات أخرى تخصّص الفعل المضارع للدلالة على المستقبل والّتي لا يسمح المقام لذكرها كلّها.

في الأخير ومن خلال كل ما سبق يتّضح أنّ قاعدة الفعل المضارع الموجودة في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التعليم المتوسّط شابتها بعض النّقائص الّتي من شأنها أن تجعل المتعلّم لا يُدرك بعض المسائل الّتي تدخل في مفهوم الفعل المضارع، وهذا ما يجعلنا نقول بأنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي لم يتمثّلوا المفهوم

[1]- ينظر: الأستراباذي رضي الدين (1975م) ، شرح كافية ابن الحاجب ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، ج2، ص : 231.

العلمي للفعل المضارع أوّلا، ولم يوفّقوا في نقله إلى الكتاب المدرسي ثانيا، حيث أهملوا أهم العناصر المفهوميّة الّتي تُكوّنه، إذ وصفوه بأنّه (ما يدلّ على وقوع الفعل) رغم أنّ الفعل المضارع يدلّ على اتّصال الحدث حين وقوعه وليس على وقوعه، كما قرنوه (بالزمن الحاضر أو المستقبل) فقط رغم أنّنا رأينا أنّه قد يدلّ على الزمن الماضي كذلك من خلال تواجده في جمل ونصوص، كما حصروا الأدوات الّتي تجعله دالا على المستقبل في (السين وسوف) فقط رغم أننّا رأينا أنّ هناك الكثير من الأدوات والقرائن الّتي تخصّص الفعل المضارع للدلالة على المستقبل، بالإضافة إلى السياق.

وسبب وقوع مؤلّفي الكتاب المدرسي في هذه النّقائص هو عدم رجوعهم إلى المصادر الأصليّة للمفهوم العلمي للفعل المضارع ألا وهي الكتب العلميّة للنّحاة المتقدّمين الّذين درسوا اللّغة من حيث الوضع والاستعمال معاً ككتاب سيبويه، واكتفوا بالكتب التّعليميّة للنّحاة المتأخرين ممّن تأثروا بالمنطق الأرسطي من جهة، ودرسوا اللّغة من حيث الوضع فقط دون الاستعمال من جهة أخرى، والّذين تُعتبر كتبهم منقولة تعليميّاً عن الكتب العلميّة للنّحاة المتقدّمين، – والّتي لم يكن نقلها نقلاً دقيقاً وسليماً كما مرّ بنا سابقاً – .

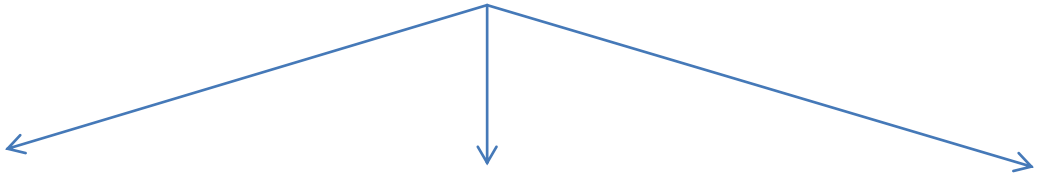
في الأخير ومن خلال النّقائص الّتي وقع فيها معدّو كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط، وبناء على جهاز النّقل التّعليمي، وبالعودة إلى كتب النّحاة المتقدمين ككتاب سيبويه ارتأينا أن نقترح قاعدة تعليمية أخرى للفعل المضارع موجّهة إلى متعلّمي السّنة الأولى من التعليم المتوسّط محدّدة كالآتي :

الفعل المضارع : هو فعل يبدأ إمّا بالهمزة أو النون، أو الياء، أو التاء، وهي الحروف المجتمعة في كلمة (أنيتُ) بشرط أن تكون غير أصلية في الفعل.

– وهو ما تدخل عليه : السين وسوف، وقد، ولم ، ولمّا، ولا الناهية، و لن، وأن، وكي على اليمين والضمائر البارزة على اليسار مثل : **يأكلُه** .

– وهو مسند لفاعل يأتي بعده، فيكونان معاً جملة فعلية تامة المعنى، مفيدة للسامع في واقع الخطاب (إذا كان السامع جاهلاً للخبر).

– ويكون الفعل المضارع مرفوعاً، وإذا دخلت عليه أدوات النّصب صار منصوباً، و إذا دخلت عليه أدوات الجزم صار مجزوما مثل :



فعل مضارع مرفوع مثل :	فعل مضارع منصوب مثل :	فعل مضارع مجزوم مثل :
يلعبُ محمد	لن **يلعبَ** محمد	لم **يلعبْ** محمد

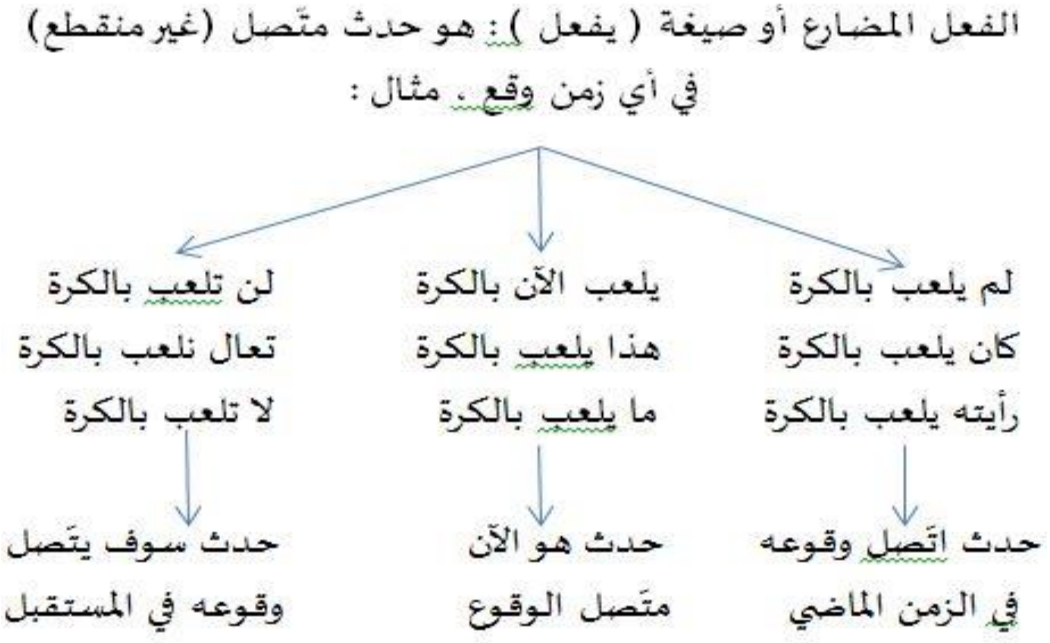
– ويكون الفعل المضارع معرباً وقد يبنى في حالتين مثل :

فعل مضارع **معرب** مثل:	فعل مضارع **مبني على السكون** إذا اتّصلت بآخره نون النّسوة، مثل:	فعل مضارع **مبني على الفتح** إذا اتّصلت به نون التوكيد، مثل:
يلعبُ، لن **يلعبَ**، لم **يلعبْ**	النّسوة **ينظفْن** بيوتهن	**والله لأشربَنّ** اللّبن

– وهو لفظٌ يدلُّ على حدث متّصل حين وقوعه، حيث يتّصل الحدث في الزمن الحاضر أو المستقبل في حالات كثيرة وذلك إذا لم يدخل عليه ما يغيّر زمن

اتّصاله مثل: **يلعب محمد بالكرة**، ويصير الحدث متّصلا في المستقبل فقط إذا دخلت عليه بعض الأدوات والقرائن، أو دلّ السياق على الزمن المستقبل مثل : (**لن يلعب محمد بالكرة**)، كما قد يتّصل الحدث في الماضي إذا دخلت عليه بعض الأدوات والقرائن، أو دلّ السياق على ذلك الزمن مثل : (**لم يلعب محمد بالكرة**).

وفيما يلي توضيح أكثر من خلال المخطّط البياني الآتي:



إنّ هذه القاعدة التّعليمية لدرس الفعل المضارع، وإن كانت تبدو طويلة إلّا أنّها – في اعتقادنا – بسيطة ومفيدة للمتعلّم، وهي بذلك أفضل من القاعدة المختصرة المعقّدة، قال ابن خلدون في هذا الشّأن : " الاختصارات الموضوعة في العلوم مخلّة بالتّحصيل "[1]، وقال الباحث محمد صاري في السّياق نفسه : " إنّ التّطويل مع التّبسيط أفيد وأنفع تربوياً من الاختصار والإيجاز مع الإبهام والتّعقيد "[2]، ولذلك

[1]– عبد الرحمان بن خلدون، المقدّمة، ج2، ص : 695 .

[2]– محمد صاري، تيسير النّحو موضة أم ضرورة، أعمال ندوة تيسير النّحو، ص : 193.

فتيسير النّحو لا يكون باختصاره وبحصر مسائله وإيجاز شديد لألفاظه كما فعل النّحاة المتأخرون، ولكنّه " عرض جديد لموضوعات النّحو يتمّ من خلاله تحويل المادة الخام الجافة الّتي تضمنتها مختصرات النّحو إلى مادة تربوية حيّة صالحة للاستهلاك "[1]، وتصاغ على شكل رياضي في جداول ومخططات.

4- قاعدة فعل الأمر: دراسة تحليلية نقدية

قمنا سابقاً بدراسة تحليلية نقديّة للفعل الماضي والفعل المُضارع، فوصلنا إلى أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي لم يُوفقوا في نقل القاعدتين، ولم يكن نقلهم التّعليمي نقلاً سليماً، حيث أهملوا أهم العناصر المفهوميّة المكوّنة للمفهومين، وسنقوم الآن بدراسة تحليلية نقديّة لقاعدة فعل الأمر لنرى ما مدى توفيق مؤلّفي الكتاب المدرسي في نقل المفهوم، ولنرى ما هي العناصر المفهوميّة الّتي حافظوا عليها عند إجرائهم لعمليّة النّقل التّعليمي، وما هي العناصر الّتي طرحوها، وما هي الكتب الّتي نقلوا منها. وفي هذا الصّدد جاء في الكتاب المدرسي أنّ : [2]

فعل الأمر :هو ما يدلّ على طلب القيام بالفعل في المستقبل .

قبل تحليل ونقد هذه القاعدة التّعليمية يجدر بنا أن نبيّن أنّ فعل الأمر يختلف بين البصريين والكوفيين، ففعل الأمر عند البصريين يُعدّ قسماً قائماً بذاته، ويبنى على ما يجزم به مضارعه، فيبنى على السكون إذا كان الفعل صحيح الآخر، أو على حذف حرف العلة إذا كان المضارع معتل الآخر، ويبنى على حذف النون إذا كان مضارعه من الأفعال الخمسة .

[1]- محمد صاري، المرجع السابق، ص : 193.

[2]- كتابي في اللّغة العربية، للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط، ص : 17.

قال ابن الحاجب : فعل الأمر هو " صيغة يطلب بها الفعل من الفاعل المخاطب بحذف حرف المضارعة، وحكم آخره حكم المجزوم "[1]، وقد ركّز صاحب كتاب المفصّل على هذا الحذف كسمة مميّزة لفعل الأمر عن الفعل المضارع قائلا: " وهو الّذي على طريقة المضارع للفاعل المخاطب لا يخالف بصيغته صيغته إلّا أن تنزع الزائدة فتقول في تضعُ ضَعْ، وفي تُضارِبُ ضارِبْ، وفي تُدحرجُ دحرجْ ونحوُها ممّا أوله متحرك فإن سَكَنَ زِدْتَ لئلا تبتدىء بالساكن همزة وصل فتقول في تضربُ اضربْ، وفي تنطلق وتستخرج انطلق واستخرج ..."[2] .

ومنه فإنّ الأمر يصاغ من المضارع لائتلافها في الدلالة على المستقبل، ويتمّ ذلك بنزع حرف المضارعة عن أمر الحاضر " تخفيفاً لكثرة استعماله، ولأنّ قرينة المواجهة تؤشر للمأمور والمخاطب، وتغني عن القرينة المقالية المتمثلة في حرف المضارعة الدال على الخطاب "[3] .

أمّا الكوفيون فلا يتضمن تقسيمهم فعل الأمر، فهو عندهم مقتطع من الفعل المضارع، حيث ذهبوا إلى أنّ " فعل الأمر للمواجه المُعرَّى عن حرف المضارعة – نحو الفعل – معرب مجزوم لأنّ الأصل في الأمر للمواجه في نحو " افعل " لِتَفْعَل، كقولهم في الأمر للغائب : " ليفعل ... إلّا أنّه لما كثر استعمال الأمر للمواجه في كلامهم وجرى على ألسنتهم أكثر من الغائب استثقلوا مجيء اللّام فيه مع كثرة الاستعمال فحذفوها مع حرف المضارعة طلباً للتخفيف "[4] مستدلين في ذلك على

---

[1]– ابن الحاجب النّحوي، الكافية في النّحو، شرح رضي الدين الاستراباذي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، ط1، 1434هـ، 2013 م، ج4، ص : 103 .

[2]– ابن يعيش، شرح المفصّل، دار سعد الدين، دمشق، ط1، 1434هـ، 2013م ج7، ص : 58.

[3]– نعيمة الزهري، الأمر والنّهي في اللّغة العربية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب، ص : 46.

[4]– أبو البركات ابن الأنباري، الإنصارف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث العربي، ج2، ص : 404 -407، وينظر : عبد السلام محمد هارون، الأساليب الإنشائية في النّحو العربي، دار الجبل، بيروت، ط2، 1410هـ - 1995، ص : 182، 183.

ما ورد في القرآن الكريم في قراءة منسوبة لسيدنا عثمان بن عفان وهي لقوله تعالى: ﴿ فبذلِكَ فَلْيَفْرَحُوا﴾ ، وقوله صلى اللّه عليه وسلّم (ولْتَقُومُوا إلى مَصافِكُمْ) يريد خذوا مصافكم [1].

وإنّنا نرى كما يرى نحّاة البصرة أن فعل الأمر قسم من أقسام الفعل، وفي هذا الصّدد فإنّنا نرى أنّ القاعدة يشوبها نقص ألا وهو اقتران فعل الأمر عند مؤلّفي الكتاب المدرسي بالزّمن المستقبل فقط، جاء في الكتاب المدرسي : " فعل الأمر: هو ما يدلّ على طلب القيام بالفعل في **المستقبل** " [2]، وهذا غير صحيح – في اعتقادنا – لأنّ فعل الأمر يدلُّ على زمن الحال والمستقبل معاً، وهذا ما أثبته الاستعمال اللّغوي من جهة، وما قاله النّحاة المتقدمون من جهة أخرى، قال ابن جني في كتابه اللّمع في العربية في(باب الأفعال): " وهي على ثلاثة أضْرُب، تنقسم بانقسام الزّمان: ماضٍ، وحاضرٍ ، ومستقبل. فالماضي: ما قُرِنَ به الماضي من الأزمنة، نحو: قام أمس، وقعد أوّل أمْس. و الحاضر: ما قُرِنَ به الحاضرُ من الأزمنة، نحو قولك: هو يقرأ الآن، وهو يصلّي السّاعة، وهذا اللّفظ قد يصلح – أيضا – للمستقبل، إلّا أنّ الحال أولى (به) من الاستقبال، تقول: هو يقرأ غداً، ويصلّي بعد غدٍ. فإن أردتَ إخلاصه للاستقبال، أدخلت في أوّله (السين) أو (سوف)، فقلت: سيقرأ غداً، وسوف يصلّي بَعْد غَدٍ. و المستقبلُ: ما قُرن به المستقبل من الأزمنة، نحو قولك: سينطلق غداً، أو سوف يصلّي بَعْدَ غَدٍ، وكذلك جميعُ أفعال الأمْر، والنّهي، نحو قولك: قُمْ غَداً، أو لا تقعد غَدَاً "[3].

---

[1]– بكري عبد الكريم، الزمن في القرآن الكريم، دراسة دلالية للأفعال الواردة فيه، دار الفجر للنّشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 1992، ص : 74.

[2]– كتابي في اللّغة العربية، للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط، ص : 17.

[3]– ابن جني، اللّمع في العربية، ط:2، ص : 79، 80.

فالماضي عند ابن جني ما قُرِنَ به الماضي من الأزمنة وليس صيغة (فعل) فقط، والحاضر ما قُرِنَ به الحاضر من الأزمنة وليس صيغة (يفعل) فقط، والمستقبل ما قُرِن به المستقبل من الأزمنة، وليس صيغة (افعل) وحدها، وقد مثّل ابن جني للمستقبل بـ : قُمْ غداً، ولا تقعدْ غداً، فحسب كلام ابن جني الّذي يُبين أنّ زمن الفعل لا يتحدّد إلّا من خلال القرائن المحيطة بصيغة الفعل يمكن القول إنّ قولنا : " قُمْ "، لا تفصح عن الزمن، وليست كافية للدلالة على زمن المستقبل، فقد تدلُّ على زمن الحال كذلك، وإذا أردنا إخلاصه لأحد الزمنين أدخلنا عليه قرينة من قرائن الزمن المقصود، فإذا أردنا إخلاصه لزمن الحال مثلاً أدخلنا عليه قرينة (الآن)، فنقول: " قم الآن "، وإذا أردنا إخلاصه للزمن المستقبل أدخلنا عليه قرينة (غداً) مثلا، فنقول : " قُمْ غداً " .

وفي هذا السّياق يُقدّم أبو حيّان الأندلسي دليلاً على أنّ فعل الأمر قد يدلّ على زمن الحال إذا دلّ السياق على ذلك، قائلاً : " إذا قلت لمن هو ملتبس بالأكل: كُلْ، فإنّما طلبت منه أن يستديم الأكل، ولم تطلب الأكل لأنّه حاصل، والحاصل لا يُطلب "[1]، أي يستديم الأكل في الزمن الحاضر لا أن ينقطع عن الأكل ثم يكمل أكله في الزمن المستقبل وهو الأمر الّذي أكّده صراحة قائلاً : يمكن " استعمال صيغة الأمر في غير الأمر وفي غير زمانه، وهو الاستقبال لقرينةٍ تدلُّ على ذلك"[2]، وهو الأمر الّذي أكّده في موضع آخر قائلاً : فلو استعملت العرب " صيغة الأمر في الخبر الّذي صيغتُهُ ليست مستقبلة بقرينة تدلُّ على ذلك لساغ لها، كما استعملت صيغة الخبر الماضي في غير الخبر وغير زمانه، وذلك في الدّعاء في

[1]- أبو حيان الأندلسي، التّذليل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل، ص : 79.

[2]- أبو حيان الأندلسي، المرجع السابق، ص : 81

نحو: غَفَرَ اللّه لك، إنّه خرج عن الخبر وعن الزمان الماضي بقرينة استعمال في الدّعاء، فكذلك كان يسوغ استعمال صيغة الأمر في غير الأمر وفي غير زمانه"[1].

ومن خلال هذا العرض فنحن نختلف مع مؤلفي كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط ومع بعض اللّسانيين المحدثين الّذين يعتبرون أنّ زمن فعل الأمر لا يكون إلّا في المستقبل مثل الباحث عبد الصبور شاهين القائل: "الأمر يعني الطّلب، وهو لا يكون إلّا في المستقبل أي : أنّ الدلالة الزمنية في لقب الأمر التزاميه "[2]، كما نختلف مع الباحث إبراهيم أنيس حين يرى أنّ فعل الأمر يدلّ على زمن الحال فقط، قال : " ولما رأى نحاة العرب ثلاث صيغ للفعل يختصّ كل منها بزمن من تلك الأزمنة الثلاثة، وجعلوا الفعل المسمى بالماضي لكل حدث مضى، وانتهى أمره ....، كما جعلوا الأمر للزمن الحالي ، وخصّصوا المضارع بالمستقبل ولا سيما حين يتّصل بالسين أو سوف، وفي قليل من الأحيان جعلوه للحال أيضاً حين تقوم قرينة في الكلام "[3]، كما نختلف مع الباحث أحمد عبد الستار الجواري الّذي جرّد فعل الأمر من الدلالة الزمنية قائلاً : " صيغة فعل الأمر بالبداهة لا تدلّ على معنى زمني وإنّما مدلولها طلب وقوع الفعل، فهي إذن لا تشتمل على معنى الفعل تاماً بشطريه الحدث والزمن "[4]، وكذلك الباحث يوسف المطلب حين قال : " صيغة الأمر صيغة فعلية مفرغة من الزمن "[5] .

---

[1]- أبو حيان الأندلسي، المرجع السابق، ص : 80 .

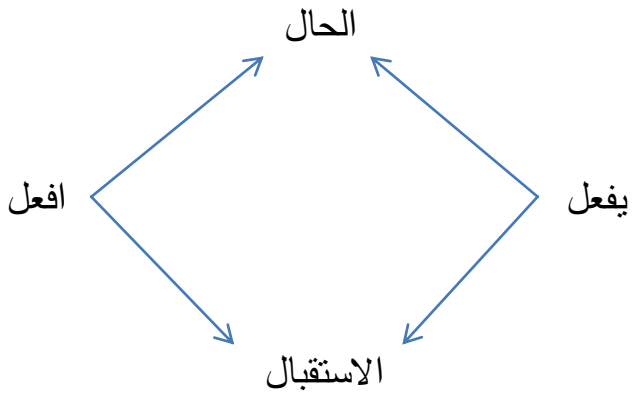
[2] - عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، مؤسسّة الرسالة، بيروت، لبنان، 1980، ص : 61.

[3]- إبراهيم أنيس، من أسرار اللّغة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط4، 2010، ص : 26.

[4]- عبد الستار الجواري، نحو الفعل، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1394 هـ، 1974 م ،ص : 30.

[5]- مالك يوسف المطلبي، الزمن واللّغة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1986، ص : 123.

إنّنا وإن اختلفنا مع أولئك اللّسانيين المحدثين في وجهة نظرهم، فإنّنا نتّفق مع بعضهم مثل الباحث كمال رشيد حين يبين أنّ صيغة (يفعل) تشترك مع صيغة (افعل) في الدلالة على الحال والاستقبال من خلال المخطط التالي :[1]



و الباحث تمام حسان القائل : " الحال أو الاستقبال هما معنى الأمر بالصيغة والأمر باللام والنّهي ... "[2]

و هو ما يبيّنه أكثر في الجدول الآتي : [3]

نوع الجملة	الزمن	يفعل	افعل
الأمر بالصيغة	الحال		افعل (الآن)
	الاستقبال		افعل (غدا)
الأمر باللّام	الحال	ليفعل (الآن)	
	الاستقبال	ليفعل (غدا)	
النّهي	الحال	لا تفعل (الآن)	
	الاستقبال	لا تفعل (غدا)	

[1]- كمال رشيد، الزمن النّحوي في اللّغة العربية، ص: 47.

[2]- تمام حسان، اللّغة العربية معناها ومبناها ، ص : 251، 252.

[3]- تمام حسان، المرجع السّابق ، ص : 251.

ولعلّ ما قام به تمام حسان في هذا الجدول هو صميم ما قاله ابن جني بخصوص توجيه القرائن المحيطة بالفعل للزمن .

وعملاً بما قاله ابن جني وهو من النحاة المتقدمين وبعض اللّسانيين المحدثين كالباحث تمام حسان والباحث كمال رشيد من أنّ زمن الفعل لا يُحدّده إلّا السياق والقرائن والكلمات المحيطة بالفعل فإنّنا نقرّر أنّ فعل الأمر يدل على الزمن الحاضر والمستقبل معاً وليس على الزمن المستقبل فقط كما قال مؤلفو الكتاب المدرسي، ولأنّ الأمثلة الّتي يدلُّ فيها فعل الأمر على الزمن المستقبل كثيرة ومعلومة لدى الجميع، وهو ما نوافق فيه مؤلفي الكتاب المدرسي، فإنّنا نكتفي بذكر بعض الأمثلة الّتي يدلُّ فيها فعل الأمر على الزمن الحال فقط، ومن أمثلة ذلك قول أبي فراس الحمداني :

يا خليليَّ، خَلِّياني ودَمْعي إنّ في الدَّمعِ راحَةَ المَكْروبِ[1]

تقول الباحثة اسمهان ميزاب معلقةً على هذا البيت : " إنّ الشاعر يلتمس من خليليه تركه ودمعه، لأنّ فيه راحته من خلال الصيغة الفعلية " خَلِّياني " إذ الشاعر يعيش عذاباً مذيباً من أذى الحب، حيث القرب ينغصه الصدود، والوصال ينغصه الرقيب، فغداً عنده الدّمع راحة من هذا اللّهيب في الزمن الحالي القريب من التّلفظ، حيث لا يمكن أن يؤجل المكروب دمعه إلى المستقبل، فكانت بذلك القرينة المعنوية دالة على زمن الحال "[2].

و قوله في بيت آخر :

---

[1]-أبو عبد اللّه الحسين بن خالويه، ديوان أبي فراس الحمداني، دار صادر، بيروت، ط1، 1474هـ 1995 م، ص : 53.

[2]- اسمهان ميزاب، الزمن النّحوي ودلالته، دراسة تطبيقية في ديوان أبي فراس الحمداني، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللّغة العربية وآدابها، تخصص علوم اللّغة، إشراف الأستاذ الدكتور محمد بوعمامة، جامعة الحاج لخضر باتنة، السّنة الجامعية : 2014/2013. ص : 151.

إلى أنْ رقَّ ثوبُ اللّيلِ عنّا وقالتْ قُمْ فقد بردَ السُّوارُ [1]

وقد علقت الباحثة اسمهان ميزاب على هذا البيت كذلك قائلة : " والصيغة هنا دالة على زمن الحال، حيث دلّت عليه القرينة الحالية المرتبطة بالموقف المعيش آنذاك، فالحبيبة أحسّت بدنوّ الصباح، وعبّرت عنه ببرودة السوار، أي مكان السوار وهو المعصم، فطلبت من حبيبها القيام على وجه الفور قبل حدوث الضرار "[2] .

و قال في بيت آخر :

صِحْتُ إلى الطّبّاخِ : ماذا تنتظِرْ ؟ انْزِلْ عن المهرِ، وهاتِ ما حضرْ [3]

وفي هذا البيت يخاطب أبو فراس " الطّبّاخ آمراً إيّاه على سبيل الاستعلاء بالنزول عن المهر وإحضار الطّعام في الحال "[4].

و في قوله :

أيا جارتا، ما أنْصَفَ الدّهرُ بيننا تعالَي أُقاسِمْكِ الهمومَ تعالي [5]

فقد دلّ " الفعل على زمن الحال – زمن نوح الحمامة – الّتي جعلها أبو فراس طرفاً ثانياً في عنوان قصيدته الّتي أخذ منها هذا البيت، وهو : " أبو فراس والحمامة النائحة " "[6] .

ومن الأمثلة الدّالة على دلالة فعل الأمر على زمن الحال كذلك قول الرّسول صلى اللّه عليه وسلّم : " انطلِقْنَ فقدْ بايَعْتكُنّ "[1]، وقد علّق الباحث عبد الهادي بن ظافر الشهري على هذا الحديث قائلاً : " العلاقات الزمانية والمكانية

---

[1]- ديوان أبي فراس الحمداني، ص : 125.

[2]- اسمهان ميزاب، المرجع السابق، ص : 152.

[3]- ديوان أبي فراس الحمداني، ص : 326.

[4]- اسمهان ميزاب، المرجع السابق، ص : 155.

[5]- ديوان أبي فراس الحمداني، ص : 238.

[6]- اسمهان ميزاب، المرجع السابق، ص : 15.

(زمن البعثة)، ترسم الإطار الّذي صدر فيه الأمر النّبوي بصيغة " اِفْعَلْنَ " لتسريح جماعة من النّسوة، وذلك يقتضي حصول الفعل في زمن الحال تلبية للتوجيه النّبوي، لأنّ الموقف المعبّر عنه لا يعتمد فيه على المسألة اللّغوية فقط، بل لابدّ من مراعاة مرتبة المرسل "[2] هذه الأخيرة الّتي " تعيّن طبيعة الأمر وتبرز أغراضه، ممّا يجعلنا نتبيّن أنّ فعل : " انطلقْنَ " في هذا الحديث خلص لزمن الحال – زمن إصداره – ويكتسي طابع التّطبيق الآني باعتبار مرتبة مُرْسِلِهِ "[3] .

في الأخير يمكن القول إنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي لم يُوفقوا – في اعتقادنا – في نقل مفهوم فعل الأمر إلى الكتاب المدرسي حيث مسّوا ببعض خصائصه المفهوميّة ألا وهي (دلالة فعل الأمر على زمن المستقبل والحال معاً) حيث أسقط مؤلّفو الكتاب المدرسي دلالة فعل الأمر على الحال، وقالوا بأنّه يدلّ على الزمن المستقبل فقط، لذلك ارتأينا أن نُقدّم قاعدة أخرى بديلة لفعل الأمر محدّدة كالآتي :

– **فعل الأمر** : هو ما يدلّ على طلب القيام بالحدث، ويقبل ياء المخاطبة على يساره كقولنا : اخرجي، وقد تتّصل به نونا التوكيد، والضمائر على يساره.
– الفاعل في فعل الأمر يكون إمّا مستتراً وجوباً بعده، كقولنا :(اكتبْ)، ففاعل هذا الفعل مستتر وجوباً تقديره " أنت "، و قد يكون ضميراً مبنيّاً في رفع فاعل، كقولنا: (اكتبي، اكتبا، اكتبوا)، ويُكوِّن الفاعل مع الفعل جملة فعلية تامة المعنى ومفيدة

[1]– البخاري محمد بن اسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة بن بَرْدِزْبَهْ، صحيح البخاري، عالم الكتب، ط4، 1985، ص 7: .

[2]– عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 1982، ص : 342.

[3]– يوسف وسطاني، الفعل زمانه وأبنيته في صحيح البخاري، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الدّراسات اللّغوية، إشراف الأستاذ الدكتور طاهر ميلة، جامعة الجزائر، السّنة الجامعية : 2008م– 2009م، ص : 242.

للسامع في واقع الخطاب (اذا كان السّامع جاهلاً للخبر).

– وهو مبني على السّكون أصلاً، وقد يُبنى على الفتح ، أو على حذف حرف العلة، أو على حذف النون، مثال :

فعل الأمر مبني على السكون	**فعل الأمر مبني على الفتح** إذا اتّصلت به نون التوكيد	**فعل الأمر مبني على حذف حرف العلّة من آخره** إذا كان معتل الآخر (ناقص)	**فعل الأمر مبني على حذف النون من آخره** إذا كان مضارعه من الأفعال الخمسة
اخْرُجْ، قُمْ، اكْتُبْنَ	اخرجَنَّ، اخرجَنْ	اتَّقِ، امشِ، انسَ	اخرجي،اخرجوا،اخرجا

فعل الأمر هو حدث يحصل في الزمن الحاضر كقولنا : اكتبْ الآن، أو في الزمن المستقبل كقولنا : اكتب غداً .

صيغة (افعل)

حدث يحصل في الزمن الحاضر	**حدث يحصل في الزمن المستقبل**
مثل :	مثل :
اكتب الآن	اكتب دروسك عندما تذهب إلى البيت
انتبه الآن	انتبه عندما تسوق السيارة
اقرأ النّصَ الآن	اقرأ النّص يومي الجمعة والسّبت

في الأخير وبعد تحليل ونقد قاعدة أزمنة الفعل الموجودة في الكتاب المدرسي فإنّنا نرى أنّ تحديد الفعل بالعلامات اللّفظية يسهّل للمتعلّم التّفريق بين أقسام الفعل الثلاثة، فبعد أن يعرف التّلاميذ صيغة الماضي وما يقترن بها من علامات، يتمّ الانتقال إلى تعليم المضارع الّذي يصاغ بزيادة أحرف المضارعة على صيغة

الماضي، هذا فيما يخص صيغته الصرفية، وله علامات يتميّز بها كذلك، ليتمّ الانتقال فيما بعد إلى فعل الأمر الّذي يتفرّع عن المضارع في صيغة المخاطب بحذف أحرف المضارعة، وتسكين آخره في صيغة المفرد، وله علاماته الخاصة به أيضاً. كما نقترح أنّ يكون لكل قسم من أقسام الفعل درس خاص به، وتمارينه الخاصة به، إذ لا تكفي حصّة واحدة لتقديم أقسام الفعل الثلاثة، مع إجراء التّطبيقات اللّازمة، خاصة إذا علمنا أنّ مرحلة ترسيخ المعلومات يجب أن تأخذ " ثلاثة أرباع درس اللّغة "[1] كما قال الباحث عبد الرحمان الحاج صالح.

المبحث الثّاني : قاعدة الفاعل: دراسة وصفية تحليلية

الرّكن الثّاني من أركان الجملة الفعليّة هو الفاعل فبه يستغنى الفعل، وبه يتمُّ معنى الجملة ويحسن السّكوت، وفي هذا الصّدد قد أدرج مؤلّفو الكتاب المدرسي قاعدة الفاعل ضمن القواعد الموجّهة لمتعلّم السّنة الأولى المتوسّطة، لذلك سنرى في هذا المبحث ما مدى توفيق مؤلّفي الكتاب المدرسي في نقل هذا المفهوم، وما هي العناصر المفهوميّة المكوّنة لهذا المفهوم، الّتي حافظ عليها مؤلفو الكتاب المدرسي عند إجرائهم لعمليّة النّقل التّعليمي، وما هي العناصر المفهومية الّتي طرحوها وأهملوها، وما هي الكتب الّتي نقلوا منها. وفي هذا الصّدد يمكن القول إنّ مؤلّفي كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط المعنون بـ: " كتابي في اللّغة العربيّة " قد حدّوا قاعدة الفاعل على الشّكل الآتي:[2]

الفاعل هو ما دلّ على الّذي يقوم بالفعل، أو يتّصف به، وحكمه الإعرابي الرّفع

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، ص : 187.

[2]- كتابي في اللّغة العربيّة، السّنة الأولى متوسط، موفم للنشر، الجزائر، 2016، ص 45.

إنّ المتمعن في هذا التّعريف وهذا التّحديد يُدرك – لا محالة – أنّه يتضمّن بعض النّقائص، ويُدرك أنّ مؤلفي الكتاب المدرسي قد أسقطوا بعض العناصر المفهوميّة المُكوّنة لمفهوم الفاعل، وأضافوا عناصر مفهومية أخرى لم تكن مذكورة في مستوى المعرفة العلميّة، وتكمن هذه النّقائص في النّقاط الآتية :

1- القاعدة لم تُبيّن موضع الفاعل.

2- القاعدة خلطت بين الفاعل في المعنى والفاعل في الصناعة النّحويّة .

3- تحديد القاعدة كان من الجانب الشّكلي فقط دون الجانب الخطابي .

وفيما يلي تحليل للنّقائص النّحوية المذكورة :

1- قاعدة الفاعل والموضع :

إنّ قاعدة الفاعل الموجودة في الكتاب المدرسي لم تُبيّن موضع الفاعل في الجملة الفعليّة، هل يجيء بعد الفعل ؟ أم يجيءُ قبله ؟ أم يجوز الوجهان ؟ ولا شكّ أنّ ترك مؤلّفي الكتاب المدرسي لقاعدة الفاعل مفتوحة أمام التّساؤلات المشروعة المذكورة أعلاه، يُفهم من خلاله أنّهم يرون أنّ أيّ فاعل للفعل هو فاعل ولا يهم موضعه في بنية الكلام. سواء تقدّم على فعله أم تأخّر عنه، أي أنّهم يرون أنّ جملة " قام زيد " و" زيد قام " هما جملة واحدة، لهما معنى وضعي واحد، وأنّ زيداً في كلتيهما فاعل، والفرق بينهما يكمن فقط في تقدم المسند إليه في الجملة الثانية للاهتمام به. وهنا نقول: إن عملية النقل التعليمي لمفهوم الفاعل لم تكن سليمة، لأنها أخلت بالمفهوم العلمي للفاعل، إذ أحدثت لبسا بين الفاعل في المعنى اللغوي (كل من أحدث فعلا) وبين الفاعل في الصناعة النحوية.

وهذا ما يجعلنا نتساءل عن المصدر الّذي نقل منه مؤلّفو الكتاب المدرسي قاعدة الفاعل، وفي هذا الصّدد يمكن القول إنّ النّحاة المتقدّمين يرون أنّ الفاعل لا يمكنه أن يتقدّم على فعله وإلّا تغيّرت بنية الجملة من الجملة الفعلية إلى الجملة

الاسمية، قال المبرد : " فإذا قلت: عبد اللّه قام، فـ (عبد اللّه) رفع بالابتداء، و(قام) في موضع الخبر، وضميره الّذي في قام فاعل، فإن زعم زاعم أنّه إنّما يرفع (عبد اللّه) بفعله فقد أحال من جهات : منها أنّ (قام) فعل ولا يرفع الفعل فاعلين إلّا على جهة الاشتراك، نحو: قام عبد اللّه وزيد، فكيف يرفع عبدَ اللّه وضميره ؟ وأنت إذا أظهرت هذا الضمير بأن تجعل في موضعه غيره بان لك، وذلك قولك: عبدُ اللّه قام أخوه فإنّما ضميره في موضع أخيه. ومن فساد قولهم أنّك تقول: رأيت عبد اللّه قام، فيدخل على الابتداء ما يُزيله ويبقى الضميرُ على حاله، ومن ذلك أن تقول: عبدُ اللّه هل قام ؟ فيقع الفعل بعد حرف الاستفهام، ومحال أن يعمل ما بعد حرف الاستفهام فيما قبلَه. ومن ذلك أنّك تقول: ذهب أخواك ثم تقول: أخواك ذهبا، فلو كان الفعل عاملا كعمله مُقدّما لكان موحّداً، وإنّما الفعل في موضع خبر الابتداء رافعاً للضمير كان، أو خافضا، أو ناصباً، فقولك: عبد اللّه قائم بمنزلة قولك: عبدُ اللّه ضربته، وزيدٌ مررتُ به "[1].

و قال ابن جني كذلك في كتابه الخصائص :" الفعل مع الفاعل كالجزء الواحد"[2]، أي أنّ " الفاعل قد مُزِجَ بالفعل، وصيغَ معه، حتى صار جزءاً من جملته "[3]، أي صار كالحرف من الكلمة، فكما لا يمكن أن يتقدّم أحد أحرف الكلمة على بقية الحروف لا يمكن كذلك أن يتقدّم الفاعل على فعله، وقد أكّد ابن جني ذلك صراحة في كتابه اللّمع في العربيّة – الّذي مارس فيه نقلاً تعليميّاً من الصورة العلميّة إلى الصّورة التّعليميّة– : " لا يجوز تقديمُ الفاعل على الفعل، فإن لم يكن مُظْهَراً بعده، فهو مضمرٌ فيه لا محالة، تقول: زيدٌ قام، فـ (زيدٌ): مرفوع بالابتداء وفي (قام) ضميرُ (زيدٍ)، وهو مرفوع بفعله، فإن خلا الفعل من الضمير، لم تأتِ فيه بعلامة

[1]- المبرد، المقتضب ،ج4، ص 128.

[2]- ابن جني، الخصائص، ج1، 282.

[3]- ابن جني، المرجع السابق، ص: 101.

تثنية ولا جَمْعٍ، لأنّه لا ضميرَ فيه، تقول: قام زيدٌ، وقام الزيدان، وقام الزيدون، وكلُّهُ بلفظٍ واحدٍ في (قام)، فإن كان فيه ضمير جئتَ بعلامة التّثنية والجَمع، تقول: الزيدان قاما، والزيدونَ قاموا، فالألف في (قاما): علامة التّثنية، والضمير، والواو في (قاموا): علامة الجمع والضمير "[1].

وقال الواسطي في هذا الشّأن كذلك: " فرتبة الفاعل بعد الفعل، ولا يجوز تقديمه عليه لأنّك لو قلت: زيدٌ ضرب عمراً، لم يكن رفع (زيدٍ) بأنّه فاعل، وإنّما لم يكن فاعلاً لجواز أن تُدْخِلَ عليه ما ينصبه، وهو رفعٌ أبداً "[2].

من خلال ما سبق يتّضح أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي لم ينقلوا مفهوم الفاعل من صورته العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدّمين، بل من صورته التّعليميّة الموجودة عند النّحاة المتأخرين ، وفي هذا الشّأن قال أبو حيان الأندلسي – وهو من النّحاة المتأخرين – في تعريف الفاعل: " باب الفاعل وهو المفرَّغُ لهُ العامل على جهة **وقوعه منه** "[3]، فوصف الفاعل بأنّه من قام بالفعل، أي وقع منه، واشترط تلميذه ابن هشام في كتابه شرح شذور الذهب الشرط نفسه أي : (ضرورة قيام الفاعل بالفعل) قائلاً : " الفاعل، وهو ما قُدّمَ الفِعْلُ، أو شِبْهُهُ عليهِ، وأُسنِدَ إليهِ على جهة **قيامهِ بهِ أو وُقوعهِ** منهُ كـ " عَلِمَ زيدٌ " و" ماتَ بَكْرٌ " و" ضَرَبَ عَمْرٌو و﴿ مُخْتَلِفٌ أَلْوانُهُ ﴾ [النّحل: الآية 69] "[4]، وإذا اشترطنا في مفهوم الفاعل أن يقوم بالفعل فهنا – حقيقة – لا يهم موضع الفاعل أيأتي قبل الفعل أم بعده، ولكن النّحاة المتقدّمين لم يشترطوا قيام الفاعل بالفعل، بل قالوا بأنّ الفعل مشغول بالفعل دائماً، سواء أقام بالفعل أم لم يقم.

---

[1]–ابن جني، اللّمع في العربيّة، ط2، ص: 79، 80.

[2]– ابن جني، المرجع السابق، ص: 79.

[3] – أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، ص: 1320.

[4]– ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص: 87.

لقد تأكّد لنا إذن أنّ مؤلفي الكتاب المدرسي لم يعودوا إلى الكتب العلمية للنّحاة المتقدمين، وإنّما اكتفوا بالعودة إلى الكتب التّعليميّة للنّحاة المتأخرين، وإلى كتب بعض اللّسانيين المحدثين، قال الباحث علي أبو المكارم في تعريف الفاعل : إننّا نختلف مع النّحاة البصريين " في ضرورة تقدم الفعل على فاعله أو نائبه، ومن ثمّ نجعل من قبيل الفعليّة ما يعدّه النّحاة اسميّة في نحو: " الجو شاع " و" الصغير امتهن، وغيرهما مما يتقدّم على الفعل فيها الفاعل أو النّائب عنه "[1]، وتصوره للفاعل بهذا الشّكل أثّر على تصوره للجملة الفعليّة، حيث قال في تعريفها : " الجملة الفعلية وفقاً لما انتهينا إليه هي الّتي يكون المسند فيها فعلاً، سواء تقدّم هذا الفعل أو تأخّر "[2]، فهو كما ترى لا يشترط في الفاعل تأخره عن الفعل، بحيث يمكنه أن يأتي قبل فعله، وهو الطّرح نفسه الّذي قدّمه الباحث أحمد عبد الستار الجواري الّذي قال في تحديد الفاعل : "...و من أجل ذلك يقول جمهور النّحاة في الاسم المرفوع الواقع قبله فعله، الّذي فعله أو قام به: إنّه مبتدأ وهو في حقيقة أمره فاعل تقدّم على فعله...، وتسمية النحاة – أو جمهورهم – إياه مبتدأ أمر لا تراعى فيه معاني النّحو، فهو فاعل مقدّم على فعله "[3]، وقال في موضع آخر: "...و حقيقة الأمر أنّه لا فرق بين نحو: " قام زيد " و" زيد قام " من حيث طبيعة التّركيب، فالمسند فعل في الجملتين، وإذن فطبيعة الإسناد فيهما واحدة...و الفرق بينهما ينحصر في تقدّم المسند إليه في الجملة الثانية، للاهتمام به وتأكيد الحكم عليه، أمّا الجملة الأولى فهي الجملة الفعليّة على رَسْلِها، وعلى الوجه المألوف فيها "[4] .

---

[1]- علي أبو المكارم، الجملة الفعليّة، مكتبة دار العلوم، الطبعة الأولى، 1979، ص : 44 .

[2]- علي أبو المكارم، الجملة الفعليّة، ص : 45 .

[3]- أحمد عبد الستّار الجواري، نحو المعاني، المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر، بيروت، طبعة جديدة، 2006، ص 31.

[4]- أحمد عبد الستّار الجواري، المرجع السّابق ص 20-21.

وفي الفكرة ذاتها قال الباحث مهدي المخزومي : إنّهم يقولون إنّ الفعل " يجب أن يتقدّم على المتأثّر به، وهذا حكم عقلي لا لغوي، والفاعل في النّحو ما وقع منه الحدث، وهو الفعل، سواء تقدّم في الجملة على الفعل، أو تأخّر عنه..."[1].

فمن خلال تعريفات بعض اللّسانيين العرب المحدثين للفاعل يتبيّن أنّ موضع الفاعل عندهم لا يهم، وما يهم هو قيامه بالفعل فقط، وإذا كان الفاعل لا يهم تقديمه أو تأخيره في الجملة، (قام زيد = زيد قام)، فكيف لنا أن نفرّق بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية حسب هؤلاء الباحثين!!!. كما يتبيّن لنا أيضاً أنّ هؤلاء الباحثين يعتبرون أنّ التفريق بين الجملتين الفعليّة والاسميّة لم يُبنَ على معاني النّحو، وأنّ الجملة الفعليّة الّتي يَسبق فيها الفعل الفاعل هي الأصل، ولكن قد تَعْدِل الجملة الفعليّة عن الأصل فيتقدّم الفاعل على الفعل للاهتمام به وتأكيد الحكم عليه.

ومن خلال هذه النتيجة الأخيرة يتّضح لنا أنّ هؤلاء اللّسانيين ينظرون إلى النّحو وإلى الجملة من زاوية واحدة وهي الزاوية الخطابية، الّتي تُركّز على البعد التّبليغي وعلى الفائدة المرجوة من الخطاب، وفي هذا السياق نقول : – حقيقة – اللّغة وُضعت من أجل التّبليغ والتواصل، ولكن هي أيضاً نظام يخضع لمجموعة من القوانين البنوية الّتي تحكمه وتضبطه، ومن بين هذه القوانين قانون الفاعل الّذي يجب أن يأتي بعد الفعل لا قبله حتّى لا يكون هنالك لبس، تقول الباحثة نادية رمضان في هذا الشّأن : إنّ " تقديم الفاعل يُوقع في اللّبس بينه وبين المبتدأ، فإذا قلنا (زيد قام) لم يعرف السّامع أَنُريدُ الإخبار عن قيام زيد، أم نريد إسناد القيام لزيد على أنّه فاعل والفرق كبير، فإنّ جملة الفعل وفاعله تدلُّ على حدوث القيام بعد

[1] – مهدي المخزومي، في النّحو العربي، نقد وتوجيه، ص 8، 9.

أن لم يكن، وجملة المبتدأ وخبره الواقعة جملة فعليّة تدلُّ على الثُّبوت وعلى تأكيد إسناد القيام لزيد"[1].

وقد نبّه ابن جني في كتابه الخصائص إلى ضرورة التّفريق بين الفاعل المعنوي والفاعل النّحوي، أي بين جملتي (جاء زيد) و(زيد جاء) في باب سمّاه " باب في الفرق بين تقدير الإعراب وتفسير المعنى"[2] وقال فيه : " هذا الموضع كثيراً ما يستهوي مَنْ يضعف نظرُه إلى أن يقوده إلى إفساد الصنعة، وذلك.....قولنا: زيد قام: ربما ظنّ بعضهم أنّ زيداً هنا فاعل في الصّنعة، كما أنّه فاعل في المعنى، وكذلك تفسير معنى قولنا: سرّني قيامُ هذا وقعودُ ذاك، بأنّه سرّني أنْ قام هذا وأن قعد ذاك، ربما اعتُقد في هذا وذاك أنّهما في موضع رفع لأنّهما فاعلان في المعنى"[3]، فابن جني نبّه هنا إلى ضرورة التّفريق بين الفاعل النّحوي الّذي يكون في البنية النّحويّة أو الصّناعة النّحويّة، وبين الفاعل المعنوي الّذي يكون في المعنى وهو الّذي يقوم بالفعل، فقولنا: (جاء زيدٌ)، زيدٌ فاعل في الصنعة كما هو فاعل في المعنى، أمّا زيدٌ في قولنا: زيدٌ جاء، زيد مبتدأ مرفوع في الصناعة النّحوية، وفاعل في المعنى.

وقبل ابن جني أكّد سيبويه أنّ الفعل عندما ينبني على الاسم فإنّ هذا الاسم يرفع بالابتداء على أنّه مبتدأ، لا بالفعل المؤخّر على أنّه فاعل، قال سيبويه : "...فإذا بنيت الفعل على الاسم قلت زيد ضربته، فلزمتْه الهاء، وإنّما تُريد بقولك مبنيٌ عليه الفعل أنّه في موضع منطلق، إذا قلت: عبد اللّه منطلق، فهو في موضع هذا الّذي بني على الأوّل وارتفع به، فإنّما قلت: عبد اللّه فنسبته له، ثمّ بنيت عليه

[1]- نادية رمضان، الواضح في النّحو وتطبيقاته، الجملة الفعليّة، كليّة الآداب، قسم اللّغة العربيّة، جامعة حلوان، ص52.

[2]- ابن جني، الخصائص، ج1، ص: 279.

[3]- ابن جني، المرجع السّابق ، ص: 279، 280.

الفعل ورفعته بالابتداء "[1]، وقال أيضاً : " هذا باب ما يكون فيه الاسم مبنيّا على الفعل قدّم أو أخّر، وما يكون فيه الفعل مبنيّا على الاسم، فإذا بنيت الاسم عليه قلت: ضربتُ زيدا، وهو الحد، لأنّك تريد أن تُعْمِلِه، وتحمل عليه الاسم، كما كان الحد ضرب زيد عمرا، حيث كان زيد أوّل ما تشغلُ به الفعل..."[2]، وعلّق عبد الرحمان الحاج صالح على هذا القول قائلا: " إنّ عبارة سيبويه " أول ما تشغل به الفعل " تستلزم شيئا آخر، وهو استحالة تقديم المعمول الأوّل على عامله مهما كان، فإذا قُدِّم محتواه، تغيّرت بنية الجملة (دون معناها الوضعي): قام عبد اللّه = عبد اللّه قام"[3] .

إنّ الفعل وفاعله كجزأين لكلمة واحدة وكما لا يجوز تقديم عجز الكلمة عن صدرها، لا يجوز كذلك تقديم الفاعل عن الفعل، لأنّ ذلك يُخرج التركيب من كونه جملة فعليّة، فيجعله جملة اسميّة، يقول عبد القاهر الجرجاني في هذا الشّأن: "...و اعلم أنّ الفاعل كالجزء من الفعل، ولذلك لم يجز تقديمه عليه..."[4] .

كانت هذه بعض الحجج – المقنعة – للنحاة المتقدّمين الّتي تبيّن وجوب تأخير الفاعل عن فعله، والحجج في هذه القضية كثيرة جداً لا يسمح لنا المقام بذكرها جميعاً، وقد ذكرنا بعضها في الفصل الخاص بها كحجج المبرد وأبي علي الفارسي، وابن جني وقد كان لزاماً على مؤلفي الكتاب المدرسي أن يأخذوا تلك الحجج بعين الاعتبار، ولكن ممّا سبق يظهر أنّهم لم يعودوا إلى كتب النّحاة المتقدّمين وإنّما

---

[1]- سيبويه، الكتاب، ص80.

[2]- سيبويه، المرجع السّابق ، ص80.

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1، ص 298.

[4]- عبد القاهر الجرجاني، المقتصد في شرح الايضاح، ج1، تحقيق الدكتور كاظم بحر المرجان، دار الرشيد للنشر، ص 327.

اكتفَوا ببعض كتب النحاة المتأخرين الّذين تعتبر كتبهم منقوله تعليميّا عن الكتب العلميّة للنّحاة المتقدّمين – والّذين لم يكن نقلهم دقيقاً كما مرّ بنا –، وكذا بعض كتب اللّسانيين العرب المحدثين الّذين قاموا بدورهم بعمليّة نقل تعليمي لمفهوم الفاعل – ولم يُوفّقوا هم أيضاً في عمليّة النّقل التّعليمي، حيث قدّموا حُججاً ليُبيّنوا أنّ موضع الفاعل لا يهم في بنية الجملة الفعليّة، لكن حججهم كانت قليلة وغير مقنعة إذا ما قارنّاها مع حُجج النّحاة المتقدمين.

إنّنا إذا سايرنا اللّسانيين المحدثين في منطقهم القائل بإمكانية تقدّم الفاعل على الفعل للاهتمام به في العملية الخطابية – كما يقولون – سنصطدم بإشكالات نحوية أخرى كالّتي طرحها النّحاة البصريون ألا وهي عندما نؤكّد قيام زيد بالفعل بإدخال (إنّ) كقولنا : إنّ زيداً قام، سنقوم بإعراب زيد : اسم إنّ وليس فاعلا !!!، أليس هذا تخلّياً عن النّظرة الخطابية وإحلالاً للنّظرة البنوية محلها!!! ؟. ثمّ ألا يأتي الفاعل مرفوعاً وقد أتى في هذه الجملة منصوباً !!!؟ وألا يُوقع عرض قاعدة الفاعل بهذه الطّريقة في الكتاب المدرسي المتعلمين في فوضى ومتاهة لا مجال للخروج منها!!!؟ .

إنّ المُلاحظ لتحديد الفاعل عند النّحاة المتأخرين كابن هشام وأبي حيان الأندلسي، وإلى تحديده عند اللّسانيين العرب المحدثين كعلي أبي المكارم، وأحمد عبد الستار الجواري، ومهدي المخزومي يجني الإجابة عن الإشكالية الّتي طرحناها سابقاً والمستفسرة عن المصدر الّذي تمّ نقل قاعدة الفاعل منه، حيث يتأكّد له أنّ مؤلفي الكتاب المدرسي قد نقلوا قاعدة الفاعل من الكتب التّعليمية للنّحاة المتأخرين وممن تأثّروا بهم من اللّسانيين العرب المحدثين وليس من الكتب العلمية للنّحاة المتقدّمين المبدعين، أي أنّهم لم ينقلوا القاعدة من بيئتها العلمية الأصلية وإنما نقلوا النّقل أي نقلوا من كتب النحاة المتأخرين المنقولة تعليميّاً عن كتب النّحاة المتقدمين،

أو نقلو نقلَ النّقلِ أي من كتب اللّسانيين العرب المحدثين المنقولة عن كتب النّحاة المتأخرين، هذه الأخيرة المنقولة بدورها عن كتب النّحاة المتقدمين .

في الأخير يمكن القول إنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي لم يُوفّقوا في نقل مفهوم الفاعل حيث أهملوا عُنصراً مفهوميّاً ضروريّاً من العناصر المُكوّنة لمفهوم الفاعل ألا وهو ضرورة تأخّر الفاعل عن فعله الّذي يسبقه ويعمل فيه.

2- الفاعل بين المعنى والصناعة النّحويّة :

من النّقائص المُسجّلة على قاعدة الفاعل الموجودة في الكتاب المدرسي، أنّ الفاعل هو الّذي يقوم بالفعل، قال مؤلّفو الكتاب المدرسي في تحديد الفاعل : " الفاعل هو ما دلّ على الّذي **يقوم بالفعل** "[1]، وبهذا يكون مؤلّفو الكتاب المدرسي قد أضافوا عُنصراً مفهومياً في تحديد الفاعل لم يكن موجوداً في المستوى العلمي عند النّحاة المتقدّمين، لأنّ النّحاة المتقدّمين لم يشترطوا هذا الشّرط، بل حدّوا الفعل بالإسناد من حيث هو اسم أُسند إليه فعل مقدّم عليه، وهي فكرة برعوا فيها كثيرا، وقدّموا فيها الكثير من الحجج الواقعية المقبولة، قال ابن جني- وهو من النحاة المتقدّمين البارعين- في هذا الشّأن عن رفع الفاعل: " وحقيقة رفعه بإسناد الفعل إليه، والواجب وغير الواجب في ذلك سواء، تقول في الواجب: قام زيد، وفي غير الواجب: ما قعد بشرٌ، وهل يقوم زيدٌ "[2]، بمعنى أنّ الفاعل يصيرُ فاعلا إذا " ذكرته بعد فعل، وحدّثت بالفعل عنه، وبنيته له، وأسندتّه إليه...لا لإحداث شيء في الحقيقة "[3].

---

[1]- كتابي في اللّغة العربيّة، السّنة الأولى متوسط، موفم للنشر، الجزائر، 2016، ص 45.

[2] - ابن جني، أبو الفتح عثمان، اللّمع في العربيّة، مخطوط بتحقيق الدكتور حسين شرف، ص 27.

[3]- ابن جني، المرجع نفسه، ص : 27 .

وقد مرّ بنا في الفصل الثّالث أنّ هذا العنصر المفهومي المُضاف من قبل المؤلّفين لم يكن موجوداً عند النّحاة المتقدّمين، وأنّ النّحاة المتأخرين هم من أضافوه، ثم جاء مؤلّفو الكتاب المدرسي فنقلوا عن النّحاة المتأخرين ولم يعودوا إلى كتب النّحاة المتقدّمين، قال أبو حيان الأندلسي – وهو من النّحاة المتأخرين – في تعريف الفاعل: " باب الفاعل وهو المفرَّغُ لهُ العامل على جهة **وقوعه منه** "[1]، فوصف الفاعل بأنّه من قام بالفعل، أي وقع منه، واشترط تلميذه ابن هشام في كتابه شرح شذور الذهب الشرط نفسه أي : (قيام الفاعل بالفعل) قائلاً :" الفاعل، وهو ما قُدّمَ الفِعْلُ، أو شِبْهُهُ عليهِ، وأُسنِدَ إليهِ على جهة **قيامهِ بهِ أو وُقوعهِ** منهُ كـ " عَلِمَ زيدٌ " و" ماتَ بَكْرٌ " و" ضَرَبَ عَمْرٌو و﴿ مُخْتَلِفٌ أَلْوانُهُ ﴾ [النّحل: الآية 69] "[2]، ثمّ يُضيفُ شارحاً: " وقولي: " على جهة **قيامه به أو وقوعه منه** " مُخْرِجٌ لمفعول ما لم يُسَمَّ فاعله، نحو: " ضُرِبَ زَيْدٌ " و" عمرٌو مَضْروبٌ غُلامُهُ " فزيدٌ والغلام وإن صدق عليهما أنّهما قُدّم عليهما فعلٌ وشبهه وأسندا إليهما، لكن هذا الإسناد على جهة الوقوع عليهما، لا على جهة القيام به كما في قولك: عَلِمَ زيْدٌ، أو الوقوع منه كما في قولك: ضَرَبَ عمرٌو " [3].

فالفاعل عند ابن هشام هو الّذي قام بالفعل، أو وقع منه، وهو الأمر الّذي أكّده في كتابه قطر النّدى، حيث قال: " اعلم أنّ الفاعل عبارة عن اسم صريح أو مؤول به أُسْنِدَ إليه فعل أو مُؤوَّلٌ بِه، مُقدّمٌ عليه بالأصالة **واقعاً منه، أو قائماً به.** مثال ذلك " زيدٌ " من قولك " ضرب زيدٌ عمراً " فالأوّل اسمٌ أسند إليه فعل **واقع منه،** فإنّ الضرب واقع من زيد، والثاني: اسمٌ أسنِد إليه فعل قائم بزيد "[4].

---

[1] – أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، ص: 1320.

[2] – ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص: 87.

[3] – ابن هشام، المرجع السابق، ص: 88.

[4] – ابن هشام، قطر النّدى، ص: 107.

إنّ الملاحظ لتحديد أبي حيان الأندلسي، وابن هشام لقاعدة الفاعل، ووصفهم إياه بأنّه الّذي قام بالفعل ووقع منه يُدرك أنّ مؤلفي الكتاب المدرسي أخذوا هذا العنصر المفهومي من النّحاة المتأخرين، ولم يعودوا إلى كتب النّحاة المتقدمين، وهذا العنصر المفهومي الّذي أضافه النّحاة المتأخرون لقاعدة الفاعل والّذي نقله عنهم مؤلّفو الكتاب المدرسي عنصر غير دقيق، ولا يقبله الواقع اللّغوي إذ أنّ هناك الكثير من الجمل الفعليّة الّتي تحتوي على فاعل، دون أن يقوم بالفعل حقيقة، أو يحدث شيئا ما، ألا ترى أنّك تقول: طاب الخبرُ، والخبر لم يقم بالفعل، كما يكون لزيد في قولك: قام زيدٌ، وكذا تقول: لم يقم زيدُ، فترفعه، وقد نفيت عنه القيام بالفعل كما ترفع إذا قلت: يقوم زيدُ، فلو كان الفاعل في شرطه أن يكون أحدث شيئا لما جاز رفع زيد في قولك: لم يقم زيدُ، أو ما قام زيدٌ، لأنّك قد نفيت عنه الفعل، وكذا إذا قلت: أيقوم زيدٌ؟، لأنّك لم تثبت القيام له، كما لم تثبت مجيئه في قولك: هل جاء زيدٌ؟، وإنّما استفهمت المخاطب، وكذا قولك: تكسّر الكأس، وانكسر الزجاج، ففي كلتا الجملتين نجد كلمة الكأس والزجاج وقع عليهما الفعل ولم يقوما به.

في الأخير يمكن القول إنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي لم يُوفّقوا في نقل مفهوم الفاعل، ولم يكن نقلهم نقلاً دقيقاً حيث أضافوا في تحديد الفاعل عُنصراً مفهومياً لم يكن موجوداً عند النّحاة المتقدّمين، ألا وهو (ضرورة قيام الفاعل بالفعل)، وهذا العُنصر المفهومي المُضاف يُعيق المتعلّمين في تحديد الفاعل من جهة، وتحديد الجملة الفعليّة من جهة أخرى، فإذا وجدوا جملة من مثل (لم يقمْ خالدٌ) لم يعدّوا خالداً فاعلاً لأنّه لم يقم بالفعل، ولم يعدّوا الجملة جملة فعليّة لأنّها لا تحتوي على فاعل في نظرهم.

3- قاعدة الفاعل بين الجانبين: الشّكلي والخطابي :

مرّ بنا سابقاً أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي لم يُوفّقوا في نقل مفهوم الفاعل إلى الكتاب المدرسي حيث أهملوا أهم خاصيّة علميّة مُكوّنة لمفهومه ألا وهي (موضعه) الّذي يجب أن يكون بعد الفعل مباشرة، كما أضافوا عُنصراً مفهوميّاً آخر لم يرد في التّحديد العلمي ألا وهو (ضرورة قيام الفاعل بالفعل)، ورأينا كيف لهذا المفهوم أن يُعيق المتعلّم في تحديد الفاعل وتمييزه، وقد حافظ مؤلّفو الكتاب المدرسي على عنصر واحد من العناصر المفهومية للفاعل ألا وهو حكمه الإعرابي، جاء في الكتاب المدرسي أنّ : " الفاعل : هو ما دلّ على الّذي يقوم بالفعل، أو يتّصف به، و**حكمه الإعرابي الرّفع** "[1]، وهذا العنصر المفهومي- هو العنصر الوحيد السّليم في قاعدة الفاعل الّذي حافظ عليه مؤلّفو الكتاب المدرسي عند إجرائهم لعمليّة النّقل التّعليمي- يندرج في خانة التّحديد الشّكلي بمعنى أنّ القاعدة تفتقر إلى التحديد الخطابي التّبليغي باعتبار أنّ الفائدة في الخطاب تحصل بضم الفاعل للفعل في الجملة الفعليّة، قال المبرد:" قام عبدُ اللّه، جلس زيدٌ، وإنّما كان الفاعل رفعاً لأنّه هو والفعل جملة يحسن السّكوت عليها وتجب بها الفائدة للمخاطب "[2] .

هذا من جهة ومن جهة ثانية لم يذكر مؤلّفو الكتاب المدرسي أنّ الفاعل قد يتأخّر في الجملة الفعلية إذا قلّت أهميته وازدادت أهمية المفعول به كقولنا : ضرب عمراً زيدٌ، قال سيبويه في تحديد الجملة الفعليّة : " الحدُ: ضرب زيدٌ عمراً، حيث كان زيد أوّل ما تشغل به الفعل، وكذلك هذا إذا كان يعمل فيه، وإن قدّمت الاسم فهو عربي جيّد، كما كان ذلك عربيّا جيّداً، وذلك قولك :... ضَرَبَ عمراً زيدٌ "[3]، فالتّرتيب الطّبيعي الوضعي عند سيبويه هو (فعل + فاعل + مفعول به)، وقد

---

[1]- كتابي في اللّغة العربيّة، السّنة الأولى متوسط، موفم للنشر، الجزائر، 2016، ص 45.

[2]- المبرد، المقتضب ،ج1، ص 07.

[3]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص، 80، 81.

سمّاه بالحد، ولكن قد يحدث أن يتأخّر الفاعل ويتقدّم المفعول للاهتمام به في العملية الخطابيّة كما رأينا عند سيبويه، وكما قال ابن جني : "... ولأجل ذلك قالوا: زيدٌ ضربته، فقدّموا المفعول، لأنّ الغرض هنا ليس بذكر الفاعل وإنّما هو ذكر المفعول، فقدّموه عنايةً بذكره، ثم لم يُقنع ذلك حتى أزالوا عنه لفظ الفضلة وجعلوه في اللّفظ رَبَّ الجملة فرفعوه بالابتداء فصارت الجملة الّتي إنّما كان ذيلا لها وفضلةً ملحقةً بها في قوله: ضربت زيداً – ثانية له، وواردة في اللّفظ بعده، ومسندة إليه، ومخبّراً بها عنه "[1]، فأصل الجملة الفعليّة (ضربتُ زيداً)، وحينما زادت أهمية المفعول به في الجملة الفعلية تقدّم على كل من الفعل والفاعل فصارت الجملة (زيداً ضربتُ)، وحين زاد الاهتمام أكثر أزالوا عن المفعول به لفظ الفضلة وجعلوه رب الجملة، ورفعوه بالابتداء، فصارت الجملة (زيدٌ ضربته)، وحينها تحوّلت بنية الجملة من الجملة الفعليّة إلى الجملة الاسميّة.

وسبب تحديد مؤلفي الكتاب المدرسي لقاعدة الفاعل من الجانب الشّكلي فقط، دون الجانب الخطابي التّبليغي هو أنّهم لم ينقلوا القاعدة عن النّحاة المتقدمين الّذين كانوا ينظرون إلى الجملة من زاويتين : زاوية بنوية شكلية تهتم بالعلاقات المجردة الّتي تحكم الجملة الفعلية، وزاوية خطابية تبليغية تهتم بتبليغ الفوائد والمقاصد وتُفسّر حالات عدول الجملة الفعليّة عن أصل وضعها كتقدّم المفعول به في الجملة الفعلية وتأخر الفاعل، وإنما اكتفوا بالعودة إلى كتب النّحاة المتأخرين الّذين كانت تهمهم السلامة النحوية أو الصواب النحوي ،أكثر مما يهمهم الجانب التبليغي للغة، والّذين حدّدوا الجملة الفعلية من زاوية بنوية فقط، وذلك لأنّهم حصروا النّحو في الجانب الشّكلي المتمثل في الإعراب، أمّا ما يخص المعاني وتبليغ المقاصد والأغراض فتركوها لعلم البلاغة وتحديداً لـ (علم المعاني)، وذلك لانفصال العلوم في عصرهم .

[1]- ابن جني، المحتسب، ج1، ص: 362.

في الأخير ومن خلال النّقائص الّتي تضمّنتها قاعدة الفاعل يمكن القول إنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي أهملوا عُنصراً مفهومياً مُهمّاً في تكوين مفهوم الفاعل ألا وهو (موضعه) أي موضع الفاعل، وأضافوا عُنصراً مفهوميّاً آخر لم يرد عند النّحاة المتقدّمين ألا وهو (ضرورة قيام الفاعل بالفعل)، وهو العنصر الّذي يُعيق المتعلّمين في تحديد الفاعل، كما حدّوا الفاعل من الجانب الشّكلي فقط دون الجانب الخطابي التّبليغي، وبهذا يمكن القول إنّ مؤلّفي الكتاب المدرســـي لم يُوفّقوا كل التّوفيق في عمليّة النّقل التّعليـــمي لأنّهم أخلّوا بالخصـــائص العلميّة لمفهوم الفاعل.

إنّنا وإذ نقرُّ بعدم توفيق مؤلّفي الكتاب المدرسي في عمليّة النّقل التّعليمي لمفهوم الفاعل – فيما يبدو لنا – فإنّنا نُرجع سبب ذلك إلى عدم عودة مؤلّفي الكتاب المدرسي إلى كتب النّحاة المتقدّمين المبدعين أمثال سيبويه والمبرد وابن جني وغيرهم واكتفائهم بكتب بعض النّحاة المتأخرين – المتأثرين بالمنطق الأرسطي أمثال ابن هشام وأبي حيان الأندلسي –، وببعض اللّسانيين العرب المحدثين الّذين تأثّروا بهم من جهة وبالمذهب البنوي الشكلي الذي يركز في تحليله على ظاهر الكلام، والذي انتقده تشومسكي فيما بعد، فبين أن الكلام له ظاهر وباطن، له بنية سطحية وأخرى عميقة.

إنّنا وإذ نؤكد على عدم توفيق مؤلّفي الكتاب المدرسي في نقل قاعدة الفاعل إلى كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط فإنّنا نرفض أعذارهم النّفسية التربوية الّتي تقول بضرورة تبسيط المعارف العلمية حتى تتناسب ومستوى المتعلمين لأنّ هذا العذر أو المبدأ المهم في علم التربية يبدو لنا أنّهم قد أخلّوا به، إذ كلنا يعلّم أنّ خصائص متعلّم المرحلة الابتدائية تختلف عن خصائص المرحلة المتوسّطة، فهما يختلفان في المستوى العمري والعقلي، وهذا يستلزم أن تكون

المعرفة المقدّمة لهما مختلفة لاختلاف خصائصهما، فإذا كانت قاعدة الفاعل مبسّطة في المرحلة المتوسّطة فإنّه يجب أن تكون أكثر تبسيطاً في المرحلة الابتدائية، لكننا نتفاجأ حين نعلم أن قاعدة الفاعل الموجّهة لمتعلّم السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي هي نفسها الموجودة في كتاب اللّغة لعربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط، جاء في كتاب السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي أنّ : [1]

الفاعل هو اسم يدلُّ على من قام بالفعل ويكون دائماً مرفوعاً مثل : يربي المعلّم الأجيال .

وهذا ما يجعلنا نتساءل قائلين: أين مبدأ احترام المستوى العمري والعقلي للمتعلّم إذا كانت قاعدة واحدة موجّهة إلى طورين تعليميين مختلفين!!!؟، فإذا أرجعنا عدم توفيق مؤلفي الكتاب المدرسي في النّقل التّعليمي لمفهوم الفاعل راجع إلى تبسيط القاعدة حتى تتناسب ومتعلمي السنة الأولى من التّعليم المتوّسط فإنّه سيكون لزاماً حينها أن تكون القاعدة الموجهة لمتعلمي السنة الرابعة ابتدائي أكثر تبسيطاً لأنّهم أقل سنًّا من متعلمي السنة الأولى من التّعليم المتوسط .

وإذا اطّلعنا على قاعدة الفاعل الموجّهة لمتعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي سنتفاجأ أكثر ونتأكّد أكثر أنّ عدم توفيق مؤلّفي الكتاب المدرسي في عمليّة النّقل التّعليمي راجع لعدم عودتهم إلى كتب النّحاة المتقدمين وليس لأنّهم راعوا المستوى العمري والعقلي للمتعلّم – رغم أنّ هذا المبدأ ليس مبرراً أبداً لتشويه المعرفة أو المساس بخصائصها العلمية – جاء في كتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنّ : [2]

[1]– اللّغة العربية، السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، 2017، 2018، ص : 33 .

[2]– اللّغة العربية، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية 2019-2020،ص20.

الفاعل : اسم يأتي دائماً بعد الفعل ويدلّ على الّذي قام بالفعل ويكون مرفوعاً دائماً مثل : نجح التلميذ / زارنا المدير وكرّم النّاجحين/ كتبتُ الدّرس .

إنّ العنصر المفهومي (ضرورة قيام الفاعل بالفعل) المُضاف من قبل مؤلّفي كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأوّلى المتوسّطة، مُضاف أيضاً من مؤلّفي كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة الابتدائيّة، لكن الشيء الأكثر غرابة هو وجود العنصر المفهومي المطروح من قبل مؤلّفي كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى المتوسّطة في كتاب اللّغة العربية للسّنة الخامسة الابتدائيّة!!!، حيث حدّدَ مؤلّفو كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة الابتدائية موضع الفاعل بدقّة قائلين: (هو اسم يأتي دائماً **بعد الفعل**) !!!. وهنا يتأكّد لنا أنّ عدم توفيق مؤلّفي كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ليس مرده إلى تبسيط المعارف حتى تتناسب والمستوى العمري والعقلي للمتعلّم، وإنّما مردّه إلى عدم عودتهم إلى كتب النّحاة المتقدمين، لأنّ طبيعة نمو الطّفل تقتضي أن يكون تصاعدياً مستمراً وليس متذبذباً، فلا يمكننا أن نقول إنّ المتعلّم ينمو من السّنة الرابعة إلى السّنة الخامسة الابتدائية ثم ينحدر نموه في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط !!!. ويشترط في الدروس أن تكون منسجمة على المحور الأفقي أي بين دروس المستوى الواحد، وأن تكون منسجمة على المحور العمودي بين السنة والسنة التي قبلها أو التي تليها، وهذا النوع من الانسجام لم يتحقق – في نظرنا– بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الإكمالية.

في الأخير ومن خلال النّقائص المُسجّلة على قاعدة الفاعل، ومن خلال عدم توفيق مؤلّفي كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط في نقل مفهوم الفاعل إلى الكتاب المدرسي، ارتأينا أنّ نقدّم قاعدة أخرى نحوية تعليمية لقاعدة

الفاعل بديلة للقاعدة الموجودة في الكتاب المدرسي بناءً على جهاز النّقل التّعليمي، وبالعودة إلى كتب النّحاة المتقدمين محدّدة كالآتي :

الفاعل : هو اسم حكمه الإعرابي الرفع، أُسند إليه فعل مبني له، مقدّمٌ عليه، مثبتا كان، أو منفيّا، ويُكوِّن مع الفعل جملة تامة المعنى، مفيدة للسّامع في الخطاب (إذا كان السامع جاهلاً للخبر)، مثال : سقط **المطرُ**، تكسّر **الكأسُ**، قطّع **الولدُ** اللّحم، لم يخرج **محمد**، هل جاء **أبي؟**، لا يضرب **إبراهيم** أخاه .

ملاحظة01 : الفاعل لا يتقدّم على فعله أبداً وإلا صارت الجملة الفعلية جملة اسمية.

ملاحظة 02 : قد يتأخّر الفاعل لنقص أهميته في الخطاب ويتقدّم المفعول به لازدياد أهميته، مثال : قطّعَ اللّحمَ **الولدُ**، مزّق الكراسَ **التلميذُ**.

ملاحظة 03 : قد تكون الجملة الفعليّة تامة المعنى لكنّها غير مفيدة للسامع في واقع الخطاب لعلمه بالخبر، كقولك لأحدهم: **ماتَ الرّسولُ** (صلى اللّه عليه وسلّم).

إنّ هذه القاعدة التّعليمية وإن كانت تبدو طويلة إلّا أنّها بسيطة ومفيدة للمتعلّم – في نظرنا– ، وهي بذلك أفضل من القاعدة المختصرة المعقّدة، قال ابن خلدون في هذا الشّأن : " الاختصارات الموضوعة في العلوم مخلّة بالتّحصيل "[1]، وقال الباحث محمد صاري في السّياق نفسه : " إنّ التّطويل مع التّبسيط أفيد وأنفع تربوياً من الاختصار والإيجاز مع الإبهام والتّعقيد "[2]، ولذلك فتيسير النّحو لا يكون باختصاره وبحصر مسائله وإيجاز شديد لألفاظه كما فعل النّحاة المتأخرون، ولكنّه "

[1]– عبد الرحمان بن خلدون، المقدّمة، ج2، ص : 695 .

[2]– محمد صاري، المرجع السابق، ص : 193.

عرض جديد لموضوعات النّحو يتمّ من خلاله تحويل المادة الخام الجافة الّتي تضمنتها مختصرات النّحو إلى مادة تربوية حيّة صالحة للاستهلاك "[1].

إنّ هذه القاعدة التّعليمية الّتي اقترحناها قاعدة سهلة ومناسبة لمستوى المتعلمين، كما أنّها تدعم الملكة التّبليغية للمتعلّم بالإضافة إلى الملكة اللّغوية، وإن كانت لا تشتمل على كل قضايا الفاعل – وهذا الأمر قد روعِيَ فيه المستوى العمري والعقلي للمتعلّم – فإنّها خالية من النّقائص السّالفة الذّكر، كما أنّ ما لم يُذكر من قضايا تخصّ درس الفاعل راجع لأنّ تلك القضايا تابعة لدروس أخرى أيضاً وليس لدرس الفاعل فقط، وسيتعلّمها المتعلّم في سنوات أخرى أعلى.

فحين ينتقل المتعلّم إلى سنوات أعلى سيدرس عمل المشتقات كاسم الفاعل مثلاً فيدرك حينها أنّ ما يعمل في الفاعل ويرفعه ليس الفعل فقط بل كل ما تضمّن معنى الفعل من مشتقات كقول اللّه عزّ وجلّ:﴿ مُخْتَلِفٌ أَلْوانُهُ ﴾ [النّحل: 69]، فألوانُ فاعل لاسم الفاعل مختلف، كما يدرك لاحقاً أنّ الفاعل لا يكون ظاهراً أو مضمراً فقط، بل قد يكون مُشكلا كذلك من المصدر المؤوّل، كقولنا: يعجبني أن تقوم، حيث إنّ تقدير الكلام : يعجبني قيامُك .

في الأخير وفي نهاية هذا المبحث يمكن القول إنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي لم يوفّقوا – في اعتقادنا – كل التوفيق في عمليّة النّقل التّعليمي لمفهوم الفاعل، لأنّهم أخلّوا بالخصائص العلميّة للمفهوم، حيث أهملوا عُنصراً مفهومياً مُهمّاً في تكوين مفهوم الفاعل ألا وهو (موضعه) أي موضع الفاعل، وأضافوا عُنصراً مفهوميّاً آخر لم يرد عند النّحاة المتقدّمين ألا وهو (ضرورة قيام الفاعل بالفعل)، وهذا العُنصر المفهومي المُضاف يُعيق المتعلّمين في تحديد الفاعل من جهة، وتحديد الجملة الفعليّة من جهة أخرى، فإذا وجدوا جملة من مثل (لم يقمْ خالدٌ) لم يعدّوا

[1]– محمد صاري، المرجع السابق، ص : 193.

خالداً فاعلاً لأنّه لم يقم بالفعل، ولم يعدّوا الجملة جملة فعليّة لأنّها لا تحتوي على فاعل، كما أنّهم حدّوا الفاعل من الجانب الشّكلي فقط دون الجانب الخطابي التّبليغي.

المبحث الثّالث : قاعدة نائب الفاعل دراسة وصفية تحليلية

مرّ بنا في الفصل الثّاني أنّ الجملة الفعليّة هي ما تكوّنت من جزئين إمّا فعل وفاعل، أو فعل ومفعول لم يُسمّ فاعله (نائب الفاعل)، سنقوم في هذا المبحث بدراسة تحليلية نقديّة لقاعدة نائب الفاعل الموجودة في الكتاب المدرسي لنعرف ما مدى توفيق مؤلّفي الكتاب المدرسي في تحوير ونقل مفهوم المفعول الّذي لم يُسمّ فاعله، ولنعرف ما هي العناصر المفهوميّة المُكوّنة لهذا المفهوم الّتي حافظوا عليها، وما هي العناصر المفهوميّة الّتي طرحوها وأهملوها، وما هي المصادر الّتي نقلوا منها، وفي هذا الصّدد جاءت قاعدة المفعول الّذي لم يُسمّ فاعله مصوغة في الكتاب المدرسي كالآتي : [1]

نائب الفاعل: اسم مرفوع يقع بعد الفعل المبني للمجهول، ينوب عن الفاعل، ويكون اسماً ظاهراً أو ضميراً متّصلاً أو ضميراً مستتراً .

والقاعدة بهذا الشّكل تتضمّن بعض المصطلحات النّحوية الملبسة كتسمية الاسم بـ (نائب الفاعل) وتسمية الفعل بـ (المبني للمجهول). كما تدفعنا إلى طرح مجموعة من الأسئلة المتعلّقة بمسألة تحديد موضع الركن الثاني في الجملة الفعلية، بالإضافة إلى هذا فإنّنا نُسجّل على القاعدة بعض النّقائص البيداغوجيّة، كخلوّها من الأمثلة، وتقديمها على شكل نص نظري، وفيما يلي تفصيل ومناقشة هذه القضايا والنّقائص :

[1]- كتابي في اللّغة العربية، السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، ص : 97 .

1- مصطلحات نحويّة :

أطلق مؤلّفو الكتاب المدرسي اسم (نائب الفاعل) على الاسم المُسند إليه الفعل في جملة المبني للمفعول، كما أطلقوا على هذا الفعل اسم (المبني للمجهول)، وفي هذا الصّدد يمكن القول إنّه من الأفضل أن نُطلق على المصطلح النّحوي الأوّل اسم (المفعول الّذي لا يُذكر فاعله) كما سمّاه المبرد، أو (المفعول الّذي لم يُسمّ فاعله) كما سمّاه النّحاة المتقدمون، وإن كان الّذي ينوب عن الفاعل ليس المفعول فقط، بل المصدر، والظّرف ... وغيره – وهذا صحيح – ، إلّا أنّ تسميته بالمفعول الّذي لم يُسمّ فاعله أفضل – في اعتقادنا – لأنّ المفعول به هو المقدّم عن العناصر الأخرى في النيابة عن الفاعل، ومن ذلك فهو الأصل في النيابة، قال ابن هشام : " والمفعول به عند المحققين مُقَدّمُ في النيابة على غيره وُجُوباً، لأنّه قد يكون فاعلاً في المعنى..."[1].

ومصطلح النائب عن الفاعل لم يذكره النّحاة المتقدمون، فسيبويه مثلاً سماه بـ (المفعول الّذي لم يتعدّ إليه فعلُ فاعل ولم يتعدّه فعلهُ إلى مفعول)، قائلاً : " هذا باب الفاعل الّذي لم يتعّده فعلُه إلى مفعول، والمفعول الّذي لم يتعدّ إليه فعلُ فاعل ولم يتعدَّه فعلُه إلى مفعول [آخر] والفاعل والمفعول في هذا سَواء، يَرتفع المفعول كما يرتفع الفاعل، لأنّك لم تَشْغَل الفعل بغيره وفرّغته له، كما فعلت ذلك بالفاعل، فأمّا الفاعل الّذي لا يتعدّاه فعله فقولُك: ذَهَبَ زَيدٌ وجَلَسَ عمروٌ، والمفعول الّذي لم يتعدّه فعله ولم يتعدَّ إليه فعلُ فاعلٍ فقولك: ضُرِبَ زيدٌ ويُضْرَبُ عمرو "[2]، وسماه الفراء بالّذي لم يسم فاعله، قال في تفسير قوله تعالى : ﴿ وَمَا أُهِلَّ بِهِ لِغَيْرِ اللَّهِ ﴾

[1] – ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص: 89.

[2] – سيبويه، الكتاب، ج1، ص 33، 34.

[المائدة : 3]– ما– في موضع رفع بما لم يسم فاعله "[1]، وسماه المبرد بـ (المفعول الّذي لا يُذكر فاعله) قائلاً : " هذا باب المفعول الذي لا يُذكَر فاعله وهو رفع، نحو قولك: ضُرِبَ زيدٌ، وظُلِم عبدُ اللّه "[2]، وسماه ابن جني في كتابه التّعليمي اللّمع في العربيّة بـ (المفعول الّذي جُعِلَ الفعلُ حديثاً عنْهُ وهو ما لم يُسمَّ فاعِلُهُ)[3]، قائلا : " اعلم أنّ المفعولَ في هذا الباب يرتفعُ منْ حيثُ يرتفعُ الفاعلُ، لأنّ الفعلَ – قَبْل كُلِّ واحدٍ منهما – حديث عنهُ، وهو مُسْنَدٌ إليه، وذلك قولك: ضُرِبَ زيدٌ، وشُتِمَ بَكْرٌ "[4].

ومن خلال ما سبق يتبين أنّ مؤلفي الكتاب المدرسي لم ينقلوا المصطلح من كتب النّحاة المتقدمين، بل من كتب النّحاة المتأخرين، فهم من سماه بذلك بدءاً من ابن مالك، قال أبو حيّان : " ورَسْمُه كَرَسْمِ الفاعل، إلّا أنّهُ يُبْدَلُ به منه، واصطلح ابنُ مالك على أنْ سَمَّى هذا الباب باب النّائب عن الفاعل "[5]. قال ابن مالك في تحديده: " قد يُترَك الفاعلُ لغرضٍ لفظيٍّ أو معنويٍّ جوازاً أو وُجوباً، فينوب عنه جارياً مجراه في كلّ ما له مفعولٌ به، أو جارٌ ومجرور، أو مصدرٌ لغير مجرّدِ التّوكيد: ملفوظٌ به أَو مدلول عليه بغير العامل، أو ظرفٌ مختصٌّ متصرّفٌ، وفي نيابته غيرَ متصّرف أو غير ملفوظ به خلافٌ... "[6]، وقال ابن هشام: " باب النّائب عن الفاعل: يحذف الفاعل فينوب عنه في أحكامه كلّها: مفعول به، فإن لم يوجد فما اختصّ وتصرّف من ظرف أو مجرور أو مصدر، ويُضم أوّل الفعل مطلقاً،

---

[1]– الفراء ، أبو زكريا يحي بن زياد، معاني القرآن، تحقيق أحمد نجاتي ومحمد النّجار، ط2، 1980م، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ج1، ص : 301 .

[2]– المبرد، المقتضب، ج4، ص: 50.

[3]– ابن جني، اللّمع في العربيّة، الطّبعة الثّانية، ص: 82.

[4]– ابن جني، اللّمع في العربيّة، الطّبعة الثّانية، ص: 82، 83.

[5] – أبو حيّان الأندلسي، المرجع السابق، ص: 1325.

[6]– ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ص 77.

ويشاركه ثان نحو: تعُلم، وثالث نحو انطُلق، ويفتح ما قبل الآخر في المضـــارع، ويكسر في الماضي، ولك في نحو: قال، وباع الكسر مخلصاً "[1].

فمن خلال عرض تحديدات النّحاة المتأخرين لمفهوم (المفعول الّذي لم يسم فاعله) يتّضح أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي لم يعودوا إلى كتب النّحاة المتقدمين، بل إلى كتب النّحاة المتأخرين فقط رغم دعوات بعض الباحثين إلى ضرورة إعادة النّظر في القواعد النّحوية المبرمجة في الكتب المدرسية بناء على ما أثبته النّحاة المتقدّمون، قال في هذا الصّدد الباحث عبد الرحمان الحاج صالح : " النّحو النّظري الّذي ينبغي أن يعتمد هو نحو الخليل وأتباعه.... وعلى هذا الأساس نعتقد أنّ القواعد الّتي ينبغي أن تدرج في المناهج في حاجة مسيسة إلى أن يعاد فيها النّظر في ضوء ما أثبته علماؤنا الأوّلون "[2].

هذا بالنّسبة للمصطلح الأوّل أمّا بالنّسبة للمصطلح الثاني وهو تسميه الفعل المشغول بالمفعول الّذي لا يُذكر فاعله بـ (الفعل المبني للمجهول)، فإنّنا نرى أنّه من الأفضل الإبقاء على مصطلح النّحاة المتقدّمين ألا وهو (الفعل المبني للمفعول)، لأنّ الفاعل قد يكون معلوماً لدى الجميع وليس مجهولاً، وإنّما يُحذف لتحقيق مجموعة من الأغراض والمقاصد، ومنه فمصطلح (الفعل المبني للمجهول) هو مُصطلح ملبس وغير دقيق، وفي هذا الصّدد يرى الباحث محمد عيد أنّ الفاعل يُحذف لتحقيق مجموعة من الأغراض وهي : "

أ- أن يكون الفاعل مجهولاً جهلاً تاماً للمتكلم، فهو لا يعرفه، بل يعرف آثار فعله فقط، كأن نسمع (يُشاعُ كذا وكذا) إذا لم يعلم صاحب الإشاعة، وكذلك ما يأتي

[1] – ابن هشام، قطر النّدى، ص: 113.

[2]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، ص : 183 .

في كتب الحديث (رُوي الحديث للنبي ...) دون أن يعرف الراوي ويمثّل النّحاة بقولهم (سُرِق المتاعُ) إذا لم يعلم السارق .

وربما تعمّد المتكلّم تجاهل الفاعل قصداً – مع أنّه يعرفه – بهدف التّعمية على المخاطب تحقيقاً لمصلحته الشّخصية أو مصلحة الفاعل وسلامته، كقول شخص لآخر (نُقِلَ إليَّ ذمُّكَ لي) أو قوله (يُقالُ عنك كذا وكذا) فلا شكّ أنّ هناك شخصاً قد نقلَ الكلام إلى المتكلّم – وهو يعرفه – وكذلك لا شكّ أنّ هناك شخصاً قد تحدّث عن المخاطب بما يقوله المتكلّم – وهو يعرفه لكنّه تحقيقاً لسلامة النّاقل أو القائل أو تحقيقاً لمصلحته الشّخصية – كيلا يعاتب على ذلك – يرفض ذكر الفاعل في الكلام .

ب– أن يكون الفاعل معلوماً تماماً، بحيث يكون من العبث وفضول الكلام ذكره، كقولك لأحد المثقفين (أُلقِيتْ القنبلةُ الذريّة على اليابان سنة 1945) أو قولك (أوقِفتْ الحربُ العالمية الأولى سنة 1918)، ومن ذلك قول القرآن ﴿ خُلِقَ الانسانُ من عَجَلٍ ﴾ [الأنبياء: 37]، فالخالق معلوم وهو اللّه .

ج– أن يصرف النّظر عن الفاعل تماماً، لأنّ الذّهن متّجه لغيره، فليس من المفيد علمه أو جهله، كقولك (أُعلِنَتْ نتيجة الامتحان، فنجحتُ ونجح الزملاء) ويقال (يُكرَم القريبُ لرحِمِه، ويُكرَمُ الغريبُ لوحدته) .

د– استقامة موسيقى الكلام – سواء كان سجعاً أم شعراً – ومن أشهر ما يساق لذلك قولهم في الحكمة (مَنْ طَابَتْ سَرِيرَتُهُ، حُمِدَتْ سيرتُه)، وقول الشاعر :

و ما المالُ والأهلون إلّا ودائع ولا بدّ يوماً أن تُرَدَ الودائعُ "[1] .

[1]– محمد عيد، النّحو المصفى، ص : 412 .

وقد قسّم علي أبو المكارم أغراض حذف الفاعل إلى قسمين : لفظي ومعنوي، قائلاً: " يرى جمهور النّحويين أنّه قد توجد أسباب تدعو إلى عدم ذكر الفاعل في الجملة الفعليّة. وأن من بين هذه الأسباب ما هو لفظي، ومنها ما هو معنوي :

– فمن الأسباب اللّفظية قصد الإيجاز، نحو قوله تعالى : ﴿ ومَنْ عَاقَبَ بِمِثْلِ ما عُوقِبَ به، ثم بُغِيَ عَلَيه لَيَنْصُرَنَّهُ اللّهُ ﴾ [الحج : 60]. أو إقامة الوزن، نحو قول الأعشى بن ميمون بن قيس :

عُلِّقْتُها عَرَضاً، وعُلِقَت رَجُلًا غَيْرِي، وعُلِّقَ أُخْرَى ذلك الرَّجُلُ

و قول عنترة :

و إذا شَرِبْتُ فإنَّنِي مُسْتَهْلِكٌ مَالِي وعرضي وَافِر لم يُكْلَمِ

– ومن الأسباب المعنوية العلم بالفاعل، نحو قوله تعالى : ﴿ كُتِبَ عَلَيْكُمْ القِتَالُ وهو كُرْهٌ لَكُمْ ﴾ [البقرة : 216]. أو الجهل به، نحو : سُرق المنزلُ. أو التشكيك فيه، نحو : أُرهِق الاقتصاد المصري. و منها أيضاً : تعظيم الفاعل عن ذكره، نحو قوله تعالى : ﴿ قُتِلَ الخَرَّاصُونَ ﴾ [الذاريات : 10]. و كذلك تحقير الفاعل عن ذكره، نحو : أُغرِقت طرق القاهرة، وأُكِلَت الطّفلةُ، بدلاً من : أغرقت المجاري، وأَكَلَ الكلب، فلم يذكر الفاعل احتقاراً لشأنه. و منها الخوف من الفاعل، نحو : ضُرِب الاقتصادُ، ولم يُضرب بعد السماسرةُ والمستغلون. أو الخوف عليه، نحو : أرشد عن الجناة، الّذين لا زالوا في طغيانهم يعمهون. و منها قصد العموم، نحو قوله تعالى : ﴿ فإِنْ أُحْصِرْتُمْ فَمَا اسْتَيْسَرَ مِنَ الْهَدْيِ ﴾ [البقرة : 196] ، وقولـــه سبحـــانه : ﴿ فَإِذَا حُيِيتُمْ بِتَحِيَّةٍ فَحَيُّوا بِأَحْسَنَ مِنْهَا أو رُدُّوها ﴾ [النّساء: 86] "[1]

[1]– علي أبو المكارم، الجملة الفعليّة، ص : 143، 144.

والآن بعد أن تعرفنا على أغراض حذف الفاعل، هل يمكننا أن نقول إنّ الفعل الّذي يكون على صيغة (فُعِلَ) أو (يُفْعَلُ) هو فعل مبني للمجهول !!! والفاعل معلوم واضح !!! فهذا لم يقله النّحاة المتقدمون، و– ربما حتّى النّحاة المتأخرون–، قال عبد القاهر الجرجاني وهو من النّحاة المتقدّمين في كتابه الجمل : " وفعل ما لم يسمّ فاعله يرفع المفعول لقيامه مقام الفاعل (ضُربَ زيدٌ) و(أُعطي زيدٌ درهماً)"[1]، فهو كما ترى يسميه بـ (الفعل الّذي لم يسمّ فاعله) ولا يسميه الفعل المبني للمجهول، ويسميه في كتابه المقتصد في شرح الإيضاح بـ (الفعل المبني للمفعول) قائلاً : " اعلم أنّك إذا بنيـت (أعطى) من قولـك (أعطيتُ زيداً درهماً) للمفعول به قلت (أُعطِيَ زيدٌ درهماً) " [2]، ويسميه الزمخشري بالاسم نفسه قائلاً: " ومن أصناف الفعل المبني للمفعول، هو ما استغنى عن فاعله فأقيم المفعول مقامه، وأسند إليه معدولاً عن صيغة فَعَلَ إلى فُعِلَ ويسمى فعل ما لم يُسمَ فاعله "[3] حيث سمّاه تارة بالفعل المبني للمفعول وتارة أخرى بالفعل الّذي لم يُسمّ فاعله .

من خلال ما سبق يتّضح أنّ تسميه الفعل المشغول بالمفعول الّذي لا يُذكر فاعله بـ (الفعل المبني للمجهول) لم يقل به النّحاة المتقدّمون و– ربما حتّى المتأخرون –، وهنا نتساءل إنّ كان المصطلح من ابتكار اللّسانيين المحدثين، ومؤلفي الكتب التّعليمية الحديثة، قال في هذا الشّأن الباحث مهدي المخزومي في كتابه (في النّحو العربي نقد وتوجيه) : " إنّ المسند إليه في الجملة الفعلية عند قدماء النّحاة، نوعان : فاعل، ونائب عن الفاعل. فالفاعل عندهم إنّما يكون في

---

[1]– عبد القاهر الجرجاني، الجمل، تحقيق علي حيدر، دمشق، 1392هـ، 1972م ،ص :13

[2]– عبد القاهر الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، تحقيق كاظم بحر المرجان، وزارة الثقافة والأعلام العراقية، دار الرشيد للنّشر ، ج1، ص : 351 .

[3]– الزمخشري، محمود، المفصل في علم العربية، تحقيق فخر صالح قدارة، 2004م، دار عمار، عمان، الأردن، ص : 259 .

الجملة الفعليّة الّتي بُنيَ الفعل فيها للمعلوم، والنّائب عن الفاعل عندهم إنّما يكون في الجملة الفعليّة الّتي بُنيَ الفعل فيها للمجهول، ويُبنى الفعل للمجهول بضم أوّله وكسر ما قبل آخره إذا كان الفعل ماضياً "[1]، فهو كما ترى يُسمي الفعل الذي لم يسمّ فاعله بالفعل (المبني للمجهول)، والجملة الّتي يأتي فيها بـ (الجملة الفعلية الّتي بُنيَ الفعل فيها للمجهول)، يقال هذا عنده في مقابل (الفعل المبني للمعلوم) الّذي يأتي في (الجملة الفعلية الّتي بُني فيها الفعل للمعلوم)، وسمّاه الباحث محمد خير الحلواني بالاسم نفسه حين قال : " نائب الفاعل هو ما أسند إليه فعل مبني للمجهول "[2] .

والجدير بالذّكر أنّ مصطلحا (الفعل المبني للمجهول) و(نائب الفاعل) هما التّسميتان اللّتان أطلقتهما معظم المؤلفات التّعليمية العصرية، والكتب اللّسانية الحديثة على (الفعل الّذي لم يسمّ فاعله) و(المفعول الّذي لا يذكر فاعله)

---

[1]- مهدي المخزومي، في النّحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ص : 45 .

[2]- محمد خير الحلواني، الواضح في النّحو، دار المأمون للتراث، الطّبعة السادسة، 1421هـ، 2000م، ص : 174 . وقد سماه الباحث **علي أبو المكارم** بالاسم نفسه، ينظر كتابه : الجملة الفعليّة، مكتبة دار العلوم ، الطّبعة الأولى، 1398- 1399هـ، 1979م، ص : 150 . وكذلك **الباحث عبده الرّاجحي**، ينظر كتابه : التّطبيق النّحوي، دار النّهضة العربية، الطّبعة الأولى، 1426هـ 2004م ،بيروت، لبنان، ص : 216 . وكذلك الباحث **محمد إبراهيم عبادة**، يُنظر كتابه : الجملة العربية مكوناتها – أنواعها – تحليلها، 42 ميدان الأوبرا، القاهرة، ص : 41، وكذلك **الباحث فاضل السامرائي**، يُنظر كتابه : تحقيقات نحوية، الطّبعة الأولى، 1421هـ– 2001م، دار الفكر للطباعة والنّشر والتوزيع، عمان، ص : 13. وكذلك الباحث **محمد عيد**، يُنظر كتابه : النّحو المصفّى ، مطبعة دار نشر الثقافة، 1975، ص : 410 . وكذلك الباحث **حمد سليمان ياقوت**، يُنظر كتابه : النّحو التّعليمي والتّطبيق في القرآن الكريم، مكتبة المنار الإسلامية، 1417هـ، 1996 م، ص : 612 . وكذلك الباحث **مصطفى الغلاييني**، يُنظر كتابه :جامع الدروس العربية، الجزء الأول، راجعه ونقّحه الدكتور عبد المنعم خفاجَة، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، الطّبعة الثلاثون، ص : 50. وقد وردت هذه التّسمية عند الباحث **حفني ناصف ومحمد دياب وآخرون** كذلك، يُنظر كتابهم : الدروس النّحوية، علّق عليه وأجاب على تمارينه وخرّج أحاديثه وأشعاره أبو أنس أشرف بن يوسف بن حسن، دار العقيدة، 2007م، 1428 هـ ، ص : 423.

باستثناء بعض اللّسانيين البارعين أمثال الباحث عبد الرحمان الحاج صالح[*] الّذي سماه كما سماه النّحاة المتقدمون بـ " الفعل المبني للمفعول "[1] .

ومن خلال ما سبق يُمكن القول إنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي لم يُوفّقوا – في اعتقادنا– في نقل مفهوم المفعول الّذي لا يُذكر فاعله إذ استعملوا بعض المصطلحات النّحوية الملبسة وغير الدّقيقة، فاستعملوا مصطلح (الفعل المبني للمجهول) عوض مصطلح (الفعل الّذي لم يُسم فاعله)، واستعملوا مصطلح (نائب الفاعل) عوض مصطلح (المفعول الّذي لا يُذكر فاعله)، وهي مصطلحات ملبسة نقلوها من الكتب التّعليميّة للنّحاة المتأخرين وبعض اللّسانيين المُحدثين .

---

[*]– يُعدُّ الباحث عبد الرحمان الحاج صالح – رحمه اللّه – من اللّسانيين البارعين الّذين فهموا التّراث النّحوي العربي فهما جيداً، ومكّنهم هذا الفهم من تقسيم التّراث العربي القديم إلى قسمين (قسم النحاة المتقدمين الأوائل) الّذين لم يتأثّروا بالمنطق الأرسطي، والّذين تتميّز منجزاتهم بالدّقة والعلمية، كما تحوي مجموعة من النّظريات اللّسانية الّتي أثبتها العلم في العصر الحالي، و(قسم النّحاة المتأخرين) الّذين تعتبر منجزاتهم عالة على ما كتبه النّحاة المتقدمون لأنّهم حرّفوا أغلب المفاهيم العلميّة الّتي تركها لهم أسلافهم بفعل تأثرهم بالمنطق الأرسطي الّذي غزا معظم العلوم الاسلامية في عصرهم، ويستثنى من ذلك بعض المبدعين منهم الّذين سبقوا عصرهم بقرون مثل الرضي الاستراباذي، والسهيلي. وتقسيم المنجزات التراثية بهذا الشّكل غير موجود عند أغلب وأشهر اللّسانيين المحدثين مثل تمام حسان، مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي ... وغيرهم الّذين اكتشفوا أخطاء النّحاة المتأخرين فنقدوهم، ونقدوا معهم النّحاة المتقدمين، وسموهم معاً (بالنّحاة القدماء)، فهم بذلك قد وضعوا جميع المنجزات العربية في سلّة واحدة !!!، وجميع النّحويين في كفّة واحدة!!!، ومحال أنّ يكون نحو سيبويه هو نحو ابن مالك!!!، ونحو المبرد هو نحو ابن هشام !!! وهذا ما نادى به الباحث عبد الرحمان الحاج صالح رحمه الله في أكثر من مناسبة ووقف عليه أيضا تلامذته من بعده،كما وقفنا على صحة ذلك في ثنايا بحثنا هذا .

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، البنى النّحوية العربية، سلسلة علوم اللّسان عند العرب، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، 2016، ص 133 .

2- القاعدة وتحديد الموضع:

اشترط مؤلّفو كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط مجيئ نائب الفاعل بعد الفعل المبني للمفعول بقولهم : " نائب الفاعل اسم مرفوع يقع بعد الفعل المبني للمجهول "[1]، في حين لم يشترطوا ذلك في قاعدة الفاعل الّذي حدّدوه بقولهم : " الفاعل هو ما دلّ على الّذي يقوم بالفعل، أو يتّصف به، وحكمه الإعرابي الرفع "[2]، وتحديد موضع نائب الفاعل – بدقّة – من قبل مؤلّفي الكتاب المدرسي، وعدم تحديد موضع الفاعل راجع – في اعتقادنا – لعدم تفرقة مؤلفي الكتاب المدرسي بين الأصل والفرع، إذ الأصل في الجملة الفعلية أن يكون الفاعل حاضراً فيها، فلا فعل بدون فاعل، وحين يُحذف الفاعل لغرض من الأغراض المذكورة سابقاً، ينوب عن الفاعل المفعول به، قال المبرد: " هذا باب المفعول الذي لا يُذكَر فاعله وهو رفع، نحو قولك: ضُرِبَ زيدٌ، وظُلِم عبدُ اللّه، وإنّما كان رفعا، وحدُّ المفعول أن يكون نصباَ، لأنّك حذفت الفاعل، ولا بدَّ لكل فِعل من فاعل، لأنّه لا يكون فِعْل ولا فاعل، فقد صار الفعل والفاعل بمنزلة شيء واحد، إذ كان لا يستغني كلُّ واحد منهما عن صاحبه، كالابتداء والخبر، والفعل قد يقعُ مستغنيّاً عن المفعول البتّة حتى لا يكون فيه مُضمراً ولا مُظْهراً، وذلك نحو قولك: تكلّم زيد، وقعد عمرو، وجلس خالد، وما أشبهه من الأفعال غير المتعدّية، ولا يكون مِثْلُ هذا في الفاعل، فلمّا لم يكن للفِعْلِ من الفاعل بدٌّ، وكنت هاهنا قد حذفته – أقمت المفعول مُقامه، ليصح الفِعْل بما قام مَقام فاعله، "[3].

---

[1]- كتابي في اللّغة العربية، السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، ص : 97 .

[2]- المرجع السّابق ، ص : 46 .

[3]- المبرد، المقتضب، ج4، ص: 50.

فالفاعل أصل في الجملة الفعلية والنّائب عن الفاعل فرع فيها، وحين كان الأمرُ كذلك كان على مؤلّفي الكتاب المدرسي تحديد موضع الفاعل بدقّة، واشتراط مجيئه بعد الفعل، ثُمّ تحديد موضع الفرع (نائب الفاعل) الّذي يأخذ جميع أحكام الأصل (الفاعل) من رفع وعدم التّقدم على عامله ...إلخ.

3- القاعدة والتّمثيل :

رغم الأهمية الكبيرة الّتي يحظى بها المثال النّحوي في العملية التّعليمية التّعلمية، إذ يؤدي دوراً فعالاً وحسّاساً فيها، فهو عصب الدّرس النّحوي، كما أنّه وسيلة هامة من وسائل عرض القاعدة النّحوية على المتعلمين، وشرحها، وتثبيتها، فمهمّته " في النّحو هو تجسيد وتوضيح القاعدة، ومن ثمّ مساعدة المتعلّم على فهمها "[1]، وتثبيتها، فرغم أهمّيته هذه إلّا أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي صاغوا قاعدة المفعول الّذي لا يذكر فاعله على شكل قانون نظري دون إرفاقها بأمثلة توضح جزئياتها، وتزيل غريبها وتثبّتها في ذهن المتعلّم، فقد صاغ مؤلّفو الكتاب المدرسي قاعدة نائب الفاعل بقولهم : " نائب الفاعل اسم مرفوع يقع بعد الفعل المبني للمجهول، ينوب عن الفاعل، ويكون اسماً ظاهراً أو ضميراً متّصلاً أو ضميراً مستتراً"[2]، فالقاعدة لا تحتوي مثالاً عاماً، ولا على أمثلة جزئية توضح القضايا الجزئية في القاعدة، أي كيف يكون اسماً ظاهراً، وضميراً متّصلاً، وضميراً مستترّاً؟، والشيء الأكثر غرابة أنّهم قدّموا أمثلة في قاعدة المفعول به بقولهم : " المفعول به اسم يدلّ على الّذي وقع عليه فعل الفاعل وحكمه النّصب، يأتي المفعول به :

اسما ظاهراً : كلّمت التلميذ.

أو ضميراً متّصلاً : شجّعته على الدّراسة .

---

[1]- Marie Noélle, prieure , de la grammaire a la linguistique (l'etude de la phrase) , 2 édition armad colin , paris , 1989, p:125.

[2]- كتابي في اللّغة العربية، السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، ص 97.

أو ضميراً منفصلاً : " إياكِ أعني واسمعي يا جارة "[1]

و هذا ما يدعونا إلى التّساؤل عن سبب هذا التّذبذب في إرفاق القاعدة بالأمثلة!!!.

و إذا ما عدنا إلى كتب النّحاة المتقدمين وجدناهم يقدمون القاعدة مرفقة بالأمثلة قال سيبويه في تحديد قاعدة المفعول الّذي لم يُسمّ فاعله : " هذا باب الفاعل الّذي لم يتعّده فعلُه إلى مفعول، والمفعول الّذي لم يتعدّ إليه فعلُ فاعل ولم يتعدَّه فعلُه إلى مفعول [آخر] والفاعل والمفعول في هذا سَواء، يَرتفع المفعول كما يرتفع الفاعل، لأنّك لم تَشْغَل الفعل بغيره وفرّغته له، كما فعلت ذلك بالفاعل، فأمّا الفاعل الّذي لا يتعدّاه فعله فقولُك: ذَهَبَ زَيدٌ وجَلَسَ عمروٌ، والمفعول الّذي لم يتعدّه فعله ولم يتعدَّ إليه فعلُ فاعلٍ فقولك: ضُرِبَ زيدٌ ويُضْرَبُ عمرو "[2]، فبعد أن قدّم القاعدة أردفها بأمثلة توضيحية بقوله :" فقولك : ضُرِبَ زيدٌ ويُضْرَبُ عمرو"، وكذلك فعل المبرد في تحديده قال: " هذا باب المفعول الذي لا يُذكَر فاعله وهو رفع، نحو قولك: ضُرِبَ زيدٌ، وظُلِم عبدُ اللّه "[3]، فبعد أن ذكر أحكام المفعول الّذي لا يذكر فاعله أتبعه بأمثلة توضيحية قائلاً : " قولك: ضُرِبَ زيدٌ، وظُلِم عبدُ اللّه "، وكذلك فعل ابن جني في كتابه التّعليمي اللّمع في العربية حين قال : " اعلم أنّ المفعولَ في هذا الباب يرتفعُ منْ حيثُ يرتفعُ الفاعلُ، لأنّ الفعلَ – قَبْل كُلِّ واحدٍ منهما – حديث عنهُ، وهو مُسْنَدٌ إليه، وذلك قولك: ضُرِبَ زيدٌ، وشُتِمَ بَكْرٌ "[4]، فقدّم هو الآخر بدوره أمثلة توضيحية بعد القاعدة النّظرية بقوله : " وذلك قولك: ضُرِبَ زيدٌ، وشُتِمَ بَكْرٌ ".

أمّا الّذين قدّموا القاعدة على شكل قانون نظري دون أمثلة للتوضيح والتّرسيخ فهم النّحاة المتأخرون، قال ابن مالك في تحديد المفعول الذي لا يذكر فاعله : " قد

---

[1]– كتابي في اللّغة العربية، السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، ص : 101 .

[2]– سيبويه، الكتاب، ج1، ص 33، 34.

[3]– المبرد، المقتضب، ج4، ص: 50.

[4]– ابن جني، اللّمع في العربيّة، الطّبعة الثّانية، ص: 82، 83.

يُتَرَك الفاعلُ لغرضٍ لفظيٍّ أو معنويٍّ جوازاً أو وُجوباً فينوب عنه جارياً مجراه في كلّ ما له مفعولٌ به، أو جارٌ ومجرور، أو مصدرٌ لغير مجرّدِ التّوكيد: ملفوظٌ به أَو مدلول عليه بغير العامل، أو ظرفٌ مختصٌّ متصرّفٌ، وفي نيابته غيرَ متصّرف أو غير ملفوظ به خلافٌ... "[1]، فالقاعدة مليئة بالأحكام النّظرية وخالية من الأمثلة التوضيحية، وهو الأمر الموجود عند النّحاة الذين جاؤوا من بعده كأبي حيان الأندلسي القائل في تحديد المفعول الّذي لم يسمّ فاعله : " ورَسْمُه كَرَسْمِ الفاعل، إلا أنّهُ يُبْدَلُ به بمنه، وسَمَّى ابنُ مالك هذا الباب باب النّائب عن الفاعل...و يَجْرِي مجرى الفاعل في تنزله منزلة الجزء في نحو: ضُرِبْتُ، وفي امتناع الحذف، وفي وجوب تأَخُّرِهِ عن العامل، ولا يكونُ عامِلهُ إلّا الفعل المصوغ له، واسم المفعول. وفي ارتفاعه بالمصدر الّذي ينحل لحرف مصدري والفعل مذهب "[2]. فذكر هو الآخر أحكام النّائب الفاعل ولم يردفها بأمثلة توضيحية تثبيتية، وهو ما سار عليه تلميذه ابن هشام، حيث قال: " باب النّائب عن الفاعل: يحذف الفاعل فينوب عنه في أحكامه كلّها: مفعول به، فإن لم يوجد فما اختصّ وتصرّف من ظرف أو مجرور أو مصدر "[3] .

من خلال ما سبق يتّضح أنّ مؤلفي الكتاب المدرسي نقلوا طريقة صياغة القاعدة – أي على شكل نظري دون أمثلة توضيحية تثبيتية – عن كتب النّحاة المتأخرين الّذين قدّموا القاعدة مبتورة من الأمثلة التوضيحية، ولم يعودوا إلى كتب النّحاة المتقدمين الّذين قدّموا القاعدة مُرفقة بأمثلة توضيحية. مع أنّ كتب النّحاة المتقدّمين هي كتب علميّة، وكتب النّحاة المتأخرين هي كتب تعليميّة يُفترض فيها أن تكون مليئة بالأمثلة النّحوية الشّارحة للقواعد النّحويّة والمُثبّتة لها.

[1] – ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ص 77.

[2] – أبو حيّان الأندلسي، المرجع السابق، ص: 1325.

[3] – ابن هشام، قطر النّدى، ص: 113.

4- القاعدة وطريقة عرضها :

لقد صاغ مؤلّفو كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط قاعدة المفعول الّذي لا يذكر فاعله على شكل نص نظري، جاف، يحوي مجموعة من الأحكام البنوية المترادفة، قائلين في تحديده : " نائب الفاعل اسم مرفوع يقع بعد الفعل المبني للمجهول، ينوب عن الفاعل، ويكون اسماً ظاهراً أو ضميراً متّصلاً أو ضميراً مستتراً "[1]، وهذا مناف لما نادى به علماء تدريس اللّغات من ضرورة تقديم القاعدة على شكل رسوم بيانية، لأنّها أكثر تثبيتاً في الذّهن من النّص، قال الباحث عبد الرحمان الحاج صالح : " وأحسنُ الطّرق التربوية لتحصيل النّحو النّظري هي الّتي تُقدِّم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز الرياضية "[2] .

كما أنّ القاعدة خالية من التقابل بين الأصول والفروع، فالملكة اللّغوية تكتسب بالتّحويل من الأصل إلى الفرع، ثم من الفرع إلى الأصل وهكذا، حتى يكتسب المتعلّم آليات ذلك التّحويل ومنه فكان على مؤلفي الكتاب المدرسي تقديم جمل، يكون الفعل فيها مبنيا للفاعل وهذا هو الأصل، ثم تقديم جمل تقابلها يكون فيها الفعل مبنيّاً للمفعول، وهذا هو الفرع، ويتّم تدريب المتعلم على التّحويل من الأصول إلى الفروع تارة، ومن الفروع إلى الأصول تارة أخرى، يقول عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن : " يُقدّم المعلّم أو المدرس العناصر الجديدة ... على شكل تقابل بين الأصول والفروع (ويحتاج في ذلك أن يستعمل بعض العناصر القديمة)، ويُشعر التّلميذ بهذا التّقابل اللّفظي البنوي والدلالي (في مستوى الدوال) باستبداله عنصراً بآخر في داخل الصيغة الواحدة، ويكرّر ذلك حتّى يستنبط المتعلّم بنفسه المصفوفة (أي القياس) الّذي يندرج فيه هذا التّقابل ...، ولا بدّ أن تكون جميع

[1]- كتابي في اللّغة العربية، السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، ص 97.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص : 236.

العناصر – وخاصة الكلم – معروفة لدى المتدرب، وإن لم يكتسب بعد المهارة على استعمال الجديد منها لأنّ المقصود ههنا هو اكتساب البنية والمثل الإجرائية "[1].

في الأخير يمكن القول إنّ مؤلّفي كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط لم يوفقوا في نقل مفهوم المفعول الّذي لم يسمّ فاعله، لأنّهم استعملوا بعض المصطلحات النّحويّة الملبسة وغير الدّقيقة كمصطلحي نائب الفاعل، والفعل المبني للمجهول، كما صاغوا القاعدة على شكل قانون ونص نظري دون اتباعها بالأمثلة التوضيحية التثبيتية، والسّبب في ذلك كلّه يعود إلى اعتمادهم على كتب النّحاة المتأخرين، وكتب بعض اللّسانيين المحدثين، وعدم رجوعهم إلى كتب النّحاة المتقدمين أصحاب الفكر الرياضي. ومن خلال هذه النّقائص الّتي تضمّنتها القاعدة، وبناء على جهاز النّقل التّعليمي، وبالعودة إلى كتب النّحاة المتقدمين، ارتأينا أن نستبدل قاعدة المفعول الّذي لا يُذكر فاعله المبرمجة في الكتاب المدرسي بقاعدة أخرى محدّدة كالآتي :

المفعول الّذي لا يذكر فاعله : هو اسم حكمه الإعرابي الرّفع، أُسنِد إليه فعل مبنيٌّ له، مقدّمٌ عليه، ويُكَوِّن مع الفعل جملة تامة المعنى، مفيدة للسامع في واقع الخطاب (إذا كان السامع جاهلاً الخبر)، مثل :

الجملة الفعلية (الّتي يكون فيها الفعل مبنياً للفاعل)	الجملة الفعليّة (الّتي يكون فيها الفعل مبنيّاً للمفعول)
أَكَلَ الولدُ اللّحمَ	أُكِلَ **اللّحمُ**
يُمَزِّقُ التلميذُ كراسَه	يُمَزَّقُ **الكراسُ**
ضَرَبَ الأبُ ولدَه	ضُرِبَ **الولدُ**

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص : 239.

ملاحظة 01 :

يأتي المفعول الّذي لا يُذكر فاعله في الجملة الفعليّة :

اسما ظاهراً صريحاً	ضميراً متّصلاً بارزاً	ضميراً مستتراً
كُتِبَ **الدّرسُ** الدّرسُ : مفعول لا يُذكرُ فاعله مرفوع.	أُكْرِمتُ **(تُ)** التّاء : ضمير متّصل مبني في محل رفع المفعول الّذي لا يُذكر فاعله.	نجح الطّالبُ فكُوفِئَ كُوفِئَ : فعل ماض مبني للمفعول، والمفعول الّذي لا يُذكر فاعله ضمير مستتر تقديره هو يعود على الطّالب.

ملاحظة 02 : المفعول الّذي لا يُذكر فاعله لا يتقدّم على الفعل أبداً، وإلا تحولت الجملة الفعلية إلى جملة اسميّة .

ملاحظة 03 : قد تكون الجملة الفعليّة تامة المعنى، ولكنّها غير مفيدة للسامع في واقع الخطاب لعلمه بالخبر، كقولك لأحدهم، وهو يعلم بالخبر : **سُرِقَ بيتٌ**

المبحث الرّابع : قاعدة المفعول به دراسة وصفية تحليلية

مرّ بنا في الفصول السّابقة أنّ الجملة الفعليّة من زاوية البناء، لها ركنان هما الفعل والفاعل أو ما ينوب عنه، ومن زاوية الإفادة يمكن أن تزيد عن هذين الرّكنين إلى الفضلات كالمفعول به وغيره، وفي هذا السّياق سنرى في هذا المبحث ما مدى توفيق مؤلّفي الكتاب المدرسي في نقل مفهوم المفعول به، وسنرى كذلك هل حافظوا على خصائصه العلميّة عند إجراء عمليّة النّقل التّعليميّ أم طرحوا بعضاً من خصائصه، كما نرى كذلك الكتب الّتي نقلوا منها. وفي هذا الصّدد جاءت قاعدة

المفعول به في كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط مصوغة كالآتي :[1]

المفعول به اسم يدلّ على الّذي وقع عليه فعل الفاعل وحكمه النّصب، يأتي المفعول به :
اسما ظاهراً : كلّمت التلميذ.
أو ضميراً متّصلاً : شجّعته على الدّراسة .
أو ضميراً منفصلاً : " إياك أعني واسمعي يا جارة " .

و القاعدة بهذا الشّكل وبهذه الصّياغة تتضمن مجموعة من النّقائص وهي :

1- القاعدة لم تبين حدود الجملة الفعلية، ولم تبيّن سبب ذكر المفعول به فيها .

2- القاعدة لم تبين موضع المفعول به في الجملة الفعليّة .

3- القاعدة وصفت المفعول به على أنّه اسم يدلُّ على الّذي وقع عليه فعل الفاعل.

4- القاعدة ركّزت على الجانب الشّكلي دون الجانب الخطابي التّبليغي .

و فيما يلي تفصيل لهذه النّقاط :

1- القاعدة وحدود الجملة الفعلية:

إنّ الجملة الفعليّة من الزاوية البنوية هي ما تكوّنت من ركنين، فعل وفاعل أو ما ينوب عنه، غير أن مؤلّفي الكتاب المدرسي لم يذكروا ذلك أي لم يذكروا حدود الجملة الفعليّة عند تقديمهم لقاعدة كل من الفاعل، والمفعول الّذي لا يُذكر فاعله، ومنه فكان لزاماً عليهم حينذاك أن يذكروا حدود الجملة الفعليّة عند تقديم قاعدة المفعول به، حتّى يدرك المتعلّم ذلك، فيتعرّف على الجزء الّذي يمثّل عمدة في الجملة الفعليّة ولا تقوم إلّا به وهو الفعل والفاعل، وعلى الجزء الّذي يعتبر فضلة فيها، ويمكن الاستغناء عنه وهو المفعول به وغيره من المفاعيل، ومنه فكان لزاماً

[1]- كتابي في اللّغة العربية، السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، ص : 101 .

عليهم أن يبيّنوا للمتعلّم ذلك، حتّى يتعرّف على حدود الجملة الفعلية من الجهة اليسرى، أي من الجهة الّتي تنتهي منها، ولكنّهم لم يفعلوا ذلك!!! .

وإذا عدنا إلى النّحاة المتقدمين وجدناهم يقولون بأن الجملة الفعليّة من زاوية البناء هي ما تكوّنت من جزئين فقط، قال ابن جني: " أصل التركيب في الجملة أن تكون من جزئين لا غير، ألا ترى إلى الجملة الّتي من الفعل والفاعل لا تكون في أصلها إلّا من جزئين ليس غير، نحو قام زيدٌ، وجلس جعفر..."[1]. أمّا من زاوية الإفادة فقد لا تنتهي، قال المبرّد: "... والفِعْل المطلق يُستغنى فيه عن ذلك، فيكون المفعولُ فيه فضلةً: كالحال والظّرف والمصدر ونحو ذلك، ممّا إذا ذكرته **زدت في الفائدة**، وإذا حذفته لم تُخْلِلْ بالكلام، لأنّك بحذْفه مستغنٍ، ألا ترى أنّك تقول: قام زيد، فلولا الفاعلُ لم يَستغنِ الفِعْلُ، ولولا الفِعْلُ لم يكن للاسم وَحْدَه معنى إلّا أن يأتي في مكان الفعل بخبر "[2] ، أي أنّ الجملة الفعليّة من الزاوية البنوية تتكوّن من فعل وفاعل، أو ما ينوب عنه، ومن زاوية الإفادة قد تزيد عن هذين العنصرين إلى فضلات أخرى كالمفعول به، والمفعول لأجله، والحال، ...إلخ حسب ما يجهله السّامع.

إنّ معرفة حدود الجملة تكتسي أهمّية بالغة، لأنّ بمعرفتها نفهم معناها أوّلاً ونفهم معاني النّص ثانياً باعتبار أنّ هذا الأخير مكوّن من مجموعة من الجمل، والجدير بالذّكر أنّ حدود الجملة لم يتعرّف عليها المتعلّم لا في السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، ولا في السّنة الخامسة من الطور التّعليمي نفسه، ولا في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، هذه السّنة الّتي تعتبر آخر سنة دراسية يدرس فيها المتعلّم الفعل والفاعل والمفعول به والمفعول الّذي لا يُذكر فاعله، والجملة الفعلية !!

---

[1]- ابن جني، الخاطريات، حقّقه وعلّق عليه علي ذو الغفار شاكر، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1408هـ، 1988م، ص: 82.

[2]- المبرد، المقتضب، ج3، ص 116.

ولذلك فأي نقص موجود في إحدى تلك القواعد في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط لن يستطيع المتعلّم تداركه في السنوات والدروس اللّاحقة، فينتقل إلى الجامعة وهو يحمل النّقائص نفسها، وقد يخرج منها بالأخطاء نفسها الّتي دخل بها، ليذهب بعد تخرجه إلى التّدريس في أحد الأطوار التعليمية وهو يحمل تلك النّقائص فيعمل حينها على إكسابها لمتعلميه، وهكذا تبقى تلك النّقائص منتشرة في الأوساط التّعليميّة. وفي هذا الصّدد جاءت الجملة الفعليّة محدّدة في كتاب السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي كالآتي :[1]

الجملة الفعليّة هي كل جملة بدأت بفعل مثل : يتضامن الجيران في الأفراح والأحزان – خجل أرزقي من تصرّفه .

و جاءت في كتاب السّنة الخامسة من الطّور نفسه محدّدة كالآتي :[2]

الجملة مجموعة من الكلمات المرتّبة تُؤدّي معنىً تاماً ومفيداً .
الجملة الفعليّة هي كل جملة تبدأ بفعل مثل : أعاون كل محتاج .
الجملة الاسميّة هي كل جملة تبدأُ باسم ورُكناها هما المبتدأ والخبر، مثل : فضلُ التّعاونِ كبيرٌ.

فكلتا القاعدتين ذكرت أنّ الجملة الفعلية تبتدئ بفعل، وكلتاهما لم تذكر ولم تحدّد نهايتها، في حين حُدّدت نهاية الجملة الاسمية بذكر أركانها!!!، ونحن إذ نُلحُّ على ذكر حدود الجملة الفعليّة فإنّنا نفعل ذلك لسببين:

أوّلاً : لأنّ معرفة حدود الجملة الفعليّة تُساعد المتعلّم على معرفة نظام اللّغة .

ثانيّاً : بمعرفة حدود الجملة الفعليّة وأركانها سنجد أنّفسنا – حينها – مضطرين لتعليل مجيء عناصر أخرى في الجملة الفعليّة من غير الجزئين والرّكنيّن

[1]– اللّغة العربية، السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، السّنة الدراسية : 2018/2017، ص :29 .

[2]– اللّغة العربية، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، 2020/2019، ص : 16 .

الأساسيّن كالفضلات، وهو الأمر الّذي لم يفعله مؤلفو الكتاب المدرسي، حيث لم يذكروا سبب مجيء المفعول به في الجملة الفعليـــة مادامت تتكوّن من جزئيـــن فقط !!!.

وبالعودة إلى كتب النّحاة المتقدّمين فإنّنا نجدهم يذكرون سبب زيادة الفضلات كالمفعول به على الرّكنين الأساسيّن في الجملة الفعليّة، قال المبرد : " فإذا قلت: ضرب عبدُ اللّه زيداً، فإن شئت قلت: ضرب عبدُ اللّه، فعرّفتني أنّه قد كان منه ضَرْب، فصار بمنزلة: قام عبُد اللّه، إلّا أنّك تعلم أنّ الضّرب قد تعدّى إلى مضروب، وأنّ قولك: (قام) لم يتعدّ فاعله، فإن قلت: ضرب عبدُ اللّه زيدا – أعلمتني مَنْ ذلك المفعول؟، وقد علمت أنّ ذلك الضّرْب لا بُدَّ من أن يكون وقع في مكان وزمان، فإن قلت: (يومَ الجمعة) بيّنتَ الوقت، وقد علمت أنّ لك حالا، وللمفعول حالا، فإن قلت: (قائما) عرّفتني الحال منك أو منه، فإن قلت: (قاعدا) أَبَنْت عن حالك أو حاله، وقد علمت أنّ ذلك الضّربَ إمّا أن يكون كثيرا وإمّا قليلا، وإمّا شديدا، وإمّا يسيرا، فإن قلت: ضَرْباً شديداً، أو بيّنت، فقلت: عشرين ضَرْبَةً – **زدت في الفائدة**، فإن قلت: لكذا أو من أجل كذا **أفدت** العلّة الّتي بسببها وقع الضّربُ، فكلُّ هذا **زيادةٌ في الفوائد**، وإن حذفت استغنى الكلام، وليس الفاعل كذلك، ولو قلت: وعمرو حاضر – **لزدت في الفائدة** كنحو ما ذكرنا "[1]. وقال ابن جني في هذا السّياق كذلك : " انطلق زيد، ألا ترى هذا كلاما تاماً وإن لم تذكر معه شيئاً من الفضلات، مصدراً، ولا ظرفاً، ولا حالاً، ولا مفعولاً له، ولا مفعولاً معه، ولا غيره، وذلك أنّك لم تُرِدِ **الزيادة في الفائدة** بأكثر من الإخبار عنه بانطلاقه دون غيره"[2].

[1]- المبرّد، المقتضب، ج3، ص 116.

[2]- ابن جني، الخصائص، ج2، ص: 380، 381.

ولأهمية المفعول به في الجملة فقد يتحوّل أحياناً من كونه فضلة إلى عمدة – في بعض الاستعمالات الفعليّة في واقع الخطاب– وذلك إذا جاء في بداية الكلام لأغراض استعماليّة كالاهتمام والعناية به مثلا، قال ابن جني: "... ولأجل ذلك قالوا: زيدٌ ضربته، فقدّموا المفعول، لأنّ الغرض هنا ليس بذكر الفاعل وإنّما هو ذكر المفعول، فقدّموه عنايةً بذكره، ثم لم يُقنع ذلك حتى أزالوا عنه لفظ الفضلة وجعلوه في اللّفظ ربّ الجملة فرفعوه بالابتداء فصارت الجملة الّتي إنّما كان ذيلا لها وفضلةً ملحقةً بها في قوله: ضربت زيداً – ثانية له، وواردة في اللّفظ بعده، ومسندة إليه، ومخبّراً بها عنه "[1].

وبعد هذا العرض الّذي بيّنا فيه حدود الجملة الفعليّة عند النّحاة المتقدّمين وأهمية المفعول به، وسبب ذكره فيها عندهم ألا يحقُّ لنا أن نتساءل عن سبب عدم ذكر مؤلّفي الكتاب المدرسي لحدود الجملة الفعليّة ومكوناتها الأساسيّة!!!، وعن سبب عدم ذكرهم لزيادة الجملة الفعليّة عن عنصريها الأساسيين إلى الفضلات كالمفعول به!!!.

إنّ عدم ذكر مؤلّفي كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط لأهمية المفعول به في الجملة وفي الخطاب راجع لاعتمادهم على كتب النّحاة المتأخرين الّتي غلب عليها التّحليل الوضعي الّذي يركّز على الوضع، أي على العلاقات البنوية المجرّدة التّي تحكم الجملة الفعلية من عامل ومعمول وأثر العمل المتمثّل في الإعراب دون التّركيز على التّحليل الخطابي الّذي يركّز على الفائدة الّتي تحملها الجملة في واقع الخطاب، ولذلك لم يذكر مؤلّفو الكتاب المدرسي سبب مجيء المفعول به في الجملة الفعليّة، واكتفوا بذكر حكمه الإعرابي المتمثّل في النّصب فقط.

[1]– ابن جني، المحتسب، ج1، ص: 362.

ولنؤكّد ما قلناه نقدّم بعض تعريفات النّحاة المتأخرين للمفعول به، كتعريف ابن مالك الّذي قال في (باب تعدّي الفعل ولزومه): " إن اقتضَى فعْلٌ مَصوغاً له باطّراد اسمُ مفعول تامٍّ نصبَه مفعولاً به ويسمّى متعدّياً، وواقعاً، ومجاوزاً، وإلّا فلازماً "[1]، ومعنى هذا أنّ الفعل قد يتعدّى إلى مفعول به فينصبه، وابن مالك هنا يركّز على العلامة الإعرابيّة للمفعول به أكثر من تركيزه على الفائدة التي يحملها خلافاً للنّحاة المتقدّمين كما رأينا سابقاً، وهو ما يتّضح كذلك في قوله: " والنّصبُ للفَضْلة، وهي :...أو مشبَّه بالمفعول به "[2]، وهو ما يتّضح في تحديد أبي حيّان الأندلسي كذلك القائل في تعريف المفعول به : " ... وهو منصوب إذا لم يُبْنَ لما لم يُسَمّ فاعله... "[3] .

في الأخير ومن خلال ما سبق يتبيّن أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي لم يوفّقوا – في اعتقادنا – في نقل قاعدة المفعول به، حيث إنّهم لم يذكروا حدود الجملة الفعليّة، ولم يبيّنوا أهمية وسبب ذكر المفعول به فيها، لأنّهم لم يعودوا إلى كتب النّحاة المتقدّمين – الّذين نظروا إلى الجملة الفعلية من زاويتين : زاوية بنوية، وحينها تتكوّن الجملة الفعليّة من جزئين فقط، وزاوية خطابية تبليغيّة، وحينها يمكن للجملة الفعليّة أن تزيد عن هذين الجزئين إلى الفضلات حسب الفائدة المُراد تبليغها إلى السّامع– بل عادوا إلى كتب النّحاة المتأخرين الّذين نظروا إلى الجملة من زاوية بنوية شكليّة فقط فاهتمّوا بالعوامل والمعمولات وبالأثر النّاتج عن ذلك العمل وهو الإعراب ولم يلتفتوا إلى الأغراض والمقاصد .

[1]– ابن مالك، المرجع السّابق، ص: 83.

[2]– ابن مالك، المرجع السّابق، ص: 43.

[3]– أبو حيّان الأندلسي، المرجع السابق، ص: 1466.

2- القاعدة وتحديد موضع المفعول به:

لم تبيّن القاعدة الموجودة في الكتاب المدرسي موضع المفعول به في البنية المجرّدة للجملة الفعليّة، أيأتي بعد الفعل ؟!!! أم قبله!!! أم يأتي بعد الفاعل ؟!!! رغم حاجة المتعلّم في هذه المرحلة بالذات أي في مرحلة طلبه للملكة اللّغوية واكتسابه لنظام اللّغة إلى معرفة موضع كل عنصر من عناصر الجملة الفعلية، وإذا عدنا إلى النّحاة المتقدمين منهم والمتأخرين وجدناهم قد بيّنوا موضع كل عنصر من عناصر الكلام، قال سيبويه: "... " ضربت زيداً " وهو الحدُ، لأنّك تريدُ أن تُعمِله وتَحمِلَ عليه الاسم، كما كان الحدُ: ضرب زيدٌ عمراً "[1]، فموضع المفعول به في البنية المجرّدة للجملة الفعلية عند سيبويه يأتي بعد كل من الفعل والفاعل، فالتّرتيب الطّبيعي الوضعي للجملة الفعليّة عنده هو (فعل + فاعل + مفعول به)، وقال المبرد في هذا الشّأن : "... والفاعل في الحقيقة قبل المفعول "[2]، وقال ابن هشام: " " ضربتُ زيداً "...وهذا الحد لابن الحاجب – رحمه اللّه – "[3] فبيّن بذلك موضع كل من الفعل والفاعل والمفعول به في الجملة الفعليّة.

إنّنا وإذ نُلحُّ على تحديد موضع المفعول به في الجملة الفعليّة بدقّة لأنّ القاعدة المُبرمجة في الكتاب المدرسي وإن سبقها مثال جاء فيه المفعول به في موضعه الأصلي أي بعد كل من الفعل والفاعل، كقولهم : " يجدُ المسافرُ نفسَه يأكلُ "[4]، إلّا أنّ هذا المثال غير كافٍ ولا يُبيّن بدقّة موضع المفعول به في الجملة الفعليّة، والدّليل على ذلك أنّ القاعدة تضمنت مثالاً آخر احتلّ فيه المفعول به موقعاً في واقع الخطاب غير موضعه الأصلي في البنية المجرّدة، حيث تقدّم على كل من

---

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 80.

[2]- المبرد، المقتضب ،ج2، ص102.

[3]- ابن هشام، قطر النّدى، ص: 122.

[4]- اللّغة العربية، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص : 101 .

الفعل والفاعل، جاء في القاعدة : " يأتي المفعول به ...ضميراً منفصلاً : " إياكِ أعني واسمعي يا جارة " "[1]، ألا تختلط الأمور على متعلّم السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، بتقديمنا له مفعولا به مقدّماً في واقع الخطاب باعتباره ضميراً منفصلا، وهو لا يعرف الموضع الأصلي للمفعول به !!!؟.

إنّ متعلّم السّنة الأولى المتوسّطة لم يُقدّم له موضع المفعول به في الجملة الفعليّة، ولم يُقدّم له ذلك كذلك في السنتين الرابعة والخامسة من التّعليم الابتدائي، وهذه آخر سنة دراسية يدرس فيها المفعول به بطريقة مباشرة، وفي هذا الصّدد ألا يحقّ لنا أن نتساءل عن موعد تقديم الموضع الأصلي للمفعول به في الجملة الفعليّة .!!!؟

جاء في كتاب السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي أنّ : [2]

المفعول به اسم يقع عليه فعل الفاعل، يكون المفعول به دائماً منصوباً، مثل : نظّفَ الجيرانُ الحيَّ .

وجاء في كتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنّ : [3]

المفعول به : اسم وقع عليه فعل الفاعل، ويكون المفعول به دائماً منصوباً، مثال : نال المتفوّقُ جائزةً.

فكلتا القاعدتين لم تبيّن موضع المفعول به في الجملة الفعليّة، ولم تبيّنه قاعدة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط كذلك الّتي قدّمت مثالاً جاء فيه المفعول به ثالثاً، وقدّمت مثالاً آخر جاء فيه المفعول به أوّلاً، وقد كان حريّاً بمؤلّفي الكتاب المدرسي أن يُبيّنوا موضع المفعول به في البنية المجرّدة للجملة الفعليّة أوّلاً، ثم يُبيّنوا المواقع

[1]- اللّغة العربية، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص : 101 .

[2]- اللّغة العربية، السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، ص : 37 .

[3]- اللّغة العربية، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص : 20.

الّتي يمكن للمفعول به أن يحتلّها في واقع الخطاب، كما فعل النّحاة المتقدّمون، حتّى لا تختلط الأمور على المتعلّم وهو في مرحلة حسّاسة من مراحل اكتشافه للنّظام اللّغوي، واكتسابه للملكة اللّغويّة.

3-المفعول به بين المعنى والصّناعة النّحويّة:

من النّقائص المُسجّلة على قاعدة المفعول به المُبرمجة في الكتاب المدرسي، قول مؤلّفي الكتاب المدرسي في تحديد المفعول به هو (اسم يدلّ على الّذي يقع عليه فعل الفاعل)، وهذا العُنصر المفهومي المُضاف من قبل المؤلّفين لم يرد عند النّحاة المتقدّمين، إذ المفعول به عندهم هو ما تعدّى إليه فعل الفاعل، فسيبويه مثلاً تحدّث عن المفعول به في باب الفاعل، قائلاً : " هذا باب الفاعل الّذي يتعدّاه فعلُه إلى مفعول، وذلك قولك: ضَرَبَ عبدُ اللّه زيداً... انتصب زيدٌ لأنّه مفعول تعدّى إليه فعلُ فاعل "[1]، فالمفعول به جاء منصوباً حسب سيبويه لأنّ الفعل تعدّى إليه، وليس لأنّه قد وقع عليه فعل الفاعل، وتحدّث المبرد عن المفعول به في باب الفعل المتعدي، قائلاً : " هذا باب الفعل الّذي يتعدّى الفاعل إلى المفعول، وذلك نحو: ضرب عبدُ اللّه أخاك، وقتل عبدُ اللّه زيداً "[2]، وورد عن ابن جني أنّ المفعول به يأتي في الجملة إذا كان الفعل متعدّيا، فقال : " الفعلُ – في التّعدّي إلى المفعول به – على ضربين: فِعْلٌ متعدٍّ بنفسه، وفِعْلٌ متعَدٍّ بحرفَ الجرِّ، فالمتعدّي بحرفِ الجرِّ، نحو قولك: مررتُ بزيدٍ، ونظرتُ إلى عَمْروٍ، وعجبتُ مِنْ بَكْرٍ... والمتعدّي بنفسه، على ثلاثـةِ أضربٍ: متعدٍّ إلى مفعولٍ واحدٍ...نحو: ضربْتُ زيداً، وكلّمتُ جَعْفراً..."[3].

---

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 34.

[2]-المبرد، المقتضب ،ج3، ص 91.

[3]- ابن جني، المرجع السابق، ص: 105، 106.

فالنّحاة المتقدمون – كما ترى – لم يذكروا عبارة (اسم يدلّ على الّذي يقع عليه فعل الفاعل) في تحديدهم للمفعول به إطلاقاً ،لأنّ الفعل لا يقع، والفاعل ليس من شرطه القيام بالفعل كما رأينا سابقاً، والمفعول به لا يقع عليه فعل الفاعل !!! وفي هذا السّياق نتساءل عن المصدر الّذي أخذ منه مؤلّفو الكتاب المدرسي هذه العبارة، و عن المصدر الّذي نقلوا منه مفهوم المفعول به على هذه الصّورة !!! .

بالعودة إلى كتب بعض النّحاة المتأخرين، وتحديداً كتاب قطر النّدى لابن هشام فإنّنا نجده يحدّ المفعول به كالآتي: " المفعول به وهو ما وقع عليه فعلُ الفاعل، كـ" ضربتُ زيداً ""[1]، وهنا يتأكّد لنا الأمرُ أنّ مؤلّفي كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط لم ينقلوا قاعدة المفعول به من الكتب العلميّة للنّحاة المتقدّمين، وإنّما نقلوا القاعدة من الكتب التّعليميّة للنّحاة المتأخرين الّذين تأثّر أكثرهم بمنطق أرسطو سوى القلة القليلة منهم من النّحاة الأفذاذ كالسّهيلي ورضي الدين الاستراباذي اللّذيْن جاءا في عصر غير عصرهم كما بيّن ذلك الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في مواضع عديدة من كتبه.

إنّ تحديد مؤلفي الكتاب المدرسي وقبلهم النّحاة المتأخرين المفعول به بأنّه هو الّذي وقع عليه فعل الفاعل هو تحديد غير مناسب وغير دقيق لأنّنا نُعرب زيداً في الجمل الآتية: " ما ضربتُ زيداً "، " لا تضرب زيداً "، " لم أضرب زيداً "، " لا يضرب خالد زيداً " مفعولاً به مع علمنا أنّ زيداً لم يقع عليه فعل الفاعل!!!، ولا شكّ أنّ هذا الانحراف في تحديد قاعدة المفعول به الّتي قدّمها النّحاة المتأخرون ونقلها عنهم مؤلّفو الكتاب المدرسي لا يعود بالدّرجة الأولى إلى تعريف المفعول به نفسه، بل إلى تعريف الفاعل نفسه بأنّه من قام بالفعل – وقد بيّنا سابقاً أنّ الفاعل هو الذي يشغل به الفعل ويُسند إليه سواء أقام بالفعل أم لم يقم – وبتعريفهم للفاعل بتلك

[1]– ابن هشام، قطر النّدى، ص: 122.

الطّريقة سمحوا لأنفسهم بتعريف المفعول به بأنّه من وقع عليه فعل الفاعل، وقد بيّنا سابقاً أنّ وظيفة الفاعل هي جعل الفعل يستغني به، لأنّ الفعل مشغول دائما بالفاعل وليست وظيفته القيام بالفعل، وإذا كان الأمر كما ذكرنا فالمفعول به ليس من وقع عليه فعل الفاعل، وإنّما ما تعدّى إليه فعل الفاعل، وقد يُستغنى عن ذكره لأنّ الفعل مستغن بالفاعل، وقد يُذكر لزيادة الفائدة، وهذا ما رأيناه في تعريفات النّحاة المتقدّمين للمفعول به، الّذين تحدّثوا عنه في سياق تعدّي الفعل إلى المفعول.

من خلال ما سبق يمكن القول إنّ عمليّة النّقل التّعليمي لقاعدة المفعول به لم تكن عمليّة دقيقة حيث مسّ وشوّه مؤلّفو كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط بالخصائص العلميّة للمفعول به حيث أضافوا عُنصراً مفهوميّاً غير دقيق في تحديده فوصفوه بأنّه (اسم يدلّ على الّذي وقع عليه فعلُ الفاعل)، وهذه العبارة غير سليمة وغير دقيقة، ولا تمكّن المتعلّم من تحديد المفعول به بدقّة في الجمل والنّصوص.

ولا يمكن لمؤلفي الكتاب المدرسي أن يفسروا النّقائص الواردة في القاعدة بمراعاتهم مبدأ التّبسيط، لأنّ التّبسيط لا يعني الإخلال بالخصائص العلمية للمفاهيم، كما لا يمكنهم أيضاً أن يتحجّجوا بمراعاتهم للمستوى العمري والعقلي للمتعلّم، إذ كيف نقدّم قاعدة واحدة لطورين تعليميّين مختلفين في الخصائـــص ونحـــن نعتمد هذا المبدأ !!!؟

جاء في كتاب السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي أنّ : [1]

المفعول به اسم يقع عليه فعل الفاعل ...

[1]- اللّغة العربية، السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، ص : 37 .

وجاء في كتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنّ : [1]

المفعول به : اسم وقع عليه فعل الفاعل ...

و جاء في كتاب السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط أنّ :[2]

المفعول به اسم يدلّ على الّذي وقع عليه فعل الفاعل ...

فلا فرق إذن بين القاعدة المقدّمة في الطّور الابتدائي ونظيرتها المقدّمة في السّنة الأولى من التّعليم المتوسط رغم اختلاف الخصائص العمرية والعقلية للمتعلّم في المرحلتين .

في الأخير ومن خلال النّقائص السالفة الذّكر المُسجّلة على قاعدة المفعول به – إذ لم تبين القاعدة حدود الجملة الفعلية، ولم تبيّن سبب ذكر المفعول به فيها، كما لم تبين موضع المفعول به، وخلطت بين المفعول به في المعنى والمفعول به في الصّناعة النّحويّة – يمكن القول إنّ مؤلفي كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط لم يُوفّقوا في نقل قاعدة المفعول به من وجهها العلمي، إلى الوجه التعليمي الوارد في الكتاب المدرسي، والسّبب في ذلك راجع لاعتمادهم على الكتب التّعليميّة للنحّاة المتأخرين بدل الاعتماد على الكتب العلميّة للنحّاة المتقدمين.

4- قاعدة المفعول به بين الجانبين الشّكلي والخطابي :

لقد حدّ مؤلفو الكتاب المدرسي قاعدة المفعول به بأنّه " اسم يدلّ على الّذي وقع عليه فعل الفاعل وحكمه النّصب، يأتي المفعول به :

اسما ظاهراً : كلّمتُ التلميذ.

أو ضميراً متّصلاً : شجّعته على الدّراسة .

---

[1]- اللّغة العربية، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص : 20.

[2]- كتابي في اللّغة العربية، السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، ص : 101 .

أو ضميراً منفصلاً : " إياك أعني واسمعي يا جارة "[1] .

وما يلاحظ على هذه القاعدة أنّ مؤلفي الكتاب حدّوها من جهة، وزاوية واحدة ألا وهي الزاوية الشّكليّة، فركزوا على الإعراب بقولهم : " وحكمه النّصب "، كما ركّزوا على الحالات الّتي يأتي فيها المفعول به، وهي : (اسما ظاهرا، أو ضميراً متّصلاً، أو ضميراً منفصلاً)، وهذا تناول وتقديم للقاعدة من جهة الشّكل فقط، لأنّ الضّمير المتّصل هو الآخر في موضع الاسم الظاهر، ففي جملة :(شجعت التلميذ على الدّراسة)، يمكن استبدال لفظة التلميذ بضمير متّصل، بقولنا : (شجعته على الدّراسة)، فيصير الضمير بذلك شاغلاً للموضع نفسه الّذي كانت تشغله لفظة التلميذ، وإن ذكر مؤلّفو الكتاب المدرسي حالة من حالات تقدّم المفعول به في الجملة الفعلية في واقع الخطاب وهي انفصال الضمير عن الفعل، بقولهم : " إياكِ أعني " إلّا أنّهم لم يذكروا القصد التّبليغي من ذلك التّقديم المتمثّل في حصر العناية في السامع.

لم يلتفت مؤلّفو الكتاب المدرسي إلى الحالات الّتي يأتي فيها المفعول به في واقع الخطاب، وإن ذكروا بعض الحالات الّتي يتقدّم فيها إلّا أنّهم عالجوها من زاوية بنوية شكلية، وليس من زاوية خطابيّة، رغم أنّ الملكة التّبليغية التواصلية للمتعلم لا تكتسب إلّا إذا قُدّمت له القواعد اللّغوية وهي في حالة استعمال، ليستطيع بعد ذلك استعمال تلك الجمل في مختلف المجالات، وهذا الأمر يدركه مؤلّفو منهاج اللّغة العربية تمام الإدراك، بحيث يقولون : إنّ تعليم اللّغة " وتعلمها يكتسي أهمية بالغة، والتحكم في ملكتها أمر ضروري، لكونها كفاءة عرضية، كل المواد التّعليمية في حاجة إليها، وكل نقص في اكتسابها يؤدي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك

[1]- كتابي في اللّغة العربية، السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، ص : 101 .

المواد "[1]، لذلك فهم يصرحون مباشرة أنّ الغاية من تدريس النّحو وتدريس اللّغة العربية عموما هي تحقيق الملكة التواصلية المساعدة على التّعبير الشفوي والكتابي في مختلف مجالات التواصل، جاء في منهاج اللّغة العربية : " يرمي تدريس اللّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسط إلى...اعتمادها وسيلة التواصل اليومي الشفوي والكتابي "[2]، ثم يضيفون : " إنّ تعلّم اللّغة في مرحلة المتوسّط يهدف إلى التّعمّق في مفاهيمها والتّحكّم أكثر في قواعد استعمالها سعياً إلى اكتساب الملكة اللّغوية "[3]، وهو ما أكّدوا عليه في الكثير من السياقات، منها قولهم : " ويمكن القول إنّ ما تسعى إليه المناهج هو جعل اللّغة العربية لغة التواصل والخروج بها إلى أفق أوسع، وعلى هذا الأساس فإنّ هذه المسؤولية تقع على عاتق المدرسة بالدرجة الأولى، ومدرّس اللّغة أساساً، ثم بمساعدة باقي المدرسين، وعليه إذن أن يغيّر من أساليب ممارسته التّعليمية داخل القسم، فيعتمد طرائق إكساب المتعلمين اللّغة الشّفوية والكتابية وقواعدها، وهذا يتطلّب منه تحيين معارفه في مجال تعليمية اللّغات، بالاطّلاع على ما يجري في المنظومات التّعليمية الناجحة عبر العالم في هذا المجال "[4] .

ومن أجل هذه الحقائق العلمية التربوية دعا مؤلفو منهاج اللّغة العربية إلى ضرورة مرافقة التلاميذ بيداغوجيّاً " في مسار تحويل حفظ القواعد اللّغوية إلى أفق التواصل الحر المبدع، حتّى يكتسب جرأة الحديث الشفوي بلغة سليمة لا تكون استنساخاً للّغة المكتوبة ولا هجيناً من لغات عديدة "[5] .

---

[1]- منهاج مرحلة التّعليم المتوسط، منهاج اللّغة العربية، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص : 5 .

[2]- المرجع السّابق ، ص : 5 .

[3]- المرجع السّابق ، ص : 5 .

[4]- المرجع السّابق ، ص : 5 .

[5]- المرجع السّابق ، ص : 5 .

وهو الأمر الّذي أكّدته الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية كذلك، جاء فيها: " أمّا الهدف الأسمى لتعليم اللّغة العربية فهو تزويد المتعلمين بكفاءة، يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشّفهي والكتابي، ولم يعد المطلوب من تعليم اللّغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولا معرفة القواعد النّحوية والصرفية فحسب، بل جعل المتعلّم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمالها كلغة حيّة في جميع المجالات "[1] .

إنّ استعمال اللّغة في مختلف مجالات التواصل يعتبر من ملامح التّخرج من الطّور الأوّل المتوسط، جاء في المنهاج " في نهاية الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط يتواصل مشافهة بلسان عربي، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصاً متنوعة الأنماط مشكولة جزئيّاً ويفهمها، وينتج نصوصاً كتابية منسجمة موظّفاً رصيده اللّغوي في وضعيات تواصلية دالة "[2] .

بعد عرض تصور المنهاج لتدريس القواعد النّحوية نتأكّد أنّ مضمون قاعدة المفعول به أعلاه بعيد جدا عمّا قال به مؤلفو المنهاج والوثيقة المرافقة له، لأنّ الهدف من تدريس النّحو واللّغة العربية حسب المنهاج هو تنمية الملكة التّبليغية التواصليّة الّتي تُساعد المتعلّم على التّعبير الشفهي والكتابي في مختلف الأحوال الخطابيّة، وهذا لا يكون إلّا بتحديد القاعدة من زاويتين زاوية بنوية شكليّة، وأخرى خطابيّة تبليغيّة، أمّا مؤلّفو الكتاب المدرسي فقد حدّوا قاعدة المفعول به من زاوية شكليّة فقط، وهذا يدلّ على غياب التّنسيق بين مؤلفي المنهاج من جهة ومؤلفي الكتاب المدرسي من جهة أخرى، كما يدلّ كذلك على عدم تطبيق مؤلفي الكتـــاب المدرسي لما نادى وأوصى به المنهاج .

---

[1]- المجموعة المتخصّصة لمادة اللّغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية، مرحلة التّعليم المتوسط، اللّجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص : 3، 4 .

[2]- منهاج اللّغة العربية، ص : 7 .

من خلال ما سبق ألا يمكننا أن نتساءل عن سبب تحديد مؤلفي الكتاب المدرسي لقاعدة المفعول به من الزاوية الشّكليّة فقط ؟ وهل يعود السّبب في ذلك إلى أنّ من نقلوا عنهم حدّوه بتلك الطّريقة أيضاً ؟ .

في هذا الصّدد وبالعودة إلى كتب النّحاة المتقدمين أصحاب المعرفة العلميّة فإنّنا نجدهم يحدّون قاعدة المفعول به من زاويتين : زاوية بنوية يظهرون فيها الحد والأصل في البنية، ثم يذكرون الحالات الّتي تخرج فيها الجملة الفعليّة عن أصل وضعها فيأتي المفعول به في موقع آخر في الكلام غير موضعه الأصلي لتحقيق بعض المقاصد التّبليغية، فهذا سيبويه مثلا يوضح الحد في الجملة الفعلية بقوله : "... " ضربت زيداً " وهو الحدُ، لأنّك تريدُ أن تُعمِله وتَحمِلَ عليه الاسم، كما كان الحدُ: ضرب زيدٌ عمراً "[1]، فالتّرتيب الطّبيعي الوضعي للجملة الفعليّة عنده هو (فعل + فاعل + مفعول به)، فبعد أن بيّن سيبويه موضع المفعول به في الجملة الفعليّة الّذي يأتي حسبه بعد كل من الفعل والفاعل، انتقل إلى تحديد المواقع الّتي يمكن للمفعول به أن يحتلّها في واقع الخطاب لتحقيق بعض المقاصد والأغراض، قائلاً : "...و إن قدّمتَ الاسم فهو عربي جيّد، كما كان ذلك عربيّا جيّداً، وذلك قولك: زيداً ضَربتُ، والاهتمام والعناية هنا في التّقديم والتّأخير سَواء، مثله في ضَرَبَ زيدٌ عمراً وضَرَبَ عمراً زيدٌ "[2]، فالقصد من تقديم المفعول به في الجملة الفعليّة هو الاهتمام والعناية به.

وما فعله سيبويه فعله المبرد كذلك حيث لم يكتف عند تحليله لقاعدة المفعول به بالتّحليل البنوي اللّفظي الّذي ركّز فيه على بنية اللّفظ وما يحمله من معنى وضعي، وعلى القوانين المجرّدة الّتي تحكم الجملة الفعليّة فقط، بل تجاوز ذلك إلى تحليله خطابيا، كما جاء في واقع الاستعمال، قال المبرد: " يصلح التّقديم والتّأخير

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 80.

[2]- سيبويه، المرجع السّابق ، ج1، ص، 80، 81.

بين الفاعل والمفعول به إذا كان الكلام موضّحاً عن المعنى، نحو: ضرب زيداً عمرو، لأنّك تعلم بالإعراب الفاعل والمفعول "[1]، وقال أيضا متحدّثا عن المفعول به: " إذا قدّم ومعناه التّأخير فإنّما تقديره والنّية فيه أن يكون مؤخرا...ألا ترى أنّك تقول: ضرب غلامَه زيدٌ، لأنّ الغلام في المعنى مؤخّر، والفاعل في الحقيقة قبل المفعول "[2]، فالمبرّد بيّن هنا أنّ المفعول به قد يتقدّم على الفاعل دون أن تتغيّر بنيّة الجملة الفعليّة، وأنّ ما يتغيّر فيها هو الجانب الخطابي فقط، فالمفعول به مقدّم في الرّتبة، ولكنّه مؤخّرٌ من حيث الموضع، فهو مقدّم على نيّة التّأخير كما قال المبرد، ولا شكّ أنّ الخروج عن الأصل بتقديم ما حقه التأخير إنّما هو لضرورة خطابية وهي الاهتمام بالعنصر المقدم في واقع الخطاب.

فبعد عرض الطّريقة الّتي قَدَّمَ بها النّحاة المتقدمون قاعدة المفعول به – بحيث قُدّمت القاعدة بطريقة بنوية في البداية لتُبيّن الموضع الأصلي للمفعول به في بنية الجملة، ثم انتقلت لتقديمه بطريقة تبليغية، أي من خلال تحديد المواقع الّتي يمكن أن يحتلّها المفعول به في الخطاب الفعلي، إذ قد يأتي على صورته الأصلية أو قد يأتي في مواقع أخرى في غير موضعه الأصلي في بنية الجملة الفعلية، وذلك لتحقيق بعض الأغراض الإفادية كالاهتمام به – يتّضح لنا أنّ مؤلفي الكتاب المدرسي لم ينقلوا القاعدة عنهم، ولم يعودوا إلى كتبهم .

وإذا علمنا أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي لم ينقلوا قاعدة المفعول به عن النّحاة المتقدمين، فقد نقلوها دون شك عن كتب النّحاة المتأخرين الّذي ركّزوا على الجانب البنوي فقط، وقلّما التفتوا إلى الجانب الخطابي التّبليغي، فهذا ابن مالك قد تحدّث عن إمكانية تقدّم المفعول به في الجملة وذلك في سياق حديثــه عن تأخر الفعل،

[1]-المبرد، المقتضب، ج3، ص 96.

[2]- المبرد، المرجع السّابق ،ج4، ص102.

قال : " يجوز... تأخيرُ الفِعل "[1]، فتقول: " زيداً ضرب عمرو، وكمثرى أكل موسى "[2]، إلّا أنّ ابن مالك لا يوضّح سبب تقديم المتكلّم للمفعول به في الجملة وما هو القصد الّذي يروم المتكلّم تبليغه للمخاطب من خلال تقديمه للمفعول به، وفي الوقت نفسه نجده يهتم بالعلامة الإعرابيّة، من خلال ذكر الأحكام التّفصيليّة والّتي غلبت عليها عبارات (يجوز) و(لا يجوز)، فهو بذلك لا يهتم بالمتكلّم ولا بالمخاطب، ولا بالّسياق الّذي يجري فيه الخطاب.

وهو الأمر الّذي يتّضح أكثر في قوله: "...مثال ما يُقدّم كثيراً: ضَرَبَ غلامَه زيد، وغلامَه ضرب زيدٌ، وضَرَب غُلامَ أخيه زيدُ، وغلام أخيه ضَرَبَ زيدٌ، وما أراد أخذَ زيدٌ، وضَرَب جاريةً يُحبُّها زيدٌ، وهذه الأمثلة وأشباهها مُندرِجة تحت قولي المُكمِّل مَعمول فِعلٍ، لأنّ المضاف إليه يكمل المضاف، ومعمول الصّلة يُكمل الموصول..."[3].

فابن مالك هنا " لا يربط كلّ وجه من هذه الوجوه بالمقام الّذي يُستعملُ فيه، ولا بين القصد (الغرض)، الّذي يفيده في ذلك المقام، كأن يبحث مثلاً عن الفرق التّبليغي بين عبارة: ضَرَب غُلامَه زيدٌ، وغُلامَه ضربَ زيدٌ، ومتى نستعمل العبارة الأولى ولا نستعمل العبارة الثّانية والعكس، ثمّ إنّه يركّز في تناول هذه الوجوه على جانب العمل والبنية اللّفظيّة للعبارات، أكثر من تركيزه على جانب التّبليغ "[4]، قال ابن مالك عن انفصال الضمير عن الفعل: "... ومِثال انفصاله لتأخير العامل قوله تعالى: ﴿ إياك نعبدُ وإياك نستعين ﴾..."[5]، فانفصال " الضّمير(إياك) عند ابن

---

[1]- ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ص: 84.

[2]- ابن مالك، المرجع السّابق، ص 84.

[3]- محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص: 367.

[4]- محمد ولددالي، المرجع السّابق، ص: 367.

[5]- ابن مالك، شرح التّسهيل، ج1، ص: 149.

مالك، إنّما تمّ لتأخير عامله عنه وهو (نعبدُ)، لا لقصد معيّن، كما يوضح سيبويه، وهو حصر العبادة في اللّه عزّ وجلَّ دون سواه، فابن مالك يركّز على الصيغة اللّفظيّة، لا على الجانب الخطابي التّبليغي.

بعد عرض كيفية تناول النّحاة المتأخرين لتقديم المفعول به وتأخيره في الجملة الفعلية يتأكّد لنا أنّ مؤلّفي كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط قد أخذوا قاعدة المفعول به عنهم من خلال عرضهم لقاعدة المفعول به بطريقة بنوية محضة، وإن ذكروا حالة من حالات تقدّم المفعول به في الجملة الفعليّة إلّا أنّهم لم يذكروا القصد من ذلك وهو المنهج نفسه المعتمد من قبل النّحاة المتأخرين كما رأينا.

في الأخير يمكن القول إنّ مؤلّفي كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط لم يوفقوا في نقل بعض جوانب قاعدة المفعول به، بحيث تضمنت القاعدة بعض النّقائص، فلم تبين القاعدة حدود الجملة الفعلية، ولم تبيّن سبب ذكر المفعول به فيها، كما لم تبين موضعه في البنية المجرّدة للجملة الفعليّة، وخلطت بين المفعول به في المعنى والمفعول به في الصّناعة النّحويّة، وعُرِض في الكتاب المدرسي بطريقة شكليّة فقط دون الطّريقة التّبليغية الّتي تمكّن المتعلّم من دعم الملكة التواصليّة، وسبب الوقوع في هذه النّقائص هو الاعتماد على كتب النّحاة المتأخرين الذين كانت تهمهم السّلامة النّحوية فقط، دون التّبليغ، والّذين تأثّر أكثرهم بمنطق أرسطو، فغيروا في الكثير من المفاهيم العلميّة الّتي تركها النّحاة المتقدمون.

في النّهاية ومن خلال النّقائص المُسجّلة على قاعدة المفعول به، وبناء على جهاز النّقل التّعليمي، وبالعودة إلى كتب النّحاة المتقدمين ارتأينا أن نستبدل القاعدة المبرمجة في الكتاب المدرسي بقاعدة تعليمية أخرى، وقد قدّمنا معها قاعدة الجملة الفعليّة حتّى يتعرّف المتعلّم على مفهوم وحدود ومكونات الجملة الفعلية، ثم على قاعدة المفعول به ، وفيما يلي تحديد القاعدتين :

الجملة الفعلية : هي ما تكونت من جزئين (كلمتين) مسند مقدّم، ومسند إليه مؤخّر، وكوّنت معنىً تاماً، وأفادت السامع خبراً يجهله، وتأتي على صورتين :

جملة فعلية (**الفعل فيها مبني للفاعل**)

مثال : سَقَطَ المطرُ

فعل + فاعل

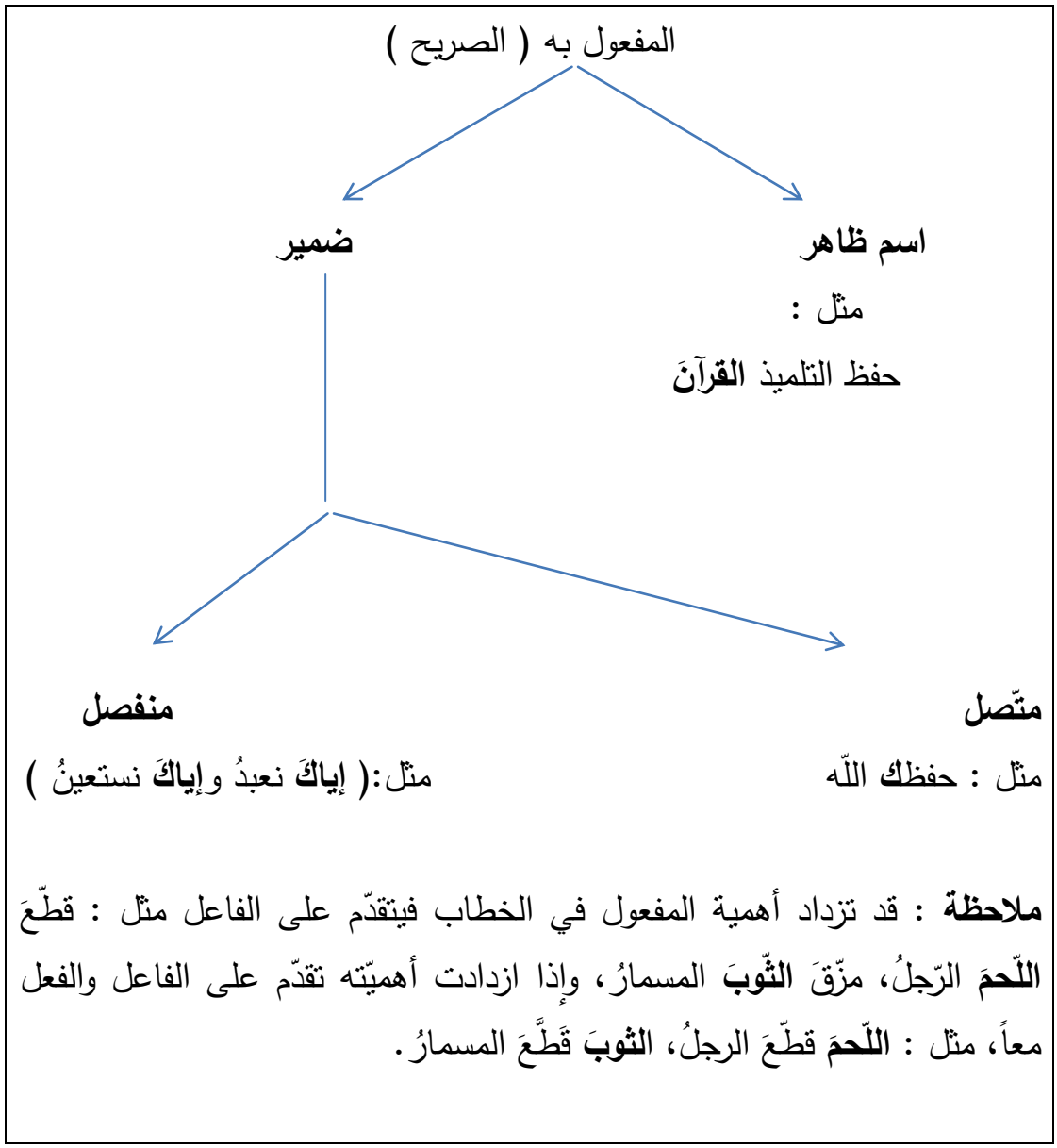
جملة فعلية(**الفعل فيها مبني لما لم يسمّ فاعله**)

مثال : كُسِّرَ الكأسُ

فعل + مفعول لم يُذكر فاعله

ملاحظة : كل ما زاد عن هذين العنصرين في العمليّة التّخاطبية هو فضلة والغرض منه هو الزيادة في الفائدة .

المفعول به : هو ما تعدّى إليه فعل الفاعل، ويأتي بعدهما (بعد كل من الفعل والفاعل)، حكمه الإعرابي النّصب، ويأتي في الخطاب لزيادة الفائدة، ويأتي صريحاً وغير صريح، أمّا الصّريح منه فيأتي على شكلين : اسما ظاهراً أو ضميراً



ملاحظة : قد تزداد أهمية المفعول في الخطاب فيتقدّم على الفاعل مثل : قطّعَ **اللّحمَ** الرّجلُ، مزّقَ **الثّوبَ** المسمارُ، وإذا ازدادت أهميّته تقدّم على الفاعل والفعل معاً، مثل : **اللّحمَ** قطّعَ الرجلُ، **الثوبَ** قَطَّعَ المسمارُ.

لقد قمنا بتقديم قاعدة الجملة الفعلية قبل تقديم قاعدة المفعول به وذلك ليتعرّف المتعلّم على حدود الجملة الفعليّة، وبإمكان مؤلّفي الكتاب المدرسي برمجتها مع درس الفاعل، أو قبله وذلك مكانها المناسب، ولأنّ المتعلّم في هذه المرحلة لا يعرف حدود الجملة الفعليّة خاصة من الجهة اليسرى، قمنا بتقديم القاعدة له ليعرف بعد ذلك أنّ ما زاد عن عنصري المسند والمسند إليه يعتبر فضلة في الكلام كالمفعول به، والحال والتّمييز، والمفعول لأجله ... وغيره .

اكتفينا في هذه القاعدة بالمفعول به الصريح، أما ما يكون جملة مؤولة، مثل : حسبتكَ فهمت، أو من مصدر مؤول، كقوله تعالى : ﴿عَلِمَ أنْ سَيَكُونُ مِنْكُمْ مَرْضَى﴾ [المزمل : 20]، فسيدرسه المتعلّم في الدروس والسنوات القادمة مثل الجمل الّتي لها محل من الإعراب .

لقد قمنا في هاتين القاعدتين باستعمال الرسوم البيانية، وهو ما أوصى به علماء اللّسانيات وعلم تدريس اللّغات، قال عبد الرحمان الحاج صالح : " وأحسنُ الطّرق التربوية لتحصيل النّحو النّظري هي الّتي تُقدّم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز الرياضية"[1]، كما أنّ هذه الرموز أكثر تثبيتاً في الذّاكرة من النّص .

في الأخير وفي نهاية هذا الفصل يمكن إيجاز أهم نتائجه في النّقاط الآتية :

لقد قسّم مؤلّفو الكتاب المدرسي الأفعال على أساس الزمن وليس على أساس انقطاع الحدث أو اتّصاله كما فعل سيبويه، ورغم أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي قد قصدوا الزمن، وسَمَّوا القاعدة بـ (أزمنة الفعل) إلّا أنّهم لم يُوفّقوا في ذلك التّقسيم أيضاً حيث قسّموه إلى : (ماضي ومضارع وأمر)، وهذا التقسيم هو تقسيم بحسب الصّيغة وليس بحسب الزمن، لأنّ الفعل بحسب الزمن يُقسّم إلى :(ماضي وحاضر ومستقبل)، كما أنّ تسمية الفعل المضارع بهذا الاسم هي تسمية لاعتبار شكلي ألا وهو مُضارعته للأسماء، وليس لاعتبار زمني، إذ لا اعتبار للزمن في التّسمية، وتسمية فعل الأمر كذلك بهذه التّسمية هي لاعتبار طلبي وليس لاعتبار زمني كالماضي.

حدّ مؤلّفو الكتاب المدرسي أقسام الفعل تحديداً قائماً على المعنى، و لو حدّوا كلّ قسم تحديداً رياضيّاً صوريّاً حتّى يتمكّن المتعلّم من التمييز بين أقسام الفعل

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص : 236.

الثلاثة بسهولة لكان أفضل، فمن علامات الفعل الماضي مثلا البناء، ودخول قد عليه، وأنّه يقبل تاء الفاعل في آخره وتاء التأنيث الساكنة، ومن علامات المضارع الإعراب واقترانه بالسين وسوف وكذا دخول النّواصب والجوازم عليه، إلى جانب اتّصاله بالضمائر البارزة، وهو معرب ويبنى أحياناً، ومن خصائص فعل الأمر البناء واتّصاله بنوني التوكيد.

لم يُرْفِق مؤلّفو الكتاب المدرسي قاعدة أزمنة الفعل بالأمثلة التوضيحيّة التّثبيتية كما فعل النّحاة المتقدّمون، والسّبب في ذلك يكمن في عدم عودتهم إلى كتب النّحاة المتقدمين، واقتصارهم على الكتب التّعليمية للنّحاة المتأخرين الّتي تميزت بالاختصار الشّديد، وبالاهتمام بالوضع دون الاستعمال.

لم يُوفق مؤلّفو الكتاب المدرسي – في اعتقادنا – كل التوفيق في نقل وتحوير المفهوم العلمي للفعل الماضي إلى الكتاب المدرسي، حيث أهملوا أهم عناصره المفهوميّة وهي : (الفعل حدث حين حدوثه)، و(الفعل الماضي ينقطع في الأزمنة جميعها) وسبب وقعوهم في هذه النّقائص، وإهمالهم لهذين العنصرين المفهوميين المهمّين، هو عدم رجوعهم إلى كتب النّحاة المتقدمين ككتاب سيبويه مثلاً، والاكتفاء بكتب النحاة المتأخرين فقط – الّذين قاموا بنقل تعليمي لقاعدة الفعل الماضي، ولم يكن نقلهم نقلاً دقيقاً –، ولو عادوا إلى كتاب سيبويه لما وقعوا في مثل هذه النّقائص، لأنّ نحو سيبويه نحو عربي خالص لم يتأثّر بمنطق أرسطو عكس النحاة المتأخرين الّذين تأثروا بالمنطق من جهة ممّا أدّى بهم إلى تشويه المعارف العلمية الّتي تركها النّحاة المتقدمون، وكذا اعتمادهم على المنهج التّعليمي الّذي استوجب منهم التّبسيط والتركيز على الوضع فقط دون الاستعمال.

لم يُوفق مؤلّفو الكتاب المدرسي – في اعتقادنا – كل التوفيق في نقل وتحوير مفهوم الفعل المضارع من مفهومه العلمي إلى الكتاب المدرسي حيث أهملوا أهم

العناصر المفهوميّة الّتي تُكوّن مفهوم الفعل المضارع إذ وصفوه بأنّه (ما يدلّ على وقوع الفعل) رغم أنّ الفعل المضارع يدلّ على اتّصال الحدث حين وقوعه وليس على وقوعه، كما قرنوه (بالزمن الحاضر أو المستقبل) فقط رغم أنّنا رأينا أنّه قد يدلّ على الزمن الماضي كذلك من خلال تواجده في جمل ونصوص، كما حصروا الأدوات الّتي تجعله دالاً على المستقبل في (السين وسوف) فقط رغم أنّنا رأينا أنّ هناك الكثير من الأدوات والقرائن الّتي تخصّص الفعل المضارع للدلالة على المستقبل، بالإضافة إلى السياق. وسبب وقوع مؤلّفي الكتاب المدرسي في هذه النّقائص هو عدم رجوعهم إلى المصادر الأصليّة للمفهوم العلمي للفعل المضارع ألا وهي الكتب العلميّة للنّحاة المتقدّمين الّذين درسوا اللّغة من حيث الوضع والاستعمال معاً ككتاب سيبويه، واكتفوا بالكتب التّعليميّة للنّحاة المتأخرين ممّن تأثروا بالمنطق الأرسطي من جهة، ودرسوا اللّغة من حيث الوضع فقط دون الاستعمال من جهة أخرى، والّذين تُعتبر كتبهم منقولة تعليميّاً عن الكتب العلميّة للنّحاة المتقدّمين، – والّتي لم يكن نقلها للفعل المضارع نقلاً دقيقاً وسليماً كما مرّ بنا سابقاً –.

لم يُوفق مؤلّفو الكتاب المدرسي – في اعتقادنا – كل التوفيق في نقل وتحوير مفهوم فعل الأمر من مفهومه العلمي إلى الكتاب المدرسي حيث مسّوا ببعض خصائصه المفهوميّة ألا وهي (دلالة فعل الأمر على زمن المستقبل والحال معاً) حيث أسقط مؤلّفو الكتاب المدرسي دلالة فعل الأمر على الحال، وقالوا بأنّه يدلّ على الزمن المستقبل فقط.

لم يوفّق مؤلّفو الكتاب المدرسي – في اعتقادنا – كل التوفيق في عمليّة النّقل التّعليمي لمفهوم الفاعل، لأنّهم أخلّوا بالخصائص العلميّة للمفهوم، حيث أهملوا عُنصراً مفهومياً مُهمّاً في تكوين مفهوم الفاعل ألا وهو (موضعه) أي موضع الفاعل، وأضافوا عُنصراً مفهوميّاً آخر لم يرد عند النّحاة المتقدّمين ألا وهو (ضرورة

قيام الفاعل بالفعل)، وهذا العُنصر المفهومي المُضاف يُعيق المتعلّمين في تحديد الفاعل من جهة، وتحديد الجملة الفعليّة من جهة أخرى، فإذا وجدوا جملة من مثل (لم يقمْ خالدٌ) لم يعدّوا خالداً فاعلاً لأنّه لم يقم بالفعل، ولم يعدّوا الجملة جملة فعليّة لأنّها لا تحتوي على فاعل، كما أنّهم حدّوا الفاعل من الجانب الشّكلي فقط دون الجانب الخطابي التّبليغي .

لم يُوفّق مؤلّفو الكتاب المدرسي – في اعتقادنا– كل التّوفيق في نقل وتحوير مفهوم المفعول الّذي لا يُذكر فاعله إذ استعملوا بعض المصطلحات النّحوية الملبسة وغير الدّقيقة، فاستعملوا مصطلح (الفعل المبني للمجهول) عوض مصطلح (الفعل الّذي لم يُسم فاعله)، واستعملوا مصطلح (نائب الفاعل) عوض مصطلح (المفعول الّذي لا يُذكر فاعله)، وهي مصطلحات نحوية ملبسة وغير دقيقة، لأنّ المتكلّم قد يُخفي الفاعل في الكلام لتحقيق بعض الأغراض والمقاصد، ومنه فالفاعل معلوم وليس مجهولاً، ولذلك لا يمكن القول إنّ الفعل هنا مبنيٌّ للمجهول، بل هو مبنيٌ للمفعول كما قال النّحاة المتقدّمون. وسبب وقوع مؤلّفي الكتاب المدرسي في هذه النّقائص هو عدم عودتهم إلى الكتب العلميّة للنّحاة المتقدّمين، واعتمادهم على الكتب التّعليميّة للنّحاة المتأخرين وبعض كتب اللّسانيين العرب المُحدثين .

لم يُوفّق مؤلّفو الكتاب المدرسي في تحديد موضع الرّكن الثّاني في الجملة الفعليّة حيث حدّدوا موضع المفعول الّذي لم يُسمّ فاعله بدقة، فاشترطوا أن يكون بعد الفعل مباشرة، في حين لم يُحدّدوا موضع الفاعل، ولم يشترطوا فيه أن يكون بعد الفعل، وتحديد موضع المفعول الّذي لم يُسمّ فاعله – بدقّة – من قبل مؤلّفي الكتاب المدرسي، وعدم تحديد موضع الفاعل راجع – في اعتقادنا – لعدم تفرقة مؤلفي الكتاب المدرسي بين الأصل والفرع، إذ الأصل في الجملة الفعلية أن يكون الفاعل حاضراً فيها، فلا فعل بدون فاعل، وحين يُحذف الفاعل لغرض من الأغراض،

وكان لابدّ لكل فعل من فاعل، ناب عن الفاعل المفعول به، فالفاعل أصل في الجملة الفعلية والنّائب عن الفاعل فرع فيها، وحين كان الأمرُ كذلك كان على مؤلّفي الكتب المدرسي تحديد موضع الفاعل بدقّة، واشتراط مجيئه بعد الفعل، ثُمّ تحديد موضع الفرع (نائب الفاعل) الّذي يأخذ جميع أحكام الأصل (الفاعل) من رفع وعدم التّقدم على عامله ...إلخ .

لقد صاغ مؤلّفو الكتاب المدرسي قاعدة المفعول الذي لم يُسمّ فاعله على شكل نص نظري دون إرفاقها بالأمثلة التّوضيحيّة التّثبيتية، والسّبب في ذلك أنّهم نقلوا القاعدة من الكتب التّعليمية للنّحاة المتأخرين الّذين صاغوا القاعدة بهذا الشّكل – أي دون أمثلة – ولم يعودوا إلى كتب النّحاة المتقدمين الّذين قدّموا القاعدة مُرفقة بأمثلة توضيحية. مع أنّ كتب النّحاة المتقدّمين هي كتب علميّة، وكتب النّحاة المتأخرين هي كتب تعليميّة يُفترض فيها أن تكون مليئة بالأمثلة النّحوية الشّارحة للقواعد النّحويّة والمُثبّتة لها.

لقد جاءت قاعدة المفعول الّذي لم يُسمّ فاعله مصوغة في الكتاب المدرسي على شكل نص نظري، وليس على شكل رسوم بيانيّة باعتبار أنّ هذه الأخيرة أكثر تثبيتاً في الذّهن من النّص، كما جاءت القاعدة خالية من التقابل بين الأصول والفروع، مع أنّ الملكة اللّغوية تكتسب بالتّحويل من الأصل إلى الفرع، ثم من الفرع إلى الأصل وهكذا، حتى يكتسب المتعلّم آليات ذلك التّحويل، ومنه فقد كان على مؤلفي الكتاب المدرسي تقديم جمل يكون الفعل فيها مبنيا للفاعل وهذا هو الأصل، ثم تقديم جمل تقابلها يكون فيها الفعل مبنيّاً للمفعول وهذا هو الفرع، بغية تدريب المتعلم على التّحويل من الأصول إلى الفروع تارة، ومن الفروع إلى الأصول تارة أخرى.

لم يذكر مؤلّفو الكتاب المدرسي حدود الجملة الفعليّة، ولم يبيّنوا أهمية وسبب ذكر المفعول به فيها، لأنّهم لم يعودوا إلى كتب النّحاة المتقدّمين – الّذين نظروا إلى الجملة الفعلية من زاويتين : زاوية بنوية، وحينها تتكوّن الجملة الفعليّة من جزئين فقط، وزاوية خطابية تبليغيّة، وحينها يمكن للجملة الفعليّة أن تزيد عن هذين الجزئين إلى الفضلات كالمفعول به حسب الفائدة المُراد تبليغها إلى السّامع– بل عادوا إلى كتب النّحاة المتأخرين الّذين نظروا إلى الجملة من زاوية بنوية شكليّة فقط فاهتمّوا بالعوامل والمعمولات وبالأثر النّاتج عن ذلك العمل وهو الإعراب ولم يلتفتوا إلى الأغراض والمقاصد .

لم يُحدّد مؤلّفو الكتاب المدرسي موضع المفعول به في البنية المجرّدة للجملة الفعليّة، أيأتي بعد الفعل ؟!!! أم قبله !!! أم يأتي بعد الفاعل ؟!!! رغم حاجة المتعلّم في هذه المرحلة بالذات، أي في مرحلة تحقيقه للملكة اللّغوية واكتشافه لنظام اللّغة إلى معرفة موضع كل عنصر من عناصر الجملة الفعلية، حيث تضمّنت القاعدة مثالاً جاء فيه المفعول به ثالثاً (أي في موضعه الأصلي بعد كل من الفعل والفاعل)، كما قدّمت مثالاً آخر جاء فيه المفعول به أوّلاً(أي في غير موضعه الأصلي قبل كل من الفعل والفاعل)، وقد كان حريّاً بمؤلّفي الكتاب المدرسي أن يُبيّنوا موضع المفعول به في البنية المجرّدة للجملة الفعليّة أوّلاً، ثم يُبيّنوا المواقع الّتي يمكن للمفعول به أن يحتلّها في واقع الخطاب كما فعل النّحاة المتقدّمون، حتّى لا تختلط الأمور على المتعلّم وهو في مرحلة حسّاسة من مراحل اكتشافه للنّظام اللّغوي، واكتسابه للملكة اللّغويّة.

لم يُوفّق مؤلّفو الكتاب المدرسي – في اعتقادنا– كل التوفيق في نقل وتحوير مفهوم المفعول به إذ مسّوا ببعض خصائصه العلميّة، فخلطوا بين المفعول به في المعنى والمفعول به في الصّناعة النّحويّة، من خلال إضافتهم عُنصراً مفهوميّاً

غير دقيق في تحديد المفعول به لم يرد عند النّحاة المتقدّمين، والمتمثّل في قولهم (المفعول به اسم يدلّ على الّذي وقع عليه فعلُ الفاعل)، وهذه العبارة غير سليمة وغير دقيقة، لأنّ هذا العنصر المفهومي المُضاف لا يُساعد المتعلمين على تحديد المفعول به في الجمل والنّصوص، فإذا ما صادفوا جملاً من مثل : (ما ضربت زيداً)، (هل تضرب زيداً) ، (لم أضرب زيداً) لن يعتبروا زيداً في هذه الجمل الفعليّة مفعولاً به، لأنّه لم يقع عليه فعل الفاعل، وهو ما نصّت عليه قاعدة المفعول به، ولا شكّ أنّ هذا الانحراف الموجود في قاعدة المفعول به الّتي صاغها مؤلّفو الكتاب المدرسي لا يعود بالدّرجة الأولى إلى القاعدة نفسها، بل إلى قاعدة الفاعل نفسه باعتباره أنّه من قام بالفعل – وقد بيّنا أنّ الفاعل هو الذي يشغل به الفعل سواء أقام بالفعل أم لم يقم – وبتعريف مؤلّفي الكتاب المدرسي للفاعل بتلك الطّريقة عرّفوا المفعول به على أنّه من وقع عليه فعل الفاعل، وقد بيّنا سابقاً أنّ وظيفة الفاعل هي استغناء الفعل به لأنّ الفعل مشغول دائما بالفاعل وليست وظيفته القيام بالفعل، وإذا كان الأمر كما ذكرنا فالمفعول به ليس من وقع عليه فعل الفاعل وإنّما ما تعدّى إليه فعل الفاعل.

لم يلتفت مؤلّفو الكتاب المدرسي إلى الحالات الّتي يأتي فيها المفعول به في غير موضعه الأصلي في واقع الخطاب، وإن ذكروا بعضها إلّا أنّهم عالجوها من زاوية بنوية شكلية، وليس من زاوية خطابيّة تبليغية كما فعل النّحاة المتقدّمون، رغم أنّ الملكة التّبليغية التواصلية للمتعلم لا تكتسب إلّا إذا قُدّمت له القواعد اللّغوية وهي في حالة استعمال، ليستطيع بعد ذلك استعمال تلك الجمل في مختلف المجالات .

الفصل الخامس:

مدوّنة المتعلّمين، واستبانة الأساتذة: تحليل واستنتاجات

المبحث الأوّل : تحليل مدوّنة المتعلّمين

المبحث الثاني : تحليل استبانة الأساتذة.

توطئــة :

قمنا في الفصل السّابق من هذا البحث بدراسة تحليلية نقديّة لأركان الجملة الفعليّة المُبرمجة في الكتاب المدرسي لمعرفة ما مدى توفيق مؤلّفي هذا الكتاب في نقل وتحوير أركان الجملة الفعليّة من مفاهيمها العلميّة إلى مفاهيم تعليميّة، وقد وصلنا إلى أنّهم لم يُوفّقوا كلّ التوفيق في نقل تلك الأركان إذ جاءت مُتضمّنة لبعض النّقائص، أمّا في هذا الفصل فسنقوم بتحليل المدوّنة اللّغويّة المكتوبة من قبل المتعلّمين، لمعرفة ما مدى تأثير تلك النّقائص الّتي تضمّنتها تلك القواعد على اكتساب المتعلّمين، كما سنقوم كذلك بتحليل استبانة كنّا قد وجّهناها للأساتذة لمعرفة ما مدى إدراك هاته الفئة المُنفّذة للمنهاج والمُطبّقة للدّروس لتلك النّقائص الّتي تضمّنتها قواعد أركان الجملة الفعليّة، ولنعرف كذلك هل يعمل الأساتذة على تجاوز تلك النّقائص من خلال القيام بعمليّة نقل تعليمي مباشرة من كتب النّحاة المتقدّمين، أم أنّهم يكتفون بتنفيذ ما هو موجود في الكتاب المدرسي فقط .

المبحث الأوّل : تحليل مدونة المتعلمين:

سنقوم في هذا المبحث بتحليل المدوّنة اللّغويّة المكتوبة من قبل المتعلّمين لمعرفة ما مدى تأثير النّقائص الّتي تضمّنتها قواعد أركان الجملة الفعليّة على اكتساب المتعلّمين للّغة، فنعرض في البداية المنهجيّة المُتّبعة في هذا العمل، ثم عيّنة البحث ومواصفاتها، لنختم المبحث بتحليل المُدوّنة المكتوبة المتمثّلة في إجابة المتعلّمين على أسئلة متنوّعة (أسئلة الاستخراج، أسئلة تحديد النّوع، أسئلة الإعراب) والمُوَزَّعة عبر ثلاثة نصوص قصيرة مختلفة.

1- عرض منهجية البحث :

يتعلّق بحثنا- كما أشرنا من قبل- بقواعد الجملة الفعليّة في الكتاب المدرسي بعناصرها المختلفة من فعل وفاعل، ومفعول لا يُذكر فاعله، ومفعول به، والّتي قد تؤثر إمّا إيجاباً أو سلباً في دعم ملكة المتعلمين حسب صحتها وخلوها من انحرافات النّقل التّعليمي، أو حسب النّقائص المعرفية الّتي تتضمنها والنّاتجة عن خلل في عملية النّقل التّعليمي .

ولنرى ما مدى تأثير القواعد النّحوية على دعم ملكة المتعلمين اعتمدنا على مناهج البحوث الميدانية المتّبعة في اللّسانيات التطبيقية، إذ يقوم البحث الميداني على التّحريات في عين المكان بالاعتماد على عيّنة من المعطيات، وباستخدام أدوات معروفة في البحث التّطبيقي، ولقد أجرينا هذه التّحريات للكشف عن الأخطاء الّتي يرتكبها متعلمو اللّغة العربية، والّتي تكون القاعدة النّحوية المدرسية هي المتسبب فيها .

1-1- عينة البحث :

تمثّل العيّنة الّتي وقع اختيارنا عليها في هذا البحث في مجموعة من متعلمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسط بحكم أنّهم في مرحلة حاسمة من مراحل تكوين ملكتهم اللّغوية بواسطة دعم القواعد النّحوية .

أمّا عمر هؤلاء المتعلمين موضوع العيّنة فيتراوح ما بين (10 و 11) سنة، وهو السّن الرّسمي لمتعلمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، أمّا الّذين سنهم (11 سنة فما فوق) فهم فئة قليلة، وهم المتأخرون دراسياً والمعيدون للسّنة .

1-2- مواصفاتها :

قمنا بإجراء هذه الدّراسة الميدانية في الفصل الثاني والأخير[*] من السّنة الدراسية 2021/2020، وشملت هذه الدراسة ثلاث إكماليات في ولاية المدية، وهي :

- إكمالية عماري العماري التابعة لبلدية عين بوسيف.(ولاية المدية – الجزائر)
- إكمالية خمال الخير التّابعة لبلدية عين بوسيف.(ولاية المدية – الجزائر)
- إكمالية خيثر يحي التابعة لبلدية عين بوسيف.(ولاية المدية – الجزائر)

و يُقدّر مجموع أفراد العينة الّتي اخترناها لإجراء البحث بـ : ثلاثمئة وستين تلميذاً موزعين على الإكماليات الثلاث، ثلاثة أقسام في كل إكمالية، أي تسعة أقسام، والجدول الآتي يوضّح عدد أفراد العينة في كل قسم وفي كل إكمالية :

[*] – نظراً لجائحة (كوفيد: 19) الّتي أصابت العالم في سنة 2020 – والّتي لا تزال موجودة لحد كتابة هاته الأسطر– ، والّتي غيّرت الكثير من القوانين الخاصة بـ : الرياضة ، السياحة ، التربية والتعليم...و غير ذلك من مجالات الحياة ، فقد قلّصت وزارة التربية الوطنية لدولة الجزائر عدد الفصول الدراسية من ثلاثة فصول إلى فصلين دراسيين فقط.

اسم المؤسّسة	عدد الأقسام	عدد التلاميذ
إكمالية عماري العماري	04	160
إكمالية خمال الخير	04	160
إكمالية خيثر يحي	04	160
المجموع	12	480

1-3- جمع المدونة اللّغوية وتحليلها :

عملنا على جمع مدونة لغوية من كتابات التلاميذ، والمتمثّلة في إجاباتهم على تمارين بنوية موجهة إليهم بالاعتماد على ما تلقوه من قواعد نحويّة، وتتنوع هذه التمارين من (استخراج، وإعراب، وتحديد النوع) ليتبعها بعد ذلك استخراج الأخطاء الّتي وقع فيها المتعلمون ومحاولة حصرها وبيان أسبابها .

وطريقة تحليل المدونة اللّغوية والوصول إلى النّسبة المئوية تكون بالقاعدة الآتية:

$$\frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة / الخاطئة} * 100}{\text{عدد التلاميذ}}$$

2- طريقة عرض نتائج تحليل المدونة المكتوبة وتقييمها :

سنقوم بعرض نتائج إجابات متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسط بعضها مع بعض دون فصل نتائج قسم عن قسم، أو إكمالية عن إكمالية، لأنّ تلاميذ الإكماليات الثلاث يتقاربون في الوضعية الاجتماعية والاقتصادية :

2-1 – نتائج الإجابة عن النّص الأوّل :

أ- نتائج تعيين الفعل المضارع الدّال على الزمن الحاضر :

نص التّمرين	عدد التلاميذ	مج إ ج ص	%	مج إ ج خ	%
استخرج من النّص فعلاً مضارعاً دالاً على الزمن الحاضر	480	00	%0	480	%100

من خلال هذا الجدول نلاحظ أنّ كل إجابات المتعلمين حول استخراج الفعل المضارع الدّال على الزمن الحاضر كانت خاطئة، حيث مثّلت نسبة الإجابات الخاطئة 100%، وهذه عيّنة من أخطاء المتعلمين :

نوع الخطأ	أمثلة
الخلط بين الفعل المضارع الدال على الزمن الحاضر والفعل المضارع الدال على الزمن الماضي.	كانت تتساقط
الخلط بين الفعل المضارع الدال على الزمن الحاضر والفعل المضارع الدال الزمن الماضي.	لم تغب
الخلط بين الفعل المضارع الدال على الزمن الحاضر والفعل المضارع الدال على الزمن المستقبل.	لن تنسوها
الخلط بين الفعل المضارع الدال على الزمن الحاضر والفعل المضارع الدال على الزمن المستقبل.	فلا تبتعدوا

من خلال هذا الجدول يتّضح أنّ كل التلاميذ لا يفرقون بين الفعل المضارع الدّال على الزمن الحاضر، والفعل المضارع الدّال على الزمن الماضي، أو الزمن المستقبل، والسّبب في ذلك أنّم ينظرون إلى صيغة الفعل فقط، فإذا وجدوا صيغة للفعل المضارع، استخرجوها على أنّها دالة على الزمن الحاضر، دون أن ينظروا إلى ما يحيط بالصيغة من قرائن وأدوات، ودون النّظر في دلالة السياق، ويجدر التّنبيه في هذا السياق إلى أنّ الأخطاء الّتي وقع فيها المتعلمون لا تتعلّق بهم بالدرجة الأولى، بل تتعلّق بقاعدة الفعل المضارع المصوغة في الكتاب المدرسي على الشكل التالي :[1]

الفعل المضارع هو ما يدلّ على وقوع الفعل في الحاضر أو المستقبل، وإذا دخلت عليه (السين) و(سوف) يصير خاصاً بالمستقبل.

فإجابات المتعلمين بالنّظر إلى القاعدة الّتي درسوها واعتمدوا عليها في الإجابة عن التمرين هي إجابات صحيحة، لأنّ القاعدة لم تبين لهم أنّ الفعل المضارع قد يدلّ على الزمن المستقبل إذا دخلت عليه (لا الناهية) و(لن) كذلك، وليس السين وسوف فقط اللّتان تحولان دلالته الزمنية إلى المستقبل، كما لم تبين القاعدة كذلك أنّ الفعل المضارع إذا سبقته (لم)، أو (كان) تحوّل دلالته الزمنية من الزمن الحاضر إلى الزمن الماضي.

ب- نتائج تعيين الفعل الماضي الدّال على الزمن الماضي :

نص التّمرين	عدد التلاميذ	مج إ ج ص	%	مج إ ج خ	%
استخرج فعلاً ماضياً	480	00	%0	480	%100

[1]- كتابي في اللّغة العربية ، ص : 17.

دالاً على الزمن الماضي					

من خلال هذا الجدول يتّضح أنّ كل إجابات المتعلمين كانت خاطئة، حيث مثّلت نسبة الإجابات الصحيحة 00%، في حين قُدّرت نسبة الإجابات الخاطئة بـ 100%، وفيما يلي عيّنة من أخطاء المتعلمين :

نوع الخطأ	أمثلة
الخلط بين الفعل الماضي الدّال على الزمن الماضي والفعل الماضي الدال على الزمن الحاضر.	حلّ الآن
الخلط بين الفعل الماضي الدّال على الزمن الماضي والفعل الماضي الدال على الزمن المستقبل، فالفعل هنا ماضي الصيغة، مستقبل الدلالة.	إذا جاء
الخلط بين الفعل الماضي الدال على الزمن الماضي والفعل الماضي الدال على الزمن المستقبل.	إن نزلنا

من خلال هذا الجدول يتّضح أنّ كل المتعلّمين لا يفرقون بين زمن الصيغة وهي منعزلة عن السياق، وزمن الصيغة وهي داخل السياق من خلال ما يحيط بها من أدوات وقرائن تحول دلالتها الزمنية الأصلية إلى دلالات زمنية أخرى فرعية، ففي المثال الأول المتمثّل في الفعل (حلّ)، تدلّ الصيغة منفردة على الزمن الماضي، ولكن باقترانها بقرينة (الآن) تغيّرت دلالتها الزمنية من الماضي إلى الحاضر، وفي المثال الثاني (جاء) تدلُّ الصيغة منعزلة عن الزمن الماضي، ولكن باقترانها بقرينة (إذا) تحوّلت دلالتها الزمانية إلى الزمن المستقبل، وهو ما لم ينتبه إليه المتعلمون، وهو الأمر الّذي ينطبق على المثال الثالث كذلك .

ويجدر التّنبيه هنا إلى أنّ الخطأ في الإجابة لا يتحمله المتعلمون بقدر ما تتحمّله قاعدة الفعل الماضي المصوغة في الكتاب المدرسي على الشّكل الآتي :[1]

الفعل الماضي هو ما دلّ على وقوع الفعل في زمن مضى

فبعد الإطلاع على قاعدة الفعل الماضي الّتي اعتمد متعلّمو السّنة الأولى من التّعليم المتوسط عليها في الإجابة عن السؤال يمكن القول إنّ إجاباتهم في ظل القاعدة الموجهة إليهم هي إجابات صحيحة كلّها، ولكن من زاوية علمية أخرى فإنّ إجاباتهم خاطئة كلّها .

إنّ القاعدة الموجهة للمتعلمين لم تبين أنّ الفعل الماضي قد تتغير دلالته الزمنية الأصلية المتمثلة في الزمن الماضي، إلى دلالة زمنية أخرى فرعية كالزمن المستقبل إذا دخلت عليه بعض القرائن مثل : (إذا)، أو (إن)، أو دلّ السياق على ذلك، وهذا ما أدى بالمتعلمين إلى الوقوع في الخطأ.

ج- نتائج تعيين فعل الأمر الدّال على الزمن المستقبل :

نص التّمرين	عدد التلاميذ	مج إ ج ص	%	مج إ ج خ	%
استخرج فعل أمر يدل على الزمن المستقبل	480	00	%0	480	%100

من خلال الجدول أعلاه يتّضح أنّ إجابات المتعلمين خاطئة كلّها، حيث بلغ عددها 480 إجابة خاطئة، وهو عدد أفراد العيّنة نفسه، وهو العدد الّذي يُمثّل نسبة

[1]- كتابي في اللّغة العربية ، ص : 17.

100%، في حين بلغت نسبة الإجابات الصحيحة 00 %، وفيما يلي عيّنة من إجابات المتعلمين :

نوع الخطأ	أمثلة
الخلط بين فعل الأمر الدال على الزمن المستقبل وفعل الأمر الدال على الزمن الحاضر	انتبهوا إليّ الآن
الخلط بين الفعل الماضي وفعل الأمر	حلّ
الخلط بين الفعل المضارع الدال على الزمن المستقبل وفعل الأمر الدال على الزمن المستقبل.	فلا تبتعدوا

لقد خلط متعلّمو السّنة الأولى من التّعليم المتوسط في الإجابة عن السؤال، ففي المثال الأول (انتبهوا إليّ الآن)، انتبهوا فعل أمر يدلُّ على الزمن الحاضر، وليس على الزمن المستقبل الأصلي، وقد تغيرت دلالته الزمنية بفعل قرينة (الآن) الّتي اقترنت به، وهذا ما لم ينتبه إليه المتعلمون، أمّا في المثال الثاني (حلّ)، والمثال الثالث (لا تبتعدوا)، فهذا الخطأ يدلّ على أنّ المتعلمين لم يفرقوا بعد بين كل من حدود فعل الأمر، وحدود الفعل الماضي، وحدود الفعل المضارع، وقد يرجع السّبب في ذلك إلى تحديد معدّي الكتاب المدرسي قاعدة كل قسم من أقسام الفعل تحديداً قائماً على المعنى، دون تحديد الفعل بعلامات تميزه عن غيره، ودون تحديده بتحديدات لفظية، كما فعل الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في نظريته الخليلية، وفيما يلي قاعدة فعل الأمر المبرمجة في كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى من التّعليم المتوسط :[1]

فعل الأمر هو ما يدلُّ على طلب القيام بالفعل في المستقبل

[1]- كتابي في اللّغة العربية ، ص : 17.

فالقاعدة لم تبين أنّ فعل الأمر قد يكون في الزمن الحاضر كذلك وليس في المستقبل فقط، إذا دخلت عليه بعض القرائن الّتي توجهه إلى دلالة زمنية أخرى، كما لم تحد فعل الأمر بمحددات تميّزه عن بقية أقسام الفعل، وهو الأمر الّذي لم يفعلوه كذلك في قاعدة الفعل الماضي، والفعل المضارع، فمن علامات الفعل الماضي البناء، ودخول قد عليه، ويقبل تاء التّأنيث الساكنة، وتاء الفاعل في آخره، ومن علامات المضارع الإعراب، واقترانه بالسين وسوف، ودخول الجوازم مثل (لا الناهية)، ودخول النواصب، ويبنى في حالتين، ومن خصائص فعل الأمر البناء، واتّصاله بنوني التوكيد الثقيلة والخفيفة، فلو صاغ مؤلفو كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط أقسام الفعل بقرائنها الّتي تميّزها عن غيرها، لما وقع المتعلمون – في اعتقادنا – في مثل هاته الأخطاء.

2-2- نتائج الإجابة عن النّص الثاني :

2-2-1- نتائج الإعراب :

أ- نتائج إعراب كلمة النّافذة في جملة (تكسّرت النّافذة) :

نص التّمرين	عدد التلاميذ	مج إ ج ص	%	مج إ ج خ	%
أعرب ما تحته خط : تكسّرت النّافذة	480	25	%5.20	455	%94.79

من خلال الجدول أعلاه يتّضح أنّ نسبة الإجابات الصحيحة حول إعراب كلمة (النافذة) الواقعة في جملة (تكسّرت النافذة) هي نسبة ضعيفة جداً، ومقدّرة بـ

5.20% من أفراد العينة، في حين كانت نسبة الإجابات الخاطئة مرتفعة جداً، حيث بلغت نسبتها 94.79 %، وفيما يلي عيّنة من أخطاء المتعلمين :

نوع الخطأ	مثال
عدم التمييز بين الفاعل والمفعول به	النافذة : مفعول به منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.
عدم التمييز بين الفاعل والمفعول الّذي لا يُذكر فاعله	النافذة : نائب فاعل مرفوع، وعلامة رفعه الضمّة الظاهرة على آخره .

بالنّسبة للخطأ الأول فسبب وقوع التلاميذ فيه يعود إلى كل من قاعدة الفاعل الّتي لم تبين الفرق الموجود بين الفاعل في الصناعة النّحويّة والفاعل في المعنى، ولأنّ الرياح هي من كسرت النافذة، فكانت الرياح في نظر المتعلمين هي الفاعل، والنافذة هي المفعول به الّذي وقع عليه فعل الفاعل .

و هذا الخطأ لا يعود إلى المتعلمين بقدر ما يعود إلى قاعدة الفاعل المصوغة في الكتاب المدرسي على الشّكل الآتي:[1]

الفاعل هو ما دلّ على الّذي يقوم بالفعل، أو يتّصف به، وحكمه الإعرابي الرّفع

و قاعدة المفعول به المصوغة كالآتي :[2]

المفعول به : اسم يدلّ على الّذي وقع عليه فعل الفاعل ...

و من خلال ما سبق يتّضح أنّ إعراب الكلمة السابقة هو إعراب صحيح بالنّظر إلى القاعدتين السابقتين، فقاعدة الفاعل لم تبين أن الفاعل هو اسم أسند إليه فعل مقدّم عليه، سواء أقام بالفعل أم لم يقم به، وقاعدة المفعول به لم تبين أنّه ما تعدّى إليه

[1]- كتابي في اللّغة العربية ، ص : 45.

[2]- كتابي في اللّغة العربية ، ص : 101.

فعل الفاعل، وليس ما وقع عليه فعل الفاعل، وهو ما جعل المتعلمين يُعربونها مفعولاً به وقع عليه فعل الفاعل، وهو كلمة (الرياح) الموجودة في النّص، ولذلك فكلمة (النّافذة) هي فاعل مرفوع في إعرابها لأنّها اسم أُسنِدَ إليها فعل مقدم عليها وهو الفعل (تكسرت) وليس مفعولاً به .

أمّا في الخطأ الثاني فقد بحث المتعلمون عن الفاعل المعنوي في هاته الجملة فلم يجدوه فخُيّل إليهم أنّه محذوف، وأنّ كلمة النافذة الّتي وقع عليها فعل الفاعل قد نابت عن الرياح المحذوفة وأخذت أحكامها المتمثلة في الرفع، ولذلك عدّوا الكلمة نائباً عن الفاعل .

وسبب وقوع التلاميذ في هذه الأخطاء هو القواعد السابقة ذاتها مثل قاعدة الفاعل الّتي تركّز على الفاعل في المعنى وليس على الفاعل في الصّناعة النّحويّة، وقاعدة المفعول به الّتي تركز على المفعول به في المعنى، ولا تركّز على المفعول به في الصّناعة النّحويّة .

ب- نتائج إعراب كلمة يوسف في جملة (يوسف كسّر الكرسي) :

نص التّمرين	عدد التلاميذ	مج إ ج ص	%	مج إ ج خ	%
أعرب ما تحته خط : يوسف كسّر الكرسي	480	203	%42.29	277	%57.70

من خلال الجدول أعلاه يتّضح أنّ عدد الإجابات الصّحيحة قُدّرت بـ 203 إجابة، وهو العدد الّذي يعادل نسبة 42.29%، في حين بلغت عدد الإجابات

الخاطئة 222 إجابة، وهو ما يمثّل نسبة 57.70%، وفيما يلي عيّنة من الأخطاء الّتي وقع فيها المتعلمون :

نوع الخطأ	مثال
عدم التمييز بين الفاعل والمبتدأ	يوسف : فاعل مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره
عدم التمييز بين الفعل والاسم	يوسف : فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره

أمّا الخطأ الأوّل فسبب وقوع المتعلمين فيه يعود إلى قاعدة الفاعل أعلاه الّتي لم تبين مرتبة هذا الأخير في الجملة، إذ لم تذكر القاعدة أنّ الفاعل يجب أن يأتي بعد الفعل، كما أنّها لم تميّز الفاعل في الصّناعة النّحويّة عن الفاعل في المعنى، ولأنّ كلمة يوسف في الجملة السابقة هي فاعل من حيث المعنى، فهو من كسّر الكرسي، فقد اعتبره المتعلمون لذلك السّبب فاعلاً، ورغم تقدمه في الجملة إلّا أنّ المتعلمين اعتبروه فاعلاً، لأنّ قاعدة الفاعل الّتي درسوها لم تبين موضع الفاعل في الجملة الفعليّة كما قلنا.

أمّا الخطأ الثاني فيتمثّل في عدم تمييز المتعلّم بين الفعل المضارع والاسم، ويعود السّبب في ذلك– في اعتقادنا– إلى عدم تحديد الفعل بصفة عامة، والفعل المضارع بصفة خاصة بمميزاته وعلاماته الخاصة الّتي تميّزه عن الاسم، فاعتبار المتعلّم أنّ كلمة (يوسف) هي فعل مضارع لم تكن إجابة عشوائية، بل هي إجابة في إطار القاعدة القائلة بأنّ الفعل المضارع هو ما يبدأ بأحد حروف كلمة (نأتي)، وهذا غير كاف ليميّز المتعلّم بين الفعل والاسم، فالفعل يدلّ على حدث حين وقوعه، كما تدخل عليه بعض الأدوات والقرائن لتشكل معه لفظة فعلية، ك : قد، والسين، وسوف، يميناً، والضمائر المتّصلة يساراً بالإضافة إلى نون النّسوة وتاء

التّأنيث، وحركة الإعراب، في حين أنّ الاسم مجرّد من الحدث، وله علاماته الخاصة به كذلك كدخول " ال " التّعريف عليه، وكذا حروف الجر والإضافة والتنوين، والّتي تشكلّ معه لفظة اسميّة ، وهي العلامات الّتي لا يقبلها الفعل .

ج- نتائج إعراب كلمة الأستاذُ في جملة (ضربَ يوسفَ الأستاذُ) :

نص التّمرين	عدد التلاميذ	مج إ ج ص	%	مج إ ج خ	%
أعرب ما تحته خط : ضربَ يوسفَ الأستاذُ	480	98	%20.41	382	%79.58

من خلال الجدول أعلاه يتبيّن أنّ عدد الإجابات الصّحيحة قُدّر بـ 98 إجابة، وهو ما يمثّل نسبة 20.41%، في حين بلغ عدد الإجابات الخاطئة 382 إجابة، وهو ما يمثّل نسبة 79.58% من أفراد العيّنة، وفيما يلي عيّنة من الأخطاء الّتي وقع المتعلمون فيها :

نوع الخطأ	مثال
عدم التمييز بين الفاعل والمفعول به.	الأستاذ : مفعول به مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره .

أمّا سبب وقوع المتعلّمين في هذا الخطأ فيعود إلى قاعدة كل من الفاعل والمفعول به، إذ لم تبين قاعدة الفاعل أنّه قد يتأخّر في الجملة الفعلية فاسحاً مكانه للمفعول به، وهذا إذا قلّت قيمته بالنّسبة للسامع، كما لم تبين قاعدة المفعول به أنّ هذا الأخير قد يتقدّم في الجملة على الفاعل إذا ازدادت قيمته في واقع الخطاب، فالسياق هنا يبين أنّ الأستاذ هو من ضرب التلميذ، كما أنّ الجملة الفعلية قُدّمت

لهم وهي مُشكَلة، فالفاعل مرفوع و علامة رفعه الضمة، والمفعول به منصوب و علامة نصبه الفتحة، ورغم ذلك لم يتمكّن المتعلمون من إعراب الكلمة إعراباً صحيحاً، لأنّ القاعدة لم تبيّن أنّ العناصر اللّغوية قد لا تقع في مواضعها الأصلية في واقع الخطاب لتحقيق بعض المقاصد التّبليغية.

د- نتائج إعراب كلمة التلاميذَ في جملة (لم يضربِ التّلاميذَ) :

نص التّمرين	عدد التلاميذ	مج إ ج ص	%	مج إ ج خ	%
أعرب ما تحته خط : لم يضربْ التلاميذَ	480	231	%48.12	249	%51.87

من خلال الجدول أعلاه يتّضح أنّ عدد الإجابات الصّحيحة قُدِّرَ بـ 231 إجابة، وهو العدد الّذي يمثّل نسبة 48.12%، في حين بلغ عدد الإجابات الخاطئة 249 إجابة، وهو العدد الّذي يمثّل نسبة 51.87% من أفراد العيّنة، وفيما يلي عيّنة من الأخطاء الّتي وقع فيها المتعلمون :

نوع الخطأ	مثال
عدم التمييز بين الفاعل والمفعول به	التلاميذَ : فاعل منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره .
عدم التمييز بين المفعول به، والمفعول الّذي لم يسم فاعله	التلاميذَ : نائب فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة .

أمّا الخطأ الأوّل فسبب وقوع المتعلمين فيه يعود إلى قاعدة المفعول به أعلاه الّتي تنصُّ على أنّ المفعول به هو من وقع عليه فعل الفاعل، فحينما رأى

المتعلمون أنَّ الضّرب لم يقع على التلاميذ لدخول (لم) على الفعل في الجملة الفعلية، لم يُعربوه مفعولاً به، وهذا ما تنصُ عليه قاعدة المفعول به المبرمجة في كتاب اللّغة العربية، فكلّ اسم وقع عليه فعل الفاعل هو مفعول به، وفي مقابل ذلك كلّ اسم لم يقع عليه فعل الفاعل ليس مفعولاً به، وبذلك فعدم إعراب المتعلمين للفظة (التلاميذ) مفعولاً به هو إعراب صحيح في نظر القاعدة الّتي درسوها .

أمّا الخطأ الثاني فيرجع – في اعتقادنا – إلى قاعدة كل من المفعول به، والمفعول الّذي لم يذكر فاعله، فحين لم يعتبر المتعلمون لفظة (التلاميذ) مفعولاً به للأسباب المذكورة أعلاه، اعتبروا الفاعل المعنوي، وهو الأستاذ، محذوفاً، وغير مذكور في الجملة، خُيّلَ لهم آنذاك أنّ لفظة التلاميذ مفعول لم يسمّ فاعله للأسباب المذكورة هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ قاعدة المفعول الّذي لم يذكر فاعله لم تُبين أنّ الفعل إذا بُنِيَ للمفعول الّذي لم يُسمّ فاعله وَجبَ ضَمُّ أوّلِه وكَسْرُ ما قبلَ آخره في الفعل الماضي، وضمُّ أوّله وفتحُ ما قبل آخره في الفعل المضارع، وفيما يلي قاعدة المفعول الّذي لم يُسمّ فاعله :[1]

نائب الفاعل اسم مرفوع يقع بعد الفعل المبني للمجهول، ينوب عن الفاعل، ويكون اسماً ظاهراً أو ضميراً متّصلاً أو ضميراً مستتراً.

[1]– كتابي في اللّغة العربية ، ص : 97.

2-2-2- نتائج الاستخراج :

أ- نتائج استخراج جملة فعليّة تامة المعنى :

نص التّمرين	عدد التلاميذ	مج إ ج ص	%	مج إ ج خ	%
استخرج من النّص جملة فعلية تامة المعنى	480	303	%63.12	177	%36.87

من خلال الجدول أعلاه يتّضح أنّ عدد الإجابات الصّحيحة قد بلغ 303 إجابة، وهو ما يمثّل نسبة 63.12% من أفراد العينة، في حين بلغ عدد الإجابات الخاطئة 177 إجابة، وهو ما يمثّل نسبة 36.87%، وفيما يلي عيّنة من أخطاء المتعلمين :

نوع الخطأ	مثال
عدم معرفة نهاية الجملة الفعلية .	ذهب الأستاذ إلى الإدارة. كسِّرَ كُرسياً لزميله إبراهيم الغائب.
تحديد أكثر من جملة فعلية	دخل الأستاذ، تفاجأ، وصرخَ. أخبروني من الفاعل، ليأخذ جزاءه. فذهب إلى الإدارة، ليخبرهم بذلك.
الخلط بين الجملة الفعلية والجملة الاسميّة	يوسف هو الفاعل.

من خلال هذا الجدول يتّضح أنّ أخطاء المتعلمين جاءت متنوعة، فالخطأ الأوّل المتمثّل في عدم معرفة المتعلمين لنهاية الجملة الفعليّة مردّه إلى قاعدة كل من الفاعل، والمفعول به، والفعل كذلك، حيث لم تذكر هذه القواعد نهاية الجملة الفعلية ، فالقاعدة لم تبيّن أنّ الجملة الفعلية من حيث البناء تتكوّن من جزئين (فعل

وفاعل) أو (فعل ومفعول لم يسمّ فاعله) وما زاد عن ذلك فهو إمّا أن يكون كلاماً زائداً كالفضلات لتحقيق بعض الفوائد في واقع الخطاب، وبالتالي يمكن الاستغناء عنه، أو يكون داخلاً في تركيب آخر فعلي أو اسمي، فحين لم يدرس المتعلّم ذلك لم يتوقف عند (ذهب الأستاذ) بل أكمل إلى (إلى الإدارة).

وما ينطبق على النوع الأوّل ينطبق كذلك على النوع الثاني حيث ذكر المتعلمون أكثر من جملة فعلية، في حين كان المطلوب منهم استخراج جملة فعلية واحدة، ففي المثال الأوّل توجد ثلاث جمل فعلية وهي : (دخل الأستاذ)، (تفاجأ)، (صرخ)، والمثال الثاني يحتوي على جملتين فعليتين وهما : (أخبروني)، (ليأخذ جزاءه)، ويحتوي المثال الثالث كذلك على جملتين فعليتين وهما : (ذهب)، و(ليخبرهم) ، وكل هذا بسبب عدم معرفة المتعلمين لنهاية الجملة الفعلية، والّتي لم يدرسوها مستقلة في درس خاص تحت عنوان (الجملة الفعلية) ، كما لم يذكر معدّو الكتاب المدرسي نهايتها عند التّطرق إلى عناصر الجملة الفعلية كالفعل والفاعل، و المفعول الّذي لم يسم فاعله.

أمّا ما يخص المثال الثالث فمن ذكره من المتعلمين فهو بلا شكّ لا يُفرّق بين الجملة الاسمية، والجملة الفعلية، وهو خطأ لا ينبغي الوقوع فيه في هذه المرحلة، خاصة أنّ المتعلّم قد درس أنواع الجمل ابتداء من السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، وقد يرجع سبب وقوع المتعلمين في مثل هذا الخطأ إلى سببين، أوّلهما : عدم استيعاب المتعلّم لمفهوم كل من الجملة الفعلية والجملة الاسمية، وثانيهما : عدم تفريق المتعلم بين الاسم والفعل، ولأنّ كلمة يوسف ابتدأت بحرف (ي) فقد ظنّ بعض المتعلمين – في اعتقادنا– أنّ ذلك الحرف هو من أحرف (أنيت) الّتي يبدأ بها الفعل المضارع، ولذلك عدّوا جملة (يوسف هو الفاعل) جملة فعلية .

ب- نتائج استخراج جملة فعلية مفيدة للسامع :

نص التّمرين	عدد التلاميذ	مج إ ج ص	%	مج إ ج خ	%
استخرج من النّص جملة فعلية مفيدة للسامع	480	13	%2.70	467	%97.29

من خلال الجدول أعلاه يتّضح أنّ عدد الإجابات الصّحيحة قُدّرَ بـ 13 إجابة وهو عدد قليل جداً بالنّسبة لعدد أفراد العينة، في حين بلغ عدد الإجابات الخاطئة 467 إجابة، وهو عدد مرتفع جداً، ويمثّل نسبة 97.29% من أفراد العيّنة، وفيما يلي عيّنة من أجوبة المتعلمين :

نوع الخطأ	مثال
عدم التّمييز بين الجملة التامة المعنى، والجمل المفيدة للسامع في واقع الخطاب.	– ذهب الأستاذ إلى الإدارة. – فذهب إلى الإدارة ليخبرهم بذلك. – كسَّرَ كُرسيًّا لزميله إبراهيم الغائب. – دخل الأستاذ تفاجأ وصرخَ. – أخبروني من الفاعل ليأخذ جزاءه. – فذهب إلى الإدارة ليخبرهم بذلك. – هبّت عاصفة قوية جداً . – تكسّرت النّافذة. – فضربَ يوسفَ الأستاذُ ضرباً مبرحاً.

بغض النّظر عن الأمثلة الّتي تحتوي أكثر من جملة فعلية فإنّ المتعلّمين لا يفرقون بين الجملة الفعلية التّامة المعنى في الجانب البنوي، والجمل الفعلية المفيدة للسّامع في واقع الخطاب، إذا كان السّامع جاهلاً للخبر، فما ذكره المتعلمون من

جمل فعلية هي غير موجهة أصلاً للأستاذ، فما بالك أن تكون مفيدة بالنّسبة إليه أم لا، ولعلّ ما جعل المتعلمين يخطئون في الإجابة على هذا السؤال هو عدم تعودهم على هذا النوع من الأسئلة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فالمتعلّم لم يدرس الفرق بين الجملة المفيدة، والجملة التامة المعنى في درس خاص – إذ قد تكون الجملة تامة المعنى، ولكنّها غير مفيدة للسامع في واقع الخطاب، إذا كان السّامع عالماً بالخبر –، كما لم يُشر مؤلفو الكتاب المدرسي إلى ذلك عند صياغتهم لعناصر الجملة الفعلية.

2-2-3- نتائج تحديد النوع :

أ- نتائج تحديد نوع الجملة:

نص التّمرين	عدد التلاميذ	مج إ ج ص	%	مج إ ج خ	%
ما نوع الجملة الموجودة بين قوسين : (يوسف كسّر الكرسي)	480	287	%59.79	193	%40.20

من خلال الجدول أعلاه يتّضح أنّ عدد الإجابات الصّحيحة قُدّرَ بـ 287 إجابة، وهو العدد الّذي يمثّل نسبة 59.79 % من أفراد العيّنة، أمّا مجموع الإجابات الخاطئة فقد قُدّرَ بـ 193 إجابة، وهو العدد الّذي يمثّل نسبة 40.20%، وفيما الخطأ الّذي وقع فيه المتعلمون :

نوع الخطأ	مثال
عدم التّمييز بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية	يوسف كسّر الكرسي : جملة فعلية

إنّ الخطأ الّذي وقع فيه المتعلمون يتحمله المتعلمون أولاً، باعتبار أنّ درس أنواع الجمل يُقدّم لهم بدءاً من السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، كما يتحمله مؤلفو الكتاب المدرسي ثانياً ،لأنهم لم يدرجوا درساً خاصاً بـ: أنواع الجمل في الكتاب المدرسي، بالإضافة إلى تحديدهم للفاعل بأنّه هو من قام بالفعل، دون التّطرق إلى أنّ الفاعل لا يقوم بالفعل كذلك، ودون ذكر موضعه في الجملة الفعلية أيضاً، فحين لم تكن هاته المعلومات حاضرة في ذهن المتعلم لحظة تحديده لنوع الجملة، وبقيت في ذهنه عبارات أستاذه داخل القسم أنّ الجملة الفعلية ما تكونت من فعل وفاعل، ورأى أنّ كلمة يوسف هي الفاعل – وهو كذلك، ولكنه معنوي وليس من حيث الصناعة النّحويّة – عدّ حينها جملة يوسف كسّر الكرسي جملة فعلية .

2-3- نتائج الإجابة عن النّص الثالث :

2-3-1- نتائج الإعراب :

أ- نتائج إعراب كلمة أُكِلَتْ في جملة (أُكِلَت العصفورة) :

نص التّمرين	عدد التلاميذ	مج إ ج ص	%	مج إ ج خ	%
أعرب ما تحته خط في النص	480	00	%00	480	%100

من خلال الجدول أعلاه يتّضح أنّ كل إجابات المتعلمين عن هذا السؤال هي إجابات خاطئة، وهو ما يمثّل نسبة 100% من أفراد العينة، وفيما يلي عيّنة من أجوبة المتعلمين :

نوع الخطأ	مثال
عدم التمييز بين الفعل الّذي يُبنى للفاعل، والفعل الّذي يُبنى للمفعول في حالة حذف الفاعل لغرض من الأغراض.	قُأُكِلَت : فعل ماضٍ مبني للمجهول مبني على الفتح الظاهر على آخره .

من خلال هذا الخطأ يتّضح أنّ المتعلمين لا يفرقون بين الفعل الّذي يُبنى للفاعل، والفعل الّذي يُبنى للمفعول إذا حُذِف الفاعل لغرض من الأغراض البلاغية، فإذا وجدوا الفاعل محذوفاً، قالوا بأنّ الفعل مبني للمجهول، رغم أنّنا رأينا سابقاً أنّ الفاعل قد يحذف في الجملة الفعلية لمجموعة من الأسباب اللّفظية والمعنوية، ومن ثمة يُبنى الفعل للمفعول وليس للفاعل المجهول. ويجدر التّنبيه في هذا السياق إلى أنّ مسؤولية الخطأ لا تقع على عاتق متعلمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، بل تقع على عاتق مؤلفي الكتاب المدرسي بصياغتهم للقاعدة على الشّكل الآتي :[1]

نائب الفاعل : اسم مرفوع يقع بعد الفعل المبني للمجهول، ينوب عن الفاعل، ويكون اسماً ظاهراً، أو ضميراً متّصلاً أو ضميراً مستتراً .

فالقاعدة لم تُبيّن أنّ الفعل الّذي يُحذف فاعله يُبنى للمفعول الّذي يقوم مقامه، وقالت بأنّ الفعل الّذي يُحذف فاعله يُبنى للمجهول .

[1]- كتابي في اللّغة العربية ، ص : 97.

في الأخير وفي نهاية هذا المبحث وبعد تحليل إجابات المتعلمين، تبيّن لنا أنّ عدداً معتبراً منهم لا يعرفون حدود الجملة الفعلية، ولا يميزون بينها وبين الجملة الاسمية، كما أنّ أغلبهم غير مدركين ومحيطين بمفهوم عناصرها، حيث يُخلطون بين الفعل والاسم، لأنّ قاعدة الأفعال لم تذكر علامات الفعل الّتي تتميّز عن علامات الاسم، كما يخلطون بين الفاعل والمفعول به، وبين الفاعل والمفعول الّذي لم يسم فاعله، وبين الفاعل والمبتدأ، لأنّ مؤلفي الكتاب المدرسي ركّزوا في صياغة القواعد على المعنى لا على اللّفظ، وهو ما أدّى بالمتعلمين إلى الوقوع في مثل هاته الأخطاء، كما لم يميز المتعلمون كذلك بين الجملة الفعلية التّامة المعنى، والجملة الفعلية المفيدة للسّامع في واقع الخطاب، لأنّ قواعد عناصر الجملة الفعلية المصوغة من قبل المؤلفين تركّز على الوضع فقط دون الاستعمال في واقع الخطاب، أمّا درس أزمنة الفعل فلم يستوعبه المتعلّمون إطلاقاً، إذ لم يميزوا بين زمن الفعل كصيغة منعزلة عن السياق وزمن الفعل في السياق من خلال ما يحيط به من أدوات وقرائن تحوّل دلالته الزمنية الأصلية إلى دلالة أخرى فرعية .

إنّ الأخطاء الّتي وقع فيها المتعلمون لا يتحملون وزرها – في اعتقادنا–، وإنّما يقع الخطأ على عاتق مؤلفي ومعدّي كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط الّذين لم يحسنوا نقل مفهوم الجملة الفعلية ومفهوم عناصرها من صورتها العلمية إلى الصّورة التّعليمية المبسطة، بسبب عدم اعتمادهم على الكتب العلمية للنّحاة المتقدمين الّذين لم يتأثّروا بمنطق أرسطو، واعتمادهم على الكتب التّعليمية للنّحاة المتأخرين الّذين تأثّروا بمنطق أرسطو من جهة، والّذين تعتبر كتبهم منقولة تعليميّاً من كتب النّحاة المتقدّمين، والّتي لم يكن نقلها لقواعد الجملة الفعليّة نقلاً دقيقاً كما مرّ بنا سابقاً من جهة أخرى.

المبحث الثّاني : تحليل استبانة الأساتذة:

قمنا في المبحث السّابق بتحليل المُدوّنة اللّغويّة لمتعلّمي السّنة الأوّلى المتوسّطة فتبيّن لنا أنّ عدداً كبيراً منهم لا يعرفون حدود الجملة الفعلية، ولا يفرّقون بينها وبين الجملة الاسمية، كما أنّ معظمهم غير مدركين ومحيطين بمفاهيم أركانها، حيث يُخلطون بين الفعل والاسم لأنّ قاعدة الأفعال لم تذكر علامات الفعل الّتي تتميّز عن علامات الاسم، كما يخلطون بين الفاعل والمفعول به، وبين الفاعل والمفعول الّذي لم يسم فاعله، وبين الفاعل والمبتدأ، لأنّ مؤلفي الكتاب المدرسي ركّزوا في صياغة القواعد على المعنى لا على اللّفظ، وهو ما أدّى بالمتعلمين إلى الوقوع في مثل هاته الأخطاء، كما أنّهم لا يميّزون كذلك بين الجملة الفعلية التّامة المعنى، والجملة الفعلية المفيدة للسّامع في واقع الخطاب، لأنّ قواعد عناصر الجملة الفعلية المصوغة من طرف المؤلفين تركّز على الوضع فقط دون الاستعمال في واقع الخطاب، أمّا درس أزمنة الفعل فلم يستوعبه المتعلّمون إطلاقاً، إذ لا يميزون بين زمن الفعل كصيغة منعزلة عن السياق وزمن الفعل في السياق من خلال ما يحيط به من أدوات وقرائن تحوّل دلالته الزمنية الأصلية إلى دلالة أخرى فرعية، وسنرى في هذا المبحث ما مدى إدراك الأساتذة لهاته النّقائص الّتي تُعيق المتعلّمين في اكتسابهم للّغة، وما مدى تجاوزهم لهاته النّقائص من خلال قيامهم بعمليّة نقل تعليمي مباشرة من الكتب العلميّة للنّحاة المتقدّمين، وذلك عن طريق تحليل استبانة كنّا قد وجهناها لهم تحوي مجموعة من الأسئلة المتنوّعة، فسنقوم في البداية بعرض موضوع الاستبانة، ثمّ عيّنة الاستبانة، ثمّ بطاقة فنيّة عن المعلومات الشّخصيّة للأساتذة، وأخيراً عرض نتائج الاستبانة أي أجوبة الأساتذة، مع تحديد النّسبة المئويّة لكل إجابة، وتحليل تلك الإجابات، ومحاولة إيجاد تفسير لها.

1- موضوع الاستبانة :

قمنا بتوزيع استبانة على الأساتذة الّذين يشرفون على الأقسام الّتي اخترناها، وكان عددهم اثني عشر أستاذاً، وتحتوي الاستبانة على عدد من الأسئلة المتعلّقة بأهم قضايا البحث، والمتمثلة في النّقائص الّتي تضمنتها قواعد أركان الجملة الفعلية النّاتجة عن النّقل التّعليمي غير الدّقيق، والّتي تُصَعِّب على المتعلمين التمييز بين عناصر الجملة الفعلية، وبين الجملة الفعلية والجملة الاسمية، وبين الجملة المفيدة والجملة التامة المعنى، وغيرها من قضايا البحث، والغرض من هذه الاستبانة هو معرفة مدى إدراك الأساتذة للنّقائص الّتي شابت قواعد أركان الجملة الفعليّة والّتي تُعيق المتعلّمين في اكتسابهم للّغة، ولمعرفة كذلك ما مدى تجاوزهم لتلك النّقائص، وتقييمهم لطريقة ترتيب القواعد النّحوية في الكتاب المدرسي، وسماع اقتراحاتهم في هذا الصدد.

2- عينة الاستبانة :

اتجهت هذه الاستبانة إلى أساتذة اللّغة العربية الّذين يشرفون على الأقسام الّتي اخترناها، ويقدر عددهم باثنى عشر أستاذاً، يدرسون في ثلاث متوسطات تغطي تراب بلدية عين بوسيف، موزعين كالآتي :

المتوسطة	البلدية	عدد الأساتذة
متوسطة خمال الخير	عين بوسيف	04
متوسطة خيثر يحي	عين بوسيف	04
متوسطة عماري العماري	عين بوسيف	04

3- بطاقة فنية عن المعلومات الشخصية للأساتذة :

أ- المؤهل العلمي :

ليسانس : 05

ماستر : 07

ب- سنوات الخدمة :

أقل من خمس سنوات : 02

أكثر من خمس سنوات : 05

أكثر من عشر سنوات : 05

ج- الإطار :

- أستاذ التّعليم المتوسط : 03

- أستاذ رئيس في التّعليم المتوسط : 05

- أستاذ مكون في التّعليم المتوسط : 04

د- الحالة :

- مرسم : 12

- متربص : 00

4- عرض نتائج الاستبانة :

بعد أن عرضنا موضوع الاستبانة وعيّنتها، وبطاقة فنيّة عن المعلومات الشّخصيّة للأساتذة، سنشرع الآن في عرض الأسئلة الموجهة إليهم سؤالاً سؤالاً، وإتباعها بإجابات الأساتذة من خلال حصرها في جداول، وعرض عدد تكرارات الإجابة، ثم نسبها المئوية، وأخيراً محاولة تفسير تلك الإجابات وتعليلها .

س1 : هل ترى أنّ الهدف من تدريس القواعد النّحوية هو :

- تمكين المتعلم من الإحاطة بالقواعد النّحوية الأساسية ☐
- تفادي وقوع المتعلّم في الأخطاء النّحوية والمساعدة على ضبط الكلام ☐
- تمكين المتعلم من الإعراب الصّحيح والدّقيق للكلمات والجمل ☐
- إكساب المتعلّم الملكة التّبليغية الّتي تمكنه من إنتاج وفهم جمل ونصوص في مختلف الأحوال الخطابية ☐

الأجوبة	التكرارات	النّسبة المئويّة
تمكين المتعلم من الإحاطة بالقواعد النّحوية الأساسية.	02	% 16.66
تفادي وقوع المتعلّم في الأخطاء النّحوية والمساعدة على ضبط الكلام.	01	% 8.33
تمكين المتعلم من الإعراب الصّحيح والدّقيق للكلمات والجمل.	08	% 66.66
إكساب المتعلّم الملكة التّبليغية الّتي تمكنه من إنتاج وفهم جمل ونصوص في مختلف الأحوال الخطابية.	01	% 8.33

من خلال هذا الجدول يتّضح لنا أنّ نسبة 16.66 % من الأساتذة ترى أنّ الهدف من تدريس القواعد النّحوية هو تمكين المتعلّم من الإحاطة بالقواعد النّحوية الأساسية، وهو دليل واضح على غياب التصور السليم عند هذه العينة بالهدف الأسمى من تدريس النّحو، فالدّرس النّحوي في نظرهم هو غاية في حد ذاته، وليس وسيلة لتحقيق أهداف معيّنة، في حين ترى نسبة 8.33 % من الأساتذة أنّ الهدف من تدريس النّحو هو تفادي الوقوع في الأخطاء النّحوية والمساعدة على ضبط الكلام، وترى أكبر نسبة من الأساتذة 66.66 % من أفراد العيّنة أنّ الهدف من تدريس النّحو هو تمكين المتعلم من الإعراب الصّحيح والدّقيق للكلمات والجمل، وهو ما يدلّ على غياب التّصوّر الحقيقي من تدريس النّحو عند هذه العيّنة أيضاً، إذ الإعراب هو جزء من النّحو وليس كل النّحو، كما أنّ تمارين الإعراب– مثلاً – تدخل ضمن التمرينات البنوية الّتي تنمي الملكة اللّغوية – ولكنها ليست وحدها المتكفلة بذلك، بل يشاركها في تحقيق ذلك الهدف تمارين أخرى كالاستخراج، والتّحويل، والربط وغير ذلك – ولا تُكْسِبُ المتعلم الملكة التّبليغية، وقد رأت نسبة 8.33 % من الأساتذة أنّ الهدف من تدريس القواعد النّحوية هو إكساب المتعلّم القدرة على إنتاج وفهم جمل ونصوص في مختلف الأحوال الخطابية، وهو الهدف الأسمى من تدريس النّحو بالإضافة إلى الملكة اللّغوية المساعدة على ضبط الكلام وخلوه من الأخطاء اللّغوية .

إنّ عدم إدراك الأساتذة للهدف من تدريس النّحو يجعلهم يخطئون– حتماً – في طريقة تقديم القواعد النّحوية، وطريقة تّقييم المتعلمين، وتقويم الاختلالات والأخطاء الّتي يقعون فيها، إذ إنّ عدم تحديد الهدف بدقة من طرف الأساتذة ينجمُّ عنه عدم تحديد الوسائل الضرورية لتقديم الدّرس بدقة أيضاً، تلك الوسائل الّتي تحقّق الهدف الّذي يفترض فيه أنّه محدّد سلفاً.

س2 : هل ترى أنّ قاعدة (أزمنة الفعل) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية تتضمن بعض النّقائص ؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) اذكر النّقائص الّتي تضمنتها القاعدة، وقدّم قاعدة أخرى بديلة عن قاعدة الكتاب المدرسي .

الأجوبة	التكّرارات	النّسبة المئوية
قاعدة (أزمنة الفعل) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية تتضمن بعض النّقائص.	02	% 16.66
قاعدة (أزمنة الفعل) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية لا تتضمن بعض النّقائص.	10	% 83.33

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة 16.66 % من الأساتذة ترى أنّ قاعدة (أزمنة الفعل) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية تتضمن بعض النّقائص، لكنها لم تذكرها، في حين أنّ نسبة معتبرة جداً من الأساتذة والمقدّرة بـ 83.33 % ترى أنّ قاعدة (أزمنة الفعل) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية لا تتضمن بعض النّقائص، وهذا يدلّ على اقتناع هذه الفئة الكبيرة من الأساتذة بالقاعدة ورضاهم بها، رغم أنّنا بيّنا سابقاً أنّ قاعدة (أزمنة الفعل) تتضمّن بعض النّقائص النّاتجة عن النّقل التّعليمي غير الدّقيق للقاعدة .

س3 : هل ترى أنّ قاعدة (الفاعل) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية تتضمن بعض النّقائص ؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) اذكر النّقائص الّتي تضمنتها القاعدة، وقدّم قاعدة أخرى بديلة عن قاعدة الكتاب المدرسي .

الأجوبة	التكّرارات	النّسبة المئوية
قاعدة (الفاعل) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية تتضمن بعض النّقائص.	01	% 8.33
قاعدة (الفاعل) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية لا تتضمن بعض النّقائص.	11	% 91.66

من خلال الجدول أعلاه يتبين أنّ أستاذاً واحداً فقط رأى أنّ قاعدة (الفاعل) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية تتضمن بعض النّقائص، وذكر أنّ الفاعل قد يكون صريحاً ومؤولا بالصريح أيضاً (وهو ما يحلّ محل الفاعل ويقدر فاعلاً لوجود فعل قبله كقول أحدهم : يسعدني اجتهادك)، وهذا صحيح ولكن لا يمكن إدراج الفاعل المؤول بالصريح في هاته المرحلة باعتبار اكتشاف الفاعل المؤول بالصريح يحتاج إلى عملية تقديرية، وهو الأمر الّذي يفوق مستوى المتعلمين لذلك لم يذكره مؤلفو الكتاب المدرسي في هذه المرحلة، وقد رأى أحد عشر أستاذاً، وهو العدد الّذي يمثل نسبة 91.66 % من أفراد العينة أنّ قاعدة (الفاعل) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية لا تتضمن بعض النّقائص، رغم أنّنا بيّنا سابقاً أنّ هذه القاعدة تضمّنت بعض جوانب النّقص، حيث لم يذكر مؤلفو الكتاب المدرسي موضع الفاعل في الجملة الفعليّة من جهة، وخلطوا بين الفاعل المعنوي والفاعل النّحوي من جهة أخرى.

س4 : هل ترى أنّ قاعدة (نائب الفاعل) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية تتضمن بعض النّقائص ؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) اذكر النّقائص الّتي تضمنتها القاعدة، وقدّم قاعدة أخرى بديلة عن قاعدة الكتاب المدرسي .

الأجوبة	التكرّارات	النّسبة المئوية
قاعدة (نائب الفاعل) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية تتضمن بعض النّقائص.	01	% 8.33
قاعدة (نائب الفاعل) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية لا تتضمن بعض النّقائص.	11	% 91.66

من خلال الجدول أعلاه يتّضح لنا أنّ أستاذاً واحداً، وهو ما يمثّل نسبة 8.33 % من أفراد العينة رأى أنّ قاعدة (نائب الفاعل) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية تتضمن بعض النّقائص، ورأىّ أنّ نائب الفاعل قد يأتي مصدراً مؤولاً أيضاً وليس اسماً صريحاً أو ضميراً فقط، واستشهد بقوله تعالى:﴿ قُلْ أُوحِيَّ إليَّ أنَّهُ اسْتَمَعَ نَفَرٌ من الجِنِّ فقالوا إنّا سَمِعناَ قرآناً عجباً يَهدي إلى الرُّشْدِ فآمنّا به﴾ [سورة الجن : 1] والتقدير: قل أوحي إليَّ استماعُ نفرٍ من الجن، وهو المصدر المؤوّل من أنّ واسمها وخبرها في محل رفع نائب فاعل للفعل أوحِيَ)، في هذا الصّدد نقول إنّ مجيء المفعول الّذي لم يسم فاعله مصدراً مؤولاً هو أمر لا أظنه يخفى على مؤلفي الكتاب المدرسي، ولكن ليست كل شاردة وواردة يجب ذكرها في القاعدة خاصة إذا كانت بالغة الصعوبة والتجريد ولا تناسب مستوى المتعلمين مثل مجيء المفعول الّذي لم يسم فاعله مصدراً مؤولاً، فهذا يُدرّس في مراحل دراسية أعلى كالمرحلة الثانوية والجامعية مثلاً، ورغم ذكر الأستاذ لهاته الحالة الصعبة على المتعلمين إلّا أنّه لم يتفطّن إلى النّقائص الأخرى الحقيقية الّتي ذكرناها سابقاً !!! ، وقد رأى أحد

عشر أستاذاً وهم أغلب أفراد العيّنة بحيث يمثلون 91.66 % من مجموع النّسبة المئوية أنّ قاعدة (نائب الفاعل) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية لا تتضمن بعض النّقائص، رغم أنّنا رأينا سابقاً النّقائص الّتي تضمنتها القاعدة، والّتي وقع فيها مؤلفو الكتاب المدرسي، الّذين سمّوا الفعل الّذي يُحذف فاعله بالفعل المبني للمجهول رغم أنّ ذلك الفاعل قد يكون معلوماً لدى الجميع !!!، وقد حُذف لبعض الأغراض، ومنه فالصحيح تسمية ذلك الفعل بالفعل المبني للمفعول، أو الفعل المبني لما لم يسم فاعله كما سماه بذلك النّحاة المتقدمون، كما سمّى مؤلفو الكتاب المدرسي المفعول النائب عن الفاعل بـ (نائب الفاعل) وكان الأجدر بهم تسميته بـ (المفعول الّذي لا يذكر فاعله) كما سماه بذلك المبرد، أو (المفعول الّذي لم يسم فاعله) كما سماه بذلك أغلب النّحاة المتقدمين.

س5 : هل ترى أنّ قاعدة (المفعول به) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية تتضمن بعض النّقائص ؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) اذكر النّقائص الّتي تضمنتها القاعدة، وقدّم قاعدة أخرى بديلة عن قاعدة الكتاب المدرسي .

الأجوبة	التكّرارات	النّسبة المئوية
قاعدة (المفعول به) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية تتضمن بعض النّقائص.	00	% 00
قاعدة (المفعول به) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية لا تتضمن بعض النّقائص.	12	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتّضح لنا أنّ كل أفراد العيّنة ترى أنّ قاعدة (المفعول به) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية لا تتضمن بعض النّقائص، وهذا يدلّ على رضى الأساتذة بالقاعدة واقتناعهم بها، رغم أنّنا رأينا سابقاً أنّ قاعدة المفعول به تضمّنت بعض النّقائص، بحيث لم تبيّن سبب ذكر المفعول به في الجملة الفعلية، ولم تبين موضعه فيها، وخلطت بين المفعول به في المعنى، والمفعول به في الصّناعة النّحويّة، وركّزت على الجانب الإعرابي الشّكلي فقط دون الجانب الخطابي التّبليغي.

س06 : عند إعدادك لمذكرة تقديم درس القواعد النّحوية، هل تعتمد على القواعد النّحوية المبرمجة في الكتاب المدرسي فقط ؟ أم تعتمد على كتب نحوية أخرى ؟

– إذا كنت تعتمد على كتب نحوية أخرى اذكرها

الأجوبة	التكّرارات	النّسبة المئوية
أعتمد على القواعد النّحوية المبرمجة في الكتاب المدرسي فقط .	07	% 58.33
أعتمد على كتب نحوية أخرى	05	% 41.66

من خلال الجدول أعلاه يتبيّن أنّ سبعة أساتذة، وهو يمثلون نسبة 58.33 % من أفراد العيّنة يعتمدون في إعداد مذكرة الدّرس على القواعد النّحوية المبرمجة في الكتاب المدرسي فقط، رغم أنّ الكتاب هو كتاب المتعلّم وليس كتاب الأستاذ، وهو الأمر الواضح والظاهر من عنوان الكتاب: (كتابي في اللّغة العربية)، في حين قال خمسة أساتذة إنّهم يعتمدون على كتب نحوية أخرى عند إعداد مذكرة الدّرس، وقد ذكروا أنّ الكتب الّتي يعتمدون عليها هي (ألفية ابن مالك، وكتابه الآخر تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، وكتب ابن هشام كقطر النّدى وبل الصدى، وشرح شذور الذهب، والإعراب عن قواعد الإعراب، ومغني اللّبيب عن كتب الأعاريب، بالإضافة إلى كتاب جامع الدروس العربية لمصطفى الغلاييني، وكتاب الموسوعة

الشاملة في النّحو والصرف لأيمن أمين عبد الغني)، في هذا الصّدد نقول إنّه يجب على الأستاذ أن يعتمد على كتب نحوية أخرى في تحضيره لمذكرة درس الظاهرة النّحوية، ولكنّنا في الوقت نفسه لسنا راضين كل الرّضى على الأساتذة الّذين يعتمدون على الكتب التّعليمية المبسطة المشهورة للنّحاة المتأخرين فقط، بل يجب أن لا تكون تلك الكتب هي المراجع الوحيدة الّتي يعود إليها الأساتذة، لأنّ هناك من النّحاة المتأخرين من قام بعمليّة نقل تعليمي لقواعد النّحاة المتقدّمين، إلّا أنّ نقله التّعليمي لم يكن نقلاً دقيقاً من جهة، ولتأثر فئة منهم بالمنطق الأرسطي الّذي غزا معظم العلوم الإسلامية في القرون الرابع والخامس والسادس الهجرية، فغيّر في الكثير من المفاهيم العلميّة الّتي تركها النّحاة المتقدّمون، كما يجب أن لا يعتمد الأساتذة على الكتب العصرية الحديثة للمؤلفين المعاصرين فقط لأنّ هناك فئة من هؤلاء المعاصرين قد نقلوا القواعد النّحوية عن الكتب التّعليمية للنّحاة المتأخرين الّذين لم يوفّقوا في عمليّة النّقل التّعليمي. لذلك يجب على الأساتذة عند إعداد مذكرة الدّرس بالإضافة إلى الاعتماد على الكتب العصرية، وكتب النّحاة المتأخرين، يجب الاعتماد كذلك على الكتب العلمية الأصيلة للنّحاة المتقدمين ككتاب سيبويه، والمبرد وابن جني، وعبد القاهر الجرجاني...وغيرهم، وهو ما نادى به الباحث عبد الرحمان الحاج صالح، وبعض علماء التّدريس مثل : كورني Cornu وفيرينيو Vergnioux اللّذين يشيران إلى أنّ " النّقل الديداكتيكي يفرض على المدرس **إعداد دروسه معتمداً على المعرفة العالمة**، مع الأخذ بعين الاعتبار التوجيهات التربوية والبرامج الدراسية (المعرفة المدرسية)، وذلك بغرض تكييفها مع متطلبات قسمه، أي مع مستوى المتعلمين وأهداف التّعليم "[1] .

[1]- عن عبد الرحمان التومي ، الجامع في ديدكتيك اللّغة العربية، ص : 16. نقلاً عن Cornu, Laurence et Vergnioux , Alain , La didactique en question , Paris , Hachette Education 1992 , p : 62.

س07 : هل ترى فرقاً بين الجملة التامة المعنى والجملة المفيدة ؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) أين يكمن الفرق بين الجملتين ؟

الأجوبة	التكّرارات	النّسبة المئوية
يوجد فرق بين الجملة التامة المعنى والجملة المفيدة	03	% 25
لا يوجد فرق بين الجملة التامة المعنى والجملة المفيدة.	09	% 75

من خلال الجدول أعلاه يتّضح أنّ 25 % من أفراد العينة ترى وجود فرق بين الجملة التّامة المعنى والجملة المفيدة، لكنّها لم تذكر الفرق الموجود بينهما، في حين رأت نسبة معتبرة من الأساتذة والمقدّرة بـ 75 % من أفراد العيّنة عدم وجود فرق بين الجملة التامة المعنى والجملة المفيدة، رغم أنّنا رأينا الفرق الموجود بينهما سابقاً، فالنّحاة المتقدمون يشترطون في الجملة حتى تكون جملة أن تكون مفيدة للسامع في واقع الخطاب، فإذا لم تحمل أية معلومة جديدة للسّامع فهي ليست جملة أصلاً، أمّا النّحاة المتأخرون فلا يشترطون ذلك الشرط في الجملة، فكل جملة عندهم تكونت من مسند و مسند إليه هي جملة، سواء أأفادت السامع خبراً جهله أم لم تفد .

ومن خلال هذا السّؤال يتّضح لنا سبب عدم تمييز المتعلمين بين الجملة التامة المعنى والجملة المفيدة للسامع في واقع الخطاب، فالسبب يكمن في عدم وجود الفرق بينهما في القاعدة التّعليمية من جهة، وعدم إدراك الأساتذة للفرق الموجود بينهما من جهة أخرى بسبب عدم اطلاعهم على الكتب العلمية للنّحاة المتقدمين .

س08: هل يجد المتعلّم صعوبة في التّمييز بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) فإلام يعود سبب ذلك ؟ أإلى المتعلّم في حد ذاته ؟ أم إلى القاعدة التّعليمية ؟ أم إلى أسباب أخرى ؟

الأجوبة	التكّرارات	النّسبة المئوية
يجد المتعلّم صعوبة في التّمييز بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية.	00	% 00
لا يجد المتعلّم صعوبة في التّمييز بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية.	12	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتّضح أنّ أفراد العيّنة كلّها تصرح بعدم وجود صعوبة لدى المتعلّم في التّمييز بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية رغم أنّ الواقع يقول عكس ذلك، حيث رأينا سابقاً فشل المتعلمين في تحديد نوع الجملة من خلال المدوّنة الموجهة إليهم .

ومن خلال أجوبة الأساتذة المخالفة لواقع المتعلمين نستنتج أنّ الأساتذة لم يضعوا متعلميهم في وضعيات ومشكلات حقيقية تبيّن مدى قدرتهم على تمييز الجملة الفعلية من الجملة الاسمية.

س09 : هل يجد المتعلّم صعوبة في التّمييز بين عناصر الجملة الفعلية (الفاعل، والمفعول به، والمفعول الّذي لم يسم فاعله) ؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) فإلام يعود سبب ذلك ؟ أإلى المتعلّم في حد ذاته ؟ أم إلى القاعدة التّعليمية ؟ أم إلى أسباب أخرى ؟

الأجوبة	التكّرارات	النّسبة المئوية
يجد المتعلّم صعوبة في التّمييز بين عناصر الجملة الفعلية (الفاعل، والمفعول به، والمفعول الّذي لم يسم فاعله).	01	%8.33
لا يجد المتعلّم صعوبة في التّمييز بين عناصر الجملة الفعلية (الفاعل، والمفعول به، والمفعول الّذي لم يسم فاعله).	11	%91.66

من خلال الجدول أعلاه يتّضح أنّ نسبة 8.33 % من الأساتذة ترى أنّ المتعلم يجد صعوبة في التّمييز بين عناصر الجملة الفعلية (الفاعل، والمفعول به، والمفعول الّذي لم يسم فاعله)، وذكرت أنّ سبب الصعوبة يعود إلى المتعلّم في حد ذاته، رغم أنّنا رأينا سابقاً أنّ المتعلّم لا يتحمل المسؤولية بقدر ما تتحملها القواعد التّعليمية الّتي تضمّنت بعض جوانب النّقص، ومؤلفو الكتاب المدرسي الّذين لم يحدّوا أركان الجملة الفعلية تحديداً صحيحاً يقوم على اللّفظ لا على المعنى، في حين رأت نسبة 91.66 % من الأساتذة أنّ المتعلّم لا يجد صعوبة في التّمييز بين عناصر الجملة الفعلية، وهي الإجابة المخالفة للواقع فقد مرّ بنا سابقاً أنّ المتعلمين يجدون صعوبة في التّمييز بين عناصر الجملة الفعلية، وسبب مجيء إجابات الأساتذة مخالفة لواقع المتعلمين هو عدم وضع الأساتذة للمتعلمين في وضعيات ومشكلات حقيقية كالوضعيات والمشكلات الّتي وضعناهم فيها.

س10 : هل يجد المتعلّم صعوبة في التّمييز بين الفاعل، والمبتدأ ؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) فإلام يعود سبب ذلك ؟ أإلى المتعلّم في حد ذاته ؟ أم إلى القاعدة التّعليمية ؟ أم إلى أسباب أخرى ؟

الأجوبة	التكّرارات	النّسبة المئوية
يجد المتعلّم صعوبة في التّمييز بين الفاعل والمبتدأ.	04	% 33.33
لا يجد المتعلّم صعوبة في التّمييز بين الفاعل والمبتدأ.	08	%66.66

من خلال الجدول أعلاه يتبيّن لنا أنّ نسبة 33.33 % من الأساتذة ترى أنّ المتعلّم يجد صعوبة في التّمييز بين الفاعل والمبتدأ، وذكرت أنّ الصعوبة تعود للمتعلّم في حد ذاته، في حين رأينا أنّ القاعدة لم تحدد موضع الفاعل في الجملة الفعليّة أيأتي قبل الفعل أم بعده، وقد رأت نسبة 66.66 % من أفراد العيّنة أنّ المتعلّم لا يجد صعوبة في التّمييز بين الفاعل والمبتدأ، وهو الأمر المخالف للواقع حيث رأينا سابقاً أنّ المتعلّم يجد صعوبة في التّمييز بين الفاعل والمبتدأ، وسبب مجيء أجوبة الأساتذة مخالفة لواقع المتعلمين هو عدم وضع الأساتذة لمتعلميهم في وضعيات ومشكلات حقيقية تبيّن مدى قدرتهم على استيعاب الدّرس والتّمكن منه .

س11 : هل يجد المتعلّم صعوبة في التّمييز بين الفعل والاسم ؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) فإلام يعود سبب ذلك ؟ أإلى المتعلّم في حد ذاته ؟ أم إلى القواعد التّعليمية ؟ أم إلى أسباب أخرى ؟

الأجوبة	التكرّارات	النّسبة المئوية
يجد المتعلّم صعوبة في التّمييز بين الفعل والاسم.	03	% 25
لا يجد المتعلّم صعوبة في التّمييز بين الفعل والاسم.	09	%75

من خلال الجدول أعلاه يتبيّن لنا أنّ نسبة 25 % من الأساتذة ترى أنّ المتعلّم يجد صعوبة في التّمييز بين الفعل والاسم، وذكرت أنّ فشل المتعلم في التّمييز بين الاسم والفعل يعود إليه ويتحمله بنفسه، وهو الأمر غير الصحيح لأنّنا رأينا سابقاً أنّ مؤلفي الكتاب المدرسي لم يحدّوا الفعل بعلاماته كدخول قد والسين وسوف، وأدوات النّصب والجزم عليه، كما لم يحدّوا الاسم كذلك بعلاماته الّتي تميزه عن الفعل كدخول " ال " التّعريف عليه، وقبوله للتنوين والإضافة وغيرها من العلامات، وإنّما حدوهما تحديداً قائماً على الجنس والفصل، وهو الّذي جعل المتعلّم يجد صعوبة في التّمييز بين الاسم والفعل أحياناً، وقد رأت نسبة 75 % من الأساتذة أنّ المتعلّم لا يجد صعوبة في التّمييز بين الفعل والاسم وهو الأمر المخالف للواقع لأنّنا وجدنا متعلمين قد فشلوا في التّمييز بين الفعل والاسم.

س12 : هل يجد المتعلّم صعوبة في استخراج زمن الفعل ؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) فإلام يعود سبب ذلك ؟ أإلى المتعلّم في حد ذاته ؟ أم إلى قاعدة أزمنة الفعل ؟ أم إلى أسباب أخرى ؟

الأجوبة	التكّرارات	النّسبة المئوية
يجد المتعلّم صعوبة في استخراج زمن الفعل.	00	% 00
لا يجد المتعلّم صعوبة في استخراج زمن الفعل.	12	%100

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أنّ كل أفراد العينة ترى أنّ المتعلم لا يجد صعوبة في استخراج زمن الفعل، وهو الأمر المخالف تماماً للواقع التّعليمي، حيث رأينا سابقاً أنّ المتعلّم يجد صعوبة بالغة في استخراج زمن الفعل، وسبب ذلك القاعدة التّعليمية الّتي بيّنت له الزمن الصّرفي للفعل فقط، ولم تبيّن له الزمن النّحوي للفعل من خلال تواجده في سياق معين يجعله دالاً على زمن آخر غير زمنه الأصلي، ومن خلال أجوبة الأساتذة يتبين لنا أنّهم هم أنفسهم لا يميزون بين زمن الفعل مجرداً من السياق، وزمن الفعل في السياق من خلال ما يدخل عليه من أدوات وقرائن، ولو كانوا يدركون ذلك لبينوه للتلاميذ واكتشفوا بعدها الصعوبات الّتي تقف أمامهم، والّتي تجعلهم يفشلون في تحديد زمن الفعل. و لعلّ السّبب في ذلك يعود إلى أنّ الأساتذة في مراحل تكوينهم درسوا قواعد النّحو العربي كما جاءت عند النّحاة المتأخرين غالباً، و لم يطّلعوا على النّحو العلمي الّذي عُرف عند النّحاة المتقدمين.

س13 : هل ترون أنّ القواعد النّحوية مرتبة في الكتاب المدرسي بناء على النّظرة البنوية، أم بناء على النّظرة التّصنيفية الإفرادية ؟

مرتبة بناء على النّظرة البنوية ☐

مرتبة بناء على النّظرة التّصنيفية الإفرادية ☐

الأجوبة	التكّرارات	النّسبة المئوية
القواعدالنّحوية مرتبة بناء على النّظرة البنوية	01	%08.33
القواعد النّحوية مرتبة بناء على النّظرة	01	%8.33

التّصنيفية الإفرادية.		
الامتناع عن الإجابة.	10	%83.33

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أنّ نسبة 8.33 % من الأساتذة ترى أنّ القواعد النّحوية مرتبة في الكتاب المدرسي بناء على النّظرة البنوية، وقد رأت النّسبة نفسها أنّ القواعد النّحوية مرتبة بناء على النّظرة التّصنيفية الإفرادية، في حين امتنعت نسبة كبيرة من الأساتذة والمقدّرة بـ 83.33 % عن الإجابة، وهذا دليل على عدم فهمهم للسؤال، أو قلة اطلاعهم على البحوث العلميّة والتّعليمية في هذا المجال.

إنّ القواعد النّحوية جاءت في الكتاب المدرسي مرتبة ترتيباً قائماً على النّظرة التّصنيفية الإفرادية الّتي تشبه ترتيب النّحاة المتأخرين للنّحو، وليس على النّظرة البنوية المتمثّلة في توزيع الدروس النّحوية على مبدأ الأصل والفرع، بالانطلاق من مستوى اللّفظ بدءاً باللّفظة الاسمية البسيطة النواة مقارنة باللّفظة الفعلية المركبة النواة، والانطلاق من بنى بسيطة تمثل الأصول وهي الاسم النّكرة، ثم الاسم المعرف بـ :"ال"، ثم دخول الصفة، ثم الأسماء الموصولة، لتأتي بعدها اللّفظة الفعلية بالانطلاق من الفعل الماضي باعتباره الأصل، ثم الفعل المضارع ثم فعل الأمر، وبعد الانتهاء من مستوى اللّفظة الاسمية والفعلية يتمّ الانتقال إلى مستوى التراكيب بدءاً بالتركيب الاسمي البسيط الّذي يكون عامله معنوياً، وهو التركيب المكون من (مبتدأ وخبر)، ثم ما يتفرع عن هذا التركيب الاسمي بدخول العوامل اللّفظية ككان وأخواتها ثم إنّ وأخواتها، وبعد التركيب الاسمي يتمّ وضع التركيب الفعلي البسيط الأصلي المكون من (عامل ومعمول) أي (فعل + فاعل)، أو (فعل + المفعول الّذي لم يسم فاعله) ثم (الفعل + الفاعل + المفعول به)، ثم يتم الانتقال إلى التراكيب الفعلية الفرعية الّتي تتفرع عن التركيب الفعلي الأصلي (فعل

+ فاعل + مفعول به)، وهي (التركيب الفعلي + المفعول المطلق)، (التركيب الفعلي + المفعول لأجله)، (التركيب الفعلي + المفعول معه)، (التركيب الفعلي + الحال).

وهذا التّصور هو " تصور خاص بالنّحاة العرب المتقدمين، الّذين ربطوا مباشرة بين بنية الكلام، وما يتّصل به من أحكام إعرابية مع التركيز أساساً على عملية انبناء العناصر بعضها على بعض "[1]، يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن: " هناك مقياس آخر يخص العلاقة الّتي يجب أن تثبت بين التّخطيط الّذي يشمل الدراسة بأكملها (السنوية مثلاً) والترتيب الّذي يحسن أن تكون عليه العناصر في داخل الحلقة الواحدة من الدّروس. وهو هذا : توزع الأنظمة البنوية (أي المثل) الجزئية – من النّظام الأصلي إلى النّظام الفرعي كما قلنا على المحور الّذي تتسلسل فيه العمليات التّعليمية في داخل الدّرس الواحد (وأكثر من درس إن اقتضى الحال). ثم يكون هذا الترتيب على المحور بحيث يستطيع المتعلم أن يستنبط منه (من تلقاء نفسه وبدون تنبيه أو شرح) شكل المصفوفة الّتي تندرج فيه (أي القياس الّذي يجمعها) "[2].

هذا ما أثبته العلم وما أثبتته اللّسانيات الحديثة من أنّ اللّغة بنية، ولذلك يجب الاعتماد على النّظرة البنوية في ترتيب الموضوعات النّحوية في الكتاب المدرسي، ولكن بعودتنا إلى كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط وجدنا أنّ الموضوعات النّحوية مرتبة ترتيباً اعتباطياً يبدأ من الفرع وينتقل إلى الأصل!!!، يبدأ من التركيب الفعلي إلى التركيب الاسمي !!! ينطلق من اللّفظة الاسمية إلى

[1]– فتيحة بن عمار ، تحليل كتاب المعلم " القواعد وتمارين اللّغة " للسنة الخامسة من التّعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النّظرية الخليلية الحديثة ، ص : 11 .

[2]– عبد الرحمان الحاج صالح ، أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، مجلة اللّسانيات ، جامعة الجزائر ، معهد العلوم اللّسانية والصوتية ، ع4 ، 1973 ، 1974 ، ص : 65 .

اللّفظة الفعلية ثم يعود إلى اللّفظة الاسمية مرة أخرى!!! ، ثم إلى التركيب الفعلي وبعدها يعود إلى اللّفظة الاسمية!!!، وترتيب الموضوعات النّحوية في الكتاب المدرسي بهذا الشكل يعيق عملية التّعلّم والتّقدم بالنّسبة للمتعلم لأنّ الدّروس غير مترابطة وغير متسلسلة، ولا علاقة للدرس السابق فيها باللّاحق، وهذا ما يخالف مبادئ علم تدريس اللّغات، وقد جاء ترتيب الدروس النّحوية في الكتاب المدرسي على الشّكل الآتي : النّعت، أزمنة الفعل، الضمير وأنواعه، النّعت السببي، أسماء الإشارة، الاسم الموصول، الفاعل، جمع المذكر والمؤنث السالمين، جمع التّكسير، المبتدأ والخبر، كان وأخواتها، إن وأخواتها، نائب الفاعل، المفعول به، (ال) الشمسية و(ال) القمرية، المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول معه، الحال، أنواع الحال .

فأول درس في الكتاب المدرسي هو (النّعت) وهو من الفضلات، يدخل في اللفظة الاسمية، كما يدخل في اللفظة الفعلية، يليه درس (أزمنة الفعل) المنتمي إلى اللّفظة الفعلية – وكان على مؤلفي الكتاب المدرسي عدم تسمية درس أزمنة الفعل بذلك، أي تقسيم الفعل بناء على الدلالة الزمنية، وإنّما كصيغة لها عناصر تدخل عليها يميناً ويساراً فتحدّد دلالتها الزمنية بصورة واضحة – ثم العودة إلى الفضلات من خلال درس (النّعت السببي)، ثم الانتقال إلى درسي (أسماء الإشارة)، و(الاسم الموصول)، – وكان على مؤلفي الكتاب المدرسي تقديم هذين الدرسين على درس أزمنة الفعل لأنّهما ينتميان إلى اللّفظة الاسمية – ثم الانتقال إلى التراكيب بدءاً بالتركيب الفعلي من خلال درس (الفاعل) – في حين كان عليهم البدء بالتركيب الاسمي لأنّ نواته بسيطة لا بالتركيب الفعلي المركبة نواته – ثم العودة إلى اللّفظة الاسمية من خلال درس (جمع المذكر والمؤنث السالمين)، ودرس (جمع التّكسير) ثم الانتقال إلى التركيب الاسمي من خلال درس (المبتدأ

والخبر)، ثم الانتقال إلى تفرعات الجملة الاسمية من خلال درس (كان وأخواتها)، ليليه درس (إنّ وأخواتها)، ثم العودة إلى التركيب الفعلي من خلال درس (نائب الفاعل) في حين كان على مؤلفي الكتاب المدرسي أن يدرجوا هذا الدّرس بعد درس الفاعل مباشرة لأدائه نفس وظيفة الفاعل في الجملة الفعلية في واقع الخطاب، ووقوعه في نفس موضع الفاعل في بنية الجملة الفعلية، ثم درس (المفعول به)، ثم العودة إلى اللّفظة الاسمية من خلال درس ((ال) الشمسية و(ال) القمرية) !!!، ثم مخصصات الجملة الفعلية المتمثلة في دروس (المفعول المطلق)، (المفعول لأجله)، (المفعول معه)، (الحال)، (أنواع الحال)، في حين كان على واضعي البرنامج برمجة هذه الدروس بعد المفعول به مباشرة .

إنّ ما يمكن استخلاصه بعد تحليلنا لكيفية ترتيب الدروس النّحوية أنّها وُزعت وفق مقياس التّصنيف الإفرادي للوحدات النّحوية، وكل منها مأخوذ بمعزل عن الآخر، بعيداً عن النّظرة البنوية، وهذا الترتيب العشوائي المتمثّل في الانتقال من مستوى إلى آخر في توزيع الموضوعات النّحوية يتسبب في اضطراب الفهم لدى المتعلمين، إذ يجب أن تكون الدروس مترابطة متسلسلة يعتبر فيها الدّرس السابق منطلقاً للدرس اللّاحق حتى لا يشعر المتعلّم بأية غرابة، وحتى يحصل الفهم لديه، قال الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن : يجب أن يرتبط الدّرس " بما قبله لما فيه من التّدعيم والتّثبيت للمكتسبات السابقة ولما يليه لما فيه من التمهيد له "[1].

وما نقترحه في هذا الشّأن هو الاعتماد في ترتيب الدروس النّحوية على مبدأ الأصل والفرع الذي تَحْدُثُ بفضله علاقات الاندراج والتداخل فيما بين البُنى اللّغوية على شكل تفريعي" فالمراد أن ننظر إلى اللّغة على أنّها وحدة مترابطة ومتماسكة

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح ، أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية ، ص : 63.

وليست فروعاً مفرقة ومختلفة "[1]، قال الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن: " اللّسان هو في حد ذاته نظام من الأدلة المتواضع عليها، فاللّسان على هذا ليس فقط مجموعة من الألفاظ يعثر عليها المتعلّم في القواميس أو يلتقطها بسمعه من الخطابات ثم يسجلها في حافظته، كما أنّه ليس أيضاً مجموعة من التّحديدات الفلسفية للاسم والفعل والحرف أو القواعد المسهبة الكثيرة الشواذ، بل نظام من الوحدات يتداخل بعضها في بعض على شكل عجيب، وتتقابل فيها بناها في المستوى الواحد التّقابل الّذي لولاه لما كانت هناك دلالة "[2]، فالمراد من " تعليم اللّغة أن ننظر إلى اللّغة على أنّها وحدة مترابطة ومتماسكة وليست فروعـاً مفرقة ومختلفة "[3]، هذه هي اللّغة، ليست عبارة عن لائحة من الكلمات والتراكيب، وإنّما هي ضوابط وقوانين ومتون تتألف جميعاً لتكون النّسق العام لها [4]، وفيما يلي اقتراحنا لإعادة ترتيب الموضوعات النّحوية المبرمجة في الكتاب المدرسي : (ال) الشمسية و(ال) القمرية، الضمير وأنواعه، أسماء الإشارة، الاسم الموصول، جمع المذكر والمؤنث السالمين، جمع التّكسير، أزمنة الفعل، المبتدأ والخبر، كان وأخواتها، إنّ وأخواتها، الفاعل، نائب الفاعل، المفعول به، المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول معه، الحال، أنواع الحال، النّعت، النّعت السببي .

وترتيب الموضوعات النّحوية بهذه الطريقة بدءاً باللّفظة الاسمية، ثم اللّفظة الفعلية، ثم التركيب الاسمي البسيط، ثم ما يتفرع عنه بدخول كان وأخواتها وإنّ وأخواتها عليه، ثم الانتقال إلى التركيب الفعلي البسيط، ثم إضافة المخصصات إلى

---

[1]- عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية ، مصر ، دار المعارف ، 1975 ، ص : 50.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح ، المرجع السّابق ، ص : 34.

[3]- عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية ، مصر ، دار المعارف ، 1975 ، ص : 50

[4]- عبد اللّطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديدكتيك ، ط1 ، المغرب، 1994 ، مطبعة النّجاح الجديدة ، ص : 73.

التركيب الفعلي، ثم المخصّصات الّتي تدخُل في التّركيب الفعلي كما تدخل في التّركيب الاسمي، يمكّن المتعلمين من استيعاب الدروس النّحوية وفهمها، لأنّها متسلسلة ومترابطة، تنتقل من الأصل صوب الفرع، ومن البسيط السهل إلى المركب المعقد.

في نهاية هذا المبحث يمكن إيجاز أهم نتائجه في النّقاط الآتية :

غياب التّصور السّليم لدى فئة كبيرة من الأساتذة بالهدف المراد تحقيقه من خلال تدريس القواعد النّحوية، فمنهم من يرى أنّ الهدف من تدريسها هو تمكين المتعلّم من الإحاطة بالقواعد النّحوية الأساسية، ومنهم من يرى أنّ الهدف من تدريسها هو تفادي الوقوع في الأخطاء النّحوية والمساعدة على ضبط الكلام، في حين ترى نسبة كبيرة منهم أنّ الهدف من تدريس النّحو هو تمكين المتعلم من الإعراب الصّحيح والدّقيق للكلمات والجمل، وفئة قليلة منهم فقط من ترى أنّ الهدف من تدريس القواعد النّحوية هو إكساب المتعلّم القدرة على إنتاج وفهم جمل ونصوص في مختلف الأحوال الخطابية بلغة سليمة خالية من الأخطاء، وهذا هو الهدف الأسمى من تدريس النّحو .

فئة كبيرة من الأساتذة ترى أنّ قواعد أركان الجملة الفعلية المبرمجة في الكتاب المدرسي خالية من النّقائص، وهو الأمر المخالف للواقع من جهة، والعاكس لقلة اطّلاع هاته الفئة على الكتب العلمية للنّحاة الأوائل، وعلى البحوث العلميّة الحديثة من جهة أخرى، إذ لو اطلع الأساتذة على القواعد النّحوية الموجودة في كتب النّحاة المتقدّمين لاكتشفوا أنّها تختلف عن القواعد الموجودة في الكتاب المدرسي، والّتي يضطلعون بتدريسها، والجدير بالذّكر أنّ المسؤوليّة لا تقع على فئة الأساتذة فقط، بل على فئة الباحثين في حقل تعليميات اللغات بدرجة أكبر، فهي

التي تستطيع الرجوع إلى مصادر النحو عند المتقدمين، وتقوم بعملية النقل التعليمي، فتوفر مادة نحوية ذات مواصفات بيداغوجية معينة، تفيد المتعلّم، كما تقع أيضا على المؤسسات التي تضطلع بمسألة تكوين المدرسين، وتنبيههم إلى مثل هذه المسائل .

ينقسم الأساتذة في إعداد مذكرة الدّرس إلى قسمين فمنهم من يعتمد في إعداد المذكرة على القواعد النّحوية نفسها الموجودة في الكتاب المدرسي، رغم أنّ الكتاب كتاب المتعلم وهو ما يظهر من عنوانه (كتابي في اللّغة العربية) وليس كتابا موجهاً للأساتذة، ومنهم من يعتمد على الكتب النّحوية التّعليمية للنّحاة المتأخرين ككتب ابن مالك وكتب ابن هشام الّتي تأثر أصحابها بالمنطق الأرسطي فحرفوا كثيراً من القواعد النّحوية الّتي تركها لهم النّحاة الأوائل كمفهوم الفعل ومفهوم الفاعل ومفهوم المفعول الّذي لم يسم فاعله، ومفهوم المفعول به، وهناك من الأساتذة من يعتمد على بعض الكتب العصرية المنقولة تعليميّاً عن كتب النّحاة المتأخرين.

أغلبية الأساتذة لا يدركون الفرق الموجود بين معنى الجملة والفائدة الّتي تؤديها في واقع الخطاب، وهذا ما يعكس قلّة اطّلاع الأساتذة على الكتب العلميّة للنّحاة المتقدمين، وكذا البحوث العلمية المنجزة في هذا المجال. كما يعكس فشل الجهات المعنيّة بتكوين الأساتذة في تحقيق الهدف المقصود من عمليّة التّكوين، إذ لو تلقّى الأساتذة تكويناً نوعياً في هذا المجال لزالت عنهم تلك الصعوبات، وأدركوا الفرق الموجود بين معنى الجملة والفائدة الّتي تؤدّيها في واقع الخطاب، وهنا بالذّات وجب أن نتحدّث عن ضرورة تكوين المُكوّنين (المفتشين).

معظم الأساتذة لا يدركون أنّ متعلميهم يجدون صعوبة بالغة في التّمييز بين الجملة الفعلية والجملة الاسميّة، وبين عناصر الجملة الفعليّة في حد ذاتها، وبين

الفاعل والمبتدأ، وبين الفعل والاسم، وفي استخراج زمن الفعل – وهو الأمر الّذي وقفنا عليه عند تحليلنا للمدونة اللّغوية الّتي جُمعَت من إجابات للمتعلمين – وسبب ذلك هو عدم وضع متعلميهم في وضعيات ومشكلات حقيقية كما فعلنا، أمّا الفئة القليلة الّتي أقرت بوجود صعوبات لدى المتعلّم في التّمييز بين تلك العناصر فقد أرجعت سبب الصعوبة للمتعلّم في حدّ ذاته، وليس للقواعد التّعليمية المتضمنة لبعض النّقائص النّاتجة عن النّقل التّعليمي غير الدّقيق الّذي قام به مؤلفو الكتاب المدرسي.

أغلبية الأساتذة لا يعرفون طرق ترتيب القواعد النّحوية في الكتاب المدرسي كالطريقة البنوية والطّريقة التّصنيفية الإفرادية، والدّليل على ذلك امتناعهم عن الإجابة عن السؤال الخاص بهذا الموضوع، وهو ما يعكس عدم تلقي الأساتذة لبعض المعارف العلميّة، التّعليمية الّتي تمكنهم من التّمييز بين الطّريقتين .

في نهاية هذا الفصل يمكن إيجاز أهم نتائجه في النّقاط الآتيّة :

يوجد عدد معتبر من المتعلّمين لا يعرفون حدود الجملة الفعلية، ولا يميزون بينها وبين الجملة الاسمية، كما أنّ أغلبهم غير مدركين ومحيطين بمفاهيم عناصرها، حيث يَخلطون بين الفعل والاسم لأنّ قاعدة الأفعال لم تذكر علامات الفعل الّتي تتميّز عن علامات الاسم، كما يخلطون بين الفاعل والمفعول به، وبين الفاعل والمفعول الّذي لم يسم فاعله، وبين الفاعل والمبتدأ، لأنّ مؤلفي الكتاب المدرسي ركّزوا في صياغة القواعد على المعنى لا على اللّفظ، وهو ما أدّى بالمتعلمين إلى الوقوع في مثل هاته الأخطاء، كما لم يميز المتعلمون كذلك بين الجملة الفعلية التّامة المعنى، والجملة الفعلية المفيدة للسّامع في واقع الخطاب، لأنّ قواعد عناصر الجملة الفعلية المصوغة من طرف المؤلفين تركّز على الوضع فقط

دون الاستعمال في واقع الخطاب، أمّا درس أزمنة الفعل فلم يستوعبه المتعلّمون إطلاقاً، إذ لم يميزوا بين زمن الفعل كصيغة منعزلة عن السياق وزمن الفعل في السياق من خلال ما يقترن به من أدوات وقرائن تحوّل دلالته الزمنية الأصلية إلى دلالة أخرى فرعية .

إنّ الأخطاء الّتي وقع فيها المتعلمون لا يتحملون وزرها، وإنّما يقع الوزر على عاتق مؤلفي ومعدّي كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط الّذين لم يحسنوا نقل مفهوم الجملة الفعلية ومفهوم عناصرها من صورتها العلمية إلى الصّورة التّعليمية المبسطة، بسبب عدم اعتمادهم على الكتب العلمية للنّحاة المتقدمين الّذين لم يتأثّروا بمنطق أرسطو، واعتمادهم على الكتب التّعليمية للنّحاة المتأخرين الّذين تأثّروا بمنطق أرسطو من جهة، والّذين تعتبر كتبهم منقولة تعليميّاً من كتب النّحاة المتقدّمين، والّتي لم يكن نقلها لقواعد الجملة الفعليّة نقلاً دقيقاً من جهة أخرى.

غياب التّصور السّليم لدى فئة كبيرة من الأساتذة بالهدف المراد تحقيقه من خلال تدريس القواعد النّحوية، فمنهم من يرى أنّ الهدف من تدريسها هو تمكين المتعلّم من الإحاطة بالقواعد النّحوية الأساسية، ومنهم من يرى أنّ الهدف من تدريسها هو تفادي الوقوع في الأخطاء النّحوية والمساعدة على ضبط الكلام، في حين ترى نسبة كبيرة منهم أنّ الهدف من تدريس النّحو هو تمكين المتعلم من الإعراب الصّحيح والدّقيق للكلمات والجمل، وفئة قليلة منهم فقط ترى أنّ الهدف من تدريس القواعد النّحوية هو إكساب المتعلّم القدرة على إنتاج وفهم جمل ونصوص في مختلف الأحوال الخطابية بلغة سليمة خالية من الأخطاء، وهذا هو الهدف الأسمى من تدريس النّحو .

فئة كبيرة من الأساتذة ترى أنّ قواعد أركان الجملة الفعلية المبرمجة في الكتاب المدرسي خالية من النّقائص، وهو الأمر المخالف للواقع من جهة، والعاكس لقلة اطّلاع هاته الفئة على الكتب العلمية للنّحاة الأوائل، وعلى البحوث العلميّة التّعليميّة الحديثة من جهة أخرى، إذ لو اطلع الأساتذة على القواعد النّحوية الموجودة في كتب النّحاة المتقدّمين لاكتشفوا أنّها تختلف عن القواعد الموجودة في الكتاب المدرسي، والّتي يضطلعون بتدريسها، والجدير بالذّكر أنّ المسؤوليّة لا تقع على فئة الأساتذة فقط، بل على فئة الباحثين في حقل تعليميات اللغات بدرجة أكبر، فهي التي تستطيع الرجوع إلى مصادر النحو عند المتقدمين، وتقوم بعملية النقل التعليمي، فتوفر مادة نحوية ذات مواصفات بيداغوجية معينة، تفيد المتعلّم، كما تقع أيضا على المؤسسات التي تضطلع بمسألة تكوين المدرسين، وتنبيههم إلى مثل هذه المسائل .

ينقسم الأساتذة في إعداد مذكرة الدّرس إلى قسمين فمنهم من يعتمد في إعداد المذكرة على القواعد النّحوية نفسها الموجودة في الكتاب المدرسي، رغم أنّ الكتاب كتاب المتعلم وهو ما يظهر من عنوانه (كتابي في اللّغة العربية) وليس كتابا موجهاً للأساتذة، ومنهم من يعتمد على الكتب النّحوية التّعليمية للنّحاة المتأخرين ككتب ابن مالك وكتب ابن هشام الّتي تأثر أصحابها بالمنطق الأرسطي فحرفوا كثيراً من القواعد النّحوية الّتي تركها النّحاة الأوائل كمفهوم الفعل ومفهوم الفاعل ومفهوم المفعول الّذي لم يسم فاعله، ومفهوم المفعول به، وهناك من الأساتذة من يعتمد على بعض الكتب العصرية المنقولة تعليميّاً عن كتب النّحاة المتأخرين.

أغلبية الأساتذة لا يدركون الفرق الموجود بين معنى الجملة والفائدة الّتي تؤديها في واقع الخطاب، وهذا ما يعكس قلّة اطّلاع الأساتذة على الكتب العلميّة للنّحاة المتقدمين، وكذا البحوث العلمية المنجزة في هذا المجال. كما يعكس فشل

الجهات المعنيّة في تكوين الأساتذة لتحقيق الهدف المقصود من عمليّة التّكوين، إذ لو تلقّى الأساتذة تكويناً نوعياً في هذا المجال لزالت عنهم تلك الصعوبات، وأدركوا الفرق الموجود بين معنى الجملة والفائدة الّتي تؤدّيها في معنى الخطاب، وهنا بالذّات وجب أن نتحدّث عن ضرورة تكوين المُكوّنين (المفتشين).

معظم الأساتذة لا يدركون أنّ متعلميهم يجدون صعوبة بالغة في التّمييز بين الجملة الفعلية والجملة الاسميّة، وبين عناصر الجملة الفعليّة في حد ذاتها، وبين الفاعل والمبتدأ، وبين الفعل والاسم، وفي استخراج زمن الفعل – وهو الأمر الّذي وقفنا عليه عند تحليلنا للمدونة اللّغوية الّتي جُمعَت من إجابات للمتعلمين – وسبب ذلك هو عدم وضع متعلميهم في وضعيات ومشكلات حقيقية كما فعلنا، أمّا الفئة القليلة الّتي أقرت بوجود صعوبات لدى المتعلّم في التّمييز بين تلك العناصر فقد أرجعت سبب الصعوبة إلى المتعلّم في حدّ ذاته، وليس إلى القواعد التّعليمية المتضمنة لبعض النّقائص النّاتجة عن النّقل التّعليمي غير الدّقيق الّذي قام بها مؤلفو الكتاب المدرسي .

أغلبية الأساتذة لا يعرفون طرق ترتيب القواعد النّحوية في الكتاب المدرسي كالطريقة البنوية والطّريقة التّصنيفية الإفرادية، والدّليل على ذلك امتناعهم عن الإجابة عن السؤال الخاص بهذا الموضوع، وهو ما يعكس عدم تلقي الأساتذة لبعض المعارف العلميّة التّعليمية الّتي تمكنهم من التّمييز بين الطّريقتين .

الخاتمة

الخـاتمة

توصّل البحث إلى جملة من النّتائج العامة والخاصّة، يمكن أن نُوجز أهمّها في النّقاط الآتية:

أوّلاً : النّتائج العامة :

1ـ إنّ جهاز النّقل التعليمي هو الجسر الّذي تنتقل عبره المعارف العلمية– والّتي تتّصف بالصعوبة والتّجريد واستحالة فهمها من طرف المتعلمين لأنّها غاية في حد ذاتها– إلى البيئة التّعليمية المبسّطة المناسبة لمستوى المتعلمين ولعمرهم العقلي، فالنّقل التّعليمي هو عمليّة تبسيط وتحوير للمعارف والمفاهيم العلميّة حتّى تستحيل إلى معارف ومفاهيم تعليمية مُبسّطة تُمكّن المتعلّم من فهمها والتّفاعل معها، غير أنّ عمليّات النّقل والتّحوير والتّبسيط لا تعني تشويه المعرفة والمساس بخصائصها العلميّة، وعناصرها المفهوميّة، بل بالعكس من ذلك يجب المُحافظة على تلك المكونات المفهومية والخصائص العلميّة للمفاهيم عند القيام بعمليّة النّقل التّعليمي.

2ـ إنّ عمليّة النّقل التّعليمي هي عمليّة كبرى تتمُّ عبر ثلاث مراحل يساهم فيها كل من مؤلف الكتاب المدرسي، والمعلم، والمتعلّم على حدّ سواء، فبعد أن يُجرّد مؤلف الكتاب المدرسي المعرفة من سياقها الخاص ويُزيل عنها الطابع الشّخصي تجنُّباً للوقوع في الأهواء الإديولوجيّة للباحث، فتصبح المعرفة حينذاك قابلة للبرمجة في وحدات تعليمية موزّعة عبر مقاطع تعليمية شهرية، ومخطّطات سنويّة، ممّا تُتيح له حينها ترويجها عبر الكتاب المدرسي الرّسمي (وهي المرحلة الأولى)، يأتي دور المعلم فيختار الطريقة الّتي تساعده في تقديم دروسه فيقدمُ بعض الدّروس ويؤخر أخرى حسب ملاءمتها للمتعلمين، كما يقوم بإدماج تلك المعرفة المدرسية في السياق الخاص للفصل الدّراسي من خلال تقديم المعرفة للمتعلم عبر وضعيات أو مشكلات حقيقية(وهي المرحلة الثّانية)، ليليه

دور المتعلم كمساهم في عملية النّقل التّعليمي فيمارس بدوره عملية ذهنية على كل ما قدّمه الأستاذ فيؤول، ويعيد تنظيم مكتسباته السابقة وفق تصور جديد قصد دمج ما تمّ تحصيله، (وهي المرحلة الأخيرة من مراحل النّقل التّعليمي) .

3_ يختلف النّحو العلمي عن النّحو التّعليمي في الماهية، والمميزات، والأهداف، ومن ناحية الاستعمال، وجهة الاهتمام، وطبيعة الأمثلة، فالنّحو العلمي هو نظرية نحويّة تتميّز بالتّجريد والتّعقيد، والدّقة والتّفصيل، تسعى إلى وصف البنية اللّغوية وتحديد نماذجها، مع عزلها عن الاستعمال، أمثلته قديمة، يهمّ المتخصّصين والباحثين والمؤلّفين. أمّا النّحو التّعليمي فهو حصيلة ونتيجة عمليّة نقل تعليمي لقواعد النّحو العلمي، يسعى إلى انتقاء واختيار المادة النّحوية من ناتج ما وصل إليه النّحو العلمي، بعد تحويرها وتكييفها مع الأهداف التّعليمية وملامح التّخرج، كإزالة مفرداتها الصعبة، وتعليلاتها المعقدة، وحواشيها الطويلة، وخلافاتها المطولة، حتّى يتسنّى للمتعلمين فهمها وإدراكها، ويُشترط فيه تلبية حاجات المتعلمين التّعبيرية بالإضافة إلى الشيوع والاطّراد، والتّردد وكثرة الدوران على ألسنة المتكلمين، يسعى إلى البحث عن أنجع الطّرائق التّدريسية، يهتمّ بالاستعمال، أمثلته حيّة ودقيقة، وهو وسيلة لدعم الملكة اللّغوية التواصلية.

4_ حدّ النّحاة المتقدمون كسيبويه والمبرد وابن جني الجملة الفعلية من زاويتين : (زاوية بنوية، وأخرى خطابيّة)، فمن الزاوية البنوية، الجملة الفعليّة عندهم هي ما تكونت من عُنصرين مبني ومبني عليه (فعل + فاعل) أو (فعل + مفعول لم يسم فاعله)، وشرطها أن لا يتقدّم المعمول الأوّل فيها على عامله وإلّا تغيرت بنية الجملة من الجملة الفعلية إلى الجملة الاسميّة، أمّا من النّاحية الخطابيّة فشرطها أن تفيد السّامع خبراً يجهله، وحينها قد تمتدّ وتزيد عن هذين العُنصرين إلى عناصر أخرى كالمفعول به، أو كغيره من الفضلات للزيادة في الفوائد في العمليّة الخطابية، وفي هذه الحالة قد يتقدّم المفعول به على الفاعل أو على الفاعل والفعل معاً إذا زاد الاهتمام به، وإذا كثر ذلك

الاهتمام أزالوا عنه النّصب، ورفعوه بالابتداء وحينها يتحوّل من كونه فضلة إلى كونه عمدة، وحينها تتحوّل الجملة من الفعليّة إلى الاسميّة .

5ـ فرّق النّحاة المتقدّمون بين معنى الجملة الفعليّة وفائدتها، فالمعنى عندهم هو ما تفيده الألفاظ وطريقة تركيبها، أما الفائدة فهي عندهم ما يُستفاد من العبارة في واقع الخطاب، لذلك فقد نجد جملة فعلية تامة المعنى، ولكنّها غير مفيدة للسامع في واقع الخطاب، وذلك إذا كان السّامع عالماً بالمعلومة كقولنا لأحدهم : (مات الرّئيس هواري بومدين). ولفظ الإفادة والإعلام عندهم تعمُّ كل أنواع الإعلام ولا تنحصر في الفعل فقط، بل في كل ما يجهله المخاطَب، فقد تكون الفائدة في الفضلات كقولنا : (خاف منه)، (خاف عليه) .

6ـ لقد اهتمّ النّحاة المتقدمون بالجملة الفعليّة وضعاً واستعمالاً وبالقدر نفسه من الاهتمام وتجلّى ذلك بوضوح عند تحليلهم للجملة الفعليّة، فبعد أن حدّدوا بنيتها ومعناها والعلاقات المجرّدة الّتي تحكم عناصرها في البنية النّحوية، انتقلوا إلى البحث في كيفية استعمالها في واقع الخطاب، فبحثوا عن الأدلّة والقرائن المُساعدة على تحديد مقاصدها وأغراضها لذلك اهتموا بالسياق، وبالمتكلّم والمخاطَب، والمعرفة المشتركة بينهما لتفسير الحذف الّذي يصيب بعض أجزائها، وكذا التّقديم والتّأخير الّذي يحدث بين عناصرها، وربطوا ذلك كلّه بالسياق من جهة، وبالمقاصد والأغراض الّتي يرمي المتكلّم إلى إبلاغها إلى السامع من جهة أخرى.

7ـ إن الفعل عند سيبويه يدلُّ على الحدث حين حدوثه وليس على مطلق الحدث لأنّ هذا الأخير يدلُّ عليه المصدر، كما أنّ مفهوم الفعل عنده لا يدلُّ على الزّمان بالدّرجة الأولى، وإنّما يدلُّ على انقطاع الحدث أو استمراره حين وقوعه، فالفعل الماضي عنده مُنقطع في الأزمنة جميعها وليس في الزّمن الماضي فقط، والفعل المُضارع مُتّصلٌ في الأزمنة جميعها أيضاً وليس في الزمن الحاضر، أو المستقبل فقط.

8_ اشترط النّحاة المتأخرون الإفادة في الكلام عكس الجملة الّتي لم يشترطوا فيها ذلك، إلّا أنّهم قصدوا بالفائدة تمام المعنى، وليس المعلومة الجديدة الّتي يجهلها السّامع كما رأينا عند النّحاة المتقدّمين. كما أنّ الفائدة عندهم تكمن في المسند فقط (الفعل) بخلاف الفائدة الموجودة عند النّحاة المتقدّمين، الّتي توجد في مختلف عناصر الكلام حسب ما يجهله السّامع فقد يكون المفعول به، أو بقية الفضلات هي الّتي تتضمن الفائدة.

9_ قسّم ابن مالك الجملة إلى قسمين : (اسميّة) و(فعليّة)، وأضاف ابن هشام قسماً آخر ألا وهو الجملة الظرفيّة، كما قسّمها أبو حيّان التّوحيدي تقسيماً آخر، واتّبعه في ذلك تلميذه ابن هشام إلى : جملة صغرى، وجملة كبرى، ثمّ قسّما الجملة الكبرى إلى ذات الوجهين، وذات الوجه الواحد، وهذا التّقسيم غير موجود عند النّحاة المتقدمين الّذين قسّموها إلى : اسميّة وفعليّة فقط، ولا شكّ أنّ تقسيم الجملة إلى كبرى وصغرى، ثم إلى ذات الوجهين، وذات الوجه الواحد مفيد للمتعلّم لأنّه يمكّنه من تحليل الجملة، وفهم معناها، وتفكيك عناصرها، وإدراك العلاقات القائمة بينها.

10_ إنّ النّحاة المتأخرين وهم يقومون بعمليّة نقل وتحوير لمفهوم الجملة الفعليّة من الصّورة العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى الصّورة التّعليميّة قد حافظوا على بعض عناصرها المفهوميّة كتقدّم الفعل على الفاعل، إلّا أنّهم طرحوا عناصر مفهوميّة أخرى كان قد اشترطها النّحاة المتقدمون في حد الجملة الفعليّة، وهي ضرورة إفادتها السّامع معلومات جديدة كان يجهلها، كما أضاف بعضهم كابن هشام عناصر مفهومية أخرى جديدة ألا وهي أنّ الجمل الّتي تبتدئ بكان أو إحدى أخواتها، أو بظنّ أو إحدى أخواتها هي جمل فعليّة، في حين عدّها النّحاة المتقدمون جملاً اسميّة.

11_ لم يُوفق النّحاة المتأخرون في نقل قاعدة الفعل من الصّورة العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى الصّورة التّعليميّة، فإن كان مدلول الفعل عند سيبويه هو الحدث

حين حدوثه، فإنّ النّحاة المتأخرين منهم من حدّ الفعل بناء على عناصر مفهوميّة أخرى، كابن مالك الّذي حدّه بناء على فكرة الإسناد، ومنهم من حافظ على عنصر الزمن، وأسقط عنصر الحدث كأبي حيّان، وابن هشام. بالإضافة إلى هذا فإنّ النّحاة المتأخرين لم يُوفّقوا كذلك في نقل كيفية تقسيم الفعل، وفي نقل مفهوم كل فعل، وهو ما يتجلّى في تقسيم أبي حيّان التّوحيدي، وابن هشام الأنصاري، حيث قاما بتقسيمه على أسس فلسفيّة لا لغويّة، أي بناء على أقسام الزمن، فربطا كل قسم من الأفعال بزمن معيّن، في حين قسّمه سيبويه بناء على انقطاع الحدث أو اتّصاله بغض النّظر عن الزمن الّذي يأتي فيه، هذا وقد وُفق ابن مالك إلى حدّ ما في تقسيم الفعل حيث ذَكَرَ أنّ لكلّ فعل زمن أصلي، وآخر فرعي حسب ما يدخل عليه من قرائن، وإن لم يوفق النّحاة المتأخرون فيما قلناه، فإنّهم قد وُفقوا في تحديد الفعل بناء على علاماته اللّفظيّة، وقد قام ابن هشام – بالإضافة إلى ذلك– بذكر الأحكام الإعرابية لكل فعل، وهذا مفيد للمتعلّمين لأنّه يكسبهم طريقة التّحليل البنوي للجملة الفعليّة، كما يمكنهم من التّمييز بين الفعل والاسم أوّلاً، وبين أقسام الفعل ثانياً، إذ لكل قسم من الأفعال علاماته الخاصة به .

12_ إنّ النّحاة المتأخرين وهم يقومون بعمليّة نقل وتحوير لمفهوم الفاعل من الصّورة العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدمين إلى الصّورة التّعليميّة، قد حافظوا على بعض عناصره المفهومية كتأخره عن الفعل المسند إليه والعامل فيه، وقد أضاف بعضهم كأبي حيّان التّوحيدي، وتلميذه ابن هشام عناصر مفهوميّة أخرى لم يذكرها النّحاة المتقدمون ألا وهي قيام الفاعل بالفعل.

13_ وُفِق النّحاة المتأخرون في نقل جميع عناصر مفهوم المفعول الّذي لم يُسم فاعله من الكتب العلمية للنّحاة المتقدمين إلى كتبهم التّعليمية، من حيث كونه اسماً مرفوعاً مسنداً إلى الفعل الّذي يسبقه ويعمل فيه. أمّا المصطلح الدّال على هذا المفهوم

فمنهم من حافظ عليه، كما وُجد عند النّحاة المتقدمين كما فعل أبو حيّان التّوحيدي، ومنهم من غيّره إلى نائب الفاعل كما فعل ابن مالك، وابن هشام .

14_ إنّ النّحاة المتأخرين وهم يقومون بعمليّة نقل وتحوير لمفهوم المفعول به من الكتب العلميّة للنّحاة المتقدمين إلى كتبهم التّعليميّة منهم من وُفِقَ في نقله وحدّه، إلّا أنّه قام بحدّه من الجانب البنوي فقط، كما فعل ابن مالك وأبو حيّان التوحيدي، في حين حدّه النّحاة المتقدمون من جانب بنوي، وجانب خطابي كذلك، وهناك من لم يُوفق في نقله وحدّه، وهو ابن هشام حيث أهمل أهم خصائصه العلميّة وعناصره المفهوميّة الّتي ذكرها النّحاة المتقدمون، وأضاف عناصر مفهومية أخرى ألا وهي أنّ المفعول به هو الّذي وقع عليه فعل الفاعل، وهذا العنصر المفهومي المُضاف لا يُساعد المتعلمين على تعيين المفعول به في الجمل والنّصوص.

15_ تناول النّحاة المتأخرون الجملة الفعليّة في الوضع فقط، وإن ذكروا بعض الأعراض الّتي تُصيبها في واقع الاستعمال كالتّقديم والتّأخير بين عناصرها، إلّا أنّهم حلّلوا هذه الظّاهرة تحليلاً بنوياً فقط بالتركيز على الحالات الّتي يجوز فيها التّقديم والتّأخير والحالات الّتي لا يجوز فيها ذلك، ولم يلتفتوا إلى المقاصد الّتي يرومها المخاطِب من خلال تقديمه لبعض العناصر وتأخيره لعناصر أخرى، كما تطرقوا إلى الحذف الّذي يُصيب بعض عناصرها، وبرّروا ذلك العدول المتمثّل في الحذف بوجود قرينة السّياق- المقالي والمقامي كما فعل أبو حيّان التوحيدي، وتلميذه ابن هشام، في حين كان ابن مالك يُعلل ذلك بوجود السياق المقالي فقط الّذي يحتفي به كثيراً حيث نُسجل غياب اهتمامه بالسياق الخارجي- إلّا أنّهم لم يذكروا المقاصد والأغراض والإفادات الّتي يسعى مُنشئ العبارة إلى تبليغها إلى السّامع من خلال خروجه عن الأصل المألوف بحذفه لبعض عناصر الجملة الفعليّة، واكتفوا بمعالجة ظاهرة الحذف من جانب بنوي فقط، حيث عمدوا إلى تقدير العنصر المحذوف وإعرابه وذكر العامل فيه، ما عدا أبو حيان الّذي كان يهتم

في بعض الأحيان بالمخاطَب فيقوم بتسييق العبارة، حتّى يفهمها، قبل تقدير العناصر المحذوفة وإرجاع العبارة إلى أصلها، ولعلّ السّبب في اقتصار النّحاة المتأخرين على تحليل الجملة الفعليّة بنوياً فقط هو اهتماهم بالسلامة التّركيبيّة دون أن يتجاوزا ذلك الاهتمام إلى النّجاعة التّبليغيّة بسبب انفصال العلوم في عصرهم واقتصار وظيفة النّحو في ذلك الزمن على الإعراب فقط، أمّا المعاني فتُركت لعلم البلاغة.

16_ إنّ طريقة النّحاة المتأخرين في تحليل الجملة الفعليّة تختلف عن طريقة النّحاة المتقدّمين، ففي حين ركّز النّحاة المتأخرون في تحليلها على الجانب اللّفظي فقط، المتمثّل في العلاقات المجرّدة الّتي تحكمها على مستوى الوضع، ركّز النّحاة المتقدّمون في تحليلها على الجانب اللّفظي، والجانب الخطابي معاً بالتركيز على العلاقات النّحوية إلى جانب المقاصد والأغراض، ولا شكّ أنّ طريقة النّحاة المتأخرين الّتي تهتم بالإعراب وحده تُدعّم الملكة اللّغوية فقط الّتي تمكن المتعلّم من إنتاج جمل سليمة نحويّاً، أمّا طريقة النّحاة المتقدمين فتُدعّم إلى جانب الملكة اللّغويّة، الملكة التّبليغيّة التّواصليّة الّتي تمكّن المتعلّم من إنتاج وفهم جمل ونصوص في الأحوال الخطابية المختلفة.

ثانيًا : النّتائج الخاصة :

1_ لقد قسّم مؤلّفو الكتاب المدرسي الأفعال على أساس الزمن وليس على أساس انقطاع الحدث أو اتّصاله كما فعل سيبويه، ورغم أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي قد قصدوا الزمن، وسَمَّوا القاعدة بـ (أزمنة الفعل) إلّا أنّهم لم يُوفّقوا في ذلك التّقسيم أيضاً حيث قسّموا الفعل إلى : (ماض ومضارع وأمر)، وهذا التقسيم هو تقسيم بحسب الصّيغة وليس بحسب الزمن، لأنّ الفعل بحسب الزمن يُقسّم إلى :(ماض وحاضر ومستقبل)، كما أنّ تسمية الفعل المضارع بهذا الاسم هي تسمية لاعتبار شكلي ألا وهو مُضارعته للأسماء، وليس لاعتبار زمني، إذ لا اعتبار للزمن في التّسمية، وتسمية فعل الأمر كذلك بهذه التّسمية هي لاعتبار طلبي وليس لاعتبار زمني كالماضي.

2ـ لم يُوفق مؤلّفو الكتاب المدرسي – في اعتقادنا – كل التوفيق في نقل وتحوير مفهوم الفعل بأقسامه الّتي ذكروها من مفهومه العلمي إلى الكتاب المدرسي، حيث أهملوا أهم مكوّناته المفهوميّة، ففي الفعل الماضي مثلاً أسقطوا أهم عناصره المفهومية ألا وهي: (الفعل حدث حين حدوثه)، و(الفعل الماضي ينقطع في الأزمنة جميعها)، وفي الفعل المضارع أهملوا أهم العناصر المفهوميّة الّتي تُكوّن هذا المفهوم إذ وصفوه بأنّه (ما يدلّ على وقوع الفعل) رغم أنّ الفعل المضارع يدلّ على اتّصال الحدث حين وقوعه وليس على وقوعه، كما قرنوه (بالزمن الحاضر أو المستقبل) فقط رغم أنّه قد يدلّ على الزمن الماضي كذلك من خلال تواجده في جمل ونصوص، كما حصروا الأدوات الّتي تجعله دالاً على المستقبل في (السين وسوف) فقط رغم أنّ هناك الكثير من الأدوات والقرائن الّتي تخصّص الفعل المضارع للدلالة على المستقبل، وفي فعل الأمر أسقط مؤلّفو الكتاب المدرسي دلالة فعل الأمر على الحال، وقالوا بأنّه يدلّ على الزمن المستقبل فقط. وسبب وقوع مؤلّفي الكتاب المدرسي في هذه النّقائص هو عدم رجوعهم إلى المصادر الأصليّة للمفهوم العلمي للفعل، ألا وهي الكتب العلميّة للنّحاة المتقدّمين الّذين درسوا اللّغة من حيث الوضع والاستعمال معاً ككتاب سيبويه، واكتفوا بالكتب التّعليميّة للنّحاة المتأخرين ممّن تأثروا بالمنطق الأرسطي من جهة، ودرسوا اللّغة من حيث الوضع فقط دون الاستعمال من جهة أخرى، والّذين تُعتبر كتبهم منقولة تعليميّاً عن الكتب العلميّة للنّحاة المتقدّمين، والّتي لم يكن نقل بعضها للفعل نقلاً دقيقاً وسليماً كما مرّ بنا سابقاً .

3ـ لم يوفّق مؤلّفو الكتاب المدرسي – في اعتقادنا – كل التوفيق في عمليّة النّقل التّعليمي لمفهوم الفاعل، لأنّهم أخلّوا بالخصائص العلميّة للمفهوم، حيث أهملوا عُنصراً مفهومياً مُهمّاً في تكوين مفهوم الفاعل ألا وهو (موضعه) أي موضع الفاعل، وأضافوا عُنصراً مفهوميّاً آخر لم يرد عند النّحاة المتقدّمين ألا وهو (ضرورة قيام الفاعل بالفعل)، وهذا العُنصر المفهومي المُضاف يُعيق المتعلّمين في تحديد الفاعل من جهة، وتحديد

الجملة الفعليّة من جهة أخرى، فإذا وجدوا جملة من مثل (لم يقمْ خالدٌ) لم يعدّوا خالداً فاعلاً لأنّه لم يقم بالفعل، ولم يعدّوا الجملة جملة فعليّة لأنّها لا تحتوي على فاعل. أمّا النّحاة المتقدّمون فقد حدّوه بطريقة مختلفة، حيث حدّه سيبويه بأنّه هو الّذي يُشغل به الفعل سواء أقام بالفعل أم لم يقم، بالإضافة إلى ما سبق فقد أغفل مؤلّفو الكتاب المدرسي قيداً آخر مُهمّاً في حدّ الفاعل كان قد ذكره المبرد ألا وهو أنّ الجملة الفعليّة تكتفي بذكر الفاعل، وأنّ ما يزيد عن هذين العنصرين يُؤتى به من أجل الزيادة في الفوائد في العمليّة الخطابية فقط، وحين لم يذكر مؤلّفو الكتاب المدرسي هذا القيد فهذا يجعل المتعلّم يتساءل: أين تنتهي حدود الجملة الفعليّة ؟ وما هي عناصرها ومكوناتها البنوية ؟

4_ رغم أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي لم يُبرمِجوا قاعدة خاصة بالجملة الفعلية إلّا أنّه ومن خلال تحديدهم لقاعدة الفاعل يتّضح لنا عدم توفيقهم في نقل مفهوم الجملة الفعليّة من الصّورة العلميّة الموجودة عند النّحاة المتقدّمين إلى الكتاب المدرسي، حيث لم يُحدّدوا موضع الفاعل في بنية الجملة الفعليّة، كما خلطوا بين الفاعل في المعنى والفاعل في الصّناعة النّحويّة، وبهذين العُنصرين المفهوميين المُضافين تُصبح جملة (قام زيدٌ) عندهم = جملة (زيدٌ قام)، باعتبار أنّ زيداً هنا فاعل معنوي في الجملتين معاً، وهنا يلتبس مفهوم الجملة الفعليّة بمفهوم الجملة الاسميّة عند المتعلّمين.

5_ لم يُوفّق مؤلّفو الكتاب المدرسي – في اعتقادنا– كل التّوفيق في نقل وتحوير مفهوم المفعول الّذي لا يُذكر فاعله، فلئن حافظوا على بعض خصائصه العلميّة كتأخّره عن الفعل العامل فيه، إلّا أنّهم أسقطوا بعض العناصر الأخرى، حيث استعملوا بعض المصطلحات النّحوية الملبسة وغير الدّقيقة، مثل مصطلح (الفعل المبني للمجهول) عوض مصطلح (الفعل الّذي لم يُسم فاعله)، ومصطلح (نائب الفاعل) عوض مصطلح (المفعول الّذي لا يُذكر فاعله)، وهي مصطلحات نحوية ملبسة وغير دقيقة، لأنّ المتكلّم قد يُخفي الفاعل في الكلام لتحقيق بعض الأغراض والمقاصد، ومنه فالفاعل

معلوم وليس مجهولاً، ولذلك لا يمكن القول إنّ الفعل هنا مبنيٌّ للمجهول، بل هو مبنيٌ للمفعول كما قال النّحاة المتقدّمون. وسبب وقوع مؤلّفي الكتاب المدرسي في هذه النّقائص هو عدم عودتهم إلى الكتب العلميّة للنّحاة المتقدّمين، واعتمادهم على الكتب التّعليميّة للنّحاة المتأخرين وبعض كتب اللّسانيين العرب المُحدثين .

6_ لم يذكر مؤلّفو الكتاب المدرسي نهاية الجملة الفعليّة، ولم يبيّنوا أهمية وسبب ذكر المفعول به فيها لأنّهم لم يهتمّوا بالأغراض والمقاصد، ولأنّهم لم يعودوا إلى كتب النّحاة المتقدّمين – الّذين نظروا إلى الجملة الفعلية من زاويتين : زاوية بنوية، وحينها تتكوّن الجملة الفعليّة من جزئين فقط، وزاوية خطابية تبليغيّة، وحينها يمكن للجملة الفعليّة أن تزيد عن هذين الجزئين إلى الفضلات كالمفعول به حسب الفائدة المُراد تبليغها للسّامع– بل عادوا إلى كتب النّحاة المتأخرين الّذين نظروا إلى الجملة من زاوية بنوية شكليّة فقط، فاهتمّوا بالعوامل والمعمولات وبالأثر النّاتج عن ذلك العمل وهو الإعراب .

7_ لم يُحدّد مؤلّفو الكتاب المدرسي موضع المفعول به في البنية المجرّدة للجملة الفعليّة، أيأتي بعد الفعل ؟!!! أم قبله !!! أم يأتي بعد الفاعل ؟!!! رغم حاجة المتعلّم في هذه المرحلة بالذات، أي في مرحلة تحقيقه للملكة اللّغوية وتمثّله لنظام اللّغة إلى معرفة موضع كل عنصر من عناصر الجملة الفعلية، حيث تضمّنت القاعدة مثالاً جاء فيه المفعول به ثالثاً (أي في موضعه الأصلي بعد كل من الفعل والفاعل)، كما قدّمت مثالاً آخر جاء فيه المفعول به أوّلاً(أي في غير موضعه الأصلي قبل كل من الفعل والفاعل)، وقد كان حريّاً بمؤلّفي الكتاب المدرسي أن يُبيّنوا موضع المفعول به في البنية المجرّدة للجملة الفعليّة أوّلاً، ثم يُبيّنوا المواقع الّتي يمكن للمفعول به أن يحتلّها في واقع الخطاب كما فعل النّحاة المتقدّمون، حتّى لا تختلط الأمور على المتعلّم وهو في مرحلة حسّاسة من مراحل تمثّله للنّظام اللّغوي، واكتسابه للملكة اللّغويّة.

8_ لم يُوفّق مؤلّفو الكتاب المدرسي – في اعتقادنا– كل التوفيق في نقل وتحوير مفهوم المفعول به إذ مسّوا ببعض خصائصه العلميّة، فخلطوا بين المفعول به في المعنى والمفعول به في الصّناعة النّحويّة، من خلال إضافتهم عُنصراً مفهوميّاً غير دقيق في تحديد المفعول به لم يرد عند النّحاة المتقدّمين، والمتمثّل في قولهم (المفعول به اسم يدلّ على الّذي وقع عليه فعلُ الفاعل)، وهذه العبارة غير سليمة وغير دقيقة، لأنّ هذا العنصر المفهومي المُضاف لا يُساعد المتعلمين على تعيين المفعول به في الجمل والنّصوص، فإذا ما صادفوا جملاً من مثل : (ما ضربت زيداً)، (هل تضرب زيداً)، (لم أضرب زيداً) لن يعتبروا زيداً في هذه الجمل الفعليّة مفعولاً به، لأنّه لم يقع عليه فعل الفاعل، وهو ما نصّت عليه قاعدة المفعول به، ولا شكّ أنّ هذا الانحراف الموجود في قاعدة المفعول به الّتي صاغها مؤلّفو الكتاب المدرسي لا يعود بالدّرجة الأولى إلى قاعدة المفعول به نفسها، بل إلى قاعدة الفاعل نفسه على أساس أنّه من قام بالفعل – وقد بيّنا أنّ الفاعل هو الذي يُشغل به الفعل، سواء أقام بالفعل أم لم يقم – وبتعريف مؤلّفي الكتاب المدرسي للفاعل بتلك الطّريقة عرّفوا المفعول به بأنّه من وقع عليه فعل الفاعل، رغم أنّ المفعول به ليس من وقع عليه فعل الفاعل وإنّما ما تعدّى إليه فعل الفاعل كما قال النّحاة المتقدّمون.

9_ حلّل مؤلّفو الكتاب المدرسي الجملة الفعليّة من زاوية شكلية فقط، حيث لم يلتفتوا ولم يذكروا الحالات الّتي تأتي فيها عناصر الجملة الفعليّة في غير موضعها الأصلي في واقع الخطاب، فإن ذكروا – مثلاً– بعض الحالات الّتي يأتي فيها المفعول به في غير موضعه الأصلي إلّا أنّهم عالجوها من زاوية شكلية إعرابية فقط، وليس منها ومن زاوية خطابيّة تبليغية كذلك كما فعل النّحاة المتقدّمون، رغم أنّ الملكة التّبليغية التواصلية للمتعلم لا تكتسب إلّا إذا قُدّمت له القواعد اللّغوية وهي في حالة استعمال، ليستطيع بعد ذلك توظيف تلك القواعد في مختلف المجالات.

10_ العيّنة المفحوصة من المتعلّمين أثبتت أنّهم لا يعرفون نهاية الجملة الفعلية، ولا يميزون بينها وبين الجملة الاسمية في الغالب، كما أنّ أغلبهم غير مدركين لمفاهيم عناصرها، حيث يُخلطون بين الفعل والاسم لأنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي حدّوا الفعل تحديداً قائماً على المعنى، لا على العلامات الخاصة به والّتي تُميّزه عن علامات الاسم، كما يخلطون بين الفاعل والمفعول به، وبين الفاعل والمفعول الّذي لم يسم فاعله، وبين الفاعل والمبتدأ، لأنّ مؤلفي الكتاب المدرسي ركّزوا في صياغة القواعد على المعنى لا على اللّفظ، وهو ما أدّى بالمتعلمين إلى الوقوع في مثل هاته الأخطاء، كما لم يميز المتعلمون كذلك بين الجملة الفعلية التّامة المعنى، والجملة الفعلية المفيدة للسّامع في واقع الخطاب، لأنّ قواعد عناصر الجملة الفعلية المصوغة من طرف المؤلفين تركّز على الوضع فقط دون الاستعمال، أمّا درس أزمنة الفعل فلم يستوعبه المتعلّمون إطلاقاً – فيما يبدو –، إذ لم يميزوا بين زمن الفعل كصيغة منعزلة عن السياق وزمن الفعل في السياق من خلال ما يحيط به من أدوات وقرائن تحوّل دلالته الزمنية الأصلية إلى دلالة أخرى فرعية .

11_ العيّنة المفحوصة من الأساتذة أثبتت غياب التّصور السّليم لدى فئة كبيرة منهم بالهدف المراد تحقيقه من خلال تدريس القواعد النّحوية، فمنهم من يرى أنّ الهدف من تدريسها هو تمكين المتعلّم من الإحاطة بالقواعد النّحوية الأساسية، ومنهم من يرى أنّ الهدف من تدريسها هو تفادي الوقوع في الأخطاء النّحوية والمساعدة على ضبط الكلام، في حين ترى نسبة كبيرة منهم أنّ الهدف من تدريس النّحو هو تمكين المتعلم من الإعراب الصّحيح والدّقيق للكلمات والجمل، وفئة قليلة منهم فقط من ترى أنّ الهدف من تدريس القواعد النّحوية هو إكساب المتعلّم القدرة على إنتاج وفهم جمل ونصوص في مختلف الأحوال الخطابية بلغة سليمة خالية من الأخطاء، وهذا هو الهدف الأسمى من تدريس النّحو.

12_ فئة كبيرة من الأساتذة ترى أنّ قواعد أركان الجملة الفعلية المبرمجة في الكتاب المدرسي خالية من النّقائص، كما ترى أنّه لا فرق بين معنى الجملة والفائدة الّتي تؤدّيها في واقع الخطاب، كما أنّ أغلبهم لا يعرفون طرائق ترتيب القواعد النّحويّة في الكتاب المدرسي. والمسؤوليّة لا تقع هنا على فئة الأساتذة فقط، بل على فئة الباحثين في حقل تعليميات اللغات بدرجة أكبر، فهي التي تستطيع الرجوع إلى مصادر النحو عند المتقدمين، وتقوم بعملية النقل التعليمي، فتوفر مادة نحوية ذات مواصفات بيداغوجية معينة، تفيد المتعلّم، كما تقع أيضا على المؤسسات التي تضطلع بمسألة تكوين المدرسين، وتنبيههم إلى مثل هذه المسائل .

13_ إنّ القواعد الخاصة بأركان الجملة الاسميّة، وكذا بالفضلات المُختلفة الّتي تدخل على الجملتين الاسميّة والفعليّة المُبرمجة في الكتب المدرسيّة الموجّهة للمتعلّمين في الأطوار التّعليميّة الثّلاثة في حاجة ماسة إلى إعادة النّظر فيها بناء على نظريّة النّقل التّعليمي، وبالعودة إلى كتب النّحاة المتقدّمين، وكذلك الحال مع نصوص القراءة الموجّهة إلى المتعلّم بالاعتماد على النّظرية ذاتها، وبالعودة إلى النّصوص الأصليّة.

المَلَاحِـــق:

الملحق رقم 01 :

استبانة خاص بالأساتذة

جامعة الدكتور يحي فارس (المدية)

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربية وآدابها

استمارة استبان موجه لأساتذة اللّغة العربية

المكلفين بتدريس السّنة الأولى من التّعليم المتوسط

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه في اللّغة والأدب العربي

زملائي الأساتذة زميلاتي الأستاذات أضع بين أيديكم هذه الاستبانة كي تدلوا بآرائكم وتسجلوا ملاحظاتكم حول مدى صحة قواعد أركان الجملة الفعلية الموجودة في كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط، وما مدى خلوها من النّقائص، وكذا مدى توفيق معدّي الكتاب المدرسي في ترتيب القواعد النّحوية في في هذا الكتاب، ومدى اكتساب المتعلمين للدروس النّحوية الخاصة بالجملة الفعلية.

أخي الأستاذ، أختي الأستاذة إنّ مساهمتكم مهمّة جدًّا، وذلك بالإجابة على الاستبانة بكل موضوعية، كما أحيطكم علماً أنّ ما تقدمونه من معلومات سيستثمر في مجاله العلمي الدّقيق، وعليه فسيحظى بالسريّة التّامة والمطلقة.

بطاقة فنية عن المعلومات الشّخصية :

- **اسم المؤسّسة :** .....

-**الجنس :** ذكر ☐ أنثى ☐

- **الشهادات العلمية المتحصّل عليها :**

.....

.....

.....

- **الإطار :**

- أستاذ التّعليم المتوسط ☐

- أستاذ رئيس في التّعليم المتوسط ☐

- أستاذ مكون في التّعليم المتوسط ☐

- **الخبرة في التّعليم :**

- أقل من خمس سنوات ☐

- أكثر من خمس سنوات المتوسط ☐

- أكثر من عشر سنوات ☐

- **الحالة الموجود فيها :**

- مرسم ☐

- متربص ☐

س1 : هل ترى أنّ الهدف من تدريس القواعد النّحوية هو :

- تمكين المتعلم من الإحاطة بالقواعد النّحوية الأساسية ☐

- تفادي وقوع المتعلّم في الأخطاء النّحوية والمساعدة على ضبط الكلام ☐

- تمكين المتعلم من الإعراب الصّحيح والدّقيق للكلمات والجمل ☐

- إكساب المتعلّم الملكة التّبليغية الّتي تمكنه من إنتاج وفهم جمل ونصوص في مختلف الأحوال الخطابية ☐

س2 : هل ترى أنّ قاعدة (أزمنة الفعل) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية تتضمن بعض النّقائص ؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) اذكر النّقائص الّتي تضمنتها القاعدة، وقدّم قاعدة أخرى بديلة عن قاعدة الكتاب المدرسي .

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

س3 : هل ترى أنّ قاعدة (الفاعل) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية تتضمن بعض النّقائص ؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) اذكر النّقائص الّتي تضمنتها القاعدة، وقدّم قاعدة أخرى بديلة عن قاعدة الكتاب المدرسي :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

س4 : هل ترى أنّ قاعدة (نائب الفاعل) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية تتضمن بعض النّقائص ؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) اذكر النّقائص الّتي تضمنتها القاعدة، وقدّم قاعدة أخرى بديلة عن قاعدة الكتاب المدرسي :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

س5 : هل ترى أنّ قاعدة (المفعول به) المبرمجة في كتاب اللّغة العربية تتضمن بعض النّقائص ؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) اذكر النّقائص الّتي تضمنتها القاعدة، وقدّم قاعدة أخرى بديلة عن قاعدة الكتاب المدرسي:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

س06 : عند إعدادك لمذكرة تقديم درس القواعد النّحوية، هل تعتمد على القواعد النّحوية المبرمجة في الكتاب المدرسي فقط ؟ أم تعتمد على كتب نحوية أخرى ؟

- القواعد النّحوية المبرمجة في الكتاب المدرسي فقط ☐
- كتب نحوية أخرى ☐
- إذا كنت تعتمد على كتب نحوية أخرى اذكرها :

.....

.....

.....

.....

س07 : هل ترى فرقاً بين الجملة التامة المعنى والجملة المفيدة ؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) أين يكمن الفرق بين الجملتين ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

س08 : هل يجد المتعلّم صعوبة في التّمييز بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) فإلام يعود سبب ذلك ؟ أإلى المتعلّم في حد ذاته ؟ أم إلى القاعدة التّعليمية ؟ أم إلى أسباب أخرى ؟

يعود سبب الصعوبة إلى :.....

.....

.....

.....

س09 : هل يجد المتعلّم صعوبة في التّمييز بين عناصر الجملة الفعلية (الفاعل، والمفعول به، والمفعول الّذي لم يسم فاعله) ؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) فإلام يعود سبب ذلك ؟ أإلى المتعلّم في حد ذاته ؟ أم إلى القاعدة التّعليمية ؟ أم إلى أسباب أخرى ؟

يعود سبب الصعوبة إلى :.....

.....

.....

.....

س10 : هل يجد المتعلّم صعوبة في التّمييز بين الفاعل، والمبتدأ ؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) فإلام يعود سبب ذلك ؟ أإلى المتعلّم في حد ذاته ؟ أم إلى القاعدة التّعليمية ؟ أم إلى أسباب أخرى ؟

يعود سبب الصعوبة إلى :.....

.....

.....

س11 : هل يجد المتعلّم صعوبة في التّمييز بين الفعل والاسم ؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) فإلام يعود سبب ذلك ؟ أإلى المتعلّم في حد ذاته ؟ أم إلى القواعد التّعليمية ؟ أم إلى أسباب أخرى ؟

يعود سبب الصعوبة إلى :.....

.....

.....

س12 : هل يجد المتعلّم صعوبة في استخراج زمن الفعل ؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) فإلام يعود سبب ذلك ؟ أإلى المتعلّم في حد ذاته ؟ أم إلى قاعدة أزمنة الفعل ؟ أم إلى أسباب أخرى ؟

يعود سبب الصعوبة إلى :.....

.....

.....

س13 : هل ترون أنّ القواعد النّحوية مرتبة في الكتاب المدرسي بناء على النّظرة البنوية، أم بناء على النّظرة التّصنيفية الإفرادية ؟

مرتبة بناء على النّظرة البنوية ☐

مرتبة بناء على النّظرة التّصنيفية الإفرادية ☐

س14 : إذا لديكم بعض الانشغالات أو الاقتراحات بخصوص القواعد النّحوية، اذكروها.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم 02 :

استبانة وتمارين موجهة للمتعلمين

استبانة وتمارين موجهة لمتعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسط

الاسم :..... اللّقب : .....

السن : .....

الإكمالية : .....

معيد : نعم ☐ لا ☐

مهنة الأب :.....

مهنة الأم : .....

مستوى الأبوين المدرسي :

الأب:

ابتدائي : ☐

متوسط : ☐

ثانوي : ☐

جامعي : ☐

الأم :

ابتدائي : ☐

متوسط : ☐

ثانوي : ☐

جامعي : ☐

المستوى الدراسي للإخوة والأخوات :

ابتدائي ☐ عددهم : .....

متوسط : ☐ عددهم : .....

ثانوي : ☐ عددهم :.....

جامعي : ☐ عددهم :.....

هل تتلقى المساعدة في إنجاز الفروض المنزلية : نعم ☐ لا ☐

عزيزي التلميذ إليك هذه النّصوص الثلاثة اقرأها جيداً، ثم أجب عن الأسئلة الموجودة أسفل كل نص.

النّص الأوّل :

قالَ الأبُ لأولادِهِ : انْتَبِهُوا إليَّ الآنَ يا صِغَارِي، هَا قَدْ حَلَّ الآنَ فَصْلُ الرَّبِيعِ، وَالبَارِحَة فَقَطْ كُنَّا فِي فَصْلِ الشِّتَاءِ، وكَانَت الثُّلُوجُ تَتَسَاقَطُ، نَعَمْ، لَقَدْ كَانَتْ تَتَسَاقَطُ تَسَاقُطاً كَثِيفاً، والأَمْطَارُ تَتَهَاطَلُ بِغَزَارَةٍ، لَمْ تَغِبْ تِلْكَ اللَّحَظَاتُ عَنْ ذَاكِرَتِي أَبَداً، ولَمَ

أَنْسَهَا، فَإِذَا جَاءَ فَصْلُ الصَّيْفِ سَآخُذُكُم فِي نُزْهَةٍ إِلَى إِحْدَى المُدُنِ السِيَّاحِيَّةِ سَتَقْضُونَ فِيْهَا أَوْقَاتاً مُمْتِعَة لَنْ تَنْسوهَا، فَإِنْ نَزَلْنَـا إِلَى البَحْـرِ فَلَا تَبْتَعِـدُوا عَنْ الشَّط .

* اِسْتَخْرِجْ مِنَ النَّص :

– فِعْلاً مُضَارِعاً دَالاً عَلَى الزَّمَن الحَاضِر:.....

– فِعْلاً مَاضِياً دَالاً عَلَى الزَّمَن المَاضِي :.....

– فِعْل أَمْرٍ دَالاً عَلَى الزَّمَن المُسْتَقْبَل :.....

النّص الثاني :

فِي يَوْمٍ مِنْ أَيَّامِ الشِّتَاءِ البَارِدِ، وإِذْ نَحْنُ مَوْجُودُون فِي القِسْمِ، ذَهَبَ الأُسْتَاذُ إِلَى الإِدَارَة، وفَجْأَةً هَبَّتْ عَاصِفَةٌ قَوِيَّةٌ جِداً، فَتَكَسَّرَتِ النَّافِذَة، ولَمَّا دَخَلَ الأُسْتَاذُ تَفَاجَأَ وصَرَخَ : مَنْ كَسَّرَ النَّافِذَةَ ؟ مَنْ الفَاعِل ؟ أَجِيبُوا، فَقُلْنَا : الرِّيَاحُ هِيَ مَنْ كَسَّرَت النَّافِذَة يَا أُسْتَاذ، فَذَهَبَ إِلَى الإِدَارَةِ لِيُخْبِرَهُم بِذَلِك، وأَثْنَاءَ غِيَابِهِ اِسْتَغَلَ زَمِيلُنَا يُوسُف المُشَاغِب الفُرْصَة، وكَسَّرَ كُرسيًّا لِزَمِيلِهِ إِبْرَاهِيم الغَائِب، لَقَدْ كَسَّرَ يُوسُفُ الكُرْسِي، أَنَا حَزِينٌ لِذَلِك، أَنَا حَزِينٌ لِأَنَّ (يُوسُف كَسَّرَ الكُرْسِي)، وبَعْدَ مُدَّةٍ قَصِيرَةٍ دَخَلَ المُعَلِّمُ القِسْمَ، ولَمَا شَاهَدَ مَا شَاهَدَ غَضِبَ غَضَباً شَدِيداً، وقَالَ : مَنْ كَسَّرَ الكُرْسِي؟ أَخْبِرُونِي مَنْ الفَاعِل لِيَأْخُذَ جَزَاءَه، فَقُلْنَا جَمِيعاً : يُوسُفُ هُوَ الفَاعِل، نَعْم، لَقَدْ كَسَّرَ يُوسُفُ الكُرْسِي، فَضَرَبَ يُوسُفَ الأُسْتَاذُ ضَرْباً مُبْرِحاً، ولَمْ يَضْرِبْ التَّلَامِيذ كُلَّهم.

* أَعْرِبْ مَا تَحْتَهُ خَط في النَّص :

(تَكَسَّرَت النَّافِذَة)، النّافذة :.....

.....

(يُوسُف كَسَّرَ الكُرْسِي)، يُوسُف:.....

.....

(ضَرَبَ يُوسُفَ الأُسْتاذُ)، يُوسُفَ :.....

.....

(لَمْ يَضْرِبِ التَّلَامِيذَ)، التّلاميذ :.....

.....

* استخرج من النّص جملة فعلية (واحدة) تامة المعنى:

.....

* استخرج من النّص جملة فعلية مفيدة للسامع (الأستاذ) :

.....

* ما نوع الجملة الموجودة بين قوسين ؟

الجملة الموجودة بين قوسين هي جملة .....

النّص الثالث:

فِي مَسَاءِ يَوْم الإِثْنَيْن عُدْتُ مِنَ الْمَدْرَسَةِ إِلَى المَنْزِل، ولَمَّا دَخَلْتُ غُرْفَتِي تَفَاجَأْتُ: لَقَدْ أَكَلَت القِطَّةُ عُصْفُورَتِي !!!، آه كَمْ أَنَا حَزِين، لَقَدْ أُكِلَت العُصْفُورَةُ .

* أَعْرِبْ مَا تَحْتَهُ خَط فِي النَّص:

(أُكِلَت العُصْفُورَةُ)، أُكِلَت :.....

.....

قائمة المصادر و المراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أوّلاً : المراجع باللّغة العربيّة

1_ ابن جني (أبو الفتح عثمان): اللّمع في العربيّة، تحقيق حامد المؤمن، عالم الكتب ومكتبة النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان،1405هـ، 1985م، ط:2

2_ (ـــــــــ) : الخاطريات، حقّقه وعلّق عليه علي ذو الغفار شاكر، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1408هـ، 1988م.

3_ (ـــــــــ) : الخصائص، تحقيق محمد علي النّجار، المكتبة العلميّة، طبعة دار الكتب المصرية، مصر، دط، 1952.

4_ (ـــــــــ): المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تحقيق علي النجدي ناصف، ود. عبد الحليم النجار، ود. عبد الفتاح إسماعيل شلبي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلاميّة، وزارة الأوقاف، القاهرة، 1424هـ، 2004 م.

5_ (ـــــــــ) : سر صناعة الإعراب، دراسة وتحقيق حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، سوريا، 1985.

6_ ابن مالك (جمال الدين محمد بن عبد اللّه الطّائي الجياني الأندلسي): تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، حقّقه وقدّم له محمد كامل بركات، الجمهورية العربية المتحدة، وزارة الثّقافة، دار الكاتب العربي للطّباعة والنّشر، دط، مصر، 1378هـ- 1967م.

7_ (ـــــــــ) : شرح التّسهيل، تحقيق : د عبد الرحمان السيّد، ود محمد بدوي المختون، هجر للطّباعة والنّشر والتوزيع والإعلان، الجيزة، مصر، ط:1، 1410هـ، 1990م، ج1.

8_ ابن هشام (جمال الدّين أبو محمّد عبد اللّه بن يوسف): الإعراب عن قواعد الإعراب، تحقيق وتقديم الدّكتور علي فودة نيل، عمادة شؤون المكتبات – جامعة الرّياض، ط1، 1401هـ،1981م.

9_ (ـــــــــ): شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، لبنان، ط:1، 1422هـ، 2001م.

10_ (ـــــــــ): قطر النّدى، شرح وتعليق الدكتور محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الإيمان، المنصورة ، مصر. دت، دط.

11_ (ـــــــــ): مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب، حقّقه وخرج شواهده: الدكتور مازن المبارك، محمد علي حمد اللّه، راجعه: سعيد الأفغاني، دار الفكر، دمشق، ط1: 1384 هـ، 1964 م.

12_ ابن الجزري(شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد بن علي بن الجزري الدمشقي الشّافعي): غاية النّهاية في طبقات القراء، حقّقه: ج. برجستراسر، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط: 1، 1427 هـ، 2006 م، ج2.

13_ ابن الحاجب النّحوي: الكافية في النّحو، شرح رضي الدين الاستراباذي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، ط1، 1433، 2012، ج4.

14_ ابن خلدون عبد الرحمان بن محمد: المقدمة، ج2، الدار التونسية للنشر– المؤسسة الوطنية للكتاب، ط1، تونس، 1984.

15_ ابن خلكان(أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر): وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان. حقّقه إحسان عباس، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، دت.

16_ ابن النّديم: الفهرست، تحقيق أيمن فؤاد سيد، دار المعرفة، بيروت، لبنان، دط، 1429هـ، 2009م.

17_ ابن عبد ربه (أحمد بن محمد): العقد الفريد، تحقيق مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1440،1هـ، 1983م.

18_ ابن فارس(أبو الحسين أحمد بن فارس): الصاحبي في فقه اللّغة وسنن العرب في كلامها. تحقيق د: عمر الفاروق الطباع، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، ط1، 1414هـ، 1993م.

19_ ابن يعيش(موفق الدين بن علي): شرح المفصّل، طبع بإدارة الطّباعة المنيرية بمصر دط، دت، ج1.

20_ ابن السّراج (أبو بكر محمد بن سهل) : الأصول في النّحو، ج1، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط2، 1417هـ/1996م.

21_ ابن خالويه (أبو عبد اللّه الحسين): ديوان أبي فراس الحمداني، دار صادر، بيروت، ط1، 1474هـ 1995 م.

22_ أبو حيّان الأندلسي (محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين): ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق وشرح: رجب عثمان محمد، مراجعة: الدّكتور رمضان عبد التّواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 1418هـ، 1998م.

23_ (ـــــ): التذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل، حقّقه حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، سوريا، ط1، 1418هـ، 1997م.

24_ أبو البركات ابن الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، ط1، 1424هـ، 2003م.

25_ (ـــــــ): نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم، دار الفكر، القاهرة، 1418هـ، 1998 م.

26_ أبو المحاسن محمد بن علي بن الحسن الحسيني الدمشقي: ذيل تذكرة الحافظ [الحُفَّاظ]، دار الكتب العلميّة، ط1، 1419 هـ، 1998، ج1.

27_ أبو تاكي سعود بن غازي: خصائص التّأليف النّحوي في القرن الرّابع الهجري دار غريب، القاهرة، مصر، ط 1، 2005.

28_ إبراهيم السامرائي: الفعل زمانه وأبنيته، مطبعة العاني، بغداد، العراق، دط، (1386هـ – 1966 م).

29_ إبراهيم أنيس: من أسرار اللّغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، ط6، القاهرة، مصر، 1978.

30_ أحمد أحمد بدوي: سيبويه حياته وكتابه، مؤسسة هنداوي سي آي سي، المملكة المتحدة، دط، دت.

31_ أحمد بلحوت: النّحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النّحو العربي في المرحلة الثانوية والطور الثالث من التّعليم الاساسي، رسالة ماجستير، إشراف الدكتور مصطفى حركات، الجزائر، 1992.

32_ أكلي سورية: حركة تيسير تعليم النّحو العربي في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2012.

33_ أحمد حساني: النّظام النّحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التّعليمي، أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23 – 24 أفريل 2001، بالمكتبة الوطنيّة بالحامّة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2001.

34_ (ـــــــــــ): تعليميات اللّغات والترجمة (بحث في المفاهيم والإجراءات)، مجلة المجمع الجزائري للّغة العربيّة، العدد الأوّل، ربيع الأوّل 1426، ماي 2005.

35_ أحمد شبشوب: مدخل إلى بيداغوجية المواد، مجلة الدّراسات النّفسية والتربوية، العدد الثالث عشر، يوليوز 1992.

36_ أبو الطّيب اللّغوي (عبد الواحد بن علي اللّغوي الحلبي): مراتب النّحويين، تحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم، مكتبة نهضة مصر و مطبوعاتها، الفجالة، القاهرة، دط، دت.

37_ الإستراباذي (رضي الدين محمد بن الحسن): شرح كافية ابن الحاجب، دار الكتب العلميّة، بيروت، ج2، 1975م.

38_ اسمهان ميزاب: الزمن النّحوي ودلالته، دراسة تطبيقية في ديوان أبي فراس الحمداني، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللّغة العربية وآدابها، تخصص علوم اللّغة، إشراف الأستاذ الدكتور محمد بوعمامة، جامعة الحاج لخضر باتنة، السّنة الجامعية: 2014/2013.

39_ المبرد (أبو العباس محمد بن يزيد): المقتضب، تحقيق عبد الخالق عضيمة، لجنة إحياء التراث، المجلس الأعلى للشؤون الاسلاميّة، وزارة الأوقاف، القاهرة، مصر، ط2، 1399هـ، 1979م.

40_ المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، مكتب تنسيق التّعريب بالرّباط، المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التّربوي (إنجليزي – فرنسي – عربي) ، سلسلة المعاجم

الموحّدة، رقم 47، 82 زنقة واد زيز – ص.ب 290 أكدال الرّباط، دط، المملكة المغربيّة، 2020.

41_ المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، مكتب تنسيق التّعريب بالرّباط المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرائق التّدريس (إنجليزي– فرنسي – عربي) ، سلسلة المعاجم الموحّدة، رقم 44،82زنقة واد زيز – ص.ب 290 أكدال الرّباط، دط، المملكة المغربيّة، 2020.

42_ الحاج خليفة (مصطفى بن عبد اللّه المشهور): كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مكتبة المثنى، بغداد، العراق، ج1،1941.

43_ البخاري (أبو عبد اللّه محمد بن اسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة): صحيح البخاري، عالم الكتب، ط4، 1985.

44_ السيرافي (أبو سعيد الحسن بن عبد اللّه بن المزربان): شرح كتاب سيبويه، حقّقه وقدّم له وعلّق عليه الدكتور رمضان عبد التواب، والدكتور محمود فهمي الحجازي، والدكتور محمد هاشم عبد الدّايم، ج1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر،1986.

45_ (ـــــــ): أخبار النّحويين البصريين، تحقيق : طه محمد الزيني و محمد عبد المنعم خفاجي، نشر مصطفى البابي الحلبي ، مصر ، 1373هـ، 1966م.

46_ القنوجي (أبو الطّيب محمد صديق خان بن حسن بن علي ابن لطف اللّه الحسيني البخاري): التّاج المكلل من جواهر مآثر الطّراز الآخر والأوّل، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلاميّة، قطر، ط1، 1428هـ – 2007 م.

47_ التهاوني (محمد علي بن علي بن محمد): كشاف اصطلاحات الفنون، تحقيق أحمد حسن بسج، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط:2، 1427 هـ، 2006 م.

48_ الجرجاني (علي بن محمد الشريف): التعريفات، حقّقه وقدّم له محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي للطباعة والنّشر، القاهرة،، مصر، 1968.

49_ الجرجاني (عبد القاهر بن عبد الرحمان): الجمل، تحقيق علي حيدر، دمشق، سوريا 1392هـ، 1972م.

50_ (ـــــ): المقتصد في شرح الإيضاح، تحقيق كاظم بحر المرجان، وزارة الثقافة والإعلام العراقية، دار الرشيد للنّشر، العراق، ج1.

51_ (ـــــ): دلائل الإعجاز، تحقيق، محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط 3، القاهرة، مصر، 1992.

52_ السيوطي (جلال الدّين عبد الرحمان بن أبي بكر): بغية الوعاة في طبقات اللّغويين والنّحاة، تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم، دار الفكر، ط2،1399هـ، 1979م.

53_ العسقلاني (أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر): الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، تحقيق محمد عبد المعيد ضان، مجلس دائرة المعارف العثمانية، صيد آباد، الهند، 1998م، ج8.

54_ الزبيدي (أبو بكر محمد بن الحسين): طبقات النّحويين واللّغويين، تحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط2، 1392هـ، 1973م.

55_ الزجاجي (أبو القاسم): الإيضاح في علل النّحو، تحقيق د: مازن المبارك، دار النّفائس، بيروت، لبنان، ط:5، 1406هـ،1986م.

56_ الزمخشري (محمود بن عمر): المفصل في علم العربية، تحقيق فخر صالح قدارة،، دار عمار للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1425،1هـ، 2004م.

57_ الطاهر قطبي، بحوث في اللّغة (الاستفهام بين النّحو والبلاغة، دراسة مقارنة، القسم الثالث)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دت، دط، 1992.

58_ الصفدي(صلاح الدّين خليل بن أيبك): أعيان العصر وأعوان النّصر، تح علي أبي زيد، نبيل أبي عشمة، محمد موعد محمود سالم محمد، مازن المبارك، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 1418 هـ، 1998 م.

59_ الفراء (أبو زكريا يحي بن زياد): معاني القرآن، تحقيق أحمد نجاتي ومحمد النّجار، ط2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، ج1، 1980م.

60_ الشوكاني (محمد بن علي بن محمد بن عبد اللّه اليمني): البدر الطّالع بمحاسن من بعد القرن السّابع، دار المعرفة، بيروت، لبنان، (د ت)، ج2.

61_ بشير إبرير: إستراتيجيّة التّبليغ في تدريس النّحو، أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23 – 24 أفريل 2001 بالمكتبة الوطنيّة بالحامة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر 2001.

62_ بكري عبد الكريم: الزمن في القرآن الكريم، دراسة دلالية للأفعال الواردة فيه، دار الفجر للنّشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، 1992.

63_ تمام حسّان: الأصول، دراسة إبستيمولوجية للفكر اللّغوي عند العرب (النّحو – فقه اللّغة – البلاغة)، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2000.

64_ (ـــــــــ): اللّغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1994.

65_ توفيق أحمد مرعي، ومحمود الحيلة: المناهج التّربويّة الحديثـــة، دار المسيـرة للنّشر،عمان، الأردن (د ط)، (د ت).

66_ حسين بلحنيش: النّحو التّعليمي في كتاب سيبويه، مذكرة مقدّمة لنيل درجة الماجستير، التّخصّص: لسانيات عربية قديمة وحديثة، جامعة الدّكتور يحي فارس بالمدية، كليّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، إشراف الأستاذ مبارك تريكي، السّنة الجامعيّة 2015/2014.

67_ حسن عبد الغني جواد الأسدي : مفهوم الجملة عند سيبويه، دار الكتب العلميّة، 1971، بيروت، لبنان، ط1، 2007 م، 1428هـ.

68_ حسن عون: تطور الدّرس النّحوي، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، مصر، 1970.

69_ حفني ناصف ومحمد دياب وآخرون: الدروس النّحوية، علّق عليه وأجاب على تمارينه وخرّج أحاديثه وأشعاره أبو أنس أشرف بن يوسف بن حسن، دار العقيدة، الإسكندرية، مصر، دط، 2007م، 1428 هـ.

70_ حلمي خليل، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، دط، 2003.

71_ خالد سعد شعبان: أصول النّحو عند ابن مالك، تقديم أحمد محمد كشك، مكتبة الآداب القاهرة، مصر، ط: 1، 1427 هـ، 2006 م.

72_ خالد عبد الكريم جمعة، شواهد الشّعر في كتاب سيبويه، (سلسلة رسالة جامعيّة) مكتبة العروبة، الكويت، ط1، 1400هـ، 1980م.

73_ خولة طالب الإبراهيمي: طريقة تعلّم التّراكيب اللّغويّة في المدارس المتوسّطة الجزائريّة، مجلّة اللّسانيات، العدد الخامس، معهد العلوم اللّسانية والصوتية، جامعة الجزائر، 1981.

74_ رشيدة آيت عبد السّلام: تعليميّة البلاغة العربيّة على ضوء علوم اللّسان الحديثة، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في اللّغة العربيّة، كليّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربية وآدابها، إشراف الأستاذ الدّكتور مسعودي الحواس، والدكتور مفتاح بن عروس، السّنة الجامعيّة : 2007- 2008.

75_ سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر): الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، دار الجبل، بيروت، لبنان، ط:1، د ت .

76_ سعيد الأفغاني: من تاريخ النّحو، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، دت.

77_ شكيب بوعياد: الأهداف التّربويّة، مجلّة الدّراسات النّفسيّة والتّربويّة، عدد 11، سنة 1990.

78_ شوقي ضيف: المدارس النّحويّة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط4، 1968م.

79_ (ـــــ): تيسير النّحو التّعليمي قديما وحديثا، مع نهج تجديده، دار المعارف، ط 2، القاهرة، 1998.

80_ صالح بلعيد: شكوى مدرس النّحو من مادة النّحو، أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23-24 أفريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2001.

81_ (ـــــ): نكت الهميان في نكت العميان، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1428 هـ، 2007 م.

82_ صليحة مكي، دراسة تحليلية تقويمية لطريقة تعليم اللّفظة الفعليّة في السنة السابعة من التّعليم الأساسي واقتراح البديل بالاعتماد على مبادئ المدرسة الخليلية الحديثة، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في علوم اللّسان والتبليغ اللّغوي، إشراف الأستاذ عبد الرحمان

الحاج صالح، والأستاذ صالح بلعيد، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، فيفري، 2002.

83_ صلاح الدّين (محمد بن شاكر بن أحمد بن عبد الرحمان بن شاكر بن هارون بن شاكر): فوات الوفيات، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1973 ج2.

84_ عبد الرحمان الحاج صالح : أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، مجلة اللّسانيات، جامعة الجزائر، معهد العلوم اللّسانية والصوتية، ع4، 1973/ 1974.

85_ (ـــــ): البنى النّحويّة العربيّة، سلسلة علوم اللّسان عند العرب، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة، دط، 2016.

86_ (ـــــ): الخطاب والتّخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربيّة، سلسلة علوم اللّسان عند العرب رقم3، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة، طبع بالمؤسسّة الوطنية للفنون المطبعيّة، وحدة الرغاية ، الجزائر، دط، 2013.

87_ (ـــــ): السّماع اللّغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة، موفم للنّشر، الجزائر، (د ط) ،2007.

88_ (ـــــ): النّحو العلمي والنّحو التّعليمي وضرورة التّمييز بينهما، مجلّة مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، مصر، العدد 127.

89_ (ـــــ): بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج 1، و ج2 منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة، موفم للنّشر، الجزائر، دط، 2007.

90_ (ـــــ): بحوث ودراسات في علوم اللّسان، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربية، موفم للنّشر، الجزائر، دط، 2007.

91_ (ـــــ): منطق العرب في علوم اللّسان، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة، دط، 2010.

92_ (ـــــ): الأسس العمليّة واللّغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط، مجلة العربية، المجلس الأعلى للّغة العربيّة،المجلد2، العدد1، الجزائر، 2000.

93_ عبد الإله سليم، اللّسانيات وتدريس اللّغة العربية، تعليم اللّغة العربية والتعليم المتعدّد، ج1، إشراف عبد القادر الفاسي الفهري، إعداد : كنزة بن عمر، فاطمة الخلوفي، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، ماي 2002.

94_ عبد الجبّار توامة، القرائن المعنويّة في النّحو العربي، رسالة دكتوراه دولة جامعة الجزائر 1994 – 1995.

95_ (ـــــ): المنهج الوظيفي العربي الجديد لتجديد النّحو العربي، أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23 – 24 أفريل 2001 بالمكتبة الوطنيّة بالحامّة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر 2001.

96_ عبد الحفيظ تحريشي، التحويل التعليمياتي، النّشأة والتطور، تعليميات، مجلة علمية تصدر عن مخبر تعليمية اللّغة والنّصوص، بكلية الآداب واللّغات والعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة د. يحي فارس، المدية، الجزائر، العدد 1، جانفي – جوان، 2012.

97_ عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللّغة العربية : مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجيّة، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، ط2، 2016.

98_ عبد الستار الجواري: نحو الفعل، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، العراق، 1394 هـ، 1974 م.

99_ (ـــــ): نحو المعاني، المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر، بيروت، طبعة جديدة، 2006.

100_ عبد السلام محمد هارون: الأساليب الإنشائية في النّحو العربي، دار الجبل، بيروت، لبنان ط2، 1410هـ – 1995.

101_ عبد الصبور شاهين: المنهج الصوتي للبنية العربية، مؤسسّة الرسالة، بيروت، لبنان، 1980.

102_ عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية ، دار المعارف، مصر، 1975.

103_ عبد القادر المهيري: الجملة في نظر النّحاة العرب، حوليات الجامعة التونسية، كليّة الآداب و الفنون و الإنسانيات، جامعة منوبة، تونس العدد3، 1966.

104_ (ـــــ): النّحو والمنطق بين الرّفض والمهادنة، حوليات الجامعة التونسية، كليّة الآداب والفنون و الإنسانيات، جامعة منوبة، العدد51، تونس، 2006.

105_ (ـــــ): خواطر حول علاقة النّحو بالمنطق واللّغة، حوليات الجامعة التونسية، العدد العاشر، تونس، 1973.

106_ عبد اللّطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديدكتيك، ط1، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، 1994.

107_ عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 1982.

108_ عبده الرّاجحي: التّطبيق النّحوي، دار النّهضة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 1426هـ 2004م.

109_ (ـــــ): دروس في كتب النّحو، مكتبة لسان العرب، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، 1975.

110_ (ـــــ): علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 02، 1425هـ، 2004م.

111_ علي أبو المكارم: الجملة الفعليّة، مكتبة دار العلوم، ط1، 1398 – 1399 هـ 1979.

112_ (ـــــ): الحذف والتّقدير في النّحو العربي، دار غريب للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2008.

113_ (ـــــ): تعليم النّحو العربي : عرض وتحليل، مؤسسّة المختار للنّشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2007.

114_ (ـــــ): مقومات الجملة العربيّة، دار غريب للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1،2007.

115_ علي النّجدي ناصف، تاريخ النّحو، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، دت.

116_ (ـــــ): سيبويه إمام النّحاة، عالم الكتب، المطبعة العثمانية بالدراسة، القاهرة، مصر، ط2، (د ت).

117_ علي آيت أوشان: اللّسانيات والبيداغوجيا، نموذج النّحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكيّة، دار الثقافة، الدّار البيضاء، المغرب، 1998.

118_ (ـــــــ): اللسانيات والديداكتيك، نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2005.

119_ غنيم غانم عبد الكريم الينبعاوي، الدّراسات اللّغويّة عند ابن مالك بين فقه اللّغة وعلم اللّغة، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السعوديّة، دط ،1418 هـ.

120_ فاضل السامرائي: تحقيقات نحوية، دار الفكر للطباعة والنّشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1421هـ- 2001م.

121_ (ـــــــ): ابن جنيّ النّحوي، ساعدت جامعة بغداد على نشره، طُبع بمطابع دار النّذير للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دط ،1389 هـ.

122_ فتيحة بن عمار: تحليل كتاب المعلم " القواعد وتمارين اللّغة " للسنة الخامسة من التّعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النّظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللّسانيات، المجلد9، العدد2، الجزائر، 2004

123_ كمال رشيد : الزمن النّحوي في اللّغة العربية، دار عالم الثقافـــــة، عمان، الأردن (1428 هـ، 2008 م).

124_ لصنامي خديجة: تعليميات النحو، أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23 – 24 أفريل 2001 بالمكتبة الوطنيّة بالحامة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر 2001.

125_ محمد ولددالي: النّحو ومقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك، دراسة مقارنة لبعض أوجه استعمال الجملة الفعليّة في اللّغة العربيّة، رسالة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه العلوم، إشراف الأستاذ الدّكتور محمد الحبّاس، جامعة الجزائر2، أبو القاسم سعد اللّه، السّنة الجامعيّة 2014، 2015.

126_ (ـــــــ): قراءة التراث اللّساني العربي عند الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، " عرض لآليات القراءة. وتحليل لكيفية تطبيقها في فهم النّحو العربي، مجلة المجمع الجزائري للّغة العربيّة، مجلة لغويّة علميّة تصدر عن المجمع الجزائري للّغة العربيّة، عدد خاص، العدد25، السّنة الرّابعة عشر/ رمضان 1438هـ/ الموافق جوان 2017م.

127_ مبارك تريكي: مفهوم الموضع وأثره في تعليم البنى الصرفيّة، مجلة تعليميات، مخبر تعليمية اللّغة والنّصوص، جامعة يحي فارس المدية، المجلد9، العدد3 جويلية – ديسمبر 2020.

128_ مالك يوسف المطلبي: الزمن واللّغة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، دط، 1986.

129_ محمد إبراهيم عبادة: الجملة العربيّة، مكوناتها، أنواعها، تحليلها، ط2، القاهرة، مصر.

130_ (ـــــــ): الدّرس النّحوي في التّراث العربي، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، دط 2000.

131_ (ـــــــ): النّحو التّعليمي في التّراث العربي، دار المعـــــارف، الإسكندريّة، مصر (د ط)، 1986.

132_ محمد البرهمي: ديداكتيك النّصوص القرائية بالسلك الثّاني الأساسي، النّظرية والتّطبيق، السلسلة البيداغوجية الرابعة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الدّار البيضاء، المغرب، 1998 .

133_ محمد الحباس: النّحو العربي والعلوم الإسلاميّة (دراسة في المنهج)، عالم الكتب الحديث للنّشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ، 2009 م.

134_ محمد الدريج: التّدريس الهادف، المغرب، ط 1، 1991.

135_ محمد حسن عبد العزيز: مصادر البحث اللّغوي، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر، دط، 1991.

136_ محمد حماسة عبد اللّطيف: بناء الجملة العربيّة، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، 2003.

137_ محمد حمود: المعرفة بين خطابي النّقل الديداكتيكي والتبسيط العلمي، منشورات الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2004.

138_ محمد خير الحلواني: الواضح في النّحو، دار المأمون للتراث، ط6، 1421هـ، 2000م.

139_ محمد صاري، تيسير النّحو موضة أم ضرورة، أعمال ندوة تيسير النّحو، المنعقدة في 23- 24 أفريل 2001 بالمكتبة الوطنيّة بالحامة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر 2001.

140_ محمد عطزني، إدريس الحافظ: خصوصيات وإشكالات النّقل الديداكتيكي في مكون الجغرافيا (السنة الأولى من السلك الثانوي التّأهيلي أنموذجا)، النّقل الديداكتيكي، سلسلة ندوات وأيام دراسية -1-، أعمال النّدوة الّتي نظّمها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية يوم الأربعاء 10 يونيو 2015م، إعداد وتنسيق د. عبد العزيز غوردو، د. فريد أمعضشو، ط1 ، المغرب، 2015م.

141_ محمد عيد: النّحو المصفّى، مكتبة الشباب، القاهرة، ، مصر، دط، 1971.

142_ محمد لاحق: النقل الديداكتيكي، المجلة التربويّة، العدد السادس، الجمعية المغربية لمفتشي التّعليم الثانوي، المغرب، ماي 1996.

143_ محمود فهمي حجازي: البحث اللّغوي، مكتبة غريب، مصر، (د ت).

144_ محمود محمد الطناحي: مقدّمة كتاب فهارس كتاب الأصول في النّحو لأبي بكر السراج، مكتبة الخانجي القاهرة، مصر 1986م، 1406 هـ.

145_ مخلوف بلعلام، ظاهرة التّقدير عند سيبويه ،(رسالة دكتوراه مخطوطـــــة) تحت إشراف أ: سعدي الزبير، جامعة الجزائر، 2002، 2003.

146_ مصطفى الغلاييني: جامع الدروس العربية، ج1، راجعه ونقّحه الدكتور عبد المنعم خفاجَة، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، لبنان، ط30، 1414هـ، 1994م

147_ مهدي المخزومي: في النحو العربي نقد وتوجيـــه، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2 (1406 هـ – 1986 م).

148_ محمود سليمان الياقوت : النّحو التّعليمي والتّطبيق في القرآن الكريم، كلية الآداب ، جامعة الكويت، مكتبة المنار الإسلامية، طبعة جديدة مصححة و منقّحة، طباعة و نشر و توزيع الكتب و الأشرطة الإسلامية، الكويت، 1417هـ، 1996 م.

149_ نادية رمضان: الواضح في النّحو وتطبيقاته، الجملة الفعليّة، ط1، كليّة الآداب، قسم اللّغة العربيّة، جامعة حلوان، مصر. 2000

150_ نبيل محمد أبو عشمة – أثر مصنفات ابن مالك في مغني اللّبيب، مجلّة جامعة دمشق، سوريا – مجلّد 20 – عدد3+4، 2004.

151_ نصر الدين بوحساين: تعليم اللّغة العربية واقع وآفاق، مجلة العربيّة، مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، المجلّد 2، العدد: 3، 2011.

152_ نهاد الموسى: الوجهة الاجتماعيّة في منهج سيبويه في كتابه، 16 مقال عن سيبويه، مجلد 15، العدد1، جامعة شيراز، إيران، 1353 هـ.

153_ نهاد عبد الفتاح فريح بدرية: اعتراضات أبي حيان النّحويّة لأعلام نحاة البصرة والكوفة، إشراف طه محمـــد الجندي وعلاء محمد رأفت، دار الكتب العلميّـــة، بيروت (د ت).

154_ نورة خليفة آل ثاني: النّحو التّعليمي وواقع تعليم العربية (مدارس قطر أنموذجاً)، بحث مقدم لاستكمال متطلبات الماجستير في اللّغة العربية وآدابها، إشراف : أ.د عز الدين البوشيخي، جامعة قطر، السنة الجامعية : 2014/2013.

155_ هيثم خليفة الطعيمي: مراجع كتاب الإمتاع والمؤانسة لأبي حيّان التّوحيدي، ج1، المكتبة العصريّة، صيدا، بيروت، لبنان، 2001م، 1432هـ.

156_ وزارة التّربية الوطنيّة: كتابي في اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، موفم للنّشر، الجزائر،2016.

157_ وزارة التربية الوطنيّة، المجموعة المتخصّصة لمادة اللّغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية، مرحلة التّعليم المتوسط، اللّجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، 2016.

158_ وزارة التربيّة الوطنيّة: اللّغة العربية، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، الجزائر 2019-2020.

159_ وزارة التربيّة الوطنيّة: اللّغة العربية، السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، الجزائر، 2017، 2018.

160_ وزارة التربية الوطنية ، منهاج اللّغة العربية، منهاج مرحلة التّعليم المتوسط، الجزائر، 2016.

161_ وضحة عبد الكريم جمعة الميعان: التّأليف النّحوي بين التّعليم والتّفسير، مكتبة دار العروبة للنّشر والتوزيع – الكويت، ط1،: 2007م-1428هـ.

162_ يحي بعطيش: النّحو العربي بين التّعصير والتّيسير، أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23-24 أفريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر 2001.

163_ يوسف وسطاني: الفعل زمانه وأبنيته في صحيح البخاري، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الدّراسات اللّغوية، إشراف الأستاذ الدكتور طاهر ميلة، جامعة الجزائر، السّنة الجامعية: 2008م- 2009م.

164_ خالد البورقادي: النّقل الديداكتيكيLa transpotion didactique ، البريد الإلكتروني: elbouraqadik@yahoo.fr، تمّ نشره في الموقع الإلكتروني التّالي : http://tarbislam.blogspot.com، يوم السّبت 18 ذو الحجة 1438هـ/09 سبتمبر 2017.

165_ نعيمة الزهري: الأمر والنّهي في اللّغة العربية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحسن الثاني، المغرب، 1997، نشر في الموقع التالي: https://books.google.come

166_ عاشور بن لطرش، الأسس اللّغوية لتعليم النّحو العربي، منشور في الموقع الآتي: http://revue.ummto.dz

ثانيا: المراجع باللّغة الأجنبيّة

167_ Bronckart , Jean Paul , Plazaola Giger , Mirem Itziar , La transposition didactique , Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, Université De Genève, http: archive-ouverte. Unige.ch , 1998.

168_ Colomb Jacques , Chevallard (Yves) , La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. In : Revue française de pédagogie , volume76 , 1986, pp. 89-91. Fichier pdf généré le 24/12/208 , https://www. Persee.fr/doc/rfp-0556-7807-1986-num-76-1-2401-t1-0089-0000-1 .

169_ Henri Besse et Remy pourquier, grammaires et didactique des langues ,langues et apprentissage des langes, Paris, 1984. Livre.https:www.decitre.fr.

170_ Jean Dubois , Grammaire scientifique et grammaire pédagogique, In : Langue française , n : 14, 1972. Linguistique , formation des enseignants et enseignemement supérieur. P.6-31 , doi : https: // doi .org/10.3406/lfr.1972.5595 , Fichier pdf généré le 04/05/2018.

171_ Jean- Louis Chiss , Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée, Revue japonaise de didactique du français, Vol.2, n. 1 , Etudes didactiques – octobre 2007.

172_ Jean Benoit clerc, Patrick Minder , Guillaume Roduite ,La transposition didactique, 2006. http://lyonelkaufmmann.ch.

173_ Karine bécu- Robinault , Transposition Didactique , Verret(1975), Chevallard (1985, 1991), Octobre2009 .https://miashs-www.u-ga.fr.

174_ Marie Noélle, prieure , de la grammaire a la linguistique (l'etude de la phrase) , 2 édition armad colin , paris , 1989.https://books.google.com.

175_ Philippe Perrenoud , La transposition didactique à partire de pratiques : des saviors aux compétences , Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXIV, n:3 , 1998, Document generated on 07/17/2020 , URI: https://id.erudit.org/iderudit/031969ar, DOI: https://doi.org/10.7202/031969ar.

176_ Bygate M , Tonkyn , A & Williams , E. (eds) Design Criteria for Pedagogic Grammar ,Grammar Rules: Teaching Grammar in the Foreignn la,guage Classroom. the Language Teacher Longman .1994. https: // www academia.edu.

177_ Yves CHevallard. la tronsposition didactique du savoir savant au savoir enseigné; Grenoble la pensée savage , 1985 , Réédition augmentée.

فهرس المحتويـــــات

إهداء

شكر و تقدير

تصدير

المقدّمة.....1

الفصل الأوّل: النّقل التّعليمي للجملة الفعليّة 11

المبحث الأوّل: النقل التعليمي بين المفهوم والوظيفة.....13

المبحث الثاني : الانتقال من النّحو العلمي إلى النّحو التّعليمي.....50

المبحث الثالث : أسس اختيار وتنظيم القواعد النّحوية التّعليمية.....71

الفصل الثّاني : الجملة الفعليّة عند النّحاة المتقدّمين: (مفهومها، عناصرها، تحليلها)..... 108

المبحث الأوّل: الجملة الفعلية عند سيبويه..... 111

المبحث الثّاني: الجملة الفعليّة عند المبرد..... 142

المبحث الثّالث: الجملة الفعليّة عند ابن جني.....165

الفصل الثّالث: الجملة الفعليّة عند النّحاة المتأخرين: (مفهومها ، عناصرها، تحليلها)..... 195

المبحث الأوّل: الجملة الفعليّة عند ابن مالك..... 198

المبحث الثّاني: الجملة الفعليّة عند أبي حيّان الأندلسي.....235

المبحث الثّالث: الجملة الفعليّة عند ابن هشام.....276

الفصل الرّابع : الجملة الفعليّة في الكتاب المدرسي: دراســـة وصفيّـــة تحليليّـــة.....326

المبحث الأوّل : قاعدة أزمنة الفعل: دراسة وصفيّة تحليلية.....357

المبحث الثاني : قاعدة الفاعل: دراسة وصفية تحليلية..... 409

المبحث الثالث : قاعدة نائب الفاعل: دراسة وصفيّة تحليلية.....428

المبحث الرابع : قاعدة المفعول به: دراسة وصفيّة تحليلية.....443

الفصل الخامس: مدوّنـــة المتعلّميـــــن واستبانـــة الأساتذة: تحليـــل واستنتاجات.....427

المبحث الأوّل : تحليل مدوّنة المتعلّمين.....474

المبحث الثاني : تحليل استبانة الأساتذة.....496

الخاتمة..... 524

الملاحق.....537

قائمة المصادر و المراجع.....552

فهرس المحتويات.....574

Abstract :

This research deals with the verb sentence between scientific description and pedagogical practice, and it came in five chapters. In the first chapter, the researcher presented the concept of educational transfer, and its function, as well as the concept of scientific grammar and the difference between it and educational grammar, and the principles of choosing and organizing educational grammar rules.

As for the second chapter, the researcher presented the concept of verba sentence and its elements and the method of analysing it according to the early grammarians, while in the third chapter, the researcher presented the concept of verbal sentence and its elements and the method of analysing it according to the late grammarians. In the fourth chapter, the researcher made a descriptive and analytical study of the elements of the verb sentence programmed in the textbook. In the fifth and final chapter, he analysed the learners' blog and the professors' questionnaire.

The researcher proceeded from a fundamental problem focused on the extent to which the authors of the Arabic language book for the first year at middle school succeeded in transferring the concept of the verb sentence, and its elements from the image of the abstract scientific grammar that exists according to the early grammarians to the image of the simplified school educational grammar while preserving its concept’s and component’s scientific characteristics..

One of the reasons that prompted us to research this subject is our belief in the idea of the researcher Abd al-Rahman al-Hajj Salih, which states that the Arabic grammar differs between the early and the late grammarians in many aspects such as terms, concepts, presentation method ... etc.

The nature of the subject required to rely on four different approaches: the inductive approach, the comparative approach, the descriptive approach, and the statistical approach.

One of the objectives aimed by the research is to present a new concept of the verb sentence, and its elements as a replacements for the concepts that already exist in the text book to support both the linguistic and rhetorical ability of the learner, based on educational transfer theory , and with reference to the books of the early grammarians.