

نحو استثمار المختصرات النحوية التراثية في بناء مناهج النحو الدراسية -
كتاب اللمع لابن جني أنموذجاً -

Towards investing traditional grammatical abbreviations in
building grammatical curricula – “*Kiteb Ellama*” (The Book
of Gloss) by Ibn Jinni, as a model

د. فيصل جلايبيّة[‡]

تاريخ الاستلام: 2020 /07/10 تاريخ القبول: 2022 /03/ 02

ملخص: تُعدُّ المختصرات النحوية ظاهرةً بارزةً في الفكر العربي الإسلامي، توالى التأليف فيها منذ أواخر القرن الثاني الهجري على فترات دون انقطاع، وتطور الاهتمام بها حتى زاحمت المطولات في اهتمام العلماء تصنيفاً وتدریساً، واهتمام المتعلمين دراسةً وتحصيلاً.

ويأتي هذا المقال ليسلط الضوء على ظاهرة المختصرات النحوية في التراث العربي من خلال كتاب اللمع لابن جني؛ بغية الكشف عن القيمة المعرفية والمنهجية والتربوية لهذا المختصر النحوي، إضافة إلى استقراء واستنباط الصريح والمضمر من الأبعاد التربوية واللسانية والنفسية التي يختزنها، بهدف الاستفادة منها حديثاً في بناء مناهج النحو الدراسية.

كلمات مفتاحية: مختصرات نحوية، تراث عربي، مناهج نحوية، اللمع في النحو، ابن جني.

Abstract : Grammatical abbreviations are a prominent phenomenon in Arab Islamic thought, in which authorship continued since the late second century AH at intervals without interruption, and interest in them evolved until competitions

[‡]جامعة محمد الشريف مساعديّة، سوق اهراس، البريد الإلكتروني: djelaibia.fayssal@gmailcom، (مؤلف مرسل)

prolonged in the interest of scholars in classification and teaching, and the interest of learners in study and achievement.

This article comes to shed light on the phenomenon of grammatical abbreviations in Arab heritage through the book "Ellama" (the gloss) by Ibn Jinni, in order to reveal the cognitive, methodological and educational value of this syntactic abbreviation, in addition to inducing and deducing the implicit and the explicit of the educational, linguistic and psychological dimensions that it stores, with a view to benefiting from them in building contemporary Grammar curriculum.

Key words: grammatical abbreviations, Arabic heritage, grammatical curricula, *Ellama' fi annahw* (Gloss in Grammar), Ibn Jinni.

1-مقدمة : لا ريب أن تعليم العربية عموماً وتدرّس النحو خصوصاً في عصرنا، يواجه مشكلات تربوية حادة نظراً لغياب جملة من الأبعاد على مستوى تخطيط المناهج التعليمية، وتنفيذها، وعلى مستوى السياسات الفاعلة. وعلى الرغم من الجهد والوقت المبذولين من طرف الساسة والخبراء والمربين والمعلمين، في سبيل ترقية اللغة العربية وتطوير تدريسها؛ فإنّ الفجوة لا تزال قائمة بين المتعلمين وبين لغتهم العربية على مستوى الأداء المنطوق والمكتوب؛ إذ نلاحظ شيوع الأخطاء النحوية وكثرتها في قراءاتهم وكتاباتهم في جميع مراحل التعليم العام، وحتى الجامعي. ونسعى من خلال هذا المقال، إلى معالجة إشكالية رئيسة تتمثل في الكشف عن الأبعاد اللسانية التربوية في كتاب اللع لابن جني، وكيف يمكن استثمارها حديثاً في بناء مناهج التعليم العام والجامعي؟

2-كتاب اللع¹ لابن جني²-دراسة في الأبعاد اللسانية التربوية-: تنوعت مصنفات ابن جني فشملت النحو والصرف والأدب والقراءات وفقه اللغة... وهي مصنفات تشهد على سعة علم ابن جني، وعمق تفكيره، وغزارة معرفته، وكما كان لابن جني من هذه المؤلفات كتبه المطولة في النحو كالخصائص وسر صناعة الإعراب اللذين ينتميان إلى النحو العلمي التحليلي، فله كتب مختصرة ميسرة تنتمي إلى النحو التربوي التعليمي مثل العقود في النحو واللع في العربية. ويعد كتاب اللع في العربية كتاباً مختصراً من أهم الكتب التعليمية التي وضعت في القرن الرابع الهجري ويأتي بعد مرحلة الكتب المتخصصة «ويبدو أن ابن جني أراد بتصنيف

كتاب اللمع أن يضع كتاباً في النحو سهل العبارة واضح الفكرة حسن التقسيم بعيداً عن ذكر آراء العلماء وخلافاتهم مبرراً من الإضافة في العلل وذكر العوامل، فلا يعرض لها إلا بقدر؛ ليلائم حاجة الناشئين والمتعلمين، ولذلك كثر في كتابه استعمال كلمة اعلم وكلمة نقول³. وقبل أن نبدي قراءة وصفية تحليلية في كتاب اللمع بغية الكشف عن الأبعاد اللسانية التربوية التي يتوافر عليها؛ فإننا نعرض لتقديم قراءة في عنوان الكتاب: اللمع في النحو: واللمع جمع لمعة وأصل هذه الكلمة في اللغة من الفعل لمع الذي تدور معانيه على: الإضاءة، والخفة، والشيء اليسير، والإشارة والتلميح⁴، ومن خلال المعنى المعجمي لكلمة اللمع يمكن أن نربط بينه وبين مضمون الكتاب، وهو أن صاحبه (ابن جني) اقتصر في كتابه على عرض موضوعات النحو الأساسية اللامعة التي استقرت عند جمهور النحاة؛ لذلك سماه اللمع. اشتمل كتاب اللمع لابن جني على ثلاثة وسبعين باباً، ضم بعض أبواب الصرف⁵ وقد جعلها في آخر الكتاب؛ وهي النسب والتصغير والإمالة والجمع وخصص معظم الكتاب لأبواب النحو فبدأ بمدخل تناول فيه الكلام، والمعرّب والمبني، والإعراب والبناء، وإعراب الاسم الواحد الصحيح والمعتل، والأسماء الستة والثنى وجمع الذكور، وجمع الإناث، وجمع التكسير، ثم ذكر الأسماء المرفوعة (المبتدأ والخبر، والفاعل، وما لم يسم فاعله، واسم كان وأخواتها، وخبر إن وأخواتها). ثم ذكر الأسماء المنصوبة، وهي: (المفعول المطلق، والمفعول به، والمفعول فيه، والمفعول له، والمفعول معه، والحال، والتمييز، والاستثناء، واسم إن وأخواتها وخبر إن وأخواتها). ثم ذكر الأسماء المجروزة، وهي: (المجرور بالحرف، والمجرور بالإضافة). ثم ذكر التوابع وهي: (الوصف، والتوكيد، والبدل، وعطف البيان، وعطف النسق). ثم تكلم عن النكرة والمعرفة والنداء والترخيم والندبة. ثم تكلم عن الأفعال المعربة والمبنية، وتناول نواصب المضارع وجوازمه، والشرط، والتعجب، ونعم وبئس وحبذا، وعسى. ثم عقد أبواباً تناول فيها كم وما لا ينصرف، والعدد، والجمع، والقسم والموصول وصلته، والحروف الموصولة، والنون الخفيفة والنون الثقيلة، والنسب والتصغير، وألفات الوصل والقطع، والاستفهام، وما يدخل على الكلام فلا يغيره والحكاية، والخطاب، والإمالة⁶. نلاحظ أن ابن جني سلك في معالجة أبواب النحو وترتيبها وتنظيمها منطلق المعمولات، فبعد ما فرغ من المدخل الذي يعد بمثابة

مقدمات لما سيذكره من أبواب عقد أبوابا لمعرفة الأسماء المرفوعة، ثم الأسماء المجرورة، ثم التوابع وهذه الأبواب كلها خاصة بالأسماء «وقبل أن ينتقل إلى الأفعال عرض للنكرة والمعرفة، ولو أنه ألحق هذا الباب بالمدخل لكان أكثر إحكاما، كما عقد بعد ذلك بابا للنداء وملحقاته ولو أنه ألحقه بالمنصوبات لكان أولى»⁷ وعلى الرغم مما قام به ابن جني من جمع للمسائل النحوية المتشابهة من حيث الإعراب تحت باب واحد (نمط المعمولات) إلا أن منهجه في الترتيب يلاحظ عليه شيء من عدم الإحكام في أمور منها التكرار؛ حيث كرّر ابن جني الحديث عن الممنوع من الصرف في بابين الأول: باب إعراب الاسم الواحد، والثاني في باب ما ينصرف وما لا ينصرف. وتحدث عن جمع التكسير في باب مستقل، ثم أعاد الحديث عنه بشكل أوسع في باب الجمع. كما تكلم ابن جني عن إعراب الفعل المضارع في باب المعرب والمبني، ثم ذكره مرة أخرى في باب إعراب الأفعال وبنائها. وأيضا تحدث عن كم الاستفهامية في باب مستقل، ثم كرر الحديث عنها في باب الاستفهام. والذي يبدو أن ابن جني كان يقصد هذا التكرار، ولا يُتصور أنه وقع منه سهوا أو غفلة، بل كرّر هذه الموضوعات في بابين لمناسبتها للبابين من جهة، وحتى يتدرج مع المتعلم في عرضه لبعض الأبواب النحوية بشكل مجمل ثم الحديث عنها بشكل موسع... والجدير بالذكر أن هذا التكرار من ابن جني في عرض الموضوعات يسمى في التعليمية الحديثة بالتدرج الدوري (gradation cyclique) الذي يتيح للتلميذ فرصة المراجعة الدورية للعناصر المدروسة⁸. وهو مبدأ من المبادئ اللسانية التربوية في التعليمات الحديثة.

عقد ابن جني بابا للنكرة والمعرفة ولو أنه ألحق هذا الباب بالمدخل لكان أكثر إحكاما، وذلك كما فعل كثير من النحاة، كما ذكر بعد ذلك بابا للنداء وملحقاته، ولو أنه ألحقه بالمنصوبات لكان أولى؛ لأن حق المنادى النصب. ذكر ابن جني في أواخر كتابه بابا أطلق عليه اسم **الموصول والصلة**، ولو أنه ألحق هذا الباب بباب المعرفة كما هو صنيع جمهرة النحاة في ترتيبهم لكان ذلك أكثر مناسبة؛ لأنّ النحاة يجعلون الاسم الموصول الذي هو من جملة المعارف بعد اسم الإشارة في الترتيب.

مما يميز كتاب اللمع لابن جني أنه لم يعرض لتفصيلات عديدة جاء ذكرها في كثير من المختصرات النحوية تيسيرا على المتعلم، وفيما يأتي أمثلة توضح المقصود:

أ-لم يعرض ابن جني للإعراب الظاهر والمقدر، فيقول مثلاً عن الاسم المقصور بعد أن أورد تعريفه: «والمقصور كله لا يدخله شيء من إعراب، لأن في آخره ألفاً. والألف لا تكون إلا ساكنة»⁹ ولم يذكر تقدير الإعراب على الألف، وأنه إنما منع من ظهوره التعذر؛

ب-لم يذكر ابن جني علامات الإعراب الأصلية والفرعية. وذلك في أربعة أبواب: الباب الأول: باب الأسماء الستة حيث يقول: «واعلم أن في الأسماء الآحاد ستة أسماء، تكون في الرفع بالواو، وفي النصب بالألف، وفي الجر بالياء وهي: أبوك وأخوك وحموك وهنوك وفوك وذو مال. تقول في الرفع: هذا أبوك وأخوك وحموك وهنوك وفوك وذو مال وفي النصب، رأيت أباك وأخاك وحماك وفاك وهناك وذو مال وفي الجر: مررت بأبيك وأخيك وحميك وفيك وهنيك وذو مال، فالواو حرف الإعراب، وهي علامة الرفع، والألف حرف الإعراب وهي علامة النصب، والياء حرف الإعراب وهي علامة الجر»¹⁰ ولم يذكر ابن جني أن الواو والألف والياء في الأسماء الستة علامات فرعية تنوب عن علامات أصلية وهي الضمة والفتحة والكسرة.

الباب الثاني: باب التنثية حيث يقول: «اعلم أن التنثية للأسماء دون الأفعال والحروف، فإذا تثبت الاسم المرفوع زدت في آخره ألفاً ونوناً، تقول في الرفع: قام الزيدان والعمران، فالألف حرف الإعراب، وهي علامة التنثية، وعلامة الرفع، ودخلت النون عوضاً مما منع الاسم من الحركة والتنوين اللذين كانا في الواحد، وكسرت لسكونها وسكون الألف قبلها. فإن جررت أو نصبت جعلت مكان الألف مفتوحاً ما قبلها، تقول: مررت بالزيدين، وضربت الزيدتين. فالياء حرف الإعراب، وهي علامة التنثية وعلامة الجر والنصب، والنون مكسورة بحالها في الرفع»¹¹. نلاحظ من خلال كلام ابن جني عن باب التنثية أنه عدّ الألف والياء فيه علامة التنثية، وهما حرفا الإعراب وعلامة على الرفع والنصب والجر، ولم يذكر أن الألف تنوب عن الضمة في حال الرفع، والياء تنوب عن الفتحة في حال النصب، وعن الكسرة في حال الجر. الباب الثالث: باب جمع التذكير (جمع المذكر السالم) حيث قال بعد أن ساق تعريفه: «تقول في الرفع: قام الزيدون والعُمَرَوْنَ، فالواو حرف الإعراب، وهي علامة الجمع، وعلامة الرفع، وفتحت النون لسكونها، وسكون الواو قبلها. فإن جررت أو

نصبت جعلت مكان الواو ياء مكسورا ما قبلها تقول: مررت بالزَّيْدِين وضربت الزَّيْدِين فالياء حرف الإعراب، وهي علامة الجمع، وعلامة الجر، والنصب، والنون مفتوحة كحالها في الرفع»¹².

نلاحظ من خلال كلام ابن جني عن باب جمع التذكير أنه عدَّ الواو والياء فيه علامة الجمع، وهما حرفا الإعراب وعلامة على الرفع والنصب والجر، ولم يذكر أن الواو في جمع التذكير تنوب عن الضمة في حال الرفع، والياء تنوب عن الفتحة في حال النصب، وعن الكسرة في حال الجر، من قبيل الاكتفاء بالأسس العامة مراعاة لمستوى المتعلمين. وأحسب أيضا أن قول ابن جني عن الواو وعن الياء إنهما حرفا إعراب، ولم يقل إنهما علامتا إعراب، يُعدُّ كذلك من قبيل التيسير والتسهيل على المتعلمين؛

الباب الرابع: جمع التأنيث: حيث يقول: «إذا جمعت الاسم المؤنث زدت في آخره ألفا وتاء، وتكون التاء مضمومة في الرفع، مكسورة في الجر والنصب. تقول في الرفع: هؤلاء الهنداتُ، وفي الجر مررت بالهنداتِ، وفي النصب رأيت الهنداتِ. فالألف والتاء علامة الجمع والتأنيث، والتاء حرف الإعراب، وضممتها علامة الرفع وكسرتها علامة الجر والنصب»¹³. نلاحظ من خلال كلام ابن جني عن باب جمع التأنيث أنه عد الكسرة علامة على الجر والنصب فيه، ولم يذكر أن الكسرة في حال النصب تنوب عن الفتحة من باب التيسير على المتعلمين.

ج- لم يشأ ابن جني أن يفصل في كثير من أبواب النحو مراعاة لمستوى المتعلمين المبتدئين؛ فمثلا عند ذكره لباب الحال اكتفى بالحديث عن الحال المفردة، ولم يعرض لذكر الحال جملة ولا شبه جملة، ويظهر ذلك من خلال الأمثلة التي ساقها عن الحال «جاء زيد راكبا، وجاء راكبا زيد، وراكبا جاء زيد، أقبل محمد مسرعا، هذا زيد قائما، زيد في الدار قائما، مررت بزيد جالسا، مررت بهذه جالسة»¹⁴. وفي حديثه عن باب الوصف (النعت)، نجده لا يعرض للوصف بالجملة ولا شبه الجملة، بل يكتفي بالكلام عن النعت المفرد، ويظهر ذلك من خلال الأمثلة التي ساقها عن الوصف «جاءني رجلٌ عاقلٌ، ورأيت رجلاً عاقلاً، ومررت برجلٍ عاقلٍ... هذا زيدٌ العاقلُ، ورأيت زيدا العاقلَ، ومررت بزيدٍ العاقلِ، هذا رجلٌ عاقلٌ أخوه، ومررت بزيدٍ الكريم أبوه، هذا غلامٌ حسنٌ وجهه، ورأيت غلاماً حسناً وجهه

ومررت بغلام حسن وجهه، هذا رجل مثلك، ونظرت إلى رجل شبيهك، وشرعك، وهذا رجل ضارب زيد، وشاتم بكر».¹⁵

د- لم يعرض ابن جني في كتابه اللع لذكر كثير من أبواب النحو والصرف لعدم الحاجة التعليمية لتقديمها للمتعلمين المبتدئين، ومن الأبواب التي حذفها من اللع: الاشتغال والتنازع والاستغاثة والتحذير والإغراء، وأسماء الأفعال..... ومن أبواب الصرف لم يذكر إلا بابي النسب والتصغير... مما سبق ذكره يتضح لنا أن ابن جني لا يعرض لكثير من تفصيلات الأبواب في اللع؛ تيسيرا على المتعلمين، ولكنه في مقابل ذلك أدرك حاجة الدارسين إلى مسائل نحوية وصرفية وصوتية معينة؛ فضمن كتابه اللع بعض الأبواب ومن ذلك أنه عقد بابا لألفات القطع وألفات الوصل، ومذ، ومنذ، وحتى، والنسب، والتصغير، والاستفهام، والحكاية، والإمالة...

وفيما يأتي عرض لباب واحد من كتاب اللع نكشف من خلاله عن طريقة ابن جني التعليمية، ومن ذلك مثلا باب الاستفهام الذي يقول فيه «يُسْتَفْهَمُ بأسماء غير ظروف، وبظروف، وبحروف. فالأسماء مَن، وما، وأي، وكَم والظروف: متى، وأين وكيف، وأي حين، وأيان، وأنى. والحروف الهمزة، وأم، وهل. ولكل واحد من هذه الكلم موضع. فَمَنْ سؤال عمن يعقل، وما: سؤال عما لا يعقل، وأي: سؤال عن بعض من كل، وتكون لمن يعقل، ولما لا يعقل، وكَم: سؤال عن العدد ومتى: سؤال عن الزمان وأين سؤال عن المكان، وأي حين كمتى، وأيان كذلك أيضا، وأنى كأين أيضا. تقول: من عندك؟ فجوابه زيد أو عمرو، أو نحو ذلك، ولا تقول حمار، ولا فرس، ولا نحو ذلك. وإذا قال: ما عندك؟ قلت دراهم، أو نحو ذلك. وإذا قال: أيهم عندك؟ قلت: محمد. وإذا قال: أي الدواب ركبت؟ قلت: الأشقر. وإذا قال: كم مالك؟ قلت ألفان أو نحو ذلك. وإذا قال: متى جئت؟ قلت: يوم الجمعة، وإذا قال: أين كنت؟ قلت عند زيد. وإذا قال: كيف أنت؟ قلت: صالح. وإذا قال: أي حين قمت؟ قلت: أمس، وكذلك أيان انطلاقك؟ فتقول: غدا».¹⁶

نلاحظ من خلال هذا النص الذي تناول فيه ابن جني أدوات الاستفهام من أسماء وظروف وحروف، مع بيان مواضع استعمال كل أداة منها طريقة تعليمية خالصة تتمثل في الانتقال من العام إلى الخاص، ومن الإجمال إلى التفصيل؛ فقد ذكر أنه يُسْتَفْهَمُ بأسماء غير ظروف، وبظروف، وبحروف، ثم فصل فذكر ما يستفهم به من

الأسماء غير الظروف، والظروف، والحروف، ثم فصل أكثر فبين مواضع استعمال كل أداة من هذه الأدوات، إضافة إلى ذلك فقد ذكر الأمثلة والإجابة عن السؤال بطريقة تعليمية، ونوع في إيراد أمثلة لأدوات الاستفهام؛ وقد أتى ابن جني في النص السابق بمختلف أدوات الاستفهام، مُتَّبِعًا إياها بالجواب؛ ليدرك المتعلم الفروق الجوهرية بين مختلف أدوات الاستفهام، والجواب الذي تتطلبه تلك الأدوات. وقد سلك ابن جني في كتابه اللمع أسلوباً تعليمياً تربوياً تمثل في إيراد تعريفات غير معقدة، مع ذكر الأمثلة التي تقربها من الفهم، ومن ذلك مثلاً قوله في باب الكلام: «الكلام كله ثلاثة أَضْرِبٍ: اسمٌ وفعلٌ وحرفٌ جاء لمعنى؛ فالاسمُ ما حَسُنَ فيه حرف من حروف الجر، أو كان عبارة عن شخصٍ، فحرف الجر نحو قولك: مِنْ زَيْدٍ وإلى عمرو. وكونه عبارة عن شخص نحو قولك: هذا رجلٌ وهذه امرأة. والفعل ما حسن فيه قدٌّ، أو كان أمراً، فأما قد، فنحو قولك قد قام، وقد قعد، وقد يقوم، وقد يقعد. وكونه أمراً نحو قولك: قم واقعد.. والحرف: ما لم تحسن فيه علامات الأسماء، ولا علامات الأفعال وإنما جاء لمعنى في غيره نحو هل، ويل، وقد. لا تقول مِنْ هل، ولا قد هل ولا تأمر به»¹⁷. وكما هو واضح من خلال هذا الباب وغيره من الأبواب أن ابن جني ينتهج أسلوباً تعليمياً تربوياً يتميز بدقة التقسيم، والإتيان بتعريفات بنوية مبسطة خالية من التعقيد؛ فقد ابتعد في كتابه عن التعريفات الفلسفية والمنطقية¹⁸ وأثبت التعريفات التي تتناسب مع مستوي المتعلمين المبتدئين. إضافة إلى ميله الشديد إلى التمثيل الكثير والتقليل من الشواهد¹⁹، إما لتوضيح تعريف أو شرح قاعدة نحوية وتقريبها من ذهن المتعلم، وهذا هو الهدف من النحو التربوي التعليمي، أما الشواهد النحوية فغرضها إثبات الحكم النحوي، وهذا الهدف من النحو العلمي التحليلي. ومن الأساليب التربوية التي اعتمدها ابن جني في كتابه أسلوب الحوار (طريقة السؤال والجواب)، والهدف منه توضيح المسألة النحوية للمتعلم. ومن أمثلة ذلك قوله في باب الصلة والموصول: «ولو قلت: ضربتُ الذي قامتْ هندٌ لم يجز؛ لأنه ليس في الجملة ضمير يعود على الموصول من صلته. فإن قلت: عنده أو معه، أو نحو ذلك صَحَّتْ المسألةُ لعود الضمير من الصلة. ولو قلت: ضربتُ التي سوطاً أخوها جعفرٌ لم يجز؛ لأنك فصلت بالسَّوْطِ وهو أجنبي بين الصلة والموصول، وصَحَّتْ المسألةُ أن تقول: ضربتُ التي أخوها جعفرٌ سوطاً، أو ضربتُ سوطاً التي أخوها جعفرٌ، أو سوطاً ضربتُ التي

أخوها جعفر، كل ذلك جائز»²⁰. نلاحظ من خلال النص السابق أن ابن جني يدير الحوار بينه وبين المتعلم، مبتدأ بقوله لو قلت؛ «ليثير الاحتمال الخاطئ، ثم يصحح الخطأ ويعلل الإجابة، وهذا هو أسلم الطرق التعليمية، وأوفاهها بالغرض المحدد في نية المؤلف، وهو تحديد الإجابة الصحيحة في ذهن المتعلم وتوقع الخطأ وإزالته من ذهنه لتحديد المسار الصحيح للقواعد النحوية بأيسر السبل»²¹. تظهر أهمية كتاب اللمع في كون صاحبه وضعه في «أواخر حياته، بعد أن بلغ الأوج في حياته العلمية، تدريسا وتأليفا، وأصبح إماما من أئمة العربية، ورأى أن من واجبه نحو الناشئة والطلابين لتعلم هذه اللغة الشريفة، أن يضع كتابا في النحو والصرف، يُسهّل تعليم العربية ويجعلها ميسرة للناشئين والراغبين في تعلمها»²². وقد لقي كتاب اللمع لابن جني اهتماما كبيرا من العلماء فحفظ «لنا التاريخ منذ القرن الخامس الهجري إلى القرن الثامن أسماء نخبة من العلماء الذين قاموا على خدمة هذا الكتاب، واهتموا بشرحه أو باختصاره، أو بتخريج شواهد وشرحها»²³. وقد اقتصر ابن جني في كتابه اللمع على عرض المسائل النحوية والصرفية الأساسية الضرورية من أجل الوصول بالمتعلم إلى القدرة على التواصل الشفوي والكتابي، وقد تحرر من الانحياز إلى أي مذهب من المذاهب النحوية، على الرغم من كونه كان بصري المنحى، إلا أنه كان يأخذ بالرأي الذي يراه صوابا سواء كان بصريا أم غير بصري.

ويبدو أن ابن جني لم يطلع على كتاب الواضح للزبيدي المتوفى سنة 379 هـ لجملة من الأسباب منها أنه ليس هناك أي دليل يدل على ذلك، إضافة إلى قصر المدة الزمنية التي تفصل بين تأليف الكتابين وبعد المسافة وصعوبة الاتصال بين المشرق والمغرب في ذلك الوقت، وأيضا اختلاف منهج كتاب الواضح اختلافا جوهريا فيما يتعلق بالاستشهاد عن منهج اللمع، فقد سلك ابن جني في استشهاد منهج النحاة السابقين، ومنهم الزجاجي في كتابه الجمل؛ فاستشهد بالشعر والقرآن وفصيح كلام العرب، في حين أن الزبيدي في كتابه الواضح، حرص أشد الحرص على أن يتجنب الاستشهاد بالشعر والقرآن وفصيح الكلام، ولكنه عني أشد العناية بإيراد الأمثلة الكثيرة الشائعة الاستعمال لتوضيح القواعد النحوية، وتقريبها من بيئة المتعلم ومجريات حياته²⁴.

3- استثمار أهم المبادئ اللسانية التربوية الموجودة في كتاب اللع: تناولنا في المبحث الأول دراسة في الأبعاد اللسانية التربوية لكتاب اللع، وقد أسفر هذا التناول عن وجود عدة مزايا لسانية تربوية تتعلق بهذا المختصر النحوي، وبناء على هذه المبادئ اللسانية التربوية المفيدة، فإنه يمكننا أن نستضيء بها بغية استثمارها في بناء مناهج النحو الدراسية، في ضوء المبادئ المكتشفة حديثاً في حقل اللسانيات التربوية؛ التي تُعد مكسباً من مكاسب الدرس اللساني الحديث. من جملة الأسس اللسانية التربوية في كتاب اللع **الاهتمام بالمتعلم**؛ ذلك لأن المتعلم في البحوث اللسانية التربوية الحديثة يعد بؤرة الاهتمام وجوهر العملية التعليمية. وسر النجاح في العملية التعليمية ينحصر في التركيز على المتعلم، لا على المادة اللغوية على حدة ومعزولة عنه؛ أي على معرفة احتياجاته الحقيقية وهي تختلف باختلاف السن والمستوى العقلي وكذلك المهنة وأنواع الأنشطة المنوطة بالفرد في حياته وغير ذلك²⁵ ومعنى ذلك أن ثمة علاقة جدلية قائمة بين المتعلم وبين المحتوى التعليمي؛ فتحديد المحتوى التعليمي لأي مادة، ومنها مادة النحو يقتضي قبل ذلك معرفة وتحليل احتياجات المتعلمين اللغوية.²⁶ تفرعاً على ما سبق فإننا نجد في كتاب اللع لابن جني الذي سبق تحليله اهتماماً واضحاً بالمتعلم من خلال اعتماد **الطريقة الحوارية** في عرض المادة النحوية على المتعلم، ويظهر ذلك بوضوح من خلال أسلوب السؤال والجواب وهي طريقة تركز على المتعلم، وتعد بؤرة الاهتمام، كما أن لها جانباً إيجابياً يتعلق بالمتعلم بوصفه محور العملية التعليمية» ويظهر الجانب الإيجابي للمتعم في مشاركته، من خلال تقنية السؤال والجواب، في بناء الدرس واستنباط القاعدة بنفسه دون أن تعطى له جاهزة²⁷ هذا من ناحية ومن ناحية أخرى، فإن تكرار الأسئلة والأجوبة عليها في عرض المسائل النحوية يسهم في تفهيمها للمتعم، وترسيخها في ذهنه لمدة أطول. كما نجد الاهتمام بالمتعلم من خلال البعد عن سرد الخلافات في الآراء النحوية بين النحويين، وعدم العناية بنسبة هذه الآراء النحوية إلى مدارسها أو أصحابها، تسهلاً على المتعلمين من جهة، وعدم تشتيت أذهانهم بذكر الخلافات النحوية المعقدة، ونسبة الآراء إلى أصحابها من جهة أخرى؛ لأن هذا لا يعود بفائدة عملية على المتعلم. ويظهر الاهتمام بالمتعلم في كتاب اللع من خلال استخدام العبارات التي تدل على تواصل صاحب المختصر مع المتعلم، والتي تبين أن المتعلم

هو محور الكتاب، وقد ظهر ذلك في كتاب اللّمع من خلال استخدام تاء الخطاب وتوجيه الأمر للمتعلّم للفت انتباهه...

توافر في كثير من الأمثلة التي ساقها ابن جني في كتابه اللّمع العديد من السمات اللسانية التربوية، يمكن على ضوءها استثمارها في بناء مناهج النحو، ومن ذلك أنها أمثلة سهلة، صحيحة من ناحية التركيب ونستطيع أن نستثمر هذه النقطة على سبيل المثال عن طريق إعطاء نماذج وموضوعات نحوية تحتوي أمثلة حية، تتبع من اهتمامات المتعلّم وبيئته، وبالتالي تظهر فائدتها في توضيح القواعد النحوية وجعلها أقرب إلى نفس المتعلّم، وأكثر اتصالاً بحياته.

كما تتميز الأمثلة في كتاب اللّمع بكثرة عددها مقارنة بالشواهد؛ وذلك أنّ الأمثلة تهدف إما لتوضيح تعريف أو شرح قاعدة نحوية وتقريبها من ذهن المتعلّم، وهذا هو الهدف من النحو التربوي التعليمي، أمّا الشواهد النحوية فغرضها إثبات الحكم أو القاعدة النحوية وهذا سبيل النحو العلمي التحليلي. ثم إن التقليل من الشواهد بأنواعها، والإكثار من الأمثلة كان يرمي إلى هدف تعليمي تربوي يتمثل في التسهيل على المبتدئ عن طريق توضيح القاعدة النحوية من جهة، ومن جهة أخرى فإن هذه الأمثلة تساعد المبتدئ على المحاكاة والتقليد، بخلاف الشواهد من القرآن والشعر والأمثال «فمن الصعب على المتعلّم محاكاة هذه النماذج ذات اللغة الأدبية الرفيعة»²⁸. ومن السمات اللسانية التربوية التي تتعلق بطبيعة الأمثلة في كتاب اللّمع، والتي يمكن استثمارها في بناء مناهج النحو أنها أمثلة هادفة وتوجيهية²⁹، هذا من جهة ومن جهة أخرى فهي أمثلة حية مأخوذة من لغة التخاطب اليومي آنذاك³⁰؛ أي أنها مأخوذة من بيئة المتعلّم الحضارية والثقافية، ومناسبة لمداركه اللغوية والعقلية. وينبغي أن نستثمر في بناء المناهج النحوية الأمثلة التي تتميز بالتنوع في المضمون الثقافي والحضاري، والمنسجمة مع روح العصر، إلى جانب الاعتناء بالأمثلة التي تخدم التعبير بشكليه الشفوي والكتابي للمتعلّم.³¹ ونبتعد عن الأمثلة التي لا تتناسب مع بيئته الحضارية والثقافية، حتى وإن وجدناها في الكتب والمختصرات النحوية.³² وبهذه الأمثلة المأخوذة من لغة التخاطب اليومي-ونعني بها الأمثلة الفصيحة لا العامية-، يستطيع التلميذ أن يُنمّي رصيده اللغوي والوظيفي، ويستعين بها على التعبير الشفوي في مواقف مشابهة. إنّ تعليم اللغة من الوجهة الحديثة

ممارسةً واستعمالاً، يتعلق تعلقاً كبيراً بنوعية الأمثلة التي تعرض على المتعلم كمّاً وكيفاً بطريقة متواصلة؛ وعليه فإن الإكثار من الأمثلة الحية التي تتصل اتصالاً وثيقاً ببيئة المتعلم الثقافية والحضارية، يسهم دون أدنى شك في تنمية الملكة اللسانية لدى المتعلم، وتعينه على إثراء رصيده اللغوي عن طريق محاكاة هذه النماذج والأمثلة. بخلاف الأمثلة الجافة والمصطنعة فإنها لا تساعد المتعلم على تحسين تعبيره الكتابي والشفوي، لأنها أمثلة غير وظيفية. ولا يعني ذلك طبعاً المحافظة على الأمثلة ذاتها؛ لأنها أمثلة قِلت في عصر يختلف عن عصرنا، وإنما نطبق سمات تلك الأمثلة مع مراعاة ثقافة العصر (أمثلة فصيحة مأخوذة من لغة التخاطب اليومي من الصحافة أو الكتاب المعاصرين...) بتوظيف أمثلة تناسب مستوى التلاميذ في مختلف مراحل الدراسة، ولا شك أن هذا يتطلب زادا لغوياً ومعرفياً وثقافياً للمعلمين خاصة.

مما ينبغي استثماره وإدراجه في المناهج النحوية فيما يتعلق بقضية المصطلحات ذكر المصطلحات والمسائل النحوية دون التطرق للخلافات بين النحاة، وقد رأينا أثناء تحليلنا لكتاب اللمع وجود هذا المنهج، وهذا هو المنهج الملائم لكتب المختصرات التي تدرج تحت ما يسمى بالنحو التربوي التعليمي. وقد لفت انتباهنا أثناء تحليلنا لكتاب اللمع بعض المصطلحات النحوية، التي يمكن الاستفادة منها، وعرضها وإدراجها في مناهج النحو ومن ذلك مصطلح ما لم يُسمَ فاعله بدل المبنى للمجهول، ويبدو أن هذه التسمية هي الأدق والأدلى على المقصود، إذا عرف المعلم استثمارها، وبيان ذلك بالمثل، فإذا عرضنا على التلميذ قوله تعالى: وَخُلِقَ الْإِنْسَانُ ضَعِيفًا، وقلنا له بأن خُلِقَ: فعل ماضٍ مبني للمجهول لبَسْنَا عليه؛ لأنَّ مَنْ خُلِقَ الْإِنْسَانُ معلوم، وأما إذا قلنا له بأن خلق فعل مبني لما لم يسم فاعله؛ فالفاعل معروف هنا وهو الله عز وجل ويظهر استخدام هذا المصطلح في تدريب المتعلمين على الإعراب، كما يأتي: فَتَحَ الْوَلَدُ الْبَابَ. فَتَحَ الْبَابَ: فعل ماضٍ لم يسم فاعله. تَحَلَّبُ الْمَرْأَةُ الْبَقْرَةَ تَحَلَّبُ الْبَقْرَةُ: تَحَلَّبُ: فعل مضارع لم يسم فاعله³³.

ومن جملة المصطلحات التي ضمنها ابن جني في كتابه مصطلح المفعول فيه بدل ظرف المكان والزمان، ويمكن أن نستثمر هذا المصطلح في مراحل التعليم العام؛ لأنه أيسر مفهوماً من مصطلحي ظرف الزمان والمكان من وجهين: الوجه الأول؛ لأنه أخصر والوجه الثاني؛ لأنه أشمل فهو يشمل ظرفي الزمان والمكان، وكيفية

استثمار هذا المصطلح للتلاميذ في مراحل التعليم العام يكون أولاً بوضع هذا المصطلح في مكانه المناسب وهو باب المفاعيل، فهو يندرج ضمن المفاعيل الخمسة: المفعول به والمفعول المطلق، والمفعول معه والمفعول من أجله، ثم نضرب أمثلة للتلميذ على الشكل الآتي مثلاً: شربَ المريضُ الدواءَ صباحاً، تجمعُ النملةُ قوتَها صيفاً، اختفى الولدُ خلفَ الشجرة، انتظرتُ أبي قدامَ البيتِ... ثم يشير المعلم إلى الكلمات صباحاً، صيفاً، خلف، قدام، ويسأل التلاميذ الذين يفترض أنهم عرفوا درس المفعول به....ويقول لهم هل كلمة صباحاً وقع عليها الفعل؟ أم وقع فيها الفعل؟ فيكون الجواب وقع فيها الفعل. ثم يسأل المعلم التلاميذ قائلاً: ماذا نسمي الكلمة التي وقع فيها الفعل؟ الجواب: مفعول فيه... وبعد هذا التوضيح فإن مصطلح المفعول فيه زيادة على اختصاره؛ فإنه أسهل وأقرب لعقل التلميذ من مصطلح ظرف الزمان وظرف المكان. نلاحظ في كتاب اللمع البعد عن استعمال المصطلحات التي تثقل كاهل الدارس³⁴ مما تغص به كتب النحو الأخرى، مثل الأسماء الخمسة والأفعال الخمسة، وشبه الجملة، والشبيه بالمضاف، ونون الوقاية، والإعراب المقدر للنقل وللتعذر... بل إننا نرى ابن جني أحياناً يؤثر توضيح المصطلح بما يدل عليه ومن ذلك أنه لا يستعمل مصطلح الأمثلة الخمسة، أو الأفعال الخمسة بل يقول: فإن ثبت الضمير في الفعل، أو جمعته للمذكر، أو خاطبت به المؤنث كان في رفعه بالنون وفي نصبه وجزمه بحذفها... ولا شك أن التقليل من المصطلحات النحوية يسهم في استيعاب التلميذ لها كاملة، ويستطيع المعلم تدريسها بتوفير أكبر قدر ممكن من الجهد والوقت، والعكس صحيح فإن كثرة المصطلحات وتعددتها تؤدي إلى نفور التلاميذ من النحو. والحال أن الهدف من المصطلحات النحوية ينبغي ألا يتجاوز الحاجة الأساسية من النحو المتمثلة في الفهم والإفهام. قال ابن خلدون: «اعلم أن مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعاليم وتعدد طرقها ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك. فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها، ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها فيقع القصور ولا بد دون رتبة التحصيل»³⁵.

أما فيما يتعلق باستثمار التعريفات الموجودة في كتاب اللمع، فقد وقفنا على أهم السمات الإيجابية التي يمكن استثمارها، ومنها الابتعاد عن التعريفات التي تشتت

ذهن المتعلم المبتدئ؛ والاهتمام بذكر الأمثلة التي تسهم في تكوين الإدراك للمتعلم عن طريق توضيح القاعدة النحوية. كما نجد في كتاب اللمع اعتماد التعريفات التي تتسم بالوضوح والدقة؛ إذ يوجد في كثير منها بعض التعريفات التي تتميز بالوضوح في المعنى والدقة من حيث اختيار أقل عدد ممكن من الكلمات التي يمكن للمتعلم تمييزها واستيعابها، ومن ذلك ما سبق ذكره من تعريف ابن جني لأقسام الكلام: الاسم والفعل والحرف. وأيضاً اعتماد التعريفات التي تتسم بدقة التقسيم، وذكر العلامات المميزة. نلاحظ في كتاب اللمع الإتيان بتعريفات مبسطة خالية من التعقيد، والابتعاد عن التعريفات الفلسفية والمنطقية التي لا تتناسب مع مستوي المتعلمين المبتدئين. بل يحتاج فهمها إلى إدراك مفهومات أخرى خارجة عن ماهية المصطلح المراد تعريفه.³⁶ من المهم في إيراد التعريف الجمع بين التحديد اللفظي والتحديد المعنوي (الدلالي). ومثال ذلك تقسيم ابن جني للكلام إلى ثلاثة أقسام، وقوله عن الفعل المستقبل: ما قرن به المستقبل من الأزمنة، نحو قولك سينطلق غداً، وسوف يقوم غداً. وكذلك جميع أفعال الأمر والنهي نحو قولك: قم غداً، ولا تقعد غداً.³⁷ فقوله: ما قرن به المستقبل من الأزمنة تحديد على المعنى (sémantique) وتمثيله بالزوائد المعينة السين، وسوف تحديد لفظي. نجد في كتاب اللمع اعتماد التعريفات التي تشمل جميع الجزئيات والأقوال التي تندرج تحتها أو على الأقل أكثرها في غياب التعريف الجامع المانع، ومن ذلك مثلاً تعريف الفاعل عند ابن جني في كتابه اللمع الذي سبق تحليله؛ فقد قال عنه: اعلم أن الفاعل عند أهل العربية كل اسم ذكرته بعد فعل وأسندت ونسبت ذلك الفعل إلى ذلك الاسم، وهو مرفوع بفعله، وحقيقة رفعه بإسناد الفعل إليه.³⁸ بخلاف تعريف الفاعل في بعض الكتب المدرسية بأنه ما دل على الذي يقوم بالفعل، أو يتصف به³⁹، والواقع أن الفاعل عند أهل العربية ليس كل من قام بالفعل أو اتصف به وأن الفاعل عندهم إنما هو كل اسم ذكرته بعد الفعل وأسندت ونسبت ذلك الفعل إلى ذلك الاسم.⁴⁰ على ضوء ما سبق ذكره من لجوء ابن جني إلى التمثيل الكثير أثناء إيراد التعريف؛ لظهور فائدة التمثيل التربوية مقارنة بإيراد تعريفات صرفة خالية من الوصف، فإنه يمكننا الاستفادة من هذه الميزة في بناء مناهج النحو عن طريق اعتماد هذا النوع من التعريف، والتنويع من التدريبات كما وكيفا⁴¹. نجد في كتاب اللمع التركيز على موضوعات النحو التعليمية، التي يكثر استعمالها في

التعبير الشفوي والكتابي⁴²؛ وذلك لأن هذه الموضوعات تُثَمِّي الجانب المهاري للتلميذ، وهذا المبدأ التربوي الهام المتمثل في التركيز على الموضوعات شائعة الاستعمال، ينبغي أن نفيده منه في بناء المناهج الدراسية، بحيث ندرج الموضوعات الأساسية التي يحتاج إليها المتعلم في تفاعله مع الحياة الثقافية في مجتمعه؛ «ليقرأ فيهم، ويستمتع فيستوعب ويتمثل، وليتحدث ويكتب بلغة سليمة... على أن يكون المعيار الذي يتم بموجبه تعرف أساسيات القواعد النحوية هو معيار الشيوخ والتواتر، فما استعمل بكثرة من المباحث النحوية في مواقف التواصل اللغوي عدّ أساسياً، وما ندر استخدامه عد ثانوياً».⁴³ إن هذا المبدأ اللساني الهام الموجود في كتاب اللمع؛ ألا وهو العناية بذكر الموضوعات النحوية والصرفية والصوتية التي تتسم بكثرة شيوعها⁴⁴ ودورانها في المكتوب والمنطوق، ينبغي أن يفاد منه في بناء مناهج النحو إلى جانب معيار التوزيع⁴⁵، *répartition* الذي يعد المقياس اللساني الثاني الذي «يكمل معيار الشيوخ، ويقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة؛ إذ إن هناك كلمات لها انتشار واسع في غير مجال ومثل هذه الكلمات أنفع في تعليم اللغة لا جدال؛ لأن المتعلم يستطيع أن يستعمل الكلمة الواحدة في غير موضوع»⁴⁶.

نظر ابن جني إلى اللغة باعتبارها وحدة متكاملة، لا يمكن أن تفصل عن النحو؛ لذلك جاء كتابه اللمع جامعاً لعلوم اللغة؛ فعالج فيه موضوعات النحو والصرف والأصوات، ويرأى أنه يمكن الاستفادة من هذه النظرة من قبل ابن جني في بناء مناهج النحو المدرسي عن طريق **العناية بالنطق العربي للأصوات (إدراج مادة الأداء الصوتي في المناهج الدراسية قبل الدراسة الصرفية والنحوية)**.⁴⁷ ويتسع مجال الدراسة الصوتية بحسب مستويات المتعلمين ليتجاوز الوقوف عند حد السلامة النطقية للحروف، إلى بحث موضوعات أخرى مثل التعذر والثقل، واشتغال المحل بالحركة المناسبة، وظاهرة التنغيم والإعلال، والإبدال، والإدغام والإمالة... فكلها موضوعات تعتمد على الصوت أساساً في الدراسة. هذا ونجد في اللمع كثيراً من الموضوعات التي يمكن الاستفادة منها في بناء مناهج النحو المدرسي، ومن ذلك الموضوعات الصوتية التي من شأنها أن تساعد التلميذ على النطق الجيد للكلمات العربية، ويمكن أن نستثمر هذه النقطة في مناهج النحو المدرسي عن طريق إدراج أبواب صوتية كمداخل لتعليم النحو والصرف.⁴⁸ نرى في كتاب اللمع عدم الفصل بين

علمي الصرف والنحو، والسبب في ذلك أنهما يُعدّان بمثابة العلم الواحد؛ فهما متكاملان؛ إذ يمثل الأول جانب الصيغة والبنية، ويمثل الثاني جانب التركيب والجمل. ودراسة اللغة في إطار التركيب هي وظيفة النحو، وللتوصل إلى هذه الدراسة يتم الانطلاق من الدراسة الصرفية التي تُعنى بأنفس الكلم الثابتة على حدّ تعبير ابن جني في كتابه التصريف. ومعلوم أنّ الكلمة أو الوَحْدَةَ الصرفية لا تحمل أي دلالة معنوية كالفاعلية أو المفعولية... إلا إذا وردت في إطار تركيب؛ «فالدرس النحوي في العربية ينشأ بعلاقة ائتلاف البنى الصرفية من اسم وحرف وفعل فيما بينها داخل التركيب؛ فهو إذن لا يستغني عن الوحدات الصرفية إذ لا كيان له دونها، وهذه الوحدات الصرفية أيضا لا تتغلق وتتفتح على المعاني إلا إذا ركبت ونظمت في جملة ليتبين أن علاقة النحو بالصرف متينة جدا»⁴⁹. إنّ النحو والبلاغة متكاملان⁵⁰؛ لأنّ الفهم السليم للتركيب النحوية لا يُدرك بواسطة قوانين النحو فقط، بل ينظر أيضا إلى ما تحمله تلك التركيب من دلالات ومعان وأغراض، وفروقات بين الأساليب المختلفة تختص البلاغة بإظهارها والكشف عنها لذا؛ فإنّ «النحو بغير المعاني جفاف قاحل، والمعاني بغير النحو أحلام طافية ينأى بها الوهم عن رصانة المطابقة العرفية»⁵¹. فالفصل بين النحو والبلاغة لا يتصور في فكر القدماء عموما، وفكر الجرجاني على وجه الخصوص، فكما لا يمكن الفصل بين التركيب ودلالته، كذلك لا يمكن الفصل بين النحو والبلاغة؛ لأنّ التركيب يُعنى بالسلامة اللغوية (صحة الجملة)، والدلالة تعني ما وراء ذلك من مطابقة التركيب لمقتضى الحال والسياق. ولهذا فإنّ تعليم النحو عن طريق ربط التركيب النحوية بالأغراض التي تؤديها من توكيد وكناية واستعارة..⁵² أمر مهم جدا في العملية التعليمية حتى ولو كان ذلك على طريق الشرح البسيط، أو الإشارة المقتضبة.

إنّ الطريق الأمثل لتعلم اللغة هو اللغة نفسها وفي هذا الصدد يمكن أن نفيد من كتاب اللمع لابن جني بصياغة أهداف إجرائية تجمع بين المادة النحوية وعلم المعاني⁵³. وقد لفت الدكتور الحاج صالح إلى أهمية العناية بالنحو والبلاغة معا؛ لأنهما متلازمان في عملية الخطاب الطبيعي الذي لا يتم إلا بأركان أربعة هي: «مصدر الحديث وهو المحدث، والمرسل إليه الحديث وهو المحدث والمحدث به وهو اللفظ الذي اختاره المحدث، وحال الحديث وهي الحالة التي يجري فيها الحديث وكل ما

يقترن به من أسباب ومسببات ومثيرات وغيرها مما يرتبط به محتوى الحديث من قريب... فإذا اكتفينا في تعليم العربية بجانب السلامة اللغوية دون مراعاة ما تستلزمه عملية الخطاب، أي دون القواعد البلاغية كان تعليمنا هذا ناقصاً»⁵⁴.

تبين لنا من خلال القراءة الوصفية التحليلية لكتاب اللمع أن صاحبه بنى كتابه على نمط المعمولات التي هي أثر للعامل (الموضوعات النحوية المتشابهة)، والجدير بالذكر أن هذا النوع من الترتيب، يُعدُّ من قبيل التعليم المناسب لفكر المتعلم؛ لما يتسم به هذا الترتيب من جمع للمسائل المتشابهة في أبواب، وذلك يساعد المتعلم على الترتيب الذهني وعلى التذكر أيضاً. مما نلاحظه في كتاب اللمع مما له تعلق بقضية الترتيب بين الموضوعات النحوية، تقديم الأبواب التي تطرد اطرادا تاما أو شبه تام، على الأبواب التي يقل فيها الشذوذ⁵⁵، أو يكثر فيها الشذوذ؛ فنلاحظ فيه تقديم جمع المذكر السالم الذي يتسم بالاطراد على جمع التكسير الذي يتسم بالشذوذ ولا يخضع للقياس، إذ إن جمع المذكر السالم يخضع لقاعدة مطردة وهي كل ما سلم فيه بناء المفرد، وجمع لألف ونون في حال الرفع أو ياء ونون في حال الجر مزيدين على مفرده، وأما جمع التكسير فيكثر فيه الشذوذ؛ لعدم سلامة بناء مفرده في حال الجمع. وهكذا فإننا نستفيد من هذه الفكرة في ترتيب موضوعات النحو في المناهج الدراسية بناء على مبدأ الاطراد والشذوذ؛ فنقدم في الترتيب الموضوعات النحوية والصرفية التي تطرد اطرادا تاما، ثم الأقل شذوذا... من ملامح عرض وتنظيم الموضوعات النحوية، في كتاب اللمع عرضها على ضوء مبدأ التدرج الدوري⁵⁶ (gradation cyclique)، والتدرج الدوري يقوم أساسا على مبدأ عرض الموضوعات النحوية بطريقة دورية، وليس خطية كما يوجد في التدرج الطولي⁵⁷. فهذا المبدأ اللساني يمكن الإفادة منه في بناء مناهج النحو الدراسية، فلا نعرض على التلميذ الموضوعات النحوية بشكل مفصل؛ بحيث لا نترك جزئية إلا أتينا على ذكرها، وإنما يتم عرض الموضوعات النحوية بالتطرق إلى بعض جوانبها، وإعادة الرجوع إليها في موضوع آخر، أو يتم عرض الموضوع بشكل مقتضب مراعاة لمستوى المتعلمين، ويتم تأجيل ما يتعلق بذلك الموضوع من مباحث إلى مستوى لاحق متقدم في مرحلة دراسية أخرى.

نوع ابن جني في كيفية عرض المادة النحوية في كتابه اللمع؛ فاستخدم عدة طرق ومن ذلك استخدامه للطريقة القياسية التي تعد من جملة المبادئ اللسانية التربوية وهي طريقة تقوم على إعطاء القاعدة ثم الأمثلة⁵⁸. وهذه الطريقة وإن كانت لا تحتاج إلى أعمال مجهود عقلي كبير؛ لأن التفكير العقلي في هذه الطريقة ينتقل من المعلوم إلى المجهول... ومن القاعدة العامة إلى الحالات الجزئية؛ فيقيس التلميذ الأمثلة غير المذكورة على الأمثلة المذكورة باعتبار أن القاعدة واحدة؛ فإن هذه الطريقة قد لا تكون مناسبة للعمل بها في مرحلة التعليم الابتدائي؛ لأن القياس عمل عقلي لا يتوافق وطبيعة تفكير التلاميذ العقلية التي تقصر عن عمل القياس. كما اعتمد ابن جني في اللمع على الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية) طريقة الأمثلة ثم القاعدة،⁵⁹ وهي طريقة قائمة على جهد المعلم في عرض الأمثلة، ونشاط المتعلم وفاعليته في المشاركة في استنباط القاعدة من الأمثلة، وفي هذه الطريقة تُعرض الأمثلة على التلاميذ ليتوصلوا إلى استنباط القاعدة النحوية، فينتقل التلميذ من الجزئيات إلى الكليات ومن القضايا الخاصة إلى القضايا العامة، وتظهر الفائدة التربوية لهذه الطريقة بكونها تسهم في تكوين إدراك المتعلم؛ لأنه يسلك طريقة تمكنه من الوصول إلى القانون العام بنفسه.

إن الطريقة القياسية (الاستنتاجية)، والطريقة الاستقرائية طريقتان تنتميان إلى جملة النحو التقليدي، ولقد أثبت الخبراء في العصر الحديث، أن الطرق المؤدية إلى البحوث العلمية عمادها الاستقراء والاستنتاج وكذلك طرق التعليم المدرسي مهما تعددت الآراء، وتشعبت نظريات الفلاسفة فيها، وهذا لا ينفي طبعاً وجود طرق أخرى قديمة وحديثة؛ مثل الطريقة الإلقائية والطريقة الجمعية، والطريقة الحوارية...⁶⁰ غير أن الذي يميز الطريقة القياسية والاستقرائية ارتباطهما بالبعد اللساني، يقول عبد السلام المسدي في هذا السياق: وصورة ذلك أن المنهج اللساني ينصهر فيه التحليل والتأليف فيغدو تفاعلاً قاراً بين تفكيك الظاهرة إلى مركباتها، والبحث عما يجمع الأجزاء من روابط مؤلفة، فهو منهج يعتمد الاستقراء والاستنتاج معاً بحيث يتعاقد التجريد والتصنيف فيكون مسار البحث من الكل إلى الأجزاء ومن الأجزاء إلى الكل حسبما تمليه الضرورة النوعية⁶¹. وتبقى هاتان الطريقتان رغم كل المزايا التي سبقت الإشارة إليها، تفتقران إلى شيء جوهري يتعلق بمسألة تدريسهما؛ ألا وهو التدريب والتطبيق، ولا أتصور نجاحاً ونجاحاً في تدريس القواعد النحوية مع إهمال هذا

الجانب المهم؛ ذلك أن الطريقة مهما كانت مزاياها «تبقى تجريدا، وتبقى بلا فاعلية إلا إذا وضعت موضع التطبيق في قاعة الدرس».⁶² من المبادئ اللسانية التربوية التي استخدمها ابن جني في كتابه اللمع، استخدام الطريقة الحوارية وهي طريقة تعتمد على تقنية السؤال والجواب؛ حيث يقوم المعلم بطرح عدد من الأسئلة على التلاميذ تتعلق بموضوع معين، لغرض إحاطة التلاميذ بمضمون ذلك الموضوع. ومن فوائد هذه الطريقة أنها تسهم في لفت انتباه المتلقي. وقد رأينا أثناء تحليلنا لكتابه مدى حضور هذه الطريقة. وبإمكان المعلم أن يستثمر هذه الطريقة مثلاً⁶³ عن طريق توظيف أسلوب المسرحية؛ لأنه يتناسب مع التلاميذ خصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط، لكون التمثيل المسرحي يعتمد على أسلوب التشويق والحوار الذي من شأنه أن يزيل الرتابة التي تحصل في الدروس التقليدية، كما أنه يقتضي الحركة والنشاط ويحقق للتلاميذ نوعا من التسلية والترفيه؛ مما يكون له أثر كبير على عملية فهم القواعد النحوية، واكتساب التلاميذ القدرة على التواصل الشفوي.⁶⁴

كما نلاحظ فإن هذه الطريقة مفيدة في مجال التعليم وتظهر فائدتها في عنصر التشويق الذي يعتمد أساسا على مبدأ الحوار، ثم إن المعلم في هذه الطريقة يحاول قدر الإمكان تبسيط الأسئلة للتلاميذ، ويستمع إلى إجاباتهم المختلفة، وقد يكون بعضها جانبا للصواب؛ فيقوم المعلم بعملية التنبيه على الخطأ وتصحيحه. بل إن المعلم في هذه الطريقة الحوارية قد يدير الحوار ليثير الاحتمال الخاطئ، ثم يصحح الخطأ ويعلل الإجابة، ويعد هذا الأسلوب من جملة الأساليب التربوية وأفاقها بالغرض المحدد في نية المؤلف، وهو تحديد الإجابة الصحيحة في ذهن المتعلم وتوقع الخطأ وإزالته من ذهنه لتحديد المسار الصحيح للقواعد النحوية بأيسر السبل ونشير أخيرا أن الطريقة الحوارية تحتاج إلى معلم يجيد طرح الأسئلة، كما أنها تصلح للموضوعات النحوية التي لا تحتاج إلى كبير تفصيل أو شرح.

من الجوانب التي يمكن الاستفادة منها في بناء مناهج النحو الدراسية، بالعودة إلى كتاب اللمع لابن جني **طريقة الإعراب**؛ حيث اتسم منهج الإعراب في هذا الكتاب بكثير من المبادئ اللسانية التربوية، ومنها **الاكتفاء بالإعراب المجلل للكلمات**؛⁶⁵ حيث يقف ابن جني في بيان كيفية الإعراب عند حدود العلة التعليمية التي تعنى بالوصف دون أن تتجاوز إلى التعليل والتفسير؛ إذ يكتفي بذكر الإعراب

الذي يحدد من خلاله أجزاء الجملة، مع بيان وظائف عناصرها، وينأى عن التعليل بالعلل الثواني والثالث،... وهذا هو الإعراب الذي ينبغي أن يعنى به معلوم النحو بدل الإعراب الصناعي الذي يشتت ذهن المتعلم بالإكثار من تفاصيل الإعراب الذي لا يفيد المبتدئ فائدة عمليّة. فإذا أردنا أن نعرب المثال الآتي: قام الأستاذ بإلقاء الدرس، نعربه كما يلي: قام: فعل ماض، والأستاذ: فاعل مرفوع ...

كما يوجد في كتاب اللمع الاكتفاء بذكر العلامات الأصلية للإعراب، دون التعرض للعلامات الفرعية، ويمكن استثمار هذه الميزة في مناهج النحو من باب التيسير في الإعراب على المتعلمين.

من جملة المبادئ اللسانية التربوية المهمة التي استخدمها ابن جني في كتابه اللمع مراعاة المعنى الدلالي عند الإعراب؛ لأنّ الإعراب في معناه اللغوي يعني البيان والوضوح والإفهام⁶⁶ عن المقاصد والأهداف. ولا يمكن أن يتأتى هذا الإيضاح إلا إذا ربطنا النحو بالمعاني⁶⁷ فالإعراب لا يُحصر في العلامة الحركية فحسب، كما هو موجود في كتب العلماء المتأخرين الذين اتبعهم كثير من المعاصرين، بل وبُنيت عليه مناهج النحو، إذ الإعرابُ عندهم: تغيير أواخر الكلم لاختلاف العوامل الداخلة عليها لفظاً أو تقديراً، وأقسامه أربعة:⁶⁸

فهذا تعريف يعتريه القصور، ويبدو القصور فيه من وجهين: أما أولهما فمعني بتحديد النحو وتضييق بحثه ما نتج عنه الحرمان من الاطلاع على كثير من أسرار العربية، وأساليبها المتنوعة، ومقدرتها في التعبير، وثانيهما باقتصار النحو على الطريق اللفظية، دون مراعاة المعنى⁶⁹.

وتفريعاً على ما سبق ذكره فإن ربط التركيب النحوي بالمعنى الدلالي أمر مهم في طريقة الإعراب؛ فإذا تطرقنا إلى إعراب كأنّ مثلاً، وهي من الأحرف المشبهة بالفعل، نقول في إعرابها: كأنّ حرف مشبه بالفعل، ونزيد المعنى البلاغي وهي كونها تفيد التشبيه⁷⁰. وفيما يأتي مزيد أمثلة توضح كيفية استثمار هذا المبدأ-أعني مراعاة المعنى الدلالي عند الإعراب-في مناهج النحو.

إعراب إنّ وأخواتها⁷¹: وهي إنّ وأنّ وكأنّ ولكنّ وليتّ ولعلّ، وهي من الأحرف المشبهة بالفعل؛ أي أنها تشبه الفعل في العمل، فالفعل يدخل على الجملة الفعلية فيرفع الفاعل وينصب المفعول، وهي تدخل على الجملة الاسمية (المبتدأ وخبره)

فتنصب المبتدأ ويصير اسمها، وترفع الخبر ويصير خبرها، واسمها مشبه بالمفعول وخبرها مشبه بالفاعل⁷². فينطلق المعلم في الدرس بشرح معنى المشبه بالفعل. وقد ذكر ابن جني هنا معنى من معاني مشابهة إن وأخواتها للفعل وهي أن هذه الحروف تعمل في الجملة الاسمية فتنصب الاسم وترفع الخبر، كما أن الفعل يرفع الفاعل وينصب المفعول به. ويمكن للمعلم أن يذكر أوجها أخرى في علّة مشابهة إن وأخواتها للفعل، بحسب ما تتطلبه العملية التعليمية⁷³.

وإنّ ممّا يوضّح ربط النحوي بالمعاني والأغراض البلاغية المتعددة، الإشارة إلى الفروق بين تلك المعاني حتى في الإعراب، ومثال ذلك أن نقول في إعراب: ما النافية: إنّها حرف نفي يفيد نفي الحال الحاضر، وفي إعراب لا النافية نقول: إنّها حرف يفيد النفي ولكنه نفي استقبال؛ فنقول في المثال الأول: ما ذهبت إلى الجامعة ونقول في المثال الثاني: لا أذهب إلى الجامعة. ولم ولن كلاهما يشتركان في النفي ولكن لم تدخل على الفعل المضارع فتحول دلالاته إلى الماضي، ولن تدخل على الفعل المضارع فتحول دلالاته إلى المستقبل، نقول: لم أذهب إلى الجامعة: لم: حرف نفي وقلب وجزم، ولن أذهب إلى الجامعة: لن: حرف نفي ونصب واستقبال.

أدّى حصر النحو في الإعراب إلى صعوبة فهم هذا الأخير عند أكثر المتعلمين والحق أن الوظيفة الإعرابية تظل واحدة مهما تنوعت الجمل، وهو ما يبرز محدوديتها في مقابل وظائف المعنى التي تحصل تبعا لظروف الخطاب ومساراته. فإذا أخذنا المثال الآتي: أكل عليّ الخبز - أكل عليّ مال اليتيم - أكل عليّ رمضان - أكل عليّ أصابعه ندما - عليّ يأكل لحوم الناس - عليّ يأكل عمره - أكلت السكين اللحم

إذا اكتفينا بالوظيفة الإعرابية في هذه الأمثلة من الفعل والفاعل والمفعول به في الأمثلة الأربعة الأولى والمثال الأخير، والمبتدأ وخبره في المثالين الخامس والسادس لا يتبين لنا الغرض المقصود من كل جملة من الجمل السابقة. إلا إذا اعتمدنا على وظائف المعنى، والمتمثل في السياق اللغوي (le contexte linguistique) الذي يحدد المعاني المقصودة، بالإضافة إلى قرينة المقام (la situation) الذي يحدث فيه الكلام وهو جملة الظروف والأحوال المحيطة بإنتاج أو إحداث الخطاب. ولذلك قالت العرب لكل مقام مقال.⁷⁴

4-خاتمة: تبين لنا من خلال هذا المقال اشتمال كتاب اللمع لابن جني على عدة مبادئ لسانية تربوية، من أبرزها الاهتمام بالمتعلم الذي يعد جوهر العملية التعليمية، وكذا طبيعة الأمثلة الموظفة، إلى جانب المنهجية المتبعة في إيراد المصطلحات والتعريفات النحوية، إضافة إلى طبيعة الموضوعات والأبواب النحوية وترتيبها، وطريقة عرض المادة النحوية على المتعلم، وكيفية الإعراب،... ولا شك أن هذه المبادئ اللسانية التربوية مفيدة جدا في العملية التعليمية التعلمية، إذا ما أحسنا استثمارها في بناء المناهج النحوية الدراسية عن طريق تزويدها بالتمارين التطبيقية والأساليب التربوية الحديثة.

وقد حاولنا في هذا المقال الإلماع إلى كيفية استثمار تلك المبادئ، ولعل كتاب اللمع لابن جني يلفت انتباهنا أن المختصرات النحوية التراثية تشكل ثروة تعليمية تربوية، ومع ذلك لا يستفاد منها في مناهج التعليم العام والجامعي، والسؤال هنا ألا يمكن الاستفادة من هذه المختصرات النحوية التراثية التي تتميز بتعدد موضوعاتها، وتنوع مستوياتها في بناء مناهج النحو في مراحل التعليم العام والجامعي؟، عن طريق الكشف عن القيمة المعرفية والمنهجية والتربوية لهذه المختصرات النحوية.. واستقراء واستنباط الصريح والمضمر من الأبعاد التربوية واللسانية والنفسية التي تختزنها.

05-قائمة المصادر والمراجع:

- 1-عثمان ابن جني، اللمع في العربية، تح: الدكتور سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر (عمان، الأردن، دار مجدلاوي للنشر)، 1988.
- 2-إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، لجنة التأليف والترجمة والنشر (القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1413، 1992).
- 3-أحمد مختار عمر وآخرون، معجم العربية المعاصرة، عالم الكتب، (القاهرة، عالم الكتب، 2008.
- 4-أحمد شامية، الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية-دراسة نظرية ميدانية-كنوز الحكمة للنشر والتوزيع (الجزائر، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع دت).

- 5- ابن جني، التصريف الملوكي، تح: الدكتور: ديزيره سقال، دار الفكر العربي (بيروت دار الفكر العربي، 1998).
- 6- ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية (مصر، دار الكتب المصرية).
- 7- ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية (بيروت، المكتبة العصرية، 1411، 1991).
- 8- ابن هشام الانصاري، شرح قطر الندى وبل الصدى، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة طيبة للنشر والتوزيع (المدينة المنورة، مكتبة طيبة للنشر والتوزيع، 1990).
- 9- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار ابن الهيثم القاهرة، دار ابن الهيثم، 2005، 1426).
- 10- ابن آجروم الصنهاجي، الأجرومية، شرح: محمد بن صالح العثيمين، مكتبة الرشيد (الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة الرشيد، 1426هـ، 2005م).
- 11- بشير إبرير، استراتيجية التبليغ في تدريس النحو، مقال منشور في أعمال ندوة تيسير النحو منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، (الجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2001).
- 12- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة (المغرب، دار الثقافة، 1994).
- 13- تمام حسان، الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو، فقه اللغة البلاغة، عالم الكتب (القاهرة، عالم الكتب، 1420، 2000).
- 14- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: د/ عبده الراجحي ود/ علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، (بيروت، دار النهضة العربية، 1994).
- 15- سعود بن غازي أبو تاكي، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع الهجري، دار غريب للنشر والتوزيع (القاهرة، دار غريب للنشر والتوزيع، 1425، 2005).
- 16- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية (الإسكندرية دار المعرفة الجامعية، 1996).
- 17- عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث. منشورات مجمع اللغة العربية الأردني (عمان، الأردن، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، 1407، 1986).

- 18- عبد الرحمن الحاج صالح بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية (الجزائر، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، 2007).
- 19- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، 1974.
- 20- عقيلة لعشبي، أهمية الربط بين علم النحو والعلوم الأخرى لاستخلاص درس نحوي ميسر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد الثامن والعشرون، 2012.
- 21- عائشة عبد الرحمن -بنت الشاطئ-، لغتنا والحياة، دار المعارف (مصر، دار المعارف (1971).
- 22- عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب (القاهرة، دار غريب، 2002).
- 23- عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب تونس الدار العربية للكتاب، 1986).
- 24- علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة عمان، الأردن، دار المسيرة، 1430 2010).
- 25- كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية والتعليم الجزائر، وزارة التربية والتعليم، 2017).
- 25- محمد إبراهيم عبادة، النحو العربي أصوله وأساسه وقضاياها وكتبه مع ربطه بالدرس اللغوي الحديث، مكتبة الآداب (القاهرة، مكتبة الآداب، 2009).
- 26- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية (القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، 2004).
- 27- محمد صاري، النحو التعليمي في التراث قراءة نقدية. قسم اللغة العربية، كلية الآداب (المملكة العربية السعودية، كلية الآداب، 1429هـ، 2008م).
- 28- محمود أحمد السيد، أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة (دمشق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، 2011).

29-مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه دار الرائد العربي، (بيروت، لبنان، دار الرائد العربي، 1986) .

06-الهوامش:

¹- قام بتحقيق هذا المختصر الدكتور سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن 1988.

²- نحوي بغدادي، ولد عام 322هـ بالموصل، وتلقى علومه فيها، فتردد على المساجد، وتعلم على يد أبي علي الفارسي ولزمه حوالي أربعين سنة، وبعد وفاة أبي علي عام: 337هـ. درّس مكانه في بغداد حتى وفاته عام 392هـ. وكان ابن جني على مذهب البصريين في النحو، وكان يدافع عنه باستمرار ولكنه كان مشغوقا بالعلم، ينهل من الجميع فينقل عن الكسائي وثلعب، وربما أثبت بعض آراء البغداديين؛ إلا أنه يبقى على المذهب البصري في مجمل الآراء، وقد خلف ابن جني عددا كبيرا من الكتب من أبرزها: اللمع في العربية، والخصائص، وسر صناعة الإعراب، وتفسير تصريف المازني، وتفسير ديوان المتنبي، وتفسير معاني ديوان المتنبي، والتصريف الملوكي، والمحاسن في العربية، وكتاب المحتسب في شرح شواذ القراءات، وكتاب المذكر والمؤنث...لمزيد من المعلومات انظر: ابن جني، التصريف الملوكي، تح ديزيره سقال، دار الفكر العربي بيروت، ط1، 1998 ص: 5، 11.

³- محمد إبراهيم عبادة، النحو العربي أصوله وأساسه وقضاياها وكتبه مع ربطه بالدرس اللغوي الحديث، ص: 196.

⁴- انظر هذه المعاني المعجمية في المرجعين الآتيين:

المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004، ص: 839.

أحمد مختار عمر وآخرون، معجم العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، ص: 2037.

⁵- أفرد ابن جني لمسائل الصرف كتابا مستقلا أطلق عليه اسم التصريف الملوكي: انظر: ابن جني، التصريف الملوكي، تح الدكتور ديزيره سقال، دار الفكر العربي، بيروت، ط1 1998.

⁶- هذه الموضوعات التي ذكرها التي ذكرها ابن جني في كتابه اللمع، تمثل في جملتها الموضوعات الأساسية الوظيفية النافعة التي يحتاجها المتعلم في إتقان مهارة الكلام والكتابة

(التعبير الشفوي والكتابي)، وهي الموضوعات الكلاسيكية التي نجدها في معظم المختصرات النحوية

⁷ - محمد إبراهيم عباده، النحو العربي أصوله وأساسه وقضاياه وكتبه مع ربطه بالدرس اللغوي الحديث، ص: 197.

⁸ - علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1996، ص: 74، 75.

⁹ - ابن جني، اللمع في العربية، تح الدكتور سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر، عمان الأردن، 1988، ص: 22.

¹⁰ - ابن جني، اللمع في العربية، ص: 24، 23.

¹¹ - ابن جني، اللمع في العربية، ص: 24.

¹² - المرجع نفسه، ص: 25، 26.

¹³ - المرجع نفسه، ص: 26.

¹⁴ - ابن جني، اللمع في العربية، ص: 54.

¹⁵ - المرجع نفسه، ص: 65، 66.

¹⁶ - ابن جني، اللمع في العربية، ص: 149، 150.

¹⁷ - المرجع نفسه، ص: 15، 16.

¹⁸ - يقول مثلاً عن تعريف الفاعل: «الفاعل عند أهل العربية: كل اسم ذكرته بعد فعل وأسندت إليه ونسبت ذلك الفعل إلى ذلك الاسم، وهو مرفوع بفعله» فهذا التعريف يخلو من التعقيد يناسب المبتدئين، ولا يحتاج فهمه إلى إدراك مفهومات أخرى خارجة عن باب الفاعل مثل مفهوم المشابهة للفعل، والمؤول بالاسم، والأصالة...

¹⁹ - عني ابن جني في كتابه اللمع بشواهد الشعر ففاقت في العدد الشواهد من القرآن الكريم؛ إذ بلغ عدد الشواهد من القرآن الكريم ثمانية وأربعين شاهداً، وبلغ عدد الشواهد من الأبيات الشعرية ستة ومائة بيت. بينما فاق عدد الأمثلة التي صاغها ابن جني ليوضح بها القاعدة عدد الشواهد بكثير...

²⁰ - ابن جني، اللمع في العربية، ص: 125، 126.

²¹ - سعود بن غازي أبو تاكي، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع الهجري ص: 141.

²² - عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، ص: 50.

- ²³ - المرجع نفسه، ص: 51.
- ²⁴ - ابن جني، اللع في العربية، ص: 51، 52.
- ²⁵ - عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص: 185.
- ²⁶ - فعلى المبرمج لمناهج التعليم العام أن يطلع على احتياجات الناشئة المختلفة من خلال التحريات العلمية التي تجرى في عين المكان وذلك من خلال كتابات الأطفال العفوية وتسجيل كلامهم العفوي وخطابهم في المدرسة وفي البيت وفي الملاعب وغيرها، وفي جميع الأحوال الخطابية العادية الطبيعية، فبعد معرفته لكل ذلك فسوف يمددهم بما يحتاجونه من ألفاظ وعبارات وتراكيب ولا يزيد على ذلك شيئاً يصير عندهم كالحشو المعرقل. انظر: عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ص: 185.
- ²⁷ - محمد صاري، النحو التعليمي في التراث قراءة نقدية، ص: 33.
- ²⁸ - محمد صاري، النحو التعليمي في التراث قراءة نقدية، ص: 36.
- ²⁹ - ويظهر ذلك في كثير من الأمثلة التي يذكرها ابن جني (هو يقرأ الآن، وهو يصلي الساعة، ويصلي بعد غد، وسوف يصلي غدا ليت لي مالا فأنفقه عليك، اللهم ارزقني بعيرا فأحج عليه...) انظر اللع، ص: 28، 91، فنلاحظ من خلال هذه الأمثلة أن ابن جني كان يوظف الأمثلة توظيفاً تربوياً، يروم من خلاله تثبيت بعض القيم والتوجيهات الخلقية المنبثقة من التوجيه الديني في نفوس المتعلمين
- ³⁰ - انظر على سبيل المثال اللع لابن جني، ص: 36، 37، باب كان وأخواتها ص: 41، 40 باب إن وأخواتها ص: 155، 156 من باب الحكاية.
- ³¹ - لا يعني هذا الحكم التعميم؛ أي أن كتاب اللع يحتوي على أمثلة كلها بهذا الوصف وإنما لاحظنا في كثير منها الاهتمام بالأمثلة الجافة والمصطنعة وغير التوجيهية والبعيدة عن روح ذلك العصر، ثم إن كثيراً من الأمثلة التي توجد فيه لا تهدف إلى تنمية المنطوق والمكتوب لدى المتعلمين، وإنما غرضها خدمة القاعدة النحوية عن طريق نصره مذهب نحوي معين، أو تأييد رأي نحوي في مقابل آخر، أو توضيح القاعدة النحوية في ذهن المتعلم لا أكثر، وهذه الأمثلة بهذا الشكل أقرب ما يكون إلى النحو العلمي التحليلي، وليس النحو التربوي الذي غرضه التعليم.

32- يوجد في كتاب اللمع لابن جني الذي سبق تحليله كثيرٌ من الألفاظ التي كانت تتناسب مع البيئة في ذلك الوقت مثل: قول ابن جني في باب التمييز: عندي قفيزان برا، وجريبان شعيرا، ومكوكان دقيقا، وعندي منوان عسلا، فابن جني عندما مثَّل بهذه الأمثلة إنما مثَّل بها لأنها مأخوذة من الواقع والبيئة الحضارية التي كان يعيشها المتعلم آنذاك؛ أي أن هذه الموازين معروفة في ذلك الزمن للمتعلم والمعلم وغيرهما، أمَّا في وقتنا الحاضر فإن المعلم فضلا عن المتعلم لا يعلمون عن هذه الأوزان شيئا؛ لكونها غير مستخدمة في زماننا، وتتطلب من المعلم الرجوع إلى المعاجم ليتعرف مدلولات هذه الموازين، ومن ثم يبينها للتلاميذ؛ فيطول على التلاميذ الطريق في أمر لا فائدة منه عمليا أولا، و يتتافى مع الغاية من المثال وهي توضيح القاعدة النحوية وترسيخها في ذهن المتعلم ثانيا، هذه الغاية التي لا تكون إلا إذا كان المثال قريبا من واقع المتعلم وبيئته الحضارية والثقافية، وعليه فإن توظيف هذه الألفاظ في مناهج النحو المدرسي غير مناسب لأنها أمثلة لا تمثل بيئة المتعلم الحضارية، ويستثنى من الألفاظ التراثية الألفاظ التي تحيل على الحضارة الإسلامية، مثل: الفرسخ، والدينار والدرهم، والصاع، والبريد، فتوظيف هذه الألفاظ مما تقتضيه الحاجة.

33- نقول في الإعراب: فعل ماض مبني لما لم يسم فاعله، أو نقول فعل مضارع مبني لما لم يسم فاعله، والأحسن منه أن نقول: فعل ماض لم يسم فاعله أو مضارع لم يسم فاعله والتعبير الثاني أحسن من الأول وهذا ما اختاره ابن هشام؛ فقد قال في خاتمة الباب السادس في كتابه المغني: ... ينبغي للمعرب أن يتخير من العبارات أوجزها وأجمعها للمعنى المراد؛ فيقول في نحو ضُربَ فعل ماض لم يسم فاعله، ولا يقول مبني لما لم يسم فاعله لطول ذلك وخفائه... انظر، ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح، محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، 1411، 1991، ص: 764.

34- إن كثيرا من المصطلحات النحوية غير شائعة الاستعمال في كثير من المختصرات النحوية مثل: الإعراب التقديري والمحلي، والعلامات الأصلية والعلامات الفرعية والفعل المبني للمجهول، والفعل المبني للمعلوم، ونائب الفاعل، ولا النافية للجنس، وشبه الجملة والأفعال الناسخة والملحق بالمتنى، والملحق بجمع المذكر السالم،.... فقد ظهرت هذه المصطلحات في كتب المتأخرين، وأما عند المتقدمين فهي إما موجودة بمصطلحات مغايرة وإما أنها غير موجودة اكتفاء بإيضاح ما تدل عليه، ولكن المهم هنا هو أن هذه المصطلحات ينبغي أن يستعملها المعلمون بمراعاة مستوى المتعلمين، وإلا كانت عائقا بين المتعلم وفهمه للمصطلح. فهذه المصطلحات يتناسب تدريسها للمتعلم الذي قطع أشواطاً في

الدراسة؛ أي أننا نعرضها في المرحلة الثانوية وما بعدها، وأما في المراحل الدنيا من التعليم؛ فنعرض المصطلحات القريبة من عقل التلميذ من جهة، ومن جهة أخرى نعمل على عدم تشتيت ذهنه بكثرة التفريعات، فنكتفي في الإعراب التقديري والمحلي بالإجمال فنقول: رأيت عيسى، عيسى: مفعول به منصوب...، وأما العلامات الأصلية والفرعية فكذلك نكتفي بالإجمال دون التفصيل، فنقول: جاء أخوك، أخوك: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الواو. ونترك التفصيلات لمراحل متقدمة.

³⁵- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص: 468.

³⁶- نلاحظ أن ابن جني لا يعتمد كثيرا على التعريف بالحد المنطقي الذي يعتمد على الجنس والفصل، مثل تعريفه للفاعل بأنه كل اسم ذكرته بعد فعل، وأسندت ونسبت ذلك الفعل إلى ذلك الاسم، وهو مرفوع بفعله، وحقيقة رفعه بإسناد الفعل إليه، فهذا تعريف لا يحتاج إدراك مفهومات أخرى خارجة عن ماهية المصطلح المراد تعريفه، إذا ما قارناه بتعريف ابن هشام الأنصاري للفاعل في كتابه قطر الندى، حيث قال: اعلم أن الفاعل عبارة عن اسم صريح أو مؤول به أسند إليه فعل أو مؤول به مقدم عليه بالأصالة واقعا منه أو قائما به انظر ابن هشام الأنصاري، شرح قطر الندى وبل الصدى، تح محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة طيبة للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، ط1، 1990، ص: 180.

³⁷- ابن جني، اللمع، ص: 28.

³⁸- المرجع نفسه، ص: 33.

³⁹- كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ط2، 2017، ص: 45.

⁴⁰- ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ج1 ص: 185.

⁴¹- وضمن هذا السياق يقول ابن خلدون: «وذلك القوانين إنما هي وسائل للتعليم، لكنهم أجروها على غير ما قصد بها، وأصاروها علما بحتا، وبعثوا عن ثمرتها، وتعلم ما قرئناه في هذا الباب، أن حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيهم فينسج هو عليه، ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم، حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم»⁴¹ ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص: 497 نفهم من خلال كلام ابن خلدون السابق أن الاكتساب الحقيقي للغة يتم من خلال الممارسة المتكررة والتدريب المتواصل وليس عبر الحفظ النظري للقواعد الذي أطلق عليه مصطلح القوانين.

⁴²- يقول عبده الراجحي: «يظن بعض الناس أن النحو كله يجب أن يعلم، وهذا غير صحيح إذ لا بد من الاختيار وفق معايير موضوعية هي نفسها المعايير التي عرضنا لها في اختيار الكلمات؛ إذ ليست البنى النحوية متساوية من حيث الشبوع، ولا من حيث التوزيع ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم، هناك بنى بسيطة وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية وهكذا» عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي والتعليم العربية، ص: 71. ولا ريب أن تمييز الوظيفة من الموضوعات من غير الوظيفي والأساسي من الهامشي، والعناصر النحوية ذات الانتشار والشيوع من الظواهر النحوية ذات المردود الضعيف، لا يتم دون توظيف نتائج البحث اللساني التربوي في هذا المجال.

⁴³- محمود أحمد السيد، أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، ط 3، 2011، ص: 07.

⁴⁴- يعتبر مقياس الشبوع (fréquence) من أهم المقاييس التي تتصل بالرصيد النحوي اتصالا مباشرا، ويعني مصطلح الشبوع البحث عن نسبة تواتر الكمي في الكلمات أو التراكيب في النصوص المكتوبة (قديمة أو معاصرة) أو المنظومة، وبعد إجراء التحليل الإحصائي لشيوع الكلمات أو التراكيب النحوية يمكننا أن نقرر ما نحتاجه في المنهج الدراسي، لأن التراكيب النحوية تتفاوت في نسبة ترددها وتواترها في الاستعمال المنطوق والمكتوب، فبعض هذه التراكيب كثير الاستعمال، وبعضها الآخر متوسط، وبعضها قليل وبعضها نادر... ومن الضروري أن نأخذ بهذا المعيار قبل اختيار المحتوى النحوي، وإلا فإن المتعلم يستنفد جهده في تعلم كلمات وتراكيب نحوية كثيرة لا يحتاج إلى استعمالها إلا نادرا على حين يجهل التراكيب النحوية التي يحتاجها دائما. للاطلاع حول موضوع التواتر والشيوع في الأبواب النحوية انظر: دراسة الدكتور محمود أحمد السيد في كتابه: تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير، ص: 363، 390. وانظر مصطلح الشبوع في كتاب علم اللغة التطبيقي والتعليم العربية، عبده الراجحي، ص: 68، 69.

⁴⁵- انظر مصطلح التوزيع في كتاب: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي والتعليم العربية ص: 69.

⁴⁶- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي والتعليم العربية، ص: 69. هناك تراكيب نحوية لها صبغة الانتشار الواسع في كل المجالات مثل: حروف الجر والعطف، وكان وأخواتها، وإن وأخواتها، وأدوات النصب... فهذه التراكيب أنفع في تعليم النحو، لأن المتعلم يستطيع استعمالها في موضوعات متنوعة: دينية، علمية، وثقافية وأدبية، واقتصادية... وهناك

موضوعات تَوَزُّعُهَا لا يكون إلا في مجالات محدودة مثل: الندبة والاستغاثة والترخيم والتنازع؛ فلا نكاد نجد مثل هذه الموضوعات إلا في الكتابة الأدبية؛ وبالتالي فإن التركيز يكون على النوع الأول من الموضوعات، أما النوع الثاني فيؤجل إلى مرحلة علمية لاحقة.

⁴⁷ - نبه الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح إلى أهمية إدراج مادة الأداء الصوتي كدرس مستقل في المناهج الدراسية، ضمن حديثه عن مستويات اللغة العربية؛ حيث قرر أن للعربية مستويين من التعبير في الاستعمال: مستوى التعبير الترتيلي أو الإجلالي، ومستوى التعبير الاسترسالي. فالأول تقتضيه حرمة المقام وهي حال الخطاب التي سماها الجاحظ بموضع الانقباض. وفيها تظهر عناية المتكلم الشديدة بما ينطق به من حروف وما يختاره من ألفاظ وتركيب... ويستعمل الناس هذا المستوى من التعبير في جميع هذه الحالات التي تتصف بالحرمة كخطاب الخطيب، وخطاب المذيع للناس في الإذاعة والتلفزة ومحاضرات الأساتذة... أما الاسترسالي (الفصح لا العامي) فهو هذا الذي تقتضيه مواضع الأنس كخطاب الأبناء والزوجة في المنزل والأصدقاء أو شخص آخر في غير مقام حرمة... ويمتاز هذا المستوى عن الأول بكثرة الاختزال في تأدية الحروف والكلم كاختلاس الحركات (وهو الإخفاء الذي وصفه سيوييه) والحذف والإدغام والتقديم والتأخير وكثرة الإضمار... فيجب أن ينبه المعلم على أن تخفيف الهمزة مثلاً وإخفاء الحركات فصيح أيضاً وقد سمع في مخاطبات العرب وقرئ به القرآن... وكل هذا يقتضي الرجوع إلى المراجع اللغوية التي وصف فيها العلماء هذه العربية الفصحى العفوية، وبصفة خاصة التأدية الصوتية ومخارج الحروف وأحوال الوقف والابتداء وكل ما يجوز تخفيفه في سعة الكلام والاختصار كما يقول سيوييه. ثم يقوم فريق من العلماء بدراسة هذه الأشياء وتصنيفها وتحديدتها والتمثيل لها قصد إخراجها في مناهج التعليم والكتب المدرسية. انظر: عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة - العربية في التعليم ما قبل الجامعي، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الجزائر، 2007، ص: 176، 179. والأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص: 161، 164. واللغة العربية بين المشافهة والتحرير، ص: 68، 80.

⁴⁸ - ممّا يمكن الاستفادة منه في ترتيب موضوعات النحو والصرف، جعل مدخل صوتي يمهّد لتدريس موضوعات النحو والصرف بمباحث في نطق أصوات وكلمات اللغة العربية نطقاً دقيقاً، وعلى الرغم من أهمية هذا المدخل بعده جزءاً مهماً من أجزاء المحتوى النحوي؛ إلا أننا لا نكاد نرى له أثراً يذكر في مناهج النحو الدراسية.

49- عقيلة لعشبي، أهمية الربط بين علم النحو والعلوم الأخرى لاستخلاص درس نحوي ميسر، ص:120.

50- يؤكد الجرجاني من خلال كتابه دلائل الإعجاز أن البلاغة ليست أمرا مستقلا عن اللغة، وإنما تساعد اللغة على أداء وظيفتها...ومن تتبع آراء الجرجاني في كتابه دلائل الإعجاز تبدو له وجهة نظره في دراسة اللغة دراسة وظيفية، غايتها فهم أساليب اللغة، وارتباط النحو بالبلاغة والمعاني، من خلال نظم الكلام. والنظم هو قوام نظرية الجرجاني للعودة بالدراسة اللغوية العربية إلى مسيرتها الأولى، بعد ارتقاء هذه الدراسة، واستفادتها من الرصيد الدراسي على مدى القرون السابقة. انظر: أحمد شامية، الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية-دراسة نظرية ميدانية-كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ص:15.

51 - تمام حسان، الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو، فقه اللغة البلاغة، ص: 313.

52تجد في كتاب اللمع الجمع بين النحو والمعاني، ومن ذلك حديث ابن جني عن معاني حروف الجر، ومعاني إن وأخواتها، وأيضا باب الخطاب الذي عقده ابن جني في كتابه اللمع، وتحدث فيه عن كيفية الخطاب بين المتحدث والمتحدث إليه في الظروف الخطابية المختلفة (ابن جني، اللمع، الصفحات: 40، 59، 60، 155) غير أن ما يوجد في هذه المختصر النحوي هو من قبيل الإشارة فحسب. هذا مع العلم أن المادة النحوية الموجودة فيها عبارة عن نحو مفردات متناثرة، وليس نحو جمل وتراكيب وأساليب؛ مع أن الجملة هي «أساس التعبير، والصورة اللفظية الصغرى التي تطوي في ثناياها فكرة تامة صدرت عن نفس المتكلم لتصل بها إلى مخاطب منتظر. والجملة خاضعة لمناسبات القول، وللعلاقة بين المتكلم والمخاطب، ولا يتم التفاهم في أي لغة إلا إذا روعيت تلك المناسبات، وأخذت العلاقة بين أصحابها بعين الاعتبار، ولن يكون الكلام مفيدا ولا الخبر مؤديا غرضه ما لم يكن حال المخاطب ملحوظا ليقع الكلام في نفس المخاطب موقع الاكتفاء والقبول، مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص:225

53بينت بنت الشاطئ عائشة عبد الرحمن أهمية الربط بين النحو والمعاني فقالت: «.. ويبدو لي أن عقدة الأزمة ليست في اللغة ذاتها، وإنما هي في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية وقوالب صماء، نتجرعها تجرعا عقيما، بدلا من أن نتعلمها لسان أمة ولغة حياة...كان الخطأ الأول أن الأصل في الإعراب أن يضبط المعنى ويدل عليه لكن اللغويين

فصلوا النحو عن المعاني ووضعوا بينهما الحدود والأسرار. يحفظ التلميذ قواعد الصنعة في المعارف والنكرات، أما سر العربية في التعريف والتتكير فلا شأن للصنعة به. عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ)، لغتنا والحياة، دار المعارف، مصر، 1971، ص: 196، 197.

⁵⁴ عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة - العربية في التعليم ما قبل الجامعي، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2007، ص: 183، 184. محصول القول فيما يتعلق بمسألة ربط النحو بالبالغة والمعاني أن مناهجنا التعليمية لا تهتم بهذه الحيثية، فلا نجد اهتماما بمعاني النحو وأسواره، وإنما نجد الاهتمام منصبا على القواعد النحوية، والتركيز على الإعراب الصناعي فالمتعلم وإن تمكن من حفظ القاعدة عن ظهر قلب، بل حتى الإعراب يلجأ إلى حفظه حفظا آليا دون فهم، أقول حتى وإن تمكن المتعلم من ذلك، فإن فوات الغرض الأساس من النحو وهو فهم الأغراض والمقاصد يؤدي به إلى الضعف الواضح على مستوى التواصل الكتابي فضلا عن التواصل الشفوي في ممارسته للحديث.

⁵⁵ يعتبر مقياس المطرد والشاذ من أهم المقاييس اللسانية التربوية التي حددها بعض اللسانيين لمراعاة عنصر التدرج عند عرض المادة النحوية وتسلسلها، انظر عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص: 63.

⁵⁶ - ينهض التدرج الدوري على مبدأ مستقى من النظرية اللغوية التي تقرر أن اللغة نظام من الأنظمة أو هي شبكة من العلاقات، وأنت لا تستطيع أن تعرف شيئا ما من اللغة إلا بعد أن تعرف العلاقات التي تربطه بالأشياء الأخرى، وهكذا فإن المفردة هنا لا تقدم دفعة واحدة، ولا تعرض عرضا شاملا، وإنما يقدم منها جانب واحد مع جوانب أخرى لمفردات أخرى، ثم تعود إليها بتقديم جانب ثان، وثالث، وهكذا يألف المتعلم المفردة ويتدرج من عناصرها الأساسية إلى الفرعية، وتظهر له علاقاتها بغيرها.... والذي يتيح فرصة طبيعية لمراجعة المادة في سياقات مختلفة، وهذا مهم جدا في الاستعمال اللغوي، وهو يجعل تعليم اللغة أسرع حين يجد المتعلم نفسه قادرا على استعمال ما يتعلمه، وفي ذلك تقوية لدافعيته لتعليم اللغة. انظر عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 74، 75.

⁵⁷ التدرج الطولي gradation linéaire هو عكس التدرج الدوري وهو نمط ترتيب تقليدي، منهجه ينهض على تقديم كل مفردة من مفردات المحتوى دفعة واحدة، بحيث يقدمها تقديمًا مفصلاً لا يترك منها جزئية إلا أتى عليها. والهدف من ذلك أن يتقن المتعلم كل مفردة قبل أن ينتقل إلى غيرها. وعلى هذا فإن عرض الموضوعات في هذا النوع من التدرج يكون

بطريقة خطية وليس دورية. انظر عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ص:73.

⁵⁸اعتمد ابن جني على الطريقة القياسية كثيرا، ومن ذلك قوله في الباب الذي سماه باب لا في النفي، ويقصد به باب لا النافية للجنس: اعلم أن لا تنصب النكرة بغير تنوين ما دامت تليها، وتبنى معها على الفتح خمسة عشر، تقول: لا رجل في الدار، ولا غلام لك، ولا جارة لك. ابن جني اللمع، ص:42.

⁵⁹اعتمد ابن جني في كتابه اللمع على الطريقة الاستقرائية؛ فنجد في كتابه عرضا للمثال أو الأمثلة ثم إعطاء القاعدة العامة على غرار قوله في باب كان وأخواتها: وهي كان وأخواتها وهي: كان وصار وأمسى وأصبح، وظل وبات وأضحى وما دام وما زال وما انفك، وما فتئ وما برح وليس، وما تصرف منهن، وما كان في معانها مما يدل على الزمان المجرد من الحدث، فهذه الأفعال كلها تدخل على المبتدأ والخبر، فترفع المبتدأ ويصير اسمها، وتنصب الخبر ويصير خبرها. واسمها مشبه بالفاعل وخبرها مشبه بالمفعول. ابن جني اللمع، ص:36.

⁶⁰عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب، القاهرة، 2002، ص:31، 37.

⁶¹عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ط2، 1986، ص:10، 11.

⁶²دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص:34.

⁶³- يمكن أن نستثمر هذه الطريقة بشكل مشوق وخاصة عند تلاميذ الطور الابتدائي، وذلك من خلال الحوار عن طريق الاستعانة بالألعاب البيئية التي يمارسها التلاميذ في الساحة عند خروجهم للفسحة، أو خروجهم من المدرسة، مثل لعبة الغميضان، وصورتها: أن يغمض المعلم عيني أحد التلاميذ بعصا، ويقف بقية زملائه حوله، ثم يلمس أحدهم أذنه أو يده أو شعره، ويوجه إليه سؤالا مثل: من لمس أذنك؟ فإن عرف الإجابة وأجاب بجملته صحيحة حل محله التلميذ السائل، ثم يعصب عينيه، ويسأله سؤالا آخر مثل: أين يصفق معاذ؟ فيجيب عند الباب، أو تحت الشجرة.... وهكذا يمكن تدريب التلاميذ على استخدام جميع أدوات الاستفهام... ومن الألعاب أيضا التي تقوم على الطريقة الحوارية لعبة أنا وأنت: وطريقتها أن يقف التلاميذ صفين متقابلين، ثم تبدأ اللعبة بأن يسأل تلميذ من أحد الصفين من يقابله من الصف الآخر: أنا اشتريت قلما، وأنت ماذا اشتريت؟ فيجيبه أنا اشتريت كراسة. وفي الدور

الثاني يغير شكل السؤال باستبدال هو بدل أنت، ثم هم، وهي، وهن... وهكذا. وفي كل دورة يستعمل التلاميذ أحد الضمائر، وبذلك يتمنون على استعمال الضمائر استعمالاً صحيحاً... انظر: علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية دار المسيرة، عمان، الأردن، 1430، 2010، ص: 345، 346. كما يمكن للمعلم أن يبتكر ألعاباً جديدة تقوم على أساس الطريقة الحوارية يعرضها على التلاميذ في قاعة الدرس بغية تدريبهم على تعلم مبادئ النحو، والقدرة على التعبير الشفوي الصحيح.

⁶⁴ هناك العديد من المسرحيات في هذا المجال موجودة على مواقع التواصل الاجتماعي: نذكر على سبيل المثال مسرحية كان وأخواتها، ومسرحية إن وأخواتها ومسرحية الفعل المضارع...

⁶⁵ يقول ابن جني في باب نعم ويؤس: نعم الرجل زيد ويؤس الغلام جعفر: فالرجل مرفوع بفعله، وزيد مرفوع لأنه خبر مبتدأ محذوف كأن قائلًا قال من هذا الممدوح؟ فقلت زيد؛ أي هو زيد وإن شئت كان زيد مرفوع بالابتداء وما قبله خبر عنه مقدم عليه انظر: ابن جني اللع، ص: 99.

⁶⁶ يقول ابن جني في الخصائص: وأما لفظة أي الإعراب فإنه مصدر أعربت عن الشيء إذا أوضحت عنه... وأصل هذا كله قولهم (العرب) وذلك لما يعزى إليها الفصاحة، والإعراب والبيان... الخصائص، ج 1، ص: 36.

⁶⁷ يقول تمام حسان في الإشارة إلى أهمية المعنى في الدراسة النحوية: إن دراسة النحو كانت تحليلية لا تركيبية؛ أي أنها كانت تُعنى بمكونات التركيب؛ أي بالأجزاء التحليلية فيه أكثر من عنايتها بالتركيب نفسه. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة المغرب، ص: 16.

⁶⁸ ابن آجروم الصنهاجي، الأجرومية، شرح محمد بن صالح العثيمين، مكتبة الرشيد الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 1، 1426 هـ 2005 م، ص: 39، 47.

من جملة المصطلحات الأصلية التي أصابها التحريف مصطلح الإعراب، فهو عند النحاة المتأخرين لا يتجاوز ما قاله ابن آجروم في كلامه السابق، من حصر مصطلح الإعراب في خانة ضيقة هي الحركات الثلاث: الرفع والنصب والجر التي نجدها في أواخر الأسماء المعربة والأفعال المضارعة، أما عند المتقدمين من النحاة ومن هذا حذوهم فإن رؤيتهم لمفهوم الإعراب رؤية علمية موسعة يرتبط فيها مفهوم الإعراب ضمن المقاصد والمعاني

المتوخاة من استقامة التراكيب النحوية المتواطأ عليها في اللسان العربي...وممن نظر هذه النظرة الموسعة لمصطلح الإعراب: سيبويه في الكتاب، وابن جني في الخصائص.
69- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ص: 7، 8.

70- ابن جني، اللمع، ص: 40 فمن المهم في طريقة الإعراب مراعاة الجانب البلاغي على غرار الأمثلة الآتية التي ساقها ابن جني في كتابه اللمع: إنَّ زيدا قائم: الإعراب: إنَّ: حرف مشبه بالفعل معناه التأكيد أو التحقيق على حد قول ابن جني وهو المعنى البلاغي. ليت أباك قادم: ليت حرف نصب يفيد التمني...لعلَّ أخاك واقف: لعلَّ حرف نصب يفيد التوقع والرجاء كأن أباك الأسد كأن: حرف مشبه بالفعل يفيد التشبيه ما قام زيد لكنَّ جعفرا قائم. لكنَّ: حرف مشبه بالفعل: يفيد التأكيد والإيجاب أو الاستدراك إنَّ زيدا لقائم: اللام تفيد التأكيد...

71- انظر كتاب اللمع لابن جني، ص: 40، فقد ذكر في إعراب إنَّ وأخواتها المعاني البلاغية على نحو ما هو مبين أعلاه.

72- ابن جني، اللمع، ص: 40. ومعنى أن اسمها مشبه بالمفعول أنه منصوب كما أن المفعول منصوب، ومعنى أن خبرها مشبه بالفاعل أنه مرفوع، كما أن الفاعل مرفوع.
73- من أوجه المشابهة أن هذه الحروف مبنية على الفتح، كما أن الفعل الماضي مبني على الفتح. وأن فيها شيئا معنويا بالفعل، فمعنى إنَّ وأنَّ أكدت أو حققت، ومعنى كأنَّ شبهت ولكنَّ استدركت، ومعنى ليت، تمنيت، ومعنى لعل ترجيت، ومن أوجه المشابهة اللفظية بينها وبين الفعل أن هذه الحروف تتصل بها الضمائر كما تتصل بالفعل، فنقول إنه، كما نقول ضربه، وإنني كما نقول صافحني، ...، وأيضا من أوجه المشابهة اللفظية أن هذه الحروف تتصل بها نون الوقاية كما تتصل بالفعل، نحو: إنني، وليتني، وكأنني، ولكنني، ولعلني... ونقول في الفعل، أكرمني، كافأني، سألني، أخرجني، أخرجني...

74- بشير إبرير، استراتيجية التبليغ في تدريس النحو، مقال منشور في أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001، ص: 489