أزمة تدريس قواعد العربيّة: نحوٌ بلا نحوٍ
مقاربة ألسنيّة تطبيقيّة لإصلاح تعليميّة القواعد

لورين اسعيد[1]

ملخّص

تتناول هذه الورقة أزمة تدريس قواعد العربيّة للتّلاميذ العرب من منظور ألسنيّ تطبيقيّ، وتسعى إلى توجيه السؤال مِن "**لماذا نستصعب النّحو؟**" إلى "**كيف ندرّس القواعد؟**"[2]. نقطة الانطلاق هي التّمييز الضّروريّ، أوّلًا، بين "النّحو" بوصفه نظامًا لغويًّا فطريًّا و"القواعد" بوصفها أحكامًا اجتهاديّة، وثانيًا، بين "القواعد التّربويّة" وغيرها من أنواع القواعد. تنتقد الورقة تأسيس تدريس القواعد في المدارس على المنهج التّعليليّ الفلسفيّ الّذي يُغرق التّلاميذ بمصطلحات ومفاهيم ميتا-لغويّة[3] لا تخاطب قدراتهم الإدراكيّة، ولا تُلبّي حاجاتهم اللّغويّة؛ فتتطرّق إلى ثلاث قضايا محوريّة تتمخّض عن انتهاج التّعليل الفلسفيّ وتنعكس في مُقرَّرات تدريس القواعد[4]: قضيّة تقسيم الكلام، قضيّة المصطلحات النّحويّة وقضيّة "الإعراب التّقليديّ" (كطريقة للتّحليل النّحويّ). تُقدّم الورقة أمثلة عينيّة على كلّ ذلك من خلال التّعريج على مُقرَّر القواعد في مدارسنا وعلى كتب التّدريس. على ضوء ذلك، تدعو الورقة إلى إعادة بناء مُقرّرات القواعد على أسس ألسنيّة حديثة تُسهم في

---

[1] طالبة دكتوراه، جامعة حيفا.

[2] أستخدمُ المصطلح "قواعد" لأدلّ به على القواعد الصّرفيّة والنّحويّة.

[3] وهي مصطلحات ومفاهيم تُركّز على التّفكير في البنية اللّغويّة نفسها، بدلًا من التّركيز على استخدام اللّغة للتّواصل.

[4] اخترت استخدام المصطلح "مُقرَّر" لا "منهاج" لأنّ تطوّرًا طرأ على دلالة الأخير؛ فالمنهاج بمفهومه الحديث اتّسع جدًّا وصار يشمل جميع الخبرات التّربويّة (المعرفيّة والانفعاليّة والاجتماعيّة والفنّيّة والرّياضيّة) الّتي تتّسق مع الأهداف التّعليميّة، والّتي تُتيحها المؤسّسة التّعليميّة للتّلاميذ تحت إشراف المدرّسين وتوجيههم، ولم يعد يقتصر على مجموعة الموادّ الدّراسيّة المنظّمة والموزّعة على السّنوات والمراحل التّعليميّة المختلفة، وهو مفهوم المُقرَّر الّذي نحن بصدده. انظر: سعد عليّ زاير ورائد رسم يونس، **اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها** (عمّان: الدّار المنهجيّة للنّشر والتّوزيع، 2015)، 26-30.

تحقيق الهدف المنشود من تدريس القواعد، وهو كفاية التّلميذ التّبليغيّة[5]، وتُقدّم بعض الاقتراحات لذلك.

الكلمات المفتاحيّة: النّحو التّقليديّ، المنهج التّعليليّ، القواعد التّربويّة، المنهج الوصفيّ، الإعراب التّقليديّ، المُقوّمات المباشرة، الألسنيّة التّطبيقيّة، الكفاية التّبليغيّة

تمهيد

لا يزال قول نهاد الموسى "سؤالُ النّحو سؤالٌ قديمٌ متجدّد"[6] صحيحًا؛ فلطالما شكا أبناء العربيّة من "صعوبة" العربيّة، ولطالما عُدَّ النّحو العقبة الرّئيسة في تعلّمها وتعليمها. ومنذ الثّلاثينات حتّى بدايات القرن الحاليّ، كثرت المؤلّفات الّتي تدعو إلى "تيسير النّحو"[7]، لكنّها فشلت، على كثرتها، في تحقيق هدفها المنشود؛ فالشّكوى من صعوبة تعلُّم العربيّة الفصيحة[8] ومن تدنّي مستوى أبنائها فيها لا تزال قائمة، وأبواب البحث في هذه القضيّة لا تزال مفتوحة[9].

---

[5] "الكفاية التّبليغيّة" هو مصطلح بيداغوجيّ يعني الكفاية اللّغويّة الّتي يجب أن يصل التّلميذ إليها بعد تعلُّمه قواعد لغةٍ ما: أن يفهم ما يقرأ وما يسمع بتلك اللّغة، وأن يصبح قادرًا على التّعبير عن نفسه بها كتابيًّا وشفهيًّا. رابح بو معزة، **تيسير تعليميّة النّحو** (القاهرة: عالم الكتب، 2009)، 145.

[6] نهاد الموسى، **الثّنائيّات في قضايا اللّغة العربيّة** (رام الله: دار الشّروق، 2003)، 29.

[7] للاطّلاع على الدّعوى بصعوبة العربيّة والدّعوة إلى تيسير نحوها منذ القرن الثّاني للهجرة إلى بدايات القرن الحاليّ، انظر: لورين اسعيد، **دعوة إلى تيسير تعليميّة العربيّة من وجهة نظر ألسنيّة: دعوة أنيس فريحة أنموذجًا** (عمّان، بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 2024)، 11- 53.

[8] أعتمدُ المصطلح "فصيحة" لأدلّ به على النّمط المعياريّ المعاصر للعربيّة، وهو أحد أنماطٍ خمسة يعدّدها اللّغويّون للعربيّة، أعلاها وأفصحها "الفُصحى" الّتي تجلّت في الموروث الأدبيّ والدّينيّ. انظر: كمال بشر، **علم اللّغة الاجتماعيّ – مدخل** (القاهرة: دار غريب للطّباعة والنّشر، 1997)، 242.

[9] كان تدنّي مستوى الإنسان العربيّ في العربيّة ومشكلات تدريسها محور الجلسة الّتي عقدها مجمع اللّغة العربيّة في القاهرة في 1.5.2024.

في الواقع، إنّ مشكلات تعلّم العربيّة وتعليمها لا تقتصر على ادّعاء صعوبة نحوها؛ فهناك مشكلة الازدواجيّة بمفهومَيها: الضّيّق "diglossia"والواسع"polyglossia"، وهناك مشكلة نظام الكتابة[10]، ومشكلات أخرى خاصّة بمكانة العربيّة كلغة كانت محكومة في الأقطار العربيّة (بفعل الاستعمار) ولا تزال كذلك في بلادنا (بفعل الاحتلال)، وأخرى خاصّة بإعداد المعلّمين وكتب التّدريس وطرق التّدريس، وما إلى ذلك من قضايا بيداغوجيّة وديداكتيكيّة أخرى. لكنّنا سنسلّط الضّوء في هذه الورقة على "مشكلة النّحو" من وجهة نظر ألسنيّة تطبيقيّة، وسنبيّن، كما بيّن الفيصل (1992)، أنّ المشكلة الحقيقيّة تكمن في "عمليّة تدريس القواعد"[11] لا في "النّحو" نفسه. تدّعي الورقة أنّ اتّباع المنهج التّعليليّ الفلسفيّ في تدريس القواعد هو أحد أسباب نفور التّلاميذ من تعلُّم العربيّة، وتدنّي مستواهم فيها.

"مشكلة النّحو" العربيّ

"النَّحْوُ"، لغةً، هو "القَصْدُ" ومنه سُمِّي "علم النّحو" في العربيّة بهذا الاسم، وهو العلم الّذي نشأ ليصل بالمتعلّم إلى معرفة كلام العرب والنّحوِ نحوَهُ؛ فيضبط النّطقَ ويتمكّن من إنشاء التّراكيب ليعبّر عن المعاني الدّقيقة التي تجول في ذهنه[12]. تعدّدت "إشكاليّات النّحو" في أدب التّيسير وكثرت المحاولات لحلّها متّخذةً اتّجاهات عدّة أهمّها الاتّجاه التّعليميّ، وهو اتّجاه قديم حديث.

وهنا يجدر الفصل بين المصطلحَين: "**نحو**" و"**قواعد**"؛ فـ "نحوُ" أيّ لغة هو نظام الكلام في النّطق والتّركيب، وهو نظامٌ ثابت الجوهر لا مجال لإصلاحه ما لم يُصِبْ ذلك جوهر التّركيب. أمّا "القواعد"، فهي الأحكام الّتي وضعها علماء اللّغة والنّحاة لوصف ذلك النّظام

---

[10] انظر: اسعيد، **دعوة إلى تيسير تعليميّة العربيّة من وجهة نظر ألسنيّة**، 258-268.

[11] انظر: سمر روحي الفيصل، **المشكلة اللغويّة العربيّة** (طرابلس لبنان: جروس برس، 1992)، 20- 22.

[12] عبد الكريم خليفة، **تيسير العربيّة بين القديم والحديث** (عمّان: منشورات مجمع اللّغة العربيّة، 1986)، 44.

وفقًا لاجتهاداتهم، وهي الّتي تكون قابلة بالتّالي للإصلاح حسب حاجة العصر وتقدّمه العلميّ. إنّ الخلط بين هذين المفهومَين (نحو وقواعد) في أدب التّيسير، وارتباط محاولات التّيسير بالتّقاليد التّاريخيّة والمهيبة للنّحو- كانا، في رأي ياسر سليمان، من الأسباب الرّئيسة لفشل تلك المحاولات[13]. أضف إلى ذلك الاعتقاد الرّاسخ العامّ بـ"صعوبة النّحو"، وهو ما يُصادفه كلّ من يعمل في تدريس العربيّة، سواء في المدارس أو في الكلّيّات والجامعات.

تدريس القواعد من وجهة نظر ألسنيّة تطبيقيّة

عند الحديث عن القواعد يجدر أيضًا الفصل بين "القواعد التّربويّة" (pedagogical grammar) وغيرها من الأنواع الخمسة الأخرى[14]. في عُرف الألسنيّة التّطبيقيّة[15]، تكون "القواعد التّربويّة" تفاعلًا بين القواعد التّعلّميّة والقواعد التّدريسيّة، وهو تفاعل لا ينطبق على معالجة القواعد الصّريحة (explicit grammar) فحسب، بل على كلّ المنهاج الّذي يجب أن يُحفّز المتعلّمين وأن يرشدهم في تأسيس فرضيّاتهم عن اللّغة الهدف، سواء أكانت أولى أم ثانية[16]. وبما أنّنا نتناول القواعد التّربويّة للعربيّة، يُشار إلى أنّ الدّراسات لم تحسم

---

[13] Yasir Suleiman, "The Simplification of Arabic Grammar and the Problematic Nature of Sources", *Journal of Semitic Studies* 41/ 1 (1996): 102.

[14] هي: القواعد الوصفيّة (descriptive grammar)، القواعد المعياريّة (prescriptive grammar)، القواعد المرجعيّة (reference grammar)، القواعد النّظريّة (theoretical grammar) والقواعد التّقليديّة (traditional grammar). انظر:

David Crystal, *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), 92.

[15] كعلم منبثق عن الألسنيّة الحديثة ويُعنى بحلّ المشكلات اللّغويّة، ولا سيّما مشكلة تدريس اللّغة للنّاطقين بها أو لغيرهم.

[16] Stephen Pit Corder, *Introducing Applied Linguistics* (Harmondsworth Middlesex: Penguin Education, 1973), 172.

بعد ما إذا كانت العربيّة الفصيحة لغة أولى أم ثانية بالنّسبة للنّاطقين بها. يرى الفهري أنّ العربيّة الفصيحة ليست هي لغة أولى في محدّداتها النّفسيّة والإدراكيّة والذّاكريّة (فهي لا تُستخدَم بسهولة وتلقائيّة، وتعلّمها يكون عن طريق القواعد والممارسة المدرسيّة، وتكون محفوظة غالبًا في الذّاكرة المُكتسَبة أو التّعلّميّة)[17]. في نفس الوقت، فإنّ الطّفل العربيّ لا يتعلّم الفصيحة بنفس المعنى الّذي يتعلّم به لغة ثانية، بل إنّ الملكة الّتي يكوّنها في محكيّته كثيرًا ما تمثّل جزءًا مهمًّا من الملكة الّتي سيكوّنها في الفصيحة. لذلك، يجعل الفهري للفصيحة مرتبة هي بين الأولى والثّانية.

وسواء أكانت الفصيحة لغة أولى أم ثانية أم بين بين بالنّسبة للنّاطقين بها، فإنّ القواعد التّربويّة تُستكشَف من خلال تداخلٍ بين ثلاثة مجالات من الألسنيّة الحديثة: 1. الوصف الألسنيّ، وهو ما تؤدّيه القواعد الوصفيّة والمعياريّة والمرجعيّة. 2. عمليّة اكتساب اللّغة، وفيها يكون المتعلّم في المركز؛ فتُراعى حاجاته وأخطاؤه وأهدافه من تعلّم اللّغة، والفترة المناسبة لإكسابه إيّاها. 3. عمليّة تدريس اللّغة من حيث الطّرق والتّقنيّات والتّخطيط وما إلى ذلك[18]. من هذا المنظور، تسعى الألسنيّة التّطبيقيّة إلى الإجابة عن الأسئلة:

1. ماذا ندرّس من القواعد؟
2. لمن ندرّسها؟
3. لماذا ندرّسها؟
4. كيف ندرّسها؟
5. متى ندرّسها؟

---

[17] عبد القادر الفاسيّ الفهريّ، **المعجم العربيّ – نماذج تحليليّة جديدة** (المغرب: دار توبقال للنّشر، 1986)، 20-21.

[18] Casey Keck and Youjin Kim, *Pedagogical Grammar* (Amsterdam\ Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 2014), 1-3.

الأسئلة 2-4 لا يجب أن تستوقفنا: **لمن نُدرّس القواعد؟** يبدو أن لا جدال حول ضرورة تدريس التّلميذ العربيّ قواعد العربيّة كونها ليست لغة أولى أو لغة أمّ تمامًا بالنّسبة له. **لماذا نُدرّس القواعد؟** لقد وضّحتِ الألسنيّةُ التّطبيقيّة الهدف الأسمى لذلك: إكساب المتعلّمين الكفاية التّبليغيّة الّتي تمكّنهم من التّحكّم بالمهارات اللّغويّة الأربع المتمثّلة في الفهم والإفهام والاستماع والكلام، وهو الهدف الّذي أُعِدّ منهاج التّربية اللّغويّة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في مدارسنا لأجله، والّذي يُستخلص أيضًا من مجموعة أهداف عُليا وعامّة يفصّلها منهاج المرحلتين: الإعداديّة والثّانويّة. **كيف نُدرّس القواعد؟** إنّ جُلّ توجّه الدّراسات البحثيّة والنّشاطات الوزاريّة يصبّ في "كيفيّة" التّدريس من حيث الطّرق والوسائل والأدوات، وكلّ ما يمكن أن يندرج في المنهاج التّدريسيّ بمفهومه الدّيداكتيكي الحديث.

أمّا السّؤال الخامس **"متى نُدرّس القواعد؟"**، فلمّا نجدْ إجابة عنه. بعض الباحثين دعَوا إلى العدول عن تدريس القواعد في المرحلة الابتدائيّة انطلاقًا من أنّ القواعد هي وصف دقيق للّغة، يتناول أوّلًا المفردات وما يطرأ عليها من تغيير، وثانيًا التّراكيبَ وما يطرأ على الكلمات فيها من تغيير إعرابيّ، فالأجدى (عندهم) أن نعلّم التّلميذ التّراكيب أوّلًا لكي تصبح نماذجَ لغويّة يحتذيها وينحو نحوها (وهذا هو مفهوم "النّحو")، ثمّ أن نعلّمه كيف يصف هذه التّراكيب[19]. ولكن، وللأسف، لا يمكننا دعم هذا الرّأي علميًّا على الرّغم ممّا فيه من منطق؛ فالأبحاث العربيّة لا تزال تعاني نقصًا كبيرًا في أسس تدريس قواعد العربيّة، وهي، وإن وُجدت، إمّا أنّها ليست بالمستوى العلميّ المطلوب، أو أنّها تتناول هذه القضيّة من حيث استراتيجيّات التّدريس. أمّا المراجع الغربيّة، فتتناول قضيّة تدريس القواعد في سياق الحديث عن تعلّم

---

[19] انظر: أنيس فريحة، **تبسيط قواعد اللّغة العربيّة على أسس جديدة-اقتراح ونموذج** (بيروت: الجامعة الأمريكيّة، 1959)، 24-30؛ فتحي يونس، **اللّغة العربيّة والدّين الإسلاميّ في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائيّة** (القاهرة: دار الثّقافة، 1974)، 52-61؛ رشدي أحمد طعيمة ومحمّد السّيّد منّاع، **تعليم العربيّة والدّين** (القاهرة: دار الفكر العربيّ، 2001)، 58- 59.

اللّغة الثّانية، وبما أنّ البحث لم يبتّ إلى الآن في هويّة النّمط الفصيح من العربيّة بالنّسبة للنّاطق بها، فإنّ المراجع الغربيّة في هذه النّقطة لا تسدّ الحاجة.

وأمّا السّؤال الأوّل "**ماذا نُدرّسُ من القواعد؟**"، فهو ما يجب أن يستوقفنا حقًّا. الإجابة عن هذا السّؤال تبدو بديهيّة؛ فمُقرَّر القواعد الذي نعمل بموجبه في المرحلة الابتدائيّة منذ 2009، وفي المرحلتَين: الإعداديّة والثّانويّة منذ 2013- استثنى عددًا من مسائل النّحو والصّرف عملًا بالرّأي القائل إنّ المُعوِّل في التّدريس ليس الصّلاحيّة اللّغويّة فقط، بل نفعها العمليّ أيضًا. لكنّ الإجابة عن هذا السّؤال، في الحقيقة، ليست بهذه البداهة: تقدّمَ أنّ أحد مجالات القواعد التّربويّة هو "الوصف الألسنيّ" الّذي تؤدّيه القواعد الوصفيّة والمعياريّة والمرجعيّة، وهو وصفٌ قام على أساس المنهج الوصفيّ الّذي أفرزته الألسنيّة الحديثة[20]. ولكنّ نوع القواعد المُعتمَد في مُقرّرات تدريس القواعد في العالم العربيّ وفي بلادنا على حدّ سواء هو "القواعد التّقليديّة" الّتي تتميّز بمنهجها الفلسفيّ التّعليليّ، لا الوصفيّ. من هنا، يكتسب السّؤال "ماذا نُدرّس من القواعد؟" مدلولًا أبعد من الّذي يتبادر إلى الذّهن مباشرة، مفاده: **أيّ نوع من أنواع القواعد يجب أن نُدرّس للتّلاميذ؟ وبأيّ منهج** (بمفهومه "approach") **يجب أن نُدرّسها؟**

إشكاليّة تدريس القواعد: اتّباع المنهج التّعليليّ الفلسفيّ

يبدو من استعراض إشكاليّات نظريّة النّحو العربيّ أنّ الباحثين يتحفّظون بشدّة من تعدّد آراء النّحاة وتناقضها في المسألة الواحدة؛ فيرَون أنّ النّحاة كانوا قد اعتمدوا في وضعهم

---

[20] لقد أسّس دي سوسير (de Saussure) للمنهج الوصفيّ واضعًا ثلاث طرق متكاملة في تحليل الظّاهرة اللّغويّة وهي: استقراء المادّة اللّغويّة مشافهة (وهذا ما قام به في الواقع اللّغويّون العرب الأوائل)، ثمّ تقسيمها أقسامًا وتسمية كلّ قسم منها، ثمّ وضع المصطلحات الدّالّة على هذه الأقسام لتصل بعد ذلك إلى وضع القواعد الكلّيّة أو الجزئيّة الّتي نتجت عن الاستقراء. نعمان أبو قرّة، **المدارس اللّسانيّة المعاصرة** (القاهرة: مكتبة الآداب، 2003)، 67- 68.

الأحكامَ النّحويّة ثلاثةَ مبادئ تتداخل معًا: القياس والعلّة والعامل، وذلك لتأثّرهم بالجدل الفلسفيّ والمنطقيّ الّذي انتشر أيّام تدوين النّحو (ق. 3 هـ) دفاعًا عن الدّين وما يتّصل به[21]. أخضع النّحاة كلام العرب الأصيل وكلام المحدثين لهذه العلل[22]، وحلّت الدّراسة التّعليليّة محلّ الدّراسة الموضوعيّة الوصفيّة حتّى "كادت المادّة النّحويّة واللّغويّة تختفي في غمرة التّعليلات"[23]. والآن، وبعد مرور أكثر من ألف عام على إرساء قواعد العربيّة بحسب هذا المنهج التّعليليّ الفلسفيّ، لا تزال مُقرّرات القواعد عمومًا قائمة عليه، وذلك على الرّغم من الثّورة الّتي أحدثها ضدّه ابن مضاء القرطبيّ (ق. 6 هـ) ثمّ عدد من الباحثين منذ أواسط القرن الماضي[24]، وعلى الرّغم أيضًا من تطوّر الدّراسات الألسنيّة في العصر الحديث. فيما يلي سنقف عند ثلاث قضايا هي من إفرازات المنهج التّعليليّ الفلسفيّ.

1. تقسيم الكلام إلى ثلاثة أقسام

تعتبر مسألة "أقسام الكلام" مسألة جوهريّة في دراسة النّحو عمومًا لأهمّيّتها في فهم الأبواب النّحويّة المختلفة. تقسيم الكلام في العربيّة إلى "اسم" و"فعل" و"حرف" كان بتأثير فلاسفة اليونان وأهل المنطق الّذين جعلوا الكلام ثلاثة أقسام: "الاسم" و"الفعل"

---

[21] عبّاس حسن، **اللّغة والنّحو بين القديم والحديث** (القاهرة: دار المعارف بمصر، 1966)، 66؛ Suleiman, "The Simplification of Arabic Grammar and the Problematic Nature of Sources", 26.

[22] حسن، **اللّغة والنّحو بين القديم والحديث**، 133-135.

[23] حسن عون، **تطوّر الدّرس النّحويّ** (القاهرة: معهد البحوث والدّراسات العربيّة، 1970)، 72-73.

[24] منهم فريحة إذ قال: "إنّ كلّ رأي في تعليل الظّواهر النّحويّة لا يخرج عن كونه رأيًا أو حدسًا أو تخمينًا، وإنّنا عندما ندخل نطاق الحدس والتّخمين نخرج من نطاق العلم الّذي هو أمر موضوعيّ". فريحة، **تبسيط قواعد اللّغة العربيّة على أسس جديدة**، 41. ومنهم إ. السّامرّائيّ إذ قال: "لو أنّ النّحاة اكتفوا بغرضهم التّعليميّ الأوّل، وهو صيانة لغة التّنزيل من اللّحن، لما اضطرّوا إلى استخدام القياس والتّعليل". إبراهيم السّامرّائي، **النّحو العربيّ نقد وبناء** (بيروت: دار الصّادق، 1968)، 18.

و"الأداة"[25]. لكنّ الألسنيّة الحديثة ترى أنّ هذا التّقسيم لا يمكن أن يتّصف بصفة العموم؛ إذ كان سابير قد رفض أن تكون أقسام الكلام "عالميّات لغويّة"، ورأى أنّ لكلّ لغة أقسامها الخاصّة وتراكيبها المتميّزة[26]. هذا التّقسيم الثّلاثيّ للكلام في العربيّة هو السّائد دون تغيير منذ أكثر من ألف عام[27]، وذلك على الرّغم من أنّ بعض اللّغويّين المحدثين العرب أفادوا من مناهج الألسنيّة الحديثة في تحليل الوحدات الدّلاليّة والصّرفيّة[28]، ولاحظوا أنّ التّقسيم الثّلاثيّ لا يتطابق مع الحقائق اللّغويّة في العربيّة، وأنّه قد ترك بعض أنواع الكلام غير ثابت في انتسابه إلى قسم دون آخر، فاعترضوا عليه ونقدوه[29]. سأقف فيما يلي عند القسم الأوّل فقط من أقسام الكلام (الاسم) لأمثّل للإشكاليّة في تصنيف "الصّفة" كوحدة دلاليّة ضمنه.

---

[25] انظر: إبراهيم أنيس، **من أسرار العربيّة**، ط. 3 (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة، 1966)، 263. وعن الفرق بين المصطلحَين: "حرف" و"أداة"، انظر: كيس فيرستيغ، **عناصر يونانيّة في الفكر اللّغويّ العربيّ**، ترجمة: محمود كناكري، ط. 2 (إربد: عالم الكتب الحديث، 2003)، 102- 105.

[26] Edward Sapir, *Language: An Introduction to the Study of Speech* (New York: Harcourt, Brace, 1949), 118-119.

[27] للتّوسّع في قضيّة أسس تقسيم الكلام إلى ثلاثة في العربيّة، راجع: رافي طلمون، "نظرة جديدة في قضيّة أقسام الكلام: دراسة حول كتاب ابن المقفّع في المنطق"، **الكرمل** 12 (1991)، 43-67؛ تمّام حسّان، **اللّغة العربيّة مبناها ومعناها** (الدّار البيضاء: دار الثّقافة، 1994)؛

Jonathan Owens, "The syntactic basis of Arabic word classification", in: *The early Islamic grammatical tradition*, Ed. Ramzi Baalbaki (Aldershot: Ashgate, 2007), 237-260.

[28] المصطلحان "وحدة دلاليّة" و"وحدة صرفيّة" حلّا في الألسنيّة الحديثة محلّ المصطلح "كلمة". انظر: أحمد محمّد قدّور، **من مبادئ اللّسانيّات**، ط. 3 (دمشق: دار الفكر، 2008)، 191.

[29] ن. م.، 208.

1.1. الاسم في النّحو العربيّ التّقليديّ

اعتمد النّحاة في تعريفهم للاسم على أسسٍ من المستويات اللّغويّة المختلفة، وهي[30]:

أ. الأساس الدّلاليّ: دلالة الاسم على معنًى في نفسه دون اقتران بزمان معيّن (وهو تعريف عامّ لدى النّحاة).

ب. الأساس النّحويّ: قابليّة الاسم أن يكون مسندًا إليه (فاعلًا أو مبتدأً) أو مفعولًا به أو مجرورًا بحرف جرّ، أو موصوفًا أو مضافًا أو منادى[31].

ج. الأساس الصّرفيّ: قبول الاسم للتّثنية والجمع والتّأنيث والتّصغير، وللتّنوين و"ال" التّعريف[32].

بالتّمعّن في هذه المستويات، نجد أنّها لا تميّز مجتمعةً كلًّا من الوحدات الدّلاليّة التّالية الّتي اصطُلح على تحديدها أسماء: الضّمائر، الصّفات، الظّروف، الموصولات، ألفاظ الإشارة والاستفهام والشّرط.

---

[30] عن الأسس الّتي اتّبعها النّحاة في تعريف الاسم راجع: محمود أحمد نحلة، **في المصطلح النّحويّ: الاسم والصّفة في النّحو العربيّ والدّراسات الأوروبّيّة** (الإسكندريّة: دار المعرفة الجامعيّة، 1994)، 33- 35؛ אלמוג כשר, **الظّرف בתאוריה הדקדוקית הערבית של ימי הביניים**, עבודת דוקטורט (רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, 2006), 90 وما يليها.

[31] انظر: أبو العبّاس محمّد بن يزيد المبرّد، **المقتضب**، تحقيق: محمّد عبد الخالق عضيمة، 1 (القاهرة: وزارة الأوقاف، 1994)، 141؛ أبو بكر محمّد بن سهل النّحويّ المعروف بابن السّرّاج، **الأصول في النّحو**، تحقيق: عبد الحسين الفتلي. ط.3، 1 (بيروت: مؤسّسة الرّسالة، 1996)، 38-37؛ أبو البركات عبد الرّحمن بن محمّد الأنباريّ النّحويّ (ابن الأنباري)، **أسرار العربيّة**. تحقيق: بركات يوسف هبّود (بيروت: شركة دار الأرقم، 1999)، 10؛ أبو القاسم عبد الرّحمن بن إسحاق الزّجّاجي، **الجمل في النّحو**، تحقيق: عليّ توفيق الحمد (إربد: كلّيّة الآداب-جامعة اليرموك، 1984)، 1.

[32] انظر: الأنباري، **أسرار العربيّة**، 39؛ جلال الدّين السّيوطي، **الأشباه والنّظائر**، تحقيق: عبد الإله نبهان (دمشق: مجمع اللّغة العربيّة، 1987)، 2: 8.

تضيق هذه الورقة عن تناول إشكاليّة تصنيف كلّ وحدة منها اسمًا، ونكتفي بـ "الصّفة" مثلًا. عُدَّت الصّفة اسمًا بالنّظر إلى المستويَين النّحويّ والصّرفيّ؛ فبحسب المستوى النّحويّ قد تحتلّ الصّفة كلّ الوظائف النّحويّة الّتي يحتلّها الاسم. وبحسب المستوى الصّرفيّ، تتميّز الصّفة بالسّمات الصّرفيّة الّتي يتميّز بها الاسم[33]؛ فتُثنّى وتُجمع وتدخلها "أل" وتُنوّن وما إلى ذلك. أمّا بالنّظر إلى المستوى الدّلاليّ، فنجد أنّه لا يمكن اعتبار الصّفة اسمًا بحسبه، وذلك لأنّ الاسم يدلّ على معنًى في نفسه، في حين أنّ الصّفة الّتي تصف هذا الاسم لا تدلّ على معنًى في نفسها، بل على معنًى في الاسم الموصوف، وهذا المعنى هو الصّفة الّتي اتّصف بها هذا الاسم[34]. فإذا راعينا قدرات التّلميذ المعرفيّة وحاجاته التّعلّميّة بحسب مفهوم "القواعد التّربويّة"، نجد أنّ الأسس الصّرفيّة والنّحويّة التي عُدَّت الصّفة اسمًا لأجلها لا تعكس تجربته الإدراكيّة المباشرة مع اللّغة، فهو يتعامل مع "الصّفة" بكونها مقولة دلاليّة مستقلّة تُعبّر عن خاصّيّة أو حالة مرتبطة بشيء ما. وهذا ما تطرحه في الواقع نظريّة "القواعد العرفانيّة (الإدراكيّة)"[35] (cognitive grammar) الّتي ترى في المقولة اللّغويّة جزءًا من عمليّة عرفانيّة واسعة ومن معرفة المرء بالكون.

---

[33] على الرّغم من اختلافها عنه بأنّها تُشتقّ من الفعل، أو من المصدر عند بعض النّحاة، على أوزان معيّنة.

[34] هذا التّعريف يبدو واضحًا في تعيين ابن السّرّاج لأنواع الصّفات المختلفة (انظر: ابن السّرّاج، **الأصول**، 2: 27-24)، وفي تعريف الصّفة في النّحو الإنجليزيّ التّقليديّ أيضًا. انظر:

O. George Curme, *Parts of Speech and Accidence* (Boston: D. C. Heath & Company, 1935), 42.

[35] "القواعد العرفانيّة" في تعريف صاحبها رونالد لانغكر هي إحدى نظريّات اللّسانيّات العرفانيّة (cognitive linguistics). وهي نظريّة تدّعي أنّ النّحو والمعجم متّصلان ويُفهمان كبُنى رمزيّة (شكل + معنى). المنهج فيها قائم على الاستعمال، ومفاد ذلك أنّ البنية اللّغويّة تنشأ بالتّجريد من تكرار الاستعمال في مواقف تفاعليّة. وبحسبها، فإنّ الوحدات اللّغويّة إما أن تُدرَك مباشرةً ضمن التّعابير المستعملة، أو أن تُستخلص بالتّخطيط والتّصنيف الإدراكيَّين. انظر:

2. المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة

من المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة ما لا يخضع لوظيفته الواقعيّة، بل لنظريّة العامل؛ فيُعلّل أكثر ممّا يصف. سنوضّح الإشكاليّة في بعضٍ منها.

1.2. مصطلحات نحويّة

1.1.2. مبتدأ: من حيث الدّلالة المعجميّة، المبتدأ هو ما يُبتَدَأ به الكلام، أمّا دلالته الاصطلاحيّة فهي أنّه الاسم المرفوع المُجرّد من العوامل اللّفظيّة، والّذي يُسنَد إليه ما يتمّ به المعنى. الدّلالة الاصطلاحيّة تتضمّن خواصّ مهمّة للمبتدأ، غير أنّها لا تتضمّن أهمّ خاصّيّة له وهي أنّه يبقى مبتدأً حتّى وإن تأخّر لفظًا.

2.1.2. فاعل: من حيث الدّلالة المعجميّة، المصطلح "فاعِل" يُجانس المفهوم الّذي يدلّ عليه؛ فالفاعل هو القائم بالفعل، والأصل فيه أن يكون حقيقيًّا. لكنّ الدّلالة الاصطلاحيّة لـ"الفاعل" شملت أيضًا الفاعل المجازيّ أو الفاعل النّحويّ، أي الفاعل الّذي لم يقم بالفعل حقيقة، نحو "زيدٌ" في الجملتين: "مات زيدٌ" و "لم يقمْ زيدٌ".

التّمييز بين "المبتدأ" في "زيدٌ قام" و"الفاعل" في "قامَ زيدٌ" يقوم، بحسب ليفين (Levin)، على أساس نظريّة العامل؛ فقد ارتأى النّحاة أنّ كلّ فعل، أيًّا كان في الجملة، يجب أن يرفع فاعلًا بعده. "زيد" في الجملة "قامَ زَيْدٌ" هو فاعل مرفوع بالفعل، في حين أنّ المرفوع بالفعل (كفاعل) في الجملة "زيدٌ قامَ" هو ضمير الغائب المفرد (هو) المضمر في الفعل، وفي جملة "الزَّيْدانِ قاما" هو الضّمير المتّصل (الألف) ... وهكذا. آمن النّحاة بأنّ الفعل لا يمكن أن

Ronald Langacker, *Cognitive Grammar: A Basic Introduction* (New York, 2008; online ed., Oxford Academic, 01 May 2008), 3, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001, accessed 29 Aug. 2025.

راجع تقسيم الكلام بحسب هذه النّظريّة في: توفيق قريقرة، **الاسم والاسميّة والإسماء في اللّغة العربيّة** (قرطاج: مكتبة قرطاج للنّشر والتّوزيع، 2011)، 33- 69.

يرفع الاسم والضّمير الّذي يعود إلى ذلك الاسم في نفس الوقت. لذلك، فإنّهم ادّعَوا وجود عامل معنويّ لرفع الاسم سمَّوه "الابتداء"[36].

3.1.2. "اسم كان (وأخواتها) **و"اسم إنّ** (وأخواتها): من حيث الدّلالة المعجميّة، فإنّ اسم الشّيء هو علامته أي ما يُعرف الشّيء به. أمّا من حيث الدّلالة الاصطلاحيّة، فـ "اسم كانَ" هو معمول للعامل "كان" ومحكوم عليه بأن يكون مرفوعًا، و"اسم إنّ" هو معمول للعامل "إنّ" ومحكوم عليه بأن يكون منصوبًا. يدخل هذا العامل على الجملة الاسميّة ليتحوّل المبتدأ عن رتبة الابتداء ويأخذ مصطلحًا يصير بموجبه "اسمًا للعامل اللّفظيّ"، ويكون هذا العامل ناسخًا لحكم الجملة الدّاخل عليها، إذ يعمل الرّفع أو النّصب فيما ليس حكمه هذا. وذلك إلى جانب أحكام أخرى تترتّب عليه كاختلاف الرّتبة وجواز التّقديم والتّأخير وغيرها[37].

4.1.2. نائب فاعل: من حيث الدّلالة المعجميّة، فإنّ النّائب هو ما ينوب نوبًا ومنابًا. أمّا من حيث الدّلالة الاصطلاحيّة، فهو المفعول به الّذي يُقام مقام الفاعل إذا حُذف لغرضٍ ما[38]. يقوم المفعول به مقام الفاعل في تلك الحالات ليس فقط من حيث المحلّ الإعرابيّ (أي الرّفع)، بل من حيث الإسناد أيضًا؛ فإذا قلنا: "كَسَرَ فُلانٌ الإِبْريقَ"، أسندنا فعل الكسر إلى فلان، وإذا حذفنا الفاعل (فلان) للجهل به، وبنينا الفعل للمجهول، وجعلنا المفعول به (الإبريقَ) ينوب مناب الفاعل فقلنا: "كُسِرَ الإبْريقُ"، نكون قد أسندنا فعل الكسر إلى ما ناب عن فلان، أي إلى "الإبريق". وفي هذه الحالة لا يختلف، في نظر المخزومي،

---

[36] Aryeh Levin, "The Distinction between Nominal and Verbal sentences according to the Arab Grammarians", *Zeitschrift für Arabische Linguistik*, 15 (1985): 121-124.

[37] إيناس كمال الحديدي، **المصطلحات النّحويّة في التّراث النّحويّ في ضوء علم الاصطلاح الحديث** (الإسكندريّة: دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، 2006)، 136.

[38] كعلمٍ أو جهلٍ أو ضعةٍ أو رفعةٍ أو خوفٍ أو إبهامٍ أو وزنٍ أو سجعٍ أو إيجاز. جمال الدّين بن هشام الأنصاريّ، **أوضح المسالك إلى ألفيّة ابن مالك**، 2 (بيروت: المكتبة العصريّة، د. ت.)، 135 وما يليها.

نائبُ الفاعل في "كُسِرَ الإبريقُ" عن الفاعل النّحويّ في "اِنكسرَ الإبريقُ" من حيث الدّلالة[39].

الإشكاليّة في المصطلح "مبتدأ" من وجهة نظر التّلميذ تكمن، أوّلًا، في دلالته المعجميّة، وذلك لأنّ المواضع الّتي لا يُبتدأ فيها به كثيرة جدًّا في كلامنا؛ فيقع التّناقض بين المدلول المعجميّ للمبتدأ وموقعه في الجملة. تكمن الإشكاليّة، ثانيًا، في رفض منطق التّمييز بين المبتدأ في "زيدٌ قامَ" والفاعل في "قامَ زيدٌ"، لأنّ لهذَين التّركيبَين معنًى واحدًا يعرفه التّلاميذ بالسّليقة. أمّا الإشكاليّة في المصطلحَين "اسم كان" و"اسم إنّ" (وهما المبتدأ في واقع الحال) فتكمن، أوّلًا، في الدّلالة المعجميّة؛ إذ لا معنى في نظر التّلاميذ للحكم على "زيد" في "كان زيدٌ قائِمًا" أو في "إنَّ زيدًا قائِمٌ" بأنّه اسم لـ"كانَ" أو لـ"إنَّ"، ذلك لأنّ الاسم هو اسم للذّات لا للفعل ولا للحرف كما نُعلّمهم. تكمن الإشكاليّة، ثانيًا، في الدّلالة الاصطلاحيّة الّتي تغيّرت بسبب دخول عامل لفظيّ على المبتدأ، وهذا العامل لا وجود له أصلًا بحسب المنهج الوصفيّ. وأمّا إشكاليّة "الفاعل" و"نائب الفاعل"، فتكمن في الدّلالة الاصطلاحيّة لكلّ منهما؛ فلا يكون الفاعل دائمًا فاعلًا حقيقيًّا (كما توحي بذلك دلالته المعجميّة)، وفي الوقت نفسه يكون نائب الفاعل فاعلًا مجازيًّا أو نحويًّا بالمفهوم الاصطلاحيّ للفاعل.

2.2. مصطلحات صرفيّة

1.2.2. مضارع: للفعل في العربيّة ثلاث صِيغ: "فَعَلَ" تدلّ على الزّمن الماضي (قامَ زيدٌ)، "يَفْعَلُ" تدلّ على الزّمن الحاضر (يقومُ زيدٌ) وعلى المستقبل (يقومُ زيدٌ غدًا، أو سيقومُ زيدٌ، أو سوف يقومُ زيدٌ، أو لن يقومَ زيدٌ)[40]، و"اِفْعَلْ" تدلّ على المستقبل. يُلاحَظ أنّ تسمية الصّيغة الأولى (فَعَلَ) "ماضيًا" مأخوذة من الزّمن الّذي تدلّ عليه هذه الصّيغة والّذي

---

[39] مهدي المخزومي، **في النّحو العربيّ نقد وتوجيه**. ط. 2 (بيروت: دار الرّائد العربيّ،1986)، 45-46.

[40] لقد فصل حسّان بين الزّمن الصّرفيّ وهو الّذي يُفهم من شكل الصّيغة، والزّمن النّحويّ وهو الّذي يُفهم من مجرى السّياق، لأنّ السّياق يحمل من القرائن ما يعين على فهم الزّمن في مجال أوسع من مجرّد المجال الصّرفيّ المحدود. انظر: حسّان، **اللّغة العربيّة مبناها ومعناها**، 104-105.

وُضعت له أصلًا. وتسمية الصّيغة الثّالثة (اِفْعَلْ) "أمرًا" مأخوذة من تأديته معنى الطّلب[41]. أمّا تسمية الصّيغة الثّانية (يَفْعَلُ) "مضارعًا"، ففيها إشكاليّة ما: إنّها مشتقةٌ من الفعل "ضارعَ مُضارَعَةً" أي "شابهَ مُشابهةً"، و "المُضارَعة" هو مصطلح استخدمه سيبويه ليدلّ على أنواع مختلفة من القياس والتّشابه في النّظام النّحويّ[42]. وقد سُمّي المضارع مضارِعًا للشّبه الحاصل بينه وبين الاسم، ممّا يدلّ، في رأي إبراهيم السّامرّائيّ، على انصراف النّحاة القدماء عن حقيقة الفعل ووظيفته اللّغويّة الصّحيحة في بناء الجملة، وهي الخصوصيّة الزّمانيّة، وانشغالهم بمشابهته للاسم[43]. فما هي الإشكاليّة في هذا المصطلح؟

لقد تطرّق النّحاة إلى أوجه الشّبه المختلفة بين المضارع والاسم بنقاط يجملها الأنباري بما يلي[44]:

أ. أنّ المضارع كالاسم يكون شائعًا فيتخصّص؛ فالفعل "يَقومُ" يصلح للحاضر والمستقبل، فإذا دخلَتْه السّين أو "سوف" اختصّ بالمستقبل (سيَقومُ أو سوف يَقومُ). والاسم "رَجُلٌ" يصلح لجميع الرّجال، ولكن إذا دخلَتْه "أل" (الرّجُلُ) اختصّ برجُلٍ بعينه.

ب. أنّ المضارع تدخله لام الابتداء كما تدخل على الاسم؛ فـ "إنّ زيدًا لَيَقومُ" مثل "إنّ زيدًا لَقائمٌ".

ج. أنّ المضارع يشترك فيه الحال والاستقبال كالاسم المشترك الّذي يدلّ على أكثر من شيء؛ فالاسم "العَيْنُ" هو اسم يُطلق على العين الباصرة وعلى عين الماء وعلى غير ذلك.

---

[41] لكنّ هذه التّسمية مقصورة على صيغة "اِفْعَلْ" رغم أنّ الطّلب يُستفاد أيضًا من الصّيغتَين: "لِتَفْعَلْ" و "لا تَفْعَلْ".

[42] Michal Marmorstein, *Tense and Text in Classical Arabic* (Leiden/ Boston: Brill, 2016), 27.

[43] إبراهيم السّامرّائي، **الفعل زمانه و أبنيته**. ط. 3 (بيروت: مؤسّسة الرّسالة، 1983)، 18.

[44] الأنباري، **أسرار العربيّة**، 49.

د. أنّ المضارع يكون صفة كما يكون الاسم؛ فـ"مررْتُ برَجُلٍ يَضْرِبُ" مثل "مررْتُ برَجُلٍ ضارِبٍ".

هـ. أنّ المضارع يجري على اسم الفاعل في حركاته وسكونه؛ فـ "يَضْرِب" على وزن "ضَارِب"، ولهذا يعمل اسم الفاعل عمل الفعل.

بالتّمعّن في تلك الأوجه، نلاحظ ضعف تبرير "المُضارَعة" بين "يفعلُ" والاسم بالاعتماد عليها: نجد أنّ "أ" و "ج" غير مقنعَين بشكل كافٍ لِما يبدو فيهما من تكلّف في التّعليل. ونجد أنّ "د" غير مقنع بتاتًا لأنّ الفعل الماضي أيضًا قد يكون صفة في نفس المثال (مررت برجلٍ ضربَ). ونجد أنّ "هـ" يوضّح تشبيه اسم الفاعل بالفعل (لا العكس)، ولأجل ذلك يعمل اسم الفاعل عمل الفعل فينصب مفعولًا به، نحو: "زيدٌ ضاربٌ أخاه". أمّا وجه الشّبه "ب"، فيبدو أنّ الأنباري يستند فيه إلى قول سيبويه عن الأفعال المضارعة: "وإنّما ضارَعَتْ أسماءَ الفاعلين أنّك تقول إنَّ عبدَ اللهِ لَيَفعلُ فيوافقُ قولَك إنَّ عبدَ اللهِ لَفاعِلٌ"[45]. واضحٌ تمامًا أنّ سيبويه يقصد بقوله هذا شَبَهَ الفعل المضارع باسم الفاعل من حيث المعنى المشترك لهما في المثال الّذي أورده، بغضّ النّظر عن اتّصال كلّ منهما فيه بلام الابتداء، أمّا الأنباري فيقصد في "ب" أنّ وجه الشّبه هو اتّصال كلّ منهما بهذه اللّام. ولكن، يجب أن نلاحظ أنّ هذه اللّام قد تتّصل بكلّ اسم آخر ليس فقط باسم الفاعل، نحو: "إنَّ زيدًا لَأَسَدٌ" مثلًا. فإذا راعينا في "ب" قصد الأنباري تشبيه الفعل المضارع بالاسم لاتّصال كلّ منهما بلام الابتداء، نجد أنّه غير مقنع بشكلٍ كافٍ أيضًا، أقلّه في نظر التّلاميذ. وإذا راعينا قصد سيبويه تشبيه الفعل المضارع باسم الفاعل لأنّهما يؤدّيان معنًى مشتركًا (إذ يقع "يَفْعَلُ" موقع "فاعِل" في العبارة ويؤدّي نفس المعنى)[46]، نجد أنّ فيه هو أيضًا ثغرة ما، وهي

---

[45] سيبويه، **الكتاب**، 1. (بولاق: المطبعة الكبرى الأميريّة، 1316 هـ)، 3.

[46] وهو ما رأته مرمورشتاين مضارَعَة "دلاليّة واستبداليّة" (Semantic and Paradigmatic): Marmorstein, *Tense and Text in Classical Arabic*, 29.

أنّ الفعل المضارع قد يُشبَّه باسم المفعول أيضًا وليس فقط باسم الفاعل، وذلك إذا كان هذا الفعل مبنيًّا للمجهول، نحو: "إنّ زيدًا لَيُضرَبُ" الّذي يُقابل "إنّ زيدًا لَمضروبٌ".

2.2.2. صفة مُشبَّهة: هو مصطلح يُطلَق على بعض الصّفات على أساس أنّها تشبه اسم الفاعل في الاشتقاق والدّلالة على المعنى وصاحبه، وفي قبول التّثنية والجمع والتّذكير والتّأنيث[47]. الإشكاليّة في هذا المصطلح أنّ من الصّفات المُشبّهَة ما قد يُشْبِه اسم المفعول مثل "موجود" (كإحدى صفات الله)، وأفعل التّفضيل مثل "أعرج"، وصيغة المبالغة مثل "وَقِح"، وذلك إذا دلّ كلّ منها على الدّوام والثّبوت[48]. بكلمات أخرى، إنّ تشبيه الصّفة المُشبّهَة باسم الفاعل ليس مطّردًا، ونحن مضطرّون أن نوضّح للتّلاميذ أنّها أحيانًا تشبه اسم المفعول، وأحيانًا تشبه أفعل التّفضيل، وأحيانًا أخرى تشبه صيغة المبالغة. وذلك إلى جانب التّعقيد في هذه المسألة؛ إذ تكشف دراسة النّحو التّقليديّ عن اضطراب وتداخل وتضارب حاصل بين الصّفة المُشبّهَة وصيغة المبالغة[49].

---

[47] محمود سليمان ياقوت، **الصّرف التّعليميّ والتّطبيق في القرآن الكريم** (الكويت: مكتبة المنار الإسلاميّة، 1999)، 243.

[48] انظر: حسّان، **اللّغة العربيّة مبناها ومعناها**، 99-100.

[49] من حيث السّماع والقياس، لم يبتّ النّحاة في قياسيّة أو سماعيّة أوزان كلّ من الصّفة المُشبّهَة وصيغة المُبالَغة. انظر: خديجة الحديثي، **أبنية الصّرف في كتاب سيبويه** (بغداد: مكتبة النّهضة، 1965)، 278؛ خديجة الحمداني، **أبحاث صرفيّة** (عمّان: دار صفاء للنّشر والتّوزيع، 2010)، 201- 214. والتّفريق بينهما صعب لأنّ لهما أوزانًا مشتركة، هي: "فَعِلٌ" و "فَعيلٌ" و "فَعولٌ" و "فَعْلان". انظر: الحديثي، **أبنية الصّرف في كتاب سيبويه**، 269؛ محمّد الطّنطاوي، **تصريف الأسماء** (القاهرة: مطبعة وادي الملوك، 1987)، 105؛ الحمداني، **أبحاث صرفيّة**، 200 وما يليها. من حيث الفعل الّذي يُشتقّ منه كلّ منهما، فليس هناك اتّفاق: هل هو ثلاثيّ مجرّد أم مزيد؟ هل هو لازم أم متعدٍّ؟ انظر: الطّنطاوي، **تصريف الأسماء**، 106. ومن حيث دلالة كلّ منهما، فليس هناك اطّراد: الدّوام والثّبوت من جهة والزّوال والتّجدّد

3.2.2. ممنوع من الصّرف: هو مصطلح غامض يُطلَق في النّحو التّقليديّ على كلّ اسم يُمنَع من التّنوين في العربيّة. يكمن الغموض في الكلمة "صَرْف". استعرض يعقوب آراء النّحاة في المعنى الّذي اشتُقّت منه هذه الكلمة (صَرْف): منهم من قال إنّها مشتقّة من "الصِّرف" وهو الخالص من اللّبن، لأنّ الاسم المنصرف خالص من شبه الفعل والحرف. ومنهم من قال إنّه مشتقّ من "الصّريف" وهو الصّوت لأنّ الصّرف (وهو التّنوين أو نوع منه) هو صوت في آخر الكلمة. ومنهم من قال إنّه من "الانصراف" لأنّ الممنوع من الصّرف رجع عن الاسميّة وأقبل على شبه الفعل فمُنع ممّا يُمنع منه، أي من التّنوين أو من التّنوين والجرّ بالكسرة، أو من "الانصراف" الّذي هو بمعنى الإقبال على الشّيء، فالمنصرف هو المقبِل إلى جهات الحركات[50]. جميع هذه التّفسيرات تبدو اجتهادات شخصيّة مُتكلَّفة لا يمكن أن يكون أيّ منها مقنعًا في نظر التّلاميذ.

3. الإعراب

تتصدّر مشكلة الإعراب قائمة المشكلات الّتي تعرّض إليها الدّاعون إلى التّيسير في العصر الحديث ذاكرين فيها أربعة مواطن مختلفة للإشكاليّة، سنتطرّق إلى اثنين منها:

1.3. "الإعراب" كظاهرة لغويّة

"الإعراب"، لغةً، هو "الإبانة والإفصاح، وفي النّحو هو اختلاف في أواخر الأسماء والفعل المضارع لفظًا أو محلًّا باختلاف العوامل الدّاخلة عليها"[51]. وهو أبرز الظّواهر الّتي تميّز

من جهة أخرى. انظر: عبده الرّاجحي، **التّطبيق الصّرفيّ** (بيروت: دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، 1973)، 79.

[50] إميل بديع يعقوب، **الممنوع من الصّرف بين مذاهب النّحاة والواقع اللّغويّ** (بيروت: دار الجيل، 1992)، 22-23.

[51] عن كيفيّة تشكيل سيبويه لنظريّة الإعراب والبناء من خلال التّوفيق بين الشّواهد اللغويّة والأحكام النّحويّة انظر:

العربيّة، وقد حافظت عليه خلافًا للغات أخرى "كونها لغة قديمة حديثة تركّز تراثًا حضاريًّا ودينيًّا بعيد الأمد لا زال موصولًا مع الحاضر"[52].

رأى بعض الدّاعين إلى التّيسير أنّ هذه الظّاهرة هي الّتي خلقت أزمة النّحو العربيّ، فمنهم من دعا إلى إلغائها ومنهم من دعا إلى عدم المغالاة فيها. ولعلّ أبرز تجليّات هذه الإشكاليّة أنّ دراسة النّحو وقفت عند هذه الظّاهرة وقُسّمت مسائله في المُقرّرات إلى أبواب تقوم على الضّبط بدلًا من تبويبها إلى موضوعات تقوم على المعنى[53]. وهكذا، استقرّ في ذهن التّلميذ (والمعلّم على حدّ سواء) أنّ النّحو هو علم الإعراب وضبط الكلام بالشّكل، وأنّ الغرض منه تمكينه من هذا الضّبط، مع العلم أنّ النّحو أيضًا هو كيفيّة إنشاء التّراكيب للتّعبير عن المعاني الدّقيقة التي تجول في الذهن.

للتّمثيل على تبويب المسائل على أساس الضّبط (لا المعنى)، نذكر موضوع النّفي في العربيّة كمسألة نحويّة؛ إذ تتبعثر أدوات النّفي في مُقرّر القواعد في مدارسنا في أبواب عديدة (باب "الفعل النّاقص" (ليس)، الثّامن، العاشر؛ "الفعل الجامد" (ليس)[54]،

Ramzi Baalbaki, "ʾIʿrāb and Binā' from linguistic reality to grammatical theory", in *Grammarians and Grammatical Theory in the Medieval Arabic Tradition*. XIII (Aldershot, Hants, England: Ashgate/Variorum, c2004): 17-33.

[52] أحمد عبد السّتّار الجواري، **نحو التّيسير دراسة ونقد منهجيّ** (بغداد: المجمع العلميّ العراقيّ، 1984)، 28.

[53] وهو ما ينعكس أيضًا في أسئلة القواعد في امتحان "البجروت" في مدارسنا؛ إذ يُطلب من التّلميذ استخراج "مرفوعات" أو "منصوبات" أو "مجرورات" من جمل معطاة.

[54] مع تحفّظ أيضًا من اعتبار "ليس" فعلًا جامدًا وهي في أصلها "لا" النّافية + "أَيْس" المُقابِلة لـ "יש" في العبريّة بمعنى "يوجد"، فصار "ليس" يعني عدم الوجود، والأجدى أن تعتبر حرف نفي لا فعلًا جامدًا، ولذلك كان بعض النّحويّين قد غلّبوا عليها الحرفيّة. انظر: جمال الدّين بن هشام الأنصاريّ، **المغني**، تحقيق: مازن المبارك ومحمّد عليّ حمد الله. 1 (دمشق: دار الفكر، 1969)، 327. لديّ تحفّظ أيضًا من إلحاق "ليس" بـ

التّاسع؛ "نصب المضارع" (لن)، الثّامن، التّاسع ،العاشر؛ "جزم المضارع" (لم، لمّا)، التّاسع؛ العطف (لا، بل)، التّاسع؛ "نصب المضارع" (لام الجحود؛ إذ يُشترط في عملها أن تكون مسبوقة بنفي)، الحادي عشر؛ "أسلوب الاستفهام" (حرف الجواب: لا)، الحادي عشر؛ "أسلوب النّفي" وهو مقصور على "لا" النّافية للواحد و "لا" النافية للجنس، الثّاني عشر).

2.3. "الإعراب" كطريقة تقليديّة في التّحليل النّحويّ

المفهوم الثّاني للمصطلح "إعراب" هو تلك الطّريقة التّقليديّة (الإعراب التّقليديّ فيما يلي) الّتي يجب الاحتذاء بها في تحليل وظائف الكلمات النّحويّة في الجملة، وما ينشأ عنها من تغيُّرٍ ظاهر أو غير ظاهر على الحركات أو الحروف كعلامات لحالات الإعراب المختلفة. لا تزال هذه الطريقة متّبعة في المدارس إلى يومنا هذا[55]، على الرّغم من مرور ما لا يقلّ عن 650 عامًا على استخدامها في تعليم النّاشئين[56].

إنّ التّمييز بين هذَين المفهومَين للإعراب (الظاهرة اللّغويّة، والإعراب الّتقليديّ) ليس واضحًا في مُقرَّرات القواعد في مدارسنا، كما أنّه لم يكن واضحًا في أدب التّيسير عمومًا. في مُقرَّر الصّفّ السّابع مثلًا، يرد تحت خانة المهارات اللّغويّة واستراتيجيّات التّفكير (المطلوب

"كان وأخواتها" على الرّغم من تفرّغه من معنى الزّمن وإفادته معنى السّلب في حين تُفيد هي معنى الإيجاب. وهو دليل آخر على اهتمام النّحاة بالعمل والضّبط دون المعنى والدّلالة.

[55] وجدت مجادلة أنّ الكتب الحديثة المستخدمة لتدريس النّحو العربيّ في الصّفين الخامس والسّادس في المدارس العربيّة الابتدائيّة في إسرائيل وفلسطين والأردنّ ولبنان وسوريا والسّعوديّة، تورد تمارين تشمل تدريبًا على "الإعراب" بنسب مختلفة، أدناها في إسرائيل (5%) وأعلاها في السعوديّة (11%). راجع: هيفاء مجادلة، **كتب تدريس النّحو العربيّ الحاليّة في المدارس العربيّة الابتدائيّة**، أطروحة دكتوراه (حيفا: جامعة حيفا، 2015).

[56] لا نعرف على وجه الدّقّة متى ابتُدئ بالعمل بهذه الطّريقة في تعليم النّاشئين، ولكنّنا نعرف على الأقلّ أنّ ابن هشام (ت 761هـ/ 1360م) يخصّص الباب السّابع في الجزء الثّاني من **المغني** لكيفيّة الإعراب بهذا المفهوم. انظر: ابن هشام، **المغني**، 2: 741.

إكسابها للتّلاميذ) ما يلي: "إعراب بعض حروف الجرّ"، وتحت نفس الخانة في مقرّر الثّامن يرد: "إعراب الفعل الماضي الصّحيح" و"إعراب الفعل الماضي المُعتلّ"، و"إعراب فعل الأمر المبنيّ على السّكون". وفي هذا إشكاليّة تُربك التّلميذ ويجب أن تربك المعلّم أيضًا؛ إذ إنّ طلب "إعراب" الكلمة المبنيّة (الحرف، الفعل الماضي، فعل الأمر) يُناقض المفهوم الأوّل للإعراب، فالبناء عكس الإعراب. ثمّ: ما هو المقصود بالضّبط من "إعراب الفعل الماضي"؟ هل أن نُجرّده من السّياق في الجملة و"نُعربَه" تقليديًّا دون غيره من الكلمات فيها؟

أضف إلى ذلك أنّ التّركيز في خانة المهارات اللّغويّة واستراتيجيّات التّفكير في مُقرَّر النّحو للصّف الثّامن حتّى الثّاني عشر- هو على "الإعراب"؛ فالمصطلح "إعراب" يتكرّر فيها 43 مرّة، ما يؤكّد انحياز النّحو إلى الإعراب وخروجه عن قواعد التّعبير باللّغة وعن طريقة تركيبها. انحياز المُقرَّر إلى "الإعراب" يدفع بالمعلّمين إلى صبّ جلّ اهتمامهم، خلال تدريس القواعد، على الإعراب التّقليديّ بصِيَغِه الإعرابيّة الببّغائيّة الّتي يبدأ التّلميذ بسماعها منذ جيل مبكر، فتصبح بالنسبة له، حين يبلغ، صِيَغًا جوفاء. وعلى الرّغم من أنّ منهاج تدريس العربيّة (2009) في مدارسنا يستوفي مقوّمات المنهاج بحسب مفهومه الحديث، ومن أنّ نسبة العلامات على سؤال "الإعراب" في امتحان "البجروت" لا تتجاوز 4% من مُجمل العلامات على الوحدات الإلزاميّة الثّلاث (مع الأخذ بالحسبان نسبة التّقييم الدّاخليّ)، إلّا أنّ هذا التّركيز في المُقرّر على هذه الطّريقة التّقليديّة في التّحليل النّحويّ لَهُوَ أكبرُ دليل على تمسّكنا بالتّقاليد المهيبة للنّحو. والسّؤال الّذي يجب أن يُطرَح هنا: إلى أيّ مدى يخدم هذا التّمسّك بالتّقاليد النّحويّة الهدفَ الأسمى من تدريس القواعد، ألا وهو إكساب المتعلّمين الكفاية التّبليغيّة؟[57]

[57] يُشار إلى أنّ امتحان "البجروت" في مدارسنا لا يقيّم الكفاية التّبليغيّة بمجالاتها الأربعة لدى التّلاميذ؛ فهو يفحص كفايتَي الفهم والإفهام، لكنّه لا يفحص كفايتَي الاستماع والكلام. يُشار أيضًا إلى أنّ نصّ فهم

تيسير تعليميّة القواعد

إذا نظرنا إلى النّظريّة النحويّة التّقليديّة بوصفها نظريّة قابلة (كغيرها من النّظريّات) للنّقد والنّقاش، يصبح بالإمكان أن ننحوَ نحوَ تيسير تعليميّة القواعد دون أن نمسّ بجوهر اللّغة، فنبنيَ مُقرَّرًا ذا أهداف تربويّة صِرفة، يقوم على مبدأين أساسيَّين في الألسنيّة الحديثة:

أ. مراعاة الحدس اللّغويّ الفطريّ لدى التّلميذ وتطويرُه بخلْق بيئة لغويّة غنيّة حوله، وإعطاء حرّيّة أكثر للمبادئ الخلّاقة الّتي قد يضيفها هو إلى عمليّة تعلّم اللّغة بحسب خومسكي[58].

ب. الاهتمام بأن يعرف التّلميذ التّواصُلَ بالعربيّة الفصيحة بـ"نجاح" أكثر من الاهتمام بأن يعرف التّواصلَ بها بـ"دقّة"، كأحد مبادئ تعلّم اللّغة في الألسنيّة التّطبيقيّة[59].

ويُراعي ما يلي:

1. الاستفادة من جهود الألسنيّين العرب المُحدثين في مسألة تقسيم الكلام في العربيّة، واعتماد تقسيم جديد موسّع، بحيث ينسجم مع الأهداف التّعليميّة المعاصرة ويكون قابلًا للتدرّج في التّقديم والتّعليم.

المقروء الّذي يرد في الامتحان هو نصّ غير مضبوط بحركات الإعراب، ممّا يُضعف التّبرير أنّ علامات الإعراب تُسعف في الفهم، وبالتّالي تبرير التّركيز على الإعراب التّقليديّ في تدريسنا قواعد العربيّة.

[58] Noam Chomsky, *BBC interviews with Stuart Hampshire*, reprinted with introduction by Alasdair Macintyre as "Noam Chomsky's View of Language", in *Readings in Applied Transformational Grammar*, ed. Mark Lester (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970), 108.

[59] Renzo Titone & Marcel Danesi, *Applied Psycholinguistics* (Toronto: University of Toronto Press, 1985), 97.

2. اعتماد المنهج الوصفيّ في تدريس القواعد، فبدل أن نقول للتّلاميذ (مثلًا): "إنّ وأخواتها أحرف مُشبّهة بالأفعال[60] تدخل على الجملة الاسميّة فتنصب المبتدأ ويُصبح اسمًا لها، ويبقى الخبر مرفوعًا ويُصبح خبرًا لها"[61]، نقول لهم: "إنّ وأخواتها أحرف معانٍ، تدخل على الجملة فيُضيف كلٌّ منها على موضوع الكلام فيها معنًى مُعيّنًا: "إنّ" حرف توكيد يؤكّد اتّصاف موضوع الكلام بالخبر فيُصبح منصوبًا، و"كأنّ" حرف تشبيه يُشبّه موضوع الكلام بالخبر فيُصبح منصوبًا...إلخ"، وهكذا نضع التّركيز على المعنى لا على العمل الإعرابيّ.

3. استبدال مصطلحات نحويّة وصرفيّة تكون واصفة أكثر منها مُعلّلة فيستوي أمرها في ذهن التّلميذ. من ذلك أن نستبدل:

- المصطلح "**حاضِر**" بـ "مُضارع"؛ فنتجاوز إشكاليّة الخلط بين الزّمن والصّيغة فيه، وبدل أن نطلب من التّلاميذ: "نحوّل الأفعال في الجملة التّالية إلى الزّمن المضارع"[62]، نطلب منهم: "نحوّل الأفعال الماضية في الجملة التّالية إلى أفعال حاضرة"، أي نجعل الفعل الحاضر دالًّا على الزّمن الحاضر (غالبًا) كما جعلنا الفعل الماضي دالًّا على الزّمن الماضي (غالبًا).

- المصطلح "**موضوع**" بجميع المصطلحات الدّالّة على المُسنَد إليه في الجملة؛ فنتجاوز مشكلة التّقسيم الثّنائيّ للجملة الّذي يخالف الحدس الفطريّ لدى التّلاميذ، والّذي لم يبتّ النّحاة في أمره إلى اليوم لأنّ النّظريّة فيه تتعارض مع التّطبيق في عدّة حالات[63].

---

[60] وتشبيهها بالأفعال هو اجتهاد من النّحاة لتعليل نصب الاسم بعدها، وما زلنا نتناقله إلى اليوم ودون أن نوضّح المقصود منه للتّلاميذ.

[61] مجموعة مؤلّفين، **العربيّة لغتنا** للصّفّ الثّامن (تل أبيب: مركز التّكنولوجيا التّربويّة، 2017)، 255.

[62] مجموعة مؤلّفين، **العربيّة لغتنا** للصّف الخامس، 1 (تل أبيب: مركز التّكنولوجيا التّربويّة، 2013)، 29. والمُضارع صيغةٌ لا زمنٌ.

[63] انظر: اسعيد، **دعوة إلى تيسير تعليميّة العربيّة من وجهة نظر ألسنيّة**، 181-186.

كذلك، نتجاوز مشكلة الدّلالة في المصطلحات الّتي تُطلق على المسند إليه سواء كانت تلك دلالة معجميّة (كدلالة المبتدأ) أو اصطلاحيّة (كدلالة الفاعل).

- المصطلح "**صفة**" بـ "صفة مُشبّهة"؛ فنتجاوز كلّ ما يُحيط بمسألة الصّفة المُشبّهة من اضطراب وتداخل وتناقض، فبدل أن نقول للتّلاميذ (الّذين يعرفون هذه الصّفات بالسّليقة ويستخدمونها في لغتهم المحكيّة): "تدلّ الصّفة المُشبّهة على صفة ثابتة في الموصوف، وتُشتقّ على أوزان عديدة (نحو: أَفْعَل، فَعْلان، فَعْل، فَعال، فَعيل) من اللّازم فقط، وتُشتقّ من الثّلاثيّ المزيد على صيغة اسم الفاعل أو اسم المفعول من ذلك الفعل، ويميّزها عنهما أنّها تدلّ على صفة ثابتة في الموصوف، بينما يدلّ اسم الفاعل واسم المفعول على صفة غير ثابتة فيه"[64]- نقول لهم: "إنّ الصّفات على نوعَين: **صفات قياسيّة**، هي اسم الفاعل واسم المفعول والاسم المنسوب (دون أن نخوض في أحكام كلّ منها)، و**صفات سماعيّة** نميّزها من معنى الوصفيّة الّذي تؤدّيه". ونضع التّركيز على حفظ الأمثلة الكثيرة من الصّفات وعلى إتقان استخدامها في إنشائهم، وعلى معرفة تمييزها عن غيرها من الكلام (لا على حفظ أوزانها ومعرفة تحديد نوع الفعل الّذي يُشتقّ منه كلّ منهما).

- المصطلح "**ممنوع من التّنوين**" بـ "ممنوع من الصّرف"؛ فنتحاشى الغموض الّذي يُضيفه المصطلح التّقليديّ على هذه المسألة المعقّدة أصلًا (لكثرة أحكامها ولجواز الحكم ونقيضه أحيانًا كثيرة)، والّذي قد يكون سببًا آخر لنفور التّلاميذ من اللّغة وقواعدها.

4. أن ندرّس القواعد على أساس **وحدة الموضوع**، لا على أساس حالات الإعراب، وأن نركّز على **المعنى**، لا على ضبط الكلام بالحركات، وعلى "**أَنشِئْ**" لا على "أَعْرِبْ": بدل أن نقول للتّلميذ: أعرب الجملة "لا فرقَ بينَ النّاسِ"، نقول له: أنشئ جملًا تعبّر بها عن "المساواة

---

[64] مجموعة مؤلّفين، **الأساس** للصّفّ العاشر (النّاصرة: دار النّهضة للطّباعة والنّشر، 2014)، 23-24.

بين النّاس" مستخدمًا أدواتٍ مختلفة للنّفي (نحو: لا فرقَ بين النّاسِ، لا فرقٌ إلّا في الأخلاقِ، ما النّاسُ مختلفينَ، لم يعدْ بين النّاس فرقٌ، لا يختلفُ النّاسُ، لن نجدَ فرقًا بين النّاسِ، ما كُنّا لنفرّقَ بينَ النّاسِ، وهل نُفرّقُ بينَ النّاسِ؟... وهكذا)، ونقف على المعاني الدّقيقة المُستفادة من كلّ جملة يأتون بها، ونجعل منها نماذج يحتذي بها التّلاميذ في إنشاءاتهم.

5. أن نستبدل **تحليل الجملة إلى مقوّماتها المباشرة** "immediate constituents"[65] بالإعراب التّقليديّ؛ فبدل أن نقول للتّلميذ: أعرب الجملة "الولدُ الصّغيرُ يجري بعيدًا"، نطلب منه أن يحلّل الجملة إلى مُقوّمَيْها المُباشرَيْن (الأوّل: "الولدُ الصّغيرُ"، والثّاني: "يجري بعيدًا"). ثمّ أن يُحدّد جملة النّواة فيها (الولدُ يجري)، وأن يلاحظ كيف وسّعناها ولأيّ غرض معنويّ فعلنا ذلك (وسّعناها بالصّفة "صغير" لنصف الولد، وبالصّفة "بعيدًا" لنصف جريَه، ونُفهمه أنّ أصل المقوّم الثّاني هو "يجري جريًا بعيدًا"). ثمّ أن يحوّل هذه الجملة البسيطة إلى مُركّبة بأكثر من طريقة واحدة (الولدُ الصّغيرُ يجري بعيدًا كلّما رأى كلبًا...). وفي كلّ ذلك نشير إلى حالات الإعراب وعلاماته. هذه المفاهيم حَريّة بأن تُسعف التّلميذ في فهم ما يقرأ وما يسمع، وفي التّعبير عن نفسه شفهيًّا وكتابيًّا، أكثر بكثير من الإعراب التّقليديّ وفلسفته في تخريج الحركات على الكلمات في التّركيب.

---

[65] يرجع مفهوم "المقوّمات المباشرة" إلى بلومفيلد، ويعني "المُكوّنات الأساسيّة" الأولى الّتي تتكوّن منها كلّ جملة، والّتي يمكن تقسيمها هي بدورها إلى مُكوّنات أصغر. انظر:

Leonard Bloomfield, *Language* (New York: Henry Holt and Company, 1933), 163-169.

الخلاصة

بيّنت الورقة أنّ أزمة تدريس القواعد في المدارس لا ترتبط بجوهر النّحو العربيّ ولا بتركيب اللّغة ذاتها، بل بالمنهجيّات التّقليديّة الّتي تُصرّ على تقديم النّحو في إطار تعليليّ فلسفيّ، لا يراعي حاجات التّلاميذ ولا فطرتهم اللّغويّة؛ فنفروا من العربيّة ونحوها، وظلّ "النّحوُ" حاضرًا في المُقرَّرات والامتحانات، لكن غائبًا عن ملكة التّلاميذ العاجزين عن النّحو نحوَهُ. يمكن تجاوز هذه الأزمة إذا أحدثنا تحوّلًا جذريًّا في تدريس النّحو يُعيد له معناه: تحوّلًا من القواعد التّقليديّة إلى القواعد التّربويّة (الوصفيّة)، ومن التّلقين إلى التّفعيل، ومن النّظريّة إلى التّطبيق، ومن الضّبط الشّكليّ إلى الفهم المعنويّ، ومن "الإعراب التّقليديّ" إلى تحليل الجملة إلى مكوّناتها المباشرة، ثمّ إلى إنشاء التّراكيب. يقتضي الإصلاح اللّغويّ، إذًا، إعادة النّظر في مناهج تدريس القواعد. إنّ ذلك ليس خيارًا، بل ضرورةً تربويّة يُمليها واقع التّلاميذ اللّغويّ والتّعليميّ والثّقافيّ. تستلزم هذه الضّرورةُ إجراءَ بحوث ميدانيّة على ضوء الألسنيّة التّطبيقيّة حول مُقرّرات القواعد، والمصطلحات النّحويّة والصّرفيّة، وأساليب تدريب التّلاميذ على المهارات اللّغويّة وطرائق تقييم تلك المهارات. هو نوع من البحوث الّتي نفتقر إليها هنا وفي العالم العربيّ.

قائمة المصادروالمراجع

المصادر

ابن الأنباري، أبو البركات عبد الرّحمن بن محمّد الأنباري النّحويّ. **أسرار العربيّة**. تحقيق: بركات يوسف هبّود. بيروت: شركة دار الأرقم، 1999.

ابن هشام الأنصاريّ، جمال الدّين. **أوضح المسالك إلى ألفيّة ابن مالك**. بيروت: المكتبة العصريّة، د.ت.

_____. **المغني**. تحقيق: مازن المبارك ومحمّد عليّ حمد الله. دمشق: دار الفكر، 1969.

الزّجّاجيّ، أبو القاسم عبد الرّحمن بن إسحاق. **الجمل في النّحو**. تحقيق: عليّ توفيق الحمد. إربد: كلّيّة الآداب-جامعة اليرموك، 1984.

ابن السّرّاج، أبو بكر محمّد بن سهل النّحويّ. **الأصول في النّحو**. تحقيق: عبد الحسين الفتلي. ط. 3، بيروت: مؤسّسة الرّسالة، 1996.

سيبويه، **الكتاب**. بولاق: المطبعة الكبرى الأميريّة، 1316هـ.

السّيوطي، جلال الدّين. **الأشباه والنّظائر**. تحقيق: عبد الإله نبهان. دمشق: مجمع اللّغة العربيّة، 1987.

المبرّد، أبو العبّاس محمّد بن يزيد. **المقتضب**. تحقيق: محمّد عبد الخالق عضيمة. القاهرة: وزارة الأوقاف، 1994.

المراجع العربيّة

أبو قرّة، نعمان. **المدارس اللّسانيّة المعاصرة**. القاهرة: مكتبة الآداب، 2003.

اسعيد، لورين. **دعوة إلى تيسير تعليميّة العربيّة من وجهة نظر ألسنيّة: دعوة أنيس فريحة أنموذجًا**. عمّان، بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 2024.

أنيس، إبراهيم. **من أسرار العربيّة**. ط. 3، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة، 1966.

بشر، كمال. **علم اللّغة الاجتماعيّ – مدخل**. القاهرة: دار غريب للطّباعة والنّشر، 1997.

بو معزة، رابح. **تيسير تعليميّة النّحو**. القاهرة: عالم الكتب، 2009.

الجواري، أحمد عبد السّتّار. **نحو التّيسير دراسة ونقد منهجيّ**. بغداد: المجمع العلميّ العراقيّ، 1984.

الحديثي، خديجة. **أبنية الصّرف في كتاب سيبويه**. بغداد: مكتبة النّهضة، 1965.

الحديدي، إيناس كمال. **المصطلحات النّحويّة في التّراث النّحويّ في ضوء علم الاصطلاح الحديث**. الإسكندريّة: دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، 2006.

حسّان، تمّام. **اللّغة العربيّة مبناها ومعناها**. الدّار البيضاء: دار الثّقافة، 1994.

حسن، عبّاس. **اللّغة والنّحو بين القديم والحديث**. القاهرة: دار المعارف بمصر، 1966.

الحمداني، خديجة. **أبحاث صرفيّة**. عمّان: دار صفاء للنّشر والتّوزيع، 2010.

خليفة، عبد الكريم. **تيسير العربيّة بين القديم والحديث**. عمّان: منشورات مجمع اللّغة العربيّة، 1986.

الرّاجحي، عبده. **التّطبيق الصّرفيّ**. بيروت: دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، 1973.

زاير، سعد عليّ ورائد رسم يونس. **اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها**. عمّان: الدّار المنهجيّة للنّشر والتّوزيع، 2015.

السّامرّائي، إبراهيم. **النّحو العربيّ نقد وبناء**. بيروت: دار الصّادق، 1968.

_____. **الفعل زمانه وأبنيته**. ط. 3؛ بيروت: مؤسّسة الرّسالة، 1983.

السّامرّائي، عامر رشيد. **آراء في العربيّة**. بغداد: منشورات دار النّهضة، 1965.

طعيمة، رشدي أحمد ومحمّد السّيّد منّاع. **تعليم العربيّة والدّين**. القاهرة: دار الفكر العربيّ، 2001.

طلمون، رافي. "نظرة جديدة في قضيّة أقسام الكلام: دراسة حول كتاب ابن المقفّع في المنطق". **الكرمل** 12 (1991)، 43-67.

الطّنطاوي، محمّد. **تصريف الأسماء**. القاهرة: مطبعة وادي الملوك، 1987.

عون، حسن. **تطوّر الدّرس النّحويّ**. القاهرة: معهد البحوث والدّراسات العربيّة، 1970.

فريحة، أنيس. **تبسيط قواعد اللّغة العربيّة على أسس جديدة-اقتراح ونموذج**. بيروت: الجامعة الأمريكيّة، 1959.

الفهريّ، عبد القادر الفاسيّ. **المعجم العربيّ – نماذج تحليليّة جديدة**. المغرب: دار توبقال للنّشر، 1986.

فيرستيغ، كيس. **عناصر يونانيّة في الفكر اللّغويّ العربيّ**. ترجمة: محمود كناكري. ط. 2. إربد: عالم الكتب الحديث، 2003.

الفيصل، سمر روحي. **المشكلة اللغوية العربية**. طرابلس لبنان: جروس برس، 1992.

قدّور، أحمد محمّد. **من مبادئ اللّسانيّات**. ط. 3. دمشق: دار الفكر، 2008.

قريرة، توفيق. **الاسم والاسميّة والإسماء في اللّغة العربيّة**. قرطاج: مكتبة قرطاج للنّشر والتّوزيع، 2011.

مجادلة، هيفاء. **كتب تدريس النّحو العربيّ الحاليّة في المدارس العربيّة الابتدائيّة**. أطروحة دكتوراه. حيفا: جامعة حيفا، 2015.

مجموعة مؤلّفين. **العربيّة لغتنا** (للصّفّ الثّامن). تل أبيب: مركز التّكنولوجيا التّربويّة، 2017.

مجموعة مؤلّفين. **العربيّة لغتنا** (للصّف الخامس). تل أبيب: مركز التّكنولوجيا التّربويّة، 2013.

مجموعة مؤلّفين. **الأساس** (للصّفّ العاشر). النّاصرة: دار النّهضة للطّباعة والنّشر، 2014.

المخزومي، مهديّ. **في النّحو العربيّ نقد وتوجيه**. ط. 2. بيروت: دار الرّائد العربيّ، 1986.

الموسى، نهاد. **الثّنائيّات في قضايا اللّغة العربيّة**. رام الله: دار الشّروق، 2003.

نحلة، محمود أحمد. **في المصطلح النّحويّ: الاسم والصّفة في النّحو العربيّ والدّراسات الأوروبيّة**. الإسكندريّة: دار المعرفة الجامعيّة، 1994.

ياقوت، محمود سليمان. **الصّرف التّعليميّ والتّطبيق في القرآن الكريم**. الكويت: مكتبة المنار الإسلاميّة، 1999.

يعقوب، إميل بديع. **الممنوع من الصّرف بين مذاهب النّحاة والواقع اللّغويّ**. بيروت: دار الجيل، 1992.

يونس، فتحي. **اللّغة العربيّة والدّين الإسلاميّ في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائيّة**. القاهرة: دار الثّقافة، 1974.

المراجع الأجنبيّة

כשר, אלמוג. הظّرف **בתאוריה הדקדוקית הערבית של ימי הביניים**. עבודת דוקטורט. רמת גן : אוניברסיטת בר אילן, 2006.

Baalbaki, Ramzi. "ʾIʿrāb and Binā' from linguistic reality to grammatical theory". *Grammarians and Grammatical Theory in the Medieval Arabic Tradition*. Aldershot, Hants, England: Ashgate/Variorum, c2004, XIII, pp. 17-33.

Bloomfield, Leonard. *Language*. New York: Henry Holt and Company, 1933.

Chomsky, Noam. *BBC interviews with Stuart Hampshire*. Reprinted with introduction by Alasdair Macintyre as "Noam Chomsky's View of Language", in Lester, M. (ed.), *Readings in Applied Transformational Grammar*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.

Corder, Stephen Pit. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth Middlesex: Penguin Education, 1973.

Crystal, David. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press 2003.

Curme, O. George. *Parts of Speech and Accidence*. Boston: D. C. Heath & Company, 1935.

Holmes, Janet. *An Introduction to Sociolinguistics*. London: Routledge, 2013.

Keck, Casey and Youjin Kim. *Pedagogical Grammar*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 2014.

Langacker, Ronald. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York, 2008; online ed., Oxford Academic, 01 May 2008:

https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001, accessed 29 Aug. 2025.

Levin, Aryeh. "The Distinction between Nominal and Verbal sentences according to the Arab Grammarians". *Zeitschrift für Arabische Linguistik* 15 (1985): 118-127.

Marmorstein, Michal. *Tense and Text in Classical Arabic*. Leiden/ Boston: Brill, 2016.

Owens, Jonathan. "The syntactic basis of Arabic word classification", in: *The early Islamic grammatical tradition*. Ed. Ramzi Baalbaki. Aldershot: Ashgate, 2007, 237-260.

Sapir, Edward. *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace, 1949.

Suleiman, Yasir. "The Simplification of Arabic Grammar and the Problematic Nature of Sources". *Journal of Semitic Studies* 41, no. 1 (1996), pp. 99-119.

Titone, Renzo. & Marcel Danesi. *Applied Psycholinguistics*. Toronto: University of Toronto Press, 1985.