

القاعدة اللغوية في الكتاب المدرسي في ضوء اللسانيات الحديثة

(أسلوب المدح والذم أنموذجاً)

د. حليلة أحمد عمايرة

جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى:

أولاً - الموازنة بين نتائج دراسة إحصائية بعنوان (أسلوب المدح والذم في العربية، دراسة وصفية إحصائية)، وواقع الحال في المناهج المدرسية في الأردن (كتب قواعد اللغة العربية من الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر)، في أسلوب المدح و الذم.

ثانياً - وصف طريقة عرض القاعدة اللغوية في الكتاب المدرسي :

• أهي طريقة استقرائية تهدف إلى إدراك الصفات المؤلفة، أو المختلفة بين الظواهر اللغوية تمهيداً لاستنباط القاعدة؟

• أم هي الطريقة الكلية (طريقة النص)، إذ تُتناول قواعد اللغة من خلال نص شامل ؟
• أم هي الطريقة الاستنباطية، إذ تُعرض القواعد وتُشرح ثم تطبقها على بعض الأمثلة، أي أن القاعدة هي المنطلق وليس النص.

ثالثاً - إحصاء عدد التمرينات للقواعد المدروسة، - وتصنيفها وفق تصنيف (بلوم).

ولما كانت الموازنة بين المناهج الأردنية ومناهج الدول العربية الأخرى تلقى مزيداً من الضوء على واقع الكتاب المدرسي في العالم العربي، فقد رأيت أن تشمل الأهداف السابقة الكتاب المدرسي في قواعد اللغة العربية في سلطنة عُمان، وفي لبنان وفي المغرب العربي، وفي جمهورية مصر العربية، وفي المملكة العربية السعودية .

مقدمة

يُعد الاهتمام بالكتاب المدرسي بوجه عام، وكتاب اللغة العربية بوجه خاص، ركيزة مهمة في التأسيس اللازم لبناء ثقافة لغوية عامه، تساعد الناشئ في استعمال الكتب الأخرى، المعدة لتدريس المواد المختلفة، فضلاً على أهميته في تأسيس قاعدة لغوية يواجه بها الناشئ متطلبات الحياة العامة الحرة، كقراءة الصحف والمجلات، ومواجهة المتطلبات الوظيفية، حين يصبح موظفاً في أي مجال من مجالات الحياة، ولا شك أن الاهتمام بالكتاب المدرسي ينبغي أن يكون مواكباً للتقدم والتطور في ميدان علم الألسنية، الذي يُعنى بدراسة اللغة دراسة

Abstract

The grammatical rule - the style of praise and disprize in the textbooks of the secondary schools in Jordan Oman, Morocco, Egypt, Lebanon, and Saoudi Arabia regarding computational linguistics - Theory and Practice.

This study aims at analyzing the following:

1- The contrast between the results of statistical studies of the grammatical rules as a part of the syntactic concepts and their practice in the textbooks of the secondary schools in Jordan. The difference between the

علمية منظمة، مبنية على الملاحظات، التي يمكن توثيقها بموضوعية في إطار نظرية عامة، وقد اتجهت الدراسات اللغوية المعاصرة الى الاستفادة من الدراسة الإحصائية حلاً علمياً، يعالج ظاهرة التنوع اللغوي على نحو علمي منضبط، إذ هي تسهم في إيضاح ما هو مستعمل في الواقع اللغوي بالقياس إلى غيره، إضافة إلى أنها تبين على وجه التحديد، ما القواعد الصوتية والصرفية والنحوية والمفردات، التي تتقوّم بها الفصحى، وبمعرفتها تتحقق المعرفة بالفصحى، خالصة بلا حشو ولا عامية، مما يلقي الضوء على القواعد ذات السبورة في الاستعمال اللغوي ؟ وهذا يسهم بلا شك في تيسير تعلّم اللغة العربية وتعليمها، بما يتناسب مع المراحل التعليمية المختلفة، ويكون في الوقت ذاته حلقة مكمله للجهود النحوية القديمة.

rule and its application is really noticed in the circumstantial phrases, exclusion expressions, and derivations in the exercises on morphology.

2- The description of dealing with the grammatical rule in the referred to textbooks.

The rule may be a result of the inductive and comprehensive methodology.

3- Enumeration of the studied rules in the exercises.

4- Categorization of these rules according to Bloom classification.

This research sheds light on the objectives of textbooks in Jordan and Oman, Morocco and Lebanon, Egypt and Saoudi Arabia.

The main result of this research is that it is necessary to reconsider the descriptive and statistical methods in teaching grammatical rules in the textbooks.

وقد تطلبت الدراسة الإطلاع على مجموعة من كتب اللغة الأصول، التي ذكرت سابقاً بعضاً منها، إضافة إلى مجموعة من مراجع أساليب تدريس اللغة العربية، ومجموعة من كتب تيسير النحو، فضلاً على المراجع، التي تركز على أهمية دراسة اللغة وفق المنهاج الوصفي الإحصائي (اللسانيات الإحصائية)⁽¹⁾.

أسلوب المدح والذم في الدراسة الإحصائية :

جاءت الدراسة في تمهيد و إطارين .

1 التمهيد : وفيه تعريف بالمنهج الوصفي الإحصائي، و إلقاء ضوءٍ على الخيوط المنهجية لهذا المنهج عند نحاة العربية .

2 الإطار النظري : وفيه رصد لأنماط المدح و الذم عند نحاة العربية في تسعة مصادر هي: الكتاب لسيبويه (ت 180 هـ)⁽²⁾، و المقتضب للمبرد (ت 285 هـ)⁽³⁾، و الأصول في النحو لابن السراج (ت 316 هـ)⁽⁴⁾ والجمل للزجاجي (ت 737 هـ)⁽⁵⁾، و شرحه لابن عصفور الإشبيلي (669)، والمفصل للزمخشري (ت 538 هـ)⁽⁶⁾، والإنصاف في مسائل الخلاف لابن الأنباري (ت 577 هـ)⁽⁷⁾، و شرح المفصل لابن يعين (ت 643 هـ)⁽⁸⁾ و مُغني اللبيب لابن هشام (761 هـ)⁽⁹⁾، و همع الهوامع للسيوطي (ت 911 هـ)⁽¹⁰⁾.

و لا شك أن هذه الكتب عينة دالة على صورة أسلوب المدح و الذم في كتب النحو بعامة، فهي إضافة إلى استغراقها سبعة قرون من التفكير النحوي المزدهر تمثل مرجعيات منهجية مختلفة، في النظر إلى الظاهرة النحوية واللغوية.

3- الإطار التطبيقي.

و فيه حديث عن:

أ- صورتَي المدح و الذم في القرآن الكريم.

ب- صورتَي المدح و الذم في الاستعمال في عينة من الشعر استغرقت المدة الواقعة بين العصر الجاهلي إلى نهاية القرن الخامس الهجري، وقد توخت الدراسة في عينة الشعراء أن تكون شاملة، تمثل مفاصل مهمة في الشعر العربي، ويتطرق أصحابها إلى معظم موضوعات الشعر وفنونه، وهم: امرؤ القيس (ت 609م)، وليد (ت 561م)، والأعشى (ت 629م) عنترة بن شداد (ت 6159هـ)، النابغة الذبياني (ت 604م) وعمرو بن كلثوم (ت 600م)، وأوس بن حجر (ت 600م)، والحارث بن حلزة (ت 580م)، وزهير بن أبي سلمى (ت 627م)، وطرفة بن العبد (ت 544م)، والشنفرى (ت 525م)، وحسان بن ثابت (ت 54هـ)، والخنساء (ت 64هـ)، وجميل بثينة (ت 82هـ)، والأخطل (ت 90هـ)، والفرزدق (ت 111هـ)، وعمر بن أبي ربيعة (ت 93هـ)، وجربير (ت 110هـ)، وأبو نواس (ت 198هـ)، وأبو تمام (ت 231هـ)، وعلي بن الجهم (ت 249هـ)، وابن الرومي (ت 283هـ)، والبحتري (ت 284هـ)، والمتنبي (ت 354هـ)، وأبو فراس (ت 357)، و ابن زيدون (ت 484هـ).

ج - صورتَي المدح والذم في عينة من القصص القديم متمثلة في قصص العرب، الجزء الأول، وهو موسوعة تراثية جامعة لقصص العرب في العصرين الجاهلي والإسلامي، و في المقابل أختيرت مجموعة قصصية حديثة مكافئة لها في الكم تقريباً متنوعة في زمانها و مكانها و كتابها ومقدارها، و اتبع الأسلوب نفسه من حيث ذكر الأنماط حسب ورودها أول مرة، و بيان عدد مرات ورود كل نمط، و نسبة وروده إلى العدد الكلي و إيراد مثال عليه .

و بعد ذلك أجريت مقابلة بين صورتَي المدح و الذم عند النحاة، و صورتَيه في العينات المدروسة، و ذلك على النحو الآتي:

1 موازنة بين الأنماط التي وردت عند النحاة، و الأنماط التي وردت في الاستعمال في القرآن الكريم و في الاستعمال الشعري.

2 موازنة بين الأنماط التي وردت في القرآن الكريم و في الشعر .

3 موازنة بين الأنماط التي وردت في عيّنتي القصص القديمة والحديثة.

4 بيان القواعد الأكثر دوراناً في الاستعمال في العينات المذكورة.

و بينت الدراسة في الإطار النظري صورتَي المدح و الذم عند النحاة القدماء، و بينت في الإطار التطبيقي صورتَي المدح و الذم في واقع الاستعمال في القرآن الكريم، و في عينة مختارة من الشعر العربي القديم، وخصصت الدراسة جزءاً للموازنة بين صورتَي المدح و الذم كما ورد عند النحاة، و صورتَيه في الاستعمال الجاري في الشعر العربي القديم، و في القرآن الكريم، وقد تبين أن أسلوبَي المدح والذم وردا في القرآن الكريم (66) مرة، و في العينة المختارة من الشعر العربي القديم (45) مرة، وبيّنت الدراسة أن عدد الأنماط، التي وردت في كتب النحاة في العينة المختارة، ووردت في الاستعمال الجاري في كلتا العينتين (21) نمطاً تمثل ما نسبته 9,18%، و هي على النحو الآتي مرتبة حسب نسبة شيوعها من النمط الأكثر تكراراً إلى الأقل تكراراً :

رقم النمط	النسبة المئوية العامة	رقم النمط	النسبة المئوية العامة
43	27.9	6	2.7
39	15.3	27	2.7
34	10.8	28	1.8
66	9.0	64	1.8
104	6.3	31	0.9
44	6.3	42	0.9
65	5.4	52	0.9
40	4.5	75	0.9
88	3.6	80	0.9
48	3.5	32	0.9
1	2.7		

وقامت الدراسة بترتيب الأنماط التي وردت في القرآن ترتيباً تنازلياً على النحو الآتي:

رقم النمط	التكرار	النسبة المئوية في القرآن الكريم	رقم النمط	التكرار	النسبة المئوية في القرآن الكريم
43	25	27.9	64	2	3
39	11	16.6	80	2	3
66	10	16.3	31	1	1.5
34	9	13.6	6	1	1.5
40	5	7.5	52	1	1.5
65	6	9.0	75	1	1.5
44	5	7.5	32	1	1.5

أما الأنماط التي وردت في الشعر فقد جاء ترتيبها تنازلياً على النحو الآتي:

رقم النمط	التكرار	النسبة في الشعر	رقم النمط	التكرار	النسبة في الشعر
39	7	15.5	34	3	6.6
104	7	15.5	27	3	6.6
43	6	13.3	6	2	4.4
48	5	11.1	28	2	4.4
88	4	8.8	44	2	4.4
1	3	6.6	42	1	2.2

وعليه فقد انفرد القرآن الكريم بأنماط هي : (31، 32، 40، 52، 64، 65، 66، 75، 80)، وانفردت عينة الشعر بأنماط هي (1، 27، 28، 42، 48، 88، 104)، أما الأنماط المشتركة بين القرآن الكريم و عينة الشعر فهي (6، 34، 39، 43، 44)، ومن ثم فقد أجرت الدراسة مقابلة بين الأنماط التي وردت في عينة من القصص القديم والحديث ،وأوضحت أن الأنماط الواردة في عيني القصص القديم والحديث ستة أنماط، تكررت تسع مرات، وذلك وفق النسب الآتية مرتبة ترتيباً تنازلياً:

رقم النمط	النمط	التكرار في القصص القديم	النسبة المئوية	التكرار في القصص الحديث	النسبة المئوية	النسبة المئوية العامة
6	فعل الذم الجامد (بئسَ) + فاعل (معرف بآل) + اسم مخصص بالذم	2	40%	-	-	22.2%
34	فعل الذم (بئسَ) + ما + فعل	2	40%	-	-	22.2%
43	فعل الذم (بئسَ) + فاعل معرف (بآل) + اسم مخصص بالذم Ø	-	-	2	50%	22.2%
1	فعل المدح الجامد (نعمَ) + فاعل (معرف بآل) + اسم مخصص بالمدح	1	20%	-	-	11.1%
42	فعل المدح (نعمَ) + ما + جملة + اسم مخصص بالمدح Ø	-	-	1	25%	
44	فعل الذم (بئسَ) + فاعل مضاف إلى (معرف بآل) + اسم مخصص بالذم Ø	-	-	1	25%	11.1%

أسلوبا المدح والذم في الكتاب المدرسي الأردني:

ورد أسلوبا المدح والذم في المنهاج المدرسي الأردني في وحدة مستقلة في الصف التاسع⁽¹¹⁾، وورد مرة أخرى جزئياً ضمن حالات وجوب حذف المبتدأ، وذلك في منهاج (النحو والصرف) للمرحلة الثانوية (المستوى الأول)⁽¹²⁾.

وقد عرض في الصف التاسع موضحاً بخريطة مفاهيمية، ترسم الخطوط الأساسية التي تعرض لها الوحدة (الحادية عشرة) من حيث التعريف بكل من الأسلوبين وبيان أركان جملتي المدح والذم، ومن ثمّ بيان صور الفاعل لفعلي المدح والذم، وصور المخصص بالمدح أو الذم، وقد جاء العرض بطريقة انتلافية، جمعت بين الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية، إذ تعرض الأمثلة المتنوعة التي ترمي إلى الوصول بالطالب إلى إدراك ملامح الأسلوبين من خلال استقراءهما تمهيداً لاستنباط القاعدة، كأن يلحظ الطالب القيمة الدلالية التي تتحقق باستعمال ألفاظ المدح والذم، وقد استعان الكتاب بأمثلة مصنوعة، فضلاً على أمثلة من القرآن الكريم، والشعر العربي أو من الأدب المتميز الهادف الموثق، وهذا من شأنه أن يصل الطالب باللغة العربية، فتختزن نماذج رفيعة في ذهنه، تكون رافداً ثراً يساعد في تحقيق الأهداف التي تهتم بمستوى التركيب، فضلاً على أهميتها في تنمية منظومة متميزة من القيم الأخلاقية عنده، وقد ذكر الكتاب المدرسي الفعّلين (نعمَ وحبّ) للدلالة على المدح، لأنهما يمدحان أمراً مستحسنًا، والأفعال "بئسَ وساء ولا حبّ"، للدلالة على الذم، لأنها تدم أمراً سيئاً، ولهذين الأسلوبين أركان هي "فعل المدح أو الذم + فاعل + مخصص بالمدح أو الذم"، وقد انطلق الكتاب من أنها أفعال جامدة لأننا لا نشق منها أفعالاً مضارعة أو أفعال أمر، وبعدها جاء الكتاب المدرسي على الصور التي يأتي عليها الفاعل لفعلي المدح والذم، وقد جاءت على النحو الآتي:

1. يأتي فاعل أفعال المدح والذم على أربع صور :

أ- معرّفًا (بآل التعريف)، مثل "نعمَ الفتاةُ أملٌ".

ب- مضافاً إلى معرفة، مثل "بئسَ صفةُ المرءِ الكذبُ".

ت- ضميراً مستتراً مثل " ساءَ مثلاً القوم المجرمون "

ث- اسماً موصولاً مثل " بئسَ ما قمتَ به "

وقد بين أن فاعل كل من الفعلين (حبّ، ولا حبّ) هو اسم الإشارة المتصل بهما تركيباً، حذفت الهاء (حرف التنبيهة) للتخفيف، والأمثلة المذكورة، تمثل الأنماط الآتية في الدراسة الإحصائية وتحمل الأرقام المقابلة لها فيها، وذلك على النحو الآتي :

الرقم	نص النمط المستخلص من المثال	رقم النمط
1	فعل المدح الجامد (نعم) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصوص بالمدح.	1
2	فعل الذم الجامد (بئس) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصوص بالذم.	6
3	فعل المدح (نعم) + الفاعل (مضاف إلى ما فيه الألف واللام) + اسم مخصوص بالمدح	25
4	فعل الذم (بئس) + الفاعل (مضاف إلى ما فيه أل) + اسم مخصوص بالذم	28
5	فعل الذم (ساء) + فاعل (مستتر) + تمييز + اسم مخصوص بالذم	55
6	فعل الذم (بئس) + ما + فعل	34
7	فعل المدح (حب) + فاعل (اسم إشارة) + اسم مخصوص بالمدح	88
8	فعل الذم (لا حب) + فاعل (اسم إشارة) + اسم مخصوص	94

ثم ينتقل الكتاب المدرسي إلى الركن الثالث من أركان جملة المدح والذم، وهو المسمى ب (المخصوص بالمدح أو الذم)، وقد أوضح أنه يأتي من حيث الترتيب بعد فاعل فعل المدح أو الذم ولا يجوز أن يقع بين فعل المدح أو الذم وفاعله، ولكن يجوز أن يتقدم عليهما معاً، كما في قولنا " الأمانة نعم الخلق " وهذا يمثل النمط الآتي في الدراسة الإحصائية :

الرقم	نص النمط المستخلص من المثال	رقم النمط
1	الاسم المخصوص بالمدح + فعل المدح الجامد (نعم) + فاعل	123 أ
2	الاسم المخصوص بالذم + فعل المدح الجامد (بئس) + فاعل	12 ب

ومن ثم يعرض الكتاب المدرسي لإعراب الاسم المخصوص إعراباً مفصلاً، ذاهباً إلى أنه مبتدأ مؤخر مرفوع، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، وأن الجملة الفعلية المتقدمة في محل رفع خبر مقدم، ثم يأتي الكتاب على جواز حذف المخصوص بالمدح أو الذم إن دلّ عليه دليل السياق، وذلك نحو قوله تعالى ⁽¹³⁾ جَهَنَّمَ يَصْلَوْنَهَا ۖ وَبِئْسَ الْقَرَارُ، وقوله تعالى : " نَعَمْ الْعَبْدُ ۖ إِنَّهُ أَوَّابٌ " ⁽¹⁴⁾، وهذان يمثلان النمطين الآتيين في الدراسة الإحصائية:

الرقم	نص النمط المستخلص من المثال	رقم النمط
1	فعل الذم (بئس) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصوص بالذم Ø	43
2	فعل المدح (نعم) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصوص بالمدح Ø	39

التدريبات في المنهاج الأردني :

جاءت التدريبات في المنهاج المدرسي الأردني تحت اسم " نشاطات "، كان النشاط الأول بعد بيان أركان جملة المدح والذم مباشرة، وذلك يعرض مجموعة من الشواهد القرآنية أو الشعرية، ثم طلب من الطالب أن يبين المعنى الذي تفيدته، وفق فعل المدح أو الذم الوارد فيها.

أما الأنشطة الأخرى وهي سبعة أنشطة، فقد جاءت في نهاية الدرس، وقد تراوحت بين التحليل والتركيب، وذلك على النحو الآتي :

الكتاب المدرسي	عدد الأنماط	عدد التدريبات	مستوى التدريبات
الأردني	14	8	❖ بيّن الفاعل والمخصوص بالمدح أو الذم
			❖ استخرج أساليب المدح والذم
			❖ أَلِفْ مع زملائك ثلاث جمل مفيدة على أسلوب المدح تمدحون فيها مواقف محمودية حياتكم اليومية
			❖ عَيِّن الخطأ في أسلوب المدح أو الذم

أما منهاج النحو والصرف للمرحلة الثانوية (المستوى الأول)، فقد عرض لفعلي المدح والذم (نَعَمْ وبئس)، عند الحديث عن صور الجملة الاسمية (المبتدأ)، كما في قولنا (نَعَمْ الصديقُ الوفيُّ)، إذ يحذف المبتدأ وجوباً على أن الأصل (نَعَمْ الصديقُ هو الوفيُّ) ويوضح الوجه الإعرابي الآخر، وهو أن الاسم المخصوص بالمدح، (الوفيُّ)، يجوز أن يعرب مبتدأ مؤخر وخبره جملة المدح، أو الذم المتقدمة، و لكن دون أن يُذكر بطريقة الطرح السابقة في الصف التاسع .

أسلوبا المدح والذم في الكتاب المدرسي العُماني⁽¹⁵⁾:

1. عُرض أسلوبا المدح والذم في المنهاج العُماني في الصف الثاني عشر، بعد أسلوبَي التعجب والإغراء والتحذير، وذلك بطريقة جمعت بين الاستقراء والاستنباط، فقد عُرض في البداية نص المقامات لبديع الزمان الهمداني، يوصي فيها البطل (أبو الفتح الاسكندري) ابنه، وقد اشتملت المقامة على مجموعة من الأمثلة التي تُعد تطبيقاً مباشراً على أسلوبَي المدح والذم في صورتها المشتمة على العناصر كلّها.

ويخلص الكتاب إلى استخلاص قاعدتين تنصّان على أنه يُعبر عن المدح بـ " نَعَمْ، وحبذا "، وهما فعلاَن جامدان لازمان يطلب كل منهما فاعلاً. وأنه يُعبر عن دلالة الذم بـ "بئس، ولا حبذا"، وهما فعلاَن جامدان لازمان يطلب كل منهما فاعلاً، وكان الهدف من هذه المدارس عرضاً للموقف الذي يستدعي هاتين الصفتين، يتبعها أسئلة كان يقصد منها فهم نص المقامة ولا شك أن لفهم النص أهمية كبيرة في تثبيت القاعدة النظرية، تتبعها أسئلة كان يقصد منها فهم نص المقامة، ولا شك أن فهم النص سيؤدي إلى سبر غور الأساليب اللغوية المستخدمة فيه، وبخاصة أن نص المدارس "المقامة" يُعد من النصوص ذات المستوى الأدبي المتميز، وهو لا يخلو من بعض المفردات الصعبة التي بادر الكتاب المدرسي إلى إيضاحها أسفل النص مباشرة في مربع ظلل بلون مختلف (الأزرق)، وقد قام بمراجعة للأساليب التي مرّ بها الطالب قبل الدرس مباشرة، وهي أسلوب

التعجب واستعمال التحذير، ولا يخفى ما لذلك من أهمية في تثبيت القاعدة النظرية التي مرّ بها الطالب عن طريق موقف تطبيقي جديد، بعدما ثم تمثلها تمثلاً يجعل من تدريب المراجعة نموذجاً حياً يواجهه في نص من النصوص الأصلية غير المصنوعة التي يشكل فهمها هدفاً لإعطاء دروس النحو .

وبعد ذلك بدأ الكتاب بتحليل تركيب جملة المدح والذم متكناً على نص المقامة السابق نفسه، وذلك من خلال استخراج الأمثلة الواردة في النص مرقمة، والأمثلة الواردة في النص تمثل الأنماط الآتية في الدراسة الإحصائية، وهي تأخذ الأرقام المقابلة لها فيها، وذلك على النحو الآتي:

الرقم	نص النمط المستخلص من المثال	رقم النمط
1	فعل المدح (نعم) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصص بالمدح	1
2	فعل الذم (بئس) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصص بالمدح	6
3	فعل المدح (نعم) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصص محذوف Ø	39

ومن ثمّ يخلص إلى قاعدة كتبت في مربع لونه مختلف عن لون الصفحة مفادها أنّ إنشاء المدح أو الذم يقتضي

1. فعل مدح أو ذم.
2. فاعلا.
3. مخصصاً بالمدح أو الذم.

ويلفت نظر الطالب في المربع نفسه إلى أنه يستحسن أن يُحذف الاسم المخصص بالمدح أو الذم إن كان في السياق ما يدل عليه. وهذا ما يمثله النمطان الآتيان في الدراسة الإحصائية :

الرقم	نص النمط المستخلص من المثال	رقم النمط
1	فعل المدح (نعم) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصص محذوف Ø	39
2	فعل الذم (بئس) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصص بالذم Ø	43

و من ثم يعرض الكتاب من خلال الأمثلة الخمسة المصنوعة حالات الفاعل، والمخصص بالمدح أو الذم، وهي تمثل الأنماط الآتية في الدراسة الإحصائية

الرقم	نص النمط المستخلص من المثال	رقم النمط
1	فعل المدح (نعم) + الفاعل (مضاف إلى ما فيه أل) + اسم مخصص بالمدح	25
2	فعل الذم (بئس) + الفاعل (مضاف إلى ما فيه أل) + اسم مخصص بالذم	28
3	فعل المدح (حب) + الفاعل (اسم الإشارة) + اسم مخصص بالمدح	88
4	فعل الذم (لاحب) + الفاعل (اسم الإشارة) + اسم مخصص بالذم	94

ومن ثمّ ينتهي إلى قاعدة تنص على أن الفاعل قد يكون مقروناً بأل أو مضافاً إلى معرف بأل أو اسم إشارة . ويمكن أن يكون المخصص بالمدح والذم اسم علم أو نكرة موصوفة بجملة فعلية أو اسمية، أو مُعرفاً (بأل) منعوتاً بالتّي أو الذي، أو مضافاً .

ثم يعرض الكتاب لثلاثة نماذج معربة إعراباً تاماً، أحدها يشتمل على فعل المدح (نعم) والثاني يشتمل على فعل الذم (بئس) والثالث يشتمل على فعل المدح (حبذا) .

وينتهي إلى قاعدة يلخص فيها إعراب جملة المدح أو الذم، ويعرض للوجهين الإعرابين للاسم المخصوص مقدماً عدّه مبتدأ وجملة المدح أو الذم خبراً له.

ويلفت نظر الطالب ثانياً إلى أن الاسم المخصوص بالمدح أو الذم قد يكون محذوفاً، معلّقاً على ذلك بقوله (وهذا الشائعُ)، ويعيد الكتاب الطالب إلى مرجعين حديثين في إعراب الاسم المخصوص بالمدح هما النحو والوفاي، والتطبيق النحوي دون أن يذكر أسماء مؤلفيهما في توثيق صحيح، ثم يأتي إلى خلاصة الدرس، مشتملة على القواعد السابقة في صفحة صممت على شكل الكتاب الجلي المطوي قديماً.

التدريبات:

جاءت التمارين في الكتاب المدرسي العُماني، تحت عنوانين رئيسيين سمي أحدهما تطبيقات، والآخر تدريبات . كانت التطبيقات مكونة من تمرينين رئيسيين في مستوى التحليل أحدهما "ميز المدح من الذم في الأمثلة " والثاني حدد عناصر المدح أو الذم من خلال الأمثلة وقد جاءت قبل الخلاصة، بعد الانتهاء من الشرح واستنتاج القواعد.

وجاءت التدريبات في نهاية الدرس، بعد الخلاصة وذلك في مجموعة تكونت من خمسة تمارين تتراوح بين التحليل والتركيب، ويمكن توضيح التدريبات بوجه عام على النحو الآتي :

الكتاب المدرسي	عدد الأنماط	عدد التدريبات	مستوى التدريبات
			تحليلي
			تركيب
العُماني	6	7	❖ عيّن فاعل المدح أو الذم
			❖ اجعل كل كلمة مما يأتي فاعلاً بفعل مدح أو ذم
			❖ ركّب أربع جمل وفق الشروط الآتية (كما حددها الكتاب)
			❖ حدد عناصر المدح أو الذم

ويُلاحظ في هذه التدريبات أنها جاءت أيضاً في جانبها التحليلي من النصوص الأدبية الراقية وقد أُشيرَ بين قوسين إلى قائل النص، ولا شك أن في هذا ربطاً للطالب بالتراث، مما يؤدي إلى أن تظل هذه الأسماء محفورة في ذهنه، وكذلك تلاحظ أن نصيب المستوى التركيبي جاء مناسباً في ترتيبه وعدده، كما سيأتي لاحقاً في التحليل .

أسلوب المدح والذم في المنهاج المغربي⁽¹⁶⁾

يعرض الكتاب المدرسي المغربي (المنير في اللغة العربية)، لأسلوب المدح والذم في المرحلة الثانوية لجذع الآداب والعلوم الإنسانية، وذلك ضمن علوم اللغة، مسألة من مسائل المبتدأ والخبر هي (مسألة حذف المبتدأ وجوباً)، إذ عرضت مجموعة من الأمثلة المصنوعة، كان منها " نعم الطبيبُ ابنُ سينا " وبئس الخُلُقُ الغشُ في الامتحان "، ثم اتبعت الأمثلة بعنوان " ألاحظ وأحلل " بيّن فيها أن المبتدأ قد يحذف وجوباً في حالات منها:

1. أن يكون الخبر مخصوصاً بفعل المدح كما هو في المثال الأول و " ابن سينا " خبر لمبتدأ محذوف وجوباً تقديره "هو" على أن تقدير الكلام، "نعم الطبيبُ هو ابنُ سينا".

2. أن يكون الخبر مخصوصاً بفعل الذم، كما هو في المثال الثاني، و " الغشُ"، خبر لمبتدأ محذوف وجوباً تقديره "هو على أن تقديره الجملة " بنس الخلق هو الغش في الامتحان ". والحالتان المذكورتان تمثلان النمطين الآتيين في الدراسة الإحصائية.

الرقم	نص النمط المستخلص من المثال	رقم النمط
1	فعل المدح (نعم) + الفاعل (معرف بأل) + اسم مخصوص بالمدح	1
2	فعل الذم (بنس) + الفاعل (معرف بأل) + اسم مخصوص بالذم	6

التدريبات في المنهاج المغربي:

جاء التدريب على هذا الأسلوب متناسباً مع طرحه، مسألة من مسائل المبتدأ أو الخبر فقد ورد في تمرين من ستة تمرينات، جاء السؤال فيها " بين (ي) المحذوف من الجمل الآتية، واذكر (ي) الأسباب الموجبة للحذف فيما يأتي:

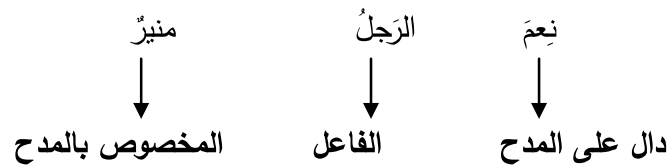
وكان نصيبا المدح والذم في الجمل المطروحة جملة واحدة هي " بنس السلوك خُلف الوعد"، ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

الكتاب المدرسي	عدد الأنماط	عدد التدريبات	مستوى التدريبات
المغربي	2	1	تحليلي بين المحذوف واذكر سبب الحذف.
			تركيب

أسلوبا المدح والذم في الكتاب المدرسي اللباني⁽¹⁷⁾:

طُرح أسلوبا المدح والذم في الكتاب المدرسي اللباني في التعليم الثانوي في كتاب (القواعد والبلاغة والعروض)، في السنة الأولى ضمن باب (متفرقات) الذي تضمن مجموعة ملاحق تتناول إلى جانب صيغتي المدح والذم، صيغة التعجب، وطريقة استعمال المعجم، وعلامات الترقيم، وهمزتا القطع والوصل، والتقاء الساكنين وضبط عين المضارع وفاء الجزاء، " وكلا وكلتا".

وقد جاء التعريف بهذه المسائل بوجه عام على شكل تمارين تطبيقية، أخذت الأمثلة منها من النصوص الأدبية والنصوص التواصلية، ومن ثمَّ كان التركيز على المحاور الأساسية للصيغة ففي صيغة المدح مثلاً، كانت الجملة، " نعم الرجل منير"، وقد بُيِّن من خلالها المكونات الأساسية بطريقة تخطيطية على النحو الآتي:



ومن ثمَّ بيَّن الكتاب المدرسي الصور التي يكون عليها الفاعل وهي تنص على أن الفاعل يمكن أن اسماً ظاهراً مقترناً بـ (أل)، أو مضافاً إلى المقترن بها، أو ضميراً مستتراً وجوباً مميّزاً بنكرة، والأمثلة المستعملة تمثل الأنماط الآتية في الدراسة الإحصائية:

الرقم	نص النمط المستخلص من المثال	رقم النمط
1	فعل المدح (نعم) + الفاعل (معرف بأل) + اسم مخصص بالمدح	1
2	فعل المدح (نعم) + فاعل (ضمير مستتر) + تمييز + اسم مخصص بالمدح	2
3	فعل المدح (نعم) + الفاعل (مضاف إلى ما فيه أل) + اسم مخصص بالمدح	25

ومن ثم يأتي الكتاب المدرسي على إعراب الصيغة إعراباً تاماً، مبيناً أن الاسم المخصوص يُعرب مبتدأ، خبره الجملة السابقة عليه، وفي الملحق التالي يذكر صيغة الذم، ويأتي فقط على صيغة "بئس" لافتاً نظر الطالب إلى أنها الصيغة الأكثر تداولاً، وذلك على النحو الذي أوضحه في صيغة المدح "نعم"، معيدا الطالب إلى مراجعة إعراب صيغة "نعم" السابقة، وتطبيقها على صيغة بئس، وعليه يمكن استخلاص الأنماط الآتية من خلال الأمثلة المذكورة على النحو الآتي:

الرقم	نص النمط المستخلص من المثال	رقم النمط
1	فعل الذم الجامد (بئس) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصص بالذم	6
2	فعل الذم (بئس) + الفاعل (مضاف إلى ما فيه اللام) + اسم مخصص بالذم	28
3	فعل الذم الجامد (بئس) + فاعل (ضمير مستتر) + تمييز + اسم مخصص بالذم	7

ولا توجد أية تدريبات في الكتاب اللباني لهذه المتفرقات

أسلوباً المدح و الذم في الكتاب المدرسي المصري⁽¹⁸⁾:

عُرض أسلوب المدح و الذم في الكتاب المدرسي المصري في الصف الثاني الثانوي، و قد بدأ الكتاب المدرسي بعرض أسلوب المدح و الذم بطريقة ائتلافية و ذلك بعرض فقرة أدبية، موضوعها دون عنوان مذكور، و دون توثيق، ثم بعد ذلك استنبطت الأمثلة المشتملة على أسلوب "نعم و بئس"، و هي ستة، تمثل الأنماط الآتية في الدراسة الإحصائية:

الرقم	النمط المستخلص من المثال	الرقم في الدراسة الإحصائية
1	فعل المدح الجامد (نِعَم) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصص بالمدح	1
2	فعل الذم الجامد (بئس) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصص بالذم	6
3	فعل المدح (نِعَم) + الفاعل (مضاف إلى ما فيه الألف و اللام) + اسم مخصص بالمدح	25
4	فعل الذم الجامد (بئس) + فاعل (ضمير مستتر) + تمييز + اسم مخصص بالذم	7
5	فعل الذم (بئس) + ما + فعل	34

و يوضح الكتاب الأمثلة السابقة تحت عنوان "الإيضاح و التحليل"، و ينتهي إلى تعريف لأسلوبي "المدح و الذم"، فأسلوب المدح: "كل أسلوب يدل على الاستحسان"، و أسلوب الذم: "كل أسلوب يدل على استهجان"، ثم يأتي على توضيح جملة المدح و الذم، من حيث وجود فعلي المدح أو الذم و يبين إعرابهما بأنهما "فعلان ماضيان مبنيان على الفتح، جامدان لا يتصرفان".

2- فاعل فعلي المدح أو الذم إما أن يأتي معرفاً ب (أَل)، أو مضافاً إلى ما هو معرف ب (أَل)، أوفاعلاً مستتر متبوعاً بتميز، و قد يكون الفاعل " ما " الموصولة و هي بمعنى (الذي)، و هي مبنية في محل رفع. ثم جاء على إعراب الاسم المخصوص بالمدح أو الذم، و قد قَدَمَ إعرابه مبتدأ مؤخرًا، و جملة المدح أو الذم المكونة من الفعل و الفاعل يكون في محل رفع خبر مقدم، و ذكر إعراباً آخر للاسم المخصوص بالمدح و الذم على أنه "جائز"، ويُعرب خبراً لمبتدأ محذوف وجوباً تقديره في المدح " الممدوح " و في الذم " المذموم "، ثم استعان الكتاب بمجموعة من الأمثلة المصنوعة تمثل الأنماط الآتية في الدراسة الإحصائية :

الرقم	النمط المستخلص من المثال	الرقم في الدراسة الإحصائية
1	المخصوص بالمدح + نعم + فاعل	123-أ
2	المخصوص بالذم + بُسَّ + فاعل	123-ب
3	فعل المدح (نَعَمْ) + فاعل (معرف بال) + اسم مخصص بالمدح Ø	39
4	فعل الذم (بُسَّ) + فاعل معرف (بأل) + اسم مخصص بالذم Ø	43
5	فعل المدح (حَبَّ) + فاعل (اسم إشارة) + اسم مخصص (مفرد مذكر)	88
6	فعل الذم (لاحتَبَّ) + فاعل (اسم إشارة) + اسم مخصص (مفرد)	94

و لا يخفى أن مجموع الأمثلة تطرح مسائل في أسلوب " المدح و الذم " هي:

- 1 - جواز تقدم المخصوص على فعلي المدح أو الذم.
 - 2 - جواز حذف المخصوص بالمدح و الذم ، إن كان معلوماً من السياق.
 - 3- قد يكون أسلوب المدح بفعل آخر هو " حَبَّ"، و فاعله " ذا "، و قد يكون أسلوب الذم ب " لاحتَبَّ"، و الفاعل أيضاً هو " ذا ".
 - 4- أوضح الكتاب المدرسي إعراب جملة " حبذا، و لا حبذا "، بأنهما يُعربان " خبراً مقدماً "، و المخصوص بعدهما " مبتدأ مؤخرًا ".
- ثم انتهى الكتاب المدرسي إلى ذكر ملخص للقواعد السابقة في صفحة مستقلة تحت عنوان " القاعدة "، و قد جاءت الصفحة بلون مختلف.

التدريبات في المنهاج المصري

عدد الأنماط : 11 ، عدد التدريبات : 8.

مستوى التدريبات	
تحليلي	تركيب
استخرج الفاعل ، و حدد المخصوص بالمدح أو الذم ، اضبط ما بين قوسين ، استخرج أساليب المدح أو الذم ، اكشف في المعجم الوجيز عن معاني المفردات الآتية : الصديق ، واساك، حفاك، ، أعرب ما تحته خط :	املأ الفراغ في الجمل الآتية ، استعمل الصفات الآتية في أسلوب المدح أو الذم ، ضع مخصصاً بالمدح أو الذم مناسباً في الفراغ ، هات مقابل كل أسلوب من الأساليب الآتية ، اجعل العبارة الآتية للمثنى و الجمع مع إجراء ما يلزم من تغيير .

- نلاحظ أن تدريبين من التدريبات كانا على شكل قطعة أدبية ذات مضمون تربوي متميز، الأولى: تتحدث عن أهمية تربية الأولاد بحيث يكون هؤلاء الأبناء خير امتداد لأبائهم.

و الثانية : تتحدث عن أهمية النجاح في حياة الإنسان، و تؤكد على ضرورة السعي لتحقيق النجاح، بالجد والمثابرة، و عدم التردد في السؤال عما يعرض للطالب من تساؤلات.

و قد هيا هذا النوع من التدريبات فرصة إعطاء مزيدٍ من التدريبات الفرعية تتبع كل فقرة من هذه الفقرات .

و عليه فقد جاءت التدريبات في هذا المنهاج بصورة متميزة شاملة، متنوعة بين التحليل و التركيب .

أسلوبا المدح و الذم في الكتاب المدرسي السعودي⁽¹⁹⁾:

عُرض أسلوبا المدح و الذم في الكتاب المدرسي السعودي بالطريقة الكلية (النص)، إذ عُرض نص يشتمل جملة من أنماط المدح و الذم، و شُفّع النص بثلاثة أسئلة هدفها تمكين الطالب من فهم النص، و من ثمَّ صُنفت الأمثلة الواردة في النص ضمن ثلاث مجموعات (أ ، ب ، ج) ، تبعتها شرح و إيضاح بنقاط محددة أوضح من خلالها أن "نعم" فعل يفيد إنشاء المدح، و أن الفعل "بئس" يفيد إنشاء الذم، و هما فعلا ماضيان جامدان لازمان. ثم بعد ذلك شرع في بيان الفاعل في أمثلة المجموعة (أ)، و قد اشتملت جميعاً على "نعم"، ثم ذكر الطالب أن ما يقال في فاعل "نعم" يُقال في فاعل "بئس" كما ورد في "ب"، حيث جاء على ما يقابل الأنماط الآتية في الدراسة الإحصائية :

الرقم	النمط المستخلص من المثال	الرقم في الدراسة الإحصائية
1	فعل المدح الجامد (نعم) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصص بالمدح	1
2	فعل المدح (نعم) + الفاعل (مضاف إلى ما فيه الألف و اللام) + اسم مخصص بالمدح	25
3	فعل المدح الجامد (نعم) + فاعل (ضمير مستتر) + تمييز + اسم مخصص بالمدح	2
4	فعل المدح (نعم) + ما + جملة فعلية	42
5	فعل الذم (بئس) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصص	6
6	فعل الذم (بئس) + الفاعل (مضاف إلى ما فيه اللام) + اسم مخصص بالذم	25
7	فعل الذم الجامد (بئس) + فاعل (ضمير مستتر) + تمييز + اسم مخصص بالذم	7
8	فعل الذم (بئس) + الفاعل (ضمير مستتر) + ما + جملة + اسم مخصص بالذم Ø	46

و قد أوضح أن الاسم الذي بعد الفاعل في كل مثال من أمثلة المجموعتين، يُسمى "المخصص بالمدح" في المجموعة "أ"، و "المخصص بالذم" في المجموعة "ب"، و أنه اسم مرفوع دائماً، و يُعرب مبتدأ و الجملة قبله خبر.

ثم أوضح الأمثلة التي توضح أمكانية تقدم المخصص، و هي تقابل الأنماط الآتية في الدراسة الإحصائية:

الرقم	النمط المستخلص من المثال	الرقم في الدراسة الإحصائية
1	المخصوص بالمدح + نعم + فاعل	123- أ
2	المخصوص بالذم + بئس + فاعل	123- ب
3	فعل المدح (نَعَمْ) + فاعل (معرف بال) + اسم مخصوص بالمدح Ø	39
4	فعل الذم (بئس) + فاعل معرف (بآل) + اسم مخصوص بالذم Ø	43

و قد أوضح أن الاسم المتقدم بالمدح أو الذم يُعرب مبتدأ خبره جملة المدح أو الذم التي بعده، أما إن كان الاسم المخصوص بالمدح أو الذم محذوفاً لدلالة الجملة عليه فإن الجملة كذلك تُعرب خبراً له.

و قد أوضح بعد ذلك في نقطة مستقلة، أن أسلوب المدح و الذم، يتكون من الأركان الآتية: فعل، و فاعل، ومخصوص بالمدح أو الذم.

التدريبات في الكتاب المدرسي السعودي:

جاءت التدريبات في الكتاب المدرسي السعودي مكونة من أحد عشر تدريباً، جاءت موزعة بين التحليل و التركيب على النحو الآتي :

الكتاب المدرسي السعودي: عدد الأنماط 14، عدد التدريبات: 11

مستوى التدريبات	
تحليلي	تركيبي
عيّن فعل المدح أو الذم و فاعله، عيّن أركان أسلوب المدح أو الذم، استخرج، ضع خطأً تحت أسلوب المدح أو الذم، أعرب الكلمات الملونة .	ضع الكلمات في مكانها المناسب، املاً الفراغ بمخصوص المدح أو الذم ، ضع فاعلاً مناسباً لـ " نعم " أو " بئس "، اجعل الأسماء الآتية مخصوصة بالمدح أو الذم في جمل مناسبة، اجعل كل اسم مما يأتي مخصوصاً بالمدح أو الذم مقدماً في جملة مناسبة، مثل لما يأتي بعبارات لإنشاء المدح أو الذم، اكتب موضوعاً تتصح فيه بالتزام الفضائل، و البعد عن الرذائل باستخدام فعلي المدح أو الذم .

جدول يبين ورود الأنماط في عينة الكتب المدرسية:

رقم النمط	النمط	الأردني	اللبناني	المغربي	الغُماني	المصري	السعودي
1	فعل المدح الجامد (نعم) + فاعل (معرف بآل) + اسم مخصوص بالمدح.	✓		✓	✓	✓	✓
6	فعل الذم الجامد (بئس) + فاعل (معرف بآل) + اسم مخصوص بالذم.	✓	✓ 1	✓	✓	✓	✓
25	فعل المدح (نعم) + الفاعل (مضاف إلى ما فيه أل) + اسم مخصوص بالمدح	✓	✓		✓	✓	✓
28	فعل الذم (بئس) + الفاعل (مضاف إلى ما فيه أل) + اسم مخصوص بالذم	✓	✓				

55	✓				✓	فعل الّذم (ساء)+فاعل (مستتر)+ تمييز+اسم مخصوص بالذم
34	✓	✓			✓	فعل الّذم (بُئس) + ما + فعل
88	✓	✓			✓	فعل المدح (حب) + فاعل (اسم إشارة) + اسم مخصوص بالمدح
94	✓	✓			✓	فعل الّذم (لا حب) + فاعل (اسم إشارة) + اسم مخصوص
123 أ	✓	✓			✓	الاسم المخصوص بالمدح + فعل المدح الجامد (نعم) + فاعل
123 ب	✓	✓			✓	الاسم المخصوص بالذم + فعل المدح الجامد (بئس) + فاعل
43	✓	✓	✓		✓	فعل الّذم (بُئس) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصوص بالذم Ø
39	✓	✓	✓		✓	فعل المدح (نعم) + فاعل (مُعرف بأل) + اسم مخصوص بالمدح Ø
2	✓			✓		فعل المدح (نعم) +فاعل (ضمير مستتر) + تمييز + اسم مخصوص بالمدح
7	✓	✓		✓		فعل الّذم الجامد (بُئس) + فاعل(ضمير مستتر) + تمييز + اسم مخصوص بالذم
42	✓					فعل المدح (نَعَمْ) + ما + جملة + اسم مخصوص بالمدح Ø
46	✓					فعل الّذم (بُئس) + الفاعل (ضمير مستتر) + ما + جملة + اسم مخصوص بالذم Ø

ويمكن بيان عدد التدريبات في الكتب المدرسية، ومستواها، مقارنةً بعدد الأنماط الواردة فيها من خلال الجدول الآتي:

الكتاب المدرسي	عدد الأنماط	عدد التدريبات	مستوى التدريبات	
			تحليلي	تركيبي
الأردني	14	8	4	4
العماني	6	7	4	3
المغربي	2	1	1	-
اللبناني	5	-	-	-
المصري	11	8	4	4
السعودي	12	11	5	6

التحليل:

يمكن الموازنة بين نتائج الدراسة الإحصائية لأسلوبي المدح و الذم، و واقع حال هذا الأسلوب في الكتب المدرسية من خلال الملاحظ الآتية:

1. استندت الكتب المدرسية في العرض إلى طريقة القدماء، من حيث ذكر أركان أسلوبي المدح والذم مكتملي الأركان، في حين لم يُركز على النوع الذي حذف منه المخصوص بالمدح أو الذم، والدراسة الإحصائية تشير إلى أن النمطين اللذين حذف فيهما المخصوص بالمدح أو الذم، هما النمطان الأكثر شيوعاً، وهما يحملان الرقمين النمط (43)، الذي جاءت نسبته العامة 27.9%، والنمط (39) و نسبته المئوية 15.3، وقد التزم الكتاب المدرسي اللبناني بأن طرح في البداية أمثلة دالة على صيغتي المدح والذم الثابتة مكتملي الأركان، ثم انتقل بعد ذلك إلى أمثلة أخرى، جاء فيها المخصوص محذوفاً، في حين أن المنهاج الأردني طرح ابتداءً أمثلة جاء فيها المخصوص محذوفاً، وعندما قدّم المدارس لذلك قدمها ببيان أركان الأسلوب تاماً، وكلا الكتابين المدرسيين الأردني والعُماني، جاء على ذكر النمطين اللذين يكون فيهما المخصوص محذوفاً ذكراً عارضاً، لم يركزا في عرضهما، على أنهما النمطان الأكثر شيوعاً، و لم يضربا أمثلة متنوعة عليهما، و لم يكونا الأكثر حظاً في التدريبات والأنشطة التي تلت عرض الدرس، أما الكتاب المدرسي المصري، فقد تدرّج في ذكر الأنماط، من الأنماط التامة الأركان في المدح و الذم، إلى التي حُذف فيها المخصوص بالمدح أو الذم، و قد جاء على ذكر النمط ذكراً عارضاً، من خلال مثال واحد، و كذلك الكتاب المدرسي السعودي.

2. قصّرت المناهج المدرسية في تدريب الطالب على الكشف عن الأنماط اللغوية في أسلوب المدح و الذم، بما يسهم في التركيز على المعنى (الدلالة)، ولا شك أن الكشف عن الأنماط، يساعد في أن يصبح الطالب معنياً بمعرفة سرّ الجملة العربية الصحيحة، وبالتالي يُنمي عنده القدرة على أن يركب جُملاً صحيحة تستند إلى المعرفة الجيدة بالقاعدة اللغوية، تلك التي لا تبحث عن كلمة في جملة، بل تبحث عن سرّ تركيب الجملة، و سرّ تركيب الجملة هو النمط الذي بمقتضاه رُكبت الجملة، و لا بأس في تحقيق المعرفة بالأنماط، من الانتفاع بمناهج التحليل المعاصرة، و بخاصة منهج تحليل المؤلفات المباشرة وهو ما عرف بـ : **Immediate constituent analysis**، و هو منهج يقوم على تحليل الجمل على أنها مكونة من طبقات، بعضها أكبر من بعض، إلى أن يتم تحليلها إلى عناصرها الأولية من الكلمات، وحتى المورفيمات (20)، وكذلك المنهج التوليدي التحويلي الذي ينظر إلى الظاهرة اللغوية، في محاورها الثلاثة، المحور النحوي **syntax**، و هو الذي يدرس العلاقات في الجملة، و المحور الدلالي **semantics**، و هو الذي يُعنى بدراسة الروابط بين الرموز اللغوية و الأشياء التي تدل عليها، و المحور التداولي **pragmatics**، و يُعنى بالنظر فيما ينتظم الموقف الكلامي من عناصر المرسل، و المستقبل، والموضوع، و هو ما عرف بسياق الحال **context of situation** عند فيرث (**firth**)، و ذلك في إطار التطورات الأخيرة للنظرية الوظيفية **functionalism** في دراسة اللغة (21).

و المقصود بالجملة النواة : الحد الأدنى من الكلام الذي يعطي معنىً يحسُنُ السكوت عليه، و هي إما أن تكون اسمية و بؤرتها المبتدأ، و إما أن تكون فعلية و بؤرتها الفعل (22)، و على هذا فهي جملة بسيطة **simple** غير مركبة، مثبتة **affirmative** غير منفية، مبنية للمعلوم **active** لا للمجهول، تقريرية **determinate** لا إنشائية، و قد يطرأ على الجملة النواة عناصر تحويل كالزيادة و الحذف و التقديم، و التأخير، و التضيق، والإحلال، و التنعيم، تكسبُ الجملة دلالات جديدة، علماً بأن المفعول به ليس من الزيادة، لأنه ليس فضلة، إذ

هو مما يقتضيه وجود فعلٍ متعدٍ في الجملة، و لا يجوز النظر إلى الفعل اللازم على أنه الأصل، و أن الفرع المتعدي فرع، إذ أن الجملة ذات الفعل المتعدي لا تكتمل دلالتها إلا بالمفعول به و إن تعدد.

و يمكن أن تُسهم نظرية القوالب في إلقاء الضوء على هذا الأسلوب، و هي نظرية مؤسسها **Kenneth Pike**، تنظر إلى الجملة (قالب) و أن كل كلمة فيها لابد أن تشغل أربع خانات⁽²³⁾.

1 - الرتبة **slot**، التي تشغلها الكلمة في التركيب، فقد تشغل حيز الابتداء **subject**، أو حيز الخبر **predicate**، أو حيز الفضلة **adjunct**.

2 - الدور **role**، و هو الوظيفة الناجمة عن إشغال حيز السابق .

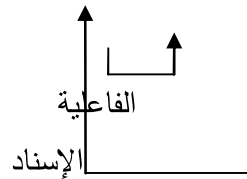
3 - الصنف **class**، و ذلك كأن يكون المبتدأ اسماً صريحاً أو ضميراً أو اسم إشارة.

4 - التماسك **cohesion**، و هو محصلة وقوع الكلمة في الخانات السابقة.

و على هذا فإنه من الممكن أن يُستند إلى فكر لساني حديث في تقديم الصيغة للطالب، و ذلك كأن يقال له إن الأصل (الجملة النواة) في جملة (نِعَم القائد خالد)، " خالد قائداً " و يكون تماسك الجملة، خالد قائد وهي: جملة مفيدة، مكونة من الحد الأدنى من الكلام الذي يحمل معنى يحسن السكوت عليه ثم زيدت صيغة تتناسب مع رغبة المتكلم في إثبات أعلى درجات القيادة لـ (خالد)، وقد كانت الإضافة صياغة خاصة وردت عن العرب، تتناسب مع هذه الدرجة من التميز في الشجاعة، وهي (نِعَم)، وهي صيغة أقرب إلى الأفعال ، وهذا يقتضي أن تصبح الجملة (خالدٌ نِعَم القائد)، إذ يلزم الاسم الذي بعدها أن يكون اسماً مُعرِّفاً باللام، وبذلك فقد حلّ تركيب (نِعَم القائد) محل الخبر، ويمكن أن نوضح ذلك على النحو الآتي:

مبتدأ	خبر
خالد	قائد
	نِعَم القائد

ولما كان التميز في إثبات صفة القيادة من قبل المتكلم لـ (خالد)، فقد تناسب أن يجري تحويل آخر على الجملة بالترتيب (التقديم والتأخير)، إذ قُدمت صيغة المدح على المبتدأ، فأصبحت الجملة: (نِعَم القائد خالد) ولكنها ظلت مرتبطة بنواتها على النحو الآتي: نِعَم القائد خالد



وقد أشار نحاة العربية إلى أهمية التقديم في إبراز المعنى، فذكر سيبويه أهمية التقديم في إبراز الدلالة عند العرب بقوله في كتابه (الكتاب) " و العرب إن أرادت العناية بشيء قدمته " ⁽²⁴⁾، وعليه فإنه يمكن إعراب هذه الصيغة إعراباً تاماً على النحو الآتي:

نِعَم: فعل ماضٍ جامد لإنشاء المدح.

القائد: فاعل مرفوع .

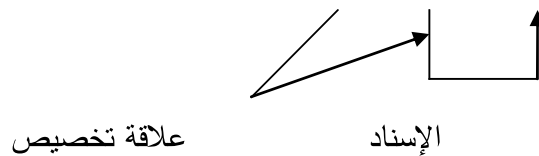
خالد: مبتدأ مؤخر (مخصص بالمدح)، والجملة المتقدمة خبر له.

3- نلاحظ أن الكتب المدرسية تفاوتت في التركيز على توضيح الإعراب، فالكتاب المدرسي الأردني عند عرضه الأسلوب في الصف التاسع قدّم إعراب الاسم المخصوص على أنه مبتدأ، وقدم عليه في إعراب الاسم المخصوص على أنه خبر لمبتدأ محذوف وجوباً، دون أن يربط بين الإعرابين، من حيث الشكل والمضمون، وعليه فإن الطالب لا يتبين للأسلوب في هذه الحالة أية دلالة منطقية مقنعة، بل ويظل الطالب، حتى المتخصص فيما بعد، يحسب أن إعراب هذا الأسلوب ضرب من القدر المفروض المحذوف على ذهنه بقالب مخصص، يحتاج إلى قدر غير قليل من الكد لتذكره، واستكمال المحفوظ من القالب الأعرابي، على أننا نلاحظ من خلال هذا التحليل أن مرتبة "المخصوص بالمدح"، ظلت ثابتة وهي المبتدأ، وأن التحويل الذي جرى كان يتناسب مع التطور الدلالي الذي من شأنه أن يكسب الممدوح الصفة في أعلى مراتبها، مما تطلّب المرور بالتحويلات السابقة.

وما ينطبق على صيغة المدح ينطبق على صيغة الذم، ويمكن أن يُعاد الطالب هنا إلى نص يسير على الفهم لابن جني في كتاب اللع في العربية، "أعلم أن نعم" و "بئس"، فعلان ماضيان غير منصرفين، ومعناهما المبالغة في المدح أو الذم، ولا يكون فاعلاهما إلا اسمين معرفين باللام⁽²⁵⁾ ولا يفهم من اختيار اللع لابن جني أو غيره من التأليف المختصرة في النحو، أنها ألقت على أساس الاستقراء والإحصاء، بل هي لا تخلو أن تكون مؤلفة على أساس انطباعي⁽²⁶⁾ وبذا فقد أصبح لدى الطالب تصور عن مكونات الجملة الرئيسية، وأصبح لديه تصور أيضاً عن القيمة الدلالية التي أفادتها زيادة هذه الصيغة الخاصة (نعم)، مما جمع بين معالجة المبنى والمعنى في آن واحد، ولا شك أن في هذا الطرح أيضاً، نوعاً من التسريب بإمكانية الشك في الصيغة الصرفية للفظ الدال على المدح أو الذم (نعم وبئس)، بأنهما لفظان ليسا خالصين في الفعلية، وقد لفت الكتاب المدرسي اللبناني نظر الطالب ابتداءً إلى أن هذا أسلوب متخصص بالمدح و الذم، وذلك بوضعه تحت باب "متفرقات"، وربما كان من الأنسب أن توضع ضمن أساليب خاصة في العربية، ويكتفي بطرح أسلوب التعجب معها فقط، من المجموعة التي طرحت معها ضمن متفرقات.

ويمكن أن نحلل للطالب الجملة التي حُذِفَ منها المخصوص بالمدح أو الذم، وذلك نحو قوله تعالى⁽²⁷⁾: **ادْخُلُوا أَبْوََابَ جَهَنَّمَ خَالِدِينَ فِيهَا ۖ فَبئسَ مَثْوًى لِّلْمُتَكَبِّرِينَ**، مبتدئين بخطوات تعيد الطالب إلى الجملة النواة (التركيب البسيط أو الأساسي) وهي: **"جهنم مَثْوًى"**، مكونة من مبتدأ وخبر، وقد شاء الله سبحانه وتعالى، أن يبين أن جهنم مَثْوًى للمتكبرين، فلذا أضاف كلمة "المتكبرين" إلى كلمة "مَثْوًى"، فأفادتها نوعاً من التخصيص، فأصبحت الجملة

جهنم مَثْوًى المتكبرين



ولما كان الحديث منصّباً على إبراز الفئة التي سوف تصطلي بنار جهنم، فقد جرى تحويل بالترتيب (التقديم والتأخير)، إذ قدّم الخبر على المبتدأ فأصبحت الجملة :

مَثْوًى المتكبرين جهنم

ثم شاعت إرادته - سبحانه وتعالى - أن يؤكد أن جهنم، أعلى درجة يمكن أن تتلاءم مع صفة الكبر عند الإنسان، فاستعمل كلمة "بئس"، صيغت بطريقة خاصة كي تتناسب مع الدلالة المطلوبة، وهي أقرب إلى الفعلية،

فأصبحت الجملة "بئس مثوى المتكبرين جهنم"، ولما كان الخطاب واضحاً للكافرين في بداية الآية بأمرهم بدخول جهنم، فقد دلّ السياق على كلمة جهنم، ومن ثمّ أصبح حذفها فيه مزيد من البلاغة والإيجاز، وقد أشار اللغويون إلى أن ظاهرة البلاغة والإيجاز صفة ظاهرة في العربية، فقد ذكر الجرجاني في أهمية الحذف في اللغة أنه "بابٌ دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر" (28).

ولا بأس من تعريف الطالب في مثل هذه الحالة، بنص قديم يشير إلى أن العربية لغة الإيجاز، كنص الجرجاني السابق.

ولعل في هذا التحليل ما يخرج الطالب من دائرة النظر الجزئي والمعالجة الجزئية للأسلوب، إلى دائرة النظر الكلي والمعالجة الكلية، وبذلك لا يكون همّ المعلم فقط أن يكسب الطالب مجرد النظر في تقليب الحركات الإعرابية للكلمة الواحدة، بل يصبح بوسعه أن يدقق في أسرار الجملة، وطريقة تركيبها، وبناء علاقات بين الجمل المختلفة لتشكل في مجملها إطاراً عاماً (29).

ولا شك أن هذا التحليل يُعرف الطالب تعريفاً مدروساً من شأنه أن يجسّر الهوة بين الطالب وبين هذه النصوص بما يعزز ثقته بأنه قادر على فهمها ويحفزه - وبخاصة الطالب المتميز - للاستزادة منها بالعودة إليها، رغبة في التميز على أقرانه.

ومما يلاحظ أن الكتب المدرسية تبتعد عن إيراد أي نص من نصوص النحو القديم، عدا الكتاب المدرسي المغربي، فقد أشار في الهامش إلى قول لابن مالك في الألفية.

و لا بأس من لفت نظر الطالب إلى أن نمط حذف المخصوص بالمدح أو الذم، نمط شائع في العربية.

4- نلاحظ تفاوتاً كبيراً في المرحلة التعليمية التي فيها طرح أسلوباً "المدح والذم" في الكتب المدرسية في العينة المدروسة، فقد رأينا اهتمام المنهاج الأردني بطرح هذي الأسلوب في صفين دراسيين، أحدهما في المرحلة الأساسية والثاني في المرحلة الثانوية، أما الكتاب السعودي فقد طرحهما في الصف الثالث المتوسط (التاسع الأساسي) فقط، أما الكتابان العُماني و المصري فقد ذكراهما أسلوبين في الصف الأخير من المرحلة الثانوية (الثاني عشر)، أما اللبناني، فقد ذكرهما في كتاب (القواعد والبلاغة والعروض) في التعليم الثانوي في السنة الأولى، والمغربي، في جذع التعليم الأصيل (سلك التعليم الثانوي).

وربما كان الأنسب أن يُطرح هذين الأسلوبين في الصف الحادي عشر (أي قبل سنة من انتهاء البرنامج المدرسي) وذلك لأن الوصول إلى هذا المستوى من التعبير لا يمثل الخطوات الطفولية الأولى للتعبير، بل إن التعبير به يدل على أن المعبر قد قطع مسافات رفيعة حتى استطاع أن يوشي التعبير بهذا الوشاح المنسوج بمناول التناسق، المضفر بدلالات مفتوحة رفيعة موحية للألفاظ المؤدية للمعاني، ومما يدل على ذلك أن القرآن الكريم هو الأكثر استعمالاً لهذين الأسلوبين، فقد ورد فيه 66 مرة وفق الدراسة الإحصائية، وقد وردا في عينة الشعر العربي القديم وهي تزيد على سبعة آلاف بيت 45 مرة، في حين لم يردا في العينة القصصية القديمة والحديثة، سوى تسع مرات.

5- عرض الكتابان المدرسيان الأردني و السعودي لمجموعة من الأنماط تفوقت في عددها على نظيرتها في الكتب المدرسية الأخرى، فقد وصل عدد الأنماط إلى 14 نمطاً، و في السعودي وصل إلى 12 نمطاً أما الكتاب المدرسي العُماني فقد عرض ستة أنماط، و الكتاب المدرسي اللبناني عرض خمسة أنماط، وأما المغربي فقد عرض نمطين.

و لا شك أن عرض الأنماط جاء عشوائياً لم يستند إلى نتائج اللسانيات الحديثة، و لذا فقد جاءت على أنماط لها حضور واسع نسبياً في الاستعمال، وجاءت كذلك على أنماط دورانها ضعيف في واقع الاستعمال، وذلك مثل الأنماط التي تحمل رقم (28)، فقد جاء بنسبة عامة 8,1%، وكذلك جاءت على أنماط لا حضور لها في الاستعمال وهي الأنماط التي تحمل الأرقام (55) و (94).

انفرد الكتاب المدرسي السعودي بنمطين لم يردا في المناهج المدرسية الأخرى، و هما النمطان (42) و (46)، وهما لا يمثلان نسبة تذكر في الشيوخ، فالنمط (42) ورد بنسبة 0,9%، في الدراسة الإحصائية، أما النمط رقم (46) فلم يرد البتة.

6- نلاحظ أن القرآن الكريم من الثوابت في الأمثلة المطروحة لاستنتاج القاعدة، و بخاصة في الكتب المدرسية الأردنية و العُمانية، و هذا بلا شك مدعاةً للاعتزاز بالهوية الفكرية، و هو يرتقي بلغة الناشئ، و يمكنه من الوقوف على أسرار جمال اللغة، و اكتشاف عبقريتها. مما يسهم في تخزين هذا النموذج الراقي في ذهنه، فيساعده على إنشاء نصوص سليمة جميلة، فضلاً على الإسهام في تشكيل منظومته الفكرية.

7- تميزت الكتب المدرسية الأردنية و العُمانية بتفعيل دور الطالب ليكون فاعلاً في عملية التعلم، و نقل المعرفة إلى زملائه، و ذلك بترك فراغات في ثنايا الشروح تكون مخصصة لنشاط الطالب، و هي بذلك تحفز الطالب لمتابعة الفكرة المطروحة بمحاولة ملء الفراغ، مما يسهم في إشراك الطالب مع المعلم، مما يخفف من مركزية البحث و إدارة الحصة الصفية⁽³⁰⁾.

التدريبات

يمكن تحليل واقع التدريبات في الكتب المدرسية من خلال الملاحظات الآتية:

1- جاءت التدريبات في الكتب المدرسية متنوعة كماً وكيفاً وهي في مجملها تنوعت بين التحليل والتركيب وفق تصنيف " بلوم "، فقد جاء عددها في الكتاب المدرسي الأردني، سبعة تمرينات جاءت مناصفة بين التحليل والتركيب، ولا يخفى أن تصنيف بلوم ينطلق من تصور أن كل مستوى يحتوي كل ما قبله من مستويات ويتضمنها، فمستوى التحليل مثلاً، يحتوي على مستويات التحليل والتطبيق والاستيعاب والتذكروالتركيب كذلك⁽³¹⁾.

أما في الكتاب المدرسي العُماني فقد جاءت سبعة أيضاً، وهي متناسبة مع عدد الأنماط المطروحة في الأسلوب أكثر من الكتاب المدرسي الأردني، ذلك أن كثرة التدريبات على استعمال الأساليب، وبخاصة تلك التي تطرح على الطالب للمرة الأولى، يقوّي السنة الطلبة، ويبعدهم عن الخطأ في الكلام، ويصبح الطالب قادراً على ضبط التعبير كتاباً ومشافهة، لذا ينبغي على المعلم ألا يصرف وقته في تحفيظ القاعدة، بل عليه أن يتجه نحو العناية بالنصوص الأدبية التي هي من أهم الوسائل لفهم القواعد فهماً وظيفياً .

2- تميزت الكتب المصرية و الأردنية و العُمانية و السعودية، في أن التمرينات المطروحة فيها في جانبها التحليلي، تضمنت نصوصاً تمثل ألواناً من الثقافة والمعرفة، وهي بلا شك أفضل من الأمثلة المصنوعة المتنوعة أو المقتصرة في مضامينها على البيئة المدرسية فقط .

كذلك في جانبها التركيبي، فقد ساعدت الطالب على ترجمة تفكيره بسهولة في تحليل الجملة وتركيبها ثانية، أو في إبداع نص يستعمل فيه الطالب صيغتي " المدح والذم "، وهذا بلا شك يسهم في تقوية قدرة الطالب على انتقاء أساليب تساعده في التعبير عن الفكرة التي تدور في ذهنه بسهولة ويسر .

أما الكتابان المدرسيان اللبناني والمغربي، فقد جاءت فيهما التدريبات محدودة جداً، وربما عاد ذلك إلى أن الكتاب

المغربي لم يطرح ألفاظ المدح والذم على أنها أسلوب مستقل في العربية، بل جاء الطرح على أنها مسألة من مسائل الجملة الاسمية.

أما الكتاب اللباني، فقد طرحهما ضمن متفرقات، وهذا بلا شك لا يعفي من مسؤولية وضع تدريبات مناسبة 3- عند تأمل التدريبات الموجودة في المناهج المدروسة كلها، لا نجد تركيزاً ملحوظاً على النمطين الأكثر دوراناً وفق الدراسة الإحصائية، بل لا تكاد تجدهما إلا عرضاً، هذا ليس غريباً فالتقويم المتمثل في التدريبات يهدف إلى قياس مدى تحقق الأهداف ولمّا لم يكن وضع الأهداف مستنداً إلى أسس لسانية إحصائية أصلاً، فإنه من المتوقع أن تعكس التدريبات صورةً للأهداف، وعلية فالأصل أن تكون القواعد وسيلة تكفل سلامة التعبير، وصحة أدائه، لذا ينبغي أن يُراعى في دراسة النحو تقديم ما يلزم من القواعد، لتقويم السنة الناشئة، ويصحح أسلوبهم، ليكون ما يكتب وما يقال جارياً على مثال العربية الفصيحة، وتبقى العربية في حياة أبنائها على صورتها التي نزل بها القرآن الكريم، أما ما لا لزوم له من القواعد، فإنه يترك للذين يتخصصون في دراسة العربية في مراحل متقدمة.

4- خلت التدريبات في الكتب المدرسية كلها من نمط يحث الطلبة على اكتشاف الأخطاء، فيما خلا المنهاج الأردني، إذ ورد فيه تدريب ينص على "عين الخطأ في أسلوب المدح أو الذم الوارد في الجملتين الآتيتين، ثم صوّبه معللاً. وكان ينبغي أن يُهتم بهذا النمط من التدريبات، إذ لا شك أن تدريب الطالب على اكتشاف الأخطاء يُعمّق معرفة الطالب النظرية، ويسهم في تكوين كفاية قوية عنده للتواصل مع ما يقرأ، وللتدقيق فيما يكتب، وينمّي عنده استراتيجيات التفكير الإبداعي الناقد.

5 - نلاحظ أن الأمثلة المستعملة في التدريبات في الكتب المدرسية كلها وظيفية و بعيدة عن التعقيد، و هي مختارة بعناية تمكن الطالب من فهم الظاهرة اللغوية، و استيعاب القواعد التي تسير عليها، و قد تميزت الكتب المدرسية الأردنية و المصرية و العُمانية و السعودية بتقديم التدريبات على شكل نصوص قرنت القاعدة اللغوية بالمتعة الأدبية، و هذا بلا شك يساعد الطالب على فهم القاعدة اللغوية ، في سياق طبيعي أدبي.

6- تميزت الكتب المدرسية الأردنية و المصرية و السعودية في وضع الطالب في مواقف وظيفية حيوية، إذ حددت المواقف، وطلب من الطالب أن يذمها أو يمدحها من خلال أسلوب المدح أو الذم وطلب في نمط آخر من التدريبات مستوى أعلى من التركيب، هو أن يؤلف مع زملائه بعض جمل يمدح فيها مواقف من حياته اليومية أو يذمها.

أما الكتاب المدرسي العُماني، فقد طلب من الطالب أن يركب أربع جمل بمواصفات معينة ركز فيها على إتقان الطالب لتركيب جملة المدح أو الذم.

ولا شك أن وضع الطالب في مواقف وظيفية من شأنه أن يضعه في موقف الممارسة المباشرة، وهذا يساعد في توظيف القواعد في حوارات سليمة للغة، يكتسب الطالب من خلالها تعبيرات جديدة تضيف إلى خبرته خبرة معنوية وثقافية جديدة (32).

و خلاصة القول، أن المنظومة التربوية التي من بين مكوناتها الرئيسية، المنهاج المدرسي ينبغي أن تؤسس على نظرية علمية تربوية حتى يستطيع الوصول إلى رؤية نقدية تتيح تشخيص ومراجعة هذه الكتب، و معالجة اختلالاتها بشكل دوري مستمر، ذلك أن وجود الكتاب المدرسي خارج نظرية معينة، يؤدي إلى عشوائية في طريقة طرح المادة اللغوية، وتؤدي إلى اختلالات بنيوية تنعكس سلباً على نتائج التعليم عند المتعلم، و تصبح هذه الاختلالات طبيعة مستقرة ، غير قابلة للنقد و التصحيح.

و لا شك أن المنهج اللساني الإحصائي يلفت النظر إلى ضرورة التركيز على الأنماط الأكثر شيوعاً، و ذلك للربط بين المادة النظرية، و الممارسة العملية (التجريبية)، في إطار طرح تربوي يوجه إلى تلمس إرهابات نظرية (عربية) للتربية⁽³³⁾.

خاتمة:

تلقت الموازنة بين النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الإحصائية، و واقع الحال في ستة كتب مدرسية لست دول عربية، إلى ضرورة الانتباه إلى أن المنهاج السليم، ينطلق من استرشاد مؤلفي الكتب المدرسية أصلاً بما أسفرت عنه النتائج الإحصائية، وليس العكس، بالإضافة الى هذا فإننا بحاجة إلى مزيد من الدراسات الإحصائية التي تُحقق أغراضاً ترفد مؤلفي الكتب المدرسية، في تخطيط مناهج قواعد اللغة العربية للصفوف المدرسية المختلفة، حتى تركز على الأنماط الأكثر دوراً في مراحل الدراسة الأولى، وعلى الصيغ الأقل شيوعاً في المراحل المدرسية المتقدمة في الاستعمال اللغوي، وعليه فلا بدّ من مراجعة الكتب المدرسية في ضوء ما يجدر من دراسات إحصائية، وذلك حتى يتسنى للعالم العربي، أن يلحق بركب التقدم والتطور في ميدان تعلم اللغات الحية، وبخاصة في عصر يشهد قفزات واسعة في هذا السبيل، انتهت باستخدام مختبر اللغات، ثم التعلم الذاتي أو المبرمج، وانتهت إلى الحاسب الالكتروني في تعلم اللغات. وأحسب أن هذه المواقفة تتطلب جهوداً مؤسسية، نشترك فيها طاقات حاسوبية، متمثلة في كليات الحاسوب، والهندسة البرمجية، وطاقات لغوية متمثلة في باحثين من أقسام اللغة العربية والمجامع اللغوية، ولا بدّ من إتاحة الفرصة للتربويين، للإفادة من نتائج هذه الدراسات الإحصائية بعقد دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية بفروعها المختلفة ولفت نظرهم إلى الصيغ الشائعة ليركزوا عليها أثناء تدريسهم، مما يمدّ أواصر التواصل والتطلع إلى ما يجدر في الدراسات اللسانية، مما يساعده.

الهوامش

- 1- الموسى : نهاد، باب الإستثناء بين النظرية والتطبيق، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد السادس، العدد الثاني، كانون الأول، 1979، ص50. وانظر اسماعيل عمارة، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العالي دار وائل، عمان، 2001م، ص 54. و انظر مصلوح، سعد، الدراسة الإحصائية للأسلوب (بحث في المفهوم والإجراء والوظيفة)، عالم الفكر، المجلد العشرون، العدد الثالث، 1989م، ص65 و انظر علي . نبيل . اللغة العربية والحاسوب، مجلة عالم الفكر المجلد 13، العدد 3 ، 1983م، ص 65 .
- 2- سيبويه (عمر بن عثمان بن قنبر، ت 188). الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1973 م، ج1، ص140.
- 3- المبرد (أبو العباس محمد بن يزيد، ت هـ 285). المقتضب، تحقيق عبد الله الخالق عزيمة ، لجنة إحياء التراث، القاهرة، 1986م، ج2، ص140 .
- 4- ابن السراج (أبو بكر محمد ابن السري، ت 316 هـ). الأصول في علم النحو، تحقيق عبد السلام الفتلي، مؤسسة الرسالة -بيروت 1985 م، ج1، ص75.
- 5- الزجاجي. (أبو القاسم عبد الرحمن بن اسحاق) الجمل في النحو، دار الأمل. عمان، الأردن/1985 م، ص607.
- 6- الزمخشري. (أبو القاسم محمود بن عمر جار الله -538 هـ). المفصل في النحو، تحقيق بروخ، كرستيانا، 1878 م، ص75.
- 7- ابن الأنباري، (أبو البركات عبد الرحمن بن محمد -577هـ). الإنصاف في مسائل الخلاف، شرح و تحقيق محمد محبي لدين عبد الحميد ، دار إحياء التراث العربي ، د.ت، مسألة14.

- 8- ابن يعيش (موفق الدين يعيش بن علي، ت هـ 643) شرح المفصل، ج1، عالم الكتب، بيروت، ج2، ص 131.
- 9- ابن هشام (جمال الدين بن يوسف الأنصاري، ت 761 هـ). مغني اللبيب، تحقيق محمد محيي عبد الحميد، دار إحياء التراث العربية - القاهرة 1966 م، ج2، ص 157.
- 10- السيوطي (جلال الدين بن أبي بكر، ت 911 هـ) معجم الهوامع، تحقيق عبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلمية - الكويت، 1980 م، ج5، ص 39.
- 11- انظر الكتاب المدرسي (اللغة العربية القواعد والتطبيقات اللغوية)، الصف التاسع، منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية عمان، 2007م، ص 75.
- 12- الكتاب المدرسي الأردني (المنصور زهير، وآخرون، كتاب اللغة العربية (القواعد والتطبيقات اللغوية) للصف العاشر)، منشورات وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية، وهو كتاب مقرر للتدريس في المدارس الأردنية بقرار مجلس التربية والتعليم الأردني، رقم (2005/41) بتاريخ 2005/5/4، بدءاً من العام الدراسي 2006/2005، ص 76.
- 13- سورة إبراهيم، الآية 29.
- 14- سورة ص، الآية 44.
- 15- الكتاب المدرسي العماني (التطبيقات اللغوية، الجزء الأول للصف الثاني الثانوي)، قام بتأليفه فريق تطوير كتب اللغة العربية للصف الثاني ثانوي، المشكل بموجب القرارين الوزاريين، رقم 171 / 2002 ورقم 220 / 2002، وقررت وزارة التربية والتعليم تدريس هذا الكتاب في مدارس السلطنة اعتباراً من سنة 2004، ص 85.
- 16- الكتاب المدرسي المغربي. المنير في اللغة العربية، جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية / سلك التعليم الثانوي التأهيلي، تأليف رشيد نظيف وآخرين، مصادق عليه من وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الآخر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، ص 95.
- 17- الكتاب المدرسي اللبناني (كتاب القواعد و البلاغة و العروض) التعليم الثانوي، السنة الأولى، المناهج الجديدة المعتمدة لعام 2008 م، المركز التربوي، ص 45.
- 18- انظر: الكتاب المدرسي (اللغة العربية، الصف الثاني الثانوي، القراءة، الأدب و نصوصه، البلاغة، التدريبات اللغوية)، منشورات وزارة التربية والتعليم المصرية، مركز تطوير المناهج و الموارد التعليمية، طبعة 2007/2006 م، ص 246.
- 19- انظر الكتاب المدرسي السعودي (قواعد اللغة العربية، الثالث المتوسط)، تأليف لجنة إعداد المناهج المدرسية (صالح بن سليمان الهيبي و عبد الله بن علي السلال، و حمد بن ناصر الدخيل و سلامة بن عبد الله الهمش، منشورات وزارة المعارف - السعودية، 2008/2007 م، ص 65.
- 20- الموسى. نهاد. الأساليب مناهج و نماذج في تعليم العربية، دار الشروق، 2003 م، ص 20 و انظر أحمد مختار عمر. علم الدلالة، بيروت، 1972 م، ص 25.
- 21- السعمران . محمود ، علم اللغة، بيروت، 1979 م، ص 238. و انظر الحسن. شاهر، علم السيميائية و البراجماتية في اللغة العربية، عمان، دار الفكر، 2004 م، ص 157-163.
- 22- عمايرة . خليل. في نحو اللغة وتراكيبها، عمان، 1982 م، ص 50. وانظر كتابه في التحليل اللغوي، جدة، 1987 م، ص 60.
- 23- انظر استيتية، سمير، اللسانيات، عالم الكتاب الحديث، إريد ، 2002 م، ص 75. وانظر ميشال . زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ، المؤسسة الجامعية للدراسات ، بيروت، 1983م، ص 96. و انظر Chomsky.Noam, syntactic structure, Mouton, The Hague, Paris, p55.
- 24- سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، ج1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975 م، ص 34.
- 25- ابن جني، اللمع، تحقيق فارس فارس، عمان، 1978 م، ص 54.
- 26- الموسى. نهاد. الأساليب مناهج و نماذج في تعليم العربية، عمان، دار الشروق، ص 186.
- 27- سورة الزمر، الآية 72.

- 28- الجرجاني. دلائل الإعجاز، تحقيق عبد المنعم خفاجي، مكتبة القاهرة، 1969 م، ص75.
- 29- نبيل عبد الهادي و آخرون. مهارات اللغة و التفكير، دار المسيرة، عمان، 1987 م، ص143.
- 30- العناتي.وليد، الأنظار اللسانية في تعليم العربية: مثل من كتب قواعد المرحلة الإعدادية في الأردنية ، مجلة تواصل، العدد (19) 2007 م، /جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، ص85.
- 31- البجة، عبد الفتاح، أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة، دار الفكرالعربي، عمان، 2000م، ص52.
- 32- عباس محبوب، مشكلات اللغة العربية، حلول نظرية وتطبيقية، دار الثقافة، الدوحة 1986م ص54.
- 33- قريش. عبد العزيز، التفكير النقدي و المدرسي، أية ممارسة، فاس، 2005 م ، ص50.