

واقع المحتوى النحوي في	محمد صاري
المقررات المدرسة تحليل ونقد	ق. اللغة العربية وآدابها
	جامعة عنابة

Résumé

le contenu grammatical dans les programmes scolaire et critique étude analytique

L'analyse critique approfondie du contenu grammatical dans les programmes scolaire, exposée dans cette étude indique que l'enseignement de la grammaire dans son état actuel pose beaucoup de problèmes tant au niveau du choix du contenu, que de la planification, de la progression de ce choix, et de la présentation de la leçon et de sa fixation.

on remarque aussi, qu'une partie des difficultés majeures rencontrées par les élèves relève souvent de la signification des énoncés grammaticaux (définition, terminologie, analyse.. etc.).

la grammaire scolaire sous sa forme traditionnelle, qui s'appuie sur des connaissances théoriques loin de la grammaire pédagogique (grammaire d'acquisition) n'avait que peu de rapport avec l'acquisition de la langue elle-même.

on peut dire, en conclusion que l'acquisition réelle de la langue ne peut se faire que par son usage; et non par la saisie abstraite de ces règles, et que la grammaire ne doit pas être enseignée pour elle même (elle n'est pas une fin en soi), mais comme un moyen pour atteindre au plus vite un but fonctionnel communicatif.

1- مقدمة :

تشكل مادة النحو جزءاً رئيسياً في تعليم اللغات بشكل عام، ويعتبر هذا الجزء من أعقد العناصر اللغوية وأصعبها في مناهج تدريس اللغة العربية خاصة. فتعليمية مادة "النحو" - في مراحل التعليم العام -⁽¹⁾ تواجهها مشكلات

لغوية وتربوية ونفسية متعددة، لعل من أبرزها افتقار المقررات النحوية المدرسية إلى مادة تربوية مناسبة يتم إعدادها للمتعلمين، وعرضها عليهم في ضوء مجموعة من المقاييس الموضوعية التي تراعي الفروق الدقيقة بين النحو كعلم والنحو كتعليم، أي بين النحو كغاية يدرس لذاته، وبين النحو كآلة أو وسيلة للتحكم في آليات التبليغ الأساسية الشفوية والكتابية.

ومما لاشك فيه، أن هناك أسبابا عديدة تشكلت منها صعوبة النحو في المجال التربوي التعليمي. فإلى جانب جفاف المناهج، وعقم الكتب والطرائق، وسوء استغلال القواعد النحوية من قبل المربين والمعلمين، والمبالغة الكبيرة في التركيز عليها، لاسيما الجانب النظري العلمي منها.... إلى جانب ذلك كله هناك طبيعة المادة النحوية المدرسة في حد ذاتها ؛ فهي - في كتب النحو التعليمي - نوع من التحليل الفلسفي المنطقي، وفيها كثير من التقاسيم والمصطلحات والتحليل الذي يعجز عن فهمه المعلمون فضلا عن المتعلمين.

إن دراسة المناهج النحوية في ضوء هذا التصور دفعتنا في هذا البحث إلى معاناة المحتوى النحوي (le contenu grammatical) وفحصه كما هو مقدم في كتب النحو المدرسي بمراحل التعليم العام ⁽²⁾، من حيث أهدافه ومصطلحاته وتعريفاته وطريقة انتقائه واختياره وكيفية تنظيمه وترتيبه والغرض من ذلك هو معرفة ما مدى استجابة هذا المحتوى لاحتياجات المتعلمين عامة، وأهداف التعليم الوظيفي ⁽³⁾ خاصة ؟ ولكن قبل ذلك لابد من التحديد الإجمالي للنحو التعليمي والغاية منه .

2- حدود النحو والغاية منه :

ذهب النحاة في تعريفهم لمفهوم النحو مذاهب شتى، تتسم بالشابه حيناً وبالتباين والاختلاف حيناً آخر . فمنهم من حدّها على سبيل التقريب

والإجمال، ومنهم من حدّها على الحقيقة " كأن لكل فريق منهم غرضا في تحديده وقصده" (4).

ومن أشهر التعريفات وأشيعها قول بعضهم: " النحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائلف منها. " وقال بعضهم : النحو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما ". وقال آخرون " النحو علم بأقيسة تغيّر ذوات الكلم و آو اخرها بالنسبة إلى لغة لسان العرب (5).

ما يلاحظ على هذه الحدود أن بعضها ذكر ما يستخرج به النحو، وتبين ما يستخرج به الشيء- كما يقول السيوطي - ليس تبيننا حقيقة الشيء- فالمقاييس (وهي هنا أدلة النحو التي تفرعت عنها فروعه وأصوله) شيء غير النحو. (6) هذا من جهة، ومن ناحية أخرى تذهب بعض التعاريف الأخرى إلى أن غاية النحو هي بيان الإعراب وتفصيل أحكامه. فهي بذلك تقصر ميدان النحو على الحرف الأخير من الكلمة. وهذا ما جعل بعضهم يخلط النحو بالإعراب فيسمى النحو إعرابا والإعراب نحوا لأن الغرض في زعم هؤلاء طلب علم واحد (7).

إن الحقيقة التي خفيت على هؤلاء، وماتزال تخفى على كثير من المربين أن الإعراب عنصر من عناصر النحو، فالنحو كلُّ والإعراب بعض هذا الكل. ولو كان النحو هو الإعراب لكانت اللغات غير المعربة- كالإنجليزية مثلا- لا يوجد بها نحو. إذا فليس الإعراب غاية النحو، وليس النحو مجرد العلم بالإعراب والبناء (8).

إن الفهم القاصر لمفهوم النحو- عند جمهور المربين والمعلمين- قد أدى إلى تصور أقصر في كيفية انتقاء مادتها، وطريقة عرضها على المتعلمين. فقصر النحو على الشكل ترك انطبعا عاما عند الدارسين؛ معلمين ومتعلمين أن مادة

الدرس النحوي كلها صناعة لفظية تهتم ببيان الأحوال المختلفة للكلمة من رفع أو نصب أو جر أو جزم، فصار الإعراب بذلك المحور الذي يدور حوله تدريس النحو، بل تدريس اللغة، ولم تحظ باقي المهارات والعناصر اللغوية الأخرى بما حظي به عنصر الإعراب من اهتمام وعناية.

إن التعريف الإجرائي التربوي الذي نراه أليق بتعليمية مادة النحو هو قول "ابن جني": "النحو هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع، والتحقيق والتكسير والإضافة، والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّب بعضهم عنها ردّ به إليها" (9).

كما هو واضح من هذا التعريف فإن ابن جني لا يفصل بين علم النحو وعلم الصرف، فقد جمع في هذا التعريف بين لونين من الدراسة: صرفية وتنضج في التثنية والجمع والتحقيق والتصغير... ونحوية وتمثل في الإضافة والإعراب والتركيب... وهذان القسمان من الدراسة وهما الصرف Morphologie والتركيب syntaxe يكونان في الدراسة اللغوية الحديثة ما يسمى بعلم النحو "la grammaire" (10) هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن ابن جني يميز في وضوح لا يقبل الشك بين النحو التخصصي التحليلي وبين النحو الوظيفي الذي يعد وسيلة لتيسير اكتساب السليقة اللغوية ومحاكاة العرب في كلامها. وفي هذا الشأن يقول "ابن خلدون": (11) وهذه الملكة (....) إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تركيبة، وليست تحصل بمعرفة القوانين العملية في ذلك التي أشتبها أهل صناعة البيان، فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها (12). نستنتج من هذا القول أن الطريق إلى التحكم في

اللغة مشافهة وتحريراً هي اللغة ذاتها وليس النحو، فمتى كان النحو طريقاً
للغة. (13)

3- لغة النحو:

نعني بلغة النحو العبارات التي صيغت بها قواعد النحو، وبمعنى آخر مستوى اللغة التي تعرض بها مصطلحات النحو (مفاهيمه) وتعريفاته على المتعلمين. ألا تعتبر هذه اللغة مضغوطة مزدحمة بالدلالات والإشارات والأحكام الدسمة التي تفوق قدرات تلميذ مراحل التعليم العام واستعداداته؟ فهل يتسع عقل التلميذ لإدراك المفاهيم النحوية وحدودها الإجرائية؟ أليست الأغلبية المطلقة من المصطلحات النحوية العلمية وحدودها الإجرائية ألبازا ورموزاً صعبة على التعليم والتعلم؟ ألا يعاني مدرس اللغة العربية في توضيحها وشرحها وترسيخها في ذهن التلميذ؟ وهل الغوص في مثل هذه المصطلحات والتعريفات لاتبعد المتعلمين عن حاجاتهم الأساسية من اللغة؟ إضافة إلى كل هذا، كم من مصطلح ينبغي للمتعلم أن يعرفه أو يحفظه؟ وهل القدرة على حفظ المصطلحات والتعريفات والتمكن من ترديدها تقي التلميذ من اللحن؟ وهل تعليم اللغة والممارسة الفعلية لها تقتضي ذلك؟.... مجموعة من التساؤلات، نحاول من خلال البحث فيها توضيح مدى الأهمية التعليمية للمصطلحات النحوية وتعريفاتها، ولكن قبل ذلك لابد من ذكر أهم الحقائق اللسانية التربوية التي ننتقل منها في عملية التحليل، وهي بالنسبة إلينا من قبيل المسلمات:

1- ليس الغرض من هذا البحث اقتراح مصطلحات أو تعريفات نحوية جديدة ولكن تحليل هذه التعريفات وتلك المصطلحات من حيث قابليتها للتعليم Teachability والتعلم learnability (14)

2- الغرض من تدريس النحو هو حفظ لسان التلميذ إذا تكلم وقلمه إذا كتب وليس الغرض إخراج جميع التلاميذ علماء في علم النحو أو اللسانيات. " فلا

تدعو كل الدارسين أن يتقنوا مسائل النحو وظيفية وتخصصية ، بل ندع النحو التخصصي لمن شأهم التخصص، وهم قلة قليلة ولاغنى لنا عنهم⁽¹⁵⁾

3 - حفظ المصطلحات والتعريفات والقدرة على تحديدها وترديدها لا يعني أن التلميذ يمتلك ناصية اللغة .

4- هناك فرق بين استعمال اللغة والبحث فيها، وبين اكتساب اللغة كملكة واكتسابها كصناعة.

5- الطفل الصغير يكتسب لغة المنشأ مع جهله التام بقواعدها النظرية ومصطلحاتها لأن اللغة سابقة على التعقيد.

6- يعد اكتساب النظام النحوي للغة (أي القدرة على التركيب) عاملا مهما في عملية التعليم والتحكم في اللغة .⁽¹⁶⁾ " إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة

يعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة" .⁽¹⁷⁾

أ- المصطلحات النحوية في المقررات المدرسية:

على الرغم من المحاولات المتواصلة لتهديب مناهج النحو وتطويرها، إلا أن تعليمنا للغة العربية عامة، وللنحو خاصة، مازال يعاني من وطأة التقليد، يتم بمصطلحاته وتعريفاته وأبوابه وتفرعاته كما كان يدرس منذ عهد الإنحطاط والجمود. فلا يستطيع أحد اليوم أن ينكر مدى الجهود التربوية المبذولة لتيسير عبارات النحو، وتذليل لغته ومعالجة مادته بكيفيات حديثة معاصرة لتقريب نتائجها من المتعلمين. ومع ذلك فالنتائج المحصل عليها في هذا الحقل هزيلة ولا تشفي غليل المشتغلين بالتدريس ، " عناء في الدراسة من ناحية، وضآلة أثر هذه الدراسة من ناحية أخرى" .⁽¹⁸⁾ ولعل هذا العناء يعود إلى لغة النحو، أي إلى المستوى اللغوي الذي تقدم به مادة النحو في القسم. وأول ما يثير الانتباه في تلك اللغة وهذا المستوى، كثرة المصطلحات النحوية التي تعرض على المتعلمين في كل مرحلة من مراحل التعليم العام، وتشعبها وإختلافها في

المقرارات التعليمية. هذا من جهة، ومن جهة أخرى غموض تلك المصطلحات وصعوبتها على الفهم والإدراك.

فأما إشكالية الكثرة المملة للمصطلحات وتشعبها فظاهرة شديدة الوضوح في جميع كتب النحو المدرسي، ويكفي أن نأخذ أي كتاب في النحو التعليمي، أو أي مقرر مدرسي ونحصى ما يحتويه من مفاهيم ومصطلحات فسنفاجأ بمشدد هائل من المصطلحات المتقاربة والمتداخلة التي يتعسر على التلاميذ - لاسيما تلميذ المرحلة الإعدادية والمتوسطة - التمييز بينها، وهذه على سبيل المثال بعض المصطلحات الخاصة باب الفعل:

- الفعل الماضي، والفعل المضارع، والأمر.

- الفعل الصحيح، والفعل المعتل.

- الفعل السالم، والفعل المهموز، والفعل المضاعف (خاص بالصحيح)

- الفعل المثال، والفعل الأجوف، والفعل الناقص، والفعل اللفيف المقرون،

والفعل اللفيف المفروق (خاص بالمعتل).

- الفعل المتصرف والفعل الجامد، وتسمى الأفعال الجامدة أيضا أفعال المدح

والذم

- الفعل المجرد، والفعل المزيد، والمجرد الثلاثي والمجرد الرباعي، والمزيد الثلاثي

والمزيد الرباعي ..

- الفعل المبني للمعلوم، والفعل المبني للمجهول..... الخ.

وهنا نتساءل عن الأهمية التعليمية لهذه المصطلحات النحوية في مراحل

التعليم العام، ما انتفاع التلميذ بالمصطلحات التي لا يسبب الجهل بها وقوعا في

لحن أو إرتكابا لخطأ؟ فهل التلميذ في حاجة إلى كل هذا؟ وهل الغرض من

تعليم النحو هو تمكين المتعلم من التحكم في التحليل النحوي (analyse)

(L' grammaticale)؟ ألا يمكن أن تكون هذه التهمة من المصطلحات سببا من أسباب نفور التلاميذ وزهدهم في النحو؟⁽¹⁹⁾

ليست تلك التساؤلات دعوة إلى التحلي عن تلقين المصطلحات والمفاهيم النحوية، ولكن ينبغي أن نقلل من عددها فلا نسرف فيها، ونراعي في ذلك قوة عقل التلميذ واستعداده لقبول ما يورد عليه من مصطلحات وظيفية. قال ابن خلدون: "اعلم أنه مما أضرّ بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غايته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقها (...) والمتعلم مطالب باستحضار جميعها وتمييز ما بينها (...) ولو اقتصر المعلمون بالمتعلمين على المسائل المذهبية فقط لكان التعليم سهلا. ومأخذه قريبا. ولكنه داء لا يرتفع لاستقرار العوائد عليه، فصارت كالطبيعة التي لا يمكن نقلها ولا تحويلها"⁽²⁰⁾.

بالإضافة إلى ظاهرة الإسراف في المصطلحات، هناك ظاهرة التداخل والتباين. وتبدو هذه الظاهرة جلية إما على مستوى المقررات النحوية المدرسية، وإما على مستوى المدارس النحوية، لاسيما مدرستي البصرة والكوفة.

فما تسميه بعض المقررات بالمبني للمجهول يسمى عند البعض بالمبني للمفعول وما يسمى بالفعل المتعدي يسمى عند البعض بالفعل المجاوز أو الفعل الواقع.⁽²¹⁾ والفعل اللازم يسميه بعضهم الفعل القاصر أو الفعل غير المجاوز أو الفعل غير الواقع.⁽²²⁾ وما تسميه بعض الكتب تمييزا ملفوظا يسمى عند بعضها الآخر بتميز الذات أو التمييز الملحوظ أو تمييز النسبة أو الجملة. والممنوع من الصرف عند بعضهم يسمى الغير منون، والمنون يسمى عند بعضهم بالمنصرف. والبدل المطابق يسميه بعضهم بدل كل من كل... الخ.

كان بعض اللسانيين يحذرون من تعليم الترادف اللغوي لا سيما في المراحل الأولى من التعليم⁽²³⁾ فما بال المربين بالتراذف في المصطلحات النحوية؟ ألا

ينجم عن الإسراف في تلقينها حشو ذهن التلميذ بمفاهيم من شأنها أن تزهد في النحو وتصرفه عنه نتيجة توقف آليات الاستيعاب الذهني ؟.

إن كثرة المصطلحات العلمية النحوية، والتباين والاختلاف فيها ظواهر ليست جديدة على النحو العلمي أو النحو التعليمي. فذلك الاختلاف وتلك الكثرة قديمة قدم النحو، لها جذورها التاريخية ونشأت مع المصادر الأولى وتشعبت مع نحاة عصر الإنحطاط . وخير دليل على ذلك الجدول الآتي الذي يبين الاختلاف الحاصل بين المدرستين الأساسيتين (البصرة والكوفة) في كثير من مصطلحات النحو ومفاهيمه (24)

البصرة	الكوفة	البصرة	الكوفة
النعث	الصفة	الضمير والمضمر	الكناية والمكنى
حروف الجر	حروف الحفظ	اسم الفاعل	الفعل الدائم
الظرف	المحل أو الصفة	التمييز	التفسير
البدل	الرد أو التبيين أو الترجمة أو التكرير	المضارع	المستقبل
الصرف والمنع من الصرف	الإجراء وعدم الإجراء	المفعول (معه، فيه، له المطلق)	شبيه بالمفعول
واو المعية	واو الصرف	حروف النفي	حروف الجحد
ضمير الشأن	المجهول	المتعدي	الواقع
العطف	النسق	ضمير الفصل	العماد

إن أهم ملاحظة نبديها على هذا الجدول (25) هي أن الأغلبية المطلقة من المصطلحات النحوية التعليمية الشائعة في الكتب والمقررات المدرسية - إلى يومنا هذا - مصطلحات بصرية خالصة. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق، ألا توجد مصطلحات كوفية تتميز بالبساطة والوضوح والسهولة؟

لماذا لا نوسع دائرة الاختيار فننتقي (طبعاً بطريقة علمية) من المدارس النحوية المختلفة المفاهيم والمصطلحات القريبة جداً من عقل التلميذ؟
إذا كان بعضهم يرى أنه من العبث أن يفكر المجددون في تغيير المصطلحات النحوية التعليمية الماثورة والمستقرة، واستبدالها بمصطلحات حديثة⁽²⁶⁾ - وهذا صحيح - فإنه كذلك من العبث أن ندرس كل ما هبَّ ودبَّ من مصطلحات النحو دون انتقاء واختيار للمفاهيم النحوية الوظيفية التي تفيد التعلم فعلاً .

هذا عن الظاهرة الثانية، ظاهرة الاختلاف في المصطلحات النحوية في القرارات المدرسية، أما الظاهرة الثالثة التي تخص إشكالية تدريس المصطلح النحوي فتتمثل في ظاهرة الغموض واللبس. فكثير ما يشتكي التلاميذ من عدم قدرتهم على إدراك مفهوم كثير من المصطلحات النحوية، فهي مغلقة، وتشكل عثرة لأكثر التلاميذ.⁽²⁷⁾ فبعض التلاميذ يفهم أن الفعل المبني للمعلوم (الذي ذكر فاعله) يكون على الشكل الآتي: "حضر زيد مسرعاً"، ويفهم الفعل المبني للمجهول (الذي لم يذكر فاعله) في الجملة يكون على الشكل التالي: "حضر مسرعاً". وأحياناً لا يميز بعض التلاميذ بين الفعل الناقص، وبين الفعل المعتل الناقص، فالأول في النحو وهو ما يدخل على المبتدأ والخبر فيرفع الأول وينصب الثاني، والثاني في الصرف هو الذي تكون لامه حرف علة نحو: "رمى".

فعلاً هناك كثير من المصطلحات الغامضة التي تدخل في صميم النحو العلمي، لا يستطيع عقل التلميذ إدراكها، كيف يستطيع المتعلم أن يدرك معنى "النصب على الخلاف" أو "النصب على نزع الخافض" أو "الإلغاء والتعليق والإعمال" أو "الجر بالمجاورة"... ألا توجد أمثلة حسية تربوية، وأساليب سهلة تقرب هذه المفاهيم من المتعلمين؟

هل يستطيع تلميذ المرحلة الإعدادية والتكميلية أن يتصور أن كلمة "الجزائريين" في جملة: "نحن الجزائريين نكرم الضيف" منصوبة بفعل محذوف تقديره "أخص" أعتقد أن التلميذ لا يسأل لماذا جاءت على هذه الحالة! لأنه ليس في حاجة إلى التعليل والتحليل، بل هو في حاجة إلى النمط والمنوال. وحتى إن سأل ما ضير لو قلنا له هكذا وردت عن العرب!!.

وهل يستطيع التلميذ أن يدرك أن كلمة أستاذي في جملة: "جاء أستاذي" فاعل مرفوع بالضمة المقدرة على ما قبل ياء النسبة، منع من ظهورها اشتغال المحل بحركة المناسبة، هل التلميذ تعلم لغة المنشأ على هذه الشاكلة؟ هذه لغة مضغوطة بالدلالات ومزدحمة بالإشارات والرموز والمصطلحات والاحكام النحوية. فهي من صميم النحو العلمي الرياضي. فهي صعبة على المعلم لكي يعلمها وكذلك صعبة على التلميذ لكي يتعلمها.

إذن فالغوص في مثل هذه المصطلحات، والإسراف في تلقينها للتلميذ تبعد المتعلم عن حاجاته الأساسية من النحو. قال ابن خلدون: "اعلم انه مما أضرَّ بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف، واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقها." (28).

إن تلقين التلميذ لقدر معين من المصطلحات النحوية أمر أساسي لا مفر منه، لاسيما وأنه يتعلم اللغة العربية صناعة ولا يكتسبها سليقة. ولكن ينبغي لهذا المقدار أن يخضع في انتقائه من حيث الكم والكيف وكذلك في تخطيطه وترتيبه إلى مقاييس موضوعية يحددها أهل الخبرة والاختصاص. (29)

ب- التعريفات النحوية في المقررات المدرسية:

وتسمى أيضا بالحدود الإجرائية عند النحاة القدماء. والحد في اللغة هو المنع، وفي الاصطلاح النحوي هو "قول يشتمل على ما به الاشتراك وعلى ما به الامتياز." (30) وهو أيضا: "القول الدال على حقيقة الشيء" (31) وقال

الفاكهي" في "الحدود النحوية": "اعلم ان الحد والتعريف في عرف النحاة والفقهاء والأصوليين اسمان لمسمى واحد، وهو ما يميز الشيء عما عداه" (32).
إن الغرض الذي نرمي إليه من خلال حديثنا عن الحدود والتعريفات هو تبين مدى فعاليتها في إكتساب اللغة العربية وتعليمها، فهل تعليم العربية يستلزم بالضرورة المرور من خلال تعريفاتها وحدودها النحوية الإجرائية؟ وهل عرض هذه التعريفات على التلاميذ وتكليفهم بحفظها تسهل وتسرع في آليات اكتساب اللغة؟ وهل حفظ هذه التعريفات يضمن التحكم في اللغة كتابةً ونطقاً؟ ثم ما هي فائدتها بالنسبة لتعليم اللغة وليس لتعليم النحو؟ وباختصار ما هي أهم الانتقادات الموجهة للتعريفات النحوية في المقررات التعليمية؟..
من أهم الانتقادات الموجهة للتعريفات النحوية الواردة في المقررات المدرسية ما يلي:

- 1- بعض هذه التعريفات تبدو بلا فائدة تربوية لكونها أولية وسطحية جداً
 - 2- جزء كبير من التعريفات مبهمه تنقصها الدقة والوضوح.
 - 3- بعض هذه التعريفات جاءت خاطئة أو يشوبها نوع من التناقض.
 - 4- هذه التحديدات التي تقدمها الكتب المدرسية تصادفها استثناءات كثيرة بحيث لا تنطبق على جميع الأقوال (أي الجزئيات).
 - 5- الأساس الذي تعتمد عليه هذه التعريفات معنوي صرف وليس تركيبياً (33)
- فعلاً، لقد حدد النحاة المفاهيم النحوية على ضروب شتى، فجاءت بعض هذه التعاريف خاطئة أو ناقصة أو يشوبها الغموض والإختلاف. والحقيقة - كما يقول الزجاجي - أن الحد لا يجوز أن يختلف اختلاف تضاد وتنافر، لأن تلك يدعو إلى فساد المحدود، وبفساده يلتبس المفهوم على المتعلمين. (34) فمثلاً في تحديدهم للاسم قالوا: الاسم ما جاز فيه نفعي وضربي" (35). وقالوا أيضاً: الاسم ما دلّ على معنى، وذلك المعنى يكون شخصاً وغير شخص" وقال

بعضهم: الأساءة ما أبانت عن الأشخاص وتضمنت معانيها نحو رجل و فرس". وذهب آخرون إلى أن الاسم " ما كان واقعاً على معنى نحو رجل و فرس " وزيد وعمرو وما أشبه ذلك، ويعتبر الاسم بواحد كل ما دخل عليه حرف من حروف الحفظ فهو اسم، فإن امتنع من ذلك فليس باسم". وزعم بعضهم أن الاسم في كلام العرب ما كان فاعلاً أو مفعولاً أو واقعاً في حيز الفاعل والمفعول به". وقال آخرون: "الاسم صوت موضوع دال باتفاق على معنى غير مقرون بزمان" (36).

كما هو واضح من خلال هذه التعريفات أنها شديدة التباين، اختلفت ألفاظها على حسب اختلاف أغراض أصحابها. فمنها ما يدخل في صميم مقاييس النحو وأوضاعه، ومنها ما يدخل في أوضاع المنطقيين ومذهبهم، ولكن غرض المنطقيين - كما يقول الزجاجي - غير غرض النحويين، ومغزاهم غير مغزى النحاة (37).

إن فساد كثير من هذه الحدود والتعريفات بين لأنه من الأسماء ما لا يجوز الإخبار عنه نحو كيف، وأين،... ومن الأسماء ما لا تقع على الأشخاص وهي المصادر، ومن الأسماء ما لا تدخل عليه حروف الحفظ نحو كيف، وصه ومه... ومن الحروف ما يدل على معنى دلالة غير مقرونة بزمان نحو: "إن" و "لكن" وما أشبه ذلك.

ومما تجدر الإشارة إليه - ونحن بصدد الحديث عن اختلاف التعريفات وتباينها - أن كتب النحو التعليمي المدرسي الحديثة تعلقت تعلقاً كبيراً بهذا النوع من الحدود الفلسفية المنطقية التي تلائم الخاصة من المتعلمين ولا تلائم العامة. فمثلاً، صاحب كتاب "النحو المصنّف" يعرف الاسم كالاتي: "ما دل على معنى في نفسه وليس الزمن جزءاً منه مثل، محمد، خالد، الندى، والزرع" (38). ويحدد صاحب كتاب "تجديد النحو" الاسم كما يلي: "ما دل

على معنى ولم يقترن بزمان مثل ، زيد، عمرو، دار، شجرة" (39) وهنا نتساءل : أين التصفية والتهذيب؟ وأين الحدأة والتجديد في هذين التعريفين اللذين يدلان على الصبغة العقلية التي طبعت النحو المتأخر ذلك تكرار ممل، وصورة طبق الأصل لما ورد عند المتأخرين من النحاة . وعليه فإن جل الحدود والتعريفات التي تضمنتها كتب القواعد المدرسية والتعليمية عموما هي كما ورثناها منذ عهود الجمود والانحطاط الفكري وهذا ما دفع ببعضهم إلى الإفراط في الحكم قائلا: إن محاولات تيسير النحو في الكتب المدرسية لم تقدم جديدا ولم تفعل شيئا يعيد إلى الدرس النحوي قوته وحيوته لأنها لم تصحح وضعاً، ولم تجدد منهجاً، ولم تأت بجديد إلا إصلاحاً في المظهر وأناقاة في الإخراج. أما القواعد فهي هي، وأما الموضوعات فكما ورثناها، حتى الأمثلة لم يصبها من التجديد إلا نصيب ضئيل (41) والدليل على ذلك الطريقة التي مازال التلاميذ يتلقون بها الحدود والتعريفات حيث تعرض عليهم في ثوبها الإصطلاحي المعقد بحيث لا يظهر معناها بسهولة ولا يستطيع التلميذ فهمها وإدراك مضمونها. كيف يستطيع التعلم في- مراحل التعليم العام- أن يفقه مثلاً قولهم في تحديد المفعول المطلق " هو عبارة عن مصدر فضله تسلط عليه عامل من لفظه أو معناه". أو قولهم في تحديد الفاعل "اسم صريح مؤول به أسند إليه فعل أو شبيه به مقدم عليه بالأصالة واقعا منه أو قائما به". فالملحوظ أن مثل هذه التعريفات لاتوضح المراد من المفعول المطلق أو الفاعل لأن اللغة المستعملة التي وظفت في التعريف هي بدورها تحتاج إلى شرح وتوضيح لكونها تبتعد عن الشرح والوصف البسيطين. إذن ما الفائدة العملية التعليمية التي يجنيها التلميذ من حفظه الآلي هذه الحدود التي توحى بالإتجاه الفلسفي المنطقي الذي لم يحفل به النحاة الأوائل؟ (42) هل يستطيع التلميذ أن يحتفظ بهذه الحدود مدة زمنية طويلة؟ بل هل يستطيع التلميذ تحويل التعريفات الكامنة إلى أحداث كلامية مستقيمة ؟ قد

يردد التلميذ تلك التعريفات ترديداً بيفاويا ولكن دون فهم، ودون قدرة على تطبيقها، والعجز في ذلك يكاد يكون عاما عند جميع التلاميذ. قال ابن خلدون: "وتلك القوانين إنما هي وسائل للتعليم، لكنهم أجروها على غير ما قصد بها، وأصاروها علما بجتا وبعدوا عن ثمرتها. وتعلم ما قرناه في هذا الباب، أن حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه، ويتزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عبارتهم في كلامهم، حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم" ⁽⁴³⁾ يوجه ابن خلدون المربين والمعلمين من خلال كلامه إلى أن يأخذوا تلك الوسيلة (أي قوانين النحو) مأخذ التدريب المتصل والممارسة المتكررة، وإلا لن يستقيم اللسان، ولن تجد تلك القوالب التعبيرية سبيلها إلى النطق، ومن ثم لا يكون للنحو أي مظهر من مظاهر الحياة. إن البديل الأفضل لتحفيظ التعريفات والحدود النحوية هي التمثيل الكثير، أي الأمثلة الحسية والتدريبات المتنوعة من حيث الكم والكيف، يؤخذ بها التلاميذ أخذاً جدياً مستمراً، ولا نعلم إلى شرح قاعدة أو تعريف إلا في حالات قليلة وبطريقة موجزة بقدر ما يكفي للإسترجاع والتذكر. لأن الإكتساب الحقيقي للغة لا يحصل من خلال حفظ القواعد المجردة الغامضة، ولكن عن طريق فتح اللسان بالمحاورة وممارسة اللغة ممارسة فعلية في جميع المقامات التي تستعمل فيها قال ابن خلدون: "اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب. فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم الغاية من إفادة مقصوده للسامع (....) والملكات لا تحصل إلا

بتكرار الأفعال" (45) وهذا دليل واضح على أن الملكة اللسانية غير الصناعية اللغوية .

ج - نوعية الأمثلة :

إذا كان الهدف من تدريس مادة النحو في الاتجاهات الحديثة هو إكساب المتعلم ملكة تبليغية تمكنه من التحكم الآلي في جميع المهارات اللغوية الأساسية التي تتمثل في الاستماع (الفهم) والحديث (الكلام) والقراءة والكتابة، فهل تسهم الأمثلة والنصوص التوضيحية الموجودة في ثنايا الكتب والمقررات النحوية في عملية تحصيل تلك المهارات أو تنميتها ؟

إن الواقع يثبت أن الكثرة المطلقة من أمثلة النحو التي يستعملها المعلمون في مرحلتي الشرح والتطبيق لاتعين التلميذ على إثراء رصيده اللغوي وترقية تعبيره . فهي كما ورثناها، لم يصبها من التجديد إلا نصيب ضئيل أضف إلى ذلك أنها مرددة ترديدا مملأ في جميع الكتب والمراجع. فهي أمثلة اختيرت في عصر يختلف عن عصرنا ولأهداف تخالف أهدافنا. فقد كان القصد منها إستنباط قاعدة أو تأييد رأي أو مذهب وليس التعليم (46) . وعليه فمن الإساءة إلى النحو وإلى اللغة أن يظل الدارسون؛ معلمون ومتعلمون متمسكين بالشواهد الموروثة ومعتمدين عليها في التعليم. ومن ناحية أخرى، فإن أمثلة النحو في الكتب والمقررات المدرسية تتميز بالجفاف و التكلف والسذاجة أحيانا، يعوزها جمال التعبير وشرف المعنى لاتخرج في كثير من الحالات عن:

ضرب زيد عمرو - وقتل موسى عيسى - وجاء زيد - وفي الدار عمرو - وجاء القوم إلا زيذا...

وعلى الرغم من إحتواء الكتب التعليمية الحديثة على أمثلة توضيحية من اللغة المعاصرة، فإن معلم اللغة العربية يجد نفسه شعوريا أو لا شعوريا أسير

الأمثلة التقليدية الموروثة فلا يستطيع الخروج عنها. وحتى إن اجتهد وحاول ذلك اتى بأساليب وأمثلة ليست من العربية⁽⁴⁷⁾.

إن الطرائق الحديثة في تعليم اللغة تلح على ضرورة الاهتمام بالأمثلة الحية والنماذج الأصلية والإكثار منها لأنها تساعد المتعلم على تحسين تعبيره وتثري رصيده اللغوي الوظيفي. فالاختيار الجيد لأمثلة النحو وأنماطه تمكن التلميذ من التفاعل معها بكل سهولة ويسر والاقتباس من تراكيبها وأساليبها ومضامينها.

4- الموضوعات النحوية : تبويبها وترتيبها.

بعد حديثنا عن المحتوى اللغوي في المقررات المدرسية من حيث مصطلحاته وتعريفاته نأتي لتحليل هذا المحتوى من حيث ترتيبه وتبويه وموضوعاته. ومن أهم المشكلات التي تطرح في هذا الشأن مايلي:

ما هي أنواع الترتيب والتبويب الشائعة في كتب النحو المقررة بمراحل التعليم العام؟ هل هناك تشابه أو تطابق في ترتيب الموضوعات؟ هل الترتيب والتبويب في كتب النحو المدرسي ينسجم مع الأهداف التعليمية وحاجات المتعلمين؟ ثم ماهي طبيعة الموضوعات النحوية المختارة من حيث الكم والكيف؟ وما المباحث النحوية الأساسية التي يحتاجها المتعلمون في المراحل المختلفة من التعليم العام؟ وهل هناك -فعلا- موضوعات نحوية أساسية وأخرى غير أساسية؟....

تتميز طريقة تبويب الموضوعات النحوية وترتيبها في المقررات التعليمية - هي الأخرى- بالتباين والاختلاف فهي تختلف من قطر إلى آخر ومن مؤلف إلى مؤلف آخر، بحيث لانكاد نعر على مقررين أو برنامجين متطابقين تطابقا كليا في مراحل التعليم العام. وهذا على الرغم من أن فئة المتعلمين المعنية بتلك البرامج تتشابه إلى حد كبير. ويبدو عدم الاتفاق بين مناهج القواعد النحوية في الأقطار العربية على مستويات:

أ- مستوى المدخل أو نقطة الانطلاق كما يسميها بعضهم .

ب- مستوى التبويب والترتيب نفسه للموضوعات المقررة .

ج- مستوى الموضوعات من حيث الكم والكيف .

فبالنسبة للمستوى الأول، هناك اتجاه ينطلق من مبدأ تقدم البسيط على المعقد، والسهل على الصعب، فلا يقدم موضوعاً في الصرف حتى يستوفى الموضوعات النحوية ليكون الارتياض على النحو ممهّداً للدخول في علم الصرف وموطئاً إليه (48).

وهناك اتجاه آخر ينطلق من مبدأ تقدم الثابت على الشيء المتحول فيبدأ بتدريس الموضوعات الصرفية قبل المباحث النحوية وذلك أخذاً برأي "ابن جني" القائل: "....فالتصريف إنما هو لمعرفة أنفس الكلم الثابتة، والنحو إنما هو لمعرفة أحواله المتغيرة. ألا ترى أنك إذا قلت: "قام بكر"، "ورأيت بكرًا" "ومررت ببكر" فإنما خالفت بين حركات حروف الإعراب لاختلاف العامل، ولم تعرض لباقي الكلمة. وإذا كان ذلك كذلك، فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف لأن معرفة ذات الشيء الثابتة ينبغي أن يكون أصلاً لمعرفة حاله المتغيرة. إلا أن هذا الضرب من العلم لما كان غريباً صعباً بُدئ قبله بمعرفة النحو ثم جيئ به بعد ليكون الارتياض في النحو موطئاً للدخول فيه (49).

وللإشارة فإن الاتجاه الأول الذي يبدأ بتدريس المباحث النحوية يضم بدوره منحنيين، منحى ينطلق في تدريس القواعد النحوية من الجملة باعتبارها أصغر وحدة لسانية مستقلة بالفهم، عملاً بالمبدأ التربوي النفسي الذي يدعو إلى تدريس اللغة ككل متكامل وليس كأجزاء، كما يدعو إلى التدرج من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء . وهذا في اعتقادي هو الوضع الطبيعي لاكتساب اللغة لكون الطفل يكتسب استعمالات، ويتكلم بالجملة رغم استعماله الظاهر

للكلمات. وهناك منحى ثانٍ ينطلق في تدريس النحو من التقسيم الثلاثي المشهور للكلمة (اسم وفعل و حرف). وهذا الاتجاه يكاد يغطي على جميع مقررات النحو التعليمي المدرسي (50).

أما المدخل الصوتي الذي يمهّد لتدريس موضوعات النحو والصرف بمباحث في نطق الكلمة ودقة التلفظ بحروفها فشيء مفقود لانكاد نعثر عليه في جميع المقررات المدرسية.

إن قضية تقديم شيء على شيء آخر، والبداية بالمدخل النحوي أو الصرفي، والانطلاق من نظام الجملة أو دراسة الكلمة... أو العكس أمر لا نخضع لمقياس السهولة والصعوبة فحسب. بل هي عملية تتحكم فيها عوامل أخرى جوهرية أهمها: الأهداف (les objectifs) والاحتياجات (les besoins) والوقت المخصص للتعليم، ومستوى المقرر... إلخ.

هذه لمحة عن نقطة الانطلاق في تبويب الموضوعات النحوية في الكتب والبرامج المدرسية. أما عن التبويب نفسه ونظام الترتيب فيمكن القول : إنه على الرغم من وجود مناهج كثيرة ومتنوعة في تبويب المباحث النحوية وترتيبها إلا أن التبويب الشائع الذي يكاد يغطي على جميع مؤلفات النحو التعليمي - إن لم نقل كلها- هو تبويت "ابن مالك" في ألفيته المشهورة.

وما يلاحظ على تصنيف "ابن مالك" أنه بدأ بمباحث في علم النحو، تليها مباحث في علم الصرف ثم مباحث في الأصوات. هذا هو الترتيب الشائع اليوم الذي ارتضاه كثيرون ممن جاءوا بعد ابن مالك ويعتقد بعضهم أنه فوق شيوعه فهو أكثر ملاءمة في طريقته، وأوفر إفادة في التحصيل (51) هذه وجهة نظر المعجبين، أما المخالفين لذلك الترتيب والتبويب، فهم يذهبون غير هذا المذهب . فطريقة "ابن مالك" التي ظلت المثال الذي يحتذى عند كثير من المربين والمعلمين والباحثين - في نظرهم- إن لاءمت المتخصصين فإنها لاتلائم المبتدئين

لكونها جاءت منظمة على غرار التدرج الطولي (gradation linéaire)؛ (مباحث في النحو تتلوها مباحث في الصرف تتلوها مباحث في الأصوات) . وفي هذا النوع من "التدرج" يقدم الموضوع النحوي دفعة واحدة بجميع جزئياته ثم لا يعود إليه المدرس مرة أخرى. وهنا نتساءل هل يستطيع تلميذ مراحل التعليم العام أن يدرس كل شيء عن الضمائر وكل شيء عن الأسماء المبنية وكل شيء عن النواسخ وكل شيء عن الأفعال اللازمة والمتعدية. (52) لقد وجه بعض الباحثين والمربين انتقادات عدة للتبويب والترتيب السائد في كتب النحو التعليمي والمقررات المدرسية المستوحاة من ترتيب "ابن مالك" ومن أهم الانتقادات مايلي:

1. تناولها لشيء من المبنيات خلال المعربات .
2. عرضها لأبواب في الفعل بين أبواب الاسم.
3. تحدثها عن أحد المنصوبات قبل أن تستوفي المرفوعات .
4. إقحامها لمسألة في الصرف بين موضوعات النحو .
5. خلطها بين المسائل المتباينة وتمزيقها للمسائل المتحدة في عدة مواطن.
6. تبويبها للموضوعات النحوية والصرفية وترتيبها لها قائم على العمل النحوي وحده.

هذه السلبيات والمآخذ جعلت بعض الباحثين والمربين يفكرون في نوع آخر من التبويب والتصنيف. (53)

وكخلاصة لقضية التبويب والترتيب يمكن القول: إنه على الرغم من وجود أنواع كثيرة من التبويب للموضوعات النحوية لكل منها مزاياه، إلا أن الملاحظ أنها فشلت جميعها في تزويد المقررات المدرسية بالبرنامج الأفضل الواجب اتباعه في تسلسل المباحث النحوية والصرفية . فإلى حد الآن لم تهتد إلى الترتيب - لا قول المثالي - ولكن التربوي الفعال الذي يضمن أقصى حدود النجاح .

إن ترتيب المادة النحوية في المناهج والمقررات المدرسية يعتمد في أحيان كثيرة على التقدير الشخصي الذاتي، وليس على التقدير العلمي الميداني المستمد من الواقع وهذا ما أدى إلى اضطراب وبلبلة في تبويب الموضوعات النحوية في المناهج المدرسية وعدم بنائها على أسس موضوعية قوامها الانتقاء القائم على مقياس الشبوع والتواتر.

أما على مستوى الموضوعات النحوية نفسها، فمن يعد إلى حصيلة الباحث المقدمة في المقررات المدرسية يلاحظ توسعا زائداً ومادة تعليمية ممزوجة بأخرى علمية إن لاءمت المتخصصين فإنها لاتلائم الناشئين خاصة في مرحلتي التعليم الإعدادي والإكمالي (الإبتدائي والمتوسط). فبعض الموضوعات المقررة لا تختلف من حيث محتواها النحوي عن ما تقدمه كتب النحو العلمي المطولة التي تدرس في مراحل متقدمة من التعليم "فالذين نُهَظُّنوا باختيار محتوى هذه المقررات ذهبوا إلى كتب النحو، ووضعوا أيديهم فيها وأخذوا منها ما أرادوا دون تغيير والأغلب أنهم رجعوا إلى بعض كتب المتأخرين التي تمتلئ بالحواشي والهوامش والتقارير، أو رجعوا إلى بعض الملخصات النحوية⁽⁵⁴⁾ وعلى العموم فإن المقررات النحوية المدرسية ركزت على الجانب المعرفي الموسوعي وهذا ما أدى إلى ازدحام المناهج بموضوعات كثيفة تضم حشداً هائلاً من المصطلحات والتعريفات والقواعد اللغوية.

أما من حيث الكيف، فبعض الموضوعات المقررة ليست مستعملة. وبعضها الآخر قليلة الإستعمال لا تجري في اللغة المنطوقة التي تتميز بالخفة والإقتصاد إلا نادراً. ومنها ما هو معقد لا يتناسب مع مستوى المتعلمين. أضف إلى ذلك أن المادة النحوية المختارة - كما هي في كتب النحو - ليست مادة وظيفية تعليمية خالصة. فهي مادة ذاتية الاختيار، عشوائية التدرج، يختارها

أناس غير متخصصين ويلقنها المعلمون ولا يملكون وصفا دقيقا لنظاميها الإفرادي والتركيبى .

إن فقدان الأساس العلمي لطريقة انتقاء المحتوى النحوي واختياره هو الذي أدى إلى اضطراب وذبذبة في المناهج النحوية المدرسية. فبرامج النحو تتميز بعدم الاستقرار والدليل على ذلك التغييرات والتعديلات الكثيرة المستمرة. فثمة موضوعات تقرر في فترة من الفترات ثم تختفي في فترة أخرى ، ثم لا تلبث أن تعود إلى المنهج من جديد وهكذا دواليك هذا على الرغم من أن القواعد اللغوية التي تنهض بأداء الوظيفة الأساسية للنحو معدودة محدودة .

5- خاتمة

والنتيجة التي نخلص إليها من هذه الدراسة أن مسألة اختيار المادة النحوية التربوية الجيدة، تعد من الإشكالات الكبيرة في تعليم اللغة العربية، وحل هذه الإشكالية نفسها لا يصنع، بل لا يضمن تعليما ناجعا للقواعد اللغوية. وأزمة النحو التي تشكلت في الميدان التربوي التعليمي لا يكفي علاجها باستبدال مصطلح نحوي غامض بآخر واضح، أو بتعويض تعريف معقد بآخر مبسط، أو بإعداد مقررات مختصرة عوضا عن المقررات الطويلة المكثفة ...

إن الاختيار الموضوعي للمباحث النحوية كمّا وكيفاً عملية أساسية لا بد منها ولكنها تبقى خطوة يتيمة لا معنى لها إذا لم تُدعم بمراحل أخرى- في غاية الأهمية - يحددها اللسانيون في (55):

1. التخطيط (planification) الدقيق لهذه الموضوعات وتوزيعها المنتظم حسب المدة المخصصة لها وعدد الدروس .
2. ترتيبها ووضعها في موضعها في كل درس بحيث تتدرج (gradation) بانسجام من درس لآخر .

3. اختيار كيفية ناجعة لعرضها (presentation) على المتعلم، وتقديمها له، و تبليغها إياه في شكل جذاب مشوق
4. اختيار كيفية أنجع لترسيخها (fixation) في ذهن المتعلم وخلق الآليات الأساسية التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية (56).

6- الهوامش والمراجع:

1. المقصود بمراحل التعليم العام مرحلة ما قبل الجامعة، أي مرحلة التعليم الإعدادي والمتوسط والثانوي .
2. هو تعليم استوحاه المختصون من أفكار حلقة براغ اللسانية ينطلق من تحليل احتياجات المتعلمين ومحيطهم الثقافي والاجتماعي ويركز على الأحوال الخطائية والأدوار الاجتماعية والوظائف اللغوية والأحداث الكلامية التي يحتاجها المتعلم، كما يهتم بانتقاء المفاهيم التي ينبغي التحكم فيها. أنظر: Henri Besse; R.Galisson; polémique en didactique; CLE international; Paris 1980,p 40
3. ابن عصفور، المقرب، عن الاقتراح في علم أصول النحو "للسيوطي" تحقيق احمد محمد قاسم، ط1، ص30
4. الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، السنة 1985 ص 259 / 260
5. السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، ص 30.
6. د/ أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1989، ص 15/17.
7. م.س. ن، ص 20.
8. م.س. ن، ص 16.
9. ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، ج 1، ط2 (د.ت) ص34.

10. د/ أحمد سليمان ياقوت ، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم، ص 21.
11. ابن خلدون، المقدمة، ج 2، الدار التونسية للنشر - المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1985 ص 731.
12. يميز اللسانيون بين نوعين من الملكة، الملكة اللغوية (competence linguistique) وتعني المعرفة النظرية للقوانين العلمية التي استنبطها أهل صناعة البيان. والملكة التبليغية (compétence communicative) وتعني القدرة على تأليف الكلام مع مراعاة مقتضى الحال. وللإشارة فإن الغرض من تعليم مادة النحو هو اكساب المتعلم هذه القدرة التبليغية .
13. بدهي أن اللغة هي الطريق إلى النحو وليس العكس، لأن اللغة سابقة على التقعيد، بالإضافة إلى ذلك فإن الطفل يكتسب اللغة ثم يأتي إلى المدرسة ليعرف القواعد التي تحكم هذه اللغة .
14. يطلق المختصون مصطلح (teachability) على قابلية الكلمة للتعليم من قبل المعلم كما يطلقون مصطلح (learnability) على قابلية الكلمة للتعلم من قبل التلميذ.
15. عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، ط 8 دار المعارف، القاهرة (د-ت)، ص، و، ز.
16. Henri Besse; R.Galisson; polémique eu didactique; p 110
17. ابن خلدون ، المقدمة ج 2، ص 712.
18. عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، ص، هـ .
19. فإلى جانب المصطلحات التراثية القديمة هناك مصطلحات جديدة -دعا إليها بعض المحددين والميسرين - يرفضها الذوق ، منها : الأفاعيل، المرافيع، المعربنات، المناصب ... نذكر من هؤلاء أنطوان الدحداح في كتابه " معجم القواعد العربية في جداول ولوحات" وكذلك " أنيس فريجة" في نظريات في اللغة، الألسنية .3
20. ابن خلدون، المقدمة ، ج 2، ص 690/689.
21. سمي كذلك لمجاوزته الفاعل إلى المفعول ، أو لوقوعه على المفعول.

22. سمي كذلك لقصوره عن المفعول به، أو لاقتصاره على الفاعل ، أو لأنه لايتجاوز فاعله ولايقع على المفعول به.
23. د/ عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4 ،جامعة الجزائر، ص 50/46.
24. عوض صمد القوزي، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن 3هـ ،ديوان المطبوعات الجامعية ، ط1 ،الجزائر 1981 ،ص 189/162.
25. المصطلحات الواردة في الجدول السابق فيها البصرية الخالصة التي لم يعرفها الكوفيون كالمفعول المطلق والمفعول به وفيه ومعه وعطف البيان، وفيها الكوفية الخالصة التي لم يعرفها البصريون كالخلاف وأحرف الصرف والتقريب، وفيها البصرية والكوفية إلا أن لها اسما عند الكوفيين ولها اسم آخر عند البصريين .لمزيد من المعلومات أنظر. د/ جميل علوش، ابن الأنباري وجهوده في النحو، الدار العربية للكتاب، ص 343/341.
26. لأن مصطلحات القدماء أكثر دلالة على معانيها مما اقترح بعض المحددين الذين نادوا باستبدال الفعل والفاعل ونائب الفاعل والمبتدأ والخبر بالمسند والمسند إليه أو الموضوع والمحمول . وللإشارة فإن المجمع اللغوي المصري تراجع عن هذا القرار بعدما أقره. أنظر:د/ محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1987 ،ص 67.
27. هذه حقيقة يثبتها الواقع، فخذ أي تلميذ من تلاميذ مراحل التعليم العام واسأله عن معنى بعض المصطلحات مثلاً: البدل، النعت السبي، تمييز النسبة ، المفعول المطلق ، عطف البيان، ... فستجد أنك تسأل عن ألغاز ورموز
28. ابن خلدون، المقدمة ، ج 2، ص 689 .
29. وأعني بذلك المعلم صاحب الخبرة الطويلة والباحث المنظر المتخصص في التعليمية. أما عن المقاييس الموضوعية فتتمثل في الشيوع والتواتر وقابلية المصطلح للتعليم وقابليته للتعلم وقابليته لاسترجاع والتذكر .
30. الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، ص 87.
31. الزجاجي ، الإيضاح في علل النحو ، تحقيق: د/ مازن المبارك ط5 دار النفائس، بيروت، 1986، ص46

32. م.س.ن. ص 46.
33. باني عميري، دراسة تحليلية نقدية لكتاب المختار في قواعد اللغة العربية، المقرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية، رسالة ماجستير مخطوطة نوقشت بجامعة الجزائر سنة 1981 ص 156-168.
34. الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، ص 46.
35. يعني ما جاز أن يُخبر عنه.
36. الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، ص 51/48.
37. م.س.ن. ص 48.
38. د/ محمد عيد، النحو المصفى، مكتبة الشباب، القاهرة 1995، ص 8.
39. د/ شوقي ضيف، تجديد النحو، ط 2، دار المعارف، القاهرة 1986، ص 49.
40. أنظر على سبيل المثال "فطر الندى وبل الصدى" وأوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك لابن هشام الأنصاري .
41. د/ مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ط 2. دار الرائد العربي ، بيروت سنة 1986، ص 15.
42. ليت الحدود و التعريفات كانت في كتب النحو المدرسي على طريقة "سيبويه" الذي كان يميل إلى الوصف والتمثيل وتعزيز المفهوم بنماذج حية، فكتابه يكاد يخلو من التعريف، فهو يكفي في الأغلب الأعم بالتمثيل. قال في تعريف الاسم: "الاسم رجل"، فرس، حائط"، (ج 1، ص 12) وقال في حد الفاعل: "فأما الفاعل الذي لا يتعداه فعله فقولك: ذهب زيد، وجلس عمرو" (ج 1، ص 33)
43. ابن خلدون، المقدمة، ج 2، ص 731/730 .
44. Frédéric françois, l'enseignement et la diversité des grammaires; hachette; Paris 1974, p199
45. ابن خلدون ، المقدمة، ج 2، ص 722.
46. عباس حسن، النحو الوافي، ج 1 ، ط 9، دار المعارف، القاهرة ، ص 7 .
47. من ذلك مثلا، ترديد بعض المعلمين للأمثلة الآتية- عند تعليمهم للمفعول المطلق أو أسلوب الاستفهام- كتب الأستاذ الدرس كتابة- خرج الولد خروجا- أ جاء زيد أم عمرو- أنجح خالد أم مصطفى؟ فهذه الأساليب وما شابهها غير مستقيمة .

48. الأغلوية المطلقة من كتب القواعد النحوية تبدأ بعلم النحو.
49. ابن جني، المنصف، تحقيق إبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين، ج1، ط1. مطبعة مصطفى البابلي الحلبي القاهرة 1954، ص. 4، 5.
50. د/ محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام، ص 110/111.
51. عباس حسن، النحو الوافي، ج1، ص 11.
52. د/ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية سنة 1996، ص 108/109.
53. ومن هؤلاء نذكر "عبد العليم إبراهيم" الذي اقترح في مدخل كتابه "النحو الوظيفي" ترتيباً جديداً يلخص النحو على صورة مغايرة للترتيب السائد. أنظر: "النحو الوظيفي" ص2.
54. د/ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 106.
55. د/ عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، ص 62.
56. التخطيط والترتيب والعرض والترسيخ عناصر تحتاج إلى بحوث مستقلة بذاتها.