مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 89 - 112 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

إشكاليّة تيسير المصطلح النّحوي وارتباطه بتيسير تعليم النّحو في التّعليم ما قبل الجامعي– عبد الرّحمان الحاج صالح أنموذجا –

The Problem of Facilitating the Grammatical Term and its Relation to Facilitating Grammar in Pre-university Education - Abd al-Rahman al-Haj Saleh as a Model-

Nadia SEBBANE [1] / نادية صبّان [1] *

Dr.Boualem TAHRAOUI [2] / بوعلام طهراوي [2]

مخبراللّغة العربيّة العلميّة والتّعليميّة

جامعة آكلي محند أولحاج – البويرة– (الجزائر)

University Akli Mohand Oulhadj- Bouira- Algeria

n.sebbane@univ-bouira.dz [1] / tahraouib62@gmail.com [2]

تاريخ الإرسال: 2021/06/30	تاريخ القبول: 2021/08/01	تاريخ النشر: 2022/03/02

ملخص البحث

تعدّ مسألة تيسير المصطلح النّحوي من الإشكالات التي شغلت الباحثين في العصر الحديث، وقد ارتبطت بدعوات تيسير النّحو، واتفقت محاولات الباحثين على ضرورة تيسير المصطلح النّحوي الموروث.

و(الحاج صالح عبد الرّحمان)من الباحثين الذين تفرّدوا بآرائهم فجمعوا فيها بين الأصالة العربيّة واللّسانيّات الغربيّة. وقد أطّر هذا الموقف جميع أعماله اللّغويّة ومنها موضوع التّيسير النّحوي. إذ رفض أن يطعن في التّراث النّحوي العربي، وأن يتعرّض في أصوله ومصطلحاته إلى الحذف أو الاستبدال؛ لأنّ ما يُيسر هو طريقة تعليمه.

ويبحث هذا المقال في إشكاليّة تيسير المصطلح النّحوي عند الحاج صالح، من خلال ما أثبته من مفاهيم أصيلة في النّظريّة الخليليّة الحديثة.

الكلمات المفتاح : تيسير النّحو، مصطلح نحوي، تيسير تعليم النّحو، تعليميّة، الحاج صالح عبد الرّحمان.

Abstract :

The issue of facilitating the grammatical terms is one of problems that preoccupied researchers in the modern era , and it has been linked to calls for facilitating grammar, and the attempts of researchers agreed on the necessity of facilitating the inherited grammatical term.

Al –Hajj Saleh Abd al-Rahman is one of the researchers who were unique in their opinions , combining Arabic originality with Western linguistics. This position

* نادية صبّان n.sebbane@univ-bouira.dz

framed all his linguistic works, including the topic of grammatical facilitation ; He refused to challenge the Arabic grammatical heritage, and to subject its origins and terminology to deletion or replacement ;Because what makes easy is the way it is taught.

This article examines the problematic of facilitating the grammatical term for Hajj Saleh , and the authentic concepts that the proved through the Neo-Khalilian theory.

Keywords: Facilitating the grammar, The grammatical term, Facilitating the teaching of grammar, The didactic, Al- Hajj Saleh Abd Al-Rahman.

أوّلا– المقدمة:

تعتبر مسألة تيسير النّحو من القضايا التي شغلت بال اللّغويين والباحثين العرب في العصر الحديث، وقد ازدادت حدّتها مع تعالي صيحات المتعلّمين من النّحو، وانتشار البحوث والمناهج اللّسانيّة الغربيّة. وأخذت هذه المسألة أبعادا مختلفة أطّرتها التّصوّرات النّظريّة والمنطلقات الفكريّة لكلّ باحث. وتفرّقت محاولات هؤلاء الباحثين مذاهب شتّى لا يجمعها إلّا رابط واحد؛ وهو أنّ بالنّحو عيوبا وجب إصلاحا. وبين هذا وذاك غدا النّحو عرضة لهجمات الباحثين باختلاف مشاربهم الفكريّة ومناهجهم اللّغويّة. وأثناء هذه المحاولات تعرّضوا للمصطلح النّحوي بالنّقد والنّقض والتّيسير باعتباره مفتاحا لهذا العلم. وكيف لا يكون له نصيب من التّيسير؟ والمصطلحات مفاتيح لعلومها بها تُكشف المغاليق، وتولج العلوم، يحتاجها الباحث والمتعلّم على حدّ سواء.

ويعدّ(الحاج صالح عبد الرّحمان) من الباحثين المحدثين الذي قدّموا آراء قيّمة في مسألة تيسير النّحو، تأتّت له من نقده لمحاولات الباحثين التّيسيريّة، ومن منهجه المتميّز القائم على الموضوعيّة في التّعامل مع التّراث النّحوي العربيّ من جهة، واللّسانيّة الغربيّة من جهة أخرى. وبفضل هذا الموقف الوسط استطاع أن يحفظ للتّراث النّحوي مكانته وأصالته، وأن يعترف للّسانيّات الغربيّة بفضلها وأهميتها أيضا.

وقد كان المصطلح النّحويّ من الأبواب التي تناولها(الحاج صالح) في تصدّيه للتّيسير النّحوي، باعتباره لا ينفصل عن علمه؛ بل هو أداته الأولى ومفتاحه. لكنّ الملفت للنّظر في تعاطي(الحاج صالح) مع قضيّة تيسير المصطلح النّحوي أنّه لم يفصله عن نظريته النّحويّة المتكاملة. ولا نغالي إذا قلنا: إنّه لم يقم ببتره عن النّظريّة اللّغويّة الشّاملة؛ باعتباره تناول مسألة تيسير المصطلح النّحويّ خاصّة، ومسألة تيسير النّحو عامّة

من زاويّة تعليميّة بحتة ترتبط بقضيّة أشمل وهي قضيّة تعليم اللّغة العربيّة وإكساب المتعلّمين ملكتها بعيدا عن تيسير النّظريّة النّحويّة التي رفض أن تطالها أيدي الميسّرين.

1-إشكاليّة البحث وفرضياته: لما كان المصطلح النّحوي جزءا لا يتجزأ من النّحو. فإنّ هذه العلاقة قد دفعتني إلى تأسيس هذه الدّراسة على مساءلة مهمّة وهي: ما طبيعة التّصوّر الذي أقام عليه(الحاج صالح) تيسيره للمصطلح النّحوي؟ ثمّ ما علاقة تيسير المصطلح النّحوي عند(الحاج صالح) بتيسير النّحو عموما؟ وكيف يمكن استثمار مسألة تيسير المصطلح النّحوي في تيسير تعليم النّحو العربيّ من وجهة نظر(الحاج صالح)؟

2-منهج البحث: اعتمدتُ في هذه الدّراسة على المنهج الوصفيّ التّحليليّ القائم على وصف الظّاهرة وتحليلها بهدف الوقوف على طبيعة تيسير المصطلح النّحوي وعلاقته بتيسير النّحو كما تجسّد في أعمال(الحاج صالح) وأسّس له من خلال بعض مفاهيم النّظريّة الخليليّة الحديثة.

3-أهميّة البحث: يكتسي هذا البحث أهميّة بالغة باعتباره يعالج بابا من أبواب النّحو؛ وهو باب المصطلح النّحويّ وما يتعلّق بتيسيره بغية تيسير النّحو عموما. ولذلك فإنّ هذه الدّراسة تهدف إلى:

- بيان طبيعة التّيسير الذي أقام عليه(الحاج صالح)أعماله المتعلّقة بتيسير المصطلح النّحويّ.
- بيان الأسس والمعايير التي يقوم عليها تيسير المصطلح النّحويّ عند(الحاج صالح)
- محاولة تقييم المحتويات النّحويّة في مختلف مراحل التّعليم العام انطلاقا من الأسس التّيسيريّة التي نبّه إليها(الحاج صالح عبد الرّحمان).

ثانيّا – المصطلح النّحوي:

1-تعريف المصطلح:

أ-تعريف المصطلح لغة:

المصطلح في اللّغة من مادة(ص ل ح)، وتجمع المعاجم العربيّة على أنّه ضدّ الفساد. يقول ابن منظور"الصّلاح: ضدّ الفساد. صلح يصلَحُ ويصلُح(...). والإصلاح نقيض الفساد"[1]. وجاء في معجم العين"الصّلاح: نقيض الفساد، ورجل صالح في نفسه ومصلح في أعماله وأموره. والصّلح: تصالح القوم بينهم"[2]. فالمتتبّع لمادة(ص ل ح) يجد أنّها تدور في معنى واحد، وهو نقيض الفساد.

ب- تعريف المصطلح اصطلاحا:

أمّا عن المصطلح في الاصطلاح، فيقول الجاحظ(ت255 هـ)"وهم تخيّروا تلك الألفاظ لتلك المعاني، وهم اشتقوا لها من كلام العرب تلك الأسماء. وهم اصطلحوا على تسميّة ما لم يكن له في لغة العرب اسم. فصاروا في ذلك سلفا لكلّ خلف وقدوة لكلّ تابع"[3]. فالعرب قد ابتدعت ألفاظا معيّنة ليدّل كلّ لفظ على معنى محدّد، وليؤدّي مفهوما واضحا معتمدة في ذلك على الاشتقاق. أمّا المدلول الذي لم يكن له دالّ في لغتهم، اصطلحوا عليه، وابتكروا له لفظا للدّلالة عليه.

2- تعريف النّحو:

أ-تعريف النّحو لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور:" النّحو إعراب الكلام العربيّ، والنّحو القصد والطّريق"[4]. أمّا في معجم العين:" فالنّحو: القصد، نحو الشّيء نحوْتُ نحوا أي قصدْتُ قصده"[5]. فالمعنى اللّغوي لمادة(ن ح ا) هي القصد والجهة.

ب-تعريف النّحو اصطلاحا:

إنّ أحسن تعريف للنّحو- والذي فضّله صاحب الاقتراح[6]- هو تعريف(ابن جنيّ أبو الفتح)" هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرّفه من إعراب وغيره كالتّثنيّة، والجمع، والتّحقير، والتّكسير والإضافة، والنّسب، والتّركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها"[7]. والواضح من خلال هذا التّعريف أنّ النّحو هو اتّباع طريقة العرب في كلامها من جميع الأوجه الصّرفيّة: كالتّثنيّة والجمع وغيرها، والتّراكيب النّحويّة وغيرها. وهو بهذا لا يفصل بين النّحو والصّرف بل يجمعهما تحت باب النّحو.

وإذا كان مفهوم المصطلح- كما أسلفنا- اتّفاق طائفة من النّاس على أمر مخصوص؛ أي اتّفاق جماعة على أمر معيّن، معناه أنّ الاتّفاق بين النّحاة نتج عنه المصطلح النّحوي. وهذه التّسميّة تشير إلى هويّة هذا المصطلح لأنّها تحصره في مجال النّحو، وتجعله يعبّر عن أفكار ومعان نحويّة.

3- نشأة المصطلح النّحوي:

إنّ العلوم لا تظهر دفعة واحدة، بل تمرّ بمراحل تنمو خلالها وتتطوّر شيئا فشيئا، وهذا ما يجعل النّاس يختلفون في واضعيها المبكّرين. وهذا ما شهده النّحو العربيّ. إذ يحيط بنشأته نوع من الغموض. وقد تعدّدت الرّوايات في ذلك. ولستُ هنا بصدد التّفصيل في الرّوايات التي تعرّضت لنشأة النّحو. ولذا سأقتصر على ما تُجمع عليه جميعا. وهو أنّ أبا الأسود الدّؤلي(69 هـ) هو الواضع الأوّل لعلم النّحو

بإرشاد من الإمام عليّ(رضي الله عنه) أثناء تصدّيه لظاهرة اللّحن في اللّغة. وفي هذه النّقطة بالذّات تجتمع معظم الرّوايات التي تصدّت لدراسة النّحو العربيّ. والسّؤال المطروح هنا: ما المادّة النّحويّة التي وُضعت ابتداء؟ وماذا المصطلحات التي وُضعت ابتداء؟

هناك روايات تنسب إلى(أبي الأسود الدّؤلي) وضعَ أبواب من النّحو ومصطلحات نحويّة منها رواية(ابن الأنباري ت 577هـ) يقول:" يقول أبو الأسود الدّؤلي: وقال لي-أي الإمام عليّ- انحُ هذا النّحو وأضف إليه ما وقع إليك، واعلم يا أبا الأسود أنّ الأسماء ثلاثة: ظاهر ومضمر واسم لا ظاهر ولا مضمر(...)، ثمّ قال أبو الأسود: وضعت بابي العطف والنّعت، ثمّ بابي التّعجّب والاستفهام إلى أن وصلتُ إلى باب(إنّ وأخواتها) ما خلا(لكن) فلمّا عرضتها على عليّ- رضي الله عنه- أمرني بضمّ لكن"[8]. وفي رواية (الزّبيدي) التي تحكي قصّة (أبي الأسود) مع ابنته التي سألته: ما أشدُّ الحرُّ! يقول:"فعمل باب التّعجّب، وباب الفاعل، والمفعول به وغيرها من الأبواب"[9]. ولعل في تعدّد هذه الرّوايات واختلافها أحيانا واتّفاقها أحيانا أخرى حول ما وضع من النّحو ابتداء ما يدعو إلى الرّيبة والشّك، وهذا ما دفع بعض الباحثين إلى التّشكيك في أسبقيّة(أبي الأسود) في وضع هذا العلم[10].

ولكنّ النّاظر في هذه الرّوايات واختلافها نظرة موضوعيّة، لا يرى في تعدّدها ما يدعو إلى الشّك فيما قام به أبو الأسود، إذ لم يقل أحد من الباحثين قديما أو حديثا إنّه وضع النّحو بالصّورة الكاملة النّاضجة التي نقف عليها في كتب النّحو. بل إنّ"ما وضعه أبو الأسود الدّؤلي مجرّد ملاحظات يسيرة، هُديَ إليها بالنّظر في الأساليب واستقرائها على قدر الطّاقة في المقامات المتنوّعة"[11]. فـ(أبو الأسود) اهتدى إلى هذا الفنّ، ووضع تعاليمه التي يسير على منوالها، وأنّه لم يبتكر ما نراه الآن من مصطلحات ومادّة نحويّة، لأنّ طبيعة عهده تقتضي هذه البساطة. وظلّ الأمر على هذا الحال إلى أن هيأ الله له من يجمع شتاته وهو(الخليل بن أحمد الفراهيدي).

لقد كان(الخليل بن أحمد الفراهيدي) بحقّ الواضع الحقيقي لعلم النّحو، لما له من فضل في تطوير هذا العلم ومصطلحاته. فالمصطلحات تنمو بنموّ العلم، فتبدأ محدودة متردّدة، ومع نموّ العلم واكتماله تأخذ في الاستقرار والرّواج. وتاريخ العلوم تاريخ لمصطلحاتها[12]. وقد ذكر(الخوارزمي) في (مفاتيح العلوم) بعض مصطلحات الخليل يقول:"الرّفع ما وقع في أعجاز الكلم منوّنا نحو قولك: زيدٌ، والضمّ ما وقع في أعجاز الكلم غير منوّن نحو: يفعلُ، والتّوجيه ما وقع في صدر الكلم نحو عين عمر وقاف قتم، والحشو ما وقع في الأوساط نحو جيم رجل، والنّجر ما وقع في أعجاز الأسماء دون الأفعال"[13]. ففضل السّبق- إذن-

للخليل في وضع علامات الإعراب في الأسماء باسم الرّفع والنّصب والخفض، كما سمّى حركات المبنيات باسم الضّم والفتح والكسرة غير المنوّنة باسم الجرّ. ثمّ قدّم هذه الثّروة العلميّة والمصطلحيّة لمن جاء بعده من النّحويين. وكانت حصّة الأسد لتلميذه سيبويه، الذي تشبّع بعلم أستاذه، وورث منهجه في القياس والتّحديد، وأحْسَن فهم ما أراد معلّمه. فقد اعتمد أساسا على ما أخذه عنه، فلا يبرح يذكره ويشير إلى آرائه وتخريجاته النّحويّة في ثنايا كتابه فـ"كلّما قال سيبويه: وسألته، أو: قال: من غير أن يذكر قائله، فهو الخليل"[14]. فكان الكتاب بحق موسوعة في النّحو والصّرف واللّغة والمصطلح جمع فيه سيبويه خلاصة علم ومنهج العلماء الذين سبقوه من أبي (الأسود) إلى (الخليل). فالمتصفّح للكتاب تصادفه جملة مصطلحات لا تزال إلى يومنا هذا يقول"فالكلم اسم وفعل وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل"[15]، ثمّ نجده في الباب الثّاني يحدّد علامات الإعراب ويميّز بينها فيقول"وهي تجري على ثمانيّة مجار: على النّصب والجرّ والرّفع والجزم والفتح والضّم والكسر والوقف"[16]، ثمّ يواصل تفصيله في كثير من مصطلحات النّحو كالأسماء المتمكّنة وغير المتمكّنة[17] وغيرها. ثمّ ينتقل من باب إلى باب ليعدّد في كلّ منها من المصلحات النّحويّة كالفاعل واسم المفعول والمفعول، والصّفات والفعل المتعدّي[18].

ثمّ جاء النّحاة بعد الخليل وتلاميذه فاستلموا هذه الثّروة النّحويّة والمصطلحيّة ناضجة كاملة، ولم يبق لهم من دور إلّا الشّرح أوالتّفسير وفرض الشّروط والمعايير خاصّة ما تعلّق منها بالحدود الجامعة المانعة للمصطلحات النّحويّة. وألقاب المفاهيم نتيجة الانقسام المصطلحي بين المدارس النّحويّة التي شهدها النّحو في تاريخه بين بصري وكوفيّ وبغدادي وأندلسيّ.

ثالثا– تعليم وتعلّم النّحو في العصر الحديث وارتباطه بالتّيسير:

يكتسي تعليم وتعلّم النّحو في العصر الحديث أهميّة بالغة في إكساب المتعلّم الملكة اللّغويّة الأساسيّة. وتأتي هذه الأهميّة من اللّغة التي يرتبط بها ووضع لحفظها وصونها من اللّحن. ولما كانت اللّغة العربيّة ونحوها بالأهميّة بمكان، فإنّ تصدّي الباحثين للمشكلات التي تعترض تعليمها جعلهم يتصدّون إلى ميزانها الضّابط وقانونها الأساسيّ وهو النّحو العربي. ومن هذا المنطلق حمّلوا النّحو مسؤوليّة التّردّي والضّعف اللّغوي الذي يعاني منه الطّالب. وهذا ما دفع الكثير من الباحثين إلى محاولة تيسير أوإصلاح النّحو ظنّا منهم أنّ فيه عيوبا يجب إصلاحها، وفيه صعوبات وجب تذليلها. غير مدركين أنّ العلوم مهما كان نوعها تأتي أهميّتها من صعوبتها. فليست الصّعوبة -إذن– مبرّرا لإلغاء العلوم و بتر أجزاء منها.

ولما كانت اللّغة ممارسة وتطبيقا، ودربة ومرانا مستمرين كان لابدّ من الحرص على قراءة نماذج عربيّة فصيحة ومعالجتها، والبدء بما كان منها شائقا محبّبا إلى القارئ، جليّا واضحا مبينا، لا عسر فيه ولا عناء. كما أنّ تعليم اللّغة عامّة، وتعليم النّحو خاصّة حصيلة تضافر وتكامل عديد الحقول المعرفيّة التي لها صلة من قريب بالعمليّة التّعليميّة عموما. وعليه، فإنّه من الضّروريّ أن تتّجه عناية المهتمين بالشأن اللّغويّ وتعليمه إلى ما جدّ في حقل البحوث اللّسانيّة الحديثة، خاصّة ما تعلّق منها بتعليم وتعلّم اللّغات لأنّه كفيل بأن يمدّهم بقاعدة بيانات علميّة وموضوعيّة دقيقة، تمكّنهم من تيسير تعليم اللّغة العربيّة وما تعلّق بها من أجهزة فرعيّة كالجهاز النّحوي والجهاز البلاغي وغيرهما. كما وجب الاستفادة من الحقول المعرفيّة النّفسيّة والاجتماعيّة التي بدورها كفيلة بأن تعين على فهم احتياجات المتعلّمين.

رابعا– إشكاليّة تيسير المصطلح النّحوي في العصر الحديث وارتباطه بتيسير النّحو بين الجدوى والخروج عن اللّغة:

1–إشكاليّة تيسير المصطلح النّحوي عند الباحثين المحدثين:

إنّ تيسير المصطلح النّحوي في العصر الحديث مرتبط بموجة التّيسير النّحوي عموما، ذلك أنّ الباحثين المحدثين الذين انبروا إلى تيسير النّحو في العصر الحديث؛ وخلال دعواتهم التّيسيريّة تصدّوا إلى المصطلح النّحوي باعتباره المفتاح لهذا العلم. ولما كانت المصطلحات هي التي تفتح مغاليق العلوم، فإنّ حظّها من الرّفض والثّورة كان بمقدار ارتباطها بعلمها، وبقدر ما ثار هؤلاء المجدّدون والمصلحون والثّائرون على النّحو العربيّ.

وبالعودة إلى دعوات التّيسير نفسها نقف على التّلازم الشّديد بين النّحو ومصطلحاته. فقد تعرّضت هذه الأخيرة لما تعرّض له النّحو. إذ يعتبر المصطلح النّحوي أحد الإشكالات التي وقعت عليها جهود التّيسير باعتباره المفتاح لهذه المادّة عند المعلّم والمتعلّم معا. كما أنّه الأداة التي يتوسل بها الباحث والتّلميذ للولوج إلى المحتوى النّحوي.

ولحلّ أزمة تدريس المصطلح النّحوي وتبسيطه دعا بعض المحدثين إلى استبدال بعض المصطلحات التّراثيّة القديمة بمصطلحات أخرى جديدة، فاقترح(إبراهيم مصطفى) المسند والمسند إليه مكان الفعل والفاعل، ونائب الفاعل والمبتدأ والخبر[19].

وفي نظريّة تضفر القرائن لـ (تمام حسّان) دعا إلى عمليّة استبداليّة للمصطلحات الشّائعة والمتداولة بمصطلحات أخرى. فأطلق على المفعول به قرينة التّعديّة، والحال قرينة الملابسة، وسمّى(المفعول لأجله

والفعل المضارع بعد اللّام وكي والفاء ولن وإذن)القرينة الغائيّة، و(المفعول معه والفعل المضارع بعد الواو) قرينة المعيّة، والمفعول فيه قرينة الظّرفيّة، والحال قرينة الملابسة، والتّمييز قرينة التّفسير، والاستثناء قرينة الإخراج، والاختصاص وبعض المعاني الأخرى قرينة المخالفة، وعلى المفعول المطلق قرينة التّحديد والتّوكيد[20].

إنّ ما ذكره(تمّام حسان) وما اقترحه من مصطلحات جديدة بديلة عن المصطلحات النّحويّة التّراثيّة لا يخرج عن كونه استغلالا للتّراث النّحوي المصطلحي نفسه خاصّة الكوفيّ منه. فمصطلح(التّفسير) مصطلح كوفي في مقابل مصطلح(التّمييز)البصري[21]. ومصطلح (الإخراج) مصطلح كوفي للفراء أيضا[22]. كما أنّ بعض المصطلحات التي اقترحها الباحث كـ (التّعديّة، والمعيّة، والظّرفيّة، والتّوكيد) ليست بالجديدة؛ لأنّها تدخل في تعريف المصطلح النّحوي التّراثي ذاته. وبذلك، فإنّ ما نلاحظه على ما قدّمه(تمّام حسّان) من طرح لا يعدو أن يكون استبدالا لمصطلح بآخر أقلّ قيمة ودلالة من الأوّل.

كما دعا(أنطوان الدّحداح) إلى تلخيص المفاهيم والأبواب النّحويّة واختصارها تحت أبواب معيّنة، ومن ذلك مصطلح(المرافيع والمناصيب)الذي أطلقه على اسم وخبر النّواسخ(إنّ وأخواتها، كان وأخواتها، كاد وأخواتها،...). يقول:"فلم نجد تعبيرا خاصّا يشمل المنصوبات التي تقابلها، لذلك اضطررنا، وبموافقة الدّكتور(جورج متري عبد المسيح)إلى تسميتها بالمرافيع والمناصيب كلمة أنس لها الذّوق"[23] . كما فضّل إطلاق مصطلح (الأفاعيل)على المنصوبات الثّلاثة (التّمييز، الحال، والاستثناء) ليقابل به مصطلح(المفاعيل)الجاري على المفعول(به، لأجله، معه، المطلق).يقول:"عندما حاولنا وضع هيكل بجميع حالات إعراب الاسم، وجدنا صعوبة برسم المفاعيل(به، مطلق، لأجله، فيه، معه) من جهة، والمنصوبات الأخرى التي تختلف عنها(الحال، التّمييز، الاستثناء) من جهة أخرى. ولما كان رسمُ الهيكل لا يتهرّب من الواقع، وجدنا تعبيرا جديدا لتسميّة المنصوبات الثّلاثة. وهنا- أيضا- وافق زميلي على كلمة: الأفاعيل"[24]. كما أطلق مصطلح(المعربات)على"الكلمات المعربة والمبنيّة التي تتميّز بأحوال خاصّة في علم القواعد"[25].

إنّ النّظرة المتأنيّة لما اقترحه الباحث من مصطلحات كان من منطلق الصّعوبة التي واجهها في رسم معجمه، فخوّلت له نفسه استبدال مصطلحات نحويّة مألوفة ومتواترة بمصطلحات غريبة تنفر منها الآذان. ولا يمكن لذي عقل وذوق أن ينكر أنّ الأخذ بهذه المصطلحات سيعقّد النّحو أكثر، وسيخلق مشاكل تربويّة كثيرة لما يكتنف هذه المصطلحات من غموض وتداخل فيما بينها.

إنّ ما نخلُص إليه أنّ حلّ أزمة المصطلح النّحوي لا يتمّ باستبدال مصطلح نحوي بمصطلح آخر. كما لا يتمّ بجمع المصطلحات النّحويّة تحت اسم واحد. إنّما هو انتقاء علمي قائم على معايير وأسس تربويّة وموضوعيّة.

2- إشكاليّة تيسير تعليم المصطلح النّحوي عند(الحاج صالح عبد الرّحمان):

بدايّة لابدّ أن ننبّه إلى أنّ(الحاج صالح) لم يفرد لموضوع تيسير المصطلح النّحويّ بحوثا خاصّة. بل كلّ ما يمكن أن نعثر عليه في هذا الموضوع هو مجموعة من الإشارات التي نجدها مبثوثة في ثنايا كتبه ومقالاته، وفي سياق حديثه ومعالجته لموضوع تعليم اللّغات عامّة، وتعليم النّحو خاصّة. وعليه، ولما كان المصطلح النّحوي شديد الارتباط بعلمه فإنّه من الأهميّة بمكان أن نقف على مفهوم التّيسير النّحوي الذي قصد إليه(الحاج صالح)، ودعا إليه في أعماله. حتى نتمكّن من ضبط مصطلح التّيسير أوّلا. ومن ثمّ نلج إلى مفهوم تيسير المصطلح النّحويّ الذي هدف إليه الباحث.

إنّ(الحاج صالح) يرفض أن يكون موضوع التّيسير النّحويّ ذلك الصّرح العظيم الذي شيّده نحاتنا الأوّلون، وبيّنوا أسسه من منطلق لغويّ عربيّ أصيل استقرؤوها من الواقع اللّغويّ العربيّ، ومن خصائص العربيّة ذاتها. لذلك نجده يرفض فكرة تيسير النّحو التي حمل لواءها المحدثون فيقول:"كما حاولوا أيضا <تبسيط النّحو> وهذا دليل واضح على التباس المفهومين المذكورين عليهم إذ كيف يُبسّط النّحو وهو القانون الذي بُنِي عليه اللّسان؟ ولا شكّ أنّهم أرادوا تبسيط الصّورة التي تُعرَضُ فيها القواعد على المتعلّم. فعلى هذا ينحصرُ التّبسيط في كيفيّة تعليم النّحو لا في النّحو نفسه لأنّه علم محض. وهل يُعقل أن يُجحَف بالعلم بحذف بعض قوانينه وعلله؟"[26]. إنّ التّيسير النّحوي الذي رامه(الحاج صالح) هو الذي يتخذّ من تعليم اللّغة العربيّة وأنظمتها وأوضاعها موضوعا له، فيبحث في سبل وطرائق تعليمها، ووسائل تقديمها، ومعايير اختيارها، مراعيا في كلّ ذلك طبيعة هذه اللّغة، وطبيعة واحتياجات العيّنة من المتعلّمين المقصودة بها.

إنّ التّيسير النّحوي-إذن- ليس استبدالا للأوضاع النّحويّة العربيّة الأصيلة بأوضاع نحويّة مستوردة من لغات أخرى. وليس التّيسير-أيضا- بترا لأجزاء النّحو واستغناءً عنها، وإبقاءً لأجزاء أخرى. إنّ التّيسير الصّحيح هو الذي يقوم على الانتقاء العلمي الموضوعي لمحتوى هذا النّظام، والبحث عن أنجع الطّرائق والوسائل لتعليمه بما يناسب العيّنة المقصودة.

ومن القوانين الضّابطة لكيان اللّغة العربيّة؛ الجهاز النّحوي وما يرتبط به من مصطلحات. والتي طالتها- كما رأينا سابقا- أيادي المجدّدين والمصلحين. إذ عمدوا إلى إلغاء أو استبدال بعض المصطلحات النّحويّة التّراثيّة بمصطلحات أخرى تخضع للخبرة الشّخصيّة والنّظرة الآنيّة التي لا تولي أيّ اعتبار للّغة باعتبارها نظاما وضعيا شموليّا له أجهزته الفرعيّة التي تحفظ هذا النظام الوضعي من نحو وبلاغة ومعجم وغيرهما.

ولما كانت المصطلحات النّحوية لا تنفصل عن النّحو، فإنّ تعليمها سيعاني من المشكلات التي يعاني منها تعليم النّحو نفسه. ولذلك فإنّ(الحاج صالح) ينطلق في تيسير المصطلح النّحوي من تيسير النّحو ذاته. ويرى أنّ التّيسير المقصود هنا؛ إنّما هو الانتقاء العلمي للمحتوى النّحوي المقدّم للمتعلّمين مادة ومصطلحا.

3- تعليميّة المصطلح النّحويّ عند(الحاج صالح عبد الرّحمان) في التّعليم ما قبل الجامعي:

إنّ هذا العنصر وثيق الصّلة بمراحل اكتساب المتعلّم للملكة اللّغويّة الأساسيّة، ذلك أنّ الهدف من تعليم وتعلّم اللّغة عامّة هو إقدار المتعلّم على التّعبير عن أغراضه ومعانيه بلغة سليمة خاليّة من الخطأ. ولما كان النّحو جزءا من اللّغة كونه نظامها القاعدي الذي يعصم النّاطق من الخطأ بما يوفّره له من قواعد وقوانين وضوابط مستنبطة من اللّغة ذاتها. فإنّ الهدف من تعليم وتعلّم النّحو لا بدّ أن يكون مستمدا من الهدف من تعليم اللّغة ذاتها. وبناءً عليه، فإنّ الهدف من النّحو هو العمل على تعزيز الملكة اللّغويّة للمتعلّم، لا جعل المتعلّم عالما في النّحو. ولا بدّ أن يراعى في ذلك حاجات المتعلّم الأساسيّة منه.

ولما كان الهدف من تعليم النّحو مراحل التّعليم ما قبل الجامعي هو إكساب المتعلّم ملكة لغويّة تبليغيّة. فإنّ(الحاج صالح) يرى أنّ تعليم النّحو في هذه المراحل لابدّ أن يكون بطريقة ضمنيّة لا شعوريّة لا يحسّ فيها المتعلّم بثقل تلك القواعد ومصطلحاتها ولا بغرابتها وصعوبتها.

أ-المرحلة الضّمنيّة:

وهي مرحلة اكتساب الآليات الأساسيّة، والتي يتمّ تقديم القواعد النّحويّة فيها إلى المتعلّمين بطريقة ضمنيّة لا مباشرة. يحرص خلالها المعلّمون والقائمون على وضع المقرّرات النّحويّة واللّغويّة على تقديم المصطلحات النّحويّة الأساسيّة التي لا يمكن أن يستغني عنها الكلام العربيّ. ففيها تُقدّم للمتعلّم"الدّروس الثّلاثة الأولى مثلا: الأسماء المتمكّنة والأفعال المتصرّفة التّامة(الشّائعة)على الأدوات(إلّا ما لابدّ منه كعلامات الإعراب والتّنوين وأداة التّعريف). ثمّ تدخل بعض الأدوات الكثيرة التّواتر مع العناصر السّابقة.

ثمّ بعض الفروع الخاصّة بهذه الأسماء والأفعال وهكذا، ولابدّ في كلّ درس من أن يُشعرَ المعلّم تلامذته بالتّقابل القائم بين العنصر الجديد والعنصر الذي هو أصله وقد سبق وأن اكتسبوه"[27].

إنّ هذا الذي ذكره(الحاج صالح)فيه إشارة صريحة إلى ضرورة الحرص على تقديم الموضوعات النّحويّة الأكثر شيوعا وتواترا وما يرتبط بها من مصطلحات لا يمكن الاستغناء عنها. وهي الأسماء المتمكّنة التي تتصرّف تصرّفا تامّا فتقبل الزّيادات جميعا يمينا ويسارا(أل التّعريف، حروف الجرّ، الإعراب، التّنوين، الإضافة والصّفة). والحرص على تقديمها على أساس تفريعيّ قائم على الانتقال من الأصول إلى الفروع. فيكون<الاسم المتمكّن المجرّد من الزّيادة>أصلا تفرّع عليها الفروع بزيادات إيجابيّة يمينا ويسارا. والأمر نفسه بالنّسبة للأفعال المتصرّفة التّامة، إذ لا بد من أن تكون هذه الأخيرة هي الأساس الذي يبني عليه المتعلّم مادته النّحويّة، وما يتعلّق بها من مصطلحات خاصّة بالفعل(الفعل الجامد، المزيد، الفعل المسند إلى الضّمائر....). وآخر قسم من الكلم هو الأدوات التي يكثر مجيئها مع الأسماء، والأدوات التي يكثر مجيئها مع الأفعال. بمعنى تلك الأدوات التي هي من لوازم الأسماء، والأدوات التي هي من لوازم الأفعال. وبهذه الطّريقة التّفريعيّة القائمة على الزّيادة يمينا وشمالا وبإجراء التّقابل بين الأصول والفروع يكتسب المتعلّم الأسس النّحويّة الأولى بشكل ضمني لا مباشر، كما يتعرّف على مواضع هذه الوحدات اللّغويّة.

إنّ هذه المرحلة الأولى- إذن- هي المرحلة الأساسيّة لإكساب المتعلّم الملكة اللّغويّة الأساسيّة؛ لذا يجب أن تكون بعيدة عن أيّ تلقين أو شرح للقواعد النّحويّة أومصطلحاتها. وإذا تأكّد المعلّم من حصول هذه الملكة اللّسانيّة، وبأنّ المتعلّم قادر على التّعبير عن أغراضه بلغة سليمة، فإنّه يمكن في آخرها" أن تدخل بالتّدريج وبكميّات قليلة جدّا مصطلحاته قبل ذلك؛ أي في النّصف الأخير من المرحلة الأولى بدون تحديد أو تعليق. بل يربطها بالأعمال التّرسيخيّة، حيث تكثر فيها الأخطاء فيتدخلّ المعلّم لتصحيحها. فيبيّن نوع الخطأ بتسميّة العنصر الذي وقع فيه(ويبدأ طبعا بالمصطلحات الكثيرة التّواتر مثل ألقاب الإعراب والفاعل والمفعول والفعل الماضي والمضارع والأمر وغير ذلك من الألفاظ الأساسيّة). وهكذا يتمّ إعداد المتعلّم لتلقي النّحو النّظري في المرحلة الأولى نفسها. ويكلّف في نهايتها بإعراب التّراكيب التي قد اكتسب مثلها. وتعوّد على إجراء هذه المثل في تعبيره الشّفاهي والكتابي قبل ذلك بكثير"[28]. ففي هذه المرحلة الأولى يكون المتعلّم قد تمثّل وبطريقة لاشعوريّة الأنماط والمثُل الضّابطة للأساليب والتّراكيب التي صادفها في تعليمه. فيعمل المعلّم على إلقاء بعض المعلومات النّظريّة في مرحلة التّرسيخ(التّطبيق)فيلقي عليه بعض المصطلحات أو المفاهيم التي يهتدي من خلالها إلى طبيعة الأخطاء التي وقع فيها على مستوى

مختلف البُنى والأنماط التي تمثّلها بطريقة لا شعوريّة ليصحّح الاختلالات التي يقع فيها. وعلى هذا فإنّ، تلك المعلومات النّحويّة النّظريّة لا تكون غاية في ذاتها؛ بل تكون وسيلة إلى غايات أخرى منها تصحيح ما وقع من أخطاء فيما سبق للمتعلّم وأن أدركه بطريقة ضمنيّة، والعمل على تفجير قدراته العقليّة في التّحليل والرّبط والتّركيب وتعويده على إعمال عقله[29].

ب- المرحلة المباشرة:

سبق وأن أشرنا إلى أنّ(الحاج صالح) يرى أنّ هذه المرحلة تتمّ تهيئة المتعلّم لها في أواخر المرحلة الضّمنيّة من خلال تقديم المصطلحات الأكثر شيوعا ووظيفيّة، ولذلك فإنّه لا ينتقل إلى هذه المرحلة المباشرة إلّا إذا تأكّد المعلّم من أنّ المتعلّم قد اكتسب الملكة اللّغة الأساسيّة ولا خوف على آلياتها الأساسيّة. أمّا عن الشّروع في تلقّي المصطلحات النّحويّة في شكلها النّظري فيكون في المرحلة الثّانيّة من مراحل تعليم اللّغة وهي مرحلة تحصيل الملكة البلاغيّة. يقول"أمّا فيما يخصّ النّحو النّظري فيشرع في تعليمه في هذا المستوى أيضا بشرط-كما قلنا- أن يكون التّلميذ قد تمّ امتثاله العملي لمثل النّحو الأساسيّة"[30]. فبعد أن يُحكم المتعلّم التّصرف في البُنى والأنماط اللّغويّة التي اكتسبها في المرحلة الأولى من تعليم اللّغة بطريقة إجرائيّة لا شعوريّة- مرحلة اكتساب الملكة اللّغويّة الأساسيّة- فإنّه يمكن أن تُلقى عليه بعض المعطيات النّحويّة النّظريّة؛ ولكن لا كقواعد ومصطلحات -أيضا- تُحفظ عن ظهر قلب مطّرها وشاذها، بل تكون على شكل رسومات توضيحيّة؛ لأنّ"أحسن الطّرق التّربويّة لتحصيل النّحو النّظري هي التي تُقدّم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانيّة بسيطة يشار فيها إلى العلاقات بالرّموز. ويتفادى بذلك النّص المسهب الذي يصعب حفظه. ويتجنّب أيضا- وهذا أهمّ شيء-التّحديد بالجنس والفصل بالنّسبة للبُنى؛ بل يُستعمل الحدّ الرّسمي(الذي يذكر الصّفات والعلامات المميّزة للشّيء فقط(ولا يلجأ إلى التّحديد بالجنس والفصل إلا في الحقائق في ذاتها الخارجة عن نطاق البنيّة"[31]. وهنا ينبّه(الحاج صالح) إلى ضرورة اعتماد الحدّ النّحويّ العربيّ الإجرائي الذي يقوم على تحديد الوحدات أو العناصر اللّغويّة بالنّظر إلى بناها اللّفظيّة. أمّا الحدّ الأرسطي القائم على الماهيّة؛ أي التّحديد بالجنس والفصل فلا يُعتمد ولا يُلجأ إليه إلّا إذا كانت الحقيقة المراد تقديمها خارجة عن البنيّة التي يُمكن أن تُضبط بالحدّ الإجرائي.

4- أسس تيسير المصطلح النّحوي عند(الحاج صالح):

يقوم تيسير المصطلح النّحوي عند(الحاج صالح) على مجموعة من الأسس منها ما يتعلّق بالمصطلح النّحوي الذي يجب أن يكون العماد في المقرّرات النّحويّة التّعليميّة. ومنها ما يتعلّق بتعليم النّحو عامّة، والمصطلح النّحوي خاصّة. وهذا الجانب إنّما يحدّد شروطه، ويضبط معاييره التّعليميّة الحديثة.

أ–الأساس الأوّل– استغلال المصطلح النّحوي الأصيل:

بداية وقبل أن نتحدّث عن أسس تيسير المصطلح النّحوي عند (الحاج صالح)لابدّ أن نشير إلى نقطة في غاية الأهميّة. وتتعلّق هذه النّقطة بالتّمييز الصّارم الذي أقامه (الحاج صالح) بين مراحل الدّراسة النّحويّة العربيّة. إذ يميّز الباحث بين مرحلتين في تاريخ النّحو العربيّ وهما: مرحلة النّحو الأصيل والتي امتدّت لأكثر من أربعة قرون أقام خلالها النّحاة وعلى رأسهم الخليل وتلاميذه النّظريّة النّحويّة العربيّة على مفاهيم أصيلة تأتّت لهم من طبيعة اللّسان العربيّ نفسه، ومن طبيعة المنطق الذي اعتمدوه؛ وهو المنطق الرّياضي. وبعد أن اكتمل صرح هذا البناء تسّلمه من جاء بعدهم كاملا ناضجا. ثمّ تأتي المرحلة الثّانيّة؛ وهي مرحلة الجمود والتّقليد حيث غزا المنطق الأرسطي الدّراسات اللّغويّة العربيّة، وأولع نحاة هذه الفترة بالمنطق الأرسطي فحلّ محلّ المنطق الرّياضيّ لتُستبدل المفاهيم النّحويّة الأصيلة بمفاهيم منطقيّة غريبة عن اللّسان العربيّ. ولما كان التّراث النّحوي العربيّ– كما رأينا– تراثيْن اثنيْن من حيث القيمة العلميّة والإبداع. فإنّ المصطلح النّحوي الأصيل هو المصطلح الذي تجسّد في أعمال نحاة مدرسة الخليل.

ب–الاعتماد على مفهوم البنيّة أو المثال في انتقاء وعرض المصطلح النّحوي:

بمعنى أنّ المصطلح النّحوي المراد إكسابه للمتعلّم لا يكون على شكل القانون المحرّر التّلقيني الذي يقوم على الحفظ والاستظهار بطريقة صريحة مباشرة. بل يكون تقديمه للمتعلّم من خلال منظومة نحويّة متكاملة تقوم على تتبّع موضعه داخل البنيّة التي ينتمي إليه. وخاصّة أنّ النّحاة الأوّلين– نحاة مدرسة الخليل ومن سار على خطاهم– قد أثبتوا أنّ اللّغة عبارة عن مجموعة من البُنى اللّغويّة في مختلف المستويات اللّغويّة. والتي يرجع الفضل في ضبطها ضبطا دقيقا إلى مفهوم عربيّ متفرّد وهو مفهوم الانفراد والابتداء[32] الذي كشف لهم عن وجود مستوى لغوي أكبر من الكلمة المفردة وأقلّ من الجملة وهو ما سمّاه(الحاج صالح) بـ<اللّفظة> استبقاء لمصطلح (الرّضيّ الأستراباذي)[33].

وفي هذا السّياق لابدّ أن نشير إلى أنّه توجد ثلاثة مستويات لغويّة في العربيّة تقترن بها القواعد النّحويّة. فقد استطاع النّحاة الأوّلون"الكشف لا عن بنيّة الكلمة وحدها وهو وزنها بل أيضا عن بنية الجملة

المجرّدة(...)، ومكّن القياس من اكتشاف مستوى من اللّغة يقع بين الكلم والكلام. وهذا أيضا لم تستطع اللّسانيّات الحديثة أن تحقّقه"[34].

أمّا بالنّسبة لمستوى الكلمة المفردة؛ فهو أوّل مستوى لغوي كشف عنه النّحاة الأوّلون. وبالعودة إلى التّراث النّحوي العربيّ نجدّ أنّ أوّل من حدّد بدقّة متناهيّة المقصود ببناء الكلمة النّحوي العبقريّ(الرّضيّ الأستراباذي ت686 هـ)؛ إذ يقول" المراد من بناء الكلمة ووزنُها وصيغتُها هيئتُها التي يمكن أن يشاركها فيها غيرها، وهي عدد حروفها المرتّبة وحركاتها المعينة وسكونها مع اعتبار الحروف الزّائدة والأصليّة كُلٌّ في موضعه؛ فرَجُلٌ مثلا على هيئة وصِفة يشاركها فيها عَضُدٌ، وهي كونه على ثلاثة أوّلها مفتوح وثانيها مضموم، وأمّا الحرف الأخير فلا تعتبر حركته وسكونه في البناء"[35]. إنّ الكشف عن مثال الكلمة أو بنيتها قد تحقّق لـ(الرّضيّ الأستراباذي)من خلال حمل مجموعة من الكلمات المتناظرة: مثلا (رجلٌ/عضُدٌ)على بعضها البعض مع الاعتداد بترتيب هذه الحروف كلٌّ في موضعه

أمّا المستوى الثّاني؛ فهو مستوى اللّفظة. والذي نتج عن مبدأ(الانفراد) أو(الانفصال والابتداء)، والمقصود بـ <ما ينفصل وما يبتدأ> هو كلّ ما يمكن أن ينطق به منفردا من الكلام المفيد ويسمّى بـ<الانفراد>[36]. وفي العربيّة هو: الاسم المتمكّن الأمكن، لأنّ"لفظة <كتاب>كلمة والألف في<الزّيدان خرجا>كلمة، ولكنّ الهمزة في<اكتب>والتّاء في<اكتتب>والميم في<مكتب>ليست كلِما لأنّها حروف بُنيَت عليها الكلمة ولا تنفصل. فالكلمة هي الحرف<العنصر> المنفصل: إمّا بالتّمام (تبتدأ وتوقف عليه)، أو جزئيا كالحروف التي تدخل وتخرج إذا اقترنت بكلمة أخرى ولم تبن عليها هذه الأخيرة"[37]. فهذا النّوع الأوّل- وإن كان كلِما مثل النّوع الثّاني- إلّا أنّ حذفه أو استبداله بشيء آخر يؤدّي إلى زوال الاسم المفرد وتلاشيه؛ لأنّه من مكوّناته، وليس من مكوّنات اللّفظة. وهنا يفرّق(الحاج صالح) بين نوعين من الحروف في العربيّة، الأوّل هو الحروف التي تدخل على<الاسم> ثمّ تخرج دون أن تتسبّب في تلاشي الاسم وهي هنا(حروف الجرّ، أل التّعريف، وحروف العطف....). فهي تزاد على الاسم المفرد من جهة اليمين وتشكّل معه<لفظة>. أمّا النّوع الثّاني، فهو الذي يدخل في بناء الاسم. فإذا حُذف أو استبدل تلاشى الاسم (كحروف المضارعة مثلا)، فهي من مكوّنات الكلمة وليست من مكوّنات اللّفظة.

أمّا بالنّسبة للمستوى اللّغوي الأخير الذي كشف عنه النّحاة، فهو مستوى العامل والمعمول: [العامل+المعمول الأوّل± المعمول الثّاني± المخصّصات]. أمّا عن طريقة النّحاة في الكشف عن هذا

المستوى؛ فإنّهم ينطلقون دائما من نفس المبدأ الإجرائي الذي اعتمدوه في ضبط مستوى اللّفظة وهو"أقلّ ما يُنطق به من الكلام المفيد ممّا هو أكثر من لفظة"[38]. وهذا يؤكّد على أنّ مستوى العامل أعلى وأكثر تجريدا من مستوى اللّفظة؛ لأنّه لا يتكوّن من مجموعة من الكلمات المفردة كما هو حال اللّفظة، بل يتكوّن من لفظتين، إمّا اسميتان(المبتدأ والخبر)، أو اسميّة وفعليّة (فعل وفاعل). والجدول الموالي يوضّح ذلك:

الجدول 1

01(ع)	02(م1)	03(م2)
Ø	زيدٌ	قائم
إنّ	زيدا	قائمٌ
كان	زيدٌ	قائما
حسبتُ	زيدا	قائما
أعلمتُ عمرا	زيدا	قائما
1	2	3

يوضّح الجدول أعلاه[39] العناصر الأساسيّة للجملة العربيّة وهي كما يلي:

-(ع): العامل: قد يكون أداة أو كلمة أو تركيبا

- (م1): المعمول الأوّل وهو العنصر الذي لا يمكن أن يتقدّم على العامل(ع)، ويشغله في العربيّة وظيفتان نحويتان هما: المبتدأ، والفاعل.

- (م2): المعمول الثّاني، والذي يجوز أن يتقدّم على العامل والمعمول الأوّل معا. ويشغله المفعول به، والخبر.

- كما يوجد موضع ثالث يسمّيه (الحاج صالح) بموضع المخصّصات(خ) ويشغله الكثير من الوظائف النّحويّة كالحال والتّمييز، وغيرهما.

ج- الاعتماد في تقديم المصطلح النّحوي على الحدّ النّحوي الإجرائيّ:

إنّ حرص المعلّم على إكساب المتعلّم القواعد النّحويّة عامّة، والمصطلح النّحوي بصفة خاصّة بطريقة ضمنيّة لا شعوريّة قائمة على المثل والأنماط اللّغويّة يستدعي تتبّع المجاري والمسالك التي تتّخذها الوحدة اللّغويّة في الكلام. وهذا يستدعي حرص القائمين على وضع المقرّرات النّحويّة في مختلف المراحل التّعليميّة

على استغلال مفاهيم النّحاة الأوّلين الأصيلة المتمثّلة في الحدّ النّحوي الإجرائي في تنظيم وترتيب الموضوعات النّحويّة المبرمجة على المتعلّمين.

ويمكن أن نميّز في تاريخ النّحو العربيّ بين نوعين من الحدود استغلا في ضبط الوحدات اللّغويّة. أمّا النّوع الأوّل فهو التّعريف المفهومي الذي يقوم فيه النّحويّ بتتبّع الصّفات الذّاتيّة الداخلة في ذات المحدود(الجنس)، والصّفات الذّاتيّة المميّزة له عن غيره(الفصل)[40]. وهذا هو الحدّ الذي راج وانتشر في مؤلّفات نحاة القرون المتأخرّة؛ وهو حدّ المنطقيين. وهذا النّوع من الحدود مهمّ في تصنيف الوحدات النّحويّة إلى أصناف بغية تسهيل تعليمها. لأنّه ينطلق من الكلّ إلى الجزء، ومن العامّ إلى الخاصّ، وهذا ما يُسهّل على المتعلّم تعلّم النّحو وغيره من العلوم. ولهذا كثُرَت التّحديدات المنطقيّة والتّرتيبات انطلاقا من الجنس في المختصرات النّحويّة التي بدأت تظهر في بداية القرن الرّابع[41]. فالحدّ المفهوميّ القائم مثلا على اعتبار:(الاسم: ما دلّ على حدث غير مقترن بزمن– الفعل: ما دلّ على حدث مقترن بزمن – الحرف: ما دلّ على معنى في غيره) مفيد في التّعليم. ولكنّه لا يهتم إلّا بنوع واحد من العلاقات وهي علاقة الاشتمال والاندراج، ولا يكشف أبدا عن علاقات أخرى، وهذا ما يجعله صالحا للمبتدئين فقط.

أمّا النّوع الثّاني من الحدود؛ فهو الحدّ الإجرائي الصّوري القائم على البُنى اللّفظيّة باعتبار اللّغة أصواتا يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم[42]. فهي ألفاظ وبُنى لفظيّة متواضع عليها بين أبناء الأمّة الواحدة للدّلالة على معان وضعيّة معيّنة. ولكنها تنتظم مع بعضها البعض في التّركيب فتكتسبُ دلالات جديدة[43]. فالحدّ الإجرائي– إذن– يقوم على تتبّع البُنى اللّفظيّة للوحدات اللّغويّة بمختلف أنواعها(الكلمة، اللّفظة، والجملة)وما يحدث لها إذا اقترنت بغيرها في سياق معيّن.

إنّ ما يؤكّد هذا الذي ذهب إليه(الحاج صالح) ما نقف عليه في كتاب(سيبويه) في تتبّعه لتصرّف المتكلّم في الوحدات اللّغويّة. ومن ذلك مثلا قوله:"ومن ذلك قولك: عجبتُ من موافقة النّاس أسودِهم أحمرَهم، جرى على قولك: وافق النّاسُ أسودُهم أحمرَهم. وتقول: سمعتُ وقعَ أنيابه بعضها فوق بعض، جرى على قولك: وقعتْ أنيابه بعضُها فوق بعضٍ، على حدّ قولك: أوقعتْ أنيابه بعضها فوق بعض"[44]. إنّ القول السّابق لـ(سيبويه) يوّضح أنّ العنصر اللّغوي يسلك حدّا معيّنا في الكلام بالنّظر إلى انتظامه مع عناصر لغويّة أخرى.

إنّ المستويات اللّغويّة الثّلاثة السّابقة(الكلمة، اللّفظة، والتّركيب) التي أفضى إليها التّحليل النّحوي العربيّ– والتي أشرنا إليها في موضع سابق من هذه الدّراسة– تلخّصّ الموضوعات النّحويّة جميعا وما يرتبط

بها من مصطلحات نحويّة. بالإضافة إلى كونها يمكن أن تُدرس وتُعرض على المتعلّم بطريقة إجرائيّة بعيدا عن الحفظ والتّلقين اعتمادا على الحدّ الإجرائي النّحوي. وعليه، فإنّ أحسن طريقة لإحصاء الموضوعات النّحويّة الوظيفيّة وما يرتبط بها من مصطلحات نحويّة هي تلك القائمة على اعتماد الحدّ النّحويّ الإجرائي من خلال استغلال هذا الأخير في حصر البُنى والمثُل اللّغويّة المطّردة والتي يكثُر استعمالها وجريانها على لسان المتعلّم في مختلف المواقف التّواصليّة. وفيما يلي قائمة ببعض الموضوعات والمصطلحات النّحويّة الوّظيفيّة اعتمادا على الحدّ النّحوي الإجرائي:

المستوى اللّغوي		الموضوعات النّحويّة وما يرتبط بها من مصطلحات
مستوى الكلمة المفردة		الموضوعات المتعلّقة بالصّرف(الأوزان/ المجرد والمزيد..)
مستوى اللّفظة	اللّفظة الاسميّة	الاسم المتمكّن الأمكن- أل التّعريف- حروف الجرّ- علامات الإعراب الأصليّة(الضّمة/ الفتحة/ الكسرة)- علامات الإعراب الفرعيّة (الألف- الياء- الواو)- التّنوين (تنوين الضمّ/ تنوين الفتح/ تنوين الكسر)-الإضافة-المضاف إليه- الصّفة والموصوف....
	اللّفظة الفعليّة	الفعل- زوائد الفعل التي لا تؤثّر فيه لفظا(السّين- سوف- قد- ما)- زوائد الفعل التي تؤثّر فيه لفظا ومعنى(أدوات النّصب/ أدوات الجزم)- علامات البناء الأصليّة(الضمّة/ الفتحة/ السّكون)- علامات البناء الفرعيّة(حذف حرف العلة- العلامات المقدّرة)/ علامات الإعراب الأصليّة(الضمّة)- علامات الإعراب الفرعيّة(ثبوت النّون)- الضّمائر المتّصلة(نون الجماعة- تاء المتكلّم- واو الجماعة- ألف الاثنين...)
مستوى الجملة (أوالتّراكيب)		- موضع العامل(الفعل وكلّ ما يمكن أن يشغل موضعه سواء أكان أداة أو كلمة أو تركيبا). - موضع المعمول الأوّل(الفاعل- المبتدأ) - موضع المعمول الثّاني(المفعول به- الخبر) - موضع المخصّصات(الحال- التّمييز- المفعولات باستثناء المفعول به..)

كانت هذه- إذن- قائمة ببعض الموضوعات النّحويّة الوظيفيّة وما يرتبط به من مصطلحات نحويّة مترتّبة عن استغلال مفهوم الحدّ النّحوي الإجرائي. وننبّه هنا إلى أنّ استغلال هذه القائمة وعرضها على المتعلّمين يكون بشكل إجرائي وظيفي بعد تكييفها مع ما تقتضيه التّعليميّة الحديثة.

د-الأساس في اختيار المصطلح النّحوي هو تحديد الهدف من تعليم النّحو بدقّة متناهيّة:

إنّ المرحلة الأساسيّة في اختيار المصطلح النّحوي مرتبطة بتحديد الهدف من تعليم النّحو في مختلف مراحل التّعليم العامّ. فمناهج اللّغة العربيّة باختلاف فروعها(مناهج النّحو أو البلاغة أو غيرها) تسعى إلى إكساب المتعلّم الملكة اللّغة الأساسيّة التي تمكّنه من التّعبير عن أغراضه ومقاصده بلغة سليمة. ولكنّ الملاحظ على مناهجنا التّعليميّة وما تشتمل عليه من مقرّرات نحويّة افتقارها إلى الهدف الواضح والدّقيق الذي يجعل من مادّة النّحو ومصطلحها وسيلة إلى غايات أخرى. فأيّ مقرّر تعليميّ لا يمكن اختيار محتواه مادة ولا مصطلحا، ولا يمكن تنظيمه، إلّا وفق أهداف واضحة.

هـ- ألّا يزيد المحتوى(اللّغوي، النّحوي، والمصطلحي)عن حاجات المتعلّم الأساسيّة:

وهذه الحاجات حصرها(الحاج صالح) في أقصى ما يمكن تمثّله وأدنى ما يحتاج إليه[45]. فلا يزيد الرّصيد اللّغوي سواء كان قواعد أو مصطلحات نحويّة على ما يحتاج إليه المتعلّم، وعلى ما يقدر على إدراكه في سنّ معيّنة من عمره، وألّا ينقص عن ذلك في الوقت نفسه. فقد رأينا سابقا أنّ ما يُقدّم للمتعلّم في مرحلة اكتساب الآليات الآساسيّة الدّروس الثّلاثة الأولى مثلا: الأسماء المتمكّنة والأفعال المتصرّفة التّامة(الشّائعة)، ثمّ تدخل بعض الأدوات الكثيرة التّواتر مع العناصر السّابقة، ثمّ بعض الفروع الخاصّة بهذه الأسماء والأفعال وهكذا.

إنّ ما ينبغي أن يكون في كلّ درس من الدّروس التي يتلقّاها المتعلّم كميّة معيّنة وعددا محدودا من المعلومات، التي تعينه على التّعبير السّليم. ولا أدلّ على ذلك من العربيّ الذي كان يتكلّم سليقة دون معرفة بالنّحو ومصطلحاته. وهذا ما يؤكّده(عبد القاهر الجرجاني):" لو كان النّظم يكون في معاني النّحو لم يكن البدويّ الذي لم يسمع بالنّحو قطّ، ولم يعرف المبتدأ والخبر وشيئا ممّا يذكرونه، لا يتأتّى له نظم كلام. وإنّا لنراه يأتي في كلامه بنظم لا يحسنه المتقدّم في علم النّحو"[46]. فالعبرة ليست بمعرفة النّحو في حدّ ذاته، ولا بمعرفة المصطلحات النّحويّة؛ إنّما هي في القدرة على إجرائه في مختلف الخطابات التي ينشئها المتكلّم.

و- الأساس في اختيار المصطلحات النّحويّة هو الشّيوع والوظيفيّة:

لابدّ من انتقاء المصطلحات الأكثر وظيفيّة ودورانا على لسان المتعلّم وقلمه. وهذا أشار إليه(الحاج صالح) وسمّاه بالبُنى أو الأنماط اللّغويّة الشّائعة. فاتّخاذ المثُل اللّغويّة المنطلق في عمليّة الاختيار(مثال الكلمة، مثال اللّفظة، ومثال الجملة). باعتبارها بُنى جامعة تعود إليها مجموعة من النّظائر المتكافئة في البنيّة.

إنّ التلميذ يكرّر الكثير من المصطلحات دون إدراك منه لمفاهيمها، وهي حقيقة يثبتها الواقع التّعليميّ. وكأنّ هذه المصطلحات ألغاز ورموز شبّهها بعض المربّين بالوحش والغول[47]. إنّ الكثير من الموضوعات التي أدرجت في المقرّرات النّحويّة في مختلف سنوات ومراحل التّعليم العام غير وظيفيّة لا تُستعمل في الحياة إلّا نادرا، والتي لا يمكن أن تحقّق الهدف من تعليم النّحو والمصرّح به في المناهج. فالتّلميذ في مختلف مراحل التّعليم العام"ليس في حاجة إلى كلّ هذه الموضوعات والمصطلحات التي تحتويها كتب النّحو. ثمّ إنّ الغوص في مثل هذه القوائم من المصطلحات والإسراف في تلقينها تبعد التّلميذ عن حاجاته الأساسيّة من النّحو"[48].وهذه قائمة بالموضوعات غير الوظيفيّة في مختلف مراحل التّعليم العام:

الطّور التّعليميّ	الموضوعات النّحويّة والصّرفيّة المقرّرة على المتعلّم
الطّور الابتدائي	اسم الفاعل–اسم المفعول–المبني والمعرب– المفعول فيه– المفعول لأجله– المفعول معه– المفعول المطلق[49].
الطّور المتوسّط	النّعت السّببي–المفعول معه– الأحرف المصدريّة– أحرف الاستفتاح والتّمني– بناء الفعل المضارع– اسم الفاعل وعمله– اسم المفعول وعمله– صيّغ المبالغة وعملها– الصّفة المشبّهة باسم الفاعل وعملها[50].
الطّور الثّانوي	الاختصاص– امتناع تأنيث العامل– جواز تأنيث العامل– وجوب تانيث العامل– التّنازع–الاشتغال–التّرخيم–عوامل المفعول به الظّاهرة–مواضع اقتران الخبر بالفاء– أسلوب العرض والتّحضيض–الاستغاثة والنّدبة –والإعرابات الجاهزة: لو–لولا– لوما– إذا– إذ– –إذن–حينئذ– ما– إمّا –أما–أمّا– أيّ– كأيّ– كذا –أي –عطف البيان– أنواع الجموع(اسم الجمع– جمع القلة– صيغ منتهى الجموع...)– معاني حروف الجرّ–معاني حروف العطف– إعراب المسند والمسند إليه، الفضلة[51]

إنّ هذه الموضوعات بما تشتمل عليه من مصطلحات نحويّة كثيرة ومتشعّبة تجعل من النّحو غاية في حدّ ذاته، وليس وسيلة لفهم النّصوص وإنتاجها كما صرّح المنهاج.

خامسا–الخاتمة والنّتائج:

تتبّعنا من خلال هذا الورقة البحثيّة موضوعا ذا أهميّة بالغة في تعليم النّحو في العصر الحديث وهو موضوع تيسير المصطلح النّحوي من خلال أعمال علم من أعلام اللّسانيات في الوطن العربيّ؛ وهو الباحث(عبد الرّحمان الحاج صالح). وقد وقفنا من خلال هذه الدّراسة على الأسس العلميّة والموضوعيّة المرتبطة بتيسير المصطلح النّحوي. إذ خالف(الحاج صالح)الباحثين المعاصرين في مسألة تيسير المصطلح النّحويّ. وأكّد أنّ مسألة التّيسير ليست اجتثاثا لبعض المصطلحات وبترا لها من منظومتها النّحويّة المتكاملة، ولا هي في الوقت ذاته استبدال لمصطلحات نحويّة تراثيّة بمصطلحات نحويّة أخرى خاضعة للخبرة الشّخصيّة للباحث. ليثبت أنّ عمليّة التّيسير لابدّ أن تجمع بين شقين أساسيّن دون تغليب شقّ على الآخر. ففي شقها الأوّل لابدّ أن تقوم على ما أثبته نحاتنا الأوّلون خاصّة نحاة مدرسة الخليل وتلاميذه باعتبار فقدان الكثير من مصطلحات هؤلاء لمفاهيمها الأصيلة وانحرافها عمّا أراده بها واضعوها. ومن ناحيّة أخرى لابدّ من إخضاع تلك المصطلحات العلميّة إلى الأسس اللّغويّة والتّربويّة التي تفرضها طبيعة العيّنة من المتعلّمين المقصودة بالعمليّة التعّليميّة. وبهذا يثبت(الحاج صالح)أنّ ما يُيسر من المصطلح النّحوي هو طريقة تعليمه وعرضه على المتعلّمين في مختلف مراحل التّعليم العام.

كما يمكن أن نسجّل بعض النّتائج التّفصيليّة التي خرجنا بها من هذه الورقة البحثيّة وهي كالآتي:

– نشأ المصطلح النّحوي مع نشأة النّحو، ونما وتطور بتطوّر الدّراسة النّحويّة العربيّة.

– يعود الفضل الأكبر في تحديد معالم المادّة المصطلحيّة النّحويّة إلى العبقريّ الفذّ (الخليل بن أحمد الفراهيديّ)، الذي سمح له عقله الثّاقب، وعبقريته بأن يؤصّل للمادّة النّحويّة، ويحدّد معالم مصطلحاتها ليسلّم هذه الثّروة اللّغويّة بما اشتملت عليه من بُعدِ نظر وأصالة فكرٍ وتميّزٍ في المنهج إلى تلميذه المباشر(سيبويه)

– لم يكن سيبويه التّلميذ الذي يقلّ عبقريّة وفكرا عن أستاذه، ولا أدلّ على ذلك من استلامه لفكر أستاذه(الخليل بن أحمد) وانطلاقه في التّحليل والشّرح والتفسير مع حسن فهم لما وضعه معلّمه.

– ثمّ جاء النّحاة بعد الخليل وتلاميذه فاستلموا هذه الثّروة النّحويّة والمصطلحيّة ناضجة كاملة، ولم يكن لهم من دور سوى الشّرح والتّعليل والتّفسير، مع انحراف كبير عن مقاصد النّحاة الأوّلين وخروجهم عن

مفاهيم النّظريّة النّحويّة الأصيلة التي أسّسها النّحاة الأوّلون إلا من أحسن منهم فهْم ما أراده هؤلاء كالرّضيّ الأستراباذي وابن جنيّ وغيرهما قليل.

– لم يقف نحاة القرون المتأخّرة عند الخروج على مقاصد النّحاة الأوّلين خاصّة ما تعلّق منها بالمصطلح النّحوي؛ بل فرضوا عليه مفاهيم غريبة عن النّظريّة النّحويّة العربيّة استعاروها من الثّقافات الأخرى. خاصّة ما تعلّق بمسألة الحدود النّحويّة المنطقيّة وما يرتبط بها من تحديد بالجنس والفصل.

– أمّا في العصر الحديث، فإنّ الخطأ أفدح والخطبُ أعمّ. فقد تعالت صيحات المجدّدين والمصلحين وطالت أيديهم النّحو العربيّ عامّة والمصطلح النّحوي خاصّة وهم يسيرون إلى تيسير تعليمه فخلطوا بين النّظريّة والتّطبيق. فاتّخذوا من مسألة تيسير المادّة النّحوية على المتعلّمين حجة لهدم النّظريّة النّحويّة العربيّة. فخوّلت لهم أنفسهم بأن يستبدلوا مصطلحا بآخر، ومفهوما نحويّا بمفهوم آخر يقلّ عنه قيمة وأهميّة.

– أثبتنا من خلال هذه الدّراسة، ومن خلال ما أورده(الحاج صالح) من آراء في هذه المسألة: أنّ تيسير المصطلح النّحوي لا يكون بالاجتثاث والبتر القائم على الخبرة الشّخصيّة للميسِّر؛ بل هو تمييز صارم بين المصطلح النّحوي الأصيل الذي نما وتطور في ظلّ نظريّة نحويّة عربيّة أصيلة لها منهجها ومنطقها الخاصّ(المنطق الرّياضيّ) وتحديداتها الإجرائيّة الأصيلة (الحدّ النّحوي الإجرائي، ومفهوم الانفصال والابتداء)، وبين المصطلح النّحوي الذي ارتبط بالمنطق الأرسطي.

– إنّ الأسس التي يقوم عليها تيسير النّحو عامّة وتيسير المصطلح النّحوي خاصّة حسب وجهة نظر(الحاج صالح) تتلخّص في مبدأين اثنين ترجع لهما جميع الأسس:

أوّلا– استغلال المصطلح النّحوي الأصيل الذي نشأ في إطار النّظريّة النّحويّة العربيّة الأصيلة وما ارتبط بها من مفاهيم إجرائيّة أصيلة.

ثانيّا– استغلال ما أثبتته العلوم اللّسانيّة الحديثة، خاصّة ما تعلّق بتعليم اللّغات عامّة وتعليم النّحو خاصّة.

– كما أثبت(الحاج صالح) أيضا ارتباط الكثير من المصطلحات بمفهوم إجرائي أصيل طُمست معالمه عند نحاة القرون المتأخّرة وهو مفهوم الحدّ النّحوي الإجرائي.

هوامش:

[1]ابن منظور جمال الدّين أبو الفضل محمّد، لسان العرب، تح: عبد الله عليّ الكبير وآخرون، دار المعارف، (مصر)، دط، دت، ص2479(مادة: ص ل ح).

[2]الفراهيدي الخليل بن أحمد، العين مرتّبا على حروف المعجم، ج2، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، دط، دت، ص406(مادة ص ل ح).

[3]الجاحظ أبو عثمان بن عمرو بن بحر، البيان والتّبين، ج1، تح: عبد السّلام محمد بن هارون، مكتبة الخانجي، ط7، دت، ص139.

[4]ابن منظور، لسان العرب، مادة(ن ح ا).

[5]الفراهيدي، العين مرتّبا على حروف المعجم، ج4، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، دط، د ت ، ص201.

[6]ينظر: السّيوطي جلال الدّين، الاقتراح في علم أصول النّحو، تح: محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، دط،2006 م، ص20.

[7]ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، ج1، مطبعة الهلال، مصر، دط، 1913، ص32.

[8]الأنباري أبو بكر بن عبد الرّحمان، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تح: إبراهيم السّمرائي، مكتبة المنار، الأردن، دط، دت، ص18.

[9]الزّبيدي أبو بكر محمّد بن الحسن الأندلسي، طبقات النّحويين واللّغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، مصر،دت، ص21.

[10]ينظر: ضيف شوقي، المدارس النّحويّة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط7، دت، ص15.

[11]ناصف عليّ النجدي، تاريخ النّحو، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، دت، ص12.

[12]ينظر: مدكور إبراهيم، بحوث وباحثون، ج1، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة، القاهرة، مصر، دط، 1993 م، ص121.

[13]الخوارزمي محمد بن أحمد بن يوسف، مفاتيح العلوم، تح: محمد الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1989م، ص13.

[14]السّيرافي، أخبار النّحويين البصريين ومراتبهم وأخذ بعضهم عن بعض، تح:محمد إبراهيم البنا، دار الاعتصام، ط1، مصر، 1985م، ص56.

[15]سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، ج1، تح: عبد السّلام محمد هارون، مكتبة الخانجي (القاهرة)، ط3، 1988م، ص12.

[16]سيبويه، الكتاب، ج1، المرجع نفسه، ص13.

[17]سيبويه، الكتاب، ج1، المرجع نفسه، ص16.

[18]سيبويه، الكتاب، ج1، المرجع نفسه، ص33.

[19]مصطفى إبراهيم، إحياء النحو، مؤسسة هنداوي للتّعليم والثّقافة، مصر، دط، 2012م، المقدمة، ص: أ.

[20]ينظر: حسان تمام، اللّغة العربيّة معناها ومبناها، دار الثّقافة، الدار البيضاء، المغرب، دط، دت، ص194.

[21]ينظر: الفراء، معاني القرآن، ج1، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط3، 1983م، ص02.

[22]ينظر: الفراء، معاني القرآن، ج1، المرجع نفسه، ص365.

[23]الدّحداح أنطوان، معجم قواعد اللّغة العربيّة في جداول ولوحات، مكتبة لبنان، بيروت، دط، دت، ص: المقدّمة.

[24]الدّحداح أنطوان، معجم قواعد اللّغة العربيّة في جداول ولوحات، المرجع السّابق، ص: المقدّمة.

[25]الدّحداح أنطوان، معجم قواعد اللّغة العربيّة في جداول ولوحات، المرجع السّابق،\، ص: المقدّمة.

[26]الحاج صالح عبد الرّحمان، أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، مجلة اللّسانيات، العدد 4، معهد العلوم اللّسانيّة والصّوتيّة، الجزائر،1974م، ص22 (الهامش).

[27]الحاج صالح عبد الرّحمان، أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، مجلة اللّسانيات، العدد 4، المرجع السّابق، 65ص (الهامش).

[28]الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنّشر، الرّغاية، الجزائر، دط، 2012م، ص236(الهامش).

[29]الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، المرجع السّابق، ص236.

[30]الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، المرجع السّابق، ص235.

[31]الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، المرجع السّابق، ص236.

[32]ينظر: محمد صاري، المفاهيم الأساسيّة للنّظريّة الخليليّة، مجلة اللّسانيّات، العدد 10، مركز البحوث العلميّة والتّقنيّة لترقيّة اللّغة العربيّة، الجزائر، 2005م، ص12.(الانفصال والابتداء: من مفاهيم النّظريّة الخليليّة الحديثة لصاحبها الدّكتور عبد الرّحمان الحاج صالح. وهو الأساس الذي قام عليه التّحليل اللّغوي العربيّ. والمقصود بالانفصال والابتداء أقلّ ما ينطق به مما يدلّ على معنى وله قابليّة للانفصال عن غيره، وهو (الاسم المظهر بالعربيّة).

[33]ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج2، موفم للنّشر، الرّغاية، الجزائر، دط، 2012م، ص50.(اللّفظة: هي مستوى ينتج عن الانفصال والابتداء، وهو مستوى يتوسّط بين الكلمة المفردة والجملة؛ أي أنّ اللّفظة أعلى من الكلمة وأدنى من الجملة، فهي ليست بالكلمة المفردة، ولا بالجملة. بل هي مستوى يتكوّن من مجموعة من الكلمات المفردة دون أن يشكّل لنا الجملة(اسم مبين على اسم، أو فعل مبني على اسم).

[34]الحاج صالح عبد الرّحمان، البنى النّحويّة العربيّة، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة(الجزائر)، 2016 م، ص17.

[35]الأستراباذي رضيّ الدّين محمد بن الحسن، شرح شافيّة ابن الحاجب، ج1، تح: محمد نور الحسن وآخرون، دار الكتب العلميّة (بيروت)، دط، 1982، ص02.

[36]ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، موفم للنّشر، الرّغاية، الجزائر، دط، 2012م ، ص249.

[37]الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، المرجع السّابق، ص243.

[38]الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، المرجع السّابق، ص253.

[39]الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، المرجع السّابق، ص223.

[40]ينظر: ابن تيميّة تقي الدين، الرّد على المنطقيين، مؤسسة الريان، بيروت، لبنان، ط1، 2005م، ص47.

[41] ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، منطق العرب في علوم اللّسان، المرجع السّابق، ص87.

[42] ينظر: أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، ج1، المرجع السّابق، ص310.

[43] ينظر: عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، المرجع السّابق، ص247.

[44]سيبويه، الكتاب، ج1، المرجع السّابق، ص153.

[45]ينظر: الحاج صالح عبد الرّحمان، الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللّغة العربيّة، العدد 3، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2000م، ص116.

[46]الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، دار المدني، جدّة، السّعوديّة، ط1، 1992م، ص418.

[47]ينظر: صاري محمد، المصطلح النّحوي وإشكاليّة تدريسه، مخبر اللّسانيّات واللّغة العربيّة(كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة)، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2006م، ص127.

[48] صاري محمد، المصطلح النّحوي وإشكاليّة تدريسه، المرجع نفسه، ص126.

[49]ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم الابتدائي، وزارة التربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016م.

[50]ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016م.

[51]ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج اللّغة العربيّة للتّعليم الثّانوي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2005م.