

## التصنيف التعليمي بين سلطة الشاهد الشعري وصناعة المثال

*Educational classification between the authority of the poetic witness and the industry of the example.*

د. بوهنوش فاطمة، *Bouhennouche Fatima*

جامعة ابن خلدون (تيارت) – الجزائر-

مخبر الدراسات النحوية واللغوية في الجزائر (تيارت)

*Ibn Khaldun University (Tiaret) - Algeria*

*Laboratory of Grammatical and Linguistic Studies in Algeria Tiaret*

إيميل الباحث: *bouhennouche1979@gmail.com*

## الملخص:

لقد تداعت دعوات تعليم النحو قديما، نتيجة التعقيد الواضح في مضامين هذا الدرس ومناهجه، لذلك أسهمت المختصرات النحوية في بلورة الاتجاه التعليمي في تناول المعرفي، وذلك بالتوسع في توظيف الأساليب اللغوية المختلفة، التي كانت وماتزال من الأفكار المحفزة على الشرح والتفسير.

ولذلك، ترمى هذه المداخل إلى معالجة ظاهرة التوجه التعليمي في مصنف شرح شذور الذهب لابن هشام الأنصاري، كما تسعى إلى استظهار أثر الإجراءات التطبيقية للشاهد والمثال على تعليم القواعد، فما هي إسهامات التصنيف النحوي في تحسين الأداء التعليمي؟ وهل سلطة الاعتدال تلزم الاعتماد على الشاهد والمثال معاً؟  
الكلمات المفتاحية: التصنيف، التعليم، الشاهد، المثال، الشرح.

**Abstract:**

*The calls for grammar education have faded in the past, as a result of the obvious complexity of the contents and curricula of this lesson, so the grammatical abbreviations have contributed to the crystallization of the educational trend in cognitive management, by expanding the use of different language methods, which have been and continue to be the catalyst for explanation and interpretation.*

*Therefore, this intervention aims to address the phenomenon of educational orientation in the classification of the explanation of the gold son of Hisham al-Ansari, and also seeks to demonstrate the impact of the applied actions of the witness and the example on the education of the base, what are the contributions of the grammatical classification in improving educational performance? Is the power of moderation necessary to rely on both the witness and the example?*

**Keywords:** *classification, education, witness, example, explanation.*

## تقديم:

من المؤكد أن البحث في إشكالية تعليم النحو لا تقف عند حدود موضوعاته ومسائله بقدر ما تتطلب المعرفة بمناهج تعليمه وتعلّمه، على الرغم من وجود أشكال التعسف في فهم ظواهره وأحكامه، ومقتضى ذلك أن تعليم النحو مطلب عزيز ووسيلة هامة لتحقيق غايات أخرى بات الالتزام بها ضروريًا لدى المعلمين والمتعلمين معا. ولذلك نقول، إنه لا سبيل إلى تعليم النحو إلا بتأمل آثار السلف تأملا واعيا، وتوسم المبادئ والأسس التي أقاموا عليها مؤلفاتهم على اختلاف مناهجها ومسالكها وكذلك على اختلاف مستويات متعلميها، لذلك ظهرت الحاجة لنوع من المؤلفات لا تكتفي بعرض القاعدة وتلقيها، وإنما أعادت النظر في تناول الموضوعات النحوية بمنهج تعليمي يستوعب المضامين وييسرها، بل ويستمد قوته التعليمية من مقدار الشواهد المرورية والأمثلة المصنوعة التي يسوقها بوصفها لغة للاستنباط والتمثيل.

ولا يخفي ما لهذا المنهج من مقدرة على مواجهة صعوبات التعليم والتفسير، وعلى ذلك فكيف أسهمت المصنفات المختصرة في بلورة الاتجاه التعليمي؟ وهل مهمة التصنيف التعليمي تقف عند حدود تعليم القواعد أم تتجاوز ذلك إلى إنماء المهارات النحوية واللغوية؟ وما أثر الشواهد والأمثلة في تعليم قواعد النحو؟

## 1- في مفهوم التصنيف النحوي ومستوياته:

غير خاف أن عقول النحويين القدماء عقول حكيمة، اهدت إلى صلب الموضوعات النحوية في قوالب تصنيفية خاصة، تستوعب الظواهر التركيبية والأحكام المبرمة من جيد الكلام وأفصحه، وهو الأمر الذي وقّر لها استمرارا وإقبالا على مرّ العصور، ولهذا «سجّلت لنا بواكير المصنفات النحوية أسسا ومبادئ توسّمها النحويون بالفكر والروية بعدما عرفوا ملاحن كلام العرب، وتطبّعوا بطباعهم، وجاءت تلك الأسس والمبادئ مبثوثة في كتاب سيبويه، واستقرت في كتب من جاء بعده، وعُوّل عليها في عرض المسائل النحوية والصرفية»<sup>1</sup>.

وحسبنا من هذا، أن مصنفات النحو على كثرتها واختلافها لم تستطع أن تتجاوز كتاب سيبويه، الذي كتب له البقاء والتّميّز «بمنهجية لم تتأت لأيّ من النحويين الخالفين»<sup>2</sup>، ويبدو أن هذا التصور هو ما احتفظ به الزمان، وألّفه النّحاة بعده، وظهر أثر ذلك حقيقة في مداخل المصنّفات المختصرة .

إن هذا التحديد الدقيق، يجعل سيبويه رائدا في مجال التصنيف النحوي، بل ورائدا «في مجال وصف بنية الجملة، وتحليل مكوناتها، وتحديد العلاقات التي تربط بينها»<sup>3</sup> واستظهار أحكامها وخصائصها، وقد لفّ ذلك في منهج فلسفي سيطر على فكره، وألحق على أساسه مختلف الموضوعات التي بسطها، فكان بالصورة التي جاء عليها «صورة سريالية رأى فيها كلّ فريق نحوي رؤية خاصة اتخذها منطلقا لتصنيفه»<sup>4</sup>

إذن، نستطيع أن نتيين معنى التصنيف على أنه نشاط لغوي علمي، يصدر عن طبقة النّاهين، المؤهلين للتأليف، والذي يدلّ على نضج ملكة الإبداع عند هؤلاء، فالصنيف حركة علمية يتوخى أصحابها جمع القواعد وإبرام الأحكام وتفسير الظواهر، بذكر جزئيات العلم وعمومياته، لتكون وسيلة من وسائل وصف العربية، وفنّا يستظهر مبادئ العلم أصوله، وكلّ «هذا يعين الدارس على التدوّق والاستيعاب وتكوين الحسّ اللّغوي»<sup>5</sup> الذي قد ينتهي إلى إنماء المهارات اللغوية التي لا تنحصر في معرفة ما يجوز وما لا يجوز، وإنما تصل إلى إدراك الإشكالات التركيبية وما يحيط بها، بناء على توظيف أصول المعرفة النحوية نفسها.

على هذا الأساس، نجد المصنفات النحوية قد توخت الإطالة حيناً والاختصار حيناً آخر، لتعبّر عن أشكال التطور وحاجات التعليم، لاسيما أن المستويات التعليمية تختلف من مستوى المبتدئين إلى مستوى الشّادّين ومستوى المتخصّصين طبقاً لل غاية والهدف، وعلى المتعلم أن يرشّح ما بين المصنفات ما يحقق هدفه ويسدّ حاجته، لذلك مال محمّد إبراهيم عبادة إلى القول بأنّ التصنيف في النحو آتسم بطابعين رئيسين هما:

«الطابع الأول: طابع نظري: والغرض منه بيان ما يمكن أن يسمى فلسفة النحو، كما بدت للنحويين، ككتاب علل النحو، ونقض علل النحو، وعلل النحو لأبي الحسن بن الوزّاق، والإيضاح في علل النحو، والإغراب ولُمع الأدلة لأبي البركات بن الأنباري، والخصائص لابن جنيّ، والرّد على النحاة، والأشباه والاقتراح.

والطابع الثاني: طابع تعليمي تطبيقي، وهو الغالب، والغرض منه عرض أبواب النحو ومسائله حتى يتسنى للدارسين الوقوف عليها، أملاً في استيعابها ومراعاتها عندها يتكلمون أو يكتبون أو يقرءون، ولا نريد بالطابع التعليمي كتب النحو الخاصة بتعليم المبتدئين، وإنما نعني به ما صُيّف لبيان الضوابط والأحكام التي تميّز الصواب في التراكيب وبنية المفردات، وما صُيّف في تطبيق هذه الضوابط على النصوص سواء أكانت هذه المصنفات مختصرة للمبتدئين أم كانت مفصّلة للشّادّين، أم مطولة للمتخصّصين»<sup>6</sup>.

وبتأمل هذا النصّ، نجد أن المصنّف أراد الإشارة إلى تعدد أنماط التصنيف، والتي لا تخرج في جوهرها عن طابعين: الطابع الفلسفي الفكري، والذي لم يتحرر مصنفوه من الطواف حول كتاب سيبويه كسند منهجي مكين، ظلت بصماته على صفحات المصنفات النظرية والتطبيقية، وطابع تعليمي يُعنى بالتطبيق والإفهام، وقد ظهر حرص الكثير من مصنّفين هذا الطابع على تحديد الهدف من التصنيف في مقدمة الكتاب، كما فعل ابن هشام في شرح الشذور وابن مالك في التسهيل.

وهكذا يتضح أنّ ولع النحويين بالتصنيف ظاهرة من ظواهر التحصيل العلمي والنضج المنهجي، فضلاً على أنه أحمد نشاط وأحسنه بناء وإحكاماً، كيف لا، وقد كان التصنيف خطوة من خطوات التطور والإبداع والتفرد بما أناره من طرق التفكير والبحث، منذ أقدم مطوّل ورثه النحاة حتى اليوم.

ومن يتابع خطوات هذا التطور، يستيقن أن علماء النحو كانوا أعنى بالتدرج في التصنيف، وعلى اعتقاد واضح بوجود منهج يشدّ موضوعات المادّة المصنفة، فطبيعي «أن يتفاوت محتوى المصنفات ليساير المحتوى المستوى التعليمي وصولاً إلى تحقيق الهدف، وعلى الدراس أن يختار من بين المصنفات ما يلائم هدفه ويسدّ خلله»<sup>7</sup>، وحسبنا أن نذكر بعض الأنماط التي كانت شائعة في التراث النحوي:

1- تصنيف المطولات: يعد هذا التصنيف مناسباً للصفوة من المتعلمين، فلا يقبل عليه إلا من بلغ من النحو شأواً

بعيداً، وهو فيما نعلم قد بدأ منذ سيبويه وتتابع التأليف مع المقتضب للمبرد والأصول لابن السراج وغيرهما

2- تصنيف المختصرات: يمثل هذا النمط نشاطاً تعليمياً مختصراً، مقدماً للمبتدئين خاصة، وقد تزامن ظهوره مع

ظهور المطولات، فلم تكن مقدّمة خلف الأحمر (ت180هـ) وكتاب الجمل المنسوب إلى الخليل بن أحمد (ت175هـ)

أكثر تأخراً عن ظهور كتاب سيبويه.

وقد سلك أصحاب هذا النمط أسلوباً سهلاً في عرض المقدمات الأولى لعلم النحو، وما يحيط به من موضوعات تستأثر

اهتمام المبتدئ إن استطاع أن يحفظ لسانه من الخطأ والشطط.

3- تصنيف ما فوق المختصرات: يعد هذا النوع من التصنيف «مناسباً للشادين، وهم الذين أصابوا شيئاً من النحو

وأدركوا مقدماته، وأصبحوا على استعداد لتقبل مزيد منه مبني على ما سبق تعاطيه، وهذا النوع من التصنيف

إما أن يكون شرحاً لمختصر أو لمتن يراعي فيه البعد عن الإطالة وازدحام المسائل، كما صنع ابن هشام في متن قطر

الندى، و متن شذور الذهب، وإما أن يكون تصنيفاً مستقلاً أي ليس شرحاً لمختصر أو متن، كما هو الحال في كتاب

اللمع لابن جني، والفصول الخمسون لابن معطي، والجمل للزجاجي، والواضح في علم العربية للزبيدي»<sup>8</sup>.

ونخلص من ذلك إلى أن ظهور هذه الأنماط التصنيفية له أبلغ الأثر في أسلوب النحويين، فسمة الوضوح أو الغموض

كانت من أهم السمات المنهجية التي أشارت إلى نمطية المصنّف وطريقته في الشرح والإيجاز أو الشمول والتفصيل، لذلك

يميل بعض الباحثين إلى القول بأن حركة التصنيف اتجهت فيما بعد إلى تيسير النحو وتقريبه، فكانت حصيلة التفكير في

هذا ظهور نمطين من أنماط التصنيف علاوة على المطولات، وهي:

أ- المقدمات والمنظومات التي حاولت الاختصار والتسهيل.

ب- الشروح والإيضاحات لتلك المتون.

فما يستدعيه الشرح هو التفصيل والتوضيح والاعراب، أما المتون والمنظومات فتميل عادة إلى الإيجاز والاختصار،

مما يسبب الغموض والابهام والتعقيد في تناول الموضوعات.

2- النحو التعليمي بين مسوغات الظهور ونتائج التصنيف:

لقد عكف النحاة على التصنيف، فحرصوا على تقديم حصيلة ما توصلوا إليه، يستوي في ذلك ما طال من المصنفات وما قصر، غير أن هذه المصنفات لم تكن على درجة واحدة من البساطة أو التعقيد، فهي تنتهج في عمومها أحد السبيلين أو كليهما معا «أولهما أن تقدّم حصيلة ما توصل إليه البحث النحوي من آراء واتجاهات وشواهد وتعليقات وأسانيد نصّية أو عقلية في المسائل والموضوعات التي يعرض لها المؤلف، وما يرتبط بذلك كله، مناقشات وحجاج وترجيح وتفنيذ وقبول ورد. وثانيهما أن يصدر مباشرة عن وجهة النظر الخاصة فيما يعرض من موضوعات ومسائل، تاركا للقارئ المتخصّص إدراك مدى ما بين وجهة النظر الخاصة ووجهات النظر الأخرى من وجوه الاتفاق والاختلاف»<sup>9</sup>.

وهذا كله يمكن أن يكون طابعا مميزا للمصنفات الموجهة للمتخصصين، أما المصنفات التعليمية «فأمرها مختلف، إذ غايتها ليست إثارة النظر العقلي أو التعبير عن وجهة النظر الخاصة، وإنما هدفها المباشر يتمثل في تقديم موجز واضح وتحقيق لأساسيات النحو وقواعده العامة، ولقد يصحب عرض هذه الأساسيات والقواعد شيء من الإشارة إلى ما فيها من خلاف أو ما للمؤلف إزاءها من رأي، بيد أن تلك الإشارة تظل محصورة في إطار محدد، لا تفصيل للآراء ولا احتجاج معه عليها»<sup>10</sup>.

ولعل الركون إلى هذا النوع من التصنيف، يجعلنا نتساءل عن الأسباب التي أدت إلى ظهورها وشيوعها كتجارب تعليمية بمرونة وجلاء، ومن ذلك:<sup>11</sup>

- 1- الرغبة الجامحة في تعليم قواعد اللغة العربية، لكثرة الداخلين في الدين الإسلامي من الأقاليم غير العربية، بخاصة أن إتقانها وتعلم أساليبها ضرورة ترتبط بمصالح الأقاليم وعبادتهم وأمور حياتهم.
- 2- ظهور عدد كبير من المدارس التي كان يدرّس فيها الفقه والنحو والتفسير... الأمر الذي تطلّب وضع كتب نحوية مختصرة وبسيطة يعتمدها الشيوخ في تدريسهم لقضايا العربية في إطار المسائل الفقهية ونحوها.
- 3- الرغبة في تبسيط وتقريب مضامين الموسوعات النحوية، وجعلها قريبة من تناول المتعلمين، ولا سيما المتعلّمين المبتدئين منهم، ولهذا ألف بعض النحاة المتون المنظومة، لكونها أقبل على الحفظ، كما ألفوا المتون النظرية وشرحوها سعيا وراء التوضيح وإزالة الغموض والإبهام عنها.
- 4- نهم النحاة بالتأليف والتصنيف بعد الفتنة التتارية في بغداد، والتي قضت على كثير من كتب اللغة والنحو والفقه وغيرها، لذلك ولع النحاة في هذه الفترة بالتصنيف، لاسيما أن تعليم الدروس النحوية ونشرها قد قام جنبا إلى جنب مع دروس الشريعة<sup>12</sup>.

نتتهي مما تقدم، إلى أن نتائج التصنيف قد عبّرت عن:

- 1- أن الاسهامات التصنيفية المبكرة في النحو التعليمي هي إسهامات أشرف عليها أوائل النحاة الذين أدركوا ضرورة تعليم النحو وأصوله للمبتدئين، بعيدا عن المقولات الذهنية والأفكار الفلسفية التي تساهم في نفور الدراسين، لذلك جاءت مصنفاتهم تعليمية خالصة، منها على سبيل المثال: مقدّمة في النحو لخلف الأحمر (ت180هـ)، وهي مقدمة في الأصول

- النحوية يستغني بها المتعلم عن التطويل وكثرة التعليل، وكذلك مختصر نحو المتعلمين للجرمي (ت225 هـ) وهو مختصر في مداخل النحو وأساسياته، بمنهج لازم فيه المصنف الوضوح والبساطة، أما التفاحة في النحو لأبي جعفر النحاس (ت338هـ)، فهو من أشهر المختصرات التي تصلح كمقدمة لتعليم المبتدئين<sup>13</sup>.
- 2- أشارت مصنفات النحو التعليمي إلى وجود إشكالية تعليمية، حاول النحاة من خلالها تذليل صعوبات تعليم النحو للدراسين طبقا لمستوياتهم وغاياتهم.
- 3- الاعتماد الواضح على هذا النوع من المصنفات المختصرة، التي كانت تسعى للتقريب والتبسيط، على خلاف التأليف العلمي الموسوعي الذي تعرض في كثير من الأحيان إلى الانتقادات والاعتراضات.
- 4- تنوع المشارب النحوية في التصنيف التعليمي، وذلك في سبيل حل إشكالية تعليم النحو، التي باتت تؤرق علماء الانتماءات المذهبية على اختلاف مناهجهم وتوجهاتهم وأصولهم، ونحسب أن هذا يزيد من حجم الإحساس بالإشكالية التعليمية ويقويها إلى درجة إحيائها من مرقدتها باستمرار.
- 5- التباين المنهجي والموضوعاتي للمصنفات التعليمية، وهذه حقيقة تقتضيها مطالب التعليم، فالمصنفات التي كتبت للمبتدئين قد تميّزت مناهجها وموضوعاتها عن تلك التي كتبت لمن فوقهم من المتوسّطين والمتقدمين، فمصنفات المبتدئين يحرص المصنّف فيها على تقديم صورة شاملة لقواعد النحو، هادفا منها تقديم استعراض موجز لقضايا الجملة وما يحيط بها، مستعينا في ذلك بالتمثيل في كثير من الأحيان، مستغنيا عن التفصيل، متجنبنا التعليل والتأويل، أما المصنفات الأخرى، فقد كانت مختلفة موضوعا ومادة ومنهجيا، فهي تعرض للقواعد عرضا مفصلا مدعوما بالأسانيد والآراء والشواهد والخلافات<sup>14</sup>.

### 3- التطبيقات النحوية الشاملة في التصنيف التعليمي:

- لم يكتف النحاة بحصر شواهد الظاهرة التركيبية، بل أردفوها بالأمثلة لتوضيحها وتقريبها، وهكذا وسّعوا مداركهم لفهم خصوصيات ما قدّموه من مواد تُضَبِّطُ في قانون يحكم سلوكها.
- والمصنفات التعليمية واحدة من الأنماط التي لم تقف عند حدود ما يسمّى بالشواهد، وإنما اشتملت بالضرورة أشكالا أخرى من النشاط الأدائي دون الاقتصار على نشاط بعينه، ولذلك فلا بدّ للوصف أن يكون أقرب إلى البيانات اللغوية، فكل «ما في القواعد النحوية، يجب أن ينبثق عن الواقع اللغوي ذاته، حتى تصبح القواعد النحوية (وصفا) للواقع اللغوي، و(تصنيفا) دقيقا لأساليبه»<sup>15</sup>.

### 3-1- سلطة الشاهد الشعري وأثرها التعليمي:

- لقد أحكم النحاة الربط بين القواعد والشواهد، وحرصوا كل الحرص على تكوين ملكة الضبط في الاستعمال والتطبيق، لذلك كان من الضروري أن تكون النتائج مدعومة بالنصوص، أو بتعبير آخر أدقّ، فإن بناء هذه القواعد «يحتاج في إثباتها إلى شواهد العربية المنقولة»<sup>16</sup>، مهما اختلفت مستويات التصنيف النحوي في «كمّ» المادة العلمية، أو

في منهج تحليل هذه المادة، أو في "الشكل" الذي تقدمها فيه، ولكنها في النهاية تتفق أنها -على اختلافها - قد صُنفت بغية (تعليم) النحو للدراسين على تعدد اهتماماتهم واختلاف مستوياتهم»<sup>17</sup>.

فالشواهد دعامة الاستنباط، تساق تأكيدا على صحة ما قُدم من نتائج، لذلك لا بدّ «للنحوي من حجة يؤيد بها رأيه أو شاهد يدعّم به حكمه»<sup>18</sup>، لأن معرفة القواعد تتطلب معرفة بمستويات الاستشهاد دون الاقتصار على مستوى بعينه فيها، كما أن هذه المعرفة ألزمتهم الإقرار بتفاوت الشواهد فصاحة وصحة ونقلها واستدلالاتها، لذلك لم يعمدوا إلى حصر الشواهد المروية منها حصرا يكفل لهم الاطمئنان والاثمان.

وبهذا، فالشاهد «هو ما تبنى عليه القاعدة من الأدلة النصية التي قيلت في حقبة زمنية محددة لدى النحاة، والتي لا تحتل غير ما أوتي به من أجله»<sup>19</sup>، لاسيما الشاهد الشعري الذي سيطر على تفكير النحاة، وكانت حفاوتهم به واضحة منذ القدم، وبصورة مثيرة للانتباه، وبمسوغات طبيعية في ضوء «المعطيات العلمية للمرحلة التي نشأت فيها علوم العربية ولا سيما النحو، فقد رافق ظهور هذه العلوم ظهور علوم دينية كان الشعر سندها الأول، فكان طبيعيا -والأمر كذلك- أن يكون للشعر هذا الأثر في بناء قواعد العربية»<sup>20</sup>.

والنظرة السريعة إلى قائمة المصنفات التعليمية كافية لبيان أهمية الشاهد الشعري احتجاجا واستدلالاتا عند النحاة وحتى المفسرين، ونحسب أن الاهتمام بالمادة الشعرية عند هؤلاء لا يقف عند ما تحمله من «سمات فنية متميزة، بل ربما لا تكون كذلك، وإنما لأنها تمثل أصلا لازما، وحجة على لغة عصر الاحتجاج، الذي تؤخذ منه القواعد وإليه يعاد التوثيق. وعلى هذا جاء الاستشهاد بالشعر متنوعا ببيت كامل، أو بجزء منه، سواء أكان معروف القائل أم مجهوله»<sup>21</sup>.

ولقد يتراءى للقارئ تنوع الشواهد النحوية في أغلب المصنفات التعليمية، لأن الغاية من هذا التنوع هي تقديم صورة واضحة شاملة للقواعد النحوية، وعلى ذلك فإن الشاهد اللغوي «هو أصدق دليل عند النحاة لقواعدهم النحوية المستنبطة من صميم اللغة العربية»<sup>22</sup>.

وهكذا نعود فنقول، إن أهمية الشاهد ليست أهمية شكلية أو كمية فحسب، بل هي حقيقة لغوية نوعية، لها أثرها التركيبي والبياني والصيغي، وهي تقوم مقام الضروريات في النشاط التعليمي لاسيما الشاهد الشعري في إعرابه وتوضيح غريبه، وكشف معانيه التي تؤدي في النهاية إلى تدريب المتعلمين على تقنيات الإعراب ووظائفه، يدعّم هذا قول ابن هشام في مقدمة شرح الشذور: «والتزمت فيه أنني كلما مررت ببيت من شواهد الأصل ذكرت إعرابه، وكلما أتيت على لفظ مستغرب أردفته بما يزيل استغرابه، وكلما أنهيت مسألة ختمتها بآية تتعلق بها من آي التنزيل، وأتبعتها بما تحتاج إليه من إعراب وتفسير وتأويل، وقصدي بذلك تدريب الطالب، وتعريفه السلوك إلى أمثال هذه المطالب»<sup>23</sup>.

وهذا التصريح من ابن هشام خليق بأن يجعل لنفسه ولغيره أثرا في البحث النحوي، فاستسقى منه الخالفون طريقته في عرض القواعد وتوضيح المقاصد، الناتجة عن احترافه التعليم، الذي وجهه إلى لحظ حاجات المتعلمين إلى هذا

النوع من التصنيف، لذلك نجد مقدمة شرح الشذور تشير إلى مؤشرات تعليمية هامة كان لها عظيم الأثر في بلورة الاتجاه التعليمي والتي نذكر منها<sup>24</sup>:

- اتساق الأهداف بين المتن والشرح مع الاستغناء عن المسائل الفرعية التي تنتج عن اختلاف الرؤية بين مؤلف المتن وصاحب الشرح.
  - أوضحت مقدمة الشرح الغاية التعليمية التي يهدف إليها الشارح، وهي تدريب الطلاب على مستوى بعينه من مستويات التعقيد النحوي.
  - الوسائل العملية التي استعان بها الشارح ولجأ إليها، كوضوح العبارة وذكر الشواهد كاملة مع إعرابها وتحديد غريب ألفاظها وشرح معانيها.
  - التطبيق على المسائل النحوية بمختلف شواهد العربية.
- ومن يمعن النظر في سياقات الشواهد الشعرية التي أوردها ابن هشام، يدرك دور التدريب والتطبيق في غير قليل من المواضيع، يختار أسهلها وأوضحها، وأبعدها عن التعقيد والغموض، مشيراً إلى حجيتها على صحة القواعد والأحكام، حتى بلغ الاعتداد بها ما يقارب تسعة وثلاثين ومائتي نص، تفاوتت بين النسبة وعدمها، وبين الاستشهاد والتمثيل، وهي نصوص مألوفة عند سابقه إلا ما ندر من الأشعار التي اعتنى بذكرها منسوبة لما بعد عصر الاستشهاد، كآبيات أبي تمام الطائي<sup>25</sup>، والمتنبي<sup>26</sup>، وأبي فراس الحمداني<sup>27</sup>، وأبي العلاء المعري<sup>28</sup>.
- والصحيح أن ابن هشام في شرح الشذور لم يعزف عن الإشارة إلى النصوص الشعرية التي ساقها باعتبارها "شواهد" محصورة في دائرة الاستشهاد، والتي ذكرها باعتبارها أمثلة للتبسيط والتوضيح.
- فثمة قدرٌ من الشواهد الشعرية التي أظهر عنايته بها عملياً، عالجهما على نحو يخالف ما غصت به المطولات، من حيث إعرابها وتفسير معاني ألفاظها، وتوجيهها إن اقتضى القياس ذلك.
- ولعلّ النماذج الآتية كافية لتوضيح هذه الخصوصيات التعليمية التي رافقت شرحه في معالجته هذا النوع من المآثورات:

- عرض ابن هشام لنائب الفاعل، وهو الذي يعبرون عنه بمفعول ما لم يسم فاعله، فقرر أنه لا يجوز إقامة غير المفعول به مع وجود المفعول به، وهو مذهب البصريين، أما ما جاء في قول يزيد بن القعقاع:<sup>29</sup>

أُتِيحَ لِي مِنَ الْعِدَا نَذِيرًا      بِهِ وَقِيْتُ الشَّرَّ مُسْتَطِيرًا



فضرورة عند الجمهور، وجائز عند الكوفيين، ووجه الجواز في مجيء (لي) الجار والمجرور سادًا مسدًا نائب فاعل للفعل (أتيح) المبني للمجهول، علما أنّ في الجملة مفعولا به وهو (نذيرا)، ومعلوم أن قيام الجار والمجرور نائبًا عن الفاعل، مع وجود المفعول مذهب الكوفيين والأخفش، وهو غير سائغ عن المخالفين.<sup>30</sup>

لقد ذكر ابن هشام هذا البيت وما يحتويه من حكم بين القبول والردّ، بعد أن بدأ بتعليم الجزئيات من شرح للمفردات الغربية (أتيح لي: هُيئ لي، الإنذار: الإبلاغ مع التخويف، وُقيت الشر: حفظت منه)<sup>31</sup>، وتوضيح للمعنى العام للشاهد، حتى يُرَى المتعلم لفهم الوظائف النحوية دون إثقال أو إجهاد. علما أن ذلك قد يدفع المعرب إلى تصور رؤية تركيبية لهذا الشاهد، لذلك يأتي المصنّف إلى الاعراب فيفصله، ليوجّه المتعلم إلى الفروق الوظيفية للكلمات، فهو يقول: «أتيح: فعل ماض مبني للمجهول، لي: في محل رفع نائب فاعل، من العدى: متعلّق بمحذوف حال من قوله (نذيرا) الآتي، لأنّه تقدّم عليه. نذيرا: مفعول به ثانٍ لـ (أتيح)...»<sup>32</sup>.

فالإعراب التفصيلي، مطلب هام من مطالب التعليم، لما يتضمنه «من لَحْظِ العلاقات التي تربط بين الكلمات في الجمل، والتعبير عن هذه العلاقات باستعمال المصطلحات النحوية»<sup>33</sup>، وهذا قد يساعد على تنمية القدرة على التطبيق، كما يفيد حصول ملكة استقامة اللسان ومعرفة ما يجوز وما لا يجوز في جيد الكلام وأفصحّه.

لقد أدرك المصنّف صعاب العملية الإعرابية، لذلك أقدم على تفصيلها، ليدفع عن طريقها ما يعيق فهم المتعلمين، وهذا الحرص منه ناتج عن تجربة نحوية طويلة أثمرت اهتمامه بالتعليم من خلال تناوله مادة النحو شرحا أو تعليقا أو تحشية.

- اعتمد في بيان إعمال فعل الشروع (هلهل) على بيت مجهول القائل في قوله:<sup>34</sup>

وَطَنْنَا دِيَارَ الْمُعْتَدِينَ فَهَلَّهَتْ  
نَفُوسُهُمْ قَبْلَ الْإِمَاتَةِ تَزَهُقُ

نبّه ابن هشام في هذا البيت، على جانب من جوانب الغرابة في الاستعمال للفعل (هلهل)، على الرغم من عمله عمل (كان) الناقصة، مشيرا إلى التفسير الصناعي لهذا الضرب من الأبيات عن طريق الإعراب، والسؤال المطروح ما الغاية من إيرادها ما دامها موافقة للقاعدة؟ أحتاجها المصنّف لبيان غرابتها أم أنه استأنس بها؟

لا شك أنّ من يتعرّض لدراسة شواهد شرح الشذور، يدرك أن المأثورات الشعرية تشير إلى صنفين من الأبيات، صنف منسوب إلى عصر الاستشهاد وهو الغالب، وصنف منسوب إلى ما بعد هذا العصر، إلا أن «هذه النصوص لم تذكر باعتبارها "شواهد" ثابتة الحجة على ما تتضمنه من ظواهر، بل توشك أن تلمح إلى أنّها "أمثلة" كغيرها من الأمثلة المصنوعة تجلية للقاعدة وتوضيحا لمتطلباتها»<sup>35</sup>.

فمما سيق قصدا للتمثيل من الأبيات الشعرية، قول المتنبي:<sup>36</sup>

## إذا الجودُ كم يُرزقُ خلاصاً من الأذى فلا الحمْدُ مكسوباً، ولا المالُ باقياً

والملاحظ أن ابن هشام نبّه- من خلال هذا التمثيل- القارئ على الأصل النحوي في كل تركيب يشتمل على أعمال الحرف النّافي (لا) متى استوفى التركيب شروط الأعمال، أما ما خرج عن ذلك فقد لا يعد شاهداً لقلته، لذلك لم يحرص المصنف على تأويله أو توجيهه على نحو ما يفعل مع شواهد عصر الاحتجاج، وهذا رأي ابن جني وابن الشجري خلافاً لرأي ابن مالك، الذي حكم على نظير هذا بالشذوذ وليس القلة.<sup>37</sup>

كما مثل ابن هشام بيت أبي العلاء المعري في وصف السّيف:<sup>38</sup>

يُذِيبُ الرَّعْبُ مِنْهُ كُلَّ عَضْبٍ      فلولاً الغمْدِ يُمَسِّكُهُ لَسَالاً.

فأثر ذكر خبر المبتدأ بعد لولا وهو (يمسكه)، والجمهور يمنع ذلك، وعلى هذا، فإن السياق يظهر أن البيت لم يسبق للاستشهاد، إذ لو كان كذلك لوقف المصنف عنده بالتأويل كما يفعل مع كثير من الشواهد التي خالفت الأصول.<sup>39</sup> من ذلك قول النابغة:<sup>40</sup>

قالت ألا ليتما هذا الحمام لنا      إلى حمامتنا أو نصفه فقد

فهذا النص قابل للتأويل والتوجيه وهو نص يصدم قارئه منذ البداية، إذ كيف ينتقل حكم الأعمال إلى الإهمال؟، إنه بهذا يعيد تشكيل النص بغرض احتوائه، لذلك نجد المصنف قد أقحم القارئ في روايتين متقابلتين، إحداهما برفع (الحمام) على الإهمال، والأخرى بالنصب على الأعمال، وهذا يمكن أن يجدد للقارئ القراءة من جهة، ورصد الأحكام ما جهة أخرى من غير اعتراض على الروايتين، فكل ما يلقي إليه يكون مدعوماً بسند نقلي أو عقلي، لذلك تظهر في شرح الشذور تقنية نقل المرويات الشعرية كما حفظت من غير تصرف أو تدخل، ومن ثم نستطيع القول إن الهدف من تنويع الأنماط الشعرية في الشرح كان لغرض تعليمي يرمي إلى تفعيل الجانب التطبيقي والتدريبي عند المتعلمين، فطريقته في عرض الأبيات لم تهو به نحو الغموض والإبهام والالتباس، لأن المصنف أحس بضرورة الوقوف المتأني أمام الشواهد احتجاجاً وإعراباً وشرحاً وتوجيهاً إن اقتضى الأمر ذلك ما يجعل الشواهد تختلف عن الأمثلة، في أن الأولى تساق «في الأصل لإثبات صحة القاعدة التي استنبطها النحويون القدماء بعد استقراءهم لكلام العرب، ويكثر سوقها ومناقشتها عند ما يختلف النحويون في إجازة تركيب أو رفضه، أو إجازة صيغة أو رفضها، فيحتاج المجيز أن يسوق نصاً يشهد له بصحة دعواه، كما يكثر سوق الشواهد أيضاً لبيان ما ندد عن القاعدة المستنبطة وشد عنها».<sup>41</sup>

ونخلص بهذا، أنّ شواهد الشذور الشعرية قد تفاوتت بحسب الغرض الذي توخاه المؤلف، حتى لا يوّد الملل والسأم من قراءة الكتاب، وذلك مرتبط على ما اعتقد بنشاط التعليم، إذ انه ركز على الشواهد المثالية التي تبني عليها القواعد فنناقشها بإمعان بارز، وتعرض لبعضها بالتأويلات والتوجيهات التي تخضع خضوعاً واضحاً لأساليب الجمهور

العقلية، أما أبيات ما بعد عصر الاحتجاج فكاد يستغني عنا كما هو الحال في بيت المتنبي وأبي فراس الحمداني وأبي العلاء المعري، على اعتبارها تراكيب تخالف القياس، لذلك ذكرها المؤلف من باب الاستئناس على أنها أمثلة تطبيقية ينبه من خلالها القارئ على خصوصيات الظاهرة اللغوية الخاصة في أبيات التمثيل.

### 2-3- الإجراء الصناعي للمثال:

لم يتعسف ابن هشام في منهجه النحوي، الذي اختطه لعرض المسائل وبسط القواعد في شرح الشذور، وإنما أخلص في الشرح والإيجاز، بما دفع المتعلمين إلى الاكتفاء به وتفضيله على الشروح الأخرى، كما هو واضح من خلال الأسلوب التعليمي الذي اعتمده وقصد به تفعيل التدريب والتطبيق الذهني للمتعلمين، وعلى هذا الأساس فلا نزع «أن التحوين كانوا يجهلون التطبيقات والتدريبات، أو أنهم أهملوها وأسقطوها من مصنفاتهم جملة، إذ الحقيقة أنهم عرفوها ولكن بصورة أخرى غير الصورة التي يوصي بها الآن، حقا لم يهمل القدماء الجانب التطبيقي، بل كان التطبيق غير مفارق حلقات الدرس»<sup>42</sup>، وقد ظهر اهتمامهم بالجانب التطبيقي من خلال أربعة اتجاهات بارزة في التراث النحوي هي:<sup>43</sup>

أولاً: كتب إعراب القرآن ومعانيه.

ثانياً: كتب شرح القصائد والدواوين.

ثالثاً: كتب شرح الشواهد الشعرية.

رابعاً: كتب بيان كيفية الإعراب وذكر النصائح للمعربين.

ولعل سوق الشواهد أمر تقليدي مارسه المصنفون أثناء دراستهم الظواهر التركيبية، حتى على أولئك الذين ألفوا في الموسوعات، وشبوا على توظيفها، ما يدفعنا إلى التساؤل عن نوع آخر من التراكيب عرفت بالأمثلة المصنوعة في مجال وضع المختصرات النحوية ما حظها من التصنيف؟ وهل هي رديفٌ للأساليب اللغوية المعتمدة أم أنها مجرد إرث لغوي صاحب العملية التصنيفية فقط؟، هل بالغ الشرح في العناية بها تحقيقاً لأغراض تعليمية أم أنه اكتفى ببعضها في مواضع توضحه رؤوس المسائل النحوية؟

لقد سعت بعض التجارب التصنيفية إلى نفخ الروح في بعض الأشكال اللغوية التي أريد بها رفع الغوامض النحوية ما أمكن، فنزعت إلى توظيف عدد من الأمثلة المصنوعة عن عمدٍ وقصدٍ، والتي ظهر أثرها في كتاب سيبويه بما يلائم الطابع التقريري والفلسفي الذي اهتدى إليه.

وعليه، فإن الأمثلة هي: «جمل يصوغها المصنف ويضعها بما يتفق مع التراكيب العربية (..) ليوضح بها القاعدة، وتعد بمنزلة الجانب التطبيقي الإيضاحي للقاعدة وليست دليلاً على صحتها»<sup>44</sup>، ولكنها غير كافية للإثارة والمناقشة، لذلك يحتاج المصنف إلى سوق الشواهد لبيان ما يجوز من التراكيب وما لا يجوز، وما يندد عن القاعدة ويشد عنها، لكونها تمثل

أصول الاستشهاد والاستدلال، كما يجد في الأمثلة سبيلا للتيسير والتبصير حتى ذاع توظيفها لدى المتقدمين والمتأخرين من النحاة، وقد «اصطنع كل أمثله، ولكن ذلك لم يمنع من تناقل بعضها وتوارثه في خضم النقل والاقتباس، ومحاكاة قوالها وأشكالها في التركيب والصياغة والطول والقصر»<sup>45</sup>، وهذا التنوع في الأساليب من شأنه أن يساعد المتعلم على فهم القواعد وتمثلها بالممارسة والعمل، فتيسير الطريقة التعليمية «يغذي المهارات بالدقة والوضوح والنماء»<sup>46</sup>.

وإذا تعددت مستويات التعليم، فلا بد أن تتفاوت محتويات المصنفات، ولذلك قد يكتفي المصنف ببعض الأمثلة فضلا عن الشواهد النقلية أو يدمن على إيرادها مراعى الرغبة في التعليم أو عدمها متى أقدم على مناقشة القضايا الفكرية الدقيقة في فلسفة النحو، لا سيما ما تعلق منها بمنطقة الظواهر اللغوية.

فالأمثلة صور لغوية مبسطة، تحاكي خصائص الأساليب البيانية المختلفة، بها يقتدر المصنف على تقريب المسائل النحوية التي تحتاج قدرا من التفسير، تعبر عن فلسفة التفكير التعليمي التي تمكن المتعلم من تعلم الأنماط اللغوية بوصفها لغة توضيحية يستعان بها في معرفة السمت الذي كانت تنطق عليه عربية الفصاحة.

وقد تسربت إلى شرح الشذور تراكيب لغوية مصنوعة، مسبوقه بعبارات تدل ذلك مثل: كقولك<sup>47</sup>، أو: تقول<sup>48</sup>، أو: نحو<sup>49</sup>،... أراد بها ابن هشام الاقتراب من حدود التعليم، الذي لا يقتصر فيه على شريط الشواهد وإنما يتجاوز ذلك إلى الاستعانة باستعمالات لغوية مصنوعة تصاغ للتطبيق والتدريب في الاستنباط والاستدلال.

- لقد ساق في توضيح مقيدات تعريف الفاعل تمييزاً له عن المبتدأ غير مثال للقيد الواحد، يقول: «وقولي: "ما قُدم الفعل أو شبهه عليه"، مُخرج لنحو: "زيدٌ قام" و"زيدٌ قائم"، فإن زيدا أُسند إليه الفعل وشبهه ولكنهما لم يقدمَا عليه، ولا بد من هذا القيد، لأنَّ به يتميز الفاعل من المبتدأ، وقولي "أُسند إليه"، مُخرج لنحو: "زيدا" في قولك: "ضربت زيدا"، و"أنا ضاربٌ زيدا"، فإنه يصدق عليه فيهما أنه قُدم عليه فعلٌ أو شبهه، ولكنهما لم يسندا إليه، وقولي: "على جهة قيامه به أو وقوعه منه" مخرج لمفعول ما لم يُسم فاعله نحو: "ضرب زيدٌ" و"عمرو مضروب غلامه"، فزيدٌ والغلام وإن صدق عليهما أنهما قُدم عليهما فعل وشبهه وأُسند إليهما. لكن هذا الإسناد على جهة الوقوع عليهما، لا على جهة القيام به كما في قولك: عِلِمَ زيدٌ، أو الوقوع منه كما في قولك: "ضرب عمرو"<sup>50</sup>. فلاحظ كيف تأثر ابن هشام بصياغة المثال الصناعي، وكيف حرص على سوقه بشيء من التبسيط يصلح للتوضيح، مكتفياً به في المواضع التي لا تتطلب تقديم الأساليب الفصيحة العالية.

- وضح حكم وجوب إضمار ناصب المفعول في باب الاشتغال عن طريق المثال المصنوع فقال: «فمثال اشتغال الفعل بضمير السابق: "زيداً ضربته"، وقوله تعالى: "وكلَّ إنسانٍ أَلَمَنَاهُ"<sup>51</sup>. ومثال اشتغال الوصف: "زيدا أنا ضاربه، الآن أو غداً".

ومثال اشتغال العامل بملايس ضمير السابق: "زيداً ضربتُ غلامه"، وزيداً أنا ضاربٌ غلامه، الآن أو غداً»<sup>52</sup>.

فحتى يوضح لقارئه موضع وجوب إضمار النَّاصِب، عمد إلى المثال أولاً وأتبعه بالآية الكريمة ثانياً وإن كان الثاني أصلاً وأوضح وأبين وأحج من الأول، لكن فضل تقديم المثال على الآية جاء بغرض التحليل والتفسير لا بغرض الاستدلال، لذلك فإن قيمة المثال كشكل لغوي يوافق مطالب القاعدة «ليست ذاتية، بل شكلية، أي أنه لا يستمد قيمته من نفسه، وإنما من كونه قالباً لغوياً يصوّر القاعدة النحوية».<sup>53</sup>

- وضح أحوال اسم (لا) النافية للجنس باستعمال الأمثلة، فقال: «فالمعرب ما كان مضافاً نحو: "لا غلامَ سَفَرٍ عِنْدَنَا"، أو شبيهاً بالمضاف، وهو: ما اتصل به شيء من تمامه: إما مرفوع به نحو: "لا حَسَنًا وَجْهُهُ مَذْمُومٌ"، أو منصوب به نحو لا مُفِيضًا خَيْرَهُ مَكْرُوه، و"لا طالعا جبلا حاضرًا"، أو مخفوض بخافض متعلق به، نحو: لا خيراً من زيد عندنا. والمبني ما عدا ذلك، وحكمه أن يبني على ما ينصب به لو كان معرباً».<sup>54</sup>

هكذا تظهر محاولة ابن هشام في التعريف بالقواعد الأساسية للمتعلم وشرحها في سياقات لغوية لا تفي بها بدائلها، فكثيراً ما يميل إلى صناعة الأمثلة بناءً على ما يتطلبه الشرح، فيختار أسهلها وأسرعها استجابة، ليمكّن قارئه من الفهم لما اختاره له من أمثلة تستجيب لهدفه الذي حرص على تحقيقه، فهو يتيح له الرغبة في تمثّل النصوص والنسج على منوال الأساليب المختلفة من شعرونثر، وفي ذلك قدرٌ من الاهتمام بتنمية المهارة اللغوية بناءً على درجة التحصيل النحوي، كما يحقق هذا الحرص من المصنف - للمتعلم قدرة على الممارسة والتطبيق بحسب درجة الوعي والتفكير أيضاً.

#### خاتمة:

يتضح من الإشارات التي سيقى في عرض التوجه التعليمي في التراث النحوي بناءً على مصنف شرح الشذور ما يلي:

- 1- المؤلفات المختصرة لا تكتفي بتقرير القواعد بطريقة علمية جافة، وإنما تستمد منهجها من النظر إلى مستويات التعليم وحاجات المتعلمين.
- 2- التصنيف التعليمي نشاط رائد في مجال وصف خصائص التراكيب، لكنه ملحق في أسسه المنهجية بالتصنيف الموسوعي.
- 3- أشكال التطور التصنيفي وسيلة من وسائل وصف الظواهر التركيبية وإدراك الإشكالات النحوية، وبذلك تختلف درجات الإقبال على هذه الأشكال بحسب الحاجة والمستوى.
- 4- بصمات التطبيق والتدريب واضحة في التصنيف التعليمي، فضلاً عن ولع المتعلمين بهذا الطابع، الذي كثيراً ما يلائم الهدف ويسد الخلل بالشرح والتفسير، بعيداً عن أشكال الإثارة العقلية أو الفلسفية.
- 5- من التجارب التعليمية الرائدة التي أسهمت في تذليل الصعوبات وتقديم الضروريات إلى درجة التفرد والتميز، تجربة ابن هشام في شرح الشذور، تلك التجربة التي نتمثلها أقرب إلى التبسيط والتطبيق، لم تقف عند حدود النقل، وإنما تمكنت من إبراز السمات المنهجية لتعليم النحو كالتنوع في المرويات الشعرية والتدريب على تقنيات الإعراب ووظائفه، وإزالة ما استغرب من الألفاظ وتوجيه العناية للأمثلة المصنوعة.

- 6- شريط الشواهد الشعرية المعتمدة في شرح الشذور متسع منها ما وافق القياس ومنها ما ند عنه علما أن ذلك قد اقتضى التمييز بين نوعين من الأبيات أبيات الاستشهاد وأبيات التمثيل.
- 7- مراعاة الجانب التطبيقي الايضاحي بتوظيف قدر من الأمثلة المصنوعة التي تعين على الفهم بوصفها صورة لغوية مبسطة يستعان بها في معرفة خصائص السمات الذي كانت تنطق عليه العربية ولذلك فإن وضع الأمثلة بعبارات تدل على ذلك في الشرح يصلح للتعليم والتقريب بإزاء سياقات الاستشهاد النحوي.

### ● قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.
- 1. الاتجاهات النحوية لدى القدماء (دراسة تحليلية) في ضوء المناهج المعاصرة، د/ حليلة أحمد عمارة، دار وائل للنشر والتوزيع (الأردن- عمان) ط1، 2006.
- 2. الأدوات النحوية ومعانيها في القرآن الكريم (عرض وتحليل)، د/ محمد علي سلطاني، دار العصماء، للنشر والتوزيع (سوريا - دمشق)، ط1، 2005.
- 3. الإيضاح في علم القراءات، د/ عبد العالي المسؤول، عالم الكتب للنشر والتوزيع، دط، دت.
- 4. الباب النحوي (بحث في المنهج)، أ. ليلي شكورة، مركز الكتاب الأكاديمي (عمان)، ط1، 2016.
- 5. تعليم النحو العربي (عرض وتحليل)، د/ علي أبو مكارم، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع (القاهرة)، ط1، 2007.
- 6. تقويم الفكر النحوي عند اللسانيين العرب، د/ سلمان عباس عبد، دار الكتب العلمية، (بيروت- لبنان)، ط1، 2016.
- 7. تكوين المهارات النحوية، د/ فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2012.
- 8. الرماني النحوي في ضوء شرحه لكتاب سيبويه، مازن المبارك، دار الفكر (دمشق- سوريا)، المطبعة العلمية (دمشق)، ط3، 1995.
- 9. شرح شذور الذهب، ابن هشام الأنصاري، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت- لبنان)، ط1، 2005.
- 10. ظاهرة الحذف والتقدير في النحو العربي، د/ علي أبو مكارم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع (القاهرة)، ط1، 2007.
- 11. اللغة الشعرية عند النحاة (دراسة للشاهد الشعري والضرورة الشعرية في النحو العربي)، د/ محمد عبدو فلفل، دار جريب للطباعة والنشر والتوزيع (عمان)، ط1، 2007.
- 12. المدرسة النحوية في مصر والشام في القرنين السابع والثامن من الهجرة، د/ عبد العال سالم مكرم، دار الشروق، دط، دت.
- 13. مفهوم الجملة عند سيبويه، د/ حسن عبد الغني جواد الأسدي، دار الكتب العلمية، (بيروت- لبنان)، ط1، 2007.
- 14. مناهج التأليف النحوي، د/ كريم حسين ناصح الخالدي، دار صفاء للنشر والتوزيع (عمان)، ط1، 2007.
- 15. النحو التعليمي في التراث العربي، د/ محمد إبراهيم عبادة، منشأة المعارف بالإسكندرية، دط، دت.
- 16. النحو العربي (أصوله وأساسه وقضاياها وكتبه) مع ربطه بالدرس اللغوي الحديث، د/ محمد إبراهيم عبادة، مكتبة الآداب (القاهرة)، ط1، 2009.

### الهوامش:

- 1- النحو العربي (أصوله وأساسه وقضاياها وكتبه) مع ربطه بالدرس اللغوي الحديث، د/ محمد إبراهيم عبادة، مكتبة الآداب (القاهرة)، ط1، 2009، ص 79.
- 2- مفهوم الجملة عند سيبويه، د/ حسن عبد الغني جواد الأسدي، دار الكتب العلمية، (بيروت- لبنان)، ط1، 2007، ص 05.
- 3- تقويم الفكر النحوي عند اللسانيين العرب، د/ سلمان عباس عبيد، دار الكتب العلمية، (بيروت- لبنان)، ط1، 2016، ص 24.

- 4- النحو التعليمي في التراث العربي، د/ محمد إبراهيم عبادة، منشأة المعارف بالإسكندرية، دط، دت، ص26.
- 5- النحو العربي (أصوله وأساسه وقضاياها وكتبه)، د/ محمد إبراهيم عبادة، ص309.
- 6- المرجع نفسه، ص 14، 15.
- 7- النحو العربي (أصوله وأساسه وقضاياها وكتبه)، د/ محمد إبراهيم عبادة، ص256.
- 8- النحو التعليمي في التراث العربي، د/ محمد إبراهيم عبادة، ص 115.
- 9- تعليم النحو العربي (عرض وتحليل)، د/علي أبو مكارم، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع (القاهرة)، ط1، 2007، ص 128.
- 10- المرجع نفسه، ص129.
- 11- ينظر: مناهج التأليف النحوي، د/كريم حسين ناصح الخالدي، دارصفاء للنشر والتوزيع (عمان)، ط1، 2007، ص50، 52.
- 12- ينظر: المدرسة النحوية في مصر والشام في القرنين السابع والثامن من الهجرة، د/ عبد العال سالم مكرم، دار الشروق، دط، دت، ص140، 141.
- 13- ينظر: النحو التعليمي في تراث العربي، د/محمد إبراهيم عبادة، ص275، 276.
- 14- ينظر: تعليم النحو العربي (عرض وتحليل)، د/ علي أبو المكارم، ص 47.
- 15- ظاهرة الحذف والتقدير في النحو العربي، د/علي أبو المكارم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع (القاهرة)، ط1، 2007، ص294.
- 16- الإيضاح في علم القراءات، د/ عبد العالي المسؤل، عالم الكتب للنشر والتوزيع، دط، دت، ص141.
- 17- تعليم النحو العربي (عرض والتحليل)، د/ علي أبو المكارم، ص128.
- 18- الرماني النحوي في ضوء شرحه لكتاب سيبويه، مازن المبارك، دار الفكر (دمشق- سوريا)، المطبعة العلمية (دمشق)، ط3، 1995، ص258.
- 19- اللغة الشعرية عند النحاة (دراسة للشاهد الشعري والضرورة الشعرية في النحو العربي)، د/محمد عبدو فلفل، دار جريب للطباعة والنشر والتوزيع (عمان)، ط1، 2007، ص33.
- 20- المرجع نفسه، ص32.
- 21- الاتجاهات النحوية لدى القدماء (دراسة تحليلية) في ضوء المناهج المعاصرة، د/ حليلة أحمد عمایرة، دار وائل للنشر والتوزيع (الأردن- عمان) ط1، 2006، ص 122.
- 22- الباب النحوي (بحث في المنهج)، أ. لیلی شکورة، مركز الكتاب الأكاديمي (عمان)، ط1، 2016، ص68.
- 23- شرح شذور الذهب، ابن هشام الأنصاري، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت- لبنان)، ط1، 2005، ص21.
- 24- ينظر: تعليم النحو العربي (عرض وتحليل)، د/ علي أبو المكارم، ص 135.
- 25- ينظر: شرح شذور الذهب، ابن هشام الأنصاري، ص 91.
- 26- ينظر: المرجع نفسه، ص 29.
- 27- ينظر: المرجع نفسه، ص 41.
- 28- ينظر: المرجع نفسه، ص 58.
- 29- المرجع نفسه، ص 218.
- 30- ينظر: المرجع نفسه، ص 219 (الهامش).
- 31- ينظر: المرجع نفسه، ص 218 (الهامش).
- 32- المرجع نفسه، ص 218 (الهامش).
- 33- تعليم النحو العربي (عرض وتحليل)، د/ علي أو المكارم، ص 231.
- 34- شرح شذور الذهب، ابن هشام الأنصاري ص 253.
- 35- المرجع السابق، ص 190.
- 36- شرح شذور الذهب ابن هشام الأنصاري، ص 261.
- 37- ينظر: شرح شذور الذهب، ابن هشام الأنصاري، ص262.
- 38- المرجع نفسه، ص 59.
- 39- ينظر: المرجع نفسه، ص 59. (الهامش).
- 40- المرجع نفسه، ص 365.
- 41- النحو التعليمي في التراث العربي، د/ محمد إبراهيم عبادة، ص 79، 80.
- 42- النحو العربي (أصوله وأساسه وقضاياها وكتبه)، د/ محمد إبراهيم عبادة، ص 463.
- 43- ينظر: المرجع نفسه، ص 467.
- 44- النحو العربي (أصوله وأساسه وقضاياها وكتبه)، د/ محمد إبراهيم عبادة، ص 262.

- 45- الأدوات النحوية ومعانها في القرآن الكريم (عرض وتحليل)، د/ محمد علي سلطاني، دار العصماء، للنشر والتوزيع (سوريا- دمشق)، ط1، 2005، ص806.
- 46- تكوين المهارات النحوية، د/ فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2012، ص 27.
- 47- ينظر: شروح شذور الذهب، ابن هاشم الأنصاري، ص 226-341.
- 48- ينظر: المرجع نفسه، ص: 422-557.
- 49- ينظر: المرجع نفسه، ص: 392.
- 50- شروح شذور الذهب، ابن هاشم الأنصاري، ص 213.
- 51- سورة الإسراء، ص 13.
- 52- شرح شذور الذهب، ابن هاشم الأنصاري، ص 285.
- 53- تعليم النحو العربي (عرض وتحليل)، د/ علي أبو المكارم، ص 194.
- 54- شرح شذور الذهب، ابن هاشم الأنصاري، ص 375.