النحو والمعنى
رؤى تطبيقية على إشكالية التحويل التعليمياتي لقاعدة المفعول معه "كتاب السنة الأولى متوسط أنموذجا"

syntax and meaning; Applicable insights on the issue of transpositional didactic regarding the rule of the object of accompaniment- First Year middle school textbook as a Model"

لينده قيط*
مخبر الدراسات المصطلحية والمعجمية جامعة يحيى فارس–المدية-(الجزائر)
guit.linda@univ-medea.dz

عبد الرحمن بلحنيش
جامعة عبد الله مرسلي –تيبازة- (الجزائر)
abelhenniche@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2022/04/23	تاريخ القبول: 2022/10/15

الملخص:

اشتغلت أسطر هذه المقالة بالبحث في سؤال التحويل التعليمياتي للقواعد النحوية في مؤلف الكتاب المدرسي، وذلك بالإماءة للقاعدة الواصفة للمفعول معه المقررة في برامج التعليم المتوسط، وما يماثلها في كتب النحاة من عصر سيبويه حتى العصر الحديث وكيف يمكن الاستعانة بالمعنى لضبط معيارية الظاهرة اللغوية وتمييزها حين تشاكل مواقع الإعراب فأتى البحث هنا متخذا شقين، شق تفسيري يبين كنه المعنى بالنسبة للنحو، وشق تقويمي يشتغل بسلامة تحويل قاعدة المفعول معه وشروطه المعنوية المميزة له عن عطف النسق، وكيف أن المؤلف البيداغوجي للكتاب المدرسي لم يتمثلها بالشكل المنشود، حين اهتم بما تمليه القاعدة أكثر مما يمليه تنوع المثال التعليمي.

الكلمات المفتاحية:

نحو، معنى، مفعول معه، تحويل تعليمياتي.

Abstract:

The present research paper deals with the question of the educational transposition of grammatical rules in the textbook, through shedding light on the rule which describes the object of accompaniment and similar rules in middle school programs, in addition to the books of grammarians from the Sibawayh era until the modern era, and how the meaning can be used to control the standardization of the linguistic phenomenon and distinguish it in the process of declension. Based on the aforementioned, this research is divided into two parts, an explanatory part that deals with the meaning of the syntax, and an evaluative part that works with the integrity of the transfer of the object of accompaniment and its characteristics that distinguish it the sequential coordination, and how the textbook designers failed to represent it in the desired form, due to paying more attention to what the rule dictates rather than the diversity of theeducational curricula.

Keywords: Grammar, meaning, object, transpositional didactics.

*المؤلف المرسل: لينده قيط

مقدمة:

تتعالق مسائل النحو -في كثير من الأحايين- مع مسائل المعنى، بل إنّ النحو والمعنى أضحيا مبحثا واحدا يعنى بالدراسة والتأويل في تحديد معيارية القاعدة النحوية واختلاف دلالات الظاهرة اللغوية لتحديد أوجه الإعراب السليم ضمن التراكيب العربية، وقد اتسمت فترة تقعيد اللغة عصر النحاة الأوائل بالتفطن لوظيفية المعنى حين الأداء النحوي للكلام مشافهة وكتابة، فاعتبروا أن الفعل الماضي حدث مقترن بزمن منقطع، والفاعل هو القائم بالفعل أو المتصف به، والمفعول به هو الذي وقع عليه فعل الفاعل، والمبني للمجهول هو الفعل الذي لم يسم فاعله، وحين تم النظر إلى القواعد على أنها السبيل للفصاحة والتمكن من مدارج النحو ومسالكه استعصى على المبتدئين من المتعلمين فهمها، فتعاضدت جهود النحاة إلى تيسير النحو وإضفاء صبغة تعليمية على فحواه، فأُنتج لنا نحو غير نحو الأوائل، وقيل على أنه نحو تعليمي، ميزته الوحيدة أنه يسّر القواعد حد تغيير معناها المنشود، فهذا الفعل الماضي صار ما حدث في زمن مضى، فلو تلونا قوله تعالى:" إذا جاء نصر الله"(سورة النّصر) لخالفت صناعة القاعدة معنى التركيب، ف "جاء" فعل سيحدث في زمن مستقبل وليس ماض ولكنه سينقطع حين حدوثه، و صار الفاعل هو القائم بالفعل، فلو قلنا: لم يحضر الأستاذ، لكان فعل الحضور مجانبا لمعنى القاعدة باعتبار أن الأستاذ لم يقم بفعل الحضور بل اتصف به وأُشْكِل على غيرهم التمييز بين الفاعل والمفعول حين جاءت بعض التراكيب فاعلها هو في الصناعة فاعل ولكنه في المعنى مفعول به، وغير ذلك من تداخل القواعد، حتى أطلق بعض الباحثين المحدثين مصطلح اضطراب القواعد لمخالفة الصناعة النحوية المعنى، ولا غرو أن هؤلاء لم يفهموا النحو حق فهمه، لأنهم أخذوا مجمل مداركهم من النحاة المتأخرين الذين اعتمدوا الإيجاز في تركيب القاعدة فأسقطوا في نقلهم بعض أركانها الأساسية، ومدارسنا النظامية لا تحيد عن هذا الفعل، لأن مجمل المحتويات التعليمية المبرمجة دراسيا، تنطلق من مرجعية النحو التعليمي، ويعمل الناقل البيداغوجي بواسطة التحويل التعليمياتي على تيسير المعرفة النحوية كما هي موجودة في بيئتها الأصلية، ليكسبها هوية بيداغوجية بتضمينها في برامج التعليم، وقد يصاحب هذا التحويل للمعارف النحوية بعض الاختلالات المفهومية جراء التفكيك والتجزيء الذي تتطلبه إجراءات التحويل ويكون هذا لسببين:

- المعرفة النحوية في النحو التعليمي لم تنقل بشكل سليم من كتب النحاة الأوائل
- الناقل التعليمي لم يتمثل المعنى الحقيقي المنشود، وبدل أن ييسر القاعدة التعليمية أضفى عليها مزيدا من التعقيد والإبهام لمخالفة محمول القاعدة معنى المثال التعليمي.

ونحن في معرض الحديث عن التحويل التعليمياتي للقواعد المبرمجة ضمن الكتاب المدرسي، ندلل لمسألة النحو والمعنى والتحويل التعليمي/ التعليمياتي*، بدرس المفعول معه وكيف أن المؤلف البيداغوجي نقل المحتوى النحوي بشيء من التفكيك فاستغلق المعنى في التمييز بين قاعدة المفعول معه وشروطه وبين عطف النسق، وما هي ملامح المفردة الموجودة بعد "الواو"؟، أيصح أن تعتبر مفعولا معه، أم اسما معطوفا؟ و يتحدد موضع الخلاف هنا في عبارة القاعدة في الكتاب المدرسي وهي" يشترط في المفعول معه ألا يكون مشاركا ما قبله في الفعل" وهي من الغموض بمكان، أكثر من أن توضح بساطة المسألة، لأن مشاركة المفعول معه للاسم الذي قبله ورد في كلام العرب ولم ترد عند سيبويه أي عبارة تحيل إلى انعدام هذه المشاركة.

وعطفا على ما سبق، ننطلق في دراستنا من مقولة جوهرية لعبد الرحمن الحاج صالح يرى فيها أن صواب تحويل المعارف العلمية لتغدو مادة لغوية مدرسية ينطلق من الأخذ بمنطلقات النحو العلمي لا التعليمي إذ يقول « نعتقد أن القواعد التي ينبغي أن تدرج في المناهج في حاجة مسيسة إلى أن يعاد فيها النظر في ضوء ما أثبته علماؤنا الأولون، وما تتطلبه العلوم اللسانية الحديثة في أرقى صورها من تلك التي تتفق إلى حدّ ما مع تصور أولئك العلماء»[1]

لذلك مسعانا هنا أن نقدم تصورات لقاعدة المفعول معه في الكتاب المدرسي بشكل يوافق تعدد المثال التعليمي، عبر تتبع:

- النحو و المعنى .
- المفعول معه عند سيبويه
- المفعول معه في كتب نحاة النحو التعليمي
- نظرة المحدثين لقاعدة المفعول معه.
- التحويل التعليمياتي لقاعدة المفعول معه في الكتاب المدرسي.

1-النحو والمعنى:

يقتضي مقام التمهيد هنا أن نبسط القول في:

1-1ماهية النحو:

أورد السيوطي في " الاقتراح" حد النحو عند " صاحب المستوفي" فقال « النحو صناعة علمية ينظر لها أصحابها في ألفاظ العرب من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم، لتعرف النسبة بين صيغة النظم وصورة المعنى، فيتوصل بإحداهما إلى الأخرى»[2].

بمعنى أنه علم ائتلاف اللفظ مع المعنى، وبه يتحدد اللسان العربي، وقد قيل في مفهوم النحو حين بوادر نشأته: أنه علم العربية، إشارة لأنه يدرس علوم العربية من صوت ومفردة وتركيب وقد ذاع هذا التعريف زمن النحو العلمي، حتى جيء بكتب النحو التعليمي، لتحمل مفاهيما مغايرة؛ فالنحو عند الخضراوي « علم بأقيسة تغير ذوات الكلم وأواخرها بالنسبة إلى لغة لسان العرب»[3] وهذا تعريف ضيّق لأنه قصر النحو على أواخر الحركات التي تلحق بالكلم، أي علامات الإعراب،

وقد جعلوه علما لمعرفة صحيح القول من فاسده، وعلما لحفظ القواعد ودرء اللّحن، فأسقطوا المعنى واهتموا بما تمليه حركات المفردة فجعلوه بذلك قسيما للصرف فحدد بأنه: «علم يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء»[4] ونجدنا هنا مضطرين لتوضيح أن الإعراب جزء من البناء المتكامل للنحو وليس مصطلحا رديفا له، لأنّ الغاية الأولى التي نشأ عليها النحو اتسمت بحفظ معاني القرآن، فإيراد تعاريف النحاة المتأخرين تبرز جفاف وآلية هذا العلم، وخلوه من المحتوى الوظيفي أي المعنى.

1-2ماهية المعنى:

يشير اصطلاح المعنى على أنه « ما تعنيه، ما تبلغه كلمة، ما توصله إلى الفكر عبارة أو آية علامة أخرى تلعب دورا مماثلا، وقديما كان يقصد بكلمة معنى فكرة المتكلم أو نيته، أي هو حالة فكرية يريد إبلاغها (تمثل- شعور- فعل)»[5].

وعليه قد يتجه بنا المعنى إلى كل ما هو لغوي تحدده الجملة المركبة، أو كل ما هو غير لغوي، ذهني مجرد يُكَون المدلول الذي قد تختلف صورته المادية حسب مدى تصوره من شخص لشخص آخر.

وقد ورد في معجم المصطلحات العربية « المعنى، المدلول meaning, Sense ، ترجمة ظواهر خارجية من أحداث أو أشخاص أو أشياء أو رموز (كالكلمات أو الصور مثلا) إلى مركبات ذهنية متواضع عليها»[6]

ومفاد القول أن المعنى هو نوايا ومقاصد المتكلم حين أدائه لحالة فكرية ما، إما تكون محسوسة أو مجردة، يتم برمجتها ذهنيا للوصول إلى وظائفها الفعلية.

1-3العلاقة بين النحو والمعنى:

لم يؤثر عن العرب في تقعيدهم للغة أنهم فصلوا المعنى عن النحو، فمعظم الاجتهادات النحوية الأولى بحثت في معنى وتفاسير القرآن، ولم يحتكم العرب إلى النحو إلا لفهم معانيه، لذلك، فنشأة مباحث النحو كانت مصاحبة لنشأة مباحث المعنى "ومعلوم أن النحو قد بدأ من منطلق السعي لفهم معاني القرآن الكريم، ومعرفة أساليب التعبير عن تلك المعاني، والكشف عن أسرار بلاغته ووجوه إعجازه وكان الإعراب أهم السبل الموصلة لتحقيق تلك الغاية»[7]

ذلك أن العرب حددت حركات الإعراب خدمة للنص القرآني، فكان الإعراب إبانة عن المعاني أكثر من وصفه تحديدا لأواخر الكلم وقال ابن يعيش« واعلم أنهم قد اختلفوا في الإعراب ماهو؟ فذهب جماعة من المحققين إلى أنه معنى، قالوا: وذلك اختلاف أواخر الكلم، لاختلاف العوامل في أولها نحو: هذا زيدٌ- ورأيت زيداً ومررت بزيدٍ والاختلاف معنى لا محالة»[8] فعلامة الرفع وهي التي يدخل في مجالها المبتدأ والخبر والفاعل والفعل المضارع لا سبيل للتفريق بينها إلا سبيل المعنى، ذلك « أن اللفظ يتفاعل مع المعنى النحوي من فاعلية أو مفعولية أو حالية ...إلخ، بحيث يكتسب هذا اللفظ بعينه إذا كان فاعلا مثلا معنى جديدا لا يكتسبه لفظ آخر في الوظيفة نفسها، وبحيث يختلف هذا المعنى نفسه باختلاف الفعل الذي يكون فاعلا له، وباختلاف السياق النصي الذي

يكون فيه»[9] فالإعراب هو إيضاح لمعاني المفردات التي تقتسم نفس ملمح أواخر الكلم، ذلك أنه لو لم ندرج المعنى لتقعيد اللغة، لأشكل الفهم على كثير من المتعلمين، فالمتعلم في سبيل تفريقه بين مسألة نحوية وأخرى، لا يجد القول الفصل فيها، إلا عن طريق فهم ما تؤوله المفردة، أي ما تحيل إليه من معنى « وكون الإعراب هو الإبانة عن المعاني بالحركات أو الحروف ... الخ، هو الأصل الأصيل في لغة العرب والقاعدة العظمى فيه، فالفاعل من جهة المعنى مرفوع والمفعول من جهة المعنى منصوب، والاستفهام يعبر عنه باسم استفهام أو حرف، والاسم الواقع بعد حرف النداء هو المقصود نداؤه والخبر هو الجزء الذي تتم به الفائدة وما بعد حرف العطف يأخذ حكم ما قبله، والمفرد في المعنى يعبر عنه بلفظ يدل على الإفراد»[10] لذلك كثيرا ما تدعو المناهج التعليمية الحديثة إلى جعل المعنى والنّحو مبحثا واحدا، ليسهل تحصيل اللّغة المتعلمة، فالقاعدة النّحوية حين تصف العنصر النّحوي لا تكتفي بحركة إعرابه بل بمدى مدلوله وإضافته على الكلام، وهذا مخرج التفريق بين المرفوعات والمنصوبات والمجرورات .

«إن النظر في المسائل النحوية المتعددة يوقفنا على أن هناك غالبا شرطا دلاليا خاصا بكل وظيفة نحوية من أجل أن تتحقق هذه الوظيفة المعينة، وأن هذا الشرط الدلالي قد يكون عامل تفريق أو تمييز بين وظيفة وأخرى أحيانا، ويكون قرين الصيغة في التفريق بين الوظائف في أحيان أخرى»[11]

فإذا كان الرفع في المبتدأ سمة تجرده من العوامل ودلالته الابتداء، فالرفع في الفاعل دلالته القيام بالفعل، والنصب في المفعول دلالة على من وقع عليه فعل الفاعل ولكل منحى نحوي وظيفة معنوية كائنة فيه، غير كائنة في غيره، ذلك أن كثيرا من مسائل النحو لا تقبل الاشتراك الدلالي، وهذا كنهه وجوهره.

2- المفعول معه عند سيبويه:

امتد - على عصور كثيرة - اهتمام الدارسين بكتاب سيبويه، لكونه المنهل الأول للنّحو العربي الجامع لكل مسائله، ويمثل المرجعية العلمية التي اشتغل عليها النحاة المتأخرون لصياغة نحو تعليمي، ولكنهم بدل أن ييسروا أبواب النحو، قلصوا من عبارات القاعدة فكان النقل التعليمي هنا نقلا اختزاليا مفتقرا لأوجه القاعدة السليمة لا نقلا ميسرا، « إن الباحث في النحو العربي دائما يجد نفسه مدفوعا إلى النظر والتفتيش في كتاب سيبويه بوصفه أول أثر نحوي باق يمثل جهود المرحلة الأولى (...) ولذلك سوف يلحظ الباحث أن التأليف النحوي بعد هذا الكتاب الخطير الشأن قد انحرف عن سواء القصد بدرجات متفاوتة، وأنه كلما تقدم الزمن، ازدادت زاوية الانحراف اتساعا عن الغاية الأولى»[12] وبذلك ظهرت دعوة الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح على أنّ المحتوى النّحوي المبرمج في المدارس يجب أن يتم نقله من "الكتاب " أي من النحو العلمي دون النحو التّعليمي

2-1 في حدّ المفعول معه :

استند سيبويه في تعريف المفعول معه على صياغة المثال النحوي، كنوع من التعريف المنطقي، وهذه من الطرائق الدارجة حاليا في التعليم سيما مع المستويات الدنيا، كالمرحلة الابتدائية بحيث

يتم عرض مجموعة من الأمثلة لكي تتقرر بنيتها عند التلميذ، وتؤهله في مرحلة لاحقة إلى التمييز بين العبارات الصحيحة والمغلوطة، أي التعليم بالمثال، فقد ورد في (الكتاب)«هذا باب ما يظهر فيه الفعل وينتصب فيه الاسم، لأنه مفعول معه ومفعول به، كما انتصب نفسه في قولك: امرؤ ونفسه وذلك قولك: ما صنعت وأباك، ولو تركت الناقة وفصيلها لرضعها إنما أردت: ما صنعت مع أبيك، ولو تركت الناقة مع فصيلها، فالفصيل مفعول معه، والأب كذلك، والواو لم تغير المعنى، ولكنها تعمل في الاسم ما قبلها»[13]

ومؤدى القول أن المفعول معه اسم منصوب لقوله (ينتصب فيه الاسم) تربط بينه وبين ما قبله واو بمعنى مع لقوله (إنما أردت: ما صنعت مع أبيك) ولا خلاف في هذا بما جاء به سيبويه وما تواترته الكتب النحوية، وإنما ما يشغل معظم المتعلمين للنّحو مسألة التفريق بين " واو العطف" و" واو المعية" وكيف يمكن للمعنى أن يقدّم وظيفة نحوية لكلا منهما تسمح بإعراب المفردة بعد الواو إعرابا سليما.

ومن جملة الأمثلة التي استدل بها سيبويه في هذا الباب

وكونوا أنتم وبني أبيكم مكان الكُليتين من الطحال.

يقول ابن السّراج «من شواهد سيبويه على أرجحية النصب على المعية، لأن العطف حسن من جهة اللفظ وفيه تكلف من جهة المعنى، لأن المراد: كونوا لبني أبيكم، فالمخاطبون هم المأمورون، فإذا عطفت كان التقدير: كونوا لبني أبيكم وليكن بنو أبيكم لكم وذلك خلاف المقصود، قال العيني: قوله: وبني أبيكم أراد بهم الإخوة، والمعنى: كونوا أنتم مع إخوتكم متوافقين متصلين اتصال بعضكم بعض كاتصال الكليتين وقربهما من الطحال»[14]

ميز سيبويه بين واو العطف وواو المعية من خلال محمول المعنى، فواو العطف غايتها الجمع والتشريك في الفعل، أي كأننا نقوم بتكرار الفعل على مرّتين، والواو تمنع من هذا الإطناب فتحمل معنى الفعل على الاسمين الواردين قبل وبعد الواو، فقوله (كونوا أنتم وبني أبيكم) إذا تكرر الفعل كما في المثال السابق تجانب العبارة المعنى المقصود، الذي يتطلب الاقتران الزمني الذي تفيده واو المعية فالمنشود هو (كونوا أنتم مع بني أبيكم) أي في الاتصال الذي يتطلب التصاحب الزمني دون أن يشير إلى استحالة إشراك معنى الفعل حين يكون الاسم بعد الواو مفعولا معه في بعض الأمثلة، فقوله « لو قلت اقعد وأخوك، كان قبيحا حتى تقول أنت، لأنه قبيح أن تعطف على المرفوع المضمر، فإذا قلت: ما صنعت أنت؟ ولو تركت هي، فأنت بالخيار إن شئت حملت الآخر على ما حملت عليه الأول، وإن شئت حملته على المعنى الأول» [15]

يبين سيبويه أنه في مثال "أقعد وأخوك"، وجوب النصب على المعية، فتصبح أقعد وأخاك، وتقديره أقعد معه، أي في نفس الوقت مع اشتراكهما في معنى الفعل (اقعد) أو قد لا يشتركان فيكون المخاطب هو المأمور دون المفعول معه الذي يكون جالسا، ولم يعطف الاسم الذي بعد الواو لقبح العطف على الضمير المستتر، ولو قلت: أقعد أنت وأخوك، لجاز العطف، لاشتراكهما في معنى الفعل دون استحالة اشتراك الزمن فقد يقعد المخاطب ثم يقعد أخاه ولا يعني ذلك قعودهما في

نفس الزمن فقد يشتركان أو لا يشتركان، فقول سيبويه أن الواو في المفعول معه لا تغير المعنى يعني أن «معنى مع والواو يتقاربان، لأن معنى "مع" الاجتماع والانضمام، والواو تجمع ما قبلها مع ما بعدها وتضمه إليه، فأقاموا الواو مقام "مع" لأنها أخف في اللفظ»[16]

يمكن القول أن واو المعية لا تغير معنى الفعل ولا زمنه، بل تزيد خاصية الاشتراك الزمني دون أن يكون الاشتراك الدلالي مع الفعل شرطا للاعتداد بالمفعول معه، فتغييب مشاركة معنى الفعل، من حضوره لا يؤثر على إعراب المفعول معه،

أما الواو وهي « حرف لا يقع عليه الفعل ولا يعمل في موضعه، فجعلوا الإعراب الذي كان في "مع" من النصب في الاسم الذي بعد الواو لمّا لم تكن الواو معربة ولا في موضع معرب»[17] فأضحى الاسم بعد واو المعية مفعولا معه منصوبا.

وقد فرّق سيبويه بين العطف والنصب عبر عرض مجموعة من الأمثلة وذلك بالإشارة إلى أن العطف يقترن بمعنى الفعل دون اشتراط الزمان، في حين أن واو المعية تتطلب زمان الفعل دون اشتراط معناه ولكن حصول الخاصّيتين في التركيب النّحوي جائز حيث يقول السيرافي« يذهب بالواو إلى معنى "مع" إذا كان فيه معنى غير العطف المحض، والعطف المحض أن يوجب لكل واحد من الاسمين الفعل الذي ذكر له من غير أن يتعلق فعل أحدهما بالآخر، كقولك: قام زيد وعمرو إذا أردت أن كل واحد منهما قام قياما لا يتعلق بالآخر، (...) فإذا أردت ما صنع زيد مع عمرو على معنى: إلى أي شيء انتهيا فيما بينهما من خصومة أو مواصلة أو غير ذلك جاز أن تنصب»[18] ففي أصل المثال الأول قام زيد وعمرو، يصبح المعنى بالعطف ، قام زيد وقام عمرو، فاشتركا في حدث القيام دون أن يكون حدث قيام زيد في نفس زمان قيام عمرو وهنا نكون أمام اسم معطوف لا مفعول معه، وإذا رمنا قام زيد مع عمرو أي اشتركا في الحدث وفي وقت الحدث جاز النصب ولكن العطف أقرب وأبلغ، كما أن اشتراك المعنى في المفعول معه لا يكون مقصودا لذاته، وليس المحور الرئيس الذي نركز عليه في الجملة، وسبيل التفريق بينهما هو القرائن المتضمنة في التركيب، ففي قولنا سافرت وزيدا، لا يصح العطف دون وجود ضمير منفصل يفصل بين الاسم المعطوف والمعطوف عليه، مع حصول اشتراك المعنى، فيصبح التركيب سافرت وزيدا على أنه مفعول معه واشتراك المعنى حاصل دون أن يكون مقصودا لذاته، إنما المصاحبة هي المقصودة.

ويذكر السيرافي« إن قال قائل: نحن متى عطفنا شيئا على شيء بالواو، ودخل الثاني فيما دخل فيه الأول اشتركا في المعنى، وكانت الواو بمعنى مع لاشتراك المعطوف والمعطوف عليه كقولنا: قام زيد وعمرو فكيف اختصصتم هذا الباب وما قبله بمعنى "مع"؟ قيل له: نحن متى عطفنا شيئا على شيء بالواو دخل في معناه، ولم يكن بين المعطوف والمعطوف عليه فرق في وقوع ذلك المعنى لكل واحد منهما»[19].

فقوله (نحن متى عطفنا شيئا على شيء بالواو دخل في معناه) دلالة على جواز مشاركة المفعول معه وما قبله معنى الفعل مع شرط الاقتران الزمني. والافتقار إلى المشاركة الدلالية لا يفسد المعنى، ومن الأمثلة التي وردت في الكتاب قول سيبويه :

- مازلت أسيرُ والنيلَ.
- جاء البردُ والطيالسةَ

وليس المقصود في المثال الأول (1) مازلت أسير ومازال النيل يسير معي، لأن النيل (لا يسير)، إنما هي دلالة مجازية، يقصد بها مازلت أسير مع النيل، أي بمحاذاته أو عبر طريق النيل ، فاشتراك المعنى هنا لا يتحقق .

أما في المثال (2) جاء البرد والطيالسة يقول الجرجاني « إذ لو قلت: وجاءت الطيالسة، كان صحيحا غير أن في العدول عن لفظ العطف فائدة أخرى وهي الدلالة على الاقتران، فإذا قلت: جاء البرد والطيالسة، عُلم أنك تقول: اقترنا وتصاحبا» [20]فقد اشتركا في حدث المجيء اشتراكا حقيقيا، مقرونا بالاشتراك في الزمن.

ووجه الخلاص من مسألة التفريق بين ما يكون مفعولا معه من عطف النسق هو قول السيرافي عن ما عهده سيبويه من العرب، فقد «استدل في أن قولهم: ما أنت والفخر ونحوه، بمنزلة العطف الصحيح فيما يعطف أحد الاسمين فيه على الآخر، بأن العرب قد تقول: ما أنت، وما زيد وهم يريدون معنى "مع"»[21] وهذا دليل على جواز الاشتراك الدلالي مع الفعل، وقد جاء في المفصل أن « الواو في المفعول معه من نحو قمت وزيدا جارية هنا مجرى حروف العطف والذي يدل على ذلك أن العرب لم تستعملها قط بمعنى مع إلا في الموضع الذي لو استعملت فيه عاطفة لجاز»[22] نأتي إلى تمثل حد للمفعول معه من خلال الأمثلة التعليمية على أنه اسم منصوب مفرد يأتي بعد واو بمعنى مع، تصل الاسم الذي قبلها بما بعدها دلالة على المشاركة في زمن وقوع الحدث، وقد يشاركه في الحدث أو لا يشاركه.

3- المفعول معه في كتب نحاة النحو التعليمي:

يمثل النحو التعليمي الذي أتى بعد سيبويه، نحو المتأخرين، وهم المنشغلون بمسألة التعليم، الذين ألفوا المنظومات النحوية والشروحات والمختصرات لغرض وظيفي هو تيسير النحو للمتعلمين فمؤلفاتهم تمثل المعرفة التعليمية، مقتبسة مما قاله سيبويه في كتابه، إلا أن تركيز بعض نحاة النحو التعليمي على أمر تيسير النحو جعلهم يهملون عناصر القاعدة الأساسية فلا يذكروها ظنا منهم بعدم جدواها ، وإن ذكروها فتكون بشيء من التبسيط الذي يكون بحاجة إلى شرح أكثر لاستغلاق معناه على المتعلمين بتنوع أضرب المثال النحوي، وقولنا هذا لا يعني أن كل النحاة المتأخرين حادوا عن صواب النقل السليم للقواعد، فهناك من تمثلوا النحو تمثلا صحيحا، غير أن الكثير المطرد هو ما دفع طائفة من الباحثين لتبني مقولة الشك في سلامة القاعدة النحوية عند المتأخرين لفظا ومعنى.

وعود على بدء، نعرض بعض المناولات التي عُنيت بشرح المفعول معه لغرض تعليمي منها:

_ حد المفعول معه عند " أبي البقاء العكبري" (ت616ه) الذي اصطفى رأيه مع مذهب الجماعة في كون الاشتراك الدلالي لا يختص بالمفعول معه، فيقول « وأكثر ما في هذا القول أن الواو بمعنى " مع" والحروف لا تعمل بالمعاني كما في حروف الاستفهام والنفي، ولم يبق في الواو معنى العطف،

ألا ترى أنك إذا قلت: قم أنت وزيدٌ كان المعنى أنك آمر لهما، وإذا قلت: قم أنت وزيداً كنت آمرا للمخاطب دون زيد وإنما أمرته بمتابعة زيدٍ، حتى ولو لم يقم زيد لم يلزم المخاطب القيام»[23] هذا يعني تجاوز نقلة الكتاب لتنوع المثال التعليمي، فمعظم آرائهم كانت قائمة على أساس تبني قاعدة مطردة، ولم يشتغلوا بالمعنى بقدر ما اشتغلوا باللفظ.

أما عن قوله، إنما تمثل حكمه بالانقياد إلى حركة الإعراب فأوجب رفع زيد إلزامية معنى القيام وحركة نصب زيد عدم إلزاميته، ولو استبدلنا الواو بمعنى مع لكان (قم أنت مع زيد) وهنا اشترك زيد مع المخاطب في زمن القيام (معا) وحتى في الحدث قد يشترك وقد لا يشترك(القيام) .

_ أما ابن الوردي (ت749)فيقول « ينصب المفعول معه وهو الاسم المذكور بعد الواو بمعنى مع، أي دالة على المصاحبة بلا تشريك، ونصبه بما سبق المفعول معه من فعل ظاهر نحو (سيري والطريق) أو مقدر نحو (كيف أنت وقصعة من ثريد؟) أو اسم يشبه الفعل نحو: (حسبك وزيدا درهم)»[24]فقوله المصاحبة بلا تشريك عبارة ناقصة لأن المفعول معه يشترط المصاحبة ولكن لا حرج في إشراكه من عدم إشراكه في معنى الفعل، فالواو العاطفة معناها الجمع والتشريك وإذا كانت بمعنى المعية فلا يسقط عنها هذا، « ويمثل ابن يعيش لذلك فيقول إذا قلت قمت وزيدا، لم يمتنع أن تقول قمت وزيدٌ فتعطفه على ضمير الفاعل، وكذلك إذا قلت لو تركت الناقة وفصيلها لرضعها لو رفعت الفصيل بالعطف على الناقة لجاز»[25]هذا بالنسبة للأمثلة النحوية التي تحمل معنى الفعل الحقيقي، لكن القول « انتظرتك وطلوع الشمس أي مع طلوع الشمس لم يجز عند أحد من النحويين والعرب وإنما لم يجز ذلك عندهم لأنك لو رمت أن تجعلها عاطفة على التاء لم يجز لأن الشمس لا يسوغ فيها انتظار أحد كما يسوغ في قمت وزيدا»[26]فالمعنى لا يكون: انتظرتك وانتظرتك الشمس، بل انتظرتك مع مطلع الشمس، فالمشاركة هنا زمانيا موجودة ، لكن المعنى غير موجود لأنه معنى مجازي.

_ و قد ذكر ابن حيان الأندلسي (ت 754) في كتابه بعض الآراء التي قالت أن الفرق بين واو العطف و واو المعية هو فرق في الزمان فقال « ذهب هشام، وأبو جعفر أحمد بن جعفر الدينوري، إلى أن الواو لها معنيان، معنى اجتماع فلا تبالي بأيّها بدأت نحو: اختصم زيد وعمرو، ورأيت زيدا وعمرا، إذا اتحد زمان رؤيتهما، ومعنى افتراق بأن يختلف الزمان، فالمتقدم في الزمان متقدم في اللفظ، ولا يجوز أن يتقدم المتأخر» [27]

_ ونجد من الآراء التي نقلها المتأخرون دون الاعتماد على القاعدة المطردة، بل إلى شرط المعنى وتعدد المثال، هو تعريف" ابن الحاجب"(ت 646ه) للمفعول معه حيث يقول « هو مذكور بعد الواو لمصاحبة معمول فعل لفظا ومعنى، فإن كان الفعل لفظا وجاز العطف فالوجهان، مثل جئت أنا وزيدٌ وزيداً، وإن لم يجز العطف تعين النصب مثل جئت وزيدا، وإن كان معنى وجاز العطف تعين العطف مثل ما لزيد وعمرو»[28] فقوله لفظا ومعنى، إحالة لجواز الاشتراك الدلالي مع الفعل.

_ ومنه قول عبد القاهر الجرجاني« إذا قلت: جاء زيد وعمرو، لم يكن فيه دلالة على أنهما جاءا في دفعة واحدة، بل يجوز أن يكون كل واحد منهما جاء على انفراده، وهذا هو الحكمة في العدول عن سنن العطف إلى النصب»[29]

ومجمل القول مما سبق أن النحاة المتأخرين تباينوا في النظر لقاعدة المفعول معه، لكن مذهب الجماعة أقر أن المشاركة في الفعل تحدث قصرا مع العطف ولا تتأتى للمفعول معه الذي يشترط المصاحبة الزمنية فقط.

4- نظرة المحدثين لمسألة المفعول معه:

عني اللسانيون المحدثون العرب بالنظر إلى مباحث النحو والمعنى ولهم في ذلك نماذج كثيرة، ومن ضمنها دراسة قاعدة المفعول معه، ومن بينهم :

•فاضل السامرائي الذي اعتبر «المفعول معه في الحقيقة هو اسم فضلة تال لواو المصاحبة»[30] وأضاف على هذا المعنى أن النحاة تعني بالمصاحبة « مصاحبة ما بعد الواو لما قبلها في وقت واحد، سواء اشتركا في الحكم أم لا، (فقولك جئت ومحمداً) معناه أنكما جئتما في وقت واحد وهذا هو الفرق بين واو المعية وواو العطف، فواو العطف تقتضي التشريك في الحكم سواء اقترن معه بالزمان أم لم يقترن، أما واو المعية فتفيد الاقتران بالزمان سواء اشترك بالحكم أم لا»[31] فلا يمكن اعتبار تركيب [جئت ومحمدا] اسم معطوف على التاء، لأن العرب لا تعطف على المضمر، فهو قبيح، فالواو هنا بمعنى المصاحبة وقد ربطت الاسم الذي قبلها بما بعدها في معنى الفعل أي المجيء.

ومن بين الآراء الاجتهادية لفاضل السامرائي أنه لم يقتصر الاقتران على الزمان والحدث فقط بل عممها على جميع أنواع المصاحبة ومنه قوله « ويبدو لي أن معنى المصاحبة أوسع مما ذكره النحاة، فهي لا تنحصر في الاقتران بالزمان فقط، وإنما هي لعموم الاقتران، ومن ذلك على سبيل المثال أن تقول (سرت والشارع) فليس في هذا اقتران زماني بل هو اقتران مكاني»[32]أشبه بقولك: سرت والنيل، أي لازمت نهر النيل طول سيري.

ويتلخص رأي السامرائي في تقسيم المفعول معه بناءً على ما تجاوز إلى قسمين:

قسم يتعالق فيه المفعول معه في الحكم مع من يصاحبه، مثل: «جلست وَصديقا»، وقسم آخر لا يشارك من يصاحبه في الحكم، مثل: « أفطرت وصلاة المغرب».

ولم يبتعد "عباس حسن" عن هذه المقالة وقد عرض لمسألة مشاركة المفعول معه والاسم الذي قبله الفعل في المعنى بعدة نماذج ذلك « إذا قلنا، أكل الوالد مع الأبناء ... فإن الجملة تفيد أن الأبناء شاركوا والدهم فعلا في الأكل حين كان يأكل، بسبب وجود كلمة تفيد المشاركة الحقيقية في معنى الفعل، وهي كلمة "مع" ولا يفسد المعنى بهذا الاشتراك الحقيقي، وكذلك لو قلنا: أكل الوالد والأبناء فإن المعنى يبقى على حاله، ولا فساد في التركيب».[33] فقد انطلق عباس حسن من فرضية المعنى باستبدال الواو بـ "مع" وأوضح أنه لا تحدث ملابسة في المعنى في كلا النموذجين« ومثل هذا: جلس الأب مع الأسرة، فإن هذه الجملة تفيد اشتراك الأسرة في الجلوس اشتراكا واقعا في زمن

واحد، بسبب وجود كلمة تفيد هذا وهي "مع" ولا شيء يحول دون هذا المعنى، أو يؤدي إلى فساد الصياغة لو قلنا: جلس الأب والأسرة»[34] وهذا إثبات بجواز مشاركة المفعول معه للفعل، فالقاعدة النحوية يلزم أن لا تكون قياسية تحكم بالصواب والخطأ بتلافي مدلول الجملة.

وقد انتهى عباس حسن للجمع بين عناصر القاعدة النحوية للمفعول معه ليبين أركانه الأساسية وشروطه في تعريف مختصر ورد فيه أن المفعول معه « اسم مفرد، فضلة، قبله واو بمعنى "مع" مسبوقة بجملة فيها فعل أو ما يشبهه في العمل، وتلك الواو تدل نصا، على اقتران الاسم الذي بعدها باسم آخر قبلها في زمن حصول الحدث، مع مشاركة الثاني للأول في الحدث أو عدم مشاركته»[35]وهو تعريف جامع مانع استلهمه عباس حسن بالنظر إلى تعدد المثال النحوي الذي أتى به سيبويه وشراح كتابه والمتأخرون من النحاة.

نجمل سبب هذه المفارقات في المسألة الواحدة بين النحاة القدماء ونحاة النحو التعليمي بتأثرهم بالمنطق والفلسفة، فقد اعتبر النحاة المتأخرون القواعد معيارا للخطأ والصواب دون النظر لمقاصد المتكلم، وهذا الاختلاف «لا في المصطلحات وحدها بل في تطوير مادة النحو تطويرا آليا، فطبقت فيه القواعد المنطقية والأراء الفلسفية، تمثلت في الالتزام بالحدود والتعاريف الدقيقة الغامضة، على حين لم يكن القدماء يحفلون بذلك كله، وإنما كانوا يحرصون على المثال وحده، يجعلونه فارقا بين معنى ومعنى»[36]

وما حصل للمحتويات المدرسية اليوم أنها أخذت من النحو التعليمي دون العودة إلى الأصل والاعتماد على ما جاء به سيبويه.

5- التحويل (النقل) التعليمياتي لقاعدة المفعول معه في الكتاب المدرسي:

5-1 ماهية التحويل التعليمياتي:

تقدم المدرسة معرفة جاهزة للتلميذ، تختلف عن تلك الموجودة في أمات الكتب من حيث صعوبة اللفظ، فالخطاب التعليمي للمدرسة ينطلق من التمحور حول السمات المميزة للغة المتعلم ومدى استيعابه للمفردات المكونة للقاعدة النحوية، لهذا فأجرأة المحتوى التعليمي تتطلب خاصية التحويل التعليمياتي التي يقصد بها « نقل الموضوع من بيئته المعرفية التي نشأ في رحابها وهو جنين، إلى البيئة المستقبلة التي هي الحقل الخصب لاستنبات هذا الموضوع، واستثماره إجرائيا في الوسط التعليمي الذي هو الهدف والمآل» [37]

وبتعبير آخر هو « رصد التغير الذي يطرأ على المعرفة العلمية حين تنقل وتصبح معرفة مدرسية».[38]

أي نقل المعرفة من مرجعيتها العالمة التي تتسم بالشمول والتشعب والتعقيد لتحويلها معرفة تعليمية بغرض تيسيرها، وتخضع بذلك لخواص التحويل من التفكيك والتجزيء والتبسيط والإرجاء والتقديم.

وعلى الناقل التعليمي التمكن من كفاءات التحويل عن طريق:

- تحديد العناصر الأساسية التي تكون أساس المعرفة النحوية.
- تحديد المعارف والمفاهيم التي يجب تدريسها، وذلك حسب قدرة التلاميذ على تعلمها واكتسابها.
- تحديد وتقييم العوائق الفكرية التي يجب تخطيها أثناء اكتساب المعرفة النحوية من طرف التلاميذ.[39]

و يُسمى هذا النوع من التحويل تحويلا خارجيا لأنه يتم بين المعارف العلمية والمحتويات الدراسية حيث يمتاز بالبرمجة والاختزال، في حين يكون التحويل داخليا حين يتم داخل قاعة الدرس بين شرح المعلم للموقف التعليمي واستقبال المتعلم للمعرفة التي يحولها عرضيا إلى معرفة مكتسبة يتم استعمالها ضمن أوساط المجتمع.

1-5 قاعدة المفعول معه المبرمجة في الكتاب المدرسي:

تتصف المادة النحوية المدرسية بكونها معرفة موجزة لا تتسم بغزارة الألفاظ والإسهاب في الشروحات ولا تقل عن الحد المطلوب الذي يترتب عنه استغلاق المعنى، فنحو المدرسة وجب أن لا يخالف المطولات النحوية كل المخالفة، وأن لا يقارب المختصرات فيختصر كل الاختصار، لأن تعليم النحو مدرسيا خاضع لمبدأي التدرج والتكرار، بحيث:

- يقتضي مفهوم التدرج برمجة الظواهر اللغوية من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، فلا نجد درس الفاعل يسبق الفعل مثلا لأن فهم الثاني يؤدي إلى الأول لا العكس .
- أما التكرار فملمح بارز في المحتويات المدرسية، ذلك أننا نجد الظاهرة اللغوية الواحدة قد تكرر في مستويات مختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) وأحيانا ضمن المرحلة الواحدة لسنتين مختلفتين، كالسنة الأولى والثالثة متوسط، وإن تبرير ذلك يعود إلى كثرة تقسيمات وشروط المعرفة النحوية في مرجعيتها الأصلية التي يصعب أن يستوعبها التلميذ في حصة واحدة فيروم المعد للبرنامج تقسيمها وتوزيعها على مستويات أخرى، وكل ما انتقل التلميذ لمستوى أعلى كلما استكمل صيرورة تحصيله للمعرفة.

نأتي الآن إلى كيفية صياغة قاعدة المفعول معه في الكتاب المدرسي، حيث ذكر المؤلفون أن « المفعول معه اسم منصوب يأتي بعد واو بمعنى (مع) تسمى واو المعية، ليدل على ما حصل للفعل بمصاحبته يشترط في المفعول معه أن لا يكون مشاركا ما قبله في الفعل».[40] حين التمعن في البنية المفاهيمية للقاعدة تحيلنا مباشرة لما جاء به المتأخرون من النحاة وما اصطلح عليه النحو التعليمي، فالتحويل التعليمياتي هنا يمكن استقراؤه من خلال عدة عناصر وردت في تركيب القاعدة:

أولا: [اسم منصوب يأتي بعد واو بمعنى "مع" تسمى واو المعية]

أي لا يتحقق المفعول معه إلا إذا كان اسما منصوبا، وهنا حذف المؤلف لفظة [**اسم منصوب مفرد**] دلالة على أنه لا يصح اعتبار الاسم الواقع بعد واو المعية مفعولا معه إذا كان جملة، كقولنا:

[سرت والشمس طالعة] تسقط المعية لأن الاسم الواقع بعد الواو جملة لا مفرد، وهذا من سبيل الاختصار الذي يدعو له التحويل التعليمياتي، فذكر لفظة مفرد لا تضفي على المعنى تعقيدا كي تحذف.

ثانيا: [ليدل على ما حصل للفعل بمصاحبته]

وللتلميذ لغته الخاصة التي لا تجعله يؤول الكلام حسب مقاصد المؤلف، فهذه العبارة يستغلق فهمها إذا رام التلميذ تعلما ذاتيا، إذ يحتاج لشرحها من قبل المدرس، وهو الآخر قد لا يكون مطلعا على المعرفة النحوية العالمة، فينقل المعرفة المعدة للتدريس كما هي للتلاميذ الذين يقفون إزاء وضعية مشكل لعدم تمكنهم من استيعاب المقصود، وهذه مآلات التركيز على الاختصار دون مراعاة فهم المتعلم، ذلك أن المصاحبة يشترك فيها المفعول معه مع الاسم الذي قبل الواو وتأخذ زمن الفعل، في حين لم يتم ذكره في القاعدة. (الاسم قبل واو المعية).

ثالثا: [يشترط في المفعول معه أن لا يكون مشاركا ما قبله في الفعل]

فضبط وتحويل القاعدة، لم يكن قائما على تعدد المثال النحوي، بل جرى مجرى ما اصطلح عليه مذهب النحاة المتأخرين من كون إسقاط جواز إشراك المفعول معه والاسم الذي يسبقه في معنى الفعل، ثم يعرض المؤلف لفقرة موجزة نص سؤالها "عين من خلال هذا النص المفعول معه"؟ ونجد ضمن الأمثلة ما يلي:

- [والذين يتعلمون وأهلهم اللغات الأجنبية] والمراد الذين يتعلمون مع أهلهم، أي في نفس الزمن، أيضا تتقبل الجملة أن فعل تعلم اللغات قد يتشارك فيه الأبناء مع أهاليهم.
- [يخجلون وأصحاب الأمر منهم من قوميتهم] بمعنى يخجلون مع أصحاب الأمر، وفعل الخجل يشترك في الاسم الذي قبل الواو مع المفعول معه.
- [ينسخلون وتقاليدهم من تاريخهم]يقتضي هذا المثال عدم إشراك المفعول معه مع الاسم الذي قبل الواو في الفعل، لقبح المعنى، فالتقاليد شيء معنوي لا تقوم بالفعل.

هذا ما تم برمجته في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط.

6-الاستنتاج:

تضطلع المدرسة بمهمة تزويد المتعلم بالمعارف التي تترسخ هذه الأخيرة في ذاكرته بعيدة المدى، لذلك فالقاعدة النحوية وجب أن تُستمد من أصولها الأولى وتركز على تنوع المثال التعليمي لتستكمل جميع عناصرها ولا تُحدث بونا بين اللفظ والمعنى، « فعصر الإبداع في تاريخ الحضارة الإسلامية هو الخمسة القرون الأولى، أما ما جاء بعده، فهو عالة عليه في بعضه بل تحريف وتراجع من حيث القيمة العلمية في غالب الأحيان»[41]فقد ركز التحويل التعليمياتي لدرس المفعول معه في الكتاب المدرسي، على ما هو مطرد في القياس، وأهمل الجانب الاستعمالي للغة، وهذا منحى نحاة النحو التعليمي، الذين اعتمدوا على المعيارية في صياغة القاعدة، ما وافقها فهو صحيح وما خالفها فهو شاذ.

أما بالنسبة لمسألة المفعول معه؛ فلم يرد نص صريح في الكتاب بضرورة إسقاط اقتران معنى الفعل، بل أشار سيبويه إلى أن العرب لا تستعمل معنى المعية إلا إذا صح فيه العطف، أما الاعتبارات التي صاغها مذهب المتأخرين من النحاة، فقد كانت متعلقة بالإعراب والبناء اللفظي للجملة أكثر من ارتباطها بالمعنى فمسعاهم صياغة قاعدة مطردة دون النظر لمقاصد المتكلم، ثم لم يدخر المعد لبرامج المحتويات التعليمية أي جهد في توسيع رؤية المفعول معه بتتبع ما جاء به سيبويه وما عرضه من نماذج وما كان في كتب النحو التعليمي، فتم صوغ القاعدة باتباع المتأخرين، وفي هذا يقول عبد الرحمن الحاج صالح «إن المبرمج للمادة اللغوية يعتمد كما قلنا على التحليلات التي تركها لنا علماء النحو والبلاغة، إلا أنه يعتقد (...) أن أحسن المراجع في ذلك هي تلك التي ألفها العلماء المتأخرون وهذا هو -في اعتقادنا- من أكبر الأخطاء التي يرتكبها العلماء المحدثون منا أن يجعل التراث العربي الإسلامي واحدا لا يختلف الجزء المتخلف منه عن الآخر السابق»[42] ولو رمنا تحويلا تعليمياتيا سليما يجمع بين تنوع المثال التعليمي نستلهم هذا التعريف بما كان من مناولات سابقة فنقول أن :

المفعول معه:اسم منصوب مفرد يأتي بعد واو بمعنى مع، تصل الاسم الذي قبلها بما بعدها دلالة على المصاحبة في زمن وقوع الحدث، وقد يشاركه في الحدث مثل: أكل الأب وأولاده، أولا يشاركه مثل: سرت والغابة.

ويستعين المدرس بالأمثلة التعليمية لكي يقرب معنى القاعدة للتلميذ، لأن المعنى وحده كفيل بتمييز وظيفة نحوية عن الأخرى، يقول عباس حسن في سبيل التمييز بين عطف النسق والمفعول معه إذا اشترك الاسم الذي بعد الواو في معنى وزمن الفعل« في كل حالة يجوز فيها أمران ليس معناه أن المراد منهما واحد، وإنما معناه أن هذا الضبط صحيح إن أردت المعنى المعين المختص به، وأن ذاك الضبط صحيح أيضا إن أردت المعنى المختص به كذلك، وإن شئت فقل: إن كل ضبط صحيح منهما لا بد أن يؤدي إلى معنى يخالف ما يؤديه الضبط الآخر»،[43] فالمعنى سبيل التفريق بين المسألتين.

خاتمة:

يتحقق تعليم قواعد اللغة العربية بالمعنى، ذلك أن لكل ملمحٍ نحوي معنى يميزه، وهذا ما أدركه سيبويه فكانت صياغته للقواعد قائمة على تعدد المثال النحوي، الأمر الذي حاد عنه نحاة النحو التعليمي الذين سارعوا إلى تيسير النحو تيسيرا اختزاليا، لم تبتعد عنه مدارسنا النظامية حين طفقت تطبقه على محتويات برامج اللغة العربية، عبر استيراتجية التحويل التعليمياتي الذي اعتمد مؤلف الكتاب المدرسي فيه على مرجعية كتب النحاة المتأخرين، فحاكى قواعدهم دون الاطلاع على المعرفة النحوية عند سيبويه وما يمكن إجماله فيما تقدم، أننا قد عرضنا لبعض التوصيات التي من شأنها أن تعطي تصورا مناسبا لعملية تحويل قواعد اللغة- دون التطرق إلى الملحظ السابق- وذلك من خلال:

- بناء قاعدة المفعول معه في الكتاب المدرسي ينبغي أن يجزأ تدريجيا عبر مستويات التعليم كتناول ماهيته ضمن السنة الثالثة متوسط، ثم تكراره بإضافة شروطه في السنة الرابعة من ذات الطور أو خلال التعليم الثانوي، لأن مستوى تلميذ السنة الأولى وهو حديث العهد بالتعليم في هذه المرحلة لا يتيح له فهم هذه القاعدة على بساطتها إلا بكثرة الإمعان في أضرب المثال التعليمي.
- على المبرمج أن يأخذ بعين الاعتبار تقارب الدروس أو التدرج الحلزوني، فلا يجعل درس عطف النسق بعيدا كل البعد عن درس المفعول معه، لكي يسهل التفريق بينهما، لأن الأشياء تعرف بأضدادها، كذلك النحو.
- ينبغي أن يتسم التحويل التعليمياتي بالعلمية عبر اطلاع المؤلف المدرسي على الجديد البحثي لهاته الاستراتيجية وما يوازيها من الاطلاع على المرجعيات العلمية المزمع التحويل منها .
- يؤخذ النحو من مصادره الأصلية ومن أمات الكتب، لأن نحو المتأخرين تأثر بالمنطق والفلسفة واهتم بالاختصار في تركيب القاعدة أكثر من اهتمامه بالمعنى.

ضرورة تحيين طريقة صياغة القاعدة النحوية بإدراج المثال التعليمي بما يفهمه المتعلم، بحيث يقدم المؤلف لكل شرط نحوي مثالًا يوضح المقال عكس ما هو معمول في الكتب المدرسية بحذف المثال التعليمي من تركيب القاعدة.

الإحالات:

* لفظ تعليمياتي هو الترجمة السليمة للأصل الفرنسي didactique، لأن كلمة تعليمي تعني بالفرنسية enseigné وليس didactiqueكما هو مقصود، وبذلك تكون ترجمة transpostiondidactique ب مصطلح تعليمياتي نسبة للتعليمية وليس تعليمي نسبة للتعليم. (ينظر: بوهادي، عابد،(2012) تحليل الفعل الديداكتيكي [مقاربة لسانية بيداغوجية]، دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 02، ص 367، حساني، أحمد(2019)، المقاربة البينية وتعليمية المعارف الإنسانية، حقل تعليمية اللغات أنموذجا، المجلة الجزائرية للدراسات الإنسانية، العدد١، ص ١١١).

[1] صالح، عبد الرحمن الحاج ،(2012)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر، ص 183.

[2] السيوطي، جلال الدين ،(2006)، الاقتراح في أصول النحو، تح: عبد الحكيم عطية، ط2، دار البيروتي، ص23.

[3] نفسه، ص24.

[4] حماسة، عبد اللطيف، (2000) النحو والدلالة، ط1، دار الشروق، ص 25.

[5] الخويلدي، زهير، نظرية الحد عند المناطقة العرب، نقلا عن: الحباشة، صابر، المنحى الدلالي- دراسات في الاشتراك الدلالي ووجوه المعنى دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ص 13.

[6] المهندس كامل، مجدي وهبة، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، ص ٣٧٤.

[7] علمي عبد الله وآخرون، النحو والمعنى " تأصيلات نظرية وقضايا تطبيقية"، مركز الكتاب الأكاديمي، ص 9.

[8] ابن يعيش، أبو البقاء، المفصل، نقلا عن: عبد الله علمي وآخرون، نفسه، ص 10

[9] حماسة عبد اللطيف، مرجع سابق، ص15

[10] حبيب، عبد الفتاح محمد، (1999) النحو العربي بين الصناعة والمعنى، ط1، آيات للطبع والكمبيوتر، القاهرة، ص 20.

[11] حماسة عبد اللطيف، مرجع سابق، ص 125.

[12] حماسة عبد اللطيف، مرجع سابق، ص26.

[13]سيبويه، عمرو بن عثمان، (1988) الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، ج١، ط٣، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص 297

[14]ابن سراج، أبو بكر، (1996)، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، ج1، ط3،مؤسسة الرسالة، بيروت، ص 210.

[15]سيبويه، عمرو بن عثمان، مرجع سابق، ص 298.

[16]السيرافي، أبو سعيد، (2008)شرح كتاب سيبويه، نح: أحمد حسن مهدلي، علي سيدعلي، ج2، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، ص 195.

[17]نفسه، ص195

[18]نفسه،١٩٦ .

[19]نفسه، 197.

[20]الجرجاني، عبد القاهر، (1982) المقتصد في شرح الايضاح، تح: كاظم بحر المرجان، المجلد 1، دار الرشيد للنشر، ص 661.

[21]السيرافي، أبو سعيد، مرجع سابق، ص 199.

[22]ابن يعيش، أبو البقاء، شرح المفصل،ج2، إدارة الطباعة المنيرية، مصر، ص 48

[23]العكبري، أبو البقاء ، التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين، تح: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، مكتبة العبيكان، ص 382

[24]ابن الوردي، زين الدين، تحرير الخصاصة في تيسير الخلاصة، تح: محمد مزعل خلاطي، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ص 56.

[25]ابن يعيش، أبو البقاء، مرجع سابق، ص48

[26]نفسه، ص 48

[27] الأندلسي، أبو حيان،(1998)، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تح: رجب عثمان محمد، ط1، الناشر مكتبة الخانجي القاهرة، ص 1981

[28]ابن الحاجب، أبو عمرو عثمان، الكافية في علم النحو والشافية في علمي التصريف والخط، تح: صالح عبد العظيم الشاعر، مكتبة الآداب، ص 23.

[29]الجرجاني، عبد القاهر، مرجع سابق، ص661.

[30]السامرائي، فاضل، (2000)، معاني النحو، الجزء2، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ص 237

[31]نفسه، ص 237

[32]نفسه، ص238

[33]عباس، حسن،(1974)، النحو الوافي، ج2، مطابع دار المعارف، مصر، ص 304

[34]نفسه، ص 304

[35]نفسه، ص ٣٠٥

[36]المخزومي، مهدي، (1986)، في النحو العربي نقد وتوجيه، ط2، دار الرائد العربي، بيروت- لبنان، ص7-8.

[37]حساني، أحمد، (2013)مباحث في اللسانيات، ط٢،سلسلة الكتاب الجامعي، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، الإمارات، ص 107.

[38] تريكي، مبارك، بحوث محكمة في تعليمية اللغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي، ص 112

[39]ينظر: البرجاوي، مولاي(2017)، المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفاءات، ط1، دار المعتز للنشر والتوزيع، ص 112

[40]كحوال محفوظ، بومشاط محمد،(2017)، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، ص 133.

[41]صالح، عبد الرحمن الحاج، مرجع سابق، ص 183

[42]نفسه، الصفحة نفسها.

[43]عباس حسن، النحو الوافي، مرجع سابق، ص 314.

المراجع:

- عبد الرحمن الحاج ،(2012)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر.
- السيوطي، جلال الدين ،(2006)، الاقتراح في أصول النحو، تح: عبد الحكيم عطية، ط2، دار البيروتي.
- حماسة، عبد اللطيف، (2000) النحو والدلالة، ط1، دار الشروق.
- الحباشة، صابر، المنحى الدلالي- دراسات في الاشتراك الدلالي ووجوه المعنى، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.
- -المهندس كامل، مجدي وهبة، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان.
- علي عبد الله وآخرون، النحو والمعنى " تأصيلات نظرية وقضايا تطبيقية"، مركز الكتاب الأكاديمي.
- حبيب، عبد الفتاح محمد، (1999) النحو العربي بين الصناعة والمعنى، ط1، آيات للطبع والكمبيوتر، القاهرة.
- سيبويه، عمرو بن عثمان، (1988) الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، ج١، ط٣، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- ابن سراج، أبو بكر،(1996)، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، ج1، ط3،مؤسسة الرسالة، بيروت.
- السيرافي، أبو سعيد، (2008)شرح كتاب سيبويه، نح: أحمد حسن مهدلي، علي سيدعلي، ج2، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.
- الجرجاني، عبد القاهر، (1982) المقتصد في شرح الايضاح، تح: كاظم بحر المرجان، المجلد 1، دار الرشيد للنشر.
- ابن يعيش، أبو البقاء، شرح المفصل،ج2، إدارة الطباعة المنيرية، مصر.
- العبكري، أبو البقاء ، التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين، تح: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، مكتبة العبيكان.
- ابن الوردي، زين الدين، تحرير الخصاصة في تيسير الخلاصة، تح: محمد مزعل خلاطي، دار الكتب العلمية، بيروت –لبنان.
- الأندلسي، أبو حيان،(1998)، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تح: رجب عثمان محمد، ط1، الناشر مكتبة الخانجي القاهرة.
- ابن الحاجب، أبو عمرو عثمان، الكافية في علم النحو والشافية في علمي التصريف والخط، تح: صالح عبد العظيم الشاعر، مكتبة الآداب.
- السامرائي، فاضل، (2000)، معاني النحو، الجزء2، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- عباس، حسن،(1974)، النحو الوافي، ج2، مطابع دار المعارف، مصر.
- المخزومي، مهدي، (1986)، في النحو العربي نقد وتوجيه، ط2، دار الرائد العربي، بيروت- لبنان.
- حساني، أحمد، (2013)مباحث في اللسانيات، ط٢،سلسلة الكتاب الجامعي، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، الإمارات
- تريكي مبارك، بحوث محكمة في تعليمية اللغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي.
- البرجاوي، مولاي (2017)، المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفاءات، ط1، دار المعتز للنشر والتوزيع.
- كحوال محفوظ، بومشاط محمد، (2017)، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر.