جامعة محمد الخامس بالرباط
كلية علوم التربية

# التدريس

مجلة علمية متخصصة محكمة

تصدرها كلية علوم التربية

العدد 8 – السلسلة الجديدة -دجنبر 2016

# المتعلم وإشكالية القاعدة العربية الواصفة بالمدرسة الابتدائية

**مصطفى استيتو**
كلية علوم التربية

بداية نشير إلى أن الدرس اللغوي العربي بالمدرسة الابتدائية يعرف العديد من الإشكالات؛ وفي مقدمة هذه الإشكالات نجد الخلط بين أطر نظرية غير منسجمة من حيث الأسسُ والمنطلقات والأهداف التي اتخذتها كل نظرية في مقارباتها للغة موضوع الوصف والتحليل. ويظهر هذا من خلال تشابك المفاهيم المتبناة في رسم معالم منهاج اللغة العربية وما عرضته مداخل الكتب المدرسية بتعَدُّداتها. وهو خلط يربك إدراك المهتم بالشأن اللغوي التعليمي فيما إذا كان الدرس اللغوي بالمدرسة الابتدائية سيقدم على أساس تؤطره مرجعية ما جاء به النحاة العرب القدامى أم بصدد إعداده وفق مقاربة لسانية حديثة من قبيل ما تقره النظرية التوليدية أو النظرية الوظيفية أو البنيوية: فلا هذه ولا تلك، بل كل ما هنالك هو أن معدي الكتاب المدرسي استعاروا ما أنتجه السلف من غير تمحيص ومن غير معالجة لما شاب هذا الإنتاج من ثغرات ونقائص كشفت الدراسات اللغوية الحديثة عن تجلياتها.

وضمن هذا السياق تأتي هذه الورقة لتسلط الضوء حول قضايا، أو بالأحرى لتثير أسئلة، عمَّا تم تبنيه في التقعيد اللغوي العربي بالمدرسة الابتدائية؛ وذلك في محاولة لكشف بعض إشكالات القاعدة العربية الواصفة وافتراض حلول بصددها؛ عبر محاورة هذه القواعد بكيفية مباشرة، تارة، وبمجادلتها في أصولها الوصفية عند النحاة العرب القدامى تارة أخرى؛ وذلك في إطار استحضار مرجعية النظرية التوليدية فيما نقترحه من افتراضات.

وسنتناول في هذه المقاربة قضايا ترتبط ببنية الجملة العربية ومسألة الإعراب ورتبة وإعراب الفاعل. ونعالج قضايا أخرى تروم ما يقدمه الدرس اللغوي العربي بالمدرسة الابتدائية من إشكاليات همّت كلا من بنية البناء للمعلوم والبناء للمجهول،

وتعريف وإعراب نصب المفعول به، وبنية التعدية واللزوم ومرجعيتهما الدلالية، والتعدية في بنيات ترأسها نواسخ فعلية.

## 1. بنية الجملة العربية ومسألة الإعراب

يذهب بعض الباحثين إلى أن النحاة العرب أعطوا تركيب الجملة العربية ما يستحقه من العناية كأولوية من أولويات اهتمامات دراساتهم في ضبط المعنى، لكنهم ربطوا في ذلك بين مسألة الفهم والحركة الإعرابية في تحديد هذا المعنى.[1] وهذا الربط أقل ما يمكن القول بصدده هو أنه مجانب للصواب؛ لأن الكلمة جزء من بنية تفهم داخل النسق والعلاقة القائمة بين أجزاء هذا النسق. في حين تبقى الحركة الإعرابية من رفع ونصب وجر تالية على فهم المعنى وليست صانعة أو موجدة له، وبالتالي لا يمكن اعتبارها بأي حال من الأحوال عاملا للفهم.

انطلاقا من هذا الاعتبار، الذي جعل من الحركة الإعرابية تحتل مكانا رياديا في عملية الفهم، جاء النحو العربي في العديد من تجلياته ليصنف محتوياته "إلى مرفوعات ومنصوبات ومجرورات، وإلى مبنيات ومعربات. وهذا معناه أن النحو صار علم الحركة. ووصل في عصور الانحدار إلى جعل الحركة غاية القواعد، والتفنن في الإعراب هو المبتغى. وعندما تصير القواعد هي الحركات بدلا من أن تكون أداة لتركيب نسق يعبر بوضوح عما يريده المتكلم، لا نستغرب لِمَ النفور من القواعد".[2]

إن تصور النحاة العرب للمسألة اللغوية على هذه الشاكلة ستترتب عنه نتائج سلبية ستلوح بظلالها على الدرس اللغوي التعليمي، وخصوصا مع الناشئة بالمدرسة الابتدائية. فالتلميذ سيجد نفسه أمام كم هائل من القواعد المشتتة عبر أصناف الحركة الإعرابية؛ يزيدها تعقيدا اشتراك العديد من الوظائف النحوية في الحركة الإعرابية الواحدة: فتحت حيز إعراب النصب، مثلا، قد نجد المفعولية والحالية وبعضَ التوابع والمرفقات للنواسخ وما إلى ذلك من منصوبات أخرى. فهذه القواعد لا تراعي، في العديد من إجراءاتها، البعد الدلالي في تركيب البنية، كما لا تراعي إمكان التجميع والاقتصاد في وصف الظواهر المعالجة.

---

[1] خرطبيل، جميل، 2007، *تحديث قواعد اللغة العربية*، ص.65.
[2] المرجع نفسه، ص.72.

## 2. رتبة وإعراب الفاعل في بنية الجملة

لنعتبر المثالين التاليين:

(1) أ) قرأ الطفل الكتاب

ب) الطفل قرأ الكتاب

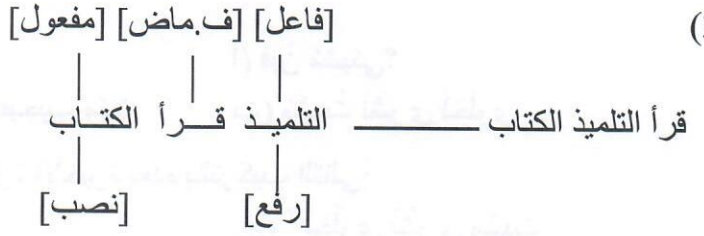
فالدرس اللغوي بالمدرسة الابتدائية سيعتبر الجملتين في (1) جملتين مختلفتين؛ الأولى فعلية والثانية اسمية، ويعرب (الطفل) فاعلا في الأولى ومبتدءا في الثانية: والقصد بالإعراب هنا هو ذاك الإجراء الذي يحدد من خلاله التلميذ، وفق مسار عمودي، هوية كل مكون من مكونات الجملة؛ وذلك بتحديد طبيعة المفردة ووظيفتها النحوية وكذا ما يؤتى عليه حرفها الأخير من رفع أو نصب أو جر.

وبتأملنا للإعراب، الذي أسند للمفردة (الطفل)، نجده في (1 أ) حُدّد على خلفية وظيفته النحوية المتمثلة في الفاعلية، بينما في (1 ب) تم تحديده على خلفية تموقع هذه المفردة في بداية الجملة. وهذا لا ينسجم، منطقيا، مع ما يتمثله المتعلم في اعتبار (الطفل) هو من قام بفعل القراءة في البنيتين؛ أي أنه الفاعل فيهما معا. هذا بالإضافة إلى أن إعراب مكونات بنية من البنيتين وفق ما هو معتمد في المدرسة المغربية يشكل مسارا معقدا يستدعي كمّا هائلا من التعابير الإجرائية لإنجاز ما يمكن رصده ببساطة في بنية خطية تتبنى موضعة الفاعل في بنية أصلية وفق رتبة [فا. ف. متممات]؛

أي (2) [الطفل$_{ع}$[قرأ[ث$_{ع}$[الكتاب]]]]

أقول ما يمكن رصده في بنية خطية على الشكل التالي:

(3)




وعليه فإننا نقترح البنية الخطية (3) بديلا لما يعرف في التمارين والممارسات الصفية في التعليم الابتدائي بالإعراب العمودي للظواهر التركيبية.

وفيما يرتبط بالفعل أفترض إخراجه من دائرة الإعراب والاقتصار على ذكر بعض من خصائصه: ماض، مضارع، أمر، نفي... وذلك مسايرة لما تبناه بعض النحاة العرب على "أن الإعراب دخل الكلام ليفرق بين المعاني من الفاعلية والمفعولية والإضافة ونحو ذلك".[3]

هذا بالإضافة إلى رأي آخر يجعل الأفعال دالة على ما وضعت له بصيغها، ويعتبر إبعادَها من خانة الإعراب لا يخل بمعانيها ولا يوَرِّث لبسا فيها؛ كما يَعتبر إعرابَها زيادة.[4]

إنَّ جعل الفاعل يحتل موقعا يتصدر الجملة الأصلية بالتعليم الابتدائي يستمد مبرراته، كذلك، مما تعكسه بنية الجملة في العربية المغربية حين يباشر الطفل عملية اكتسابه لنسق لغته الأم، أي لغة محيطه؛ حيث نجد الطفل ينتج جملا من قبيل:[5]

(4)

أ) خَايْ جَا ـــــ (=أخي جاء)

ب) لْمُعَلِّمْ دَارْنَّا لْمْتِحَانْ ـــــ (=المعلم امتحننا)

ج) بَّا شْرَا لِي لْكْسْوَ دْلْعِيدْ ـــ (=أبي اشترى لي كسوة العيد)

نلاحظ أن الفاعل في الأمثلة (4) يتصدر بنية الجملة. ودون أن نأبه بالعلامة الإعرابية فإن الفاعل في تصور الطفل هو الذي قام بالفعل أو نفّذه؛ وهذا معناه أن النسق اللغوي عند مكتسب اللغة يهتم بالفاعل الدلالي ويموقعه في صدر الجملة. وهذا يعني أن الطفل العربي يبني نحوه السليقي، في لغته الأم (العربية المغربية)، على أساس دلالي وليس على أساس تركيبي إعرابي: فيمكن أن نسأل طفلا في وضعية معينة:

(5) أ) فِينْ مْشِيتِي؟

فيجيب مثلا: ب) مْشِيتْ نْشْرِي لْحَلْوَى

ولو أعدنا العبارة الأخيرة بعده بالتركيب التالي:

ج) * لْحَلْوَى نْشْرِي مْشِيتْ

---

[3] العكبري، أبو البقاء عبد الله، ***مسائل خلافية في النحو***. ص.93.

[4] الأنباري، أبو البركات عبد الرحمان، ***أسرار العربية***. ص.46.

[5] باعتبار "لغة" المنطقة الشمالية من المغرب.

فإنه يرفضها من خلال إيماءات أو إيحاءات كأن يضحك أو يصحح العبارة من غير أن يقدم تبريرا لذلك، ومرد ذلك إلى أن بنية الجملة تتمثل في ذهنه وفق معنى محدد يجعله يرفض العبارة اللاحنة. وردّ فعله هذا لا يرتبط بما يصطلح عليه في المدرسة الابتدائية بـ"الشكل" أو "الإعراب"؛ فمحورية تعامل الطفل مع لغته ترتكز على أسس دلالية أوّلاً يجسد التركيب صورتَها ثانيا.

وعليه فإن حضور البعد الدلالي في اكتساب أو تعلم الطفل لنسقه اللغوي العربي الفصيح ينبغي أن يحظى بالأولوية عند واضعي البرامج والمناهج التعليمية بالمدرسة الابتدائية مستفيدين في ذلك مما تعكسه التجربة اللغوية حين يتعامل الطفل مع لغة محيطه: فالعربية المغربية تخلصت، في العديد من جملها، من الإعراب في شكله الظاهر، إذ يغلب أو يهيمن تسكين الحرف الأخير في كل مكون من مكوناتها؛ ومع ذلك تعد هذه المكونات صحيحة في بنياتها من حيث التموقع والدلالة. بل أكثر من هذا نجد تمظهر التسكين يتسرب إلى بنيات لغوية عربية فصيحة وخاصة في الأوساط الإعلامية دون أن يُحدث ذلك لحنا في تمثل المعنى.

ومن هنا يكون هذا الطرح قد حافظ على القواسم المشتركة فيما بين اكتساب الطفل لنسق لغته الأم ونسق تعلمه للعربية الفصيحة من حيث بنية الجملة؛ ونكون بذلك قد استثمرنا نتائج افتراض الازدواج اللغوي عند الطفل المتمدرس بكيفية إيجابية فيما يخدم بناء النسق العربي الفصيح في ذهنه بدل أخذ موقف متشنج وسلبي من هذا التداخل اللغوي بين ما يسمى بـ"اللغة العامية" واللغة العربية؛ فشئنا أم أبينا فإن الدماغ/الذهن ينشغل بالترجمة في حالة ازدواجية اللغة أو حين التعامل مع لغة غير اللغة الأم، وخصوصا عندما يكون المتعلم في بداية تعلمه للغة ثانية. وعلى واضعي منهاج وكتب اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية أن يقلصوا من المسافة الزمنية والجهد الدماغي في هذه العملية الخاضعة بالضرورة لمسألة البحث عن الفهم حيث تلعب الدلالة دورا جوهريا في تحصيله.

كما أن موقعة الفاعل في صدر الجملة لا يُحدِث خللا أو لبسا في تأويل معنى البنية اللغوية. بل أبعد من ذلك: فإن هذا الطرح يضع التلميذ، في المدرسة الابتدائية، أمام قاعدة لغوية واحدة على مستوى التصور/التذكر فيما بين الفاعل والمبتدأ ارتباطا بالإعراب البنيوي/السطحي: فكل منهما يحتل موقع بداية الجملة ويأخذ إعراب الرفع. وهذا مظهر من مظاهر الاقتصاد اللغوي التقعيدي.

### 3. بنية البناء للمعلوم والبناء للمجهول

تتأسس ظاهرة البناء للمعلوم والبناء للمجهول، في الدرس اللغوي بالمدرسة الابتدائية، على علاقة الفعل بفاعله في بنية الجملة العربية انطلاقا من قاعدة صريحة تجعل من:

(6) "الفعل **المبني** للمعلوم هو الذي **ذُكر** فاعله. والفعل المبني للمجهول هو الذي **حُذف** فاعله".[6]

فهذه القاعدة ذات شحنة دلالية تحمل من الضبابية والتشويش على الإدراك والفهم والتأويل "النحوي" أكثر ممّا تقدمه من توضيح وإبانة للظاهرة اللغوية التي تعالجها.[7] ويتشكل حقل ألفاظ التباسها من ثلاث مفردات هي: "المبني" و"ذُكر" و"حُذف". فأن نقول بـ"الفعل المبني" في هذا السياق معناه الانحراف بتمثلات التلميذ إلى تأويل يصعب الحسم من خلاله بين المفهوم المراد تحصيله في هذه القاعدة وبين مفهوم "المعْرب والمبني" من الأفعال.

كما أن مسألة "ذكر أو حذف الفاعل"، في وصف بنية جملة البناء للمعلوم والبناء للمجهول، لا تخلو هي الأخرى من جعل التلميذ مرتبك الفهم أمام بنيات جملية فعلية يكون فيها الفاعل ضميرا بارزا أو مستترا؛ فالقاعدة الواصفة في (6) لا تميز، مثلا، بين البنية (أ) والبنية (ب) في المثال التالي:

(7) أ) كَتَبَ الدرسَ

ب) كُتِبَ الدرسُ

إن البنيتين في (7) بنيتان مختلفتان نحويا؛ فالفعل في (7 أ) مبني للمعلوم بينما في (7 ب) مبني للمجهول. وما نلاحظه هو أن فاعل الفعل فيهما معا محذوف، وهذا الأمر

---

[6] قراشي، محمد وآخرون، ***واحة الكلمات***. كتاب التلميذ، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. ص.48.

[7] ومن بين الأسئلة الجوهرية في ضرورة إعادة النظر في مفهوم "البناء للمجهول" المتداول في كتب النحو العربية وضمنها النحو التعليمي نجد ما جاء في الفاسي الفهري (1986)، ص.61 و62، بالنص: "ما الذي يحدد، إذن، هذا البناء الذي يطلق عليه في اللغات الغربية اسم passive، والذي يسمى في الأدبيات المتأخرة مبنيا للمجهول؟ لنلاحظ أولا أن التسمية غير موفقة، إذ المقصود بالمجهول هنا الفاعل الأصلي للفعل، وهو الذي يكون أو يصير مجهولا في هذا البناء، وليس الفعل مبنيا لمجهول، وإنما هو مبني لمفعول معلوم. ثم إن هناك كثيرا من العبارات الفنية التي أطلقها القدماء على هذا البناء أو على أحد العناصر المكونة له.[...] فهذه التسميات ليست كلها مجرد خلافات اصطلاحية، بل إن بعضها يعود إلى اختلاف في التحليل".

قد يذهب بتأويل التلميذ في المدرسة الابتدائية إلى اعتبار البنيتين مبنيتين للمجهول باعتماد معيار "حذف الفاعل" المتضمن في القاعدة (6).

وانطلاقا من كشف ما يشوب هذه القاعدة من عيوب ينبغي إعادة النظر في أدوات وصفها لهذه الظاهرة اللغوية على أساس يساهم في إبعاد ما يلحقها من لبس. وذلك وفق مرجعية مفادها أن الفعل/الحدث "منسوب"، وليس "مبنيا"، لفاعل يكون معلوما؛ أي نعرف مَن الذي قام بالفعل بشكل معين ومحدد بعيدا عن الاحتمالات التي يمكن أن نطرحها حول هويته. أو وفق مرجعية تجعل الفعل "منسوبا" لفاعل مجهول لا نعرف من يكون؛ إذ كل ما نعرفه هو وقوع الفعل، وذلك في مثل وضعية تعليمية من قبيل:

(8) دخلنا قاعة الدرس ووجدنا كتبا موزعة على الطاولات، لكننا لا نعرف من وزعها.

فالفعل في هذه الوضعية قائم والفاعل مجهول، فنقدم البنية اللغوية التي تترجم تصور التلاميذ عن محتوى هذه الوضعية في الجملة التالية:

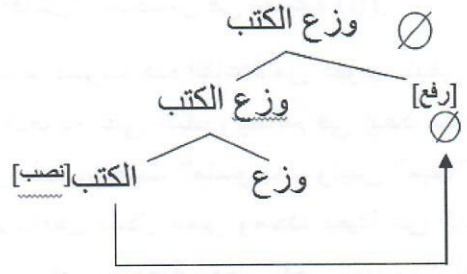
(9) وُزِّعَت الكتبُ[8]

وينبغي أن نشير إلى أن (الكتب) في (9) تعد نائبا عن الفاعل بنيويا وليس دلاليا، أو بعبارة أخرى فـ (الكتب) دلاليا تعد مفعولا، لكن حملها لإعراب الرفع الذي تسرب إليها من موقع الفاعل المجهول جعلها تنوب عنه إعرابيا.

إنه لا بد أن يكون لكل فعل فاعل، إلا أن الفاعل في الوضعية (8) لا يمكن تعيينه أو حتى تحديد بعض مما قد يحيل عليه باستثناء خاصية واحدة ملازمة له وهي كونه يحمل إعراب الرفع: على هذا الأساس يثبت الرفع في الموقع الأصلي الذي يتموقع فيه الفاعل في البنية عادة، ويتموضع الفعل والمفعول في الموقع المخصص لكل واحد منهما. وذلك على النحو التالي:

[8] دون الخوض في الكيفية التي تتحول بها بنية الفعل من "المعلوم" إلى "المجهول" إذ نعتبر هذا الأمر خارجا عن هذا التناول.

(10)




وإذا ما استبعدنا معالجة ومناقشة أمر لاصقة تاء التأنيث، في الفعل (وزعت)، نلاحظ أن الرمز/الدائرة الفارغة يشير إلى فراغ موقع الفاعل. وتبعا للبنية (10) يظل هذا الموقع خاليا مما يحمل إعراب الرفع المولد فيه، وعلى هذا الأساس يمكن وضع قيد نحوي تعليمي على هذه البنية أسميه بـ:

(11) قيد حمل الإعراب الابتدائي في البنية

وهو قيد يشترط ضرورة ملء موقع الإعراب الابتدائي؛ ويتحقق هذا الشرط بنقل أول اسم يتواجد على مسافة قريبة تحت موقع الإعراب الابتدائي. والموقع الابتدائي في البنية (10) مخصص للفاعل، وذلك باعتبار أن الفاعل موجود بالضرورة في كل الجمل الفعلية ويحتل الموقع الابتدائي/الأول في البنية الجملية باعتبار رتبة [فا.ف.مف]. لكن كلَّ ما هناك هو أنه في هذه الوضعية يعد فاعلا مجهولا لا نستطيع تعيينه أو تحديده وبالتالي يُستعصى علينا إخراجُه للوجود ليندمج مع الإعراب الذي ينتظره في الموقع المخصص له: لهذا يصعد المفعول إلى موقع الفاعل لينوب عنه في حمل الرفع، هذا في الوقت الذي يترك فيه إعرابه النصب في مكانه الأصلي ليتلاشى مع وجود فراغ بعد صعود المفعول إلى موقع الفاعل ليتلقى إعراب هذا الأخير ويحافظ على الجملة من الضياع: فمبدئيا يمكن أن نتصور جملة فعلية من غير مفعول، لكن لا يمكن أن نتصور جملة فعلية من غير فاعل.

### 4. المفعول به: إشكالية التعريف وإعراب النصب

يُعرِّف الدرسُ اللغوي، بالمدرسة الابتدائية، المفعول به على أساس دلالي يتماشى مضمونه مع ما جاء في الكتب النحوية العربية، وخاصة التعليمية منها، وذلك باعتباره:

(12) "الاسم الذي يدل على شيء وقع عليه فعل الفاعل"[9]

وهذا ينسجم مع الدور الدلالي الذي تسنده النظرية المحورية التوليدية "الموضوع" تجعل منه "ضحية" في بنية حملية. لكن ما نلاحظه عبر الممارسة الصفية هو تغييب لهذا البعد الدلالي والارتكاز على البعد البنيوي/السطحي المتمثل في الإعراب؛ أي الانتقال من اعتماد ما هو دلالي إلى ما هو تركيبي فقط. لنتأمل المثال التالي:

(13) أ) دحرج الطفل الكرةَ
ب) تدحرجت الكرةُ

إن النحو بالمدرسة الابتدائية يجعل من مفردة (الكرة)، في المثال (13)، مفعولا به في (أ) وفاعلا في (ب). وهذا معناه أن الدرس اللغوي العربي "التقليدي" في تطبيقاته ينحرف عما اتخذه تعريفا للمفعول به، في كون هذا الأخير اسما يدل على شيء وقع عليه فعل الفاعل، إلى اعتماده في تحديد المفعول على أساس بنيوي/إعرابي؛ بمعنى أن المفعول يقدَّم، شأنه في ذلك شأن العديد من الظواهر النحوية، باعتبار المواقع الإعرابية، الملتبسة أصلا، دون استحضار الأدوار الدلالية وما تحدثه من تمثيلات ذهنية في عملية تعلم أو اكتساب النسق اللغوي العربي الفصيح. وبالعودة إلى التعريف (12) نجده ينطبق على (الكرة) في الجملتين معا (13 أ، ب)، فهي الشيء الذي وقع عليه الفعل؛ وبالتالي فهي مفعول به من الناحية الدلالية في الحالتين،[10] مع اختلاف يتمثل في كون (13 ب) أقرب إلى أن تكون بنية منسوبة لفاعل مجهول؛ وأقول أقرب إلى وضعية المنسوب للمجهول لأن المسألة تحتاج إلى تمحيص أكثر ما دام الفعل في (13 ب) يحمل سمة المطاوعة وهي التي جعلت هذه البنية على النحو الذي ظهرت به؛ حيث نقول: "دحرج الطفل الكرة فتدحرجت". وقد تنبه بعض النحاة المجددين لهذا الأمر فانتقدوا معيار تحديد الفاعل والمفعول في بنية الجملة العربية على أساس إعرابي، وأظهروا مفارقة هذا التحديد: إذ نجد عباس حسن، مثلا، في "النحو الوافي"، ينحى بقوله إلى "أن الفرق اللفظي بين الفاعل والمفعول به معروف للنحاة؛ فالفاعل

[9] الغلاييني، مصطفى، 1973، ***جامع الدروس العربية***، ج.3، ص.3.

[10] إن النحو التوليدي تبعا للنظرية المحورية يعتبر "الكرة" في البنيتين (20 أ، ب) تتخذ دورا دلاليا واحدا هو دور المحور.

مرفوع، والمفعول به منصوب، وهذا الفرق اللفظي يستتبع عندهم فرقا اصطلاحيا في معنى كل جملة، يوضحه ما يأتي:

"تحرك الشجر". كلمة "الشجر" تعرب فاعلا نحويا. لكن هذا الإعراب لا يوافق المعنى اللغوي الواقعي لكلمة: "فاعل". وهو: "من أوجد الفعل حقيقة، وباشر بنفسه إبرازه في الوجود"؛ لأن الشجر لم يفعل شيئا؛ إذ لا دخل له في إيجاد هذا التحرك، ولا في خلقه، وجعله حقيقة واقعة بعد أن لم تكن؛ فليس للشجر عمل إيجابي، مطلقا، في إحداث التحرك وكل علاقته به أنه استجاب له، وتفاعل معه؛ فقامت الحركة به، وخالطته، ولابسته، من غير أن يكون له اختيار أو دخل في إيجادها، كما سبق. فأين الفاعل الحقيقي الذي أوجد التحرك من العدم، وكان السببَ الحقيقي في إبرازه للوجود؟ ليس في الجملة ما يدل عليه، أو على شيء ينوب عنه. فإذا قلنا: حرك الهواء الشجر، تغير الأمر؛ فظهر الفاعل الحقيقي المنشئ للتحرك، وبان الموجد له، الذي أوقع أثره على المفعول به. ومثال آخر: تمزقت الورقة [...] ومما سبق يتبين الفرق المعنوي بينهما، وأنه ينحصر في:

أ ـ أن الفاعل النحوي، على الوجه السالف، ليس هو الفاعل الحقيقي، وإنما هو المتأثر بالفعل، وليس في الجملة ما يدل على ذلك الفاعل الحقيقي، أو على شيء ينوب عنه.

ب ـ وأن المفعول به ليس فاعلا نحويا ولا حقيقيا. وإنما هو المتأثر بالفعل، أيضا، ولكن مع اشتمال جملته على الفاعل الحقيقي، أو ما ينوب عنه".[11]

فهذا الإشكال ينبغي إيجاد حل له في الدرس اللغوي العربي، أولا، ثم إخضاعه للنقل الديداكتيكي إلى الساحة التعليمية بالمدرسة الابتدائية ثانيا، وذلك حتى نزيل اللبس الذي قد يصيب تمثيل هذه البنيات بين الفاعلية الإعرابية والمفعولية الدلالية في مثل الجملة (13 ب). هذا بالإضافة إلى إيجاد حلول لإشكال انتقال البنية من بنية تعدية في (13 أ) إلى بنية لزوم في (13 ب) وما يلعبه الصرف في بنية الفعل وتقليص عدد موضوعاته.

[11] حسن، عباس، 1975، *النحو الوافي*، ج.2، ص.64.

أما على مستوى إعراب النصب في المفعول به فإن "النحو"، بالمدرسة الابتدائية، يحدد المفعول به إعرابيا على أنه اسم منصوب. ويقدم هذا الطرح في شكل معلومة قصد الحفظ والتخزين دون أن يقدم مبررا لذلك. وهذا لا يترجم البنية التربيضية المنطقية التي يثَبِّت الطفل، من خلالها، نحو لغة عشيرته بكيفية ضمنية. وهذا معناه أن على الدرس اللغوي المدرسي أن يفصح عمّا جعل المفعول منصوبا وفق مقاربة تقنية تريِّض بنية ذهن المتعلم في تعامله مع القواعد الواصفة لجمل اللغة العربية؛ وذلك بالعمل على نقل ديداكتيكي مما أرست عليه النظريات اللغوية الحديثة.

وسنقدم معالجة افتراضية لهذا الجانب متخذين المثال التالي:

(14) اشترى لي أبي الكتاب

باعتبار الرتبة المتبناة سابقا، [فا.ف.مف.متمم]، فإن البنية (14) يمكن رصدها في شكل تشجيري وفق ما تظهره البنية الخطية التالية:

(15) [أبيءِ[اشترى[ثءِ[الكتابنِ[لي[ثءِ[ثنِ]]]]]]]

إذا تأملنا البنية (15) سنجد مبدأ "التحكم المكوني" ينطبق فيما بين (اشترى) و(الكتاب).[12] وفي إطار نقل ديداكتيكي يمكن تحويل هذا المبدأ بقيد نسميه بـ"قيد الحاجز" ونصوغه كما يلي:

(16) قيد الحاجز: الفعل يسند النصب لاسم بعده إذا لم يكن بينهما حاجز[13]

وحسب البنية (15) فإنه لا حاجز بين (اشترى) و(الكتاب)، وبالتالي فإن الفعل يسند النصب لـ(الكتاب).

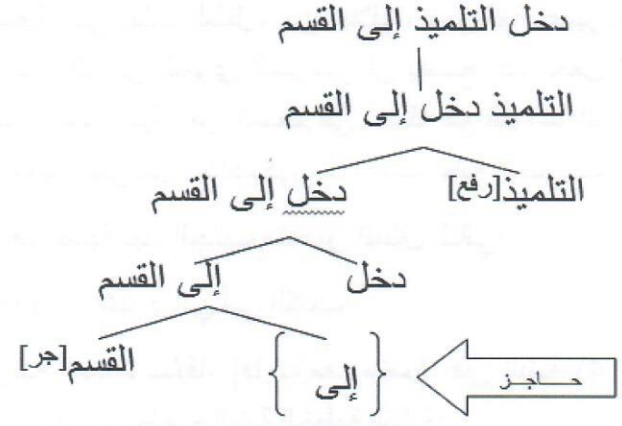
ونقدم المثال الموالي رائزا تأكيديا لمضمون "قيد الحاجز" في (16) وذلك بوجود حاجز بين الفعل والاسم الذي بعده:

---

[12] ينظر الفاسي الفهري (1990)، ***البناء الموازي: نظرية في بناء الكلمة وبناء الجملة***، ص. 28.

[13] يمكن اعتبار **"قيد الحاجز"** بمثابة نقل ديداكتيكي لما يعرف في النحو التوليدي بـ"العمل المحدد بالتآخي(adjacency) في البنية الشجرية بين المسندات الإعرابية(case assigners) والمركبات المسند إليها الإعراب(case assignees)". عن الفاسي الفهري(1986)، ص.26.

(17)




إذ نلاحظ أن حرف الجر (إلى) في البنية يشكل حاجزا بين (دخل) و(القسم)، وبالتالي فإن الفعل لا يسند النصب لـ(القسم) لأنه لا يتوفر شرط أو قيد الحاجز كما صيغ في (16). ويمكن الاستدلال على قوة رائزية هذا القيد انطلاقا من البنية (17) بحذف حرف الجر وظهور ما يسمى، في النحو "التقليدي"، بـالنصب على نزع الخافض؛ إذ تأتي البنية على الشكل التالي:

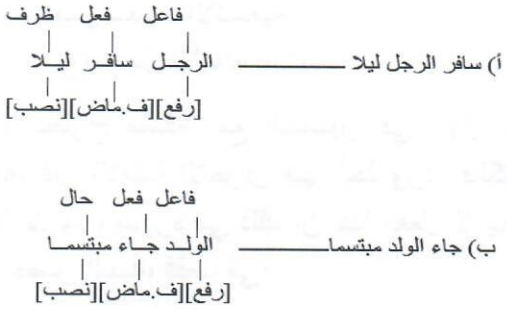
(18) [التلميذ$_{ع}$[دخل[ث$_{ع}$[القسم]]]]

فالفعل (دخل) يسند النصب للمفردة (القسم) بتطبيق القيد (16). ومن حيث الدور الدلالي أو الوظيفة النحوية فإن الدرس اللغوي بالابتدائي يعتبر هذا الاسم مفعولا به وفي هذا نقاش: إذ ما نلاحظه هو أن (القسم) بعيد كل البعد عن التعريف الذي يحدده الدرس نفسه للمفعول به في (12) على أنه "الاسم الذي يدل على شيء وقع عليه فعل الفاعل".

وللإشارة فإن قيد الحاجز، كما صيغ في (16)، يمكن أن يحل العديد من المشاكل التي تواجه التلميذ مع عمليتي الشحن والتخزين المعتمدتين في التمكن من عدة ظواهر لغوية ترتبط بالمنصوبات. فهذا القيد قد يقلص كمَّ القواعد المرتبطة بمجموعة من المنصوبات المصاحبة للفعل: وذلك من قبيل الحال والظرف في بنيات من رتبة [فا.

ف. ظرف] ورتبة [فا. ف. حال].[14] ولروز هذا الافتراض نخضع الجملتين التاليتين لقيد الحاجز كما ورد في (16) باعتماد تقنية البنية الخطية:

(19)




## 5. بنية التعدية واللزوم والمرجعية الدلالية

باستقراء ظاهرة التعدية واللزوم في الدرس اللغوي التعليمي، بالمدرسة الابتدائية، توصلنا إلى خلاصة مفادها أن الجملة الفعلية العربية تُقدَّم، باعتبار هذه الظاهرة، على أساس خاصية الفعل فيما إذا كان يكتفي بفاعله أو يتجاوزه إلى المفعول به. فالمستويات التعليمية التي تناولت هذه الظاهرة النحوية لا تخرج، في رصد القاعدة الواصفة لها، عن المضمون التالي:

(20) "الفعل نوعان: لازم ومتعد. الفعل اللازم يكتفي بفاعله، والفعل المتعدي يتجاوز فاعله إلى المفعول به".[15]

إن اكتفاء الفعل بالفاعل أو تجاوزه إلى المفعول به يكمن في مدى فقر الفعل لما يُتم المعنى المراد من توليف مكونات الجملة التي يرأسها أو غناه عن هذا الاتمام. والتعريف في (20) لا يخرج مضمونه عن هذا التأويل، وهذا يعني أن واضعيه حكمتهم المرجعية الدلالية في صياغة القاعدة المحددة لنوعية الفعل لازما أو متعديا؛ لكن بتأملنا للأمثلة المدرجة في الكتب المدرسية يتضح أن الممارسة اللغوية، أو بالأحرى تمثلات المدرسين وواضعي هذه الكتب، لا تساير البعد الدلالي الذي ينبغي الاشتغال ووصف ظاهرة اللزوم والتعدية على أساسه. فمما جاء من الأمثلة بهذا الخصوص نجد:

---

[14] باعتبار الرتبة التي تبنيناها في هذا الشأن: [فا.ف.متم].

[15] بادو، الحسين وآخرون، ***في رحاب اللغة العربية***، كتاب التلميذ للسنة السادسة من التعليم الابتدائي، 2005.

(21)[16] أ) سخط الحجاج على أحد رؤساء القبائل
ب) حبس الحجاج الرجل

(22)[17] أ) استتب الأمن
ب) سعدت الإنسانية
ج) تشمل الأمانة حياتنا

إذا كان الأمر لا يطرح مشكلا مع الجملتين في (21 ب) و(22 ج)، في إظهارهما لبنية التعدية، فإن الأمثلة الأخرى فيها أخذ ورد: فالكتاب المدرسي يعتبر الفعل في (21 أ) فعلا لازما ومبرره في ذلك أن هذا الفعل لا يحتاج إلى مفعول به؛ واقتصر في ذلك على حصر البنية، فقط، في:

(23) سخط الحجاج

في حين أن هذه البنية (23) تختلف دلالتها عما هي عليه في (21 أ) الواردة في النص الذي اقتطفت منه؛ إذ من بين ما تؤوّل به البنية (23) هو تعبيرها عن حالة السخط والغضب التي أصبحت تلازم (الحجاج)، في مقابل أن هذه الحالة النفسية في (21 أ) لا تظهر على هذا الأخير إلا في علاقته بـ(أحد رؤساء القبائل).

والأمر نفسه يحصل مع الجملتين (أ) و(ب) في (22)؛ فالفعلان "استتب" و"سعد" فيهما يعبران على حالة مستمرة تقترن بفاعل كل منهما على عكس ورودهما في بنيات من قبيل:

(24) أ) استتب الأمن في الوطن العربي
ب) سعدت الإنسانية بالحرية

ومما سبق ينبغي الأخذ بعين الاعتبار أن النسق اللغوي الذي يكتسبه التلميذ لا ينبني على ما هو تركيبي، فقط، وإنما للجانب الدلالي حضوره في هذا الشأن كذلك. وعليه فإن التحديد الوارد في (20) يظل تحديدا فقيرا باستناده على مرجعية النظرية العاملية، في النحو العربي، دون غيرها. وبالتالي فهذا الأمر يستوجب التعديل فيه وفق البنيات التي قد يصادفها المتكلم في تجربته اللغوية كأن نعدل القاعدة (20) على النحو التالي:

---

[16] قرشي، محمد وآخرون، ***واحة الكلمات***، كتاب التلميذ للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.34.
[17] بادو، الحسين وآخرون، ***في رحاب اللغة العربية***، مرجع سابق، ص.10.

(25) الفعل نوعان لازم ومتعد: فاللازم ما يكتفي بفاعله في تأدية المعنى المقصود، والمتعدي ما يتجاوز الفاعل إلى متمم لبلوغ هذا المقصود.

إن التحديد، كما تم اقتراحه في (25)، بالإضافة لما يفيده في حل بعض المشاكل المرتبطة باللزوم والتعدية، يدفع إلى ضرورة إعادة تصنيف وتبويب ظواهر نحوية أخرى، وخاصة ما يرتبط بظاهرة مفهوم التعدية، وذلك على خلفية الاقتصاد في قواعد اللغة العربية وتبسيط وتيسير طرق تعلمها. ومن ضمن هذه الظواهر مسألة النواسخ الفعلية، وفي مقدمتها المسماة بالأفعال الناقصة التي يفترض تصنيفها ضمن زمرة الأفعال المتعدية؛ واعتبار شأنها في ذلك شأن الأفعال التامة.

يحدد عباس حسن في *"النحو الوافي"* "أنواع الفعل، من ناحية التعدي واللزوم أو عدمها، أربعة: نوع متعد فقط، ونوع لازم فقط، ونوع صالح للأمرين، ونوع ناقص لا يوصف بأحدهما. والثلاثة الأولى أقسام للتام وحده".[18] والكتب المدرسية المترجمة لمنهاج اللغة العربية في المدرسة الابتدائية لا تخرج، في إجراءاتها، عن هذا التحديد.

فعباس حسن باقتراحه لنوع صالح للأمرين لا يقصد استعمال أفعال من نمط ما تم تقديم مشاكل بصدده في (21) و(22)؛ من قبيل: "سخط" و"استتب" و"سعد" حيث اتضح مجيئها في بنيات لازمة وبنيات متعدية باعتبار التعديل (25)، وإنما تحديده، رغم ما يدعي من جِدّة، لا يخرج عن التحديد الوارد في (20). إن عباس حسن يجعل الأفعال التي ترد ثارة لازمة وثارة أخرى متعدية محصورة في طبقة محدودة، بل أكثر من ذلك فهو يقدمها على أنها تستعمل في المعنى الواحد لازمة ومتعدية؛ وفي مسألة المعنى الواحد نظر لا داعي للخوض فيه هنا، ويقدم أمثلة توضيحية لطرحه هذا على الشكل التالي:[19]

(26) أ) "شكرت لله على ما أنعم" أو "شكرت الله على ما أنعم"
ب) "نصحت للعاقل بشكره" أو "نصحت العاقل بشكره"

فالتحديد هنا تحديد تركيبي يدخل في إطار ما قال عنه النحاة القدامى بالنصب على نزع الخافض، وللإشارة فهذا المعطى التجريبي لا يدعم طرح النحو العربي التعليمي التقليدي بما فيه ما جاء به عباس حسن في التحديد أعلاه من مسألة "نوع صالح للأمرين".

[18] حسن، عباس، *النحو الوافي*، ج. 2، ص.150.
[19] المرجع نفسه، ص.150.

وفي بعض البنيات الفعلية التي صنف النحو العربي فعلها ضمن طبقة الأفعال اللازمة نجد التأمل في بنيتها العميقة، باعتماد مبادئ نظرية الدلالة التصورية،[20] يقودنا إلى إخراجها من هذه الطبقة لتستقر في طبقة الأفعال المتعدية. وذلك في مثل:

(27) جاء الولد

ظاهريا قد نتقبل كون الفعل (جاء) في (27) فعلا لازما لا يتعدى إلى متمم، لكن الأمر على غير هذا في تصوراتنا الذهنية: فالفعل جاء يقتضي دالة مسارية [من، إلى]؛ أي أن حركة المجيء انطلقت من مكان محدد، وإن كنا لا نعرفه، لتستقر في مكان آخر. والتأويل الذهني للبنية أعلاه يكون على الشكل التالي:

(28) جاء الولد [من مكان *ص*$_1$] [إلى مكان *ص*$_2$]

وهذا معناه أن الذهن يصوْرِن مثل هذه البنية على الشكل التالي:

(29) جاء *س* من *ص*$_1$ إلى *ص*$_2$

إذن (جاء): فعل متعد يحتاج إلى متمم ولا يكتفي بفاعله. وتصنيفه في خانة الأفعال اللازمة من طرف النحو العربي، ومعه النحو التعليمي، قد يكون لأسباب ترتبط بما هو تداولي؛ إذ حين نخبر عن شخص بأنه (جاء) فالمكان الذي يحل به يكون معروفا ومحددا لدى المتكلم والمخاطب معا: فلن يخرج عن الفضاء حيث يتواجد كل منهما أو حيث سبق تحديده في سياق الكلام، وبالتالي فإنه يتم الاستغناء عن ذكره لغياب اللبس في عملية تأويل الكلام فيما بينهما.

إن الفعل (جاء) المقدم في هذه البنية ليس المقصود في ذاته، وإنما القصد هو ضرورة إشراك اللساني فيما وراء العملية التعليمية لجعل منهاج اللغة العربية، وما يستند عليه من أطر نظرية، موضع بحث وتجديد تستمد منهما عملية تأليف الكتب المدرسية مقوماتها. وهذا بطبيعة الحال سيدفع بالمشرفين على تنفيذ وأجرأة الدرس اللغوي العربي، وفق مقاربات جديدة، إلى تحديث وتحيين تكوينهم المعرفي بما يساير مستجدات البحث العلمي اللغوي وإقرار هذه المستجدات ضمن برامج التكوينين الأساسي والمستمر بالمراكز والمعاهد المحتضنة لعملية التكوين.

[20] للإطلاع على مضامين هذه المبادئ والتوسع فيها ينظر الفصل الثاني من غاليم (2010).

## 6. بنية التعدية في النواسخ الفعلية

إن العودة إلى التعريف الذي قدمه عباس حسن لأنواع الفعل من حيث اللزوم والتعدي تقود إلى ضرورة الوقوف على مضمون العبارة المرتبطة بإخراجه لما يسمى بالأفعال الناقصة من زمرة الأفعال الاعتيادية حيث يجعلها لا هي لازمة ولا هي متعدية بقوله:

(30) "ونوع ناقص لا يوصف بأحدهما"[21]

فهذا الطرح يساير طرح النحو العربي القديم فيما يخص إخراج الأفعال الناقصة من زمرة مفهوم الفعل عامة باعتباره حدثا أو حالة أو نشاطا... وهذا يخلق لبسا وإرباكا في التمثيل الذهني لدى التلميذ حول الكيانات التي تجعل من الفعل فعلا سواء عبَّر عن حدث أو نشاط أو حالة؛ إذ كيف يستطيع التلميذ تمييز الوحدة المعجمية (كان) باعتبارها فعلا ناقصا و(وُجِد) باعتبارها فعلا تاما؟ وكيف يسوِّغ ذهنه أن للأول اسما وخبرا في حين أن للثاني نائب فاعل وحالا، وذلك في مثل:

(31) أ) كان الطفل نائما

ب) وُجِد الطفل نائما

فالدرس اللغوي العربي، بالمدرسة الابتدائية، سيقدم المفردة (الطفل) في مثل (31) على أنها اسم كان في (أ) ونائب فاعل في (ب)، و(نائما) خبر كان في (أ) وحال في (ب)؛ مع أن التأويل الدلالي يجعل للجملتين في (31) المعنى نفسه بشكلين مختلفين، فلكل منهما معنى واحد مفاده: وجود طفل على حالة معينة هي النوم.

وعليه فإننا لا نرى مانعا من اعتبار (نائما) حالا في البنيتين معا؛ إذ يمكن تمثل العبارتين، (كيف كان؟) و(كيف وُجد؟)، بمعنى واحد. هذا من ناحية، أما من ناحية أخرى فإننا نرى أن النواسخ الفعلية، سواء أكانت ناقصة أو غير ذلك، يجب معاملتها معاملة الأفعال المسماة تامة.[22]

إن عدم اعتبار النحو التعليمي النواسخ الفعلية أفعالا تامة مؤسَّس على مرجعية أبحاث النحو العربي، عند بعض النحاة العرب القدماء، التي تجعل من هذه الطبقة أفعالا ناسخة بناء على أصول الجمل التي ترأسها حيث تصنفها ضمن نوع الجملة الاسمية المكونة من مبتدإ وخبر، مع العلم أنه باعتبار مقياسهم هذا كان عليهم أن

[21] حسن، عباس، *النحو الوافي*، ج. 2، ص.150.
[22] إشارة إلى "ظن" وأخواتها.

يجعلوا العديد من الأفعال التامة التي ترأس جملا فعلية تصنف ضمن خانة الأفعال الناسخة؛ وذلك من قبيل:

(32) رأيت الطائر محلقا

في هذه الجملة يمكن اعتبار الفعل (رأى) دخل على الجملة الاسمية (الطائر محلق)، وبالمعيار المبرِّر لتسمية النواسخ الفعلية ينبغي جعل الفعل (رأى) ينضوي تحت زمرة هذا النوع من الأفعال؛ وذلك قياسا على النواسخ (ظن وأخواتها) مادام النحو العربي يحشر هذه الأخيرة ضمن باب النواسخ الفعلية[23] التي تدخل على الجملة الاسمية فتنصب المبتدأ والخبر معا، وذلك في مثل:

(33) أ) الطائر محلق
ب) ظننت الطائر محلقا

وبالتالي فلا مانع في الاستغناء عما سماه النحو العربي نواسخ فعلية والتعامل معها باعتبارها أفعالا تامة. هذا بالإضافة إلى أنه لا يمكن أن نحكم على كل جملة يرأسها ناسخ فعلي بأن أصلها جملة اسمية وُجدت قبل دخول الناسخ عليها. فالعربي لم ينشئ الجملة الاسمية أولا ثم أدخل عليها الناسخ ثانيا؛ فالجملة التي يرأسها ما يسمى نواسخ فعلية هي بنية وجدت أصلا على الشكل الذي ظهرت به مع هذه الأفعال.

الإشكال، إذن، لا يوجد في البنية اللغوية بل في الطريقة التي وصف بها النحاة القدماء هذه البنية. والدليل الذي يفند قولهم بأصلية الجملة الاسمية، في هذا النوع من البنيات اللغوية، هو أن حذف الناسخ الفعلي من بعض الجمل لا تنتج عنه، في جميع الحالات، جمل اسمية صحيحة؛ فمثلا لا يمكن قبول أن أصل الجملتين (أ) و(ب) هما الجملتان (ج) و(د) على التوالي فيما يلي:

(34) أ) أصبحت الشجرة بابا
ب) صار الطين خزفا
ج) * الشجرة باب
د) * الطين خزف

وذلك لأن الجملتين (34 ج) و(34 د) لاحنتان دلاليا. والظاهر أن النحاة العرب ومعهم النحو التعليمي لا يهمهما من الأمر سوى الأصل الإعرابي حيث المبتدأ مرفوع

[23] حسن، عباس، ***النحو الوافي***، ج. 1، ص.545.

وخبره مرفوع؛ وهذا غير كاف لتبني وصفهم باسمية جمل ترأسها ما أطلقوا عليه نواسخ فعلية.

وعليه فإن هذا النوع من الأفعال يترأس جملا فعلية؛ إلا أنه لا يمكن اعتبار هذه الطبقة من الأفعال متعدية إلى مفعول، ومبرري في هذا هو معيار رائز ضمير الهاء للغائب حين يرد لاصقة مع الفعل؛ وذلك بمقبولية الجملة قرأه التلميذ؛ وهي جملة متحولة عن مثل الجملة: قرأ التلميذ الكتاب، ولحن الجملة: *كانه التلميذ؛ وهي جملة متحولة عن مثل الجملة: كان التلميذ مجتهدا. فالضمير الهاء للغائب لا يمكن أن يرد لاصقة مع الفعل إلا في محل يحتل فيه دور المفعولية. وإذا كان هذا الرائز يأخذ دوره من جديد في تمييز بنيات اللزوم عن بنيات التعدية بالمعنى التقليدي، كلحن (*ماته) وصحة (قرأه)، فإن ما سماه النحو العربي أفعالا ناقصة لا يمكن عدها أفعالا ترد ضمن بنيات اللزوم؛ وذلك لفقرها وحاجتها إلى موضوع ثان يكمِّل بنيتها الحملية، وعليه يمكن اعتبارها متعدية إلى حال.

ويبقى الإشكال المطروح هو ما يرتبط بالجمل الفعلية المدمجة في البنية التي ترأسها ما يسمى بـالأفعال الناقصة، وذلك في مثل:

(35) كان زيد يلعب

فما يمكن ملاحظته هو أن (زيد) في هذه البنية يأخذ دور الفاعل للفعلين (كان) و(يلعب) في الآن نفسه؛ وذلك قياسا على جمل من قبيل:

(36) خرج زيد يبتسم

وكأننا أمام بنية لغوية ذهنية تقدر المواقع الدلالية للفاعل في الجملة على الشكل التالي:

(37) [كان زيد [يلعب زيد]]

أو بتعبير آخر: فنحن أمام جملة كبرى يرأسها الفعل (كان) وجملة صغرى يرأسها الفعل (يلعب) كما يُظهر الشكل التالي:

(38) [كان زيـــد [يلعب زيـــد ] ]

جملة صغرى

جملة كبرى

وإذا ما استحضرنا المنطق الرياضي في بناء هذا النوع من الجمل يمكن تعويض الجملة الصغرى بمتغير رياضي ليكن هو "ص" فنعيد صياغة الجملة الكبرى على النحو التالي:

(39) كان زيد ص

وبالتالي "ص" هو الموضوع/ المكوِّنُ الثاني الذي يفتقر إليه الفعل (كان) حتى ينقد البنية من أن لا تصبح لاحنة، وهذا الموضوع لن يأخذ غير دور الحال: فالحال في البنية التي يرأسها الفعل (كان) هو (يلعب) باعتبارها وحدة معجمية تحدد الكيفية أو الحالة التي كان عليها زيد، وكأننا نقول:

(40) إن زيدا لم يكن ثابتا أو في حالة سكون، بل كان في حركة أو نشاط محدد ومعين هو اللعب.

ويبقى الافتراض حول البنية المنطقية التي تنطبع في ذهن المتعلم، إذا ما استبدلنا المكون/الموضوع الأول في البنية بمتغير رياضي آخر وليكن هو "س"، هي البنية الصورية التالية:

(41) كان س ص

وتركيبيا يمكن صورنة هذه البنية وفق مايلي:

(42) [س$_{ع}$[كان[ث$_{ع}$[ص]]]]

على اعتبار س فاعلا يستمد إعراب الرفع من موقع الابتداء وص حالا يستمد إعراب النصب من الفعل بموجب التجاور مع الفعل أو بموجب "قيد الحاجز" كما ورد سابقا.

ويلاحظ أنه كيفما كانت طبيعة الجملة المدمجة، المعبر عنها في البنية بالمتغير "ص"، فإن محلها الإعرابي يتلقى النصب المجرد على الحالية.[24]

وثمة طرح عند النحاة القدامى، يرتبط بمسألة التقدير المحلي، يمكن استثماره في حل إشكال آخر يتعلق ببنيات حملية أخرى في مثل:

(43) كان زيد في البيت

[24] وهذا الطرح ينسجم مع ما قدمه النحو العربي التقليدي من حيث ورود الجملة الفعلية الصغرى في محل نصب، إلا أن هذا النحو يعتبرها خبر "كان" وهو مخالف في هذا الجانب لما تم اقتراحه أعلاه.

حيث لا يمكن اعتبار (في البيت) مكونا يرد في موقع الحال. وفي هذه الوضعية يمكن افتراض وجود مكون مضمر على النحو التالي:

(44) كان زيد ***موجودا*** في البيت

على اعتبار أن الوحدة المعجمية (كان) ما هي إلا فعل وجودي. وعليه فبنيتها تأخذ الشكل التالي:

(45) [زيدع[كان[ثع[موجودا[في البيت]]]]]

والبنية الصورية، لمثل هذه الجمل، المتوقع تمثيلها في ذهن المتعلم بالاستناد إلى المتغيرات السالفة الذكر ستكون وفق ما تظهره البنية التالية:

(46) كان ***س ص*** في البيت

ويفترض في هذا الطرح أن يكون حلا يجنب المتعلم ما قد يحصل في ذهنه من لبس وغموض حول ما يعتبره النحو التعليمي بالخبر شبه جملة المحدد في هذا المثال بالمركب (في البيت): لأنه مفهوم لا يتمثل التلميذ معناه، بل ينضاف إلى الصعوبات التي تعترض سبيل ضبطه للقواعد الواصفة لنسقه اللغوي العربي، خصوصا إذا علمنا أن مفهومي الجملة وشبه الجملة شكّلا اختلافا بين النحاة أنفسهم.[25]

## 7- خلاصة

تكمن أهمية هذه الورقة في الإشارة إلى ضرورة اشتغال كل من الباحث اللساني والديداكتيكي وواضعي المناهج والبرامج في إطار فريق متعاون ومتكامل قصد معالجة قضايا الدرس اللغوي العربي بالمدرسة الابتدائية تنظيرا وممارسة؛ ولعل من أهم العمليات التي ينبغي معالجتها البحث فيما يقلص عدد القواعد الواصفة لمكونات الجملة العربية، والنظر والتدقيق في العلاقة بين ما هو تركيبي وما هو دلالي باستقراء مضامين قواعد الدرس اللغوي العربي التعليمي.

هذا بالإضافة إلى ضرورة استثمار خلاصات ونتائج البحث اللساني للانتقال بها من مستويات الدراسة اللغوية الأكاديمية الجامعية إلى مستويات لغوية ترتقي بالدرس التعليمي بمدارسنا سواء على مستوى تأليف الكتب المدرسية أو على مستوى أجرأة محتويات هذه الكتب.

---

[25] ينظر في هذا الشأن الفصل الأول من: العماري عبد العزيز (2004)، ***الجملة العربية: دراسة لسانية***.

## المراجـع


- الأنباري، أبو البركات عبد الرحمان، *أسرار العربية*، تحقيق الشيخ بهجة البيطار، المجمع العلمي، دمشق، 1979.
- بادو، الحسين وآخرون، *في رحاب اللغة العربية*، كتاب التلميذ للسنة السادسة من التعليم الابتدائي، مكتبة السلام الجديدة، الدار البيضاء، 2005.
- حسن، عباس، 1975، *النحو الوافي*، دار المعارف، القاهرة، ج.1و2.
- خرطبيل، جميل، 2007، *تحديث قواعد اللغة العربية*، دار النمير للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق/سورية.
- العكبري، أبو البقاء عبد الله، *مسائل خلافية في النحو*، تحقيق محمد خير الحلواني، دار الشرق العربي، ط.1، بيروت، 1992.
- العماري، عبد العزيز، 2004، *الجملة العربية: دراسة لسانية*، مطبعة آنفو-برانت، فاس.
- غاليم، محمد، 2010، *المعنى والتوافق: مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي*، عالم الكتب الحديث، اربد-الأردن.
- الغلاييني، مصطفى، 1973، *جامع الدروس العربية*، المكتبة العصرية، بيروت.
- الفاسي الفهري، عبد القادر، 1986، *المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة*، ط.2، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.
- الفاسي الفهري، عبد القادر، 1990، *البناء الموازي: نظرية في بناء الكلمة وبناء الجملة*، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.
- قراشي، محمد وآخرون، *واحة الكلمات*، كتاب التلميذ للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، شركة النشر والتوزيع المدارس، ط.2، الدار البيضاء، 2004.