بسم الله الرحمن الرحيم

رؤى لسانية في تعليم العربية للناطقين بغيرها
أسلوب المدح والذم أنموذجا

مقدم للمشاركة في المؤتمر الدولي الثالث بعنوان
" الاستثمار في اللغة العربية ومستقبلها الوطني والعربي والدولي"،ضمن المحور " الاستثمار في تعليم اللغة العربية على مستوى تعليم العربية للناطقين بغيرها " في 7-10 مايو 2014 ، الموافق 8-11 رجب 1435

أ. د.حليمة أحمد عمايرة
أستاذة في علم اللغة والنحو"اللسانيات العربية"
جامعة البلقاء التطبيقية
عضو المجلس العالمي للغة العربية
عميدة كلية عجلون سابقا – الأردن

ملخص

رؤى لسانية في تعليم العربية للناطقين بغيرها

أسلوب المدح والذم أنموذجا

أ.د. حليمة أحمد عمايرة

أستاذة في علم اللغة والنحو"اللسانيات العربية،جامعة البلقاء التطبيقية

عضو المجلس العالمي للغة العربية، عميدة كلية عجلون سابقا – الأردن

مقدم للمشاركة في

المؤتمر الدولي الثالث بعنوان " الاستثمار في

اللغة العربية ومستقبلها الوطني والعربي والدولي"،ضمن المحور " الاستثمار في تعليم اللغة العربية على

مستوى تعليم العربية للناطقين بغيرها " في 7-10 مايو 2014 ، الموافق 8-11 رجب 1435

تهدف هذه الدراسة إلى:

أولاً _ الموازنة بين نتائج دراسة إحصائية بعنوان (أسلوب المدح والذم في العربية , دراسة وصفية إحصائية) , **،وواقع الحال في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها،في الجامعات الآتية : " آل البيت الأردنية و الجامعة الإسلامية في ماليزيا، و جامعة أم القرى السعودية ، ،وفي جامعة حلب السورية)،و " الكتاب في تعليم العربية"، وكتاب " أهلا وسهلا ".** وذلك انطلاقاً من أن الموازنة بين المناهج ، تلقى مزيداً من الضوء على واقع الكتاب التعليمي للعربية للناطقين بغيرها وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- **ما الطريقة التي عُرض فيها أسلوب** أسلوب المدح والذم **في هذه الكتب ، أهي استقرائية أم استنباطية أم تعتمد طريقة النص ؟**
- **هل اعتمدت كتب العيّنة المدروسة التركيز على الأنماط الأكثر شيوعاً ، و ذلك بالاستفادة من المناهج اللسانية الحديثة ولا سيما المنهج الوصفي الإحصائي ، أم أنها طرحت الأسلوب بالتفصيلات الواردة عند النحاة القدامى.**
- **ما المستويات التربوية التي جاءت عليها التدريبات التابعة لهذا الأسلوب ؟، و أين تقع بين التحليل و التركيب وفق تصنيف" بلوم" ؟.**

Applied Linguistics

In the Development of Teaching Arabic

(Teaching Praize and Dispize

as Reflected in the Textbooks

Of the Non-native Speakers as a Model)

By

Halima Amayreh

Abstract

This study aims at comparing between the outputs of the theoretical linguistic Concepts of teaching Praize and Dispize

for the non-native speakers.

Two samples of teaching Praize and Dispize

have been chosen from the textbooks taught in some universities such as the Islamic University of Malaysia , The University of Aleppo , and Al – Albayt University of Jordan and Umm Al-Qura University .the results were analyzed according to the linguistic criteria .

The main result of this research is that it is necessary to reconsider the descriptive and statistical methods in teaching grammatical rules in the textbooks.

مقدمة

يُعَّد الاهتمام بالكتاب التعليمي بوجه عام، وكتاب اللغة العربية بوجه خاص، ركيزة مهمة في التأسيس اللازم لبناء ثقافة لغوية عامه، تساعد المتعلم في تأسيس قاعدة لغوية يواجه بها متطلبات الحياة العامة الحرَّة ،فضلاً عن مواجهة المتطلبات الوظيفية، ، ولا شك أن الاهتمام بالكتاب التعليمي ينبغي أن يكون مواكباً للتقدم والتطور في ميدان علم اللسانيّات الحديثة،، وقد اتجهت الدراسات اللغوية المعاصرة إلى الاستفادة من الدراسة الإحصائية [1]، إذ هي تسهم في إلقاء الضوء على القواعد ذات السيرورة في الاستعمال اللغوي ،والتي بمعرفتها تتحقق المعرفة بالفصحى، خالصة بلا حشو ولا عامية ،وهذا يسهم بلا شك في تيسير تعلُّم اللغة العربية وتعليمها،للناطقين بها وللناطقين بغيرها، بما يتناسب مع المراحل التعليمية المختلفة، ويكون في الوقت ذاته حلقه مكمله للجهود النحوية القديمة.

.وتهدف هذه الدراسة إلى: الموازنة بين نتائج الدراسات الإحصائية في أسلوب " المدح والذم "[2] ،وواقع الحال في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها،في الجامعات الآتية : " آل البيت الأردنية[3] و الجامعة الإسلامية في ماليزيا[4]،

و جامعة أم القرى السعودية [5]، ،وفي جامعة حلب السورية[6])،و " الكتاب في تعليم العربية"[7]، وهو معتمد في بعض الجامعات البريطانية وكتاب " أهلا وسهلا "[8]، و هو معتمد في بعض الجامعات

---

[1] الموسى : نهاد, باب الإستثناء بين النظرية والتطبيق , مجلة دراسات , الجامعة الأردنية , المجدلد السادس , العدد الثاني, كانون الأول , 1979 . وانظر اسماعيل عمايرة , تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العالي دار وائل 2001م.

[1] مصلوح, سعد, الدراسة الإحصائية للأسلوب (بحث في المفهوم والإجراء والوظيفة), عالم الفكر , المجلد العشرون, العدد الثالث, 1989م. وانظر الموسى نهاد ,العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية المؤسسة العربية للدراسات والنشر 200م.وانظر علي . نبيل . اللغة العربية والحاسوب, مجلة عالم الفكر المجلد 13 , العدد 3 , 1983م.

[2] عمايرة ، حليمة ، **" أسلوب المدح والذم ، دراسة وصفية إحصائية " ، نُشر في مجلة اللغة العربية ، جامعة مؤتة ، المجلد الخامس – العدد الأول ، 2009**

[3] مقابلة، جمال ، و محمود بركات . العربية الوظيفية، المستوى الخامس، سلسلة جامعة آل البيت في تعليم العربية للناطقين بغيرها ، منشورات جامعة آل البيت ، **1998** .

[4] **محجوب صالح وآخرون ، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الكتاب الأساسي منشورات مركز اللغات والتنمية العلمية لمرحلة الإعداد الجامعي/ الجامعة الإسلامية العالمية ، ماليزيا، 2009**

[5] وحدة البحوث والمناهج في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أم القرى ، **الكتاب السادس** ، الجزء الثاني ط 3 ، 2008 .

الأمريكية ولا يخفى أن المقصود هنا ليس جامعة بعينها ، فالدراسة لا تنطلق من عملية الغوص في متاهات التفتت والتجزيء التي ربما تكون مسئولة عن افتقار حياتنا العملية إلى أعمال منهجية موسوعية، وإنما تنطلق من ضرورة البحث عن مدى الالتزام بمنهج ينظم المعلومات التي تقدم للطلبة ، فتربِي فيهم مَلَكَة الإطلالة الموسوعية التي تضع الجزء في مقامه، وفي مكان استحقاقه، وقد استدعاها المنهج في مواقعها ، كأنما هي حبات خرز والمنهج ينظمها ويشكل فيها عقداً بدونه يتعذر انتظام العقد لو ملأنا الأرض خرزاً ولؤلؤاً. وذلك انطلاقاً من أن الموازنة بين المناهج ، يلقى مزيداً من الضوء على واقع الكتاب التعليمي للعربية للناطقين بغيرها وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- **ما الطريقة التي عُرض فيها أسلوب المدح والذم في هذه الكتب، أهي استقرائية أم استنباطية أم تعتمد طريقة النص ؟**
- **هل اعتمدت هذه كتب العيّنة المدروسة التركيز على الأنماط الأكثر شيوعاً ، و ذلك بالاستفادة من المناهج اللسانية الحديثة و بخاصة المنهج الوصفي الإحصائي ، أم أنها طرحت الأسلوب بالتفصيلات الواردة عند النحاة القدامى ؟ .**
- **ما المستويات التربوية التي جاءت عليها التدريبات التابعة لهذا الأسلوب ، و أين تقع بين التحليل و التركيب وفق تصنيف" بلوم" ؟.**

لا شك أن الإجابة عن هذه الأسئلة ، يستدعي استقراء هذه الكتب للتعرف إلى واقع الحال فيها،ومن ثَّم تقديم تصور يستفيد من المناهج اللسانية الحديثة ، التي تنظر إلى اللغة ، على أنها نظام من الرموز و التراكيب، التي وضعت لتؤدي وظائف تواصلية معينة ، و أنه لا بدّ من النظر إلى الظاهرة اللغوية ، في محاورها الثلاثة ، المحور النحوي syntax ، و المحور الدلالي semantics و المحور التداوليpragmatics ، و هو ماعُرف بسياق الحال context of situationعند فيرث (firth) ، و ذلك في إطار التطورات الأخيرة للنظرة الوظيفية fuctionalisim في دراسة اللغة ، ممّا يمكِّن من تقديم هذا الأسلوب وفق منهج لساني تكاملي ، يستفيد من المناهج اللسانية بعامة ، والمنهج الوصفي

---

[6] أباظة، نزار ، **العربية لغير أبنائها دراسة وحوار في شؤون الحياة اليومية وأساسيات اللغة والفكر والحضارة.** ج2، منشورات دار الفكر، دمشق، 2007م.

[7] كرستن بروستاد وآخرون ، **الكتاب في تعليم العربية**،الولايات المتحدة الأمريكية ،2007م.

[8] علوش ، مهدي ، **أهلا وسهلا** ، جامعة ييل ، لندن ،2005
Alosh,Mahdi Ahlan Wa Shlan The Ohio State University،2005

الإحصائي بخاصّة ، في معرفة الأنماط الأكثر شيوعاً في الاستعمال ، من تلك الأنماط العديدة التي وردت في كتب النحاة القدامى .

و تستفيد من المنهج التوليدي التحويلي في تعليم أسلوب المدح والذم وفق أنماط التحويل ، ومن" لسانيات النص" في دراسة دور أسلوب المدح والذم في تماسك النص الذي يرد فيه.

وقد تطلبت الدراسة الإطلاع على مجموعة من كتب اللغة الأصول ، إضافة إلى مجموعة من مراجع أساليب تدريس اللغة العربية ، ، فضلاً عن مراجع في اللسانيّات الحديثة، ولا سيما (اللسانيات الإحصائية).

أسلوب المدح والذم في الدراسة الإحصائية :

جاءت الدراسة في تمهيد و إطارين .

1- **التمهيد** : و فيه تعريفٌ بالمنهج الوصفي الإحصائي، و إلقاء ضوءٍ على الخيوط المنهجية لهذا المنهج عند نحاة العربية .

- تتبع الدراسة المنهج الوصفي الإحصائي في إطارين :

1-االإطار النظري :وقد سعت فيه إلى تحقيق هدف تأصيلي: يتمثل في الوقوف على الصورة الحقيقية للقواعد النحوية لهذا التركيب ، في تسعة من مصادر النحو التي تمثل مرجعيات منهجية مختلفة، في النظر إلى الظاهرة النحوية و اللغوية المختارة،وأهمها: الكتاب لسيبويه (ت 180 هـ)[9] ، و الأصول في النحو لابن السّراج (ت 316 هـ)[10] ، و شرح المفصل لابن يعيش (ت 643 هـ)[11] و أوضح المسالك لابن هشام (761 هـ)[12] ، و همع الهوامع للسيوطي (ت 911هـ)[13] . وذلك من خلال إحصاء القواعد الواردة فيها ،وهدف وظيفي : يتمثل في محاولة الوقوف على استعمالات القواعد النحوية الخاصة بتركيب " المدح والذم " في القرآن الكريم و في عيِّنة من الاستعمال الجاري في النصوص الشعرية القديمة الواقعة من الجاهلية إلى العصر الأندلسي للتعرف إلى القواعد الأكثرً دوراناً، مما يمكّن من تحقيق فائدة تعليمية، ولاسيما في مجال تأليف الكتب النحوية للمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، ولا شك أن هذه المعرفة المنهجية ستساعد في تيسير دراسة الظاهرة اللغوية على الدارسين ، من الناطقين بالعربية و من الناطقين بغيرها . و قد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في وصف قواعد " المدح والذم " استخدمته في وصف صورة " المدح والذم " في العينات المدروسة ، وقد استعانت الدراسة بالحاسوب لمعرفة النتائج والنسب المئوية.،

و لا شك أن هذه الكتب عينة دالة على صورة أسلوب "المدح و الذم" في كتب النحو بعامة ، فهي إضافة إلى استغراقها سبعة قرون من التفكير النحوي المزدهر تمثل مرجعيات منهجية مختلفة ، في النظر إلى الظاهرة النحوية و اللغوية.

3- **الإطار التطبيقي.**

و فيه حديث عن:

أ- صورة "المدح و الذم "في القرآن الكريم.

ب- صورة "المدح و الذم" في الاستعمال في عينة من الشعر استغرقت المدة الواقعة بين العصر الجاهلي إلى نهاية القرن الخامس الهجري ، وقد توخت الدراسة في عينة الشعراء أن تكون شاملة ، تمثل مفاصل مهمة في الشعر العربي ،ويتطرق أصحابها إلى معظم موضوعات الشعر وفنونه.

---

9 سيبويه ، **الكتاب** . تحقيق عبد السلام هارون ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1973 م .

10 ابن السّراج ، **الأصول في علم النحو** ، تحقيق عبد السلام الفتلي ، مؤسسة الرسالة –بيروت .

11 ابن يعيش، **شرح المفصل** ، عالم الكتب – بيروت.

12 ابن هشام ، **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك** ، تحقيق محمد محيي عبد الحميد ، دار إحياء التراث العربية – القاهرة 1966 م .

13 السيوطي (جلال الدين) ، **همع الهوامع** ، تحقيق عبد العال سالم مكرم ، دار البحوث العلمية ، الكويت 1979 م

ج - صورة "المدح والذم "في عينة من القصص القديم متمثلة في قصص العرب ، الجزء الأول، ، وهو موسوعة تراثية جامعة لقصص العرب في العصرين الجاهلي والإسلامي، و في المقابل أُختيرت مجموعة قصصية حديثة مكافئة لها في الكم تقريباً متنوعة في زمانها و مكانها و كتّابها و مقدارها ، و اتبع الأسلوب نفسه من حيث ذكر الأنماط حسب ورودها أول مرة ، و بيان عدد مرات ورود كل نمط ، و نسبة وروده إلى العدد الكلي و إيراد مثال عليه .

و بعد ذلك أجريت مقابلة بين صورة "المدح و الذم" عند النحاة ، و صورته في العينات المدروسة، و ذلك على النحو الآتي :

1. موازنة بين الأنماط التي وردت عند النحاة، و الأنماط التي وردت في الاستعمال في القرآن الكريم و في الاستعمال الشعري.
2. موازنة بين الأنماط التي وردت في القرآن الكريم و في الشعر.
3. موازنة بين الأنماط التي وردت في عينّتي القصص القديمة والحديثة.
4. بيان القواعد الأكثر دوراناً في الاستعمال في العينات المذكورة.

1. المستوى التطبيقي :وقد أسفرت الدراسة الإحصائية في إطارها التطبيقي عن:

2. , حُصِرتْ أنماط "المدح والذم " عند النحاة.**فكان عددها** 122 **نمطا**

3. تكرر أسلوب "المدح والذمّ" في القرآن الكريم **66مرة**.

4. تكرر أسلوب" المدح والذمّ "في عينة الشعر العربي القديم التي اشتملت على ما يقرب من سبعة آلاف بيت **45** مرة.

5. تكرر أسلوب "المدح والذمّ" في عينتي القصص القديم والحديث ستة أنماط، تكررت خمس مرات في القديم ، وأربع مرات في الحديث ، **وهي الأنماط التي تحمل الأرقام (44،42،1،43،34،6)**

5- و تبين أن عدد الأنماط، التي وردت في كتب النحاة في العينة المختارة، وردت كذلك في الاستعمال الجاري في كلتا العينتين (21) نمطاً، وقد أوردتها الدراسة مرتبة حسب نسبة شيوعها من النمط الأكثر تكراراً إلى النمط الأقل وسأورد العشرة الأولى منها في ملحق الدراسة رقم "1" .

أسلوب المدح والذم في عيّنة من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها .

أ_الكتب التي أفردت درسا لأسلوب المدح والذم

1 -**أسلوب "المدح والذم" في كتاب " العربية لغير أبنائها "**[14]

عُرض أسلوب "المدح والذم" في كتاب " العربية لغير أبنائها " ، وهو كتاب معتمد في تعليم العربية للناطقين بغيرها في جامعة حلب، في سوريا ، **بالطريقة الكلية (طريقة النص) ، و ذلك من خلال عرض نص متكامل بعنوان " مشكلات الحضارة "،يشتمل على أنماط أسلوب المدح والذم المراد تقديمها للطالب ،وفيها الجمل الآتية :**

1- حبذا حضورُ محاضرةٍ مثل هذه لو كنت أخبرتني

2- نعم ما كان نفعله الذهاب معا ولكني نسيت

3- بئست مشكلةُ العنفِ هذه.....

4- بئس طريق أسلوبُهُم في التربية

5- بئس داءُ الأممِ الفقرُ

و قد شُفع النص بمجموعة من الأسئلة تهدف إلى تمكين الطالب من فهمه ، لافتا نظره إلى تأمل الجمل ، التي وُضع تحتها خط فيه ، ثم أتبعت بشرح مضبوط في نقاط، يوضح أن الأفعال في الجمل تدل في العربية على المدح أو الذم ، ومن ثَمّ انتقل إلى إيجاز القواعد ببيان أن ، "نعم " تستعمل للمدح ، و"بئس " تستعمل للذم ، وبيّن الأنماط التي يمكن أن يأتي عليها فعل "نعم " أو بئس " من خلال الأمثلة الآتية :

-مقترن بال التعريف: نعم الحديث الصدق

- مضاف لما فيه: نعم كسب المرء التجارة

-ضمير مستتر وجوبا مميزا بنكرة أو بكلمة ما ، وذلك نحو : "بئس خلقاً التكبر"، "نعم ما تقول الصدق"

ثمّ وضح رتبة الاسم المخصوص بالمدح أو الذم بأنه يأتي بعد فاعل نعم /بئس، ويُعرب على وجهين :

1- خبر لمبتدأ محذوف وجوبا

2- مبتدأ خبره الجملة قبله

أما إذا تقدّم عليهما فإنه يُعرب مبتدأ وجملة المدح أو الذم خبرا له.

ثم ربط الكتاب بين فعلين آخرين في العربية مختصين بالمدح أو الذم ، وحكمهما حكم نعم /وبئس ، هما

- حبذا مثل نعم ومثاله : حبذا فصلُ الربيعِ

- لا حبذا مثل بئس ومثاله : لا حبذا البردُ

"، وقد بُيِّنَ من خلالها المكونات الأساسية بطريقة تخطيطة على النحو الآتي :

نِعمَ الرَجلُ منيرٌ

↓ ↓ ↓

[14] أباظة، نزار ، **العربية لغير أبنائها دراسة وحوار في شؤون الحياة اليومية وأساسيات اللغة والفكر والحضارة**. منشورات دار الفكر دمشق، 2007م،ج2/ ص 237

دال على المدح الفاعل المخصوص بالمدح

،

و الأمثلة الواردة في الدرس تمثل الأنماط الآتية في الدراسة الإحصائية ويمكن توضيحها وفق ورودها في الكتاب على النحو الآتي[15] :

الرقم	نص النمط	مثال من الكتاب المدروس
1	**فعل المدح الجامد (نِعْمَ) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصوص بالمدح**	**نعم الحديثُ الصدقُ**
25	**فعل المدح (نِعْمَ) + الفاعل (مضاف إلى ما فيه الألف و اللام) + اسم مخصوص بالمدح**	**نعم كسبُ المرء التجارةُ**
32	**فعل المدح (نِعْمَ) +ما + جملة فعلية**	**نعم ما كان نفعله الذهاب معا ولكني نسيت**
29	**فعل الذم (بِئْسَ) + الفاعل (مضاف على نكرة) + اسم مخصوص بالذم**	**بئست مشكلةَ العنفِ هذه.....**
7	**فعل الذم الجامد (بِئْسَ) + فاعل(ضمير مستتر) + تمييز + اسم مخصوص بالذم**	**بئس طريقةَ أسلوبُهُم في التربية**
88	**فعل المدح(حبَّ) + فاعل (اسم إشارة) + اسم مخصوص (مفرد مذكر)**	**حبذا حضوُرُ محاضرةٍ مثلُ هذه لو كنت أخبرتني**
94	**فعل الذم (لاحبَّ) + فاعل (اسم إشارة) + اسم مخصوص (مفرد)**	**لا حبذا البردُ**

وأورد الكتاب أربعة نماذج معربة، يمثل أحدها أسلوب المدح ب" نعم "، ويمثل الثاني أسلوب الذمّ ب " بئس " ، ويمثل الثالث ، أسلوب المدح ب " حبذا " ويمثل الرابع أسلوب الذمّ ب " لا حبذا ".

- **التدريبات في كتاب " العربية لغير أبنائها ": عدد التدريبات خمسة ، اثنان منها في مستوى مستوى التحليل ، إذ طُلب من الطالب أن يعين فاعل كل من " نعم وبئس" والمخصوص بالمدح أو الذم**

[15] الرقم ونص النمط ونسبته كما هو وارد في الدراسة الإحصائية.

واثنان في مستوى التركيب ، إذ طُلب من الطالب أن يكوّن جملا على أنواع أسلوب المدح والذم المختلفة ، والخامس جمع بينهما ، إذ طُلب من الطالب أن يشرح بيتا من الشعر ويعربه .

2- أسلوب "المدح والذم" في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية في ماليزيا[16].

تعرض **كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية في ماليزيا** أسلوب "المدح والذمّ "على الطريقة الاستقرائية, وذلك بعرض مجموعة من الأمثلة تمثل أسلوب "المدح والذمّ " وهي :

1- **نعم الخلقُ الصدقُ .**
2- **حبذا العملُ الصالحُ .**
3- **نعم رجلاً المجاهدُ في سبيل الله.**
4- **بئس الخُلُقُ الكذبُ.**
5- **لا حبذا الغشُ,**

ومن ثمّ بيّن للطالب أن المدح هو تحسين شيء معين وعكسه الذم، وأنه نستخدم "نعم" و"حبذا للمدح " ونستخدم " بئس" و"لا حبذا للذم " ،وأن الاسم المخصوص بالمدح هو الشيء الممدوح، والاسم المخصوص بالذم هو الشيء المذموم ، وهي جميعا (نعم,بئس,حبذا ,لا حبذا) أفعال غير متصرفة ، وأن الوجوه الإعرابية قد تتعدد في فعلي نعم وبئس، و أما "حبذا ولا حبذا" ، فهما يعربان بشكل ثابت لا يتغير

ولا يخفى أن الأنماط المشتركة بين منهجي حلب وماليزيا هي الأنماط الواردة كلها ،وقد زاد هذا المنهاج نمطا آخر جاء على النحو الآتي :

الرقم	نص النمط	مثال من الكتاب المدروس
2	**فعل المدح الجامد (نِعْمَ) + فاعل(ضمير مستتر) + تمييز + اسم مخصوص بالمدح**	**نعم رجلاً المجاهد في سبيل الله**

التدريبات:في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية في ماليزيا

أُتبع عرض أسلوب **"المدح والذمّ" في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية في ماليزيا** بثلاثة تدريبات ، واحد منها في مستوى التحليل، الأول :" عين المخصوص بالمدح أو الذمّ " ،واثنان

---

[16] محجوب صالح وآخرون ، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها** الكتاب الأساسي منشورات مركز اللغات والتنمية العلمية لمرحلة الإعداد الجامعي/ الجامعة الإسلامية العالمية ، ماليزيا، ~~ج~~3، ص204.

منها في مستوى التركيب " ضع مخصوصا مناسبا بالمدح فيما يأتي " و امدح ما يستحق المدح ، وذُمّ ما يستحق الذمّ فيما يأتي " .

كتب العيّنة التي لم تُفرد درسا مستقلا **لأسلوب "المدح والذم**:

3 - أسلوب **"المدح والذمّ" في منهاج جامعة " أم القرى "**[17]

يتكون المنهاج من أربعة أجزاء، ،لم يُعرض أسلوب"المدح والذمّ " مستقلا ، ولكنه جاء متطلبا من متطلبات فهم القواعد النحوية الخاصّة ب " الفعل المتصرف والجامد " في الجزء الرابع ،إذ قسّم الأفعال إلى ثلاث مجموعات ، وعرض فعلي المدح والذم " نعم وبئس " ، ضمن المجموعة الثانية، مع " عسى وليس " ، عرضا مجردا على شكل مفردات ، دون أي سياق ، وأوضح ضمن الشرح أنها جاءت في الاستعمال اللغوي على صورة الأفعال الماضية ، بيد أنه لا يصلُح أن يُصاغ منها مضارع أو أمر ، ولم يعرض الكتاب لأي توضيح على المستوى الدلالي لهذا الاستعمال اللغوي، وعليه فهو لم يأت على أنماط لأسلوب المدح والذم، يمكن أن تُقابل مع الدراسة الإحصائية ، سوى نمطي " نعم وبئس " تجاوزا واستئناسا بالمثالين الواردين في التدريبات ، وهما يمثلان النمطين "2، 7" .

التدريبات في منهاج جامعة " أم القرى ": أتبع الكتاب درس " الفعل المتصرف والجامد "، تدريبين ، كان أحدهما في مستوى التحليل ، نصه: بين الجامد والمتصرف تصرفا كاملا والمتصرف تصرفا ناقصا في ما يأتي(وكان من الجمل الواردة هاتان الجملتان) :

1- **نعم صديقا الوفي**
2- **بئس رجلا الخائن**
3- **لم تأت كتب العينة المدروسة الأخرى على ذكر أسلوب المدح والذم .**

الجدول رقم (2) الأنماط التي وردت في كتب العينة المدروسة التي ذكرت أسلوب المدح والذم :

رقم النمط في الدراسة الإحصائية	نص النمط في الدراسة الإحصائية	جامعة حلب	الجامعة الإسلامية / ماليزيا	جامعة أم القرى

[17] وحدة البحوث والمناهج في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أم القرى ، **الكتاب السادس** ، الجزء الثالث ط 3 ، 2008 .ص **386**

1	**فعل المدح الجامد (نِعْمَ) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصوص بالمدح**	✓		
94	**فعل الذم (لاحبَّ) + فاعل (اسم إشارة) + اسم مخصوص (مفرد)**	✓	✓	
32	**فعل الذم (بِئْسَ) + الفاعل + تمييز + اسم مخصوص بالذم**	✓	✓	
29	**فعل الذم (بِئْسَ) + الفاعل (مضاف على نكرة) + اسم مخصوص بالذم**	✓	✓	
7	**فعل الذم الجامد (بِئْسَ) + فاعل(ضمير مستتر) + تمييز + اسم مخصوص بالذم**	✓	ے	ے
25	**فعل المدح (نِعْمَ) + الفاعل (مضاف إلى ما فيه الألف و اللام) + اسم مخصوص بالمدح**	✓		
88	**فعل المدح(حبَّ) + فاعل (اسم إشارة) + اسم مخصوص (مفرد مذكر)**	✓		
2	**فعل المدح (نعم)+فاعل (ضمير مستتر) + تمييز + اسم مخصوص بالمدح**		ے	ے

ويمكن بيان عدد التدريبات في الكتب المدروسة، ومستواها، مقارنةً بعدد الأنماط الواردة فيها من خلال الجدول الآتي:

الكتاب المدروس	عدد الأنماط	عدد التدريبات	مستوى التدريبات	
			تحليلي	تركيبي
جامعة حلب	7	6	3	3
الجامعة الإسلامية / ماليزيا	8	3	1	2
جامعة أم القرى	2	1	1	-

التحليل:

يمكن الموازنة بين نتائج الدراسة الإحصائية لأسلوب المدح و الذم ، و واقع حال هذا الأسلوب في كتب العينة المدروسة من خلال الملاحظ الآتية :

1. استندت **كتب العينة المدروسة** في العرض إلى طريقة اللغويين القدامى، من حيث ذكر أركان أسلوبي المدح والذم مكتملي الأركان،في حين لم يُركز على النوع الذي حذف منه المخصوص بالمدح أو الذم، والدراسة الإحصائية تشير إلى أن النمطين اللذين حذف فيهما المخصوص بالمدح أو الذم، هما النمطان الأكثر شيوعاً، وهما يحملان الرقمين النمط (43)، الذي جاءت نسبته العامة 27.9%، والنمط (39) و نسبته المئوية 15.3، وقد التزم كتاب حلب ، والجامعة الإسلامية في ماليزيا ، بأن طرح في البداية أمثلة دالّة على صيغتي المدح والذم الثابتة مكتملتي الأركان، ثم انتقل بعد ذلك إلى أمثلة أخرى ، جاء فيها المخصوص محذوفاً، في حين أن كتاب حلب طرح ابتداءً أمثلة جاء فيها المخصوص محذوفاً، وعندما قدَّم المدارسة لذلك قدمها ببيان أركان الأسلوب تامةً، وكلا الكتابين السابقين ، جاءا على ذكر النمطين اللذين يكون فيهما المخصوص محذوفاً ذكراً عارضاً، لم يركزا عليهما في عرضهما،مع أنهما في الدراسة الإحصائية النمطان الأكثر شيوعاً، وعليه فلم يضربا أمثلة متنوعة عليهما، و لم يكونا الأكثر حظاً في التدريبات والأنشطة التي تلت عرض الدرس.

2. قصّرت المناهج المدرسية في تدريب الطالب على الكشف عن الأنماط اللغوية في أسلوب المدح و الذم ، بما يسهم في التركيز على المعنى (الدلالة) ، ولا شك أن الكشف عن الأنماط ، يساعد في أن يصبح الطالب معنياً بمعرفة سرِّ الجملة العربية الصحيحة ، و بالتالي يُنَّمي عنده القدرة على أن يركبَّ جُملاً صحيحة تستند إلى المعرفة الجيدة بالقاعدة اللغوية ، تلك التي لا تبحث عن كلمة في جملة ، بل تبحث عن سرِّ تركيب الجملة ، و سرُّ تركيب الجملة هو النمط الذي بمقتضاه رُكبَتّ الجملة ، و لا بأس في تحقيق المعرفة بالأنماط ، من الانتفاع بمناهج التحليل المعاصرة ، ولا سيما منهج التحليل إلى المؤلفات المباشرة و هو ماعرف ب :

Immediate constituent analysis

و هو منهج يقوم على تحليل الجمل على أنها مكونة من طبقات ، بعضها أكبر من بعض ، إلى أن يتم تحليلها إلى عناصرها الأولية من الكلمات ، و حتى المورفيمات[18] ، وكذلك المنهج التوليدي التحويلي الذي ينظر إلى الظاهرة اللغوية ، في محاورها الثلاثة ، المحور النحوي syntax ، و هو الذي يدرس العلاقات في الجملة ، و المحور الدلالي semantics ، و هو الذي يُعنى بدراسة الروابط بين الرموز اللغوية و الأشياء التي تدل عليها ، و المحور التداوليpragmatics ، و يُعنى بالنظر فيما ينتظم الموقف الكلامي من عناصر المرسل ، و المستقبل

[18] الموسى . نهاد . الأساليب مناهج و نماذج في تعليم العربية ، دار الشروق ، 2003 م ، ص 20 و انظر أحمد مختار عمر . علم الدلالة ، بيروت ، 1972 م ، ص 25 .

، و الموضوع ، و هو ماعُرف بسياق الحال context of situationعند فيرث (firth) ، و ذلك في إطار التطورات الأخيرة للنظرة الوظيفية fuctionalisim في دراسة اللغة[19].

و المقصود بالجملة النواة : الحد الأدنى من الكلام الذي يعطي معنىً يحسُنُ السكوت عليه ، و هي إما أن تكون اسمية و بؤرتها المبتدأ ، و إما أن تكون فعلية و بؤرتها الفعل[20] ، و على هذا فهي جملة بسيطة simple غير مركبة ، مثبتة affirmative غير منفية ، مبنية للمعلوم active لا للمجهول ، تقريرية determinate لا إنشائية ، و قد يطرأ على الجملة النواة عناصر تحويل كالزيادة و الحذف و التقديم، و التأخير ، و التضييق ، و الإحلال ، و التنغيم ، تكسبُ الجملة دلالات جديدة ، علماً بأن المفعول به ليس من الزيادة ، لأنه ليس فضلة ، إذ هو مما يقتضيه وجود فعلٍ متعدٍ في الجملة ، و لا يجوز النظر إلى الفعل اللازم على أنه الأصل ، و أن الفرع المتعدي فرع ، إذ أن الجملة ذات الفعل المتعدي لا تكتمل دلالتها إلا بالمفعول به و إن تعدد .

و يمكن أن تُسهم نظرية القوالب في إلقاء الضوء على هذا الأسلوب ، و هي نظرية مؤسسها Kenneth Pike ، تنظر إلى الجملة على أنها (قالب) و أن كل كلمة فيها لابد أن تشغل أربع خانات[21]:

1- الرتبة slot ، التي تشغلها الكلمة في التركيب ، فقد تشغل حيز الابتداء subject ، أو حيز الخبر predicate ، أو حيز الفضلة adjunct .
2- الدور role ، و هو الوظيفة الناجمة عن إشغال حيز السابق .
3- الصنف class، و ذلك كأن يكون المبتدأ اسماً صريحاً أو ضميراً أو اسم إشارة.
4- التماسك cohesion، و هو محصلة وقوع الكلمة في الخانات السابقة.

و على هذا فإنه من الممكن أن يُستند إلى فكر لساني حديث في تقديم الأسلوب للطالب ، و ذلك كأن يقال له إن الأصل (الجملة النواة) في جملة (نِعمَ القائد خالد) ، " خالد قائدٌ " " مبتدأ +خبر " ، وهي : جملة مفيدة ، مكونة من الحد الأدنى من الكلام الذي يحمل معنى يحسن السكوت عليه، ثم زيد مورفيم يتناسب مع رغبة المتكلم في إثبات درجة أعلى في القيادة لـ (خالد)، و المورفيم الموحد هو أصغر وحدة ذات معنى متحدة مع وحدة أخرى ذات معنى من الصيغ الحرة [82216] مع ما يستلزم ذلك من قرائن تتضام معاً ، بما يمكن أن نُعدّه من

---

[19] - السعران . محمود ، علم اللغة ، ص 238 ، بيروت ، 1979 م ، و انظر الحسن . شاهر ،. علم السيمانيكتية و البراجماتية في اللغة العربية ، ص 157-163 ، عمان ، دار الفكر ، 2004 م .

[20] عمايرة . خليل . في نحو اللغة وتراكيبها ،. ص 50،عمان ، 1982 م ، وانظر كتابه في التحليل اللغوي ص 60، جدة ، 1987 م

[21] انظر استيتية ، سمير ، اللسانيات، عالم الكتاب الحديث،2002 م ، وانظر ميشال . زكريا ، الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ، المؤسسة الجامعية للدراسات ، 1983م ، و انظر

- Chomsky ،Noom، syntactic structure ، Mouton ، The Hague، Paris

[22]

باب " تضام التلازم " [23] [169] وقد كان ذلك عن طريق زيادة أل التعريف ، إذ أصبحت الجملة " خالد القائد" (مبتدأ +أل "خبر") ، ثم جرى تحويل آخر ، يتناسب مع الدلالة ، وذلك بإعادة الترتيب " التقديم والتأخير " ، فأصبحت الجملة " القائد خالد " (أل "خبر"+ مبتدأ) ، فقدم المتكلم موضع الاهتمام ، وقد أشار نحاة العربية إلى أهمية التقديم في إبراز المعنى، فذكر سيبويه أهمية التقديم في إبراز الدلالة عند العرب بقوله " ..... و العرب إن أرادت العناية بشيء قدمته " [24]،ويقول الجرجاني :" ...وإنك إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك ، لم تحتج إلى أن تستأنف فكرا في ترتيب الألفاظ ، ..، وإن العلم بمواقع المعاني في النفس علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق " [25]. ولكن المتكلم أراد أن يثبت ل" خالد " أعلى درجات القيادة فأضاف مورفيما خاصا له الصدارة في الجملة يتناسب مع ذلك ، وهو " نِعْمَ" (بكسر وسكون) ،، مما أدى إلى تحويل الجملة من الخبر إلى الإنشاء ، ونقلها إلى ما عُرفَ بالجمل الإظهارية Topic-comments ، و هو ما عُرفَ في الدرس اللساني الغربي ب Topicalization [26] [176] . بل وحولت إلى جملة قالبية ، والجملة القالبية : " هي الجملة التي أُقيمت في العربية مسبوكة على أسلوب قالبي محفوظ ، لا يجوز تجاوزه في الأداء في العربية الفصيحة ، ولا يجوز ما يصلح إحداثه في غيرها من حذف أو تقديم أو تأخير ، فهذه الجملة قائمة على نمطها المسموع مسبوكة على صورتها التي ورثناها عن العرب"[27]. وبذلك فقد حلّ تركيب (نِعمَ القائدُ) محل الخبر ، فاقتضى التعبير عن الدلالةّ تقدّم الخبر ويمكن توضح ذلك على النحو الآتي:

مبتدأ	**خبر**	
خالد	**قائد**	
	نِعم	**القائدُ**

خبر		**مبتدأ**
قائد		خالد
نعم	**القائد**	

و يمكن أن نُعبّر عن ذلك بالمعادلة الآتية [170] :

مورفيم مدح (مورفيم تخصيص "الخير " + "المبتدأ ")

ولا يخفى أن مكونات الجملة ظلّت مرتبطة ببؤرتها ، ويمكن توضيح تماسكها على النحو الآتي :

---

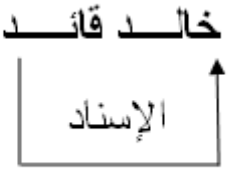
[23]

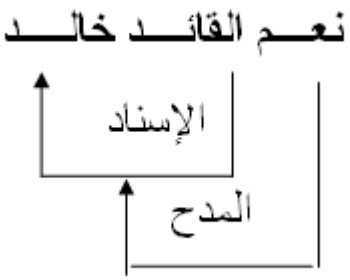
[24] سيبويه. الكتاب ، تحقيق عبد السلام هارون، ج1 ، ص 34 ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة .

[25] الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، ص 93

[26]

[27] استيتية ، سمير ، علم الأصوات النحوي ، عمّان دار وائل ، 2012، ص446.





وقد قدّر النحاة لأعراب مكونات أسلوب المدح والذم تقديرا يفسر الحركة الإعرابية ، وكثر الخلاف بينهم حولها[28] وتمحلوا في توصيف إعراب " نعم وبئس " في ذاتهما، فضلاً على الاسم الذي يلي كلا منهما تمحلاً يشير إلى ذلك الاضطراب في معطيات بعض الأحكام النحوية، مما أسهم في ترك فجوة واسعة بين هذه الأحكام، وبين الواقع اللغوي، ملأته القواعد المستمدة من التفكير الافتراضي الجدلي. هذا فضلا عن أن قواعدهم لم تؤلف على أساس الاستقراء الكامل ، بل هي لا تخلو أن تكون مؤلفة على أساس انطباعي[29] ، ولا يخفى أن نظرية العامل هي الشريان الذي يتدفق في أي من هذه الأحكام . فقد عدُ بعضهم "نعم وبئس" فعلين جامدين لتبرير الحركة الإعرابية على الاسم الذي جاء بعدها مرفوعا. ولما كانتا لا تدلان على حدث ولا على زمن فيهما فليسا بفعلين كما ذهب النحاة، وإنما هما مورفيمين كل منهما دال في سياقه ً على المدح في صورته العليا، فهما نموذج للغة في طابعها الإبداعي الذي يمكن بمقتضاه إنتاج أنماط لا حصر لها للتعبير عن الدلالات المختلفة، ولا سيما في الدلالات الأكثر شيوعاً، ولعل الرغبة في االتعبير عن المستوى الأعلى في المدح هي التي أدت إلى استعمال هذا المورفيم (المسكوك) المتعدد في أنماطه، ، ولمّا كان استعمال هذا المورفيم (المسكوك) على هذه الهيئة المعبرة عن التميز في خصوصية المدح ، فقد أتاح هذا فرصة لاستعمال أنماط أخرى ، باستعمال مزيد من عناصر التحوبل ([30])، مما أسهم في إعطاء هذه الأنماط درجة عالية من التداولية ، و التداولية " جزء من السيميائية التي تعالج العلاقة بين العلامات ومستعملي هذه العلامات"[31]. ، فهي : "تتطرق إلى اللغة، خطابية وتواصلية واجتماعية معا"؛على أساس أن اللغة استعمال بين شخصين للعلامات استنادا إلى قواعد موزعة تخضع لشروط إمكانية

---

[28] **ابن الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ، مسألة**

[29] **الموسى . نهاد . الأساليب مناهج و نماذج في تعليم العربية ، ص 186**

([30]) **أنظر عمايرة، اسماعيل، بحوث في الاستشراق واللغة، دار وائل،1996،ص123.**

[31] **فرانسواز أرمينيكو، المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الاقتصاد القومي، الرباط 1986، ص54.**

الخطاب[32].وبذلك نكون قد ساعدنا الطالب في تحليل لساني يدرس العلاقة بين مستخدمي الأدلة اللغوية (المرسِل المرسل إليه) وعلاقات التأثر والتأثير، بما يعبر عن الملكة التبليغية أي ما يعرف بـ: Compétence de communication التي تقابل الملكة اللغوية الصرفية أي "Compétence" كما حددها تشومسكي[33].وعليه يمكن الوقوف عند نمط آخر من أنماط المدح يتمثل في جملة " نعمَ خالدٌ قائداً". وهو يمثل النمط "86 " في الدراسة الإحصائية ، ولا شك أن هذا التلوين في الأنماط ضمن جملة المدح القالبية يكسب الجملة دلالة خاصة،فهذا النمط يدل على تمييز صفة زيد القيادية،" وبذلك تكون الحركة الإعرابية إلى جانب التقديم والتأخير والتعريف والتنكير، قد عملت على إحداث أبعاد تداولية للمدح والذم."[34] ولا يخفى أنه ليس ثمة صوت أنسب من الألف في " خالدا " التي هي فتحة طويلة للتعبير عن ذلك الشعور بتمييز صفة زيد القيادية ،والسبب في ذلك أنها تتوفر على حجم كبير في الفراغ الفموي بسبب تسفُّل اللسان، وهذا وضع مناسب جداً لأساليب الإفصاح [35]، في حين أن النمط السابق " نعم القائد خالد " ، يحمل دلالة تمييز شخص زيد على غيره بالقيادة فقط

3- نلحظ أن كتب العيّنة المدروسة تفاوتت في التركيز على توضيح الإعراب، فلكتاب جامعة حلب عند عرضه الأسلوب قدّم وجهين لإعراب الاسم المخصوص أحدهما على أنه مبتدأ، والثاني على أنه خبر لمبتدأ محذوف وجوباً ، دون أن يربط بين الإعرابين، من حيث الشكل والمضمون ، وعليه فإن الطالب لا يتبين للأسلوب في هذه الحالة آية دلالة منطقية مقنعة، بل ويظل الطالب ، حتى المتخصص فيما بعد ، يحسب أن إعراب هذا الأسلوب ضرب من القدر المفروض المقذوف على ذهنه بقالب مخصوص ، يحتاج إلى قدر غير قليل من الكدّ لتذكره ، و استكمال المحفوظ من القالب الأعرابي، على أننا نلحظ من خلال هذا التحليل أن مرتبة " المخصوص بالمدح " ، ظلت ثابتة و هي المبتدأ ، و أن التحويل الذي جرى كان يتناسب مع التطور الدلالي الذي من شأنه أن يكسب الممدوح الصفة في أعلى مراتبها ، مما تطلّب المرور بالتحويلات السابقة.

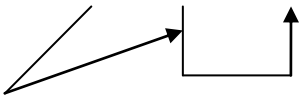
وما ينطبق على صيغة المدح ب " نعم وحبذا " ينطبق على صيغة الذم ب" بئس ولا حبذا " ، و بذا يصبح لدى الطالب تصور عن مكونات الجملة الرئيسية، وتصور أيضاً عن القيمة الدلالية التي أفادتها زيادة هذه الصيغ الخاصة ، مما جمع بين معالجة المبنى والمعنى في آن واحد، ولا شك أن في هذا الطرح أيضاً ، نوعاً من الوقوف على البنية الصرفية لألفاظ المدح أو الذم ، بأنها مورفيمات متخصص بالمدح و الذم ، وربما كان من الأنسب أن توضع ضمن أساليب خاصة في العربية.

---

[32] فرانسواز أرمينيكو، المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الاقتصاد القومي، الرباط 1986، ص54.
وانظر : – صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، المقدمة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص10
[33] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، المقدمة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص10.
[34] استيتية ، سمبر ، علم الأصوات النحوي ، عمّان دار وائل ، 2012، ص446.
[35] استيتية ، سمبر ، علم الأصوات النحوي ، عمّان دار وائل ، 2012، ص443.

ويمكن أن نحلل للطالب الجملة التي حُذف منها المخصوص بالمدح أو الذم ، وذلك نحو قوله تعالى[36] " قيل ادخلوا أبواب جهنم خالدين فيها ، فبئس مثوى المتكبرين " ، مبتدئين بخطوات تعيد الطالب الى الجملة النواة (التركيب البسيط أو الأساسي) وهي :" جهنم مثوى "، مكونة من مبتدأ وخبر ، وقد شاء الله سبحانه وتعالى ، أن يبين أن جهنم مثوى للمتكبرين ، فلذا أضاف كلمة " المتكبرين" إلى كلمة " مثوى" ، فأفادتها نوعاً من التخصيص، فأصبحت الجملة

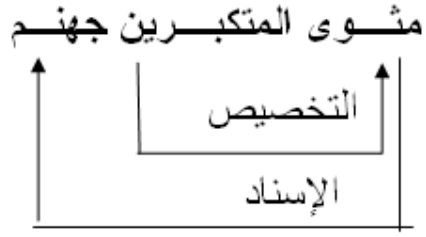
جهنم مثوى المتكبرين



الإسناد علاقة تخصيص

ولّما كان الحديث منصباً على إبراز الفئة التي سوف تصطلي بنار جهنم، فقد جرى تحويل بالترتيب (التقديم والتأخير)،
إذ قُدم الخبر على المبتدأ فأصبحت الجملة وفق معادلة التقديم والتأخير[37]:

أ + ب ⟵ ب + أ

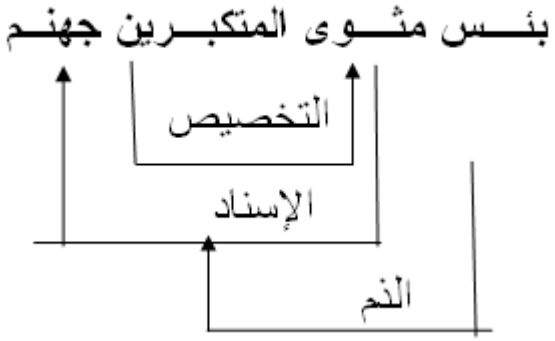


ثم شاءت إرادته- سبحانه وتعالى- أن يؤكد أن جهنم ، أعلى درجة يمكن أن تتلاءم مع صفة الكبر عند الإنسان ، فاستعمل مورفيم " بئس " ، صيغت بطريقة خاصة كي تتناسب مع الدلالة المطلوبة، ، فأصبحت الجملة " بئس

[36] سورة الزمر ، الآية ، 72

[37] استيتية ، سمير ، اللسانيات، عالم الكتاب الحديث،2002، ص 225

مثوى المتكبرين جهنم "، ولّما كان الخطاب واضحاً للكافرين في بداية الآية بأمرهم بدخول جهنم ، فقد دلّ السياق على كلمة جهنم ،



ومن ثمَّ أصبح حذفها فيه مزيد من البلاغة والإيجاز ، وقد أشار اللغويون الى أن ظاهرة البلاغة والإيجاز صفة ظاهرة في العربية ، فقد ذكر الجرجاني في أهمية الحذف في اللغة أنه بابٌ دقيق المَسلك ، لطيف المأخذ ، عجيب الأمر ، شبيه بالسحر ، فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر "[38]. وهذا بلا شك يكسب النص مزيدا من التماسك ، ولا بأس من تعريف الطالب في مثل هذه الحالة، بنص قديم يشير إلى أن العربية لغة الإيجاز، كنص الجرجاني السابق .

ولعل في هذا التحليل ما يخرج الطالب من دائرة النظر الجزئي والمعالجة الجزئية للأسلوب ، إلى دائرة النظر الكلي والمعالجة الكلية، وبذلك لا يكون همُّ المعلم فقط أن يكسب الطالب مجرد النظر في تقليب الحركات الإعرابية للكلمة الواحدة ، بل يصبح بوسعه أن يدقق في أسرار الجملة ، وطريقة تركيبها ، وبناء علاقات بين الجمل المختلفة لتشكل في مجملها إطاراً عاماً[39] .

ولا شك أن هذا التحليل يُعّرف الطالب تعريفاً مدروساً من شأنه أن يجسِّر الهوة بين الطالب وهذه النصوص بما يعزز ثقته بأنه قادر على فهمها ويحفزه – ولا سيما الطالب المتميز- للاستزادة منها بالعودة اليها ، رغبة في التميز على أقرانه .و لا بأس من لفت نظر الطالب إلى أن نمط حذف المخصوص بالمدح أو الذم ، نمط شائع في العربية .

4- نلحظ تفاوتاً كبيراً في طرح أسلوب"المدح والذم" في كتب العيّنة المدروسة ، فقد رأينا اهتمام كتاب حلب وكذلك كتاب ماليزيا يطرح هذا الأسلوب في درسين مستقلين ،أما أم القرى فقد طرحه طرحا عارضا ، أما الكتب الأخرى فلم يرد فيها .

---

[38] الجرجاني . دلائل الإعجاز ، تحقيق عبد المنعم خفاجي ، مكتبة القاهرة ، 1969 م

[39] نبيل عبد الهادي و آخرون . مهارات اللغة و التفكير ، دار المسيرة ، ص 143 .

وربما كان الأنسب ان يُطرح هذا الأسلوب في كتب تعليم العربية في الجزء المتقدم الأخير ،وذلك لأن الوصول الى هذا المستوى من التعبير لا يمثل الخطوات الطفولية الأولى للتعبير ، بل إن التعبير به يدل على أن المعبر قد قطع مسافات رفيعة حتى استطاع أن يوشي التعبير بهذا الوشاح المنسوج بمناول التناسق ، المضفر بدلالات مفتوحة رفيعة موحية للألفاظ المؤدية للمعاني ، ومما يدل على ذلك أن القرآن الكريم هو الأكثر استعمالاً لهذا الأسلوب فقد ورد فيه 66 مرة وفق الدراسة الإحصائية ، وقد ورد في عينة الشعر العربي القديم وهي تزيد على سبعة آلاف بيت 45 مرة ، في حين لم يرد في العينة القصصية القديمة و الحديثة ، سوى تسع مرات .

5- عرض كتابا حلب وماليزيا لمجموعة من الأنماط تفوقت في عددها على نظيرتها في كتاب أم القرى ،فقد وصل عدد الأنماط إلمدروسة إلى 8 أنماط في حلب ،و7 أنماط في ماليزيا أما كتاب أم القرى فقد عرض ، ولم يرد له ذكر في الكتب المدروسة الأخرى .

و لا شك أن عرض الأنماط جاء عشوائياً لم يستند إلى نتائج اللسانيات الحديثة ، و لذا فقد جاءت على أنماط لها حضور واسع نسبياً في الاستعمال ، وجاءت كذلك على أنماط دورانها ضعيف في واقع الاستعمال ، وذلك مثل الأنماط التي تحمل رقم (28) ، فقد جاء بنسبة عامة 1،8% ، وكذلك جاءت على أنماط لا حضور لها في الاستعمال وهي الأنماط التي تحمل الأرقام (55)و (94) .

.

6- حبذا لو كان القرآن الكريم من الثوابت في الأمثلة المطروحة لاستنتاج القاعدة ، و هذا بلا شك مَدعاةُ للاعتزاز بالهُوية الفكرية ، و هو يرتقي بلغة المتعلم ،و يمكنه من الوقوف على أسرار جمال اللغة ، و اكتشاف عبقريتها . مما يسهم في تخزين هذا النموذج الراقي في ذهنه ، فيساعده على إنشاء نصوص سليمة جميلة ، فضلاً على الإسهام في تشكيل منظومته الفكرية .

7- حبذا لو عمدت كتب العيّنة المدروسة إلى تفعيل دور الطالب ليكون فاعلاً في عملية التعلم ، و نقل المعرفة إلى زملائه ، و ذلك بترك فراغات في ثنايا الشروح تكون مخصصة لنشاط الطالب ، و هي بذلك تحفز الطالب لمتابعة الفكرة المطروحة بمحاولة ملء الفراغ ، مما يسهم في إشراك الطالب مع المعلم ، مما يخفف من مركزية البحث و إدارة الحصة الصفية[40] .

التدريبات

يمكن تحليل واقع التدريبات في كتب العيّنة المدروسة من خلال الملاحظات الآتية :

[40] العناتي .وليد ، الأنظار اللسانية في تعليم العربية : مثل من كتب قواعد المرحلة الإعدادية في الأردنية . مجلة تواصل ، العدد (19) 2007 م ، /جامعة باجي مختار ، عنابة ، الجزائر

1- جاءت التدريبات في كتب العيّنة المدروسة متنوعة كماً وكيفاً وهي في مجملها تنوعت بين التحليل والتركيب وفق تصنيف بلوم " ، فقد جاء عددها في كتاب حلب خمسة تدريبات جاءت مناصفة بين التحليل والتركيب ، ولا يخفى أن تصنيف بلوم ينطلق من " تصور أن كل مستوى يحتوي كل ما قبله من مستويات ويتضمنها، فمستوى التحليل مثلاً، يحتوي على مستويات التحليل والتطبيق والاستيعاب والتذكر ، والتركيب كذلك[41] .

أما في الكتاب الماليزي فقد جاءت ثلاثة ، وهي غير متناسبة مع عدد الأنماط المطروحة في الأسلوب ذلك أن تعدد التدريبات على استعمال الأساليب، ولا سيما تلك التي تطرح على الطالب للمرة الأولى ، يقوّي ألسنة الطلبة ، ويبعدهم عن الخطأ في الكلام ، ويصبح الطالب قادراً على ضبط التعبير كتابة ومشافهة ، لذا ينبغي على المعلم ألا يصرف وقته في تحفيظ القاعدة ، بل عليه أن يتجه نحو العناية بالنصوص الأدبية التي هي من أهم الوسائل لفهم القواعد فهماً وظيفياً .

2- عند تأمل التدريبات الموجودة في كتب العينة المدروسة ، لا نجد تركيزاً ملحوظاً على النمطين الأكثر دوراناً وفق الدراسة الإحصائية ، بل لا تكاد تجدهما إلا عرضاً ، هذا ليس غريباً فالتقويم المتمثل في التدريبات يهدف إلى قياس مدى تحقق الأهداف ولمّا لم يكن وضع الأهداف مستنداً إلى أسس لسانية إحصائية أصلا ، فإنه من المتوقع أن تعكس التدريبات صورةً للأهداف .

وعلية فالأصل أن تكون القواعد وسيلة تكفل سلامة التعبير ، وصحة أدائة ، لذا ينبغي أن يُراعى في دراسة النحو تقديم ما يلزم من القواعد، لتقويم ألسنة المتعلمين ، ويصحح أسلوبهم ، ليكون ما يكتب وما يقال جارياً على مثال العربية الفصيحة ، وتبقى العربية في حياة أبنائها على صورتها التي نزل بها القرآن الكريم .

أما ما لا لزوم له من القواعد، فإنه يترك للذين يتخصصون في دراسة العربية في مراحل متقدمة .

3-خلت التدريبات في كتب العيّنة المدروسة كلها من نمط يحث الطلبة على اكتشاف الأخطاء ، وكان ينبغي أن يُهتم بهذا النمط من التدريبات، إذ لا شك أن تدريب الطالب على اكتشاف الأخطاء يُعمَّق معرفة الطالب النظرية، ويسهم في تكوين كفاية قوية عنده للتواصل مع ما يقرأ، وللتدقيق فيما يكتب، و ينمّي عنده استراتيجيات التفكير الإبداعي الناقد .

4-حبذا لو اشتملت التدريبات على لون يضع الطالب في مواقف وظيفية حيوية ، إذ تُحدد المواقف ، ويُطلب من الطالب أن يذمها أو يمدحها من خلال أسلوب المدح أو الذم، ومن ثَمَّ يُطلب من الطالب، في مستوى أعلى من التدريبات أن يؤلف مع زملائه بعض جمل يمدح فيها مواقف من حياته اليومية أو يذمها .

أما واقع الحال ، فقد أُكتفي بأن طُلب من الطالب أن يركب جملاً بمواصفات معينة رُكز فيها على إتقان الطالب لتركيب جملة المدح أو الذم . ولا شك أن وضع الطالب في مواقف وظيفية من شأنه أن يضعه في موقف

---

[41] البجة . عبد الفتاح . أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة ، ص 52، دار الفكر العربي ، عمان ، 2000م

الممارسة المباشرة ، وهذا يساعد في توظيف القواعد في حوارات سليمة للغة ، يكتسب الطالب من خلالها تعبيرات جديدة تضيف إلى خبرته خبرة معنوية وثقافية جديدة [42] . .

و خلاصة القول ، أن المنظومة التربوية لتعليم العربية للناطقين بغيرها التي من بين مكوناتها الرئيسية ، الكتاب ، ينبغي أن تؤسس على نظرية علمية تربوية حتى يُستطاع الوصول إلى رؤية نقدية تتيح تشخيص ومراجعة هذه الكتب ، و معالجة اختلالاتها بشكل دوري مستمر .

ذلك أن وجود الكتاب التعليمي خارج نظرية معينة ، يؤدي إلى عشوائية في طريقة طرح المادة اللغوية ، وتؤدي إلى اختلالات بنيوية تنعكس سلباً على نتائج التعليم عند المتعلم ، و تصبح هذه الاختلالات طبيعة مستقرة ، غير قابلة للنقد و التصحيح .

و لا شك أن المنهج اللساني الإحصائي يلفت النظر إلى ضرورة التركيز على الأنماط الأكثر شيوعاً ، و ذلك للربط بين المادة النظرية ، و الممارسة العملية (التجريبية) ، في إطار طرح تربوي يوجه إلى تلمس إرهاصات نظرية (عربية) للتربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها [43].

---

[42] انظر عباس محجوب، مشكلات اللغة العربية، حلول نظرية وتطبيقية ، دار الثقافة) الدوحة 1986م ص 54

[43] قريش . عبد العزيز ، التفكير النقدي و المدرسي ، أية ممارسة ، فاس ، 2005 م ،ص 50 .

خاتمة وتوصية :

1. تلفت الموازنة بين النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الإحصائية، و واقع الحال في ستة كتب لتعليم العربية للناطقين بغيرها ، إلى ضرورة الانتباه إلى أن المنهاج السليم، ينطلق من استرشاد مؤلفي الكتب التعليمية أصلا بما أسفرت عنه النتائج الإحصائية، وليس العكس، بالإضافة الى هذا فإننا بحاجة إلى مزيد من الدراسات الإحصائية التي تُحقق أغراضاً ترفد مؤلفي هذه الكتب ،ولاسيما في تعليم قواعد اللغة العربية للمستويات المختلفة، حتى تركزَّ على الأنماط الأكثر دوراناً في مراحل الدراسة الأولى، وعلى الصيغ الأقل شيوعاً في المراحل المدرسية المتقدمة الاستعمال اللغوي.

أما التوصية :

فإن هذه الدراسة توصي ب :

- ضرورة مراجعة الكتب التعليمية في ضوء ما يجدُّ من دراسات إحصائية ، وذلك حتى يتسنى للعالم العربي ، أن يلحق بركب التقدم والتطور في ميدان تعلم اللغات الحية ، ولا سيما في عصر يشهد قفزات واسعة في هذا السبيل ، انتهت باستخدام مختبر اللغات ، ثم التعلم الذاتي أو المبرمج ، وانتهت إلى الحاسب الالكتروني في تعلم اللغات ، وأحسب أن هذه المواكبة تتطلب جهوداً مؤسسية ، تشترك فيها طاقات حاسوبية ، متمثلة في كليات الحاسوب ،والهندسة البرمجية ، وطاقات لغوية متمثلة في باحثين من أقسام اللغة العربية والمجامع اللغوية .

- ضرورة إتاحة الفرصة للتربويين ، للإفادة من نتائج هذه الدراسات الإحصائية في عقد دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها بمستوياتها المختلفة، عن طريق لفت نظرهم إلى الصيغ الشائعة ليركزوا عليها أثناء تدريسهم ، و تطلعهم على ما يجدُّ في الدراسات اللسانية مما يساعدهم في مواكبة التطور ، في حياة أصبحت تموج بألوان المعرفة ، و تذرو قممها رياح التغيير .

المصادر والمـراجـع :

- ابن سراج (أبو بكر محمد بن سهل النحوي البغدادي) ، الأصول في النحو ، تحقيق عبد السلام الفتلي ، مؤسسة الرسالة بيروت 1985 ، ص 223.
- ابن هشام (أبو محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف) أوضح المسالك في شرح ألفية بن مالك ، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد ، دار إحياء التراث العربي ، ط 8 ، 1986م .
- البجة . عبد الفتاح . أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة ، دار الفاكر العربي ، عمان ، 200 م .
- الجرجاني ، دلائل الإعجاز تحقيق عبد المنعم خفاجي ، مكتبة القاهرة 1969.
- الحسن، شاهر، علم السيمانيكتية والبرانمانية في اللغة العربية، دارالفكر ، 2003 م

-ا لزجاجي (أبو القاسم) . الإيضاح في علل النحو تحقيق مازن المبارك ، القاهرة 1959، ص 26 .

- استيتية ، سمير ، اللسانيات، عالم الكتاب الحديث ، عالم الكتاب الحديث الأردن 2005 .
- **علم الأصوات النحوي ، عمّان دار وائل ، 2012، ص443**
- السعران ، محمود، علم اللغة، بيروت ، 1979م
- سيبوية، عمرو بن عثمان بن قمبر، الكتاب، تحقيق عبد السلام ، هارون ، الهيئة المصرية العامة للكتاب
- عباس محجوب ، مشكلات تعليم اللغة العربية ، حلول نظرية وتطبيقية ، دار دار الثقافة الدوحة 1986م
- علي . نبيل . اللغة العربية والحاسوب، مجلة عالم الفكر المجلد 13 ، العدد 3 ، 1983م.
- عمايرة . إسماعيل . تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العالي ، دار وائل ، 2001 م .

- عمايرة . . حليمة . أسلوب المدح و الذم في العربية ، دراسة وصفية إحصائية ،ـ المجلة الأردنية للغة العربية و آدابها ، جامعة مؤتة ، الأردن ، المجلد الخامس ، العدد الأول ، 2008 م

- عمايرة . خليل . في نحو اللغة وتراكيبها ،عمان 1982.
- _____ في التحليل اللغوي ، جدة، السعودية 1987.
- عمر أحمد مختار :علم الدلالة . القاهرة

- العناتي .وليد ، الأنظار اللسانية في تعليم العربية : مثل من كتب قواعد المرحلة الإعدادية في الأردنية . مجلة تواصل ، العدد (19) 2007 م ، /جامعة باجي مختار ، عنابة ، الجزائر

- عبد الهادي . نبيل و آخرون ،. مهارات اللغة و التفكير ، دار المسيرة ، عمان ، 2005 م .

- فرانسواز أرمينيكو، المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الاقتصاد القومي، الرباط 1986،.

- **فضل، صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النص، المقدمة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،**

- قريش . عبد العزيز ، التفكير النقدي و المدرسي ، أية ممارسة ، فاس ، 2005 م ،.

- المبرد (أبو العباس محمد بن يزيد، ت هـ 285) . المقتضب ، تحقيق عبد الله الخالق عضيمة ، لجنة إحياء التراث .القاهرة ،1986م .

- مصلوح، سعد، الدراسة الإحصائية للأسلوب (بحث في المفهوم والإجراء والوظيفة)، عالم الفكر ، المجلد العشرون، العدد الثالث، 1989م.

- ،ميشال . زكريا ، الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ، المؤسسة الجامعية للدراسات ، 1983م.

- الموسى . نهاد . باب الاستثناء بين النظرية والتطبيق ، مجلة دراسات ، الجامعة الأردنية ، المجد السادس ، العدد الثاني، كانون الأول ، 1979

-_____ الأساليب مناهج ونماذج في تعليم العربية دار الشروق 2003.

المراجع الأجنبية

- Chomsky ,Noom, syntactic structure , Mouton , The Hague, Paris

- Crystal Linguistics (Penguin) .1971

--Richard, Jack, and Schmidt, Richard (eds.). Language and Communication. London: Longman. (1986)

-

- **كتب العينة المدروسة من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها :**

[1] مقابلة، جمال ، و محمود بركات . العربية الوظيفية، المستوى الخامس، سلسلة جامعة آل البيت في تعليم العربية للناطقين بغيرها ، منشورات جامعة آل البيت ، 1998 .

[1] محجوب صالح وآخرون ، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الكتاب الأساسي منشورات مركز اللغات والتنمية العلمية لمرحلة الإعداد الجامعي/ الجامعة الإسلامية العالمية ، ماليزيا، 2009

[1] وحدة البحوث والمناهج في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أم القرى ، الكتاب السادس ، الجزء الثاني ط 3 ، 2008 .

[1] أباظة، نزار ، العربية لغير أبنائها دراسة وحوار في شؤون الحياة اليومية وأساسيات اللغة والفكر والحضارة. ج2، منشورات دار الفكر دمشق، 2007م.

[1] كرستن بروستاد وآخرون ، الكتاب في تعليم العربية،الولايات المتحدة الأمريكية ،2007م.

[1] علوش ، مهدي ، **أهلا وسهلا** ، جامعة ييل ، لندن ،2005

Alosh,Mahdi Ahlan Wa Shlan The Ohio State University،2005

الجدول رقم (1)

ملحق الدراسة ، جدول رقم "1"

جدول بأنماط المدح والذم الواردة في العينة المدروسة مرتبة[44] ترتيباً تنازلياً (وفق شيوعها)

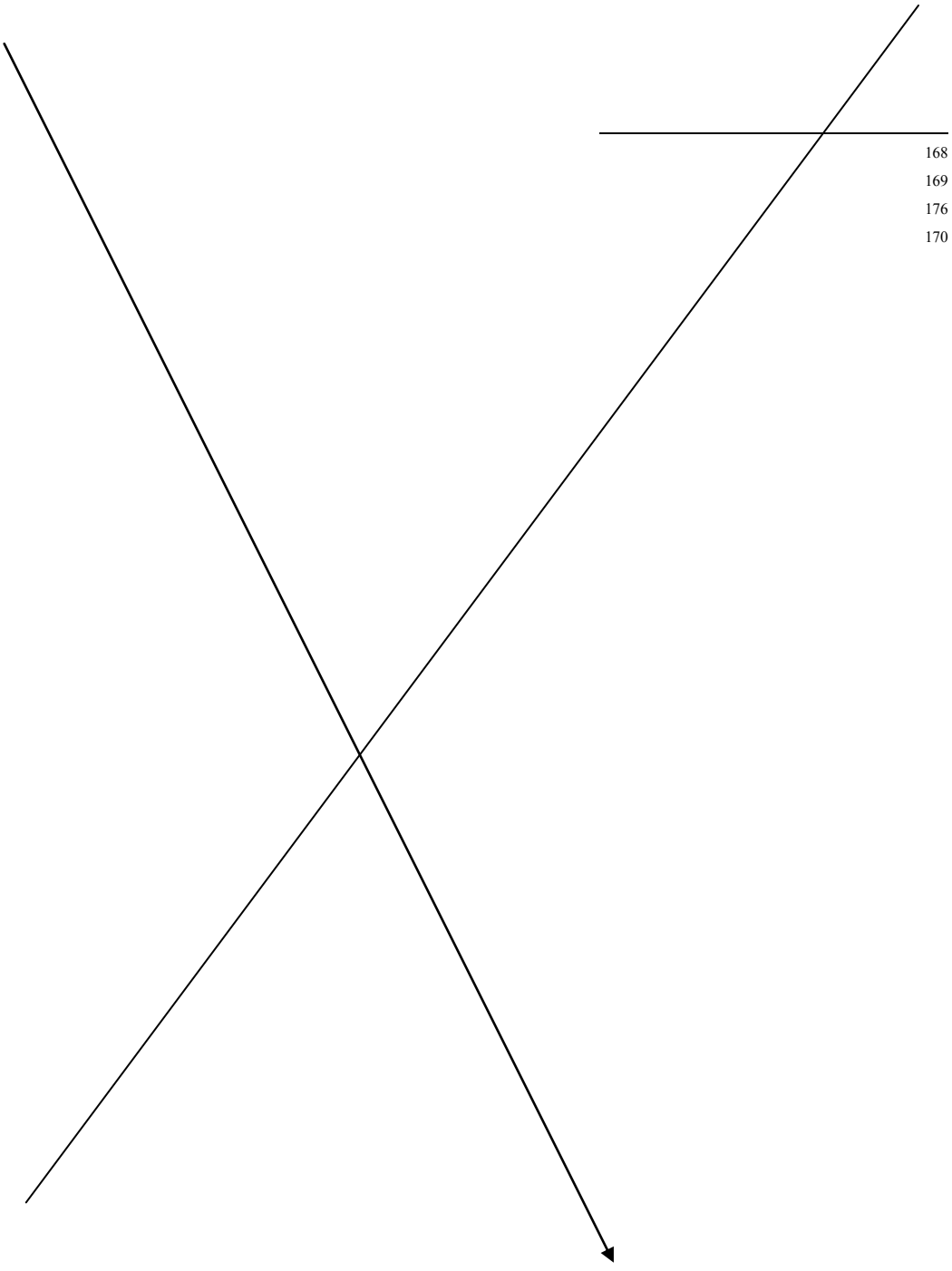
رقم النمط	النمط	النسبة الكلية	رقم النمط	النمط	النسبة العامة
43	**فعل الذم (بِئْسَ) + فاعل معرف (بأل) + اسم مخصوص بالذمØ[45]**	**27،9**	6	**فعل الذم الجامد (بِئْسَ) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصوص بالذم**	**2،7%**
39	**فعل المدح (نِعْمَ) + فاعل (معرف بال) + اسم مخصوص بالمدح Ø**	**15.3**	27	**فعل المدح (نِعْمَ) + الفاعل + تمييز + اسم مخصوص بالمدح**	**2،7%**
34	**فعل الذم (بِئْسَ) + ما + فعل**	**10،8%**	28	**فعل الذم (بِئْسَ) + الفاعل (مضاف إلى ما فيه اللام) + اسم مخصوص بالذم**	**1،8%**
66	**فعل الذم (ساء) + الفاعل (ضمير مستتر) + ما + جملة فعلية + اسم مخصوص بالذم Ø**	**9.0%**	64	**فعل الذم (ساء) + فاعل مضاف إلى(معرف بأل) + اسم مخصوص بالذمØ**	**1،8%**
104	**حرف النداء(يا) + حبذا + اسم مخصوص بالمدح**	6.3 %	31	**فعل المدح (نِعْمَ) + ما + اسم مخصوص بالمدح**	**.9%**
44	**فعل الذم (بِئْسَ) + فاعل مضاف إلى(معرف بأل) + اسم مخصوص بالذمØ**	6.3 %	42	**فعل المدح (نِعْمَ) + ما + جملة + اسم مخصوص بالمدح Ø**	**.9%**
65	**فعل الذم (ساء) + الفاعل (ضمير مستتر) + تمييز + اسم مخصوص بالذم Ø**	**5.4%**	52	**فعل الذم (بِئْسَ) + جار و مجرور + تمييز**	**.9%**
40	**فعل المدح (نِعْمَ) + فاعل (مضاف إلى معرف بأل) + اسم مخصوص Ø**	**4.5%**	75	**فعل ثلاثي للذم على وزن (فُعُلَ) + تاء التأنيث + فاعل (مستتر) + تمييز + اسم مخصوصØ**	**.9%**
88	**فعل المدح(حبَّ) + فاعل (اسم إشارة) + اسم مخصوص (مفرد مذكر)**	**3،6%**	80	**فعل ثلاثي للمدح على وزن (فُعُلَ) + فاعل (مستتر) + تمييز + اسم مخصوص بالمدح Ø**	**.9%**
48	**فعل المدح (نِعْمَ) + فاعل (معرف بال) + اسم مخصوص بالمدح Ø**	**3.5%**	32	**فعل المدح (نِعْمَ) +ما + جملة فعلية**	**.9%**
1	**فعل المدح الجامد (نِعْمَ) + فاعل (معرف بأل) + اسم مخصوص بالمدح**	**2،7%**	7	**فعل الذم الجامد (بِئْسَ) + فاعل(ضمير مستتر) + تمييز + اسم مخصوص بالذم**	0%

إلى هنا ينتهي البحث بحمد الله

[44] عمايرة ، حليمة ، **" أسلوب المدح والذم ، دراسة وصفية إحصائية " ، نُشر في مجلة اللغة العربية ، جامعة مؤتة ، المجلد الخامس – العدد الأول ، 2009**

[45] يشير الرمز **Ø** على العنصر المحذوف .

المصادر والـمـراجـع :



168
169
176
170