

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945 قالمية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

الرقم:

مذكرة مقدّمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر

تخصّص: لسانيات تطبيقية

تعليمية قواعد النحو العربي بين صياغات القدامى و تيسيرات المحدثين

دراسة نقدية في كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط

مقدمة من قبل:

الطالبة: سلمى نابلي

الطالبة: فاطمة الزهرة بوعزيز

تاريخ المناقشة: 23 / 06 / 2024

أمام اللجنة المشكّلة من:

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
آمنة جاهمي	أستاذ محاضر -أ-	جامعة 8 ماي 1945 قالمية	رئيسا
جمال بن دحمان	أستاذ مساعد -أ-	جامعة 8 ماي 1945 قالمية	مشرفا ومقررا
نبيلة قريبي	أستاذ محاضر -أ-	جامعة 8 ماي 1945 قالمية	ممتحنا

السنة الجامعية: 2023/2024

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا
يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ وَإِذَا قِيلَ انشُرُوا فَانشُرُوا يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا
مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴿١١﴾

سورة المجادلة



شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، القائل في محكم تنزيله:

{ وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ }

والصلاة والسلام على نبيِّه الكريم القائل: " مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ، لَا يَشْكُرُ اللَّهَ "

الحمد لله حمدًا كثيرًا طيبًا مباركًا فيه على ما أولانا وأكرمنا به من إتمام هذه الدراسة التي نرجو أن تنال رضاه.

نتقدّم بالشكر الجزيل لأستاذنا المشرف " جمال بن دحمان " الذي كان لنا خير معين على إنجاز هذا البحث.

نشكر جهود كل من أسهم فيه ولو بالكلمة الطيبة، وفي مقدمتهم أساتذة قسم اللغة والأدب العربيّ كما لا يفوتنا أن نشني مسبقا على جهود أعضاء لجنة المناقشة الموقرين على تجشّمهم عناء قراءة البحث وتصويب أخطائه.



إهداء

إلى من ربّاني صغيرة، وأرشداني كبيرة.
إلى من تعبت يداها في سبيل تعليمي.
إلى من ينساب كرما ويلفظ حكماً، ويتدفّق حباً وصبراً.
إلى والدي العزيز والغالي على قلبي "محمد" رحمه الله وأسكنه
فسيح جنانه.

إلى من سهرت لسهري، وبكت لبكائي وفرحت لفرحي "أمّي"
الغالية أطل الله عمرها وحفظها من كلّ سوء.
إلى أفراد عائلتي جميعاً.
إلى أعزّ صديقاتي ورفيقة دربي نايلي سلمى

فاطمة الزهرة بوعزيز

إهداء

من قال أنا لها... نالها
وأنا لها، وإن أبت رغما عنها أتيت بها.
نلتها وعانقت اليوم مجدا عظيما... لم يكن الحلم قريبا ولا الطريق سهلا
ولكن... وصلت.

إلى من تعبت يداه من أجل تعليمي... إلى من ينساب كرما ويلفظ حكما، ويتدفق حبا
وصبرا... والدي العزيز والغالي على قلبي "لخضر" حفظه الله
إلى من سهرت لسهري، وبكت لبكائي، وفرحت لفرحي، وأرضعتني حبا صادقا...
إلى من حفّت طريقي دعاء جزيلا، إليك أهدي ثمرة نجاحي... إلى حبيبي
وأميرتي وصديقتي أمي الغالية رحمك الله وأسكنك فسيح جنانه رفقة نبيه محمّد
صلّى الله عليه وسلّم.

إلى أعزّائي الذين عشت معهم ورافقتهم طيلة مراحل حياتي، لهم بالغ الحبّ
والتقدير... إلى أخواتي سوروية، منيرة، رفيقة، كريمة، سلوى، نجوى، سوسو،
ريمة أدام الله عليكنّ الصّحة والهناء... إلى أزواج أخواتي زيزو، محمّد لخضر،
سيف الدّين، محمد، توفيق، ولن أنسى كمال رحمه الله.
إلى من جمعتني بها أجمل الذّكريات، وأروع وأصعب اللّحظات، إلى رفيقة دربي
وأختي وصديقتي الغالية "فاطمة الزّهرة"

"نايلي سلمى"





مقدمة

مقدمة:

الحمد لله والصلوة والسلام على صفيّه من خلقه وخاتم أنبيائه ورسله، الصّدّيق الأمين، أمّا

بعد:

اللغة العربيّة وما أدراك ما اللغة العربيّة، لغة شرفها الله سبحانه وتعالى أيّما تشريف، إذ جعلها لسانا لكتابه المبين. ينطق بأفصح عبارة، ويباري أساطين البلاغة والبراعة، وبعظم منزلة القرآن عظمت مكاتبتها في قلوب أهلها، فراحوا يذودون عنها وينافحون، وحمل الأفاضل من علمائها على كاهلهم مشعل إنارة دربها، وشغلوا أنفسهم بالحفاظ عليها، وكان علماء النّحو من أشدّ الغيورين على خدمتها، وكانت جهودهم ترمي إلى الحفاظ على سلامتها من اللّحن، واستخدامها استخداما أمثلا يتماشى مع مكانتها وسموّها وثراء ألفاظها وعباراتها، ولذا زخرت المكتبة العربيّة بمصنّفات كثيرة تعالج القضايا الصرفيّة والنحويّة ينهل منها المتعلّمون كلّ حسب حاجته ومستواه، ولكنّ الذي حدث بمرور الزّمن - وبالأخصّ في العصور المتأخّرة - ظهور تذرّ وشكاوى ضدّ النّحو العربيّ نعتته مرّة بالصّعوبة، وتارة بالتّعقيد والغرابة.

وقد ترجمت تلك الشكاوى والتذرّات في صيحات ودعوات تنادي بتيسير النّحو ضمن جهود فردية وجماعيّة، من لدن ابن مضاء في "ردّه على النّحاة" إلى عصرنا هذا الذي رأى أصحابه أنّ خلخلة التفكير النحويّ وتحريك مائه الآسن باتت من الضرورات الملحة في هذا العصر، وهذا ما شهدناه في محاولات التيسير والتجديد النحويّ التي نادى بها شوقي ضيف ومهدي المخزومي وإبراهيم مصطفى... وغيرهم، وقد اختلفت الرؤى وتعددت الاتجاهات، فمنهم من دعا إلى حذف بعض أصول النحو وتغيير بعض قواعده، ومنهم من حصر التيسير في إعادة ترتيب أبواب النّحو، وحذف بعض القواعد أو اختصارها، ومنهم من دعا إلى تيسير الطّرق التي يُعلّم بها النّحو وتطويره متفاديا بذلك المساس بجوهر النّحو وهيكله.

انطلاقا من هاته الرؤية الأخيرة الداعية إلى تيسير طرق تعليم النحو، عنّ بخاطرنا إشكاليّة تعليميّة قواعد النحو للناشئة من تلاميذ الطور التوسّط، وهل أفاد مؤلّفو الكتاب المدرسيّ من هيئات تعليميّة مختلفة من دعوات التيسير في صياغة القواعد النحويّة المقررة لتلاميذ السنة الثالثة أم

تُراهم التزموا بصياغات النحو التعليمي القديم، فكان عنوان بحثنا " " تعليمية قواعد النحو بين صياغات القدامى وتيسيرات المحدثين - دراسة نقدية لكتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط وتفرّج عن الإشكالية الرئيسة تساؤلات فرعية تتمثل في:

- ما الثابت وما المتغير في القواعد النحوية المقررة في الكتاب المدرسي في ضوء المتون التعليمية عند القدامى وشروحها؟

- هل هناك أثر لتيسيرات المحدثين في صوغ قواعد الكتاب المدرسي؟

- ما المشكلات التي تعترض سبيل معلّم ومتعلّم قواعد النحو العربي؟

وللإجابة عن إشكالية الدراسة وما تفرّج عنها كانت هيكله البحث كالاتي:

مقدمة.

فصل أول بعنوان "تعليمية النحو العربي": وهو فصل نظريّ اشتمل على مباحث خمسة ؛

المبحث الأول: التعليمية المفهوم والأقسام والأهمية.

المبحث الثاني: النحو العربي وأهميته

المبحث الثالث: النحو بين العلمية والتعليمية.

المبحث الرابع: نماذج من صياغات القدامى للقواعد النحوية

المبحث الخامس: دواعي وطرق تيسير النحو عند المحدثين.

والفصل الثاني من البحث هو إجرائي تطبيقيّ، سعينا من خلاله إلى النظر في قواعد النحو

المصوغ في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط محاولين تلمّس مظاهر الجدة

والتيسير فيها بعرضها على ثلاثة من أشهر متون النحو التعليمي وشروحها، كما حاولنا في

هذا الفصل أن ننظر في أثر دعاة التيسير على صياغة القاعدة النحوية في الكتاب، وبلوغ

هذه الغاية ارتأينا أن نقسم الفصل إلى المباحث الآتية:

المبحث الأول: دراسة وصفية لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط

المبحث الثاني: تطرّفنا فيه إلى القواعد النحويّة في الكتاب المدرسيّ في ضوء التّراث النّحوي ممثّلا في ثلاثة من أشهر المتون النحويّة، وكانت الغاية من وراء ذلك إبراز الثّوابت و المتغيّرات في القواعد المثبتة في الكتاب المدرسيّ.

المبحث الثالث: أردنا من خلاله أن نكشف عما إذا كان لدعوات الميسّرين من أثر في صياغات قواعد الكتاب.

المبحث الرابع: خصّصناه لسبر آراء عيّنة من المعلّمين والمتعلّمين حول تعليميّة مادة النحو. وقد اقتضت دراسة الموضوع على هذه الشاكلة أن نمزج بين مناهج شتى بما يتماشى مع كل جزئيّة منه، فجمعنا بين المنهج الوصفي والمنهج التاريخيّ والمنهج المقارن.

وقد كان اختيارنا لهذا الموضوع نابعا من دافع ذاتي تمثّل في حبنا للسان العربيّ، وبالتبعيّة حبنا لما يحفظ هذا اللسان ويقوّمه ويقوّمه أوده، ولأسباب موضوعيّة توخّت وضع اليد على مظاهر الجودة والتقليد في محاوره نقدية لقواعد الكتاب المدرسي، وعن سبب اختيارنا لمدوّنة الدّراسة فيعود إلى أنّ السّنة الثالثة متوسّط لها أهميّة بالغة كونها سنة مصيريّة تؤهّل المتعلّم لاجتياز شهادة التّعليم المتوسّط، وتعدّه لمرحلة حاسمة وفاصلة ألا وهي المرحلة الثّانوية.

ولا تدعي هذه الدراسة حيازة قصب السبق في التطرّق إلى موضوع النحو التعليميّ ومحاولات تيسيره، بل سبقتها دراسات أفادت منها وتأسّست على هداها، ومنها على سبيل المثال:

- أطروحة دكتوراه بعنوان: تيسير النحو العربيّ بين القدامى والمحدثين - دراسة وصفية مقارنة، ابن مضاء وعباس حسن أنموذجين - للباحث الطيّب زارب، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، 2018-2019.
- مذكرة ماستر بعنوان: النحو العربيّ بين اختصار قواعده وتيسير طرائق تدريسه، للباحثين عبلة عباسي ونبيل بن عمر، قسم اللغة والأدب العربيّ، كليّة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2020-2021.

وكما هو الحال في كل بحث أكاديمي، لا يسلم الباحث من عقبات تعترض طريقه، ومن الصّعوبات التي واجهتنا نذكر:

● تشعب الموضوع وارتباطه بجملة من القضايا المتشابكة (تيسير النحو، تجديد النحو، الدرس النحوي الحديث).

● كثرة الانتقادات الموجهة للنحو العربي وقلة الحلول المقترحة.

● قلة المراجع التي تهتم بالجانب العملي الإجرائي في تيسير النحو تدريسيًا وتعليميًا.

● قلة البحوث التي تتحاول تشخيص ملامح التقليد والتجديد في النحو التعليمي للناشئة.

● ضيق الوقت الممنوح لنا لإنجاز البحث.

ولما كانت يد العون ممدودة، لم تقف هذه الصّعوبات حاجزا دون إكمال هذا العمل، الذي

نأمل أن نكون قد حققنا فيه قدرًا محمودًا من الفائدة العلميّة.

وفي الأخير نشكر الله تعالى على منّه وكرمه وإحسانه، فكلّ عمل لا يتمّ إلا بتوفيقه ورحمته،

فله الحمد والشّكر في كلّ وقت وحين، كما نجدّد شكرنا وامتناننا لأستاذنا الفاضل المحترم "جمال بن

دحمان" الذي تحمّل عناء الإشراف والنّصح، ولم يبخل علينا بتوجيهاته وإرشاداته القيّمة.



فصل أوّل:
التعليميّة والنحو العربيّ





المبحث الأول: التعليمية (الماهية والأهمية)

1. مفهوم التعليمية
2. مكونات التعليمية
3. مفهوم التعليم و التعلّم
4. أقسام التعليمية
5. أهمية التعليمية



إذا أراد الإنسان أن يتفوق في حياته ويؤسسها على قاعدة صلبة فعليه بالتعليم، والحديث عن التعليم يقودنا إلى البحث والتنقيب في مفهوم التعليمية.

1- مفهوم التعليمية

أ- لغة: التعليمية من مادة (عَلِمَ) وقد ورد عند ابن منظور في لسان العرب: عَلِمْتُ الشَّيْءَ بمعنى عَرَفْتُهُ وَ خَبِرْتُهُ، وَعَلِمَ الرَّجُلُ خَبْرَهُ، وَيُقَالُ تَعَلَّمَ فِي مَوْضِعٍ إِعْلَمَ، وَفِي حَدِيثِ الدَّجَالِ: «تَعَلَّمُوا أَنَّ رَبُّكُمْ لَيْسَ بِأَعْوَرَ¹» بمعنى اَعْلَمُوا.

والعلم نقيض الجهل، عَلِمَ عِلْمًا وَعَلِمَ هُوَ نَفْسُهُ، وَرَجُلٌ عَالِمٌ وَعَالِمٌ مِنْ قَوْمٍ عُلَمَاءٌ فِيهِمَا جَمِيعًا. كما وردت مادة (عَلِمَ) في معجم مقاييس اللغة لابن فارس: عَلِمْتُ عَلَى الشَّيْءِ عِلَامَةً. ويُقال: خرج فلانٌ مُعَلِّمًا بكذا. الرّاية، والجمع أَعْلَامًا الْجَبَلِ، وَكُلُّ شَيْءٍ يَكُونُ مُعَلِّمًا: خِلافَ الْمَجْهَلِ.² أمّا فيما يخصُّ مادة (عَلِمَهُ) في القاموس المحيط للفيروز أبادي، عَلِمَهُ، كَسَمِعَهُ، عِلْمًا بِالْكَسْرِ: عَرَفَهُ، وَعَلِمَ هُوَ فِي نَفْسِهِ، وَعَلِمَهُ الْعِلْمَ تَعْلِيمًا وَعِلَامًا، كَكَذَّابٍ. وَأَعْلَمَهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ وَ التَّعْلَامَةُ: الْعَالِمُ جَدًّا وَالنَّسَابَةُ وَعَالِمَهُ فَعَلِمَهُ، كَنَصْرَهُ: غَلَبَهُ عِلْمًا. وَعَلِمَ بِهِ كَسَمِعَ: شَعَرَ.³

هذا فيما يتعلّق بمفهوم التعليمية من مادة (عَلِمَ) و(عَلِمَهُ) في المعاجم العربيّة القديمة. أمّا فيما يخصُّ المعاجم الحديثة التي تطرقت إلى مادّة (عَلِمَ) فنجد معجم الرائد قد شرح مادة (عَلِمَ) ب: عَلِمَ يَعْلَمُ عِلْمًا وَسَمِعَهُ، أَثَرٌ فِيهِ بِعِلَامَةٍ يُعْرَفُ بِهَا، وَعَلِمَ يَعْلَمُ: عِلْمًا عَرَفَهُ وَأَدْرَكَ حَقِيقَتَهُ وَشَعَرَ بِهِ، عَلِمَ: تَعْلِيمًا وَعِلَامًا: جَعَلَهُ يَتَعَلَّمُهُ: عَلِمَ الْمَعْلَمُ التَّلَامِيذَ.⁴

كما وردت مادة (عَلِمَ) في معجم الغني الزاهر عَلِمْتُ، أَعْلَمُ، اَعْلَمَ مصدر عَلِمَ، عَلِمَ الْخَبْرَ: عَرَفَهُ عَلَى حَقِيقَتِهِ وَعَلِمَ الْأَمْرَ: أَيْقَنَهُ، صَدَّقَهُ، عَلِمَ بِهِ.

1- ابن منظور، لسان العرب، تح عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلميّة، لبنان، ط1، 2003، ج6، ص12، مادة عَلِمَ.

2- ابن فارس، مقاييس اللغة، دار الفكر، دمشق، سوريا، ج4، ص110 و111، مادة عَلِمَ.

3- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلميّة، لبنان، ط2، 2005، ص1150، مادة عَلِمَ.

4- جبران مسعود، الرائد، دار العلم للملايين، بيروت، د.ط، ص623، مادة (عَلِمَ).

ب/ اصطلاحا:

ظهر مصطلح التعليميّة في فرنسا سنة 1554م، واستعمل ليُقدّم الوصف المنهجي لكلّ ما هو معروض، وفي سنة 1967م، وُظف في المجال التربويّ كمرادف لفنّ التعليم أو التعليميّة أو الدّيداكتيك أو علم التّدريس، موضوعه دراسة طرائق وتقنيات التّعليم، أو مجموع النّشاطات أو المعارف الّتي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتحسين مواقف التّعليم، وقد عرّفه سميث بأنّه: «خلاصة المكوّنات والعلاقات بين الوضعيّات التّربويّة وموضوعاتها ووسائلها، وهو علم تتعلّق موضوعاته بالتّخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة وكيفيّة تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضّرورة¹.»

إذن فالديداكتيك أو علم التّدريس هو الدّراسة العلميّة لمحتويات وطرق التّدريس وتقنياته وكذا نشاط كلّ من المدرّس والمتعلّمين وتفاعلهم قصد بلوغ الأهداف المسطرّة، فهو من جهة يهتمّ بالمادّة وما يمكن أن يطرحه تدرّسها من صعوبات مرتبطة بمحتواها وبمفاهيمها وبنيتها ومنطقها، ومن جهة ثانية بالمتعلّم من خلال بناء وتنظيم وضعيّات تعلّم تُكسبه معارف وقدرات وكفايات ومواقف، ومن جهة ثالثة بالمدرّس ودوره في تيسير عمليّة التّعلّم والتّحصيل.²

وعليه فإنّ التّعليميّة هي الدّراسة العلميّة لتنظيم الوضعيّات التّعليميّة الّتي يعيشها المتعلّم لبلوغ هدف عقليّ أو حسّي أو وجدانيّ، وتتطلّب هذه الدّراسة الالتزام بالمنهج العلميّ.

أمّا كو ليداري **Colidray** فيعرّف الدّيداكتيك بقوله: "الدّيداكتيك تعني فنّ التّدريس، وكثيراً ما تُستعمل هذه الكلمة لتمييز بعض التّقنيّات وبعض الموادّ الّتي يمتّ اللّجوء إليها لغرض التّدريس وكنعت لطريقة في التّدريس فإنّ المصطلح يعني بالخصوص الطّريقة التّوجيهيّة³.

1- محمد الصّالح حثروبي، "الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي"، دار الهدى، الجزائر 2012، ص119.

2- أحمد الفاسي، "الدّيداكتيك، مفاهيم ومقاربات"، جامعة عبد المالك السّدي، المدرسة العليا للأساتذة تطوان، د.ط، د.ت، ص02.

3- محمّد صمود، "مفهوم الدّيداكتيك: قضايا وإشكالات"، كليّة علوم التّربيّة، جامعة محمّد الخامس، الرّباط، المغرب، العدد7، يونيو 2015م، ص121.

وَعَدَّ غَانِيُون **Gagnon** الدِّيدَاكْتِيك إِشْكَالِيَّة شَامِلَة وِدِينَامِيَّة تَتَضَمَّن:

- تَأْمَلًا وَتَفْكِيرًا فِي طَبِيعَةِ الْمَادَّةِ الدِّرَاسِيَّةِ، وَكَذَا فِي طَبِيعَةِ وَغَايَاتِ تَعْلُمِهَا
 - صِبَاغَةَ فَرْضِيَّاتِهَا إِنْطِلَاقًا مِنَ الْمَعْطِيَّاتِ الَّتِي تَتَجَدَّدُ وَتَتَنَوَّعُ بِاسْتِمْرَارٍ لِكُلِّ مَنْ عِلْمَ النَّفْسِ وَالْبِيدَاغُوجِيَا وَعِلْمَ الْاجْتِمَاعِ . . . الْخ.
- و مِنْ هَذَا التَّعْرِيفِ يَتَبَيَّنُ لَنَا أَنَّ التَّعْلِيمِيَّةَ تَتَمَحَوَّرُ حَوْلَ الْمَادَّةِ الدِّرَاسِيَّةِ وَالْبَحْثِ فِي طَبِيعَتِهَا، وَالْهَدَفِ مِنْ تَدْرِيسِهَا، وَيَتِمُّ ذَلِكَ مِنْ خِلَالِ اسْتِعَانَتِهَا بِبَعْضِ الْعُلُومِ الْمُتَّصِلَةِ بِعَمَلِيَّةِ التَّدْرِيسِ كَعِلْمِ النَّفْسِ وَعِلْمِ الْاجْتِمَاعِ وَ الْبِيدَاغُوجِيَا، حَيْثُ تُقَدِّمُ دِرَاسَةً نَظَرِيَّةً يَتِمُّ تَطْبِيقُهَا عَلَى أَرْضِ الْوَاقِعِ.
- كَمَا يُعَدُّ الدِّيدَاكْتِيكُ نَهْجًا أَوْ أُسْلُوبًا مُعَيَّنًا لِتَحْلِيلِ الظُّوَاهِرِ التَّعْلِيمِيَّةِ، فَهُوَ الدِّرَاسَةُ الْعِلْمِيَّةُ لِتَنْظِيمِ وَضْعِيَّاتِ التَّعْلُمِ الَّتِي يَعِيشُهَا الْمُرَبِّيُّ لِيَبْلُوغَ هَدَفَ عَقْلِيٍّ أَوْ وَجْدَانِيٍّ أَوْ حَرَكِيٍّ.

كَمَا تَنْصَبُ الدِّرَاسَاتُ الدِّيدَاكْتِيكِيَّةُ عَلَى الْوَضْعِيَّاتِ الْعِلْمِيَّةِ الَّتِي يَلْعَبُ فِيهَا الْمُتَعَلِّمُ الدَّوْرَ الْأَسَاسِيَّ، بِمَعْنَى أَنَّ دَوْرَ الْمُدْرَسِ هُوَ تَسْهِيلُ عَمَلِيَّةِ تَعْلُمِ الْمُتَعَلِّمِ، بِتَصْنِيفِ الْمَادَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ بِمَا يُلَاقِيهَا حَاجَاتِ الْمُتَعَلِّمِ وَتَحْدِيدِ الطَّرِيقَةِ الْمَلَائِمَةِ لِتَعْلُمِهِ مَعَ تَحْضِيرِ الْأَدْوَاتِ الْمُسَاعِدَةِ عَلَى هَذَا التَّعْلُمِ.¹

ويعرفها الدكتور المغربي **محمد الدريج** بأنها: «الدِّراسَةُ الْعِلْمِيَّةُ لَطَرُقِ التَّدْرِيسِ وَتَقْنِيَّاتِهِ وَلِأَشْكَالِ تَنْظِيمِ مَوَاقِفِ التَّعْلُمِ، الَّتِي يَخْضَعُ لَهَا التِّلْمِيذُ فَصْدُ بُلُوغِ الْأَهْدَافِ الْمُنْشُودَةِ، سَوَاءً عَلَى الْمُسْتَوَى الْعَقْلِيِّ أَوْ الْوَجْدَانِيِّ أَوْ عَلَى الْمُسْتَوَى الْحَسِّيِّ الْحَرَكِيِّ»

كَمَا نَجِدُ أَنَّ هُنَاكَ إِيْتِجَاهَيْنِ فِي مَفْهُومِ الدِّيدَاكْتِيكِ حَسَبَ مَا أَوْرَدَهُ **مُحَمَّدُ الدَّرِيحُ** :

أ/ اِتِّجَاهٌ يَنْظُرُ إِلَى الدِّيدَاكْتِيكِ بِأَنَّهُ مُجَرَّدُ صِفَةٍ يُنْعَثُ بِهَا النِّشَاطُ التَّعْلِيمِيُّ الَّذِي يَحْدُثُ دَاخِلَ حُجْرَاتِ الدَّرْسِ.

ب / اِتِّجَاهٌ يَنْظُرُ إِلَيْهِ عَلَى أَنَّهُ مُجَرَّدُ شَقٍّ مِنَ الْبِيدَاغُوجِيَا أَوْ تَطْبِيقِ لَهَا، وَهُنَاكَ مَجْمُوعَةٌ مِنَ الْمَفَاهِيمِ فِي هَذَيْنِ الْإِتِّجَاهَيْنِ نَذَكَرُ مِنْهَا:

1- كمال عبد الله قلي، "مدخل إلى علوم التربية، لطلبة اللغة العربية وآدابها"، السنة الأولى، الإرسال الأول، ملمح أساتذة التعليم الأساسي (التكوين عن بعد) ص 28.

- يستعمل لفظ ديداكتيك حسب أسطولفي Astolfi كمرادف للبيداغوجيا.
- الديداكتيك هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، وكانت الديداكتيك حسب أبلّي هانز **Abli Hans**: "علمًا مساعدًا فقط للبيداغوجيا حيث أسند إليها دور بناء الاستراتيجيات البيداغوجية المساعدة على بلوغ الأهداف."¹
- إنَّ التَّعليمية تُؤسِّس نظريَّة التَّعليم، فَهِي تدرُس القوانين العامَّة للتَّعليم عن مُحتوى المَواد، فموضوعها هُو النَّشاط التَّعليمي، أي نَشاط التَّعليم والتَّعلم وَفُق قَوَانين العمليَّة التَّعليمية ذاتها، فَالتَّعليمية فِي الغالب تُحلِّل صُعبَات المتعلِّمين فِي تَعَلُّم المفاهيم.
- كما عرَّفها جُورج مُونان **Georges Mounin** فِي مُعْجَمه الشَّامل لِلألفاظ اللِّسانية تَحْت مُصطلح لِساني **pedalinguistique** الَّذِي يُرادف تَقريبًا تعليمية اللُّغات، حَيْث تَلتقي البيداغوجيا واللِّسانيات لدراسة وَتَحليل مَا يَسبقُ إِنجاز طُرُق تعليم اللُّغات وَتعريف وَتطبيق منهجية مُناسبة...
- إِنَّه حَقْل فِي طريق التَّشكيل ولكنَّه يَمَلِك مُسبقًا الطُّرق وَالتَّفنيَّة الخاصَّة مثل التَّعليمية التَّحليلية، وَهُوَ تَحليل كَمِّي وَنوعي لطرُق التَّعليم سَوَاء مِن مَنْظور بيداغوجي لِسانيّ التَّحليل التَّقابلي، نَحو الأخطاء وَجُمَل التَّفنيَّات الَّتِي تَسْمَح بِوَضْع اللُّغات الأساسيّة وَتقسيم مادَّة التَّعليم إِلَى مستويات.²
- وَالتَّعليمية فِي المَجال التَّربويّ تَفنِّد إِلَى الاستمرار، فَهِي لا تَزَال فِي حَاجة إِلَى مزيد مِن البحث وَالتَّحليل وَالإجماع عَلَى تَحديدِها وَهذا ما عبَّرَ عَنْه غاليسون **Galisson** فِي قاموسه بِقوله: «من بَيْنَ جميع المصطلحات الخاصَّة تعدُّ التَّعليمية **la didactique** الأكثرُ غُموضًا وَإثارةً لِلجدل¹.

1- المرجع السابق، ص 02.

2- جورج مونان، "معجم اللسانيات"، تر: جمال الحضري، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1433هـ، 2014م، ص 144.

وخلاصة القول إنّ التّعليميّة هي الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقبّلاته، وهي مُرتبطة أساسًا بالموادّ الدّراسيّة من حيث مُحتوياتها وكيفيّة التّخطيط لها لمساعدة المتعلّم على تفعيل قدراته، وتَحصيل المعارف واستثمارها في تلبية حاجياته الحيائيّة المتنوّعة.

2/ مكوّنات التّعليميّة:

لتحقيق العمليّة التّعليميّة يجب أن تتفاعل أطراف ثلاثة هي: المتعلّم والمعلّم والمادّة التّعليميّة، وذلك سيقودنا إلى بلوغ النتائج والأهداف المراد تحقيقها، لذلك سنتطرّق إلى هذه الأطراف باعتبارها أساس وجوهر الفعل التّعليميّ:

أ/ المتعلّم: يعدّ المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة لما يملكه من خصائص عقليّة ونفسيّة واجتماعيّة وخلقية، وما لديه من رغبة ودوافع للتّعلّم، فلا يوجد تعلّم دون طالب، ولا يحدث تعلّم ما لم تتوفّر رغبة الطالب في التّعلّم، وبالتالي فالدّافع إلى التّعلّم هو أساس نجاح العمليّة التّعليميّة.¹ ومنه نستنتج أنّ المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة و المتحكّم في زمامها، وكلّما كانت له الرّغبة والدّافعيّة للتّعلّم جعل العمليّة التّعليميّة فعّالة و تُؤتي أكلها.

إنّ المتعلّم هو المستهدف من وراء العمليّة التّربويّة والتّعليميّة، حيث تسعى التّربية بمُختلف مؤسّساتها إلى تربيّة المتعلّم وتنشئته وتوجيهه وإعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل مُنتج ومُثمر.² إنّ مُتعلّم كلّ مرّحلة دراسيّة يخلّف عن مُتعلّم مرّحلة دراسيّة أخرى من حيث نُضوج قدراته المختلفة وخبرته ومدى اتّساع أفقه الفكريّ وقابليّته للإفادة من العمليّة التّربويّة والتّعليميّة، وعليه فإنّه على المعلّم أن يعرف خصائص كلّ مرّحلة يمرّ بها المتعلّم ليتمكّن من التّمييز بين أسلُوب التّفاعل مع المتعلّمين وتكييف أساليب تعامله وتفاعله وفقًا للفوارق الموجودة بينهم.

1- محمّد الدّريج، "تطوير مناهج التّعليم معايير عمليّة متطلبات الواقع أم ضغوطات خارجيّة"، منشورات رمسيس، الرّباط، العدد32، د.ط، سبتمبر 2008، ص22.

2- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، "المدخل إلى التّدريس"، دار الشّروق، د ط، 2010، ص45.

فالمتعلم هو الشخص الذي يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفاً للانتباه والاستيعاب، أما دور المعلم بالدرجة الأولى هو أن يحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقنضيه ويتطلبه استعداداه للتعلم.¹

وانطلاقاً مما سبق تجدر الإشارة إلى أنّ لكلّ متعلم خصائصه و أساليبه.

ب/المعلم: يعدّ المعلم أحد الدعامات الأساسية لإصلاح التعليم في أيّ مجتمع وهو الركيزة الأساسية التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف الاستراتيجية للدول وتقوم أهمية المعلم الإمكانات المادية والبشرية الأخرى التي يتوقف عليها نجاح التعليم وفاعليته ؛ وذلك بصفته حجر الزاوية في تحقيق أهداف المشاركة الاجتماعية من خلال تعاونه مع تلاميذه في الفصل، وهو القدوة التي يُحتذى بها تحقياً للمصلحة العامة للأفراد.²

يمارس عليه تقويم الآراء العامة للمتعلمين من خلال وسائل متعددة ومتنوعة³، فالمعلم اليوم همزة وصل بين المعارف والمعلومات المطروحة، حيث يسعى دوماً لإيجاد المعبر السهل الذي تمرّ عليه تلك المعارف بأسلوب سهل، وطريقة سلسلة لتصل إلى ذهن المتعلم والمهام الأساسية للمعلم تطرق لها العالمان: **Gage** و **Berliner** في خمس نقاط يجب أن يلتزم بها وينفذها هي:⁴

- اختيار وتحديد الأهداف السلوكية.
- محاولة فهم التلاميذ وخصائصهم النمائية.
- معرفة المعلم لطرائق التدريس وأساليبها.
- القدرة على تقييم عملية التعلم.
- معرفة المعلم عمليات التعلم النشطة المختلفة وطرق حفز الدافعية.

1- أحمد حساني، "دراسات في اللسانيات التطبيقية"، جامعة وهران، دط، الجزائر، 1996، ص142.

2- طارق عبد الرؤوف محمد عامر، "دراسات في إعداد المعلم"، دار اليازوري العلمية، عمان (الأردن)، د.ط، 2007، ص09.

3- صالح نصيرات، "طرق تدريس العربية"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1، 2006، ص48.

4- عدنان يوسف الغنوم وآخرون، "علم النفس التربوي (التنظيرية والتطبيق)"، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 2005، 1426هـ، ص40.

وَمِنَ الْخِصَائِصِ الَّتِي يَجِبُ أَنْ تَتَوَافَرَ فِي الْمَعْلَمِ¹

أ/ الخِصَائِصُ الْجِسْمِيَّة:

أن يكون سليم الصِّحَّة خاليًا من الضَّعْف والأمراض والعيوب والشَّائنة كالصَّم والعور والتأتأة، وأن يَكُون فيَّاض النَّشاط وأن يَكُون حسن الرِّي نظيفًا ومنظمًا.

ب/ الخِصَائِصُ الْعَقْلِيَّة:

الدِّكَاء، إلمامه بمادَّته، فضعف المعلم في مادَّته يجعله يقصِّر في تحصيل التلاميذ لها، الإلمام بقواعد التدريس المناسبة له، وأن يَكُون كثير الإطلاع مَيَّالًا لِإِنْمَاء مَعَارِفِهِ.

ج/ المادَّة التَّعْلِيمِيَّة (المعرفة):

إنَّ المادَّة التَّعْلِيمِيَّة هِيَ مَوَادٍ مَرَكَّبَةٌ وَمُنظَّمَةٌ وَمَحَطَّطٌ لَهَا يُعْطِيهَا الْمَعْلَمُ لِلطُّلَّابِ مِنْ أَجْلِ تَحْقِيقِ الْأَهْدَافِ الْمَرْجُوءَةِ، وَيَتَّبِعُ الْمَعْلَمُ أُسْلُوبًا خَاصًّا بِهِ فِي تَوْصِيلِ الْمَعْلُومَاتِ لِلطُّلَّابِ سِوَاءِ أَكَانَتْ مَكْتُوبَةً أَوْ شَفَوِيَّةً، وَالْمَوَادُّ الدِّرَاسِيَّةُ لَهَا دَوْرَهَا فِي عَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِ ، لِأَنَّ مَصَادِرَ الْمَوَادِّ التَّعْلِيمِيَّةِ مُتَنَوِّعَةٌ وَمِنْهَا الْكِتَابُ الْمُدْرَسِي.

والمادَّة التَّعْلِيمِيَّةُ تُمَثِّلُ رُكْنًا أَسَاسِيًّا مِنْ أَرْكَانِ عَمَلِيَّةِ التَّدْرِيسِ، وَلَا يَسْتَطِيعُ أَحَدٌ أَنْ يُقَلِّلَ مِنْ أَهْمِيَّتِهَا، وَ لَا يُمَكِّنُ أَنْ يَكُونَ هُنَاكَ تَدْرِيسٌ دُونَ مَعْرِفَةِ مَعْلُومَاتٍ، فَمِنْ الصَّرُورِيِّ أَنْ يَتَيَقَّنَ الْمَعْلَمُ بِأَنَّ الْمَادَّةَ وَالْمَقْرَّرَاتِ الدِّرَاسِيَّةِ هِيَ أَدَوَاتٌ فِي يَدِهِ وَيَدِ الْمَتَعَلِّمِينَ لِتَحْقِيقِ أَهْدَافِ تَحْتَمُّهَا ظُرُوفُ الْجَمْعِ الَّذِي نَعِيشُ فِيهِ.²

والمادَّة التَّعْلِيمِيَّةُ الْحَدِيثَةُ تَتَجَاوَزُ هَذَا الْحَدَّ الضَّيِّقَ إِلَى مَا هُوَ أَدَقُّ وَهِيَ فِي هَذِهِ الْوَضْعِيَّةِ خَاضِعَةٌ لِشُرُوطٍ أَرْبَعَةٍ هِيَ:

1- صالح عبد العزيز، عبد الحميد عبد المجيد، "التربية وطرق التدريس"، دار المعارف مصر، ط1، 1969 ص 160-161.

2- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، "مدخل إلى التدريس"، مرجع سابق، ص32.

1/ أن فكرة البرامج التعليمية تُؤسس وفق فريق تربوي ذو خبرة عالية من مجموعة من الأهداف، ليضع ما يقابلها من محتويات تكون منظمة على شكل نشاطات مختلفة.

2/ يجب على المعلم أن يختار المادة ويرتب عناصرها تبعاً لأهميتها، وما يناسب الأهداف المحددة وذلك خلال حصّة أو حصص تدريسية معينة.

3/ تحويل المادة الدراسية المعطاة إلى صياغة عملية أقلّ إعتباطاً وأكثر تنظيمًا ودقةً وفعاليةً.

4 / يتم بناء صرح المادة وتنظيمها من قبل المعلم على شكل سلوكيات ونشاطات يقوم بها المتعلم، وليس على شكل ملخصات لمعلومات، والمادة في عملية التدريس الحديث لا تعتبر إلا وسيلة من وسائل بلوغ الأهداف المحددة.¹

كما تجدر الإشارة إلى أن المنهاج التعليمي يُمثّل جميع المقررات الدراسية وأوجه النشاط والخبرات التي توضع لمستوى دراسي معين.

والمنهاج أوسع من الموضوعات الدراسية، لأنه يتضمّن إلى جانب هذه الموضوعات توجيهات تربوية غايتها تقديم المساعدة للمعلم على أداء مهنته بنجاح وتحقيق الأهداف المنشودة.²

ويعدّ المحتوى عنصراً من عناصر المنهاج، كما يُعتبر عنصراً فعالاً في العملية التعليمية يشير إلى

مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين.³

وهذه المعارف والمهارات والحقائق لا تأتي هكذا طرفة، بل تُرتب وتُركّب وفق نسق معين، وتقتضي عملية الترتيب والترتيب هذه عدّة معايير يُنظّم بها المحتوى هي:

- الاستمرارية والتتابع.
- الترتيب النفسي.
- التكامل والترتيب المنطقي.

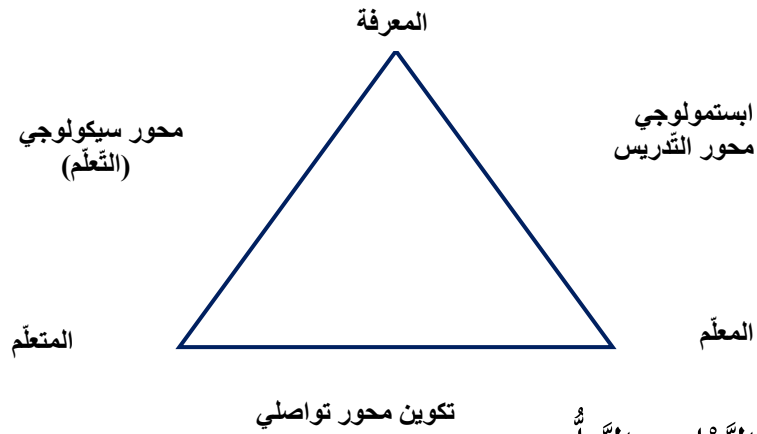
1- مفران يوسف، "دروس في اللسانيات التعليمية"، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2008/2007، ص 22، 23.

2- حسن أبو رياش زهرية عبد الحق، "علم النفس التربوي للطلّاب الجامعي والمعلم الممارس"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط 1، 1447هـ، 2007، ص 188.

3- محمد السيد علي، "موسوعة المصطلحات التربوية"، دار المسيرة، عمان، 1432هـ، 2011م، ص 33.

ولتمثيل العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم تم تجسيدها في شكل مثلث يسمى المثلث التعليمي، تمثل رؤوسه الثلاث: المعلم المتعلم والمعرفة، كما تُحدد طبيعة العلاقة بين أقطاب هذا المثلث من خلال نوعية العلاقات القائمة بين هذا العناصر الثلاثة.

أما العلاقة بين المعلم والمتعلم فتُحدد طبيعة العلاقة البيداغوجية، وهو ما يُطلق عليه مُصطلح التعاقد الديدأكتيكي أو العقد التعليمي¹.



3/ مفهوم التعليم والتعلم:

أ / مفهوم التعليم: يعرفه أحداهم بأنه " نشاط تواصلِي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيز وتسهيل حصوله، ومجموعة الأفعال التواصليّة والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم؛ أي يتم استغلالها وتوظيفها من طرف الشخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي/ تعليمي"²

فالتعليم حسب هذا التعريف عبارة عن عملية تعتمد في الأصل على المعلم الذي يعدّ عمادها ومحورها الأساس، كونه يعمل على التشجيع على التعلم ويحاول تبسيطه قدر المستطاع، وكما يسعى جاهدا على توفير جلّ الشروط والمتطلبات الضرورية لحدوث العملية التعليمية سواء العلمية منها

1- ربيع بن مخلوف، "كرونيولوجيا تعليمية اللغة العربية في الجزائر على ضوء اللسانيات الحديثة"، جامعة باتنة 1، مجلة التراث، المجلد الثاني، العدد 26، ص 267.

2- التونسي فائزة، زرقت بولرباح، زرقت شوشة مسعود، "العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها"، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، مج 07، ع: 29، مارس 2018، ص 175.

أو النَّفْسِيَّةِ وَذَلِكَ بِتَوْفِيرِ كُلِّ الْمَعْلُومَاتِ الَّتِي يَخْتِاجُ الْمُتَعَلِّمُ لِتَعْلُمِهَا وَإِشْبَاعِهِ بِالْمَعْرِفَةِ، يَسْعَى كَذَلِكَ إِلَى تَوْفِيرِ جَوِّ مَرَحٍ دَاخِلِ الْقِسْمِ مِمَّا يَجْعَلُ الْمُتَعَلِّمَ يَحْسُ بِالرَّاحَةِ النَّفْسِيَّةِ.

والتَّعْلِيمُ هُوَ عَمَلِيَّةٌ نَقْلُ الْمَعَارِفِ وَالْمَعْلُومَاتِ مِنَ الْمُعَلِّمِ إِلَى الْمُتَعَلِّمِ فِي مَوْقِفٍ يَكُونُ فِيهِ لِلْمُدْرَسِ الدَّوْرُ الْأَكْثَرُ تَأْثِيرًا، فِي حِينٍ يَقْتَصِرُ دَوْرُ التَّلْمِيذِ عَلَى الْإِصْغَاءِ وَالْحِفْظِ وَالتَّسْمِيعِ، كَمَا يَعْتَبِرُ التَّعْلِيمُ رِسَالَةَ إِنْسَانِيَّةٍ وَتَرْبَوِيَّةٍ، يُعْنَى بِتَدْرِيسِ الْفَرْدِ مُنْذُ نُعُومَةِ أَطَاغِرِهِ عَلَى التَّعَرُّفِ بِأُمُورِ الْحَيَاةِ، وَعَلَى كَيْفِيَّةِ التَّصَرُّفِ إِزَاءَ الْآخَرِينَ وَاِكْتِسَابِ الْخِبْرَاتِ وَالْمَهَارَاتِ بِهَدَفِ تَنْمِيَةِ مَوَاهِبِهِ وَمَدَارِكِهِ وَمُسَاعَدَتِهِ عَلَى تَخْطِي الْمَشَاكِلِ وَإِبْجَادِ الْحُلُولِ لَهَا وَعَلَى الْإِبْدَاعِ وَالِابْتِكَارِ فِي مَجَالَاتٍ تَخْصِّصُهُ¹.

وَلَا يُمَكِّنُ لِلتَّعْلِيمِ أَنْ يَنْجَحَ إِذَا لَمْ تَتَعَاوَنَ فِيهِ عِنَاوَةُ ثَلَاثَةِ: الْمُعَلِّمِ، الْمُتَعَلِّمِ وَ الْأَسْلُوبِ

وَنَعْنِي بِالْأَسْلُوبِ الطَّرِيقَةَ التَّعْلِيمِيَّةَ الَّتِي يَعْتَمِدُهَا الْمُعَلِّمُ لِإِنْجَاحِ عَمَلِهِ إِنْطِلَاقًا مِنَ الْوَسَائِلِ الْإِيضَاحِيَّةِ وَوُجُودًا إِلَى طُرُقِ الْإِفْتِنَاعِ وَالْإِفْهَامِ الَّتِي تَحْتَاجُ إِلَى مُعَلِّمٍ مَاهِرٍ وَمُدْرِكٍ لِمَهْنَتِهِ، لِهَذَا لَا يُمَكِّنُ لِلشَّهَادَاتِ وَحَدَهَا أَنْ تُؤَسِّسَ لِنَجَاحِ الْمُعَلِّمِ، وَإِنَّمَا الطَّرِيقَةُ الْفَنِّيَّةُ الْمُعْتَمَدَةُ فِي مَجَالِ التَّعْلِيمِ، وَالْمَدْعُومَةُ بِالْخِبْرَةِ وَالثَّقَافَةِ.

ب/ مَفْهُومُ التَّعْلُمِ: التَّعْلُمُ هُوَ الْفِتْرَةُ الزَّمْنِيَّةُ الَّتِي يَسْتَعْرِقُهَا الْمُتَعَلِّمُ كَصَفَةِ أَوْ مِهْنَةٍ أَوْ عَمَلٍ يُفِيدُهُ فِي مَجَالِ إِخْتِصَاصِهِ، وَهَذَا التَّعْلُمُ يَتِمُّ بِوَسَايَةِ الْمُعَلِّمِ أَوْ الْمُدْرَسِ، مِنْ خِلَالِ الْأَعْمَالِ وَالْمُدْرَسِ النَّظَرِيَّةِ وَالتَّطْبِيقِيَّةِ وَالْمُمَارَسَةِ الْمُسْتَمِرَّةِ حَتَّى يَتِمَكَّنَ الْمُتَعَلِّمُ مِنَ الْهَدَفِ الَّذِي يَسْعَى إِلَى تَعَلُّمِهِ.

وَقَدْ حَدَّدَ عُلَمَاءُ التَّرْبِيَةِ هَذَا الْمَصْطَلَحَ مِنْ زَوَايَا مُخْتَلِفَةٍ، تَخْتَلِفُ فِي الشَّكْلِ، وَتَتَوَافَقُ فِي الْأَسْلُوبِ وَالْهَدَفِ وَالْغَايَاتِ، يَقُولُ مُون **Moon**: "التَّعْلُمُ هُوَ حُدُوثُ تَغْيِيرٍ فِي السُّلُوكِ، وَهَذَا التَّغْيِيرُ هُوَ حَصِيلَةُ نَشَاطٍ أَوْ تَدْرِيسٍ خَاصٍ أَوْ مُلَاحَظَةٍ".

وَيُرَى جُون بِيَاغِي: **Jean Piaget** "أَنَّ التَّعْلُمَ هُوَ عَمَلِيَّةٌ إِسْتِيعَابٌ تَخْتَلِفُ مِنْ شَخْصٍ إِلَى آخَرَ، وَهُوَ قَدْ يَسْتَعْرِقُ فِتْرَةً طَوِيلَةً أَوْ قَصِيرَةً بِحَسَبِ الظُّرُوفِ الْحَاطِطَةِ بِهَذِهِ الْعَمَلِيَّةِ، وَبِحَسَبِ

1- جرجس ميشال جرجس، "معجم مصطلحات التربية والتعليم عربي فرنسي إنجليزي"، دار النهضة العربية، بيروت، ص 191،

مؤهلات المتعلم والأوضاع العامة والخاصة التي تكون مهيمنة أثناء التعليم والتعلم، فضلاً على قدرة المتعلم والإمكانات التي تسمح له بالاستيعاب، وإدراك ما يتعلم".

أمّا ماكانديس Macandess فيعرفه بأنه: "اكتساب المهارات الجديدة وإدراك الأشياء والتعرف عليها عن طريق الممارسة بما في ذلك تجنب بعض أنماط السلوك التي يتضح للكائن الحي عدم فعاليتها أو ضررها."¹

فالتعلم إذن هو حصول المتعلم على معارف جديدة واستيعابه لأشياء كان يجهلها كلياً وذلك بوساطة الأداء والممارسة مع تفاديه لكل ما يتبين له أنه لا يجدي نفعاً، أو قد يلحق به الأذى.

4/ أقسام التعليميّة:

ميّز الدارسون لحقل التعليميّة بين نوعين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، ومنها:

أ/ التعليميّة العامّة: Didactique générale

هي حقل المعارف النظرية الذي يهتم بتقنيات وطرائق التدريس بشكل عامدون الاهتمام بمادة دراسية بعينها.

وبمفهوم آخر: تهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد والقواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.²

فمثلاً عندما نتحدث عن ديداكتيك التدريس بالوضعيات، فإنّ مواصفات وشروط الوضعيات وأنواعها وأشكال استثمارها تبدو أموراً موحدة وعامة لكل الموارد وكأنه لا فرق بين الوضعية المشكّلة في مادة اللغة العربية والتربية المدنية والتربية الإسلامية.

1- التونسي فائزة، زرقط بولباح، زرقط شوشة مسعود، " العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها"، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، مج 07، ع: 39، مارس 2018، ص 175.

2- علي، تعوينات، " التعليميّة والبيداغوجيا في التعليم العالي"، الملتقى الوطني الأول حول تعليميّة المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات التّفسّية والتّربويّة، أفريل 2010، ص 06.

ب/ التعليمية الخاصة: *Didactique special*

تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.¹ وهي التي تهتم بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية. ومن خلال حديثنا عن هذين النوعين يتبين لنا أن التعليمية العامة تهتم بالإطار التوليدي للمعرفة، في حين أن التعليمية الخاصة تهتم بالجانب التطبيقي لتلك المعارف والمبادئ مع وجوب النظر إلى خصوصية كل مادة.

5/ أهمية التعليمية:

تعد التعليمية من أهم العوامل المؤثرة في عمليّات التعليم والتعلم في كل مرحلة سواء ما قبل الجامعية منها أو الجامعية، فهي المصدر الأساس في تنشئة أفراد بقدرات معرفية ومهارات تكنولوجية تُسائر الحداثة والتطور.

كما أنّها تستمد أهميتها من قوّة تأثيرها في كلّ المجالات، ومُتانة ارتباطها بها، لأنّ النهوض بمنظومة التعليم والتعلم سوف يتبعها نهضة في كافة منظومات العمل الوطنية للدولة، في المقابل فإنّ تدني منظومة التعليم والتعلم سوف يُصاحبه تدني في مستوى الأداء في كافة المنظومات. تفكير وممارسة يقوم بها المدرس لمواجهة الصّعوبات التي يلاقيها في تعليم مادّته، وهي علم مستقلّ بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى، وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظريّاته وطرائقه دراسة علمية.²

إذن فالتيّميّة علم قائم بذاته، إلّا أنّ له علاقة متينة بعلوم أخرى كعلم الاجتماع وعلم النفس، باعتبار المناهج الجديدة تُراعي بيئة المتعلم الاجتماعيّة وحالته النفسيّة.

1- المرجع السابق، ص 06.

2- بشير إبرير، "تدريس النصوص بين النظرية والتطبيقية"، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2007، ص 48.

والتعليمية تسعى للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كلاً من المدرّس والمؤطر والمراقب التربوي وغيرهم على إدراك طبيعة عملهم والتبصر بالمشاكل التي تعترضهم مما يُيسر سبل التغلب عليها، ويُسهّل قيامه بواجباتهم التربوية على أحسن وجه.¹

إذن فالنتائج المرجوة من العملية التعليمية تُساعد المعلم على فهم عمله وتشخيص الصعاب والعراقيل التي تعترضه أثناء قيامه بالعملية مما يجعله يبحث عن الطرق المثلى لتذليل تلك الصعاب لآداء عمله بإتقان ونجاح.

كما أنّ التعليمية فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية، وأنها ليست فناً للتعليم فقط ، بل إنها للتربية أيضاً.

ومما سبق يمكننا أن نبرز أهمية التعليمية في النقاط الآتية:

1. توفير إطار تصوري نظري له القدرة على تناول الواقع بالوصف والتحليل والتفسير.
2. يسمح ذلك التصور النظري بتقريب وجهات النظر بالنسبة للأساتذة حول طبيعة عملية التدريس واستراتيجيته.
3. تُساعد الأساتذة على الاختيار الأمثل لأساليب التدريس على أساس علمي.
4. تُدرك من خلالها أهمية أساليب التدريس التقليدية منها أم غير التقليدية وأنّ الاختيار المناسب منها يتفق وعوامل متعددة محكومة باعتباريات وأسس نظرية مرتبطة بعملية التدريس.
5. تُهيئ لكافة الأساتذة على اختلاف تخصصاتهم فهماً متقارباً حول عملية التدريس واستراتيجية مناسبة لإكساب المتعلم خبرات التعلم.²

1- أرسليمن بونعيجة رشدي: "تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس"، دار عالم الكتب للطباعة، الرياض (السعودية)، 1994، ص404.

2- طارق بديم، "تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي"، دراسة تطبيقية في بعض الثانويات أنموذجاً، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير، تخصص علوم اللسان، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2015/2016، ص34.

6. تُوضّح مدى الترابط بين عملية التدريس كعملية بين مدخلاتها ومخرجاتها التعليمية وتُظهر الترابط بين كافة مقومات العملية التعليمية (الأهداف، المحتوى، الطرائق، أنشطة التعلم، وسائل التعلم، أساليبه واستراتيجيات التقويم).¹

7. تُساعد المدرّس على اختيار الطرائق التعليمية التي تناسب تلاميذه وظروفه التعليمية ومتى يلجأ إليها.

8. تُقدّم تصوّر الأهداف السلوكية وكيفية صياغتها وتحليل المحتوى التعليمي للمادة الدراسية وتنظيم أجزائه وفق الأهداف ومراجعة اختيار الطرائق التعليمية ذات المستويات العقلية المختلفة والقيام بعملية التقويم بالشكل الصحيح.²

1- المرجع السابق، ص36.

2- المرجع نفسه، ص3.



المبحث الثاني: نشأة علم النحو وأهميته

1. مفهوم النحو

2. دوافع نشأة النحو

3. كيفية وضع علم النحو

4. أهمية علم النحو



1. مفهوم النحو:

أ/ لغة: لقد وردت كلمة "النحو" في معاجم اللغة العربية وقواميسها في القديم والحديث بكل ما تحمله من دلالات، ومن ذلك ما ورد عند ابن منظور "النحو" هو إعراب الكلام العربي ويعني القصد والطريق، ومن نحاه ينحوه، ينحاه نحوًا، وانتحاه ومنه النحو في العربية، هذا الأخير هو انتحاه سمّت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، الجمع والإضافة.¹

وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوْتُ نحوًا، كقولك قصدْتُ قصدًا. والجمع أنحاء، نحو ويقال أنحى عليه وانتحى عليه إذا اعتمدت عليه.

ومن خلال هذا التعريف يتضح لنا أن النحو هو القصد والاتجاه الذي سار فيه.

وجاء في معجم مقاييس اللغة: نحو "النون والحاء والواو" كلمة تدلّ على قصد. ونحوْتُ نحوهُ ولذلك سُميَ نحوُ الكلامِ لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم به. وأما أهل النحاة فقد قيل: القوم البعداء غير الأقارب، ومن الباب: انتحى فلان لفلان: قصده وعرض له (نحى) النون والياء والواو كلمة واحدة، هي نحى: سقاء السمن²

فالتحو عند ابن فارس هو الطريق الذي سار فيه، والمنحى الذي يتجه إلى هدف ما.

يتضح من خلال التعريفين السابقين للقداامي أنّ النحو في اللغة بمعنى القصد.

أما عند المحدثين فقد ساروا على نهج القداامي وسلوكوا نفس المنحى في تعريفهم لكلمة النحو، فقد وردت مادة (نحو) في المعجم الوسيط: "نحا إلى الشيء، نحوًا مأل إليه وقصده فهو ناح، وهي ناحية، والشيء: قصده وكذا عنه: أبعد وأزاله، (نحى) اللين-نحياً محضة (أنحى) في سيره: مأل إلى

1- ابن منظور، لسان العرب، أعاد بناءه على الحرف الأول من الكلمة، يوسف خياط، دار الجليل، بيروت (1408هـ-1988م)

ج6. ص599

2- أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان ط1، 1420هـ - 1999م، ج2، ص58

ناحية، وعليه: أقل و(ينحو): القصد يقال: نَحَوْتُ نَحْوَهُ قَصَدْتُ قَصْدَهُ، والطريق، الجهة، المثل والمقدار والنوع (ج) أُنْحَاء، والنحو علم يُعرف به أواخر الكلام إعراباً وبناء¹

من خلال التعريفات السابقة - سواء كانت عند القدامى أو المحدثين - تشترك جُلّها في أنّ معنى كلمة النحو لغة هو الطريق والقصد والمنحى، حيث أنّ علماء النحو يُجمعون في هذا التعريف، كون النحو يحمل في منحاه اتباع وانتحاء صفة كلام العرب الأوائل.

ب / اصطلاحاً: لقد تعددت تعريفات النحو في الكتب العربية، فمنها ما تعرّض للنحو من الناحية اللغوية فحسب، ومنها ما أشار إلى النحو من حيث هيمنته وعلوّ كعبه في الكلام العربي، ومنه ما مزج فيها بين التعريفين اللغوي والاصطلاحي، ولقد انتقينا من هذه الكتب ما يخدم بحثنا. فقد عرّف علماء النحو القدامى النحو على أنّه علم يضبط أواخر الكلم ويعصم اللسان من الزلل.

ومن القدامى خلف الأحمر (ت 180هـ) الذي يعرفه بقوله: " مَا يَصْلُحُ بِهِ اللِّسَانُ"² ويعرفه ابن السراج (ت 316هـ): "أنّه علم استخرجه المتقدمون من استقراء كلام العرب، حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة"³ وما نلاحظه أنّ الأحمر وابن السراج قد اتّفقا في كون النحو علم مستخرج من كلام العرب الفصحاء، وهو علم يُقوّم اللسان ويحافظ ويحصّن لغة القرآن الكريم. ويُعرف ابن جني (ت 392هـ) النحو بقوله: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع... وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّب بعضهم عنها ردّ به إليها"⁴

3- إبراهيم أنيس و آخرون، المعجم الوسيط، دار الكتب العلميّة، القاهرة ط2، دت، ج2، ص908.

2- خلف الأحمر، "مقدمة في النحو"، تح عز الدين التنوخي، دار الكتب العلمية، دمشق دط، 1961، ص33

3- أبو بكر بن السراج، "الأصول في النحو"، تح: عبد الحسين الفتلي، دار الكتب العلمية، القاهرة، 1973، ج1، ص37

4- ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، مصر، 1952، ج7، ص34

ونستنتج من قول ابن جني أنّ الفصاحة ما يشمل سلامة المفردات من مخالفة الاستعمال أو القياس أو هما معاً، وسلامة التراكيب من الوقوع في اللحن.

أمّا النحو عند الشّريف الجرجاني (ت 816 هـ) فهو: "علم بقوانين يُعرف بها أحوال التّراكيب العربيّة من الإعراب والبناء وغيرها".¹

إذن يتّضح لنا من خلال هذا التعريف للنحو أنّه علم يضبط أواخر الكلام إعراباً وبناءً معاً حيث تكمن أهميّة هذا العلم في بيان أحوال الكلام من حيث الإعراب وصحّة الكلام وفساده. أمّا المحدثون فقد عرّفوا النحو على أنّه القواعد المستنبطة ممّن صحّت لغتهم، ومن هؤلاء نجد إبراهيم مصطفى الذي يقول في كتابه "إحياء النحو": "أنّه قانون تأليف الكلام وبيان لكلّ ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل حتّى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدّي معناها. وذلك أنّ لكلّ كلمة وهي منفردة معنى خاصّ تتكفّل اللّغة ببيانه، وللکلمات المركّبة معنى هو صورة لما في أنفسنا ولما نقصد أن نعبر عنه وتؤدّيه إلى النّاس، وتأليف الكلمات في كلّ لغة تجري عليه ولا تزيع عنه".²

ويقصد بالقواعد المستعملة في نظام الكلام ومناسبتها بعضه لبعض، مع مراعاة ترابط الجمل فيما بينها، كما أنّ لكلّ كلمة معنى خاص، وكلّ الكلمات في أيّ لغة لا تحيد عن هذا القانون في تأليفها، وتجده يجعل النحو قانوناً للغة وعاصماً لها من الانحراف والزّلل.

نخلص من خلال ما سبق من التعريفات بالنسبة للقداامي أو المحدثين اتّفاقهم على أنّ مفهوم النحو هو ذلك العلم المستخرج من كلام العرب، وأنّه أيضاً العلم الذي يضبط أواخر الكلام إعراباً وبناءً وانسجاماً، إذ أنّه قواعد تحكم نظام بناء الجمل والتحامها مع بعضها من أجل تأدية المعنى التّواصلية للغة.

1- الشّريف الجرجاني، التعريفات، تصحيح: أحمد سعد علي، دار الكتب العلمية، القاهرة، د، ط، 1938، ص 214

2- إبراهيم مصطفى، "إحياء النحو"، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 2، 1413 هـ، 1992 م، ص 32

2-دوافع نشأة النحو:

لقد أحدث الإسلام تغييراً جذرياً في البيئة العربية، وكان له الأثر الكبير في انتشار ورقي اللغة العربية التي اتخذها الله عز وجل لحفظ الكتاب المجيد من خلال قوله تعالى "إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا." وبعد اتساع رقعة الدولة الإسلامية، ومع دخول كثير من الشعوب غير العربية في الإسلام، أدى ذلك إلى تفتشي اللحن في اللغة على الألسنة مما ينعكس سلبياً على اللغة العربية. فدعت الحاجة علماء ذلك العصر إلى سنّ قواعد وضوابط لمجاهاة ظاهرة اللحن وتفتشيه، ومن أهمّ الدوافع التي أسهمت في نشأة علم النحو نجد:

أ. الدافع الديني: قد تكفل الله تعالى بحفظ القرآن الكريم من التحريف ومن خلال قوله: "إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ"¹، وقد قام المسلمون بالحفاظ عليه من خلال القراءة السليمة حتى بعد شيوع اللحن على الألسنة بفعل الفتوحات الإسلامية وهذا ما جعل أبا الأسود الدؤلي يضع النقاط على المصحف.²

فقد اختار كاتبها وقال له: "إِذَا رَأَيْتَنِي قَدْ فَتَحْتُ فَمِي بِالْحَرْفِ فَاسْقِطْ نُقْطَةً فَوْقَهُ وَعَلَى أَعْلَاهُ وَإِنْ ضَمَمْتُ فَمِي فَاسْقِطْ نُقْطَةً بَيْنَ يَدَيْ الْحَرْفِ، وَإِنْ كَسَرْتُ فَاجْعَلِ النُّقْطَةَ مِنْ تَحْتِ الْحَرْفِ".³

ب. الدافع القومي: كان العربي يعتز بلغته واعتزازاً كبيراً، فخشي عليها من اللحن خاصة بعد الفتوحات الإسلامية واختلاط العرب بغيرهم من الأجناس وحاجة تلك الشعوب الوافدة على الدين الجديد لتعلم اللغة العربية في قواعدهما من إعراب وتصريف حتى تتمثلها تمثلاً واضحاً.⁴

ج. الدافع الاجتماعي: لم يستطع الأعاجم تقلد زمام السلطة وتسلم المناصب العليا في الدولة والسبب في ذلك لسانهم، فحرصوا على تعلم لغة الضاد كي يتمكنوا من الاندماج والانصهار في المجتمع الجديد، وقد أخذ بناصيتهم إلى بر الأمان طبقة راقية من النحاة مثل أبي الأسود الدؤلي

1-سوره الحجر: الآية 9

2-ينظر: خضر موسى محمد، "النحو و النحاة"، عالم الكتب، بيروت، ط 1، 2003، ص 10

3-محمد بن إسحاق بن التّديم، الفهرست، تح: مصطفى الشّومي، الدّار التّونسيّة للنشر، تونس، ط 1، 1985، ص 91

4-المرجع نفسه، صفحة 19.

وعنيسة الفيل... حيث وضعوا منهجًا تعليميًا يساعد من أراد تعلّم اللّغة العربيّة، وبهذا كانوا فُرسان

التّحو العربي وحاملي مشعله لقرون إلى جانب أبي إسحاق الحضرمي وسيبويه وغيرهم.¹

د. رقيّ العقل ونموّ طاقته الدّهنيّة: بفضل ما أحدثه الإسلام من دخول عدد كبير في الإسلام وما

صاحبه من تطوّر حضاري، استطاع العقل الإسلامي أن يُبدع ويُطوّر لغته فعملت على رصد

الظواهر اللّغوية وتسجيل الرّسوم النّحويّة التي كانت أساسا راسخا لنشوء علم التّحو وقواعده.²

3- كفيّة وضع علم النّحو:

لقد اختلف العلماء في أول من وضع التّحو فمنهم من قال: "عبد الرّحمن بن هرمز

(ت 117هـ)، أوّل من وضع العربيّة، وكان أعلم النّاس وأنساب قريش"³

وهناك من قال: أنّ واضعه هو نصر بن عاصم (ت 89هـ) قال: "ابن أبي سعد " حدّثنا خلف بن

هاشم البزار قال: " حدّثنا محبوب البصري عن خالد الحذاء قال: سألت نصر بن عاصم وهو أوّل

من وضع العربيّة"⁴

لكن نجد أكثر الكتب تُرجعه إلى أبي الأسود الدّؤليّ والبعض يقول: أنّه كان بإشارة من الإمام علي

بن أبي طالب (رضي الله عنه).

قال: سئل أبو الأسود الدّؤليّ فمن فتح له الطّريق إلى وضع التّحو وأرشده إليه فقال تلقّيته من علي

بن أبي طالب -رحمه الله- وحديث آخر: ألقى عليه أصولا احتفتت عليها⁵

وقيل: أنّ رجلا كان يقرأ القرآن ووصل إلى آية " إِنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ" فمرّ

1- ينظر شوقي ضيف، "المدارس النّحوية"، الناشر دار المعارف، القاهرة، ج1، ط6، 1989، ص12

2- ينظر المرجع نفسه، ص12.

3- أبو بكر محمد بن الحسين الزبيدي، "طبقات التّحويين واللّغويين"، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، دط، دت، 2002، ص28.

4- المرجع نفسه، ص29.

5- المرجع نفسه، ص21.

أبو الأسود الدؤلي، فكان الرجل يقرؤها مجرورة وبذلك قد عُظفت على المشركين ويكون هناك تحريفاً وتغيراً للمعنى الأصلي ثم توجه إلى علي بن أبي طالب - رضي الله عنه - وبين له أن المخاطر تحفّ باللّغة العربيّة، فأمر عمر بن الخطاب أن لا يقرأ القرآن إلاّ عالم بالله.

وبذلك وضع أبو الأسود الدؤلي الحركات المتعارف عليها اليوم (الفتحة والضمة والكسرة) التي أسهمت في جلاء المعاني وتيسير الفهم وقطعت شوطاً كبيراً في استيعاب العديد من المعاني خاصّة التي وقع فيها تقديم أو تأخير مثل ما توضّحه الآية الكريمة من خلال قوله تعالى: "إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ"¹ فهنا وقع تقديم المفعول به وتأخير الفاعل، ولولا الحركة الإعرابية لتعسّر علينا فهم معنى الآية الكريمة.

فبذلك نستنتج أنّ أبا الأسود الدؤلي حمل على عاتقه مشقّة حفظ اللّغة العربيّة من الضياع وتقويم الألسنة من الزلل واللبس الذي قد يقع فيه الكثير.

4_ أهمية علم النحو:

نمّا لا شكّ فيه أنّ للنحو أهميّة كبرى، فلا يُمكن أن يُستغنى عنه في كلّ ميادين اللّغة. فهو الحصن المنيع الذي يُستند عليه للولوج للّغة وفهم مكنوناتها، ودوره الفعّال في تقويم اللسان وحفظ البيان لا ينكره إنسان.

فقد حظي النحو باهتمام فائق من طرف العلماء، أكثر من علماء النحو، حيث أُلّفت فيه الآلاف من الكتب والدراستات، سواء من العلماء القدامى أو المحدثين، فهو العمود الفقري للّغة العربيّة، ولا تقوم إلاّ به، لأنّ لكلّ لغة ضوابط تحكمها، فمن القدامى ابن فارس الذي يقول في كتابه "الصّاحي": "من العلوم الجليلة التي اختصّت به العرب، الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني

1- سورة فاطر، الآية 28.

المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما تميّز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام... ولا نعت من توكيد"¹.

أمّا ابن جني وابن يعيش وكذلك الأوائل في النحو العربي كاخليل وسيبويه...، "فالنحو عند هؤلاء أساس بقاء الجملة العربية، ذلك لأنه لا بدّ لكلّ لغة من قوانين تنظّمها وتجمع شواردها وتكشف عن خفاياها وتوحد ظواهرها المختلفة، لأنّ تلك القوانين أو القواعد هي الوسائل الإجرائية التي تُعين المتكلم على كشف مكنون النفس والتعبير عمّا يحتاج وجدانه بلغة سليمة"².

أمّا عبد القاهر الجرجاني فيرى أنّ الألفاظ وهي عارية من الإعراب، مغلقة على معانيها حتّى يكون الإعراب هو الذي يفتحها. فالحركات الإعرابية هي بمثابة المفاتيح التي بها يلج المستمع إلى عالم الدلالات والمعاني التي تختلج في ذهن المتكلم³.

أمّا ابن خلدون فيعدّه من أهمّ علوم اللسان قاطبة حيث يقول: "أركانه أربعة وهي: اللغة والنحو والبيان والأدب، والذي يتحصّل إنّه الأهمّ المقدم منها هو النحو، إذ به يتبيّن أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة"⁴. وأهمية النحو لم يتناولها القدماء فقط، بل تحدّث عنها كثير من المحدثين أيضاً، ومن بينهم الباحث محمود السيّد حيث يقول: "له الدور المهمّ في فهم المقروء وفي الاستعمال والتعبير السليم، سواء كان شفهاً أم كتابياً"⁵.

1- ابن فارس، الصّاحي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تح: أحمد حسن، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط 1، 1997، ص 43.

2- ابن عرفه ابن صافي، تدريس قواعد اللغة في الطّور الثالث من المدرسة الابتدائية، مجلة همزة وصل، عدد خاص، 1991، الجزائر، ص 194.

3- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تعليق وشرح: محمد التّنجي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 3، 1999 ص 42.

4- ابن خلدون، المقدّمة، اعتناء ودراسة: أحمد الزعي، دار الأرقم، بيروت، دت، دط، ص 624.

5- محمد أحمد السيّد، تطوير مناهج التّعليم والقواعد التّحوّية وأساليب التّعبير في مراحل التّعلّم العام، المنظمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، تونس، 1987، ص 39.

من خلال ما أوردناه من أقوال، يتضح لنا جلياً أنّ للنحو أهمية بالغة، ولا يمكن لأيّ دارس أن ينكر فضله على اللغة العربيّة والمساهمة في تطويرها والولوج إلى عالمها. فالغاية الأساسيّة من تعليم القواعد النحويّة يتمثّل في استخدام اللّغة استخداماً سليماً ينأى بها عن الرّلل ويقوّم الألسنة.



المبحث الثالث: النحو بين العلمية والتعليمية:

1- مفهوم النحو العلمي

2 - مفهوم النحو التعليمي

3- الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي

4- النحو التعليمي بين مناهج القدامى ومناهج المحدثين



تعدّ العلاقة بين النحو العربي و تعليمية اللغة علاقة وثيقة، وذلك من خلال الدراسات اللسانية التي منحت أستاذ اللغة العربية فرصة الاختيار بين الموارد اللغوية، بهدف الارتقاء باللغة و مستوى المتعلم¹. وعليه ينقسم النحو إلى قسمين:

1/ مفهوم النحو العلمي: (Grammaire scientifique)

هو نحو تخصصي قائم على التعليل المنطقي بصرف النظر عن النواحي التعليمية من شرح مبسط وميسر، فهو نحو عميق يهدف إلى البحث و الاكتشاف و التعليل للقضايا اللغوية، ومن أشهر مؤلفات النحو العلمي نجد كتاب "الخصائص" لابن جني.

وقد عرفه الدكتور "عبد الرحمن حاج صالح" بأنه: «مجموع الجمل والقواعد التي يمكن أن

تفرغ بها وعليها جميع الإمكانيات التعبيرية الخاصة بالوضع العربي².»

2/ مفهوم النحو التعليمي: (Grammaire Didactique)

هو مجموعة القواعد الوظيفية التي يهتم بها المختصون في التربية والتعليم³.

والنحو التعليمي يسمّى أيضا النحو الوظيفي، وهو علم يهتم بتطبيق القواعد العربية ويكون التركيز فيه على الدراسة الاستكشافية للجانب النظري للنحو العربي بمختلف الوسائل. كما يتمحور على ما يتطلبه المتعلم حتى يستعمل اللغة استعمالا سليما في وضعيات تعلمية مختلفة⁴.

ويقول الأستاذ صالح بلعيد موضحا الفرق بين ما هو علمي و ما هو تعليمي "للعلوم جانبان

جانب علمي و جانب تعليمي، فالجانب العلمي يقوم على ركائز يتفق عليها الجميع وهي ثابتة، وأما

1- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية. حقل اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص 144.

2- ينظر: عبد الرحمن حاج صالح: مدخل إلى علم اللسانيات الحديث، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، ع4، 1973-1974، ص288.

3- كلي سورية، حركة تيسير النحو العربي، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2012، ص30.

4- بن حليلة محمد، قراءة في محاولات تيسير النحو العربي، النحو التعليمي، رسالة ماجستير، كلية اللغات والآداب، قسم اللغة والأدب العربي، تيارت، 2011-2012، ص11.

الجانِب التّعليمي فهو ذاتي وخاصّ ومتغيّر، يتناول تدريس الحقائق ولا يحتاج إلى جهد كبير وعميق، وغيّته اكتشاف أفضل وأنجح السّبل الموصلة للمعلومة.

3/ الفرق بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي:

يمكن اختزال أبرز الفروقات بين النّحو العلمي و النّحو التّعليمي على النّحو الآتي:¹

النّحو العلمي	النّحو التّعليمي
النّحو العلمي يقوم على ركائز ثابتة	النّحو التّعليمي خاص ومتغيّر
هو مجموعة قواعد و معايير وضعها النّحاة الأوائل	هو مجموعة من القواعد الوظيفيّة يهتمّ بها المختصّون في التّربية و التّعليم
هو علم موضوعي يعتمد على ما ينطق به العرب	هو نحو وظيفي يمنح المتعلّم إمكانية التّحكم في اللّغة
نحو تحليلي تخصّصي	نحو معياري للتّفريق بين الصّواب و الخطأ في كلام المتعلّمين
يهتمّ بتفسير الظّواهر اللّغويّة	يهتمّ بتطبيق تلك الظّواهر اللّغويّة

ومن خلال هذا الجدول يتّضح لنا أنّ النّحو التّعليمي يهتم بدراسة القواعد النّحويّة التي من شأنها أن تصوّب وتعدّل النّظام النّحوي، فهو نحو دراسته وسيلة لعصمة اللسان من اللّحن والقلم من الخطأ، في حين أنّ النّحو العلمي دراسته لا أثر لها في الكلام، وإّما هو تفسير لتلك القواعد.

4- النّحو التّعليمي بين مناهج القدامى ومناهج المحدثين:

اعتمد النّحاة القدامى على أسس ومناهج في تعليميّة قواعد النّحو نذكر منها :

1. المنهج المعياري: يعتمد هذا المنهج في صياغة الألفاظ و العبارات عن طريق القياس، فقد عُدّ

النّحو العربي نحوًا معياريًا باعتبار قواعد، حيث فصل بين الخطأ و الصّواب، فقد حمل العرب ما تُفهم مهمّة تعليم النّشء قواعد اللّغة تعليماً سليماً صحيحاً نظراً لقداسة اللّغة و مكانتها، وهذا ما

1- المرجع السابق، ص 10.

نجده من خلال قول حسان تمام في قوله: " إن العناية التي نشأ النحو العربي من أجلها وهي ضبط اللغة وإيجاد الأداة التي تعصم اللاحين من الخطأ فرضت على هذا النحو أن يتسم في جملته بسمة النحو التعليمي لا النحو العلمي أو بعبارة أخرى أن يكون في عمومه نحواً معيارياً لا نحواً وصفيّاً... "1.

يتّضح لنا من خلال هذا القول أنّ دوافع نشأة النحو كان الغرض منه تعليمي بحت.

أولاً: القياس: الذي يعتبر أساساً في المنهج المعياري وهو " أن تقيس الظاهرة على ظاهرة أخرى متمثلة في النص "2 فالقياس هو أصل الاشتقاقات، فالقياس قديم قدم النحو العربي منذ عبد الله ابن أبي إسحاق الحضرمي وعيسى بن عمر الثقفي... وعلى هذا يكون القياس في مراحل الأولى من اللغة وليس من قوانين النحو "3.

ومن هنا نفهم أنّ القياس أساس من أسس وضع القواعد النحوية، والنحاة الأوائل قاسوا اللغة على ما تكلم به العرب، فقد كان القياس " هو الفيصل في تقرير مسائل الشذوذ والندرة في لغات العرب ولهجاتهم ولغة الشعر، وما تلجأ إليه من ضرورة لغوية ونحوية وصرفية، وأيضاً قراءات القرآن الكريم "4.

من هنا يتّضح لنا أنّ القياس ساهم في وضع القواعد النحوية و الصرفية، وذلك بهدف حفظ القرآن الكريم من اللحن.

ثانياً: التعليل: " هو سمة من سمات المعيارية وهذا التعليل من تصوّرات الباحث ليس غيره ولم يتصوّره الناطقون بهذه الظواهر حيث نطقوا بها."

1- حسان تمام، العربية معناها ومنباها، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1418هـ/1998م، ص13.

2- حسان تمام، اللغة بين المعيارية والوصفية، الأنجلو المصرية، مصر، ط1، 1975، ص393.

3- ممدوح عبد الرحمن، المنظومة النحوية، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، أكتوبر 2018، ص305.

4- صابر بكر أبو السعود، النحو العربي، دراسة نصية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 1987، ص69.

نجد أنّ التعليلات قد كثرت عند سيويه كثرة لا حدّ لها، فهو لا يعلّل فقط لما كثر على ألسنتهم واستنبطت على أساسه القواعد ، وكأتمّ لا يوجد أسلوب ولا توجد قاعدة دون علة¹.
يعني أنّه كان يعلّل للقواعد المطردة والأمثلة الشاذة واتّسمت تعليلاته باليسر، وخاضعة لحكم الدّوق والاستعمال.

2. المنهج الوصفي: "هو المنهج الذي يعتمد على وصف اللّغة وتفحص ظواهرها ومظاهرها

مثل الأصوات والتركيب الخاصّ بلغة ما في حقبة تاريخية معينة." ²

ونفهم من هذا القول بأنّ المنهج الوصفي " يدرس اللّغة لذاتها أوّلاً ويدرسها لفترة محدودة،

كدراسة جملة الاستفهام في شعر الفرزدق

نخلص إلى أنّ المنهج الوصفي يدرس الظاهرة كما وردت في الواقع، فيقوم بوصفها وتوضيح

خصائصها.و يعتمد المنهج الوصفي على أسس هي:

1/ السّماع: السّماع هو ما ثبت في الكلام ممّن يوثق بفصاحته فشمّل كلام الله وكلام النبي صلّ الله

عليه وسلّم في الفترة التي اعتمدها النّحاة الأوائل في جمع المادّة من مصادرها للاستشهاد والنّظر فيها

واستخراج أوجه الاتّفاق.

ويقول حسن تامّ في هذا الصّدّد: " كانت دراسة اللّغة تدور في بادئ الأمر على تلقي

النّصوص من أفواه الرّواة ومشافهة الأعراب، فصحاء الحاضرة "ومن هنا يتّضح لنا أنّ الدّراسات

العربية الأولى تتّسم بالوصف، وتناهى إلى حد كبير عن المعيارية.

إذن يتجسّد المنهج الوصفي من خلال هذا القول على تلقي النّصوص من أفواه العرب

ومشافهة الأعراب والنّقل عنهم.

1- شوقي ضيف، المدارس النّحوية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1996، ص 82.

2- ينظر: سهيلة طه محمد البياني ، المنهج الوصفي في كتاب (في النّحو العربي نقد وتوجيه) لمهدي المخزومي، جامعة تكريت، مجلة سرّ من رأى، المجلّد 4، العدد 11، السّنة الرّابعة، 2008، ص 37.

2/ الاستقراء: هو من أسس الوصفية، فسيبويه "يستقرئ" القرآن الكريم، وكلام العرب ثم يستنبط من هذا الاستقراء نماذج لغوية¹ حيث توصل من خلاله إلى أنّ الكلام يُبنى على المسند والمسند إليه باشتراط الإسناد، وهذان الركنان يمثلان الجملة بالمفهوم الحديث.

كما استقرأ أنّ الكلام العربي مبني ومعرب، فبعد أن يحدّد أقسام الكلمة يذكر ما يطراً عليها حين تدخل في جملة وهو ما يعرف بالإعراب والبناء.²

3/ التصنيف: سيبويه صنّف وقسم الكلام إلى اسم وفعل وحرف³ وقسم الكلام أيضا من حيث الجنس إلى مذكر ومؤنث، ومن حيث العدد إلى مفرد ومثنى وجمع، فالمفرد يُرفع وينصب ويجرّ بحركات مختلفة، والمثنى يرفع بالألف والتّون وينصب ويجرّ بالياء والنون.

وقد صرح سيبويه بأنّ هذا كلّه قد أخذ من كلام العرب قائلا: "ولم يأخذ ذلك إلا من العرب"⁴ وقد تمكّن سيبويه من وصف الحقائق اللغوية ووصفها كما في الواقع.

مما سبق نستنتج أنّ أسس المنهج الوصفي لها جذورا تعليمية في النحو العربي وفي الدراسات اللغوية عند العرب وخاصة عند سيبويه في كتابه "الكتاب" وخير دليل على ذلك أنّه وضع قواعده على الاستعمال اللغوي.

ومن المناهج الحديثة التي كان لها أثر في النحو العربي من خلال التطرق لبعض القضايا التحوية ما نلمسه من خلال:

1/ المنهج التحويلي: يُعنى هذا المصطلح بالبنية العميقة للغة، ويعتمد على توليد الجمل والتحويل من البنية العميقة للغة إلى البيئة الظاهرة، وفق قواعد استنباطية معينة وتُدعى هذه العملية التحويل (Transformation) وتُسمى قواعدها بالقواعد التحويلية، فالمبنى العميق للجمل له أهمية خاصة في البحث اللغوي، وقد تفتنّ نحاة العرب القدامى على الأمور التالية:

1- حسان تمام، اللغة بين المعيارية والوصفية، مرجع سابق، ص 44.

2- سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الكتب العلمية، القاهرة ط3، 1988، ج1، ص343.

3- المرجع نفسه، ص12.

4- عثمان أمين، فلسفة اللغة العربية، سلسلة المكتبة الثقافية، القاهرة، ط1، 1965، ص23-24.

- ✓ قضية الأصلية والفرعية، التكررة أصل المعرفة، المفرد أصل الجمع.
 - ✓ قضية العامل
 - ✓ قواعد الزيادة والإقحام، قواعد إعادة الترتيب، التقديم والتأخير وما أشبه ذلك...
- ويعدّ تشومسكي (Chomsky) رائد المنهج التحويلي و أول من وضع له هذا المصطلح في حين نجده عند العرب بمصطلحات مختلفة كالتلميح والتصريح.
- ويعتبر هاريس Haris أيضا رائد هذا المنهج، التحويلي " وقد عرّف التحويل قائلا: " هو عملية نحوية تغيّر ترتيب المكونات داخل جملة ما و بوسعها حذف أو إضافة عناصر أخرى إليها".¹

يتّضح لنا أنّ المنهج التحويليّ يحوّل البنية العميقة للغة إلى البنية السطحية بواسطة عناصر التحويل المختلفة: كالحذف والزيادة وتغيير الترتيب. فالتوليدية مرتبطة بالجانب العقليّ لإنتاج الجمل أو ما يُسمّى بالبنية العميقة للغة ، وما يلاحظ أنّ هذه الأفكار الواردة في المنهج التحويليّ كان لها جذور في النحو العربيّ وهذا ما أشار إليه حسنّ تمام قائلا: " إنّ النحو العربيّ لم يكن بعيدا عن هذه الأفكار التي جاءت في النحو التحويليّ" وكانت حجته في ذلك أنّ كلّ تطبيق على مذهب النحو التحويليّ، قد تمّ الاستناد إلى قواعد النحو في العربية ووضّح على النحو الآتي:

1/ قانون التوزيع: الذي وظّفه هاريس Harris كان يقصد من ورائه الموقع الذي يحتلّه العنصر اللغوي في اللسانيّات المختلفة ومدى تأثيرها (السياقات) على هذا العنصر اللغوي وهذه الفكرة موجودة في النحو العربيّ.²

مثال ذلك تعدّد وجوه (ما) في الجملة حسب السياق الذي ترد فيه كمايلي:

1. ما النافية: قال تعالى: {وَمَا جَعَلْنَا لِبَشَرٍ مِنْ قَبْلِكَ الْخُلْدَ أَفَإِنْ مِتَّ فَهُمْ الْخَالِدُونَ}

سورة الأنبياء، الآية 34.

1- رمضان عبد التواب، "المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي"، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1983، ص189.

2- محمود أحمد نخله، مدخل إلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 1988، ص76.

2. ما الاستفهامية: قال تعالى: { وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَا مُوسَى } سورة طه، الآية 17.
3. ما الشرطية: من خلال قوله تعالى: { وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمُهُ اللَّهُ } سورة البقرة، الآية 197.

2/ قواعد الحذف: قَدَّم النَّحو العربي و النَّحو التَّحويلي ظاهرة الحذف نفسها .

3/ قواعد الزيادة: وهذا ما يصطلح عليه في الجملة العربية (فضلة)، وأمَّا فيما يخصُّ فضيَّة العامل فقد أصبحت شيئًا مقررًا مؤكِّداً عليه في التَّحليل النَّحوي للجملة وبالخصوص عند التَّحويلين.¹

والتَّحو التَّحويلي ميِّز بين نوعين من الجمل البسيطة والمركَّبة.

ومن هنا نلاحظ أنَّ البحث الحديث استفاد كثيراً من الجهود التي قدَّمتها النَّحاة العرب خاصَّة في قضية بناء الجملة وإن اختلفت نظرة اللُّغويين المحدثين للجملة عن نظرة نحاة العرب.

ثانياً: المنهج التداولي: يُعنى هذا المنهج بدراسة اللُّغة أثناء الاستعمال ولهذا اهتمَّ اللُّغويون المحدثون بذلك وعلى رأسهم طه عبد الرحمن الذي اختار له مصطلح "التداوليات" قائلاً: "...وقد وقع اختيارنا على مصطلح التداوليات مقابلاً للمصطلح الغربي (براغماتيغا) لأنَّه يوفي المطلوب حقَّه باعتبار دلالته على مَعْنين " الاستعمال " و "التفاعل" معا ولقى منذ ذلك الحين قبولا من الدَّارسين الذين أخذوا يُدرجونه في أبحاثهم".²

أمَّا فيما يخص مفهوم التداولية هو ما تداولوه المحدثون ، وحددوا معناه قائلين: " هو وصف لكلِّ ما كان مظهراً من مظاهر التَّواصل والتَّفاعل بين صانعي التَّراث من عامَّة النَّاس وخاصَّتْهم".³

ويقصد من هذا القول الإمام بكلِّ حيثيات الخطاب.

فقد جعل طه عبد الرحمن أهمية هذا المنهج ما تقوم عليه الدَّراسة التَّراثية قائلاً: " لا سبيل لمعرفة الممارسة التَّراثية بغير الوقوف على التَّقريب التداولي الذي يتميِّز عن غيره من طرق معالجة

1- محمود أحمد نخله، مدخل على دراسة الجملة العربية، مرجع سابق، ص56.55.

2- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 1988، ص27.

3- المرجع نفسه، ص 244.

المنقول بإسناده إلى شرائط مخصوص يقضي عدم استيفائها إلى الإصرار بوظائف المجال التداولي فضلا عن إسناده إلى آليات صورية محدّدة¹

إذن لا يمكن استبعاد المنهج التداولي عن الدراسات اللغوية القديمة، لأن العرب مثلوا لهذه المناهج في دراساتهم وإن لم تكن بالأهمية البالغة مثلما نجده عند المحدثين فالتداولية تدرس كيفية فهم الناس إنتاجهم لفعل تواصل في إطار موقف كلامي ملموس.

ثالثا: المنهج البنيوي: "البنيّة هي مجموعة منسجمة من العناصر والوحدات، وهذه الوحدات تركب بعضها على بعض بكيفية خاصّة تؤدّي المعنى في الخطاب بكيفية خاصّة، إنّها نظام متناسق الأجزاء.²"

فالبنيوية اهتمت بالعلاقة بين المعنى والمبنى، وقد كان هذا هدف النحاة وعلماء اللغة في التراث العربي. كما اهتمت بوضع مناهج فعّالة خاصّة المتعلقة بالتواصل كما قامت بتحليل الجمل إلى المقومات المباشرة التي يرجع لها الفضل في إبراز الكيفيات التي تنظّم فيها العلاقات بين أركان الجملة. ومما سبق نستنتج أنّ النحاة القدامى اعتمدوا في دراستهم على المناهج الحديثة.

1- طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1993، ص16.

2- صورية جغبوب، قضايا اللسانيات العربية من خلال كتابات أحمد مختار عمر، أطروحة دكتوراة، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2011، 2012، ص94.



المبحث الرابع: نماذج من صياغات القدامى لقواعد النحو

3- النموذج الأول: " الألفية " لابن مالك.

2 - النموذج الثاني : "الأجرومية" لأبي عبد الله محمد الصنهاجي.

1 - النموذج الثالث : " قطر الندى وبلّ الصدى " لابن هشام الأنصاري



تعددت نماذج صياغات القدامى لقواعد النحو العربي، و أثرته بما تضمنته من تيسيرات سهلت تعليمية قواعد النحو في عصرها. و سنقتصر في هذا المبحث على ثلاثة نماذج شهيرة اعتمدها معيارا نقيس عليه في الشق التطبيقي من البحث:

- النموذج الأول: الألفية لابن مالك (ت 672 هـ)

ألفية ابن مالك والمسماة أيضا بالخلاصة هي متن شعري من نظم الإسهام المجدد في النحو، صاحبها محمد بن عبدالله بن مالك الطائي الجبالي.

كما أنّها من أهم المنظومات النحوية واللغوية لما حضيت به من عناية العلماء والأدباء الذين انزوا للتعليق عليها بالشروح والحواشي.

تحتوي الألفية على أزيد من 1000 بيت شعري، وتمت مُوازنتها على بحر الرجز، شرح المؤلف من خلالها القواعد وكلّ ما يتعلّق بعلم النحو والصرف .

ومن أشهر المؤلفات التي تناولت شرح ألفية ابن مالك ما يأتي:

* كتاب "أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك" لابن هشام الأنصاري.

* كتاب "الشرح الميسر على ألفية ابن مالك" للدكتور عبد العزيز الحربي.

* كتاب "شرح ابن عقيل" على ألفية ابن مالك.

* كتاب "دليل السالك شرح ألفية ابن مالك" لعبد الله الفوزان.

* كتاب "توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك" لابن قاسم المرادي.

* كتاب "شرح ألفية ابن مالك" لابن عثيمين.

تطرق ابن مالك في ألفيته إلى الحديث عن قواعد النحو والصرف في اللغة العربية بأسلوب سهل ومفهوم، وفيما يأتي بعض هذه المواضيع التي تناولتها:

- الكلام وما يتألف منه: كان هذا من البيت الثامن حتى البيت الرابع عشر، يقول:

كَلَامُنَا لَفْظٌ مُفِيدٌ كَأَسْتَقِمُ ❧ وَاسْمٌ وَفِعْلٌ ثُمَّ حَرْفٌ الْكَلِمِ

وَاحِدُهُ كَلِمَةٌ وَالْقَوْلُ عَمٌ ❧ وَكَلِمَةٌ بِهَا كَلَامٌ قَدْ يُؤَمُّ

بِالْجَرِّ وَالتَّنْوِينِ وَالتَّنَادَا وَأَلٌ ❧ وَمُسْنَدٌ لِاسْمٍ تَمَيِّزٌ حَصَلَ

بِنَا فَعَلْتَ وَأَتَتْ وَيَا أَفْعَلِي ❧ وَتُونٌ أَفْعَلٌ فِعْلٌ يَنْجَلِي

سِوَاهُمَا الْحَرْفُ كَهَلٌ وَفِي وَمٌ ❧ فِعْلٌ مُضَارِعٌ يَلِي لَمْ كَيْشَمِ

وَمَاضِيِ الْأَفْعَالِ بِالتَّاءِ مِزٌ وَسِمٌ ❧ بِالتُّونِ فِعْلٌ الْأَمْرِ إِنْ أَمَرَ فُهُمِ

- المعرب والمبني: ومن هذه الأبيات ما يأتي:

وَالِاسْمُ مِنْهُ مُعْرَبٌ وَمَبْنِيٌ ❧ لِشَبِّهِ مِنَ الْحُرُوفِ مُدْنِي

كَالتَّشْبِيهِ الْوَضْعِيِّ فِي اسْمِي حِثَّنَا ❧ وَالْمَعْنَوِيِّ فِي مَتَى وَفِي هُنَا

وَكَتَيْبَةِ عَنِ الْفِعْلِ بِلَا ❧ تَأْتُرُ وَكَافِتِقَارٍ أُصْلَا

وَمُعْرَبُ الْأَسْمَاءِ مَا قَدْ سَلِمَا ❧ مِنْ شَبِّهِ الْحَرْفِ كَأَرْضٍ وَسَمَا

وَفِعْلٌ أَمْرٌ وَمُضِيٌّ بُيَا ❧ وَأَعْرَبُوا مُضَارِعًا إِنْ عَرِيَا

مِنْ تُونٍ تَوَكِيدٍ مُبَاشِرٍ وَمِنْ ❧ تُونٍ إِنَاثٍ كَيْرَعَنْ مَنْ فُتِنَ

وَكُلُّ حَرْفٍ مُسْتَحِقٌّ لِلْبِنَا ❧ وَالْأَصْلُ فِي الْمَبْنِيِّ أَنْ يُسَكَّنَا

وَمِنْهُ ذُو فَتْحٍ وَذُو كَسْرٍ وَضَمٌ ❧ كَأَيْنَ أَمْسٍ حَيْثُ وَالسَّاكِنُ كَمِ

• النكرة والمعرفة: ومن هذه الأبيات ما يأتي:

نَكْرَةٌ قَابِلٌ أَلْ مُؤَثَّرًا ☐ أَوْ وَقِعَ مَوْعٍ مَا قَدْ ذُكِرَا
 وَغَيْرُهُ مَعْرِفَةٌ كَهُمْ وَذِي ☐ وَهِنْدَ وَابْنِي وَالْعَلَامَ وَالَّذِي
 فَمَا لِذِي غَيْبَةٍ أَوْ حُضُورٍ ☐ كَأَنْتَ وَهُوَ سَمَّ بِالضَّمِيرِ
 وَذُو اتِّصَالٍ مِنْهُ مَا لَا يُبْتَدَأُ ☐ وَلَا يَلِي إِلَّا اخْتِيَارًا أَبَدًا
 كَأَلْيَاءِ وَالْكَافِ مِنْ ابْنِي أَكْرَمَكَ ☐ وَالْيَاءِ وَالْهَاءِ مِنْ سَلِيهِ مَا مَلَكَ
 وَكُلُّ مُضْمَرٍ لَهُ الْبِنَاءُ يَجِبُ ☐ وَلَفْظُ مَا جَرَّ كَلْفْظٍ مَا نُصِبَ
 لِلرَّفْعِ وَالنَّصْبِ وَجَرَّ نَا صَلَحَ ☐ كَاعْرِفَ بِنَا فَإِنَّا نَلْنَا الْمِنْحَ

• موضوع (العلم): ومما ورد فيه :

اسْمٌ يُعَيِّنُ الْمُسَمَّى مُطْلَقًا ☐ عِلْمُهُ كَجَعْفَرٍ وَخَزْنِقَا
 وَقَرْنٍ وَعَدَنٍ وَلَا حِقٍ ☐ وَشَدَقِمٍ وَهَيْلَةٍ وَوَأَشِقِ
 وَأَسْمَاءَ أُنَى وَكُنْيَةَ وَلَقَبَا ☐ وَأَجْرُنْ دَا إِنْ سِوَاهُ صَحْبَا
 وَإِنْ يَكُونَا مُفْرَدَيْنِ فَأَضِيفَ ☐ حَتْمًا وَإِلَّا أَتَبِعِ الَّذِي رَدَفَ
 وَمِنْهُ مَنْقُولٌ كَفَضْلٍ وَأَسَدٍ ☐ وَذُو اِرْتِحَالٍ كَسُعَادٍ وَأُدَدٍ

• تعداد أسماء الإشارة والأسماء الموصولة ومن هذه الأبيات:

بِذَا لِمُفْرَدٍ مُذَكَّرٍ أَشِرَ ☐ بِذِي وَذِهِ تِي تَا عَلَى الْأُنْثَى اِفتَصِرَ
 وَذَانِ تَانِ لِلْمُثَنَّى الْمُرْتَفِعِ ☐ وَفِي سِوَاهُ ذَيْنِ تَيْنِ اذْكَرَ تُطْعَ
 وَبِأُولَى أَشِرَ لِمُجْمَعٍ مُطْلَقًا ☐ وَالْمُدُّ أُولَى وَلَدَى الْبُعْدِ انْطِقَا

بِالْكَافِ حَرْفًا دُونَ لَامٍ أَوْ مَعَهُ ۞ وَاللَّامُ إِنْ قَدَّمْتَ هَا مُتَّعَهُ
 وَهِنًا أَوْ هُهْنًا أَشْرَ إِلَى ۞ دَانِي الْمَكَانِ وَبِهِ الْكَافُ صِلَا
 فِي الْبُعْدِ أَوْ بِتَمَّ فَهُ أَوْ هِنَّا ۞ أَوْ هِنَالِكَ انْطِقَنَّ أَوْ هِنَّا
 مَوْضُوعُ الْأَسْمَاءِ الَّذِي الْأُنْثَى الَّتِي ۞ وَالْيَا إِذَا مَا تُنْبِئَا لَا تُثَبِّتِ
 بَلْ مَا تَلِيهِ أَوْلِهِ الْعَلَامَةُ ۞ وَالنُّونُ إِنْ تُشَدُّ فَلَا مَلَامَةَ
 وَالنُّونُ مِنْ ذَيْنِ وَتَيْنِ شُدِّدَا ۞ أَيْضًا وَتَعْوِيضٌ بِذَلِكَ فُصِّدَا
 جَمْعُ الَّذِي الْأَلَى الَّذِينَ مُطْلَقًا ۞ وَبَعْضُهُمْ بِالْوَاوِ رَفْعًا نَطَقًا

• كان وأخواتها: ومن هذه الأبيات ما يأتي:

تَرْفَعُ كَانَ الْمُبْتَدَا اسْمًا وَالْحَبْرُ تَنْصِبُهُ كَكَانَ سَيِّدًا عُمَرُ
 كَكَانَ ظَلَّ بَاتَ أَضْحَى أَصْبَحَا أَمْسَى وَصَارَ لَيْسَ زَالَ بَرِحَا
 فَتَى وَأَنْفَكَ وَهَدِي الْأَرْبَعَةَ لَشِبَهُ نَفِي أَوْ لِنَفِي مُتَّبَعَهُ
 وَمِثْلُ كَانَ دَامَ مَسْبُوقًا بِمَا كَأَعْطَى مَا دُمْتَ مُصِيبًا دَرِهَمًا
 وَعَیْرُ مَاضٍ مِثْلُهُ قَدْ عَمِلَا إِنْ كَانَ عَیْرُ الْمَاضِ مِنْهُ اسْتِعْمِلَا
 وَفِي جَمِيعِهَا تَوَسُّطَ الْحَبْرِ أَجَزُ وَكُلُّ سَبْقُهُ دَامَ حَظَرَ

• أفعال المقاربة: في عدة أبيات، ومنها ما يأتي:

كَكَانَ كَادَ وَعَسَى لَكِنْ نَدَرَ عَيْرُ مُضَارِعٍ لِهَذَيْنِ حَبَرَ
 وَكَوْنُهُ بِدُونِ أَنْ بَعْدَ عَسَى نَزَرَ وَكَادَ الْأَمْرُ فِيهِ عَكْسَا
 وَكَعَسَى حَرَى وَلَكِنْ جُعِلَا حَبَرَهَا حَتْمًا بِأَنْ مُتَّصِلَا

وَأَلْزَمُوا اِخْلَوْلِقَ أَنْ مِثْلَ حَرَى وَبَعْدَ أَوْشَكَ انْتِفَا أَنْ نَزْرَا

وَمِثْلُ كَادَ فِي الْأَصْحِ كَرَبٍ أَوْ تَزُكُ أَنْ مَعَ ذِي الشُّرُوعِ وَجَبْنَا

• لا التي لنفي الجنس: من هذه الأبيات ما يأتي:

عَمَلٌ إِنَّ اجْعَلْ لِيلاً فِي نَكْرِهِ مُفْرَدَةً جَاءَتْكَ أَوْ مُكْرَرَةً

فَانصِبْ بِهَا مُضَافاً أَوْ مُضَارِعَهُ وَبَعْدَ ذَلِكَ الْخَبْرَ اذْكُرْ رَافِعَهُ

وَرَكِبِ الْمُفْرَدَ فَاتِحاً كَلَاماً حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ وَالثَّانِ اجْعَلَا

مَرْفُوعاً أَوْ مَنْصُوباً أَوْ مُرَكَّباً وَإِنْ رَفَعْتَ أَوَّلًا لَا تَنْصِبَا

وَمُفْرَدًا نَعْتًا لِمَبْنِي يَلِي فَافْتَحْ أَوْ انصِبْ أَوْ ازْفَعْ تَعْدِلْ

وَعَبِّرْ مَا يَلِي وَعَبِّرِ الْمُفْرَدَ لَا تَبْنِ وَأَنْصِبْهُ أَوْ الرَّفْعَ اقْصِدْ

• إعمال اسم الفاعل: حيث قال:

كَفَعَلِهِ اسْمُ فَاعِلٍ فِي الْعَمَلِ إِنْ كَانَ عَنْ مُضَيِّهِ بِمَعْرِزِلْ

وَوَيْلِي اسْتِفْهَاماً أَوْ حَرْفَ نِدَا أَوْ نَفِيّاً أَوْ جَا صِفَةً أَوْ مُسْنَدَا

وَقَدْ يَكُونُ نَعْتٌ مَحْدُوفٍ عُرِفَ فَيَسْتَحِقُّ الْعَمَلَ الَّذِي وُصِفَ

وَإِنْ يَكُنْ صِلَةً فِي الْمَضِي وَعَبِّرْهُ إِعْمَالُهُ قَدْ ارْتَضِي

فَعَالٌ أَوْ مِفْعَالٌ أَوْ فَعُولٌ فِي كَثْرَةٍ عَنْ فَاعِلٍ بَدِيلٌ

فَيَسْتَحِقُّ مَا لَهُ مِنْ عَمَلٍ وَفِي فَعِيلٍ قَلَّ ذَا وَفَعِلْ

وَمَا سِوَى الْمُفْرَدِ مِثْلَهُ جُعِلَ فِي الْحُكْمِ وَالشُّرُوطِ حَيْثُمَا عَمِلَ

• الصفة المشبهة باسم الفاعل: ومن هذه الأبيات ما يلي:

صِفَةٌ اسْتُحْسِنَ جَرُّ فَاعِلٍ مَعْنَى بِهَا الْمَشْبَهَةُ اسْمَ الْفَاعِلِ

وَصَوغُهَا مِنْ لَازِمٍ لِلْحَاضِرِ كَطَاهِرِ الْقَلْبِ جَمِيلِ الظَّاهِرِ

وَعَمَلُ اسْمِ فَاعِلِ الْمَعْدَى هَذَا عَلَى الْحَدِّ الَّذِي قَدْ حُدِّدَ

وَسَبْقُ مَا تَعْمَلُ فِيهِ مُجْتَنَبٌ وَكَوْنُهُ ذَا سَبَبِيَّةٍ وَجَبَ

فَارْفَعُ بِهَا وَأَنْصِبْ وَجَرِّ مَعَ أَلٍ وَدُونَ أَلٍ مَصْحُوبَ أَلٍ وَمَا اتَّصَلَ

بِهَا مُضَافًا أَوْ مُجَرَّدًا وَلَا تَجْرُرْ بِهَا مَعَ أَلٍ سُمًّا مِنْ أَلٍ خَلَا

وَمِنْ إِضَافَةٍ لِتَالِيهَا وَمَا لَمْ يَخْلُ فَهُوَ بِالْجَوَازِ وَسَمًا

وفي الأخير لا يخفى علينا جهود ابن مالك وشهرته العلمية في أقطار الأرض وعلى ألسن الناس بالثناء عليه في مسائل نحوية لا يقدر عليها إلا الجهابذة، وألفيته في علم النحو هي أبرز ما اشتهر به حتى صارت علما عليه، فما من محب لهذا الفن إلا ويحفظ شيئا من الألفية، ويستشهد بها، وقد اشتملت على خلاصة النحو العربي.

- النموذج الثاني: الأجرومية لأبي عبد الله محمد بن داود الصنهاجي (ت 723 هـ):

الأجرومية متن نحوي نثري يعدّ مقدّمة للنحو العربي خصّصه صاحبه ابن آجروم للمبتدئين، وذلك ليسرّها ووضوح عباراتها واختصار معانيها وبساطة جملها العامة، كما أنّها - وعلى قول شوقي ضيف - ترجمت إلى عدّة لغات عالمية منها اللاتينية والفرنسية والإنجليزية.¹

كما تحدّث الشيخ والإمام أبو زيد عبد الرحمن المكودي واصفا الأجرومية وصاحبها بقوله: "إنّها من أحسن ما وضع في علوم العربية وفريد المقدمات المختصرة واللمع المشتهرة، مقدّمة الشيخ

1- شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي، دار المعارف، مصر ط2، دت، ص87.

الفقيه الأستاذ المحقق المقرئ نجيب دهره فريد عصره أبي عبد الله محمد بن داود الصنهاجي الشهير بابن أجروم، فهي مفتاح علم اللسان، ومصباح غيب البيان، ويضيف أيضا: وهي وإن كانت سهلة العبارة-الأجرومية- واضحة المثل والإشارة تحتاج إلى التنبية على مغلقتها وتتميم مثلها وقد وضعت عليها شرحا مختصر الجزم، مُنتفع العلم لا يملّه الناظر ولا يدمّه المناظر¹.

وبالرغم من أن "ابن أجروم" لم يأت بشيء جديد، إلا أنه أبدع في انتقاء مادته التحويلية وترتيبها بشكل فريد، لم يسبق له مثيل؛ حيث نجد:

* في المرتبة الأولى: «أنواع الكلام» الذي صدر به كتابه ولم يُصنّفه ضمن الأبواب وكأنّه جعله مقدّمة لكتابه، وما يسعنا قوله هنا، أنّ "ابن أجروم" أحسن اختيار مقدّمته أنواع الكلام، وإن لم يسمّها بالمقدّمة، إلا أنّ بدايته بها وعدم تصنيفها ضمن الأبواب يجعلها بمثابة المقدّمة لهذه الأبواب، فقد أجاد الواضع لها في المكان المناسب في أول متن.

* وفي المرتبة الثانية: «باب الإعراب»² الذي جعله "ابن أجروم" أول أبواب الكتاب بعد تطرّقه لأنواع الكلام وذلك أنّ هذا الأخير-الإعراب- متعلّق بالكلام، والحديث عنه يستلزم سبقه أولا بالحديث عن الكلام، وهذا الأمر أجاده ابن أجروم وأتقنه أحسن الإتقان لكن ما يعاب على ابن أجروم هنا أنّه ترك بيان البناء³، الذي يعدّ مقابلا للإعراب، وقد انتقدت أغلب الشروح ابن أجروم لعدم تطرّقه للبناء لكن عبد العزيز بن علي العربي يقول أنّه: "قد تغني معرفة أحد المتقابلين عن معرفه الآخر"⁴ أي أنّ ابن أجروم لم يخطئ وإنما اختار لمتنه ما رآه مناسبا.

1- أبو زيد عبد الرحمن المكوّدي، شرح متن الأجرومية، تحقيق: محمّد محي الدين عبد الحميد، ط4، 2003، ص11.

2- ابن أجروم، متن الأجرومية، دار المعاصر الجديدة، طبعة مقابلة لعدد من الشروح المحقّقة، ص09.

3- المرجع نفسه، ص04.

4- محمّد محي الدين عبد الحميد، التحفة السنّية في شرح المقدّمة الأجرومية، دار الهدى المحمّدي، ط1، 1437هـ/2015، ص17.

* في المرتبة الثالثة: «باب معرفة علامات الإعراب¹» يظهر أنّ هذا الباب ينتمي للإعراب، لكن ابن أجزوم جعلهما في بابين منفصلين عن بعضهما البعض، ولعلّ السرّ في ذلك اتّباعه لمنهج العلماء، يقول الزهري -رحمه الله- إنّما جمعنا هذا العلم بالحديث والحديثين والمسألة والمسألين² وكذلك ابن أجزوم الذي ربّ منته مسألة لعلّها ستكون سهلة على الطلبة أو لغاية في نفسه.

* في المرتبة الرابعة: "فصل المعربات" على خلاف بقية الأبواب جعل ابن أجزوم فصلاً سَمَّاه فصل المعربات، فسَمَّاه فصلاً ولم يسمّه باباً، وكلاهما عنصران من الكتاب، لكن الفصل أقلّ حجماً من الباب، فيقال بأنّ الفصل من الكتاب "قطعة مستقلة منه"³. فهو أقلّ من الباب، بل وجزء منه، فلما كانت المعربات جزءاً من الإعراب أقلّ حجماً منه، تمّت تسميته بالفصل، وهذا ما فعله ابن أجزوم لما سمّى المعربات فكانت فصل المعربات.

* وفي المرتبة الخامسة: باب الأفعال، وتكمن أهميّة الفعل في كونه أحد العناصر المهمّة في الجملة، حيث يعرف بعضهم الجملة بأنّها: "الفعل والفاعل" ويقصد الجملة الفعلية، إذ يمثّل الفعل فيها دوراً مهمّاً فهو "المسند"² ويقابله المسند إليه الذي هو "الفاعل ونائبه" فكلاهما يُمثّلان عنصراً مهمّاً في الجملة الفعلية، ولذلك أفرد ابن أجزوم "باباً خاصّاً بالأفعال للأهميّة التي تلعبها في الجملة الفعلية.

* في المرتبة السادسة: "باب مرفوعات الأسماء": بعد باب الأفعال وضع ابن أجزوم مرفوعات الأسماء، ولعلّ السبب في ذلك احتوائه لمكّمات الأفعال، كالفاعل ونائبه، وكذلك عناصر أخرى تعدّ من أركان الجملة الأساسية، كالمبتدأ والخبر، ولهذا فقد أحسن وضع هذا الباب في مكانه المناسب.

1- عبد العزيز بن علي الحربي، أيسر الشروح على متن الأجزومية، دار ابن حازم، ط3، 1435هـ، 2014، ص21.

2- ابن أجزوم، المرجع السابق، ص ص 4-7.

3- عبد المحسن بن محمد القاسم، متون طالب العلم، ط04، 1435هـ، 2014، ص11.

* في المرتبة السابعة والثامنة: على التوالي نجد "باب الفاعل والمفعول" الذي لم يُسمَّ فاعله، وقد ذكرهما ابن أجزوم في باب مرفوعات الأسماء، لكن لأهميتهما أعاد ذكرهما ضمن باب خاصّ بكلّ منهما كون هذين الأخيرين مسند إليه للأفعال، فالفاعل والمفعول الذي لم يسمَّ فاعله يكملان الفعل ويشكّلان معه جملة فعلية، فالفعل مسند والفاعل أو المفعول الذي لم يسمَّ فاعله مسند إليه.

* وفي المرتبة التاسعة: "باب المبتدأ وخبره"، وقد سبق ذكره في باب مرفوعات الأسماء، ثمّ خصّ ابن أجزوم باباً له للحديث عنه أكثر، وذلك أنّهما ركنان أساسيان في الجملة، فهي المبتدأ وخبره؛ أي الاسميّة فهي تتكوّن من ركنين أساسيين هما المبتدأ والخبر، ولما كان هذان الركنان أساسيان كان الأولى تخصيص باب لهما، وهذا ما فعله ابن أجزوم، وقد أجاد ذلك.

* وفي المرتبة العاشرة: "باب العوامل الداخلة على المبتدأ والخبر". ذكر ابن أجزوم هنا أنّ مسألة مهمّة في النحو العربيّ، وهي مسألة العوامل، وهو باب واسع في النحو لكنّه اقتصر الحديث عن العوامل المتعلّقة بالمبتدأ والخبر وذلك لأمرين، لأهميّة هذه العوامل أولاً، وثانياً لارتباطها بالمبتدأ والخبر، إذ لا يجدر الحديث عن المبتدأ والخبر دون التّطرق إليها، وقد أحسن ابن أجزوم ذلك الأمر.

* وفي المرتبة الحادية عشر و الثانية عشر والثالثة عشر، والرابعة عشر: على التوالي نجد "باب النعت وباب العطف وباب التوكيد وباب البدل" وقد سبق ذكرها في باب مرفوعات الأسماء، وتسمّى جميعاً بالتّوابع، والمقصود بالتّوابع "ما يتّبع قبله في إعرابه وجنسه (التذكير والتأنيث) وعدده (الإفراد والتثنية، والجمع) ودرجة تعيينه (التعريف والتّكثير)¹، فسمّيت بالتّوابع نسبة للعمل الذي تقوم به، واتباع ما قبلها في الإعراب.

ويظهر أنّ ابن أجزوم قد اعتمد على الترتيب التنازلي للمسائل النحويّة في كتابه، حيث بدأ بأكبر المسائل كما ذكرنا، وهي أنواع الكلام باب الإعراب وهذه أكبر المسائل النحويّة إلى غاية أصغرها، وختم كتابه بـ "مخفوضات الأسماء"، وعليه فقد أحسن ابن أجزوم ترتيب أبواب المتن ترتيباً تسلسلياً من أكبر مسألة إلى أصغرها، وقد أتقن ذلك أحسن الإتقان.

ومن بين شروح الأجرومية الشهيرة ما يلي:

- شرح المقدمة الأجرومية: عبد الرحمن المكودي.
 - شرح متن الأجرومية: أحمد زيني دحلان.
 - التحفة السنية يشرح المقدمة الأجرومية: محمد محي الدين عبد الحميد.
 - شرح الأجرومية: محمد بن صالح العثيمين.
 - الدرّة البهية في نظم الأجرومية، نظم أو منظومة شعرية: شرف الدين يحي العمري الشافعي.
 - نظم متن الأجرومية: عبد الله محمد بن محمد بن داوود الصنهاجي.
- وعليه فالأجرومية من المتون التي لقيت رواجاً كبيراً لدى الشراح، لأنها من أكثر المختصرات فائدة في النحو، فمن أحب أن يحيط بأغلب أبواب النحو في أقل وقت ممكن، فلن يجد أفضل من هذا المختصر - الأجرومية - فهو الشافي الكافي.
- النموذج الثالث: "قطر الندى و بلّ الصدى" لابن هشام الأنصاري: (ت: 761هـ):
- كتاب شرح " قطر الندى وبلّ الصدى" هو كتاب في علم النحو، مؤلفه ابن هشام الأنصاري من أئمة اللغة العربية، يتكوّن من أصل وشرح لنفس المؤلف.
- فالأصل هو متن: " قطر الندى وبلّ الصدى". والشرح هو شرح لنفس المتن ويتضمّن معظم أبواب النحو بصورة قريبة من كتاب "شذور الذهب"

يعتبر: "قطر الندى" نوعاً من التيسير المطلوب، فقد ورد في مقدمة الكتاب: "فهذه نكت حرزتها على مقدمتي المسماة بقطر الندى" رافعة لحجابها كاشفة لنقابها، مكتملة لشواهدا متممة لفوائدها كافية لمن اقتصر عليها ، وافية ببغية من جنح من طلاب علم العربية إليها¹.

يتضح من هذا أن هدف ابن هشام في هذا الشرح هدف تعليمي، إذ قام بشرح المقدمة وفصل مجملها، ووضع مشكلها، حتى يتسنى للطلبة الناشئين الحصول على الفائدة بأيسر الطرق وأقصرها.

واقصر ابن هشام في كتابه هذا على مباحث النحو، ولم يأت إلا بشيء يسير من مباحث الصّرف كأنواع المشتقات والوقف وهمزة الوصل.

يحتوي الكتاب - قطر الندى وبلّ الصدى - على معظم أبواب النحو مرتبة بصورة أقرب من عناوين "شذوذ الذهب" بدءاً بالكلمة والكلام وتقديم المرفوعات ثم المنصوبات ثم المخفوضات، حيث قسم ابن هشام المفردات النحوية إلى ثلاثة أقسام:

المقدمة: وتشمل الكلمة وأقسامها، والمعرب والمبني والنكرة والمعرفة.

المتن: ويشتمل المرفوعات والمفعولات، والمنصوبات، والمجرورات.

الخاتمة: وتشمل: عمل الفعل، التوابع، العدد، موانع الصرف والتعجب

والوقف وهمزة الوصل.

أمّا قسم الكلمة فقد قسمها ابن هشام إلى: اسم وفعل وحرف ثم أخذ بعد ذلك بذكر علامات كلّ الاسم والفعل والحرف وأحكام الفعل، ثمّ عرّف الكلام اصطلاحاً وذكر صورته وهي ست: اسمين: أو من فعل واسم أو من جملتين، أو من فعل واسمين، أو من فعل وثلاثة أسماء

1 . جمال الدين بن هشام، قطر الندى وبلّ الصدى، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 2011م، ص30.

أو من فعل وأربعة أسماء.

ومن خلال حديثه عن الاسم تطرق إلى الحديث عن المعرب والمبني، ثم تحدّث ابن هشام عن التّكرة والمعرفة وبيّن أنّها ستة أقسام: الضّمير، العلم، اسم الإشارة، الاسم الموصول، ذو الأداة (المعرّف بال) وما أضيف من الخمسة المذكورة (المضاف إلى معرفة).

ثمّ تكلم في المرفوعات وبدأ بالمبتدأ والخبر، فعرّف كلاّ منهما، وبيّن أنّ الأصل في المبتدأ أن يكون معرفة لا نكرة، ويجوز أن يكون نكرة إن كان عامّاً أو خاصّاً، ثمّ تابع الكلام عن التّواسخ وعرّفها لغة واصطلاحاً، ثمّ تابع حديثه عن الفاعل فعرّفه وذكر أنّ حكامه وأتبعه بما يتعلّق به من نائب الفاعل، والاشتغال والتنازع.

أمّا المفعولات فقد قسمها ابن هشام إلى خمسة أقسام: المفعول به، المفعول المطلق وهو المصدر، المفعول فيه والظرف، والمفعول له، والمفعول معه وقد اتبع المفعول به بالمتنادى ثمّ شرع الكلام عن المنصوبات وبدأ بالحال، ثمّ التّمييز وختم المنصوبات بالمستثنى.

أمّا المجرورات فقد قسمها إلى قسمين: مجرور بالحرف، ومجرور بالإضافة. أمّا القسم الأخير فقد خصّصه ابن هشام للحديث عن المسائل التي لم يستطع إدراجها تحت أيّ نوع من الأنواع السّابقة: كموانع الصّرف والعدد وهمزة الوصل، وأطلق على هذا القسم: الخاتمة، لأنّه يصلح أن يكون خاتمة للكتاب.

وفي هذه الخاتمة يبدأ ابن هشام بذكر الأسماء التي تعمل عمل فعلها وهي سبعة: اسم الفعل، والمصدر، اسم الفاعل، أمثلة المبالغة، اسم المفعول، والصّفة المشبّهة، واسم التفضيل، ثمّ تكلم عن التّوابع وهي خمسة أقسام: التّعت، التّوكيد، عطف بيان عطف نسق و البدل.

وأما التّعت فقد عرّفه ابن هشام وذكر فوائده وأحكامه.

أما التوكيد فبيّن أنه ضربان: لفظي ومعنوي، أما عطف النسق وعطف البيان فعدّهما مستقلّين كلّ منهما بمفرده ثمّ أخذ يتكلّم في حروف العطف، أمّا البدل فبعد أن عرّفه ذكر أقسامه.

ثمّ تناول العدد حيث قسّم ألفاظ العدد إلى ثلاثة أقسام: ما يجري دائما على القياس في التذكير أو التأنيث، وما يجري على عكس القياس دائما فيؤنّث مع المذكر ويذكر مع المؤنّث وما له حالتان وهو "العشرة".

وتناول أيضا موانع الصّرف ثمّ تكلم في التعجب فذكر صيغتي التعجب وشروط فعل التعجب واسم التّفصيل.

وفي نهاية هذا الجزء من الكتاب يتكلّم في الوقف، وهمزة الوصل وبذلك أنهى ابن هشام التّحدث في محتويات هذا الكتاب.

وفي الأخير فإنّ كتاب "قطر الندى وبلّ الصّدى" من أسهل كتب النّحو القديمة التي تناولت النّحو بأسلوب واضح وبمنهجية بعيدة عن التعقيد، حاول المؤلّف ابن هشام فيه ضمّ أبواب النّحو المتشابهة بعضها إلى بعض.



المبحث الخامس: دواعي تيسير النحو العربي عند النحاة المحدثين

1. محاولات تيسير النحو الحديثة
2. طرق تيسير النحو عند النحاة المحدثين
3. الاتجاهات التجديدية في النحو العربي



من الدواعي والأسباب التي أدت بالدارسين النحويين المحدثين إلى نهج تيسيري لقواعد

النحو العربي

ما يلي:

1. أثر كتاب "الرد على النحاة" لابن مضاد القرطبي، في تعالي صيحات دعوات التيسير وتخليصه من التعقيدات التي وُسم بها¹، فقد عُدَّ أصحابها كتاب ابن مضاء مرجعية علمية وبداية تأسيس لمعالم نظرية في تيسير قواعد النحو العربي².

2. توجيه انتقادات للنحو العربي بأنه يعج بالعيوب و النقص التي تُحتم ضرورة إعادة النظر فيه³ ومن تلك العيوب التي أدرجوها في هذا الصدد مايلي:

- تأثر النحو العربي بالفلسفة خاصة المنطق الأرسطي في مراحل الأولى.⁴
- حصر اللغة المدروسة في بيئة زمانية و مكانية.
- ظاهرة تداخل حدود التحليل اللغوي ومستوياته.

3. قصور بعض الطلاب عن التعبير مشافهة و كتابة رغم إتقانه الإعراب جيداً.

4. إشكالية تحديد مفهوم العامل و الأصوات المنادية بإلغائه من الدرس النحوي.⁵

5. جهل النحاة المحدثين ببعض قضايا النحاة الأولين و هذا من خلال ما ساقه الأستاذ عبد

الرحمن الحاج صالح في قوله: "والعجيب أنه قد ظهرت في العشرية الأخيرة نظريات بناها

أصحابها على مفهوم التفرع أو التوليد، وردوا على القائلين بأن الدراسة العلمية للغة ينبغي أن

1- ينظر: شوقي ضيف، تجديد النحو، دار المعارف المصرية، القاهرة، ط4، 1994، ص03.

2- ينظر: ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1989 ص 71، 72.

3- محمد صاري، تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللغات، مجلة المجتمع الجزائري للغة العربية، ع2، 2005، ص 190.

4- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، النحو العربي ومنطق أرسطو، مجلة اللسانيات، ع01، ص45.

5- فخر الدين قباوة، مشكلة العامل النحوي ونظرية الاقتضاء، دار الفكر، دمشق، ط1، 2003، ص08.

تقتصر على الوصف دون تعليل، وقد توصل أصحاب هذا المذهب الآن إلى إعادة الاكتشاف للعديد من المفاهيم التي عرفها العلماء العرب الأولون، ولم يدرك فحواها المتأخرون".¹

يتضح لنا من خلال هذا القول أنّ النحاة المحدثين بعد الغوص في أعماق النحو العربي اصطدموا بمفاهيم جديدة عُرفت عند العرب الأولين، و لكنّ المحدثين يجهلون فحواها.

6. الاعتقاد السائد بأنّ النحو من اختراع النحاة حيث يقول الدكتور محمد العباس في هذا الصدد مدافعا عن النحاة القدامى: "...ولهذا لا يمكن أن يَخترعوا القواعد ليحاكموا إليها كلام الناس، بل كانوا يَخترعون القواعد بناء على كلام الفصحاء من العرب، ثمّ يحاكموا كلام الناس بناء على هذه القواعد، وهذا هو هدف النحو ... فإذا تأكّدنا أن النحاة لم يَخترعوا القواعد من تلقاء أنفسهم فإنّ هذا يجبرنا على عدم المساس بهذه القواعد..."²

بناء على هذا القول، كلّ قاعدة نحويّة لها شواهد تدعّمها من كلام العرب الفصحاء سواء من الشعر أو النثر.

7. الاعتقاد بشموليّة المعرفة للقواعد النحويّة كشرط أساسي لتعليم اللّغة وهذا أمر غير دقيق؛ لأنّ النحو عامل مساعد في تعلّم اللّغة. العربيّة .

8. بروز نظريات علميّة ومناهج غريبة حديثة إنساق وراءها من اطّلع عليها من أبناء العربيّة وسعوا لتطبيقها على لغتهم.

يقول أحد الدارسين: "...إنّنا لا نستطيع أن نقول بأنّ العلماء العرب قد أصابوا في جميع ما ذكروه في دراسة أبواب النحو المختلفة، أو أنّهم استخدموا منهجا عمليّا التزموا به أو اتّبَعوا مسلكاً موحّداً من الدّرس والتّحليل..."³

1- عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلميّة لتطوير تدريس اللّغة العربيّة، مجلّة اللسانيات، عدد 03، ص 115.

2- محمد العباس، "النحو العربي بين التيسير والتدمير"، مجلّة اللّغة العربيّة، ع13، 2005، ص113-114.

3- حسام البهنساوي، أهميّة الرّبط بين التفكير اللّغوي عند العرب ونظريات البحث اللّغوي الحديث، مكتبة الثقافة الدّينيّة، القاهرة، ط3، ص20.

يُظهر هذا القول سير هؤلاء النحاة وراء المناهج الأوربية ، والطعن فيما خلفه النحاة القدامى من جهة أخرى على سبيل الإعجاب بالآخر.

ويقول الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح - رحمه الله - متحدّثاً عمّا قام به بعض النحاة المحدثين الوصفيين: «وقد أدّى بعض معاصرنا إلى الطعن فيما تركه لنا العلماء العرب حتى الأولون الفطاحل منهم، فحاولوا أن يستبدلوا أوضاع النحو القديم بشيء تافه استعاروا من النحو التقليدي الأوربي، وما استبدلوا في الواقع إلا مصطلحاً بآخر يقلّ عنه قيمة ومدلولاً»¹.

لقد تعدّدت دواعي تيسير النحو العربيّ عند النحاة المحدثين، وتباينت أراؤهم و تصوّراتهم، فبنوا محاولات التيسيرية، وسعوا لإيجاد سبل لتجديد النحو و تيسيره.

1- محاولات تيسير النحو الحديثة:

انهمال على النحو العربي وابل من الشكاوى التي نُعت فيها بالصعّب و المعقّد، و على إثر ذلك تمخّضت دعاوى في العصر الحديث تُطالب بجميّة تيسير النحو و إعادة النّظر فيه، فتجلّت محاولات عديدة تمثّلت فيما يأتي:

أ/ محاولة الأستاذ إبراهيم مصطفى في كتابه " إحياء النحو " لسنة 1937م:

وهو بحث عرضه صاحبه في صفحات قاربت ألمائتي صفحة، وأقرّ في تقديمه أنّه يطمح إلى أن يرفع عن المتعلّمين إصر النحو القديم، ويبدّلهم منه أصولاً سهلة ويسيرة تقرّبهم من العربية حظّ من اللّغة بأساليبها.²

لقد بنى المؤلّف أفكاره في دعواه هذه على قاعدتين أساسيتين هما:

1- مجلّة اللسانيات، مرجع سابق، ص22.

2- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط3، 2003، ص أ (مقدمة الكتاب)

● القاعدة الأولى: اتّسع الدّرس التّحوي ليشمل دراسة أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف العبارات، لأنّ النّحو هو قانون تأليف الكلام.

● القاعدة الثانية: مطالبته بإلغاء نظرية العامل واستئصالها من جذورها، وضرورة اعتماد أصول جديدة يبني عليها النّحو من جديد .

لقد تعرّضت هذه المحاولة إلى نقد واسع من قبل علماء وباحثين بينوا مواضع الخلل والفساد في الأصول التي تبناها الباحث.¹

ومن بين الذين ردّوا على مسائل هذا الكتاب نجد الأستاذ محمّد عرفة الذي ألف "النّحو والنّحاة بين الأزهر والجامعة"، ناقض فيه آراء ابراهيم مصطفى ونذكر محمد حسين، وعبد المتعال الصعيدي وعلي التّجدي ناصف شوقي ضيف ومحمد الخضر الحسين التونسي وعبّاس محمود العقاد.²

ب/ محاولة الدكتور شوقي ضيف:

لقد عدّ شوقي ضيف الأفكار الواردة في كتاب ابن مضاء دستوراً لإصلاح النّحو وفي مايلي عرض لبعض ما دعا إليه في كتابه تجديد النّحو :

- ← إعادة ترتيب أبواب النّحو.
- ← إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي.
- ← الإعراب لسلامة النّطق.
- ← وضع ضوابط وتعريفات دقيقة.
- ← حذف زوائد كثيرة.

1- صاري محمد، تيسير النّحو، موضة أم ضرورة، بحث منشور في أعمال ندوة تيسير النّحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2001، ص 41.

2- صالح بلعيد، مقالات لغوية، دار هومة للنشر والطباعة والتوزيع، الجزائر، 2004، ص 22.

← استكمال النواقص الضرورية.

يقول الدكتور محمد عيد في هذا الشأن: " فليس للمؤلف جهد إبداعي يستحق الذكر في هذه المادة العلمية أو أمثلتها أو طريقة عرضها ليقدم به نماذج تصلح للقدوة فيما يرجوه لها من نسج كتاب للمتعلمين على منوالها والتأليف على مثالها.¹"

لقد تناول الدكتور محمد عيد المادة التعليمية لهذا الكتاب بالنقد ورأى بأنها ليست ذات مذاق خاص سلس أو عرض جديد، إنما في مجملها "تلخيص من كتب النحو القديمة".

ج/ محاوله الدكتور تمام حسان: في كتابه " العربية بين المعيارية والوصفية واللغة العربية معناها ومبناها"

أراد الدكتور تمام حسان أن يؤسس لنظرية جديدة تعني - في زعمه - عن نظرية العامل التي لم تنجح المحاولات السابقة في هدمها، فظهر تجديده في نظرية تظافر القرائن اللفظية والمعنوية.²

ولتجديد المعنى الوظيفي لكلمة في الجملة يقترح الدكتور تمام حسان جملة من القرائن فمثلا لكشف عن معنى الفاعلية في جملة "ضرب زيد عمرا" لابد من تحديد سبع قرائن.³

لقد خضعت هذه المحاولة هي الأخرى للنقد والرد، وأهم ما قيل عنها هو أن العلامة الإعرابية قرينة من القرائن اللفظية، التي تدل على المعنى، لكنّها القرينة الأساسية، خاصة لما يكون الكلام خاليا من اللبس والإبهام.

1- محمد عيد، "فضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية"، مكتبة عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1889م، ص33.

2- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، الدار البيضاء، المغرب، (د.ت)، ص 193-194.

3- المرجع نفسه، ص 181.

د/ محاولة الدكتور مهدي المخزومي في كتابه " في النحو العربي قواعد وتطبيق "

و " في النحو العربي نقد وتوجيه 1964":

لقد صرح الدكتور مهدي المخزومي أنه يمكن للنحوي أن يفرض على المتعلمين قاعدة ولا أن يخطئ لهم كلاماً ولا أسلوباً، لأنّ النحو دراسة وصفية تطبيقية، وأنّ تيسير النحو لا يقوم على الاختصار وحذف الشروح النحوية، والتعليقات والحواشي التي امتلأت بها الكتب النحوية، ولكنه عرض جديد لموضوعات النحو من خلال إصلاح شامل لمنهج الدرس النحوي وموضوعاته، وأهم هذه الإصلاحات حسب تخلص النحو مما علق من شوائب وفلسفة سببها فكرة العامل، هذه الفكرة التي يقول عنها بأنها حرّفت النحو عن مساره فتحوّل إلى درس مغلق غريب ليس فيه من سمات الدرس اللغوي إلاّ مظهره وشكله.¹

ويمكن تلخيص ما بنى عليه الدكتور مشروعه في النقاط التالية:²

- 1/ الدعوة إلى إلغاء نظرية العامل.
- 2/ ربط النحو بالمعنى وليس بالإعراب أو بالشكل.
- 3/ دعا المخزومي إلى تبني منهج علمي لغوي لتنظيم البحوث والأبواب النحوية عن طريق التصنيف والتبويب والتفريغ.
- 4/ وضع مصطلحات للنحو بعضها جديد وبعضها من التراث العربي.
- 5/ رفض تقسيم الجملة إلى اسمية وفعليّة وظرفيّة كما هو الشأن عند القدامى ورأى بأنّ الجملة الظرفيّة تتأرجح بين الاسميّة والفعليّة

1- مهدي المخزومي ، في النحو العربي- نقد وتوجيه، دار الرائد، بيروت، ط2، 1986، ص15.

2- ينظر: لطروش الشارف، آراء مهدي المخزومي في تيسير النحو، قراءة في المصطلح، شبكة الانترنت.

6/ يرى المخزومي أنّ الأفعال كلّها مبنية، وأنّ العلامة في آخر الفعل المضارع ليست علامة إعرابية وإنما لتمييز زمن الفعل وتخصيصه

7/ دعا إلى عدم المغالاة في التّأويل التّحوي الذي من مظاهره فكرة الإضمار.

هـ / محاولة الأستاذ عبد المتعال الصّعيدي:

لقد قدّم الأستاذ عبد المتعال الصّعيدي كتاباً موجزاً يقارب ثماني وعشرين صفحة، وقال عنه: " إنّ إخواني الأزهرين سيسرّهم أنّ واحداً منهم وصل إلى التّجديد في النّحو قبل أن يصل إليه غيرهم".¹

وحاول فيه أن يرتّب أبواب النّحو ترتيباً جديداً، فكان من مظاهر تجديده:

-إغفاله تقسيم الكلمة إلى معرب ومبني.

-حاول التّيسير في جزئيات أبواب النّحو فجعل المبتدأ أنواعاً ثلاثة، مبتدأ مرفوع ومبتدأ منصوب ومبتدأ يرفع وينصب.

-تحدّث عن قضية إلغاء العامل.

و / محاولة أمين الخولي في كتابه الموسوم: " هذا النّحو ":

والّذي يبرز فيه محاولته موازنة بين النّحو والفقه،² ومن ذلك يقول الأستاذ: "...وحيث ما كان الأمر على ما سمعت من الدّستور الشّرعي في تناول الفقه وإعداده للتّشريع المسابير للحياة، فإنّه من الحقّ أن يقرّه المحافظ المتّبع، بل الجامد الرّائد أن تتّبع تلك القواعد الإجمالية في تهذيب هذا النّحو، فنقرّر ملاحظة التّيسير والرّفق".³

1- عبد المتعال الصّعيدي، النّحو الجديد، دار الفكر العربي، القاهرة، (د.ت)، ص267.

2- صالح بلعيد، مقالات لغوية، دار هومة للنشر و الطّباعة، الجزائر، 2004، ص22.

3- أمين الخولي، مناهج تجديد النّحو والبلاغة والتّفسير والأدب"، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، الطبعة، 2003، ص 25.

كما تحدّث الأستاذ أمين الخولي عن اختيار ما هو أيسر إعراباً وأقرب فهماً ودعا إلى ضرورة التّخلي عن التّعليل، و تحدّث عمّ يتعلّق بحركات الإعراب و اقتراح حلولاً لها.

2- طرق التيسير النحوي عند النّحاة المحدثين:

ازدادت في العصر الحديث المحاولات التي حملت راية تجديد النّحو و تيسيره و تبسيطه، فتعدّدت المؤلّفات و تنوعت السبل المعتمدة في هذا التيسير الذي رافقه و لا زمه مجموعة من المصطلحات ارتبقت كلّها بالتّجديد، ومن هذه المصطلحات نذكر الإحياء و الإصلاح، التّبسيط و التّجديد والتيسير، وكذا ظهور بعض المصطلحات القريبة من مفهوم التيسير كالتسهيل و التّحديث.

ومن أشهر الطّرق التي اعتمدها في عمليّة التيسير نذكر مايلي:

1/ الإحياء: هذا المصطلح كان عنواناً لكتاب إبراهيم مصطفى "إحياء النّحو" مصدر للفعل

(أحيا)، يقال أحيا القوم: أخصبوا... وأحيا فلان الأرض وجدها خصبة غضة النّبات.¹

أمّا الإحياء في الاصطلاح ارتبط بالعامل النّحوي و بحذف بعض الأبواب النّحويّة لتيسير

قواعد النّحو وتسهيل و تبسيط استعمالها، وإعادة النّظر في الحركات الإعرابيّة.

وفي هذا الصّدّد يقول الأستاذ إبراهيم مصطفى في مقدّمة كتابه: إحياء النّحو " التّأليف

الطّرق: "... أطمع أن أغيّر منهج البحث النّحوي للغة العربيّة، وأن أرفع عن المتعلّمين إصر

هذا النّحو وأبدّهم منه أصولاً سهلة يسيرة تقرّبهم من العربيّة."²

نفهم من هذا القول أنّ إبراهيم مصطفى كان يهدف من خلال كتابه إلى تسهيل و تيسير

النّحو على المتعلّمين لتقريبهم من العربيّة.

1- إبراهيم مصطفى وآخرون، مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مادة "حي"، القاهرة، ط2، 1972، ج1، ص244.

2- إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، دار الآفاق العربيّة، القاهرة، ط، 2002، ص د (من مقدّمة الكتاب).

2/ الإصلاح:

مصدر الفعل "أَصْلَحَ" يقال: أصلح في عمله أو أمره: أتى بما هو صالح نافع، وأصلح الشيء: أزال فساده، وأصلح ذات بينهما: أزال ما بينهما من عداوة وشقاق، وأصلح ذريته: جعلهاصالحة.¹

أمّا مصطلح الإصلاح عند النحاة المحدثين فهو تخلص النحو ممّا لحق به من فساد وتراكمات هي بحاجة إلى تجديد وتغيير.

2/ التبسيط:

مصدر الفعل "بَسَّطَ" يقال: بسّط الشيء نشره وجعله بسيطاً لا تعقيد فيه.²

أمّا في النحو فإنّ هذا المصطلح يوحي إلى إخراج نحو سهل بسيط للناس، بتبسيط قواعده وتغيير مسميات أبوابه و مصطلحاته بأخرى سهلة ومفهومة.

4/ التجديد:

مصدر الفعل "جَدَّدَ" يقال: جدّد الشيء: صيّرّه جديداً.³

ويقصد بتجديد النحو إعادة تصنيفه وتبويبه مرّة أخرى تبويبا مرتبطا بالحذف والإضافة ومعتمد على المناهج اللغوية الحديثة، يقول الدكتور تمام حسان، في مقدّمة كتابه "اللغة بين المعيارية والوصفية" "... فكرت في أمر الدراسات العربية القديمة من حيث المنهج لا من حيث التفاصيل وجعلت تفكيري في أمرها مستضيئا بمناهج الدراسات اللغوية الحديثة."⁴

1- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق، القاهرة، ط5، 2011، ص 565-566، مادة "صلح"

2- المرجع نفسه، ص89، مادة "بسط".

3- المرجع نفسه، ص147، مادة "جدد".

4- تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2001، ص 11.

ويقول الدكتور شوقي ضيف في مقدمة تحقيقه لكتاب "الرد على النحاة" لابن مضاء القرطبي:

"... وأنا لا أزعّم أنني استخرجت من أرائه جميع النغم الذي يمكن أن ينصبّ منها تنظيم كتاب

النحو وتبويبه تبويبا حديثا يحقق ما نصبو إليه من اليسر والسهولة.¹

يتّضح من خلال هذا القول أنّ مصطلح التجديد ارتبط ارتباطا وثيقا بإلغاء نظرية العامل

التحوي انطلاقا ممّا أقدم عليه ابن مضاء القرطبي.

5/ التيسير:

مصدر الفعل: "يسر" يقال: يسر الشيء: سهّله، ويقال يسر له كذا: هيّأه له وأعدّه.²

أمّا اصطلاحاً فهو عرض المادّة النحويّة بأسلوب سهل ميسر تعرض فيها القواعد الصّعبة على المتعلّمين ومعالجتها معالجة تعليمية .

إنّ طرق التيسير النحوي عند النحاة المحدثين منها ما لمس جوهر النحو وأصوله، ومنها ما

اقتصر على الحذف والاختصار لبعض أبواب النحو ومسائله ومصطلحاته ، وبسبب ذلك تجلّت

تلك الطّرق في التّطبيقات التّاليّة:

1- طرح مسألة الزوائد والفصول العالقة بالأبواب النحويّة.

2- حذف أجزاء من النحو.

3- إعداد مقرّرات مختصرة عوضا عن المقرّرات الطويلة.

4- استبدال مصطلح نحوي بمصطلح جليّ وواضح.

5- الاعتماد على تعريفات مبسّطة.

6- اختصار الشّروح النحويّة التي تحملها كتب النحو.

7- حذف الشّواهد النحويّة القديمة واستبدالها بأخرى جديدة مستقاة من الواقع.

1- ابن مضاء القرطبي، "الرد على النحاة"، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط23، 1982، ص09.

3- الاتجاهات التجديدية في النحو العربي:

مرّ النحو العربي بثلاثة اتجاهات تجديدية، تمثلت فيما يلي:

أولاً: الاتجاه الإحيائي:

الاتجاه الإحيائي كان يهدف إلى تيسير النحو وتقريبه واختصار أصوله وحلّ مشاكله¹ وقد اجتهد نحاة هذا الاتجاه من خلال تقديم لأصول العربية، والخروج به من التجديد الضيق، فهم لا يدركون "أنّه قانون تأليف الكلام وبيان لكلّ ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجملة، حتّى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها."²

أمّا أهمّ ما دعا إليه هذا الاتجاه تيسير النحو من خلال تطبيقه على أبواب النحو:

- 1- المرفوعات.
- 2- المنصوبات.
- 3- المجرورات.
- 4- النحو معنى ووظيفة.
- 5- الحركة الإعرابية والمعنى.

ومن أهمّ أعلام هذا الاتجاه: إبراهيم مصطفى، عبد المتعال الصّعيدي، شوقي ضيف ...

ثانياً: الاتجاه الألسني:

هو وليد العصر الحديث، حيث قام بتفكيك النظام النحوي وإعادة بنائه ، فقد اعتمدوا على عدّة نظريات نذكر منها:

1- أحمد جار الله بن أحمد الصلابي الزهراني، اتجاهات تجديد النحو عند المحدثين، رسالة ماجستير، قسم الدراسات العليا، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1423هـ، ص31.

2- المرجع نفسه، ص31.

التحليل التشكيلي: يهدف إلى تحليل مركبات الجملة وتحديدّها دون النظر إلى وظائفها " ومنه النظرية التمثيلية ذات أهمية قصوى، لأنها تُقدّم الإطار الضّروري والكافي للتعبير عن التعميمات القائمة في اللغات."¹

فأصحاب هذه المدرسة يخلّون اللغة إلى عناصرها ويدرسون أصواتها واشتقاقها وأحكام تركيبها.²

من خلال ذلك وضع الألسنيون مبادئ للتحليل الشكلي:

• النموذج الركني:

"إنّ النموذج الركني أكثر تعقيدا من النموذج الماركوفي، ويندرج ضمن هذا النموذج التحليل بالعودة إلى المؤلفات المباشرة الذي يدرس الجملة."³

• النموذج التوليدي التحويلي: وذلك بأن المتكلم يفسّر الجملة على نحو تركيب فمعنى الجملة " يتم عبر معاني المؤلفات النهائية ، وذلك من خلال الجمع بين هذه المعاني بواسطة قواعد الإسقاط ووفقا للعلاقات القائمة في المشير الركني."⁴

• النموذج التوليدي:

كتابة عن جهاز يحتوي على أبجدية رموز بمثابة معجمه، وعلى عدد محدّد من قواعد تكوين وتحويلات تضع التعبيرات بواسطة عناصر هذه الأبجدية، وهذا الجهاز قادر على بناء مجموعة غير متناهية من الجمل الصحيحة.

1- عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، دار تويقال، الدار البيضاء، ط3، 1986، ص50.

2- ينظر: أنيس فريجة، نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط2، 1981، ص144.

3- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية، بيروت، ط2، 1986، ص130.

4- المرجع نفسه، ص14.

2- النموذج التحويلي:

هو الركن الذي تندرج فيه القواعد التوليدية و التحويلية، و يتم ذلك بواسطة اللجوء إلى مفهوم جديد هو مفهوم التحويل، فهي تعالج الصلة القائمة بين الجمل من خلال علاقة معينة¹ نختصرها فيما يلي:

أ/ اسم معرفة + اسم نكرة.

ب/ اسم استفهام + اسم معرفة.

ت/ شبه جملة + اسم نكرة.²

أما الإعراب في التحليل الشكلي فيرون أنّ العلامات التي تحدّد وظيفة نحوية، في آخر الكلمات، وذلك لأنّ لدينا أسباب تدفعنا إلى الاعتقاد بأنّ هذه العلامات تنصّ عليها قواعد يتمّ إجراؤها في مرحلة متأخرة.³ مثال ذلك:

● أكل الرجل التفاحة.

● الرجل أكل التفاحة.

● التفاحة أكلها الرجل.

ثالثا: الاتجاه التعليمي:

تميّز هذا الاتجاه بكثرة المتون والمختصرات والتقريرات حتّى نسي كثير من المتأخرين الهدف الحقيقي من تعلّم النحو وأخذ هذا الاتجاه عند المتأخرين بازدياد كثرة المدارس وتوسّع الرقعة الإسلامية، وازدياد الحاجة إليه فاتّسم المصنّف النحوي بطابعين رئيسين هما:

1/ تعليمي: وهو الغالب لكثرة الحاجة إليه منذ نشأة النحو.

1- ينظر: خليل أحمد عمارة، في نحو اللغة وتركيبها، مكتبة لسان العرب، جدّة، ط1، 1974، ص84.

2- المرجع نفسه، ص87.

3- مشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، مرجع سابق، ص19.

2/ نظري أو عملي: الغرض منه التفكير في النحو و القيام بدراسات عليه.

ونجد الدكتور شوقي ضيف قد ذكر آرائه في التجديد من خلال كتابه: "تجديد النحو"

وتيسير النحو التعليمي قديما وحديثا" مع نهج تجديده، وكانت وفق أسس وهي:¹

- تنسيق أبواب النحو.
- إلغاء إعراب التقديري في الجمل والمفردات مقصورة و منقوصة و مبنية.
- لا تعرب كلمة لا يفيد إعرابها شيئا في تصحيح الكلام وسلامة النطق.

1- ينظر: فتوح محمد، إسهامات شوقي ضيف في تيسير النحو العربي على المتعلمين، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، العدد 18، 2017، ص98.



فصل ثان:

القواعد النحويّة للكتاب المدرسيّ بين صياغات
القدامي ودعاة التيسير





المبحث الأول: دراسة وصفية لكتاب السنة الثالثة متوسط

- 1-التعريف بالكتاب المدرسي و أهميته.
- 2-وصف كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط.
- 3-الموضوعات النحوية المشتمل عليها.



فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

قبل الولوج إلى الدراسة التحليلية للقواعد النحوية الوارد ذكرها في كتاب السنة الثالثة متوسط نجد أنه من الواجب علينا أولاً أن نقدم بين يدي ذلك لمحة وصفية موجزة عنه

1. التعريف بالكتاب المدرسي وأهميته:

أ. تعريف الكتاب:

يعدّ الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية التي يعتمد عليها المعلم والمتعلم، فهو عبارة عن وثيقة تحوي برنامج وزارة التربية الوطنية، تهدف إلى نقل المعارف والمهارات وتلامس الحياة المدرسية والاجتماعية للتلاميذ، منظم على أسس ومعايير محددة، لغرض مساعدة المتعلم والمعلم وتحقيق أهداف ومنهج مادة معينة في مرحلة دراسية معينة، وهو الركيزة الأساسية للمنهج الدراسي.

ب. أهميته:

يكتسي الكتاب المدرسي أهمية بالغة في النشاط التعليمي، إذ هو يعمل على نظم المعلومات والمعارف والخبرات السابقة والتدرج بها تدرجاً عقلياً منطقياً يساهم في تسهيل استيعابها من لدن المتعلمين، كما أنه يبعث الطمأنينة والثوق في نفس المعلم والمتعلم من صحة المادة التعليمية، إلى جانب أنه يساعد في انتقال طريقي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) من فكرة إلى أخرى انتقالاً سلساً منظماً، ويعمل الكتاب المدرسي - أيضاً - كمعين للمعلم على استثارة المتعلمين وتحفيزهم وتركيز انتباههم الذي قد يتشتت بفعل مثيرات خارجية، وهو يحدّد الموضوعات المقررة دراستها ويشير إلى طرائق تدريسها، إضافة إلى أنه يعدّ وسيلة هامة من وسائل التعلم الذاتي، ويعزز الكتاب المدرسي مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين؛ إذ هم يتلقون من خلاله المادة ذاتها، فلا تمايز بينهم في تحصيل المعلومة، وهم إذ يتلقون هذه المادة نجد أن الأمثلة الموظفة فيها مستقاة من البيئة، مما يجعلهم أكثر إحساساً ومعايشة لها.

وتكمن أهمية الكتاب المدرسي كذلك في أنه مصدر للمعلومة يمكن عودة المتعلم إليه أيّان شاء ومتى دعت الضرورة، وهو يساعد في تطوير مهارة القراءة عند المتعلمين، كما يعدّ مرجعاً رسمياً معتمداً من قبل الدولة يمثل الإطار العام لما قرّره الوزاره الوصية للسنة الدراسية¹.

1- عبد الرحمن الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء عمان، الأردن، 2009 ص 61.

2. وصف كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط:

كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، وثيقة تعليمية مطبوعة، وهو ترجمة آمنة للمنهاج الرسمي لمادة اللغة العربية كما أقرته وزارة التربية الوطنية الجزائرية، يبلغ عدد صفحاته 175 صفحة، ويمكننا وصفه وتحليله على مستويين:

أ. على المستوى الخارجي:

*المستوى: السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

*اسم الكتاب: اللغة العربية.

*تنسيق وإشراف: السيد: ميلود غرمول مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها.

*لجنة التأليف:

- كمال هيشور (مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها).

-ميلود غرمول (مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها).

-أحمد بوضياف (أستاذ مكّون للغة العربية بالتعليم الثانوي).

-رضوان بوريجي (أستاذ مكّون للغة العربية بالتعليم الثانوي).

-أحمد سعيد مغزي (أستاذ بالتعليم العالي).

-عزوز زرقان (أستاذ بالتعليم العالي).

-نور الدين قلاطي (مفتش التعليم المتوسط للغة العربية).

-الطاهر لعمش (أستاذ مكّون للغة العربية بالتعليم المتوسط).

* الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات.¹

*سعر البيع: 211.46 دج.

* حجم الكتاب: 5.27×5.19.

* أجزاء الكتاب:

1- ميلود غرمول وآخرون، كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، دار الأوراس، الجزائر، 2017.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

يتألف الكتاب من جزء واحد يشتمل على ثمانية مقاطع، يجمع أوراؤه غلاف خارجي من الورق السميك الأملس، يتدرج لونه من فاتح في الأعلى إلى داكن في الأسفل. وهذا يمكن قراءته سيميائياً على أن المتعلم بوساطة هذا الكتاب يتدرج ويرتقي بمداركة من مفاهيم سهلة ميسورة إلى مفاهيم أكثر عمقا.

تطالعنا في أعلى الغلاف عبارة: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية مكتوبة بلون أسود، تليها مباشرة وزارة التربية الوطنية، وهاتان العبارتان تشيران بالصبغة الرسمية للكتاب ومحتواه التعليمي، وقد عُنون الكتاب بـ "اللغة العربية" كتب بلون أزرق فاتح بخط عريض يتوسطه البياض، كما رُسم في الجهة اليمنى من الغلاف مربع يتوسطه حرف ض دلالة على أن اللغة العربية لغة محفوظة بحفظ الله لكتابه " إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ"¹ ، ويكفي اللغة العربية رفعة و شرفاً أنّها لغة الوحي، تنزل بها الذكر الحكيم ليخرج الناس من الظلمات إلى النور، وأهمّ وسيلة من وسائلها في الحفاظ على تراثها وحضارتها، ونجد صندوقاً صغيراً يلي حرف الضاد مباشرة دلالة على أنّ اللغة العربية ثروة وكنز ثمين له قيمة عظيمة، زيادة على أنّها من أهمّ وسائل الاتصال بين الناطقين بها، وفي أسفل الغلاف نجد مجموعة من الألوان المختلفة دلالة على تنوع التراث الجزائري.

ب. على المستوى الداخلي:

يشكل الكتاب الوعاء الذي يحوي المادة العلمية المتعلقة باللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، وهو يحمل رسالة مبدؤها التربية و التعليم.

ينطوي الكتاب على ثمانية مقاطع، ويتم تناول كل مقطع في أربعة أسابيع؛ ثلاثة للتعلّم، والرابع للإدماج والتقويم والمعالجة البيداغوجية، يتدبّر كل مقطع أولاً: بنصّ فهم المنطوق إذ يجده الأستاذ مكتوباً في الدليل ومسجّلاً في القرص المضغوط، بينما في الكتاب نجد تمهيداً عن الموضوع المطروح، ومجموعة من الأسئلة وصوراً توضيحية تعبّر عن التمهيد لتقريب الموضوع للتلميذ، والأسئلة هدفها

¹ الحجر: الآية 9.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

المناقشة الشفوية، يليها مباشرة النص المكتوب، حيث يكون رقم المقطع في الأعلى مكتوبا بلون يختلف عن المقطع الذي يليه، والعنوان كذلك، يحتوي نصًا أدبيا : شعراً أو نثرًا يسبقه تمهيد مرفق بصورة توضيحية للموضوع لتقريب المعنى الذي يريد الكاتب إيصاله.

ونجد عن يمين الصفحة جزءًا حُصص للمفردات الغامضة تحت عنوان أثري لغتي، ويُختتم باسم المؤلف والمصدر الذي أخذ منه النص والصفحة للأمانة العلمية، يليه في الصفحة الأخرى مباشرة أسئلة تتعلق بالنص معنونة ب: أفهم وأناقش، أما بالنسبة لأقوم مكتسباتي فهي أيضا متعلقة ب: أسئلة حول النص وجزئياته، إضافةً إلى تذوق نصي، إذ من خلال فهم التلميذ واستيعابه للنص يجيب عن الأسئلة عن طريق صياغة النص بأسلوب آخر، وكذلك فيما يخص أوظف تعلماتي نجدها تحتص بمدى فهم التلميذ للموضوع، أما ما يتصل بالظواهر النحوية فقد حُصص له صفحة نجد فيها الأمثلة المستخرجة من النص المكتوب معنونة ب: ألاحظ، وبعدها أسئلة معنونة ب: أناقش يليها استنتاج لقاعدة نحوية تُذيل بمجموعة من التطبيقات بعنوان أوظف تعلماتي.

3. الموضوعات النحوية المشتمل عليها :

يحتوي برنامج القواعد للسنة الثالثة متوسط على مجموعة من الظواهر اللغوية منها ما يمس البنية الصرفية، ومنها ما يتطرق إلى مسائل نحوية تركيبية، ويتصدّر هذه القواعد حديث عن علامات الوقف كونها أساسية في تصوّر المعنى وتحديد الدلالة.

وقد تمّ التعرّض للقواعد الصرفية والنحوية بالتدرّج من الأسهل إلى الأصعب على النحو الآتي:

- بناء الفعل الماضي.
- بعض حروف المعاني.
- بناء الفعل المضارع.
- اسم الفاعل وعمله.

فصل ثان: القواعد النحويّة للكتاب المدرسيّ بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

- لا التّاقية للجنس.
- اسم الفعل الماضي.
- صيغ المبالغة وعملها.
- بناء فعل الأمر.
- الشّرط وأركانها.
- اسم فعل الأمر.
- نصب الفعل المضارع ب "أن المضمرة".
- أفعال الشّروع.
- الصّفة المشبّهة باسم الفاعل وعملها .
- أدوات الشّرط الجازمة (1).
- أفعال المقاربة.
- أدوات النّداء.
- أدوات الشّرط الجازمة (2).
- أفعال الرّجاء.
- أنواع المنادى.
- اقتران جواب الشّرط بالفاء.
- إعراب المنادى.

■ أدوات الشرط غير الجازمة.¹

1- ينظر: فهرس كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط.



المبحث الثاني: القواعد النحويّة في الكتاب المدرسيّ في ضوء التّراث النّحويّ (الثّابت والمتغيّر)

1- في ضوء شرح المكّودي على "ألفية ابن مالك"

2- في ضوء شرح محمّد بن صالح العثيمين على "متن الأجروميّة"

3- في ضوء شرح ابن هشام الأنصاري على "قطر التّدى وبلّ الصّدى"



توطئة:

لقد عمل النحاة القدامى على إثراء النحو العربي، واجتهدوا كثيرا في تقديمه في صورته الواضحة والملائمة للمتعلّمين، حسب ما يراه كلّ نحويّ وفق مكن الصعوبة الذي يكشفه ويتحسّسه.

فكانت لتلك الجهود كتب تعليمية مختلفة ومتنوعة، وضعها النحويّون القدامى مختصرة لتعليم المبتدئين، فاتّسمت بطابعها التعليمي، وهدفت إلى إيجاز القواعد النحوية في نصوص موجزة كالمتون الشعريّة والنثرية، فكان لهذه الأخيرة - المتون الشعريّة والنثرية - شروحات كثيرة نذكر منها:

- شرح المكودي "الألفية ابن مالك"

- شرح العثيمين "لمتن الأجرومية".

- شرح ابن هشام "لقطر الندى وبلّ الصدى".

ولقد اختلف النحاة القدامى في طريقة تقديمهم لبعض القواعد النحوية عمّ جاء به الكتاب المدرسي للسنة الثالثة متوسّط، وأنّ البحث عن سبب هذا الاختلاف في التّأليف يقودنا إلى طرح التساؤل التالي:

ما الثّوابت المشتركة بين قواعد التّراث النحوي و الكتاب المدرسي، وما المتغيّرات التي طرأت عليها؟

1/ بين الكتاب المدرسي وشرح المكودي على الألفية:

1. اسم الفاعل:

- إعمال اسم الفاعل:

(ش): المراد باسم الفاعل ما دلّ على حد/ وفاعله، جاريا مجرى الفعل في الحدوث والصّلاحية للاستعمال بمعنى الماضي والحال والاستقبال.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

قوله: (ص) كَفَعْلِهِ إِسْمٌ فَاعِلٌ فِي الْعَمَلِ...¹

(ش): يعني أنّ اسم الفاعل يعمل عمل فعله، فيرفع الفاعل إذا كان فعله لازماً نحو أ قَائِمٌ زَيْدٌ.

وينصب المفعول به إن كان فعله متعدّياً لواحد نحو: أَضَارِبُ زَيْدٌ عَمْرًا، وينصب مفعولين إن

كان فعله متعدّياً إلى اثنين نحو: أَمْعَطُ زَيْدٌ عَمْرًا دِرْهَمًا.

فلو كان بمعنى الماضي لم يعمل، لأنّه لم يشبه فعله فيما ذكر، ثمّ أشار إلى الشرط الثاني بقوله:

(ص) وَوَيْلِي إِسْتِفْهَامًا أَوْ حَرْفَ نِدَا *** أَوْ نَفِيًّا أَوْ جَا صِفَةً أَوْ مُسْنَدًا

(ش): يعني أنّ من شروط إعمال اسم الفاعل أن يعتمد على شيء قبله وذكر من ذلك خمسة

مواضع:

الأوّل: أن يلي الاستفهام: نحو: أَضَارِبُ أَنْتَ عَمْرًا؟

الثاني: أن يلي حرف النداء: يَا طَالِعًا جَبَلًا.

الثالث: أن يلي نفيًا نحو: مَا ضَارِبُ أَنْتَ زَيْدًا.

الرابع: أن يكون صفة لموصوف نحو: مَرَرْتُ بِرَجُلٍ ضَارِبٍ عَمْرًا.

الخامس: أن يكون مسنداً: وشمل الخبر وما أصله الخبر نحو: زَيْدٌ ضَارِبٌ عَمْرًا، وَإِنَّ زَيْدًا ضَارِبٌ

عَمْرًا.

– أبنية أسماء الفاعلين:

(ش): الفعل على قسمين: ثلاثي وغير ثلاثي.²

لقوله: (ص): كَفَاعِلٍ صُغِ إِسْمٌ فَاعِلٍ إِذَا *** مِنْ ذِي ثَلَاثَةٍ يَكُونُ كَعَدَا.

¹ – عبد الرحمن المكودي، شرح المكودي للألفية، تح: عبد الحميد الهنداوي، المكتبة العصرية صيدا، بيروت، 1425هـ/2005م،

ج1، ص405.

2 – المرجع نفسه، ص48

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

(ش) المراد بقوله: "كَفَاعِلٍ" هذا الوزن الذي على صيغة فاعل والمراد باسم الفاعل الذي هو صفة دالة على فاعل جارية في التذكير والتأنيث على المضارع من أفعالها سواء كان على وزن فاعل "كَضَارِبٍ".

ولما فرغ من اسم الفاعل من الثلاثي شرع في بيان اسم الفاعل من غير الثلاثي فقال:

(ص): وَرِزْنُهُ لِلْمُضَارِعِ إِسْمٌ فَاعِلٍ *** مِنْ غَيْرِ ذِي الثَّلَاثِ كَالْمُؤَاصِلِ.

مَعَ كَسْرِ مَتَلُؤِ الْأَخِيرِ مُطْلَقًا *** وَضَمِّ مِيمِ زَائِدٍ قَدْ سَبَقَا

(ش): إذا أردت اسم الفاعل من غير الثلاثي أتيت بوزن مضارعه إلا أنك تكسر ما قبل الآخر وتجعل عوض حرف المضارعة ميمًا زائدة مضمومة، وشمل غير الثلاثي، فنقول: في اسم الفاعل نحو يَتَدَخَّرُجُ: مُتَدَخَّرُجُ.

من خلال تعرّضنا لقاعدة "اسم الفاعل وعمله" في شرح المكودي للألفية اتضح لنا بعض الثوابت والمتغيّرات في الكتاب المدرسي، نوردها في جدول كالآتي:

الثوابت	المتغيّرات
- يلتقيان في التعريف والصياغة	- شروط إعمال اسم الفاعل ذُكرت في الألفية وشرحها بينما تم حذفها من الكتاب المدرسي .
	- في صياغة الألفية للقاعدة قُدّم العمل على الصياغة، أمّا الكتاب المدرسي فبدأ بالصياغة ثمّ العمل.
	- غياب الأمثلة المدعّمة للقاعدة النحوية في الكتاب المدرسي بينما نجدها بكثرة في الألفية.

نلاحظ من خلال الجدول الموضّح للثوابت والمتغيّرات للقاعدة النحوية "اسم الفاعل وعمله"، أنّ الألفية وُقِّعت في التطرّق إلى إدراج شروط عمل اسم الفاعل مدعّمة القاعدة النحوية بالأمثلة.

2. لا النافية للجنس:

قوله: "لا التي لنفي الجنس التي يقصد بها نفي الجنس على سبيل الاستغراق ورفع احتمال الخصوص، فإذا أريد بها كذلك مختصة بالأسماء فعملت ثم قال:

(ص): **عَمَلٌ إِنْ اجْعَلْ لِي فِي نَكْرَةٍ مُمْفَرَدَةٍ جَاءَتْكَ أَوْ مُكْرَرَةٍ**

(ش): وإنما عملت عمل إن لأنها في النفي نظيرة كان عملها بالحمّل على إن، ضعفت فلم تعمل إلا في نكرة ولذلك قال: في نكرة، وقوله: مفردة جاءتك نحو: **لَا رَجُلٌ فِي الدَّارِ أَوْ مَكْرَرَةٌ نَحْوُ: لَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ**، إلا أن عمل المفردة واجب وعمل المكررة جائز.

ثم إن النكرة التي تعمل فيها "لا" ثلاثة أقسام؛ مضافة، ومشبّهة بالمضاف ومفردة، وقد أشار للأول والثاني بقوله: ¹

(ص): **فَانْصَبْ بِهَا مُضَافًا أَوْ مُضَارِعَةً مُمْفَرَدَةً وَبَعْدَ ذَلِكَ الْخَبَرَ أَذْكَرُ رَافِعَهُ**

(ش): يعني أنها تنصب المضاف والمشبه بالمضاف، والمراد بالمشبه بالمضاف ما عمل فيه بعده، فمثال المضاف: **لَا غَلَامٌ رَجُلٌ فِي الدَّارِ** ومثال المشبه بالمضاف: **لَا طَالِعًا جَبَلًا عِنْدَكَ**.

هناك ثوابت ومتغيرات ثم رصدتها في القاعدة النحوية المتعلقة بـ "لا النافية للجنس" في شرح المكودي للألفية والكتاب المدرسي.

الثوابت	المتغيرات
يلتقيان في التعريف والعمل والأنواع	تغير في المصطلح، حيث وردت القاعدة النحوية تحت مسمى لا التي لنفي الجنس في الألفية، ولا النافية للجنس في الكتاب المدرسي.

1- فاطمة الزجاجي، "شرح المكودي على ألفية ابن مالك" جامعة الكويت، ج1، ص ص242-249.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

الملاحظ من خلال الجدول أنّ القاعدة النحوية وردت مفصّلةً في الكتاب المدرسي حيث تطرّق إلى التعريف بالعمل فالأنواع، ليتمكن المتعلّم من استيعاب القاعدة النحوية، على عكس ما وجدناه في صياغة الألفية إذ لم تفصّل فيها، وافتقدت إلى العنصره مما يُحوّل دون استيعاب القاعدة النحوية.

3. - اسم الفعل الماضي:

اسم الفعل يكون بمعنى الأمر وبمعنى المضارع وبمعنى الماضي، وقد أشار إلى الفعل بقوله: وما معنى فدلّ كأمين كثر بخيرات ، ومثّل "أمين" بمعنى "استجب" وقد مثله بقوله "ك" ويّ" ومعناه "أتعجب" وما بمعنى الماضي، وقد مثله بقوله: هيهات، ومعناه "بعُد" ثمّ اعلم أنّ من أسماء الأفعال في الأصل ما هو الأصل جار ومجرور وظرف وقد أشار إليها بقوله:

والفعل من أسما به عليك وهكذا دونك مع إليك

ف "عَلَيْكَ" بمعنى "الزَمْ" وهو متعدّد بنفسه كقوله تعالى: "عَلَيْكُمْ أَنْفُسُكُمْ" سورة المائدة -105

من خلال التطرّق للقاعدة النحوية "اسم فعل الماضي" نرصد أبرز الثوابت والمتغيّرات في الجدول الآتي:

الثوابت	المتغيّرات
أبرز الثوابت التي اشترك فيها الكتاب المدرسي والألفية هي ذكرهما معاني الأفعال نفسها.	وردت القاعدة النحوية مجملة تحت عنوان اسم الفعل الماضي، وتضمن اسم فعل الأمر واسم الفعل المضارع في شرح المكوّدي للألفية، وقد تمّ تفصيلها في الكتاب المدرسي من حيث الزمن.

ما يمكن ملاحظته ورصده هو أنّ الكتاب المدرسي ووفق في معالجته للقاعدة النحوية لأنّه تضمّن جانباً من جوانب التيسير من خلال الاعتماد على تفصيل كلّ قاعدة نحوية على حدة.

4. الصفة المشبهة باسم الفاعل:

(ص): **وصَوْغُهَا مِنْ لَازِمٍ لِحَاضِرٍ *** كَطَاهِرِ الْقَلْبِ جَمِيلِ الظَّاهِرِ**

(ش): يعني أنّ الصفة المشبهة باسم الفاعل لا تصاغ إلا من الفعل اللازم، ولا تكون إلا للحال، وبهذين الوصفين خالفت اسم الفاعل فإنّ اسم الفاعل يصاغ من اللازم والمتعدّي، ويكون للحال والاستقبال والمضّي، ثمّ أتى بمثالين وهما: " طاهر، وجميل " وطاهر مصوغ من طهّر، وهو لازم، والمراد به الحال، وجميل هو مصاغ من جمّل، وهو أيضا لازم والمراد به الحال.

ثمّ قال (ص): **وَعَمَلُ اسْمِ فَاعِلٍ الْمُعَدَّى *** لَهَا عَلَى الْحَدِّ الَّذِي قَدْ حُدِّدَ.**

أي أن الصفة المشبهة تعمل عمل الفعل بشروط.

من خلال الاطلاع على القاعدة النحوية: "الصفة المشبهة باسم الفاعل" يمكن رصد أبرز الثوابت والمتغيّرات بين الكتاب المدرسي وشرح المكودي للألفية.

الثوابت	المتغيّرات
تطرّق الكتاب المدرسي والألفية كلاهما إلى تعريف الصفة المشبهة وعملها.	غياب أوزان الصفة المشبهة باسم الفاعل في شرح المكودي للألفية، والتطرّق إلى شروط عملها، في حين تطرّق الكتاب المدرسي إلى أوزان الصفة المشبهة باسم الفاعل وأغفل شروط عملها.

ما يمكن رصده من خلال هذا الجدول أنّه في شرح المكودي للألفية تطرّق إلى الفرق بين الصفة المشبهة باسم الفاعل، بذكر صفتين هما أن يكون لازما و دالا على الحال وهذه سمة تُحسب للألفية.

5. أفعال المقاربة:

أفعال هذا الباب على ثلاثة أقسام: قسم لمقاربة الفعل وقسم لرجائه وقسم للشروع فيه، وسمّيت كلّها أفعال مقاربة تغليباً، فالذي لمقاربة الفعل: **كاد وكُرِبَ وأوشك والذي للرجاء: عسى واخْلَوْلِقْ وحرى، والذي للشروع: جعل، أخذ، طفق، علق وأنشأ.**

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

وقد أشار إلى القسم الأول والثاني بقوله:

(ص): ككان كاد وعسى

(ش): يعني أنّ كاد وعسى مثل كان في كونها ترفع الاسم وتنصب الخبر، إلا أنّ خبر كان وعسى لا يكون في الغالب إلا فعلا مضارعا، وقد تبه على ذلك بقوله:

(ص):..... لكن نذر***غير مضارع لهذين خبر

ثمّ قال (ص): وَكَوْنُهُ بِدُونِ أَنْ بَعْدَ عَسَى***نَزْرُ/.....

(ش): يعني أنّ اقتران المضارع الواقع خبرا لعسى بـ (أن) كثير، كقول تعالى: " عَسَى اللَّهُ أَنْ يَتُوبَ عَلَيْهِمْ" التوبة-102-

وخلوّه منها قليل كقول الشاعر:

عَسَى الْكَرْبُ الَّذِي أَمْسَيْتُ فِيهِ***يَكُونُ وِرَاءَهُ فَرْجٌ قَرِيبٌ

يُمكن رصد أبرز الثوابت و المتغيرات بين صياغة شرح الألفية والكتاب المدرسي من خلال الجدول الموضّح أدناه:

الثوابت	المتغيرات
-تطرّق المكوّدي في شرح الألفية والكتاب المدرسي إلى الأفعال نفسها و كذلك عملها	ما يمكن ملاحظته في الألفية وشرح المكوّدي لها أنه قد جمع بين أفعال المقاربة والرجاء والشروع تحت مسمى واحد هو أفعال المقاربة، أما الكتاب المدرسي فقد فصل في كلّ قاعدة نحويّة على اعتبار الدلالة .
	كذلك لم تتطرّق الألفية إلى خبر أفعال المقاربة والشروع والرجاء بأنّه يرد جملة فعلية، وفعلية مصدرية، في حين تطرّق

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

الكتاب المدرسي إلى الإعراب المحلي.

فصل الكتاب المدرسي في كل قاعدة نحوية، مما يسهم في سرعة استيعابها ويجعلها سهلة ميسورة على المتعلمين، على أساس أنّ لكل مجموعة معنى تفيدته يختلف عما تفيدته المجموعة الأخرى، و الملاحظ أيضا غياب الإعراب التقديري في أفعال الرجاء -عسى و حرى- و الإعراب المحلي (الخبر جملة) في الألفية.

6. النداء:

(ش): النداء في اللغة هو الصوت، و في الاصطلاح: الدعاء بحروف مخصوصة، والمنادى ثلاثة أقسام:

بعيد و قريب و مندوب

و قال: (ص) و للمنادى التاء أو كالتاء يا*** و أي و "آ" كذا "أيا" ثم هيا

(ش): فذكر أنّ "المنادى" "البعيد" له خمسة أحرف، والمراد بالتاء البعيد المسافة، و أو كالتاء البعيد

حكماً كالتاء، ثم أشار إلى القريب بقوله: (ص): والهمز للداني...

(ش): والداني هو القريب، وذكر له حرفا واحدا وهو "الهمزة" نحو: أزيد أقبل، ثم أشار إلى المندوب

فقال: (ص): ... وواثن نُدب*** أو يا....

(ش): فذكر للمندوب حرفين (وا، ويا) نحو: وا زَيْداه، ويا زِيداه، فعلم أنّ يا ينادى بها المندوب

وغيره، وأنّ وا لا ينادى بها إلا المندوب.

ثم إنّ للمنادى على قسمين مبني على الضمّ ومنصوب وقد أشار إلى الأوّل بقوله:

(ص): وابن المعرف المنادى المفردا*** على الذي في رَفَعِه قَدْ عُهُدَا

(ش): يعني أنّ حكم المنادى المعرف المفرد البناء على ما كان يُرْفَعُ به قبل النداء " نحو: يا زيد وما

تعرف النداء نحو: يا رجل والمفرد هنا ما ليس بمضاف ولا شبيه به، وفُهِم من قوله:

على الذي في رَفَعِه قَدْ عُهُدَا.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

من خلال تناول القاعدة النحوية للمكودي في شرحه للألفية وصياغة الكتاب المدرسي يمكن رصد أبرز الثوابت والمتغيرات في الجدول:

الثوابت	المتغيرات
كلاهما اشتركا في التطرق لأدوات النداء الخاصة بالقريب والبعيد	- تطرق المكودي في شرحه للألفية إلى النداء بالتعريف اللغوي والاصطلاحي في حين اكتفى الكتاب المدرسي بالاصطلاحي فقط. -توسّع المكودي في شرحه بذكر أدوات النداء ومن بينها أحرف الندبة في حين حذف الكتاب المدرسي تلك الأحرف

ما يمكن ملاحظته أنّ المكودي في شرحه للألفية قد أحاط بأدوات النداء بإضافة أحرف الندبة، ولعلّ خير ما يمثّل به مناداة تلك المرأة للمعتصم بالله لنصرتها "وَأْمُعْتَصِمَاهُ"، وكذلك في قول الرسول صلّ الله عليه وسلّم ردّاً على عائشة رضي الله عنها: "بَلْ أَنَا يَا عَائِشَةَ، وَرَأْسَاهُ...".

7. المنادى:

(ص): المنادى خمسة أنواع: المفرد العلم، النكرة المقصودة، والنكرة غير المقصودة والمضاف، والمشبه بالمضاف، فأما المفرد العلم والنكرة المقصودة فيبينان على الضمّ، من غير تنوين نحو: يَا زَيْدُ وَايَ رَجُلٍ، والثلاثة الباقية منصوبة لا غير.

(ش): قال المؤلف -رحمه الله- باب المنادى.

المنادى يعني: المدعو، هذا في اللغة وأما في الاصطلاح: فهو المدعو الذي اقترن بدعائه ياء النداء أو إحدى أخواتها.

ياء النداء مثل: يا رجل، أو إحدى أخواتها مثل: "أيّ رجل".

"أيّ" هذا يعني: يا وربما يُنادى بالهمزة فيقال: "أرجل" كقول الشاعر:

أَظْلُومٌ إِنَّ مُصَابِكُمْ رَجُلًا***أَهْدَى السَّلَامَ تَحِيَّةً ظَلَمَ.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

أظلمُ يعني: يا ظلومُ إذن الهمزة، والياء، وأي.

ويقول: "المنادى له" خمسة أنواع: المفرد العلم، والتكرة المقصودة، والتكرة غير المقصودة، والمضاف والمشبه بالمضاف.

المفرد العلم: مثل: "زيد"، "عمر"، "بكر"، "خالد" وما أشبه ذلك.

التكرة المقصودة: مثل: "رجل" تعني رجلاً معيناً نقول: "يا رجل"، ومثل: "شخص" تعني: شخصاً معيناً، نقول: "يا شخص" هذه تكرة مقصودة "يا قوم" تريد قوماً معينين.

التكرة غير المقصودة: أن ينادي الإنسان شخصاً تارة لا يقصده بعينه مثل: أن يقول الأعمى: "يا ولداً ذلياً" أو "يا رجلاً ذلياً"، أو "يا سامعاً قد ضعت" هذه تكرة غير مقصودة.

والفرق بينهما أنك إذا قلت: "يا رجل" كأنك تشير بإصبعك إليه تقصده، فإذا قلت: "يا رجلاً أغثي" فأبني عطشان فهذه تكرة غير مقصودة.

المضاف: مثل: "يا عبد الله"، "يا غلام زيد"، "يا عبد الرحمن".

الشبه بالمضاف: سبق في باب لا النافية للجنس، وهو ما تعلق به شيء من تمام معناه مثل: أن تقول: "يا طالعاً جبلاً إحملي معك" وتقول: "يا طالباً للعلم اجتهد"، هذه أيضاً شبه بالمضاف، لأنك لم تقصد واحداً معيناً.

ثم رجع المؤلف فذكر حكم كل واحد قال: "فأما المفرد العلم، والتكرة المقصودة" فيبينان على الضم من غير تنوين، فنقول: "يا زيد"، ولا يصح أن تقول: "يا زيداً"

قال المؤلف "يبينان على الضم" أي في محل نصب، لأنه يتكلم عن منصوبات الأسماء، فيكون المعنى أنه يُبنى على الضم أو ما ينوب عن الضم في محل نصب.

وقال: "والثلاثة الباقية فمنصوبة لا غير" هي: التكرة غير المقصودة، والمضاف، والمشبه بالمضاف. هذه الثلاثة تنصب بالفتحة أو ما ناب عنها.

تقول: "يا أبا زيد"، أو "يا أبا زيد"، الصحيح: "يا أبا زيد"، لأنه مضاف.

تقول: "يا طالعاً جبلاً أصعدي معك" لأنه شبيه بالمضاف.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

لو قلت: "يا مسلمون اتقوا الله" تخص أقواما معينين تعظهم، صحيح، لأنه نكرة مقصودة.
ويقول نحو: "يا زيد" هذا مفرد علم. "يا رجل" نكرة مقصودة.

... ثم أشار إلى الثاني فقال:

(ص): والمفرد المنكور والمضاف*** وشبيهه أنصب...

المفرد المذكور هو النكرة غير المقصودة، كقول الأعمى: يا رجلاً خذ بيدي، لأنه لم يناد رجلاً بعينه،
ومثال المضاف: يا عبد الله، يا غلام زيد، والمراد يشبه المضاف الطول وهو ما عمل فيما بعده رفعاً
نحو: يا حسناً وجهه أو نصب نحو: يا طالعاً جبلاً.

يمكن رصد بعض الثوابت والمتغيرات في تناول القاعدة النحوية المتعلقة بالمنادى في الجدول التالي:

المتغيرات	الثوابت
* لم يتطرق الكتاب المدرسي إلى أنّ المنادى المفرد يُبنى على الضمّ دون تنوين بينما الألفية ذكرت ذلك.	* كلاهما تطرّق للإعراب المحلّي " مبني على الضمّ في محلّ نصب "
* غياب التعريف اللغوي من الكتاب المدرسي وحضوره عند شرح المكودي.	* كلاهما انطلق من أنواع المنادى لتحديد العلامة الإعرابية له.
* تفاوت الصياغة في المصطلح خاصة في النوع الخامس (المشبه بالمضاف)، في الكتاب المدرسي شبيه بالمضاف وفي الألفية المشبه بالمضاف.	* أنواع المنادى نفسها في الكتاب المدرسي وكذلك في شرح المكودي للألفية.
* لم يذكر الكتاب المدرسي الفرق بين النكرة المقصودة والنكرة غير المقصودة في حين الألفية تطرقت له.	

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

ما يمكن ملاحظته من خلال كيفية التطرق "للمنادي" هو أنّ كلاً من الكتاب المدرسي والألفية اتفقا في الأنواع والإعراب، وربما كان التوفيق حليف الألفية عندما فرقت بين التكرة المقصودة والتكرة غير المقصودة التي تكون دائما محلّ لبس، سواء للمعلم أو المتعلم.

8. أدوات الشرط

"فصل لو"

(ص): لَوْ حَرْفٌ شَرْطٌ فِي مُضِيِّ...***....

(ش): يعني أنّ "لو" حرف شرط تدلّ على تعليق فعل بفعل فيما مضى، وتسمّى "لَوْ" هذه امتناعيّة، لأنّها تدلّ في الغالب على امتناع الشّيء لامتناع غيره نحو: لَوْ قَامَ زَيْدٌ لَقَامَ عُمَرُ، فامتنع قيام عمر لامتناع قيام زيد.

* أَمَّا وَلَوْلَا وَلَوْمًا:

(ص): أَمَّا كَمَهُمَا يَكُ مِنْ شَيْءٍ...***....

(ش): يعني أنّ موضع "أَمَّا" لمهما يك من شيء، لا أنّ معناها كمهما بك من شيء، لأنّ "أَمَّا" حرف و"مهما يك من شيء" اسم، ثمّ قال: إنّ "لَوْلَا، وَلَوْمًا" على نوعين: أحدهما أن يكونا مختصّين بالاسم، والآخر هو أن يكونا مختصّين بالفعل، وقد أشار إلى الأوّل بقوله:

(ص): لَوْلَا وَلَوْمًا يَلْزَمَانِ لِابْتِدَاءِ***إِذَا اِمْتِنَعَا بِوُجْدِ عَقْدَا

(ش): يعني أنّ "لَوْلَا وَلَوْمًا" إذا عقدا أي ربطا امتناعا بوجود ويُقال أيضا بوجود فإنهما يلتزمان الابتداء يعني المبتدأ والخبر نحو: لَوْلَا زَيْدٌ لَأَكْرَمْتُكَ، وَلَوْلَا عُمَرُ لَجِئْتُكَ. وخبر المبتدأ بعدها واجب الحذف.

يُمكن رصد أبرز الثوابت والمتغيّرات المتعلقة بالقاعدة النحويّة "أدوات الشرط غير الجازمة" من خلال الجدول التالي:

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

الثوابت	المتغيرات
* كلاهما تعرّض لإعراب لولا.	- لم يذكر المكوّدي في شرحه للألفية أنّ لولا لوما، أدوات شرط غير جازمة، بينما الكتاب المدرسي فصلّ فيها. - في شرح المكوّدي للألفية لم يذكر بأنّ إذا شرط غير جازم والكتاب المدرسي ذكر ذلك.

نلاحظ أنّ الكتاب المدرسي فصلّ في أدوات الشرط غير الجازمة، ولهذا فرّق بين ما هو جازم وغير جازم.

2- بين الكتاب المدرسي وشرح ابن العثيمين على الأجرومية:

1. أدوات الشرط الجازمة:

(ص): "وإن، وما، ومن، ومهما، وإذما، وأي، ومتى، وأيان، وأين وأنى، وحيثما، وكيف"

(ش): بدأ الآن في الجوازم التي تجزم فعلين.

وهي: "إن" مثلا: "إِنْ يَقُمْ زَيْدٌ يَقُمْ عُمَرُ" الأول يقم مجزوم والثاني مجزوم، يسمّى الأول فعل الشرط،

ويسمّى الثاني جواب الشرط، لوقلت: "إن يقوم زيد يقم عمر" خطأ

قال تعالى: "إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَاقِرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا"¹

"إِنْ تُصِيبَكَ حَسَنَةٌ تَسُؤْهُمْ"²

ما "أيضا من أدوات الجزم التي تجزم فعلين مثاله: "وما تفعلوا من خير يعلمه الله"³، فعل الشرط:

تفعلوا وهو مجزوم بحذف النون، وجواب الشرط: يعلمه الله، وهو مجزوم بالسكون.

جزم الأول بحذف النون لأنّه من الأفعال الخمسة، والثاني بالسكون لأنّه لم يتصل به شيء

1- سورة النساء: (135)

2- سورة التوبة: (50)

3- سورة البقرة: (197)

"من أدوات الجزم التي تجزم فعلين: كقوله تعالى: "فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ"¹

يعمل: فعل شرط، يَرُهُ: جواب الشرط

"ومهما" أيضا من أدوات الجزم التي تجزم فعلين: قال الشاعر:

وَمَهْمَا تَكُنْ عِنْدَ امْرِئٍ مِنْ خَلِيقَةٍ وَإِنْ خَالَهَا تَخْفَى عَلَى النَّاسِ تُعَلِّمُ

تكن: فعل الشرط، تُعَلِّمُ: جواب الشرط، وَخَرَّكَ بالكسر مراعاة للروي

و"إذما": أداة شرط جازمة تجزم فعلين

تقول لصاحبك: إذما تجلسن أجلسن

تجلسن: فعل الشرط، أجلسن: جواب الشرط

"أي" من أدوات الفعل التي تجزم فعلين: مثل: أن تقول: "أي ثوب تلبسن ألبسن" "أي كتاب تقرأ أقرأ"

أين فعل الشرط؟ تقرأ

جواب الشرط: أقرأ

"متى" أداة جزم تجزم فعلين: نقول: "متى تقم أقم"

تقم: فعل شرط، أقم جواب الشرط.

"أيان": أقول: "أيان تجلسن أجلسن".

"أينما" تأتي بمثال من القرآن: "أَيْنَمَا تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمْ اللَّهُ"².

أينما: أداة جزم تجزم فعلين، الأول فعل الشرط والثاني جوابه.

يَأْتِ: فعل مضارع مجزوم ب: أينما على أنه جواب الشرط، وعلامة جزمه حذف الياء

والكسرة قبلها دليل عليها.

1- سورة الزلزلة: (7)

2- سورة البقرة: 148.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

"أنتي": أيضا أداة جزم تجزم فعلين: الأول فعل الشرط والثاني جواب الشرط، تقول مثلا: "أنتي تحضر أحضر"، فأنتي أداة جزم تجزم فعلين: الأول فعل الشرط والثاني جوابه، تحضر: فعل مضارع مجزوم بأنتي على أنه فعل الشرط، أحضر: فعل مضارع مجزوم بأنتي على أنه جواب الشرط.¹

"حيثما": حيثما تستقيم يقدره لك الله نجاحاً في غير الأزمان.

"حيثما تستقيم يقدر" فعل الشرط تستقيم، وجواب الشرط يقدر.

و"كيفما" أيضا من أدوات الشرط التي تجزم فعلين مثل أن تقول: "كيفما تكن أكن".

"وإذا" في الشعر خاصة يعني: إذا لا تجزم فعلين إلا في الشعر خاصة ومن ذلك قول الشاعر:

وإذا تُصَبِّكَ حَصَامَةٌ فَتَحْمَلْ.

هذه عشرة جوازم لكنها تختلف عن الثمانية الأولى؛ لأنها تجزم فعلين، يُقال للأول: فعل الشرط، ويقال للثاني: جواب الشرط.

*وإذا كان جواب الشرط جملة لا تصلح أن تباشر أداة الشرط، فإنه يجب اقترانها بالفاء، قال ابن مالك:

وَإِفْرُنٌ بِفَا حَتْمًا جَوَابًا لَوْ جُعِلَ *** شَرْطًا لِإِنْ أَوْ غَيْرَهَا لَمْ يَنْجَعِلْ

وتقريباً لهذا جمعها بعض الناس في بيت، وهو:

اسمِيَّةٌ طَلِبِيَّةٌ وَبِجَامِدٍ *** وَبِمَا وَقَدْ وَبَلَنْ وَبِالتَّنْفِيسِ

"اسمِيَّة" يعني: إذا كان جواب الشرط جملة اسمية وجب اقترانها بالفاء.

مثاله: "إِنْ تَجْتَهِدُ فَأَنْتَ نَاجِحٌ" فأنت ناجح

"طَلِبِيَّة" كل ما دلّ على طلب مثل: الأمر والتّهي والاستفهام.

تقول: "إِنْ جَاءَكَ ضَيْفٌ فَأَكْرِمْهُ".

"وَبِجَامِدٍ" يعني: إذا كان جواب الشرط فعلاً جامداً

1- محمد بن صالح العثيمين، شرح متن الأجرومية، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1426هـ، 2005م، ص204.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

فمثلاً: "ليس" جامد لا يتصرف، ليس له مضارع، ولا فعل أمر، فإنه يقترب بالفاء وجوبا مثاله: "إِنْ تَعَدَى عَلَيْكَ الْمُجْرِمَ فَلَيْسَ بِضَارِكٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ"

"وَمَا" إذا كان جواب الشرط مقرونا "بما" وجب اقترانه بالفاء، مثاله، "إِنْ يَكْثُرَ هَؤُلَاءِ فَمَا هُمْ بِمُعْجِزِينَ".

"وقد": إذا كان الجواب مُصدِّراً بقدر وجب اقترانه بالفاء مثل: "إِذْ ذَهَبْتَ تَطْلُبُ بِعَيْرِكَ الشَّارِدَ فَقَدْ تُدْرِكُهُ".

قال الله تعالى: "فَإِنْ يَكْفُرْ بِهَا هَؤُلَاءِ فَقَدْ وَكَلْنَا بِهَا قَوْمًا لَيَكْفُرْنَ بِهَا كَمَا كَفَرْنَا بِهَا قَوْمًا لَيَكْفُرْنَ بِهَا" ¹، الشاهد أنّ الجواب اقترن بالفاء؛ لأنه مُصدِّر بقدر.

"وَبَلَنَ" إذا صُدِّرَ الجواب بـ"ن" وجب اقترانه بالفاء.

قال تعالى: "وَإِنْ تُعْرِضْ عَنْهُمْ فَلَنْ يَصْرِفُوا عَنْهُمْ شَيْئًا" ².

"وبالتنفيس": أن يكون الجواب مُصدِّراً بـ: "السين" أو «سَوْفَ» قال الله تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ

آمَنُوا مَنْ يَرْتَدِدْ مِنْكُمْ عَنْ دِينِهِ، فَسَوْفَ يَأْتِي اللَّهُ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ" ³.

من خلال الإطلاع على القاعدة النحوية المتمثلة في: "أدوات الشرط الجازمة" يمكن رصد أبرز

الثوابت والمتغيرات الواردة في الكتاب المدرسي مقارنة بشرح العثيمين للأجرومية.

الثوابت	المتغيرات
* كلاهما ذكر الشروط نفسها.	* نلاحظ في شرح العثيمين للأجرومية ذكر كل أدوات الشرط
* كلاهما قَدَّم شروط اقتران جواب الشرط بالفاء.	الجازمة، أمّا الكتاب المدرسي فاكتفى بذكر خمس أدوات.
* كلاهما قَسَّم أدوات الشرط إلى أسماء	* في شرح العثيمين جمع قاعدتين نحويتين: أدوات الشرط الجازمة واقتران جواب الشرط بالفاء.

1- سورة الأنعام: (89)

2- سورة المائد: (42)

3- سورة المائدة: (54).

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

وحرّوف.	* ذكر في شرح العثيمين حرفا واحدا وهو إن في حين أنّ الكتاب المدرسي ذكر حرفين هما: إن وإذ ما
---------	--

يوجد اتفاق في ذكر أدوات الشرط الجازمة بين شرح العثيمين والكتاب المدرسي، وهذا ما سهّل علينا التفريق بين ما هو جازم وما هو غير جازم.

2. نواصب المضارع:

(ص): "حتى يدخل عليه ناصب أو جازم، فالتواصب عشرة، هي: أن، ولن، وإذن، وكى، ولام الجحود، وحتى، والجواب بالفاء، و الواو، و أو. يقول: " فنواصب الفعل المضارع عشرة:

أولها: أن، مثال أن تقول: "أحبُّ أن تفهم". في هذه الجملة تفهم فعل مضارع منصوب، دخل عليه ناصب.

كيف أعربها؟ تقول: "أن" مصدرية تنصب الفعل المضارع.

تفهم: فعل مضارع منصوب ب"أن": وعلامة نصبه فتحة ظاهرة في آخره، والفاعل ضمير مستتر وجوبا تقديره "أنت".

الثاني: لن: لن أيضا حرف نصب ينصب الفعل المضارع، لكن ننظر: "لن أقوم" أولا، هل الجملة منفية

أو مثبتة؟ منفية.

ثانيا: "لن أقوم"

الثالث: "إذن" من التواصب

الرابع: كي أيضا تنصب الفعل المضارع فإذا قلت لشخص: "لماذا جئت؟" قال: "كي أقرأ"

الخامس: يقول: لام كي: وهي التي تفيد التعليل غالبا، وهي التي بمعنى كي، مثل أن يقول لك قائل:

"لماذا جئت؟" فتقول: "جئت لأقرأ" أي "كي أقرأ" هذه يسمونها لام التعليل.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

السادس: "لام الجحود" الجحود: يعني النفي، يعني: اللام التي تأتي بعد ما يفيد النفي، لكن في "كان ومشتقاتها"، يعني: هي التي تأتي بعد كون منفي، ما معنى "كون منفي؟" يعني: تأتي بعد "ما كان"

أو "لم يكن" أو "غير كائن" أو ما أشبه ذلك، هذه تسمى لام الجحود.

مثالها قوله تعالى: " وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُعَذِّبَهُمْ ¹، " لَمْ يَكُنِ اللَّهُ لِيُغْفِرْ لَهُمْ ²"

السابع: حتى: تنصب الفعل المضارع.

ومنه قوله تعالى: " قَالُوا لَنْ نَبْرَحَ عَلَيْهِ عَاكِفِينَ حَتَّى يَرْجِعَ إِلَيْنَا مُوسَى ³، فيرجع هنا منصوب

ب"حتى"، وهذا الذي ذهب إليه المؤلف هو الصحيح، فيعربُ يرجع: فعل مضارع منصوب ب:

حتى وعلامة نصبه فتحة ظاهرة في آخره.

الثامن والتاسع: الجواب بالفاء والواو، نحو نؤخر الكلام عليهم: لأنه يحتاج إلى بسط.

العاشر: "أو": تنصب الفعل المضارع، وهي تأتي بمعنى "إلا" وبمعنى "إلى" فإذا كانت غاية لما قبلها

فهي تعني: "إلى" مثل: " لألزمناك أو تقضيي ديني" هذه على تقدير: "إلى أن تقضيي ديني".

ومثالها بمعنى: "إلا" "لأقتلن الكافر أو يُسلم" هنا لا يمكن أن يجعل "أو" بمعنى "إلى" لأن القتل لا يمتد

إلى أن يسلم.

يمكن رصد أبرز الثوابت والمتغيرات في القاعدة النحوية - نواصب المضارع - من خلال الجدول الآتي:

الثوابت	المتغيرات
- يشتركان في ذكر أدوات نصب الفعل	- حذف أدوات التعليل من أدوات نصب الفعل المضارع، حددها بعشرة واكتفى بذكر تسعة فقط في شرح العثيمين لمتن الأجرومية، فقد جمع أيضا بين أدوات نصب

1- سورة الأنفال: (33).

2- سورة النساء: (168).

3- سورة طه: (91).

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

<p>الفعل المضارع والأدوات المضمرة، أما الكتاب المدرسي فقد فصل بين أدوات نصب الفعل المضارع والأدوات المضمرة.</p> <p>- شرح الأجرومية لم يتحدّث عن الإضمار بينما الكتاب المدرسي قسم الإضمار "بأن" إلى نوعين جائز وواجب في الإعراب، متن الأجرومية لم يتطرّق للإعراب المضمّر "بأن" كما أعطى تسميةً أخرى للام التعليل بلام كي.</p>	<p>المضارع نفسها</p>
--	----------------------

الإضمار درس شائك بالنسبة لتلميذ المتوسّط إلا أنّ الكتاب المدرسي فصلّ في أنواع الإضمار.

3. بين الكتاب المدرسي وشرح ابن هشام على قطر الندى و بلّ الصدى:

1. أمثلة المبالغة، وإعمالها:

من الأسماء التي تعمل عمل الفعل: أمثلة المبالغة، وهي خمسة: **فَعَّالٌ**، **وَفَعُولٌ**، **وَمِفْعَالٌ** و**فِعْعِيلٌ**، و**فِعْلٌ**، قال الشاعر:

أَخَا الْحَرْبِ لَبَّاسًا إِلَيْهَا جِلَالُهَا *** وَلَيْسَ بِوَلَّاجِ الْخَوَالِفِ أَعْقَلًا

وقال آخر: **ضَرْوْبٌ بِنَصْلِ السَّيْفِ سُوْقٌ سِمَانًا**

وقالوا: " إِنَّهُ لَمِنْحَارٌ بَوَائِكُهَا *** وَاللَّهُ سَمِيعٌ دُعَاءَ مَنْ دَعَاهُ

أَتَانِي أَنَّهُمْ مَرْقُونٌ عَرَضِي *** جِحَاشُ الْكَرْمَلَيْنِ لَهَا فَدِيدٌ¹

وأكثر الخمسة استعمالاً الثلاثة الأولى، وأقلها استعمالاً الأخيران

وهي في التفصيل والاشتراط كاسم الفاعل سواء، وإعمالها قول سيبويه وأصحابه، وحثّتهم في ذلك السماع، والحمل على أصلها - وهو اسم الفاعل - لأنها محوّل عنه لقصد المبالغة.

أثناء تناولنا القاعدة النحوية المتعلقة بصيغ المبالغة، تتجلى لنا بعض الثوابت والمتغيّرات التي يمكن رصدها وتوضيحها من خلال الجدول التالي:

1- عبد الله بن يوسف الأنصاري، شرح قطر الندى وبلّ الصدى، تحقيق: محمد خير طعمة حلي، دار الخير للطباعة والنشر، ط1، 1410هـ/ 1990م، ص277.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

الثوابت	المتغيرات
- كلاهما تطرّق للأوزان نفسها.	- الكتاب المدرسي تطرّق إلى صياغة صيغ المبالغة من الفعل الثلاثي وكذا شروط عملها، أمّا في شرح ابن هشام لقطر الندى لم يذكر بأنّ صيغ المبالغة تصاغ من الفعل الثلاثي ولم يشر إلى عملها.

ما يمكن ملاحظته هو أنّ الكتاب المدرسي أحاط بجميع جوانب عمل صيغ المبالغة و أوزانها على عكس شرح ابن العثيمين لقطر الندى الذي أسقط جزءاً مهماً وهو شروط عملها.

2. أنواع الفعل وأحكامه:

(ص): وأمّا الفعل فنلانة أقسام:

ماضي: ويُعرف ببناء التانيث الساكنة، وبناءؤه على الفتح، كضرب، إلا مع واو الجماعة، فيضمّ كضربوا، أو الضمير المرفوع المتحرك، فيسكن كضربت، ومنه، "نعم، وعسى وليس" في الأصح.
وأمر: ويعرف بدلالته على الطلب، مع قبوله ببناء المخاطبة، وبناءؤه على السكون، كاضرب إلا المعتل فعلى حذف آخره، كاعزّ واحش وارم، ونحو قوما، قوموا وقومي، فعلى حذف النون ومنه: "هلمّ" في لغة تميم، و"هاب" و"تعال"، في الأصح.¹

ومضارع: ويعرف بلم، وافتتاحه بحرف من حروف "نأيت" نحو: "نقوم، وأقوم، ويقوم، وتقوم" ويضمّ أوله، إن كان ماضيه رباعياً، ك: "يُدخِرُ ويُكرِمُ" ويُفتح في غيره ك: "يضرب، ويجمع ويستخرج"، ويسكن آخره مع نون النسوة، نحو: "يتربصن" وإلا أن يعقون ويُفتح مع نون التوكيد المباشرة لفظاً وتقديراً، نحو: "لينبذن"، ويعرب فيما عدا ذلك نحو: "يقوم زيد" ولا "تبعان"، "لتبلون"، فإمّا "ترين"، ولا "يصدتك".

1- المرجع السابق، ص 29.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

وبدأت من ذلك بالماضي، فذكرت أنّ علامته، أن يقبل تاء التأنيث الساكنة، كقام وقعد فيقول: "قامت وقعدت" وأنّ حكمه في الأصل البناء على الفتح كما مثلنا، وقد يخرج عنه إلى الضمّ، وذلك إذا اتّصلت به واو الجماعة، كقولك: "قاموا وقعدوا" أو إلى السكون وذلك إذا اتّصل به الضمير المرفوع المتحرّك كقولك: "قمتُ وقعدتُ، وقمنا وقعدنا"، و النسوة "قمنَ وقعدنَ"، وتلخص من ذلك أنّ له ثلاثة حالات، الضمّ، والفتح، والسكون، وقد بيّنت ذلك.

ولما فرغت من ذكر علامات الماضي، وحكمه، تبيّنت بالكلام على فعل الأمر: فذكرت أنّ علامته التي يعرف بها مر من مجموع شيئين، وهي دلالة على الطلب وقبول تاء المخاطبة وذلك نحو: "قمّ" فإنّه دال على طلب القيام، ويقبل تاء المخاطبة تقوا إذا أمرت المرأة "قومي" وكذلك "اقعد" و"اقعدي"، و"اذهب" و"اذهبي"، قال الله تعالى: "فكُلي واشربي وقري عينا"¹

ثمّ بيّنت أنّ حكم فعل الأمر في الأصل البناء على السكون، "كاضرب" وقد بينى على حذف آخره وذلك إن كان معتلاً، نحو: "اغز" و"احش" و"ارم"، وقد بينى على حذف النون وذلك إن كان مسندا لألف الاثنين نحو: "قومًا"، أو واو الجماعة نحو: "قوموا" أو ياء المخاطبة نحو: "قومي"، فهذه ثلاثة للأمر أيضا ولما فرغت من ذكر علامات الأمر وحكمه، وبيان ما اختلف فيه منه، ثلثت بالمضارع، فذكرت أنّ علامته أن يصلح "دخول" "لم" عليه نحو قوله تعالى: "لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ"².

وأما حكمه باعتبار آخره، فإنّه تارة يُبنى على السكون، وتارة يُبنى على الفتح، وتارة يُعرب.

فأما بناؤه على السكون فمشروط بأن يتصل به نون الإناث.

نحو: و"الوالدات يُرضعن"³ والفعل مبني على السكون لاتصاله بالنون.

1- سورة مريم، الآية: (26).

2- سورة الإخلاص: الآيتان: (3) و(4).

3- سورة البقرة: الآية: (233).

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

وأما بناؤه على الفتح فمشروط بأن تباشره نون التوكيد لفظاً وتقديراً، نحو قوله تعالى: "كَلَّا لِيُنْبَذَنَّ" ¹ واحترزت بذكر المباشرة من نحو قوله تعالى: "لَتُبْلَوُنَّ فِي أَمْوَالِكُمْ" ².

من خلال تناول القاعدة النحوية عند ابن هشام في شرحه والكتاب المدرسي يُمكن رصد أبرز الثوابت والمتغيرات الموضحة في الجدول أدناه:

الثوابت	المتغيرات
* كلاهما تناولاً حركات البناء نفسها	* ركّز ابن هشام في شرحه في تعريف الفعل الماضي على تاء التأنيث الساكنة، وفي فعل الأمر على الدلالة، على الطلب، وقبوله بياء المخاطبة، وعلى الفعل المضارع، ارتباطه بدخول "لم" بدل حروف المضارعة لأتّما شبيهة بالفعل الماضي. * غير ابن هشام في شرحه نون التوكيد الثقيلة والخفيفة بنون التوكيد المباشرة لفظاً وتوكيداً. * بدأ ابن هشام في شرحه لقطر الندى بالماضي فالأمر فالمضارع، وهذا خلاف ما جاء في الكتاب المدرسي. * لم يتطرق الكتاب المدرسي إلى الفعل الرباعي.

ما يُمكن ملاحظته في شرح ابن هشام لقطر الندى أنّ الفعل المضارع هو الذي يقبل الجزم ب: لم، بدل القول ما كانت فيه أحرف المضارعة "أنيت"، لأنه في الماضي قد نجد تلك الأحرف، مدعماً ذلك بأمثلة. إلا أنّ القول بنون التوكيد المباشرة لفظاً وتقديراً مبهمة على المتعلمين.

1- سورة الهمة: الآية: (04)

2- سورة آل عمران الآية: (186)

المبحث الثالث: أثر دعاة التيسير على قواعد النحو في الكتاب المدرسي

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

إجتاح النَّحْوِ العربي في العصر الحديث موجات الحداثة، بعضها يهدف إلى التيسير وبعضها إلى الإصلاح والتجديد والإحياء، وقد تباينت الاتجاهات بين الجهود الجماعية كحلقة تيسير النَّحْوِ، وبين الجهود الفردية التي قدمها بعض النحاة الذين إقتنعوا بضرورة التيسير وحملوا لواءه. كمحاولة إبراهيم مصطفى في كتابه " إحياء النَّحْوِ " وجهود الدكتور مهدي المخزومي في كتابه: " في النَّحْوِ العربي قواعد وتطبيق " و " في النَّحْوِ العربي نقد وتوجيه"، وكذلك محاولة الدكتور شوقي ضيف في كتابه "تجديد النَّحْوِ" و " تيسير النَّحْوِ التعليمي".

ويُلاحظ في كل تلك المحاولات أنّ النَّحْوِ إحتلَّ فيها مكانة رفيعة، فأصبح محطَّ أنظار دعاة التيسير، حيث أشار عباس حسن إلى أهميته قائلاً: "إنّ منزلة النَّحْوِ من العلوم اللسانية منزلة الدستور من القوانين الحديثة"¹، والهدف المتوخى عندهم هو تقديم مادّة نحوية مبسّطة وسهلة ومختصرة، ولهذا إتّسمت تلك المحاولات بسمات التجديد والتيسير ما يمسّ الشّكل والمضمون، لأنهم يرون أنّ التيسير عرض جديد لموضوعات النَّحْوِ، يُيسّر للنّاشئين أخذها واستيعابها وتمثّلها.

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذه الجزئية من الدراسة هو:

● هل نجد للدعوات التيسيرية أثرا في بناء القواعد النحوية التي تضمّنها الكتاب المدرسي؟ وإذا كان الأمر بالإيجاب، فهل يتعلق ذلك بالصياغة الشكلية أو تسرّب حتى إلى المضمون؟ إنّ التيسير نقطة حاسمة جعلها الميسرون من بين أسس إعادة نمط النَّحْوِ العربي، من خلال الملامح التيسيرية، التي حذفت بعض الأمور المعقّدة والصعبة على النّاشئة.

والدليل على ذلك ما لمخنا من تيسير في الكتاب المدرسي عندما حذف تلك الأمور التي تحدّث عنها النحاة القدامى حين وضعوا أفعال المقاربة، والرّجاء والشروع تحت باب واحد على أساس عملها، وهذا ما نجد له صدّى عند مهدي المخزومي في كتابه " في النَّحْوِ العربي - نقد وتوجيه - " حين قال: " وكان النحاة قد خلطوا هذه المجموعات الثلاث، وجعلوها بابا واحدا، وسمّوها جميعا أفعال المقاربة، كما فعل "ابن مالك" وغيره، وكان ينبغي أن تُعزل هذه المجموعات بعضها عن بعض، لأنّها تختلف فيما بينها من حيث الدلالة، فبينما تدلّ أفعال الشروع على أنّ الفاعل قد بدأ بإيقاع الفعل،

1- مصطفى رسلان، تعليم اللّغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 1426هـ، 2005، ص 264.

فصل ثان: القواعد النحويّة للكتاب المدرسيّ بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

إذ تدلّ أفعال الرجاء على أنّ الفعل لم يحدث ولم يُبدأ به بالرغم من توقّعه، وتدلّ أفعال المقاربة على إمكان قرب الفعل من الحدوث ولكنّه لما يحدث بعد.¹

وهذا ما أخذ به الكتاب المدرسيّ عن دعاة التيسير، بفصل هذه الأفعال بحسب دلالاتها، وجاء في القواعد النحويّة الضابطة لها ما يلي:

"أفعال الشروع هي: بدأ، ابتداء، شرع...، وتدل على الشروع في الفعل"² وفي موضع آخر من الكتاب جاء تعريف أفعال المقاربة على أنّها "أفعال تدلّ على أنّ الفعل الذي بعدها قارب الوقوع ولكنّه لم يقع وهي: كاد، أوشك، وكرّب."³ أمّا أفعال الرجاء ف"هي تدلّ على أنّ الفعل الذي بعدها يُرجى وقوعه"⁴

كما يتجلّى لنا وجه آخر من أوجه التيسير عند مهدي المخزومي حول القاعدة النحويّة المتعلّقة بـ"التداء" حين يقول عن النّحة القدامى إنّهم جعلوا الأدوات لها وظيفة أخرى، "لعلّها عندهم أهمّ من أيّ وظيفة أخرى، وهي قيامها مقام فعل زعموا أنّها تضمّنت معناه، وحلّت هي محلّه، وقدّروه بـ: (أدعو) أو (أنادي)، وكان أساس القول بالتيابة يبنى على فكرة العمل، لأنّ نصب المنادى بعدها إنّما يكون بالفعل الذي زعموا أنّها نابت منابه... وأكبر الظنّ أنّ هذه الأدوات لا تتعدّى كونها أدوات تنبيه..."⁵

كما يقول مهدي المخزومي في كتابه: "وما يلاحظ أنّ النّحة كانوا سادرين تطبيق فكرة العمل على كلّ ما يقع في أيديهم من مسائل، وكانوا مشغوفين بهذا شغفا أبعدهم عن أنّ يحسّوا بالدلالات المختلفة لهذا الأسلوب أو ذاك، وإلا فكيف يتصوّرون أنّ "يا" نابت مناب "أدعو"، ولنفترض أنّنا

1- ينظر: مهدي المخزومي، في النحو العربي - نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1406هـ، 1986م، ص185.

2 - كتاب اللغة العربيّة، السنة الثالثة من التعليم المتوسّط، مصدر سابق، ص 94.

3 - المصدر نفسه، ص 114.

4 - المصدر نفسه، ص 139.

5 - مهدي المخزومي، في النحو العربي - نقد وتوجيه - مرجع سابق، ص 302، 303.

فصل ثان: القواعد النحويّة للكتاب المدرسيّ بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

أبطلنا هذه النياية، وأعدنا المنوب عنه إلى الكلام، فقلنا بدلا من (يا عبد الله) مثلا أدعوا عبد الله، ألسنا نحسّ بأنّ هذا الكلام عاد ولا أثر فيه لتبنيه أو نداء؟ أولم يعد الكلام خبرا بعد أن كان إنشَاء¹ وبهذا التساؤل الذي طرحه مهدي المخزومي تتضح لنا ملامح التيسير وأثره في الكتاب المدرسي الذي وقف على نفس فكرة المخزومي بأنّ النداء دعوةً المخاطب إلى الإقبال أو الإصغاء، وركّز على عناصر النداء المتمثلة في الأداة والمنادى، وأنّ النداء أسلوب إنشائي لا خبري.

كما لمحا أثر التيسير في رؤية شوقي ضيف عندما تحدّث عن القاعدة النحويّة "اقتران جملة جواب الشرط بالفاء" في كتابه "تجديد النحو" ورؤية مهدي المخزومي في كتابه "في النحو العربي"، حيث قال المخزومي: "وعن الجملة التي تقترن بالفاء عند النحاة كقياس والذين قالوا بأنّها لا تصلح أن تكون شرطا، لأنّ سياق الشرط فعلي، وعاب عليهم المخزومي حالة الوقوف عند هذا الحدّ قائلا: "فلم يقدّموا بتوضيح أو تفسير يقرب المسألة في ذهن الدّرس، والمسألة هنا ليست لفظيّة، وليست ابتكارا عقليًا، ولكنها تقوم -في أكبر الظن- على ما قرّرناه للشرط من دلالة وعلى عدم تحمّل هذه الصّور التعبيريّة لها منفردة غير مقترنة بالفاء"²

وبهذا القول نكون قد لمسنا الأثر التيسيري الذي نادى به شوقي ضيف ومهدي المخزومي، ولمحا أثره في الكتاب المدرسي حين جعل شوقي ضيف لاقتران جواب الشرط بالفاء شروطا، يقول: "يجب إقتران جواب الشرط بالفاء إذا كان الفعل فعلا جامدا أو مضارعا مقترنا بالسّين أو سوف أو قد أو بحرف نفي مثل إنّ أكرم علي أخاه فنعم ما فعل، إن تزرنا فسيرحّب بك، أو فسوف يرحّب بك، إن تأت فقد تلقانا"³ وهو ما طابق الاستنتاج الوارد في الكتاب المدرسي أنّه "إذا لم يصلح الجواب أن يكون شرطا، وجب إقترانه بالفاء، وذلك إذا كان جملة اسميّة أو فعليّة فعلها طلبي أو جامد أو مسبوق بـ لن أو قد أو ما أو السين أو سوف"⁴ مثل من أفشى سرّ الصديق، فليس بأمين، إن فرّطت في نصحي، فلن تنل محبّتي، من هجر وطنه بغير سبب فسوف يندم.

1- المرجع السابق، ص 303.

2- ينظر: د. مهدي المخزومي، "في النحو العربي" -نقد وتوجيه- دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1406هـ، 1986م، ص185.

3- شوقي ضيف، "تجديد النحو"، دار المعارف القاهرة، ط6، 1980م، ص 214.

4 - كتاب اللغة العربيّة، السنة الثالثة من التعليم المتوسّط، مصدر سابق، ص 154.



المبحث الرابع: سبر آراء عيّنة من الأساتذة والمتعلّمين حول قواعد التحوّل للسنة الثالثة متوسّط:

1- تعريف الاستبيان

2- أنواعه

3- مميّزاته

4- طريقة حساب العيّنة

5- عرض و تحليل الاستبيان الخاص بالأساتذة و التلاميذ



1/ مفهوم الاستبيان:

يُعرّف الاستبيان على أنه: "أداة للحصول على البيانات والمعلومات والحقائق المرتبطة بواقع معيّن أو ظاهرة محدّدة، وذلك في ضوء مجموعة من الأسئلة يطلب من المبحوثين الذين توجّه لهم استمارة الاستبيان والإجابة عليها".¹

2/ أنواعه:

- أ. الاستبيان المغلق: يتّسم بالسهولة، ويطلب من المبحوثين إختيار الإجابة الصّحيحة من مجموعة من الإجابات مثل: نعم/لا، قليلا/كثيرا/نادرا.
- ب. الاستبيان المفتوح: يُعطي للمبحوثين حريّة التعبير عن آرائهم، ممّا يساعد الباحث على التّعرف إلى الأسباب والعوامل التي تؤثر على الآراء والحقائق.
- ت. الاستبيان المغلق المفتوح: يتكوّن هذا الشكل من أسئلة مغلقة يُطلب من المبحوثين إختيار الإجابة المناسبة لها، وأسئلة مفتوحة تُعطيهم الحريّة في الإجابات.²

3/ مميّزاته :

- يشجّع الإجابات الصّريحة والحرّة
- تكون الأسئلة موحّدة ومشابهة لجميع أفراد العيّنة.
- يسهّل على الباحث جمع معلومات كثيرة جدّا من أشخاص كثيرين في وقت محدّد.
- يتيح الحصول على بيانات سرّية.³

1- سعد سليمان المشهدان، منهجيّة البحث العلمي، دار أسامة للنشر والتّوزيع، الأردن، عمّان، ط1، 2019، ص 170.
2-وقان عبيدات وآخرون، البحث العلمي، مفهومه أدواته وأساليبه، دار الفكر، عمّان، ط1، 2009، ص 124.
3- محمّد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، مكتبة الوسطيّة للنشر والتّوزيع، ط3، 2019، ص 131.

4/ طريقة حساب العينة:

- العدد الإجمالي (الكلي): 50 تلميذ

- طريقة الإحصاء: التكرار $\times 100$

العدد الإجمالي الكلي للعينة

5/ عرض وتحليل الاستبيان الخاصّ بالأساتذة والتلاميذ:

أ/ عرض وتحليل الاستبيان الخاصّ بالأساتذة:

القسم الأوّل: البيانات العامّة:

1. متغيّر الجنس:

شملت الدّراسة ثمانية وثلاثين (38) أستاذًا: منهم ست وثلاثون (36) أستاذة وأستاذان (02) ،
والجدول الآتي يوضّح النّسب المئوية حسب متغيّر الجنس:

الجنس	العدد	النّسبة المئوية
أنثى	36	94.74%
ذكر	02	5.26%

التّحليل: يبيّن لنا الجدول توزيع المعلّمين حسب الجنس، إذ نلاحظ نسبة الإناث التي قدّرت ب (94.74 %) أعلى من نسبة الذكور التي تقدّر ب (5.26%)، فهناك من المعلّمين من كانت رغبته وحبّه الشّديد وتعلّقه باللّغة العربيّة الدّافع الذي جعله يدخل سياق التّعليم وآخرون حبّهم لمهنة التّعليم، وبعض الإناث مثلا يرونها مهنة شريفة ومحترمة لذلك يلجؤون إليها، على عكس الذكور يميلون إلى الإدارة، بالإضافة إلى ذلك أصبحت الأنثى تمارس مهنة التّدرّس باعتبارها أحن على التّلميذ.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

2. الأقدمية في التعليم:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
1 سنة	01	2.64%
من 09 سنوات إلى 20 سنة	29	76.31%
من 21 سنة إلى 35 سنة	08	21.05%

التحليل: من خلال الجدول يتبين لنا: أنّ نسبة الأساتذة الذي تتراوح مدّة خبرتهم في التدريس 01 سنة (2.64%)، وتصل نسبة الأساتذة الذين تتراوح مدّة خبرتهم ما بين (09 سنوات إلى 20 سنة) (76.31%)، لتصل نسبة الأساتذة الذين تتراوح مدّة خبرتهم في التدريس ما بين (21 سنة إلى 35 سنة) إلى (21.05%)، هذا لما تعتمد عليه أغلب المؤسسات التربوية في تخصيصها ومردّد للأساتذة ذوي الخبرة من أجل تدريس الصفوف النهائية، ولتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

3. المستوى التعليمي:

المستوى التعليمي	العدد	النسبة المئوية
ماستر	01	2.64%
ليسانس	37	97.36%

التحليل: من خلال ما سقناه من نتائج لاحظنا أنّ نسبة الأساتذة الذين كان مستواهم العلمي "شهادة الماستر" بلغت (2.64%)، وهو بذلك يعدّ أقلّ النسب من بين مجموع الأساتذة الذين كان مؤهلهم العلمي "شهادة ليسانس" وذلك بنسبة (97.36%)، ومرد ارتفاع النسبة الثانية على النسبة الأولى هو عدم إقبال الطلبة الجدد على التخصّص في الأدب العربي، كما أصبحت شهادة الليسانس مطلوبة أكثر في التوظيف في التعليم المتوسط.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

القسم الثاني: الأساتذة وتعليمية قواعد النحو:

السؤال الأول: هل تواجه صعوبات في تدريس قواعد النحو العربي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	32	84.21%
لا	06	15.79%

التحليل: من خلال الجدول، يتبين لنا أنّ نسبة الأساتذة الذين يواجهون صعوبات في تدريس قواعد النحو العربي قُدرت نسبتهم بـ (84.21%)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يواجهون صعوبات في تدريس القواعد النحوية قُدرت نسبتهم بـ (15.79) حيث يُرجع الأساتذة الصّعوبات إلى:

- أنّ التلاميذ غير مهتمين بحفظ القواعد النحوية
- المدّة الزمنية تفوق مستوى التلاميذ وتحتاج إلى تيسير.
- ضعف اللغة عند التلاميذ وقلة تركيزهم.
- وجود محتويات معرفية أمثلتها صعبة وغريبة من حيث النطق (صوتيات) كاسم فعل المضارع، اسم فعل الأمر.

أما الحلول المقترحة فتمثلت فيما يلي:

- إجراء تدريبات مكثفة لتثبيت القاعدة.
- إضافة حصّة للتطبيقات.
- تقديم دروس تناسب سنّ المتعلم وقدراته.
- تقليل الدروس الخاصة بقواعد النحو وتبسيطها.
- إستغلال جزء من الحصّة في حلّ التطبيقات.

السؤال الثاني: ما طبيعة الأنشطة التي تقوم بها لتبليغ القواعد النحوية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
شفويًا	03	7.90%
كتابيًا	05	13.15%
كلاهما	30	78.95%

التحليل: أكدت إجابات الأساتذة المتعلقة بالأنشطة التي يقومون بها لتبليغ القواعد النحوية، بأنها تكون شفوية وكتابية معاً، بنسبة قُدرت بـ (78.95%)، في حين قُدرت إجابات الأساتذة بأنها شفوية فقط بـ (7.90%)، أما الفئة المتبقية فأجابت بأنها كتابية، وقد قُدرت بـ (13.15%)، وهذا يدلّ على أنّ الاساتذة لا يتعاملون مع نوع واحد من الأنشطة في تبليغ القواعد النحوية، وإنما ينوعون فيها، لأنّ التلاميذ يستوعبون الدروس عن طريق الشرح بالصوت والصورة.

السؤال الثالث: أترى أنّ الوقت المخصّص لنشاط مادة قواعد النحو يعدّ كافياً لتحقيق الأهداف؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
كافٍ	00	00%
غير كافٍ	38	100%

التحليل: يتّضح من خلال الجدول أنّ الحجم الساعي غير كافٍ لتحقيق الأهداف المنشودة من تدريس القاعدة النحوية، وبلغت نسبته (100%) وهذا راجع إلى طبيعة الدرس، فهناك دروس طويلة لا تكفي ساعة واحدة لتدريسها، فأجمع الأساتذة على رأي واحد وهو أنّ الوقت غير كافٍ لنشاط قواعد النحو.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

السؤال الرابع: هل تلتزمون بالطرق الناجعة في تدريس القواعد النحوية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	38	%100
لا	00	%00

التحليل: بتحليل إجابات الأساتذة الذين أجابوا بـ "نعم" لاحظنا أنّ الطريقة الناجعة في تدريس القواعد النحوية هي الطريقة الاستقرائية، وهي طريقة يعتمد عليها جلّ الأساتذة في تدريسهم للقاعدة النحوية لأنها تقوم على النمط العقلي وترتيب الخطوات وملاحظة نتائجها، لهذا قُدرت بنسبة (100%)، وهذا دليل على أنّها الطريقة الأنسب في تدريس القواعد النحوية.

السؤال الخامس: هل تساند دعوات تيسير قواعد النحو العربي؟

التحليل: يلاحظ من خلال طرحنا لهذا السؤال أنّ الأساتذة قد إتفقوا على مساندة تيسير وتجديد قواعد النحو العربي لتحقيق الأهداف الآتية:

- تعزيز لغة المتعلم.
- ترسيخ القواعد النحوية في ذهن المتعلم.
- يكسب مهارة اللّغة والنّطق السّليم لها.
- التّمكن من التّركيب الصّحيح والسّليم للجمل.
- تنمية وتوسيع مدارك المتعلم.
- تثبيت المكتسبات القبليّة في هذا الرّافد اللّغوي.
- معرفة قواعد اللّغة وأحكام الإعراب.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

السؤال السادس: هل سبب ضعف التلاميذ في القواعد النحوية يعود إلى:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الطريقة المعتمدة في التدريس	29	76.31%
قدرة الأستاذ في توصيل المعلومة	09	23.69%

التحليل: يُوضّح لنا الجدول أنّ أغلبية الأساتذة يرجعون سبب ضعف التلاميذ في القواعد النحوية إلى الطريقة المعتمدة في التدريس التي قُدّرت بـ: (76.31%)، لأنّ الصّعوبة تكمن في طريقة تقديم القواعد للمتلقّي، وكيفية استيعابه لها حسب الفروق الفرديّة، في حين يُرجع بعض الأساتذة ضعف التلاميذ إلى قدرة الأستاذ في توصيل المعلومة التي قُدّرت بـ (23.69%).

القسم الثالث: محور التلاميذ:

السؤال الأوّل: كيف تقيّم استعداد التلاميذ لتعلّم قواعد النحو؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
جيد	02	5.26%
متوسّط	33	86.84%
ضعيف	03	7.90%

التحليل: يتبيّن لنا من خلال الجدول بأنّ أغلب أفراد العيّنة ينظرون لمستوى استعداد التلاميذ لتعلّم قواعد النحو على أنّه متوسّط، لا يزال بحاجة إلى المزيد من الاجتهادات ليصير جيّداً إذ مثّلت نسبة (86.84%) استعدادهم متوسّط، في حين بلغت استعدادهم لتعلّم قواعد النحو جيّداً بنسبة (5.26%) وضعيف بنسبة (7.90%).

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

السؤال الثاني: هل يتفاعل كلّ التلاميذ مع دراسة القواعد النحوية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	%10.53
لا	34	%89.47

التحليل: نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة (%89.47) من الأساتذة يقرّون أنّ التلاميذ لا يتفاعلون مع دراسة القواعد النحوية أثناء الدرس، بينما نجد (%10.53) من الأساتذة يرون أنّ التلاميذ يتفاعلون مع دراسة القواعد النحوية، وهذا يدلّ على أنّ التلاميذ ينفرون منها لصعوبتها.

السؤال الثالث: ما سبب تراجع مستوى التلاميذ في تعلّم قواعد النحو؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نفور التلاميذ من النحو	27	%71.05
إهتمامهم بمواد أخرى	09	%23.69
قلّة الأنشطة وتنوّعها	02	%5.26

التحليل: نلاحظ من خلال الجدول أنّ كلّ الأساتذة قد اتّفقوا على أنّ سبب تراجع مستوى التلاميذ هو نفورهم من النحو بمعدّل (%71.05)، وذلك راجع لعدم رغبتهم في المادّة، وعدم الاهتمام بها، أمّا الباقي فقد أجمعوا بنسبة (%23.69) على اهتمام التلاميذ بمواد أخرى، أمّا قلّة الأنشطة وتنوّعها فبلغت نسبة (%5.26).

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

السؤال الرابع: كيف ترون مستوى التلاميذ في مادة قواعد النحو؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
جيد	00	%00
متوسط	03	%7.90
ضعيف	35	%92.10

التحليل: من خلال الجدول تبين لنا أنّ جل الأساتذة قد أجمعوا على أنّ مستوى التلاميذ في مادة قواعد النحو "ضعيف" وقدّرت بنسبة (92.10%)، وأرجعوا ذلك إلى عدم الاهتمام بمراجعة الدروس، وفقدان الثروة اللغوية، في حين أنّ فئة أخرى ترى أنّ مستوى التلاميذ في المادة النحوية "متوسط" (7.90%)، أما مستوى "جيد" فبلغ (00%).

السؤال الخامس: هل ترسخ القاعدة النحوية في ذهن التلميذ أم ينساها بسرعة؟

التحليل: القاعدة النحوية لا ترسخ في ذهن التلميذ، بل ينساها بسرعة وهذا راجع للأسباب الآتية:

- عدم التركيز.
- عدم مراجعة الدروس.
- الخوف من المادة والتفوق منها.

السؤال السادس: هل يجد التلاميذ صعوبة في فهم المصطلحات الواردة في القواعد النحوية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	01	%2.64
أحيانا	37	%97.36
إطلاقا	00	%00

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

التحليل: نلاحظ من خلال الجدول أنّ التلاميذ أحياناً يجدون صعوبة في فهم المصطلحات النحوية بنسبة قُدّرت ب (97.36%)، في حين تكاد تكون منعدمة في "دائماً" بنسبة (2.64%)، ومنعدمة بنسبة (00%) في الإجابة ب "إطلاقاً"، وهذا راجع إلى الدور الذي يقوم به الأستاذ في شرح وتيسير المصطلحات النحوية بالعودة إلى كتب الميسرين.

السؤال السابع: ما مدى إقبال التلاميذ على تعلّم قواعد النحو العربي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
إقبال كبير	00	%00
إقبال متوسط	36	%94.74
نفور	02	%05.26

التحليل: يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ معظم الأساتذة أجمعوا على مدى إقبال التلاميذ على تعلّم قواعد النحو "متوسط" بنسبة تُقدّر ب(94.74%) ولعلّ السبب في ذلك هو العدد المتزايد للمتعلمين، ممّا يؤدي بالأستاذ إلى إهمال بعض العناصر، وكذلك انتشار الفوضى داخل القسم، فكلّما كان العدد قليلاً كان التجاوب جيّداً، أمّا النسبة المئوية للخيارين "إقبال كبير" قدّر بنسبة (00%) ونفور قدّرت بنسبة (05.26%).

القسم الرابع: محور المادة النحوية:

السؤال الأوّل: هل القواعد النحوية المقررة للسنة الثالثة متوسط مرتبة ترتيباً مع مستوى التعلّم من حيث؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
التدرّج من الأسهل إلى الأصعب	31	%81.57
التدرّج من الأصعب إلى الأسهل	04	%10.53
التدرّج من الشائع إلى قليل	03	%7.90

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

		الاستعمال
--	--	-----------

التحليل: يتضح من خلال هذا الجدول أنّ القواعد النحوية المقررة للسنة الثالثة متوسط مرتبة ترتيباً مع مستوى التعلّم من حيث التدرّج من الأسهل إلى الأصعب قد استحوذت على نسبة كبيرة قُدّرت بـ (81.57%) في حين بلغت الفئة التي ترى أنّها رُتبت من الأصعب إلى الأسهل بنسبة قُدّرت بـ (10.53%)، أمّا الفئة التي ترى أنّها رُتبت من الشائع إلى قليل الاستعمال بنسبة قُدّرت بـ (7.90%).

السؤال الثاني: ماذا تقول في طبيعة الأمثلة المقدّمة؟ معقّدة أم ميسّرة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
معقّدة	02	5.26%
ميسّرة	36	94.74%

التحليل: يظهر لنا من خلال الجدول أنّ الأمثلة المقدّمة ميسّرة مما يساعد التلاميذ على الفهم والاستيعاب، وتصل النسبة إلى (94.74%)، في حين أنّ نسبة قليلة ترى أنّ طبيعة الأمثلة المقدّمة معقّدة وقُدّرت بـ (5.26%).

السؤال الثالث: هل القواعد النحوية بحاجة إلى مزيد من التيسير في طريقة التدريس؟

التحليل: يتضح لنا من خلال الإجابات عن هذا السؤال أنّ كلّ الأساتذة قد اتّفقوا على الإجابة بـ "نعم" أي أنّ القواعد النحوية بحاجة إلى تبسيط في طريقة التقديم والتطبيق، كما تحتاج إلى تيسير في طريقة التدريس لصعوبة المجال النحوي. فلابدّ من وضع أساليب جديدة ومتنوّعة لإيصال المعلومات للمتعلّمين، كما قد يكون التيسير من خلال تنويع الاستراتيجيات.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

السؤال الرابع: هل ترى أنّ الأمثلة المقدّمة في مادّة النّحو سهلة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	37	97.36%
لا	01	2.64%

التحليل: يظهر من خلال الجدول أنّ الأمثلة المقدّمة في مادّة النّحو سهلة تساعد على الفهم والاستيعاب، إذ وصلت النسبة في هذا الشأن إلى (97.36%)، في حين أن نسبة قليلة رأت عكس ذلك، وقدّرت بـ (2.64%).

السؤال الخامس: هل يرجع ذلك إلى أن المصطلحات المستعملة فيها لا تُوظّف كثيرا، أم لأنّها غير دقيقة وغير واضحة في ذهنه؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
لا تُوظّف كثيرا	32	84.21%
غير واضحة	06	15.79%

التحليل: يتّضح لنا من خلال الجدول أنّ المصطلحات المستعملة في قاموس النّحو لا تُوظّف كثيرا، وبلغت النسبة (84.21%) لأنّها لا تتداول ولا تُستعمل كثيرا في الحياة اليوميّة، في حين أنّ الإجابة بالاحتمال التّالي بلغت نسبة (15.79%) لأنّ المصطلحات المستعملة دقيقة وواضحة.

السؤال السادس: هل تتناسب اللّغة المستعملة في صياغة القواعد النّحويّة مع المستوى اللّغوي للتلميذ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
تناسب إلى حدّ بعيد	03	7.90%
تناسب إلى حدّ ما	35	92.10%

فصل ثان: القواعد النحويّة للكتاب المدرسيّ بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

لا تناسب تماما	00	%00
----------------	----	-----

التحليل: من خلال الجدول تبين لنا أنّ أغلبية الأساتذة يرون أنّ اللّغة المستعملة في صياغة القواعد النّحويّة تناسب إلى حدّ ما المستوى اللّغوي عند التّلاميذ ، حيث بلغت نسبتهم ب (92.10%) لأنّ القواعد النّحويّة مبرمجة بعناية تناسب المستوى العقلي للتّلميذ، بدليل فهم للدروس وتفاعلهم مع التّطبيقات، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين رأوا أنّها تناسب إلى حدّ بعيد مع مستوى التّلميذ ب (7.90%) وبلغت نسبة الأساتذة الذين رأوا أنّها لا تناسب تماما مستوى التّلميذ اللّغوي (%00).

السؤال السابع: هل قواعد النّحو بحاجة إلى تبسيط اللّغة أو تبسيط المفهوم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئويّة
اللّغة	08	%21.05
المفهوم	30	%78.95

التحليل: نلاحظ من خلال الجدول أنّ النسبة الكبيرة كانت لصالح الخيار الثاني، وهو أنّ قواعد النّحو بحاجة إلى تبسيط المفهوم، وقدّر ذلك ب (78.95%)، وهذا يدلّ على أنّ قواعد المادّة النّحويّة بحاجة إلى تيسير المفهوم أكثر حتّى يتسنى للمتعلّم فهم القاعدة فهما جيّدا، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين رأوا أنّ قواعد النّحو بحاجة إلى تبسيط اللّغة (%21.05).

السؤال الثامن: هل إدراك القاعدة النّحويّة من قبل التّلاميذ يحتاج إلى تبسيط المصطلح أو الرّقي بمستوى التّلميذ لفهمه؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئويّة
التبسيط	11	%28.95
الرّقي	27	%71.05

فصل ثان: القواعد النحويّة للكتاب المدرسيّ بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

التّحليل: يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ التّلاميذ يحتاجون إلى الرّقي بمستواهم لفهم القاعدة النّحويّة وبلغت النّسبة (71.05%) في حين بلغت نسبة الاحتمال الأوّل (28.95%). ومردّد ذلك إلى عدم تكريس مبدأ الرّداءة في التّعليم، لأنّ القواعد النّحويّة مبسّطة ليست بحاجة إلى تبسيط أكثر.

السّؤال التاسع: هل تجد أنّ قواعد النّحو في الكتاب المدرسي بحاجة إلى مزيد من تبسيط المصطلحات وإعادة صياغتها؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة
كلّ القواعد	01	02.64%
أغلب القواعد	04	10.52%
بعض القواعد	33	86.84%

التّحليل: يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ الأساتذة قد اتّفقوا على أنّ هناك بعض القواعد النّحويّة بحاجة إلى مزيد من التّبسيط في المصطلحات وإعادة صياغتها بنسبة (86.84%)، في حين أنّ بعض الأساتذة رأوا أنّ أغلب القواعد بحاجة إلى تبسيط بنسبة (10.52%)، أما الفئة الثالثة فرأت أنّ كلّ القواعد بحاجة إلى تبسيط وإعادة صياغة بنسبة قدّرت ب (02.64%) وهذا راجع إلى تشعّب بعض القواعد، وليس كلّها.

السّؤال العاشر: هل يوجد فرق في صياغة القواعد النّحويّة بين كتب القدامى والكتاب المدرسي؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة
فرق كبير	13	34.21%
فرق بسيط	25	65.79%

فصل ثان: القواعد النحويّة للكتاب المدرسيّ بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

التّحليل: يتّضح لنا من خلال الجدول أنّه في نظر الأساتذة لا يوجد فرق كبير في صياغة القواعد النّحويّة بين كتب القدامى والكتاب المدرسي بنسبة قدّرت بـ (65.79%)، في حين رأت فئة من الأساتذة أنّ هناك فرقا كبيرا بينهما بنسبة قدّرت بـ (34.21%)، وهذا يدلّ على أنّ الكتاب المدرسي أخذ بصياغات القدامى في بعض القواعد النّحويّة.

السؤال الحادي عشر: في رأيك هل التّدرّيبات والتّمارين المعتمدة من طرف الكتاب كافية أو غير كافية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
كافية	03	07.90%
غير كافية	35	92.10%

التّحليل: من خلال ما سقناه من نتائج لاحظنا أنّ جل الأساتذة يذهبون إلى أنّ التّدرّيبات والتّمارين المعتمدة من طرف الكتاب غير كافية بنسبة قدّرت بـ (92.10%)، في حين قدّرت الإجابة بـ "كافية" بنسبة (07.90%) وهذا ما أكّده الأساتذة من أنّ نشاط القواعد لم يُمنح حقّه في الكتاب المدرسي، وحقّتهم في ذلك أنّ القواعد النّحويّة الموجودة فيه سطحيّة، ولا تحتوي على تطبيقات مكثّفة حول القاعدة النّحويّة.

السؤال الثّاني عشر: هل يمكن تصنيف القواعد النّحويّة على أنّها مهارة تُكتسب عن طريق التّدريب والتّكرار والممارسة في المواقف التّعليميّة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	37	97.36%
لا	01	2.64%

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

التحليل: يتضح لنا من خلال الجدول أنّ معظم الأستاذة رأوا أنّه يمكن تصنيف القواعد النحوية بعدها مهارة تُكتسب عن طريق التدريب والتكرار والممارسة في المواقف التعليمية، وقد بلغت النسبة (97.36%) ويمكن ردّ ذلك إلى أنّ التطبيق يُساهم بدرجة كبيرة في ترسيخ القاعدة النحوية، وكذلك للتكرار دور كبير في تعلّمها وتثبيتها لدى المتعلّمين ، في حين بلغت الإجابة بـ"لا" نسبة (2.64%).

السؤال الثالث عشر: هل صعوبة فهم قواعد النحو نابع من كفيّة صياغتها، أو يرجع إلى ضعف اللّغة عند التلميذ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
كفيّة صياغتها	09	23.69%
ضعف اللّغة عند التلميذ	29	76.31%

التحليل: نستنتج من خلال الجدول أنّ النسبة الكبيرة تُرجع صعوبة فهم قواعد النحو إلى عامل ضعف اللّغة عند التلميذ، حيث تصل النسبة إلى (76.31%)، في حين ترجع صعوبة النحو إلى عامل كفيّة صياغتها بنسبة قُدرت بـ (23.69 %) وهذا يدلّ على أنّ معظم التلاميذ يستعملون اللّغة العامية خلال حديثهم داخل القسم، وهذا راجع إلى الضعف القاعدي عندهم.

السؤال الرابع عشر: هل ترى أنّ الأمثلة المقدّمة في مادّة النحو تُسهّل إستخلاص القواعد؟

التحليل: يتضح لنا من خلال هذا السؤال أنّ بعض الأمثلة المقدّمة في مادّة النحو تُسهّل إستخلاص القواعد، في حين أنّ بعض القواعد النحوية تفتقد للأمثلة التوضيحية المدعّمة للقاعدة.

السؤال الخامس عشر: هل ترى في صياغة القواعد النحوية تشعبًا وكثرة تفصيلات تجعلها صعبة الفهم؟

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
التفصيلات كثيرة	10	26.31%
التفصيلات قليلة	28	73.69%

التحليل: نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ الأساتذة رأوا أنّ التفصيلات القليلة في صياغة القواعد النحوية هي التي تسهّل الفهم على التلاميذ، إذ بلغت النسبة (73.69%) ، أمّا إذا كانت التفصيلات كثيرة ومتشعبة فإن ذلك - في رأي الأساتذة - مما يصعب الفهم على التلاميذ، وهذا راجع إلى أنّ القواعد النحوية المقررة في السنة الثالثة جُلّها بسيطة لا تحتاج إلى تفصيلات كثيرة فهي في متناول التلاميذ.

ب/ عرض وتحليل الاستبيان الخاص بالتلاميذ:

القسم الأول: البيانات العامة:

متغير الجنس: شملت الدراسة خمسين (50) تلميذا: منهم عشرون (20) من فئة الذكور وثلاثون (30) من فئة الإناث، والجدول الآتي يوضح النسب المئوية حسب متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أنثى	30	60%
ذكر	20	40%

التحليل: يبيّن لنا الجدول توزيع التلاميذ حسب الجنس إذ نلاحظ نسبة الإناث التي قُدّرت ب (60%) أعلى من نسبة الذكور التي تقدّر ب (40%)، نرى أنّ نسبة الإناث دائما مرتفعة في شتى المجالات وهذا الأمر طبيعي وذلك لارتفاع أعدادهنّ في المجتمع.

مُعَيِدو السنة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
معيد	05	10%

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

غير معيد	45	90%
----------	----	-----

التحليل: نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة التلاميذ غير المعيدين قدّرت بنسبة 90(%)، أمّا نسبة التلاميذ المعيدين فقدّرت بـ (10%).

القسم الثاني: محور الأساتذة:

السؤال الأول: هل التطبيقات التي يقدمها الأستاذ في نهاية الحصّة لها دور في ترسيخ القاعدة النحوية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	42	84%
لا	08	16%

التحليل: من خلال التحليل، تبين لنا أنّ نسبة الذين أجابوا بـ "نعم" قدّرت نسبتهم بـ (84%)، حيث أنّ للتطبيق دورا مهما في ترسيخ القاعدة في أذهان التلاميذ. أمّا الذين أجابوا بـ "لا"، فقدّرت نسبتهم بـ (16%)، وهذا يعود إلى صعوبة القاعدة وعدم استيعابها وفهمها، ممّا ينتج عنه صعوبة في التطبيق.

السؤال الثاني: هل المصطلحات التي يستخدمها الأستاذ في الشرح واضحة أم غامضة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
واضحة	48	96%
غامضة	02	04%

التحليل: من خلال الجدول سجّلنا نسبة الإجابات التي مفادها أنّ شرح الأستاذ واضح بنسبة 96%، وهذا راجع إلى الدور المهم الذي يقوم به الأستاذ داخل القسم لإنجاح العملية التعليمية (الدرس)، أمّا النسبة التي رأت أنّ شرح الأستاذ غامض فقدّرت بـ 04%.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

القسم الثالث: محور التلاميذ:

السؤال الأول: ما سبب تراجع مستوى التلاميذ في تعلم قواعد النحو؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نفور التلاميذ من النحو	11	22%
اهتمامهم بمواد أخرى	34	68%
قلة الأنشطة وتنوعها	05	10%

التحليل: يبين لنا الجدول أن أكبر نسبة أجابت بالتبرير الثاني، وهو اهتمامهم بمواد أخرى بنسبة (68%)، في حين كانت إجابة التلاميذ بالتبرير الأول وهو نفور التلاميذ من النحو بنسبة (22%)، أما النسبة الأخيرة والضئيلة فتعود إلى التبرير الثالث وهو قلة الأنشطة وتنوعها، وكانت بنسبة لا تتجاوز (10%).

السؤال الثاني: هل تفضل أن تكون حصّة النحو صباحاً أو مساءً؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
صباحاً	48	96%
مساءً	02	04%

التحليل: من خلال الجدول يظهر لنا أن معظم التلاميذ يفضلون دراسة النحو في الفترة الصباحية، إذ قدرت نسبتهم ب (96%)، وذلك لأنّ الإنسان بطبيعته يكون في قمة نشاطه صباحاً، ويمكنه استيعاب المعلومات، فجسمه يكون في تمام الراحة والاستعداد للدراسة، أما البعض الآخر فقد اختار أن تكون الحصّة في المساء، و قدرت نسبتهم ب: (04%)، وهذا لأنهم قد يجدون أنفسهم مرهقين في الصباح، وذلك راجع إلى تأخرهم في النوم.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

السؤال الثالث: هل ينبهك الأستاذ إلى أخطائك النحوية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	43	86%
لا	01	2%
أحياناً	06	12%

التحليل: يتضح لنا من خلال الجدول والنسبة التي تحصلنا عليها أنّ الأستاذ يقوم بواجبه الكامل نحو التلاميذ، حيث ينبههم إلى أخطائهم بنسبة (86%). وذلك حتى ينطقوا اللغة العربية نطقاً صحيحاً، إلاّ فئة قليلة من الأساتذة لا يهتمون لذلك، وقدّرت بنسبة (2%) في حين قدّرت إجابة التلاميذ الذين أجابوا بأحياناً بـ (12%).

القسم الرابع: محور المادة النحوية:

السؤال الأول: ما رأيك في مادة النحو؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
صعبة	35	70%
سهلة	15	30%

التحليل: نلاحظ من خلال الجدول أنّ أغلبية التلاميذ يرون أنّ مادة النحو صعبة، وقدّرت نسبتهم بـ (70%)، والنسبة الضعيفة كانت ترى أنّها مادة سهلة، وقدّرت بـ (30%)، ونحن في نظرنا أنّ المواضيع المقررة في مادة النحو لا تتماشى مع قدرات التلاميذ، لأنّ مستواهم في مادة النحو ضعيف، ولا تتماشى مع الوقت المخصّص لها، وتوصلنا إلى ذلك من خلال محاورتنا مع أساتذة المادة.

فصل ثان: القواعد النحويّة للكتاب المدرسيّ بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

السؤال الثاني: ماذا تقول عن طبيعة الأمثلة المقدّمة فيها؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
معقّدة	09	%18
ميسّرة	41	%82

التحليل: يتّضح من خلال الجدول أنّ طبيعة الأمثلة المقدّمة للتلاميذ كانت ميسّرة، قدّرت بنسبة (%82)، ونسبة قليلة ترى عكس ذلك وقدّرت ب(%18).

السؤال الثالث: هل الوقت المخصّص لحصّة القواعد النحوية كافٍ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	39	%78
لا	11	%22

التحليل: نلاحظ من خلال الجدول أنّ أغلبية الإجابات التي كانت بـ"نعم" قدّرت ب(%78)، وقدّرت نسبة التلاميذ الذين أجابوا بـ"لا" ب(%22). ومنه نستنتج أنّ الحجم الساعي لفهم واستيعاب درس النحو يكون حسب متطلّبات الدّرس، مع مراعاة الفروق الفردية، أي أنّ معطيات الدّرس وطريقة الشّرح تتطلّب وقتاً أكثر أو أقلّ مع مراعاة قدرات التلاميذ الذهنية.

السؤال الرابع: هل تواجه صعوبات في تعلّم القواعد النحوية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	33	%66
لا	17	%34

التحليل: وجدنا من بين خمسين (50) استبياناً ثلاثاً وثلاثين (33) منها بإجابة نعم، قدّرت نسبتها ب(%66)، وسبع عشرة (17) إجابة بلا، قدّرت نسبتها ب(%34). ومرّد هذا إلى أنّ

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

هناك صعوبة في دراسة قواعد النحو، وهي إجابة منطقية مقارنة مع ما توصلنا إليه من خلال محاورتنا مع أساتذة المادة وإجاباتهم. ومعظم الإجابات التي كانت "بنعم" تُرجع أسباب هذه الصعوبة إلى صعوبة المادة في بدايتها والطريقة المتبعة، فالتلاميذ الذين أجابوا بلا فسروا ذلك بأن الأستاذ يبسط لهم القاعدة النحوية.

السؤال الخامس: ما رأيك في الأمثلة الموظفة في درس النحو؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
تساعد على الفهم	%42	%84
لا تساعد	%08	%16

التحليل: يُظهر لنا الجدول أنّ الأمثلة الموظفة في النحو تُساعد على استيعاب القواعد النحوية، وتصل النسبة في هذا الشأن إلى (%84)، ونسبة قليلة ترى عكس ذلك، وتُقدّر ب (%16).

السؤال السادس: ما سبب تخوّفك من مادة النحو؟

التحليل: يرجع معظم التلاميذ سبب تخوّفهم من مادة النحو إلى:

- صعوبة المادة، خاصّة الإعراب.
- صعوبة فهم المادة وأنها مادة معقدة.
- طريقة الأساتذة.
- أنّ مادة النحو تتطلب كثيرا من التركيز.

السؤال السابع: هل يوجد انسجام بين حصص التنظير والتطبيق؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%20
لا	40	%80

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

التحليل: النتائج المتحصّل عليها في الجدول تبين أنّ النسبة الكبيرة من التلاميذ ترى أن لا وجود للانسجام بين حصص التنظير وحصّة التطبيق، والنسبة تُقدّر بـ(80%)، في حين تُقدر نسبة الذين يقولون إنّ هناك انسجاما بين حصص التنظير والتطبيق بـ(20%).

السؤال الثامن: في رأيك، أين تتجلى أهمية قواعد النحو؟

التحليل: تتجلى أهمية قواعد النحو حسب رأي التلاميذ في:

- تنمية قدرات التلميذ.
- المساعدة في إنتاج الوضعية الإدماجية.
- فهم معاني اللغة العربية.
- الاستعانة بها في المواد الأخرى.

السؤال التاسع: ما رأيك في قواعد السنة الثالثة متوسط؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ميسرة	18	36%
صعبة	11	22%
نوعا ما	21	42%

التحليل: نلاحظ من خلال الجدول أنّ رأي التلاميذ في قواعد السنة الثالثة متوسط أنّها نوعا ما ميسرة وقُدّرت بنسبة (42%)، أمّا التلاميذ الذين رأوا أنّها ميسرة فقُدّرت بنسبة (36%)، في حين أنّ التلاميذ الذين رأوا أنّها صعبة قُدّرت بنسبة (20%). وهذا يُمكن أن نرجعه إلى أنّ بعض القواعد المدرجة في السنة الثالثة تمتزج فيها الصعوبة بالتيسير (كصيغ المبالغة والصفة المشبهة).

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

السؤال العاشر: هل المواضيع المقررة لمادة النحو في نظرك؟:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
مكتّفة	27	54%
متوسطة	20	40%
قليلة	03	06%

التحليل: من خلال الجدول يتبين أن غالبية التلاميذ يرون أنّ المواضيع المقررة لنشاط القواعد مواضيع مكثّفة، وتقدّر نسبتهم بـ (54%)، بينما الذين رأوا أنّها متوسطة الكثافة جاءت نسبتهم في المرتبة الثانية بـ (40%). والنسبة الضئيلة هي التي أشارت إلى أنّها "قليلة" وقُدّرت بـ (06%)، ونحن في نظرنا أنّ المواضيع المقررة في مادة النحو مكثّفة للغاية ولا تتماشى مع قدرات التلاميذ، ولا مع الوقت المخصّص لها، فهي تحتاج إلى أوقات إضافية حتى يتمكن التلميذ من استيعابها جيداً.

السؤال الحادي عشر: ما الصّعوبات التي تعترضك في دراسة النحو؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الإعراب	35	70%
فهم القاعدة	09	18%
حلّ التمارين	06	12%

التحليل: من خلال إجابات التلاميذ نرى أنّ معظمهم يجدون صعوبة في دراسة القواعد النحوية، حيث تأتي صعوبة الإعراب بنسبة (70%)، وما هو واضح في الإجابات أن هناك نفورا كبيرا منه، وفي المرتبة الثانية من حيث الصعوبة فهم القاعدة، بنسبة (18%)، وحلّ التمارين بنسبة (12%) فهم يجدون صعوبة في تطبيق القاعدة النحوية وفهمها، ويرجع التلاميذ تلك الصّعوبات إلى الطريقة المتبعة في تدريس المادة وصعوبة المادة في حدّ ذاتها.

فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير

السؤال الثاني عشر: هل ترى أنّ مادّة النّحو حفظ أم فهم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
حفظ	05	%10
فهم	19	%38
حفظ وفهم معا	26	%52

التحليل: من خلال الإجابات التي تحصّلنا عليها، وجدنا أنّ نسبة كبيرة من التلاميذ قالوا: إنّها مزيج من الحفظ والفهم وقدرت بـ (52%)، وذلك لأنّها تحتاج إلى العقل والتركيز خاصّة في التطبيق أكثر من الجانب النظري. أمّا الذين قالوا: إنّها حفظ فقط، فقدّرت نسبتهم بـ (10%)، في حين أنّ التلاميذ الذين قالوا: إنّها فهم فقط، فقدّرت نسبتهم بـ (38%)، ففي نظرهم حفظ القاعدة وفهمها يساعدهم على استيعاب القاعدة النحوية وتبسيطها.



خاتمة

نحمد الله سبحانه وتعالى على أن أعاننا على إتمام هذا البحث الذي سَعَيْنَا من خلاله إلى الكشف عن مظاهر التيسير في بناء قواعد النحو المقررة في كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط بمقارنتها مع متون النحو التعليمي عند القدامى، وبالنظر إليها في ضوء ما أفرزته دعوات تيسير النحو لدى المحدثين وقد حاولنا جاهدين أن نوفي الموضوع حقه من الدراسة والتحليل، ومن جملة ما توصلنا إليه من نتائج نذكر ما يلي:

(1) في صياغة القواعد النحوية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط نجد أن الثوابت كانت أكثر من المتغيرات عند مقارنتها بالمتون النحوية القديمة، ومثال ذلك ما ورد من ثوابت في القاعدة النحوية " اسم الفاعل " ، فهما يلتقيان في تعريفه وصياغته، ويتميزان في وضع شروط عمله، إذ ذُكرت شروط العمل في صياغات القدامى، وحُذفت في الكتاب المدرسي، ويعد ذلك من باب التيسير للمادة النحوية على التلاميذ والتدرج في طرحها على مدى المراحل التعليمية المختلفة تماشياً مع قدرة الإدراك والإستيعاب المتطورة من سنة إلى أخرى.

(2) تقارب أكبر بين متن الأجروميّة والكتاب المدرسي من حيث طريقة شرح القواعد النحوية.

(3) تجاوب أكبر في الكتاب المدرسي لما دعا إليه شوقي ضيف في كتابه "تجديد النحو"

(4) واكب الدرس النحوي في كتاب السنة لثالثة متوسط التيسيرات التي نادى بها النحاة المحدثون.

(5) أثر دعاة التيسير مس بعض الجوانب من حيث الشكل والمضمون، مثل اعتماد دعاة التيسير المحدثين على الأنساق الدلالية في الفصل بين أفعال الرجاء والشروع والمقاربة، وذلك لأن الإنسان يفكر وفق أنساق دلالية.

(6) من خلال الاستبيان المطروح يتضح لنا تدمير الأساتذة من الحجم الساعي المقرّر لبعض القواعد النحوية ، وكذا تحوّل المتعلمين من بعض القواعد المقررة في كتاب السنة الثالثة متوسط.

مقترحات وتوصيات: من خلال دراستنا لموضوع تعليمية قواعد النحو بين صياغات القدامى وتيسيرات المحدثين في كتاب السنة الثالثة متوسط خرجنا ببعض المقترحات منها:

1. إعادة صياغة النحو شكلا ومضمونا وفق ما دعا إليه النحاة الميسرون.
2. التفكير في صياغة مناهج جديدة وطرائق مبتكرة لتقريب النحو من المتعلمين.
3. زيادة الحجم الساعي للقاعدة النحوية، على الأقل حصتين: حصّة للتنظير، وحصّة للتطبيق.
4. محاولة تغيير نظرة المتعلمين للنحو من اعتباره غاية إلى عدّه وسيلة لفهم الكلام وفصاحة اللسان وصواب الكتابة.

وأخيرا لا يسعنا إلا أن نقول إنّ تعليمية النحو وتدرسه تُعدّ من أهداف تكوين الملكة الصحيحة، والاهتمام بالتعلّم القائم على الفهم. ويبقى النحو عمود اللغة، ولا يمكن الاستغناء عنه مهما اجتهد المجتهدون، وبحث الباحثون، فهو الحصن المنيع لها، والعامل الأول في المحافظة على وجودها واستمراريتها، وتعليمه للناشئة بات من الضرورات العلمية، والاستفادة من أحكامه في الممارسات اللغوية، لذلك أصبح من المؤكّد الاهتمام بقواعده وطرائق تعليمه.

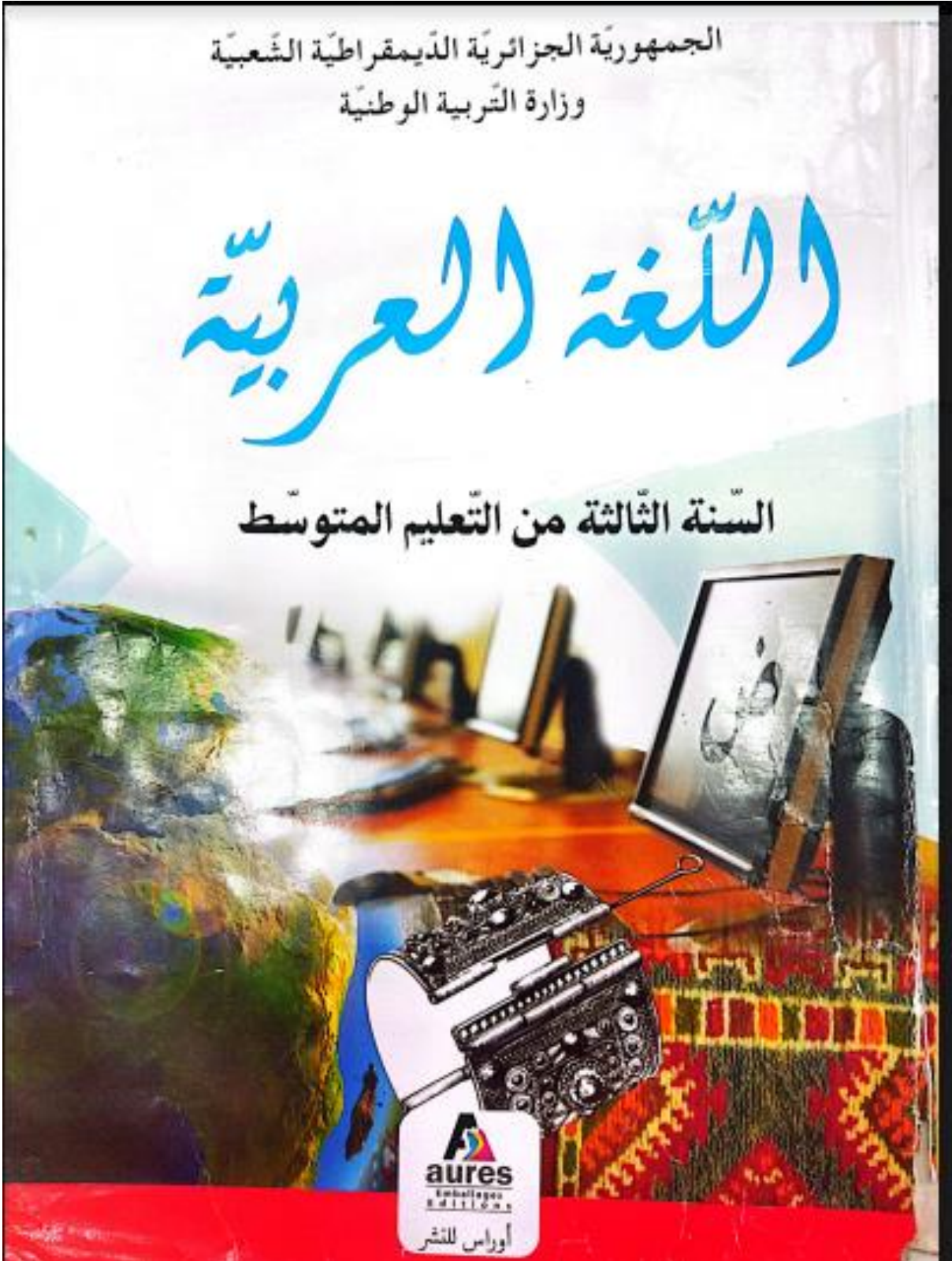


مُلْحَق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

اللغة العربية

السنة الثالثة من التعليم المتوسط



فهرس الكتاب

مقدمة صفحة 3		أكتشف كتابي صفحة 4		أقوم مكتسباتي القليلة صفحة 8		
المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	مستند الإدماج	المشروع
1 الإفادات الاجتماعية 09 ص	الأداة للهداية 15 ص	تتق ليغس ص 12	علامات الوقف 14 ص	فتيات التحرير الكتابي 15 ص 20 ص 25 ص	الفقش (منطوق) 26 ص	إنتاج مطوية تحسببة لوقوفنا من الأوقات الاجتماعية في الوسط الدرسي 28 ص
	شكرو وفلاكو 16 ص	وئي التعميلة 17 ص	بناء الفعل لنصي ص 19		بين الآباء والأبناء (مكتوب) 26 ص	
	فرحة العام 21 ص	الشهد 22 ص	بعض حروف الغاني ص 24			
2 الإعلام والمجتمع 29 ص	الإعلام في خدمة المجتمع ص 31	وسائل الإعلام 32 ص	بناء الفعل الطباع 34 ص	المرة التفسيرية 35 ص 40 ص 45 ص	العالم الافتراضي (منطوق) 46 ص	تصميم والتدريج برنامج إلائي مدرسي مدته خمس عشرة دقيقة 48 ص
	الصحافة 36 ص	الصحافة الإلكترونية 37 ص	اسم الفاعل وعمله ص 39		التفاز والتشككة الاجتماعية (مكتوب) 46 ص	
	الإعلام الجديد 41 ص	طبل اليسوك 42 ص	ألاء النقرة للجنس ص 44			
3 التضامن الإنساني 49 ص	التضامن ولو بالكلمة 51 ص	دروع الشق 52 ص	اسم الفعل لنصي 54 ص	فتيات التضامن والتفويض 55 ص 60 ص 65 ص	ياش الخير (منطوق) 66 ص	إنشاء صفحة تضامن مع معالي على شبكة التواصل الاجتماعي 68 ص
	الثورة ص 56	الهلال الأحمر الجزائري 57 ص	صنع الكلمة وعملها 58 ص		التضامن والشتم (مكتوب) 66 ص	
	من جان الإغاثة 61 ص	اسعوه 62 ص	بناء فعل الأمر ص 64			
4 شعوب العالم 69 ص	غرافة اعلى القنن ص 71	ارخيلو البراكن والمطور ص 72	الشروط وإزكته 74 ص	فتيات التوسيع 75 ص 80 ص 85 ص	اعلانك في البيان (منطوق) 86 ص	عرض برنامج زيارة سياحية بالمغرب لصديق اجنبي 88 ص
	شعوب شرق إفريقيا ص 76	التورق: التاريخ العريق ص 77	اسم فعل الأمر ص 79		حضارة شعب الإتكاه (مكتوب) 86 ص	
	رحلة إلى آسيا الوسطى ص 81	أخي الإنسان 82 ص	نصب الفعل الطباع بألاء التضمة 84 ص			

فهرس الكتاب

المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سندا الإدماج	المشروع
5 العلم والنقد التكنولوجي 89 ص	تأثر التقدم العلمي على التلوث البيئي ص 91	دواء للشرطان ص 92	أفعال الشرط ص 94	الحجاج ص 95 ص 100 ص 105	مجتمع المعرفة (منطوق) ص 106 التكنولوجيا والابتكار الحداثة والارشاد التعطبات (مكتوب) ص 106	التصميم الحاسوبي لمرحلة المتوسطة ص 108
	الدور الحضاري للإنترنت ص 96	الإدارة الإلكترونية ص 97	الضغمة المشبهة باسم الفاعل وعملها ص 99			
	با شباب الجزائر ص 101	إلى أبناء المدارس ص 102	أدوات الشرط الجازمة ص 104			

المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سندا الإدماج	المشروع
6 التلوث البيئي 109 ص	بيئتنا مهددة ص 111	عند البيعة ص 112	أفعال المقارنة ص 114	الروابط النصية ص 115 ص 120 ص 125	الإنسان والتلوث (منطوق) ص 126 الحاجة إلى التربية البيئية (مكتوب) ص 126	إثراء المعرض السنوي للمنوشطة بركن حول البيئة ص 128
	التلوث الصناعي ص 116	إنفاذ البيعة ص 117	اسم الفعل المضارع ص 119			
	التلوث الحائلي ص 121	محاورة الطبيعة ص 122	أدوات التداء ص 124			

المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سندا الإدماج	المشروع
7 الصناعات التقليدية 129 ص	الصناعات التقليدية قبل الاحتلال ص 131	صناعة المنحدر ص 132	أدوات الشرط الجازمة ص 134	التعبير عن الرأي ص 135 ص 140 ص 145	الفخر والعزف (منطوق) ص 146 الحرف والصناعات اليدوية (مكتوب) ص 146	رسم خريطة لانتشار الصناعات التقليدية في الجزائر ص 148
	صناعة الحلي في الجزائر ص 136	مدينة التسيح ص 137	أفعال الزجاء ص 139			
	صناعة التحاس في تلمسان ص 141	رُشَل الصناعات ص 142	أنواع المتبادي ص 144			

المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سندا الإدماج	المشروع
8 الهجرة الداخلية والخارجية 149 ص	الهجرة السريّة ص 151	ظاهرة الهجرة ص 152	التعرف جواب الشرط بالفاء ص 154	النص التفسيري الحجاجي ص 155 ص 160 ص 165	البدو الرّشَل (منطوق) ص 166 الهجرة الخطرة (مكتوب) ص 166	إنشاء مدوّنة على الإنترنت لتوعية الشباب بخطورة الهجرة السريّة ص 168
	هجرة الأدمغة الجزائرية ص 156	المهاجرين المتجدد ص 157	إعراب المتبادي ص 159			
	التحدث العظيم ص 161	أوز الهجرة ص 162	أدوات الشرط لغير الجازمة ص 164			
أقوم مكتسباتي صفحة 169		تراجم الأديباء صفحة 170		رصيدي اللغوي صفحة 173		

لأقرأ نصي

05

أفعال الشروع

استمر

- أعد قراءة نصك (دواء للسرطان) :

الاحظ
(بدأت الجهود المبذولة لتطوير أجسام مضادة تستطيع نقل الأدوية إلى الخلايا السرطانية، وتقليل الأضرار التي تلحق بالأنسجة السليمة، تتقدم بسرعة متزايدة).

أناقش

- على أي نوع من الجمل دخل الفعل بدأ؟
- فيم يُشبه الأفعال الناقصة (كان وأخواتها)؟
- عوض الفعل بدأ بفعل آخر يؤدي معناه .
- ماذا تستنتج؟
- ما نوع خبر (بدأ)؟
- في أي زمن صرف الفعل؟
- على من يعود الضمير في الفعل؟
- ماذا تستنتج؟

استنتج

أفعال الشروع هي: بدأ، ابتدأ، شرع، طفق، انبرى، أخذ، قام، جعل، أنشأ، هب وأخواتها، وتدخل على الشروع في الفعل. وهي من الأفعال الناقصة، تدخل على الجملة الاسمية فترفع الأول ويسمى اسمها، وتنصب الثاني ويسمى خبرها. وخبرها جملة فعلية فعلها مضارع، يعود ضميره على اسم أفعال الشروع.

أوظف تعلماتي

1. أدخل أفعال الشروع على الجمل الآتية:
 - الجاهل يسيء إلى نفسه .
 - الجنود يذودون عن الوطن .
 - الأغنياء يواسون الفقراء .
2. أعرب الجملة الآتية إعراباً تاماً: أخذ العلماء يتكروون المفيد للبشرية .
3. انطلاقاً من النص، اشرح كيفية إسهام الأبحاث العلمية في إيجاد علاج لمرض السرطان، موظفاً عدداً من أفعال الشروع .

العلم والتقدم التكنولوجي

أقرأ نصي

06

أدوات النداء

أستثمر

– أعد قراءة نص (محاورة الطبيعة)، ثم لاحظ الأمثلة الآتية:

الاحظ

1. لماذا تتنهَّد يا أيُّها النَّسيم؟
2. لماذا البُكاءُ أيَّا أيتها الأزهارُ الجميلة؟
3. كيف لا انوحُ – هيا سيدي – وعن قريب تصبح نقاوتي وزراً؟
4. أيُّ بُنيٍّ، حافظ على البيئة.

أفهم وأناقش

- لماذا توجَّه الكاتبُ بِنِداءه إلى النَّسيم؟
- ما هي الأداة المُستعملة في هذا النداء؟
- ماذا تستنتج؟
- ماهي أدوات النداء الأخرى التي سبق لك معرفتها؟
- حدِّد منها ما يُستعمل للقريب، وما يُستعمل للبعيد.

أستنتج

النداء: هو دعوة المخاطب إلى الإقبال أو الإصغاء أو سماع ما يريده المُنادي، باستعمال حرفٍ من حروف النداء.
حروف النداء هي: (الهمزة - أي - يا - أيّا - هيا).
يا: لنداء القريب والبعيد.
الهمزة وأي: لنداء القريب.
أيّا وهيا: لنداء البعيد.

أوظف تعلماتي

1. قدِّم ستَّ جُمَلٍ مختلفة، كلُّ جملة بحرفٍ من حروف النداء.
2. الجميع داخل المتوسطة وخارجها، يُعانون من آثار تلوث البيئة، ويريدون له حلاً.
– أكتب فقرة مختصرة تدعو فيها زملاءك، وتحفزهم فيها على وجوب المحافظة على المحيط، موظفا ما استطلعت من حروف النداء.

أفعال الرجاء

أستثمر

- اقرأ نصّ مدينة النسيج، ثم تابع :

ألاحظ

1. وهي تنتظر في ملل عسى أن تجد زبوناً.
2. حرى الوطن أن ينتفع بصناعاته.
3. اخلولق الفخاري أن يصير فنّاناً.

أناقش

- هل وجدت عيني زبونا يشتري منها الصوف؟
- ما الكلمة الدالة على ما تذهب إليه؟
- ما نوع هذه الكلمة؟
- هل هي عاملة أم لا؟
- كيف نسميها؟
- كيف جاء خبرها؟
- اقرأ بقية الأمثلة واستخرج فعل الرجاء وبيّن كيف جاء خبره.

أستنتج

أفعال الرجاء (عسى، حرى، اخلولق) وهي تدلّ أن الفعل الذي بعدها يرجى وقوعه وهي أفعال ناقصة وناسخة ترفع المبتدأ ويسمى اسمها وتنصب الخبر ويسمى خبرها.

خبر أفعال الرجاء : يكون جملة فعلية فعلها مضارع :

1. مقترن بـ (أن) جوازا بعد (عسى) .
 2. مقترن بـ (أن) وجوبا بعد (حرى واخلولق) .
- مثال : حرى الغائب أن يعود . اخلولق القمر أن يظهر .

أوظف تعلماتي

1. أعرب قوله تعالى ﴿ لَا يَسْخَرُ قَوْمٌ مِّنْ قَوْمٍ عَسَىٰ أَن يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ ﴾ [الحجرات : 11] .
 2. ممارسة داوود عليه السلام مهنة الحدادة تؤكد على أنّ المهن اليدوية مهما صغر شأنها عند بعض الناس، أفضل من البطالة .
- أكد هذه الفكرة في خمسة أسطر موظفاً فعل الرجاء « عسى » .

اقتران جواب الشرط بالفاء

- أعد قراءة نصّ (ظاهرة الهجرة) بتمعّن لتستخلص الأمثلة

ألاحظ

1. مَنْ هَاجَرَ فِي طَلَبِ الْعِلْمِ فَسَعِيهِ مَشْكُورٌ.
2. إِنْ اسْتَنْصَحَكَ مُهَاجِرٌ فَأَنْصَحْهُ بِصِدْقٍ.
3. مَنْ أَفْشَى سِرَّ الصَّدِيقِ فَلَيْسَ بِأَمِينٍ.
4. إِنْ فَرَطْتَ فِي نُصْحِي فَلَنْ تَنَالَ مَحَبَّتِي.
5. إِنْ هَاجَرَ الْإِبْنَاءُ الْيَوْمَ لِطَلَبِ الْعِلْمِ فَقَدْ هَاجَرَ الْآبَاءُ لِطَلَبِ الرِّزْقِ.
6. إِنْ تَجْتَهَدَ فَمَا أَقْصُرُ فِي مُكَافَأَتِكَ.
8. مَنْ يَتَعَبُ فِي صِغَرِهِ فَسَيَسْتَرِيحُ فِي كِبَرِهِ.
9. مَنْ هَجَرَ وَطَنَهُ لِغَيْرِ سَبَبٍ فَسَوْفَ يَنْدَمُ.

أناقش

- تدبّر جملة الجواب وحدها في كلّ مثال، وحاول أن تجعلها في مكان جملة الشرط.
 - لعلك تبين أن الكلام لن يستقيم لأن الجواب في المثال (1) جملة اسمية، وأداة الشرط لا تدخل على الجملة الاسمية، ولأنه في بقية الأمثلة جملة فعلية فعلها في المثال (2) طلبية، وفي المثال (3) جامد، وفي المثال (4) مسبوق بـ (لَنْ)، وفي المثال (5) مسبوق بـ (قَدْ)، وفي المثال (6) مسبوق بـ (مَا)، وفي المثال (7) مسبوق بالسين، وفي المثال (8) مسبوق بسوف، وأدوات الشرط لا تدخل على الجمل الفعلية على هذا الوضع.
 كما نلاحظ أن أجوبة الشرط في كل الأمثلة قد اقترنت بالفاء؟

أستنتج

إِذَا لَمْ يَضْلَعْ الْجَوَابُ لِأَنَّ يَكُونُ سَرْطاً وَجِبَ اقْتِرَانُهُ بِالْفَاءِ؛ وَذَلِكَ إِذَا كَانَ جُمْلَةً اِسْمِيَّةً أَوْ فِعْلِيَّةً فِعْلُهَا طَلْبِيٌّ أَوْ جَامِداً أَوْ مَسْبُوقٌ بِلَنْ أَوْ قَدْ أَوْ مَا أَوْ السِّينِ أَوْ سَوْفَ.

أوظف تعلماتي

- التمرين (1): أتممّ الجمل الشرطية الآتية بذكر أجوبة الشرط المحذوفة مقرونة بالفاء.
 - من مدحك بما ليس فيك - من أحب أن يُطاع
 - إن صحبت الأشرار - إن أحسنتم إلى الناس
- التمرين (2): كوّن ثلاث جمل من إنشائك الخاص؛ يكون جواب الشرط في الأولى جملة فعلية فعلها جامد، وفي الثانية جملة فعلية فعلها دالّ على الطلب، وفي الثالثة جملة فعلية فعلها مسبوق بسوف.
- التمرين (3): أعرب ما يلي: مَنْ جَدَّ فَالْتَجَّاحُ حَلِيفُهُ

أولاً: الاستبيانات الموجهة لأساتذة اللغة العربية للتعليم المتوسط:

أساتذتي الأفاضل محاولة منّا لتقويم موضوعنا ودراسة ميدانية تطبيقية لبحثنا لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، قمنا بإعداد مجموعة من الأسئلة، ونرغب في تقديمها إلى سيادتكم المحترمة، ملتجئين منكم المشاركة البناءة باعتباركم الطرف الفاعل في تطبيق هذه المادة وطريقة تدريسها.
- الإجابة تكون بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة:

1/ البيانات الشخصية للأساتذة:

أ/ الاسم: اللقب:

ب/ الجنس: ذكر أنثى

ج/ الشهادة المتحصّل عليها:

د/ الخبرة

2/ الأسئلة:

- كيف تقيّم استعداد التلاميذ لتعلّم قواعد النحو؟

جيّد متوسط ضعيف

- ماذا تقول في طبيعة الأمثلة المقدمة؟

معقدة مبسّرة

- كيف ترون مستوى التلاميذ في مادة قواعد النحو؟

جيّد متوسط ضعيف

- ما سرّ ذلك؟

.....
.....
.....

- هل القواعد النحوية بحاجة إلى مزيد من التيسير في طريقة التدريس؟

.....
.....
.....

- هل ترى أنّ الأمثلة المقدّمة في مادّة النّحو سهلة؟

نعم لا

- هل تواجه صعوبات في تدريس قواعد النّحو العربي؟

نعم لا

- ما هي؟

.....

- ما الحلول التي تقترحها؟

.....

- هل سبب ضعف التلاميذ في القواعد النّحويّة يعود إلى:

الطّريقة المعتمدة في التدريس ✓

قدرة الأستاذ على توصيل المعلومة ✓

- هل يتفاعل كلّ التلاميذ مع دراسة القواعد النّحويّة؟

نعم لا

- ما سبب تراجع مستوى التلاميذ في تعلم قواعد النّحو؟

قلة الأنشطة وتنوعها اهتمامهم بمواد أخرى نفور التلاميذ من النّحو

- كيف تكون الأنشطة التي تقوم بها لتبليغ القواعد النّحوية؟

شفويّاً كتابيّاً كليهما

- أترى أنّ الوقت المخصّص لنشاط مادّة القواعد يعدّ كافياً لتحقيق الأهداف؟

كافٍ غير كافٍ

- هل القواعد النحوية المقررة للسنة الثالثة متوسط مرتبة ترتيباً مع مستوى التعلم من حيث:

✓ التدرج من الأسهل إلى الأصب

✓ التدرج من الأصب إلى الأسهل

✓ التدرج من الشائع إلى قليل الاستعمال

- في رأيك هل أنّ التّدرّيات والتمارين المعتمدة من طرف الكتاب:

كافية غير كافية

- هل تلتزمون بالطرق السليمة في تدريس القواعد النحوية؟

نعم لا

- هل يمكن تصنيف القواعد النحوية مهارة تكتسب عن طريق التدريب والتكرار والممارسة في المواقف التعليمية؟

نعم لا

- هل يجد التلاميذ صعوبة في فهم المصطلحات النحوية الواردة في القواعد النحوية؟

دائماً أحياناً لئلاً

- هل تجد أنّ قواعد النحو في الكتاب المدرسي بحاجة إلى مزيد من تبسيط المصطلحات وإعادة صياغتها؟

كلّ القواعد أغلب القواعد بعض القواعد

- هل تجد فرقا في صياغة القواعد النحوية بين كتب القدامى والكتاب المدرسي؟

فرق كبير فرق بسيط

- هل تناسب اللغة المستعملة في صياغة القواعد النحوية المستوى اللغوي عند التلميذ؟

تناسب إلى حد بعيد تناسب إلى حد ما لا تناسب تماماً

- هل قواعد النحو بحاجة إلى تبسيط اللغة أو تبسيط المفهوم؟

اللغة المفهوم

- هل إدراك القاعدة النحوية في ذهن التلاميذ يحتاج إلى تبسيط المصطلح أو الرقي بمستوى التلميذ لفهمه؟

التبسيط الرقي

- هل ترسخ القاعدة النحوية في ذهن التلميذ أم ينساها بسرعة؟

.....
.....

* إن كانت الإجابة: ينساها بسرعة:

- هل يرجع ذلك إلى أن المصطلحات المستعملة فيها لا توظف كثيرا، أم لأنها غير دقيقة وواضحة في ذهنه؟

لا توظف كثيرا غير واضحة

- هل تساند دعوات تيسير وتجديد قواعد النحو العربي؟

لماذا؟.....
.....
.....

- هل صعوبة فهم قواعد النحو نابع من كيفية صياغتها أو يرجع إلى ضعف اللغة عند التلميذ؟

.....
.....

- ما مدى إقبال التلاميذ على تعلم قواعد النحو العربي:

إقبال كبير إقبال متوسط نفور

- هل ترى أن الأمثلة المقدمة في مادة النحو تسهل استخلاص القواعد؟

.....
.....
.....

- ما الحلول التي تقترحها لتذليل هذه الصعوبات؟

.....
.....
.....

- هل ترى في صياغة القواعد النحوية تشعبا وكثرة تفصيلات تجعلها صعبة الفهم؟

التفصيلات كثيرة التفصيلات قليلة

ثانيا: الاستبيانات الموجّهة للتلاميذ:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة، يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تمثل جزءا من البحث الذي نحن بصدد إعداده، لهذا نرجو منكم التفضل بالإجابة عن الأسئلة المطروحة عليكم بوضع علامة (x) أمام الإجابة التي ترونها مناسبة، مع الشكر الجزيل مسبقا:

1/ بيانات خاصة بالتلميذ:

أ/ الجنس: ذكر أنثى

ب/ الاسم: اللقب:

ج/ المستوى: معيد غير معيد

2/ الأسئلة:

- ما رأيك في مادة النحو؟ صعبة: سهلة:

- ماذا تقول في طبيعة الأمثلة المقدمة؟

معقدة ميسرة

- هل الوقت المخصّص لحصّة القواعد النحويّة في نظرك كاف؟

نعم لا

- هل تواجه صعوبات في تعلّم القواعد النحويّة؟

نعم لا

✓ إذا كان "نعم" ما هذه الصعوبات؟

• صعوبة المادّة في حدّ ذاتها

• مستوى الأساتذة وتكوينهم

• الطريفة المتّبعة

✓ إذا كانت "لا" كيف تفسّر ذلك؟

.....
.....

- ما رأيك في الأمثلة الموظّفة في درس النحو؟

تساعدك على الفهم لا تساعدك

- ما سبب تخوّفك من مادّة النّحو؟

.....

.....

.....

- هل يوجد انسجام بين حصص التّنظير والتّطبيق؟

نعم لا

- ما سبب تراجع مستوى التّلاميذ في تعلّم قواعد النّحو؟

نفور التّلاميذ من النّحو اهتمامهم بمواد أخرى قلّة الأنشطة وتنوّعها

- في رأيك أين تتجلى أهميّة قواعد النّحو؟

.....

.....

.....

- ما رأيك في قواعد السّنة الثالثة متوسّط؟

ميسرة صعبة نوعا ما

- هل المواضيع المقرّرة لمادّة القواعد في نظرك:

مكثّفة متوسّطة قليلة

- هل تفضّل أن تكون حصّة قواعد النّحو:

صباحًا مساءً

التّعليل:.....

.....

- ما الصّعوبات التي تعترضك في دراسة النّحو؟

الإعراب فهم القاعدة حلّ التّمارين

- هل التّطبيقات التي يقدّمها الأستاذ في نهاية الحصّة لها دور في ترسيخ القاعدة النّحويّة؟

نعم لا

- هل المصطلحات التي يستخدمها الأستاذ في الشرح:


واضحة غامضة

- هل ينمّك الأستاذ إلى أخطائك التحوّية؟

نعم لا أحياناً

- هل ترى أنّ مادّة النّحو حفظ أم فهم؟

حفظ فهم



قائمة المصادر

والمراجع



قائمة المصادر والمراجع:

• القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أولاً: المصادر

1. كتاب اللغة العربيّة، السنة الثالثة من التعليم المتوسّط،

ثانياً: المراجع

أ/ الكتب:

1. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، جامعة وهران، الجزائر، د.ط، 1996.
2. أحمد الفاسي، الديدكتيك، مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد الملك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، د.ط، د.ت.
3. أبو بكر محمد بن الحسين الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفتيل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، د.ط، د.ت.
4. أنيس فريجة، نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط2، 1981.
5. أمين الخولي، مناهج تجديد النحو والبلاغة والتفسير.
6. أرسلين بونعيجة رشدي: تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، دار عالم الكتب للطباعة، الرياض (السعودية)، 1994.
7. إبراهيم مصطفى وآخرون، مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، القاهرة، ط2، 1972.
8. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، دار الكتب العلمية، القاهرة، ط2، د.ت.
9. إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط1، 2002.
10. ابن أجيروم متن الأجرومية، دار المعاصر الحظيثة، طبعة مقابلة العدد من الشرح.
11. ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، مصر، 1952.

-
12. ابن خلدون المقدمة، اعتناء ودراسة أحمد الزعبي، دار الأرقم، بيروت، دط، دت.
13. ابن مضاء القرطبي، الرد على النّحاة، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط23، 1982.
14. ابن فارس، الصحاحي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تح: أحمد حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1997.
15. بشير إبرير، تدريس النصوص بين النظرية والتطبيقية، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2007.
16. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تأليف وشرح محمد الننجي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1999 .
17. تمام حسّان، اللّغة بين المعيارية والوصفية، الأنجلو المصرية، مصر، ط1، 1975.
18. جورج موانان، معجم اللسانيات، تر: جمال الحضري، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1433هـ، 2014م.
19. جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم عربي فرنسي إنجليزي، دار النهضة العربية، بيروت.
20. جمال الدين بن هشام، قطر الندى وبل الصدى، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت 2011م.
21. جنان الدميس: النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، دار الفرابي، لبنان، ط1، 2013.
22. حسام البهنساوي، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث، دار المناهل للطباعة، القاهرة، د.ط، 1994.
23. حسن أبو رياشي زهرية عبد الحق، علم النفس التربوي للطلاب الجامعي والمعلم الممارس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 1447هـ، 2007.
24. حسن منديل حسن العلي، محاولات التيسير النحوي الحديثة.

-
25. خلف الأحمر، مقدمة في النحو، تح: عز الدين التنوخي، دار الكتب العلمية، دمشق، د.ط، 1961.
26. خليل أحمد عمارة، في نحو اللغة وتركيبها، مكتبة لسان العرب، جدّة، ط1، 1974.
27. رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1983.
28. سعد سليمان المشهدان، منهجية البحث العلمي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمّان، ط1، 2019.
29. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، الأردن، ط1، 2010.
30. شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1996.
31. شوقي ضيف، النحو التعليمي، دار المعارف، مصر، ط2، دت.
32. الشريف الجرجاني، التعريفات، تصحيح: أحمد سعد علي، دار الكتب العلمية، القاهرة، د.ط، 1938.
33. صابر أبو السعود، النحو العربي، دراسة نصّية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 1987.
34. صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2006.
35. صالح عبد العزيز، عبد الحميد عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، ط1، 1969.
36. صاري محمد، موضة أم ضرورة، بحث منشور في أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2001.
37. طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 1988.

38. طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، المغرب، 1993
39. عبد العزيز بن العربي، أيسر الشروح على متن الأجرومية، دار ابن حزم، ط3، 1434هـ/2014.
40. عبد المحسن بن محمد القاسم، متون طالب العلم، عدد، ط4، 1435، 2014.
41. عبد المتعال الصّعيدي، التّحو الجديد، دار الفكر العربي، القاهرة، (د.ت)
42. عبد القادر الفاسي الفهري، اللّسانيات واللّغة العربيّة، دار توبقال، ط3، الدّار البيضاء، 1986.
43. عبد الله بن يوسف الأنصاري، شرح قطر النّدى وبلّ الصّدى، تحقيق: محمد خير طعمة حلي، دار الخير للطباعة والنّشر، ط1، 1990.
44. عثمان أمين، فلسفة اللّغة العربيّة، سلسلة المكتبة الثّقافيّة، القاهرة، ط1، 1965.
45. عدنان يوسف الغنوم وآخرون، علم النفس التّربويّ (النّظريّة والتّطبيق)، دار المسيرة، عمّان، الأردن، 2005، 1426هـ .
46. محمّد السيّد علي، موسوعة المصطلحات التّربويّة، دار المسيرة، عمان، 1432هـ، 2011م.
47. محمّد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، 2012.
48. محمد الدّريج، عودة إلى تعريف الدّيداكتيك أو علم التّدريس، دار الحرف للنّشر والتّوزيع، القنطرة، المغرب، 2011.
49. محمّد أحمد السيّد، تطوير منهج التّعليم والقواعد النحوية وأساليب التّعبير في مراحل التّعليم العام، المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، تونس، 1987 .
50. محمّد بن إسحاق النّديم، الفهرست، تح: مصطفى الشومي، الدّار التّونسية للنّشر، تونس، ط1، 1985 .
51. محمّد محي الدّين عبد الحميد، التحفة السنية في شرح المقدّمة الأجرومية، دار الهدى المحمدي، ط1، 1437 هـ/2015م

52. محمد سرحان علي المحمود، مناهج البحث العلمي، مكتبة الوسطية للنشر والتوزيع، ط1، 2019.
53. محمد بن صالح العثيمين، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1426هـ، 2005م.
54. محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف، الإسكندرية، د.ط.
55. محمد عيد، قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية، مكتبة عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1889م.
56. محمود سليمان ياقوت، فقه اللغة وعلم اللغة، دار المعرفة، مصر، ط2، 1991.
57. محمود أحمد نحل، مدخل إلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط2.
58. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1406هـ - 1986م.
59. مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 1426هـ، 2005.
60. سيبويه، الكتاب ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الكتب العلمية، القاهرة، ط3، 1988.
61. المهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد، بيروت، ط2، 1986.
62. كمال عبد الله قلي، مدخل إلى علوم التربية لطلبة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى، الإرسال الأول، ملمح أساتذة التعليم الأساسي (التكوين عن بعد).
63. لخضر موسى محمد، النحو و النحاة، عالم الكتب، بيروت، ط1، 2003 .
64. فاطمة الزجاجي، شرح المكودي على ألفية ابن مالك ، جامعة الكويت، 1992.
65. فخر الدين قباوة، مشكلة العامل النحوي ونظرية الاقتضاء، دار الفكر، دمشق، ط1، 2003.

66. ذوقان عبيدات وآخرون، "البحث العلمي، مفهومه أدواته وأساليبه"، دار الفكر، عمان، ط1، 2009.

67. صالح بلعيد، مقالات لغوية، دار هومة للنشر والطباعة والتوزيع، الجزائر، 2004

ب/ المعاجم

1. جبران مسعود، الرائد، دار العلم للملايين، بيروت، د.ط، 2010.
2. ابن فارس، مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1420هـ – 1999م.
3. الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، ط2، 2005.
4. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق، القاهرة، ط5، 2011.
5. ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2003.

ج/ المجالات والدوريات:

1. التونسي فائزة، زرقط بولرياح، شوشة مسعود، "العملية التعليمية مفاهيمها، وأنواعها وعناصرها"، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الاغواط، مج 07، ع: 29، مارس 2018.
2. ربيع بن مخلوف، كرونولوجيا تعليمية اللغة العربية في الجزائر على ضوء اللسانيات الحديثة، جامعة باتنة 1، مجلة التراث، المجلد الثاني، العدد 26.
3. مقران يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2008/2007.
4. علي تعوينات، التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي، الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، أبريل، 2010.
5. طارق عبد الرؤوف محمد عامر، دراسات في إعداد المعلم، دار اليازوري العلمية، عمان(الأردن)، د.ط.
6. ابن عرفه ابن صافي، تدريس قواعد اللغة في الطور الثالث من المدرسة الابتدائية، مجلة همزة وصل، عدد خاص 1991، الجزائر.

7. بعلي الشّريف حفصة، التّعليميّة، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، مج، العدد 01، 2010.
8. عبد الرحمن حاج صالح: مدخل إلى علم اللّسانيات الحديث، مجلّة اللّسانيّات، ع4، معهد العلوم اللّسانيّة والصّوتيّة، جامعة الجزائر، 1973-1974.
9. عبد الرحمن الحاج صالح: الأسس العلميّة لتطوير تدريس اللّغة العربيّة، مجلّة اللسانيّات، عدد: 03.
10. محمّد صمود، مفهوم الديداكتيكك: قضايا وإشكالات، كليّة علوم التّربيّة، جامعة محمد الخامس، الرّباط، المغرب، العدد7، يونيو، 2015م.
11. محمّد الدّريج، تطوير مناهج التّعليم معايير عمليّة لمتطلبات الواقع أم ضغوطات خارجيّة، منشورات، رمسيس، الرّباط، العدد32، سبتمبر 2008.
12. محمّد الحّيّاس، النّحو العربي بين التّيسير والتّدمير، مجلّة اللّغة العربيّة، ع13، 2005.
13. محمّد صاري، تيسير النّحو في ضوء علم تدريس اللّغات، مجلّة المجتمع الجزائريّ للّغة العربيّة، ع 02.
14. سهيلة طه محمد البياني، المنهج الوصفي في كتاب (في النّحو العربي نقد وتوجيه لمهدي المخزومي)، جامعة تكريت، مجلة سرّ من رأى، المجلّد 4، العدد 11، السّنة الرّابعة، 2008.
15. فتوح محمّد، إسهامات شوقي ضيف في تيسير النّحو العربي على المتعلّمين، الأكاديميّة للدراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة، قسم الآداب والفلسفة، العدد 18، 2017.

المذكرات:

1. صورية جغبوب، قضايا اللسانيّات العربيّة الحديثة بين الأصالة والمعاصرة من خلال كتابات أحمد مختار ، شهادة دكتوراه، ، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2011، 2012.
2. أحمد جار الله بن أحمد الصلّابي الزهراني، اتجاهات تجديد النّحو عند المحدثين: ماجستير، قسم الدّراسات العليا، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة، 1423هـ.

-
3. بن حلينة محمد، في محاولات تيسير النّحو العربي، النّحو التّعليمي، ماجستير، كليّة اللّغات والآداب، قسم اللّغة والأدب العربيّ، تيارت، 2011-2012.
 4. طارق بديم، تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال النّصوص الأدبيّة لدى تلاميذ مرحلة الثّانويّة ثانوي، دراسة تطبيقيّة في بعض الثّانويات أمودجا، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير، تخصص علوم اللّسان، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2016/2017.
 5. مختار بزاوية، النّحو العربي ومحاولات تيسيره، دكتوراه، كلية الآداب والفنون، قسم اللّغة العربيّة
 6. وآدابها، أحمد بن بلّة، وهران، 2016، 2017.
 7. كلي سورية، حركة تيسير النّحو العربي، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2012.

هـ/ المواقع الالكترونية:

1. تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة، رؤية نظريّة تطبيقيّة، kenonlin.com.
2. لطروش الشارف، آراء مهدي المخزومي في تيسير النّحو، قراءة في المصطلح، شبكة الانترنت kenonlin.com.



فهرس المحتويات

.....	شكر وتقدير
.....	إهداء
.....	خطه البحث:
6	مقدمة
	فصل أول: التعليمية والنحو العربي
8	المبحث الأول: مفهوم تعليمية قواعد النحو
	المبحث الثاني: نشأة علم النحو وأهميته:
	Error! Bookmark not defined.
	المبحث الثالث: النحو بين العلمية والتعليمية:
	Error! Bookmark not defined.
40.....	المبحث الرابع: صياغات القداملقواعد النحو
	المبحث الخامس: دواعي تيسير النحو العربي عند النحاة المحدثين: Error! Bookmark not defined.
	فصل ثان: القواعد النحوية للكتاب المدرسي بين صياغات القدامى ودعاة التيسير
83.....	توطئة:
75.....	المبحث الأول: دراسة وصفية لكتاب السنة الثالثة متوسط:
82.....	المبحث الثاني: تناول النحاة القدامى لقواعد النحو
105.....	المبحث الثالث: أثر دعاة التيسير على قواعد النحو في الكتاب المدرسي:
	المبحث الرابع: سبر آراء عينة من الأساتذة والمتعلمين حول قواعد النحو للسنة الثالثة متوسط
109.....	
	الملحق Error! Bookmark not defined.
	الخاتمة Error! Bookmark not defined.
.....	مقترحات:

ملخص :

تحاول هذه الدراسة أن تنظر في صياغات القواعد النحوية في الكتب التعليمية للناشئة، وقد اتخذت من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط نموذجاً حاولت من خلاله أن تتلمس ملامح التقليد ومعالم التجديد في بناء القاعدة النحوية في ضوء مقارنتها بقواعد النحو التعليمي في متون نحوية شهيرة في تراثنا اللغوي، كما سعينا من خلال هذا البحث إلى الكشف عن أثر دعاة التيسير النحوي في صياغة قواعد الكتاب المدرسي إن كان لها من أثر، وذلنا البحث باستبيان موجه للمعلمين والمتعلمين يتناول تعليمية القواعد النحوية

الكلمات المفتاحية: النحو العربي، الكتاب المدرسي، صياغات القدامى، تيسير النحو العربي.

Abstract:

This study attempts to look at the formulations of grammatical rules in educational books for young people. It took the Arabic language book for the third year of intermediate education as a model through which it tried to detect the features of tradition and the features of innovation in constructing the grammatical rule in light of its comparison with the rules of educational grammar in famous grammatical texts in Our linguistic heritage. Through this research, we also

sought to reveal the impact of the advocates of grammatical facilitation in formulating the rules of the school book, if they had an impact. We concluded the research with a questionnaire directed at teachers and learners dealing with the teaching of grammatical rules.

Keywords: Arabic grammar, textbook, ancient formulations, facilitating Arabic grammar.