الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية – قسنطينة

كلية الآداب والحضارة الإسلامية

قسم اللغة العربية

الدرس النحوي في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر

دراسة وصفية نقدية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في اللّغة العربية تخصص: نحو وصرف

إعداد الطالب: مفتاح مولودي

إشراف الأستاذة الدكتورة: ذهبية بورويس

لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
أ.د / صالح خديش	أستاذ	جامعة الأمير عبد القادر – قسنطينة	رئيسا
أ.د / ذهبية بورويس	أستاذ	جامعة الأمير عبد القادر – قسنطينة	مشرفا ومقررا
أ.د/محمدلخضر صبيحي	أستاذ	جامعة الإخوة منتوري – قسنطينة	عضوا
د/ عبد الناصر بن طناش	أستاذ محاضر	جامعة الأمير عبد القادر – قسنطينة	عضوا

السنة الجامعية:(1435 – 1436 هـ – 2014 –2015 م)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية – قسنطينة

كلية الآداب والحضارة الإسلامية

قسم اللغة العربية

الدرس النحوي في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر
دراسة وصفية نقدية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في اللّغة العربية تخصص: نحو وصرف

إعداد الطالب:

مفتاح مولودي

إشراف الأستاذة الدكتورة:

ذهبية بورويس

السنة الجامعية:(1435 – 1436 هـ – 2014 –2015 م)

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

إهـــــداء

أهدي هذا العمل إلى كل الذين ذكرهم الله سبحانه وتعالى في قوله:

﴿إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَالْقَانِتِينَ وَالْقَانِتَاتِ وَالصَّادِقِينَ وَالصَّادِقَاتِ وَالصَّابِرِينَ وَالصَّابِرَاتِ وَالْخَاشِعِينَ وَالْخَاشِعَاتِ وَالْمُتَصَدِّقِينَ وَالْمُتَصَدِّقَاتِ وَالصَّائِمِينَ وَالصَّائِمَاتِ وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَالْحَافِظَاتِ وَالذَّاكِرِينَ اللَّهَ كَثِيرًا وَالذَّاكِرَاتِ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا﴾ [الأحزاب 35]

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

شكر و تقدير

الشكر والامتنان أولا و آخرا لله سبحانه وتعالى الذي وفقني لإتمام هذه الرسالة والصلاة والسلام على رسوله الكريم محمد بن عبد الله عليه أزكى الصلاة والتسليم إلى يوم الدين.

يسرني أن أتوجه بفائق الشكر وعظيم الامتنان للأستاذة الدكتورة:ذهبية بورويس المشرفة على هذه الرسالة ،والتي أمدتني فيها من جزيل علمها وملاحظاتها كي تخرج الرسالة على هذا النحو.

كما أسجل شكري الجزيل إلى جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية بقسنطينة ممثلة في مديرها الأستاذ الدكتور:عبد الله بوخلخال على إتاحة الفرصة لي لإتمام دراساتي العليا .

و الشكر موصول كذلك إلى جميع أساتذتي بقسم اللغة العربية الذين أفدت من علمهم وكرم أخلاقهم خلال دراستي بالقسم .

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

مقدمـــــــة

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

يعد الدرس النّحوي في مرحلة التعليم الثانوي أو في الطور الثالث قبل المرحلة الجامعية مطلبا مهما في تحسين الأداء اللغوي واكتساب أداة الكتابة والإنشاء والتواصل،لذلك انشغل المختصون في مجال التربية و التعليم بوضع مصنفات كثيرة راصدة لمشكلات الدرس النحوي وميسّرة لصعوبة تعليمه،وتحسين طرائق أدائه،وهذه العناية الكبيرة بوصف الواقع التعليمي للدرس النحوي في المنظومة التعليمية الثانوية بالجزائر عائدة أساسا إلى أهميته في إعداد النشء ،وتهيئة قدراته اللغوية بانتحاء الطرق السليمة في الأداء حتى يتم له ضبط أفكاره و إرسالها واضحة.

من هذا المنطلق اخترت البحث في النحو التعليمي،و ركزت على المرحلة الثانوية ؛لأنّها أهم مراحل التعليم إذ يتناول الطالب دروسا أعمق في النحو ،و بشيء من التفصيل والتعليل،فمداركه أخذت تنضج لتستوعب القضايا النحوية المختلفة ،وفيها ينمو التفكير والخيال ، وتزداد القدرات إذ تكتمل القدرة على اكتساب مهارات التحليل والتعميم والاستنتاج ، و لأنّ هذه المرحلة من التعليم تعد ممهدة للجامعة وللحياة العملية.

وإذ يجتهد القائمون على تعليم النحو في الجزائر لتمكين الطلبة من استيعابه إلّا أنّ الشكوى من صعوبته تتزايد ،ولعل الإشكال لا يكمن في المادة النحوية بل يتعداها إلى القائمين على المناهج التعليمية لهذه المادة وإلى طرق تقديمها ،وإلى الكتب المدرسية التي حوتها. ولما ذكرته من أهمية الدرس النحوي ،والإشكالات التي تعوق تدريسه ،ومدى عناية الدولة الجزائرية به فقد اخترت لبحثي العنوان الآتي:الدرس النحوي في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر – دراسة وصفية نقدية.وتتمحور إشكالية البحث في سؤالين اثنين:

– هل يمكن توحيد الدرس النحوي في مرحلة التعليم الثانوي وفق مذهب واحد؟

– هل الدرس النحوي بصورته الحالية في مرحلة التعليم الثانوي قادر على تخريج طالب يتقن القراءة والكتابة بالعربية،ويتذوق النصوص الأدبية قراءة وإدراكا وتحليلا؟

إنّ الرغبة الملحة في معالجة موضوع معيّن قصد تحقيق نتائج في العملية البحثية ، هي ما دفعني لاختيار الموضوع ،وفي أثناء ممارستي لمهنة التدريس في هذه المرحلة التعليمية لمادة النحو العربي وقفت على كثير من مظاهر الخلاف النحوي بين المذهبين البصري الكوفي،وهذا ما يوضح التداخل المنهجي في طريقة تقديم المادة وعرضها.كما وقفت أيضا على كثير من الاضطراب على مستوى المناهج الدراسية،والكتب المدرسية،وطرائق التدريس ،والعديد من الصعوبات التي تواجه المعلم والمتعلم على حد سواء، وكل هذه الأمور مردودة إلى أسباب وظروف خارجة أحيانا عن أداء العملية التعليمية ، وإذ وقع اختياري على هذا الموضوع فمرد ذلك الأسباب الآتية:

– أهمية الدرس النحوي في المنظومة التربوية.

– تداخل المسائل النحوية في المذاهب النحوية.

– غياب التصور الواضح و التوجه السليم في تدريس النحو العربي وفق مذهب معين.

– دعوات بعض النحويين إلى تيسير النحو عن طريق الانتخاب بين الآراء النحوية.

لقد سعى كثير من أهل الاختصاص إلى معالجة قضايا تتقاطع بهذا الموضوع ،وكلها تطمح إلى إيجاد البدائل للنهوض بواقع تدريس النحو العربي، وفي أثناء بحثي وقفت على مقال لمحمد جاهمي بعنوان: واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية منشور بمجلة العلوم الانسانية لجامعة محمد خيضر ببسكرة في فيفري 2005 ،واطلعت أيضا على رسالة ماجستير للطالبة آكلي صورية بعنوان حركة تيسير النحو العربي في الجزائر من جامعة مولود معمري بتزّي وزو ،وبقراءة موضوعية للمرجعين السابقين كان التركيز فيهما منصبا على صعوبة تدريس النحو ومشكلاته،وطرق تدريسه المختلفة ،ولم أقف في هذه الدراسات على المشكلات الناجمة عن الخلاف النحوي والتداخل المنهجي في الدرس النحوي في مرحلة التعليم الثانوي،و أثر ذلك سلبا في تحصيل الطالب لمادة النحو ومدى قبوله ورفضه لها،وهل هذه الاختيارات النحوية ناتجة عن بحث ودراسة أم هي اختيارات عشوائية؟

وبما أن موضوع البحث وصف ونقد للدرس النحوي في مرحلة التعليم الثانوي لغرض التيسير و تخفيف المادة وتصنيف المصطلحات ،فالمنهج الوصفي التحليلي هو المعتمد في استقراء القضايا النحوية و وصفها والتي ضمها المنهاج التربوي والكتاب المدرسي،مع التركيز على الخلاف النحوي فيها ،وبيان صواب الاختيار من عدمه،وتقديم الاقتراحات ، و قد استعنت في ذلك باستبيان وزع على أستاذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي؛لأخذ آرائهم في المنهاج التربوي المبرمج على الطلبة في نشاط النحو،ومحتوى الكتاب المدرسي وطريقة تدريس النحو في الثانويات .

ولعرض البحث سطرت خطة مبنية على أربعة فصول:

– **الفصل التمهيدي**:فصل نظري تناولت في المبحث الأول منه مفهوم النحو محاولا تأصيل المفهوم قديما وحديثا،فلم أكتف بذكر تعريف واحد أو اثنين بل جمعت أغلبها؛لأبين الاضطراب الحاصل في مفهوم النحو بين العلماء المتقدمين أنفسهم،وبينهم وبين المحدثين ،مما جعل النحو يضيق حينا،ويتسع أحيانا أخرى فتُحذف دروس حين يضيق،وتُضاف دروس حين يتسع،وقد كنت أسعى للوقوف على تعريف ثابت يكون منطلقا للدروس النحوية المقررة على طلبة التعليم الثانوي.

وفي المبحث الثاني بينت أهمية النحو وفوائده في العلوم الأخرى كالفقه والمعاجم والمعاني، و في المبحث الثالث ذكرت أهداف تدريسه في الوطن العربي وفي الجزائر.

– **الفصل الأول**: فكان يسعى إلى التطبيق و التمثيل بدأته بمبحث بيّنت فيه المنهج البصري في الدرس النحوي ثم المنهج الكوفي والعلاقة بين المنهجين ، ثم المبحث الثاني عرضت فيه المسائل الخلافية بين المذهبين في منهاج النحو ،وقسمته إلى جزأين الأول خصصته للمسائل التي اختير فيها الرأي

الكوفي و والثاني عرضت فيه المسائل التي اختير فيها الرأي البصري

– **الفصل الثاني:** سعيت فيه إلى تناول مسائل ليست من الخلاف النحوي بين المذهبين البصري والكوفي قسمته إلى مبحثين: الأول عرضت فيه مناقشا المسائل المخالفة لرأي الجمهور، والثاني عرضت فيه المسائل التي لم يُحدد وجهها الإعرابي.

– **الفصل الثالث:** خصصته للدراسة الميدانية للكشف عن واقع تدريس النحو في مرحلة التعليم الثانوي،فوصفت من خلاله الاستبيان،وعرضت نتائجه ثم قمت بتحليلها ومناقشها،مع اقتراح الحلول.

اعتمدت في هذا كله على مصادر تراثية على رأسها الكتاب لسيبويه ،والمقتضب للمبرد ،ومعاني القرآن للفراء ،والخصائص لابن جني،ودلائل الإعجاز للجرجاني ،ومغني اللبيب لابن هشام و مقدمة ابن خلدون،والجنى الداني للمرادي ، وهمع الهوامع للسيوطي،وعلى شروح المصادر التعليمية أهمها شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ،وشرح الكافية الشافية لابن مالك ، وشرح الرّضي على الكافية ،وعلى مراجع حديثة منها:المدارس النحوية اسطورة وواقع لإبراهيم السامرائي، وفي النحو العربي نقد وتوجيه لمهدي المخزومي،واللغة العربية معناها ومبناها لتمام حسان،والنحو الوافي لعباس حسن،جامع الدروس العربية للغلاييني...

في الأخير لا يخلو بحث من الصعوبات التي يمكن أن تعترض الباحث في أثناء بحثه،ولعل أهم ما اعترضني ؛ صعوبة توزيع الاستبيان على أساتذة اللغة العربية في أكبر عدد من ولايات الوطن ، والأصعب من ذلك عدم إعادته ، مما جعل العينة تضيق ،ولا يفوتني أن أختم المقدمة بكلـــمات الشكر و التقدير للأستاذة الدكتورة ذهبية بورويس التي لم تبخل بتوجيهاتها ومساندتها ،فهي من ثمّن الفكرة في بدايتها، وهي التي رعتها إلى أن أثمرت هذا البحث ،كما أتقدم بالشكر الجزيل للجنة قراءة هذه المذكرة إذ استفدت بملاحظاتهم وتوجيهاتهم السديدة تقويما و صوابا ،و لكل من ساعدني على إتمام البحث من قريب أو بعيد ،وأسأل الله التوفيق والسداد.

الفصـــــــل التمهيدي:

النحو: مفهومه وفائدته وأهداف تدريسه

المبحث الأول:مفهوم النحو عند القدماء والمحدثين.

المبحث الثاني:أهمية النحو وفائدته.

المبحث الثالث:أهداف تدريس النحو.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

المبحـــــــث الأول:

مفهوم النحو عند القدماء والمحدثين.

أولا: التسمية والتعريف اللغـــوي.

ثانيا: مفهوم النحو عند القدماء.

ثالثا: مفهوم النحو عند المحدثين.

رابعا: الخلاصـــــــــــــــة.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

توطئـــــــة:

إنّ معرفة الشيء جزء من فهمه ،وتعريف النحو ومعرفة حدوده يسهِّل على واضعي المناهج التربوية تحديد الأهداف التعليمية ،ورسم الخطط والاستراتيجيات المناسبة لترقيته،والتعريف الصحيح لأيِّ علم يساعد على إصدار الأحكام الصحيحة على هذا العلم ،يقول المتولي رمضان أحمد الدميري في مقدمة تحقيقه لكتاب الحدود في النحو:«وحد الأشياء وتعريفها،وبيان حقيقتها،وتوضيح مضمونها وموضوعها مطلب تتشوق إليه العقول،وتبتغيه النفوس فطرة وطبعا،كي تتميز الأشياء،وينفصل بعضها عن بعض،حتى ترد الأحكام المتعلقة بها على صحة وصواب»[1] .

فلمَّا وضع أبو الأسود الدؤلي اللبنات الأولى لعلم النحو ،و رسم طريقه لمن تلاه من تلامذته وعلماء اللغة من بعده ،لم يقدم تعريفاً أو مفهوماً لهذا المولود الجديد ، ولم يفعل ذلك علماء القرن الثاني الهجري وعلى رأسهم صاحب الكتاب سيبويه إلا أن علماء القرن الرابع الهجري ،ولمَّا اكتملت صورة هذا العلم لديهم أخذوا بوضع تعريفات له .

والمتتبع لمفهوم النحو منذ ظهوره إلى يومنا هذا يلحظ تفاوتا كبيراً بين تعريفاته،فتارة تتسع لتشمل جميع مستويات اللغة الصرفية والصوتية والتركيبية والإعرابية ،وتارة أخرى تضيق لتقتصر على ضبط أواخر الكلمات.هذا التفاوت في التعريفات أسهم في اختلاف البرامج التعليمية لمادة النحو في الثانويات ،وزاد من صعوبة تعلمه لذا كان من الضروري الوقوف على تعريف دقيق يساعد على ضبط المناهج التعليمية لتقديم المادة النحوية للطلبة بعيدة عن مستويات اللغة المختلفة.

1- شرح كتاب الحدود في النحو ،عبد الله بن أحمد (الفاكهي) ، تحقيق المتولي رمضان أحمد الدميري،مكتبة وهبة،القاهرة،مصر،ط 02 1993،ص 03

أولا:التسميـــة و التعريف اللغوي

أ – التسمية اختلف علماء اللغة في تسمية علم النحو بهذا الاسم بين مستند لرواية الإمام علي مع أبي الأسود الدؤلي حين ألقى عليه شيئاً من أصول هذا العلم ثم قال له :انح هذا النحو ،ويقصد وضع قواعد اللغة العربية تماثل القواعد التي علمها له باعتبار أن معنى النحو المثل . يقول الأشموني : «مررت برجل نحوك أي مثلك...وسبب تسمية هذا العلم بذلك ما روي أن عليا رضي الله تعالى عنه لما أشار على أبي الأسود الدؤلي أن يضعه ،وعلمه الاسم والفعل والحرف وشيئاً من الإعراب قـــال :انحُ هذا النحـــو يا أبا الأسود »[1].

أمّا الآخرون استندوا إلى المعنى المشهور للنحو وهو القصد ،وسمي علم النحو بهذا الاسم لقصد المتكلم أن يتكلم مثل العرب لقول ابن جني في النحو بأنه :«انتحاء سمت كلام العرب ...ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم»[2].

وأخذ مصطلح النحو يتداول بين علماء اللغة بدءً من واضعه أبي الأسود الدؤلي (ت67 هـ) ليشمل موضوعات تتعلق بالإعراب وبناء الجملة وبناء الكلمة والأصوات، فكتاب سيبويه – وهو أهم كتاب في النحو– جمع بين قضايا الإعراب والتركيب والصرف والأصوات .لذا نجد أن مصطلح النحو تداخل مع مصطلح "العربية " أو "علم العربية". فالأشموني في تعليقه على تعريف ابن عصفور الأندلسي للنحو يقول :«فعُلِم أن المراد هنا بالنحو ما يرادف قولنا : علم العربية »[3]

برز مصطلح علم العربية مرادفاً للنحو عند بعض علماء المشرق – رغم تفضيل كثير منهم لمصطلح علم النحو – فابن النديم وابن فارس وأبو البركات بن الأنباري والزبيدي وظفّوا "علم العربية " في مؤلفاتهم فالأنباري(ت577هـ)يقول في مقدمة كتابه الإنصاف في مسائل الخلاف :«أول كتاب صنف في علـــم العربية »[4].

ومن علماء اللغة الأوائل الذين وظفوا مصطلح "العربية" ابن سلام الجمحي الذي أشار إلى النحو في طبقاته بقوله:«وكان أول مـــــن أسس العربية وفتح بابها وأنهـــج سبيلها أبـو الأسود الدؤلي»[5] . وذكر السيرافي(ت 368هـ) في كتابه أخبار النحويين البصريين:«روى يحي بن آدم عن أبي بكر بن عياش عن عاصم قال:أول من وضع العربية أبو الأسود الديلي»[6].

أما علماء المغرب والأندلس ففضلوا مصطلح "العربية" أو "علم العربية" على مصطلح النحو يقول محمود فهمي

1- شرح الأشموني على ألفية ابن مالك،علي بن محمد بن عيسى (الأشموني)، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد،دار الكتاب العربي،بيروت لبنان،ط01 ،1955،ج 1،ص 06.

2- الخصائص، أبو الفتح عثمان (ابن جني) ،تحقيق محمد علي النجار،دار الكتب المصرية،المكتبة العصرية،مصر،(د ط) ،(د ت)،ج1 ص34

3- شرح الأشموني على ألفية ابن مالك،ص 05

4- الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين،أبو البركات عبد الرحمان كمال الدين بن محمد (الأنباري) ، تحقيق جودة مبروك محمد مبروك،مكتبة الخانجي،القاهرة،مصر،(د ط)،(د ت)،المقدمة ،ص 03

1- طبقات فحول الشعراء،محمد بن سلام (الجمحي)، شرح محمود محمد شاكر،دار المدني ،جدة السعودية،ج 01،ص 12

6- أخبار النحويين البصريين، أبو سعيد بن عبد الله (السيرافي)، تحقيق طه محمد الزيني و محمد عبد المنعم خفاجي،مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده،مصر،ط 01 ،1955 ، ص 13

حجازي :« أما في المغرب والأندلس فهناك نصوص كثيرة توضح تفضيلهم لمصطلح العربية ففي القرن الرابع الهجري ذكر الزبيدي (ت 379هـ)في تراجمه لكثير من علماء الأندلس والمغرب مصطلح العربية بمعنى النحو»[1].

كما أطلق على النحو مصطلح "الكلام" بما روي عن أبي الأسود وقد سمع اللحن في كلام الموالي فقال:«هؤلاء الموالي وقد رغبوا في الإسلام فدخلوا فيه،فصاروا لنا إخوة،فلو علمناهم الكلام»[2].

وأطلق عليه أيضا مصطلح "الإعراب" لقول عمر بن الخطاب:«ليعلّـــم أبو الأسود أهل البصرة الإعراب »[3]

ب– التعريف اللّغوي:أجمع علماء اللّغة على أن النحو معناه القصد ،وهو سر تسميته بهذا الاسم،ومن أهم التعريفات التي ذكرت هذا المعنى:

1 – تعريف ابن منظور (ت 711هـ) في مـــــادة نحا:« والنحو إعراب الكلام العربي ،والنحو القصد والطريق ،يكون ظرفاً ويكون اسماً،نحاه ينحوه وينحاه نحواً وانتحاء.ونحو العربية منه إنما هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنيه ...وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوتُ نحواً كقوله: قصدت قصداً ،ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم »[4].

2 – تعريف الأشموني (ت900 هـ):«هو مصدر أريـــــد به اسم المفعول المنحو كالخلـــــــق بمعنى المخلوق ،وخصته غلبة الاستعمال بهذا العلم ،وإن كان كل علم منحواً أي: مقصوداً،وجاء في اللغة لمعان خمسة :القصد ،يقال نحوت نحوك أي :قصدت قصدك ،والمثل :مررت برجل نحوك ،أي :مثلك ،والجهة ،نحو توجهت نحو البيت أي: جهة البيت والمقدار ،له عندي نحو ألف ،أي: مقدار ألف،والقسم ، نحو: هذا على أربعة أنحاء أي: أقسام »[5].

ومعاني النحو اللغوية جمعها الداودي بقوله :

للنَّحوِ سبعُ معانٍ قَدْ أتَتْ لغةَ	جَمَعْتُهَا ضِمْنَ بَيْتٍ مُفرِدٍ كَمُـــلَا
قَصْدٌ ومِثْلٌ ومِقدارٌ وناحيـــةٌ	نوعٌ وبعضٌ وحرفٌ فَاحْفَظِ المَثَلَا[6]

ثانيا : تعريف النحو عند القدماء

تعددت تعريفات القدماء للنحو ،وتباينت بين عالم وآخر،فمنهم من اعتمد في تعريفة على موضوع النحو،ومنهم من اعتمد على الهدف منه،ومنهم من ركّز على أهميته ،وآخرون جمعوا بينه وبين الإعراب،ولعل أبرز هذه التعريفات تعريف ابن

1– أسس علم اللغة العربية، محمود فهمي (حجازي)، دار الثقافة للطباعة والنشر،القاهرة، مصر،(د ط) 2003 ،ص 63

2– أخبار النحويين البصريين ، ص 14

3– انباه الرواة على أنباه النحاة، أبو الحسن جمال الدين بن يوسف (القفطي)، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم،دار الفكر العربي، القاهرة مصر– مؤسسة الكتب الثقافية ،بيروت لبنان،ط 01 ،1986 ، ج 1،ص 51

4– لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ابن منظور)، دار صادر، بيروت،لبنان،(د ط)،(د ت)،مج 15 ،مادة (نحا) ص 310،309

1– شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ص 06

2– البيتان ذُكرا في حاشية الخضري على شرح ابن عقيل،محمد (الخضري)، ضبط وتصحيح يوسف الشيخ محمد البقاعي ،دار الفكر ،بيروت لبنان ،ط 01 ، 2003 ،ج 01،ص 15

جني لأنه كثير التداول بين علماء اللغة ،ولأنه جمع كل العناصر السابقة.وفي هذا البحث سيتم تتبع تطور مفهوم النحو تاريخيا لنصل إلى التعريف الدقيق الذي يسهم في تحديد المقررات الدراسية التربوية الخاصة بمادة النحو.

1- تعريف ابن السراج (ت 316هـ): «النحـــو إنما أريـد به أن ينحو المتكلـــم إذا تعلمـــه كلام العرب ،وهـــــو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة باستقراء كلام العرب .فاعلـم : أن الفاعل رفع ،والمفعول به نصب ،وأن فعـــل مما عينه : ياء أو واو تقلب عينه من قولهم :قام و باع»[1].فتعريف ابن السراج يتسع إلى كل علوم اللغة فكلها مستخرجة من استقراء كلام العرب مع إشارته إلى المطالب النحوية والصرفية ،و أشار في آخر تعريفه إلى أحوال بناء الجملة وبناء الكلمة . وتعريفه لا يعبر عن حقيقة النحو بقدر ما هو تعريف بمصادره ،وبيان للهدف منه ومن تدريسه.

2- **تعريف ابن جنّي : (ت 392هـ)** :«أمَّا النحو فهو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك . ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها ردَّ إليها ،وهو في الأصل مصدر تابع معناه القصد ثم خصَّ به انتحاء هذا القبيل من العلم »[2].

يعد تعريف ابن جني للنحو أهم تعريف تداوله علماء اللغة من بعده، واعتمدوه في كتبهم،فقد اختاره السيوطي (ت 911هـ) ورتَّبه الأول من جملة التعريفات التي رصـــدها في كتابه الاقتراح في علم أصول النحو فقـــال :«للنحـو حدود شتى وأَلْيقها بهذا الكتـــاب قـــول ابن جني في الخصائص:انتحاء سمت كلام العرب ... »[3].و اعتمده ابن منظور في شرحه لمصطلح النحو في كتابه لسان العرب .

وتبرز أهمية تعريف ابن جني في تفصيله للمجالات التي يدرسها علم النحو كالإعراب والتثنيه والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والتركيب ،كما أنه وضَّح الفائدة منه ،والمتمثلة في تعليم من لا يعرف العربية قواعدها ليحسن النطق بها فقال :(ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة) على اعتبار أن أهل العربية يدركون ذلك من لغتهم أي: بالسليقة ،ويريد بالفصاحة ما يشمل سلامة التركيب من الوقوع في اللحن .

وابن جني استخدم مصطلح النحو بمفهومه العام الشامل الذي يجمع بين النحو والصرف، وضبطه بما يتناول أحكام المفردات والتراكيب، فيرى بعض الدارسين المحدثين أن تعريف ابن جني بهذا المعنى شامل عام لا يشمل النحو الاصطلاحي عند المتأخرين بل هو أوسع منه بكثير،يقول فاضل صالح السامرائي:«والملاحظ أن النحو بهذا المعنى شامل عام لا يشمل النحو الاصطلاحي عند المتأخرين،بل هو أوسع منه بكثير،فهو يقرر أنه السير وفق لغة العرب في سائر أحوالها من إعراب وغيره.وكلمة(غيره) عامة تشمل كل ما عدا الإعراب من صرف ولغة وبلاغة وسائر علوم اللغة الأخرى ،ويضرب لذلك أمثلة بالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة وغيرها،ومعلوم أن هذه ليست بحوثا نحوية بالمعنى الاصطلاحي للنحو كما

1- الأصول في النحو،أبو بكر محمد بن سهل (ابن السرّاج)، تحقيق عبد الحسين الفتلي،مؤسسة الرسالة، بيروت،لبنان،ط03 1996،ج1،ص35

2- الخصائص، ج1 ،ص 34

3- الاقتراح في علم أصول النحو،جلال الدين عبد الرحمان بن أبي بكر (السيوطي)، مطبعة دار المعارف النظامية،حيدرأباد،دكن المحمية،ط01 ،1310هـ ،ص 07

استقر مؤخرا».[1] فابن جني يميز بين نوعين من دراسة الكلمة : نوع يعنى بتغير آخر الكلمة بسبب انضمامها إلى غيرها في تركيب معين ،وهـــو ما يعرف بالإعـــراب ،والنوع الثاني يعنى بدراســـة بنية الكلمة مفردة ،وهو ما اصطلح عليه الصرف.

و ما يجب الإشارة إليه أن ابن جني في كتابه المنصف ميّز بين النحو والصرف فخصَّ النحو بمعرفة أحوال الكلم المتنقلة،والصرف بمعرفة أحوال الكلم الثابتة في قوله:«فالتصريف إنما هو لمعرفة أنفس الكلم الثابتة،والنحو إنما هو لمعرفة أحواله المتنقلة،ألَا ترى أنّك إذا قلت:قام بكر ورأيت بكرا ومررت ببكر،فإنك إنما خالفت بين حركات الحروف لاختلاف العامل ،ولم تعرض لباقي الكلمة»[2].

3 – **تعريف ابن فارس (ت 395هـ)**:يقول في كتابه مقاييس اللغة:«إن النون والحاء والواو كلمة تدل على القصد ونحوت نحوه، و لذلك سمي نحو الكلام . لأنّه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم »[3].فابن فارس لم يشذ في تعريفـــه للنحو عن ابن جني في تحديد القصد منه ؛ و هو التكلم بما تكلم به العرب ،و بهذا يجمع كل علوم اللغة التي تكلمت بها العرب في النحو .

4–تعريف محمد بن مسعود الغزني (ت 421هـ) :«النحو صناعة علمية يعرف بها أحوال كلام العرب من جهة ما يصح و يفسد في التأليف ليعرف الصحيح من الفاسد »[4].الغزني ضيَّق من تعريف النحو الشائع عند علماء القرن الرابع ليحده بما يصح و يفسد في التأليف ،و لم يشر إشارة واضحة إلى الصرف فكلمة(التأليف) تشير إلى معرفة أحوال بناء الجملة أو ما يطلق عليه (التركيب) .وقوله: (ليعرف الصحيح من الفاسد) تأكيد على أن الفائدة من النحو هو استقامة اللسان و تجنب اللحن .

5 – **تعريف السكاكي (ت 626هـ)**: «اعلم أن النحو أن تنحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا ،بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب ، و قوانين مبنية عليها ليحترز بها عن الخطأ في التركيب من حيث تلك الكيفية ، و أعني بكيفية التركيب تقديم بعض الكلم على بعض و رعاية ما يكون من الهيئات إذ ذاك ،و بالكلم نوعيها المفردة و ما هي في حكمها»[5]. فالواضح من كلام السكاكي تخصيصه علم النحو بما يتعلق بالتركيب و ربطه بأداء المعنى، و هو ما يتعلق بالبلاغة بما يتوافق مع كلام العرب و قوانينهم ، موضحا الفائدة منه،و هي الابتعاد عن الوقوع في الخطأ .و ما يلفت الانتباه في تعريفه شرحه (لكيفية التركيب) التي ربطها بظاهرة التقديم و التأخير و ما يترتب عليها من اختلاف في الدلالات المستفادة من الكلم كما أنه قد يكون سبباً في عدم فهم العبارة و خطئها لذا لم يجر على سنن

3– ابن جني النحوي،فاضل صالح (السامرائي)، دار النذير للطباعة والنشر والتوزيع،بغداد العراق ،(د ط)،1389هـ ،ص 292

2–المنصف،أبو الفتح عثمان (ابن جني)،تحقيق إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين،إدارة إحياء التراث القديم،ط01 ،1954،ج1،ص04

3– مقاييس اللغة،أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (ابن فارس)، تحقيق عبد الســلام محمد هارون،دار الجيل بيروت لبنان (د ط)،(د ت)،ص 403

3 – الاقتراح في علم أصول النحو،ص 07

4 – مفتاح العلوم،أبو يعقوب يوسف بن محمد بن علي (السكاكي)، تحقيق عبد الحميد هنداوي،دار الكتب العلميـــة،بيروت لبنـــان ،ط 01 ،2000 ،ص 125

العرب في كلامها و مقاصدها، مما يوضح جليا الارتباط الوثيق بين علم النحو و علم المعاني ،و كأنه بشرحه يريد إبعاد التوهم بأن النحو معرفة أواخر الكلم في التركيب .

6 – تعريف ابن عصفور الإشبيلي (ت 669هـ): «النحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها»[1].ويقول ابن عصفور الأشبيلي في شرحه لتعريفه: «قولي : (النحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب) أردت بذلك أن النحو علم أحكام كلام العرب الكلية المستخرجة بالمقاييس الموصوفة ،كرفع الفاعل و نصب المفعول ،و غير ذلك من أحكام كلامهم ،ألا ترى أن هذا العلم بهذه الأحكام الكلية هو المسمى نحواً،و أمّا العلم بالمقاييس الموصوفة نفسها من غير نظر إلى معرفة الأحكام المستخرجة بها ،فمن صناعة أخرى غير هذه الصناعة.و قولي :(الموصلة إلى معرفة أحكامه التي ليست وزنية) تحررت بذلك من علم العروض ،فإنه مستخرج أيضا بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب ،و لا يعترض على ذلك أن يقال إن المقاييس النحوية قد توصل إلى معرفة أوزان الأفعال ، و بعض الأسماء »[2].

و لأهمية تعريف ابن عصفور اعتمده الأشموني في تعريفه للنحو ،و علّق عليه بقوله:« فعُلِم أن المراد هنا بالنحو ما يرادف قولنا علم العربية لا قسيم الصرف»[3].

7 – تعريف أبي حيان الأندلسي (ت 745هـ): النحو عند أبي حيان الأندلسي يتناول «معرفة الأحكام التي للكلم العربية من جهة إفرادها، و من جهة تركيبها »[4].فالنحو عنده يشمل أحكام الكلمة العربية باعتبارها مفردة كمعرفة التصغير و التكبير و التثنية و الجمع و الإدغام و القلب و الإعلال و الإبدال و الزيادة...أو باعتبارها مركبة كالفاعلية و المفعولية و الاضافة..[5].و بهذا يكون النحو شاملا للمطالب النحوية و الصرفية.

8 – النحو عند ابن خلدون (ت 808هـ):يرى ابن خلدون: « اللغة ملكة في ألسنة العرب يأخذها الآخر عن الأول، و لمّا فسدت هذه الملكة بمخالطة العجم استنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة تشبه الكليات و القواعد يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، و يلحقون الأشباه منها بالأشباه ،مثل أن الفاعل مرفوع ،و المفعول منصوب، و المبتدأ مرفوع ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات ،فاصطلحوا على تسميته إعرابا ،و تسمية الموجب لذلك التغيير عاملا و أمثال ذلك، و صارت كلها اصطلاحات خاصة بهم فقيدوها بالكتاب ،و جعلوها صناعة لهم مخصوصة و

1- شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ،ص05

2- مثل المقرب،ابن عصفور (الإشبيلي) ، تحقيق صلاح سعد محمد المليطي،دار الآفاق العربية ،القاهرة مصر،ط01 ،2006م،ص98

3- شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، ص05

4- تفسير البحر المحيط ، محمد بن يوسف (أبو حيان الأندلسي) ، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض ،دار الكتب العلمية بيروت لبنان،(د ط)،(د ت)، ص106

5- ينظر ، النكت الحسان في شرح غاية الإحسان،محمد بن يوسف (أبو حيان الأندلسي) ، تحقيق عبد الحسين الفتيلي،مؤسسة الرسالة ،بيروت،لبنان،ط 01 ،1985،ص 31

اصطلحوا على تسميتها بعلم النحو»[1].و مما سبق يتضح أن النحو – عند ابن خلدون – صناعة ،و هو مجموعة القوانين و القواعد التي يقاس بها الكلام و يشمل الإعراب و التركيب، و هو وسيلة لاكتساب الملكة اللغوية وحفظها من الفساد الذي قد يعترضها كاللّحن، و أشار ابن خلدون إلى خاصية تداول هذه الملكة من جيل إلى جيل مما يؤكد على أهمية التدرب لاكتساب الملكة اللغوية .إذًا فالنحو ليس قوانين و قواعد تحفظ إنما يدرب عليها النشء ليمتلك اللغة.

9 – تعريف الجرجاني (ت 816هـ) :«النحو هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب و البناء و غيرها، و قيل: النحو علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال ،و قيل: علم بأصول يعرف بها صحيح الكلام و فساده »[2].فالجرجاني عرض في تعريفه ما يتعلق ببناء الجملة أو ما يطلق عليه التركيب، و ما يتعلق ببناء الكلمة أو ما يعرف بعلم الصرف، و ما يتعلق بصحيح الكلام و فساده، أو ما يعرف بعلم المعاني ،فلارتباط النحو بهذه العلوم لم يستطع فصلها عنه ،فكان كغيره ممن سبقه من المتقدمين الذين يرون النحو علماً شاملاً لكثير من العلوم .

10 – تعريف أحمد بن محمد الأبّذى (ت 860هـ) :«حد النحو علم به يعرف أحوال أواخر الكلم العربية إفراداً و تركيبا»[3].

و شرحه ابن قاسم المالكي (ت 920هـ) فقال: «علم أي: مَلَكَة يقدر به على إدراكات جزئيـــة و بيانية أن واضع هذا الفن مثلا وضع عدة أصول مستنبطة من استقراء كلام العرب ليحصل من إدراكها و ممارستها قوة أي: ملكة، و يجوز أن يريد بالعلم نفس القواعد و الأصول .فدخل في قوله (علم) كل علم و خرج بقوله: (يعرف به أحوال أبنية الكلم) ماعدا التصريف، و المراد بأحوال الكلم أحكامها في ذواتها، أو فيما يعرض لها بالتركيب من الكيفية و التقديم و التأخير ،و قيد الكلم بالعربية لأنه لا يعرف به أحوال غيرها »[4].

11 – تعريف الفاكهي (ت972هـ):النحو:«علم بأصول يعرف بها أحوال الكلم إعراباً و بناءً».و قد شرح الفاكهي تعريفه فقال:«(علم بأصول) أي: بقواعد كلية منطبقة على جزئياتها من كل ما اشتمل على عَلَم الفاعلية فهو مرفوع .

(يعرف بها) أي: بسببها .

(أحوال الكلم) أي: الكلمات العربية.

(الأحوال) :ما يعرض للكلم بالتركيب من الكيفية و التقديم و التأخير .

(إعراباً وبناءً)أي: من حيث الإعراب و البناء .

فخرج عن الحد ما يعرف منه أحوال الكلم بالنسبة إلى المطابقة لمقتضى الحال و عدمها.و ما يعرف منه أحوالها

1- مقدمة ابن خلدون، وليّ الدين عبد الرحمان بن محمد (ابن خلدون) ، تحقيق عبد الله محمد الدرويش،دار يعرب،دمشق سوريا،ط 01 ،2004 ،ج 02 ،ص 369

2- كتاب التعريفات،علي بن محمد الشريف (الجرجاني)، مكتبة لبنان ،بيروت لبنان ،(ط ج)،(د ت) ص259

3- الحدود في علم النحو، شهاب الدين أحمد بن محمد البجائي (الأبّذي) ، تحقيق نجاة حسن عبد نولي،طبعة العدد 112 2001 ،ص 434

4- شرح حدود النحو للأبّذي ،ابن قاسم (المالكي) ، تحقيق خالد فهمي ،مكتبة الآداب ،القاهرة مصر ،ط 01 ،2008 ،ص 49

بالنسبة إلى كونها موزونة بأوزان خاصة .و إنما قيل:علم بأصول و لم يقل: بأحوال ليدخل فيه العلم بما هو كالمقدمات له كالكلمة و الكلم ،و الإعراب و البناء و أنواعها .و أقسام المعارف و النكرات، فإن هذه الأمور أصول يعرف بها الأحوال و ليست علما بالأحوال أنفسها .و اعلم أن هذا الحد جار على عرف الناس الآن من جعل علم الصرف قسما برأسه غير داخل في علم النحو »[1].

12 – تعريف التهانوي (ت ق12هـ):علم النحو:« هو علم يعرف به كيفية التركيب العربي صحة و سقاماً ،و كيفية ما يتعلق بالألفاظ من حيث و قوعها فيه،من حيث هو هو أو لا وقوعها فيه .

فقوله: (علم) جنس، و قوله: (كيفية التركيب العربي)، لا يستلزم كون جميع أجزائه عربيا فيشمل أحوال المركبات و أحوال الأسماء الأعجمية و قوله: (صحة وسقاماً) ،تمييز لقوله: (كيفية التركيب) أي: تعرف به صحة التركيب العربي و سقمه إذ يعرف منه أن نحو: ضرب غلامَهُ زيدُ صحيح و ضرب غلامُه زيداً فاسد. و خرج به علم المعاني و البيان و البديع و العروض فإنها تعرف بها كيفية التركيب من حيث الفصاحة و البلاغة و نحوها »[2].

ثالثا – تعريف النحو عند المحدثين

لم يختلف المحدثون في تعريفهم للنحو عن القدماء،فكثير من تعريفاتهم مستلهمة ممن سبقهم، و بعضها الآخر مرتبط بالمدارس اللغوية الحديثة،كالتوليدية و التحويلية و الوظيفية،و من أهم هذه التعريفات:

1 – تعريف مهدي المخزومي (1917– 1993م):ربط مهدي المخزومي تعريف النحو بموضوعه فقال:«و موضوع الدرس النحوي: هو الكلمة المؤلفة من غيرها ،أو هو جملة ،و تدرس الجملة فيه من حيث نوعها ،و من حيث ما يطرأ لأركانها من تقديم و تأخير ،أو ذكر و حذف ،أو إضمار و إظهار و من حيث ما يطرأ عليها – أي الجملة – من استفهام أو نفي أو توكيد كل هذا مما يرتبط ارتباطا بموضوع الدرس النحوي – أعني الجملة – ارتباطا وثيقا لا يصح إغفاله أو إهماله.»[3]

يرى مهدي المخزومي أن مفهوم النحو منذ الأوائل إلى عصرنا هذا شابه كثير من الخلط ،فأضافوا إليه مواضيع ليست من صميمه ،و أهملوا مواضيع من اختصاصه ،فعسّروا على المتعلمين تعلمه ،لذا حدَّد موضوعه و قَصَره على الجملة ،و ما يطرأ عليها من تغيير في تركيبها ،و ما يلحقها من أدوات كالتوكيد و النهي و الاستفهام ،و بهذا أبعد المباحث الصرفية عن الدرس النحوي، و لم يقصره على الإعراب كما فعل كثير من المتأخرين .

2 – تعريف تمّام حسان (1918 –2011م):يرى تمام حسان أنّ النظام النحوي للغة العربية يبنى على أسس هي :

1– طائفة من المعاني النحوية العامة التي يسمونها معاني الجمل أو الأساليب .

2– مجموعة من المعاني النحوية الخاصة أو معاني الأبواب كالفاعلية و المفعولية و الإضافة ....

1– شرح كتاب الحدود في النحو،عبد الله (الفاكهي)، تحقيق المتولي رمضان أحمد الدميري ،مكتبة وهبة،القاهرة مصر،ط02 ، 1993،ص 52،53

2–كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم،محمد علي (التهانوي)، تحقيق علي دحروج،مكتبةلبنان،بيروت لبنان،ط01 1996،ج1،ص23

3– في النحو العربي نقد وتوجيه ،مهدي (المخزومي) ، دار الرائد العربي .بيروت لبنان ،ط 02 ،1986،ص 28

3- مجموعة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها وذاك كعلاقة الإسناد و التخصيص .

4- ما يقدمه علما الصوتيات والصرف لعلم النحو من قرائن صوتية أو صرفية كالحركات و الحروف و مباني التصريف.[1]

فتمّام حسان يرى أن النحو نظام متكامل لمجموعة العلاقات التي تربط المعاني الخاصة في التركيب لتحقيق المعاني العامة ،أو ما يطلق عليها الجمل و الأساليب .و يرى أيضا أنّ علم الصرف أساس من أسس النظام النحوي فقال:« و لقد أشرنا من قبل أن النحو لا يتخذ لمعانيه مباني من أيِّ نوع إلّا ما يقدمه له الصرف من مباني ،و هذا هو السبب الذي جعل النحاة يجدون في أغلب الأحيان أنه من الصعب أن يفصلوا بين الصرف و النحو .»[2]

3- تعريف إبراهيم مصطفى للنحو:«هو قانون تأليف الكلام و بيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة ،و الجملة مع الجمل حتى تتسق العبارة ،و يمكن أن تؤدي معناها»[3].فإبراهيم مصطفي يعتقد – أيضا – أن النحو جملة القواعد و القوانين التي تنظم الكلام من أجل سلامة التركيب و أداء المعنى، و خصّه بالجانب التركيبي مبعدا المباحث الصرفية عن الدرس النحوي،و لم يحده بمعرفة أواخر الكلم أو ما يطلق عليه علم الإعراب.

4 – تعريف محمد التونجي (و1933 م):حاول محمد التونجي أن يضع تعريفا للنحو مستوحى من تعريف ابن جني و تعريف الجرجاني،و قسّم النحو إلى ثلاثة أقسام و هي:

«أ – النحو النظري: و هو ما يعنى بتقنين القواعد النحوية،و مقارنة بعضها ببعض.

ب – النحو التطبيقي:هو ما يعنى بتطبيق القواعد النحوية على النصوص النثرية و الشعرية.

ج – النحو الوظيفي:يعنى بدراسة وظائف الكلمة في الجملة.»[4]

انطلق في تعريفه من ضرورة وضع قوانين و قواعد تضبط الكلام، و من موضوع النحو؛ و هو دراسة وظائف الكلمة في الجملة، و من الهدف من علم النحو؛ و هو تطبيق هذه القواعد على النصوص النثرية و الشعرية.

5 – تعريف محمد سمير نجيب اللبدي (و 1936م): «أمّا اصطلاح المتأخرين فهو تخصيصه بفن الإعراب و البناء و جعله قسيم الصرف و لهذا يعرفه المتأخرون بأنه علم يبحث أواخر الكلم إعراباً و بناءً»[5]. نقل اللبدي نظرة المتأخرين للنحو و التي قصرته على البحث في أواخر الكلم من ناحية الإعراب و البناء دون الاهتمام لما يعترض الكلمة داخل التركيب ،فصحة الإعراب لا تعني بالضرورة سلامة التعبير.و هذا ما تؤكده نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني، و مدى ارتباط النحو بعلم المعاني.

6 – تعريف إميل بديع يعقوب (و 1950م):قدم إميل يعقوب في تعريفه للنحو جملة من تعريفات القدماء

1- اللغة العربية معناها ومبناها، تمّام (حسّان)، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب،(د ط)،1994 ،ص 178

2 – المصدر نفسه،ص 178

3- إحياء النحو، إبراهيم (مصطفى)، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة مصر ،ط 02 ،1992 ،ص 01

4- معجم علوم العربية،محمد (التونجي)، دار الجيل ،بيروت لبنان، ط 01 ،2003 ،ص 463

5- معجم المصطلحات النحوية والصرفية،محمد سمير نجيب (اللبدي)، مؤسسة الرسالة،بيروت لبنان،دار الفرقان،عمان الأردن،ط 01 ،1985 ،ص 217

ليستخلص في الأخير تعريفا يراه مبسطا للنحو فيقول:«و نخلص من كل التعريفات إلى تعريف مبسط للنحو فنرى:أن النحو هو محاكاة العرب و اتباع نهجهم في ما قالوه من الكلام الصحيح المضبوط بالحركات»[1].فلم يبتعد عن تعريف ابن جني للنحو إلّا أنه أضاف له نظرة المتأخرين في تخصيصه بمعرفة أواخر الكلم.

7 – تعريف محمد ملياني:« إنّ النحو ليس مقياسا شكليا يعتمد عليه كمنوال تصب فيه الكلمات و التراكيب،و إنما هو تدرب على طبيعة الكلام العربي للتحكم في صياغته اللفظية و الدلالية معا»[2].

لم يشذ محمد ملياني عن بقية علماء اللغة المحدثين في ربط النحو بالجانب الوظيفي ،و إبعاده عن تعقيدات التعليل و التقعيد،فليس النحـــو جملة القواعـــد التي نحفظها و نسترجعها عند الطلب ،بل هو تدرب – كما قال – على طبيعة الكلام العربي في صياغته اللفظية و الدلالية.

8 – تعريف محمد عبد الله جبر: «و النحو في أيسر صور تعريفه: هو العلم الذي يقدم لدارس اللغة الصيغ و التراكيب التي تشتمل عليها إمكانات الاستعمال اللغوي الصحيح ،فهو يتناول تقسيـــم الكلمات وحالات تغيرها الإعرابي ،بحسب مواقعها ،أو لزومها حالا واحدة ،و يقدم صور الجمـــل المستعملة من اسميه و فعليه و ما يطـــرأ على كل منها من زيادات أو نقص أو تبديل ،و ما يمكن أن تكمـــل به إحداهما ،أو يتصل بعناصر تصلح لأن توجـــــــد في كلتيهما »[3].

فمحمد عبد الله جبر لم يخرج النحو عن معناه الشامل للصرف و التركيب المعروف عند علماء اللغة القدماء إلّا أنّه فصّل تعريفه فخصّ النحو بتقسيم الكلمات، و بالإعراب ،و بالتقديم و التأخير ،و بالزيادة و النقصان،و ربط تعريفه بالجانب الوظيفي حين قال:(تشمل عليها امكانات الاستعمال اللغوي الصحيح) فبين فائدته المتمثلة في صحة الكلام و تجنب اللحن.

9 – تعريف محمد صلاح الدين علي مجاور:«بأنّه عملية تقنين للقواعد و التعميمات التي تصف تركيب الجمل و الكلمات في حال الاستعمال ،كما تقنن القواعد و التعميمات التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات ،و هو دراسة للعلاقات بين الكلمات في الجمل و العبارات فهو موجه و قائد إلى الطرق التي بها يتم التعبير عن الأفكار»[4].

فمحمد صلاح الدين مجاور كغيره من المحدثين فصل الصرف عن النحو و خصّ الأخير بالتركيب،و ما ميّز تعريفه اعتبار النحو مجموعة القواعد التي تضبط اللغة من أجل حسن استعمالها و التعبير بها عن الأفكار تعبيرا سليما.

1- موسوعة علوم اللغة العربية ،إميل بديع (يعقوب) ، دار الكتب العلمية،بيروت لبنان ،ط 01 ، 2006 ، ج 09 ،ص 276

2- علم النحو وأهميته في صناعة المعاجم،محمد (ملياني)، مجلة إنسانيات،تصدر عن مركز الانثربولوجيا والعلوم الاجتماعية،وهران الجزائر،17-18/2002 ،ص 85-99

3- الأسلوب والنحو،محمد عبد الله (جبر)، دار الدعوة،الاسكندرية مصر،ط01 ،1988 ،ص 07

4- مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية المهارات النحوية، صالحة بنت محمد بن ظافر القرني، رسالة ماجستير،جامعة أم القرى،السعودية 2010 ،ص 19

رابعا : الخلاصـــــة

إن المتتبع للتعريفات السابقة للنحو بدءً بالقدماء وصولاً إلى المحدثين يسجل كثيرا من النقاط التي يجب الوقوف عندها و أهمها .

1- لم يفرق العلماء بين النحو و علم اللغة و يتضح ذلك عند العلماء المتقدمين. يقول محمد فهمي حجازي:« و يضم النحو بهذا المعنى مجموعة من الدراسات التي تصنف في علم اللغة الحديث في إطار الأصوات و بناء الكلمة و بناء الجملة»[1].

2- علماء اللغة القدماء مزجوا بين الجانب النظري و الوظيفي للنحو العربي فتاهوا في متاهات التأصيل و التعليل و التقعيد ،و قد نبرر لهم ذلك كونهم في مرحلة التأسيس لعلم جديد ،هذا الخلط و التيه أشار له عفيف دمشقية في كتابه تجديد النحو العربي فقال:«فأمَّا متاهات القدماء فتتمثل – على ما نظن – في أنهم حين نهدوا لتأريخ النحو لم يراعوا جانبه الوظيفي البحت باعتباره علماً يهدف قبل كل شيء إلى تنظيم الكلام ،بل خلطوا به كل ما له علاقة باللغة من صرف ،و فقه ،و فوارق لهجية ،و مادة معجمية حتى غدا كل عامل في حقل اللغة المترامي الأطراف نحوياً»[2].

3- ركز المحدثون في تعريفاتهم للنحو على جانبه الوظيفي لاعتقادهم أن النحو وسيلة لتعلم العربية لا غاية في ذاته مخالفين نهج القدماء حين أخذوا النحـــو غاية وتنافسوا في تحصيله و ضبطه و تعليلـــــه، و حادوا عن الهدف الحقيقي و هو المحافظة على العربية و كتاب الله و صون اللسان من اللحن و الخطأ.

و ما تنافس مدارسه إلّا دليل على ذلك ،و القصة الشهيرة بين الكسائي و سيبويه المعروفة بالمسألة الزنبورية[3] تؤكد هذا التنافس الحاصل بين العلماء ففي جوهرها لا تبحث عن معرفة الحقيقة بقدر تحقيق غلبة طرف على الآخر.

وقد انتبه عبد المجيد عيساني إلى هذه الحقيقة حين قال : «لا شك أن النحو العربي في مختلف الكتب النحوية يعرف نوعا من الانحراف عند المؤلفين بسبب عدم التزامهم الالتزام المطلق بالتأليف وفق الهدف الحقيقي من علم النحو. فهل هو غاية في حد ذاته ؟ أم هو وسيلة من الوسائل التي نستعين بها لفهم مضمون الأسلوب العربي و تركيبه وفق ما تحدث به العرب الأوائل»[4].

4- انقسم علماء النحو إلى قسمين :قسم ألّف في النحو بمعناه الشامل للأصوات و الصرف و التركيب « و ظل الباحثون في القرون الأولى للهجرة يستخدمون مصطلح النحو في أكثر الأحوال بهذا المعنى العام»[5]. و قسم آخر قصَر النحو على البحث في بناء الجملة أو التركيب و أبعدوا الصرف عن الدراسة النحوية «و هناك مؤلفون آخرون استخدموا كلمة

1- أسس علم اللغة العربية،ص 60

2- تجديد النحو العربي، عفيف (دمشقية)، معهد الإنماء العربي،لبنان،(ط ج)،1981 ،ص 05

3- ينظر، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام (الأنصاري)، تحقيق عبد اللطيف محمد الخطيب، السلسلة التراثية 21 الكـــويت (د ط)،(د ت)، ج 2 ،ص 54

4- النحو العربي بين الأصالة والتجديد،عبد المجيد (عيساني)، دار ابن حزم،بيروت لبنان،ط 01 ،2008 ، ص 22

5- أسس علم اللغة العربية، ص 60

النحو بمدلول أضيق فقصر استخدام هذه الكلمة على البحث في بناء الجملة و بهذا المعنى استقر المصطلح في القرون المتأخرة للحضارة العربية الإسلامية ...و يلاحظ عند هؤلاء المؤلفين المتأخرين أن الصرف عندهم ليس جزء من النحو بل هو قسيم النحو»[1].

وكما وُجه النقد للقدماء على خلطهم لمستويات اللغة في الدرس النحوي، وُجه النقد- أيضا -للمتأخرين على قصرهم النحو بما تعلق بأواخر الكلمات و بناء الجملة يقول إبراهيم مصطفى:«فالنحاة حين قصروا النحو على أواخر الكلمات، وعلى تعرف أحكامها قد ضيّقوا من حدوده الواسعة، و سلكوا به طريقا منحرفة إلى غاية قاصرة ، و ضيعوا كثيرا من أحكام نظم الكلام، و أسرار تأليف العبارة»[2].

أمّا إميل يعقوب فميَّز بين ثلاث اتجاهات في تعريف النحو عند القدماء و هي:

«أ – اتجاه يقصر القواعد النحوية على ضبط أواخر الكلمات فيرى أن النحو علم يعرف به أواخر الكلم إعرابا وبناء.

ب – اتجاه يرى أن القواعد النحوية تدرس ضبط أواخر الكلمات، و معرفة بنيتها و اشتقاقها و تصرفها. و قد أعطى هذا الاتجاه تحديدات عدة نذكر منها تعريف ابن جني.

ج – اتجاه ثالث يرى أن تشمل قواعد النحو على أساليب اللغة من جميع نواحيها كقواعد ربط الكلام و تأليف الجمل و الحذف و الذكـــر و التقديم و التأخير و الإيجاز و المساواة و الإطناب و غير ذلك مما ندرســـه اليوم في علوم البلاغة»[3].

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

1- المصدر نفسه ،ص 61

2- إحياء النحو،ص 02 ،03

3- موسوعة علوم اللغة العربية،ج 09 ،ص 275

المبحث الثاني:

أهميـــــة النحـــــو وفائدتـــه

أولا : أهمية النحو

ثانيا: فائدة النحو

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

أولا:أهمية النحو

كتب كثير من العلماء في بيان أهمية النحـــو وفضله ؛لأنه مرتبـــط باللغـــة العربية ،فهي لسان كل عربي و وسيلته لفهم كل العلوم الأخرى،لذا وجب تعلمه وإتقانه، و ممن أشار إلى أهميته ابن خلدون الذي عدَّه أهم أركان علوم اللسان العربي فقال:«أركان علوم اللسان أربعة هي:اللغة و النحو و البيان و الأدب...و إنّ الأهم المقدم منها هو النحو إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول،و المبتدأ من الخبر، و لولاه لجهل أصل الإفادة، فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة،إذ في جهله الإخلال بالتفاهم، و ليست كذلك اللغة»[1].

و يصف محمد خليل نصر الله فراج أهمية النحو بالنسبة لفروع العربية بقوله:«يقف النحو في المقدمة،فهو سياج العربية، و حارس مسيرتها، و أساسها إن لم يكن هو العربية كلها، و لذلك عندما وضع أبو الأسود الدؤلي أبوابا منه قالوا: وضع للناس العربية»[2].

و في هذا الشأن يقول عباس حسن:« و النحو دعامة العلوم العربية، و قانونها الأعلى،منه تستمد العون، وتستلهم القصد، وترجع إليه في جليل مسائلها، و فروع تشريعها، ولن تجد علما منها يستقل بنفسه عن النحو، أو يستغنى عن معونته، أو يسير بغير نوره و هداه»[3]

ويقول أيضا:«النحو وسيلة المستعرب، وسلاح اللغوي، وعماد البلاغي، و أداة المشرع و المجتهد،و المدخل إلى العلوم العربية و الإسلامية جميعا.فليس عجبا أن يصفه الأعلام السابقون بأنه ميزان العربية،و القانون الذي تحكم به في كل صورة من صورها»[4].

و فيه قال الشافعي:«من تبحر في النحو اهتدى إلى جميع العلوم »[5].

1- أهمية النحو في صناعة المعاجم:شعر أصحاب المعاجم بأهمية النحو في بيان معاني الألفاظ التي يودون شرحها؛لأنّ الكلمة لا يتضح معناها إلّا في التركيب الذي وضعت فيه،على اعتبار أن النحو مرتبط بالتركيب، و الهدف منه إظهار الفروق بين المعاني يقول محمد مليباني:«ذلك أن النحو لازم للكلام المركب ،وغايته إظهار الفروق في المعاني، و لا يمكن الاستغناء عنه – أبدا- خاصة إذا كان تركه قد يؤدي إلى فساد المعنى، أو إلى اللبس، و لهذا السبب لجأ المعجميون القدامى إلى توظيف النحو لضبط اللغة،فتظل مؤدية دورها و وظيفتها الطبيعية، وذلك أن النحو يبين كيفية تأدية المعنى،فالدلالة النحوية الموقعية – غالبا – تنبني على المعنى الذي يختص به اللفظ في السياق اللغوي»[6].

ويدعم رأيه قول ابن يعيش في شرح المفصل :«لأن الاسم إذا كان وحده مفردا من غير ضميمة إليه لم يستحق

1- مقدمة ابن خلدون ، ص 367

2- مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية المهارات النحوية،ص03

3- النحو الوافي، عباس (حسن)، دار المعارف،القاهرة مصر،ط 15 ،(د ت)،ج 01 ، ص 01

4- المصدر نفسه،ج 01 ، ص 02

5- شذرات الذهب في أخبار من ذهب،عبد الحي بن أحمد بن محمد بن العماد (العكبري)، تحقيق محمود الأرناؤوط ،دار ابن كثير،دمشق سوريا،بيروت لبنان،ط 01، 1986،مج 02 ،ص 407

6- علم النحو وأهميته في صناعة المعاجم،ص85-99

الإعراب،لأن الإعراب إنما يؤتى به للفرق بين المعاني،فإذا كان وحده كان كصوت تصوت به،فإذا ركبته مع غيره تركيبا تحصل به الفائدة،نحو قولك:زيد منطلق، وقام بكر، فحينئذ يستحق الإعراب لإخبارك عنه»[1].

وما يظهر أهمية النحو في صناعة المعاجم كثرة توظيف أصحابها للشواهد النحوية تأكيدا لصحة اللغة،فمعجم لسان العرب لابن منظور – وهو أهم معجم يعتد به – حفل بالكثير من الشواهد النحوية يقول مراد علي الفراية:« بلغ عدد الشواهد الشعرية التي ذكرها ابن منظور في معجمه مستشهدا بها على مسائل نحوية تسعمائة وثلاثين شاهدا»[2].

ومن أمثلة ذلك ما ورد في مادة (يا) قول الفرزدق:

يَا مَنْ رَأَى بَارِقًا أكفكفه بينَ ذراعَي وجبهةِ الأسدِ[3]

فقد أورده ابن منظور في الفصل بين المضاف (ذراعي) والمضاف إليه (الأسد) والتقدير بين ذراعي الأسد و جبهته[4].

2 – أهمية النحو في بناء نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني:للنحو ارتباط وثيق بعلم المعاني ويسهم في فهمها إذ لا فائدة للكلم إن لم يكن في جملة توضح دلالته، وهذا ما أطلق عليه العلماء (المعاني النحوية) أي الوظائف المعنوية للتراكيب النحوية التي توضح علاقات الكلم بعضها ببعض، ومن هنا انطلق عبد القاهر الجرجاني لتأسيس نظرية النظم،فأساس بنائها النحو يقول عبد القاهر الجرجاني : « و ليس النظم إلّا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، و تعمل على قوانينه و أصوله و تعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، و تحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها»[5].ففي التعريفات السابقة للنحو وجدنا العلماء المتأخرين يقصرونه على معرفة أواخر الكلم، وهذا التعريف تعارضه نظرية النظم فلا فائدة من تركيب سليم و معنى سقيم، وما يؤكد أهمية النحو في النظم حاجتنا إليه في فهم معاني القرآن الكريم.

3 – أهمية النحو في الفقه:يشترط في الفقيه أن يكون عالما بالنحو؛لأنه قد يُفتي الناس بما ليس من الشرع،فيضلّ الناس بفتواه ، و لنا في مناظرة الكسائي لأبي يوسف القاضي في مجلس هارون الرشيد خير دليل على أهمية النحو في إصدار الأحكام الفقهية.«قال الكسائي:ما تقول لرجل قال لامرأته: أنت طالق إن دخلت الدار.قـــــال أبو يوسف:إن دخلت الدار طلقت.فقال الكسائي:خطأ،إذا فتحت أن فقد وجب الأمر،وإذا كسرت فإنه لم يقع الطلاق بعد،فنظر أبو يوسف بعد ذلك في النحو»[6]

4 – أهمية النحو في القضاء:يشترط في القاضي أن يكون عالما بالنحو ؛لأنه قد يظلم متقاضيا بسوء تقديره و

1- شرح المفصل،موفق الدين يعيش بن علي (ابن يعيش)، إدارة الطباعة المنيرية،مصر،(د ط)،(د ت)،ج 01 ،ص 49

2- الشاهد النحوي الشعري في معجم لسان العرب لابن منظور،مراد علي (الفراية)، رسالة دكتوراه،جامعة مؤتة،الأردن (د ط) ،2008 ص 14

3 - لسان العرب ،ج 15 ، ص 492

4- الشاهد النحوي الشعري في معجم لسان العرب،ص 18

5- دلائل الإعجاز في علم المعاني، عبد القاهر (الجرجاني) ، تحقيق محمد رشيد رضا،دار الكتب العلمية ،بيروت لبنان،ط 01 ،1988 ص 64

6- معجم الأدباء،شهاب الدين عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي (الحموي) ،تحقيق إحسان عباس،دار الغرب الإسلامي،بيروت لبنان،ط 01 ،1993 ،ج 04 ،ص 1741

فهمه للكلام، و في بيان فضل النحو على القضاء قال الكسائي:«اجتمعت أنا و أبو يوسف القاضي عند هارون الرشيد فجعـــل أبو يوسف يذمّ النحو فقلت: – و أردت أعلمه فضل النحو – ما تقول في رجل قال لرجل:أنا قاتل غلامِك (بالإضافة) وقال له آخر:أنا قاتل غلامَك (بالنصب)أيهما كنت تأخذ به؟ قال: أخذهما جميعا،فقال له هارون: – و كان له علم بالعربية– أخطأت ،فاستحيا وقال:كيف ذلك؟ قال الذي يؤخذ بقتل الغلام هو الذي قال:أنا قاتل غلامِك (بالإضافة) لأنه فَعَل ماض،وأما الذي قال:أنا قاتل غلامَك (بالنصب) فلا يؤخذ لأنه مستقبل لم يكن بعد»[1].

ثانيا:فائـــدة النحـــو

للنحو فوائد جمّة على سائر العلوم الأخرى؛لأنه فرع من علوم اللغة العربية التي يحتاج إليها الناطق بها لفهم بقية العلوم كالفقه و المعاني و المعاجم، و من أهم فوائده:

1 – وسيلة لفهم كتاب الله :نزل القرآن الكريم باللّغة العربية، و لا سبيل لتدبر معانيه، و استخلاص أحكامه إلّا بمعرفة القواعد النحوية للغة العربية، وما شيوع اللحن عند من يقرأ القرآن إلّا دليل على حاجتهم لمعرفة النحو.يقول عباس حسن:« وهذه العلوم النقلية على عظيم شأنها لا سبيل إلى استخلاص حقائقها، و النفاذ إلى أسرارها بغير هذا العلم الخطير .فهل ندرك كلام الله تعالى، ونفهم دقائق التفسير و أحاديث الرسول عليه السلام و أصول العقائد و أدلة الأحكام و ما يتبع ذلك من مسائل فقهية و بحوث شرعية مختلفة قد ترقى بصاحبها إلى مراتب الإمامة،و تسمو به إلى منازل المجتهدين إلّا بإلهام النحو و إرشاده؟»[2]

يرى الزّجاجي في الفائدة من تعلم النحو:« تقويم كتاب الله عز و جل الذي هو أصل الدين و الدنيا و المعتمد،و معرفة أخبار النبي صلى الله عليه وسلم،وإقامة معانيها على الحقيقة؛لأنه لا تفهم معانيها على صحة إلّا بتوفيتها حقها من الإعراب»[3].

ويقول أحمد بن عبد الله الباتلي:« فلا يستطيع أحد فهم كلام الله أو رسوله إلّا بعد فهم قواعد النحو،لذا جعل العلماء من شروط الاجتهاد المعرفة بالنحو»[4].

2 – **شرط من شروط الاجتهاد:** لا يمكن للعالم أن يجتهد في تأويل النص القرآني إلّا إذا كان عالما بالنحو العربي؛لأنه قد يقع في الخطأ النحوي الذي يدخله في المحظور،فقد كان العلماء لا يتقدمون إلى الاجتهاد إلّا بعد دراسة النحو من كل جوانبه.يقول أبو البركات الأنباري في بيان أهمية النحو وفائدته:«وذلك أنّ أئمة الأمة من السلف و الخلف أجمعوا قاطبة على أنه شرط في رتبة الاجتهاد.وأنّ المجتهد لو جمع جميع العلوم لم يبلغ رتبة الاجتهاد حتى يعلم من قواعد النحو ما يعرف به المعاني المتعلقة معرفتها به منه، و لو لم يكن ذلك علما معتبرا في الشرع وإلّا لما كانت رتبة الاجتهاد

1- المصدر نفسه،ج 04 ،ص 1741

2- النحو الوافي ،ج 01 ،ص 01

3- الإيضاح في علل النحو،أبو القاسم (الزجاجي)، تحقيق مازن المبارك، دار النفائس،بيروت لبنان،ط 03 ، 1989 ، ص 95

4- أهمية اللغة العربية و مناقشة دعوى صعوبـة النحـــو،أحمد بن عبد الله (الباتلي) ، دار الوطن للنشـــــر،الرياض السعودية،ط 01 1412 هـ ،ص 14

متوقفة عليه لا تتم إلّا به»[1].

3 – **مساعدة غير العرب على تعلم العربية**:إنّ أهم الأسباب التي جعلت العرب الأوائل يهتمون بعلم النحو؛هو شيوع اللحن بين الأعاجم الذين دخلوا الإسلام، و منهم إلى بعض العرب،فالعربي يتقن اللغة بسليقته، من هنا أصبحت الحاجة ماسة إلى تعليم هؤلاء اللغة العربية، و لا يتم ذلك إلّا بمعرفة قواعدها.يقول ابن جني في الغاية العملية من النحو:« ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإنْ لم يكن منهم وإنْ شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها»[2].

قال الزّجاجي في الفائدة من تعلم النحو:«فإن قال قائل :فما الفائدة في تعلم النحو،وأكثر الناس يتكلمون على سجيتهم بغير إعراب، و لا معرفة منهم به،فيفهمون ويفهمون غيرهم مثل ذلك؟فالجواب في ذلك أن يقال له:الفائدة فيه الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابا غير مبدل و لا مغير»[3].

4 – **معالجة ظاهرة الضعف في اللغة والمحافظة على شخصية الأمة وكيانها ومستقبلها**:تتصارع اللّغة العربية مع غيرها من اللغات الأجنبية واللهجات المحلية من أجل البقاء،وما الضعف الذي نلحظه اليوم بين الناشئة،وبين الناطقين بالعربية لنتيجة لهذا الصراع، و دليل على تمكّنه من اللّغة العربية،لذا فالحاجة ماسة اليوم لتعلم النحو العربي لمحاربة هذا الضعف ،وللحفاظ على كيان الأمة،وعلى هويتها في ظل هذا الصراع. يقول محمود عمار:«قد أصبح الضعف اللّغوي ظاهرة العصر، و ما يغص به إنشاء الطلاب وكتاباتهم في المرحلة المتوسطة والثانوية من أخطاء يند على الحصر و يجل عن التعداد،وقد أصبح الخطأ في اللغة هماً يؤرق جفون المهتمين و المعلمين و أولياء الأمور و أساتذة الجامعات و الغير من أبناء الأمة.وإنّ هذا الضعف أصبح بدرجة يهدد اللّغة العربية واقعا ومستقبلا، و يخشى منه على الأمة وشخصيتها وعقيدتها وكيانها وصلتها بتراثها و جذورها »[4] .

5 – **يسهم في تكوين الشخصية وتنمية المهارات اللغوية**:إنّ تعلم النحو العربي يسهم مساهمة فعالة في تكوين شخصية الفرد من الناحية اللغوية فيتكلم و لا يلحن،ومن الناحية الاجتماعية فالناطق بالعربية فصيحةً يشعر بالفخر بين أفراد المجتمع، و يحمل هيبة لا يحملها غيره،إضافة إلى أنه يكسبه مهارات متنوعة كالتحليل والمقارنة و الاستنتاج... « ويشير السيد إلى أن النحو ذو فائدة تربوية عظيمة ،حيث يسهم في بناء شخصية الطالب، وينمي لديه الجوانب اللّغوية والثقافية،فضلا عما يكتسبه الطالب من مهارات رئيسية مثل الملاحظة والتحليل والمقارنة والربط والاستنباط والتجريب ،هذا إلى جانب ما تغرسه هذه المادة من اتجاهات ايجابية لدى الطالب مثل الشعور بالانتماء إلى أمته»[5].

6 – **وسيلة لتقويم اللسان وصونه من اللحن** :يكاد يجمع العلماء على أن السبب الرئيس في وضع النحو العربي

1- الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو، أبو البركات عبد الرحمان كمال الدين بن محمد (الأنباري)، تحقيق سعيد الأفغاني،مطبعة الجامعة السورية،سوريا ،(د ط) ،1957،ص 95

2- الخصائص ، ص 34

3- الإيضاح في علل النحو،ص 95

4- أسباب ومسببات تدني مستوى تعليم اللغة العربية في الوطن العربي، لطوف العبد الله وعبد اللطيف عبيد، طبع برعاية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،إدارة التربية، تونس، 2010 ،ص 27

5- مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية المهارات النحوية، ص 03

هو شيوع اللحن في كلام العرب وامتداده للقرآن الكريم،فكانت الغاية الأسمى من وضعه تقويم اللسان وصونه من تفشي اللحن،وتذكر الرواية أن واضع النحو أبا الأسود أتى عبد الله بن العباس «فقال له:إني أرى ألسنة العرب قد فسدت،فأردت أن أصنع شيئا يقومون به ألسنتهم فقال ابن العباس:لعلك تريد النحو أما إنه حق»[1].

و في هذا الشأن يقول سيدنا عمر بن الخطاب:«لأنْ أقرأ فأخطئ أحب إلي من أنْ أقرأ فألحن،لأني إذا أخطأت رجعت،وإذا لحنت افتريت»[2].

ويقول عبد الله الفاكهي في فائدة النحو :« وفائدته الاحتراز عن الخطأ في اللسان»[3].

ويقول علي أحمد مدكور:« لا مراء أنّ الغاية من تدريس النحو هي إقامة اللسان، وتجنب اللّحن في الكلام ،فإن قرأ المتعلم، أو تحدث، أو كتب لم يرفع منخفضا، و لم يكسر منتصبا»[4].

ويقول محمد عبد الله جبر:« والدراسة النحوية في أساسها معيارية، أي:أنّ الهدف منها هو بيان الصواب في الاستعمال، فالصحة اللّغوية هي غاية الدراسة النحوية»[5].

7 – **ارتباطه الوثيق بعلم المعاني**:فلأهمية ارتباطه بعلم المعاني أخذ عبد المجيد عيساني على العلماء فصلهم علوم اللّغة عن بعضها البعض مركزا على فصل علم النحو عن علم البلاغة، وبالتحديد علم المعاني فقال:« و في هذا الصدد نذكر ما حصل للدرس النحوي وهو مقطوع الصلة بعلم البلاغة الذي يعد جزءً لا يتجزأ من علم النحو، و لم يضف هذا الفصل للدرس النحوي إلّا جفافا و جمودا، و كان لإهمال النحاة هذا الجانب أثر سلبي عظيم الشأن في فصل دراسة علم النحو عن دراسة علم المعاني خصوصا»[6]

8 – **يسهم في الإبانة عن المعاني وفهمها فهما دقيقا**:إنّ معرفة النحو تساعد على كشف المعاني و تجليتها،وما اللمسات البيانية للقرآن الكريم إلّا دليل على ذلك،فلم يتوصل إليها المفسرون إلّا بعد معرفتهم علم النحو.يقول محمد مليباني:« ما زال المتأخرون من علماء اللغة والبلاغة معا يشعرون بأهمية النحو لمعرفة اللغة والوقوف على دلالاتها المختلفة،إيمانا منهم بأن النص العربي الفصيح،وفي قمته القرآن الكريم لا يتوصل إلى دقائق معانيه، و خواص تراكيبه، و استجلاء دلالته،إلّا بالتعمق في فهم النحو،و تجاوز البنى السطحية التركيبية إلى الدلالات الباطنية التقديرية»[7].

ويضيف عبد المجيد عيساني بالقول:«ذلك أن معاني النحو هي عبارة عن التصرف في ضوء قواعد النحو المضبوطة،بحيث تؤدي إلى معاني غير مباشرة تفهم وتدرك من طريقة النظم،لذلك فلا معنى للنحو وحده لأنه قواعد جامدة،كما أنه لا معنى للمعاني وحدها بعيدة عن الانضباط المتفق عليه في علم النحو»[8].

1- انباه الرواة على أنباه النحاة، ج 01 ،ص 51

2- الإيضاح في علل النحو،ص 96

3 شرح كتاب الحدود في النحو،ص 55

4- تدريس فنون اللغة العربية،علي أحمد (مدكور)، دار الشواف،القاهرة مصر،(د ط)، 1991 ،ص 321

5- الأسلوب والنحو،محمد عبد الله (جبر) ، دار الدعوة،الاسكندرية مصر،ط 01 ،1988 ،ص 15

6- النحو العربي بين الأصالة والتجديد،ص 317

7- علم النحو وأهميته في صناعة المعاجم ،ص 85-99

8- النحو العربي بين الأصالة والتجديد،ص 320

9 – **النحو يزيد في المروءة وفي الجمال**:يحترم الناس في المجتمع الذين يتكلمون اللغة العربية الفصيحة،و يفضلونهم على غيرهم،لأنّ النحو زانهم، وكان السّلف يعطون من لا حاجة له إعجابا بفصاحته،و استقامة لسانه.يقول أبو القاسم الزجاجي في الإيضاح:«أخبرنا أبو إسحاق الزجاج قال :سمعت أبا العباس المبرد يقول:كان بعض السلف يقول عليكم بالعربية ، فإنها المروءة الظاهرة ، وهي كلام الله عز وجل وأنبيائه وملائكته»[1].

ويقول أيضا:«قال عمر بن الخطاب:عليكم بالعربية فإنها تثبت العقل وتزيد في المروءة»[2].

ورد في معجم الأدباء:«يا بني ،اطلب النحو فإنك لن تعلم منه بابا إلّا تدرعت من الجمال سربالا»[3].

فكثيرا ما يعجبك الرجل بجمال وجهه وثيابه ،وتضعه في مقام رفيع ،فإذا تكلم و لحن في القول تسقطه من ذلك المقام،فلم يزده جمال وجهه إلّا قبحا.هذا ما نجد عليه كثير من الخطباء ممن يعتلون المنابر إلّا أنهم يلحنون،وعند كثير من الصحافيين الذين لا تكاد تميز لهم بين مرفوع ومنصوب أو مجرور.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

1- الإيضاح في علل النحو،ص 95

2- الإيضاح في علل النحو ،ص 96

3- معجم الأدباء، ج 01،ص 25

المبحث الثالث

أهـــــــــــداف تدريس النحو

أولا:أهداف تدريس النحو في مرحلة التعليم الثانوي في الوطن العربي

ثانيا: أهداف تدريس النحو في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

توطئـــــة:

تحديد الأهداف هو نقطة البداية لأيِّ عمل خاصة إذا تعلق الأمر بالعمل التربوي فإنها تصبح ضرورية لأنها تساعد على تنسيق وتوجيه العمل التربوي لتحقيق الغايات الكبرى، ولبناء الطالب المتكامل عقليا و وجدانيا و مهاريا وتظهر أهمية تحديد الأهداف في:

1«-يتيح للمعلم إمكانية اختيار عناصر العملية التعليمية من محتوى وطرق تدريس و وسائل و أدوات تقويم.

2 - يساعد على إجراء تقويم لإنجازات التلاميذ .

3 - يساعد على الحفاظ على الوقت والجهد وعدم تضيعهما بأعمال غير مطلوبة .

4 - يتيح إمكانية التحكم في عمل التلميذ .

5 - يساعد على اختيار أوجه النشاط التعليمي المناسبة .

6 - يساعد على اختيار الخبرات التعليمية المناسبة»[1].

أولا:أهداف تدريس النحو في مرحلة التعليم الثانوي في الوطن العربي

يكاد يجمع المختصون في تدريس اللغة العربية على أن الهدف الرئيس من تدريس النحو هو تكوين ملكة لدى المتعلم تمكنه من اكتساب مهارات القراءة والكتابة والتعبير،وفي هذه الغاية يقول علي أحمد مدكور في الهدف من تدريس اللغة العربية:«فإن الهدف الأساسي لتعليم اللغة العربية هو اكتساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم سواء كان هذا الاتصال شفويا أو كتابياً»[2].

ويرى في الهدف من تدريس النحو:أنه ليس غاية في ذاته ،وإنما هو إحدى وسائل تقويم اللسان والقلم لذلك بين الغرض من تدريسه فقال :« إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة لا حفظ القواعد المجردة، النمط العربي الأول الذي أخذت اللغة عنه لم يكن يدري ما الحال، وما التمييز، و لم يعرف الفرق بين المبتدأ و الفاعل، فكل هذه الأسماء سماها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعـــد اللغة لحفظها من اللحن »[3].

و حدد أهداف تدريس النحو في المرحلة الثانوية، و جمعها في النقاط الآتية:

1-تعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للتلاميذ، إذ يحملهم ذلك على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات والتراكيب والجمل والألفاظ.

2- تعميق ثروتهم اللغوية عن طريق ما يدرسونه من نصوص وشواهد أدبية تنمي أذواقهم وتقـــدرهم على التعبير السليم كلاماً وكتابة.

3- زيادة قدرة التلاميذ على تنظيم معلوماتهم، وزيادة قدرتهم أيضا على نقد الأساليب التي يستمعون إليها أو يقرؤونها .

1- ينظر، الأهداف التربوية،محمد (آيت موحي)، دار الخطابي للطبع والنشر،المغرب ،ط 03 ،1988 ،ص 40

2- تدريس فنون اللغة العربية،ص 07

3- المصدر نفسه،ص 321

4- تعويد التلاميذ دقة الملاحظة والموازنة والحكم وترقية ذوقهم الأدبي ، فدراسة النحو تقوم على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب [1].

ومن أهداف تدريس النحو التي رسمها بعض الأساتذة المختصين في اللغة لفائدة تلاميذ المرحلة الثانوية:

1- الفهم السليم و التطبيق الصّحيح للقواعد النحوية والصرفية وضبط الكلمات ضبطا سليماً حتى نبتعد عن اللحن والخطأ.

2 - تنمية مهارة التعبير عن الرأي بأسلوب لغوي صحيح.

3 - تعميق الاعتزاز بلغة القرآن الكريم ،وتقدير التراث العربي الإسلامي والتزود من معينه اللغوي والفكري .

4- إتاحة الفرصة أمام المواهب في فنون الأدب شعراً ونثراً لاستخدام اللغة استخداماً إبداعيا.

5 - تنمية القدرة على التفاعل والإقبال على النشاط اللغوي .

6 - تنمية المهارات اللغوية في شتى مجالاتها الاستماع و التحدث شفهيا والقراءة والكتابة بصورة متكاملة شاملة.

7 - الربط بين تعليم اللغة ومقتضيات التنمية الشاملة وكذلك الربط بين موضوعات القواعد النحوية وفروع المادة لتحقيق التكامل.

8 - التمكن من استخدام اللغة العربية استخداماً فصيحاً في الحياة بعيداً عن الجمود[2].

أهداف تدريس النحو التي حددتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لمرحلتي التعليم المتوسط والثانوي:

1 – مساعدة المتعلم على تقويم لسانه وكتابته.

2 – تنمية قدرة المتعلم على فهم ما يقرأ،وما يسمع فهما دقيقا.

3 – تنمية ثروة المتعلم اللغوية،وزيادة معلوماته الخاصة،عن طريق الأمثلة والتطبيقات المفيدة.

4 – صقل الذوق الأدبي عن طريق ما يدرسه المتعلم من الشواهد،والأساليب البليغة.

5 – تعويد المتعلم دقة الملاحظة،وتنمية مهارات التفكير العلمي.

6 – تدريب المتعلم الربط الصحيح بين أجزاء الكلام.

7 – فهم القاعدة النحوية من حيث ارتباطها بالمعنى،وتذوقها ضمن النصوص والشواهد اللغوية.

8 – تجنب الخطأ في الحديث والقراءة والكتابة.

9 – تنمية دقة الملاحظة والموازنة والحكم.

10 – زيادة معرفة المتعلم بخصائص لغته العربية من خلال تدريبه على الصرف واستعمال المعاجم.

11 – إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب،والعبارات والجمل والكلمات.

12 – تمييز الصواب من الخطأ في كل التراكيب ،وبداية الكلمة ونهايتها.

13 – الشعور بالاستهجان عند سماع أو رؤية تعبير خارج أصول اللغة العربية في التحدث أو القراءة أو الكتابة[1].

1- تدريس فنون اللغة العربية ،ص 334

2- القواعد الأساسية للنحو والصرف للمرحلة الثانوية وما في مستواها، أحمد محمد صقر ومحمد صلاح قرح و محمد عبد الحميد غراب، طبع برعاية مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية،مصر،(د ط)،2012/2011،مقدمة الكتاب.

ثانيا:أهداف تدريس النحو في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر

انتبه واضعو مناهج تعليم اللغة العربية في الجزائر لأهمية تحديد الأهداف التعليمية،ولأهمية المرحلية في تحقيق هذه الأهداف ،فرسموا أهداف تدريس نشاط النحو العربي بما يتوافق مع كل مرحلة تعليمية انطلاقا من السنة الأولى من التعليم الثانوي ثم السنة الثانية وأخيرا السنة الثالثة.

أ – أهداف تدريس النحو للسنة الأولى من التعليم الثانوي

«يستمر تدريس قواعد النحو و الصرف في هذه المرحلة من التعليم الثانوي بغرض عصمة ألسنة المتعلمين و أقلامهم من الخطأ ،و إعانتهم على الدقة في التعبير و الفهم ،و بالتالي فهي تدرس على أساس أنها وسيلة فقط و ليست غاية ،و لذلك ينبغي ألّا ندرس منها إلا القــدر الذي يعين على تحقيق هذا الغرض و هذا يعني النظر إلى هذا النشاط من منظور عملي تماشيا مع مبادىء المقاربة بالكفاءات.

و تجسيدا لوظيفـة هذا النشاط، فإنّه يدرس من خـلال دراسة النص الأدبي بشكل لا يشعر فيه المتعلـم بأنـه يتلقى أحكام النشاط مفصولة عن دراسة النص، و بهذا الأسلوب تتحقق جملة من الأهداف بحيث:

1 – تدفع التلاميذ إلى التفكير و إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب و العبارات و الجمل.

2 – تنظم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيما يسهل عليهم الانتفاع بها، و يمكنهم من نقد الأساليب و العبارات نقدا يبين لهم وجه الوضوح أو الغموض، و أسباب القوة أو الركاكة في هذه الأساليب.

3 – تساعدهم على دقة الملاحظة والموازنة و الحكم، وتكوِّن في نفوسهم الذوق الأدبي،لأنّ من وظيفتها تحليـل الألفاظ و العبارات و الأساليب، و التمييز بين صوابها و خطئها، و مراعاة العلاقات بين التراكيب و معانيها و البحث فيما طرأ عليها من تغيير.

4 – تمدهم بتدريبات شفوية تكون مبنية على أسس منظمة من المحاكاة و التكرار حتى تترسخ الحقائق النحوية، و تتكوّن العادة اللغوية الصحيحة ،و تحل محل النطق المغلوط أو المحرف.

5 – تزيل ما علق في أذهان المتعلمين من أن قواعـد النحو صعبـة باقتصارها على الأحكام العملية ذات صلة بلغتهم المنطوقة و المكتوبة.

و بهذا الأسلوب في التعامـل مع قواعـد النحو يتخلص التلاميذ من عناء حفظ الأحكام النحوية و الصرفية الكثيرة التي لا يجنون منها إلا تعبا و إرهاقـا، و التي حفلت بها مناهـج البيداغوجيا التلقينية دون تمييز بين ما هو ضروري منها، و ما هو غير ضروري بالنسبة إلى المتعلم. و على العموم، يتناول نشاط قواعد النحو و الصرف كغيره من النشاطات الرافدة في ظل المقاربة النصية خدمة لفهم النص و بناء المعنى»[2].

ب – أهداف تدريس النحو للسنة الثانية من التعليم الثانوي

«إن تدريس قواعد النحو والصرف من منظور المقـاربة بالكفـاءات يستلزم النظر إلى هذا النشـاط على أنه يمكـن

1– مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية المهارات النحوية،ص 25،26

2– منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، صدر عن اللجنة الوطنية للمناهج،وزارة التربية الوطنية،الجزائر،أكتوبر2005،ص 22

المتعلم من الملكة اللسانية الصحيحة . وإذن فالهدف من تدريس هذا النشاط يتحقق باكساب المتعلم ملكة تبليغية مشافهة و كتابة بحسب ما تقتضيه الظروف و الأحوال المختلفة . وإدراكا لهذا المبدأ يدرّس هذا النشاط ليجعل المتعلم قادرا على:

1- التعبير الفصيح الصحيح الذي يراعي قواعد النحو و الصيغ الصرفية و أوجه الدلالة في الألفاظ و الأساليب .

2- تقبل الخطاب و تبليغه من خلال تشكيل رموزه و تفكيكها بحسب ما تقتضي ظـروف التخاطب سواء أكان الخطاب منطوقا أو مكتوبا .

3- تنويع صيغ الخطاب بما يناسب المقام .

و هكذا تتلخص وظيفة القواعد في ثلاث قدرات هي : القدرة اللسانية و القدرة التواصلية و القدرة التعبيرية . وهذه القدرات إنما تحقق بالأهداف الآتية :

1- الإلمام بأساليب التبليغ و التخاطب واستعمال عبارات محددة للتعبير عن أغراض بعينها، و عدم الاكتفاء في التعبير بأسلوب واحد، أو صيغة واحدة على الموضوع، أو الفكـرة التي تمثل محور الدرس.

2- تنمية القدرة على التعبير مشافهة و كتابة و تعزيزها بالتدريبات الشفوية و الكتابية .

3- دعم المعارف اللغوية، و ربط علاقاتها ببعضها ربطا منطقيا، و العمل على تنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم، وعلى تمييز الخطأ من الصواب، وتزويدهم بالمعاني و التراكيب اللغوية الصحيحة .

4- تعزيز القدرات التخاطبية التي تم اكتسابها، و العمل على إجادة استعمال اللغة العربيـة في أداء أنواع الخطاب المختلفة بصورة تدل على معرفة حقيـقية بالأفكـار والقضايا المعبر عنها، وتنم عن استقلال في الشخصية، و البرهنة على الرأي مشافهة و كتابة.

5- تعميق ثروة التلاميذ اللغوية بما يدرسونه من أحكام نحوية تساعدهم على إدراك دقائـق المعاني اللّغوية .

6- زيادة قدرة المتعلمين على تنظيم معلوماتهم ،و نقد الأسـاليب اللغوية التي يسمـعونها أو يقرؤونها حيث أنّ دراسة النحو تقوم – أساسا – على تحليل الألفاظ و الجمل و الأساليب و إدراك العلاقات بين المعاني و التراكيب اللغوية و الفروق بينها. و يجب تفادي إرهاق المتعلمين بأحكام القواعد التي لا تخدم لغتهم المنطوقة و المكتوبة ولا تمت بصلة إلى فهم التراكيب اللغوية الغامضة »[1].

ج – أهداف تدريس النحو للسنة الثالثة من التعليم الثانوي

1- منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، صدر عن اللجنة الوطنية للمناهج،وزارة التربية الوطنية،الجزائر،مارس 2005،ص 11،10

«إن قواعد النحو و الصرف في هذا المستوى من التعليم يجب أن تعزز المعرفة العملية التطبيقية بالحرص على الإكثار من الممارسة بهدف التثبيت و الترسيخ ، حيث إن الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية، وأن تساعده على تحليل النص و فهم الصيغ و التراكيب الموظفة فيه و السبب الذي دفع المؤلف لاستعمالها .

هذا ، و قد رسم المنهاج – وفق منطق المقاربة بالكفاءات- تدريس ظواهر النحو و صرف من حيث أنساقها و بنياتها ، انطلاقا من النصوص على نحو يمكّن المتعلم من استثمار معارفه النحوية و الصرفية و البلاغية و العروضية في تفكيك رموز النص و تعميق دلالته .

و يمكن إيجاز أهمية درس النحو و الصرف في هذا المستوى بتحقيق المتعلم للملكات الآتية:

1- الملكة اللغوية : حيث يتمكن المتعلم من خلالها من إنتاج و تأويل عبارات لغوية ، ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة .

2- الملكة المعرفية : و تتمثل في الرصيد المعرفي المنظم الذي يكسبه المتعلم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللغوية و الأنساق النحوية ، يخزنها و يستحضرها في الوقت المناسب ليؤول بها التراكيب اللغوية.

3 - الملكة الإدراكية : و تمكن المتعلم من إدراك حقيقة وظائف النحو ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النص و تأويله .

4- الملكة الإنتاجية : و تمكن المتعلم من إنتاج الأثر الفكري و الفني باحترام قواعد التعبير السليم و منها قواعد النحو و الصرف .

يتناول درس النحو و الصرف من حيث المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان و سلامة الخطاب و أداء الغرض و ترجمة الحاجة ، فهو جد ضروري في تعليم اللغة و اكتساب السليقة، و لكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب ، مطردها و شاذها و لكن كمثل و أنماط علمية تكتسب بالتدريب و المران المستمرين »[1].

إن واضعي مناهج تعليم النحو في الوطن العربي أو في الجزائر راعوا في تحديد الأهداف خصوصية المرحلة الثانوية وأهميتها،فكانت في معظمها تهدف إلى تكوين شخصية الطالب اللغوية،والارتقاء به ليحسن استعمال اللغة العربية في نطقه وقراءته وكتابته،وليحسن أيضا فهم النصوص الأدبية وتحليل عناصرها وفهم مدلولاتها،ولتنمي فيه الاعتزاز بانتمائه القومي والديني.

1- منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،صدر عن اللجنة الوطنية للمناهج،وزارة التربية الوطنية،الجزائر،مارس2006 ،ص 08

الفصـــــــل الأول

الدرس النحوي في المنهاج التربوي بين المذهبين البصري والكوفي

المبحث الأول :المنهج البصري والمنهج الكوفي والعلاقة بينهما

المبحث الثاني: مسائل خلافية في منهاج النحو بين المذهبين البصري والكوفي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

المبحث الأول :

المنهج البصري والمنهج الكوفي والعلاقة بينهما

أولا:المنهج البصري

ثانيا:المنهج الكوفي

ثالثا:العلاقة بين المنهجين البصري والكوفي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

توطئـــــة:

إنّ تدريس قواعد اللغة العربية وفق منهج واحد محدد بصري أم كوفي لا يجعل للطالب في مرحلة التعليم الثانوي فسحة لفهم القاعدة النحوية ،وبخاصة إذا علمنا أن طالب الثانوي في مرحلة النمو والنضوج العقلي والنفسي والفكري ،وفي كثير من الأحيان يصطدم بقواعد نحوية لا يتقبلها عقله، ولا يستوعبها؛ لأن الأساتذة المدرسين مجبرون على تقديم تلك القاعدة النحوية وفق المنهاج الذي رسمته وزارة التربية الوطنية ،ووفق المذهب النحوي الذي اختاره المنهاج .

هذا التصلب في الاختيـار جعل الطلبة ينفـرون من دراسة النحـو ؛لأنه صعب في نظرهم ،ولا يتوافق مع قدراتهم الذهنية ،ولا تتاح لهم فرصة الاختيار بين الآراء النحوية ،لهذا نبّه كثير من دعاة تيسير النحو العربي إلى هذه الإشكالية ،ودعوا لانتقاء الآراء النحوية التي تتوافق مع القدرات الذهنية لطلبة المرحلة الثانوية ؛تخفيفا على طلبتنا عناء فهم القواعد النحوية ،قصد ترغيبهم في لغتهم، وترسيخ الصلة بينهم وبين اللغة العربية التي ترسم توازن شخصياتهم بمرجعياتها وامتدادها لتكون لهم أداة يفهمون بها دينهم، ويتذوقون بها روائع الأدب العربي.

لقد تناول كثير من علماء النحو في كتبهم تاريخ المذهبين البصري والكوفي ،فتعرضوا إلى نشأة كل مذهب و منهجه ، و أبرز أعلامه ،وفي هذا المبحث لن نعرج على هذا المسار التاريخي للمذهبين ؛لأنّ كتب تاريخ النحو تغنينا عن ذلك؛بل سنحاول الإجابة على الإشكال المطروح الذي يؤرقنا دائماً ،ويجعلنا منقسمين أمام تيارين متنافرين ؛كل تيار متعصب لآرائه وأفكاره ،و يرى دعاة تيسير النحو أن هذا الصراع كان سببا في شكوى الطلبة من صعوبة النحو ،وسنختار- في هذا المبحث- من تاريخ المذهبين ما يساعدنا في الإجابة عن الإشكال الذي نود أن نجد له حلا وجواباً من خلال التساؤل الآتي :هل المذهبان البصري والكوفي متباينان أم متكاملان ؟ والإجابة هي التي ستحدد لنا المنهاج الذي نرسمه لطلبتنا في مرحلة التعليم الثانوي لتدريس النحو العربي .

لا يختلف اثنان في أن الأصول التي بُنِيَ عليها الدرس النحوي هي أصول بصرية ،والمتمثلة في القياس والسماع والعلل والعامل ... وسَبقُ البصرة إلى وضعها له أسبابه منها:الاستقرار السياسي والنهضة العلمية ...في حين كانت الكوفة منشغلة بالقراءات القرآنية والحديث والفقه وانتشار حلقات الإقراء للقراء المشهورين من مثل عاصم بن أبي النجود(ت 168هـ)وحمزة بن حبيب الزيات (ت156هـ)وعلي بن حمزة الكسائي (ت183هـ)[1] ،لذا سنبدأ ببيان منهج البصريين في الدرس النحوي أولا ؛لأنهم السبَّاقون لتقعيد اللغة،ثم المنهج الكوفي، وأخيرا نوضح العلاقة بينهما.

أولا:المنهج البصري

يوصف المنهج البصري في النحو بالمعيارية ،بحكمة العقل والمنطق،وقد تشكل في ظروف جعلته يقوم على أسس و مبادئ صارمة فرضتها عوامل مختلفة ،ومن أهمها ما تعلق باللحن الذي تفشى بين الألسن العربية والخوف على ضياع اللغة العربية والقرآن الكريم ،إضافة إلى كونهم بصدد تأسيس علم جديد – علم النحو- يختص بوضع قواعد اللغة العربية يحفظها ،ويساعد متعلميها على تعلمها .ومن أهم الأسس التي قام عليها المنهج البصري :الاستقراء أو السماع والتعليل والقياس .

أ – أسس المنهج البصري:يقوم المنهج البصري على:

1- مدرسة الكـــوفة ومنهجـها في دراسة اللغة والنحو،مهدي (المخـــزومي)، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده مصر ط02، 1958،ص 22

1- التشدد في الاستقراء؛ فاشترطوا صحة المادة التي يستنبطون منها قواعدهم ،فلم يسمعوا إلا من القبائل المتبدية التي لم تفسد لغتها الحضارة .

2- طرح الشاذ وعدم بناء القاعدة عليه إمّا بتخطيئه أو تأويله ليتناسب مع القاعدة .

3- التشدد في مصادر الاحتجاج ؛فقد حددوا وضيّقوا الزمان والمكان ،ولم يستشهدوا إلا بالشعر الذي يُعرف قائله ،وابتعدوا عن الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف إلا في القليل وبالقراءات الشاذة.

4- التوسع في القياس والتعليل ؛إذ طلبوا لكل قاعدة علة، ولكل علة علة وراءها [1].

ب – آراء في المذهب البصري:

أشاد بعض العلماء بهذا المنهج وبصرامته من بينهم طه الراوي الذي قارن بين المنهجين البصري والكوفي في قوله:« وبالجملة فإن مذهب البصرية أضبط قياساً ،وأتقن دراية ،ومذهب الكوفة أكثر تشعباً ،وأوسع رواية.»[2]،و أحمد أمين في قوله:«إن البصريين كانوا أكثر حرية ،وأقوى عقلا،وإن طريقتهم أكثر تنظيما ،وأقوى سلطانا على اللغة».[3]

في حين انتقد بعضهم الآخر هذا المنهج ،ورماه بالتعقيد وبالابتعاد عن الأهداف المتوخاة من علم النحو ،ومن هؤلاء مهدي المخزومي الذي قال في المنهج البصري المعتمد على القياس والتأويل:« وبدلاً من أن يكون القياس والتأول أداتين لتفسير اللغة ،كانا لديهم أداتين لصنع اللغة، وخلق صورها ،وإيجاد صور من التعبير لم يكن يعرفها أصحاب اللغة أنفسهم ،حتى استحالت اللغة ،أو كادت إلى مجموعة من القوانين التي أفرغتها أدواتهم العقلية في قوالب معينة ثابتة...وبالغوا في اصطناع هاتين الأداتين،فأخضعوا لهما كل نص و لو كان قرآنا إذا لم ينضو ظاهره تحت أحكامهم المصنوعة.»[4]

ثانيا: المنهج الكوفي :

يوصف المنهج الكوفي بالوصفية،فهو الأقرب إلى المنهج اللغوي السليم ؛لأن تفسيره للظواهر الإعرابية أقرب إلى طبيعة اللّغة ،والكوفيون درسوا المادة اللّغوية وفق منهج وصفي تقديري بعيد عن التعليل والتأويل والتقدير. يقول أمين الخولي في المنهج الوصفي الكوفي :«...فهذا الكسائي حين سُئل عن اختلاف أحوال "أي" وتعليله أجاب بقوله: "أيٌّ" كذا خلقت ومعنى هذا في وضوح :أن تلك الظواهر اللّغوية تنقل ،و لا تمنطق و لا تفسر بعمل عقلي،و هو الأساس السليم للمنهج اللّغوي... »[5]، و يعد الكوفيون رواداً للمنهج الوصفي المعاصر ،فمنهجهم في النحو والصرف يحمل كثيرا من مقوماته، و يعد بمثابة البدايات الأولى لهذا المنهج.

أ – أسس المنهج الكوفي:يقوم المنهج الكوفي على:

1- التوسع في الرواية واستقراء كلام العرب ،والسماع من الأعراب أيًّا كانوا ،وتدوين المسموع ثم دراسته دراسة دقيقة .

1- ينظر ، المدارس النحوية، شوقي (ضيف)، دارالمعارف القاهرة مصر،ط07،(د ت)،ص18

2- الموفي في النحو الكوفي ،بدر الدين (الكفراوي) الاستانبولي الحنفي، تعليق محمد بهجة البيطار، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق سوريا ،المجلة 24 العدد03 ،1368هـ،ص 420

3- ضحى الإسلام،أحمد (أمين)، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة،القاهرة مصر،(د ط)، 2012،ص617.

4- مدرسة الكـــوفة ومنهجـــها في دراسة اللغة والنحو، ص46.

5- المصدر نفسه،ص 351

2- إحصاء ما سمعوه، ثم تصنيفه وتوزيعه إلى مجموعات ؛كل مجموعة لها ما يميزها عن غيرها .

3- التوسع في دائرة الاحتجاج زماناً ومكاناً فتجاوزوا القيود التي فرضها المذهب البصري .

4- القياس على الشاذ والنادر والقليل، و ما يمكن أن يحمل على الضرورة الشعرية،و ما لا يعرف قائله من الشعر والنثر ،وما يعد من باب القراءات الشاذة .

5- الابتعاد عن التأويل والتقدير، و توصلوا إلى أصولهم النحوية من خلال ما أحصوه من أشكال الكلام العربي .[1]

ب – آراء في المذهب الكوفي:

وصف بعض العلماء المنهج الكوفي بأنه إفساد للنحو ؛لتساهلهم في الرواية،وقياسهم على الشاذ و سماعهم من الأعراب الذين خالطوا أهل الحضر، و من هؤلاء أحمد أمين حين قارن بين المذهبين فقال:«فالبصريون يريدون أن يُنشئوا لغة يسودها النظام والمنطق ،ويميتوا كل أسباب الفوضى من رواية ضعيفة أو موضوعة أو قول لا يتمشى مع المنطق ،والكوفيون يريدون أن يضعوا قواعد للموجود حتى الشاذ من غير أن يهملوا شيئا حتى الموضوع »[2]، و يقول سعيد الأفغاني في الموضوع أيضا: «الحق أن البصريين عنوا بالسماع فحرروه وضبطوه ،على حين زيّفه الكوفيون وبلبلوه ،والأمر في القياس على هذه الوتيرة نظّمه ،وحرر قواعده، وأحسن تطبيقه البصريون ،على حين هو في يد الكوفيين مشوش غير واضح المعالم، و لا منسجم في أجزائه و لا مطرد»[3]

في حين أشاد بعضهم الآخر بهذا المنهج ورأوه الأفضل لضبط اللّغة، و مسايرا لطبيعتها يقول عبد الفتاح الحموز :«يشهد بأن الكوفيين أكثر احتراماً للغة أو الكلام بمستوياته المختلفة ومسايرة لطبيعتها واعتدادا بالمسموع أيا كان في بناء القواعد والأصول .»[4]

ثالثا:العلاقة بين المنهجين البصري والكوفي

بعد أن عرضنا الأسس التي قام عليها كل من المذهبين البصري والكوفي ومنهجيهما في البحث النحوي نخلص إلى الإجابة عن الإشكال الذي طرحناه في البداية،هل المذهبان البصري والكوفي متباينان أم متكاملان؟

والحقيقة التي نصل إليها أنهما متكاملان ،ولا تناقض بينهما ،فمن حيث المنهج لا يبرز الاختلاف إلّا من حيث التشدد والليونة، فالبصريون تشددوا ؛لأن بداية تأسيس علم النحو كانت على أيديهم ،وكان من الضروري وضع القواعد الصارمة التي تضبط هذا العلم الجديد لتحقيق هدفهم؛وهو حفظ اللغة من الضياع وصون اللسان العربي من اللحن ،ولطبيعة البصرة الجغرافية — الأرض الصحراوية الصلبة – أثر في هذا التشدد.

أمّا الكوفيون فلانوا ؛لأنهم وجدوا العلم قد تأسس ،ووضعت أصوله وقواعده ،فتوسعوا في دراسة ما أهمله البصريون ؛لأنهم رأوا في تشدد البصرة ضياع كبير للثروة اللغوية العربية .

1- ينظر ، الكوفيون في النحو والصرف والمنهج الوصفي المعاصر،عبد الفتاح (الحموز) ، دار عمار ،عمان الأردن ،ط01،1997 ص6-7 .وينظر ،المدارس النحوية، ص155-165

2- ضحى الإسلام، ص617.

3- من تاريخ النحو العربي،سعيد بن محمد بن أحمد (الأفغاني) ، مكتبة الفلاح،الكويت،(د ط)،(د ت)،ص74

4- الكوفيون في النحو والصرف والمنهج الوصفي المعاصر،ص 07

ومما لا يُظهر التناقض والاختلاف البيِّن بين المذهبين أن بداية منهج البصريين كانت تحمل بعض الملامح الوصفية فيما تعلق بالسماع و استقراء كلام العرب ،وهو ما يتقاطع مع منهج الكوفيين في البحث النحوي ،وأن الكوفيين عمدوا إلى القياس والتأويل والبحث عن العلل في كثير من المسائل،وهي الأسس التي بنى عليها البصريون منهجهم.ومن هنا نخلص إلى ضرورة تجنب التعصب لأحد المذهبين لأن المشارب واحدة و أعلام الكوفة أخذوا عن علماء البصرة ،يقول إبراهيم السامرائي :«لقد عرفنا أن الفراء أفاد أن أبا جعفر الرؤاسي – من أوائل الكوفيين– كان يلتقي عمرو بن العلاء ويسأله ،وأن الكسائي قد لقي في البصرة يونس بن حبيب ،وجرت بينهما مسائل أقر له يونس فيها وصدره في موضعه، وأنه درس كتاب سيبويه على الأخفش و أنّ الفراء قد وقف على كتاب سيبويه أيضاً ،وعرفه، ومات وتحت رأسه الكتاب .»[1]

ويقر إبراهيم السامرائي أيضا أن الاختلاف بين المذهبين لم يُصِب الأصول بل مس الفروع ،وأن التكامل بين المذهبين واضح في قوله :«فالنحو القديم واحد ،وإن كان هناك من شيء ،فاختلاف اللاحقين ممن دعوا بالكوفيين عن المتقدمين البصريين لمسائل تتصل كما أشرت بالفروع وليس بالأصول ، وتتصل بالمنهج ورأيهم في السماع والقياس ،وبمادة المسموع و المقيس ،على أن هذا الاختلاف ليس مقصورا على أصحاب القديم البصري، ولا أصحاب الجديد الكوفي ،بل نجد من البصـــريين من أخذ برأي الكـــــوفيين في جملة مسائل ،كما وجدنا الكسائي والفراء قد أخذ برأي البصريين في مسائل معروفه ،كما وجدنا العكس .»[2]

فمن الضروري إذًا عند وضع المناهج التربوية لنشاط النحو والصرف تحقيق هذا التكامل ،والابتعاد عن التعصب لأحد المذهبين ،وأن نختار من الآراء النحوية ما يتوافق مع قدرات طلبتنا ،وما ييسر لهم فهم القاعدة النحوية.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

1- المدارس النحوية أسطورة وواقع ،إبراهيم (السامرائي)، دار الفكر للنشر والتوزيع،بيروت لبنان،(د ط)،(د ت)، ص141

2- المدارس النحوية أسطورة وواقع ،ص 159

المبحث الثاني:

مسائل خلافية في منهاج النحو بين المذهبين البصري والكوفي

أولا:مسائل اختير فيها المذهب الكوفي

ثانيا: مسائل اختير فيها المذهب البصري

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

توطئـــــة:

إنّ المنهاج التربوي الجزائري للنحو في التعليم الثانوي لم يشرْ من قريب أو من بعيد إلى المذهب المتبع في تدريس قواعد اللغة العربية ،ولم يذكر البصرة و لا الكوفة ،و لا غيرهما من المذاهب النحوية بالاسم،إلّا أنّ المتتبع المتمعن لمحتواه ،ومحتوى الكتاب المدرسي للسنوات الثلاثة ،ولجميع الشعب يدرك تمام الإدراك أنّ المختار والمسيطر من المذاهب في معظـم الموضوعات النحوية المبرمجة على الطلبة هو المذهب البصري إلّا في بعض القضايا ،فإن المنهاج يجنح إلى المذهب الكوفي ،ولم يوضح واضعو المنهاج سبب هذا الجنوح ،ولماذا اختيرت هذه المواضيع لتكون كوفية دون غيرها؟ أم أنّ الأمر كان تقليدا لتقديم المادة النحوية في المشرق العربي ،ففي هذا المبحث نستعرض المسائل الخلافية بين المذهبين البصري والكوفي، والتي ضمّنها المنهاج التربوي من خلال الكتاب المدرسي مع تقديم رأي المذهبين في كل مسألة ونختم بتوضيح وتعليق.

أولا:مسائل اختير فيها المذهب الكوفي

مسألة: وقوع الفعل الماضي حالا:

العـــــرض:ورد في الكتاب المدرسي للسنة الأولى آداب ،وفي قاعدة درس الحال العبارة الآتية:«وتأتي[1] جملة فعلية ماضية مثبته فتقترن ب"الواو"و"قد"معاً. مثل: عاد وقد أتم عمله،أو منفية بالواو مثل: سافر وما عاد.»[2]

تحمل هذه العبارة خلافا نحويا بين المذهبين الكـــوفي و البصري من حيث وقـــوع الفعل الماضي حالاً ،فالكوفيون أجازوا ذلك على الإطلاق ،أمّا البصريون فمنعوا ذلك إلا باقتران الفعل بـ"قد" ،وفي العبارة أيضا أمران يجب الوقوف عليهما :الأول اشتراط الجمع بين "الواو" و "قد" والثاني هو النفي بالواو ،ولتفصيل الرأي في هذه المسألة نعرض الرأيين الكوفي والبصري.

1 – الرأي الكوفي:ذهب الكوفيون وأبو الحسن الأخفش من البصريين إلى أن الفعل الماضي يجوز أن يقع حالاً،واحتجوا بقوله تعالى:﴿ أَوْ جَاءُوكُمْ حَصِرَتْ صُدُورُهُمْ ﴾[النساء 90]،فالفعل الماضي (حصرت)في موضع الحال وتقديره: (حصرةً صدورهم)،يقول الأنباري (ت577هـ):«والدليل على صحة هذا التقدير قراءة من قرأ :(أو جاؤوكم **حصرةً** صدورهم)،وهي قراءة الحسن البصري[3] ويعقوب الحضرمي[4] والمفضل[5] عن عاصم وقال أبو صخر الهذلي:

وَإِنِّي لَتَعْرُونِي لِذِكْرَاكِ نَفْضَةٌ كَمَا انْتَفَضَ العُصْفُورُ **بَلَّلَهُ** القَطْرُ

---

1 – يقصد الحال.

2– المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي،حسين شلوف وآخرون ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2012/2011 ص103

3– هو الحسن بن يسار البصري ،أبو سعيد،إمام أهل البصرة وحبر الأمة في زمانه،ولد في المدينة، وشب في كنف علي بن أبي طالب، واستكتبه الربيع بن زياد والي خراسان في عهد معاوية ثم سكن البصرة توفي سنة 110 هـ.انباه الرواة ج 4 ،ص 133

4– يعقوب بن إسحاق بن عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي،من أهل بيت العلم بالقرآن والعربية وكلام العرب والرواية الكثيرة للحروف والفقه،وكان من أقرأ القراء، وله كتاب سماه الجامع، توفي 205 هـ.انباه الرواة،ج 4 ،ص 51

5– المفضل بن محمد بن يعلى الضبّي الكوفي اللغوي،كان علّامة رواية للأدب والأخبار وأيام العرب موثقا في روايته، يروي عن عاصم بن أبي النجود القراءات والحديث.انباه الرواة،ج 3 ،ص 298

فبلَّله: فعل ماضٍ ،وهو في موضع الحال، فدل على جوازه.»[1]

وقاس الكوفيون الحال على الصفة فقالوا:إنّ الفعل الماضي يجوز أن يقع حالاً قياساً على جواز وقوع الفعل الماضي صفة فتقول : (مررت بالرجل قعد)أي: قاعداً ،كما تقول :(مررت برجل قعد) أي: قاعدٍ.[2] فالفعل الماضي في المثال الأول وقع حالا قياسا على الفعل الماضي في المثال الثاني الذي وقع صفة.

ومما احتج به الكوفيون أيضا جواز أن يقوم الفعل الماضي مقام الفعل المستقبل ،فجاز أن يقوم مقام الحال يقول أبو البركات الأنباري :«والذي يدل على ذلك أنَّا أجمعنا على أنه يجوز أن يُقَام الفعل الماضي مُقَام الفعل المستقبل ،كما قال تعالى :﴿ وَإِذْ قَالَ اللَّهُ يَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ﴾[المائدة 116] أي: يقول ،وإذا جاز أن يقام الماضي مقام المستقبل جاز أن يُقام مُقام الحال .»[3]

2 – الرأي البصري:ذهب البصريون إلى أن الفعل الماضي لا يجوز أن يقع حالاً ،لأنه لا يدل على الحال، فينبغي أن لا يقوم مقامه، كما أن الفعل الماضي لا يصلح أن يقترن ب"الآن"أو"الساعة"التي تصلح مع ما يصلح أن يوضع موضع الحال، نحو:(نظرت إلى عمرو يكتب)أي :يكتب الآن ،ولا يصلح ذلك في نحو:(مررت بزيد قام).

وقد أجاز البصريون ذلك إذا كان مع الماضي "قد" نحو:(مررت بزيد قد قام) لأن قد تقرب الماضي من الحال،وفي ردِّهم على الكوفيين قالوا في الآية: :﴿ أَوْ جَاءُوكُمْ حَصِرَتْ صُدُورُهُمْ ﴾[النساء 90] (حصرت)ليست حالاً ،فهي إمّا صفة لقوم ،أو صفة لقوم مقدر، أي: جاءوكم قوماً حصرت ،أو خبراً بعد خبر ،أو محمولة على الدعاء ،أما قول الشاعر أبي صخر الهذلي: (كما انتفض العصفورة بلَّله القطر) فحذفت "قد" للضرورة الشعرية .[4]

التعليـــــق:

يتضح أن الرأي الكوفي هو الأرجح والأنسب لطلبة التعليم الثانوي ،لأنه بعيد عن التأويلات التي فرضها البصريون ،فيكفي أن تقول للطالب في التعليم الثانوي :إن الحال يقع جملة فعلية ماضية أو مضارعة دون الخوض في التفصيلات والتأويلات التي يجب أن ترحل إلى مرحلة التعليم الجامعي ،أما اشتراط الجمع بين "الواو" و"قد" في الجملة الفعلية الماضية التي تقع حالاً، فلم يقل به النحاة الكوفيون ولا البصريون إلا في موضع واحد أشار إليه ابن خروف الإشبيلي (ت609هـ) في شرحة لجمل الزجاجي :«فإن لم يكن فيها ضمير احتجت إلى الواو نحو:جاء زيد وقـد خـرج عمـرو،و لا بد في هذا من "قد"»[5]. ثم فصَّل الأمـــــر في قوله :«وكذلك الفعلية إذا كانت ماضية لفظاً ومعنى،وكان فيها ضمير لم تحتج إلى الواو نحو:

1- الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين،أبو البركات كمال الدين عبد الرحمان بن محمد بن أبي سعيد (الأنباري)، ومعه الانتصاف من الإنصاف،محمد محي الدين عبد الحميد،دار الطلائع،القاهرة مصر(د ط)،(د ت) ،ج 1،ص 219

2- ينظر، المصدر نفسه،ج 1،ص 220

3- المصدر نفسه،ج 1،ص 220

4- ينظر ، المصدر نفسه ،ج 1،ص220-222

5- شرح جمل الزجاجي،أبو الحسن علي بن محمد بن علي بن خروف (الإشبيلي)، تحقيق سلوى محمد عمر عرب،سلسلة الرسائل العلمية الموصى بطبعها ،جامعة أم القرى السعودية،(د ط)، 1419هـ ،ج 1،ص 384.

نَسِيمَ الصَّبَا جَاءَتْ بريَّا القُرنفلِ.[1]

وقال عز وجل :﴿ أَوْ جَاءُوكُمْ حَصِرَتْ صُدُورُهُمْ ﴾[النساء 90]،ولا يحتاج فيها إلى قد، وقراءة الحسن "حصرةً صدُورُهم"، وليست بدعاء ،ونصبها يدل على الحال.»[2]

وبالعودة إلى الكتاب المدرسي نقترح تعديل و تصويب ما ورد في قاعدة درس الحال على النحو الآتي :

1- تحذف عبارة (فتقترن بالواو وقد معاً)من القاعدة؛ لأنّ النحاة البصريين والكوفيين لم يشترطوا الجمع بينهما لتقع الجملة الفعلية الماضية حالا إلّا في موضع واحد أشرنا إليه في قول ابن خروف،كما أن المثال التوضيحي المقدم للطلبة (عاد وقد أتم عمله) مخالف لما ذكره ابن خروف في اشتراط الجمع بين "الواو" و"قد" في الجملة الفعلية الماضية الواقعة حالاً؛ لأنها تضمنت ضميرا.

2- تحذف عبارة (أو منفية بالواو) من القاعدة ،لأن الواو ليست حرف نفي ،ولأن النحاة لم يفرقوا بين الجملة الفعلية الماضية المثبتة و المنفية ،ولأن العبارة فيها غموض لا يعلم تفسيره إلّا من كتبها .

وعليه نقترح أن تكون القاعدة كالآتي :

- وتأتي الحال جملة فعلية مثل- قوله تعالى:﴿ وَجَاءُوا أَبَاهُمْ عِشَاءً يَبْكُونَ﴾[يوسف 16]

مسألة:النعت والصفة:

العرض:كل علم يحتاج إلى مصطلحات خاصة به تميزه عن غيره من العلوم ،وبين العلم و المصطلح علاقة تكاملية فلا يمكن تصور طرف دون الآخر ،وهي أيضا علاقة تلازمية فكل مدلول له دال يدل عليه وانطلاقا من هذه العلاقة اختار علماء البصرة وعلماء الكوفة المصطلحات الخاصة بعلم النحو ،والتي تتوافق مع منهجيهما.

ومن المصطلحات الكوفية التي وظفها واضعو المنهاج التربوي لمرحلة التعليم الثانوي مصطلح "النعت" وهو عنوان لدرس مبرمج للسنة الأولى جذع مشترك آداب والسنة الثانية شعبة اللغات الأجنبية [3].وموضوع النعت أو الصفة من المسائل الخلافية بين المذهبين البصري والكوفي.

1 - تعريف النعت لغة واصطلاحا

أ – لغة:«وصفك الشيء تنعته بما فيه، وتبالغ في وصفه، والنعت ما نعت به، نعته ينعته نعتا :وصفه.»[4]

ب– اصطلاحا:عرّفه ابن هشام فقال:«تابع مشتق أو مؤول منه يفيد تخصيص متبوعه أو توضيحه أو مدحه أو ذمه أو تأكيده أو الترحم عليه ،ويتبعه في واحد من أوجه الإعراب ومن التعريف والتذكير، ولا يكون أخص منه.»[5]

1- شطر البيت لامرئ القيس ومطلعه:إِذَا قَامَتَا تَضَوَّعَ المِسْكُ مِنْهُمَا،وهو من الطويل.ديوان امرئ القيس،صححه مصطفى عبد الشافي،دار الكتب العلمية، بيروت لبنان ،ط 05 ،2004 ،ص 111

2- شرح جمل الزجاجي ،ص 385

3- منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي،اللجنة الوطنية للمناهج، اللغة العربية وآدابها،أكتوبر 2005 ،ص 21

4- لسان العرب، ج 2،ص 99

5- شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ابن هشام (الأنصاري)، ومعه كتاب منتهى الأدب بتحقيق شرح شذور الذهب ،محمد محي الدين عبد الحميد،دار الطلائع،القاهرة ، مصر،(د ط)، 2004،ص 438.

2 – تعريف الصفة لغة واصطلاحا

أ – لغة:«وصف الشيء له وعليه وصفا وصِفة:حلّاه...وقيل: الوصف:المصدر، والصفة: الحِلية،الوصف وصفك الشيء بحليته ونعته.»[1]

ب– اصطلاحا :عرفّها الزمخشري فقال:«هي الاسم الدال على بعض أحوال الذات وذلك نحو طويل وقصير وعاقل وأحمق وقائم وقاعد...والذي تساق له الصفة هو التفرقة بين المشتركين في الاسم ويقال: أنها للتخصيص في النكرات وللتوضيح في المعارف.»[2]

3 – النعت مصطلح كوفي:

ينسب كثير من اللغويين مصطلح النعت إلى الكوفيين: واختاروه ليدل على مفهوم الصفة عند البصريين،وقد شاع استخدامه بيين النحاة،و أصبح أكثر تداولا بينهم من مصطلح الصفة يقول إبراهيم السامرائي :«النعت وهو مصطلح كوفي لكنه شاع لدى النحاة ،ولا سيما لدى النحاة المتأخرين.»[3]،وقال السيوطي :«النعت أي: هذا مبحثه قال أبو حيان: والتعبير به اصطلاح الكوفيين.»[4]،وقد ذكره الفراء في مواضع كثيرة من كتابه معاني القرآن[5] .

ويشير شوقي ضيف: أن الفراء هو أول من اصطلح على تسمية النعت باسمه[6] .مما يعني أن الكوفيين أول من اصطلح اصطلح مصطلح النعت،والحقيقة غير ذلك. فالبصريون كان لهم السبق في استخدامه فسيبويه وظّف مصطلح النعت في كتابه فقال:«هذا باب مجرى نعت المعرفة عليها »[7]،وقال أيضا:«فلذلك صار هذا ينعت بالطويل ولا ينعت الطويل بهذا.»[8]،وما تفضيل الكوفيين مصطلح النعت إلّا ليتميزوا عن البصريين الذين فضّلوا مصطلح الصفة.

4 – الصفة مصطلح بصري:

استخدم البصريون مصطلح الوصف والصفة للدلالة على مفهوم النعت الذي استخدمه الكوفيون من بعدهم،فقد جاء في الكتاب عن الخليل قوله:« و اعلم أنّه لا يجوز أن تصف النكرة والمعرفة ،كما لا يجوز وصف المختلفين ،وذلك قولك: هذه ناقة و فصيلها الراتعان ،فهذا محال لأنّ "الراتعان" لا يكونان صفة للفصيل ولا للناقة ،ولا تستطيع أن تجعل بعضها نكرة وبعضها معرفة »[9]،ويتضح من القول استخدام الخليل لمصطلح الصفة دالا على النعت الذي استخدمه

1- لسان العرب،ج 9،ص 356

2- المفصل في علم العربية،أبو القاسم محمد بن عمر جار الله (الزمخشري)، دار الجيل ،بيروت ،لبنان،ط 02،(د ت)،ص 114

3- المدارس النحوية أسطورة وواقع ، ص 133

4- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ، جلال الدين (السيوطي)، تحقيق عبد العال سالم مكرم ،دار البحوث العلمية الكويت،(د ط)، 1989، ج 5،ص 171

5- ينظر، معاني القرآن ، أبو زكريا يحي بن زياد (الفراء)، عالم الكتب،بيروت لبنان،ط 03 ، 1983 ، ج 1،ص 112،427

6- ينظر ،المدارس النحوية، ص 202

7- الكتاب،أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (سيبويه)، تحقيق عبد السلام محمد هارون،مكتبة الخانجي ، القاهرة مصر،ط 03 1988،ج 2 ،ص 05

8- المصدر نفسه،ج 2 ،ص 07

9- المصدر نفسه،ج 2 ،ص 59

الكوفيون ، وقد استخدم سيبويه مصطلح الصفة في مواضع كثيرة من كتابه[1] ،واستخدمه علماء البصرة من بعده مثل المبرد في المقتضب. [2]

5 – الفرق بين الصفة والنعت:

لم يفرق بعض النحاة بين مصطلحي الصفة والنعت، واعتبروهما شيئاً واحداً، ومن هؤلاء ابن يعيش(643هـ) في شرح المفصل يقول : « الصفة والنعت واحد »[3].وجاء في حاشية الصبّان «النعت ويقال له الوصف والصفة...والذي في القاموس أن النعت والوصف مصدران لمعنى واحد ،وأن الصفة تطلق مصدراً بمعنى الوصف »[4] ،وهذا ما وقفنا عليه حين عرضنا التعريف اللغوي لمصطلحي النعت والصفة عند ابن منظور ويقول الخوارزمي (387هـ):« والصفة هي النعت كقولك :مررت برجل ذي مـالٍ، ومررت بالرجل الحسن.»[5]

وهناك من جعل بينهما فروقا ليتميز الواحد منهما عن الآخر.قال ابن يعيش :«وقد ذهب بعضهم أن النعت يكون بالجملة نحو طويل وقصير والصفة تكون بالأفعال نحو ضارب وخارج »[6]،ويقول إبراهيم السامرائي :«وقد ذهب الأوائل إلى التمييز بين النعت والصفة، فقد قال الخليل بن أحمد: إن النعت لا يكون إلا في الصفات المحمودة ،وإن الوصف يكون في المحمود وفي غيره من الصفات .وقال غيره: إن النعت هو الصفة الراسخة التي تثبت ولا تتغير والوصف الصفة الراسخة وغير الراسخة ،وعلى القولين تكون الصفة أعم وأشمل من النعت.»[7]

ومما يجب أن يشار إليه في هذا الموضوع هو استخدام البصريين لمصطلح النعت في مؤلفاتهم مثل سيبويه والمبرد، وكذا استخدام الكوفيين مصطلح الصفة في مؤلفاتهم مثل الفراء في معاني القرآن، ونعرض هذه الإشارة دون الخوض في العداء القائم بين المتعصبين للمذهبين في أحقية السبق في استخدام مصطلح دون الآخر ؛لأن هذا الأمر لا يعنينا في البحث بقدر ما يعنينا أيّ مصطلحين أدق وأنسب للمتعلمين؟ بغض النظر عن صاحبه .

التعليق:

يتضح من الأقوال السابقة للعلماء أنّ مصطلح النعت أكثر استخداماً بين النحاة وبخاصة المتأخرين منهم، وقد يعود ذلك للاستقرار في استعماله، و عدم دلالته على مفاهيم أخرى كالصفة. و بما أنهم أقروا بشمولية مصطلح الصفة واتساعه للوصف من النعت، فقد يتداخل مع موضوعات نحوية أخرى في هذا الباب مثل الحال باعتباره وصفاً يقول

1- ينظر، المصدر نفسه ،ج 4،ص 250 ، 252

2- ينظر، المقتضب،أبو العباس محمد بن يزيد (المبرد)، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة،لجنة إحياء التراث الإسلامي القاهرة 1994 ،ط 02 ،1979،ج 2 ،ص 211

3- شرح المفصل، ج 2 ،ص 232

4- حاشية الصبان على شرح الأشموني،محمد بن علي (الصبان)، تحقيق طه عبد الرؤوف يعد،المكتبة التوفيقية،(د ط)،(د ت)،ج 3 ،ص 82

5- مفاتيح العلوم ، محمد بن أحمد بن يوسف (الخوارزمي) ، تحقيق إبراهيم الأبياري ،دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، ط 02 ،1989 ،ص 73

6- شرح المفصل، ج 2 ،ص 232

7- المدارس النحوية أسطورة وواقع ،ص 133. ينظر ، الفروق اللغوية ، أبو هلال (العسكري)، تحقيق محمد إبراهيم سيلم ،دار العلوم والثقافة للنشر والتوزيع ،القاهرة مصر،(د ط)،(د ت)، ص 30

الرّضي(688هـ):«الصفة تطلق باعتبارين:عام وخاص،والمراد بالعام كل لفظ فيه معنى الوصفية جرى تابعا أو لا،فيدخل فيه خبر المبتدأ والحال في نحو زيد قائم ،وجاءني زيد راكبا،إذ يقال هما وصفان.»[1]،وبما أن تعريف النعت الذي أورده ابن هشام الأنصاري في شرح شذور الذهب يتوافق مع ما يقدم لطلبتنا في الثانويات في تعريف النعت ،فإن واضعي المنهاج التربوي الجزائري قد وُفقوا في تبني المصطلح الكوفي (النعت)دون المصطلح البصري (الصفة).إلّا أنهم لم يوحدوا ويعمموا هذا المصطلح على جميع أطوار التعليم في الجزائر،فتلاميذ الطور المتوسط يستخدمون مصطلح الصفة[2]،ولا يستخدمون النعت،وهذا الاختلاف في استخدام المصطلح بين الأطوار التعليمية يفقد التلاميذ الثقة في لغتهم العربية، ويتهمونها بعدم الضبط.

مسألة:"من"لابتداء الغاية الزمانية .

العرض: ورد في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة في درس معاني "حروف الجر" العبارة الآتية: «من:معناها الأصلي ابتداء الغاية المكانية أو الزمانية »[3].

فالنحاة أجمعوا على أن "من" تكون لابتداء الغاية المكانية كقوله تعالى:﴿ سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَى﴾[الإسراء01].يقول المرادي(749هـ) في معاني "من":«الأول ابتداء الغاية **في** المكان اتفاقاً»[4]، و في دلالتها على ابتداء الغاية الزمانية خلاف نحوي بين المذهبين البصري والكوفي.فالكوفيون يجيزون ذلك أمّا البصريون يمنعونه.

1 – الرأي الكوفي :أجاز الكوفيون أن تكون "من"لابتداء الغاية في الزمان لكثرة ورودها بهذا المعنى في القرآن الكـــريم، وفي الحديث النبـوي ،وفي كلام العرب الفصيـــح نظمه ونثره ،جاء في الإنصاف :«ذهب الكوفيون إلى أن "من" يجوز استعمالها في الزمان والمكان...أمّا الكوفيون فاحتجوا بأن قالوا:الدليل على أنه يجوز استعمال "من" في الزمان أنه قد جاء ذلك في كتاب الله تعالى وكلام العرب قال الله تعالى:﴿ لَمَسْجِدٌ أُسِّسَ عَلَى التَّقْوَىٰ مِنْ أَوَّلِ يَوْمٍ أَحَقُّ أَنْ تَقُومَ فِيهِ﴾ [التوبة108]و(أول يوم) من الزمان،وقال الشاعر وهو زهير بن أبي سلمى:

لمنِ الدِّيارُ بقُنَّةِ الحِجْرِ أَقْوَيْنَ مِنْ حِجَجٍ ومِنْ دَهْرِ[5]

فدلَّ على أنه يجوز.»[6]

ويقول الرّضي في شرح الكافية:«وأجاز الكوفيون استعمالها في الزمان أيضاً استدلالا بقوله تعالى:﴿ مِنْ أَوَّلِ يَوْمٍ ﴾

1- شرح الرّضيّ على الكافية،رضيّ الدين محمد بن الحسن (الاستراباذي)، تحقيق يوسف حسن عمر،جامعة قار يونس،بنغازي ليبيا، ط 02 ، 1996 ،ج 2 ،ص 283

2- اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط،الشريف مريبعي وآخرون، الديوان الوطني المطبوعات المدرسية،2011/2010 الجزائر،ص 286

3- اللغة العربية وآدابها،الشريف مريبعي وآخرون ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي ،الشعب الأدبية الديوان الوطني المطبوعات المدرسية،2012-2013 ،الجزائر،ص 34

4- الجنى الدّاني في حروف المعاني،الحسن بن قاسم (المرادي) ، تحقيق فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل،دار الكتب العلمية،بيروت لبنان، ط 02 ، 1992 ،ص 308

5- البيت لزهير بن أبي سلمى، من الكامل ،ديوان زهير بن أبي سلمى،شرح علي حسن فاعـــور،دار الكتب العلـــمية بيروت لبنان ط 01 ، 1988 ،ص 54

6- الإنصاف في مسائل الخلاف ، ج 1 ،ص 317

[التوبة 108]،وقوله أيضا :﴿ إِذَا نُودِيَ لِلصَّلَاةِ مِنْ يَوْمِ الْجُمُعَةِ ﴾ [الجمعة 09]»1.و وافق الكوفيين – في رأيهم – من البصريين المبرد و الأخفش وابن درستويه[2].

2 – الرأي البصري:

منع البصريون أن تكون "من" لابتداء الغاية في الزمان لمخالفتها القياس،وقارنوها بـ"مذ"التي تستعمل للزمان دون المكان يقول الأنباري:« وذهب البصريون إلى أنّه لا يجوز استعمالها في الزمان...وأمّا البصريون فاحتجوا بأن قالوا:أجمعنا على أنّ "من"في المكان نظير "مذ" في الزمان لأنّ "من"وضعت لتدل على ابتداء الغاية في المكان،كما أنّ "مذ"وضعت لتدل على ابتداء الغاية في الزمان...فكما لا يجوز أنْ تقول: ما سرت مذ بغداد ، فكذلك لا يجوز أن تقول: ما رأيته من يوم الجمعة»[3] ،كما نفى البصريون أن تكون العرب استعملت ذلك في كلامهم الفصيح، يقول ابن مالك(672هـ): «والمشهور من قول البصريين إلّا الأخفش أنّ "من" لا تكون لابتداء الغاية في الزمان.»[4]،ويقول ابن هشام(761هـ) في معاني"من":«أحدها ابتداء الغاية وهو الغالب عليها ...وتقع لهذا المعنى في غير الزمان.»[5] ويقول السيوطي(911هـ) :«وخصها البصرية إلّا الأخفش والمبرد وابن درستويه بالمكان وأنكروا ورودها للزمان»[6] .

وأوَّل البصريون كلَّ الشواهد التي ذكرها الكوفيون في دلالة "من" على ابتداء الغاية في الزمان لتوافق قياسهم؛إلّا أنّ تأويلهم فيه ليٌّ للنص وتعسف ،يقول المرادي :«وتأويل البصريين ما ورد من ذلك تعسف وتأوَّل البصريون (من أول يوم) على تقدير من تأسيس أول يوم.»[7]

التعليق:

الراجح في هذه المسألة رأي الكوفيين على دلالة "من" لابتداء الغاية في الزمان لأنّ بعض النحاة البصريين وافقوه، ولأنّ القرآن الكريم والحديث النبوي والأشعار الفصيحة تثبت ذلك ،فمن النحاة الأخفش والمبرد وابن درستويه ،واعتبر ابن مالك رأي الكوفيين هو الأصح بعدما بين إنكار البصريين ورودها للزمان يقول السيوطي:«قال ابن مالك وغير مذهبهم هو الصحيح لصحة السماع بذلك ،وكذا قال أبو حيان لكثرة ذلك في كلام العرب نظماً ونثراً ،وتأويل من كثر وجوده ليس بجيد »[8].

ومن الشواهد الدالة على ورودها لابتداء الغاية في الزمان قوله تعالى :﴿ تَحْبِسُونَهُمَا مِنْ بَعْدِ الصَّلَاةِ

1- شرح الرّضي على الكافية ،ج 4 ،ص 264

2- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ،ج 4،ص 137

3- الإنصاف في مسائل الخلاف، ج 1 ،ص 318

5- شرح الكافية الشافية، جمال الدين أبو عبد الله محمد بن عبد الله (ابن مالك)، تحقيق عبد المنعم أحمد هريدي، دار المأمون للتراث،السعودية(د ط)،(د ت) ،م 2 ،ص 797

5- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب،ج 4،ص 136

6- همع الهوامع ،ج 4،ص 212

7- الجنى الداني ،ص 309

8- همع الهوامع ،ج 4 ،ص 212

﴾[المائدة 106]،ومن الحديث النبوي قوله صلى الله عليه وسلم:(فمطرنا من الجمعة إلى الجمعة)[1]

ومن أقوال العرب: (من الآن إلى غدٍ)[2]،ومن أشعارهم قول النابغة الذبياني:

تُخُيِّرنَ مِنَ أزمانِ يومِ حليمةٍ إلى اليومِ قد جُرِّبنَ كلَّ التجارِبِ[3]

ومما سبق يتضح أن واضعي المنهاج المدرسي أخذوا بالرأي الراجح و الأصوب ،وهو الرأي الكوفي في دلالة "من" على ابتداء الغاية في الزمان إلّا أنه يؤخذ على مؤلفي الكتاب المدرسي إهمالهم للشواهد من القرآن الكريم والأحاديث النبوية ،والأمثلة من الشعر و النثر التي تكمِّل هذا الرأي، وقد ذكرنا بعضها في توضيح هذه المسألة.

مسألة "أو" بمعنى" بل"

العرض:ورد في الكتاب المدرسي في درس "معاني حروف العطف"، وفي معنى " أو" «الأصل فيه التسوية في الحكم بين المتعاطفين نحو: جالس العلماء أو الزهاد...وتأتي للإضراب وهو الإعراض عن الشيء بعد الإقبال عليه مثل ﴿ وَأَرْسَلْنَاهُ إِلَى مِائَةِ أَلْفٍ أَوْ يَزِيدُونَ ﴾ [الصافات 147]»[4]، والخلاف في هذه المسألة واقع في خروج "أو"إلى معنى "بل"،فالكوفيون يجيزون ذلك ،والبصريون يمنعونه.

1 – الرأي الكوفي: ذهب الكوفيون إلى أنّ " أو" تكون بمعنى "الواو" وبمعنى "بل" لكثرة ورودها بهذا المعنى في القرآن الكريم وفي كلام العرب،وكثرة الاستعمال عندهم دليل على صحة الرأي يقول الأنباري:«فاحتجوا بأنْ قالوا :إنّما قلنا ذلك؛ لأنه قد جاء ذلك كثيراً في كتاب الله تعالى وكلام العرب قال الله تعالى :﴿ وَأَرْسَلْنَاهُ إِلَى مِائَةِ أَلْفٍ أَوْ يَزِيدُونَ ﴾ [الصافات147]،فقيل في التفسير: إنها بمعنى "بل" أي :بل يزيدون ،وقيل :إنّها بمعنى "الواو" أي : و يزيدون ثم قال الشاعر:

بَدتْ مثلَ قرنِ الشّمْسِ فِي رَوْنَقِ الضُحَى وصورتها أَوْ أَنْتِ فِي العَيْنِ أَمْلَحُ[5]

أراد "بل"»[6]

أنشد الكوفيون البيت مستدلين به على أن "أو" بمعنى "بل" في قوله: (أو أنت في العين أملح) فالشاعر حين قال :(بدت مثل قرن الشمس) رأى أنها أعلى من ذلك فأضرب عما قال أولاً فقال:(بل أنتِ أملحُ).

وعدّ المرادي الإضراب المعنى السادس من معاني "أو"[7]،وفي مغني اللبيب قال ابن هشام:«وقال الكوفيون،وأبو علي[8]،وأبو الفتح[1]،وابن بَرهان[2]:تأتي للإضراب مطلقا احتجاجا بقول جرير:

1- صحيح البخاري،محمد بن إسماعيل أبو عبد الله (البخاري)، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر،دار طوق النجاة،بيروت لبنان، ط 01 ،1422هـ ،ج1 ،ص345

2- المساعد على تسهيل الفوائد،بهاء الدين (ابن عقيل)، تحقيق محمد كامل بركات، ،دار الفكر،دمشق سوريا، ط01، 1982 ج 2،ص 246

3- البيت للنابغة الذبياني من الطويل. ديوان النابغة الذبياني،شرح وتقديم عباس عبد الساتر،دار الكتب العلـــــمية،بيروت لبنان،ط 02 ،1996 ص 62

4- اللغة العربية وآدابها،السنة الثالثة من التعليم الثانوي ،الشعب الأدبية ،ص 43

5- البيت لذي الرمّة،من الطويل،ديوان ذي الرمّة،تقديم وشرح،أحمد حسن سبج،دار الكتب العلـــــمية،بيروت لبنان،ط 01 ، 1995 ،ص 49

6- الإنصاف في مسائل الخلاف ،ج 2 ،ص 46

7- الجنى الداني،ص227

8- أبو علي الفارسي،الحسن بن أحمد بن عبد الغفار بن محمد بن سليمان (ت 377 هـ)،ينظر،بغية الوعاة ،ج 1 ، ص476

مَاذَا تَرَى في عِيال قد بَرِمتُ بهم لم تُحصَ عـــــدَّتُهم إلاَّ بعـــدَّاد
كَانُـوا ثمَـــــانِين أَوْ زادُوا ثمانيةً لَولَا رَجَاؤُك قَـــــدْ قتلتُ أولادِي[3] »[4]

2 – الرأي البصري: ذهب البصريون إلى أن "أو"لا تكون بمعنى "الواو" ،وبمعنى "بل" ؛لأنها من الأحرف التي تجمع بين المتعاطفين ،فيفرد أحدهما بالحكم على سبيل الإبهام، لا على سبيل التعيين نحو: "بل" و لا تحت حكم واحد نحو: "الواو".يقول الأنباري:«فاحتجوا بأن قالوا: الأصل في "أو" أن تكون لأحد الشيئين على الإبهام ،بخلاف "الواو" و"بل" ؛لأن "الواو" معناها الجمع بين الشيئين ،و "بل" معناها الإضراب وكلاهما مخالف لمعنى"أو"،والأصل في كل حرف أن لا يدل إلّا على ما وُضِعَ له ،ولا يدل على معنى حرف آخر؛فنحن تمسكنا بالأصل ،ومن تمسك بالأصل استغنى عن إقامة الدليل، ومن عدل عن الأصل بقي مرتهنا بإقامة الدليل، و لا دليل لهم يدل على صحة ما ادَّعوه »[5]

وقد أجاز سيبويه أن تكون "أو" بمعنى الإضراب بشرطين: تقدم نفي أو نهي، وإعادة العامل نحو: ما قام زيد أو ما قام عمرو ، و لا يقم زيد أو لا يقم عمرو[6].

وذهب البصريون يفنِّدون حجج الكوفيين، فرأوا أن معنى "أو" في الآية الكريمة ﴿ وَأَرْسَلْنَاهُ إِلَى مِائَةِ أَلْفٍ أَوْ يَزِيدُونَ﴾ [الصافات147] ،وفي قول الشاعر(أو أنت أملح) تكون إمّا للتخيير أو الشك ،قال المبرد:«فأما قول الله عز وجل: ﴿وَأَرْسَلْنَاهُ إِلَى مِائَةِ أَلْفٍ أَوْ يَزِيدُونَ ﴾ ،فإنّ قوما من النحويين يجعلون "أو"في هذا الموضع بمنزلة "بل" و هذا فاسد عندنا من وجهين:

أحدهما:أن "أو" لو وقعت في هذا الموضع موقع "بل" يجاز أن تقع في غير هذا الموضع، وكنت تقول:ضربت زيدا أو عمرا ،وما ضربت زيدا أو عمرا ،على غير الشك، ولكن على معنى "بل"،فهذا مردود عند جميعهم.

و الوجه الآخر:أن "بل" لا تأتي في الواجب في كلام واحد إلّا للإضراب بعد غلط أو نسيان،وهذا منفي عن الله عز وجل؛لأنّ القائل إذا قال:مررت بزيد غالطا فاستدرك،أو ناسيا فذكر، قال بل عمرو ليضرب عن ذلك و يثبت ذا .»[7]

التعليق: في هذه المسألة اختار الكتاب المدرسي الرأي الكوفي القائل بأن "أو" تأتي للإضراب على خلاف ما تبناه في معظم القضايا (الدروس النحوية) المبرمجة للطلبة ،وهو الرأي الراجح عندنا لعدة أسباب:

أ – فقد أيّد رأيَ الكوفيين كثير من علماء البصرة مثل أبي علي الفارسي ،وابن جني ،وابن بَرهان ،وأيّده سيبويه بشروط، و وافقه ابن عصفور.

ب – إنّ معنى "أو" التي تخرج إلى الإضراب كثير في القرآن الكريم والشعر العربي، وقد ذكرنا بعض الشواهد منها في

---

1 – أبو الفتح،عثمان بن جني،(ت 392 ه)، ينظر،بغية الوعاة ،ج 2 ،ص 132

2 – ابن بَرهان،هو عبد الواحد بن علي بن عمر بن إسحاق بن إبراهيم بن بَرهان،(ت 456 ه)، ينظر،بغية الوعاة ،ج2 ،ص121

3– البيتان لجرير، من البسيط ،ديوان جرير،دار بيروت للطباعة والنشر،بيروت لبنان،(د ط)، 1986 ،ص123

4– مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ،ج 1 ،ص 418

5– الإنصاف في مسائل الخلاف ،ج 2 ،ص 47

6– ينظر،مغني اللبيب، ج 1،ص417 ،وشرح الأشموني على الألفية، ج 2 ،ص 423 ،و همع الهوامع، ج 3،ص 204

7– المقتضب ، ج 3 ،ص 304 ،305

بيان الرأي الكوفي.

ج – إنّ البصريين رفضوا أنْ تَأخذ "أو" معنى "بل" في الآية ﴿وَأَرْسَلْنَاهُ إِلَى مِائَةِ أَلْفٍ أَوْ يَزِيدُونَ ﴾ تنزيها لله عن الغلط والنسيان على قول المبرد، وقالوا:بأنها للشّك، أليس الله منزها –أيضا – عن الشّك.

د – إنّ أغلب كتب النحو العربي تثبت معنى الإضراب لـ"أو"، فقد ذكره الأشموني في شرحه للألفية، والمرادي في الجنى الداني، وابن هشام في مغني اللبيب ، والسيوطي في همع الهوامع،وغيرها كثير.

مسألة:الجملة الواقعة فاعلاً

العرض: ورد في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي شعبة العلوم التجريبية، و في درس الجمل التي لها محل من الإعراب المثال الآتي :(وجب على الأديب **أَنْ يفتش** عن الحلول). ثم طُرح السؤال الآتي :(ما هو فاعل وجب ؟ وكيف ورد؟) ،و جاء في القاعدة:(الجملة التي لها محل من الإعراب؛ هي التي يمكن أن تعوض بمفردة قد تكون مبتدأ أو خبراً أو **فاعِلاً** ...)[1]

ومما سبق يتضح أن مؤلفي الكتاب المدرسي يعتبرون عبارة (أنْ يفتش) جملة واقعة في محل رفع فاعل للفعل "وجب". وفي هذا القول أمران:

الأول: اعتبار (أنْ يفتش)جملة ،وذلك مجانب للصواب؛لأنها مصدر مؤول وليست جملة ،وهذا ما سنوضحه في مسألة لاحقة .

الثاني: وقوع الجملة في محل رفع فاعل مسألة فيها خلاف وتعدد أراء ذكرها ابن هشام في قوله: «واختلف في الفاعل ونائبه هل يكونان جملة أم لا ،فالمشهور المنع مطلقا ،وأجازه هشام وثعلب مطلقاً نحو: يعجبني قام زيد ،وفصَّل الفراء وجماعة ونسبوه لسيبويه فقالوا :إن كان الفعل قلبياً ووجد المعلق عن العمل نحو :ظهر لي أقام زيد صح وإلاّ فلا.»[2]

ومن قول ابن هشام يتضح أن النحاة انقسموا في هذه المسألة إلى ثلاثة مذاهب هي :

1 – المنع مطلقاً وهو مذهب الجمهور .

2 – الجواز مطلقاً ،وهو مذهب هشام بن معاوية الضرير، وثعلب وجماعة من الكوفيين .

3 – الجواز بشروط، وهو مذهب الفراء وجماعة ونسب إلى سيبويه.

أولا:مذهب الجمهور:منع أكثر النحويين أن يكون الفاعل جملة لأسباب عدة أهمها :

أ– إن الفاعل لا يكون إلّا اسماً صريحاً محضاً يقول ابن جني (392هـ):«والفاعل لا يكون إلّا اسما محضا ، وهو على إمحاضه اسما أشدّ محافظة من جميع الأسماء »[3]،وبيَّن هذه المسألة جليا في حديثه عن الفرق بين المبتدأ والفاعل فقال:« فإنْ قال قائل:فما بال الفاعل خالف المبتدأ في وجوب كونه اسما محضا...وكلاهما محدث عنه و مسند إليه ؟ ذلك أن الجمل إنما

1– ينظر ، اللغة العربية وآدابها ،الشريف مريبعي وآخرون ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعب رياضيات ،علوم تجريبة تسيير واقتصاد ،تقني رياضي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر،2012/2011 ،ص 86،87

2– مغني اللبيب عن كتب الأعاريب،ج 5،ص 243

3– سر صناعة الإعراب،أبو الفتح عثمان (ابن جني) ، تحقيق حسن هنداوي،دار القلم ،دمشق سوريا ،ط 02 ،1993 ،ج 1 ،ص 285

تتركب من جزأين جزأين؛ إمّا اسم واسم، نحو: المبتدأ و خبره، وإمّا فعل واسم نحو: الفعل والفاعل...و لا بدَّ في كل واحدة من هاتين الجملتين إذا عقدت من اسم يسند إليه ... فأنت إذا أزلتَ عن المبتدأ أن يكون اسما محضا ،فقد بقيت الخبر الذي هو اسم... ولو ذهبتَ تحذف الفاعل وتقيم مقامه غير اسم لبقت الجملة معقودة بلا اسم ،وهذا يناقض ما عقدت عليه الجمل في أول تركيبها فلذلك رفض ذلك،ولم يوجد في الكلام »[1]

ب- إنّ الفاعل يجوز أن يكون اسما ظاهراً أو مضمراً أمّا الجمل فلا يجوز إضمارها؛ لأن المضمر لا يكون إلّا معرفة.

ج- إنّ الفاعل محكوم عليه؛ لأنه مسند إليه والمسند إليه لا يكون إلّا اسما. جاء في الخصائص «وأن الفاعل عندهم[2] هو كل اسم ذكرته بعد الفعل وأسندته ونسبت ذلك الفعل لذلك الاسم .»[3]

ثانيا:مذهب هشام الضرير وثعلب وجماعة من الكوفيين : أجاز هؤلاء أن يكون الفاعل جملة مستدلين بقوله تعالى :﴿ ثُمَّ بَدَا لَهُمْ مِنْ بَعْدِ مَا رَأَوُا الْآيَاتِ لَيَسْجُنُنَّهُ حَتَّىٰ حِينٍ﴾[يوسف 35] على تقدير :بدا لهم سَجنُه .جاء في شرح التصريح على التوضيح « و لا يقدّر فاعل مؤول بالاسم ...خلافاً للكوفيين و لا حجة لهم في نحو:(ثم بدا لهم من بعد ما رأوا الآيات ليسجننه) ،حيث أولوا " يسجننه" بالسَجن بفتح السين على أنه فاعل بدا .»[4]،واحتجوا أيضا بقول جميل:

جَزَعْتُ حذارَ البَيْنِ يَوْمَ تَحَمَّلُوا وحُقَّ لمثـــلي يا بثينةُ يجـــزعُ[5]

على تقـــدير وحُقَّ لمثلي الجـــزعُ، و ردّ النحـــاة على أن التقدير "أنْ يجزعَ"، وحـــذفت "أنْ" لضعفها [6]، فالإسناد لم يكن إلى الفعل بل إلى المصدر "أنْ يجزعَ" .يقول الدماميني(827هـ):« وما أظن أنْ أجد من الكوفيين أو غيرهم ينازع في أنّ من خصائص الاسم كونه مسندا إليه،فيحمل ما ذكروه من جواز وقوع الجملة فاعلا على معنى أن المصدر المفهوم من الجملة هو الفاعل المسند إليه معنى، وغايته أن التأويل هنا وقع بغير وساطة حرف مصدري.»[7]

ثالثا:مذهب الفراء وجماعة ومنسوب إلى سيبويه:أجاز الفراء أنْ تكون الجملة فاعـــلا بشرط أن يكـون الفعل قلبيا معـــلقا عـن العمل يقـــول السيـــوطي وهو يذكر الآراء في هذه المسألة :« والثالث يجوز أن يقع فاعلا أونائبا عنه بفعل من أفعال القلوب إذا علق نحو: ظهر لي :أقام زيد أم عمرو؟ وعُلم أقام بكر أم خالد؟ بخلاف يسرني خرج عبد الله فلا يجوز.ونسب هذا لسيبويه»[8]

فجملة(أقام زيد)في محل رفع فاعل ،وجملة (قام بكر)في محل رفع نائب فاعل ، فالفعل القلبي المعلق عن العمل

1- المصدر نفسه ،ج 1 ،ص 287

2- يقصد أهل العربية.

3- الخصائص ،ج 1 ،ص 185

4- شرح التصريح على التوضيح ،خالد بن عبد الله (الأزهري) ، تحقيق محمد باسل عيون السود ،منشورات محمد علي بيضون دار الكتب العلمية ،بيروت لبنان،ط 01 ، 2000 ، ج 1 ،ص 392

5- البيت لجميل ، وهو من الطويل،ديوان جميل بثينة،دار صادر ،بيروت لبنان،(د ط)،(د ت)،ص 74

6- ينظر ،شرح الرضي على الكافية،ج 4،ص80

7- حاشيـــة الشمني، تقي الديـــن أحمـــد بن محمـــد (الشمني) ، وهامشـها شرح محمـــد بن أبي بكر الدمـــاميني على مغني اللبيب،المطبعة البهية،مصر،(د ط)،(د ت)،ج 2 ،ص 129

8- همع الهوامع،ج 2 ،ص 272

يعمل في الجملة بعده معنى دون اللفظ ؛لأن التعليق هو «إبطال العمل لفظا لا معنى»[1]،ومنه جملة "أقام زيد " هي الفاعل المعنوي للفعل القلبي المعلق عن العمل "ظهر" ،ويكون التقدير" ظهر لي أقام زيد؟ أي: قيامُه .

ومن أسباب منع الفعل عن العمل دخوله على الجملة الفعلية ،فالمشهور أن الأفعال القلبية تدخل على الجملة الاسمية، وفي الأمثلة التي ساقها أصحاب هذا المذهب دخلت على الجمل الفعلية، والفعل لا يعمل في الفعل.[2]

رأي ابن هشام الأنصاري في المسألة :

اعترض ابن هشام على اعتماد الجملة الواقعة فاعلا وإضافتها للجمل التي لها محل من الإعراب؛لأن النحاة اختلفوا فيها.يقول:« وأجاز هؤلاء وقوع هذه الجملة فاعلا، وحمل عليه ﴿وَتَبَيَّنَ لَكُمْ كَيْفَ فَعَلْنَا بِهِمْ﴾[إبراهيم47]، ﴿أَوَلَمْ يَهْدِ لَهُمْ كَمْ أَهْلَكْنَا مِن قَبْلِهِم﴾[السجدة26]، ﴿ثُمَّ بَدَا لَهُمْ مِنْ بَعْدِ مَا رَأَوُا الْآيَاتِ لَيَسْجُنُنَّهُ حَتَّىٰ حِينٍ﴾[يوسف35]...والصواب خلاف ذلك.»[3]

واعترض أيضا على مذهب الفراء ،واشترط أنْ يكون المعلق الاستفهام فقط دون المعلقات الأخرى، وأنْ يكون الإسناد إلى المضاف المحذوف لا الجملة ،يقول ابن هشام :«فإن قلتَ:وينبغي زيادتها على ما قدمتَ اختيارَه من جواز ذلك مع الفعل القلبي المعلق بالاستفهام فقط نحو: (ظهر لي: أقام زيد) قلتُ: إنما أجزت ذلك على أن المسند إليه مضاف محذوف لا الجملة.»[4] ، واشتراط ابن هشام تقدير المضاف مع الاستفهام دفع للتناقض الحاصل في جملة (ظهر لي أقام زيد)، زيد)، فالفعل القلبي فيه (ظهر)يقتضي أنّ القائل عارف نسبة القيام إلى زيد ،والاستفهام يقتضي الجهل بنسبة القيام إلى زيد.[5]

التعليق: يتضح مما تم عرضه أن الرأي الأصوب هو رأي الجمهور بعدم جواز وقوع الجملة فاعلا مطلقا لاعتبارات عدَّة.

1- الفاعل لا يكون إلّا اسما محضا.

2- الفاعل لا يكون إلّا اسما يسند إليه.

3- الفاعل يجوز أنْ يرد مصدرا مؤولا مقدرا باسم.

4- الفاعل يجوز أنْ يكون اسما ظاهرا أو مضمرا.

يضاف إلى هذه العوامل اعتراض بعض النحاة على وقوع الجملة فاعلا مثل ابن هشام الأنصاري وترجيح بعضهم لمذهب الجمهور مثل السيوطي في قوله: «اختلف في الإسناد إلى الجملة على مذاهب أصحها المنع فلا يكون فاعلا و لا

1- ينظر،شرح الرّضي على الكافية ،ج 4 ،ص 155

2- ينظر، الخلاف النحوي في الباب الثاني من كتاب مغني اللبيب لابن هشام الأنصاري، حنين بنت عبد الله بن محمد (الشنقيطي) رسالة ماجستير :جامعة أم القرى السعودية ،1429هـ/1430هـ ،ص249

3- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ،ج 5، ص 168

4- المصدر نفسه ،ج 5،ص 169

5- ينظر، الخلاف النحوي في الباب الثاني من كتاب مغني اللبيب،ص 249 ،250

نائبا عنه.»[1]

وبترجيح مذهب المنع ،فإن مؤلفي الكتاب المدرسي لم يوفقوا في زيادة الجملة الواقعة فاعلا على الجمل التي لها محل من الإعراب ،وإن كان بعض النحاة المحدثين يدعون إلى إضافتها بدعوى تيسير النحو على طلاب المدارس مثل شوقي ضيف في كتابه تيسير النحو التعليمي قديما و حديثا يقول :« وأيضا ينبغي أن يذكر أن الفاعل قد يأتي جملة كما في الآيات الكريمة :﴿ ثُمَّ بَدَا لَهُمْ مِنْ بَعْدِ مَا رَأَوُا الْآيَاتِ لَيَسْجُنُنَّهُ حَتَّىٰ حِينٍ﴾ [يوسف35] ... ففاعل بدا في الآية الأولى جملة ليسجننه»[2] ويقول في موضع آخر من كتابه:«قد يأتي الفاعل جملة – كما مرَّ في ص183– ويكثر ذلك بعد "أن" و"ما" المصدريتين وكذلك بعد "أنَّ" وتؤوَّل الجملة معها جميعا بمصدر مثل:(يسرني أنْ تتفوقَ – سرني أنّك تفوقْتَ) أي:تفوقُك ومثل:(سرني ما عملت) أي:عملُك.»[3]،ويلاحظ على موقف شوقي ضيف من المسألة وقوعه في التناقض، ففي القول الأول يعتبر الفاعل جملة ،وفي الثاني يعتبره مصدرا مؤولاً،وإذا قارنا بين القولين نقول: إنّ الأيسر للطالب – في هذه المرحلة التعليمية – أنْ يعرب المصدر المؤول فاعلاً؛لأنّ المصدر المؤول يسهل تأويله بمفرد يأخذ حكم الفاعل بخلاف الجملة ،وعليه فالأفضل أنْ نعرب لطلبتنا عبارة(أنْ يفتشَ)في جملة (وجب على الأديب أنْ يفتشَ عن الحلول) مصدرا مؤولاً في محل رفع فاعل ، ولا نعربها جملة فعلية في محل رفع فاعل.

وانطلاقا مما وضحناه سابقا ندعو القائمين على الكتاب المدرسي إلى حذف الجملة الواقعة فاعلا من درس الجمل التي لها محل من الإعراب لطلبة الشعب العلمية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي؛لما في المسألة من خلاف نحوي لا يقتصر على المذهبين البصري والكوفي ،بل بين علماء المذهب الواحد،وتجنب المسائل الخلافية أفضل للطلبة.

وما يثير الانتباه في هذا الموضوع – الجمل التي لها محل من الإعراب – برمجته لطلبة الشعب الأدبية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي ،ولم تذكر الجملة الواقعة فاعلا من بين الجمل التي لها محل من الإعراب.[4]وإذا سلمنا ببرمجة مثل هذه المسائل الخلافية لطلبة التعليم الثانوي ،فالأصل أن تبرمج لطلبة الشعب الأدبية لا الشعب العلمية؛لأن تخصصهم اللغة العربية.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

1- همع الهوامع،ج 2 ،ص 272

2- تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، شوقي (ضيف)، دار المعارف، القاهرة مصر ، ط 02 ،(د ت)،ص 183

3- المصدر نفسه ،ص 195

4- ينظر،اللغة العربية وآدابها،السنة الثالثة من التعليم الثانوي،الشعب الأدبية،ص 80

ثانيا: مسائل اختير فيها المذهب البصري

ذكرنا في بداية الفصل الثاني ،وبعد إجراء عملية إحصائية للقواعد النحوية المبرمجة لطلبة التعليم الثانوي في الجزائر أن المنهاج التربوي يتجه اتجاهاً بصرياً في معظم المسائل النحوية إلا في القليل منها اتجه اتجاهاً كوفياً،ووضحنا أيضاً أن هذا التوجه الكوفي لا نعلم أهو انحراف عن المنهج أم توجه قُصد به تيسير النحو على الطلبة ؟ ونعتقد أنه انحراف عن المنهج المتبع ؛لأنّ المنهاج أخذ بالرأي البصري في كثير من المسائل التي يجد الطلبة صعوبة في استيعابها وفهمها،وفي إعرابها .و التي وقع فيها خلاف بين المذهبين ،في حين أن النحاة دعاة التيسير – وبخاصة المحدثين منهم – أخذوا بالرأي الكوفي في هذه المسائل ،ومن أهمها :

مسألة الاسم المرفوع بعد أداة الشرط إذا:

العرض:ورد في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة آداب وفلسفة في درس "إذا" ،الأمثلة الآتية :

- وَإِذَا المَنِيَّةُ أَنْشبَتْ أَظْفَارَهَا أَلْفَيتَ كُلَّ تَمِيمَةٍ لا تَنْفَعُ[1]
- إذَا أنت أكرمتَ الكريمَ ملكتَهُ[2]
- وإذَا المعلمُ كان حاضراً أتيتُ.

و ورد في قاعدة الدرس: فـ"المنيةُ"– مثلاً – فاعل لفعل محذوف يفسره الفعل المذكور "أنشبت"، و"المعلمُ" اسم لناسخ يفسره الناسخ المذكور "كان" ...فكيف نعرب "أنت" ؟ ، وقد اتصل بالفعل المذكور بعده ضمير؛ يُعربُ توكيداً لفظيا للضمير المتصل بالفعل المحذوف المفسر بالمذكور "أكرمتَ".[3]

اختلف النحاة في إعراب الاسم المرفوع بعد أداة الشرط، وكان خلافهم على ثلاثة آراء ،وعلى النحو الآتي:

1- رأي جمهور النحاة البصريين :وحاصله أن الاسم المرفوع بعد "إذا" الشرطية فاعل بفعل محذوف يفسره الفعل المذكور بعده.

2- رأي جمهور النحاة الكوفيين: و حاصله أن الاسم المرفوع بعد "إذا" الشرطية فاعل بالفعل المذكور بعده.

3- رأي أبي الحسن الأخفش وبعض الكوفيين: وحاصله أن الاسم المرفوع بعد "إذا" الشرطية مبتدأ،وأن الفعل المذكور بعده مسند إلى ضمير عائد على ذلك الاسم،والجملة من ذلك الفعل،وفاعله المضمر فيه في محل رفع خبر المبتدأ فلا حذف، ولا تقديم، ولا تأخير.[4]

وقد عرض أبو البركات الأنباري هذه المسألة في كتابه الإنصاف في مسألة "عامل الرفع في الاسم المرفوع بعد "إِنْ" الشرطية" فقال:«ذهب الكوفيون إلى أنه إذا تقدم الاسم المرفوع بعد "إنْ" الشرطية نحو قولك:إِنْ زيدٌ أتاني آته؛فإنه يرتفع بما عاد إليه من الفعل ،من غير تقدير فعل،وذهب البصريون إلى أنه يرتفع بتقدير فعل والتقدير فيه:إِنْ أتاني زيدٌ،والفعل المظهر

1- البيت لأبي ذؤيب الهذلي،من البسيط،ديوان الهذليين،دار القومية للطباعة والنشر،القاهرة مصر،(د ط)،1965 ،ص 03

2- الشطر من بيت للمتنبي،من الطويل،وعجزه:وَإِنْ أنتَ أَكرمْتَ اللَّئيمَ تَمَرَّدَا،ديوان المتنبي،دار بيروت للطباعة والنشر (د ط)،1983 ،ص 372

3- اللغة العربية وآدابها،السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، الشعب الأدبية،ص 75،الشعب العلمية ،ص 51

4- ينظر، النحو الكوفي،محمد إبراهيم يوسف (شيبة)، رسالة ماجستير،جامعة أم القرى ،السعودية ،1988 ،ص 381 – 386

تفسيره لذلك الفعل المقدر،وحكى عن أبي الحسن الأخفش أنه يرتفع بالابتداء.»[1]

فالكوفيون أجازوا أن يرتفع الاسم بالفعل المذكور بعده؛لأنه هو المكنى المرفوع في الفعل لذلك وجب أنْ يرفع به،أمّا البصريون فمنعوا ذلك ؛لأنهم لا يجيزون الفصل بين أداة الجزم والفعل بالاسم[2] ،ولأنّ تقدم الفاعل على الفعل يعقّد مسألة التمييز بين الفاعل والمبتدأ؛لأن الجملة المبدوءة بالاسم عندهم جملة اسمية،ومنعوا إضافة"إذا"للجملة الاسمية؛لأنها تحمل معنى الزمن المستقبل،وهم يمنعون إضافة الزمن المستقبل إلى الجملة الاسمية، فمن الخطأ عندهم قولك: يكون هذا يوم زيد أمير ،ويكون هذا إذا زيد أمير[3]،كما أن "إذا" الشرطية عندهم لا تقع إلّا على الفعل دون الاسم يقول المبرد:«وكذلك "إذا" ؛لأنها لاتقع إلّا على فعل، ولو رفع هذا رافع على غير الفعل لكان خطأ ؛لأنّ هذه الحروف لا تقع إلّا على الأفعال.»[4]

التعليق:يعد درس الشرط من أصعب الدروس فهما على الطلبة ؛لما يحمله من تعقيد وتأويل ،حيث يجد الأساتذة صعوبة في تيسيره للطلبة ،ويأخذ منهم حجما ساعيا أكثر مما بُرمجَ له ،ويؤكد شوقي ضيف على هذه الصعوبة في قوله :« أبواب الشرط من الأبواب العسرة على الناشئة في الإعراب »[5] ،لذا وجب أن نختار من بين الآراء ما يَسْهُل فهمه على الطلبة .

ومن الواضح أنّ واضعي الكتاب المدرسي اختاروا الرأي البصري ؛حين أعربوا الاسم المرفوع بعد أداة الشرط "إذا"فاعلا لفعل محذوف يفسره الفعل المذكور بعده ،وإنّنا نرى في هذا الاختيار بعداً عن البساطة ويُسرِ الفهم ،لأنّ الرأي البصري يحمل تعقيداً وتأويلاً، فهو محمول على القياس، ومحاولة لليِّ النص ليتوافق مع قاعدتهم النحوية .

وعليه فإن الرأي الكوفي القائل:بأنّ الاسم بعد "إذا" الشرطية يعرب فاعلاً مقدماً للفعل الذي يأتي بعده فيه تيسير مقارنة بالرأي البصري؛لأنّ تقديم الفاعل على الفعل لا يغير من طبيعة الجملة الفعلية، كما أنّ أداة الشرط تدخل على الجملة الفعلية لا على الفعل، وإنْ تقدم الفاعل فالأداة لا تزال داخلة على الجملة الفعلية والفاعل هو ما أسند إليه الفعل تقدم أو تأخر.

غير أنّ الرأي القائل بجواز إضافة "إذا" الشرطية للجملة الاسمية حيث يعرب الاسم بعد "إذا"مبتدأ أقرب إلى ذهن الطلبة وأيسر للفهم ،واخترنا هذا الرأي لأنّ دخول "إذا" الشرطية على الأسماء كثير في كلام العرب وفي القرآن الكريم،ولأنّ سيبويه – وهو إمام البصريين- يجيز ابتداء الاسم بعد"إذا"على قبح لقوله:«ويقبح إنْ ابتدأت الاسم بعدها إذا كان بعده الفعل لو قلت: اجلس حيث زيد جلس ،وإذا زيد يجلس كان أقبح من قولك :إذا جلس زيد ،وإذا يجلس ،وحيث يجلس ،وحيث جلس والرفع بعدها جائز.»[6].

ويتوافق الرأي الذي اخترناه مع رأي أحمد مكي الأنصاري الذي يجيز إضافة "إذا" الشرطية إلى الجملة الاسمية حيث

1- الإنصاف في مسائل الخلاف،ج 2،ص 156

2- ينظر، المصدر نفسه،ج 2،ص 156

3- ينظر، الكتاب،ج 3،ص 119

4- المقتضب،ج 2،ص 74

5- تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، ص 74

6- الكتاب،ج 1،ص 107

يقول :«يجوز إضافة "إذا" الشرطية إلى الجملة الفعلية كثيراً والاسمية قليلاً،وأقترح هذا التعديل استناداً إلى الآيات القرآنية التي بلغت أكثر من عشرين آية فيما أحصيت ...لأنّنا وجدنا عشرات الأبيات ...بل مئات الأبيات التي جاءت فيها الجملة الاسمية بعد "إذا" الشرطية، وكلها من الأبيات الموثوق بها؛ لأنها جميعاً من عصور الاحتجاج.»[1]، ومن أمثلة ذلك من القرآن الكريم قوله تعالى:﴿ إِذَا السَّمَاءُ انْشَقَّتْ﴾[الانشقاق 01]

ومما سبق توضيحه نقترح تعديلاً على قاعدة درس"إذا"الشرطية بحيث تكون كالآتي :"إذا" الشرطية تدخل على الجملة الفعلية كما تدخل على الجملة الاسمية أيضاً،وتعرب "المنيةُ"مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره،ويعرب "المعلمُ"اسم كان مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره .

مسألة:نصب الفعل المضارع

العرض:ورد في الكتاب المدرسي في قاعدة درس رفع الفعل المضارع ونصبه للسنة الأولى من التعليم الثانوي :«ينصب الفعل المضارع بأنْ المضمرة جوازاً بعد لام التعليل مثل:﴿ وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ﴾[النحل44]، وينصب بأنْ المضمرة وجوباً بعد لام الجحود ؛وهي الواقعة بعد "ما كان"أو"لم يكن"مثل قوله تعالى ﴿وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُعَذِّبَهُمْ وَأَنْتَ فِيهِمْ﴾[الأنفال33]...وبعد "حتى" مثل:أجتهد حتى أحققَ النجاح.»2

ففي مسألة نصب الفعل المضارع بعد لام التعليل ولام الجحود و"حتى" خلاف نحوي بين المذهبين البصري والكوفي،فالبصريون يرون أنّ هذه الأحرف ليست عاملة في الفعل المضارع، فلا تنصبه بل تنصبه "أنْ" المضمرة ،أمّا الكوفيون فيرون أنها هي التي تنصب الفعل المضارع بنفسها ولا بتقدير "أنْ" بعدها،و فيما يلي تفصيل ذلك:

1- نصب الفعل المضارع بعد لام التعليل

في نصب الفعل المضارع بعد لام التعليل خلاف نحوي بين المذهبين البصري والكوفي،و الملاحظ أنّ الكتاب المدرسي تبنى الرأي البصري دون الرأي الكوفي .

أ – الرأي البصري:ذهب البصريون إلى أنّ الفعل المضارع ينصب بأنْ المضمرة بعد لام التعليل، وأنّ لام التعليل هي حرف جر،وحرف الجر يعمل في الأسماء دون الأفعال،و"أنْ"مع الفعل المضارع بعدها في تقدير اسم مجرور يقول الأنباري :«وأمّا البصريون فاحتجوا بأنْ قالوا إنما قلنا:إنّ الناصب للفعل "أنْ"المقدرة دون اللام، وذلك لأنّ اللام من عوامل الأسماء،وعوامل الأسماء لا يجوز أنْ تكون عوامل الأفعال ،فوجب أنْ يكون الفعل منصوباً بتقدير "أنْ"،وإنما وجب تقدير "أنْ" دون غيرها لأنّ "أنْ" يكون مع الفعل بمنزلة المصدر الذي يحسن أنْ يدخلَ عليه حرف الجر.»[3]

ب– الرأي الكوفي:ذهب الكوفيون إلى أنّ الفعل المضارع ينصب بلام التعليل ،ولا تقدر "أنْ" بعده خلافاً للبصريين، لأنها تقوم مقام "كي"الناصبة للفعل المضارع ،وأنها ليست حرف جر بل هي لام عاملة في الفعل المضارع كما تفعل لام الأمر في جزمه يقول الأنباري :«أمّا الكوفيون فاحتجوا بأنْ قالوا:إنما قلنا:إنها هي الناصبة ؛لأنها قامت مقام "كي"

1- نظرية النحو القرآني،أحمد مكي (الأنصاري)، دار القبلة للثقافة الاسلامية،جدة السعودية،ط 01، 1405هـ ،ص 114 ،115

2- المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة ،السنه الثانية من التعليم الثانوي، الشعب الأدبية، ص33.

3- الإنصاف في مسائل الخلاف،ج 2 ،ص 123، 124 ،و ينظر ،المقتضب،ج 2 ،ص 06

،ولهذا تشمل على معنى "كي" ،وكما أنّ "كي" تنصب الفعل ،فكذلك ما قام مقامه»[1]. و قال أيضاً:«قالوا: ولا يجوز أنْ يقال:إنها لام الخفض التي تعمل في الأسماء...وإنْ سلمنا أنها من عوامل الأسماء إلّا أنها عامل من عوامل الأفعال في بعض أحوالها، والدليل على هذا أنها تجزم الأفعال في غير هاتين الحالتين ،في الأمر والدعاء... فكما جاز أنْ تعمل في بعض أحوالها في المستقبل جزماً جاز أيضا أنْ تعمل في بعض أحوالها فيه نصباً.»[2]

2- نصب الفعل المضارع بعد لام الجحود:

أ – الرأي البصري:ذهب البصريون إلى أنّ ناصب الفعل المضارع بعد لام الجحود هي "أنْ" المضمرة واحتجوا بمثل ما احتجوا به في مسألة لام التعليل يقول الأنباري:«وأمّا البصريون فاحتجوا بأن قالوا:على أن الناصب "أن" المقدرة بعدها ما قدمناه في المسألة "لام"كي.»[3]

ب – الرأي الكوفي:ذهب الكوفيون أنّ لام الجحود هي من نصبت الفعل المضارع لا "أن" المضمرة بعدها ،واحتجوا بما احتجوا به في مسألة لام التعليل يقول الأنباري:«أما الكوفيون فاحتجوا بأن قالوا:الدليل على أنها هي العاملة بنفسها وجواز إظهار "أن" بعدها ما قدمناه في مسألة "لام "كي».[4]

3 – نصب الفعل المضارع بعد حتى:

أ – الرأي البصري:ذهب البصريون إلى أنّ ناصب الفعل المضارع بعد حتى "أن" المضمرة"،وأنّ "حتى" حرف جر تعمل في الأسماء دون الأفعال ،و"أنْ" مع الفعل بعدها في تقدير اسم مجرور قال الأنباري :«وأمّا البصريون فاحتجوا بأنْ قالوا:إنما قلنا :إنّ الناصب للفعل "أنْ" المقدرة دون "حتى" أنَّا أجمعنا على أنّ حتى من عوامل الأسماء... لأنّ عوامل الأسماء لا تكون عوامل الأفعال...وإذا ثبت أنّه لا يجوز أنْ تكون عوامل الأسماء عوامل الأفعال ،فوجب أنْ يكون الفعل منصوباً بتقدير "أنْ".»[5]

ب – الرأي الكوفي:ذهب الكوفيون أنّ "حتى" تنصب الفعل المضارع بنفسها ،لا بتقدير"أنْ"؛لأنها تأخذ معنى "كي"و"إلى أنْ" قياساً على أحرف القسم،يقول الأنباري: «أمّا الكوفيون فاحتجوا بأنْ قالوا:إنما قلنا أنها تنصب الفعل بنفسها ؛لأنها لا تخلو:إمّا أنْ تكون بمعنى"كي" كقولك:(أطع الله حتى يدخلَك) الجنة أي: كي يدخلَك الجنة ،وإمّا أن تكون بمعنى "إلى أنْ" كقولك: (اذكر الله حتى تطلعَ الشمس) أي :إلى أنْ تطلعَ الشمس فإن كانت بمعنى "كي" ،فقد قامت مقام "كي" ،و "كي" تنصب، فكذلك ما قام مقامها ،وإنْ كانت بمعنى "إلى أنْ" فقد قامت مقام"أنْ"،و"أنْ" تنصب فكذلك ما قام مقامها ،وصار هذا بمنزلة واو القسم فإنها لما قامت مقام الباء عملت عملها.»[6]

التعليق:يعد درس نصب الفعل المضارع بـ"أنْ" المضمرة من أصعب الدروس المبرمجة على طلبة التعليم الثانوي ،وتحديدا

1- الإنصاف في مسائل الخلاف،ج 2 ،ص 123

2 – المصدر نفسه ،ج 2 ،ص 123

3 – المصدر نفسه ،ج 2 ،ص 138

4 – الإنصاف في مسائل الخلاف ،ج 2 ،ص 137

5 – المصدر نفسه ،ج 2 ،ص 141

6 – المصدر نفسه ،ج 2 ،ص 141

طلبة السنة الأولى ،فهؤلاء يَقصُر فهمهم للقاعدة النحوية لما تحمله من تقدير وتأويل ،وقد اختار مؤلفو الكتاب المدرسي في هذه المسألة الرأي البصري،وفي اختيارهم هذا تعسير على الطلبة .ومن باب تيسير النحو على الناشئة ليقبلوا عليه ،ولا ينفرون منه ندعو إلى تبني الرأي الكوفي القائل: بأنّ الفعل المضارع بعد لام التعليل ولام الجحود و حتى منصوب بهذه الأحرف لا بتقدير"أنْ" بعدها ،ويكفي الطالب إذا أعرب أنْ يقول:فعل مضارع منصوب بلام التعليل أو لام الجحود أو "حتى".

وهذا ما أقرّه ابن مضاء القرطبي (592 هـ) في دعوته إلى إلغاء نظرية العامل ،فقال بعدم وجود العامل المضمر في حالتي الرفع والنصب لأن العرب تكلمت هكذا «ولا يضمر رافع كما لا يضمر ناصب إنما يرفعه المتكلم وينصبه اتباعاً لكلام العرب »[1].ومن المحدثين دعا شوقي ضيف إلى إلغاء نصب المضارع بأنْ المضمرة من النحو التعليمي في قوله:«وتصور أنّ المضارع في هذه المواضع جميعاً منصوب بأنْ المضمرة جوازاً أو وجوباً فيه تكلف واضح،وليست هناك ضرورة للإبقاء على هذا التصور، وقد نصّ النحاة على أنّ الكوفيين لم يذهبوا هذا المذهب في نصب المضارع بعد هذه الأدوات فقد جعلوه منصوباً بعد لام الجحود وكذلك بعد لام التعليل وبعد حتى.»[2]

ومما يشار إليه في هذه المسألة أيضاً هو الخلاف الحاصل بين المذهبين في نصب المضارع بعد فاء السببية وواو المعية، فالبصريون يرون أنّ ناصب الفعل المضارع بعد هذين الحرفين أنْ المضمرة وجوباً،أمّا الكوفيون فقالوا في الأول منصوب على الخلاف وفي الثاني منصوب على الصرف وذهب أبو عمر الجرمي من البصريين أنه منصوب بهما أي بالفاء السببية وبواو المعية.[3]

1- الرد على النحاة،أبو العباس أحمد بن عبد الرحمان اللمخي القرطبي (ابن مضاء)، تحقيق محمد إبراهيم البنا،دار الاعتصام،مصر ط 01، 1979 ،ص 20

2- تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، ص 82

3- الإنصاف في مسائل الخلاف،ج 2 ،ص 107،109

الفصـــــــل الثاني

مسائل ليســـت من الخلاف البصري الكوفي

المبحث الأول: مسائل مخالفة للجمهور

المبحث الثاني:مسائل لم يحدد وجهها الإعرابي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

المبحـــــث الأول:

مسائل مخالفـــــــــة للجمهور

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

توطئـــــة:

بعد استقراء جميع دروس قواعد اللغة المبرمجة على طلبة التعليم الثانوي تمّ الوقوف على بعض المسائل التي لم يكن فيها خلاف نحوي بين المذهبين البصري والكوفي، وهناك شبه اتفاق بين جمهور النحاة على رأي واحد في هذه المسألة أو تلك،إلّا أنّ مؤلفي الكتاب المدرسي اختاروا آراءً مخالفة لما اتفق عليه الجمهور نحو القول في الفرق بين الجملة والمصدر المؤول، وهنا يُطرح السؤال هل هذه الاختيارات تعود إلى قناعة لدى هؤلاء بهذه الآراء النحوية خلافا للجمهور قصد التيسير وتجنب التداخل والخلاف أم هي انحراف عن القاعدة وقعوا فيها عن غير قصد ؟والظاهر أن من بين هذه الآراء ما تجد له مسوغاً كانفراد أحد النحاة بهذا الرأي خلافاً للجمهور ،أمّا البعض الآخر فلا تجد له مسوغاً ،فقد تكون انحرافا عن القاعدة.

مسألة المبتدأ الاسم الجامد

العرض: ورد في الكتاب المدرسي للسنة الأولى شعبة الآداب في قاعدة درس المبتدأ و الخبر العبـارة الآتية :«و المبتدأ نوعان: مبتدأ له خبر، و يرد اسما جامدا أو مصدرا مؤولا.»[1]

التعليق: اشترط مؤلفو الكتاب المدرسي في المبتدأ الذي له خبر أن يكون اسما جامدا، و هذا مخالف لما يراه جمهور النحاة ،فالمبتدأ الذي له خبر قد يرد اسما جامدا مثل(اللّهُ ربُنا) أو يرد اسما مشتقا مثل (المؤمنُ أخو المؤمن) ،فابن هشام عند ذكره للمبتدأ الذي له خبر قال:« المبتدأ الذي له خبر يكون اسما صريحا نحو (اللّه ربّنا) و (محمد نبينا) و مؤولا بالاسم نحو: ﴿وَأَن تَصُومُوا خَيْرٌ لَّكُمْ﴾ [البقرة 184]»[2] فلم يقل: اسما جامدا .وعليه وجب تغيير كلمة "جامد" بـ"صريح" لتستقيم القاعدة ،و ينزاح التوهم و الشك بأن غير الاسم الجامد لا يكون مبتدأ.

مسألة المفعول به المضمر

العرض:ومما يجب ضبطه في الكتاب المدرسي ما ذكر في درس المفعول به للسنة الأولى جذع مشترك آداب ، وفي ذكر أنواع المفعول به قال:«يكون المفعول به:

1- ظاهرا ،مثل: أكل **البيضةَ** وقشرتَها.

2- مضمراً:كل ما تشتهيـه نفسك و البس ما يعجب الناس.

3- صريحاً أو مؤولا بالصريح، مثل :عرفت **أنّ الإحسانَ يسترقُّ** الإنسانَ أي: عرفت استرقاقَ الإحسان.»[3]

التعليق: المسألة في هذا الموضوع تتعلق بأمرين:الأول: بعبارة (يكون المفعول به مضمراً)،والثاني: بحذف الجملة الواقعة مفعولاً به.

أولاً: في عبارة (يكون المفعول به مضمراً)غموض وإبهام يتعسر على الطالب فهمه لاعتقاده أن كلمة "مضمر"يراد بها غير الظاهر مثل القول في "أن" المضمرة الناصبة للفعل المضارع في مذهب البصريين أي: لا أثر لفظيا لها ،أمّا المفعول به فلا يمكن أن يكون مضمراً بهذا المعنى إلّا إذا حذف لأثر بلاغي مثل:شربتُ أي: شربت الماءَ، ومؤلفو الكتاب المدرسي أرادوا

1- المشوق في الأدب والنصوص،السنة الأولى من التعليم الثانوي ،جذع مشترك آداب ، ص42

2- شرح شذور الذهب، ص 210

3- المشوق في الأدب والنصوص،السنة الأولى من التعليم الثانوي،جذع مشترك آداب،ص 82

بكلمة "مضمر" الضمير المتصل ،وهو ما دل عليه المثال الذي صاغوه (كل ما تشتهيه نفسك)، والإضمار بهذا المعنى استخدمه القدماء من قبل فابن عقيل يقول:« المضمرات كلها مبنية لشبهها بالحروف في الجمود...وإذا ثبت أنها مبنية فمنها ما يشترك فيه الجر و النصب وهو كل ضمير نصب أو جر متصل نحو: أكرمتُكَ ومَرَرْتُ بِكَ ،وإنَّهُ،ولَهُ...»[1].فقد جعل الضمير المتصل من المضمرات. و مع مرور الزمن غاب مصطلح "المضمر" بدلالته التي أشار إليها ابن عقيل ،وأصبح مصطلح "الضمير المتصل" يستعمل بديلا له، و من باب التيسير على الطلبة، والابتعاد عن اللبس نقترح حذف كلمة (مضمر) وتعويضها بالضمير المتصل فتكون القاعدة على النحو الآتي:

يكون المفعول به ضميراً متصلاً أو منفصلاً.

أ-الضمير المتصل نحو قوله تعالى :﴿هُوَ الَّذِي يُصَوِّرُكُمْ فِي الأَرْحَامِ﴾ [آل عمران 06]

وقول أيضاً:﴿ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَمَعَهُمْ عَلَى الْهُدَى﴾ [الأنعام 35]

ب-الضمير المنفصل :مثل قوله تعالى:﴿ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ [الفاتحة05]

وقوله أيضا:﴿ وَإِيَّايَ فَارْهَبُونِ﴾ [البقرة 40]

ثانياً: لم يذكر مؤلفو الكتاب المدرسي ضربا آخر من أضرب المفعول به ،وهو وقوع المفعول به جملة فمن المتفق عليه أنّ جملة مقول القول إذا كان فعل القول مبنياً للمعلوم تُعرب مفعولاً به، يقول المرادي «وأمّا الجملة المحكية بالقول فلها حالان :أحدهما أنْ يكون القول المحكي به غير موضوع للمفعول فحينئذ يكون محله نصباً باتفاق نحو:قل:الحمد لله...»[2]، و من المتفق عليه أيضاً أنّ الجملة الواقعة بعد أفعال القلوب التي تنصب مفعولين تعرب مفعولا به نحو:علمتُك تحب الفقراء[3] ، وعليه نقترح إضافة العبارة الآتية إلى القاعدة: يكون المفعول به جملة نحو:﴿ وَقُلْنَا اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ﴾ [البقرة 35]و نحو قول أبي ذؤيب:

فإنْ تزعُميني **كنتُ أجهلُ فيكم** فإني شَرَيتُ الحلمَ بعدكِ بالجهلِ[4]

مسألة الفرق بين المصدر المؤول والجملة:

العرض :ورد في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي شعبة العلوم التجريبية ،وفي درس الجمل التي لها محل من الإعراب الأمثلة الآتية :

1- وجب على الأديب **أَنْ يفتشَ** عن الحلول .

2- استطاع **أَنْ يتخلصَ** من الواقع المفروض عليه.

3- يلتفت من أجل **أَنْ يستكملَ** عملية التغيير.[5]

1- شرح ابن عقيل ،بهاء الدين عبد الله (ابن عقيل)، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار مصر للطباعة، القاهرة مصر ط 20 1980، ،ج 1،ص 93/92

2- الجمل التي لها محل من الإعراب والتي لا محل لها ،الحسن بن قاسم (المرادي) ، مجلة آداب الرافدين،العدد 07 ،1976 ،ص439.

3- ينظر، الموجز في القواعد اللغة العربية ،سعيد (الأفغاني)، دار الفكر،بيروت لبنان، (د ط)،2003 ،ص 350.

4- من الطويل ،ديوان الهذلين ،ص 36

5- ينظر،اللغة العربية وآدابها،السنة الثالثة من التعليم الثانوي،الشعب العلمية، ص 86. و هي أمثلة مستخرجة من النص التواصلي "الالتزام في الشعر

التعليق: ساق الأساتذة المؤلفون للكتاب هذه الأمثلة لبيان الجملة الواقعة فاعلاً، والواقعة مفعولاً به والواقعة مضافاً إليه على اعتبار "أنْ يفتشَ"جملة فعلية في محل رفع فاعل،و"أنْ يتخلصَ" جملة فعلية في محل نصب مفعول به، و"أنْ يستكملَ" جملة فعلية في محل جر مضاف إليه.ومن الواضح –مما سبق– وقوع لبس في التفريق بين المصدر المؤول والجملة الفعلية ،وعليه فلا بدّ من توضيح الفرق بينهما انطلاقا من تعريفهما .

1– تعريف الجملة :تناول النحاة قديما وحديثا مفهوم الجملة في كتبهم النحوية،ولم يختلفوا كثيرا في تعريفها ومن تعريفات المتقدمين نذكر:

أ–تعريف سيبويه: لم يُقدِّم سيبويه للجملة تعريفا محددا واضحا بل ذكر مفهومها في حديثه في باب المسند والمسند إليه إذ قال:«هذا باب المسند والمسند إليه؛ وهو ما لا يستغني واحد منهما عن الآخر،ولا يجد المتكلم منه بداً،فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه وهو قولك:عبدُ الله أخوك و هذا أخوك ،ومثل ذلك يذهبُ عبدُ الله ،فلا بدّ للفعل من الاسم كما لم يكن للاسم الأول بدُّ من الآخر في الابتداء ،ومما يكون بمنزلة الابتداء قولك:كان عبدُ الله منطلقاً، وليت زيداً منطلقٌ ؛لأن هذا يحتاج إلى ما بعده كاحتياج المبتدأ إلى ما بعده.»[1]

ب– تعريف الزمخشري: يطابق الزمخشري بين الجملة والكلام ولا يرى فرقا بينهما فيقول :« الكلام هو المركب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى، وذلك لا يأتي إلّا في اسمين كقولك: زيدٌ أخوك ،وبشرٌ صاحبُك ،أو في فعل واسم نحو قولك: ضرب زيدُ ،وانطلق بكرُ ،وتسمى الجملة.»[2]

ج– تعريف المبرد: في حديثه عن الفاعل قال: « وإنما كان الفاعل رفعاً ، لأنه هو والفعل جملة يحسن السكوت عليها ،وتجب بها الفائدة للمخاطب ،فالفاعل والفعل بمنزلة الابتداء والخبر ،إذا قلت: قام زيدُ، فهو بمنزلة القائمُ زيدُ.»[3]

من التعريفات السابقة يتضح أنّ أهم شيء تبنى عليه الجملة هو التركيب الإسنادي، فالتعريف البسيط للجملة لا يتعدى ذلك أي:ما تألف من مسند ومسند إليه ،وهذا ما يؤكده – من المحدثين –الغلاييني في قوله: «والمركب الإسنادي ويسمى جملة أيضا ما تألف من مسند ومسند إليه نحو:الحلم زين ،يفلح المجتهد»[4] وعباس حسن في قوله:«الكلام أو الجملة هو ما تركّب من كلمتين أو أكثر وله معنى مفيد»[5]. فالمسند والمسند إليه هما عمدتا الجملة، فلا تكتمل الجملة تركيبا ،ولا تستقل دلاليا بحذف أحدهما.

2 – تعريف المصدر المؤول:عرَّفه محمد إبراهيم عبادة بقوله:«المصدر المؤول:يراد به ما يمكن أنْ يفسَّر بالمصدر ،ويحل محله مصرح به.وهو يتكون من "أنْ"والفعل،أو"ما" والفعل،أو"لو" المصدرية والفعل ،أو"كي" المصدرية والفعل أو"أنّ"والجملة الاسمية،ويقابله المصدر الصريح،فإذا قلنا:أريدُ أَنْ أحسنَ السباحَةَ؛كان المعنى أريد إحسانَ السباحةِ ،فكلمة "إحسان" مصدر

العربي الحديث" فالتدريس بالمقاربة بالكفاءات يربط درس قواعد اللغة العربية بالنصوص الأدبية المبرمجة على الطلبة.

1– الكتاب،ج 1 ،ص 23

2– المفصل في علم العربية،ص 06

3– المقتضب ،ج 1 ،ص 146

4– جامع الدروس العربية،مصطفى (الغلاييني)، تحقيق أحمد جاد، دار البصائر للنشر والتوزيع ،الجزائر،(د ط)،2010،ص 17

5– النحو الوافي، ج 1 ، ص 15

صريح أمكن أن يحل محل "أنْ يحسن"،وكما أن "إحسانَ" تعرب مفعولا به ،كذلك يعرب المصدر المؤول "أنْ أحسنَ" مفعولا به.»[1]

بعد تعريف الجملة و المصدر المؤول يتضح الفرق بينهما ،ويتضح خطأ من قال بأن المصدر المؤول يعرب جملة فعلية، وتأخذ محلاً إعرابيا.

3 – أوجه الاختلاف بين الجملة والمصدر المؤول:يمكن حصرها في النقاط التالية:

أ- الجملة تعتمد في بنائها على المسند والمسند إليه ،وهما متلازمان لتأليف الجملة الاسمية أو الفعلية نحو: زيد منطلق ،انطلق زيد ،ولا تتم الإفادة بالواحد منها دون الآخر نحو: زيد ،دون منطلق أو انطلق ،أمّا المصدر المؤول فلا يعتمد على العلاقة الإسنادية؛ لأنه يؤول بلفظ واحد يأخذ –المصدر المؤول- حكمه الإعرابي، نحو: قوله تعالى:﴿ تُرِيدُونَ أَن تَصُدُّونَا عَمَّا كَانَ يَعْبُدُ آبَآؤُنَا﴾[إبراهيم10]،فالمصدر المؤول "أنْ تصدونا" وتقديره "صدَّنا" كلمة واحدة ليس لها ما تسند إليه ،إذاً فهو ليس جملة، ولا يمكن أن يكون في التركيب الإسنادي غير مبتدأ أو خبر أوفاعل.

ب – اشترط بعض النحاة في الجملة تحقيق الإفادة حين عرَّفوها بالكلام الذي يحسن السكوت عليه.نحو تعريف المبرد. فقولنا: (زيد منطلق) أو (انطلق زيد) كلام يحسن السكوت عليه، ويحقق الفائدة للمخاطب بأننا أعلمناه بانطلاق زيد.أمّا المصدر المؤول فلا يعد كلاماً يحسن السكوت عليه، ولا يحقق فائدة للمخاطب؛ لأنه لفظ واحد بعد تأويله ،ففي الآية الكريمة :﴿ تُرِيدُونَ أَن تَصُدُّونَا عَمَّا كَانَ يَعْبُدُ آبَآؤُنَا ﴾[إبراهيم10]،فكلمة "صدَّنا" المؤولة عن "أنْ تصدونا" لا تحقق فائدة لوحدها دون ما قبلها وما بعدها.

ج – في قوله تعالى :﴿ وَأَن تَصُومُوا خَيْرٌ لَّكُمْ ﴾ [البقرة 184] المصدر المؤول "أن تصوموا"يؤول بمصدر صريح"صيامُكُمْ"، ومحله الإعرابي في محل رفع مبتدأ؛ لأن التقدير " صيامُكم خيرٌ لكم" ،فصيام مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة .

فإنْ اُعتبر المصدر المؤول "أنْ تصوموا"جملة فهل يمكن إعرابها جملة فعلية في محل رفع مبتدأ ؟ وهذا ما لم يقل به جمهور النحاة، وسنفصل هذا الرأي في مسألة وقوع المبتدأ جملة. وإنْ اُعتبر- أيضاً – المصدر المؤول "أنْ تصوموا" جملة ،فهل يمكن إعرابها جملة فعلية ابتدائية لا محل لها من الإعراب؟ وهذا غير ممكن لأنها غير مفصولة ومستقلة بمعناها عمّا بعدها "خير لكم".

وإذا عدنا إلى الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي فإننا نعثر على العبارة الآتية:« المبتدأ نوعان: مبتدأ له خبر، ويرد اسما جامداً أومصدراً مؤولا مثل قوله تعالى :﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ أَنَّكَ تَرَى الْأَرْضَ خَاشِعَةً ﴾[فصلت 39]»[2].فمؤلفو الكتاب يعتبرون (أنّك ترى الأرض) مصدرا مؤولا في محل رفع مبتدأ والتقدير:رؤيةُ الأرض خاشعةً من آيات الله ،ففي الآية دليل واضح على عدم اعتبار المصدر المؤول جملة .

د-في قوله تعالى :﴿ قُلْ إِنَّ اللَّهَ قَادِرٌ عَلَىٰ أَن يُنَزِّلَ آيَةً ﴾[الأنعام37] المصدر المؤول "أنْ ينزل" تقديره "إنزالِ" أي:

1- معجم مصطلحات النحو والصرف والعروض والقافية، محمد (إبراهيم عبادة)، مكتبة الآداب، القاهرة مصر،ط 01 ،2011 ،ص 179

2- المشوق في الأدب والنصوص،السنة الأولى جذع مشترك آداب،ص 42

على إنزالِ آية ،وعليه يُعرب المصدر المؤول في محل جر اسما مجرورا. فإن اعتبرنا "أنْ ينزلَ"جملة فهل يمكن إعرابها جملة فعلية في محل جر اسم مجرور؟وهذا ما لم تذكره كتب النحو ،ومن المعلوم أنَ حروف الجر تختص بالأسماء دون الأفعال و الجمل ،فكيف يمكن اعتبار المصدر المؤول جملة؟.

الخلاصة:

إنّ الأمثلة التي استعان بها الأساتذة المؤلفون للكتاب المدرسي في درس الجملة التي لها محل من الإعراب الخاصة بالشعب العلمية والتي حملت مصادر مؤولة على اعتبار أنها جمل لها محل من الإعراب غير صالحة.ونقترح أنْ تصوبَ فتعرب كالآتي :

1 – وجب على الأديب **أنْ يفتشَ** عن الحلول."أنْ يفتشَ" مصدر مؤول في محل رفع فاعل.

2 – استطاع **أنْ يتلخصَ** من الواقع المفروض عليه."أنْ يتخلصَ" مصدر مؤول في محل نصب مفعول به

3 – يلتفت من أجل **أنْ يستكملَ** عملية التغيير. "أنْ يستكملَ" مصدر مؤول في محل جر مضاف إليه.

أو أنْ تحذف من الكتاب المدرسي ، وتعوض بأمثلة تتناسب مع موضوع الجمل التي لها محل من الإعراب نحو:قوله تعالى:﴿ هَذَا يَوْمُ يَنْفَعُ الصَّادِقِينَ صِدْقُهُمْ ﴾[المائدة119]،فجملة "ينفع" في محل جر مضاف إليه.

أمّا ما تعلق بسؤال البكالوريا شعبة آداب وفلسفة دورة جوان 2013 والذي تضمّن- نصاً – بيان محل جملة "أنْ أبقى" من الإعراب في قول الكاتب :ومهما يكن نجاح الاستعمار...بعد أنْ أبقى جروحا دامية في نفوس الجزائرين.[1] فنقترح تصحيح الإجابة النموذجية، والموضوعة على موقع الديوان الوطني للامتحان والمسابقات وتعدل كالآتي:"أنْ أبقى جروحاً دامية" جملة فعلية في محل جر مضاف إليه تعدل بـ"أنْ أبقى" مصدر مؤول في محل جر مضاف إليه.

أمّا امتحان البكالوريا شعبة العلوم التجريبية لدورة جوان 2014 ،فكان السؤال عن إعراب جملة (أن يثور)[2] في قول الشاعر مفدي زكريا:

واختارَ يومَ الاقتراعِ نوفمبرَا فمضَى وصمَّمَ أن يثورَ ويقرعَا.

فنقترح أنْ تصوبَ الإجابة النموذجية على موقع الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات للطلبة والمتتبعين على النحو الآتي :"أنْ يثورَ"جملة فعلية في محل نصب مفعول به،تعدل بـ"أنْ يثورَ" مصدر مؤول في محل نصب مفعول به.

مسألة اسم الجمع:

العرض :عرَّف مؤلفو الكتاب المدرسي اسم الجمع فقالوا:«هو الذي يدل على جماعة و لا مفرد له من لفظه مثل خيل ،شعب ،ناس، نساء»[3] ، وهو تعريف يتوافق مع تعريفات بعض النحاة القدماء ،وعلى رأسهم سيبويه فعبّر عن اسم الجمع بأنّه الاسم الذي لم يكسر عليه واحده للجمع فقال في باب التحقير :«هذا باب تحقير ما لم يكسر عليه واحده

1- ينظر، امتحان بكالوريا التعليم الثانوي،شعبة الآداب والفلسفة،الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات ،الجزائر،دورة جوان 2013 ص 04 ،الملحق رقم 03

2- ينظر، امتحان بكالوريا التعليم الثانوي،شعبة العلوم التجريبية، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات ،الجزائر ،دورة جوان 2014 ،الملحق رقم 04

3- اللغة العربية وآدابها،السنة الثالثة من التعليم الثانوي ،شعبة الآداب و الفلسفة ، ص 218

للجمع ،ولكنه شيء واحد يقع على الجميع ،فتحقيره لتحقير الاسم الذي يقع على الواحد لأنّه بمنزلته إلّا أنّه يعني به الجميع.»[1]

يُعد المبرّد أول من أطلق مصطلح "اسم الجمع" على هذا النوع من الأسماء حين قال:«وأمّا قولهم: خادم وخدم وغائب وغيب ،فإنّ هذا ليس بجمع (فاعل) على صحة إنما هي أسماء للجمع»[2] ، وعبَّر عن اسم الجمع في قوله:«باب أسماء الجمع التي ليس لها واحد من لفظها :اعلم أنّ مجراها في التحقير مجرى الواحد ،لأنها وضعت أسماء ،كل اسم منها لجماعة ،كما أنّك إذا قلت (جماعة) فإنما هو اسم مفرد وإنْ كان المسمى به جمعاً.»[3]

وعبَّر عنه ابن السرّاج(316هـ) من بعده باسم الجميع فقال :«وما كان اسماً للجميع ،وليس لفظ واحده، فهو كالواحد ،ويصغر على لفظه نحو: قوم تقول فيه: قويم ،ورهط تقول فيه: رُهيط »[4].

و أوردنا هذه التعريفات لنبين حقيقة مفادها أن اسم الجمع ليس له مفرد من لفظه.أمّا الخطأ الذي يخص هذا الموضوع والذي وقع فيه واضعو أسئلة امتحان البكالوريا لدورة جوان 2013 الخاصة بشعبة الآداب و الفلسفة في السؤال الثاني من البناء اللغوي :- استخرج من النص اسم جمع،ثم هات المفرد منه.ماذا تستنتج؟.[5]

التعليق :بما أنّ اسم الجمع لا مفرد له من لفظه ،فإنّ صيغة السؤال قد جانبت الصواب ،وفيها لبس لا يستطيع الطالب كشفه. ففي قوله: "هات المفرد منه" تحتمل الإجابة أوجه عدّة ؛فقد يجيب الطالب بأن لا مفرد له؛ وهي الإجابة الأصوب في رأينا، وقد يجيب بالإجابة التي اختارها الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات ونصُّها اسم الجمع: الناس و مفرده رجل[6] ، وإذا ما اعتمدنا الإجابة الثانية فإننا **نهضم حق الطالب لأنّه تعلّم أنّ اسم الجمع لا مفرد له من جنس لفظه ،ويطلق على المفرد والجمع ولأنّ كلمة "الناس" تشمل الرجل و المرأة و الطفل ،فأيّ الإجابات** يختار الطالب؟ **وعلى أيّ أساس تم اختيار كلمة "رجل" كمفرد للناس؟**

إضافة إلى ذلك **كله فإنّ** صيغة السؤال و الإجابة المقترحة من الديوان الوطني الا**متحانات والمسابقات تتناقض مع ما** ورد في قاعدة الكتاب المدرسي حيث نجد: «**إنّ اسم الجمع موضوع لجموع الآحاد ،ودالا عليها دلالة المفرد على أجزاء مسماة ك(قوم) فإنّه يدل على الأفراد المندرجة فيه ،كما تدل كلمة "الناس"** على الأشخاص التي تنطوي عليها.»[7]

ومما سبق نقترح أنْ تكون أسئلة البكالوريا واضحة محددة ،لا لبس فيها ،ونقترح **تعديل نص السؤال كأن يكون - استخرج من النص اسم جمع.ولماذا** سمي بهذا الاسم ؟ **أو** - استخرج من النص اسم جمع .وما يميزه عن بقية الجموع؟.

1- الكتاب،ج 3 ،ص 494

2- المقتضب،ج 2 ،ص 218

3- المصدر نفسه ،ج 2 ،ص 291

4- الموجز في النحو،(ابن السرّاج)، تحقيق مصطفى الشويمي وابن سالم دامرجي ،(مؤسسة بدران للطباعة والنشر،بيروت لبنان) (د ط)،1965 ،ص 122

5- ينظر، امتحان بكالوريا التعليم الثانوي،شعبة الآداب والفلسفة،دورة جوان 2013،الملحق رقم 03

6- ينظر،الإجابة النموذجية لامتحان شهادة البكالوريا دورة جوان 2013، الملحق رقم 03

7- اللغة العربية وآدابها،السنة الثالثة من التعليم الثانوي ،شعبة الآداب و الفلسفة ،ص 218

مسألة وقوع المبتدأ جملة

العرض:ورد في الكتاب المدرسي، وفي قاعدة **درس** الجمل التي لها محل من الاعراب الخاص بالسنة الثالثة **من التعليم الثانوي للشعب العلمية**: «**الجملة** التي لها محل من الاعراب هي التي يمكن أن تعوض بمفرد قد تكون مبتدأ... وغير ذلك من عناصر الجملة »[1] ولم يُذكر في الكتاب أيُّ **مثال عن الجملة الواقعة مبتدأ.**

التعليق: لبيان إمكانية وقوع الجملة مبتدأ من عدمها لا بدّ أن نقفَ عند تعريفه، فقد ذكره سيبويه في **باب المسند و المسند إليه** فقال:«وهما ما يُغْنَى **واحد منهما عن الآخر و** لا يجد المتكلم منه بدًّا.فمن ذلك الاسم المبتدأ أو المبني عليه ،وهو **قولك: عبد الله أخوك وهذا أخوك**»[2] .وجاء في اللباب في علل البناء و **الإعراب «المبتدأ هو الاسم المجرد من العوامل اللفظية لفظا وتقديرا** المسند إليه خبر أو ما يسدّ **مسدّه»**[3]. **فمن التعريفين يتبين الاتفاق على أنّ المبتدأ اسم. وهو رأي** جمهور النحاة في هذه المسألة، فالمبتدأ عندهم لا يكون إلّا اسما أو ما في منزلته **(المصدر المؤول) ،ومن أقوال النحاة الدالة على ذلك:**

1- قول ابن جني: «**ألا ترى أنّ** المبتدأ قد يقع غير اسم محض وهو قولهم: **تسمعُ** بالمعيدي خيرٌ **من أنْ** تراه، ف"**تسمع" كما ترى فعل** ،و تقديره "**أنْ تسمعَ**". فحذفهم "**أنْ" ورفعهم "تسمعُ" يدل على أن المبتدأ قد يمكن أن يكون** عندهم غير اسم صريح.»[4] **فهو** يبين أنّ مبتدأ قد يكون **مصدرا مؤولا من "أن"** والفعل المضارع بعدها ولم يقل بأنه جملة.

2- **قول ابن هشام** :«المبتدأ الذي له خبر يكون اسماً صريحاً نحو:(**اللهُ رُبنا**)**و**(محمدُ نبيُنا) **و** مؤولا بالاسم نحو: ﴿**وَأَن تَصُومُوا خَيْرٌ لَكُمْ** ﴾[البقرة184] أيْ: **وصيامُكم** خيرٌ لكم،ومثله قولهم:**تسمعُ** بالمعيدي خيرٌ **من أنْ** تراه.»[5] **فابن** هشام يؤكد أنّ المبتدأ لا يكون غير اسم صريح أو مصدر مؤول،و "**تسمع**" ليست جملة بل هي مصدر مؤول قياسا على "**أن تصوموا**".لكنه عاد في موضع آخر وأضاف جملة للجمل التي لها محل من الإعراب، وأطلق عليها الجملة **المسند إليها** ،وقدَّم المثَل العربي (تسمع بالمعيدي خير من أن تراه) مثالا لها إذا لم تقدر "**أنْ تسمعَ**".[6]

من الأقوال السابقة يتضح جليا اتفاق جمهور النحاة على أنّ المبتدأ لا يكون إلّا اسما صريحا أو مصدرا مؤولا **بالصريح**.واشترط النحاة أنْ يكون المبتدأ اسماً محضاً أو ما في منزلته ،**لأنه** مُخبر عنه ومحكوم عليه و**يُسند إليه .يقول العكبري (616ه)**في حديثه عن المبتدأ:« وإنما وجب أن يكون اسماً لأنه مخبر **عنه،ولا يصح الإخبار** عن غير الاسم.»[7]

أمّا مسألة جواز نصب الفعل المضارع بأنْ المضمرة بغير عوض في قولهم: (تسمع بالمعيدي خير من أنْ تراه) **مسألة**

1- اللغة العربية وآدابها،السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، الشعب العلمية ص 87

2- الكتاب ،ج 1 ،ص 23

3- اللباب في علل البناء و الإعراب، أبو البقاء عبد الله بن الحسين (العكبرى) ، تحقيق غازي مختار طليمات،دار الفكر المعاصر بيروت لبنان، دار الفكر ،دمشق سورية، ط01 ، 1995، ج 1 ،ص 124

4- سر صناعة الإعراب ج 1 ،ص 285

5- شرح شذور الذهب، ص 210

6- ينظر،مغني اللبيب عن كتب الأعاريب،ج 5، ص 239-242

7- اللباب في علل البناء و الإعراب ج 1،ص 124

خلافية بين المذهبين البصري الذي لا يجيز ذلك ،والكوفي الذي يجيز ذلك[1] ،ولن نعرض تفصيل هذه المسألة ؛لأنها لا تعنينا بقدر ما تعنينا مسألة وقوع المبتدأ جملة.

وما تم عرضه نخلص إلى أنّ المبتدأ قد يرد اسماً محضاً أو مصدراً مؤولاً ،ولا يكون جملة عكس ما أقرّه مؤلفو الكتاب المدرسي ،وعليه فإنّ مسألة وقوع المبتدأ جملة ليست مسألة خلافية بين المذاهب النحوية فاختار المؤلفون منها رأيا وتبنوه ،بل هو انحراف عن القاعدة وقعوا فيه ،وما يؤكد ذلك أنها لم تذكر في الدرس نفسه المبرمج لطلبة شعبة الآداب و الفلسفة ،لذلك يجب تصويب القاعدة الخاصة بدرس الجمل التي لها محل من الإعراب وحذف عبارة (قد تكون مبتدأ).

مسألة الجملة التفسيرية:

العرض: ورد في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة و الشعب العلمية ،وفي درس الجمل التي لا محل لها من الاعراب قوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنجِيكُم مِّنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ (10) تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنفُسِكُمْ ﴾[الصف 10-11]على اعتبار أن قوله تعالى:(تؤمنون بالله و رسوله)جملة تفسيرية.[2]

التعليق: ما يؤخذ على مؤلفي الكتاب المدرسي أنهم قدموا مثالا للطلبة عن الجملة التفسيرية مختلفا في إعرابه. فاختلاف النحاة في إعراب هذه الآية يظهر في ثلاثة آراء؛ الأول تفسيرية ،والثاني استئنافية ،أمّا الثالث فخبرية .

أ- الرأي الأول: يرى أصحابه أن جملة "تؤمنون" تفسيرية ، و من قال بهذا الفراء[3] و العكبري[4] وابن هشام[5] هشام[5] و المرادي[6].

ب- الرأي الثاني: يرى أصحابه بأنها استئنافية ومنهم الزمخشري[7] .

ج- الرأي الثالث: يرى بأنها خبرية، وذكره محي الدين الدرويش في قوله:«الجملة خبر لمبتدأ محذوف،أيْ :"هي تؤمنون"»[8]

و ليتضح أيّ الآراء أرجح لا بدّ من تعريف الجملة التفسيرية.فقد عرّفها ابن مالك فقال: «هي الجملة الكاشفة

1- ينظر،الإنصاف في مسائل الخلاف،ج 2، ص 111

2- اللغة العربية وآدابها،السنة الثالثة من التعليم الثانوي ،شعبة الآداب و الفلسفة ،ص 97

3- ينظر،معاني القرآن،ج 3 ، ص 104

4- ينظر، التبيان في إعراب القرآن،أبو البقاء عبد الله بن الحسين (العكبري)، تحقيق علي محمد البجاوي،عيسى البابي الحلبي وشركاه، م 2 ص 1221

5- ينظر،مغني اللبيب عن كتب الأعاريب،ج 5، ص 108

6- ينظر،الجمل التي لها محل من الإعراب،ص 447

7- ينظر، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل،أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد جار الله (الزمخشري)، دار الكتاب العربي،بيروت لبنان ط 03 ، 1407 ه،ج 4 ، ص 526

8- إعراب القرآن الكريم وبيانه، محي الدين (الدرويش) ، دار ابن كثير و دار اليمامة ،دمشق سورية،بيروت لبنان ،ط 07 ، 1999 م 7 ،ص 513

لحقيقة ما تليه مما يفتقر إلى ذلك»[1]، و وافقه أبو حيان الأندلسي و المرادي. و عرّفها من المحدثين عبده الراجحي:«الجملة التي تفسر ما يسبقها و تكشف عن حقيقته.»[2]

فالقدماء و المحدثون اتفقوا على أنّ جملة التفسيرية يشترط فيها أنْ توضح ما قبلها سواء كان المبهم مفردا أو جملة. ومن التعريفين يتضح أنّ جملة (يؤمنون بالله و رسوله) أقرب إلى الاستئناف منها إلى التفسير، فهي لا تفسر معنى التجارة بل هي جواب عن السؤال (هل أدلكم على تجارة؟) قال الزمخشري :« وهذا دليل على أنّ "تؤمنون" كلام مستأنف وقع جوابا عمّا نشأ قبله كأنهم قالوا :كيف أو ماذا نصنع فقال: تؤمنون...»[3]

لذا نقترح أنْ تغير الآية بآية أخرى أكثر وضوحًا و اتفاقًا في إعرابها نحو قوله تعالى :﴿و نَادَىٰ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ أَصْحَابَ النَّارِ أَن قَدْ وَجَدْنَا مَا وَعَدَنَا رَبُّنَا حَقًّا فَهَلْ وَجَدتُّم مَّا وَعَدَ رَبُّكُمْ حَقًّا قَالُوا نَعَمْ﴾ [الأعراف44] ، وقوله: ﴿فَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ أَنِ اصْنَعِ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا﴾ [المؤمنون27] ،فكل من "قد وجدنا " "واصنع الفلك" جملة تفسيرية مسبوقة بأداة التفسير "أنْ".

مسألة الجملة التعليلية:

العرض: ذكر في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة و الشعب العلمية وفي درس الجمل التي لا محل لها من الاعراب ما يسمى بالجملة التعليلية ،وقدّم مثالاً لها قوله تعالى: ﴿ وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلَاتَكَ سَكَنٌ لَّهُمْ ﴾[التوبة 103][4]

التعليق: لم يذكر النحاة القدماء أنّ الجملة التعليلية من الجمل التي لا محل لها من الاعراب.فالمرادي عدّها تسع جمل في قوله:«وأمّا الجمل التي لا محل لها من الإعراب فتسع، وهي الابتدائية ،و الصلة ، و الاعتراضية و التفسيرية، وجواب القسم ،و الواقعة بعد أدوات التحضيض، و الواقعة بعد أدوات التعليق غير العاملة ، و الواقعة جوابًا لها، و التابعة لما لا موضع له.»[5] .

أمّا ابن هشام فحصرها في سبع جمل فقال: «الجمل التي لا محل لها من الاعراب وهي سبع، وبدأنا بها لأنها لم تحل محل المفرد ،وذلك هو الأصل في الجمل ؛فالأولى الابتدائية وتسمى أيضا المستأنفة »[6] ثم ذكر الاعتراضية و التفسيرية و الجملة المجاب بها القسم والجملة الواقعة جوابًا لشرط غير جازم ،وجملة الصلة ،والجملة التابعة لجملة لا محل لها من الإعراب .

و أضاف – من المحدثين - الشيخ مصطفى الغلاييني (ت1949م) الجملة التعليلية للجمل التي لا محل لها من

1- تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد،(ابن مالك) ، تحقيق محمد كامل بركات،دار الكتاب العربي للطباعة و النشر،(د ط)،1967 ،ص 113

2- التطبيق النحوي، عبده (الراجحي)، دار النهضة العربية،بيروت لبنان،(د ط)،1988،ص 356

3- الكشاف،ج 4 ، ص 526

4- اللغة العربية وآدابها،السنة الثالثة من التعليم الثانوي ،شعبة الآداب و الفلسفة ،ص 98

5- الجمل التي لها محل من الإعراب ،ص 445

6- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب،ج 5 ،ص 39

الإعراب ومثَّل بقوله تعالى﴿ وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلاتَكَ سَكَنٌ لَهُمْ ﴾ [التوبة 103] ،ثم علَّق في الهامش قائلاً:«قليل من النحاة يجعل الجمل التي لا محل لها من الإعراب سبعًا ،فيجعل الابتدائية و الاستئنافية و التعليلية شيئاً واحدًا ، و التفريق أولى كما فعلنا.»[1]

أمّا محل (إن صلواتك سكن لهم) من الإعراب فاختلف فيه بين من عدّها تعليلية لا محل لها من الإعراب ، كالشيخ مصطفى الغلاييني كما وضحناه سابقًا و محمود بن عبد الرحيم الصافي[2] . و مَنْ عدّها مستأنفة لا محل لها من الإعراب أحمد بن محمد الخراط في قوله: «وجملة إن صلاتك سكن مستأنفة»[3]

نقترح - بعد توضيح الجمل التي لا محل لها من الإعراب - الأخذ برأي الجمهور،وهو اعتبار الجملة التعليلية جملة استئنافية أو ابتدائية ،وعليه تحذف الجملة التعليلية من درس الجمل التي لا محل لها من الإعراب وضمها إلى الجمل الابتدائية أو الجمل الاستئنافية و بخاصة إذا علمنا أنّ الاستئناف كثيرا ما يفيد التعليل، وهذا ما يؤكده سعيد الأفغاني في تعريفه للجملة الاستئنافية بقوله :«وهي التي تبدأ بها معنى جديد بعد كلام سابق ...وكثيراً ما تكون الاستئنافية مفيدة التعليل مثل (سافر ففي السفر فائدة) (اشتر هذا الكتاب إنه نافع لك).»[4]

1- جامع الدروس العربية ،ص 581

2- ينظر، الجدول في إعراب القرآن الكريم، محمود بن عبد الرحيم (الصافي)، دار الرشيد مؤسسة الإيمان،دمشق سوريا:ط 04 1418ه، ج 11 ،ص 26

3- انتخبت من مشكل إعراب القرآن الكريم،أحمد بن محمد (الخراط)، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف،المدينة المنورة السعودية (د ط)،1426 ه ،ج 2 ،ص 413

4- الموجز في قواعد اللغة العربية ، ص 353

المبحث الثاني:

مسائل لم يُحدد وجهها الإعرابي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

توطئـــــة:

من القضايا التي تؤرق الأساتذة في أثناء تقديم دروسهم إهمال المنهاج التربوي لبيان الوجه الإعرابي لبعض المسائل،على الرغم من كونها مسائل خلافية بين المذاهب النحوية، فسكوت مؤلفي الكتاب المدرسي عن اختيار وجه من أوجه إعرابها يفتح باب الاجتهاد أمام الأساتذة لتبني رأي معين،مما يجعل الاختلاف حاصلا بينهم في أثناء تقديم مادتهم العلمية، وهذا ما يؤثر سلبا على الطلبة. فقد يختلف أستاذان في الثانوية الواحدة فكيف إذا كان الاختلاف على المستوى الوطني، ومن أهم هذه المسائل مسألة إعراب "إذا" والتي يكثر ترددها في الإنشاء ودورانها في الكلام و مطالبة الطلبة بإعرابها في الامتحانات الرسمية ففي هذا المبحث سيتم عرض هذه المسائل.

مسألة إعراب إذَا

العرض: لم يذكر مؤلفو الكتاب المدرسي إعراب إذا الظرفية الشرطية، ولا الفجائية، ولا التفسيرية،**واكتفوا بذكر معناها ؛فقالوا** في الظرفية الشرطية:« إنها ظرف لما يستقبل من الزمان الفعل بعدها ماضٍ غالباً أو مضارع متضمن معنى **الشرط** متعلق بجوابه **...وهو مضاف** »[1]ولم **يذكروا شيئا عن** الفجائية ولا التفسيرية. **و تركوا** الباب مفتوحاً أمام الأساتذة للاجتهاد في تقديم المادة العلمية للطلبة ناسين أنّ معاني وإعراب "إذا"فيه **خلاف بين النحاة.**

أولا: إذا الظرفية الشرطية :يقر جمهور النحاة على أنّ "إذا" **لا** تخرج عن الظرفية يقول ابن **هشام:«والجمهور على أنّ** (إذا) لا تخرج عن الظرفية...»[2] **،و هي:**

1- ظرف لما يستقبل من الزمان متضمن معنى الشرط خافض لشرطه **،أمّا إعرابها ففيه قولان:الأول أنها منصوبة** بشرطها، والثاني بجوابها يقول السيوطي:« وفي ناصب "إذا" **قولان** :أحدهما أنّه شرطها،وعليه المحققون، واختاره أبو حيان حاملاً على سائر أدوات الشرط ،والثاني أنّه في جوابها من فعل وشبهه **،وعليه الأ**كثرون لما تقدم من أنها ملازمة الإضافة إلى شرطها،والمضاف إليه لا يعمل في المضاف.»[3]

وقد تخرج "إذا" **عن الظرفية** الشرطية **عند بعض النحويين** فتعرب حسب موقعها في الجملة اسماً مجروراً بحتى أو مبتدأ أو بدلا أو مفعولاً به. **و** هي آراء الأخفش، وابن جنى، **وابن مالك يقول ابن هشام** :« وزعم أبو الحسن في ﴿حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءُوهَا﴾[الزمر71] أنّ "إذا"جر بـ"حتى" ،**و زعـــم أبـــو** الفتح في ﴿إِذَا وَقَعَتِ ٱلۡوَٰقِعَةُ﴾[الواقعة 01] **فيمن نصب** ﴿خَافِضَةٞ رَّافِعَةٌ﴾[الواقعة03] أنّ "إذا" الأولى مبتدأ والثانية خبر **والمنصوبين حالان...و** المعنى وقت وقوع الواقعة خافضةٌ لقوم رافعةٌ لآخرين هو وقت رجِّ الأرض.»[4] **و** قال في موضع آخر:« وزعم ابن مالك أنها وقعت مفعولاً في قوله عليه الصلاة

1- اللغة العربية وآدابها،السنة الثالثة من التعليم الثانوي،الشعب الأدبية ،ص 75

2- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب،ج 2 ،ص 80

3- همع الهوامع،ج 3 ، ص 181

4- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب،ج 2 ،ص 76، 77

والسلام لعائشة رضي الله عنها إني لأعلم إذا كنت عنّي راضية، وإذا كنت عليَّ غضبى.»[1]

وقد أوجد جمهور النحاة تأويلات و تخريجات لهذه الآراء جمعها ابن هشام في قوله:« وأنّ "حتى" في نحو في ﴿حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءُوهَا﴾ [الزمر 71] حرف ابتداء داخل على الجملة بأسرها، ولا عمل له، وأمّا ﴿إِذَا وَقَعَتِ ٱلْوَاقِعَةُ﴾[الواقعة01] فـ"إذا" الثانية بدل من الأولى ،و الأولى ظرف ،وجوابها محذوف لفهم المعنى،وحسَّنه طول الكلام ،وتقديره بعد "إذا" الثانية أيْ: انقسمتم انقساماً وكنتم أزواجًا ثلاثة... وأمّا الحديث فـ"إذا" ظرف لمحذوف ، وهو مفعول أعلمُ وتقديره "شأنك"ونحوه.»[2]

2 – ظرفية تفيد الحال لا الاستقبال[3] غير متضمنة معنى الشرط إذا سبقها القسم .يقول السيوطي: «وقد لا تضمن معنى الشرط بل تتجرد للظرفية المحضة نحو:﴿ وَٱلَّيْلِ إِذَا يَغْشَىٰ﴾ [الليل01]﴿ وَٱلَّيْلِ إِذَا سَجَىٰ﴾[الضحى 02] »[4].وفي إعرابها قال العكبري:«وإذا معمول للقسم.»[5]

3 - وقد تكون ظرفاً للماضي تحمل معنى "إذْ" .قال ابن مالك :« وكما استعملت "إذ" بمعنى "إذا" استعملت "إذا" بمعنى "إذ" كقوله تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ كَفَرُوا وَقَالُوا لِإِخْوَانِهِمْ إِذَا ضَرَبُوا فِي الْأَرْضِ أَوْ كَانُوا غُزًّى لَّوْ كَانُوا عِندَنَا مَا مَاتُوا﴾[آل عمران156]،وكقـــــــوله تعالى:﴿ وَإِذَا رَأَوْا تِجَارَةً أَوْ لَهْوًا انْفَضُّوا إِلَيْهَا ﴾[الجمعة62]فالمواضيع صالحة لـ"إذ"وقد قامت"إذا" مقامها.»[6]

ما يؤرّق الأساتذة في هذه القضية هو عدم ضبط المنهاج التربوي لموضوع "إذا" بالإعراب في حين يُطلب من الطلبة في شهادة البكالوريا إعرابها،فوقع الأساتذة بين سندان المنهاج التربوي ومطرقة البكالوريا ،فإنْ اتّبعوا المنهاج ،واقتصروا على ما ذُكر في الكتاب المدرسي ،ولم يتوسعوا في إعراب "إذا" وذكر معانيها ظلموا طلبتهم، وإنْ توسعوا ،وذكروا أوجه إعرابها ومعانيها المختلفة خالفوا المنهاج والكتاب المدرسي. لذا نقترح ضبط عنوان الدرس ضبطاً دقيقاً فيكون"معاني وإعراب إذا" ثم نذكر معانيها المختلفة (الظرفية،الظرفية الشرطية)أو(الحرفية الفجائية والتفسيرية)،وهذا يُضبط الموضوع، ويُرسم طريق واحد يسلكه جميع الأساتذة في أثناء تقديم درسهم.

ثانياً"إذا" الفجائية: لم يشر الكتاب المدرسي إلى"إذا" الفجائية إشارة مباشرة،تاركا الأمر بيد الأساتذة والطلبة يكشفون ويكتشفون أحكامها، واكتفى بذكر المثال الآتي :دخلت المدينة فإذا المؤذن ينادي إلى الصلاة. وطُرح السؤال الآتي :ما المعنى الذي تحمله "إذا" في المثال؟ وما الحرف الذي اتصل بها؟ وماذا وليها؟ اسم أم فعل؟ وما علامته الإعرابية؟، و لم يذكر إعرابها.[7]

1- المصدر نفسه،ج 2 ،ص 79

2- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب،ج 2 ،ص 80 ، 81

3- المصدر نفسه ،ج 2 ،ص 84

4- همع الهوامع،ج 3 ،ص 178

5- التبيان في إعراب القرآن،ج 2 ،ص 1290

6- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب،ج 2 ،ص 82

7- ينظر،اللغة العربية وآدابها،السنة الثالثة من التعليم الثانوي،شعبة الآداب والفلسفة، ص 76

اختلف النحاة في أحكام "إذا" الفجائية، وفي إعرابها بين من يعدها حرفا ، ومن يعدها ظرفا.وقد جمعها **ابن هشام** في **قوله**:«**إذا على وجهين** :أحدهما أن تكون للمفاجأة،فتختص بالجمل الاسمية ،ولا تحتاج لجواب،ولا تقع في الابتداء،ومعناها الحال لا لاستقبال نحو:خرجت فإذا الأسد بالباب ،**ومنه** ﴿ **فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَى** ﴾[طه20]،﴿ إِذَا لَهُم مَّكْرٌ ﴾[يونس10]،وهي حرف عند الأخفش ويرجحه قولهم: خرجت فإذا إنّ زيداً بالباب بكسر إنّ؛**لأن إنّ لا يعمل ما بعدها فيما قبلها**، وظرف مكان عند المبرد ،وظرف زمان عند الزجاج، **واختار الأول ابن مالك**، والثاني ابن عصفور، **والثالث** الزمخشري ،**وزعم أنّ عاملها فعل مقدر مشتق من** لفظ المفاجأة في قوله تعالى:﴿ ثُمَّ إِذَا دَعَاكُمْ دَعْوَةً ﴾[الروم25] **إنّ التقدير**: فإذا دعاكم فاجأتم الخروج في ذلك الوقت.»[1]

ومن قول ابن هشام يتضح أنّ "إذا" الفجائية قد تكون حرفية عند الأخفش، **وهو مذهب الكوفيين فلا** يكون لها محلا إعرابياً ،وقد تكون ظرفية مكانية أو زمانية فتنصب ،والعامل فيها فعل المفاجأة عند الزمخشري أو الخبر بعدها عند غيره .

وعليه يجب أنْ **يفصل مؤلفو الكتاب المدرسي** في حرفية"**إذا**"الفجائية أو في ظرفيتها ،ويضبط إعرابها ونقترح أنْ **يُؤخذ** بالرأي الكوفي و**رأي** الأخفش وابن مالك في هذه المسألة ،واعتبار إذا الفجائية حرف لا محل له من الإعراب ؛**لأنه رأي بعيد** عن التقدير والتأويل وأيسر فهما للطلبة ،وهو الرأي الذي يتبناه **المنهاج إلّا** أنه لم يصرح به، ولمح إليه من خلال الأسئلة التي طرحت ،**ومن خلال الإجابة عن سؤال إعراب**"إذا"الفجائية في بعض أسئلة **امتحان شهادة البكالوريا**.

ثالثا:"**إذا**"**التفسيرية**:ذُكر في الكتاب المدرسي المثال الآتي:**استكتمته** السر إذا طلبت منه أنْ يسترَه وطُ**رح السؤال عن** المعنى الذي تحمله "**إذا**" في المثال؟[2] ، ولم يشر في القاعدة إلى المعنى الذي أفادته"**إذا**" في المثال السابق وترك الأمر للأساتذة **والطلبة** ،**وهنا يقع الاختلاف** في توقع المعنى الذي تحمله "إذا" ،فهل هي تفسيرية كما يعتقدها البعض ،**وما يرمي إليه الكتاب المدرسي** أم هي ظرفية ،فإنْ كانت تفسيرية فهي حرف والحرف لا محل له من الإعراب، وإن كانت ظرفية فلها محل إعرابي ،**وهي** في محل نصب.

يقر جمهور **النحاة أنّ** "إذا" لا تخرج عن وجهين:إمّا فجائية وإمّا ظرفية، ولم يذكروا الوجه الثالث، **وهو** التفسيرية يقول **ابن هشام**:«**إذا:على وجهين** :أحدهما أن تكون للمفاجأة...»[3]« والثاني من وجهي"إذا" **أن** تكون لغير مفا**جأة فالغالب أن** تكون ظرفاً للمستقبل مضمنه معنى الشرط....»[4] ، وفي الهمع ذكر السيوطي هذين الوجهين دون غيرهما[5].

يجب على مؤلفي الكتاب المدرسي ضبط المعنى الذي تحمله "إذا" في المثال الذي صاغوه ليتبين محلها الإعرابي ،وليجنب الأساتذة والطلبة الدخول في متاهات الخلاف النحوي،ويصبح الطالب يوم امتحان **شهادة البكالوريا رهينة الرأي** الذي اختاره أستاذه ،ويضيع حقه أمام أستاذ مصحح يتبنى رأيا مخالفاً.

مسألة إعراب الجملة بعد"إذا"

1- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب،ج 2 ،ص 48 - 50،ينظر،همع الهوامع،ج 3 ،ص 182

2- ينظر،اللغة العربية وآدابها،السنة الثالثة من التعليم الثانوي،آداب وفلسفة، ص 76

3- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب،ج 2 ،ص 48

4- المصدر نفسه،ج 2 ،ص 71

5- ينظر، همع الهوامع ،ج 3 ،ص 177

العرض: لم يشر الكتاب المدرسي إلى **إعراب الجملة بعد "إذا"** الفجائية و التفسيرية، و اكتفى بالإشارة إلى إعراب **الجملة بعد "إذا"** الظرفية الشرطية بأنها في محل جر مضاف إليه.[1] في حين يطلب من الطلبة إعرابها في **امتحان شهادة البكالوريا ،ومن المعلوم أنّ** في إعراب الجملة بعد **"إذا"خلافا** نحويا.

أولا: الجملة بعد"إذا"الظرفية الشرطية:اختلف النحاة في إعراب الجملة الواقعة بعد **"إذا"** الظرفية الشرطية إلى رأيين ، وذلك لاختلافهم في عامل النصب في **"إذا" ،وهل** هي مضافة إلى الجملة بعدها أم لا؟

الرأي الأول:مذهب الجمهور؛ وهو أنّ الجملة بعد "إذا" الظرفية الشرطية تعرب في محل جر مضاف إليه **و"إذا"مضاف؛لأنّ عامل النصب في"إذا"هو جوابها من فعل أو شبهه؛** لذلك يقال في إعرابها:ظرف لما يستقبل من الزمان متضمن معنى الشرط خافض لشرطه منصوب بجوابه **،وهو مضاف.**

الرأي الثاني:مذهب المحققين واختاره أبو حيان حملا على سائر أدوات الشرط، **وهو أنّ الجملة بعد "إذا"الظرفية** الشرطية ليست مضافاً إليه؛ لأن العامل فيها شرطها لا جوابها،**قال أبو حيان الأندلسي:« ومذهب الجمهور أنّ "إذا" مضافة للجملة** والعامل في إذا الجواب ،وذهب بعض النحاة إلى أنها ليست مضافة إلى الجملة **بل هي معمولة للفعل بعدها لا لفعل الجواب** ،وهذا الذي نختاره.»[2]

ثانياً:الجملة بعد"إذا"الفجائية .

اختلف النحاة في إعراب الجملة بعد"إذا"الفجائية كما اختلفوا في إعرابها إن كانت حرفية **أم** ظرفية كذلك نجد الجملة بعدها تعرب على ثلاثة أوجه.

الوجه الأول:أنها لا محل لها من الإعراب إذا أُعْرِبَتْ **"إذا"حرف للمفاجأة** لا محل له من الإعراب نحو **قوله** تعالى:﴿**فَأَلْقَاهَا فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَى** ﴾[طه20]،وقيل في إعراب (هي حية):«وجملة هي حية..."لا محل لها معطوفة على جملة ألقاها»

الوجه الثاني:أنها في محل جزم جواب **الشرط الجازم** نحو قوله تعالى :﴿ **وَإِذَا أَذَقْنَا** النَّاسَ رَحْمَةً فَرِحُوا بِهَا **وَإِنْ تُصِبْهُمْ** سَيِّئَةٌ بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ إِذَا هُمْ يَقْنَطُونَ﴾[الروم 36]،فجملة(**هم يقنطون**)في محل جزم جواب الشرط مقترنة ب(**إذا**)الفجائية.[3]

الوجه الثالث:أنها في محل جر بالإضافة لمن أعرب**"إذا"**الفجائية ظرف مكان أو **زمان يقول العكبري** في إعراب "إذا"في قوله تعالى:﴿**فَأَلْقَاهَا فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَى** ﴾ [طه20]،«و"إذا" للمفاجأة ظرف مكان **فالعامل فيها "تسعى" أو** محذوف.»[4]

التعليق: إن الجملة بعد "إذا" لها أوجه إعرابية كثيرة ومختلفة **،وسكوت** واضعي **المنهاج ومؤلفي الكتاب المدرسي عن بيان وجه إعرابها** ،وترك المسألة مفتوحة بيد الأساتذة يختارون **الرأي الذي يتوافق مع فكرهم وتوجههم مع مطالبة الطلبة**

1- ينظر اللغة العربية وآدابها،السنة الثالثة من التعليم الثانوي،شعبة الآداب والفلسفة،ص 75 ،76

2- الجدول في إعراب القرآن،ج 16 ،ص 359

3 - الجدول في إعراب القرآن ، ج 21 ،ص 46

4 - التبيان في إعراب القرآن ، ج 2 ،ص 888

بإعرابها في امتحان شهادة البكالوريا فيه ظلم للطلبة ،وهضم لحقهم في المعرفة والتعلم لتحقيق التكافؤ بينهم ،لذا يجب على واضعي الكتاب المدرسي اختيار رأي واحد فيه يسر على الطلبة و يتوافق مع قدراتهم الذهنية ثم يُعمم على جميع الثانويات ،ويُلزم الأساتذة بتبنيه لتحقيق المساواة.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الفصـــــل الثالث

الدراســـــة الميدانيـــــــــة

واقع تعليم النحو في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر

أولا: الخلفية النظرية للدراسة

ثانيا: **إجراءات الدراسة الميدانية**

ثالثا: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها **ومناقشتها**

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

المبحـــــــــث الأول :

الخلفيـــــة النظريـــــــــة للدراســـــــة

أولا :طريقة التدريس

ثانيا:**الكتاب المدرسي**

ثالثا:المنهاج التربوي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

توطئـــــــة:

مرّ تعليم النحو في الجزائر بمراحل مختلفة اعتمد فيها على مناهج وطرائق تدريس متنوعة بدءً **بالطريقة التلقينية** ،مروراً **بطريقة التدريس** بالأهداف الإجرائية ،وصولاً إلى الطريقة المعتمدة حالياً ،وهي طريقة المقاربة بالكفاءات ،إلاّ **أنّ الواقع اليوم** يثبت أنّ هذه المناهج وطرائق التدريس لم تكن ناجعة، ولم تحقق الأهداف المرجوة من تدريس النحو في الجزائر، ولعل أهمها تخريج طلبة قادرين **على التكلم بلغة عربية سليمة، ودليل فشل** هذه المناهج **والطرق التعليمية** ما يعانيه طلبتنا **اليوم من عجز** في تطبيق القواعد النحوية التي يدرسونها في كلامهم وقراءاتهم وكتاباتهم، على الرغم من حفظهم لهذه القواعد، **وأصبحوا ينفرون من اللّغة العربية وقواعدها** لما يرونه من تعقيد في نحوها، وصعوبة في تعلمه. **والسؤال** الذي يجب طرحه اليوم ما **هي الأسباب** التي أدّت بالطلبة إلى التهرب من **دراسة مادة النحو؟ أيعود ذلك** إلى **صعوبة المادة النحوية نفسها** ،أم إلى المناهج والطرق المستعملة في تدريسها، أم إلى المعلم الذي يعلمها أم إلى ضعف الكتب المدرسية التي تقدمها؟.و للإجابة على هذه الأسئلة لا بدّ أن نوضح الإطار النظري لهذه العناصر المكونة للعملية التربوية.

أولا: طريقة التدريس

1 – تعريفها :يقصد بطريقة **التدريس** :الخطة التي يسير **عليها المعلمون وتلاميذهم لتحقيق الأهداف والغايات** المقصودة من التربية والتعليم [1].

2 – شروط اختيارها : لاختيار الطريقة المناسبة في التدريس يجب مراعاة **ما يلي :**

- أن تحقق الطريقة الأهداف المرجوة من التدريس بأيسر السبل.
- **أن تتماشى** مع المستوى الذهني والنفسي والجسمي للطلبة.
- **أن تنسجم الطريقة مع المعلومات المتضمنة** في الدرس.
- أن تثير اهتمام الطلبة ،**وتولد لديهم دافعية التعلم.**

ويجب أن يراعي فيها ثلاث مستويات :**الا**نتقال من المعلوم إلى المجهول ،**و**التدرج من البسيط إلى المركب **والتدرج من** المحسوس إلى المعقول[2] .

3 – طرق تدريس النحو:مرّ تعليم النحو في الوطن العربي بصفة عامة، وفي الجزائر بصفة خاصة بطرق مختلفة أهمها:

أ – **الطريقة القياسية:** وتسير في خطوات ثلاث، يستهل الأساتذة درسهم بذكر القاعدة، ثم تُوضح بذكر بعض الأمثلة التي تنطبق عليها ،ليعقب ذلك تطبيق على القاعدة.فهي تعتمد على الانتقال من العام إلى الخاص ،ومن الكلي إلى الجزئي ،ومن المبادئ إلى النتائج، ويؤخذ عليها سيرها في طريق ينافي قواعد التعلم وهو الانطلاق من الصعب إلى السهل.

ب – الطريقة الاستقرائية :هي عكس الطريقة القياسية ،وتعتمد على الانتقال من الأمثلة إلى القاعدة،وتمر هذه الطريقة بمجموعة من الخطوات ؛تبدأ بمقدمة تساعد على تهيئة الطالب لتلقي المادة العلمية ثم العرض ؛وفيه تعرض الأمثلة

1- ينظر، طرق تدريس مواد اللغة العربية، (مجهول المؤلف)، **جامعة المدينة العالمية**، eped4013 ،(د ط)، 2011 ،ص 85-86

2 - **ينظر**، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة،**نادر مصاورة، جامعة**،**عدد** 07 ،ص 306

النحوية مسجلة على السبورة ،ثم الربط والموازنة والمقارنة ؛وفيه تتم مناقشة الأمثلة، وبعد مناقشتها يستنتج الطلبة القاعدة بتوجيه من أستاذهم،وأخيرا التطبيق ؛وفيه يتدرب الطلبة على عناصر القاعدة.

ج – طريقة النص الأدبي:وهي أحدث طريقة،تقوم على تدريس القواعد النحوية من خلال الأساليب المتصلة لا الأساليب المنقطعة،حيث تُستخرج الأمثلة من النص الأدبي الذي يقرؤه الطالب، ويفهم معناه ،ثم يشير إلى ما في هذه الأمثلة من خصائص،ثم يستنبط القاعدة منها،وفي الأخير تأتي مرحلة التطبيق،وقد فضل الباحثون هذه الطريقة ؛لأنها تربط دروس القواعد بما يفهمه الطالب من النصوص الأدبية التي يدرسها.[1]

ثانيا:الكتاب المدرسي

1 – تعريف الكتاب المدرسي هو مؤلف يشتمل على المادة التعليمية التعلمية التي وقع اختيارها وتنظيمها وتبويبها وعرضها وفق منهجية معينة للمساعدة على التعليم والتعلم ،أو هو مؤلف تربوي يتم إعداده من قبل مختصين تربويين من أجل اكتساب معارف ومهارات حددها برنامج تعليمي معين من أجل تيسير امتلاك تلك المعارف.[2]

2 – موصفات الكتاب المدرسي : يشترط في الكتاب المدرسي ليكون وظيفيا وفعالا أن يشتمل على مواصفات داخلية وأخرى خارجية ،فمن الموصفات الداخلية :

- أن يترجم الأهداف التعليمية المسطرة في المنهاج التربوي .
- أن يتلاءم محتواه مع المستوى العقلي والنفسي للطالب.
- أن يسهم في اكساب التلاميذ المعرفة التي تساعدهم على مواجهة المشكلات العلمية والعملية.
- أن ينمي مهارات التفكير والتحليل والتركيب والتقويم عند الطالب .

ومن الموصفات الخارجية ما يتعلق بالإخراج الفني للكتاب مثل الغلاف الجذاب، و الحجم المناسب لأعمار الطلبة، والكتابة الواضحة ،وتناسق الألوان ... وما يتعلق بالشروط الفنية مثل: تجنب الأخطاء بجميع أنواعها: إبراز العناوين الرئيسية والفرعية بحروف بارزة، اشتماله على فهرس ،وقائمة المصادر والمراجع ،تقسيمه إلى وحدات وفصول ومباحث[3] ....

3 - **أهمية الكتاب المدرسي**:وتبرز أهميته في كونه:

1- ينظر، طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون،بلخير (شنين)، مجلة الأثر،العدد 13 ،مارس 2012 جامعة ورقلة الجزائر،ص 117 - 122

2- دراسة حول الكتاب المدرسي،المركز الوطني للتحديد البيداغوجي والبحوث التربوية، (مجهول المؤلف)،(د م)، ص 01

3 - استمارة الكتاب المدرسي الجيد،عبد الرحمان صالح (آل حيان)، مرفوع من موقع faculty.ksu.edu.sa

- يسهم في تطوير شخصية الطالب؛ لأن الكتاب وسيلة تثقيفية مهمة ؛فهو يزود الطالب بمعارف متنوعة تسهم في تكوين شخصيته.

- يعد الكتاب المدرسي الشارح والمترجم للمنهاج التربوي ؛لأنّ المنهاج يقدم المحاور الكبرى والكتاب يفصلها .

- يساعد المعلم في التخطيط لتقديم المادة الدراسية للطالب.

- يساعد على تنمية مهارات الطلبة مثل القراءة والكتابة والفهم ؛لأنه يراعي في تأليفه المستويات المعرفية كالتذكر والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب.

- يساعد الطالب على اكتساب المعارف والتنمية المواهب.

ثالثا:المنهاج التربوي

1 – تعريف المنهاج التربوي :يعرف المنهاج التربوي **بفهومه التقليدي**:«هو مجموعة المواد أو المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب في **حجرة الدراسة ويدرسها له المدرس.**»[1] ،**و بفهومه الحديث**:«هو مجموعة الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بناء البشر وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً ودينياً.»[2] .من التعريف الأخير **تتضح جليا العناصر المكونة** للمنهاج التربوي **الدراسي** ،وهي تحديد الأهداف المرجوة من التدريس ،ورسم الطريقة التي يتم وفقها ،والمحتوى المراد تدريسه يراعى فيه الجانب النفسي والجسمي والاجتماعي والديني والعقلي .

من هنا تبرز أهمية المنهاج التربوي في العملية التربوية (**التعليمية**) ،للمناهج التربوية أهمية بالغة في تحديد مستقبل الأمة **وتوجهاتها** فهي التي **تحدد المستوى الاجتماعي والاقتصادي** والثقافي للأمة، **سئل أحد السياسيين** عن رأيه في مستقبل أمة **فأجاب:ضعوا أمامي مناهجها** في الدراسة أنبئكم بمستقبلها .

وبالعودة إلى المنهاج التربوي الجزائري نجده **حدد الأهداف من تدريس مادة النحو** ،وطريقة **تدريسه المتمثلة** في المقاربة **بالكفاءات** ،**كما حدد أهم المواضيع النحوية المراد تدريسها** ؛لكن يؤخذ عليه بعض الهفوات التي يجب تداركها وأهمها .

أ - **عدم ضبط العناوين ضبطاً دقيقاً**: من أهم العناصر التي يحددها المنهاج التربوي المواضيع التي يدرسها الأساتذة **لطلبتهم** ،**وقد حدد المنهاج** التربوي الجزائري هذه المواضيع إلا **أن بعض العناوين** يعتورها الضبط ،**ومن أمثلة ذلك** "**إعراب المعتل الآخر**" **للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة** وشعبة اللغات الأجنبية ،فالعنوان عام شامل لمواضيع مختلفة إعراب الفعل الماضي المعتل الآخر أو المضارع المعتل الآخر أو الأمر المعتل الآخر.**ومن هنا يظهر الاختلاف** بين الأساتذة في تقديم المادة العلمية الخاصة بهذا الموضوع هل يتعاملون مع العنوان بصورته الشاملة؟ ،**فيقدمون للطلبة كل المواضيع السابقة** ،وهنا يعترضهم حاجز الحجم الساعي المخصص لهذا الموضوع أم يقدمون المادة وفق ما أقره الكتاب

1- المنهج المدرسي من منظور جديد،إبراهيم محمد (**الشافعي**) وآخرون، مكتبة العبيكان،الرياض السعودية،(د ط)،(دت)،ص 30

2- المناهج (**الأسس– المكونات– التنظيمات – التطوير**)،فتحي (**يونس**) **وآخرون**، دار الفكر ،عمان الأردن (د ط)، (د ت)،ص 17

المدرسي ؛وهو إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر وهنا يكونون أمام مخالفة المنهاج التربوي وغير هذا الموضوع كثير .لذا نقترح تعديل هذه العناوين لتتوافق مع الكتاب المدرسي ولتكون أكثر ضبطاً.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

جدول رقم (01) يوضح العناوين التي تحتاج إلى الضبط والعناوين المقترحة.

السنة الأولى جذع مشترك آداب	
العنوان في المنهج	العنوان المقترح
- جزم الفعل المضارع - الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة - رفع الفعل المضارع ونصبه	- الأدوات التي تجزم فعلين مضارعين - الفعل المجرد والفعل المزيد ومعاني حروف الزيادة - نصب الفعل المضارع
السنة الأولى جذع مشترك علوم	
- رفع الفعل المضارع ونصبه - جزم الفعل المضارع	- نصب الفعل المضارع - الأدوات التي تجزم فعلين مضارعين
السنة الثانية شعبة الآداب والفلسفة	
- أفعل التعجب - أوزان المصدر الأصلي - مصادر الماضي غير الثلاثي - المصدر الدال على المدّة والهيأة	- صيغتا التعجب القياسية - أوزان مصادر الأفعال الثلاثية - مصادر الأفعال غير الثلاثية - المصدر الدال على المرّة والهيئة
السنة الثانية شعبة اللغات الأجنبية	
- إعراب الأسماء وبناؤها - أفعل التعجب - المصدر الدال على المدّة والدال على الهيأة	- الإعراب والبناء في الأسماء - صيغتا التعجب القياسية - المصدر الدال على المرّة والهيئة
السنة الثانية الشعب العلمية	
- الممنوع من الصرف لسبب واحد - الممنوع من الصرف لسببين - أفعل التعجب	- الممنوع من الصرف بعلة واحدة - الممنوع من الصرف بعلتين - صيغتا التعجب القياسية
السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة	
- إعراب المعتل الآخر - أحرف الجر ومعانيها - أحرف العطف ومعانيها - إذْ، إذَا،إذن،حينئذ - الفضلة وإعرابها	- إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر - معاني أحرف الجر - معاني أحرف العطف - معاني وإعراب إذ، إذَا، إذن - إعراب الفضلة

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- صيغ منتهى الجموع وقياسها	- صيغ منتهى الجموع
- أما،إما	- معاني وإعراب أَمَّا،إِمَّا
- إي ،أي، أي	- معاني وإعراب أي، أيّ،إي
- كم، كأي ،كذا	- معاني وإعراب كم،كأيّن ،كذا
- نون التوكيد مع الأفعال	- نونا التوكيد مع الفعل المضارع
السنة الثالثة شعبة اللغات الأجنبية	
- إعراب المعتل الآخر	- إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر
- إذ،إذا،إذن،حينئذ	- معاني وإعراب إذ،إذَا،إذن
- إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول	- الأفعال المتعدية إلى أكثر من مفعول
السنة الثالثة الشعب العلمية	
- إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول	- الأفعال المتعدية إلى أكثر من مفعول

ب - **عدم توافق العناوين في المنهاج التربوي مع محتوى الكتاب المدرسي** :ومن أمثلة ذلك ما ذكر في منهاج السنة الأولى جذع مشترك آداب في درس "**رفع الفعل المضارع ونصبه**" **ففي هذا العنوان يدعونا** المنهاج إلى بيان أحكام الفعل **المضارع المرفوع والمنصوب بأدوات النصب** الظاهرة **أو المنصوب بأن المضمرة لكننا** لا نعثر في محتوى الكتاب المدرسي إلّا على الفعل المضارع المنصوب بأن المضمرة جوازاً ووجوباً. وفي درس أحرف الجر **ومعانيها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي** شعبة الآداب والفلسفة يدعونا المنهاج إلى عرض أحكام أحرف الجر **(تعريفها، أنواعها،عملها)**ثم تبين معانيها لكن محتوى **الكتاب لا يذكر إلّا معانيها.**

الجدول رقم (02) يوضح اختلاف العناوين بين المنهاج والكتاب المدرسي

السنة الأولى جذع مشترك آداب	
العنوان في المنهاج التربوي	العنوان في الكتاب المدرسي
- المبتدأ والخبر وأنواعهما	- المبتدأ والخبر
- العدد الأصلي والعدد الترتيبي	- العدد الأصلي والترتيبي
السنة الأولى جذع مشترك علوم	
- جزم الفعل المضارع	- جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين
- اسم الإشارة	- اسم الإشارة – الاسم الموصول
-اسم الموصول	
السنة الثانية شعبة الآداب والفلسفة	

- أفعل التعجب	- التعجب
- التحذير والأغراء	- الإغراء والتحذير
- أحرف التنبيه والاستفتاح	- أحرف التنبيه
- أوزان المصدر الأصلي	- أوزان المصدر الأصلي مصادر الأفعال الثلاثية
- المصدر الدال على المدّة والهيأة	- المصدر الدال على المرّة والهيئة
السنة الثانية شعبة اللغات الأجنبية	
- إعراب الأسماء و بناؤها	- البناء والإعراب في الأسماء
- أفعل التعجب	- التعجب
- التحذير و الأغراء	- الإغراء والتحذير
- أسماء الزمان و المكان والآلة	- اسما المكان والزمان
- المصدر الدال على المدّة و الدال على الهيأة	- المصدر الدال على المرّة والهيئة
- جواز تأنيث العامل للفاعل	- جواز تأنيث الفعل للفاعل
- وجوب تأنيث العامل للفاعل	- وجوب تأنيث الفعل للفاعل
- امتناع تأنيث العامل للفاعل	- امتناع تأنيث الفعل للفاعل
السنة الثانية الشعب العلمية	
- الممنوع من الصرف لسبب واحد	- الممنوع من الصرف بعلة واحدة
- الممنوع من الصرف لسببين	- الممنوع من الصرف بعلتين
- أفعل التعجب	- أفعال التعجب
- التحذير والإغراء	- الإغراء والتحذير
السنة الثالثة شعبة الآداب والفلسفة	
- أحرف الجر ومعانيها	- معاني حروف الجر
- أحرف العطف ومعانيها	- معاني حروف العطف
- إعراب المضاف إلى ياء المتكلم	- المضاف إلى ياء المتكلم
- جموع القلة وقياسها	- جموع القلة
- أحكام البدل وعطف البيان	- البدل وعطف البيان
- اسم الجنس الجمعي و الإفرادي	- اسم الجنس الإفرادي والجمعي
- لولا،لوما ،لو	- لو،لولا،لوما
- نون التوكيد مع الأفعال	- نونا التوكيد مع الأفعال
السنة الثالثة شعبة اللغات الأجنبية	

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- أحكام البدل وعطف البيان - لولا، لوما ، لو - إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول	- البدل وعطف البيان - لو، لولا، لوما - الفعل المتعدي إلى أكثر من مفعول
السنة الثالثة الشعب العلمية	
- الخبر المفرد،و الجملة،الشبيه بالجملة - أحكام البدل وعطف البيان - إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول	- الخبر مفرد، جملة، شبه جملة - البدل وعطف البيان - الأفعال المتعدية إلى مفعولين

ج - **تكرار بعض المواضيع بين السنوات التعليمية الثلاث:** أقر المنهاج التربوي بعض الدروس مشتركة بين السنوات التعليمية ،ولا نعلم السر في تكرارها بدلا من الدروس الأخرى ،و لا فائدة من تكرارها لذا يجب أن تحدد السنة المناسبة لهذه الدروس ،وحذفها من السنوات الأخرى .

جدول رقم (03)يوضح الدروس المشتركة بين السنوات التعليمية في المرحلة الثانوية

الدروس المشتركة بين السنة الأولى والثانية	الدروس المشتركة بين السنة الأولى والثالثة	الدروس المشتركة بين السنة الثانية والثالثة
- النعت - التوكيد - البدل - الممنوع من الصرف	- التميز - البدل - الخبر وأنواعه	- البدل

جمعية الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

المبحث الثاني:

إجراءات الدراسة الميدانية

أولا: مجتمع الدراسة

ثانيا:**عينة الدراسة**

ثالثا:منهج الدراسة

رابعا:وصف أداة الدراسة

خامسا:ثبات الأداة

سادسا:صدق الأداة

سابعا:الأساليب الإحصائية المستخدمة

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

أولا: مجتمع الدراسة

الفئة المستهدفة من هذه الدراسة هم أساتذة اللّغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر باعتبارهم القائمين على تجسيد المنهاج التربوي الذي أقرّته وزارة التربية الوطنية في مادة النحو العربي.والهدف من اختيار هذه الفئة هو التعرف **على مدى إلمام أساتذة تعليم اللغة** العربية في المرحلة الثانوية **بمفهوم النحو العام ومفهوم النحو التعليمي** الخاص **،ومدى** مراعاتهم لهذا المفهوم عند تدريسهم مادة النحو العربي ،وللكشف عن مدى تحكمهم في طرائق التدريس **،ومعرفتهم بالمنهاج** التربوي و بمحتوى الكتاب المدرسي باعتباره وسيلة مساعدة للطلبة والأساتذة في تقديم المادة النحوية.

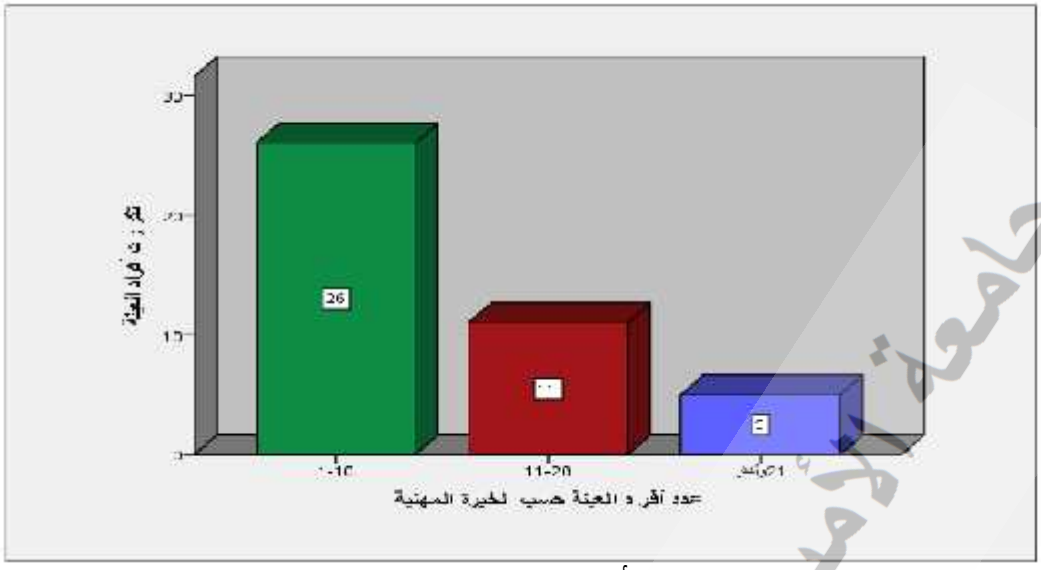
ثانيا:عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية **،وهي عينة بسيطة من المجتمع الأصلي ،وهم أساتذة اللغة العربية للتعليم** الثانوي، ولتحقيق نتائج علمية دقيقة فقد **وُزع الاستبيان على بعض** الولايات من الوطن بطريقة عشوائية **،وهي المدية ،قسنطينة، سطيف، سكيكدة، أدرار، ورقلة الوادي،بسكرة.وهران وتم توزيع** مئة وخمسين(150) **استبيانا على أساس أن** تمثل **كل ولاية بعشر استبيانات على الأقل ،وتم استلام** اثنين وأربعين استبيانا،وزعت حسب متغير الخبرة المهنية إلى ثلاث فئات ؛الأولى من سنة إلى عشر سنوات ،والثانية من إحدى حشر إلى عشرين سنة ،والثالثة من عشرين فأكثر بحسب الرتب التي استحدثتها وزارة التربية الوطنية،فالفئة الأولى تضم أساتذة التعليم الثانوي والثانية تضم أساتذة التعليم الثانوي الرئيسيين **،والثالثة تضم أساتذة التعليم الثانوي المكونيين.**

جدول رقم (04) يوضح تكرارات أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية

فئات الخبرة المهنية	التكرارات	النسبة المئوية
1-10 سنوات	26	61.90
10-20 سنة	11	26.19
20 سنة فأكثر	05	11.90

يعكس الجدول ارتفاع عدد أفراد العينة ذات الخبرة من (01)إلى (10)سنوات بنسبة كبيرة بلغت (61.90%) ثم **تليها العينة الثانية من** (11) إلى(20) **سنة بنسبة**(26.20%) ثم تليها العينة الثالثة من (20)**سنة فأكثر بنسبة**(11.90%). ويمكن تفسير ذلك بسياسة الدولة الجزائرية في اعتماد التوظيف في العشر سنوات الأخيرة،وزيادة عدد الثانويات على المستوى الوطني، وإحالة عدد كبير من الأساتذة على التقاعد وبخاصة عندما أحدثت التقاعد المسبق.**والرسم** البياني يوضح التباين بين عدد أفراد العينات .



رسم بياني رقم(01): يوضح تكرارات أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية

ثالثا:منهج الدراسة :

تحتاج كل دراسة علمية إلى منهج علمي تسير وفقه **وبواسطته** يتم اكتشاف الحقيقة العلمية والوصول إلى قوانين عامة تساعد على تفسير ظاهرة من الظواهر قصد تشخيصها أو وصفها أو تحديد أبعادها. **وإنّ** اختار المنهج في البحث العلمي مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمادة المراد دراستها ،**وبطبيعة الإشكال المطروح.وبما أن موضوع الدراسة هو واقع** تعليم النحو في المرحلة **الثانوية** في الجزائر ،**فإنّ** المنهج الأنسب هو المنهج الوصفي المعتمد على الإحصاء والتحليل.**وقد عرّفه تركي رابح بقوله: «كل** استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد **العلاقة بين عناصرها.»**[1]وقد تم الاعتماد على هذا المنهج في هذه الدراسة،لتشخيص ظاهرة ضعف الطلبة في توظيف قواعد اللغة في القراءة والكتابة **والكلام** ،والوقوف على أسبابها من خلال المنهاج التربوي المقرر في مادة النحو ،وطريقة التدريس **المعتمدة** ،**والكتاب المدرسي.**

رابعا:وصف أداة الدراسة

تختلف أداة الدراسة الميدانية من موضوع إلى آخر بحسب طبيعة الموضوع والإشكال المطروح ،فمنها المقابلات **الشخصية المباشرة** لعينة الدراسة،و عملية سبر الآراء ،ولعل **أهمها** الاستمارة أو ما يسمى بالاستبيان ؛وهو مجموعة من الأسئلة تغطي مواضيع متعددة ومتنوعة ،ولا يتجاوز عدد الأفراد المستجوبين طبيعة **الموضوع ويُشترَط** في الباحث صياغة أسئلته بحيث تغطي حاجياته العلمية،وأن يختار عيناته بدقة ،وأن يمنح المستجوبين حرية الإجابة حتى يصل إلى نتائج دقيقة.

موضوع الدراسة :هو الدرس النحوي في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر .

الهدف من الدراسة:تشخيص واقع تعليم النحو العربي في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر.

الجوانب المستهدفة:

1- **تركي رابح**، مناهج البحث في علم النفس وعلوم التربية،المؤسسة الوطنية للكتاب،الجزائر، ط 01 ،1984 ،ص 130

1- طريقة التدريس: وقسم الموضوع إلى أربع مراحل ؛وهي تحضير الدرس ،وقراءة الأمثلة وتحليلها والقاعدة والتطبيقات ،وكل مرحلة تضم خمس(05) أسئلة بما مجموعه عشرون سؤالاً.(20)مع ترك المجال مفتوحاً **للمستجوبين لإضافة أية** مقترحات يرى المستهدفون بالدراسة ضرورة إضافتها.

2- **درس** قواعد اللغة في الكتاب المدرسي: وضم خمسة وعشرين(25) سؤالاً تتمحور حول الجوانب النظرية والتطبيقية **لدرس قواعد النحو** في الكتاب المدرسي.

3- درس قواعد اللغة في المنهاج التربوي: **وضم أحد عشر(11)** سؤالاً تتعلق **بتوافق المنهاج مع الحجم الساعي المخصص لتدريس قواعد اللغة** ،ومدى ملاءمته لتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس النحو العربي .

خامسا:ثبات الأداة

تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي(ألفا كروباخ) ،وكانت النتائج كالآتي:

المحاور	ألفا كروباخ
طريقة التدريس (20 عبارة)	0.44
الكتاب المدرسي(15 عبارة)	0.81
المنهاج التربوي (11 عبارة)	0.60
الاتساق الكلي(46 عبارة)	0.75

جدول رقم (05) يوضح ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي

يظهر من خلال جدول النتائج أن الثبات كان مرتفعا في محاور الاستبيان حيث بلغ أقصاه في محور الكتاب المدرسي (0.81)،وكان ضعيفا في محور طريقة التدريس حيث بلغ(0.44) ويعود ذلك إلى تقسيم المحور إلى مراحل.**بينما كان** الثبات الكلي للمحاور مرتفعا فبلغ (0.75).

سادسا:صدق الأداة

تم حساب صدق الأداة بطريقة الصدق الذاتي حيث يساوي جذر ألفا كروباخ،وكانت النتائج كالآتي:

جذر ألفا كروباخ	الصدق الذاتي
0.44	0.66
0.81	0.90
0.60	0.77
0.75	0.86

جدول رقم (06)يوضح صدق الأداة بطريقة الصدق الذاتي

يلاحظ من خلال الجدول أن صدق الأداة كان مرتفعا في المحورين الثاني (**الكتاب المدرسي)** فبلغ (0.90)**والثالث** (المنهاج التربوي) بلغ (0.77)،وكذلك الصدق الكلي للأداة الذي بلغ(0.86)بينما انخفض صدق المحور الأول (طريقة

التدريس) فبلغ(0.66) وسببه التباين الحاصل بين مراحل طريقة التدريس.

سابعا:الأساليب الاحصائية المستخدمة

تمت الاستعانة في تحليل البيانات على ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة،واستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1 – حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة وإجاباتهم على تساؤلات الدراسة.

2 – حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حسب متغير الخبرة المهنية.باعتبار القيم الآتية:

- أبدا تمثل القيمة 01
- أحيانا تمثل القيمة 02
- غالبا تمثل القيمة 03
- دائما تمثل القيمة 04

3 – حساب ثبات الأداة عن طريق مقياس الاتساق الداخلي (ألفا كروباخ).

4- حساب صدق الأداة عن طريق مقياس الصدق الذاتي(جذر ألفا كروباخ).

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

المبحـــــــث الثالث:

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها **ومناقشتها**

أولا: نتائج الإجابة للعينة ذات الخبرة من 01 إلى 10 **سنوات**

ثانيا: نتائج الإجابة للعينة ذات الخبرة من 11 إلى 20 **سنة**

ثانيا: نتائج الإجابة للعينة ذات الخبرة من 20 **سنة فأكثر**

رابعا: المقارنة بين نتائج العينات

خامسا: الاقتراحات والتوصيات

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

توطئة:

للوقوف على واقع التعليم الثانوي في الجزائر اتخذنا من الاستبيان آلية من آليات تشخيصه، ومن خلال النتائج المحصل عليها سنحاول أن نقف على موطن الخلل، ونقترح الحلول المناسبة التي تساعد على تغيير هذا الواقع إلى الأفضل ،واسترجاع اللغة العربية ونحوها مكانتهما في قلوب وعقول أبنائنا، وفي هذا المبحث سنوضح الهفوات التي وقع فيها الشركاء في عملية تدريس النحو؛ وهم واضعو المنهاج التربوي وطرق التدريس، ومؤلفو الكتب المدرسية، والأساتذة المدرسون انطلاقا من طريقة التدريس والكتاب المدرسي والمنهاج التربوي.

بعد تفريغ البيانات في برنامج (spss) قصد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية كانت النتائج كالآتي:

أولا: نتائج الإجابة للعينة ذات الخبرة من 01 إلى 10 سنوات

جدول رقم (07) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للفئة الأولى (01 – 10سنوات) لعينة عددها (ن = 26)

المحاور	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %
طريقة التدريس	01	هل تحضر درس قواعد اللغة العربية قبل تقديمه؟	3.58	0.64	89.5
	02	هل تنسق مع زملائك الأساتذة في أثناء التحضير؟	2.08	0.68	52
	03	هل تنوع بين المصادر والمراجع في أثناء التحضير؟	2.90	0.68	73
	04	هل تنجز التطبيقات المقترحة قبل تقديم الدرس؟	2.44	1.15	61
	05	هل تحدد إشكالية الدرس والهدف منه؟	3.27	0.82	80.7
	06	هل تكتب الأمثلة على السبورة مشكولة؟	3.31	1.01	82.7
	07	هل تميز الأمثلة بلون مختلف في أثناء الكتابة؟	2.35	1.23	58.7
	08	هل تقرأ الأمثلة قراءة سليمة؟	3.92	0.39	98
	09	هل يقرأ تلاميذك الأمثلة قراءة سليمة؟	2.58	0.75	64.5
	10	هل تصوب أخطاء التلاميذ في أثناء القراءة؟	3.88	0.32	97
	11	هل يستطيع التلميذ استنتاج القاعدة بعد شرحك؟	2.81	0.49	70.2
	12	هل تملي القاعدة على التلاميذ؟	1.81	0.80	45.2
	13	هل تكتب القاعدة بطريقة جزئية؟	3.08	1.01	77
	14	هل تدعم جزئيات القاعدة بشواهد نحوية؟	3.23	0.86	80.7
	15	هل يطغى الجانب النظري على القاعدة؟	2.15	0.78	53.7

	16	هل تقبل إجابة تلاميذك بالعامية؟	1.27	0.45	31.7
	17	هل تجري تطبيقات فورية في أثناء الدرس؟	3.04	0.82	76
	18	هل تجري تطبيقات كتابية في نهاية الدرس؟	3.35	0.79	83.7
	19	هل تترك وقتا لمحاولة التلاميذ؟	3.35	0.74	83.7
	20	هل تصحح التطبيق الكتابي؟	3.38	0.80	84.5
الكتاب المدرسي	21	هل عنوان درس قواعد اللغة مضبوط ضبطا دقيقا؟	2.96	0.72	74
	22	هل الأمثلة مسجلة قبل القاعدة في جميع المستويات؟	3.28	0.79	82
	23	هل الأمثلة المقترحة مضبوطة بالشكل؟	2.40	1.08	60
	24	هل المثال مميز بلون مختلف أو بخط كبير؟	2.04	1.03	51
	25	هل الأمثلة كافية ومتنوعة؟	2.35	0.93	58.7
	26	هل الجانب الشكلي للدرس النحوي يلفت الانتباه ويثير الإعجاب؟	2.00	0.89	50
	27	هل القاعدة المستنتجة تتلاءم مع الأمثلة المقترحة؟	2.92	0.79	73
	28	هل المفاهيم والتعريفات مضبوطة ضبطا دقيقا؟	2.69	0.78	67.2
	29	هل عناصر القاعدة مدعمة بأمثلة في جميع المستويات؟	2.65	0.89	66.2
	30	هل المعلومات المقدمة في القاعدة صحيحة؟	3.27	0.60	81.75
	31	هل يغلب الجانب النظري على القاعدة؟	2.73	0.72	58.2
	32	هل أجزاء القاعدة وظيفية تخدم التلميذ في كتاباته وحياته؟	2.27	0.82	56.7
	33	هل يحمل الكتاب أمثلة تطبيقية لما تم استنتاجه؟	2.38	0.89	59.5
	34	هل الأمثلة التطبيقية ملائمة ومتنوعة؟	2.56	0.76	64
	35	هل يحيل الكتاب التلاميذ إلى المصادر والمراجع النحوية؟	1.23	0.51	30.7
المنهاج التربوي	36	هل يتلاءم المنهاج مع المستوى الذهني للتلاميذ؟	2.31	0.61	57.7
	37	هل يتلاءم المنهاج مع الحجم الساعي المخصص لدرس القواعد؟	1.58	0.64	39.5
	38	هل المنهاج وظيفي يساهم في تنمية قدرات التلميذ اللغوية؟	2.27	0.72	56.7
	39	هل عناوين المنهاج مضبوطة ضبطا دقيقا؟	2.54	0.76	63.5
	40	هل عناوين المنهاج تتوافق مع عناوين الدروس في الكتاب المدرسي؟	2.80	0.64	70
	41	هل عناوين المنهاج تتوافق مع متن الكتاب المدرسي؟	2.72	0.73	68
	42	هل المنهاج يساعد الأستاذ في تحديد الإشكالية والهدف من الدرس؟	2.42	0.80	60.5

	43	هل يغلب على المنهاج الجانب النظري؟	2.88	0.71	72
	44	هل يعتمد المنهاج مرجعية واحدة (بصرية أم كوفية)؟	2.68	0.94	67
	45	هل الحجم الساعي المخصص للدرس القواعد كاف لتحقيق الأهداف؟	1.88	0.86	47
	46	هل إدراج النحو كرافد للنص الأدبي يحقق الأهداف؟	2.54	0.98	63.5

أقصى درجة للاستجابة (04)درجات (البدائل)

– تحليل نتائج العينة ذات الخبرة من (01) إلى (10) سنوات

أ - طريقة التدريس:تمر طرق تدريس النحو العربي على اختلافها **بأربع مراحل**:الأولى تحضير الدرس والثانية تحليل **ومناقشة الأمثلة** ،والثالثة **استنتاج القاعدة**،**والرابعة التطبيقات** ،**وقد** وزعت عبارات الاستبيان لهذا المحور على هذه المراحل ،**فمن** (01-05) مرحلة تحضير الدرس ،**ومن** (06-10) مرحلة تحليل الأمثلة ،**من** (11-15)**مرحلة استنتاج القاعدة** ،(16-20) **مرحلة التطبيقات** ،**وإذا ألقينا نظرة على** نتائج العينة الأولى للأساتذة نلاحظ أن في مرحلة التحضير كان المتوسط الحسابي مرتفعا، **ففي مؤشر** تحضير **الدرس قبل تقديمه** بلغ المتوسط الحسابي (3.58) **وبنسبة** (89.5%) ،وفي تحديد الإشكالية من الدرس والهدف منه بلغ المتوسط الحسابي (3.27) **وبنسبة** (80.7%) **إلّا أ ن مؤشر التنسيق بين** الأساتذة قبل تحضير الدرس كان منخفضا بمتوسط حسابي (2.08) **وبنسبة**(52%) فارتفاع المتوسط الحسابي للمؤشرين الأولين نفسره بأن الأساتذة جدد ،وليست **لديهم** الخبرة الكافية لذلك فهم مضطرون لتحضير الدروس ،**أمّا** انخفاض مؤشر التنسيق بين الأساتذة فنفسره بالفجوة الحاصلة بين الأساتذة الجدد ،وأصحاب الخبرة داخل قاعدة الأساتذة **وافتقار بعض الثانويات** للأساتذة أصحاب الخبرة.

أمّا في مرحلة تحليل الأمثلة **فارتفع مؤشر** كتابة الأمثلة على السبورة مشكولة بمتوسط حسابي بلغ (3.31) **نسبة** (82.7%) ،وتصويب أخطاء التلاميذ بمتوسط حسابي (3.88) **بنسبة**(97%) وقراءة الأمثلة سليمة بمتوسط حسابي (3.92) **بنسبة** (98%) ،وفي مرحلة القاعدة ارتفع مؤشر استنتاج التلاميذ للقاعدة بمتوسط حسابي (2.81) **بنسبة** (70.2%) ،وتدعيم القاعدة بشواهد نحوية بمتوسط حسابي (3.23) **بنسبة**(80.7%) ،وكتابة القاعدة بطريقة جزئية بمتوسط حسابي (3.08) **بنسبة**(77%) فيما انخفض مؤشر غلبة الجانب النظري على القاعدة بمتوسط حسابي (2.15) **بنسبة**(53.7%) ،وفي مرحلة التطبيقات ،**فكانت المؤشرات مرتفعة** لم يقل متوسطها الحسابي عن (03) **والنسبة عن**(75%) **إلّا مؤشر قبول الإجابة بالعامية فكان منخفضا جدا** بمتوسط حسابي (1.27) ونسبة(31.7%) **مما يوضح حرص الأساتذة** على التحدث داخل القسم **باللغة العربية السليمة.ونفسر** النتائج السابقة بأن أساتذة هذه العينة **حريصون** على تطبيق طريقة مثلى **تضمن لطلبتهم استيعاب دروس النحو.**

ب - **الكتاب المدرسي** :حاولت الدراسة التركيز على الجانب الخارجي (**الشكلي للكتاب**) ،**والجانب الداخلي**(المحتوي) لدرس النحو في الكتاب المدرسي ،**فكانت** نتائج هذه العينة كالآتي :

انخفضت مؤشرات الجانب الخارجي حيث بلغ المتوسط الحسابي **لمؤشر عبارة** الجانب الشكلي للدرس النحوي يثير الانتباه والإعجاب (2.00) **بنسبة**(51%) ،**ومؤشر** الأمثلة المقترحة مضبوطة بالشّكل بمتوسط حسابي

(2.40)وبنسبة(60%) ،وانخفض مؤشر (هل يحيل الكتاب إلى **المصادر والمراجع النحوية**) انخفاضا **كبيرا** بمتوسط حسابي (1.23)وبنسبة (30.7%). **أمّا** في الجانب الداخلي فارتفع مؤشر صحة المعلومة بمتوسط حسابي (3.27) **وبنسبة** (81.75%) ،ومؤشر **ملاءمة الأمثلة للقاعدة** المستنتجة بمتوسط حسابي (2.92)وبنسبة(73%) ،فيما كانت بقية **المؤشرات متوسطة** مثل غلبة الجانب النظري على القاعدة بمتوسط حسابي (2.73)وبنسبة (58.2%)،ومن خلال هذه النتائج يتضح أن الأساتذة **متفقون على أن الجانب الشكلي** للكتاب المدرسي غير مناسب للدرس النحوي ،**وأن** المحتوى غير **وظيفي** فلم يبلغ نسبا مرتفعة.

ج - المنهاج التربوي: يُحدِّدُ المنهاج التربوي لمادة النحو عناوين الدروس ،**والحجم الساعي المخصص** لها و **الأهداف منها** ،ونتائج هذه العينة أظهرت ارتفاع مؤشرات ملاءمة العناوين حيث بلغ المتوسط الحسابي لمؤشر ملاءمة عناوين المنهاج **للكتاب المدرسي** (2.80) بنسبة(70%) ،وانخفض مؤشر **ملاءمة المنهاج للحجم الساعي المخصص لدرس القواعد** (1.58) بنسبة(39.5%) ،**ومؤشر** (هل الحجم الساعي **كاف لتحقيق الأهداف**)بمتوسط حسابي (1.88)وبنسبة(47) ،وارتفع مؤشر غلبة الجانب النظري -في المنهاج- **على الجانب التطبيقي** بمتوسط حسابي(2.88) **وبنسبة** (72%) **أمّا** بقية المؤشرات فكانت متوسطة.**وتُ**ظهر نتائج هذه العينة أن المنهاج التربوي يحمل اختلالات على مستوى الحجم الساعي **المخصص لدرس القواعد وعلى مستوى التوافق بين الجانبين النظري والتطبيقي.**

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

ثانيا: نتائج الإجابة للعينة ذات الخبرة من 11 إلى 20 سنة

جدول رقم (08) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للفئة الثانية (11 – 20 سنة) لعينة عددها (ن = 11)

المحاور	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %
طريقة التدريس	01	هل تحضر درس قواعد اللغة العربية قبل تقديمه؟	3.91	0.30	97.75
	02	هل تنسق مع زملائك الأساتذة في أثناء التحضير؟	2.55	0.82	63.75
	03	هل تنوع بين المصادر والمراجع في أثناء التحضير؟	3.55	0.82	88.75
	04	هل تنجز التطبيقات المقترحة قبل تقديم الدرس؟	3.45	0.93	36.25
	05	هل تحدد إشكالية الدرس والهدف منه؟	3.64	0.50	91.00
	06	هل تكتب الأمثلة على السبورة مشكولة؟	3.82	0.40	95.50
	07	هل تميز الأمثلة بلون مختلف في أثناء الكتابة؟	3.73	0.64	93.25
	08	هل تقرأ الأمثلة قراءة سليمة؟	4.00	0.00	100
	09	هل يقرأ تلاميذك الأمثلة قراءة سليمة؟	3.36	0.67	84.00
	10	هل تصوب أخطاء التلاميذ في أثناء القراءة؟	3.73	0.46	93.25
	11	هل يستطيع التلميذ استنتاج القاعدة بعد شرحك؟	2.91	0.70	72.75
	12	هل تملي القاعدة على التلاميذ؟	1.64	0.80	41.00
	13	هل تكتب القاعدة بطريقة جزئية؟	3.30	1.05	82.50
	14	هل تدعم جزئيات القاعدة بشواهد نحوية؟	3.73	0.46	93.25
	15	هل يطغى الجانب النظري على القاعدة؟	1.91	0.94	47.75
	16	هل تقبل إجابة تلاميذك بالعامية؟	1.36	0.50	34.00
	17	هل تجري تطبيقات فورية في أثناء الدرس؟	3.45	0.82	86.25
	18	هل تجري تطبيقات كتابية في نهاية الدرس؟	3.36	0.80	84.00
	19	هل تترك وقتا لمحاولة التلاميذ؟	3.00	1.00	75.00
	20	هل تصحح التطبيق الكتابي؟	3.64	0.80	91.00
	21	هل عنوان درس قواعد اللغة مضبوط ضبطا دقيقا؟	3.00	0.63	75.00
	22	هل الأمثلة مسجلة قبل القاعدة في جميع المستويات؟	3.10	1.10	77.50
	23	هل الأمثلة المقترحة مضبوطة بالشكل؟	2.82	1.40	70.00
	24	هل المثال مميز بلون مختلف أو بخط كبير؟	2.20	1.03	55.00

	25	هل الأمثلة كافية ومتنوعة؟	2.36	1.02	59.00
	26	هل الجانب الشكلي للدرس النحوي يلفت الانتباه ويثير الإعجاب؟	2.09	0.94	52.25
	27	هل القاعدة المستنتجة تتلاءم مع الأمثلة المقترحة؟	2.55	0.93	63.75
	28	هل المفاهيم والتعريفات مضبوطة ضبطا دقيقا؟	2.64	0.92	66.00
	29	هل عناصر القاعدة مدعمة بأمثلة في جميع المستويات؟	2.20	1.13	55.00
	30	هل المعلومات المقدمة في القاعدة صحيحة؟	3.18	0.60	79.50
	31	هل يغلب الجانب النظري على القاعدة؟	3.00	0.63	75.00
	32	هل أجزاء القاعدة وظيفية تخدم التلميذ في كتاباته وحياته؟	2.11	0.78	52.75
	33	هل يحمل الكتاب أمثلة تطبيقية لما تم استنتاجه؟	2.00	0.77	50.00
	34	هل الأمثلة التطبيقية ملائمة ومتنوعة؟	2.30	0.94	57.50
	35	هل يحيل الكتاب التلاميذ إلى المصادر والمراجع النحوية؟	1.36	0.50	34.00
المنهاج التربوي	36	هل يتلاءم المنهاج مع المستوى الذهني للتلاميذ؟	2.45	0.82	61.25
	37	هل يتلاءم المنهاج مع الحجم الساعي المخصص لدرس القواعد؟	1.45	0.68	36.25
	38	هل المنهاج وظيفي يساهم في تنمية قدرات التلميذ اللغوية؟	2.18	0.75	54.5
	39	هل عناوين المنهاج مضبوطة ضبطا دقيقا؟	2.36	0.92	59.00
	40	هل عناوين المنهاج تتوافق مع عناوين الدروس في الكتاب المدرسي؟	2.73	1.10	68.25
	41	هل عناوين المنهاج تتوافق مع متن الكتاب المدرسي؟	2.50	0.85	62.5
	42	هل المنهاج يساعد الأستاذ في تحديد الإشكالية والهدف من الدرس؟	2.18	0.98	54.5
	43	هل يغلب على المنهاج الجانب النظري؟	3.00	0.70	75
	44	هل يعتمد المنهاج مرجعية واحدة (بصرية أم كوفية)؟	2.56	1.13	64
	45	هل الحجم الساعي المخصص للدرس القواعد كاف لتحقيق الأهداف؟	1.64	0.50	41
	46	هل إدراج النحو كرافد للنص الأدبي يحقق الأهداف؟	2.55	1.03	63.75

أقصى درجة للاستجابة (04)درجات (البدائل)

- **تحليل نتائج العينة ذات الخبرة من (11) إلى (20) سنة**

أ - طريقة التدريس : تظهر النتائج أن أساتذة هذه العينة كانت مؤشراتهم في مرحلة التحضير مرتفعة جدا فقد فاقت نسبتها (85 %) فمؤشر تحضير الدرس قبل تقديمه بلغ متوسطا حسابيا (3.91) وبنسبة (97.75 %) ،و مؤشر تحديد

الإشكالية و الهدف (3.64) بنسبة (91 %) ،و هذا ما يعكس اهتمام الأساتذة بالدرس النحوي ،و إدراكهم لأهمية التحضير قبل تقديم الدرس.و في مرحلة تحليل الأمثلة ومناقشتها فكانت كل المؤشرات مرتفعة أيضا وفاقت (85 %)، فبلغ مؤشر كتابة الأمثلة بلون مختلف متوسطا حسابيا(3.73) وبنسبة (93.25 %)، ومؤشر قراءة الأمثلة قراءة سليمة متوسطا حسابيا(04) وبنسبة (100 %)، و مؤشر تصويب الأخطاء (3.73) بنسبة (93.25 %).وفي مرحلة القاعدة ارتفعت مؤشر تدعيم القاعدة بالشواهد النحوية بمتوسط حسابي (3.73) وبنسبة (93.25 %)، ومؤشر كتابة القاعدة بطريقة جزئية بمتوسط حسابي(3.30) وبنسبة (82.50 %)، بينما انخفض مؤشر غلبة الجانب النظري على التطبيقي بمتوسط حسابي (1.91) وبنسبة (47.75 %).أمّا مرحلة التطبيقات فارتفع مؤشر تصحيح التطبيق الكتابي بمتوسط حسابي (3.64) وبنسبة 91.00 %)، ومؤشر إجراء التطبيقات الفورية (3.45) بنسبة (86.25 %)، و إجراء التطبيقات الكتابية (3.36) بنسبة (84.00 %)، و انخفض مؤشر قبول الإجابة بالعامية بمتوسط حسابي (1.36) وبنسبة (34.00 %).

يلاحظ أن أفراد هذه العينة يملكون خبرة معتبرة في مجال التدريس ،و متمكنون من طريقة تدريس النحو، لذا كانت معظم مؤشراتهم إيجابية، فهم يحسنون تحضير دروسهم ،و يتحكمون في استخلاص القاعدة و تطبيقاتها.

ب - الكتاب المدرسي: تمثلت نتائج هذه العينةفيما يخص الجانب الخارجي للكتاب كالآتي:

ارتفاع مؤشر ضبط العناوين بمتوسط حسابي (3.00) وبنسبة (77.50 %)، و كتابة الأمثلة بلون مختلف بمتوسط حسابي (2.20) وبنسبة (55.00 %)، و مؤشر تنوع الأمثلة و كفايتها بمتوسط حسابي (2.36) وبنسبة (59.00 %)، و مؤشر الجانب الشكلي يثير الانتباه والإعجاب بمتوسط حسابي (2.09) وبنسبة (52.25 %).أمّا الجانب الداخلي (المحتوى) فقد انخفضت أهم مؤشراته، مثل:تدعيم القاعدة بأمثلة بمتوسط حسابي (2.20) وبنسبة (55.00 %)، ومؤشر(هل أجزاء القاعدة وظيفية تخدم الطالب في كتاباته و في حياته) بمتوسط حسابي (2.11) وبنسبة (52.78 %)، و (هل يحمل الكتاب أمثلة تطبيقية)بمتوسط حسابي (2.00) وبنسبة (50.00 %)، و إحالة الكتاب إلى المصادر و المراجع بمتوسط حسابي (1.36) وبنسبة (34.00 %).تظهر هذه النتائج أن خبرة الأساتذة أهلتهم إلى تقييم المحتوى الداخلي لدرس النحو في مرحلة التعليم الثانوي تقييما دقيقا، فوقفوا على نقائصه و أهمها غلبة الجانب النظري ،وعدم تنويع المراجع و ذكرها و غياب الجانب الوظيفي.

ج - المنهاج التربوي:أظهرت النتائج انخفاض مؤشر ملاءمة الحجم الساعي المخصص لدرس النحو بمتوسط (1.45) وبنسبة (36.25 %)، و كفاية الحجم الساعي لتحقيق الأهداف بمتوسط حسابي (1.64) وبنسبة (41.00 %)، و مساعدة المنهاج الأساتذة في تحديد الإشكالية و الهدف بمتوسط حسابي (2.18) وبنسبة (54.50 %)، بينما ارتفع مؤشر غلبة الجانب النظري على التطبيقي في المنهاج بمتوسط حسابي (3.00) وبنسبة (75.00 %)، أمّا مؤشر اعتماد المنهاج على على مرجعية بصرية أم كوفية فكان متوسطا بمتوسط حسابي (2.65) وبنسبة (64.00 %) وكذلك مؤشر إدراج النحو كرافد للنص الأدبي.

تعكس هذه النتائج النقائص الموجودة على مستوى المنهاج التربوي لمرحلة التعليم الثانوي، فأساتذة هذة العينة بما لديهم من خبرة يتفقون على أن المنهاج غير و ظيفي لا يخدم المعلم و المتعلم، و لم يحدد مرجعية مذهبية معينة و عدم ملاءمة الحجم الساعي المخصص لدرس النحو.

ثالثا: نتائج الإجابة للعينة ذات الخبرة من 20 فأكثر

جدول رقم (09) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للفئة الأولى (20 سنة فأكثر) لعينة عددها (ن = 05)

المحاور	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %
طريقة التدريس	01	هل تحضر درس قواعد اللغة العربية قبل تقديمه؟	3.60	0.89	90
	02	هل تنسق مع زملائك الأساتذة في أثناء التحضير؟	2.80	1.09	70
	03	هل تنوع بين المصادر والمراجع في أثناء التحضير؟	3.00	0.70	75
	04	هل تنجز التطبيقات المقترحة قبل تقديم الدرس؟	2.20	1.09	55
	05	هل تحدد إشكالية الدرس والهدف منه؟	3.60	0.54	90
	06	هل تكتب الأمثلة على السبورة مشكولة؟	3.40	0.89	85
	07	هل تميز الأمثلة بلون مختلف في أثناء الكتابة؟	3.40	0.89	85
	08	هل تقرأ الأمثلة قراءة سليمة؟	4.00	0.00	100
	09	هل يقرأ تلاميذك الأمثلة قراءة سليمة؟	2.40	0.54	60
	10	هل تصوب أخطاء التلاميذ في أثناء القراءة؟	3.80	0.44	95
	11	هل يستطيع التلميذ استنتاج القاعدة بعد شرحك؟	2.60	0.54	65
	12	هل تملي القاعدة على التلاميذ؟	1.60	0.54	40
	13	هل تكتب القاعدة بطريقة جزئية؟	3.40	0.54	85
	14	هل تدعم جزئيات القاعدة بشواهد نحوية؟	3.40	0.54	85
	15	هل يطغى الجانب النظري على القاعدة؟	1.80	0.83	45
	16	هل تقبل إجابة تلاميذك بالعامية؟	1.80	1.30	45
	17	هل تجري تطبيقات فورية في أثناء الدرس؟	3.20	1.30	80
	18	هل تجري تطبيقات كتابية في نهاية الدرس؟	3.20	0.83	80
	19	هل تترك وقتا لمحاولة التلاميذ؟	3.20	0.44	80
	20	هل تصحح التطبيق الكتابي؟	2.50	0.44	62.5
الكتاب المدرسي	21	هل عنوان درس قواعد اللغة مضبوط ضبطا دقيقا؟	3.00	1.00	75
	22	هل الأمثلة مسجلة قبل القاعدة في جميع المستويات؟	2.40	0.54	60
	23	هل الأمثلة المقترحة مضبوطة بالشكل؟	2.40	1.14	60
	24	هل المثال مميز بلون مختلف أو بخط كبير؟	2.00	1.22	50

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

	25	هل الأمثلة كافية ومتنوعة؟	2.00	1.22	50
	26	هل الجانب الشكلي للدرس النحوي يلفت الانتباه ويثير الإعجاب؟	2.20	1.09	55
	27	هل القاعدة المستنتجة تتلاءم مع الأمثلة المقترحة؟	2.60	0.89	65
	28	هل المفاهيم والتعريفات مضبوطة ضبطا دقيقا؟	2.60	0.89	65
	29	هل عناصر القاعدة مدعمة بأمثلة في جميع المستويات؟	2.60	0.54	65
	30	هل المعلومات المقدمة في القاعدة صحيحة؟	3.20	0.44	80
	31	هل يغلب الجانب النظري على القاعدة؟	2.60	0.54	65
	32	هل أجزاء القاعدة وظيفية تخدم التلميذ في كتاباته وحياته؟	2.60	0.89	65
	33	هل يحمل الكتاب أمثلة تطبيقية لما تم استنتاجه؟	2.60	0.54	65
	34	هل الأمثلة التطبيقية ملائمة ومتنوعة؟	2.60	0.89	65
	35	هل يحيل الكتاب التلاميذ إلى المصادر والمراجع النحوية؟	1.80	0.44	45
المنهاج التربوي	36	هل يتلاءم المنهاج مع المستوى الذهني للتلاميذ؟	2.40	0.54	6
	37	هل يتلاءم المنهاج مع الحجم الساعي المخصص لدرس القواعد؟	2.00	0.70	50
	38	هل المنهاج وظيفي يساهم في تنمية قدرات التلميذ اللغوية؟	2.40	0.54	60
	39	هل عناوين المنهاج مضبوطة ضبطا دقيقا؟	2.60	1.34	65
	40	هل عناوين المنهاج تتوافق مع عناوين الدروس في الكتاب المدرسي؟	2.80	1.09	70
	41	هل عناوين المنهاج تتوافق مع متن الكتاب المدرسي؟	3.00	1.00	75
	42	هل المنهاج يساعد الأستاذ في تحديد الإشكالية والهدف من الدرس؟	2.60	0.54	65
	43	هل يغلب على المنهاج الجانب النظري؟	2.80	0.44	70
	44	هل يعتمد المنهاج مرجعية واحدة (بصرية أم كوفية)؟	2.60	0.54	65
	45	هل الحجم الساعي المخصص للدرس القواعد كاف لتحقيق الأهداف؟	1.60	0.54	40
	46	هل إدراج النحو كرافد للنص الأدبي يحقق الأهداف؟	1.60	0.54	40

أقصى درجة للاستجابة (04)درجات (البدائل)

– تحليل نتائج العينة ذات الخبرة من (20) سنة فأكثر

أ- طريقة التدريس :تظهر النتائج ارتفاع مؤشرات مرحلة التحضير ،فبلغ مؤشر تحضير الدرس قبل **تقديمه ومؤشر** تحديد الإشكالية والهدف متوسطا حسابيا (3.60) **بنسبة** (90%) ،وبلغ مؤشر التنسيق بين الأساتذة **متوسطا حسابيا** (2.80) **وبنسبة** (70%) ،بينما انخفض مؤشر إنجاز التطبيقات قبل تقديم الدرس بمتوسط حسابي (2.20) **بنسبة**

(55%) ،**ويعود هذا** إلى امتلاك الأساتذة الخبرة **الكافية** التي تغنيهم عن إنجاز التطبيقات.**أمّا** مرحلة تحليل الأمثلة فكانت **كل المؤشرات مرتفعة** ،فبلغ **مؤشر** قراءة الأستاذ للأمثلة نسبة (100%) بمتوسط حسابي (04.00) ،**ومؤشر تصويب أخطاء الطلبة** نسبة (95%) بمتوسط حسابي (3.80).وفي مرحلة القاعدة ارتفعت مؤشرات كتابة القاعدة بطريقة جزئية ،وتدعيم القاعدة بشواهد نحوية بمتوسط حسابي (3.40) **وبنسبة**(85%) ،وانخفض مؤشر غلبة الجانب النظري على التطبيقي بمتوسط حسابي (1.80) **وبنسبة** (45.00%) **ويفسر هذا** بخبرة الأساتذة التي **مكنتهم من تغليب الجانب** التطبيقي على الجانب النظري في أثناء تقديم دروسهم ،**وتنويع الشواهد والأمثلة لتدعيم القاعدة النحوية**.وفي مرحلة التطبيقات ارتفعت مؤشرات التطبيقات الفورية والكتابية ،وترك المجال لمحاولة التلاميذ بمتوسط حسابي (3.20) **وبنسبة**(80%) **وهذا يعود أيضا** إلى خبرة الأساتذة التي مكنتهم من تقسيم الوقت المخصص لدرس النحو على **المراحل المختلفة فخصصوا وقتا كافيا لإجراء التطبيقات المتنوعة** ،ولمحاولة الطلبة وتصحيح محاولاتهم.

ب- الكتاب المدرسي: أظهرت نتائج هذه العينة أن كل المؤشرات كانت متوسطة إلّا **مؤشر صحة المعلومات المقدمة** فارتفع بمتوسط حسابي (3.20) **وبنسبة**(80%)،وفيما يخص مؤشرات **الجانب الشكلي** (الخارجي) فبلغ مؤشر **تسجيل الأمثلة قبل القاعدة** ،**ومؤشر** ضبطها **بالشكل متوسطا حسابيا** (2.40) **بنسبة**(60%)،**ومؤشر كتابة الأمثلة بلون** مختلف،**ومؤشر كفاية الأمثلة متوسطا حسابيا** (2.00)**وبنسبة**(50%).**أمّا الجانب الداخلي** (المحتوى) فأغلب المؤشرات بلغت متوسطا حسابيا (2.60) بنسبة(65%) ،وتظهر هذه النتائج **ما** للخبرة المهنية من أثر في ثبات النتائج وصدقها ووقوفها على الاختلالات المسجلة على مستوى الكتاب المدرسي مثل الضعف في الإخراج الفني **للكتاب المدرسي وعدم الاهتمام** بمحتواه.

ج- المنهاج التربوي: تظهر النتائج ضعف مؤشر **توافق** الحجم الساعي مع المنهاج حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.00) **بنسبة**(50%) ،**ومؤشر** توافق الحجم الساعي مع تحقيق الأهداف بمتوسط حسابي (1.60) **بنسبة** (40%).**كما** انخفض مؤشر إدراج النحو كرافد للنص الأدبي بمتوسط حسابي (1.60) **وبنسبة**(40%) وارتفعت مؤشرات **توافق العناوين مع الكتاب المدرسي** ،ومع متنه بمتوسط حسابي (2.80) **وبنسبة**(70%) **و**(3.10) **وبنسبة**(75%) على الترتيب ، **وكذا** مؤشرات غلبة الجانب النظري على الجانب التطبيقي بمتوسط حسابي (2.80) **وبنسبة** (70%) .**أمّا مؤشر اعتماد مرجعية** بصرية أم كوفية فكان متوسطا بمتوسط حسابي (2.60) **بنسبة** (65%) .يمكن تفسير ضعف توافق الحجم الساعي مع المنهاج وتحقيق الأهداف بخبرة الأساتذة التي مكنتهم من توزيع زمن الحصة توزيعا ساهم في إنهاء محتوى الدرس النحوي في الزمن المحدد،**أمّا** انخفاض مؤشر اعتماد درس القواعد كرافد للنص الأدبي ؛**وهي الطريقة الحديثة لتدريس القواعد النحوية**،فنفسره بأن الأساتذة أصحاب خبرة ،**وهم مرتبطون بالطرق التقليدية** ،ولهم موقف من الطرق الحديثة.

رابعا - المقارنة بين نتائج العينات الثلاثة

أ - طريقة التدريس: من المؤشرات الهامة لنجاح الدرس النحوي التنسيق بين الأستاذة في أثناء تحضير الدرس، **وما** يلاحظ من خلال النتائج ضعف المؤشر عند العينة الأولى بمتوسط حسابي (2.08) **وبنسبـــــة**(52%)ثم تليها **العينة** الثانية بمتوسط حسابي (2.55) **وبنسبة** (63.7%) ،ثم العينة الثالثة بمتوسط حسابي(2.80) **وبنسبة** (70%)،**وهذه** النتائج **تظهر أنه كلما** ارتفعت الخبرة زاد التنسيق بين الأساتذة،وهذا مخالف للمنطق لأنه **كلما** قلّت الخبرة **كان الأستاذ**

بحاجة إلى التنسيق بين زملائه الأساتذة لاكتساب الخبرة،ونقص الخبرة والتنسيق بين الأساتذة من أهم العوامل التي أدت إلى ضعف الدرس النحوي في التعليم الثانوي.حيث يجد الأساتذة صعوبة في تطبيق الطريقة التي يقدم بها مادته العلمية، وبالتالي يخفق في ايصالها إلى الطالب مما يجعل الأخير يشكو صعوبة النحو.

- بالمقارنة بين العينات في مؤشر غلبة الجانب النظري على التطبيقي في القاعدة النحوية نجد أنه كلّما زادت خبرة الأستاذ زاد اهتمامه بالجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري ،وهذا ما تعكسه النتائج ،فقد بلغت نسبة المؤشر في العينة الأولى (53%)،وفي العينة الثانية(47.75%)،وفي العينة الثالثة (45%).

ب - الكتاب المدرسي :يكاد يتفق أفراد العينات على بعض الملاحظات أهمها:

1- المعلومات المقدمة في الكتاب المدرسي صحيحة حيث بلغت نسبة العينة الأولى(81.75%)،والعينة الثانية(79.50%)،والعينة الثالثة(80%).

2- الكتاب المدرسي لا يحيل على المصادر والمراجع النحوية التي يلجأ إليها الطالب لتثمين معلوماته ،حيث بلغت نسبة العينة الأولى (30.7%)،والعينة الثانية (34%)،والثالثة (45%).

3- الجانب الشكلي للدرس النحوي لا يلفت الانتباه ولا يثير الإعجاب،حيث بلغت نسبة العينة الأولى (50%)،والعينة الثانية (52.25%)،والعينة الثالثة (55%).

ج - المنهاج التربوي:يكاد يجمع أفراد العينات على نتائج أهمها:

1- المنهاج لا يتلاءم مع الحجم الساعي المخصص لدرس القواعد النحوية، حيث بلغت نسبة العينة الأولى (39.5%) ،والعينة الثانية (36.25%) ،والعينة الثالثة (50%) .

2- المنهاج لا يتلاءم مع المستوى الذهني للطلبة ،حيث بلغت نسبة العينة الأولى (57.7%) ،والعينة الثانية (61.25%) ،والعينة الثالثة (60%).

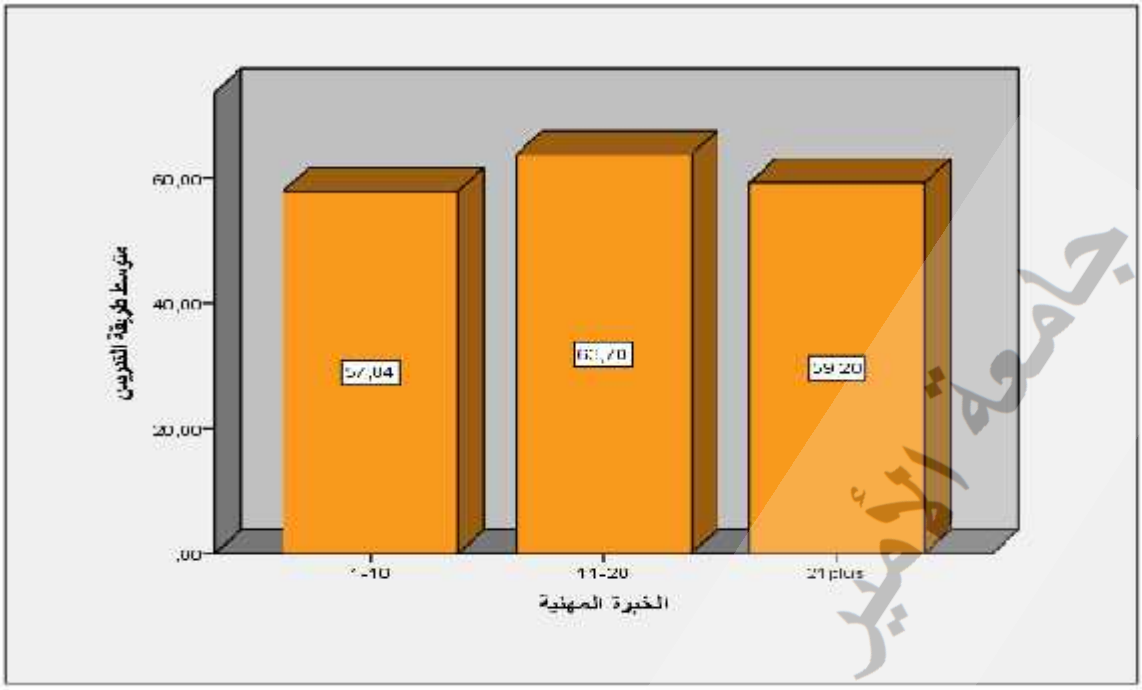
3- المنهاج التربوي غير وظيفي ،ولا ينمّي قدرات الطالب اللغوية ،حيث بلغت نسبة العينة الأولى (56.7%) والعينة الثانية (54.5%) ،والعينة الثالثة (60%) .

4- المنهاج التربوي يغلب عليه الجانب النظري ،حيث بلغت نسبة العينة الأولى (72%) ،والعينة الثانية (75%) ،والعينة الثالثة (70%).

5- المنهاج لا يعتمد مرجعية مذهبية واحدة ،حيث بلغت نسبة العينة الأولى (67%)،والعينة الثانية (64%) والعينة الثالثة (65%) .

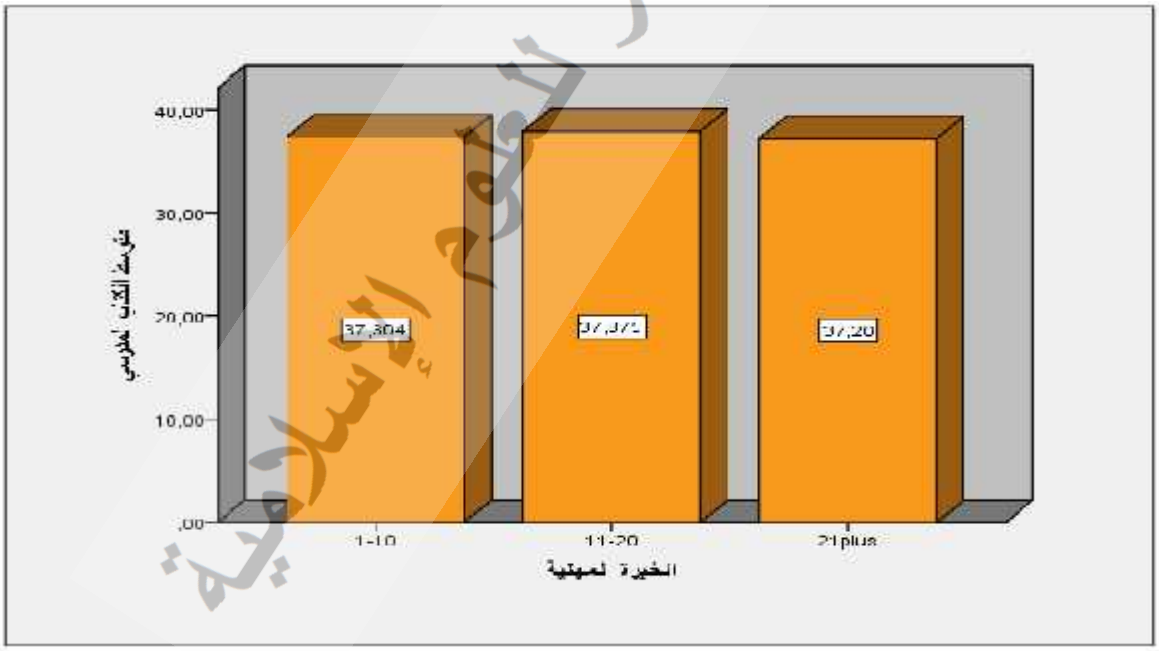
6- الحجم الساعي المخصص لدرس القواعد النحوية لا يحقق الأهداف ،حيث بلغت نسبة العينة الأولى (47%) ،والعينة الثانية (41%) ،والعينة الثالثة (40%).

7- إدراج النحو كرافد للنص الأدبي لا يحقق الأهداف ،حيث بلغت نسبة العينة الأولى (63.5%) ،والعينة الثانية (63.75 %) ،والعينة الثالثة (40%).



رسم بياني رقم(02): يوضح متوسط إجابات أفراد العينات على أسئلة المحور الأول(طريقة التدريس)

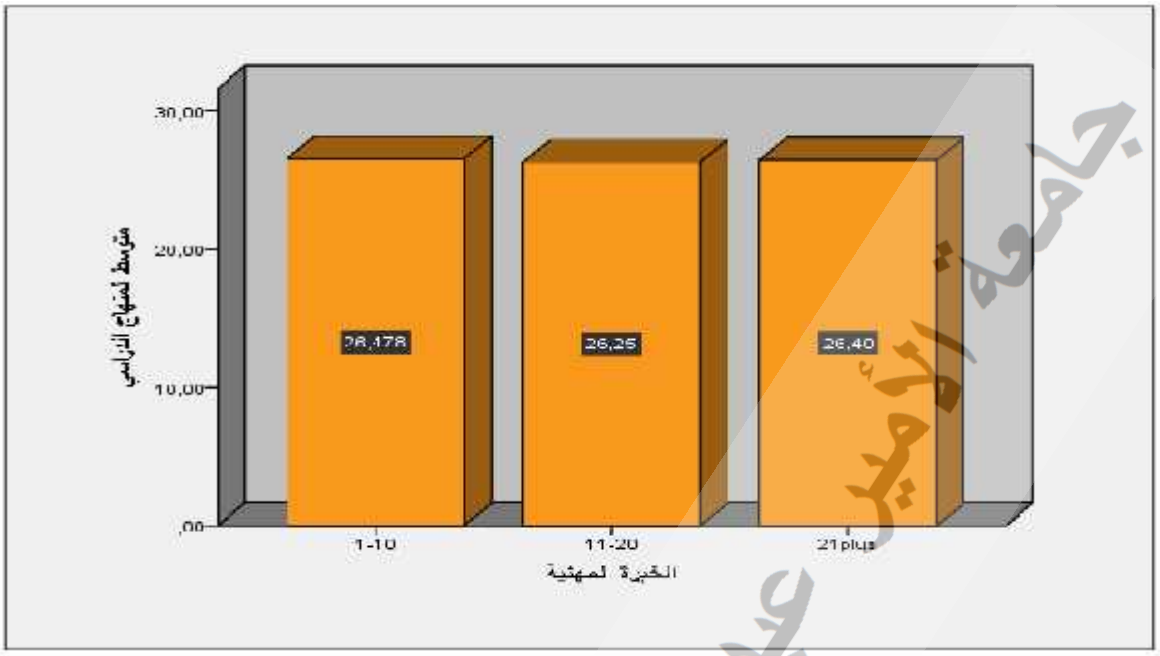
التعليق :يظهر الرسم البياني أن المتوسطات الحسابية الإحصائية للعينات في محور طريقة التدريس كانت متوسطة ومتقاربة،غير أن متوسط العينة الثانية ارتفع قليلا وبلغ (63.70)مقارنة بالعينة الثالثة التي بلغ متوسطها(59.20)والعينة الأولى التي بلغ متوسطها (57.84).ويفسر ذلك بأن العينة الثانية تمثل الفترة المتوسطة حيث يكون الأستاذ في أوج عطائه؛فلا هو بالجديد الذي لا يملك الخبرة ،ولا هو بالقديم الذي أرهقه السن وكثرة أعباء الحياة.



رسم بياني رقم (03): **يوضح متوسط** إجابات أفراد العينات على أسئلة المحور الثاني (**الكتاب المدرسي**)

التعليق:يظهر الرسم البياني توافق العينات الثلاثة في إجاباتهم على أسئلة هذا المحور إلى حد كبير،حيث بلغ المتوسط الحسابي الإحصائي للعينة الأولى(37.30) **والعينة الثانية**(37.87)**والعينة الثالثة**(37.20)،وهي متوسطات تقترب من المتوسط الحسابي النظري للمحور والذي بلغ(37.5) ،مما يوضح أن الخبرة لم يكن لها أثر في إحداث التفاوت بين العينات

في تقييم الكتاب المدرسي،فقد أجمع جميع أفراد العينات على النتائج السابقة والخاصة بهذا المحور.



رسم بياني رقم (04) يوضح متوسط إجابات أفراد العينات على أسئلة المحور الثالث (المنهاج التربوي)

التعليق: يظهر الرسم البياني توافق العينات الثلاثة في إجاباتهم على أسئلة هذا المحور إلى حد كبير،حيث بلغ المتوسط الحسابي الإحصائي للعينة الأولى(26.47) والعينة الثانية(26.25)والعينة الثالثة(26.40)،وهي متوسطات تقترب من المتوسط الحسابي النظري للمحور والذي بلغ(27.5) ،مما يوضح أن الخبرة لم يكن لها أثر في إحداث التفاوت بين العينات في تقييم المنهاج التربوي،فقد أجمع جميع أفراد العينات على النتائج السابقة والخاصة بهذا المحور.

رسم بياني رقم:(05) يوضح متوسط إجابات أفراد العينات على أسئلة المحاور الثلاثة

التعليق: تظهر النتائج أن المتوسطات الحسابية الإحصائية للعينات تكاد تقترب من بعضها في جميع محاور الاستبيان، إلّا أنّ المتوسط الحسابي للعينة الثانية ارتفع قليلا ليبلغ (129.29)،في حين بلغ المتوسط الحسابي للعينة الأولى(122.42) و العينة الثالثة(122.80)،وارتفاع المتوسط الحسابي للعينة الثانية سببه ارتفاع متوسط هذه العينة في المحور الأول (طريقة التدريس)،وبصورة عامة فإن إجابات أفراد العينة كانت متقاربة مما يبين ثبات الأداة صدق نتائجها.

خامسا: الاقتراحات والتوصيات :

وتخص المحاور الثلاثة للدرس النحوي؛طريقة التدريس والكتاب المدرسي والمنهاج التربوي.

01 - نقترح إعادة النظر في النصوص **الأدبية** التي لا تلبي شروط الدرس النحوي.

02 - نقترح تمييز الأمثلة بخط بارز وبالشّكل **السليم لتحقيق كفاءة النظر والتمييز.**

03 - نقترح **أن تكون الأمثلة كافية ومتنوعة لتحقيق الأهداف من الدرس النحوي.**

04 - نقترح **أن تكون الأمثلة مأخوذة من القرآن الكريم** ،ومن التراث الأدبي **(الشعري والنثري)والابتعاد عن الأمثلة المبتذلة مثل:** أكلت البيضة وقشرتها في **درس المفعول به** للسنة أولى ثانوي شعبة **الآداب،** «فيجب أن يدرس النحو في ظلال اللغة و الأدب من خلال عبارات قيّمة كتبت في موضوع حيوي يهم الطلبة»[1].

05 - نقترح **اعتماد** منهجية محكمة في عرض **دروس النحو معتمدة على التدرج من المعلوم** إلى المجهول، ومن السهل إلى **الصعب .**

06 - نقترح **الاستعانة** بالوسائط الإعلامية في أثناء تقديم الدرس النحوي.

07 - نقترح مراجعة محتوى الكتاب المدرسي ،وشكله الخارجي دوريا بما يتناسب مع التطور الذهني للطلبة .

08 – نقترح **إعادة النظر** في بعض العناوين إمّا **بحذفها أو تعديلها .**

09 - نقترح اختيار المواضيع التي **تتلاءم** مع مستوى الذهني لطلبة المرحلة الثانوية، **وتجنب القضايا** الخلافية.«يجب أن لا نشغل الطلبة بمسائله إلّا بالقدر الذي لا غنى عنه في سلامة التعبير لنفسح أمامهم المجال للقراءة الأدبية، وأمّا ما عداها من مسائل فيجب أن يترك للذين يتخصصون في اللغة ».[2]

10 - نقترح التركيز **على المواضيع النحوية** التي يحتاجها الطالب في كتاباته وفي تعبيره .

11 - نقترح إعادة النظر في المنهاج التربوي **واعتماد التدرج بين المستويات التعليم**(الابتدائي،المتوسط **الثانوي)والتنسيق بين** المناهج التربوية لهذه المستويات .

12 - نقترح **إعادة النظر في الحجم الساعي المخصص لدرس النحو بزيادة ساعاته .**

13 - نقترح تحديد المرجعية **المذهبية للدرس النحوي بدقة .**

14 - نقترح تحديد مفهوم النحو بدقة ،وتحديد أبوابه لتجنب تداخل المواضيع اللغوية.

1- طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص 271

2 - المصدر نفسه،ص 269

15 - نقترح مراعاة التدرج في الدروس بين المستويات الثلاثة للتعليم الثانوي الأولى والثانية والثالثة ،وتجنب تكرار الدروس بينها .

16- نقترح تغليب الجانب التطبيقي على الجانب النظري في المنهاج والكتاب وتقديم الدروس مع ضرورة تثمين الدرس النحوي بنقاط محترمة في الامتحانات الرسمية ،«إن عناية المعلمين متجهة إلى الجانب النظري منها فلم يعنوا بالناحية التطبيقية إلّا بالقدر الذي يساعد على فهم القاعدة وحفظها».[1]

17 - نقترح استشارة الأساتذة في أثناء تحضير المناهج التربوية والكتب المدرسية .

18 - نقترح تخفيف البرنامج الدراسي لمادة النحو ؛ليتناسب مع الحجم الساعي،ولإتاحة الوقت للجانب التطبيقي،«لعل من أسباب صعوبة النحو في المدارس أنها كدّست أبواب النحو في مناهجـها، وأرهق بها التلاميذ ...لكنه لا يجد من الوقت متسعا للتطبيق على هذه الأبواب الكثيرة من النحو التي شحن بها المنهاج الدراسي من غير تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري».[2]

19 - نقترح تطبيق الوضعية الإدماجية في الامتحانات الرسمية.

20 - نقترح ربط دروس النحو بالواقع الذي يعيشه الطالب الثانوي.

21 – نقترح إيجاد آليات تساعد الأساتذة على التنسيق، وعلى التكوين لإتقان عملية التدريس، ومن هذه الآليات تكليف الأساتذة المكونين الذين تفوق خبرتهم المهنية عشرين سنة بتكوين الأساتذة الجدد الذين يفتقرون إلى الخبرة.

جمعية الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

1 - المصدر نفسه،ص 268

2 - طرق تدريس مواد اللغة العربية ،ص 268

خاتمـــــــــــة

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

تناول البحث الدرس النحوي في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر بالوصف والنقد فتوصل إلى جملة من النتائج شملت أهم العناصر المتصلة بتدريس النحو العربي، وهي المنهاج التربوي (الدراسي) والكتاب المدرسي وطريقة التدريس، ومن أهم هذه النتائج :

أ – على مستوى المنهاج التربوي :

1 - لم يذكر المنهاج التربوي مفهوم النحو ؛لأنّ ذكره يساعد في تحديد المباحث المقررة على الطلبة،فقد **ركّز من خلال العناوين على الفصل بين المباحث النحوية والصرفية ،وعلى الإعراب أكثر من** الجانب الوظيفي للنحو .

2 - لم يحدد المنهاج التربوي المرجعية المذهبية للدرس النحوي رغم أنّ أغلب المباحث النحوية توجهت توجها بصريا **إلاّ** في بعض القضايا التي **أُخِذ فيها** بالرأي الكوفي ،وعدم تحديد المرجعية يفتح **الأبواب** أمام الاجتهاد و الاختلاف في الرأي بين **الأساتذة المدّرسين**، مما ينعكس سلبا على الطالب في مرحلة التعليم الثانوي **؛لأنه ليس مؤهلا ذهنيا** لتناول القضايا الخلافية.

3 -كثير من عناوين دروس النحو غير مضبوطة ضبطا دقيقا **،مما لا يساعد الأستاذ على اختيار المادة** العلمية التي يقدمها **لطلبته.**

4 - غياب التنسيق بين المناهج التربوية للدرس النحوي في مرحلة التعليم الثانوي ، فكثير من الدروس مكررة بين السنوات **وبين الشعب.**

5 - غياب التنسيق بين المناهج التربوية **للدرس النحوي** في مراحل **التدريس الابتدائي** والمتوسط والثانوي ، فكثير من الدروس مكررة ولم يراع التدرج في عرضها.

6 - **الحجم الساعي المخصص لمادة النحو** لا يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة **من تدريسه.**

7 – الحجم الساعي المخصص لمادة النحو غير كاف لتقديم المادة العلمية **النظرية، وإجراء التطبيقات الكتابية،مع كثافة** البرنامج المقرر للشعب الأدبية.

8 – المنهاج التربوي لمادة النحو أقرّ مواضيع لا تتلاءم مع المستوى الذهني والنفسي لطالب مرحلة التعليم الثانوي.

9 – كثير من موضوعات النحو التي أقرها المنهاج التربوي لا يحتاج إليها الطالب كثيرا في استعمالاته اليومية.

ب – على مستوى الكتاب المدرسي:

1 – الإخراج الفني لدرس النحو غير وظيفي، وغير جذاب ،ولا يثير اهتمام الطالب في مرحلة التعليم الثانوي،فلم تُستخدم الألوان ،ولم تُوضح القضايا النحوية المراد دراستها بخط بارز.

2 - الأمثلة المستخدمة لاستنتاج القاعدة النحوية غير كافية ومتنوعة،مما يضطر الأستاذ إلى البحث عن أمثلة أخرى تتناسب مع القاعدة النحوية خارج النص المقترح.

3 – إهمال الكتاب المدرسي للشواهد من القرآن الكريم والحديث النبوي والشعر العربي التي تجعل الطالب الثانوي - وهو في فترة عمرية حساسة – مرتبطا بمقومات هويته الدينية والقومية والوطنية.

4 – الكتاب المدرسي لا يساعد الطلبة ،ويحيلهم إلى المصادر والمراجع التي تفيدهم في تعميق معلوماتهم وإثرائها.

5 – **يغلب على الكتاب المدرسي الجانب النظري.**

ج – على مستوى طريقة التدريس:

1 – غياب التنسيق بين أساتذة اللغة العربية في أثناء تحضير درسهم النحوي ،وهي قضية من أهم القضايا التي أسهمت في إضعاف الدرس النحوي في مرحلة التعليم الثانوي ؛لأنّ أغلب الأساتذة يفتقرون إلى الخبرة اللازمة،فالتنسيق بين **الأساتذة** يضمن حسن استغلال الوقت ،وتنظيم المعلومات النظرية ،والتطبيقات الكتابية،ويساعد في توحيد طريقة التدريس.

2 – غلبة الجانب النظري على التطبيقي حيث يركز الأساتذة كثيرا في أثناء تقديم درسهم على المعلومات النظرية، ويهملون **التطبيقات الفورية والكتابية؛وهي** أهم وسيلة لترسيخ المعلومة،فالنحو ليس غاية في ذاته بل وسيلة لتحقيق هدف أسمى وهو تخريج طالب يحسن القراءة والكتابة بلغة عربية سليمة إنْ لم نقل فصيحة.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الملاحق

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الملحق رقم:01

المقرر الدراسي لمادة النحو والصرف لسنوات التعليم الثانوي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

1 – مقرر مادة النحو والصرف للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا

قواعد النحو و الصرف:

أ) قواعد النحو:

جذع مشترك (اداب)	–جذع مشترك (علوم وتكنولوجيا)
1) في المرفوعات: – المبتدأ و الخبر و أنواعهما. – كان و أخواتها. – كاد و أخواتها. – الأحرف المشبهة بالفعل. – "لا" النافية للجنس. **2) في الفعل:** – رفع الفعل المضارع و نصبه. – جزم الفعل المضارع. **3) في المنصوبات:** – المفعول به. – المفعول المطلق. – المفعول لأجله. – الحال. – التمييز. – المنادى. **4) في التوابع:** – النعت. – البدل. – التوكيد.	**1) في المرفوعات:** – المبتدأ و الخبر و أنواعهما. – كاد و أخواتها. – "لا" النافية للجنس. **2) في الفعل:** – رفع الفعل المضارع و نصبه. – جزم الفعل المضارع. – بناء الفعل الماضي. – بناء الفعل الأمر. – بناء الفعل المضارع. **3) في المنصوبات:** – المفعول المطلق. – المفعول لأجله. – الحال. – التمييز. – المنادى.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

ب) قواعد الصرف:

- الفعل و دلالته الزمنية. - الفعل المجرد والمزيد و معاني حروف الزيادة. - اسم الفاعل و صيغ المبالغة. - اسم المفعول. - الصفة المشبهة. - اسما الزمان و المكان و اسم الآلة. - الممنوع من الصرف. - العدد الأصلي و العدد الترتيبي.	- اسم الإشارة. - اسم الموصول. - أسماء الشرط. - أسماء الاستفهام.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

2 – مقرر مادة النحو والصرف للسنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة و شعبة اللغات الأجنبية.

أ) قواعد النحو.

شعبة الآداب و الفلسفة.	شعبة اللغات الأجنبية.
– أفعال المدح و الذم .	– أفعال المدح و الذم .
– أفعل التعجب .	– أفعل التعجب .
– التحذير و الأغراء .	– التحذير و الأغراء .
– الاختصاص .	– الاختصاص .
– الاشتغال .	– الاستغاثة و الندبة .
– التنازع .	– الترخيم .
– مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء .	– جواز تأنيث العامل للفاعل .
– في تخفيف « إن و أن و كأن »	– وجوب تأنيث العامل للفاعل .
– مواضع فتح همزة "إن".	-امتناع تأنيث العامل للفاعل .
– مواضع كسر همزة "إن".	– الممنوع من الصرف .
– البناء و الإعراب في الأسماء .	– اسم التفضيل .
– البناء و الإعراب في الأفعال .	– إعراب الأسماء و بناؤها .
– الاستغاثة و الندبة .	– عوامل المفعول به الظاهرة.
– الترخيم .	– اسم الفعل .
– أحرف التنبيه و الاستـــــفتاح .	– النعت .
– أحرف العرض و التحضيض .	– البدل .
– الأحرف المشبهة بليس .	– التوكيد .
– خصائص « كان وليس »	– الأحرف المشبهة بليس .

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

ب) قواعد الصرف

- المصدر و أنواعه . - أوزان المصـــدر الأصلي . - مصـــادر الماضي غير الثلاثي . - المصدر الدال على المـــدة و الدال على الهيأة . - النسبة . - الإعلال و الإبدال .	- المصدر و أنواعه . - المصدر الدال على المدة و الدال على الهيأة . - أسماء الزمان و المكان و الآلة . - الجمع و أنواعه . - النسبة . - الإعلال والإبدال .

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

3 – مقرر مادة النحو والصرف للسنة الثانية من التعليم الثانوي الشعب العلمية

3) قواعد النحو و الصرف .

قواعد النحو.	قواعد الصرف.
– أفعال المدح و الذم . – أفعل التعجب . – اسم الفعل . – التحذير و الإغراء . – الاختصاص . – الصفة المشبهة . – الممنوع من الصرف لسبب واحد . – الممنوع من الصرف لسببين . – « لا » النافية للجنس . – الأحرف المشبهة بليس. – النعت . – البدل . – التوكيد . – جواز تأنيث العامل للفاعل . – وجوب تأنيث العامل للفاعل . – امتناع تأنيث العامل للفاعل .	– المصدر وأنواعه . – المصدر الدال على المرّة و الدال على الهيأة. – اسما الزمان و المكان . – اسم الآلة . – التصغير . – الاسم المقصور و الممدود و المنقوص . – النسبة . – أوزان المبالغة .

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

4 – مقرر مادة النحو والصرف للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية

3.10) قـــواعد النحـــو و الصـــرف :

شعبـــــة آداب / فلسفـــة	شعبـــــة لغـــات أجنبيـــــة
– الإعراب التقديري.	– الإعراب اللفظي
– إعراب المعتل الآخر.	– الإعراب التقديري .
– إعراب المضاف إلى ياء المتكلم .	– إعراب المعتل الآخر .
– إعراب المسند و المسند إليه .	– إعراب المضاف .
– الفضلة و إعرابها .	– إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول .
– أحكام البدل و عطف البيان .	– الجمل التي لها محل من الإعراب .
– أحكام التمييز و الحال و ما بينهما من فروق.	– الجمل التي لا محل لها من الإعراب .
– أحرف الجر و معانيها .	– معاني الأحرف المشبهة بالفعل .
– أحرف العطف و معانيها .	– الخبر المفرد و الجملة و الشبيه بالجملة .
– نون التوكيد مع الأفعال .	– أحرف الجر و معانيها.
– إذ، إذا، إذن، حينئذ.	– أحرف العطف و معانيها .
– لولا، لوما، لو .	– أحكام التمييز و الحال و ما بينهما من فروق .
– نون الوقاية .	– أحكام البدل و عطف البيان .
– إي، أي، أي .	– إذ، إذا، إذن، حينئذ .
– كم، كأي، كذا .	– لولا، لوما، لو.
– أمـــا، إمـــا .	– نون الوقاية.
– مـــا.	– نون التوكيد مع الأفعال .
– الجمل التي لها محل من الإعراب.	– الهمزة المزيدة في أول الأمر .
– الجمل التي لا محل لها من الإعراب.	– موازين الأفعال .
– معاني الأحرف المشبهة بالفعل .	– تصريف الأجوف .
– جموع القلة و قياسها .	– تصريف الناقص.
– صيغ منتهى الجموع و قياسها .	– تصريف اللفيف .
– اسم الجمع.	– اسم الجمع .
– اسم الجنس الجمعي و الإفرادي .	– اسم الجنس الجمعي و الإفرادي .

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

5 – مقرر مادة النحو والصرف للسنة الثالثة من التعليم الثانوي الشعب العلمية

9-3) قواعد النحو و الصرف :

- إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول .
- الجمل التي لها محل من الإعراب .
- الجمل التي لا محل لها من الإعراب.
- الخبر المفرد و الجملة و الشبيه بالجملة .
- أحكام التمييز و الحال و ما بينهما من فروق .
- أحكام البدل و عطف البيان .
- إذ ، حينئذ .
- لو ، لولا ، لوما .
- إذا ، إذن

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الملحق رقم:02

أداة الدراسة: الاستبيان

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

استبيان خاص بالأساتـــــــذة المـــــــدرسين

موضوع الدراسة : الدرس النحوي في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر

الاسم : ..... اللقب: .....

الرتبة: ..... الخبرة المهنية: ..... سنة

الثانوية: ..... الولاية: .....

- نظرا لأهمية الدراسة على رفع مستوى المتعلمين في قواعد اللغة العربية ،والوقوف على الاختلالات المسجلة على المناهج والكتب وطرق التدريس ،وضرورة معالجتها وتقديم نماذج أفضل تسهم في تذليل الصعوبات التي يواجهها طلابنا في الإقبال على الدرس النحوي، ومحاولة تيسيره وتقديمه بأحسن حلة ولتحديد مرجعية واضحة لدرس قواعد اللغة العربية.

. ولتحقيق هذه الأهداف فقد يساعدنا الاستبيان على تشخيص واقع تعليم النحو العربي في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر.

01

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

طريقة التدريس					
الرقم	المرحلة	الإجابة			
		دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
	تحضير الدرس				
01	هل تحضر درس قواعد اللغة العربية قبل تقديمه؟				
02	هل تنسق مع زملائك الأساتذة في أثناء التحضير؟				
03	هل تنوع بين المصادر والمراجع في أثناء التحضير؟				
04	هل تنجز التطبيقات المقترحة قبل تقديم الدرس؟				
05	هل تحدد إشكالية الدرس والهدف منه؟				
	قراءة الأمثلة وتحليلها				
01	هل تكتب الأمثلة على السبورة مشكولة؟				
02	هل تميز الأمثلة بلون مختلف أثناء الكتابة؟				
03	هل تقرأ الأمثلة قراءة سليمة؟				
04	هل يقرأ تلاميذك الأمثلة قراءة سليمة؟				
05	هل تصوب أخطاء التلاميذ في أثناء القراءة؟				
	القاعدة				
01	هل يستطيع التلميذ استنتاج القاعدة بعد شرحك؟				
02	هل تملي القاعدة على التلاميذ؟				
03	هل تكتب القاعدة بطريقة جزئية؟				
04	هل تدعم جزئيات القاعدة بشواهد نحوية؟				
05	هل يطغى الجانب النظري على القاعدة؟				
	التطبيقات				
01	هل تقبل إجابة تلاميذك بالعامية؟				
02	هل تجري تطبيقات فورية في أثناء الدرس؟				
03	هل تجري تطبيقات كتابية في نهاية الدرس؟				
04	هل تترك وقتا لمحاولة التلاميذ؟				
05	هل تصحح التطبيق الكتابي؟				

الملاحظات والاقتراحات:.....

.....

02

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

درس قواعد اللغة العربية في الكتاب المدرسي					
الرقم	السؤال	الإجابة			
		دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
01	هل عنوان درس قواعد اللغة مضبوط ضبطا دقيقا؟				
02	هل الأمثلة مسجلة قبل القاعدة في جميع المستويات؟				
03	هل الأمثلة المقترحة مضبوطة بالشكل؟				
04	هل المثال مميز بلون مختلف أو بخط كبير؟				
05	هل الأمثلة كافية ومتنوعة؟				
06	هل الجانب الشكلي للدرس النحوي يلفت الانتباه ويثير الإعجاب؟				
07	هل القاعدة المستنتجة تتلاءم مع الأمثلة المقترحة؟				
08	هل المفاهيم والتعريفات مضبوطة ضبطا دقيقا؟				
09	هل عناصر القاعدة مدعمة بأمثلة في جميع المستويات؟				
10	هل المعلومات المقدمة في القاعدة صحيحة؟				
11	هل يغلب الجانب النظري على القاعدة؟				
12	هل أجزاء القاعدة وظيفية تخدم التلميذ في كتابته وحياته؟				
13	هل يحمل الكتاب أمثلة تطبيقية لما تم استنتاجه؟				
14	هل الأمثلة التطبيقية ملائمة ومتنوعة؟				
15	هل يحيل الكتاب التلاميذ إلى المصادر والمراجع النحوية؟				

الملاحظات والاقتراحات:

03

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

درس قواعد اللغة العربية في المنهاج التربوي					
الرقم	السؤال	الإجابة			
		دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
01	هل يتلاءم المنهاج مع المستوى الذهني للتلاميذ؟				
02	هل يتلاءم المنهاج مع الحجم الساعي المخصص لدرس القواعد؟				
03	هل المنهاج وظيفي يساهم في تنمية قدرات التلميذ اللغوية؟				
04	هل عناوين المنهاج مضبوطة ضبطا دقيقا؟				
05	هل عناوين المنهاج تتوافق مع عناوين الدروس في الكتاب المدرسي؟				
06	هل عناوين المنهاج تتوافق مع متن الكتاب المدرسي؟				
07	هل المنهاج يساعد الأستاذ في تحديد الإشكالية والهدف من الدرس؟				
08	هل يغلب على المنهاج الجانب النظري؟				
09	هل يعتمد المنهاج مرجعية واحدة (نصية أم كونية)؟				
10	هل الحجم الساعي المخصص للدرس القواعد كاف لتحقيق الأهداف؟				
11	هل إدراج النحو كرافد للنص الأدبي يحقق الأهداف؟				

الملاحظات والاقتراحات:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الملحق رقم:03

بكالوريا التعليم الثانوي2013

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـــة الوطنيـــة — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان بكالوريا التعليم الثانوي — دورة: جوان 2013

الشعبة: آداب وفلسفة

اختبار في مادة: اللغة العربية وآدابها — المدة: 04 سا و30 د

على المترشح أن يختار أحد الموضوعين التاليين:

الموضوع الأول

النّصّ:

1. قصـــورٌ تُشَـــيِّدُ فـــوق القصـــورْ — كـــأنَّ الخَوَرْنَـــقَ يَعْلـــو السَّديـــرْ
2. تكـــادُ تُزَحْـــزِحُ صـــدْرَ السَّمـــاء — وتَبْـــرُزُ مـــن فـــوقِ سَطْـــحِ الأثيـــرْ
3. كفـــاكمْ صـــعودًا رجـــالَ اليَســـار — وجُـــودُوا علينـــا بمـــالٍ يسيـــرْ
4. عَلَـــوْتُمْ عـــن الأرضِ جِـــدًّا فمَـــا — رأَيْـــتُمْ مـــن الأرض مـــاذا يصيـــرْ
5. بطـــونُ صـــناديقكم أُتْخِمَـــتْ — وبَطْـــنُ الفقيـــر كَجيـــب الفقيـــرْ
6. جُســـومٌ يراهـــا الطَّـــوى فاغِمَـــدَى — يَقُـــتُّ بـــاللَّمسِ عنهـــا البصيـــرْ
7. تقـــول: بِجِـــدِّي (حصَّلـــت هـــذا) — أيَشْـــمُل جِـــدُّك كـــلَّ الأمـــورْ
8. أ بالْجِـــدِّ تدفـــع شـــرَّ الـــزلازل — أو خطـــرَ البحـــر إمَّـــا يثُـــورْ
9. أ ليســـت حياتـــك وهـــي أعـــزّ — مـــن المـــال طـــوع العزيـــز القديـــرْ
10. هـــبِ الجـــودَ إحـــدى الرزايـــا وجُـــدْ — تَنَـــلْ أجـــرَ مُعـــطٍ وأجـــر صبـــورْ
11. تـــذكّر جياعـــا ببَـــرِّ الشـــام — ويـــرُّ الشـــام أعـــزّ البـــرورْ
12. يـــذوبون جـــوعا إلـــى بُلْغـــةٍ — وتَـــولِمُ بـــين الغـــدا والفطـــورْ
13. علـــى كـــل بـــاع مـــن الـــدرب أمٌّ — بوجـــهٍ كسيـــفٍ وقلـــبٍ كسيـــرْ
14. تنـــادي النـــدى مـــن وراء البحـــارْ — ومـــا مـــن مجيـــب ولا مـــن مُجيـــرْ
15. تناهـــبَ مـــن صـــدرها توأمـــانِ — رضـــيعٌ وجـــوعٌ، ففـــازَ الأخيـــرْ
16. أحاســـبُ ثغـــري علـــى بســـمةٍ — إذا (ضـــحكُ النـــاس مـــلءَ الثغـــورْ)
17. إذا لـــم يكـــن فـــي البحـــار سبيـــلٌ — إليـــهم ســـلكتُ ســـبيلَ الشعـــورْ

«الشاعر القروي»

من كتاب: "شعراؤنا" لـ عبد اللطيف شرارة، ص93

المعجم اللغوي:

1. الخورنق والسدير: قصران كانا في الحيرة.
2. البلغة: ما يكفي من العيش ولا يفضل.

الأسئلة

أولا- البناء الفكري: (10 نقاط)

1. مَنِ المخاطَبُ في النَّصّ ؟ وعلامَ يَحُثُّهُ الشاعر؟
2. ما المقصود بقول الشاعر: «**تناهبَ من صدرها توأمانِ رضيعٌ وجوعٌ، ففازَ الأخيز**» ؟
3. في النَّصّ عاطفتان متباينتان. وضّحهما.
4. هل يمكن أن تُدرج النَّصّ ضمن الأدب الملتزم ؟ علّل واستشهد من النَّصّ.
5. حَدِّد النَّمط الغالب على النَّصّ، مبرزا مؤشّرين من مؤشراته.
6. النَّصّ رسالة من الشاعر . لخّص مضمونها.

ثانيا- البناء اللغوي: (06 نقاط)

1. مثّل لحقل المعاناة بأربع كلمات من النَّصّ.
2. استخرج من النَّصّ اسم جمع، ثمّ هات المفرد منه. ماذا تستنتج؟
3. أعرب ما تحته خط إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل.
4. ما نوع الأسلوب الوارد في البيت الحادي عشر ؟ بيّن غرضه البلاغي.
5. ما الصّورة البيانية الواردة في العبارة التالية: **(أ بالجدّ تَدْفَعُ شَرَّ الزلازل)** وضّحها مبيّنا نوعها وبلاغتها.
6. هل يمكنك أن تقدّم وتؤخّر في الأبيات من 1 إلى 5 من القصيدة ؟ علّل.

ثالثا- التقويم النقدي: (04 نقاط)

يبدو الشاعر من خلال النَّصّ متأثراً بالمدرسة الرومنسية. أكّد هذا الحكم باستنباط أربع خصائص من خصائصها، اثنتين منها تتعلق بالشكل واثنتين بالمضمون، مع التمثيل من النَّصّ.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الموضوع الثاني

النص:

« في هذا **الوطن** الجزائري شعب عربي مسلم، ذو ميراث روحانيّ عريق. وهو الإسلام وآدابه وأخلاقه. وذو ميراث مادّي شادَهُ أسلافُه لحفظ ذلك التراث. وهو المساجد بهَيَاكِلِها وأوقافها. وذو نظام قضائي مصلحيّ، لحفظ تكوينه العائليّ والاجتماعيّ. وذو منظومة من الفضائل العربية الشرقية متنقلة بالإرث الطبيعي من الأصول السامية إلى الفروع النامية. وذو لسان وسع وحْيَ الله وخلّد حكمةَ الفطرة.

حافظ هذا الشعب على هذا الميراث قرونا تزيد على العشرة، وغالبته حوادثُ الدّهر فلم تغلبه. جاء الاستعمار الفرنسيُّ إلى هذا الوطن، كما تجيءُ الأمراضُ الواقدة، تحمل الموت وأسباب الموت. فوجد هذه المقوّمات راسخة الأصول، نامية الفروع، فتعهّد في الظّاهر باحترامها، والمحافظة عليها وقطع قادتُهُ وأئمتُه العهودَ على أنفسهم وعلى دولتهم ليَكُونُنّ الحامين للموجود، **ولكنّهم** عملوا في الباطن على محوها بالتدريج، وثمّ لهم – على طول الزّمن بالقوة وبطرائق التضليل والتغفيل– جُزْءٌ مما **(أرادوا)**. والاستعمار مثلٌ يحاربُ أسبابَ المناعةِ في الجسم الصّحيح وهو في هذا الوطن قدّ أدار قوانينَه على نسخ الأحكام الإسلامية وعبثَ بحرمة المعابد وحارب الإيمان بالإلحاد، والفضائل بحماية الرذائل، والتعليم بإفشاء الأمية.

ومهما يكنْ نجاح الاستعمار في هذا الباب فما هو بالنجاح الذي يُشرّف فرنسا أو يُمجّد تاريخها، بعد **(أن أبقى جروحا دامية)** في نفوس المسلمين. »

«البشير الإبراهيمي»
من عيون البصائر ص 22 – بتصرف–

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الأسئـلة

أولا- البناء الفكري: (10 نقاط)

1. ما الميراث العريق الذي تحتفظ به الجزائر ؟
2. ما المقصود بالعبارة التالية: "**غالبته حوادث الدهر فلم تغلبه**" ؟
3. حلّل الكاتب الاستعمار الفرنسي، مبيّنا خطورته. فيم تمثّلت هذه الخطورة ؟
4. إلى أيّ فنٍ أدبي ينتمي النّصّ ؟ ما هي خصائصه ؟
5. الإبراهيمي من الأدباء الذين يتأنقون في أسلوبهم. أثبت أو انفِ هذا الحكم مستعينا بالنّصّ.
6. ما النّمط الغالب على النّصّ ؟ اذكر بعض مؤشراته مستشهدا من النّصّ.
7. لخّصِ النّصّ معتمدا تقنيةَ التلخيص.

ثانيا- البناء اللغوي: (06 نقاط)

1. استخرج من النّصّ أربع كلمات تنتمي إلى حقل الظلم.
2. استخرج من النّصّ صيغتين مختلفتين من صيغ منتهى الجموع، مبيّنا وزن كلٍّ منهما.
3. أعرب ما تحته خط إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل.
4. وضّح العلاقة التي تربط الفقرة الأخيرة بالفقرتين السابقتين.
5. ما نوع الصورة البيانية الواردة في قول الكاتب: "**يشرّف فرنسا**" ؟ وضّحها مبيّنا نوعها وبلاغتها.

ثالثا- التقويم النقدي: (04 نقاط)

« قد مرّت المقالة بمراحل قبل أن تصل إلى صورتها المتكاملة بخصائصها ».

- ما هي المراحل التي مرّت بها المقالة ؟
- اذكر خصائص كلّ مرحلة، ثمّ ثلاثة أعلام من أعلامها.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

(الموضوع الأول) عناصر الإجابة	العلامة مجزأة	العلامة مجموع
أولا- البناء الفكري:		
1. أ- المخاطَبُ في النّصّ هو الغنيّ البخيل.	0.5	
ب- يَحُثُّه على ضرورة الجود ومساعدة الفقير.	0.5	
2. العبارة تُجسّد مَدَى عمقَ معاناةِ الأمّ التي تجاذبها آلمان: ألمها لمعاناة رضيعها المتضرّر جوعا، وألم الجوع الذي يُمزّق أحشاءها فشغلها عن رضيعها.	3x0.5	
3. العاطفتان: - عاطفة إنكار وسخط على الغني البخيل - عطف ورحمة على الفقير المعوز.	2×0.5	
4. أ- نعم يمكن أن يُدرج هذا النّصّ ضمن الأدب الملتزم.	0.5	
ب- التعليل:		
• لأنّه عبّر عن قضيّة اجتماعية واقعية (البيت الأول).		
• حاول الشاعر اقتراح الحلّ بحثّ الأغنياء على مساعدة الفقراء (البيت الثالث).	3× 0.5	
• الشّاعر دائم الانفعال والتأثّر بما يجري في واقعه كما هو واضح في البيتين الأخيرين (16-17).		
5. أ- النّمط الغالب على النّصّ هو النمط الوصفي.		10
ب- مؤشراته:	0.5	
• توظيف النعوت والأحوال والأوصاف (**يسير، كسيف، مُجيب..**).		
• توظيف الاستعارات والتشبيهات (قصورٌ...كأنّ الخَوَرْنَق..).		
• الاعتماد على الجمل الاسمية (قصورٌ تُشيدُ، جسومٌ يراها الطّوَى).	2x0.75	
• توظيف الأفعال المضارعة الدالة على استمرار الحال (يذوبون، تنادي،يفتش) **يكتفي المترشح بمؤشرين فقط.**		
6. التلخيص: تلخيص مضمون رسالة الشاعر يراعى فيه:		
• التركيز على: حث الشاعر الأغنياء على الجود ومدّ يد المساعدة للفقير المعوز.	01	
• لغة وأسلوب المترشح.	01	
• الحجم.	0.5	

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الإجابة النموذجية لموضوع مادة: اللغة العربية وآدابها الشعبة: آداب وفلسفة بكالوريا دورة: 2013

ثانيا- البناء اللغوي: (06 نقاط)		
1. أربع كلمات تنتمي إلى حقل المعاناة: جياع، الرّزايا، كَسِير، الطّــوَى.	4×0.25	
2. اسم الجمع: النّاس- مفرده: رجل. استنتج أن اسم الجمع لا مفرد له من جنس لفظه	3x0.5	
3. الإعراب:		
• إذا: ظرف لما يستقبل من الزمان متضمن معنى الشرط، خافض لشرطه متعلق بجوابه، وهو مضاف.		
• جوعًا: حال منصوبة وعلامة نصبها الفتحة.	4×0.25	
• (حصّلت هذا): جملة مقول القول في محل نصب مفعول به.		
• (ضحك النّاس): جملة فعلية في محل جرّ مضاف إليه.		
4. أسلوب البيت الحادي عشر (تذكّر جياعا..) إنشائي بصيغة الأمر، غرضه استعطاف الأغنياء وحثهم على الإحسان إلى الفقراء.	2×0.25	06
5. الصورة البيانية الواردة في: (تَدْفَعُ شَرَّ الزّلازل) شُبّهت الزّلازل بشيء يُدفع، فحذف المشبّه به وأشير إلى صفته وهي الدّفع، ونوعها استعارة مكنية. وبلاغتها: تحقق الجمال الفني وتنشّط الخيال للبحث عن المعنى المُقَوّى من خلالها، وهو ضعف الإنسان أمام قوة الزلازل.	2×0.5	
6. لا يمكن التقديم والتأخير بين أبيات القصيدة. التعليل: لأن الشاعر اعتمد الوحدة العضوية.	2×0.5	
ثالثا- التقويم النقدي: (04 نقاط)		
ذكر أربع خصائص من خصائص المدرسة الرومنسية:		
أ- من حيث المضمون:		
- الدفاع عن الضعفاء والتوق إلى عالم أفضل تسوده مبادئ العدل والمساواة. (الأبيات: 10 ، 11 و 12).	4× 01	04
- الإغراق في الغنائية و التعبير عن العواطف والانفعالات (البيتان 16و17).		
ب- من حيث الشكل :		
- سهولة اللغة وجمال التعبير لما تحويه من جمال التصوير (جسوم يراها الطّوى)		
- توظيف مظاهر الطبيعة لتجسيد المعاني. (السّماء، البحار، الأثير، الأرض...)		
ملاحظة: يمكن للمترشح أن يذكر خصائص أخرى تجسدت في النّص.		

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

54

الإجابة النموذجية لموضوع مادة: اللغة العربية وآدابها الشعبة: آداب وفلسفة بكالوريا دورة: 2013

(الموضوع الثاني) عناصر الإجابة	العلامة مجزأة	العلامة مجموع
أولا- البناء الفكري:		
1. الميراث العريق الذي تحتفظ به الجزائر هـو: الإسلام- آدابه- المساجد- النظام القضائي- الفضائل العربيّة الشرقيّة- اللّغة العربيّة الخالدة.	0.25x4	
2. المقصود بالعبارة (غالبته حوادث الدّهر فلم تغلبه): هو محاولة فرنسا الملحّة على القضاء على هذا الميراث إلا أنّ إرادة الشّعب الجزائريّ الأبيّ وارتباطه بهذه القيم وقف حجر عثرة أمام فرنساء فرسخت قواعد هذا الميراث وامتدّت عبر الأجيال.	01	
3. تتمثّل خطورة الاستعمار الفرنسي في كونه يتظاهر بمظهر الحامي لمقومات الشعب الجزائري، لكنه يخفي نواياه الخبيثة... فهل لهذا الشعب ما تحمله الأمراض الوافدة.	2x0.5	
4. ينتمي النّصّ إلى فنّ المقال السياسي الاجتماعي. خصائصه:	0.5	
- الاعتماد على المنهجيّة (مقدمة- عرض- خاتمة).		
- الاعتماد على الشّواهد.	3x0.25	
- تسلسل الأفكار.		
- سهولة ووضوح اللغة.		
ملاحظة: (يكتفي المترشح بثلاث خصائص).		
5. الإبراهيمي فعلا من الأدباء الذين يتألقون في أسلوبهم والدليل على ذلك من النّص، توظيفه لمختلف الصور والمحسنات.		10
من الصور: التشبيه في: الاستعمار سلّ...	2x0.5	
الاستعارة في: شاده أسلافه...		
ومن المحسنات: الطباق في: الأصول ≠الفروع...		
السجع في: الفضائل والرذائل...		
6. النمط الغالب على النّصّ تفسيريّ. مؤشراته:	01	
• تفسير الظاهرة بذكر أسبابها ونتائجها (استعمار فرنسا للجزائر ومخلّفاته).		
• الاعتماد على الأسلوب الخبري المعلّل تارة والمؤكّد تارة أخرى (فتعهّد بالظاهر باحترامها...ليكونّ الحامين).	3×0.25	
• اعتماد اللغة الموضوعيّة.		
ملاحظة: (هناك مؤشرات أخرى ولكنّ المترشح يذكر ثلاثة منها مما يتماشى وسلّم التنقيط).		
7. التلخيص:		
• المضمون: ميراث الجزائر الخالد، ومكائد فرنسا وظلمها للشعب الجزائري، تاريخ فرنسا شاهد على خيبتها وذلّها.	3× 01	
• الأسلوب الخاص بالمترشح.		
• الحجم: ما يقارب ثلث النّصّ.		
55		

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الإجابة النموذجية لموضوع مادة: اللغة العربية وآدابها الشعبة: آداب وفلسفة بكالوريا دورة: 2013

ثانيا- البناء اللغوي:		
1. استخراج أربع كلمات تنتمي إلى حقل الظلم: (جروح، تهدم، تضليل، عبث..).	4× 0.25	
2. من صيغ منتهى الجموع في النص: - مَسَاجِد ← مَفَاعِل.	4× 0.25	
- فَضَائِل ← فَعَائِل.		
3. الإعراب:		
- إعراب المفردات:		
• الوطن: بدل مجرور وعلامة جرّه الكسرة الظاهرة على آخره.	0.5	
• لكنّ: حرف استدراك ونصب.	0.25	06
• هم: ضمير متصل مبني في محل نصب اسم لكنّ.	0.25	
- إعراب الجمل:		
• (أرادوا): جملة صلة الموصول لا محل لها من الإعراب.	0.5	
• (أن أبقى جروحا دامية): جملة فعلية في محل جرّ مضاف إليه.	0.5	
4. العلاقة بين الفقرة الأخيرة والفقرتين السابقتين علاقة تكاملية، فما قامت به فرنسا من أعمال انتهاكية للقيم والأرواح كان نتيجته العارُ الذي يشوّه تاريخها وما تدّعيه من قيم إنسانية.	01	
5. نوع الصورة الواردة في: (يشرّف فرنسا) مجاز مرسل علاقته مكانية إذ ذكر المكان وقصد به شعب فرنسا. وبلاغتها: أنها تُحقّق الإيجاز وجمال العبارة وتُقوّي المعنى وهو شهادة التاريخ على جرائمها.	4×0.25	
ثالثا- التقويم النقدي:		
المراحل التي مرّت بها المقالة وخصائص كل مرحلة:		
- المرحلة الأولى: العنايةُ بالإنشاء والتّنميق والزّخرف اللّفظي.	2x0.75	
- المرحلة الثانية: العناية بالمعاني والموضوعات والتأثّر بالغربيين، وقد اعتمدت نمطين:	2x0.75	04
*النمط التصويري: يُصَوّر فيه الكاتبُ شعورَه إزاء صُوَر الحياة.	0.25	
*النمط التّثقيفي: يَظْهَر فيه الكاتب مُعَلِّمًا مُثَقِّفًا أفراد مجتمعه بعيدًا عن الزُّخرف والتّنميق.	0.25	
وأشهرُ أعلامها: العقاد- طه حسين- الكواكبي- الإبراهيمي - ابن باديس.	2x0.25	
ملاحظة: يكتفي المترشح بذكر علَمين.		

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الملحق رقم:04

بكالوريا التعليم الثانوي2013

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان بكالوريا التعليم الثانوي — دورة: جوان 2014

الشعب: علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد

اختبار في مادة: اللغة العربية وآدابها — المدة: 02 سا و 30 د

على المترشح أن يختار أحد الموضوعين التاليين:

الموضوع الأول

النص:

قال الشاعر مفدي زكرياء:

هذي خواطر شاعر، غنّى بها — في الثورة الكبرى فقال وأسمعا
وطنٌ يعزّ على البقاء وما انقضى — رغم البلاء عن البلى متمنّعا
لم يرضَ يوماً بالوثاق ولم يزلْ — متشامخاً مهما النّكالُ تنوّعا
هذي الجبالُ الشّاهقاتُ، شواهد — سخرت بمن مسخ الحقائق و(ادّعى)
تلك الجزائر تصنع استقلالها — تخذت له مهج الضّحايا مصنعا
طاشت بها الطرقاتُ، فاختصرتْ لها — نهج المنايا، للسّيادة مهيعا
وامتصّها المتزعّمون، فأصبحتْ — شلوا، بأنياب الذّئاب ممزّعا
وإذا السّياسةُ، لم تفوّضْ أمرها — للنار، كانت خدعةً، وتصنّعا
إنّي رأيتُ الكونَ يسجدُ خاشعاً — للحقّ والرّشاش، إن نطقا معا
شعبُ الجزائر، قال في استفتائه — لا لن أبيح من الجزائر إصبعا
واختار يوم الاقتراع نوفمبرا — فمضى، وصمّم (أن يثور)، ويقرعا

شرح المفردات: مهيعا: سبيلا – شلوا: مفرد أشلاء – ممزّعا: ممزقا.

الأسئلة:

أ- **البناء الفكري: (12 نقطة)**

1- كيف تجلّى الوطن للشاعر؟ وضّح ذلك.

2- لماذا جمع الشاعر بين التضحية والاستقلال، وبين الحقّ والحرّية؟

3- في البيت الثامن إشارةٌ إلى أسلوب المقاومة. وضّحهُ مُبديا رأيك فيه.

4- يعكس النص نزعة الشاعر. أبرزها مع التمثيل.

5- يبدو الشاعر ملتزما بقضايا وطنه. أثبت ذلك بعبارتين من النص.

6- لخص مضمون النص.

ب- **البناء اللغوي: (08 نقاط)**

1- أعرب ما يلي إعراب مفردات: "**السياسة**" في البيت الثامن و"**خاشعا**" في البيت التاسع.
وأعرب ما يلي إعراب جُمل: "**ادّعى**" في البيت الرابع و"**أن يثور**" في البيت الأخير.

2- بِم توحي لك كلّ لفظة من هذه الألفاظ: " مُتمنّعا – الذّئاب – يقرعا " ؟

3- عيّن النمط السائد في هذا النص، واذكر مؤشرين له، مع التمثيل.

4- هات من النصّ ثلاثة روابط مختلفة اعتمدها الشاعر في بناء نصّه، مع التمثيل.

5- في البيت العاشر صورة بيانية، حددها وبين نوعها وأثرها في المعنى.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الموضوع الثاني

النص:

إنّ كثيرا من الشبان يعتقدون أن هناك مَنْ مُنحوا قدرة على التفوّق من غير جهد، وعلى الإتيان بالعجائب من غير مشقّة، وعلى قلب التراب ذهبا بعصا سحرية، ولكن كلّ هذه أفكار عائقة عن العمل وعن النجاح... وخيرُ وسيلة للنجاح في الحياة أن يكون للشباب مَثَلٌ أعلى عظيم يطمح إليه وينشده، ويضعه دائما نصب عينيه، ويسعى دائما في الوصول إليه: أن يكون عالمًا عظيمًا أو تاجرا عظيمًا أو صانعًا عظيمًا أو سياسيًا عظيمًا، فمَنْ قنع بالدُّون لم يصل إلاّ إلى الدُّون. ونحن نشاهد في حياتنا العادية أنّ مَنْ عزم أن يسير ميلا واحدا أحسّ التعبَ عند الفراغ منه، ولكن مَنْ عزم أن يسير خمسة أميال قطع ميلاً وميلين وثلاثة من غير تعب لأنّ غرضه أوسع وهمّته المدّخرة أكبر.

إنّا نشاهد أنّ كلّ مَنْ (**رسم لنفسه غرضا**) يسعى إليه وأخلص له واستوحاه واجتهد في الوصول إليه نجح في حياته، ولو لم يدرك الغاية كلّها أدرك جانبا عظيما منها.

أكبر أسباب فشلنا أنّنا نخلق لأنفسنا أعذارا وأوهاما وعوائق حتّى تكون لنا سدًا كبيرا كسدّ الصين؛ حجارته أحيانا **سوء** الظنّ، وأحيانا تخيّل النفس، وأحيانا الشكّ في النتيجة، وأحيانا الخوف من الفشل وأحيانا الكسل، إلى غير ذلك من أسباب، ولا تزال هذه الأحجار (**تتراكم**) حتّى يحجب السور الشمس عن أعيننا فلا نرى خيرا ولا نرى غاية.

ليس الإنسان إلاّ بذرة أو نبتة تسعى دائما للخروج إلى الشمس والهواء الطلق، وثمرتها إنّما تثمر بحظّها من هذين، وبذرة الإنسان يُقضى عليها بهذه العوائق التي ذكرنا فلا تُثمر.

إنّ هذا **المثل** الأعلى الذي يجب أن ينشُده الشباب يجب ألاّ يكون المال وحده ولو من طريق التحايل والمكر واستغلال الآخرين لمصلحته وابتزاز الضعفاء لشخصه، فذلك وسيلة من الوسائل الحقيرة، والنجاح المؤسّس على هذا نجاح حقير رخيص، إنّما النجاح الحقّ أن يجمع- إلى نجاحه في عمله- نبله في خلقه وصدقه وأمانته في نفسه وعطفه وتسامحه وبرّه بالضعفاء وذوي الحاجة، فلم يُخلق الناس حوله ليكونوا مادّة لاستغلاله إنّما خلقوا ليتبادل معهم المنافع والخير العام.

- أحمد امين-

الأسئلة:

أ- البناء الفكري: (12 نقطة)

1- ما القضية التي شغلت الكاتب في هذا النص ؟ استشهد بعبارتين منه.

2- للنجاح مقوّمات كما أنّ للفشل أسبابا، وضّح ذلك من خلال النص.

3- قال أبو القاسم الشابي:

ومَنْ يتَهيّبْ صُعودَ الجبال يَعِشْ أبَدَ الدّهر بين الحُفَرْ

هات من النص العبارة الدالّة على معنى هذا البيت.

4- استخرج من النص مثالا عزّز به الكاتب وجهة نظره في أسباب الفشل.

5- إلى أيّ فنّ من فنون النثر ينتمي هذا النص؟ اذكر أهم ميزاته.

6- لخّص مضمون النص.

ب- البناء اللغوي: (08 نقاط)

1- أعرب ما يلي إعراب مفردات: "**سوء**" في قول الكاتب "حجارته أحيانا سوء الظنّ" و"**المثل**" في قوله: "إنّ هذا المثل الأعلى ...".

2- أعرب ما يلي إعراب جمل: "رسم لنفسه **غرضا**" في الفقرة الثانية.

"**تتراكم**" في الفقرة الثالثة.

3- ما نوع الأسلوب السائد في النص (خبري أم إنشائي)؟ ولماذا؟

4- في العبارة الآتية صورة بيانية: "ليس الإنسان إلاّ بذرة ..." اشرحها مبينا نوعها وأثرها في المعنى.

5- ما النمط الغالب على النص؟ اذكر مؤشرين له.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الإجابة النموذجية وسلم التنقيط لامتحان شهادة البكالوريا دورة : 2014

المادة : اللغة العربية الشعبة: علوم تجريبية – رياضيات – تقني رياضي- تسيير واقتصاد -

عناصر الإجابة الموضوع الأول	العلامة مجزأة	 مجموع
أ – البناء الفكري: ج1- تجلى الوطن للشاعر متمنعا عن الاحتلال رافضا لقبوده، متشامخا مهما لحقه من نكال... ج2- جمع الشاعر بين التضحية والاستقلال وبين الحق والحرية؛ لأن كل واحد منهما يلازم الآخر، فالتضحية ضرورية لتحقيق الاستقلال، كما أن المطالبة بالحقوق أساس الحريات. ج3- يتمثل أسلوب المقاومة عند الشاعر في البيت 8 في ضرورة اللجوء للكفاح المسلح بدل المقاومة السياسية. أوافق الشاعر في ذلك لأن الكفاح السياسي أثبت فشله وصار مجرد خدع وحيل. ج4– يعكس النص نزعة الشاعر الوطنية التحررية، ومن العبارات الدالة عليها: (وطن يعز على البقاء - تلك الجزائر تصنع استقلالها - أن يثور ويقرعا...) ج5– الشاعر ملتزم بقضايا وطنه، والعبارات الدالة على ذلك في النص كثيرة. منها: (هذي خواطر شاعر غنى بها – لا لن أبيح من الجزائر اصبعا...). ج 6 – تلخيص مضمون النص: يراعي فيه المترشح: - المحافظة على معاني الأبيات. - اعتماد الأسلوب الخاص وسلامة اللغة. - الإيجاز.	1.5 1.5 2×01 2×01 2×01 3×01	12
ب – البناء اللغوي: ج1- إعراب المفردات: السياسة: فاعل لفعل محذوف يفسره الفعل الذي يليه مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة. خاشعا: حال منصوبة وعلامة نصبها الفتحة الظاهرة. محل الجملتين من الإعراب: (ادّعى): جملة فعلية معطوفة على صلة الموصول، لا محل لها من الإعراب . (أن يثور): جملة مصدرية في محل نصب مفعول به. ج2- إيحاءات الألفاظ الآتية: متمنعا: توحي بالرفض والصمود. الذئاب: توحي بالمكر والخديعة والسطو. يقرع: توحي بإعلان الحرب، والمطالبة بالحق المسلوب. ج3- النمط السائد في النص: *نمط النص سردي لأن الشاعر في مقام سرد مرحلة تاريخية من مراحل مقاومة الشعب الجزائري للاستعمار الفرنسي. * مؤشراه مع التمثيل: - الترتيب الزمني للأحداث (نضال سياسي، ثم كفاح مسلح) - الأفعال الماضية، والمضارعة الدالة على الماضي مثل: (انقضى، لم يرض، سخرت) ج4– الروابط التي اعتمدها الشاعر في بناء نصه: * الضمائر بأنواعها، ومنها: - ضمير الغائب "هو" في قوله: (ما انقضى، لم يرض لم يزل) وضمير الغائب "هي" في قوله: (استقلالها، تصنع، أصبحت...). * حروف الجر والعطف، مثل: (على، من، في، الواو ...). * أدوات الشرط في البيتين السابع والثامن: (إذا السياسة، إن نطقا) ج5- تحديد الصورة البيانية: (لن أبيح من الجزائر إصبعا) نوعها: كناية عن صفة، هي عدم التفريط في الوطن. وأثرها: التشخيص والتقوية...	0.5 0.5 0.5 0.5 3×0.5 0.5 2×0.5 3×0.5 3×0.5	08

ملخص البحث

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

موضوع البحث :الدرس النحوي في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر- **دراسة وصفية نقدية** ،يبحث في الإشكالية **الآتية** :هل يمكن أن نوَّحد الدرس النحوي في مرحلة التعليم الثانوي وفق مذهب نحوي واحد ،وهل الدرس النحوي بصوته الحالية في مرحلة التعليم الثانوي قادر على تخريج طالب يحسن القراءة والكتابة و التكلم بالعربية ،**ويتذوق النصوص الأدبية** قراءة وتحليلا وإدراكا

ويهدف البحث إلى الوقوف عند الاضطراب الحاصل في المنهاج التربوي والكتاب المدرسي وطرق تدريس النحو في الجزائر من ناحية اختيار المذهب النحوي والهدف من تعليم النحو العربي.

ولتحقيق أهداف البحث طبق المنهج الوصفي والاستعانة **بالاستبيان الذي استطلع** آراء أساتذة اللغة العربية في التعليم الثانوي حول المنهاج التربوي لمادة النحو وطريقة وأهداف تدريسه **كأداة للدراسة الميدانية،ومن** النتائج المتوصل إليها:

- غياب المرجعية الفكرية في المنهاج التربوي فلم يحدد المذهب النحوي المختار لتدريس النحو العربي.
- **المنهاج** لا يتلاءم مع مستوى الذهني والنفسي للطلبة .
- **الحجم الساعي لا يتلاءم مع دروس النحو.**
- المنهاج غير وظيفي ولا يساعد الطالب في تنمية قدراته اللغوية .
- عناوين المنهاج والكتاب المدرسي غير مضبوطة ضبطا دقيقا.
- غلبة الجانب النظري على الجانب التطبيقي .
- الطريقة الجديدة التي تعتبر درس النحو رافدا للنص الأدبي غير وظيفية ولا تحقق الأهداف.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

ABSTRACT

Summary of research

The subject of research: Grammar lesson at the secondary stage of education in Algeria is a critical and descriptive study, looking into the following problem: Can we unify the grammar lesson at the secondary stage of education in accordance with one syntactic doctrine? And if the current grammar lesson at the secondary stage of education, as it now, is able to graduate students who master reading, writing and speaking Arabic, and taste literary tests texts in all sides.

The research aims to clarify the confusion between the educational curriculum and school textbooks and the choice of the best syntactic method to tech grammar and its aims in Algerian educational system.

In order to achieve the objectives of the research, the descriptive approach and use of the questionnaire are applied to see the Arab language teachers in secondary school views on educational curriculum of grammar, and its way of teaching and objectives as practical study.

The results reached were:

- The absence of intellectual reference in the educational curriculum doctrine did not precise the suitable syntactic method to tech grammar.
- The curriculum is not consistent with the mental and psychological level.
- The amount of hours does not fit the grammar lesson.
- The curriculum is not functional, and it does not help students in developing their linguistic abilities.
- Curriculum's titles and also the textbook's ones are not well precised.
- Preponderance of theoretical side rather than the practical one.
- The new method which consider the grammar lesson as a part of the literary text is not functional and does not realize the aims.

قائمة المصادر والمراجع

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

* **القرآن الكريـم ،روايـة حفـص عن عاصم.**

*المصادر والمراجع:

01 – ابن جني النحوي،فاضل صالح السامرائي،**دار النذير للطباعة والنشر والتوزيع**،بغداد ،العراق (د ط)،1389هـ.

02 – إحياء النحو،إبراهيم **مصطفى**، مطبعة لجنة التأليف والترجمة و **النشر، القاهرة مصر** ،ط 02 ،1992

03 – أخبار النحويين البصريين،القاضي أبي سعيد بن عبد الله السيرافي، تحقيق طه محمد الزيني و محمد عبد المنعم خفاجي،مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده،مصر،ط 01 ،1955.

04 – أسباب ومسببات تدني مستوى تعليم اللغة العربية في الوطن العربي،**لطوف العبد الله/**عبد اللطيف عبيد، طبع برعاية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،إدارة التربية، تونس، 2010

05 – استمارة الكتاب المدرسي الجيد، عبد الرحمان صالح آل حيان، مرفوع من موقع faculty.ksu.edu.sa

06 –أسس علم اللغة العربية،محمود فهمي حجازي، **دار الثقافة للطباعة والنشر،القاهرة مصر**،(د ط) 2003 .

07 – الأسلوب والنحو،محمد عبد الله جبر ، دار الدعوة،**الاسكندرية مصر**،ط 01 ،1988 .

08 – الأصول في النحو،أبو بكر محمد بن سهل بن السرّاج، تحقيق عبد الحسين الفتلي،مؤسسة الرسالة بيروت،لبنان،ط 03 ، 1996.

09 – إعراب القرآن الكريم و بيانه، محي الدين الدرويش ، دار ابن كثير، **دمشق سورية - دار** اليمامة بيروت لبنان ، **ط** 07 ، 1999.

10 – الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو،أبو البركات عبد الرحمان كمال الدين بن محمد **الأنباري** ، تحقيق سعيد الأفغاني،مطبعة الجامعة **السورية**،**سوريا** ،(د ط) ،1957.

11 – الاقتراح في علم أصول النحو،جلال الدين عبد الرحمان بن أبي بكر السيوطي ، **مطبعة دار المعارف** النظامية،حيدرأباد،دكن المحمية،ط01 ،1310ه .

12 – امتحان بكالوريا التعليم الثانوي،**الشعب العلمية**،الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات الجزائر،دورة جوان 2014 .

13 – امتحان بكالوريا التعليم الثانوي،**شعبة الآداب والفلسفة**،الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات الجزائر،دورة جوان 2013 .

14 – انباه الرواة على أنباه النحاة،**أبو الحسن** جمال الدين بن يوسف القفطي، تحقيق محمد **أبو الفضل إبراهيم**،**دار الفكر** العربي، القاهرة مصر– مؤسسة الكتب الثقافية ،بيروت لبنان،ط 1 ،1986 .

15 – الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين،أبو البركات عبد الرحمان كمال الدين بن محمد الأنباري ، تحقيق جودة مبروك محمد مبروك،مكتبة الخانجي،**القاهرة**،**مصر**،(د ط)،(د ت).

16 – الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين،أبو البركات كمال الدين عبد الرحمان بن محمد الأنباري، ومعه الانتصاف من الإنصاف،محمد محي الدين عبد الحميد،دار الطلائع،القاهرة مصر(د ط)،(د ت).

17 – **الأهداف التربوية**،محمد آيت موحي، دار الخطابي للطبع والنشر،المغرب العربي،ط 03 ،1988.

18 – **أهمية اللغة العربية و مناقشة دعوى صعوبة النحو**،أحمد بن عبد الله الباتلي ، دار الوطن للنشر،الرياض السعودية،ط 01 ، 1412 هـ .

19 – **الإيضاح في علل النحو**،**أبو** القاسم الزجاجي ،تحقيق مازن المبارك، دار النفائس،بيروت لبنان،ط03 1989 .

20 – **بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة**،جلال الدين عبد الرحمان السيوطي،تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، **دار** الفكر ،ط 02 ،1979 .

21 – **التبيان في إعراب القرآن**،أبو البقاء عبد الله بن الحسين العكبري، تحقيق علي محمد البجاوي،**مطبعة** عيسى البابي الحلبي وشركاه،(د ط)،(د ت).

22 – **تجديد النحو العربي**،**عفيف دمشقية** ، معهد الإنماء العربي ، **لبنان** ،(ط ج)،1981 .

23 – **تدريس فنون اللغة العربية**،علي أحمد مدكور ، **دار الشواف** ،**القاهرة مصر**،(د ط)، 1991 .

24 – **تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد**،ابن مالك ، تحقيق محمد كامل بركات،دار الكتاب العربي للطباعة و النشر،(د ط)، 1967 .

25 – **تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، شوقي ضيف ، دار المعارف** ،**القاهرة مصر ط** 02 ،(د ت)

26 – **التطبيق النحوي**،عبده الراجحي، دار النهضة العربية،بيروت لبنان،(د ط)،1988.

27 – **تفسير البحر المحيط** ، أبو حيان محمد بن يوسف الأندلسي ،تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض ،دار الكتب العلمية بيروت لبنان،(د ط)،(د ت).

28 – **جامع الدروس العربية** ،**مصطفى الغلاييني** ، تحقيق أحمد جاد،دار البصائر للنشر والتوزيع ،الجزائر (د ط)، 2010 .

29 – **الجدول في إعراب القرآن الكريم**،محمود بن عبد الرحيم الصافي، دار الرشيد **مؤسسة الإيمان**،دمشق سورية:ط04 ،1418ه

30 – **الجمل التي لها محل من الإعراب**،**الحسن بن قاسم المرادي** ، (مجلة آداب الرافدين، العدد07)، 1976 .

31 – **الجنى الداني في حروف المعاني**،الحسن بن قاسم المرادي ، تحقيق فخر الدين قباوة **و** محمد نديم فاضل **دار** الكتب العلمية،بيروت، لبنان، ط 02، 1996 .

32 – **حاشية الشمّني**، أحمد بن محمد الشمني **وهامشها** ،شرح محمد بن أبي بكر الدماميني على مغني اللبيب،تقي الدين ، المطبعة البهية،مصر،(د ط)،(د ت).

33 – **حاشية الصبان**،محمد بن علي الصبان، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، المكتبة التوفيقية(دط)،(دت)

34 – **الحدود في علم النحو**،أحمد بن محمد البجائي الأبّذي شهاب الدين الأندلسي ، تحقيق نجاة حسن عبد نولي،طبعة العدد 112 ،2001 .

35 – **الخصائص**،أبو الفتح عثمان بن جني النحوي، تحقيق محمد علي النجار،دار الكتب المصرية،المكتبة العصرية،مصر

(د ط)، (د ت).
36– دراسة حول الكتاب المدرسي،(مجهول المؤلف)، المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية.
37 – دلائل الإعجاز في علم المعاني،عبد القاهر الجرجاني ، تحقيق محمد رشيد رضا،دار الكتب العلمية بيروت لبنان،ط01 ،1988 .
38 – ديوان المتنبي،دار بيروت للطباعة والنشر،(د ط)،1983 .
39– ديوان النابغة الذبياني،شرح وتقديم عباس عبد الساتر،دار الكتب العلمية،بيروت لبنان،(د ط) (د ت).
40 – ديوان الهذليين،دار القومية للطباعة والنشر،القاهرة مصر،(د ط)،1965 .
41 – ديوان جرير،دار بيروت للطباعة والنشر،بيروت لبنان،(د ط)، 1986.
42 – ديوان جميل بثينة،دار صادر ،بيروت لبنان،(د ط)،(د ت) .
43– ديوان ذي الرّمة،تقديم وشرح أحمد حسن سبج،دار الكتب العلمية،بيروت لبنان،ط 01 ،(د ت).
44 – ديوان زهير بن أبي سلمى،شرح علي حسن فاعور،دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط 01 1988
45 – الرد على النحاة،أبو العباس أحمد بن عبد الرحمان اللمخي القرطبي (ابن مضاء)، تحقيق محمد إبراهيم البنا،دار الاعتصام ،ط 01 ،1979.
46 – سر صناعة الإعراب،أبو الفتح عثمان بن جني ، تحقيق حسن هنداوي،دار القلم ،دمشق سوريا ط 02 ،1993.
47 – شذرات الذهب في أخبار من ذهب،عبد الحي بن أحمد بن محمد بن العماد العكبري، تحقيق محمود الأرناؤوط ،دار ابن كثير،دمشق سوريا،بيروت لبنان،ط 01، 1986.
48 – شرح ابن عقيل ،بهاء الدين عبد الله بن عقيل، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد،دار مصر للطباعة، القاهرة مصر، ط20،1980.
49 – حاشية الخضري على شرح ابن عقيل،محمد الخضري ،ضبط وتصحيح يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر ،بيروت لبنان،ط 01 ، 2003.
50 – شرح الأشموني على ألفية ابن مالك،علي بن محمد بن عيسى الأشموني، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد،دار الكتاب العربي،بيروت لبنان،ط01 ،1955.
51 – شرح التصريح على التوضيح ،خالد بن عبد الله الأزهري ، تحقيق محمد باسل عيون السود منشورات محمد علي بيضون دار الكتب العلمية ،بيروت لبنان،ط01 ، 2000 .
52 – شرح الرّضيّ على الكافية،رضيّ الدين محمد بن الحسن الأستراباذي، تحقيق يوسف حسن عمر،جامعة قاريونس ، بنغازي ليبيا،ط02 ،1992.
53 – شرح الكافية الشافية، جمال الدين أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن مالك ، تحقيق عبد المنعم أحمد هريدي، دار المأمون للتراث،السعودية(د ط)،(د ت)
54 – شرح المفصل،موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش، إدارة الطباعة المنيرية،مصر،(د ط)،(د ت)

55 – شرح جمل الزّجاجي،أبو الحسن علي بن محمد بن علي بن خروف الإشبيلي، تحقيق سلوى محمد عمر عرب،سلسلة الرسائل العلمية الموصى بطبعها ،جامعة أم القرى السعودية،(د ط)، 1419ه
56 – شرح حدود النحو للأبذي ،ابن قاسم المالكي ، تحقيق خالد فهمي ،مكتبة الآداب ،القاهرة مصر ط 01 ،2008 .
57 – شرح شذور الذهب في معـرفة كلام العرب ،ابن هشام الأنصاري، **ومعه كتاب منتهى الأدب بتحقيق شرح شذور الذهب** ، ، تأليف محمد محي الدين عبد الحميد،دار الطلائع،القاهرة ، مصر،(د ط)، 2004.
58 – شرح كتاب الحدود في النحو،عبد الله الفاكهي،تحقيق المتولي رمضان أحمد الدميري ،مكتبة وهبة،القاهرة مصر،ط 02 ، 1993.
59 – صحيح البخاري،محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر،دار طوق النجاة،ط 01، 1422ه .
60 – ضحى الإسلام،أحمد أمين ، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة،القاهرة مصر،(د ط)، 2012.
61 – طبقات فحول الشعراء ،محمد بن سلّام الجمحي، شرح محمود محمد شاكر،دار المدني ،جدة ،(د ط) (د ت).
62 – طرق تدريس مواد اللغة العربية ،(مجهول المؤلف) جامعة المدينة العالمية ،(د ط) 2011 .
63 – الفروق اللغوية ،أبو هلال العسكري، تحقيق محمد إبراهيم سليم ،دار العلوم والثقافة للنشر والتوزيع القاهرة مصر،(د ط)،(د ت).
64 – في النحو العربي نقد وتوجيه ،مهدي المخزومي ، دار الرائد العربي .بيروت لبنان ،ط 02 ،1986.
65 – القواعد الأساسية للنحو والصرف للمرحلة الثانوية وما في مستواها ،أحمد محمد صقر و محمد صلاح قرح ،محمد عبد الحميد غراب، طبع برعاية مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية،مصر (د ط)،2012/2011.
66 – كتاب التعريفات،علي بن محمد الشريف الجرجاني، مكتبة لبنان ،بيروت،لبنان،(ط ج)،(د ت) .
67 – الكتاب،أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه ، تحقيق عبد السلام محمد هارون،مكتبة الخانجي،القاهرة مصر،ط 03 ،1988.
68 – كشّاف اصطلاحات الفنون والعلوم،محمد علي التهانوي، تحقيق علي دحروج،مكتبة لبنان،بيروت لبنان،ط01 ،1996.
69 – الكشّاف عن حقائق غوامض التنزيل،أبو القاسم محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، دار الكتاب العربي،بيروت ط 03 ،1407 ه.
70 – الكوفيون في النحو والصرف والمنهج الوصفي المعاصر،عبد الفتاح الحموز ، دار عمار ،عمان الأردن ،ط01 ،1997 .
71 – اللباب في علل البناء و الإعراب، أبو البقاء عبد الله بن الحسين العكبرى ، تحقيق غازي مختار طليمات. دار الفكر المعاصر بيروت لبنان، دار الفكر دمشق سورية، ط01 ، 1995.
72 – لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، دار صادر،بيروت،لبنان،(د ط) (د ت).

73 – اللغة العربية معناها ومبناها،تمّام حسّان، دار الثقافة،الدار البيضاء المغرب،(د ط)،1994 .

74 – اللغة العربية،السنة الأولى من التعليم المتوسط،الشريف مريبعي وآخرون، الديوان الوطني المطبوعات المدرسية،الجزائر،2011/2010 .

75 – اللغة العربية وآدابها،السنة الثالثة من التعليم الثانوي الشعب الأدبية،الشريف مريبعي وآخرون، الديوان الوطني المطبوعات المدرسية،الجزائر،2013/2012 .

76 – اللغة العربية وآدابها،السنة الثالثة من التعليم الثانوي الشعب العلمية،الشريف مريبعي وآخرون، الديوان الوطني المطبوعات المدرسية،الجزائر،2012/2011 .

77 – مُثل المقرب،ابن عصفور الإشبيلي ، تحقيق صلاح سعد محمد المليطي،دار الآفاق العربية القاهرة،مصر،ط01، 2006م.

78 – مدرسة الكـــــوفة ومنهجـــــها في دراسة اللغة والنحو،مهدي المخـــزومي، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر ، ط 02 ،1958.

79 – المجتبى من مشكل إعراب القرآن الكريم،أحمد بن محمد الخراط، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف،المدينة المنورة السعودية (د ط)،1426 هـ

80 – المدارس النحوية أسطورة وواقع ،إبراهيم السامرائي، دار الفكر للنشر والتوزيع،(د ط)،(د ت).

81 – المدارس النحوية، شوقي ضيف، دارالمعارف ،القاهرة مصر،ط07،(د ت).

82 – المساعد على تسهيل الفوائد،بهاء الدين بن عقيل، تحقيق محمد كامل بركات، ،دار الفكر،دمشق سوريا، ط1982،01 .

83 – المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي،حسين شلوف وآخرون ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2012/2011.

84 – معاني القرآن ، أبو زكريا يحي بن زياد الفراء، عالم الكتب ،بيروت لبنان،ط 03 ،1983.

85 – معجم الأدباء، شهاب الدين عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي، تحقيق إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي،بيروت لبنان،ط 01 ،1993 .

86 – معجـم المصطلحات النحوية والصرفية،محمد سمير نجيب اللبدي، مؤسسة الرسالة،بيروت لبنان،دار الفرقان،عمان الأردن،ط 01 ، 1985.

87 – معجم علوم العربية، محمد التونجي،دار الجيل ، بيروت لبنان، ط 01 ،2003 .

88 – معجم مصطلحات النحو والصرف والعروض والقافية،محمد إبراهيم عبادة، مكتبة الآداب، القاهرة مصر،ط 01 ،2011 .

89 – مغني اللبيب عن كتب الأعاريب،ابن هشام الأنصاري، تحقيق عبد اللطيف محمد الخطيب السلسلة التراثية21، الكويت ،(دط)،(د ت).

90 – مفاتيـــح العلـوم ، محمـد بن أحمد بن يوسف الخوارزمي ، تحقيق إبراهيم الأبيـــاري ،دار الكتاب العـــربي،

بيروت لبنان، ط1989،02 .

91 – مفتاح العلوم،أبو يعقوب يوسف بن محمد بن علي السكاكي، تحقيق عبد الحميد هنداوي،دار الكتب العلمية،بيروت لبنان،ط 01 ،2000 .

92 – المفصل في علم العربية،أبو القاسم محمد بن عمر الزمخشري، دار الجيل ،بيروت ،لبنان،ط 02 (د ت).

93 – مقاييس اللغة، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق عبد السلام محمد هارون،دار الجيل بيروت لبنان ،(د ط)، (د ت).

94 – المقتضب،أبو العباس بن يزيد المبرد، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة ،لجنة إحياء التراث الإسلامي القاهرة (د ط)، 1994.

95 – مقدمة ابن خلدون،ولي الدين عبد الرحمان بن محمد بن خلدون ، تحقيق عبد الله محمد الدرويش،دار يعرب،دمشق سوريا،ط 01 ،2004 .

96 – من تاريخ النحو العربي،سعيد بن محمد بن أحمد الأفغاني ، مكتبة الفلاح،الكويت،(د ط)،(د ت).

97 – المناهج (**الأسس – المكونات – التنظيمات – التطوير**) ،**فتحي يونس وآخرون، دار الفكر عمان الأردن** (د ط) ،(د ت).

98 – مناهج البحث في علم النفس وعلوم التربية، تركي رابح ،المؤسسة الوطنية للكتاب،الجزائر، ط 01 1984

99 – المنصف،أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين،إدارة **إحياء** التراث القديم **إدارة** الثقافة العامة،ط01، 1954.

100 – منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،صدر عن اللجنة الوطنية للمناهج،وزارة التربية الوطنية،الجزائر،أكتوبر2005

101 – منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،صدر عن اللجنة الوطنية للمناهج،وزارة التربية الوطنية،الجزائر،مارس2006 .

102 – منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،صدر عن اللجنة الوطنية للمناهج،وزارة التربية الوطنية،الجزائر،مارس 2005.

103 – المنهج المدرسي من منظور جديد،إبراهيم محمد الشافعي وآخرون، مكتبة العبيكان،الرياض السعودية،(د ط)،(دت).

104 – الموجز في قواعد اللغة العربية ،سعيد الأفغاني، دار الفكر،بيروت لبنان، (د ط)،2003 .

105 – الموجز في النحو،**ابن السّرّاج**، تحقيق مصطفى الشويمي وابن سالم دامرجي ،(**مؤسسة بدران للطباعة** والنشر،بيروت لبنان)،(د ط)،1965 .

106 – موسوعة علوم اللغة العربية ،إميل بديع يعقوب ، دار الكتب العلمية،بيروت لبنان ،ط 01 2006 .

107–النحو العربي بين الأصالة والتجديد،عبد المجيد عيساني، دار ابن حزم،بيروت لبنان ط 01، 2008.

108 – النحو الوافي،عباس حسن، دار المعارف،ط 15 ،(د ت) .

109 – نظرية النحو القرآني،أحمد مكي الأنصاري، دار القبلة للثقافة الاسلامية،جدة السعودية،ط01، 1405ه

110 – النكت الحسان في شرح غاية الإحسان،أبو حيان الأندلسي ، تحقيق عبد الحسين الفتيلي،مؤسسة الرسالة ،بيروت،لبنان،ط01، 1985.

111 – همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ،جلال الدين السيوطي، تحقيق عبد العال سالم مكرم ،دار البحوث العلمية الكويت،(د ط)، 1989.

***الرسائل الجامعية والمجلات:**

01 – الخلاف النحوي في الباب الثاني من كتاب مغني اللبيب لابن هشام الأنصاري ،حنين بنت عبد الله بن محمد الشنقيطي ، رسالة ماجستير :جامعة أم القرى السعودية ،1429ه/1430ه .

02 – الشاهد النحوي الشعري في معجم لسان العرب لابن منظور،مراد علي الفراية، رسالة دكتوراه،جامعة مؤتة،الأردن (د ط) ،2008.

03 – طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة،نادر مصاورة، جامعة،عدد 07 .

04 – طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون،بلخير شنين،مجلة الأثر،العدد 13 ،مارس 2012 ،جامعة ورقلة الجزائر.

05 – علم النحو وأهميته في صناعة المعاجم،محمد ملياني، مجلة إنسانيات،تصدر عن مركز الانثربولوجيا والعلوم الاجتماعية،وهران الجزائر،17-2002/18 .

06 – مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية المهارات النحوية،صالحة بنت محمد بن ظافر القرني ، رسالة ماجستير،جامعة أم القرى،السعودية 2010 .

07 – الموفي في النحو الكوفي ،بدر الدين الكفراوي الأستانبولي الحنفي، تعليق الأستاذ محمد بهجة البيطار، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق ،سوريا ،الحلة 24 العدد03 ،1368ه.

08 – النحو الكوفي ،محمد إبراهيم يوسف شيبة، رسالة ماجستير،جامعة أم القرى،السعودية،1988.

09 – واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية ،محمد جاهمي ، مجلة العلوم الانسانية ،العدد 07 جامعة محمد خيضر بسكرة ، فيفري 2005 .

جمعية الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الفهـــــــارس

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

فهرس الرسومات البيانية

رقم الرسم	عنوان الرسم	الصفحة
01	تكرارات أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية	93
02	متوسط إجابات أفراد العينات على أسئلة المحور الأول	109
03	متوسط إجابات أفراد العينات على أسئلة المحور الثاني	109
04	متوسط إجابات أفراد العينات على أسئلة المحور الثالث	110
05	متوسط إجابات أفراد العينات على أسئلة جميع المحاور	111

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	العناوين التي تحتاج إلى الضبط والعناوين المقترحة	86
02	اختلاف العناوين بين المنهاج التربوي والكتاب المدرسي	88
03	الدروس المشتركة بين السنوات التعليمية في المرحلة الثانوية	90
04	تكرارات أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية	92
05	ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي	94
06	صدق الأداة بطريقة الصدق الذاتي	95
07	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب للعينة الأولى (01 – 10 سنوات)	97
08	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب للعينة الأولى (11 – 20 سنة)	101
09	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب للعينة الأولى (20 سنة فأكثر)	104

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	المقرر الدراسي لمادة النحو والصرف لسنوات التعليم الثانوي	120
02	أداة الدراسة: الاستبيان	126
03	امتحان بكالوريا التعليم الثانوي 2013	131
04	امتحان بكالوريا التعليم الثانوي 2014	140

فهرس الموضوعات

الموضـــــــــــوع	الصفحة
مقدمة	أ
الفصل التمهيدي:النحو مفهومه وفائدته وأهداف تدريسه	
المبحث الأول:مفهوم النحو عند القدماء والمحدثين[1]	16-03
توطئة	03
أولا: التسمية والتعريف اللغوي	04
ثانيا:تعريف النحو عند القدماء	06
ثالثا تعريف النحو عند المحدثين	11
رابعا :الخلاصة	15
المبحث الثاني:أهمية النحو وفائدته	24-18
أولا:أهمية النحو	18
ثانيا:فائدة النحو	20
المبحث الثالث:أهداف تدريس النحو	31-26
أولا:أهداف تدريس النحو في مرحلة التعليم الثانوي في الوطن العربي	26
ثانيا: أهداف تدريس النحو في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر	28
الفصل الأول:الدرس النحوي في المنهاج التربوي بين المذهبين البصري والكوفي	
المبحث الأول:المنهج البصري والمنهج الكوفي والعلاقة بينهما	38-34
توطئة	34
أولا:المنهج البصري	35
ثانيا:المنهج الكوفي	36
ثالثا:العلاقة بين المنهجين البصري والكوفي	37

1

المبحث الثاني:مسائل خلافية في منهاج النحو بين المذهبين البصري والكوفي	60-40
أولا:مسائل اختير فيها المذهب الكوفي	40
مسألة **وقوع الفعل الماضي حالا**	40
مسألة النعت **والصفة**	42
مسألة **"من" لابتداء الغاية الزمانية**	46
مسألة **"أو"** بمعنى بل	48
مسألة **الجملة الواقعة فاعلا**	50
ثانيا:مسائل اختير فيها الرأي البصري	55
مسألة **الاسم المرفوع بعد أداة الشرط "إذا"**	55
مسألة **نصب الفعل المضارع**	57
الفصل الثاني:مسائل ليست من الخلاف البصري الكوفي	
المبحث الأول :مسائل مخالفة للجمهور	74-63
مسألة **المبتدأ الاسم الجامد**	63
مسألة **المفعول به المضمر**	63
مسألة **الفرق بين المصدر المؤول والجملة**	65
مسألة **اسم الجمع**	68
مسألة وقوع المبتدأ جملة	70
مسألة الجملة التفسيرية	71
مسألة **الجملة التعليلية**	73
المبحث الثاني :مسائل لم يُحدد وجهها الإعرابي	80-76
مسألة **إعراب "إذا"**	76
مسألة **إعراب الجملة بعد "إذا"**	79
الفصل الثالث:الدراسة الميدانية واقع تدريس النحو في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر	
المبحث الأول:الخلفية النظرية للدراسة	90-83
طريقة التدريس	83
الكتاب المدرسي	84

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

المنهاج التربوي	85
المبحث الثاني:إجراءات الدراسة الميدانية	95-92
أولا:مجتمع الدراسة	92
ثانيا:عينة الدراسة	92
ثالثا:منهج الدراسة	93
رابعا:وصف أداة الدراسة	93
خامسا:ثبات الأداة	94
سادسا:صدق الأداة	95
سابعا:الأساليب الإحصائية المستخدمة	95
المبحث الثاني:عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها	113-97
أولا: نتائج الإجابة للعينة ذات الخبرة من (01 – 10 سنوات)	97
ثانيا: نتائج الإجابة للعينة ذات الخبرة من (11 – 20 سنة)	101
ثالثا: نتائج الإجابة للعينة ذات الخبرة من (20 سنة فأكثر)	104
رابعا:المقارنة بين النتائج	107
خامسا:الاقتراحات والتوصيات	111
خاتمة	114
الملاحق	117
ملخص البحث	147
قائمة المصادر و المراجع	151
فهرس الرسومات البيانية و الجداول و الملاحق	161
فهرس الموضوعات	162

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية