الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغة العربية

الموضـــوع:

تدريس النّحو في ظلّ حركة التجديد النّحوي عند مهدي المخزومي السّنة الثالثة من التعليم الثانوي– أنموذجا

إعـــداد:

محمد الفاروق عاجب

إشـــراف:

د. محمد حدوارة

لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
01	أحمد عرابي	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	ابن خلدون تيارت
02	محمد حدوارة	أستاذ محاضر "أ"	مشرفا ومقررا	ابن خلدون تيارت
03	عمر حدوارة	أستاذ محاضر "أ"	عضوا مناقشا	ابن خلدون تيارت
04	بكاي غربي	أستاذ محاضر "أ"	عضوا مناقشا	المركز الجامعي تيسمسيلت
05	محمود رزايقية	أستاذ محاضر "أ"	عضوا مناقشا	المركز الجامعي تيسمسيلت
06	حمزة بوجمل	أستاذ محاضر "أ"	عضوا مناقشا	المركز الجامعي آفلو

السنة الجامعية:

1439هـ-1440هـ/2018م-2019م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغة العربية

الموضـــوع:

تدريس النّحو في ظلّ حركة التجديد النّحوي عند مهدي المخزومي السّنة الثالثة من التعليم الثانوي– أنموذجا

إعـــداد: محمد الفاروق عاجب

إشـــراف: د. محمد حدوارة

لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
01	أحمد عرابي	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	ابن خلدون تيارت
02	محمد حدوارة	أستاذ محاضر "أ"	مشرفا ومقررا	ابن خلدون تيارت
03	عمر حدوارة	أستاذ محاضر "أ"	عضوا مناقشا	ابن خلدون تيارت
04	بكاي غربي	أستاذ محاضر "أ"	عضوا مناقشا	المركز الجامعي تيسمسيلت
05	محمود رزايقية	أستاذ محاضر "أ"	عضوا مناقشا	المركز الجامعي تيسمسيلت
06	حمزة بوجمل	أستاذ محاضر "أ"	عضوا مناقشا	المركز الجامعي آفلو

السنة الجامعية:

1439هـ–1440هـ/2018م–2019م

المقدمة

المقدّمة:

الحمد لله ربّ العالمين، والصّلاة والسّلام على سيّد المرسلين، المبعوث رحمة للعالمين محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه الطيّبين الطّاهرين، وبعد:

إنّ تدريس اللّغة العربية وتعلّمها تجربة مستمرّة هكذا كان شأنها في الماضي منذ منتصف القرن الثاني الهجري حينما ترسّخت أسس البحث اللّغوي على يد "الخليل بن أحمد الفراهيدي" (ت 175هـ) وتلامذته وهذا هو حالها اليوم، وهذا هو أمرها إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، ذلك أنّ تدريس اللّغة العربية للنشء واجب حتميّ ولاسيما في عصرنا هذا الذي يتلقّى فيه المتعلّم الفصحى صناعة وتعلّما لا طبعا وإكتسابا، ورغم الجهود والإمكانات الكبيرة التي بذلت في العالم العربي والإسلامي عموما، والجزائر على وجه الخصوص، لتعليم اللّغة العربية وجعلها أداة حيّة في لغة التّخاطب اليومي، والتّواصل العلمي المعرفي إلاّ أنّ الطريق مازال طويلا يحتاج إلى تضافر الجهود لبلوغ الغاية المنشودة.

ويشكّل النّحو العربي الدّعامة الأساسية التي تقوم عليها اللّغة العربية، والتي خصّها الله سبحانه وتعالى بأن صبّ كلمه في أصواتها، وإستودعها في كتاب ختم به الكتب السّماوية هو القرآن الكريم، الذي يشكّل الوحدة الرّوحية والفكرية، والقاسم المشترك بين أبناء الشّعوب النّاطقة باللّغة العربية، ولهذا إنشغل علماء اللّسان قديما وحديثا بمكانة المعرفة النّحوية، وضرورة ربطها بالجانب الاستعمالي، من أجل المحافظة على فصاحة اللّسان العربي، لأنّ النّحو العربي على مرّ السّنين تخلّلته الكثير من الشّوائب طمست مجموعة من معالمه، وسترت محاسنه، وجعلته في نظر أغلب أبنائه ممن يتعلّمونه عسير المسلك، صعب التمرّس، فبعد أن وضع علم النّحو العربي من أجل صيانة اللّغة العربية من الفساد، ودرء خطر اللّحن الذي إجتاح ألسنة النّاس بسبب مخالطة الأعاجم بعد قيام الدولة الإسلامية، تحوّل هذا العلم نفسه إلى سبب من أسباب إتساع الهوّة التي تفصل في أيامنا بين مستويات إستعمال اللّغة العربية الفصحى ومقاماتها وما ذلك إلاّ

لتراكم صعوبات تعليم النّحو، وعدم مسايرته التّطور اللاّحق بمختلف جوانب الحياة المعاصرة، حتى باتت الدّعوة إلى تجديد وتيسير النّحو مطلبا يتّفق عليه الباحثون، وتوصي به المجامع اللّغوية، والمؤسّسات التدريسية والوزارات التعليمية، لاسيما بعد النتائج الإيجابية التي حقّقتها الدّراسات اللّسانية على صعيد البحث العلمي والتعليمي.

والدّرس النّحوي اليوم في ظلّ حركة التّجديد والتّيسير تتناوله ثلاث مناهج معاصرة؛ منها المنهج التّراثي أو منهج دعاة الأصالة، وهو الذي يسمّيه منتقدوه بالنّحو التّقليدي، لأنّه يسير على سنن القدامى في تلقّي النّحو ودراسته. ومنها المنهج الحداثي أو منهج دعاة المعاصرة، وهو متأثّر بمقولات اللّسانيات الغربية ومصطلحاتها، مثل النّحو العام، ونحو النّص، والمعيارية والوصفية، والنّحو التّوليدي، وعلم التّراكيب وغيرها من المصطلحات النّحوية الجديدة المنتشرة في اللّسانيات الغربية، ومحاولة إسقاطها على اللّغة العربية. ومنها المنهج التّوافقي أو منهج دعاة الانفتاح، وهو منهج دعاة تطوير النّحو العربي وقراءته قراءة جديدة على ضوء المستجدات في اللّسانيات الحديثة، والاحتفاظ للنّحو العربي القديم بمكانته العلمية الرّائدة. وهذا المنهج الأخير هو الذي اِستثمره الدكتور "مهدي المخزومي" (1910م/1993م) على صعيد البحث اللّساني النظري والتطبيقي وهو واحد من الذين يتصدّرون الواجهة في السّاحة اللّسانية في العالم العربي إلى جانب إبراهيم أنيس، وتمام حسان، وعبد الرحمن أيوب... وغيرهم من أصحاب مشاريع التّحديث على اِختلاف مرجعياتهم ورهاناتهم الفكرية.

وقد اِنصبّ اِهتمامنا حول الفكر النّحوي التّجديدي عند "المخزومي" لأنّه نشأ على أرض العراق أين وضع النّحو العربي ونما وترعرع، ولأنّه قدّم لنا منهجا نحويا اِنفتاحيا ينظر إلى دراسة وتدريس النَّحو العربي باستقلالية فكر، ونظرة موضوعية- علمية- تساير العصر، وتأخذ في الحسبان دائما خصوصية تراثنا العربي، لأنّ تراثنا النّحوي وضع على

أسس معرفية خاصّة به، تختلف عن الأنحاء الأخرى ومن ضمنها نظرته للبحث وطريقته في تحليل بنياتها.

إنّ ما قدّمه "المخزومي" على صعيد البحث اللّساني العربي – النظري والتطبيقي- له من الأهمية بمكان لتفعيل اللّغة العربية في واقع الاستعمال، وذلك من خلال مشروعه اللّغوي التراثي/ الانفتاحي، الذي تجلىّ من خلال أبرز كتبه: "في النَّحو العربي نقد وتوجيه"، و"في النّحو العربي قواعد وتطبيق". ومن أجل ذلك، أردنا أن نستثمر ما قدّمه "المخزومي" في تعليمية اللّغة العربية؛ لنعالج من خلالها إعداد مقرّر تدريس النّحو العربي لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي – شعبة الآداب والفلسفة والآداب واللغات الأجنبية-وجدير بالمنظّرين للمواضيع المقرّرة في هذه المرحلة، أن يضعوا في الحسبان أهمية هذا المستوى، باعتباره جسر عبور للمرحلة الجامعية، ذلك أنّ المتعلّم في هذه المرحلة يبلغ درجة عالية من النّضج تساعد خبراء واضعي المناهج في اِختيار المحتوى والتطبيق عليه، من أجل أن يكون النّحو العربي قريبا من ذهن التلميذ، ليفهمه ويتمثله، ويجري عليه تفكيره إذا فكّر، ولسانه إذا تكلّم، وقلمه إذا كتب.

وبما أنّنا كنا في ميدان التربية والتعليم، ومن خلال معايشتنا الحقيقية له، والاحتكاك بالأساتذة ذوي الخبرة، والانغماس فيما أفرزته المناهج اللّسانية من مقاربات نظرية وتطبيقية حديثة، وكذا الإطلاع على كثير من المراجع التي تناولت حركة التّجديد والتّيسير النّحوي، وقضايا تعليمية النّحو العربي، اِستقرّ لدينا موضوع: "تدريس النَّحو العربي في ظلّ حركة التّجديد النّحوي عند مهدي المخزومي" السنة الثالثة من التعليم الثانوي- أنموذجا.

وإنطلقنا من إشكالية تمحورت حول ماهية تجديد النّحو العربي عند الدكتور "مهدي المخزومي" في ضوء علم تدريس اللّغات –التعليمية-؟ وهل تعتبر جهوده مقاربة تعليمية جديدة للجهود اللّسانية التي قدّمها لنا نحاتنا القدامى؟ وكيف يمكن أن نستثمر

"النظرية المخزومية"-في ظلّ ما تقدّمه التعليميات الحديثة المقاربة بالكفاءات- لإعداد مقرّر تدريس النّحو العربي لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة والآداب واللغات الأجنبية-؟

ولهذا جاءت الغاية والهدف من بحثنا في عرض ما قدّمه "المخزومي" في دراسة وتدريس النّحو العربي، والذي نودّ من خلاله إقتراح مراجعة وتعديل المقرّر الجديد الخاص بدروس النّحو والصّرف للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبتي الآداب والفلسفة والآداب واللغات الأجنبية في ضوء "النظرية المخزومية" وهو مقترح نابع من التّجديد والتعديل والمراجعة المستمرّة لمقرّرات التعليم والتكوين، من قبل صنّاع القرار والقائمون على شؤون التربية والتعليم، الذين بادروا إلى تعديل ومراجعة مقرّرات التعليم في مختلف المستويات الدّراسية وفي كلّ الشّعب والفروع، وذلك بتعويض المقرّرات القديمة بمقرّرات حديثة تتماشى وطبيعة التطور الذي يشهده المجتمع في كلّ قطاعات الحياة. وإذ نثمّن هذه الجهود والمراجعات على مستوى تعليمية العلوم عامّة، وتعليمية اللّغة العربية خاصّة فإنّنا نقترح تعزيز مراجعة وتعديل مقرّر تعليم النّحو العربي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء "النظرية المخزومية"، والتي تبدو لنا أنّها تتماشى وطبيعة خطّة المنهاج التربوي الجديد الذي وضع على أساس "المقاربة بالكفاءات" التي نادت بها وزارة التعليم الجزائرية، والتي حاولت أن تكون أكثر فاعلية في حياة المتعلّمين؛ فوضّحت أهم الكفاءات الّتي يحقّقها المتعلّمون في هذا المستوى من التعليم في الثانوية، وذلك بجعلهم يبذلون جهودا واضحة في سبيل تحصيل المواد الدراسية، وإعمال أذهانهم في حلّ مجموعة من المسائل اللّغوية والنّحوية التي تعترضهم. وحسبنا في هذا المقام أن نعرض لجهود الدكتور "مهدي المخزومي" في دراسة وتدريس النّحو العربي، أمّا قضية اِختيار المحتوى بما يتناسب مع متعلّم النّحو العربي، تركناه لأهل الاختصاص القائمين على شؤون التربية والتعليم، من

خبراء علوم اللّسان العربي، وعلم التربية وعلم النفس، وعلم الاجتماع، فهؤلاء لهم القدرة في ضبط المحتوى، والتطبيق عليه بناء على معايير علمية تقدّمها التعليميات الحديثة.

وإعتمدنا في البحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يمسك بناصية الظاهرة اللّغوية، ثمّ يلمّ بجميع جوانبها ومركباتها في فترة زمنية محدّدة، وأمكنة معيّنة، عسى أن نصل بعد ذلك إلى ما يصبو إليه كلّ باحث من نتائج صحيحة ومهمّة، نستفيد منها ونفيد بها القائمين على قطاع التربية والتعليم. ولم نكتف هاهنا بالوقوف عند الظاهرة اللّغوية فحسب بل رأينا ضرورة تحليلها إلى عناصرها الأساسية والأولية، مع نقد ما يجب نقده بإيراد الأفضل في بعض الأحيان كاقتراح شخصي أو الأخذ بآراء بعض الأساتذة والباحثين المتخصّصين في هذا الميدان مع العلم أنّ المنهج الوصفي يوظّف توظيفا كثيرا في الأبحاث المتعلّقة بالعلوم الإنسانية، والدراسات اللّغوية ذات العلاقة بالبحوث التعليمية والتربوية الميدانية على وجه الخصوص، وقد اِستعنا بدراسة ميدانية تزيد البحث دقة وتفصيلا من خلال توزيع اِستبانات على مجموعة من الأساتذة في قطاع التعليم في المرحلة الثانوية، وقد جعلناها في قسم التطبيق، لنستعين بآرائهم وتوجيهاتهم في هذا الميدان، كما اِستعنا بمنهج الإحصاء في تحليل الاستبانات إذ اِستنتجت من خلاله نسب مشاركة الأساتذة وآرائهم المختلفة في مقرّر النّحو العربي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبتي الآداب والفلسفة والآداب واللغات الأجنبية.

ولكي يكتمل البناء ويحصل المطلوب بنينا البحث على **مقدمة** و**مدخل** و**أربعة فصول** و**خاتمة**.

المدخل: أمطنا فيه اللّثام عن شخصية الدكتور "مهدي المخزومي" ومصادره المعرفية. ومن ثمة عرضنا لنشأة النّحو العربي. وقمنا بعدها بضبط مصطلحات ومفاهيم في النّحو العربي وعلم تدريس اللّغات.

الفصل الأول: قسمناه إلى مبحثين: المدارس النّحوية وحركة التجديد في الدّرس النّحوي العربي. المبحث الأول: بسطنا فيه المدارس النّحوية:(المدرسة الخليلية، المدرسة البصرية المدرسة الكوفية المدرسة البغدادية). ثمّ عرضنا للرؤية المخزومية في ضوء مدارس النّحو العربي. المبحث الثاني: حلّلنا فيه مسار حركة التجديد في الدّرس النّحوي العربي بين القديم والحديث، وضمّناه النظرية المخزومية، والمنهج التطبيقي للنظرية المخزومية.

الفصل الثاني: قسمناه إلى مبحثين: التجديد في الدّرس النّحوي المخزومي بين النظرية والتطبيق. المبحث الأول: جاء فيه حدّ النّحو وموضوعاته، وإنسقم إلى:(حدّ النّحو عند المخزومي. وموضوع الدّرس النّحوي). المبحث الثاني: بسطنا فيه: أقسام الكلام. الأساليب النّحوية. الوظائف النّحوية. جميعها في ضوء النظرية المخزومية.

الفصل الثالث: عرضنا فيه خطة عمل مناهج تدريس النّحو العربي في الثانوية. وقسّمناه إلى مبحثين: المبحث الأول: تناولنا فيه المناهج التعليمية، الأهداف، وطرائق التدريس. المبحث الثاني: عرضنا فيه منهج التدريس بالكفاءات.

الفصل الرابع: حاولنا فيه عرض وتحليل مقرّر تدريس النّحو العربي في المرحلة الثانوية- الكتاب المدرسي للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة/ وآداب ولغات أجنبية. المبحث الأول: عرضنا وحلّلنا فيه دروس النّحو والصّرف المقرّرة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة "آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية". المبحث الثاني: جاء فيه نتائج الاطلاع على إستبيانات أساتذة الأدب واللّغة العربية في الثانوية "السنة الثالثة من التعليم الثانوي" "آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية".

وأنهينا البحث **بخاتمة** تضمنت أهم النتائج المتوصّل إليها من خلال هذه الدراسة.

إعتمدنا في إنجاز هذا البحث على مجموعة من المصادر والمراجع، نذكر منها لسان العرب لابن منظور، ومعجم مقاييس اللغة لابن فارس، ومعجم التعريفات للشريف الجرجاني، ودلائل الاعجاز للجرجاني، والخصائص لابن جني، والمعجم الوسيط

والمعجم الوجيز لمجمع اللغة العربية...، بالاضافة إلى كتب الدكتور "مهدي المخزومي" خاصة كتاب مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، وكتاب في النّحو العربي نقد وتوجيه، وكتاب في النّحو العربي قواعد وتطبيق، وإعتمدنا كذلك كتاب إحياء النّحو لإبراهيم مصطفى، والرد على النحاة لابن مضاء القرطبي، ومعاني النحو لفاضل السامرائي، والمدارس النحوية لخديجة الحديثي، والمخزومي ونظرية النحو العربي لزهير غازي، وتدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة لظبية سعيد السليطي، وفي قضايا التربية لصالح بلعيد، وكتاب اللغة العربية وآدابها، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي... ومن الدراسات العلمية والتعليمية التي ساعدتنا في بلورة الرؤية الاستشرافية لهذا البحث نذكر: دراسة موسومة بـ" إشكالية تعليم مادة النّحو العربي في الجامعة" للباحثة "حمّار نسيمة"، ودراسة الباحث "ونوغي إسماعيل" الموسومة بـ" تعليم قواعد اللّغة العربية في المرحلة الثانوية من خلال النظام الجديد"، بالاضافة إلى دراسة موسومة بـ" الدرس النّحوي عند مهدي المخزومي بين التقليد والتجديد" للباحث "عمر لحرش"، ودراسة الباحث "عيسى بوقانون" الموسومة بـ" نقد الفكر النحوي عند مهدي المخزومي". ونشكر القائمين على إدارة مكتبات جامعات الأغواط وتيارت والجزائر على ما وجدناه فيهم من تسهيلات في إقتناء ما كان ضروريا من المصادر والمراجع بالإضافة ما وفره لنا بعض الأساتذة من مراجع، وما إقتنيناه من المعارض الوطنية والدولية، هذا وقد إستفدنا من خدمات البوابة الوطنية للتوثيق الالكتروني عبر الاشتراك في قواعد البيانات التي وصلنا من خلالها إلى الاطلاع على كثير من الكتب والدوريات المتخصّصة.

لا ننكر أننا لم نستوف كلّ عناصر البحث، ولا نقول أنّنا وصلنا إلى نتائج مطلقة، وهذا نتيجة كثرة المادة التعليمية، وتشعّب الدراستين العلمية والتعليمية وما عملنا هذا إلاّ محاولة متواضعة في بسط المشروع التجديدي التيسيري الذي قدّمه لنا

الدكتور "مهدي المخزومي" مع مقاربة تعليمية لمقرّر تدريس النّحو العربي في المرحلة الثانوية- الكتاب المدرسي للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة/ وآداب ولغات أجنبية.

ولا نجزم أنّنا بلغنا الكمال والتمام في تحقيق النتائج المرجوة، ولكن ما كان في هذا الجهد من حسنات فالفضل لله ولأستاذي المشرف المباشر على البحث الدكتور "محمد حدوارة" الذي أتقدّم إليه بمزيد من الشّكر والتقدير والامتنان على سعة رحابة صدره وتفهّمه، وتحلّيه بالنزاهة والاحترام لأفكار غيره، ولما أبداه من اِهتمام وتشجّيع لي بنصائحه وتوجيهاته القيّمة التي دفعتني إلى المزيد من الاجتهاد والمثابرة فكان بحق مشرفا أصيلا في وفائه للغته العربية، وحبّه للعلم وأهله. ولا يفوتني أن أتقدّم بالشكر الخالص لكلِّ من مدّ لي يد العون بكثير أو قليل، من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا البحث من أساتذة التعليم العالي والبحث العلمي، وأساتذة التعليم الثانوي، ومديري التعليم الثانوي ومفتشي التعليم الثانوي. فجزاهم الله عنا خير الجزاء. والحمد لله أوّلا وآخرا.

الباحث/ محمد الفاروق عاجب.

الأغواط في: 03 رمضان 1939هـ

19 ماي 2018م

المدخل

مهدي المخزومي والدّرس النّحوي العربي.

1)– مهدي المخزومي، ومصادره المعرفية.

1–1)– حياته.

1–2)– مصادره المعرفية.

2)– نشأة النّحو العربي.

3)– النّحو العربي وعلم تدريس اللّغات (مصطلحات ومفاهيم).

3–1)– مفهوم النّحو العربي (لغة واِصطلاحا).

3–2)– مفهوم الصّرف العربي (لغة واِصطلاحا).

3–4)– مفهوم التجديد النّحوي (لغة واِصطلاحا).

3–5)– مفهوم علم تدريس اللّغات (لغة واِصطلاحا).

3–6)– مفهوم التعليمية (Didactique).

المدخل: مهدي المخزومي والدّرس النّحوي العربي.

1)- مهدي المخزومي، ومصادره المعرفية:

1-1)- حياته: هو "مهدي بن محمد صالح" من أسرة عربية تعرف بـ"آل زاير" ينتهي نسبها إلى "بني مخزوم" القريشية ولذلك أُشتهر بلقب "المخزومي"[1]. ولد سنة (1910م) في "النّجف"، فقد والده وهو دون السنتين من عمره، ولم يبلغ الخامسة حتى فقد أمّه، فتولى إخوته رعايته حتى كبر، وكانت دراسته الأولى في حلقات العلم بمساجد "النّجف"، ثمّ دخل المدرسة الرسمية، فأكمل مراحل الابتدائية ثم الإعدادية وفي سنة (1938م) سافر إلى "مصر" في بعثة علمية لإكمال دراسته الجامعية في "القاهرة" وحصل منها على شهادة الليسانس في اللّغة العربية، بعد ذلك عاد "المخزومي" إلى "العراق" وعيّن مدرّسا في دار المعلّمين الريفية بـ"بغداد"، ومكث فيها أربع سنوات، ثمّ سافر إلى "مصر" عام (1947م) في بعثة علمية على نفقة وزارة المعارف آنذاك لإكمال دراسته العليا، فحصل منها على شهادة الماجستير سنة (1951م)، ثم شهادة الدكتوراه سنة (1953م)، وعاد لـ"العراق" مجددا ليتولى تدريس النّحو العربي في كلية الآداب بجامعة "بغداد"، وأسندت إليه عمادة الكلية بعد ذلك سنة (1958م)، وظلّ يسير في طريقه العلمي بالرغم من كلّ المثبطات والعوائق، فتحمّل سهام الحقد وإدعاءات المغرضين حتى وصل الأمر إلى فصله من الجامعة سنة (1963م)، ليترك "العراق" سنة (1964م) إلى "المملكة العربية السعودية" التي أكرمت وفادته، وأسندت إليه رئاسة قسم اللّغة العربية بجامعة "الرياض"، وبقي في هذا المنصب أربع سنوات، ثمّ عاد إلى "العراق" سنة (1968م)، ليواصل عطاءه العلمي في جامعة "بغداد"، حتى أحيل على التقاعد سنة

[1]- رياض السواد، مهدي المخزومي وجهوده النحوية، دار الراية، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ/2009م ص21. يراجع:(دراسة الباحث "عمر لحرش"، الدرس النّحوي عند مهدي المخزومي بين التقليد والتجديد مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة ورقلة، الجزائر 2012م/2013م).

(1981م). ويوم الجمعة الثاني عشر رمضان سنة (1414هـ)، الموافق للخامس من مارس سنة (1993م) أصيب "المخزومي" بمرض تضخم القلب الذي أودى به، ونقل جثمانه إلى "النّجف" ليدفن في مقبرتها[1].

تتلمذ "المخزومي" لثلّة من أعلام اللّغة العربية وأدبها بـ"مصر"، منهم: "طه حسين" (ت 1973م) "أمين الخولي" (ت 1966م)، و"إبراهيم مصطفى" (ت 1962م) و"مصطفى السقا" (ت 1969م) و"أحمد أمين" (ت 1954م)، و"إبراهيم مدكور" (ت 1995م)، والمؤرّخ "حسن إبراهيم" (ت1977م) كما تتلمذ له باحثون وأساتذة أعلام نذكر منهم: "محمد خير الحلواني" (ت 1986م)، و"حاتم الضامن" (ت 2013م) و"محمد الحسين آل ياسين" (ت 2006)، وأشرف "المخزومي" على رسائل جامعية كثيرة في الماجستير والدكتوراه[2].

1-2)- مصادره المعرفية: تبدأ رحلة الدكتور "مهدي المخزومي" مع الدّرس النّحوي حين رحل إلى "القاهرة" حاضرة "مصر" العلمية في الثلث الأول للقرن العشرين، وهناك تتلمذ في جامعة "القاهرة" لأعلام اللّغة العربية وأدبها في تلك الأيام أمثال "طه حسين"، و"إبراهيم مصطفى"، و"مصطفى السقا" و"محمد علي النجار"، و"أمين الخولي"، و"أحمد أمين"، و"إبراهيم مدكور"، مع ما بينهم من اِختلاف في ثقافتهم وكانت "القاهرة" في تلك الأيام قبلة طلاّب علوم العربية، وفي رحاب معاهدها أُتيح للباحث "المخزومي" أن يتّصل بأعلام اللّغة على اِختلاف ثقافتهم وآرائهم، العرب منهم والمستشرقين، فتابع مسيرته في درس العربية والبحث في نحوها، وتكلّلت هذه المسيرة ببحث عن "الخليل بن أحمد الفراهيدي"، وهو موضوع رسالة الماجستير الخاصة به والبحث في درس "الفراهيدي" متعشب الأطراف نظرا لموسوعية هذا العقل الفذ، واِتساع

---

[1]- د.زهير غازي زاهد، قراءة في تراث مهدي المخزومي، مجلة معهد المخطوطات العربية، القاهرة، 1994م المجلد 38، ج،2 ص314.

[2]- رياض السواد، مهدي المخزومي وجهوده النحوية، ص26.

درسه اللّغوي الذي شمل النّحو وأصوات اللّغة وعروضها والمعاجم، وهي من شأنها أن تزوّد الباحث فيها بقدر كبير من الثقافة اللّغوية، ومنهج البحث فيها، وختم رحلته في التحصيل العلمي برسالة الدكتوراه عن "مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللّغة والنّحو" وهي الدّراسة التي وقف منها على جانب مهمّ من الدّرس اللّغوي خلال ثلاثة قرون تقريبا. وحين رجع "المخزومي" إلى "العراق" دخل ميدان تدريس النّحو في جامعة "بغداد"، وهو لا يقلّ صعوبة عن دراسته، واتصلت ثقافته بما جدّ في درس العربية من مناهج ونظريات وافدة نتيجة التطور العلمي في أوروبا، وأثمرت كلّ هذه العوامل في تكوين ثقافته النّحوية واللّغوية[1]. واستطاع بذلك أن يكوّن نظرة جديدة للتعامل مع التراث النّحوي في عصره، واستوعب في كتبه الأربعة (الخليل بن أحمد، ومدرسة الكوفة وفي النّحو العربي نقد وتوجيه، وفي النّحو العربي قواعد وتطبيق) نظرية النّحو العربي ومذاهب نحاته الأقدمين، جامعا بين الدّرس النظري والتطبيقي، وقدّم "المخزومي" في كتابيه الآخرين (الدّرس النّحوي في بغداد، وأعلام في النّحو) خلاصة موقفه من قضية المدارس النّحوية، والخلاف "البصري" "الكوفي" نتيجة للنضج العلمي الذي بلغه بعد أكثر من عقدين في الدّرس النّحوي، وإلى جانب هذه الثقافة النّحوية كان له اِطلاع بشكل من الأشكال على اللّسانيات وهو ما جعله قريبا من منهج علماء اللّغة المحدثين في الدّراسة العلمية للّغة، وهي ثقافة جعلته يسعى لإعادة رسم المناهج النّحوية القديمة قصد تيسير النّحو.

ونختم بشهادة أستاذه "مصطفى السقا" الذي قال فيه:« أعتقد أنّنا إذا قرأنا النّحو القديم كما قرأه الدكتور "مهدي المخزومي" فإنّنا نكون قادرين على أن نضع خطّة شاملة موثّقة لتهذيب النّحو العربي وتنقيحه، وإقراره على القواعد المحكمة»[2]. وهكذا كان

---

[1]- رياض السواد، مهدي المخزومي وجهوده النحوية، ص26-27.

[2]- د.مهدي المخزومي، في النَّحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1986م، كلمة التصدير، مصطفى السقا، ص11.

"المخزومي" صوتا عاليا في حقل الدّرس اللّغوي وقعت محاولته لتجديد النّحو وتيسيره بين رفض المحافظين وسخطهم، وقبول المجدّدين وإعجابهم.

– آثاره ومؤلفاته: رحل "المخزومي" وخلّف وراءه آثارا تشهد بمنزلته في البحث اللّغوي والدّرس النّحوي، وهذه الآثار منها المطبوع، ومنها المخطوط[1]:

أ)– آثاره المطبوعة: المؤلفات:

1- "الخليل بن أحمد الفراهيدي، أعماله ومنهجه": وهذا الكتاب أصله رسالة ماجستير التي تقدّم بها إلى جامعة "القاهرة"، وعنوانها "مذهب الخليل النّحوي"، وقد طبع الكتاب أكثر من مرة في "العراق" و"لبنان".

2- "مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللّغة والنّحو": والكتاب هو رسالته دكتوراه التي تقدّم بها إلى جامعة "القاهرة"، وقد طبع الكتاب أكثر من مرة في "مصر" و"العراق" و"لبنان".

3- "في النّحو العربي نقد وتوجيه": صدر عن دار الرائد العربي، والمكتبة العصرية في "لبنان"، وهو الكتاب الذي عرض فيه "المخزومي" نظريته النّحوية، وموقفه من الفكر النّحوي القديم، وآراءه في تجديده، ونال به جائزة أحسن كتاب في النّحو العربي سنة (1996م) من قبل جمعية الكتاب في بيروت.

4-"في النّحو العربي قواعد وتطبيق": وهذا الكتاب تطبيق لما رسمه في منهجه للدّرس النّحوي في الكتاب السّابق، وقد طبعته دار الرائد العربي، والمكتبة العصرية بـ"لبنان"، ونال به جائزة المملكة العربية السعودية للأعمال الراقية[2].

---

[1]– رياض السواد، مهدي المخزومي وجهوده النحوية، ص27–28. وينظر: د.زهير غازي زاهد، قراءة في تراث مهدي المخزومي، ص315.

[2]– الشارف لطروش، آراء مهدي المخزومي في تيسير النَّحو، مجلة مجمع اللُّغة العربية، دمشق، 1431هـ/2010م مج85، ج2، ص561. وينظر: عبد المجيد عيسان، النَّحو العربي بين الأصالة والتجديد، دار ابن حزم، بيروت ط1، 2008م، ص215.

5- "عبقري من البصرة": وهو تعليقات وإضافات كان "المخزومي" يرمي إلى إلحاقها بكتابه "الخليل بن أحمد الفراهيدي"، لكنّه عدل عن ذلك، فطبعته دار الشؤون الثقافية في "بغداد" سنة (1972م) ودار الرائد العربي في "بيروت" سنة (1986م).

6- "الدّرس النّحوي في بغداد": طبع الكتاب في "بغداد" سنة (1975م)، وفي "بيروت" سنة (1987م).

7- "أعلام في النّحو العربي": ترجم فيه لمجموعة من أعلام النّحو العربي كـ"الخليل" و"سيبويه" و"الفراء"، وقد طبع في "بغداد" سنة (1980م).

– الكتب المحققة:

1- "معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي": حققه "المخزومي" بالاشتراك مع "إبراهيم السامرائي"، وطبعته وزارة الإعلام "العراقية" في ثمانية أجزاء سنة (1980م).

2- "ديوان الجواهري": اِشترك "المخزومي" في تحقيقه مع "إبراهيم السامرائي" وآخرين، وطبعته وزارة الإعلام "العراقية" سنة (1973م) في سبعة أجزاء.

3- "مدخل إلى نحو اللّغات السّامية المقارن": للمستشرق "سباتينو موسكاتي" وآخرين، حققه "المخزومي" مع "عبد الجبار المطلبي"، وطبع في "بيروت" بدار عالم الكتب سنة (1993م).

كما ترك "المخزومي" عددا وافرا من المقالات والبحوث في اللّغة العربية والآداب ونشرها أغلبها في مجالات "عراقية" كمجلة كلية الآداب بجامعة "بغداد"، ومجلة المعلّم الجديد، ومجلة الجامعة "الموصلية" وكذلك بمجلة مجمع اللّغة العربية بـ"دمشق".

ب)– آثاره المخطوطة: ترك "المخزومي" إضافة إلى ذلك آثار مخطوطة لم تر النّور بعد نذكر منها[1]: آراء مطروحة للنقاش. وفي الأصوات اللّغوية.

[1]– ينظر: د.زهير غازي زاهد، قراءة في تراث مهدي المخزومي، ص315.

2)- نشأة النّحو العربي:

أجمع معظم العلماء والمؤرّخين على أنّ اللّحن الباعث الأوّل على نشأة النّحو العربي، وإذا كان للّحن معان عديدة، فاللّحن الذي نقصده هو الخطأ اللّغوي أو النّحوي الذي يظهر في الحديث أو في الكتابة، وقد أشار الأستاذ "محمد عيد" إلى هذه المسألة محاولا التفريق بين المعاني التي تنطوي عليها كلمة "لحن" إذ من معانيها:« الفطنة والذكاء اِستنادا إلى الحديث النبوي الشريف لعلّ أحدكم أن يكون ألحن بحجته من بعض. ومن معانيها كذلك الفطنة والذكاء والتورية. وفي مجال المعنى أطلقت على الخطأ في المعاني وذلك باستعمال الكلمة أو التركيب كلّه على غير الوجه الذي قرّره له العلماء»[1]، والخطأ في اِستعمال الألفاظ والجمل في سياقاتها الصّحيحة هو اللّحن الذي نقصده.

لقد كانت السّليقة اللّغوية العربية في شبه الجزيرة العربية صحيحة على الفطرة، فكانت لغة عربية فصيحة، وحين اِحتك العرب المسلمون بغيرهم من العرب غير المسلمين، أدّى ذلك إلى تغيير أبنية بعض الألفاظ واِختلال ضبط بعض حروفها، وقد اِعتنت العرب بالإعراب لأنّه عنوان الثقافة والأدب الرفيع ذلك لأنّ العربية تجري على قوانين ومقاييس يعدّ الانحراف عنها خطأ واحدا وكذلك مفرداتها في صيغها ومعانيها وكلّ لغة تجري على قوانين يجب مراعاتها وتجنّب مخالفتها، ذلك أنّ العربية سليقة لهم مرّن عليها لسانهم وطبعوا عليها، فلا يحيدون عن الصواب فيها، وكان ظهور اللّحن في بادئ الأمر بسيطا، إذ كان في الحواضر فقط، ولكن سرعان ما اِمتد إلى البادية، وكان اللّحن في أواخر الكلم ثم اِنتقل إلى الصيغ والأبنية ومن أمثلته:« أنّ عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- مرّ على قوم يسيئون الرّمي، فقالوا:"إنّا قوم متعلّمين" فأعرض مغضبا وقال: والله لخطؤكم في لسانكم أشدّ عليّ من خطئكم في رميكم»[2]، وبذلك يكون عمر

---

[1]- محمد عيد، المظاهر الطارئة على الفصحى، د.ط، عالم الكتب، القاهرة، 1980م، ص11.

[2]- ياقوت الحموي، معجم الأدباء، تح: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، ج1 1414هـ/1993م، الفصل الأول/ فضل الأدب، ص82.

بن الخطاب –رضي الله عنه– قد أسهم في نشأة النّحو العربي، إضافة إلى الحادثة المشهورة وهي:« قدوم أعرابي في خلافة عمر بن الخطاب –رضي الله عنه– فقال من يقرئني شيئا مما أنزل على محمد صلى الله عليه وسلّم– فأقرأه رجل من سورة التوبة فقال :(وأذان من الله ورسوله إلى النّاس يوم الحج الأكبر أنّ الله بريء من المشركين ورسوله فإن تبتم فهو خيرٌ لكم وإن توليتم فاعلموا أنّكم غير معجزي الله وبشّر الذين كفروا بعذاب أليم) "سورة التوبة" (الآية:03)، بجرّ لام كلمة (رسوله) فقال الأعرابي: أو قد برئ الله من رسوله؟ إن يكن الله برئ من رسوله فأنا أبرأ منه، فبلغ عمر بن الخطاب مقالة الأعرابي فدعاه فقال: يا أعرابي أتبرأ من رسول الله صلى الله عليه وسلم؟ فقال يا أمير المؤمنين: إنّي قدمت المدينة ولا علم لي بالقرآن، وقصّ عليه القصة فقال عمر – رضي الله عنه– ليس هذا يا أعرابي فقال كيف هي يا أمير المؤمنين؟ فقال:(وأذان من الله ورسوله إلى النّاس يوم الحج الأكبر أنَّ الله من المشركين ورسوله فإن تبتم فهو خيرٌ لكم وإن تولّيتم فاعلموا أنّكم غير معجزي الله وبشّر الذين كفروا بعذاب أليم)، برفع لام (رسوله) فقال الأعرابي أنا أبرأ ممن برئ الله ورسوله منهم، وأمر عمر ألاّ يقرأ القرآن إلاّ عالم باللّغة العربية»[1]، ويعدّ مثل هذا الخطأ خطرا أحدق باللّغة العربية عموما وعلى كتاب الله على وجه الخصوص.

وأشار الدكتور "عبد الرحمان الحاج صالح" في المسألة المتعلقة بنشأة النّحو العربي ووضعه بقوله:«...ومن جهة أخرى فإنّ وضع النّحو العربي عند العرب كان لسبب ديني واِجتماعي وهو المحافظة على القرآن»[2]، وفي مثل هذا المعنى ما ورد عند "الجاحظ" (ت 225هـ) حيث قال:« كان عند عمر بن عبد العزيز رجلان فجعلا يلحنان، فقال

[1]– ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط1، الدار المصرية اللبنانية 1423هـ/2002م ص24.

[2]– د.عبد الرحمان الحاج صالح، تحديث أصول البحث في التراث اللغوي العلمي العربي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع4، ديسمبر 2006م، ص9.

الحاجب: قوما أوذيتما أمير المؤمنين! قال عمر: أنت آذى لي منهما»[1]، فالخطأ اللّغوي أو النّحوي الذي يقع فيه المتكلّم يؤذي به المستمع أكثر من الأذى الذي يكون مصدره شيء آخر. ولذلك تردّد على ألسنة مجموعة كبيرة من المؤرّخين، أنّ فشو اللّحن، هو الذي نبّه أولي الأمر إلى ضرورة اِتخاذ التدابير اللاّزمة لهذه المشكلة خاصة لما كان لذلك صلة بالقرآن الكريم، وتكاد تجتمع الآراء على أنّ "أبا الأسود الدؤلي" (ت 69هـ) هو الذي وضع النّحو العربي، ومن بينها ما أورده "يوسف الحمادي":« وكانت هذه الظاهرة غير مألوفة بين أبناء العربية فاشتدّ اِرتياعهم لها وفزعهم منها فدعى أمير المؤمنين علي بن طالب –كرم الله وجهه– أبي الأسود الدؤلي، وكان من علماء الأمّة، فطلب أن يضع للمسلمين علما يعصم ألسنتهم من اللّحن في القرآن الكريم»[2]، وصار النّحو بذلك وسيلة لحفظ اللّسان والقلم من الزلل واللّحن وليس غاية في حدّ ذاته.

3)– النّحو العربي وعلم تدريس اللّغات (مصطلحات ومفاهيم):

3–1)– مفهوم النّحو العربي (لغة واِصطلاحا):

يعتبر النّحو ميزان اللّغة العربية، والمدخل إلى دراسة علومها والعلوم الإنسانية، وهو من الأهمية بمكان في إصلاح الكلام وتقويم اللّسان، فهو الأداة التي يستقيم بها المعنى في اللّغة، وتتّضح به المفاهيم، وتبلّغ به الكلمات المقاصد التي وضعت من أجلها.

أ)– مفهوم النّحو لغة: وردت كلمة "نحو" في معاجم اللّغة العربية وقواميسها في القديم والحديث دالة على كثير مما تحمله من معان ودلالات، جاء عند "ابن منظور" (ت 711هـ) في "لسان العرب" معنى النّحو في قوله:« والنّحو: إعراب الكلام العربي والنّحو: القصد والطريق يكون ظرفا ويكون اِسما، نحاه ينحوه وينحاه نحوا واِنتحاه، ونحوُ العربية منه الجمع أنحاء. بلغنا أنّ أبا الأسود الدؤلي وضع وجوه العربية وقال للناس أُنحو

[1]– الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، د.ط، دار الجيل، بيروت، د.ت، ج3 ص240. وينظر: محمد عيد، المظاهر الطارئة على الفصحى، ص11.

[2]– يوسف الحمادي، النحو في إطاره الصحيح، د.ط، مكتبة مصر، د.ت، ص9.

نحوه فسمي نحوا»[1]، وفي هذ التعريف تركيز على القصد والاتجاه أي الجهة التي يقصدها القاصد للوصول إلى غاية معينة. وجاء عند "الشريف الجرجاني" (ت 816هـ):« النّحو هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما، وقيل النّحو: علم يعرف به أحوال الكلم... وقيل علم بالأصول يعرف بها صحيح الكلام وفاسده»[2]، هذا التعريف جعل من النّحو قوانين وأصول الغرض منها معرفة الصّحيح من كلام العرب وفاسده. وجاء في "المعجم الوجيز" وفي "المعجم الوسيط" وفي غيرها من المعاجم العربية الحديثة، إجماع العلماء والنّحاة العرب على أنّ كلمة "النّحو" في معناها اللّغوي هو القصد والتوجه إلى وجهة معينة في خطّ معلوم لتحقيق غاية معينة، وجاء عند المحدثين ما يلي:« النّحو: القصد يقال نحوت نحوه قصدت قصده، والنّحو: الطريق والنّحو: المقدار. والنّحو: النّوع جمع أنحاء»[3]. وبالتالي النّحو هو السّبيل الذي يتوخّاه الإنسان في اِتجاه مقصود لتحقيق غاية منشودة مسبوقة بخطة أو تصور ما يستنير به لإنشاء كلام عربي فصيح ومستقيم، يعبّر عن معاني واضحة ومحدودة.

ب)– مفهوم النّحو اِصطلاحا: تعرّض "ابن جني" (ت 392هـ) لتعريف النّحو العربي في "الخصائص" وبيّن الدّعائم التي يقوم عليها، ثمّ أشار إلى فضل النّحو وفائدته بالنسبة إلى الذي يرغب في تعلّم اللّغة العربية ليلحق بأهلها ولو كان من غيرهم، وقال في "باب القول على النّحو":« هو اِنتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير والإضافة والنّسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شذّ

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، ط1، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان 1374هـ/1955م، مجلد 15 مادة (نحا).

[2]– الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، د.ط، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، د.ت، مجلد 1، مادة (النحو).

[3]– مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، د.ط، دار الدعوة للطباعة والنشر، تركيا، د.ت، مجلد 1، مادة (نحا). وينظر: المعجم الوجيز (الميسر) ط1، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1414هـ/1993م، مجلد 1، مادة (نحا).

بعضهم عنها ردَّ به إليها. وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا، كقولك قصدت قصدا ثم خصّ به اِنتحاء هذا القبيل من العلم، كما أنّ الفقه في الأصل مصدر فقهت الشّيء أي عرفته»[1] وما يلاحظ على تعريف "ابن جني" للنّحو أنّه جاء شاملا للتعريفين اللّغوي والاصطلاحي في الوقت نفسه وجمع فيه بين النّحو والصّرف معا تحت مسمّى واحد هو النّحو، وتبيّن أنّ النّحو هو القصد والتوجه وذلك ما أراد "ابن جني" أن يؤكده من أنّ للعرب كلاما خاضعا لقواعد وقوانين معلومة، ومن هنا فإنّ النّحو هو اِتباع تلك القواعد والأسس والتي من بينها قواعد التثنية والجمع والتحقير والتكسير ولا شكّ أنّ تعريف "ابن جني" للنّحو فيه أهمية ظاهرة إذ النّحو عنده من خلال التعريف الأخير وسيلة للتعبير والنطق الصّحيح وليس غاية في حدّ ذاته.

وأُستعمل مصطلح "النّحو" في العصر الحديث مقابل مصطلح "الإعراب" في العصر القديم، وجاء تعريفه كالتالي:« النّحو هو العلم الذي تعرف به أحوال الكلمات العربية من حيث البناء والإعراب أي من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها، فيه نعرف ما يجب عليه أن يكون آخر الكلمة من رفع أو نصب أو جر أو جزم، أو لزوم حالة واحدة بعد اِنتظامها في الجملة»[2]، وبذلك يتجاوز المعنى اللّغوي الذي يرتكز على القصد والتوجه إلى تركيز على وظيفة الكلمة في نظام الكلام وسياق التركيب وتغيّر حركتها الإعرابية تبعا لوظيفة خاصّة تؤيدها، فإذا كانت في موضع رفع فهي تتطلب ضمة أو ما يقوم مقامها، وإذا كانت في موضع نصب فهي تستحق فتحة أو ما يقوم مقامها وإن كانت في موضع خفض فهي تتطلب كسرة أو ما يقوم مقامها، وإذا كانت في موضع جزم فهي تتطلب سكونا أو ما ينوب عنها.

---

[1]- ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ط2، د.ت، ج1، ص34.

[2]- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، ط25، بيروت، 1416هـ/1991م، ج1، ص8

وهكذا صار العلماء في العصر الحديث ينظرون للنّحو نظرة أشمل من ذي قبل من حيث العلاقات التركيبية واللّغوية للكلمة من جميع المستويات اللّغوية، وأنظمتها المختلفة وهذا ما يراه الدكتور "مهدي المخزومي" من أنّ النّحو يعبّر عن مفهوم شامل يعالج صرح اللّسان العربي وينبني على دراسة متكاملة لمستويات اللّغة مثل الصّرف والتركيب والأسلوب والدّلالة وغيرها... وكذلك دراسة مختلف الأساليب النّحوية التقليدية من توكيد وشرط ونفي واِستفهام واِستثناء... واِستخدام هذه الأساليب على النّحو الذي يتفق مع ما تتطلبه المناسبات أو حال الخطاب[1]، ومعنى هذا أنّ النّحو يبحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص وهو يعنى بدراسة العلاقات السّياقية بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة، فلكلّ مقام تركيب معين، وباختلاف المقامات تختلف وجوه التراكيب اِنطلاقا من الأغراض التواصلية المراد اِستعمالها.

3-2)- مفهوم الصّرف العربي (لغة واِصطلاحا): تتداخل مواضيع علم النّحو مع علم الصّرف لكن يشيع مصطلح "النّحو" أكثر من مصطلح "الصّرف"، لذلك رغبنا أن نقف عند أهمّ ما تناوله العلماء واللّغويين من شرح وتعليق على مصطلح "الصّرف".

أ)- مفهوم الصّرف لغة: ذكر "ابن منظور" قضايا هامّة في الحديث عن حقيقة "الصّرف"، قال:« الصّرف: ردّ الشّيء عن وجهه، صرفه يصرفه صرفا فالصرف وصارف نفسه عن الشيء صرفها عنه وصرف الله قلوبهم أي أضلّهم الله مجازاة على فعلهم، أما الصّحيح فقولهم الصّرف أن يصرف الفعل الثاني عن المعنى الأول، وهذا معنى قولنا إنّ معنى الفعل الثاني يخالف الأول... وصرف الكلمة إجراؤها بالتنوين... وصرّفنا الآيات أي بيّناها وتصريف الآيات أي تبيينها... وتصارف الأمور أي تخالفها والصّرف فضل الدّرهم على الدّرهم والدّينار على الدّينار لأنّ كلّ واحد منهما يصرف عن قيمة صاحبه

[1]- د.مهدي المخزومي، في النَّحو العربي نقد وتوجيه، ص17-18.

والصّرف التقلب والحيلة»[1]. وهكذا نجد "الصّرف" في عمومه يدلّ على التغيير والتوضيح والاختلاف بين الأشياء إذ ذلك الاختلاف هو الذي يبيّن القيمة التي تتمايز بها الأشياء.

ولقد عملت المجامع العربية في العصر الحديث على توضيح المصطلحات التي ترى أنّه لا غنى عنها للمتعلّم في كلّ مراحل التعليم التي يمرّ بها في حياته، وما ألّف من معاجم في هذا السّياق إلاّ لهدف تيسير الصّعوبات البادية في المصطلح العربي، ومما دلّ على معنى كلمة "صرف" في "المعجم الوجيز" أنّ :« صرف الشيء صرفا رده عن وجهه وصرف المال: أنفقه وصرف النقد بمثله: بدّله وإنصرف عنه: تحوّل عنه وتركه وتصاريف الأمور: تواليها وتخالفها وتصاريف الدّهر: تقلّبه في وجهاته»[2]، وبهذا يكون الصّرف هو التغيير الذي يطرأ على الأشياء فيعتريها ذلك التبدل الذي يعطي لها وجها جديدا مغايرا للوجه الذي كانت عليه في صورتها السّابقة أو الأصلية، كما في حالة الفعل "علم" في الصورة الآتية: عَلم، عُلم، يعلم عالم، عليم علماء... وهكذا كلّما تغيرت الكلمة من صورة إلى أخرى حصّلنا على معنى جديد وإن بقي للكلمة نفسها المعنى العام الذي تدلّ عليه وهو في حدّ العلم.

ب)– مفهوم الصّرف إصطلاحا: جاء عند "الشريف الجرجاني" في "معجم التعريفات":« الصّرف علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال»[3]، وهذا يعني أنّ الأحوال الطارئة على الكلم هي التي يهتم بها علم الصّرف وخاصة من ناحية الإعلال الذي يعطي للكلمة عدّة صيغ ومفاهيم، ولكن ليس الإعلال وحده موضوعا من مواضيع علم الصّرف، إنّما ذكر العلماء أشياء أخرى هي من صميم الدّراسات الصّرفية فقد جعل "ابن منظور" "الصرف" الذي توصف به الكلمة هو ما يلحقها من تنوين

[1]– ابن منظور، لسان العرب، مجلد 9، مادة (صرف)

[2]– مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز (الميسر)، مجلد 1، مادة (صرف).

[3]– الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، مجلد 1، مادة (الصرف).

إذ قال:« وصرف الكلمة إجراؤها بالتنوين»[1]، ويؤيد هذا الرأي العلماء المحدثون في مؤلفات النّحو والمجامع اللّغوية محاولين بذلك توضيح أهمية التنوين في الكلمة إذ جعلوه من العلامات الدالة على تمكّن الاسم وقبول آخره كلّ الحركات الإعرابية من رفع ونصب وجر، وفي هذ السّياق جاء في "المعجم الوسيط" تعريف "الصّرف" :« والصّرف عند النّحاة تنوين يلحق الاسم ويجعلونه دليلا على تمكّن الاسم في باب الاسمية»[2] ما يلاحظ على هذا التعريف أنّه جعل معنى الصّرف يرتكز على حركة التنوين التي تلحق أواخر الأسماء وهو إما أن يكون رفعا، أو نصبا، أو جرا، فمعنى الصّرف متعلّق بأواخر الكلمات التي تقبل الحركات الإعرابية كلّها، فإذ كانت كذلك فهي متصرّفة من حال إلى حال أخرى، وغير مستقرة على حال واحد ويرى الدكتور "صالح بلعيد" أنّ:« الصّرف يتناول أبنية الكلمة فيبيّن ما لأحرفها من أصالة وزيادة وصحّة وإعلال، وما يطرأ عليها من تغيير من حالة إلى أخرى، والكلمات العربية تعتمد على التحوّل الداخلي ... والجانب الأكبر من هذه المفردات يعتمد على الميزان الصّرفي الثلاثي "فعل"»[3]، وهذا التعريف يتناول ما تتركب منه الكلمة من حروف أصلية أو غير أصلية، وكذلك ترتيب هذه الحروف والتنسيق بينها هو الذي يحدّد الفروق بين المعاني التي تنطوي عليها، كما تعتمد الكلمات في معظم الأحيان على الميزان الصّرفي الذي يعطي للكلمات وزنها وصيغتها.

3-3)- بين النّحو والصّرف: يعدّ "الصّرف" من أهمّ العلوم العربية، وأصعبها يحتاج إليه جميع المشتغلين بالعربية، كونه ميزان العربية، إذ يأخذ جزء كبير في اللّغة العربية بالقياس ولا يعرف القياس إلاّ كلّ من درس التّصريف، والتّصريف هو السّبيل إلى

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مجلد 9، مادة (صرف).

[2]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مجلد 1، مادة (صرف).

[3]- د.صالح بلعيد، دور المؤسسات الثقافية العربية في تنمية اللغة العربية (أطروحة دكتوراه)، جامعة تيزي وزو معهد اللغة العربية وآدابها، 1413هـ/1993م، ص124.

اِستعمال القياس في المسائل اللّغوية المختلفة، ولكنّه مع ذلك يبقى جانبا صعبا من مستويات اللّغة العربية وربما يكون غموضه متأتيا مما:« ما يتضمنه من إعلال وإبدال وإدغام ووجوب معرفة الحروف الزائدة، وكثرة أوزان الفعل، وأوزان الاسم، وكثرة الشذوذ واِختلاف الآراء، وتعدّد المذاهب وكثرة المصطلحات»[1]، فالصعوبة البادية في علم الصّرف ظاهرة من خلال المواضيع التي يختصّ بها، مثل الإعلال الذي يتناول أصل الكلمة واِشتقاقها من غيرها وأصل الحروف التي اِنبثقت عليها اللفظة، وذلك من خلال أنواع الإعلال المعروفة، منها الإعلال بالحذف أو الإعلال بالقلب أو الإعلال بالنقل.

وجاء في تعريف القواعد العربية في معجم قواعد العربية العالمية:« قواعد العربية علم تعرف به أحوال الكلمات مفردة ومركبة، غايته عصمة المتكلّم والكاتب من الخطأ في صوغ الجمل بمقتضى الكلام العربي السّليم، وهو يقسّم إلى قسمين: "الصّرف": يبحث في صيغ الكلمة وتحويلها إلى صور مختلفة بحسب المعنى المقصود. و"النّحو": يبحث في أحوال أواخر الكلمات إعرابا وبناء، وفي موقع المفردات في الجملة»[2]، وهذا تعريف واضح لمصطلحي "النّحو" و"الصّرف" في العربية، وقد وفّق الكاتب في اِختيار المصطلح المشترك المناسب بينهما، وهو القواعد العربية، ويمكن أن نزيد عليه مصطلح "النّحو العربي" للدلالة على كلّ قواعد العربية بما فيها المواضيع المتعلقة بالنّحو العربي، والمواضيع الخاصّة بالصّرف العربي.

3-4)- مفهوم التجديد النّحوي (لغة واِصطلاحا):

كثرت الدّعوات التي تنادي بتسيير النّحو وتعدّدت البحوث والدّراسات التي ألّفت في هذا المضمار مما نتج عنه زخم كبير من المصطلحات المختلفة، حيث اِنتظمت تحت

---

[1]- راجي الأسمر، المعجم المفصل في علم الصرف، مر: إميل يعقوب، د.ط، دار الكتب العلمية، بيروت 1418هـ/1997م، ص5.

[2]- أنطوان الدحداح، معجم قواعد العربية العالمية، مر: إلياس مطر، تد: جورج متري عبد المسيح، ط1، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح بيروت، 1990م، ص2.

أسماء وألقاب مختلفة من أشهرها وأكثرها اِستعمالا في الدّرس اللّساني العربي: "إحياء النّحو" و"إصلاحه" و"تجديده" و"تيسيره"[1]، وسنركّز هنا على الضّبط اللّغوي والاصطلاحي لمصطلح "التجديد" موضوع الدّراسة.

أ)– مفهوم التجديد لغة: ورد معنى "التجديد" في معجم "الصّحاح" لـ"الجوهري" (ت 393هـ) في قوله:« تجدّد الشّيء صار جديدا، وأجَدّه واِستجدّه، وجدّده: أي صيّره جديدا»[2]، وجاء في معجم "مقاييس اللغة" لـ"ابن فارس" (ت 395) قوله:« سمي كلّ شئ لم تأت عليه الأيام جديدا، ولذلك يسمّى اللّيل والنهار الجديدين والأجَدّين، لأنّ كلّ واحد منهما إذا جاء، فهو جديد»[3]، وأمّا في "المعجم الوسيط" فقد جاء المعنى التالي:« جدّد الشّيء: صيّره جديدا... واِستجدّ الشّيء: صار جديدا. والشّيء: اِستحدثه، أي صيّره جديدا...»[4]، وفي الحديث النبوي الشريف عن أبي هريرة –رضي الله عنه– قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم–:(إنّ الله يبعث لهذه الأمة على رأس كلّ مائة سنة من يجدّد لها دينها) "رواه أبو داود"[5]. وما يلاحظ عن مجموع هذه المعاني أنّ دلالتها لا تخرج عن معنى التحديث والحركة والتغيير.

ب)– مفهوم التجديد اِصطلاحا: جاء في مفهوم "التجديد" عند الدكتور "مهدي المخزومي" بأنّه:« عرض جديد لموضوعات النّحو ييسّر للناشئين أخذها

---

[1]– سعد عبد العزيز مصلوح، في اللسانيات العربية المعاصرة دراسات ومثاقفات، عالم الكتاب، ط1، القاهرة 2004م، ص206.

[2]– الجوهري، الصّحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط2 1404هـ/1984م، ج2، مادة (جدد).

[3]– أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت 1399هـ/1979م، ج1 مادة (جد).

[4]– مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (جدَّ).

[5]– السجستاني، سنن أبي داود، تح:شعيب الأرنؤوط، ومحمد كامل قره بللي، دار الرسالة العالمية، د.ط، سوريا لبنان، 1430هـ/2009م، ج6، باب ما يذكر في قرن المئة، تخ: 4291.

واِستيعابها وتمثّلها»[1]، فتجديد النّحو عنده له منحى تيسيري تعليمي تقويمي يقوم على إعادة تحديد موضوعات النّحو بما يتلاءم والقدرات المعرفية للمتعلّمين من الناشئة حتى يسهل عليهم فهمها واِستيعابها، والقدرة بعد ذلك على توظيفها في حياتهم اليومية، ذلك أنّ « الدّراسة الصّوتية والدّراسة الصّرفية، والدّراسة المعجمية، والدّراسة النّحوية، كلّها موضوعات لغوية تهدف إلى ناحية تطبيقية تفيد منها الأجيال فيما تقرأ، وفيما تتكلم وفيما تكتب»[2] لأنَّ الغاية من دراسة النّحو وتعلّمه ليست في المقام الأول ترفا علميا ينشده الناشئة، بل اِمتلاك القدرة على توظيف تلك المعارف لتكون جزءا من ممارستهم اليومية. ومن أجل ذلك، جاء "التجديد" عند "المخزومي" محاولة منه لتقريب النَّحو العربي من ذهن المتعلّم، ليفهمه ويتمثله، ويجري عليه تفكيره إذا فكّر، ولسانه إذا تكلّم وقلمه إذا كتب.

ويرى الكثير من الدّراسين المحدثين أنّ تيسير النّحو في إطار تربوي محظ لا يحلّ مشكلة النّحو ولا يقضي على مصادر الصّعوبة فيه، لذا نراهم يشترطون أن تسبق عملية "تيسير النّحو" خطوة جريئة تتوخى "تجديد النّحو"، فإذا تمت هذه الخطوة، عقبتها خطوة ثانية هي اِنتخاب ما يصلح من هذا النّحو الجديد للتعليم، ثم تقديمه بأساليب تعلمية حديثة[3]، ومعنى هذا أنّه هناك نوعيين من النّحو: "النّحو العلمي" و"النّحو التعليمي"، ويصف الدكتور "عبد الرحمان الحاج صالح" "النّحو العلمي" بأنّه:« يعدّ نشاطا قائما برأسه، أهدافه القريبة الخاصّة به هي الاكتشاف والخلق والابداع، وهذا هو الأساس والمنطلق في وضع نحو تعليمي...»[4] فـ"النّحو العلمي/ النظري" يقوم على نظرية

---

[1]- د.مهدي المخزومي، في النَّحو العربي نقد وتوجيه، ص15.

[2]- د.مهدي المخزومي، الدَّرس النَّحوي في بغداد، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1987م، ص27.

[3]- المرجع نفسه، ص123.

[4]- د.عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، مجلة اللّسانيات، ع4 الجزائر، 1974م، ص22.

لغوية تنشد الدّقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدقّ المناهج، فهو نحوٌ تخصّصي ينبغي أن يكون عميقا مجرّدا، ويدرس لذاته، وتلك طبيعته. وفي مقابل هذا يصف الدكتور "محمد صاري" "النّحو التعليمي" بأنّه:« يمثّل المستوى الوظيفي النّافع لتقويم اللّسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض وترجمة الحاجة، فهو يركّز على ما يحتاجه المتعلّم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدّمه "النّحو العلمي"، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية»[1]، أي أنّ "النّحو العلمي" شيئ و"النّحو التعليمي" شيئ آخر ونمط خاص، يتكوّن من مادة تعليمية مختارة على غرار أسس ومعايير موضوعية، تراعى فيها أهداف التدريس وحاجات المتعلّمين في ضوء "علم تدريس اللّغات" أو ما يسمى بحقل "التعليمية/ Didactique".

3-5)- مفهوم علم تدريس اللّغات (لغة واِصطلاحا):

يعتبر "التدريس" عملية أساسية في الحياة فهو يخصّ كلّ أنواع النّشاط البشري وليس البحث في موضوع "التدريس" جديدا، فقد شغل هذا الموضوع المربين والآباء والمصلحين الاجتماعيين من قديم الزمان وهذا للأهمية التي يكتسبها التعليم والتكوين في حياة الأمم والشعوب إذ هو السّبيل إلى إخراج الإنسان من الجهل والتخلف والأخذ بيده إلى مصاف التقدم والازدهار.

أ)- مفهوم التدريس لغة: ورد معنى مصطلح "التدريس" عند "ابن منظور" في "لسان العرب" يقال: درس الكتاب، يدرسه درسا ودراسة، ومنه درَست، ودُرست ويقال درست الكتاب أي أكثرت من قراءته حتى حفظته، ودرست تعلّمت ودُرست السورة أي قرئت وتليت، ويقال: دارست الكتب وتدارسها واِدّارستها، أي درستها وتعلّمتها، وفي الحديث الشريف (تدارسوا القرآن) أي اِقرأوه وتعهدوه لئلا تنسوه[2]. وقد

---

[1]- د.محمد صاري، تيسير النّحو ترف أم ضرورة؟، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، 2001م، مجلد 3، ع2، ص163.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، مجلد 6، مادة (درس).

وردت كلمة "التدريس" ببعض مشتقاتها في القرآن الكريم ست مرات وهي[1]: في قوله تعالى:(وَلِيَقُولُواْ دَرَستَ...) "سورة الأنعام" (الآية:105). وفي قوله تعالى:(وَدَرَسُواْ مَا فِيهِ....) "سورة الأعراف" (الآية:169). وفي قوله تعالى:(وَإِن كُنَّا عَن دِرَاسَتِهِم لَغَٰفِلِينَ...) "سورة الأنعام" (الآية:156). وفي قوله تعالى:(وَبِمَا كُنتُم تَدرُسُونَ...) "سورة آل عمران" (الآية:79). وفي قوله تعالى :(... وَمَا ءَاتَينَٰهُم مِّن كُتُب يَدرُسُونَهَا...) "سورة سبأ" (الآية44). وفي قوله تعالى:(... أَم لَكُم كِتَٰبٌ فِيهِ تَدرُسُونَ...) "سورة القلم" (الآية:37). ولم يقتصر ذكر كلمة "التدريس" ومشتقاتها في القرآن الكريم فحسب بل اِمتد إلى سنّة الرسول صلى الله عليه وسلّم- فقد روي عن أبي هريرة -رضي الله عنه- قوله: قال رسول الله صلى الله عليه وسلّم-:(ما اِجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه، إلاّ نزلت عليهم السّكينة وغشيتهم الرّحمة، وحفّتهم الملائكة وذكرهم الله فيمن عنده) "رواه مسلم"[2]. ومن خلال المعاني السّابقة يتضح لنا أنّ "التدريس" هو قراءة الكتاب وتعلّمه وحفظه.

ب)- مفهوم التدريس اِصطلاحا: "التدريس" هو:« عملية منتظمة محكومة بأهداف ومستندة إلى أسس نظرية نموذجية، تهدف إلى اِعتبار مكوّنات منظومة التدريس، وخصائص الطلبة والمدرّسين، والمحتوى التدريسي وفق منظومة متفاعلة لتحقيق التطور والتكامل في العملية التدريسية وبهدف تربوي عام لتحقيق أهداف المخطّطات التدريسية»[3]، أي أنّ "التدريس" ليس محاولات عشوائية، تؤدّى على أيّة صورة دون التقيد بأسس أو قواعد، ودون وضع أهداف مسطرة يسعى المدرّس إلى تحقيقها لدى

---

[1]- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، دار عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003م، ص27.

[2]- مسلم، صحيح مسلم، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 1412هـ/1991م، باب فضل الاجتماع على تلاوة القرآن وعلى الذكر، ج1، تخ: 2699.

[3]- محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس، دار عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2006م ص4-5.

التلاميذ، إذ أنّ "التدريس" يعتبر نشاطا متواصلا « يهدف إلى إثارة التعلّم، والتسهيل من مهمّة تحققه، ويتضمّن سلوك التدريس مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتمّ اِستغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرّس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي»[1]، و يركّز "التدريس" على كيفية « توصيل مادة التعليم للمتعلّم ويشمل الخطط التدريسية، واِختيار الترتيب التتابعي للمحتوى، وتوزيع الوقت، واِستخدام الوسائط التعليمية...»[2]، وهذا من أجل تدريب المتعلّمين على مواجهة الحياة خصوصا « في عصرنا هذا الذي تتزايد فيه الحاجة إلى تطبيق الفكر العلمي، والأساليب العلمية التقنية في تصميم الخطط والبرامج التعليمية، وذلك بهدف تحقيق تعلُّم وأداء أكثر كفاءة وفعالية بما يتناسب وقدرات المتعلّمين وخصائصهم في مختلف مستوياتهم التعليمية»[3] وهذا يعني ضرورة الدّقة في اِختيار المناهج والطرائق التعليمية التي تفي بغرض تقديم المواد الدراسية بصورة أكثر نفعية وأوفر مردودية، وهذا هو الاتجاه الحديث الذي يدعو إليه المختصون في "علم تدريس اللّغات/ التعليمية- Didactique".

3-6)- مفهوم التعليمية (Didactique): لم يتفق بعد في البلدان العربية على ترجمة واحدة لمصطلح (Didactique) ونجده في "الجزائر" ترجم إلى "تعليمية" وفي "تونس" إلى "تعلّمية" وفي "مصر" إلى "علم التعليم"، وفي "الأردن" إلى "أصول التدريس"، وفي "العراق" إلى "تدريسية"[4]. وجاء مصطلح (Didactique) في المعجم الفرنسي:

---

[1]- يوسف قطامي وآخرون، تصميم التدريس، دار الفكر، عمان، ط1، 2000م، ص15.

[2]- مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة التدريس، دار المسيرة، عمان، ط1، 2004م، ج1، ص383.

[3]- كمب جيرولد، تصميم البرامج التعليمية، تر: أحمد خيري كاظم، دار النهضة العلمية، القاهرة، ط2 1999م، ص19.

[4]- باجي بوبكر وآخرون، علوم طبيعية، جامعة التكوين المتواصل والمدرسة العليا للأساتذة- القبة، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، د.ت ج2، ص163.

«Didactique: (grec didactikos) dont le but est d'instruire… poésie didactique: genre littéraire, genre poétique se proposer d'enseigner un art, une technique ou une science…employé dans la langue des spécialistes…»[1]

وفي هذا السّياق جاء في أعمال ندوة تيسير النّحو العربي في "الجزائر" أنّ :« التعليمية: ترجمة لكلمة (Didactique) المشتقة من الكلمة اليونانية (Didaktikos) وتضرب على نوع من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية، وهو ما قام به النّحاة العرب في القرون الأولى، حيث نظموا القواعد النّحوية في منظومات تعليمية مثل ألفية ابن مالك (ت 672هـ) ثم تطوّر هذا المفهوم إلى أن أصبح يعني "فن التعليم" الذي يهتم بكلّ جوانب العملية التعليمية ومركباتها، من متعلّمين ومدرّسين ومواد تعليمية وإمكانيات وإجراءات وطرائق، فـ"التعليمية" إذن تفكير وبحث تربوي ضروري لتجديد التعلّم والتعليم، وهي تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الهامة نذكر منها:

– وضع الأسس العملية والميدانية التي تسمح بتطبيق فعّال لنظام تربوي متطوّر ومرتبط بمستجدات المجتمع، وما يتمخّض فيه من تطوّر وإزدهار.

– تطوير طرائق التدريس وفق إستراتيجية تعليمية تسعى لضمان تعلّم فعّال ومفيد يحقق الأهداف المسطّرة.

– توضيح الرّؤيا لدى المدرّس أو المعلّم فيما يتعلق بالانشغالات البيداغوجية والمهنية.

[1]- Encyclopédie Bordas, Dictionnaire de la langue Française, préface Jean Girodet, édition Jean marc Le breton, assiste de Sylvie Bayer, et Denise Souchet, SGED, Paris, France, 1ére édition, 1994, p585-586.

– توجيه المعلّم إلى اِكتساب المهارات والقدرات التدريسية من خلال قاعدة العمل التي يجدها في التعليمية.

– مواكبة المستجدّات في عالم التربية مما يجعل العملية التعليمية في تطوّر مستمر»[1].

ويعتبر "علم تدريس اللّغات" ذلك الاختصاص الذي يغطي مجموع المقاربات العلمية لتعليم اللّغات ويكون نقطة تأليف بين علوم كثيرة أهمها اللّسانيات، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، وعلوم التربية...[2] ونظرا لأهمية العملية التعليمية فقد اِستفادت "تعليمية اللّغات" من النظريات العلمية الحديثة عامة، والمتعلّقة بالعملية التعليمية خاصة لذلك راح القائمون على شؤون التربية والتعليم يبحثون عن أنجع الطرق التعليمية وأمكنها تحقيقا للنتائج المرجوة والغايات المنشودة، ويبدو أنّ طريقة "المقاربة بالكفاءات"[3] التي نادت بها وزارة التربية والتعليم في "الجزائر" هي التي حاولت أن تكون أكثر فعالية في حياة المتعلّمين، وذلك بجعلهم يبذلون جهودا واضحة في سبيل تحصيل المواد الدراسية وإعمال أذهانهم في حلّ المسائل اللّغوية التي تعترضهم، ذلك أنّ العملية التعليمية من

---

[1]– قاسمي الحسني، تعليمية النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في: 23-24 أفريل 2001م ص433.

[2]– فتحي فارس، ومجيد الشاربي، مداخل إلى تعليمية اللغة العربية، دار محمد علي للنشر، تونس، ط1 2003م، ص23.

[3]– المقاربة بالكفاءات: ظهرت المقاربة بالكفاءات في العديد من الدول بالعالم، وقد تبنت السياسة التربوية في "الجزائر" هذه المقاربة الحديثة، في إطار الإصلاح التربوي الجديد، لبناء مناهج تعليمية تجعل المتعلّم قادرا على التصدي للمشكلات التي تعترضه في حياته العلمية والعملية. وقد « جاءت المقاربة بالكفاءات لسدّ نقائص المقاربة السّابقة القائمة على الأهداف، والتحصيل الكمّي للمعلومات، بدلا من التحصيل النّوعي الذي يهدف إلى إشراك المتعلّمين في العملية التعليمية، وتوصيلهم بخطّ الواقع ومحيطهم الاجتماعي». ينظر: د.صالح بلعيد، في قضايا التربية دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر، ط1، 1430هـ/2009م، ص38. وينظر: محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات مطبعة قصر الكتاب، البليدة، د.ط، 2004م، ص13. وينظر: الفصل الثالث: خطة عمل مناهج تدريس النّحو العربي في الثانوية، المبحث الثاني: منهج التدريس بالكفاءات، ص 126-132.

حيث مادتها وجوهرها هي:« مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات التي يحتاج المتعلّم إلى اِكتسابها، لكي يصل إلى المستوى التعليمي الذي تتطلبه اِحتياجات المرحلة التعليمية التي يجتازها»[1]، ومعنى هذا أنّ كلّ مرحلة من مراحل التعليم التي يجتازها المتعلّم في حياته يحتاج فيها إلى خبرات تتناسب معها، وهكذا تتفرّد كلّ مرحلة تعليمية بمنهاج تعليمي ومقرّر دراسي خاص تراعى فيه قدرات المتعلّم الذهنية ومستواه العلمي، ونحقّق بذلك منهجية علمية تكفل للمتعلّم مادة تعليمية ميسورة لأجل إيجاد توازن كبير بين المتعلّم والمعلّم والمادة التعليمية.

[1]- أحمد محمد مصطفى، الخدمة الاجتماعية وتطبيقاتها في التعليم ورعاية الشباب، المكتب الجامعي الحديث مصر، د.ط، د.ت، ص22.

الفصل الأول

المدارس النّحوية وحركة التجديد في الدّرس النّحوي العربي.

المبحث الأول: المدارس النّحوية.

1)- مفهوم المدرسة.

2)- المدرسة الخليلية.

3)- المدرسة البصرية.

4)- المدرسة الكوفية.

5)- المدرسة البغدادية.

6)- المخزومي بين مدارس النحو العربي.

المبحث الثاني: حركة التجديد في الدّرس النّحوي العربي بين القديم والحديث.

1)- حركة التجديد في الدّرس النّحوي العربي القديم.

1-1)- العامل النّحوي.

1-2)- العلّة ومستوياتها.

1-3)- الإعراب التقديري والمحلي.

2)- حركة التجديد في الدّرس النّحوي العربي الحديث.

2-1)- الجهد الفردي.

2-1-1)- النظرية المخزومية.

2-1-2)- المنهج التطبيقي لـ"النظرية المخزومية".

2-2)- الجهد المجمعي.

الفصل الأول: المدارس النّحوية وحركة التجديد في الدّرس النّحوي العربي.

المبحث الأول: المدارس النّحوية.

1)- مفهوم المدرسة:

بسبب الاختلاف صنّف النّحاة إلى مدارس نحوية، اِنطلاقا من بيئاتهم وأقاليمهم وقد كان الاختلاف بين النّحاة طبيعيا، وكان من الطبيعي أيضا أن يجتهدوا فيما اِستنبطوه وأصّلوه اِجتهادا مغايرا، وأن ينشأ بينهم اِختلاف الآراء وتعدّد المواقف أمّا ما شاع من مفهوم " المدرسة " فيعنى به:« مجموعة النّحاة الذين كانوا ينتسبون إلى بيئة نحوية واحدة»[1]. ولم يؤثر عن القدماء اِستعمالهم مصطلح "مدرسة"[2]، فلم يرد عنهم اِسم مدرسة "الكوفة" أو مدرسة "البصرة" وإنّما قالوا: أهل "الكوفة" أو "الكوفيون" بدليل قول "أبي الطيب اللّغوي":« ولا علم للعرب إلاّ في هاتين المدينتين»[3].

وقد كان "بروكلمان" أوّل من اِستعمل مصطلح "مدرسة"[4]، كما قسّم المستشرق "بلاشير" علماء العربية إلى مدارس ثلاثة:

البصرة والكوفة وبغداد[5]. أمّا قدماء النّحاة فلم يؤثر عنهم أنّهم أفردوا لاتجاه نحوي بحوثا خاصة ترصد نشأتها وتوضّح خصائصها، وإن جاء كلامهم عليها في أثناء حديثهم عن النّحاة أو موضوعات النّحو[6].

---

[1]- د.خديجة الحديثي، المدارس النحوية، مطبعة جامعة بغداد، العراق، ط2، 1990م، ص15. يراجع:(دراسة الباحث "عيسى بوقانون"، نقد الفكر النّحوي عند مهدي المخزومي-قراءة في المنهج، مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 1996م/1997م).

[2]- ينظر: د.إبراهيم السامرائي، المدارس النحوية أسطورة وواقع، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1 1987م، ص12.

[3]- ينظر: أبو الطيب اللغوي، مراتب النحويين، ص98. نقلا عن: د.خديجة الحديثي، المدارس النحوية، ص10.

[4]- د.خديجة الحديثي، المدارس النحوية، ص15.

[5]- ينظر: بلاشير ريجس، تاريخ الأدب العربي، تر: إبراهيم الكيلاني، الدار التونسية للنشر، تونس، والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د.ط، 1986م ج1، ص125-127.

[6]- د.خديجة الحديثي، المدارس النحوية، ص3.

وكتب كثير من الباحثين في موضوع المدارس النّحوية، فكان كتاب المخزومي عن "مدرسة الكوفة" الذي يعدّ أوّل من تبنّى هذه التسمية[1]، وكتب "عبد الرحمن السيد" عن "مدرسة البصرة النحوية" وكتب "شوقي ضيف" "المدارس النحوية". وكتب أيضا "عبد العالم سالم مكرم" عن "المدرسة النحوية في مصر والشام"، وكتب "محمود حسني محمود" عن "المدرسة البغدادية في تاريخ النحو العربي"، ثمّ كتبت "خديجة الحديثي" كتابها "المدارس النحوية".

لقد بنى النّحاة تقسيمهم للنّحويين على أساس إقليمي حين رأوا اِختلافا في الآراء قد وقع بين النّحاة، غير أنَّ الإقليم لا يقوم دليلا على تأكيد مذهبية نحوية فكما أنَّ الاختلاف قد وجد بين أهل البلدين فإنَّ اِختلافات أخرى قد حدثت بين أصحاب المذهب الواحد من الطرفين، فخالف "الأخفش الأوسط" "البصريين" وهو واحد من أعلامهم[2]، وفضلا عن ذلك فإنَّ أهل "الكوفة" حين خالفوا "البصريين"، لم يخرجوا عن الأصول العامة التي رسمها "الخليل"، كما أنَّ مناهجهم لم تكن متباعدة ولم ينشأ بسبب ذلك نحوان متعارضان، فاختلافهم هذا لن يكوّن نحوا متعدّدا وإن اِختلفت الوسائل في الوصول إليه[3]، فالناظر في التراث النَّحوي لا يجد أنَّ أهل البلدين قد اِختلفوا في أصول هذا العلم، ولكنَّهم اِختلفوا في مسائل فرعية تتصل بالتعليل والتأويل.

فمفهوم المدرسة لا يقوم على أساس إقليمي أو جغرافي، ذلك أنَّ وجود جماعة من الدارسين في مكان واحد لا يكفي مطلقا لتشكيل مدرسة[4]، ومن أجل ذلك فإنَّ الأمر يحثّنا على إعادة النظر في ظاهرة المدارس النّحوية في تاريخنا، واِختيار أسس الافتراق

---

[1]- ينظر: د.خديجة الحديثي، المدارس النحوية، ص15.

[2]- د.أبو السعود صابر، في نقد النحو العربي، دار الاستقامة للنشر والتوزيع، الفجالة، مصر، د.ط، 1988م ص12.

[3]- د.خديجة الحديثي، المدارس النحوية، ص29.

[4]- أحمد مختار عمر، البحث العربي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر، مطبعة عالم الكتب، القاهرة ط6، 1988م، ص128.

وإعتبارها ملامح كمية لا نوعية[1]، أي أنَّه ليس هناك مدرسة نحوية بل هي « فعاليات متنوعة متكاملة ترتبط ببيئات معينة في أزمان معلومة»[2]، والظاهر أنَّهم قسّموا النّحو إلى مدارس لما رأوا إختلافا كان قد وقع بين النحاة، وأنَّ إنقسامات قد حدثت في وجهات النظر، وهذا لا يقوم دليلا ولا يقوى على تأكيد وجود مدرسة، ذلك أنَّ الخلافات قد وجدت مرتعا لها حتى بين أبناء الإقليم الواحد، فهل كان هذا يدفعنا لافتراض وجود مدرسة؟

إنَّ مفهوم المدرسة ينحسب على وجود جماعة من النّحاة يصل بينهم رباط من وحدة الفكر والمنهج فالاشتراك في المنحنى الفكري مهم في تحديد المدرسة النّحوية فـ« ليست المدرسة إلاّ أستاذا مؤثرا وتلاميذ متأثرين، قد إجتمعوا على تحقيق غرض موحّد ونهجوا للوصول إليه منهجا جديدا»[3]، فالرّؤية النّحوية هي الأساس الذي يمكن بوساطتها تصنيف الأفكار، ذلك أنَّه يفترض وجود أستاذ يحمل فكرة معينة، فيعمل على نشرها ويوجد الصّدى في نفوس طلابه ليتأثروا به ويعتنقوا آراءه برغم تباعد الأقاليم الجغرافية، ويتهيأ لنا أنّ الدكتور "مهدي المخزومي" يعترف ضمنيا بوجود مدرسة قائمة على وحدة رؤوية ينادي بها فرد ويعتنقها آخرون، يقول:« إنَّ الكسائي بمنهجه وأساليب دراسته مدرسة لها خصائص ومميزات، فليست المدرسة إلاّ أستاذا مؤثرا وتلاميذ متأثرين قد إجتمعوا على تحقيق غرض موحّد...»[4].

---

[1]- ينظر: د.مالك المطلبي، المخزومي وتحديث الفكر النحوي العربي، مجلة الأديب المعاصر، إتحاد الأدباء والكتاب العرب، العراق، ع64، 1994م، ص11.

[2]- د.نهاد الموسى، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت، ط1، 1980م، ص20.

[3]- د.مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، دار الرائد العربي، بيروت، ط3 1986م، ص106.

[4]- د.مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص106

فالمدرسة إذن آراء ينفرد بها أستاذ، تكثر وتقلّ بمقدار ما أوتيه من بسطة في العلم وبراعة في الإبداع، فتشيع آراؤه بين الطلاب ليستنيروا بها، فالأساس الذي يتركز عليه هو وحدة الفكر والمنهج، لذلك يصدق أن نطلق اِسم مدرسة على فكر "الخليل بن أحمد الفراهيدي" وعلى نظرية عبد القاهر الجرجاني، ونستطيع أن نقول: بمدرسة "ابن مضاء" وبمدرسة "إبراهيم مصطفى" كما صدق اِسم المدرسة على آراء "سوسير" البنوية و"مارتيني" الوظيفة و"تشومسكي" التحويلية، ومدرسة "عبد الرحمن الحاج صالح" الموسومة بـ"المدرسة الخليلية الحديثة".

ولا يعني توحّد عملية التفكير والمنهج، المتابعة العمياء لفكرة الأستاذ، بحيث لا يحاذ عنها، وإنّما قد نجد داخل المدرسة خلافات ينفرد بها طالب من الطلاب، ومن أجل ذلك قرّر "المخزومي" أنّ المدرسة لا تعني سوى وجهة نظر خاصة قد تختلف في الشخص الواحد، وكثيرا ما يختلف تلاميذ المدرسة الواحدة في وجهات النظر الخاصة كما اِختلفت سيبويه مع الخليل[1]. وقد رأينا أنَّ مصطلح" مدرسة ":« لم يؤثر عن القدماء، فهي بلا شكّ مستعارة من الغربيين»[2]، غير أنّهم اِستعملوا كلمة "مذهب" وقصدوا بها ما نقصده في هذا البحث من مفهوم المدرسة الذي وضّحناه، ذلك الذي يعني التوحّد في الرّؤية والمنهج، لذلك نجد اِستعمالهم: مذهب "الإمام أبي حنيفة" ومذهب "مالك" فإنّنا عندما نقول مذهب مالك أو غيره فإنّنا نعني مجموعة الأحكام الفقهية التي قال بها كلّ منهما وتابعه عليها مجموعة من النّاس[3].

وبالتالي فإنّ المدرسة تعني مناخا فكريا علميا تتنسّمه جماعة فيدعون إليه، وليس كما توهّم غير قليل من الدارسين الذين أسّسوا مدارس تقوم على أساس إقليمي، فتوهّموا أنَّ لكلّ إقليم عربي مدرسة نحوية، فزعموا لـ"البصرة" مدرسة ولـ"الكوفة" مثلها، والأمر

---

[1]- د.مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص67.

[2]- ينظر: د.إبراهيم السامرائي، المدارس النحوية أسطورة واقع، ص12.

[3]- ينظر: د.خديجة الحديثي، المدارس النحوية، ص16-17.

نفسه في "الأندلس" و"المغرب" و"مصر" فاعتقدوا أنّ رؤاهم تختلف عن الفكر "الخليلي"، الذي اِمتدّ فكره إلى نحاة البصرة والكوفة ومختلف الأقاليم، فليس هناك مدرسة نحوية قائمة على أساس بيئي، لأنّ وجود جماعة من الدارسين في بيئة واحدة لا يكفي لتشكيل مدرسة، وإنّ مفهوم المدرسة ينسحب على وحدة الرؤية والمنهج، فمدار الأمر على المنهج، ذلك أنّه يعدّ «... الحكم الوحيد على مذهب العالم النّحوي لا وطنه أو البلد الذي ينتمي إليه»[1].

2- المدرسة الخليلية:

تحدّثنا عن مفهوم المدرسة النّحوية، ورأينا أنّها تعني مناخا علميا يحمل مشعله أستاذ وتلاميذه، يعكس توحّدا في الرؤية والمنهج، وقد كانت أعمال النّحاة الذين سبقوا "الخليل"، إرهاصا لتبلور الفكر النّحوي في ذهنية "الخليل"، وقد كان لرجال الفترة السابقة له، أقوال هي من صميم النّحو، ولكنّها ليست من السّعة والدّقة حتى نعدّهم نحويين متخصّصين وإن كانوا قد مهّدوا لظهور النّحو في صورته المتكاملة فكان النّحاة منشغلين بالإعراب والاعجام، وقد تجلّى ذلك في عمل "أبي الأسود الدؤلي" الذي تولىّ عملية ضبط القرآن الكريم لحمل النّاس على القراءة الصّحيحة، ولهذا العمل صلة واضحة بعلم النّحو ويعدّ الخطوة الأولية التي « خطاها الدّارسون في تصنيع النّحو ونقله من عهد إلى عهد»[2]، وقد عكف "المخزومي" على تراث "الخليل" ليقرأه من حيث لم يقرأ، ثم ليفهمه على نحو جديد علميا وتعليميا، وقد أشار إلى أنَّ "الخليل" هو مرجعه لأنّ في كلام "الخليل" « إصابة ووجاهة واِحتكاما إلى الاستعمال واِنتهاجا لغويا في معالجة موضوعات النّحو ومسائله»[3]، وسبب ذلك أنَّ "الخليل" تيسَّر له السّماع الواسع، وكان

---

[1]- محمود حسني محمود، المدرسة البغدادية في تاريخ النحو العربي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ودار عمار، عمان الأردن، ط1، م1986، ص445.

[2]- د.مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة النحو واللغة، ص303.

[3]- د.مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص306.

على صلة وثيقة بمصادر هذه الدارسات من نقول وروايات، عكس متأخري النّحاة فإنّ في دراساتهم وجدت فيها ظلالا لمناهج دخيلة عن الدّرس النّحوي فمهّدوا السّبيل لتسرّب الفلسفة إلى أحضان الفكر النّحوي، بسبب البحث في العلّة والمعلول « أمّا أن يقال هذا في الدّرس النّحوي منذ نشأته وعلى يد "الخليل" فهذا ما لا وجه له»[1].

ومهما يكن من أمر فإنَّ الفكر النَّحوي نشأ في رحاب العقلية العربية، ولم يكن متأثرا بأساليب الفلاسفة سوى في فترة لاحقة، وليس صحيحا أنّ « علم الصّرف والنّحو نشآ واِكتمل نموّهما إبّان اِزدهار علم الكلام والفلسفة»[2]، ذلك أنّ أساطين التعليل والقياس والاستدلال، إنّما كانوا من متأخري "البصريين" أمثال "ابن السراج" و"الرماني"، كما أنّ علم الكلام كان قد شاع على عهد "الخليل"، وليس طبيعيا أن يكون "الخليل" مغمض عينيه عمّا يجري حوله في شتّى الحقول المعرفية، فقد كانت الدّراسة النّحوية في عهدها الأوّل في عهد "الخليل" قد نالها شيءٌ من التأثر بالفلسفة الكلامية[3].

فمبدأ التعليل ومبدأ القياس قد شاعا على عهد "الخليل" سوى أنّ تعليلات "الخليل" وقياساته قد اصطبغت بالمنهج العلمي، وليس في ضوء المنهج الفلسفي المجرّد والقياس عند "البصريين" نما حتى وصل القمة على يد "الخليل" الذي كان الغاية في اِستخراج مسائل النّحو وتصحيح القياس فيه، والقياس الواجب اِتباعه هو ذلك القائم على أساس من المشابهة ومحاكات المسموع، كما كان "الخليل" يفعل فقد شافه العرب وسمع منهم فلعلّة النّحوية أيام "الخليل" لم تسيطر عليها الظلال الفلسفية سيطرة تامة، بل كانت موائمة للمنهج العلمي الذي يقضي بضرورة معرفة السّبب من المسبّب، كخطوة أوّلية في عملية التحليل فقد كانت «... في هذا الطّور لم تتجاوز تعليل الموجود فعلا من

---

[1]- د.مهدي المخزومي، عبقري من البصرة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط2، 1989م، ص92.

[2]- أنيس فريحة، في العربية وبعض مشكلاتها، دار النهار للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1980م، ص60.

[3]- ينظر: د.مهدي المخزومي، الخليل أعماله ومنهجه، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1986م، ص249.

الظواهر اللّغوية مع اللّجوء إلى التأويل لتحقيق الاتّساق بين بعض الظواهر والقواعد النّحوية»[1]، أي أنّ العلّة أيام "الخليل" لم تكن إلاّ تبيانا لسبب الرّفع والنّصب أو كشف عن مبرّرات المطابقة في العلامة الإعرابية وغيرها، مع تأسيس ذلك كلّه على المسموع من كلام العرب لا على ما يطّرد ويقاس.

أمّا في الفترة الممتدة بين "سيبويه" حتى "الزجاجي" ت 337هـ فهي الفترة التي يبدأ يتلقّى فيها التفكير النّحوي التأثير المنطقي والفقهي والكلامي[2]، وقد اِستفحل مبدأ العلّة عند "ابن السراج" ت 316هـ[3]، فأخذت البحوث النّحوية على عهده تحوم حول العلل الغائية لتحقيق الاتّساق في البناء النّحوي والانسجام بين جزئياته وصار الاشتغال بالعلّة في هذه المرحلة، مظهرا من مظاهر التحوّل الذي أصاب النّحو من طابع البحث العلمي إلى طابع التلقين التعليمي.

فالمتأخرون من النّحاة تمحّلوا في التقدير والتأويل بخلاف "الخليل" الذي اِعتمد التعليل المقبول، الذي يقرّه النّظر العلمي، فتعليله يلفت أنظار الباحثين إلى الاجتهاد للكشف عن حقائق المعاني عن طريق التوجيه والاستنباط[4]، ولم يكن من أولئك الذين « يعنون بملأ فراغ الأذهان بأكداس المسائل التي يتناقلها الخلف عن السّلف دون أن يخضعها لمحاكمة»[5]، فقد كان التعليل "الخليلي" وقياساته وتأويلاته صادرات عن فهم عميق للّغة وفقه لأساليبها في الاستعمال فامتدّ فكره في تصوّرات "البصريين"

---

[1]- د.سالم يفوت، حفريات المعرفة العربية الإسلامية "التعليل الفقهي"، دار الطليعة للطباعة، ط1، 1990م ص22.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص23.

[3]- ينظر: المرجع، نفسه، ص24.

[4]- ينظر: فؤاد علي مخيمر، فلسفة عبد القاهر الجرجاني النحوية في دلائل الإعجاز، دار الثقافة للنشر والتوزيع مصر، د.ط، م1983، ص45.

[5]- د.مهدي المخزومي، الخليل أعماله ومنهجه، ص223.

و"الكوفيين"، فكان يشكّل مدرسة قائمة برأسها فـ« لم يكن بصريا ولا كوفيا، وإنّما اِنبعث عن أعماله مدرستا "الكوفة" و"البصرة"»[1].

وقد أفاد "الكوفيون" من التفكير "الخليلي" وتأثروا به تأثرا واضحا، ويرى "المخزومي" أنّ "الخليل" فكرا ومنهجا، اِمتدّ في نحاة الكوفة فجاء نحوهم أقرب إلى طبيعة الدّرس اللّغوي، فالدراسة النّحوية إلى زمن "الخليل" لم تتضح فيها ملامح منهج معين فلم تكن "بصرية" كما لم تكن "كوفية"، فهو يعدّ بحق أستاذ رجال المذهبين، غير أنَّ "الكوفيين" هم الذين اِستثمروا معارف "الخليل" في آلياتهم وأجهزتهم المفاهيمية، فعمدوا إلى اِقتباس كثير من المصطلحات "الخليلية"، ومما اِقتبسوه منه كلمة "الخفض" وكلمة "المرسل"[2].

وقد شاع أنّ "الخفض" مصطلح كوفي، والحقّ أنّ "الخليل" هو الذي اِستعمله كثيرا[3]، قبل شيوعه عند "الكوفيين"، وشاع أيضا أنّ مصطلح "النسق" مصطلح "كوفي" والصواب أنّه من كلام "الخليل"[4]، كما أنّ القياس "الكوفي" قد بدأ عند "الكسائي" ولكنّه في بدايته هذه لم يأخذ السّمت الذي أخذه عند أوائل "البصريين" في نشأته عندهم، بل نشأ هنا متطورا وكأنّه اِمتداد لما وصل إليه عند "الخليل"[5]، كما أنّ غير قليل من المصطلحات أشيع أنّها من وضع "البصريين" كشفت الدراسات أنّها مقتبسة من أوضاع "الخليل" على نحو ما نراه في اِستعمال "البصريين" لمصطلح "الجر"[6].

---

[1]- ينظر: د.مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص357.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص305.

[3]- ينظر: إبراهيم السامرائي، ألنا مدارس نحوية؟ (مقال) بمجلة مجمع اللغة العربية شركة الشرق الأوسط للطباعة عمان، الأردن، ع21، 22، كانون 1982م، ص20.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص20.

[5]- ينظر: محمد عاشور السويح، القياس النحوي بين مدرستي البصرة والكوفة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع ليبيا، ط1، 1986م، ص261.

[6]- ينظر: د.مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص311.

وإذا تأكّد لنا أنّ كثيرا من المصطلحات "البصرية" و"الكوفية" ترجع في أصل وضعها إلى "الخليل بن أحمد الفراهيدي" يتراءى لنا أنّه لم يعد هناك مبرّر للقول: بوجود مدرسة "بصرية" وأخرى "كوفية" إنَّما هي مدرسة "خليلية" اِمتدت في نحو المذاهب الأخرى التي خالفت "الخليل" في بعض جوانب نظريته النّحوية.

3- المدرسة البصرية:

يعدُّ "البصريون" أصحاب الفضل في وضع النّحو وتنسيقه، حتى أصبح خلقا سويّا فأقبل عليهم النّاس ليأخذوا منهم علوم اللّغة ونحوها « فقد أخذته "الكوفة" عن "البصرة" تامّا ناضجا، وأحدثت فيه تغييرا يتّصل بالمنهج والتطبيق»[1]، وكان كتاب "سيبويه" يمثّل رؤية نحويّة قائمة برأسها، فكلّ من فهمه ووقف على أسراره كان حريّا به أن يتصدّر في النّحو، فامتدّ كتابه في نحاة "الكوفة" و"مصر" و"الشام" و"الأندلس"، وكان النّحاة بعد "سيبويه" يدورون في أغلب الأحوال حول مذهب "البصريين" مقدّمين لرجاله، معتدّين بمسائله فكان « أوّل نحويّ خرج على هذا التقليد هو "ابن مالك" الذي خالف "البصريين" في كثير من الأصول»[2].

لقد كانت "البصرة" مدينة حضارية، تراكمت عليها أنواع العلوم والثقافات فكانت موطن عناصر متباينة وملتقى مذاهب وديانات مختلفة، فكان من نتيجة ذلك أن كانت سبّاقة إلى حياة التحضّر، التي تستلزم التقدّم الفكري، ممّا أهّلها لأن تسبق غيرها من الأمصار في ميدان العلوم الفكرية والعقلية فضلا عن العلوم العربية، فقد كانت « معرفة القياس النّحوي ظاهرة حضارية يندر أن توجد في البادية»[3].

---

[1]- ينظر: د.مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص36.

[2]- د.عبد العالي سالم مكرم، المدرسة النحوية في مصر والشام في القرنين السابع والثامن للهجرة، دار الشروق بيروت، ط1، 1980م، ص385.

[3]- د.فؤاد حنا ترزي، في أصول اللغة والنحو، مطبعة دار الكتب، بيروت، د.ط، د.ت، ص120.

ويرى "المخزومي" أنّ نحاة "البصرة" اِعتدّوا بالعقل لتأثرهم بمنهج المعتزلة[1]، وتسرّب إليهم علم الكلام فكثيرا ما يستخدمون مصطلحات الفلاسفة نحو تقسيمهم "المفعول" إلى مطلق ومقيد، وهما من اِصطلاحات المتكمّلين وهذا ما لا نجده عند "الكوفيين"[2] فـ"الكوفيون" بنظره لم يتأثروا بمثل ما تأثر به "البصريون"، أمّا عن مسألة تأثّر "الكسائي" بعلم الكلام في قياساته، فلم يكن إلاّ عن « طريق دراسته النّحو البصري الذي خضع في منهجه وأصوله للتفكير الكلامي خضوعا تاما»[3]، وقد حاول "المخزومي" إبعاد تأثّر "الكوفيين" بالمناهج الدّخيلة لأنّهم برآء مما غمزه به "البصريون"، وهو يرى أنّ المنهج "البصري" قام على اِفتراضات وتكهّنات لا قبل لـ"الكوفيين" بها، ومنحاه العام، ينكر أن تقاس الدّراسة النّحوية بالمقاييس العقلية[4]، وهو يحصر التأثير الفلسفي عند "البصريين" في متأخّريهم فكان الدّرس النّحوي يزداد اِتصالا بالفلسفة والمنطق، حتى خضع لأسلوبها خضوعا كاملا عند نحاة القرن الرابع الهجري، وكان العصر العباسي هو عصر هذه النقلة العظيمة للحياة العقلية، أمّا نحو "الخليل" ومن في طبقته فبرآء مما تأثّر به متأخرو "البصريين"، فقد وجدت الظلال الفلسفية في مصنّفاتهم عن طريق التعليلات والتمارين غير العملية، فأنتجوا لنا نحوا لم يبق فيه أثر لما كان في نحو "البصريين" الأوائل من حيوية وقوة، فضاع مفهوم النّحو الحقيقي، وانتشرت المنظومات والشروح والألغاز النّحوية والأحاجي فزادت النّحو تعقيدا على تعقيد.

لقد كان "الخليل" أوّل من بسط القول في العلل النّحوية[5]، سوى أنَّ تعليلاته كانت موائمة لمقتضيات المنهج العلمي، فمنهج النّحاة حتى عصر "ابن جني" كان

---

[1]- ينظر: د.فؤاد حنا ترزي، في أصول اللغة والنحو، ص40.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص309.

[3]- المرجع نفسه، ص141.

[4]- ينظر: د.مهدي المخزومي، الدرس النحوي في بغداد، ص83.

[5]- د.فؤاد حنا الترزي، في أصول اللغة والنحو، ص131.

منهجا علميا لا يغرف من تقديرات الفلاسفة، فلم تصل تعليلات "ابن جني" إلى حدّ التعقيد الفلسفي والمنطقي مما يجعل المسائل النّحوية فلسفة لا نحوا[1].

وقد اِعتمد "البصريون" مبدأ التعليل والتأويل، حين همّوا بوضع القاعدة، ولجئ إلى التأويل بغرض حمل النّص على غير ظاهره لتصحيح المعنى، وكانت تأويلات القدامى « تتمثل في تعليل الظواهر التركيبية بالرجوع إلى المعنى أو بتفسير التعليل التركيبي نفسه»[2]، ومن أجل ذلك وسم "الخوارزمي" "البصريين" ب:« أهل المنطق»[3] وشاءت الظروف أن يكون التّنزيل فسحة لتلك التأويلات والتمحّلات، وقد تجاوزت في كثير من المواضيع فلك المعنى[4] لتذعن للأصول الموضوعة، وقد تشكّلت القاعدة النّحوية عند "البصريين"، بعد اِستقراء اِقتنعوا بصحة نتائجه، فكانوا شديدي التّمسّك به، رغبة منهم في الوصول بالنّحو إلى مرتبة الصّناعة أو العلم المضبوط، فبنوا اِستقراءهم على المسموع من اللّغة، لتتوحّد لهم قاعدة شاملة مضبوطة، فقامت قاعدتهم على أسس جزئية، فكان لهم اِنتقاء زمني ومكاني[5] ف"البصريون" قد شغلتهم الرّغبة في التقعيد عن أن يرجعوا إلى المادة نفسها، فضيّقوا على اللّغة العربية الخناق وواجهوا عند ذلك كثيرا من المشكلات حين عارضت أصولهم، نصوص هي من وحي الاستعمال[6]، فأهدروا جانبا كبيرا من الثروة اللّفظية والظواهر النّحوية، وذهبوا إلى طرح ما خالف قواعدهم حتى تستقيم لهم

---

[1]- ينظر: د.عبد العال مكرم، المدرسة النحوية في مصر والشام في القرنين السابع والثامن للهجرة، دار الشروق بيروت، ط1، 1980م، ص265.

[2]- د.عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت د.ط، 1979م، ص80.

[3]- ينظر: د.مهدي المخزومي، الخليل أعماله ومنهجه، ص40.

[4]- عبد الفتاح الحمّور، التأويل النحوي في القرآن الكريم، مكتبة الرشيد، الرياض، ط1، 1984م، ج1 ص56.

[5]- ينظر:د.تمام حسان، الأصول دراسة ابستيمولوجية لأصول الفكر اللغوي العربي النحو، فقه اللغة، البلاغة. دار دار الثاقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1 1981م، ص63.

[6]- ينظر: د.مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص201.

قواعد كلية منتظمة. والناظر في اللّغة على وجه التقعيد والوصف والتفسير ينتهي بالضرورة إلى « أنّ المادة اللّغوية وإن أمكنت من التّحليل الذّاتي بقدر ما، لا تهيّئ للباحث تحليلا ذاتيا كاملا»[1]، ولهذا عدّ "المخزومي" المنهج "البصري" قاصرا لأنَّ "البصريين" لم يشكّلوا اِستقراءهم قبل وضع الأصول، ومن ثمّ لا يطمأنّ إلى صحّة النتائج ولا إلى صحّة المنهج الذي عقدوا عليه دراستهم.

4- المدرسة الكوفية:

وصلت إلينا آراء "الكوفيين" مشوّهة في كتاب "الإنصاف" لـ"ابن الأنباري" وسيقف من يطّلع على كتاب "الخلاف النّحوي بين المذهبين" عند حقيقة خطيرة، وهو أنّ "ابن الأنباري" لم ينقل آراء "الكوفيين" بحكمة ورويّة، وهي آراء لم يقل بها لا "البصريون" ولا "الكوفيون" ولا تدلّ على الخلاف أصلا، وقد تنبّه إلى هذا من قبل الدكتور "مهدي المخزومي" أستاذ "محمد خير الحلواني" ولعلّه هو الذي أوحى إلى تلاميذه بفكرة ضرورة اِستقصاء آراء "ابن الأنباري" يقول "المخزومي":« وكان أبو البركات يعرض في كتابه اِحتجاجات مفتعلة رغم أنّها اِحتجاجات الكوفيين، فيلقيها على لسان الكسائي والفرّاء، ويبحث الدارس فيما وصل إليه من كتب المتقدّمين منهم فلا يجد فيها ما زعمه أبو البركات»[2]، فـ"ابن الأنباري" قد اِفتعل بعض الاحتجاجات الفاسدة والأدلة غير العلمية، التي لم يقل بها رجال المذهبين فكان مسؤولا عن كثير من المزالق التي وقع فيها الباحثون، لأنّه نصّب نفسه حكما وخصما، فنسب لخصومه كلاما لم يقولوه ولا ظلّ له في كتب أئمتهم « ولو كان أنصف حقا لتبيّن حقيقة مذهبهم»[3].

---

[1]- د.نهاد الموسى، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت، ط1، 1980م، ص88.

[2]- د.مهدي المخزومي، الدرس النحوي في بغداد، ص197.

[3]- د.مهدي المخزومي، الدرس النحوي بين المدرسة النظامية والجامعة الحديثة، مجلة الرابطة، النجف، العراق ع4، السنة الثانية، 1975م، ص09.

وكان ممن تفطنوا إلى قيمة الآراء "الكوفية" ثلّة يقف في طليعتهم صاحب "الموفي في النّحو الكوفي" و"مصطفى جواد" و"مهدي المخزومي"، فقد وضع "الكنغراوي" « كتابه على مذهب الأئمة "الكوفيين" ومصطلحاتهم لأنّه وجدها أهملت، وهي تحتاج إلى النّظر والتبصّر من أهل التأويل والفقهاء والعلماء»[1]، وقد ذهب "مصطفى جواد" إلى أنّ « للكوفيين آراء كثيرة ينبغي للغة العصر الانتفاع بها»[2] وإتخاذها طرائق لتيسّر النّحو وأتبعهما "المخزومي" بـ"مدرسة الكوفة"، والسّبب الرئيس الذي حذا بـ"المخزومي" إلى الاعتداد بآراء "الكوفيين" هو أنّ "الكوفيين" –بنظره– « كانوا في دراستهم اللّغوية والنّحوية بعيدين عن التنطّع بمصطلحات الفلسفة»[3] وذهب لتأكيد مدرسة "كوفية" تقف إلى جانب "البصرة"، رسمت لنفسها منهجا جديدا[4]، وتجليات هذا المنهج "الكوفي" الجديد، تمثل في أنّه لم يعتدّ بقياس "البصريين" ولا بفكرة العامل، وأنّه أعاد النظر في تقسيم الكلمة والفعل[5]، فـ"المخزومي" يعترف بمدرسة نحوية نشأت في بيئة "الكوفة" ناهضت مدرسة البصرة في تعليلاتها الصّناعية، وهذه المدرسة التي يذود عن وجودها بآراء "الخليل".

وإنّ مفهوم "المدرسة" عند "المخزومي" لم يأخذ شكلا واضحا، لأنّ المدرسة تعني إستقلالا تاما من حيث التصورات والرّؤى، فضلا عن طرائق التفكير، أمّا إذا كان ثمة إختلاف في وجهات النّظر فالأجدر أن نستعيض عن مصطلح "مدرسة" بمصطلحات

---

[1]– صدر الدين الكنغراوي، الموفي في النحو الكوفي، شرح وتعليق: محمد بهجة البيطار، مطبوعات المجمع العلمي دمشق، سوريا، د.ط، د.ت، ص09.

[2]– مصطفى جواد، المباحث اللغوية في العراق ومشكلة العربية العصرية، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط2 1987م، ص19.

[3]– ينظر: د.مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص203، وينظر: في النحو العربي نقد وتوجيه، ص219.

[4]– ينظر: د.مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص34.

[5]– ينظر: د.مهدي المخزومي، في النحو العربي قواعد وتطبيق، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1986م ص36.

أخرى نقترح أن تكون "مذهبا" أو "اِتجاها" أو "منحنى"، وقد أدرك "المخزومي" هذا فاستبدل كلمة "مدرسة" بكلمة "مذهب" فرأى أنّ « هناك مذهبا نحويا شهادته مجالس الدّرس في بغداد، وسمي فيما بعد بالمذهب الكوفي»[1]. ولم يقف في خلع هذا المفهوم على "الكوفيين" بل رأى أنّ "البصريين" أيضا لم يشكّلوا مدرسة، فكانت آراؤهم في مجملها لا تشكّل نظرية مخالفة لـ"الخليل"، ومن أجل ذلك كان الأجدر أن تسمّى توجيهاتهم النّحوية ورؤاهم "مذاهب" يقول:« إنّ مذهب البصريين... عاد مذهبا رسميا...»[2].

وإذا كان "البصريون" قد تشدّدوا في أمر السّماع، فإنّ "الكوفيين" قد ترخّصوا في قبول الوارد من العرب دون شرط، لذلك عدّ "المخزومي" تشدّد "البصريين" نقيصة[3] أدّت إلى إهمال غير قليل من الشواهد اللّغوية اِستخفّوا بها، لأنّها خالفت مذهبهم، في حين كان منهج "الكوفيين" يعتمد السّماع والنقل، فـ"البصريون" سلكوا مسلك التحرّج في القياس، في حين ترخّص "الكوفيون" في أمره فكلتا المدرستين اِعتمدت القياس واِختلفا في تطبيقه، فإذا كان "البصريون" يقيسون على شمول الظاهرة وعمومها فإنَّ "الكوفيين" « كانوا أكثر تحرّرا في القياس»[4]، ورأى "المخزومي" أنّ "الكوفيين" على جانب من الحقّ في اِعتدادهم بالمثال الواحد « لأنّ ما كان في نظر البصريين شاذا... يمثّل لهجة بعينها»[5]، ولأنّ « كلّ ما كان له وجه في كلام العرب صحيح لا ينبغي لأحد لأحد أن يردّه... ما دامت العرب هي الناطقة»[6]، لأنّ لغات العرب كلّها حجّة.

---

[1]- د.مهدي المخزومي، الدرس النحوي في بغداد، ص87.

[2]- المرجع نفسه، ص79.

[3]- المرجع نفسه، ص17.

[4]- أنيس فريحة، في العربية وبعض مشكلاتها، ص94.

[5]- د.مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص378.

[6]- حمادي محمد ضاري، حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث (1850م/ 1978م)، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، دار الرشيد للنشر، د.ط 1980م، ص214.

وقد رأى "المخزومي" أنّ النّحو الحقيقي هو الذي يمثله نحو "الكوفيين" أمّا "البصريون" —بنظره– فقد خلّفوا لنا نحوا معياريا، من فرط اِنشغالهم بالفلسفة والمنطق ذلك أنّ "الكوفة" مدرسة نحوية، شرعت تنشئ لنفسها مدرسة؛ وترسم لها منهجا جديدا له طابع خاص[1]، والحقّ أنّ ما اِمتازت به مدرسة "الكوفة" لا يعدو التفسير والتعليل للأصول العامة التي وضعها "الخليل"، وما يقال عن النّحو "الكوفي" فإنّه لا يقوم على نظرة لغوية جديدة تقف أمام نظرية الخليل وما هو إلاّ تطوير في إطار هذه النظرية[2]، لأنّ مدرسة "الكوفة" « أخذت النّحو بعد أن نشأ ونما»[3]، أي أنّه ليس ثمة ملامح لمنهج "كوفي" لأنّه قد نما على أكتاف منهج "الخليل" ومن في طبقته، وكلمة "نما" « التي اِستعملها "المخزومي" تدلّ على أنّ مقوّمات المنهج قد اِستوت واِكتملت، ولا يعني ذلك أن ليس ثمة تغيّرات ومنافذ، ومن أجل ذلك، كان عمل "الكوفيين" منصبا على سدّ ثغرات النّحاة الأوائل لأنّ الفكر النّحوي حافل بالمنافذ التي لا تمسّ المقوّمات الرئيسة للمنهج، وإنّما تطال الفروع والجزئيات ولا تتعدّاهما.

ويتراءى لنا أنّ "المخزومي" ذهب لتأكيد وجود مدرسة "كوفية" حين رأى أنّ "الكوفيين" قد اِنفردوا بمصطلحات مخالفة لما شاع عند "البصريين"[4]، وراح يفاضل بين المذهبين، من حيث اِستعمال المصطلح فكان معتدا بـ"الكوفيين" لأنّهم —بنظره– لم تتأثر دراستهم بألفاظ الفلاسفة والمتكلّمين، ومن أمثلة ذلك:

– مصطلح الأداة "الحرف"، رأى « أنّ التسمية الكوفية "الأداة" أقرب إلى الدّقة في الدّلالة والاختصار في اللّفظ»[5].

---

[1]– ينظر: د.مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص39.

[2]– ينظر: د.حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د.ط، د.ت ص45.

[3]– د.مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص368.

[4]– المرجع نفسه، ص394.

[5]– المرجع نفسه، ص311.

– مصطلح الترجمة والتفسير ويقابله مصطلح "البدل" عند "البصريين"، رأى أنّ ملاحظة المعنى في مصطلح "الكوفيين" أبين منها في مصطلح "البصريين" لأنّ "البصريين" إنّما يعنون بمصطلح "البدل" إبدال كلمة من كلمة أخرى في الحكم، لأنّها المقصودة به وهو اِعتبار يكاد يكون لفظيا محضا[1].

– مصطلح الجحد يقابله "النفي" عند "البصريين"، يرى أنّ النفي مصطلح بصري مقتبس من ألفاظ المتكلمين وكلامهم في الثبوت والثابت، والنفي المنفي[2].

– مصطلح المحلّ يقابله "الظرف" عند "البصريين" يرى أنّ العربية لم تعرف الظرف بهذا المعنى، لأنّ الظرف فيها هو الوعاء، واِعتبار مدلولات هذه الألفاظ أوعية للموجودات غنيّ بالتأثير الفلسفي[3].

– مصطلح الخلاف هو مصطلح "كوفي" لم يقل به "بصري"[4].

هذه جملة مصطلحات "كوفية" اِستروح لها "المخزومي" وفضّلها على اِصطلاحات "البصريين" فكوّنت عنده مدرسة قائمة برأسها، لأنّها اِعتمدت اِصطلاحات مخالفة لاصطلاحات "البصريين".

وخلاصة القول؛ أنّ نحويّي "البصرة" و"الكوفة" قدّموا جهودا قيّمة في سبيل دراسة لغتهم، فاعتماد آرائهم مما لا غنى عنه، لمن يريد النفاذ إلى مستوى التفكير النّحوي فـ« الكوفي يمتاز بخصائص فات البصري أن يفيد منها. والبصري يمتاز بخصائص أخرى كان ينبغي للكوفي أن يعنى بها»[5]، و"المخزومي" نفسه يعترف بأنّ نحو "الكوفيين" قاصر قاصر على تمثيل العربية، إلاّ إذا سدّ الفراغات التي وقع فيها نحاة "البصريين"، فـ« ما تركه

---

[1]– د.فؤاد حنا ترزي، في أصول اللغة والنحو، ص310.

[2]– المرجع نفسه، ص309.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص310.

[4]– ينظر: المرجع نفسه، ص293-306.

[5]– د.مهدي المخزومي، أعلام في النحو، منشورات دار الجاحظ وزارة الثقافة والإعلام، العراق، د.ط، 1980م ص108.

الكوفيون مضافا إلى ما تركه البصريون جدير أن يكون مادة الدّرس النّحوي الحديث»[1] فكلا المذهبين مفيد لحياة العربية والإغفال عن أحدهما إنكار لقيمة التفكير النّحوي الذي أنتجه علماء أفذاذ، فمن الخير « أن نتّبع طريق البصريين دون اللّجوء إلى تأويل أمّا في متن الكلمات وفي الجموع والمصادر فنتبع طريق الكوفيين»[2].

5- المدرسة البغدادية:

إنّ عملية الخلط بين مذهبي "البصرة" و"الكوفة" في نهاية القرن الثالث للهجرة دعت الدارسين إلى القول بوجود مدرسة "بغدادية"، تقف إلى جانب المدرستين، تعنى بانتخاب آرائهما، فهل كان الانتخاب دليلا على وجود مدرسة نحوية؟ إذا كنا نعلم – قبلا- أنّ مفهوم المدرسة يقوم على نظرية نحوية، ذات أصول منهجية ورؤى موحّدة ينادي بها عالم فيلتفّ حوله تلامذة ليس ضروريا أن يوجدوا في بيئة واحدة، فيعملون على نشر فكرته وإذاعتها. والمدرسة "البغدادية" لا نعتقد أنّها تملك من المقوّمات ما يرسم لها حدودا مميّزة، وغاية ما في الأمر؛ أنّ رجالا ظهروا فخلطوا بين آراء المذهبين، فمنهم من مال إلى "البصريين" على نحو ما نجده عند "الزجّاج"[3] ومنهم من مال إلى "الكوفيين" على نحو ما نجده عند "أبي موسى الحامض"[4]، ثمّ غلبت النزعة "الكوفية" على طرائق تفكيرهم، فكان مذهبهم لا يعدو أن يكون اِستمرارا لمذهب "الكوفيين".

فليس –إذن- هناك أسس مستقلة وآراء متميزة واضحة ومحدّدة، تبعث على وجود مدرسة "بغدادية"، و."البغداديون" هم في الحقيقة "كوفيون"، فقد كان مصطلح

---

[1]- د.مهدي المخزومي، مدرسو الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص414.

[2]- د.أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر، عالم الكتب، القاهرة، ط6 1988م، ص:144.

[3]- ينظر: محمود حسني محمود، المدرسة البغدادية في تاريخ النحو العربي، ص 216

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص116.

"البغداديين" يذكر تبعا "للكوفيين" نحو قولهم: وأجاز البغداديون والكوفيون أو ذهب الكوفيون والبغداديون[1]، وسبب ذلك، أنّهم عرفوا في بغداد[2].

وقد ذهب "المخزومي" في كتابه "الدرس النحوي في بغداد" إلى إنكار مدرسة بغدادية، وذهب من قبله "جوتولد فايل" إلى أنّ "البغداديين" لم يؤسّسوا مدرسة نحوية[3] لأنّهم لم يخرجوا عن دائرة مقولات "البصريين" و"الكوفيين"، وأنّ اِجتهادهم لا يعدو الاستكانة إلى رأي البصريين أو الكوفيين أو ترجيحا لهما. سوى أنّ المعاصرين حاولوا إثبات مدرسة "بغدادية"، ولم يقفوا عند هذا، بل توهّموا بوجود مدارس نحوية في آفاق أخرى فقالوا: بمدرسة "أندلسية" و"مغربية"و"مصرية"[4]، وهذه المدارس الأخيرة لم يقل بها "المخزومي" وأنكر وجودها ذلك أنّ الذين جاءوا بعد "الخليل" لا يقدرون على تشكيل مدرسة نحوية مناهضة للتفكير "الخليلي"، وإن اِفترضنا وجود مدرستين إحداهما "بصرية" وأخرى "كوفية" فإنّ تلك المدارس التي ظهرت في الآفاق نشأت ونمت على أكتاف المدرستين. فالدّرس النّحوي بالأندلس –بنظر المخزومي– هو مذهب اِنتخابي « ولم يكن ليكوّن مذهبا جديدا مستقلا»[5]، فآراؤهم لم تنطلق من أساس مذهبي معيّن، وإنّما « كانت ترمي إلى الجمع... وجاء المحدثون.... فراحوا يصنّفونهم في مدارس بغير حساب»[6]، وهي جهود دراسية أكثر منها إبداعا علميا، لم يقصد بها إلاّ لتضخيم مكتبة النّحو[7].

---

[1]– ينظر: محمود حسني محمود، المدرسة البغدادية في تاريخ النحو العربي، ص49.

[2]– ينظر: إبراهيم السامرائي، ألنا مدارس نحوية؟ ص08.

[3]– د.مهدي المخزومي، الدرس النحوي في بغداد، ص198.

[4]– ينظر: شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، مصر، ط5، د.ت، ص288 و327.

[5]– د.مهدي المخزومي، أعلام في النحو، ص109.

[6]– د.مهدي المخزومي، الدرس النحوي في بغداد، ص163.

[7]– ينظر: محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء في ضوء علم اللغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، د.ط، 1973م، ص31.

وخلاصة الأمر، إنّه من التصنّع أن نزعم لـ"الأندلس" مدرسة نحوية، ولـ"بغداد" مثلها ولـ"مصر" أيضا مدرستها...، فقد تتبّع "المخزومي" مسيرة الدّرس النّحوي في تلك الآفاق فرأى « أنّ النّحو في الأندلس نشأ كوفيا، وفي مصر كان بصريا خالصا»[1] وليست تلك المدارس سوى مذاهب اِنتخابية تشكّلت في ضوء النظرية "الخليلية" فحملت خصائصها المنهجية، ولم تزد عليها سوى في بعض التّفريعات.

6- المخزومي بين مدارس النّحو العربي:

وعلى أيّة حال لقد وضع "المخزومي" يده على المذاهب النّحوية وآراء النّحاة فأخذ عن "الخليل" كما أنّه ولع بآراء "الكوفيين" فدافع عن رؤاهم، وقد نقل عن المذاهب النّحوية وناقشها، فاتّفق معها حينا، واِختلف معها حينا، ورجّح بعضها على بعض حينا آخر، وقد اِستطاع أن يجمع شتات الأبحاث النّحوية السابقة، فوجد أمامه تراثا ضخما فأعمل نظره فيه وأفاد منه، كما يفيد اللاّحق من السّابق، واِنتهى إلى أنّ ما وصل إلينا من مصنّفات النّحويين، لا تمثل النّحو الحقيقي الذي أراده الأوائل ولا شكّ في أنّ محاورة "المخزومي" للتراث النّحوي قد خلق عنده رؤية نحوية مستقلة تنبني عن قراءة واعية، ومن أجل ذلك، وجدناه يعمل على بعث آثار الرعيل الأول من جيل "الخليل" وقد أخرجها إلى الناس فأبلى البلاء الحسن في بعث هذه اللّغة من مرقدها فخلّصها من أوصاب كثيرة واِنحرافات كادت أن تودي بسلامتها.

وقد ظلّ "المخزومي"يعتمد "الخليل" ويعنى بأقواله ويحرص على فهم عباراته، حتى بدا له أنّ بعض النّحاة لم يبلغوا منزلته، وبرغم ذلك كان يؤاخذه ويخالفه ويواجهه، حين يقتضي الأمر ذلك، فذهب إلى أنّ "الخليل" هو الذي يتّصف منهجه بالعلمية، أمّا عن موقفه من "البصريين" فيرى أنّهم بذلوا جهودا مضنية في سبيل دراسة لغتهم، غير أنّه يرى

[1]- ينظر: د.مهدي المخزومي، الدرس النحوي في بغداد، ص254.

أنّ النّحو الذي يقوم على المذهب "البصري" وحده نحو أبتر لا يمثّل نحو العربية[1] ولذلك اِلتفت لمحاورة النّحو "الكوفي"، فرأى أنّه لم ينل من العناية ما ناله نحو "البصريين" على الرّغم من أنَّ نحو "الكوفيين" قد اِبتعد عن تعليلات "البصريين" وتمحّلاتهم، ومنذ عام (1950م) شاعت الدعوة إلى "الكوفية" في "الموفي في النّحو الكوفي" لـ"صدر الدين الكنغراوي"، وأيضا في المقال الذي نشره "مصطفى جواد" بعنوان "النّحو الكوفي وفائدته في تسيير اللّغة العربية"، ثمّ كتب "مهدي المخزومي" كتابه "مدرسة الكوفة" فاختار النّحو "الكوفي" وهو دليل على ميله إلى هذا النّحو، لأنّ منهجهم بعيد عن الفروض وهو المرتكز الأساس الذي يتساوق والنظرية المخزومة.

وقد كان اِرتضاؤه لمنهج "الكوفيين" بغرض تيسير النّحو، وتطلعا إلى الجديد، لأنّ النّحو الكوفي متّسم بالسّهولة والتساهل والقياس على الغالب، ومن أجل ذلك بنى مواقفة النّحوية على سمت بناء أهل "الكوفة" فرأى « أنّ منهجهم يصلح أن يكون قاعدة بناء جديدة»[2]، فدعا إلى دراسة العربية « وفق منهج مبرّء من كلّ آثار المنهج العقلي، والمتمثل الحقيقي لهذا المنهج اللّغوي هو "الخليل بن أحمد"[3]، الذي اِمتد فكره في آراء "الكوفيين" فاستثمروا معارفه ووظفوها في طرائق بحثهم.

وهكذا ولع "المخزومي" بآراء "الكوفيين" بعدما رآها قد أغفلت من الدارسين قديمهم وحديثهم، ويكاد ينفرد بالالتفاتة إلى قيمة آرائهم ذلك أنّ « النّحو الكوفي لا يكاد يجد له أنصارا بعد القرن الرابع الهجري»[4]، سوى ما كتبه "الكنغراوي" و"مصطفى جواد" أمّا "المخزومي" فقد نفذ إلى آرائهم بمحاورتها عن كثب، وإنّنا حينما نقول بكوفية "المخزومي" لا يعني أنّه كان ذائب الشخصية، بل لقد كان قويّ العقل

---

[1]- ينظر: د.مهدي المخزومي، أعلام في النحو، ص48.

[2]- د.مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، المقدمة، ص: و.

[3]- ينظر: د.مهدي المخزومي، الخليل أعماله ومنهجه، ص61.

[4]- د.حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، ص44.

فكان ينتفع بتراث السّالفين ليتّخذ منه نقطة اِرتكاز يثب منها إلى تأسيس نظرية جديدة، نسميها بـ"النظرية المخزومية"[1].

وقد اِنتقد "الكوفيين" في غير موضع، وردّ بعض آرائهم، ووضع يده في يد "البصريين" لما رأى الدليل بجانبهم، فرأى « أنّ قصور الكوفيين يرجع إلى أنّهم درسوا العربية جهلا بوجود الصّلة بينهما وبين اللّغات السّامية الأخرى»[2] والحقيقة أنّ علماء العربية معظمهم، كانوا قد قصّروا في معرفة اللّغات الأخرى وليس الأمر وقفا على "الكوفيين" فينبغي قبل البدء في وضع أيّة قاعدة لأيّة لغة، أن نقيم دراسة مقارنة بين هذه اللّغة العربية وبين أخواتها من اللّغات السّامية، ذلك أنّ الدّراسة المقارنة تظهرنا على كثير من الخصائص المشتركة، وهذا يمكّننا من تفسير الظواهر اللّغوية تفسيرا علميا.

هذا ونجد "المخزومي" في كتبه يتميز بـ « حسن اِختياره لآراء النّحويين دون تحيّز لـ"بصري" أو "كوفي" أو "بغدادي" أو "أندلسي"، إنّما يعنيه قيمة الرّأي في ذاته من أيّ أفق ظهر»[3]، فـ"المخزومي" ليس "كوفيا" سوى في كتابه "مدرسة الكوفة"، فأفكاره تتّصل بعصره وبالحقل المعرفي الذي عاش فيه، ومهما يكن الأمر فقد ظنّ بعضهم أنّه "كوفي" والحقّ أنّ معرفة المذهب النّحوي تتمّ من خلال تتبّع المسار الزمني والتاريخي وليس من خلال كتاب يعكس نظاما معرفيا معيّنا، فقد كانت له نظرات صائبة، وتوجيهات سديدة، لم يكن يستند في تعليل آرائه إلى أهل "البصرة" أو "الكوفة" بل يتجاوزها إلى آراء يصدرها، ومسائل ينفرد بها، وبحوث لم يسبق إليها ولو نظرنا إلى كتبه بمنحنى تاريخي لو جدنا أنّ أهم الآراء قد اِستصفى بعضها من التراث من غير تحيّز للبصريين أو للكوفيين، ومن أعمال المعاصرين عربا ومستشرقين، ونفذ إلى بعضها الآخر بفطنته الذّكية وعقله الوقّاد.

---

[1]– ينظر: المبحث الثاني: حركة التجديد في الدرس النحوي العربي الحديث، النظرية المخزومية، ص64.

[2]– د.مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص199.

[3]– د.مهدي المخزومي، في النحو العربي قواعد وتطبيق، قواعد وتطبيق، كلمة التصدير، مصطفى السقا، ص03.

فـ"المخزومي" كان "كوفيا" برغم مخالفته لهم، وتجلّى ذلك في تمسّكه بمصطلحاتهم وإعتماده أسس البحث "الكوفي"، سوى أنّه لم يقف موقف العاجز الحائر أو المقلّد، فقد إستوعب ما ورد عن النّحاة، وقابل بين آراء النّحاة جميعهم، وإطمأنّ إلى ما تعضده الحجّة ويقبله القياس، وإرتضاء "المخزومي" للمنهج "الكوفي" لم يكن سوى بعد أن رأى طغيان المنهج "البصري"، وفي الوقت نفسه لمح إجحافا في حقّ "الكوفيين" وإغفالا لآرائهم، وحتى وإن إرتضى المذهب "الكوفي"، فلم يكن إرتضاؤه بمغلق له بابا في الاجتهاد، ولم يكن ليحجّر عليه التفكير باستقلالية فقد كانت له آراء صائبة، جدير أن يقف عندها الدّارسون، نفذ إليها بحسّه اللّغوي وعقله المثقّف الواعي، فقد تمثّل بآراء "الكوفيين" لأنّها إعتمدت آراء "الخليل".

كما خالف "الكوفيين" و"الخليل" ولم يسلم لهم في مسائل عديدة، فناقضهم في طائفة من المسائل النّحوية حين رأى الحقّ بجانبهم، كما تمثّل بآراء "إبراهيم مصطفى" وأيّده في مواضع التأييد، ونقده حين إقتضى الأمر ذلك، وقد كان له إلى جانب ذلك في النّحو نظرات، وفي مسائله آراء، وفي مشكلاته توجيهات، وله مع ذلك آراء تفرّد بها تنمّ عن قراءة واعية للتراث النّحوي في مختلف أعصره.

المبحث الثاني: حركة التجديد في الدّرس النّحوي العربي بين القديم والحديث.

1)- حركة التجديد في الدّرس النّحوي العربي القديم:

1-1)- العامل النّحوي: إنّ طبيعة اللّغة العربية ونحوها، جعلاها مختلفة عن سائر اللّغات الأخرى، وقد ترك "الخليل بن أحمد الفراهيدي" (ت 175هـ) الباب مفتوحا لكلّ عالم محقّق في أن يتّخذ لنفسه ما شاء من المذاهب التي يراها تتماشى وقواعد النّظر الصّحيح، حين سئل عن "العلل" التي يعتلّ بها في النّحو العربي، فقيل له: عن العرب أخذتها أم إخترعتها من نفسك؟ فقال:« إنّ العرب نطقت على سجيّتها

وطباعها، وعرفت مواقع كلامها وقامت في عقولها علله وإن لم ينقل ذلك عنها، وعلّلت أنا بما عندي أنّه علّة لما علّلته منه، فإن أكن أصبت العلّة فهو الذي اِلتمست، وإن يكن هناك علّة له غير ما ذكرت، فالذي ذكرته محتمل أن يكون علّة له، ومثلي في ذلك مثل حكيم دخل دار محكمة البناء، عجيبة النّظم، والأقسام، وقد صحّت عنده حكمة بانيها، بالخبر الصّادق أو البراهين الواضحة والحجج اللاّئحة، فكلّما وقف هذا الرّجل الدّاخل الدّار على شيئ منها، قال: إنّما فعل هذا هكذا لعلّة كذا، وسبب كذا، لعلّة سنحت له وخطرت له محتملة أن تكون علّة لذلك، فجائز أن يكون الحكيم الباني للدّار قد فعل ذلك للعلّة التي ذكرها هذا الذي دخل الدّار، وجائز أن يكون فعله لغير تلك العلّة، إلاّ ما ذكره هذا الرّجل محتمل أن يكون علّة كذلك، فإن سنحت لغيري علّة لما علّلته من النّحو هي أليق ممّا ذكرته بالمعلول فليأت بها»[1]، ومعنى هذا أنّ العالم أو الباحث ليس محجورا عليه بأن يتقيّد بآراء من سبقه فلا يخالفهم أو يضيف عليهم في مسألة من مسائل علم النّحو بل يجوز له –إن لم يكن واجبا عليه– أن يضيف إلى جهود من سبقه أو أن يتّخذ لنفسه مذهبا غير مسبوق إليه إن أمكنه ذلك.

وفي تعريف "العامل النّحوي" في اللّغة العربية، يقول "عبد الفتاح لاشين":« ومن هذا الباب جعلوا لكلّ أثر إعرابي في تركيب الجملة عاملا مؤثرا فيه من فعل وحرف واِسم، فإن لم يجدوا العامل، اِخترعوا عاملا وهميا سمّوه بالعامل، كما أنّ العامل يحتاج إلى معمول يعمل فيه، والمعمول هو المتأثر سواء بالحرف أو الفعل أو الاسم»[2] فهنالك من

---

[1]– جلال الدين السيوطي، الاقتراح في علم أصول النّحو، تح: محمد حسن إسماعيل الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م ص 81–82. يراجع:(دراسة الباحثة "حمّار نسيمة"، إشكالية تعليم مادة النّحو العربي في الجامعة– جامعة بجاية أنموذجا، مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة تيزي وزو، الجزائر 2010م/2011م).

[2]– عبد الفتاح لاشين، التراكيب النحوية من الوجهة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني، المملكة العربية السعودية د.ت، دار المريخ للنشر، ص30–31.

العوامل اللّفظية التي تحمل ظاهرة أو محذوفة، ومنها المعنوية التي يظهر عملها من خلال السياق فقط وكلّ هذا جاء نتيجة نظرة النّحاة الدقيقة الفاحصة في التراكيب اللّغوية.

وقد كثر الحديث عن "العامل" وقالت "البصرة" قولها فيه، وخالفتها "الكوفة" في بعض آرائها، والأبعد من هذا يوجد في نفس المدرسة، من لا يتّفق في عمل عامل من العوامل من عدمه، فـ« ذهب الكوفيون إلى أنّ العامل في المفعول النّصب الفعل والفاعل جميعا، نحو "ضرب زيدٌ عمرًا". وذهب بعضهم إلى أنّ العامل هو الفاعل، ونصّ هشام بن معاوية صاحب الكسائي على أنّك إذا قلت "ظننت زيدًا قائمًا" تنصب "زيدًا" بالتاء و"قائمًا" بالظن. وذهب خلف الأحمر من الكوفيين إلى أنّ العامل في المفعول معنى المفعولية، والعامل في الفاعل معنى الفاعلية. وذهب "البصريون" إلى أنّ الفعل وحده عمل في الفاعل والمفعول جميعا. أمّا "الكوفيون" فاحتجوا بأن قالوا: إنّما قلنا إنّ العامل في المفعول النّصب الفعل والفاعل، وذلك لأنّه لا يكون مفعول إلاّ بعد فعل وفاعل، لفظا أو تقديرا»[1].

وبالتالي كان "العامل النّحوي" نقطة إثارة لجدل فلسفي عقيم بين نحاة "البصرة" و"الكوفة"، وشابه في بعض الأحيان التناقض، وسوء التقدير والتأويل، مما أدّى ببعض النّحاة إلى رفض "نظرية العامل" لأنّ:« النّحاة نسبوا العمل إليه، فجعلوه هو الذي يرفع أو ينصب أو يجر أو يجزم، مع أنّه قد يكون سببا في خفاء المعنى –في زعمهم– أو تعقيده، وكيف ينسب إليه العمل وهو لا يعمل شيئا، وإنّما الذي يعمل هو المتكلّم؟ كما أنّ النّحاة قد قصروا عليه العمل وحده، وبحثوا عنه في بعض التراكيب العربية الصّحيحة، فلم يجدوه، فاضطروا أن يقدّروا له، وأن يفترضوا وجوده ويتكلفوا

[1]– أبو البركات عبد الرحمان الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، دمشق: د ت، دار الفكر العربي، ج1 ص79.

ويتعسفوا»[1]. وهكذا جاءت حركة "التجديد والتيسير" في النّحو العربي بسبب إشكالية تعقيد "العامل" النّحوي في اللّغة العربية، رغبة في الحدّ أو التقليل من هذا التعقيد وتعددت بذلك المذاهب والآراء والاتجاهات المختلفة لدى الكثير من النّحاة القدامى أبرزها ما تجلىّ عند "ابن مضاء القرطبي" (ت 592هـ) في كتابه "الردّ على النّحاة" يقول:« قصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النّحو ما يستغني النّحوي عنه، وأنبّه على ما أجمعوا على الخطأ فيه»[2]، وهو بهذا يريد أن يعيد للنّحو العربي صبغته التعليمية ويوفّر على المدارس النّحوية التيه في قضايا النّحو المتشعبة، وهذه هي الغاية التيسيرية التي أراد الوصول إليها، من خلال إلغائه لـ"نظرية العامل".

فقد حاول "ابن مضاء" في فصل "إلغاء العوامل" أن يناقض ذهاب النّحاة إلى أنّ الألفاظ ومعانيها هي العاملة فيما بينها، حيث قال:« وأمّا العوامل النّحوية فلم يقل بعملها عاقل ولا ألفاظها ولا معانيها لأنّها لا تفعل بإرادة ولا بطبع!»[3]. ومثلما أنّه دعا إلى إلغاء "الحذف والتقدير" في صناعة النّحاة "محذوف لا يتمّ الكلام إلاّ به" "محذوف لا حاجة بالقول إليه"، "مضمر إذا أظهر تغيّر الكلام عمّا كان عليه قبل إظهاره"، ألغى أيضا قول "تقدير الضمائر في الصفات"، و"الضمائر في الأفعال".

وفي "باب التنازع" أشار إلى بديل جاء به، وهو اِستعماله لمصطلح "التعليق" بدل "الإعمال" واِستعمله في المجرورات والفاعلين والمفعولين، في حين نجد النّحاة يستعملون هذا المصطلح في المجرورات لا غير. و"التنازع" أن يتقدّم عاملان على معمول كلّ منهما طالب له من جهة المعنى، كأن نقول "قام وقعد زيد"، واِختلف النّحاة في تعليق الاسم

---

[1]- حمروش إدريس، ندوة تيسير النحو "العامل النحوي عن النحاة الأوائل حتى القرن الخامس الهجري"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2001م.

[2]- ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، دراسة وتحقيق: محمد إبراهيم البنا، دار الاعتصام، ط1، 1399هـ-1979م، ص69-70.

[3]- المرجع نفسه، ص70.

الذي يأتي بالفعلين، أي تعلّق الاسم الذي يلي الفاعلين بالفعل الثاني، فـ"الفراء" لا يجيزه، و"الكسائي" يجيزه على حذف الفاعل، وغيره يجيزه على الإضمار الذي يفسّره على ما بعده، وإنتصر "ابن مضاء" إلى رأي "الكسائي"[1].

أمّا في "باب الاشتغال" الذي هو في عرف النّحاة أن يتقدّم اِسم ويتأخر عنه فعل قد عمل في ضمير ذلك الاسم، أو في سببه، وهو المضاف إلى ضمير الاسم السابق[2] نجد "ابن مضاء" يشرحه قائلا:« إنّ كلّ فعل تقدّمه اسم، وعاد منه على الاسم ضمير مفعول، أو ضمير متّصل بمفعول، أو بمخفوض، أو بحرف من الحروف التي تخفض ما بعدها، فإنّ ذلك الفعل لا يخلو أن يكون خبرا أو غير خبر، وغير الخبر يكون أمرا أو نهيا، أو مستفهما عنه أو مخفوضا عليه، أو معروضا أو متعجبا منه، فإن كان أمرا أو نهيا فالاختيار فيه النّصب ويجوز رفعه كقوله: "زيدا اِضربه"، وكذلك "زيدا اِضرب غلامه"، وكذلك "زيدا أمرر بغلامه"، وكذلك "زيدا أمرر بغلامه"، وكذلك "زيدا أمرر به"، والنهي كالأمر. وكذلك إن كان الأمر باللاّم كقولك:"زيدا ليضربه عمرو" وإن دخلت "أما" قبل الاسم تقول "أما زيدا فأكرمه" و"أما عمرا فلا تهنه"...»[3].

وقد ذكر "ابن مضاء" أمثلة كثيرة ومختلفة في "بابي التنازع والاشتغال" وغيرهما من أبواب النّحو العربي، سائرا في اِتجاه التيسير لا التعقيد.

1-2)- العلّة ومستوياتها: كان الإنسان العربي علميّا في تفكيره، حين كان يسأل عن اللّغة التي يتحدّث بها، لم جاء نظم الجملة العربية على ذلك المنوال؟ ولماذا جاء ترتيبها وفق الفعل والفاعل والمفعول؟ ولهذا اِهتم النّحاة بالعلّة اللّغوية منذ أن فتح "الخليل بن أحمد الفراهيدي" الإجتهاد في هذه المسألة، فكانوا يعلّلون لأحكامهم التي يصدرونها رغبة في تأصيل المسائل، وتثبيتها وإعطائها صبغة علمية إقناعية « ويراد بالعلّة النّحوية

---

[3]- ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، ص85-86.

[2]- د.عبد الكريم بكري، ابن مضاء القرطبي وموقفه من أصول النحو العربي، الجزائر 1982م ص125.

[3]- ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، ص95- 96.

تفسير الظاهرة اللّغوية والنفوذ إلى ما ورائها، وشرح الأسباب التي جعلتها على ما هي عليه، وكثيرا ما يتجاوز الأمر الحقائق اللّغوية ويصل إلى المحاكمة الذهنية الصّرفة»[1]. وقد تشعّب حديث النّحاة عن العلّة النّحوية، وأخذت مسارات واتجاهات مختلفة...

وقد قسّمها "الزجاجي" (ت 337هـ) على ثلاثة أضرب: إذ قال:« وعلل النّحو بعد هذا على ثلاثة أضرب: علل تعليمية، وعلل قياسية، وعلل جدلية نظرية؛ فأمّا العلّة التعليمية: فهي التي يتوصّل بها إلى تعلّم كلام العرب لأنّا لم نسمع نحن ولا غيرنا كلّ كلامها منها لفظا، وإنّما سمعنا بعضا فقسنا عليه نظيره، مثال ذلك: أنّا لما سمعنا قامَ زيدٌ فهو قائمٌ... عرفنا اِسم الفاعل، فقلنا: ذهب فهو ذاهب، فمن هذا النوع من العلل قولنا: إنّ زيدًا قائم، إن قيل: بمَ نصبتم زيدًا؟ قلنا: بـ"إنّ"؛ لأنّها تنصب الاسم وترفع الخبر؛ لأنّا كذلك علمناه ونعلمه، فهذا وما أشبهه من نوع التعليم، وبه ضبط كلام العرب. وأما العلّة القياسية: فأن يقال لمن قال: نصبت زيدًا بـ"إنّ" في قوله: "إنّ زيدًا قائم": ولمَ وجب أن تنصب "إنّ" الاسم؟ فالجواب في ذلك أن يقال: لأنّها وأخواتها ضارعت الفعل المتعدي إلى المفعول، فحملت عليه فأعملت إعماله لما ضارعته فالمنصوب لها شبه بالمفعول لفظا، والمرفوع بها شبه بالفاعل لفظا، فهي تشبه من الأفعال إلى ما تقدّمه مفعوله على فاعله، نحو: ضرب أخاك محمد، وما أشبه ذلك. وأمّا العلّة الجدلية النظرية: فكلّ ما يعتلّ به في باب "إنّ" بعد هذا، مثل أن يقال: فمن أيّ جهة شابهت هذه الحروف الأفعال؟ وبأيّ الأفعال شبهتموها؟ أبالماضية، أم المستقبلة أم الحادثة في الحال، أم المتراخية، أم المنقضية بلا مهلة؟»[2].

وقد اِهتم الرعيل الأول من النّحاة بـ"العلّة التعليمية"، قصد تثبيت الأحكام والشرح والتفسير، ولم يهتموا بالعلل الأخرى، يقول "أبو بكر بن السراج" (ت 316هـ) في فاتحة

[1]- محمد خير الحلواني، أصول النحو العربي، الناشر الأطلسي الرباط ط1، 1984م ،ص108.

[1]- أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي، الايضاح في علل النّحو، تح: مازن المبارك، دار الفكر، القاهرة 1378هـ، ص64-65.

كتابه:« وإعتلالات النّحويين على ضربين، منها ما هو المؤدي إلى كلام العرب كقولنا: كلّ فاعل مرفوع، وضرب آخر سمي علّة العلّة مثل أن يقولوا: لم كان الفاعل مرفوعا والمفعول به منصوبا؟ ولم إذا تحركت الياء والواو وكان ما قبلها مفتوحا قلبتا ألفا؟ وهذا ليس يكسبنا أن نتكلّم كما تكلّمت العرب؛ وإنّما تستخرج منه حكمتها في الأصول التي وضعتها، وتبيّن بها فضل هذه اللّغة على غيرها من اللّغات»[1].

ونجد أيضا "ابن جني" (ت 392هـ) أورد أبوابا لعلل النّحويين مثل: باب ذكر علل العربية أكلامية أم فقهية؟ وقد قال:« وإعلم أنّا – مع ما شرحناه وعنينا به فأوضحناه من ترجيح علل النّحو على علل الفقه، وإلحاقها بعلل الكلام- لا ندّعي أنّها تبلغ قدر علل المتكلمين ولا عليها براهين المهندسين، غير أن نقول أن علل النحويين ضربان أحدهما: واجب لا بد منه؛ لأن النفس لا تطيق في معناه غيره، وهذا لاحِقٌ بعِلَل المتكلمين؛ كقلب الألف واوًا للضمة قبلها، وياء للكسرة قبلها، نحو: ضُوَيْرِب وقَرَاطِيس ومن ذلك امتناع الابتداء بالساكن. والآخر :ما يمكن تحمله إلا أنه على تجشم واستكراه له؛ كتصحيح واو بعد الكسرة، وذلك بأن تقول في نحو تصغير "عُصْفُور" وتكسيره: عُصَيْفُور، وعَصَافُور، ولكن يكره»[2].

هذا ولم يتوّقف النّحاة القدامى في تقسيمهم العلّة إلى هذا الحدّ، بل تجاوزوا ذلك إلى تقسيمات أخرى خصوصا في القرن الرابع الهجري إذ إنفردت العلّة بمؤلفات كعلل النّحو لـ"أبي الحسن محمد بن عبد الله الوراق" (ت 325هـ) إذ توسّع في العلل، وذكر العلل الأولى والثواني والثوالث، وقد وصل في بعض الأحيان إلى توليد علل داخل الحكم الواحد، فوصل إلى ستة عشر علّة وتزيد، مما زاد من تعقيدات العلل في النّحو العربي.

---

[1]- أبو بكر محمد بن السراج، الأصول في النحو العربي، تح: عبد الحسين الفتلي، ط3، بيروت، 1417هـ-1996م، ج1، مؤسسة الرسالة، ص35.

[2]- ابن جني، الخصائص، ج1، ص130.

1-3)- الإعراب التقديري والمحلي: تمّ تأصيل مفهوم "الإعراب" في "لسان العرب" بمعنى الإبانة والإفصاح، وأعربت عمّا في نفسي أي أبنت وأظهرت ما أريد[1]. ويقول "ابن جني" في معنى الإعراب:"هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنّك إذا سمعت أكرم سعيد أباه، وشكر سعيدا أبوه، علمت من رفع أحدهما، ونصب الآخر الفاعل من المفعول[2]. أمّا "أبو البركات بن الأنباري" (ت577هـ) فيعرّفه بقوله:« فإن قيل حدّ الإعراب والبناء قيل أمّا الإعراب فحدّه اِختلاف أواخر الكلم باختلاف العوامل لفظا أو تقديرا»[3]. وتتجلّى فائدة "الإعراب" في تبيان "المعنى"، والاستعانة به على فهم السّياقات والتركيبات التي لا تتضح في كثير من الأحيان إلاّ بضبط الكلمة وتبيان موقعها الإعرابي.

غير أنّ "الإعراب" سار مسار "العامل" واِختلف فيه، يقول "أبو البقاء العبكري" (ت616هـ) :« الإعراب معنى يدل اللّفظ عليه، وقال آخرون: هو لفظ دال على الفاعل والمفعول مثلا [...] اِحتج الأولون من أوجه: أحدهما: أنّ الإعراب اِختلاف آخر الكلمة لاختلاف العامل فيها، والاختلاف معنى لا لفظ كمخالفة الأحمر الأبيض. والثاني: أنّ الإعراب يدلّ عليه مرّة الحركة، وتارة الحرف، كحروف المد في الأسماء الستة والتثنية والجمع، وما هذه سبيله لا يكون معنى واحد، بل هو دليل على المعنى، والدليل قد يتعدد، والمدلول عليه واحد. والثالث أنّ الحركات تضاف إلى الإعراب، فيقال : حركات الإعراب، وهي ضمة إعراب، وإضافة الشيئ إلى نفسه ممتنعة وكذلك الحركات توجد في المثنى وليس إعرابا. واِحتج الآخرون: بأنّ الأصل في الإعراب الحركة، وإنّها ناشئة عن العامل، كقولك: قام زيدٌ، فالضمة حادثة عن الفعل، والفعل عامل، والعمل نتيجة

---

[1]- لسان العرب، ابن منظور، مجلد 1، مادة (عرب).

[1]- ابن جني، الخصائص، ج1، ص68.

[3]- أبو البركات بن الأنباري، أسرار العربية، تح: محمد بهجت البيطار، دمشق: د ت، مطبوعات المجمع العلمي العربي، ص45.

العامل، والعمل هو الحركة...».[1] ونتيجة هذا الاختلاف عدّت مسألة "الإعراب التقديري والمحلي" من الأبواب المستعصية في النّحو على الناشئة والطلبة وحتى المختصين، مما دعى المحدثين إلى إلغائه وحذفه من أبواب النّحو، ومنهم من قال بإبقائه لكن دون التعليل لذلك.

2)- حركة التجديد في الدّرس النّحوي العربي الحديث:

2-1)- الجهد الفردي: لقد تعدّدت جهود تيسير النّحو منذ القديم، ومازالت المحاولات قائمة إلى يومنا هذا، والغرض من ذلك إعطاء صورة ميسّرة عن أهمية النّحو العربي ومنزلته في اللّغة العربية، ولو أردنا اِستعراض مجموعة من تلك المحاولات الهامة لوجدناها قديمة قدم ظهور النّحو، أي منذ القرن الثاني الهجري، حين لاحظ بعض العلماء القدامى الأثر السلبي الذي جرّه الإسراف والتطويل في المواضيع النّحوية، وفي هذا المجال ما قام به "ابن مضاء القرطبي" من محاولات في تيسير النّحو من خلال آرائه الواردة في كتاب "الردّ على النّحاة" وكان ذلك في القرن السادس الهجري، وقد عدّ العلماء الجهود التي بذلها "ابن مضاء" في كتابه بمثابة ثورة على فلاسفة النّحو، إذ طالب بإلغاء نظرية العامل، وكثرة التأويلات، وعلى العموم فإنّ "ابن مضاء" سعى بآرائه إلى تجريد النّحو من كلّ ما رآه غير مرتبط بنطق العرب ولغتهم، وهو يؤمن بأنّ قواعد اللّغة بسيطة لا تحتاج معرفتها إلى عسر في الفهم.

أمّا في العصر الحديث فقد توالت المحاولات والجهود بصورة واضحة، وكانت أوائلها في نهاية الأربعينيات في المشرق العربي من بينها ما أورده "إبراهيم مصطفى" في كتابه "إحياء النّحو" من وجهات نظر، إذ في ذلك دعوة إلى وجوب الاهتمام بمادة النّحو العربي، وضرورة إعادة النظر في بعض المواضيع بصياغة جديدة، إذ قال:« كان سبيل

[1]- أبو البقاء العبكري، مسائل خلافية في النحو، تح: محمد خير الحلواني، بيروت ط1: 1992، دار النشر العربي، ج1، ص107.

النّحو موحشا شاقا... أطمع أن أغيّر منهج البحث النّحوي للغة العربية، وأن أرفع عن المتعلّمين إصر هذا النّحو وأبدلهم منه أصولا سهلة يسيرة، تقرّبهم من العربية، وتهديهم إلى حظّ من الفقه بأساليبها».[1] يريد "إبراهيم مصطفى" أن يضع لدراسة النّحو العربي منهجا جديدا يسيرا، يسهل على المتعلّمين درسه وفهمه.

فلا أحد ينكر التعقيد الذي حدث في النّحو العربي، وما نفور الجميع من هذا العلم إلاّ لكثرة ما قيل وألّف فيه، وقد اِتخذت "العلّة النّحوية" في القديم حيزا كبيرا من درس النّحاة وخلافاتهم النّحوية، ومن أجل ذلك، برزت في العصر الحديث محاولات وجهود لتجديد النّحو العربي وتيسيره، فنجد "إبراهيم مصطفى"، و"مهدي المخزومي" و"عبد الرحمان أيوب"، و"إبراهيم أنيس"، و"تمام حسان"، و"عباس حسن"، و"شوقي ضيف" و"نهاد الموسى" و"أحمد المتوكل"، وليس من اليسير أن نتحدث في هذا المبحث عن كلّ هذه الجهود بالتفصيل، ولكنّنا سنركز هنا بصورة عامة على ما قدّمه "المخزومي"، موضوع البحث والدّراسة، على أن يكون لنا تفصيل أكثر في الفصل الثاني حول "التجديد في الدّرس النّحوي المخزومي بين النظرية والتطبيق".

2-1-1)- النظرية المخزومية: النظرية في أيّ ميدان من ميادين المعرفة الإنسانية هي ذلك التصور العقلي الذي يستند في تفسيره لظاهرة معينة إلى أسس ومبادئ متجانسة، فلكلّ نظرية «...مجموعة من المفاهيم الأساسية ومجموعة من المسلّمات تستنتج منها النتائج التفسيرية»[2]، والنظرية بهذا المفهوم ترشد الباحث إلى طريقة توجّه نشاطه العلمي أو التعليمي، بحيث تتيح له آليات معينة، وتمنحه أدوات

[1]- إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، د.ط، دار الآفاق العربية، القاهرة، 2003م، ص: أ.

[2]- عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية- نماذج تركيبية ودلالية، منشورات عويدات، بيروت ط1، 1986م، ص13.

خاصة. والفكر النّحوي التجديدي التيسيري الذي قدَمه لنا الدكتور "مهدي المخزومي"[1] على صعيد البحث اللّساني العربي النظري والتطبيقي، هو المشروع النَّحوي الذي تبلورت من خلاله "النظرية المخزومية"، والتي جمع فيها بين "الأصالة والتجديد" في دراسة وتدريس النّحو العربي، وقد برزت أسسها ومرتكزاتها في كتابيه: الكتاب الأول "في النَّحو العربي نقد وتوجيه" والكتاب الثاني "في النَّحو العربي قواعد وتطبيق".

وتكتسي جهود "المخزومي" أهمية بالغة لأنّها صدرت عن متمرّس بدراسة النّحو وتدريسه خلال عقود طويلة وحقيقة "التجديد والتيسير" عنده ترجع إلى فشل محاولات التيسير التي كانت قبله حين اِهتمت بإصلاح مظهر النّحو، وإهمالها لإعادة تجديد موضوعات النّحو، ولأنّ أصحابها ظنّوا التيسير اِختصارا وحذفا للشروح، والأمر ليس كذلك، فالتيسير عنده هو « عرض جديد لموضوعات النّحو ييسّر للناشئة أخذها واِستيعابها وتمثّلها»[2]، أي أنّ التجديد عنده له منحى تيسيري، وظيفي، تقويمي، يقوم على إعادة تجديد موضوعات النّحو بما يتلاءم والقدرات المعرفية للمتعلّمين من الناشئة حتى يسهل عليهم فهمها واِستيعابها، والقدرة بعد ذلك على توظيفها في حياتهم اليومية ذلك أنّ « الدراسة الصوتية والدراسة الصرفية، والدراسة المعجمية، والدراسة النَّحوية كلّها موضوعات لغوية تهدف إلى ناحية تطبيقية تفيد منها الأجيال فيما تقرأ وفيما تتكلم وفيما تكتب»[3]، ولأنّ الغاية من دراسة النّحو وتعلّمه ليست في المقام الأول ترفا علميا ينشده الناشئة، بل اِمتلاك القدرة على توظيف تلك المعارف لتكون جزءا من ممارستهم اليومية.

---

[1]- اِتجاه التجديد عند الدكتور "مهدي المخزومي" أخذ سبيلين: التجديد التراثي: وتجلى ذلك في إلغائه لفكرة العامل النّحوي. والتجديد الموضوعي: وتجسّد في ضمه علم المعاني إلى علم النّحو. ينظر: د.مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص14-29.

[2]- د.مهدي المخزومي، في النَّحو العربي نقد وتوجيه، ص15.

[3]- د.مهدي المخزومي، الدَّرس النَّحوي في بغداد، ص27.

ولم تكن قراءة "المخزومي" للتراث النّحوي قراءة مستهلكة بعيدة عمّا كتبه السّابقون، لكن تميزت قراءته لهذا التراث بالنقد وتقديم البدائل لكثير من مشكلات النّحو العربي، لذلك وصفه الباحثون الذين كتبوا عن جهود تجديد النّحو، بأنّه صاحب مشروع مكّنه من أن يكون من كبار المجدّدين في الدَرس النّحوي تنظيرا وتطبيقا[1]، ذلك أنّ "المخزومي" في دراسة وتدريس النّحو اِنطلق من التراث النّحوي لدى أوائل النّحاة فوضع مذاهب النّحويين نصب عينيه، واِختار منها ما كان أقرب إلى طبيعة اللّغة ليأخذ أصلحها، دون أن يخالطها تعقيد أو تكلّف، « وإنَّ الطريق الذي يخدم اللّغة العربية في الوقت الراهن هو طريق من درسوا، ومحّصوا، ويسّروا، فيما اِطمأنوا إليه، ورأوا فيه صحّة وصوابا، ولم يروا في اِستعماله خللا ولا قصورا ولا خروجا عن مألوف المنهج العربي في بناء اللّغة العربية»[2]، وهذا من شأنه أن يجعل النّحو العربي في خدمة المتعلّمين، ويكون له أثر عملي في سلوكهم، حيث يتحوّل إلى مهارات لغوية تسهم في اِكتساب المتعلّمين الملكة التبليغية، وتدفعهم إلى الملاحظة والتتبع والموازنة بين التراكيب اللّغوية ومقاصدها وسياقاتها المتنوعة.

2-1-2)- المنهج التطبيقي لـ"النظرية المخزومية":

وقد ورد في "لسان العرب" أنّ النّهج هو « الطريق البيّن الواضح، ونهج المرء منهاجا أي أنّه سلك طريقا واضحا»[3]، والمعروف أنّ كلمة "منهج" مأخوذة من الكلمة اللاتينية (Méthodus) وتعني البحث والنظر في مسائل الفلسفة والميتافيزيقا[4] و"المنهج" هو الطريق المؤدي إلى كشف الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد

---

[1]- د.زهير غازي، قراءة في تراث مهدي المخزومي، ص315.

[2]- سليم عبد الفتاح، اللَّحن في اللُّغة مظاهره ومقاييسه، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2006م، ص4- بتصرف.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، مجلد 15، مادة (نهج).

[4]- عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3، 1977، ص3.

العامة، تهيمن على سير العقل، وتحدّد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة[1]، وهذه النتيجة لا تعني بالضرورة الحقيقة الثابتة، وإنّما هي فكرة أو مجموعة من الأفكار يتوصّل إليها الباحث بواسطة آليات منظمة تجعل العقل يتقبلها اِستنادا إلى تلك الآليات، ذلك ما عرّفه "عبد الرحمن بدوي" بأنّه:« فنّ التنظيم الصّحيح لسلسلة من الأفكار العديدة إمّا من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون بها جاهلين، وإمّا من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها عارفين»[2]، أي أنّه طريقة أو نسق يتّبعه الباحث وصولا إلى الحقيقة التي ينشدها. والمنهج التطبيقي لـ"النظرية المخزومية" له منحى تعليمي، وظيفي تقويمي، يقوم على إعادة تحديد موضوعات النّحو بما يتلاءم والقدرات المعرفية للمتعلّمين من الناشئة، حتى يسهل عليهم فهمها واِستيعابها والقدرة بعد ذلك على توظيفها في حياتهم اليومية، ذلك أنّ الملكة اللّغوية بكاملها وفي جملتها هي مهارة التصرف في بنى اللّغة حسب حال المخاطب أو وظيفة الكلام، وقد وضّح "المخزومي" أنّ هذا المنحى التجديدي ليس اِختصارا ولا حذفا للشروح والتعليقات ولكنّه عرض جديد لموضوعات النّحو ييسّر للناشئة أخذها واِستيعابها وتمثلها، وقد أسّس لهذا المنهج التطبيقي في كتابيه "في النحو العربي نقد وتوجيه"، و"في النحو العربي قواعد وتطبيق"، ولن يكون هذا المنحى وافيا للغرض إلاّ إذا سبقه إصلاح شامل لمنهج الدّرس النّحوي وموضوعاته.

[1]- عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلمي، ص5.

[2]- عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1985م، ص19.

وإصلاح النّحو العربي، وتيسيره وتطويره، وترقية اِستعماله، يكمن في تجديد منهجه، وذلك من خلال اِعتماد المنهج الوصفي[1] في دراسة اللّغة العربية، وتخليصها من كلّ مساوئ المنهج المعياري، الذي جاء به النّحاة العرب المتأخرون، بوصفه منهجا يعوّل على أصول منطقية وفلسفية، أثقل كاهل المعلّم والمتعلّم في حفظ قواعد النّحو العربي المعقدة والصعبة[2]. وقد طبّق "المخزومي" نظريته النّحوية وفق أسسه الوصفية في نماذج تطبيقية، من خلال كتابه "في النحو العربي قواعد وتطبيق" الذي طبّق فيه الأسس النظرية التي وضعها في كتابه "في النحو العربي نقد وتوجيه"، وقد أكثر من التمارين التطبيقية التي تسهل على الدّارسين والمدرّسين ما وجدوه صعبا معقدا في كتب النّحو وموسوعاته القديمة أو التي ألّفت على غرارها[3].

ونودّ أن نشير هنا إلى أنّ المنهج الوصفي "المخزومي" نابع من التراث العربي النّحوي لدى أوائل النّحويين والكوفيين خاصة، وكذلك مما تسنى له الإفادة من علماء العربية كـ"عبد القاهر الجرجاني"، و"ابن مضاء القرطبي" و"إبراهيم مصطفى"، وما أفاده من قضايا علم اللّغة الحديث، ومباحث المستشرقين[4]، فتعددت بذلك الروافد المعرفية في تفكير "المخزومي" لتشكّل الرّؤية النّحوية عنده، القائمة على وعيّ لغوي يمازج بين

---

[1]- المنهج الوصفي: فرع من فروع اللّغة ظهر في أوائل القرن العشرين على يد العالم السويسري "دوسوسير" بوصفه منهجا علميا يدرس اللّغة لذاتها ومن أجل ذاتها. فهو يعمد إلى اللُّغة ويتخذها مادة للملاحظة والاستقراء والوصف...، عكس المنهج المعياري الذي يغلّب القاعدة على النّص، فيجعلها قانونا حتميا يجب اِحترامه وطاعته. و"المخزومي" دعا إلى تيسير منهج النّحو، ولم يدعو إلى وضع نحو جديد، بل أكّد على اِستمرارية اللُّغة العربية الفصيحة والحفاظ على سلامتها. ينظر: د.محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار النمر للطباعة، مصر، 1983م، ص35. وينظر: د.زهير غازي زاهد، المخزومي ونظرية النحو العربي، دار الضياء للطباعة والتصميم، العراق، ط1 1427هـ/2006م، ص34-35.

[2]- د.مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص17-18.

[2]- ينظر د.مهدي المخزومي، في النحو العربي قواعد وتطبيق، كلمة التصدير، مصطفى السقا، ص11.

[4]- د.زهير غازي، موضوعات في نظرية النحو العربي- دراسات موازنة بين القديم والحديث، سوريا، دمشق، دار الزمان للطباعة والنشر والتوزيع ط1 2010م، ص220.

الموروث النّحوي والأفكار الحديثة. وقد رأينا –فيما سبق ذكره في مبحث المدارس النّحوية– أنّ اِعتماد المصطلح النّحوي الكوفي واِستعماله في درس اللّغة العربية، فيه دقة التعبير، ومظهرا من مظاهر التطور، لأنّ المذهب الكوفي أقرب إلى طبيعة الدّرس اللّغوي الذي يقوم على وصف اللّغة وعدم اللّجوء إلى معيارية القاعدة.

ويرى "المخزومي" أنّ الدّرس النّحوي يجب أن يعالج موضوعين مهمين وهما الموضوع الأول: الجملة من حيث تأليفها ونظامها، ومن حيث طبيعتها، ومن حيث أجزائها في أثناء التأليف من تقديم وتأخير، ومن إظهار وإضمار. والموضوع الثاني: ما يعرض للجملة من معان عامة تؤديها أدوات التعبير التي تستخدم لهذا الغرض كالتوكيد وأدواته، والنفي وأدواته والاستفهام وأدواته...، إلى غير ذلك من المعاني العامة التي نعبّر عنها بالأدوات، والتي تمليها على المتكلّمين أدوات الخطاب ومناسبات القول[1].

فاللّغة في ضوء "النظرية المخزومية" لا تخضع للأحكام العقلية، والأسس المنطقية لأنّها ليس ثابتة، فهي ظاهرة حيوية اِجتماعية، تتطور بتطور الحياة نفسها، وتسير وفق قوانين يحدّد الاستعمال اِتجاهها، فهي إذن متغيرة لا تبقى على حال بل التغيّر من مقوّمات وجودها[2]. ومعنى هذا أنّ النّحو عارضة لغوية خاضع للاستعمال، ولعلّ ذهاب "المخزومي" هذا المذهب لعدم رضاه عن النّحو العربي الذي أخضعه البصريون إلى الأحكام العقلية، وكأنّ الرضا لن يتحقق إلاّ من خلال النظر إلى اللّغة بأنّها ظاهرة اِجتماعية، ويعدّ هذا الاتجاه من أهمّ مبادئ الدّراسة الوصفية للّغة، وأبعدها أثرا في توجيه دراسة اللّغة حديثا.

ونوضّح هنا أنّ "المخزومي" كان يدعو أيضا إلى الإبقاء على اِستمرارية اللّغة الفصيحة، والحفاظ على سلامتها، وتطوّر هذه اللّغة من دون النظر بالدّرس إلى لهجاتها

[1]– د.مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص18.

[2]– د.مهدي المخزومي، الدرس النحوي في بغداد، ص56.

المتطوّرة عنها في مجال وضع النّحو، وهو موقف تقليدي لكلّ نحوي، وبهذا تختلف وصفية منهجه عن الوصفية الغربية، بوصفها منهجا لعلم اللّغة الحديث، فوصفيته تنطلق من التراث النّحوي لدى أوائل النّحاة، وقد دعا إلى إصلاح منهج النّحو، ولم يدع إلى وضع نحو جديد للّغة في كلّ مرحلة من مراحل تطوّر لهجاتها[1]. لأنّ ذلك يؤدّي بالنتيجة إلى تشجيع اللّهجات المتطوّرة عن اللّغة الأم، ثمّ إلى ترك اللّغة الأم الفصيحة ثابتة مهملة، مما يؤدّي إلى نسيانها وموتها، وبهذا يحدث الانفصال بين اللّغة الأم الفصيحة وما تطوّر عنها من لهجاتها، كما حدث للاّتينية، واللّهجات التي تفرّعت عنها: الإيطالية، والفرنسية والإسبانية، والبرتغالية، والرومانية.

ونحن نؤيد "المخزومي" في ذلك، إذ إن الاصلاح ينبغي أن ينصبّ على مناهج النّحو، الذي يحاول دراسة اللّغة الفصيحة للوصول إلى غاياته، ودراسة الظواهر المتطورة فيها، التي تتصل بها، وإهمال ما لا يتصل بها، لأنّها تضعف عربية القرآن الكريم، وتهدف إلى جديد قد تنقطع بوجوده الأسباب بين لغة التراث القديم، ولغة الحياة اليومية، ولغة القرآن الذي من أجله نشأت الدّراسات اللّغوية العربية.

ولما نظر "المخزومي" إلى اللُّغة نظرة تطور، لأنّها ظاهرة اِجتماعية، حدَد وظيفة النّحوي بأن ينهج بها نهج الاستقراء، والملاحظة، والوصف، ويجعل من نواحي الشركة فيما وقع عليه الاستقراء والملاحظة، والوصف، قواعد لا ينظر إليها بوصفها معايير يجب اِتباعها، وإنّما تفهم بوصفها تعبيرات عن الوظائف اللّغوية تؤدّيها الوحدات اللّغوية التي وقع عليها الاستقراء وهذا ما ضمّنه بقوله:« والنّحوي الحق هو ذلك الذي يجري وراء اللّغة يتتبع مسيرتها، ويفقه أساليبها، ووظيفة النّحوي أن يسجّل لنا ملاحظاته ونتائج اِختباراته في صورة أصول وقواعد تمليها عليه طبيعة هذه اللُّغة، واِستعمالات أصحابها وأن يصف لنا مثلا ما يطرأ على الكلمة أو الجملة وأوضاعها المختلفة، فإذا قال النَّحوي

[3]- ينظر: د.زهير غازي، المخزومي ونظرية النحو العربي، ص34-35.

مثلا إنّ الفاعل مرفوع كان يستند في اِستنباط هذا الأصل إلى اِستقراء واع، وملاحظة دقيقة، ونظر صائب في الأساليب، وليس له أن يفلسف ذلك أو يبنيه على حكم من أحكام العقل»[1].

ويسير المنهج التطبيقي لـ"النظرية المخزومية" في جعل "المعنى" ركيزة أساسية يرتكز عليه في دراسة وتدريس النّحو العربي، وذلك من خلال التعلق بنظرة "عبد القاهر الجرجاني" (ت 471هـ) في معاني النّحو، وفكرة النظم ومباحثه الأسلوبية التي كان ينطلق منها، فقد ألحق "المخزومي" دراسة أساليب التعبير إلى الدّرس النّحوي، التي كانت كتب النّحو تبعدها عن هذا الدّرس، يتضمّنها "علم المعاني" بوصفه قسما من أقسام البلاغة لكنّه جعل هذا القسم جزءا مهما في الدّرس النّحوي، مثلما كان "الجرجاني" ينظر إلى معاني النّحو، وأهميتها في فهم نظم الكلام والتراكيب في كتابه "دلائل الإعجاز".

وهكذا أسّس المنهج التطبيقي لـ"النظرية المخزومية" إلى إلغاء فكرة "العامل"، وإقامة البديل عنها للوصول إلى "المعنى"، يقول "المخزومي":« صار على الدّارسين، الذين يريدون أن يعيدوا إلى هذا الدّرس اِعتباره، أن يلغوا كلّ تلك الاعتبارات المنطقية، وأن يبطلوا القول بالعامل؛ ليبطل كلّ ما ترتب عليه... ليس هناك عامل لا من الأفعال ولا من الأسماء، ولا من الأدوات... ففكرة العمل إذا أُحتيج إليها يوما، لم يعد بالدّارسين اليوم حاجة إليها، لأنّها حرفت الدّرس النّحوي عن وجهته اللّغوية إلى وجهة منطقية عقيمة»[2]، أي أنّه ليس هناك لا عمل ولا عامل، وإنّما هناك وظائف تؤدّيها الكلمات والجمل، يقول "المخزومي" في تعريف الإعراب:« الإعراب –فيما نرى– بيان ما للكلمة أو الجملة من وظيفة لغوية أو قيمة نحوية، ككونها مسندا إليه، أو مضافا إليه،

[1]– د.مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص22-31.

[2]– د.مهدي المخزومي، قضايا نحوية، المجمع الثقافي، أبوظبي، ط1، 2002م، ص82-96.

أو فاعلا أو مفعولا أو حالا، أو غير ذلك من الوظائف التي تؤدّيها الكلمات في ثنايا الجمل وتؤدّيها الجمل في ثنايا الكلام»[1]، ويبدو لنا أنّه تعريف شامل لم يقتصر على بيان وظيفة الكلمة فقط، بل شمل وظيفة الجملة في الكلام، وهذا من شأنه أن يجعل التلميذ قادرا على تطبيق القواعد النّحوية مع مراعاة ما تستلزمه عملية التخاطب، فالملكة اللّغوية بكاملها وفي جملتها هي مهارة التصرف في بنى اللّغة، حسب حال المخاطب أو وظيفة الكلام، مما يساعد المعلّم والتلميذ معا على التبليغ الفعال، بما تواضع عليه أهل اللّغة والقدرة على الاتصال اللّغوي في جميع الأحوال، بما يقتضيه الوضع اللّغوي وهذه الأحوال معا من لفظ سليم ومناسب.

2-2)- الجهد المجمعي: إنّ من أهمّ الأسباب التي دفعت نخبة من علماء اللّغة العربية، إلى تأسيس المجامع اللّغوية النظر في قضايا اللّغة العربية وخدمتها، وتعتبر قضية النّحو من أمّهات القضايا التي أقلقت فئة من العلماء ومن هنا كان تأسيس المجامع أكثر من ضرورة، تماشيا مع مستجدات العصر، وإنطلقت أقلام العلماء، وأهل الفكر من كلّ الأقطار العربية لتساهم بما تيسّر في مجال الدّراسات النّحوية التيسيرية المختلفة، وإنصبّ عمل المجامع على إقامة مؤتمرات وندوات تخصّ النّحو العربي:« بداية بالندوة التي جرت في "مصر" سنة (1938م) وخرجت بقرار إلغاء الإعراب التقديري والمحلي، كونه لا يفيد اللّغة في شيء، كما رأت أنّ الضمير المستتر يجب أن يلغى لكن ما نجده في الواقع غير ذلك، فالإعراب التقديري والمحلي، والضمير المستتر، لا زال إلى يوم الناس هذا يعتمد في المؤسّسات التعليمية بكلّ أطوارها.

- مؤتمر "مصر" سنة (1945م) وهو أوّل عمل ظهرت فيه الجدّية التي تخص الكلمة، والجملة، وأبواب البلاغة.

[1]- د.مهدي المخزومي، في النحو العربي قواعد وتطبيق، ص66.

– مؤتمر مفتشي اللّغة العربية سنة (1957م) حيث إنّ الكلام العربي مكوّن من جمل وأساليب، كما أنّ هناك مسند ومسند إليه، وهذا المؤتمر خرج بأشياء عملية، حيث أجاز التعدّد في الآراء النّحوية ما لم يخل بالنظام العام.

إضافة إلى العديد من المؤتمرات الأخرى، كمؤتمر "صنعاء" (1972م)، ومؤتمر النّحو في "عمان" (1984م) ومؤتمر النّحو والصّرف بجامعة "دمشق" (1994م).

– مؤتمر تيسير تعليم النّحو وتطويره الذي نظمه مجمع اللّغة العربية السوري (2002م)، وقد خرج هذا المؤتمر بقرارات نذكر منها:

– تبني النظرة الشاملة لمفهوم النّحو باعتباره نظاما للّغة.

– التمييز في النّحو بين ما هو "علمي" وما هو "تعليمي".

– التركيز على الجانب التطبيقي وأنشطة الإنتاج اللّغوي.

– الربط بين حاجات المتعلّمين النّحوية وأهداف التعليم.

– تجاوز التشعبات والتداخلات وحالات الشذوذ.

– اِستخدام طرائق التدريس الأكثر جدوى.

– الاستخدام المكثف للوسائل التعليمية.

– إعادة النظر في أساليب التقويم.

– التأهيل التربوي للمدرس.

– تطوير اِستخدام الفصحى في شكلها المعاصر.

– ضرورة تيسير النّحو العربي باختيار المادة النّحوية المناسبة، وذلك بإشراك مجموعة من العلوم الأخرى كاللّسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع...، لما لهذه العلوم من العلاقة الوثيقة بنجاح العملية التعليمية...»[1].

[1]– صالح بلعيد، مقالات لغوية، الجزائر، 2004، دار هومة، ص222– 223.

ولا نستثني من هذا ما يقوم به "المجلس الأعلى للغة العربية" في "الجزائر" في كلّ مرة، عن طريق عقد مؤتمرات وندوات تخصّصية[1]، ولقاءات تشاورية مع مسؤولي هيئات البحث العلمي، والتربية والتعليم، و"الجزائر" من بين دول العالم العربي التي تولي أهمية بالغة لبرامج تعليمها، لأنّ أولي الأمر أدركوا جليا المسؤولية الكبيرة في حقّ الأجيال، وتمثل هذا في العمل الميداني، في عقد المؤتمرات والملتقيات الوطنية والدولية.

وفي ضوء هذه الجهود، يبقى التطبيق الميداني هو الفيصل الحقيقي لها في نجاحها أو إخفاقها، حتى يقيّم ويقوّم العمل، وينظر فيه عن قرب باستمرار، إن كان في حاجة إلى تعديل جديد، أو يتطلب إصلاحا مستعجلا، ويبقى بذلك المنظّرون على قرب من أعمالهم، ويتصرّفوا فيها في الوقت المناسب.

[2]- الملتقى التخصصي الذي نظمته "مديرية البحث العلمي والتطوير التكنولوجي" بالشراكة مع "المجلس الأعلى للغة العربية" و"مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية" و"مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة" حول: دور اللغة العربية في ترسية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، المنعقد بمركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة، الأغواط، يوم: 2018/03/04م.

الفصل الثاني

التجديد في الدّرس النّحوي المخزومي بين النظرية والتطبيق

المبحث الأول: حدّ النّحو وموضوعاته.

1)- حدّ النّحو عند المخزومي.

2)- موضوع الدّرس النّحوي.

2-1)- الجملة في الدّرس النّحوي المخزومي.

2-1-1)- أقسام الجملة.

2-1-2)- الوظائف الإعرابية للجلمة.

المبحث الثاني: أقسام الكلام، الأساليب النحوية، الوظائف النحوية.

1-)- أقسام الكلام.

1-1)- أقسام الكلام في النحو العربي.

1-2)- أقسام الكلام في الدّرس النّحوي المخزومي.

2)- الأساليب النحوية.

2-1)- بين النحو وعلم المعاني.

2-2)- في الأساليب النحوية.

3)- الوظائف النحوية.

الفصل الثاني: التجديد في الدّرس النّحوي المخزومي بين النظرية والتطبيق.

المبحث الأول: حدّ النّحو وموضوعاته.

1)- حدّ النّحو عند المخزومي:

لم يتّفق النّحاة على حدّ واحد للنّحو، نظرا لاختلافهم في تحديد دائرة القواعد النّحوية، فمنهم من قصرها على ضبط أواخر الكلام، ومنهم من كان يرى أنّها تشتمل على أساليب اللّغة العربية من جميع نواحيها[1]. والدّرس النّحوي عند "المخزومي" يقوم على الجملة من حيث تأليفها ونظامها وما يعرض لأجزائها أثناء تأليف الكلام من تقديم وتأخير، وما يعرض للجملة من معان عامة تؤدّيها أدوات التعبير كالتوكيد وأدواته، والنفي وأدواته، والاستفهام وأدواته، وغيرها من المعاني العامة. ويرى "المخزومي" أنّ طبقات النحويّين بعد "الخليل" و"الفرّاء" لم يدركوا موضوع درسهم النّحوي، وفاتهم كثير من الأصول هي من صلب درسهم، وشغفوا بفكرة "العامل"، وتركوا كثيرا من الموضوعات لعلماء المعاني من البلاغيين، الذين كانوا النّحاة الحقيقيين في نظره[2].

اِهتم الدكتور"مهدي المخزومي" بـ:"نظرية المعنى" في مقابل الشّكلية التي اِلتزم بها النّحاة في القرون الأخيرة، ودرس الجملة التي اِتخذها موضوع الدّرس النّحوي، وفي سبيل ذلك رفض تواضع النّحاة وعلماء البلاغة بفصلهم علم المعاني عن النّحو، واِعتبرهما علما واحدا، وتطبيقا لرفضه هذا درس الأساليب اللّغوية التي اِستأثر بدراستها علماء المعاني دون النّحاة، وتتمّة منه لتوظيف "نظرية المعنى" وسّع آراء أستاذه "إبراهيم مصطفى" في معاني علامات الإعراب، فأعاد تبويب الوظائف، وصنّف التوابع تصنيفا جديدا، وأعاد

---

[1]- عبد العزيز عتيق، المدخل إلى علم النحو والصرف، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط ،د.ت ص135. يراجع:(دراسة الباحث "عمر لحرش"، الدرس النّحوي عند مهدي المخزومي بين التقليد والتجديد).

[2]- ينظر: د.مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص17-28.

رسم معالم أخرى في الدّرس النّحوي، ومن ذلك تقسيم الكلام عند القدماء الذي رفضه لأنّه لا يستغرق جميع أنواع الكلام العربية، لنقص في اِستقراء الكلم.

ولاشكّ أنّ الجانب التعليمي هو الذي يوجّه الدّرس النّحوي عند "المخزومي" ويتجلّى ذلك في إعادة تبويه لموضوعات النّحو، وإلغائه لتعليلات النّحاة، ورفضه لنظرية العامل النّحوي.

2)- موضوع الدّرس النّحوي:

أمّا موضوع الدّرس النّحوي كما يراه "المخزومي" فهو الجملة التي يتناولها من حيث تأليفها ونظامها ومن حيث طبيعتها وتركيبها، وما يطرأ لأجزائها من تقديم أو تأخير كما يتناول بالدّراسة المعاني التي تعرض للجملة، والتي تؤدّيها أدوات التعبير كأدوات التوكيد والنفي والإستفهام وغيرها.

ويرى "المخزومي" أنّ النّحاة القدماء لم يحدّدوا موضوع دراساتهم، وأدخلوا في هذا الباب ما ليس منه، وأهملوا من موضوعاته ما لا ينبغي أن يهمل، فهم بذلك ضيّقوا دراستهم النّحوية تضييقا أغفلوا بسببه كثيرا من الظواهر التي كان ينبغي أن يدرسوها، وقد قصروا درسهم على العناية بأواخر الكلم، وما يطرأ عليها من إعراب وبناء، و"المخزومي" متأثّر بما قاله "إبراهيم مصطفى" في نقده للدّرس النّحوي القديم[1]، وقد ذهب معه إلى أنّ النّحاة صرفوا عنايتهم إلى إعراب الألفاظ المفردة متأثرين بـ"نظرية العامل" التي أخضعوا لها الدّرس النّحوي، فاستقرّ عندهما أنَّ بلية النّحو العربي هي هذه النظرية، فكان لابدّ من تخليص النّحو منها، لكنّ النّحو عند نحاة العربية القدماء كان يعنى بدراسة القوانين التي تأتلف بمقتضاها الكلم لتركيب الكلام وصرّح بذلك الرضي وابن يعيش وغيرهما[2]، كما أنّ

---

[1]- ينظر: د.مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص17. وينظر: إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار الآفاق العربية، القاهرة، د.ط1423هـ/2003م، ص3.

[2]- ينظر: عز الدين مجدوب، المنوال النحوي العربي قراءة لسانية جديدة، دار محمد على الحامي للنشر، تونس ط1، 1998م، ص135.

النّحاة بحثوا في أحكام تأليف الكلام من حذف وذكر وتقديم وتأخير، واتصال الكلام بعضه ببعض وانفصاله عنه « ولا يكاد باب من أبواب النّحو يخلو من البحث في التراكيب من هذه الناحية [...] وإذا ألقينا نظرة على علم النّحو، وجدناه يبحث عن أحوال الجمل والمفردات من حيث وقوعها في التركيب أو عن الأحوال التي يكون بها التركيب مطابقا للمعاني الوضعية الأصلية، أمّا الجمل فنحو الجملة التي تقع خبرا أو حالا، أو صفة معطوفة أو شرطا، أو جزاء أو جواب قسم، أو مضافا إليه أو مفعولا ثانيا لنحو: علِمْتُ وظَنَنْتُ، ولم يقصر النّحاة بحثهم في هذه الجمل من جهة الإعراب بل بحثوا عن أحكامها من جهات أخرى، ككونها خبرية، أو إنشائية اِسمية أو فعلية مقيّدة بنوع خاص من الألفاظ و مطلقة، كما بحثوا عنها من جهة موقعها في نظم الكلام أو من جهة ما تتّصل به من جهة وجوب الحذف أو اِمتناعه أو جوازه»[1].

وكان من نتيجة هذا الموقف أن جعل كـ"إبراهيم مصطفى" الجملة موضوعا للدّرس النّحوي، فالنّحو لا يعنى بالكلمة مفردة، وإنّما يعنى بها مؤلّفة مع غيرها في الكلام.

ولا بدّ من أن نقف على مفهوم الجملة ودلالتها عند "المخزومي" وموقفه ممّا اِنتهى إليه النّحاة في دراستهم للجملة، فقد ذهب فريق منهم إلى عدم التفريق بينها وبين الكلام، فهما مصطلحان لمعنى واحد، قال ابن جني:« أمّا الكلام فكلّ لفظ مستقل بنفسه، مفيد لمعناه، وهو الذي يسمّيه النّحويّون الجمل، نحو زيد أخوك، وقام محمد»[2] غير أنّ جمهور النّحاة يفرّقون بينهما، فالكلام هو « القول المفيد بالقصد، والمراد بالمفيد ما دلّ على معنى يحسن السّكوت عليه»[3]، أمّا الجملة فهي مركّب إسنادي، تقوم العلاقة

---

[1]- محمد الخضر حسين، دراسات في العربية وتاريخها، المكتب الإسلامي، دمشق، ط2، 1380هـ/1960م ص186.

[2]- ابن الجني، الخصائص، ج1، ص18.

[3]- ابن هشام الأنصاري عبد الله بن يوسف، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: عبد اللطيف الخطيب المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط1، 2000م، ج5، ص7.

فيه بين المسند والمسند إليه على أساس الإسناد الذي يربط أحدهما بالآخر، فشرط الكلام الإفادة ولا تشترط في الجملة، وإنّما شرطها الإسناد، أفاد أو لم يفد، فالجملة عند النّحاة، أعمّ من الكلام[1]، والملاحظ أنّ منهج دراسة الجملة وتحليلها عند جمهور النّحاة يقوم على أساس الإهتمام بمكوّناتها، لذلك عنوا بعناصرها المكوّنة، ويظهر هذا المنهج في اِعتبارها مركبا اِسناديا، واِتخذوا من نوع عناصرها منطلقا لتحديد هويتها، ودروسها في ضوء رتبة هذه العناصر، ونتح عن تحديدهم للمكوّن الأساسي للجملة القول بمصطلحي العمدة والفضلة، فالعمدة ما كان طرفا في الإسناد، والفضلة ما لم يكن كذلك، وجاز الاستغناء عنه بقرائن الحال والمقام، وإلاّ اِمتنع الحذف، نحو قوله تعالى:(وما خلقنا السّماء والأرض وما بينهما لاعبين) سورة الإنبياء، الآية (16)، فإنّه يمتنع حذف الحال (لاعبين) في الآية.

2-1)- الجملة في الدّرس النّحوي المخزومي:

يعرّف "المخزومي" الجملة بعدّة تعريفات، فهي الصّورة اللّفظية الصّغرى للكلام في أيّة لغة من اللّغات، وهي المركّب الذي يبيّن أنّ صورة ذهنية كانت قد تألّفت في ذهنه ثمّ هي الوسيلة التي تنقل ما جال في ذهن المتكلّم إلى السّامع...[2]، كما يستخدم "المخزومي" مصطلح الجملة التامة، وهي التي تعبّر عن أبسط الصّور الذهنية التامة التي يصحّ السّكوت عليها، ولا بدّ أن تتألّف الجملة التامة من ثلاثة عناصر هي: المسند والمسند إليه وذلك نحو (هَبّ النّسيمُ)، فالمسند إليه هو (النّسيمُ)، والمسند هو الفعل (هَبّ) أمّا الإسناد هنا فهو عملية ذهنية تربط بين طرفي الإسناد، وليس في العربية لفظ دال على الإسناد، لكنّ الجملة العربية كانت تتضمن في اِستعمالاتها القديمة ما يدل

[1]- ينظر: د.مهدي المخزومي في النحو العربي نقد وتوجيه، ص31-33.

[2]- المرجع نفسه، ص33.

عليه، ويستدل "المخزومي" لذلك بقول "فاطمة بنت أسد أم عقيل بن أبي طالب" [من مشطور الرجز]:

أَنْتَ تَكُونُ مَاجِدٌ نَبِيل إذَا تَهُبُّ شَمْأَلٌ بَلِيلُ

فالكلمة (تكون) التي عدّها النحاة زائدة، هي فعل الكينونة الدال على الإسناد ويرد "إبراهيم السامرائي" ما ذهب إليه "المخزومي" في وجود ألفاظ تدل على الإسناد لأنّه يتم بدون ألفاظ دالة عليه[1].

ومما يدل على الإسناد الضمة التي هي علم المسند إليه، فلا تخلوا الجملة في العربية من هذا العنصر، ونلاحظ أنّ "المخزومي" قد اِستند إلى عدّة معايير في وضع مفهوم للجملة، منها معيار الطول أو القصر أو معيار الدلالة على معنى تام، إضافة إلى معيار التركيب، إذ الجملة عنده مركب إسنادي.

2-1-1)- أقسام الجملة:

قسّم جمهور النّحاة الجملة بناء على فكرة الإسناد إلى فعلية وإسمية، فالفعلية هي ما كان صدرها فعلا والإسمية هي التي يتصدّرها إسم، والمراد بصدر الجملة هنا المسند والمسند إليه، ولا عبرة عند النحاة بما تقدّم عليهما من الحروف، نحو أقائم الزيدان؟ ولعلّ أباك منطلقٌ.

وذهب "ابن هشام الأنصاري" إلى أنّ الجملة ثلاثة أقسام، ثالثها الجملة الظرفية التي يكون صدرها ظرفا أو جارا ومجرورا، نحو (أعندك زيد؟)، ونحو (أفي الدار زيد؟)، إذا قدّرت (زيد) فاعلا بالظرف والجار والمجرور، وأضاف "الزمخشري" نوعا رابعا سماه الجملة الشرطية، نحو (زيد إن يقم أقم معه)[2].

---

[1]- ينظر: إبراهيم السامرائي، الفعل زمانه وأبنيته، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1403هـ/1983م، ص71.

[2]- ينظر: ابن هشام الأنصاري، مغنى اللبيب، ج5، ص14-15. وينظر: الزمخشري، المفصل في صنعة الاعراب تح: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، ط1، 1420هـ/1999م، ج1، ص230.

ويرى "المخزومي" أنّ تقسيم النّحاة الجملة إلى فعلية وإسمية صحيح من حيث المبدأ وتقرّه اللّغة، لكنّه ينكر عليهم الحدّ الذي وضعوه لكلتا الجملتين، فليست العبرة في تحديد الجملة بصدارتها فالجملتان (طلع البدر) و(البدر طلع) فعليتان، وإنّما تقدّم المسند إليه في الثانية منهما لغرض بلاغي، وليس صحيحا ما ذهبوا إليه في إعتبارهم الجملة الإسمية أساسا للجملة الفعلية لأنّه مبني على القول بأنّ الإسم أصل والفعل فرع، وليس قولهم بمبدأ الأصل الفرع إلاّ نتيجة للمنطق الذي تحكّم في منهج النّحو ودرسه، كما أنّه يرى أنّ الجملة تنقسم إلى ثلاثة أقسام: فعلية وإسمية وظرفية.

أ)– **الجملة الفعلية:** هي التي يدل فيها المسند على التجدّد، بمعنى أنّ المسند يتصف بالمسند إليه إتصافا متجددا، وذلك حين يكون المسند فعلا، نحو (قَامَ خَالِدٌ) و(يَقُومُ خَالِدُ) و(خَالِدُ يَقُومُ) وهو ما قرّره علماء المعاني كالجرجاني.

ب)– **الجملة الإسمية:** هي التي يدل فيها المسند على الدّوام والثبوت، أو بتعبير آخر هي التي يتصف فيها المسند إليه بالمسند إتصافا ثابتا غير متجدّد، أو بعبارة أخرى هي التي لا يكون فيها المسند فعلا، فإذا لم يكون المسند فعلا، فهو إسم نحو (محمد أخوكَ) و(الحديد معدن)، لأنّ (أخوك) و(معدن) دالان على الدوام والثبوت للمسند إليه[1].

وليس هذا التفسير لمفهوم الجملة عند "المخزومي" إلاّ توظيفا لمبدأ تغليب جانب المعنى على الشكل الذي كان النّحاة يفسّرون به الظواهر اللّغوية في النّحو العربي.

ويذهب "المخزومي" إلى أنّه لا فرق بين الفاعل ونائبه، لأنّه كلاّ منهما مسند إليه ولأنّهما مرفوعان وجميع أحكام الفاعل تنطبق على نائبه، ولأنّ كليهما يستدعي تأنيث

[1]– ينظر: د.مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص41–42. وينظر: د.مهدي المخزومي، في النحو العربي قواعد وتطبيق، ص86.

الفعل، إذا كان مؤنثا، كما أنّه لا فرق بين البناءين (اِنفَعَلَ) و (فُعِلَ) كقولنا: اِنكسر الزجاج، وكسر الزجاج.

والمسند إليه في كلتا الجملتين فاعل، لأنّ الفاعل في الجملة الفعلية ضربان: فاعل يفعل الفعل عن إرادة واِختيار، كقولنا: سافر خالد، وضرب آخر من الفاعلين ليس في الفعل إرادة، ولا اِختيار، وذلك نحو: اِنكسر الزجاج، وكسر الزجاج، وبذلك يلغي "المخزومي" باب نائب الفاعل في الدّرس النحوي. وينقل عن الرضي أنّ عبد القاهر الجرجاني والزمخشري كانا لا يفرقان بين الفاعل ونائبه[1].

ج)– الجملة الظرفية: هي التي يكون فيها المسند ظرفا أو مضافا إليه بالأداة (جارا ومجرورا) والمسند إليه اِسم نكرة، نحو (عند زيدٍ نمرةٌ) و(أمامك عقبات) و(في الدار رجل)، فهذه الجمل ليست فعلية لعدم وجود الفعل فيها، وليست اِسمية لأنّ المبتدأ ليس صدرا فيها، ولم يتأخر لطارئ لطارئ، فتقدّم المسند، فهذه الجمل يقوم نظامها على أساس تقديم الظرف أو الجار والمجرور وتأخير المسند إليه النكرة الذي أعربه هنا فاعلا بالظرف أو الجار والمجرور، أمّا إذا كان المسند إليه معرفة نحو: في الدار زيد فالجلمة اِسمية لا ظرفية، لأنّ المسند قدّم للاهتمام به[2].

ويبدو أنّ ما جعله "المخزومي" من قبيل الجملة الظرفية هو شكل من أشكال الجملة الإسمية لأنّه يصح أن ندخل على المسند النواسخ، نحو قوله تعالى:(وكان في المدينة تسعة رهط) سورة النمل، الآية (48)، ونحو: إنّ عند زيدٍ نمرةً، وإنّ أمامك عقبات، ولعلّ في الدار رجلا، ولو كان المسند إليه فاعلا كما ذكر "المخزومي" لما صحّ دخول النواسخ عليه.

---

[1]– ينظر: د.مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص45-47.

[2]– بنظر: د.مهدي المخزومي، في النحو العربي قواعد وتطبيق، ص86 و160-161.

ولعلّ "الزمخشري" أوّل نحوي ورد عنه مصطلح الجملة الشرطية، وعدّها قسما مستقلا ومثّل لها بمثل قولهم (بكر إن تعطه يشكركَ)[1]، وخالفه جمهور النّحاة الذين عدّوها فعلية، وهي عندهم مركبة من جملتين اِثنتين جملة الشرط وجملة جواب الشرط حيث تكون الثانية منهما نتيجة للأولى ومرتبطة بها وجودا وعدما، ويرى "المخزومي" أنّ هذا من النظر العقلي المحض، ولذلك ينبغي أن يدرس الشرط على أنّه جملة واحدة لا جملتان، لأنّ الجملة الشرطية بجزأيها هي في الحقيقة جملة واحدة وتعبير لا يقبل الفصل بين جزأيه، وماهي إلاّ وحدة كلامية يعبّر جزآها عن فكرة محدّدة[2].

2-1-2)- الوظائف الإعرابية للجلمة:

قسّم النّحاة الجمل من حيث الوظيفة الإعرابية التي تؤديها إلى نوعين: جمل لا محل من الإعراب، وجمل لها محل من الإعراب، وهو تقسيم مبني على تقدير حلول المفرد محل الجملة أو عدمه، فإذا أمكن أن يحلّ المفرد محلّها، كان لها محل من الإعراب، لأنّ الأصل أنّ الإعراب يكون للمفرد اِسما كان أو فعلا مضارعا، أمّا الجملة فلا تقبل ذلك لأنّها مركب إسنادي، وإذا لم يمكن أن يحل المفرد محلها، فليس لها محل من الإعراب حينئذ.

أ)- الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب: وقد اِختلف النّحاة في حصر هذا القسم من الجمل، فـ"أبو حيان" جعلها اِثنتي عشرة جملة، وعدّها "اِبن هشام" سبع جمل : الابتدائية (المستأنفة) والاعتراضية والتفسيرية، وجواب القسم، وجملة جواب شرط غير جازم، أو جواب شرط جازم، ولم تقترن بالفاء أو إذا الفجائية، وصلة الموصول، والجملة التابعة لجملة لا محل لها من الإعراب.

ب)- الجمل التي لها محل من الإعراب: وقد عدّها "ابن هشام" تسعا، وهي : الواقعة خبرا، وجملة الحال، والواقعة مفعولا به، والمضاف إليها، والواقعة بعد الفاء أو إذا

---

[3]- ينظر: موفق الدين ابن يعيش، شرح المفصل، تح: د.إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط1، 2001م، ج1، ص229.

[1]- ينظر: د.مهدي مخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص56-57.

الفجائية جوابا لشرط جازم، والتابعة لمفرد كأن تكون نعتا له أو معطوفا عليه، والتابعة لجملة لها محل من الإعراب، كأن تكون بدلا منها، والجملة المستثناة، والجملة المبتدأ بعد همزة التسوية[1].

ويرى "المخزومي" أنّ "ابن هشام" تناول هاتين الطائفتين من الجمل في هدى فكرة العامل التي سيطرت على النّحاة، دون أن يتناولها من حيث وظيفتها اللّغوية، لأنّ الدّرس النّحوي يقتضي أن يبحث النّحاة في الجمل من خلال نقلها لأفكار المتكلّم إلى السّامع إضافة إلى محلّها الإعرابي، فيكفي الدّراس في مثل: محمد أبوه فقيهٌ، أن يقول (محمد) مسند إليه أو مبتدأ، وجملة (أبوه فقيه) حديث عن المسند إليه وإخبار عنه، ويقول في مثل (نزل الضيف من على فرسه وهو يتهلّل فرحا) إنّ عبارة (وهو يتهلّل فرحا) جيء بها لبيان هيئة الضيف ساعة نزوله من على ظهر فرسه.

المبحث الثاني: أقسام الكلم، الأساليب النّحوية، الوظائف النّحوية.

1)- أقسام الكلم:

عني النّحاة بالكلمة وبيان وظيفتها النّحوية التي تؤديها في بناء الجملة والوظيفة النّحوية هي ما تؤديه الكلمة من معنى بالنسبة إلى كلمة أخرى، وقد حرص النّحاة على تحديد أنواع الكلم وتصنيفها حسب شكلها أو الوظائف النّحوية التي تؤديها في التراكيب الكلامية.

1-1)- أقسام الكلم في النّحو العربي:

يكاد النّحاة يجمعون على تصنيف الكلام إلى ثلاثة أنواع، سمّوها (أقسام الكلم) هي الإسم والفعل، والحرف، كما وضعوا لكلّ قسم منها علامات تميّزه من حيث الشكل أو الوظيفة عن الأقسام الأخرى، ودافع بعض النّحاة عن هذا التقسيم، ونفوا أن

[1]- ينظر: جلال الدين السيوطي، الأشباه والنظائر في النحو، تح: عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت ط1، 1406هـ/1985م. وينظر: ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب، ج5، ص39-245. يراجع:(دراسة الباحث "عمر لحرش"، الدرس النّحوي عند مهدي المخزومي بين التقليد والتجديد).

يوجد قسم رابع خارج عن هذه الأقسام الثلاثة، ولم يخرج أحد عن هذا التقسيم إلاّ ما روي عن "أبي جعفر أحمد بن صابر الأندلسي" الذي ذهب إلى القول بوجود قسم رابع سماه الخالفة[1].

وقد قسّم النّحاة القدماء الكلمة هذا التقسيم الثلاثي معتمدين على معايير التمييز بينها، فمنهم من اِعتمد معيار بنائها اللّفظي، بحيث جعلوا الإسناد محورا لهذا التقسيم فإذا كانت الكلمة صالحة لأن تكون طرفا في الإسناد، فهي اِسم أو فعل، ثمّ اِحتاجوا إلى وضع ضوابط للتمييز بين الإسم والفعل، فوجدوا أنّ الكلمة إذا كانت صالحة لأن تكون مسندا، لا مسندا إليه، فهي الفعل، وإذا كانت صالحة لأن تكون مسندا، ومسندا إليه فهي الإسم، وما كان منها غير صالح لأن يكون مسندا ولا مسندا إليه، فهو الحرف[2] وبالمقابل اِعتدّ فريق آخر من النّحاة بالمعنى ليكون عيارا عن نوع الكلمة، بغض النظر عن الإسناد، فالاسم ما دل على معنى في نفسه، بمعنى أنّ معناه يدرك من لفظه، وكان غير مقترن بزمن، والفعل ما دل على معنى في نفسه، وكان مقترنا بزمن، والحرف ما لم يدل على معنى غير مستقل، بمعنى أنّه يدل على معنى في غيره، وهو التقسيم الذي أخذ به أكثر النّحاة المتأخرين.

لكن هذه الأسس التي بني عليها هذا التقسيم الثلاثي لم تسلم من الطعن، لأنّها لم تكن حاصرة لجميع أنواع الكلمة، فإذا كان الإسناد معيارا للتقسيم، فإنّه توجد كلمات عدّوها أسماء، لكنّها لا تكون طرفا في الإسناد إلاّ بشروط كالظروف[3].

---

[1]- ينظر: محمد بن علي الصبان، حاشية الصبان شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، دار إحياء الكتب العربية القاهرة، ط، د.ت، ج1، ص23. وينظر: السيوطي، الأشباه والنظائر في النحو، ج3، ص5.

[2]- ينظر: الأشموني، منهج السالك إلى ألفية ابن مالك (شرح الأشموني)، تح: محمد محي الدين عبد المجيد، مطبعة مصطفى الباني الحلبي، القاهرة، ط1، 1358هـ/1999م، ج1، ص9.

[3]- ينظر: السيوطي، الأشباه والنظائر في النحو، ج3، ص9-10. وينظر: محمد علي الرديني، مباحث لغوية دار الهدى، الجزائر، د.ط، 2009م، ص144-145.

1-2)- أقسام الكلم في الدّرس النّحوي المخزومي:

ذكر "مهدي المخزومي" أنّ الكلمة في كتاب سيبوية ثلاثة أقسام: اِسم وفعل وحرف جاء لمعنى، وأخذ "المخزومي" برأي جمهور النّحاة الذين جعلوا المعنى عيارا على نوع الكلمة، ولكلّ من هذه الأقسام علامات لفظية تدل عليها.

1-2-1)- الفعل:

هو ما دل على معنى في نفسه، وكان مقترنا بأحد الأزمنة، والفعل ثلاثة أنواع:

أ)- الفعل الماضي: وهو ما كان على مثال (فَعَلَ)، ويسمّى الفعل الماضي، ويدل غالبا على وقوع الحدث في الزمن الماضي، وذكر له ثلاث دلالات منها أنّه يدل على وقوع الحدث في زمن متصل بالحاضر غير منقطع عنه، ومثّل بقوله سبحانه (قد سمع الله قول التي تجدلك في زوجها) سورة المجادلة، الآية (1)، أو يدل على وقوعه في الماضي مطلقا نحو:(علّمتني الحياة كثيرا)، كما يدل على وقوع الحدث في زمن مضى وإنقطع وذلك إذا وقع خبرا لـ(كان)، نحو قول "أبي الطيب المتنبي" [من البسيط]:

قَدْ كَانَ شَاهَدَ دَفْنِي قبلَ قَوْلِهِم جَمَاعَةٌ ثُمَّ مَاتُوا قَبْلَ مَنْ دَفَنُوا[1]

ب)- الفعل المضارع: ما كان على وزن (يفعلُ)، وهو الفعل المضارع، ويدل أكثر اِستعمالاته على وقوع الحدث في زمن المتكلّم، كما يستعمل للدلالة على وقوع الحدث في المستقبل إذا صحبته (السين) أو (سوف).

ج)- الفعل الدائم: ما كان على وزن (فاعل)، وهو الذي يسميه الكوفيون الفعل الدائم، وقد ذهب "المخزومي" معهم إلى أنّه فعل حقيقة في معناه واِستعماله، لأنّه يدل في الغالب على اِستمرار وقوع الحدث ودوامه. وقد تردّد "المخزومي" في فعل الأمر، لأنّه لا يدل على وقوع الحدث، ولم يرتض مقولة الكوفيين في اِعتباره مقتطعا من المضارع

[1]- المتنبي، الديوان، تح: عبد الوهاب عزام، طبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة، 1354هـ/1935م ص468.

ونفى أن يكون فعلا، ثم رجع ووضعه في كتابه (في النحو العربي نقد وتطبيق) ضمن أبنية أخرى للفعل[1]، وقد سبق أن قرّر في أوّل الأمر أنّ الفعل ثلاثة أقسام، وجعل من هذه الأبنية ما كان على وزن (افْعَلْ) وهو ما سمّاه النّحاة فعل الأمر، وهو ما كان على وزن (فَعَالِ) نحو تراك (بمعنى أُتْرُكْ)، ونَزَالِ (بمعنى انْزِلْ) وحَذَارِ (بمعنى احْذِرْ) وهو بذلك قد تابع الكوفيين في تسويته بين هذين البناءين، وخالف البصريين الذين ذهبوا إلى أنّه اِسم فاعل، لكنّه خالف النّحاة القدماء حين ذهب إلى أنّ جميع أقسام الفعل بما في ذلك الفعل المضارع، مبنية، أمّا تغيّر الحركات في آخر المضارع فيدل على زمن الفعل ليس إلاّ، ليدلّل مع "إبراهيم مصطفى" على أنّ حركات دوال على معان.

وكان "مهدي المخزومي" قد اِعتمد في تقسيم الفعل على صيغته الصّرفية، لأنّ الزمن الصّرفي هو وظيفة الصّيغة، وفسّر الزمن النّحوي لكلّ نوع من الأفعال معتمدا على السياق الذي يرد فيه الفعل، وقد اِستطاع بتأمل واع أن يميّز بين الزمن الصّرفي، والزمن النّحوي، على الرغم من أنّه لم يذكر دلالات بناء (يَفْعُل) في سياقات كثيرة، فمن ذلك وروده بعد النفي بـ(ما)، فيكون للحال عند جمهور النّحاة، وذهب "ابن مالك" إلى أنّه يكون للاستقبال، نحو قوله تعالى:(قل ما يكون لي أن أبدّله من تلقاء نفسي) سورة يونس، الآية (15)، كما يرد بعد النفي بـ(لا)، فيكون للإستقبال عند الجمهور، وقد يكون الحال عند ابن مالك[2].

وأخذ "فاضل الساقي" على المخزومي أنّه تحدث بإسهاب عن الفعل، ولم يتحدث عن طوائف من الكلمات تندرج تحت مفهوم الإسم، لأنّه كان متأثرا بالمذهب الكوفي وساقة ذلك إلى جعله بناء (فاعِل) من طائفة الأفعال، مهملا الأسس الشكلية، فهذا البناء لا يقبل علامات الفعل، كما أنّه يدل على موصوف بالحدث، ثم إنّ الزمن الذي

[1]- ينظر: ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب، ج3، ص314-315.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ج3، ص314-315.

يدل عليه يستفاد من السياق، لا من الدلالة الصّرفية، ومن ثم فإنّه تسمية الكوفيين ومن بعدهم "المخزومي" لهذا البناء فعلا دائما أمر مجانب للدّقة، كما أخذ على "المخزومي" أنّه سمّى في كتابه (مدرسة الكوفة) الإشارات والموصولات أسماء، ثم اِعتبرها كنايات في كتابه (في النحو العربي نقد وتطبيق)،[1] لكن "المخزومي" في كتابه الأول كان يتحدث عن منهج الكوفيين في هذه المسألة بخلاف ما ذكره في الكتاب الثاني.

– **الأفعال الشاذة:** أورد "المخزومي" طائفة من الأفعال سماها الأفعال الشاذة وهي لا تندرج ضمن التقسيم الذي وضعه للأفعال، ورأى أنّها لم تتطور كبقية الأفعال، ولم يدركها الاستعمال الواسع، لذلك بقيت جامدة على حال واحدة، فلم تتصرف تصرّف الأفعال، وهذه الأفعال في جملتها هي:

-فعل الرّجَاء: عسى.

-فعلا المدح والذم: نِعم، وبئس.

-الأفعال المركبة من كلمتين متلازمتين: ليس (هي مركبة من لا وأيس)، وحبذا وحيّهل.

-الأفعال البدائية المتخلفة: هيهات، وشتان، وأف، وصه، ونزال، وغيرها من الأفعال التي سماها البصريون أسماء الأفعال.

1-2-2)- الاسم:

هو ما دل على معنى في نفسه غير مقترن بزمان، ويتميز بأنّه يدخله الإعراب والبناء، في حين أنّ الأفعال ملازمة للبناء، وعدّ من الأسماء المبنية ما كان مقصورا، نحو ليلى، سعدى، وهو اِختيار أقرب إلى التسيير في درس النّحو للمتعلّمين، كما يختصّ الاسم بوظائف تميّزه عن غيره، من ذلك التعريف والتنكير والتأنيث والتذكير، وكذلك

[1]- ينظر: فاضل مصطفى الساقي، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة، مكتبة الخانجي، القاهرة ط1، 1397هـ/1977م، ص134.

الإفراد والتثنية والجمع، كما أنّه يؤدي وظيفة الإسناد في الجملة، وغيرها من المعاني الإعرابية الأخرى كالفاعلية والمفعولية والإضافة، وهي علامات لا تخرج عما جاء به النّحاة، ولا نراه أخذ بهذا إلاّ لأنّه وجد فيها ما لا يتعارض مع منطق اللّغة، ويتلاءم مع المستوى المعرفي للناشئة من المتعلّمين.

1-2-3)- الأداة:

هي ما إذا أخذت مفردة عن التركيب، فليس لها دلالة على المعنى، فلا تدل على المعاني إلاّ إذا ركبت في الجملة، فـ(هل) لا تدل على الإستفهام إلاّ إذا ألّفت مع غيرها في جملة نحو:(هل زارك أحد أمس؟)، وذهب "المخزومي" إلى أنّ "سيبويه" كان يريد بالحرف ما اِصطلح عليه الكوفيون بالأداة، وهو المصطلح الذي تمسّك به إحياء لمذهبهم، وإحياء لمصطلحاتهم، والأدوات كثيرة تستعمل على صور مجموعات، كلّ منها تنتظم في عدّة أدوات، يجمع بينها أنّ لها دلالة عامة، وتختلف فيما بينها في الإستعمال، وذهب أنّه ينبغي أن تدرس الأدوات مجتمعة لا أفرادا، ليسهل على الدّارس معرفة الفوارق بينها.

أ)- أدوات التوكيد: وجعلها "المخزومي" ثلاثة أنواع:

- **أدوات تختص بالأسماء:** وهي (إنّ).
- **أدوات تختص بالأفعال:** نونا التوكيد الثقيلة والخفيفة.
- **أدوات توكيد تتصل بالأسماء والأفعال:** هي أدوات القصر (إنّما)، و(ما، وإلاّ) ولم يذكر من هذا النّوع (لا و إلاّ) مع أنّه اِعتبر (لا) أشمل في النفي من (ما).

كما ذكر من أدوات التوكيد (أل) الداخلة على الإسم حين يكون طرفا الإسناد معرفتين، نحو قول الأعشى [من المتقارب]:

هو الواهب المائةَ المصطفاةِ إمّا مخاضا، وإمّا عشارا

ب)- أدوات النفي: قسّمها "المخزومي" باعتبار بنائها نوعين:

- **أدوات مفردة (غير مركبة):** لا، ما، إن، هل.

– أدوات مركبة: لم، لما، لن، ليس، لات.

وعرض "المخزومي" لـ(ما) التي جعلها النّحاة قسمين حجازية، وتميمية، فأهل الحجاز أعملوها في حين هي مهملة عند تميم، وهذا الإختلاف سببه تطوّر لغة أهل الحجاز مقارنة بنظائرهم التميميين، فإذا جاء الخبر بعد (ما) مرفوعا، فلأنّه صفة للمبتدأ أو كان عينه، وإذا لم يكون كذلك، نصب على الخلاف.

كما عرض لـ(لا) التي هي عند النّحاة نوعان: نافية للواحد، ونافية للجنس، وينفي أن يكون هناك فرق بينهما متابعا "إبراهيم مصطفى" في ذلك، وإذا كان النّحاة قد اِحتجوا بقول الشاعر [من الطويل]:

تعزَّ، فلا شيءٌ على الأرض باقيا ولا وزرٌ مما قضى الله واقيا

على القول بـ(لا) النافية للوحدة، فإنّه ليس من السهولة حمله على الواحد كما قالوا، لأنّ نفي الجنس هو المقصود من قول الشاعر، لكن الذي ينبغي أن يُعلم أنّ النّحاة يذهبون إلى أنّ (لا) التي تعمل عمل (ليس)، تنفي الجنس برجحان، ويحتمل كون نفيها للوحدة، ولا فرق بين قولنا (لا رجلُ حاضرٌ) و(لا رجلٌ حاضرا)، ففي كلتا الجملتين نفي للجنس، لكن في الجملة الثانية محتمل[1].

ويذهب "المخزومي" إلى أنّ خبر (لا) النافية للوحدة اِنتصب على الخلاف، أمّا اِسم (لا) النافية للجنس، فمنصوب اِنتصاب المركّبات بعد ملازمته لها، فصارا كأنّهما كلمة واحدة.

ج)– أدوات الإستفهام: قسّمها "المخزومي" قسمين:

– أدوات تفيد الإستفهام بالأصالة: الهمزة، هل.

– كنايات دالة على الإستفهام: ما، من، أيّ، كيف، أنّ، متى، أيّان.

[1]– ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، ط5، 1975م، ج1، ص601. وينظر: رضي الدين الاستراباذي، شرح الكافية، دار الكتب العلمية، د.ط، د.ت، ج1، ص112.

د)– أدوات الجواب: نعم، بلى، إي، أجل، جَيْرِ، إن، لا.

هـ)– أدوات الشرط : و هذه الأدوات نوعان:

– ما يدل على الشرط بالأصالة: إن، إذا، لو.

– كنايات تستعمل إستعمال أدوات الشرط الأصلية: من، ما، أي، أين، متى أيان، كيف، أنّى، حيثما.

و)– أدوات النداء: الهمزة، يا، أيا، هيا، وا.

ز)– أدوات الوصل: قسّمها قسمين هما:

– أدوات يليها المفرد: أي (التي تدخل على المنادى إذا كان معرفا بأل)، وأدوات الإضافة (حروف الجر).

– أدوات تدخل على الجملة: ما (التي يسميها النّحاة مصدرية)، أن (التي تنصب الفعل المضارع)، أنّ، والفاء الواقعة في جواب الشرط.

وليس للأدوات عمل إعرابي وتأثير فيما بعدها، فكلّ ما تؤديه هو المعاني التي تضيفها إلى الجمل كالإستفهام والنفي والتوكيد والشرط والإستثناء والإضافة، وأدوات الإضافة هي التي يسمّيها نحاة البصرة حروف الجر، لكنه آثر اِصطلاح الكوفة كما هو الغالب عليه، وعنايته بالمعنى بدل العمل الإعرابي، وتبويبه للأدوات حسب معناها ما هو إلاّ تطبيق لدعوة "إبراهيم مصطفى" في تبويب الوحدات اللّغوية على أساس المعنى لا العمل الإعرابي.

وتناول "المخزومي" تقسيم النّحاة للكلمة بالنقد، فرأى أنّهم لم يوفّوا هذه الأقسام حقها من الدراسة لأنّهم تناولوها على أساس نظرية العامل، ولما كانت الأسماء تتحمّل المعاني الإعرابية، فتكون معمولات اِهتموا بها، أمّا الأفعال والأدوات، فلم يتناولوها إلاّ بما لها صلة بالعوامل حين تكون عاملة في الأسماء، ثم وقف عند التقسيم الثلاثي الذي أخذ به النّحاة، ورأى أنّ هناك كلمات لا ينطبق عليها ما ذكروه من تعريفات لأقسام الكلمة

وهي كلمات مبهمة ليس لها معنى خاص، وإن كانت تدل على ما تدل عليه الأسماء وسماها كنايات أو إشارات، لأنّها تشير إلى معاني المسميات، ويكنّى بها عنها، ويبدو أنّ الباعث لكثير من الذين رفضوا التقسيم الثلاثي للكلم في النّحو العربي تأثرهم بالمقولة التي ذهب إليها عدد من المستشرقين، والعرب أنّ النحو العربي قد تأثر بالمنطق اليوناني، وإذا كانت هذه المقولة من المسلّمات عندهم فإنّ تقسيم النّحاة للكلام خضع للتقسيم الثلاثي اليوناني للكلم، ومن هنا اِنتقد هؤلاء القسمة العربية لأنواع الكلم، واِستبدلوها بقسمة رباعية، أو سباعية.

1-2-4)- الكناية:

هي طوائف تتميز كلّ طائفة منها بإستعمال خاص، وقد أدرج ضمنها هذه المجموعات الفرعية:

أ)- الضمائر: هي كنايات أو إشارات يشار بها إلى المتكلمين، والمخاطبين والغائبين، وقد ذهب النحاة إلى أنّها نوعان، متصلة، ومنفصلة، هي التي يستقل لفظها وتكون للرفع أو النصب، لكن "المخزومي" رفض هذه التسمية، وذهب إلى ما توهّمه النّحاة ضميرا منفصلا هو متصل بوجه آخر ونفى أن تكون هناك ضمائر منفصلة فالضمائر (أنا، نحن، أنت، إياي) وفروعهن هنّ مركبات لا مفردات، فالضمير في (أنا) إنّما هو الألف، وفي (نحن) هو النون، وفي (أنت) هو التاء، والبناء الآخر مع الضمائر هو عماد أو إشارة وكان "المخزومي" قد درس الضمائر في كتابه (مدرسة الكوفة)، وعرض مذاهب النّحاة فيها، بين قائل بتركيبها وقائل بخلافه، ورجّح رأي الكوفيين في أنّ الضمائر (أنا، نحن، أنت وفروعها) بسيطة خلافا للبصريين الذين ذهبوا إلى أنّها مركبة، ثم

عاد، وأخذ برأي المستشرق الألماني "برجشتراسر" (ت 1933م) (bergstasser gotthelf)[1]، الذي ذهب إلى أنّ هذه الضمائر مركبة.

ب)– الاشارة: وظيفتها الإشارة إلى شيء، ويتعيّن أن تكون مقرونة بإشارة حسيّة، وعدّد "المخزومي" ألفاظها، وذكر ظروف اِستعمالاتها في العربية حسب معانيها ووظائفها، كأن يشار بها إلى القريب أو البعيد وهو في هذا كلّه لا يكاد يخرج عمّا ذكره النّحاة الأقدمون.

ج)– الموصول بجملة: هو كناية موصولة بجملة يكون مضمونها معهودا عند السّامع والمتكلّم، وهذه الكنايات إشارات كالإشارات السابقة، لكنّها تشير إلى غير الحضور غالبا، ولا بدّ أن تعتمد في تعيين المشار إليه على جملة موصولة بها، تقول (لقيتَ الذي كنتَ تبحثُ عنه)، فالمتكلّم هو المشير، والمخاطَب هو الموجّه إليه الكلام، أمّا المشار إليه، فغير حاضر، لكنه معروف بالجملة المقترنة بالموصول، ولا بدّ أن تحتوي الجملة على ضمير يشار إلى الموصول ويطابقه في النوع والعدد، ثمّ عدّد الموصولات بجملة، ومثّل لها بأمثلة لبيان كيفية اِستعمالاتها المختلفة حسب تعدّد معانيها.

د)– المستفهم به: هو كناية تضمّنت معنى الهمزة في الإستفهام، فحملت عليها واِستُعملت اِستعمالها، وهي: من، ما، أيّ، أنّ، كيف، متى، أيان، أين، كم، والأصل أن يكون الإستفهام بـ(هل) و(الهمزة) والكنايات الأخرى محمولة عليهما، ولهذه الكنايات صدارة الكلام، فلا يتقدّم عليها إلاّ أدوات الإضافة (حروف الجر)، نحو: على من اِعتمدتَ؟ وممّ تخاف؟

هـ)– كلمات الشرط: هي كنايات تضمّنت معنى (إن) في الشرط، فحُلمت عليها، واِستُعملت اِستعمالها، وهي: ما، مهما، من، أيّ، أين، متى، أيان، كيف، أنّ

[1]– ينظر: جوتهلف برجشتراسر، التطور النحوي للغة العربية، تر: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة ط2، 1414هـ/1994م، ص80-82.

حيثما، وللشرط ثلاث أدوات أصلية هي: إن، إذا، لو، أمّا غيرها فمحمول عليها ونلاحظ أنّه جعل (إذا) أداة خلافا للنّحاة الذين اِعتبروها ظرفا متضمّنا لمعنى الشرط[1].

2)- الأساليب النّحوية:

الجملة عند "مهدي المخزومي" تخضع لمقتضيات القول ومناسباته، ولا يتمّ التفاهم بين المتكلّم والمخاطب إلاّ إذا روعيت تلك المناسبات، وأخذت العلاقة بين المتكلّم والمخاطب بعين الاعتبار، وقد تكلّم أصحاب علم المعاني في هذا الشأن، وليس هذا الأمر بجديد على الدّرس النّحوي، وإن ظلّت زمنا معزولة لم يعالجها النّحاة، وكان لمنهج النّحاة أثره في الفصل بين دراسة النّحو عن دراسة المعاني، واِنقسمت الدّراسة الواحدة شطرين، لكلّ منهما مصطلحات، مثل قولهم: صحيح وفصيح، والرأي هو أنّ الجملة الصّحيحة لغويا ونحويا هي الجملة الفصيحة عند علماء المعاني، لأنّ الشرط الذي يؤخذ به عيارا على فصاحة الجملة شرط يؤخذ به في صحتها، وكشاهد على هذا الأمر يذكر الرضي أنّ الغرض من التوكيد أحد أشياء ثلاثة:

- أن يدفع المتكلّم غفلة السّامع عنه.
- أن يدفع ظنّه بالمتكلّم الغلط.
- أن يدفع المتكلّم عن نفسه ظنّ السّامع به تجوّزا.

وينطبق مثل هذا على الأساليب المختلفة في اللّغة من توكيد ونفي واِستفهام ويعرض للجملة من معان في سياق التوكيد أو النفي أو الاستفهام، وما ينتج عن اِتصال أدوات التعبير بالجملة، وتتألف من هذه الأدوات طوائف تعبّر كلّ واحدة من هذه الطوائف عن معنى تؤديه، والأدوات التي تشترك تحت طائفة واحدة ليست جميعا بمنزلة واحدة في تأدية المعنى فبعضها أصل، والآخر فرع، تضمّن معنى الأصل، فأدّى وظيفته.

[1]- ينظر: د.مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتطبيق، ص46-62.

2-1)- بين النّحو وعلم المعاني:

أدرك النّحاة هذه القضية، وعرف عندهم ما اِصطلحوا عليه بحروف المعاني لكنّهم درسوا هذه الأدوات مفرّقة تبعا لما لها من تأثير فيما بعدها خاضعين لسلطان نظرية العامل، وكانوا نتيجة لهذا المنهج يخلطون أدوات من طائفتين مختلفتين ويجمعونها تحت باب واحد كجمعهم بين (بل) و(واو العطف) مع أنّهما تختلفان معنى الوظيفة، وجمعهم بين (إنّ) و(أنّ) ومعناهما مختلف ووظيفتهما كذلك وجمعهم بين (لم) و(إن) تحت باب جوازم المضارع مع ما بينهما من اِختلاف فـ(لم) أداة نفي، والنفي له دلالته الخاصة واِستعمالاته، و(إن) أداة شرط، والشرط أسلوب خاص مختلف عن النفي.

من أجل ذلك عني "المخزومي" بمعالجة أساليب التعبير المختلفة التي تقوم على بيان دلالات الأدوات والمعاني العامة للجمل التي تقع في سياق هذه الأدوات.

وتعتبر دراسة "المخزومي" أساليب التعبير التي تعرض للجملة توسيعا لـ"رأي إبراهيم مصطفى" الذي أنكر على النّحاة تضييقهم حدود النّحو الواسعة، وإهمالهم كثيرا من أحكام نظم الكلام كطرق الإثبات، والنفي والتوكيد، وغيرها، وجمعهم بين ما يجب تفريقه من الأدوات الكثيرة التي لا يجمع بينها سوى ما زعمه النّحاة من تأثيرها فيما بعدها وإليه نعزو عناية "المخزومي" بالنظم، وإشادته بعبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ) صاحب "نظرية النظم"، ومؤسّس "علم المعاني" فهو في نظره الذي رسم للبحث النّحوي طريقا جديدا يتجاوز أواخر الكلم وعلامات الإعراب، وبيّن أنّ النظم ما هو إلاّ أن تضع الكلام الوضع الذي يقتضيه النّحو وتعمل على قوانينه وأصوله، وسلك بمنهجه هذا طريقا جديدا للوقوف على معاني التراكيب، سماها معاني النّحو، لكنّ النّحاة بتروا هذه التسمية بترا مضلّلا، ونشأ عنه علم المعاني الذي أصبح من اِختصاص علماء المعاني

وفضّلوه عن النّحو، وأفسدوا بذلك ما قصد إليه "الجرجاني"، والحقّ أنّ اِختصاص أهل المعاني هو اِختصاص النّحاة لا فرق بين هذا وذاك[1].

ومن أجل ذلك، تابع "المخزومي" "إبراهيم مصطفى" في الدّعوة إلى ضمّ علم المعاني إلى علم النّحو على الرغم من أنّ القدامى كانوا يفرّقون بين مستويات النظام اللّغوي وموضوعاته، ثمّ إنّ اِستقلال كلّ مستوى بمباحثة وموضوعاته ومصطلحاته أنفع للدّرس اللّغوي، على أنّ تمايز المستويات عن بعضها لا يعني عدم التكامل فيما بينها ويمكن عرض أهم قضايا الاختلاف بين علم النّحو وعلم المعاني في هذه المقارنة بينهما[2]:

	علم النّحو	علم المعاني
موضوعه	معرفة كيفية تركيب الكلام لتأدية المعنى.	معرفة خواص التركيب.
الهدف منه	الاحتراز من الخطأ في التركيب.	الاحتراز من الخطأ في مطابقة الكلام لمقتضى الحال للوقوف على مواطن البيان.
اللّغة والكلام	يهتم باللّغة لمعرفة أطراد نظامها.	يدرس الكلام حسب مقتضيات المقام.
المعنى	يدرس أصل المعنى (ثبوت المسند إلى المسند إليه) وينطلق من المبنى لمعرفة المعنى.	يتناول ما وراء المعنى مما يقتضيه سياق المقام وينطلق من المعنى إلى المبنى.
الأصل والفرع	يهتم بالأصل ويرد كلّ ما عدل عنه.	يهتم بما عدل عن الأصل.
المعيارية	يضبط القواعد المستنبطة، ويمنع مخالفتها.	يضبط السّياق.
الفصاحة	فصاحة من يحتج بلغته وتؤخذ عنه اللّغة.	فصاحة المنشأ، ولو لم يكن عربيا.

وكان عبد "القاهر الجرجاني" قد سعى إلى إخراج النّحو العربي من شكليته التي أُبتلي بها في عصره وأخضعه لـ"نظرية النظم" التي وضعها، وفسّر النظم بقوله:« ليس

[1]- ينظر: إبراهم مصطفى، إحياء النحو، ص17-19. وينظر: د.مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص35.

[2]- ينظر: عبد الحميد السيد، دراسات في اللسانيات العربية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1424هـ 2004م، ص187. وينظر: محمد الخضر حسين، دراسات في العربية وتاريخها، ص183.

النظم سوى تعليق الكلم بعضها ببعض وجعل بعضها بسبب بعض»[1]، ثمّ ذكر أنّ تعليق الكلمات بعضها ببعض يكون ثلاثة أقسام: تعلق اِسم باسم، وتعلق اِسم بفعل، وتعلق حرف بهما، وبيّن أنّ تعلق الحرف بهما على ثلاثة: أحدها أن يتوسّط بين الفعل والاسم كحروف الجر، والثاني تعلق الحرف بما يتعلق به العطف، كحروف العطف، والضرب الثالث تعلق الحرف بمجموع الجملة، كتعلق حرف النفي والاستفهام والشرط والجزاء بما يدخل عليه، وهذه الطرق والوجوه في تعلق الكلم بعضها ببعض هي معاني النّحو وأحكامه[2].

ولعلّ "فاضل السامرائي" كان يصدر عن هذه النظرية حين كتب (معاني النحو) وأكّد فيه أنّ هناك كثيرا من الموضوعات والمسائل النّحوية لا تزال دون بحث، ولم يتناولها العلماء بالدّراسة، وشاهد ذلك أنّنا لا نستطيع فهم كثير من التعبيرات النّحوية أو تفسيرها، ولا نستطيع التمييز بين معانيها، فما الفرق بين قوله تعالى:(فأعلم أنّه لا إله إلاّ الله) سورة محمد، الآية (19)، وقوله تعالى:(وما من إله إلاّ الله) سورة آل عمران الآية (62)، نفي العبارة الأولى بـ(لا)، والثانية بـ(ما)؟[3].

والجدير بالذكر أنّ موضوع "علم المعاني" هو دراسة العلاقة بين تراكيب الكلام ومقتضى الحال، لأنّ كلّ حال تقتضي تركيبا، وإذا كان النّحاة ينطلقون في دراسة النّحو من المبنى للوصول إلى المعنى، فإنّ علماء المعاني ينطلقون في درسهم البلاغي من المعنى متتبعين التراكيب التي تناسب سياقات الكلام والأحوال، وإذا كان "إبراهيم مصطفى" و"المخزومي" حسب رأيهما أنّ موضوع النّحو وعلم المعاني واحد، فإنّ علماء المعاني

---

[1]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمود شاكر، دار المدني، القاهرة، ط3، 1413هـ/1992م ص4.

[2]- المرجع نفسه، ص76.

[3]- ينظر: فاضل السامرائي، معاني النحو، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1428هـ/2007م، ج1 ص5.

يضعون الفوارق بينها، ويرون أنّ لكلّ علم حدوده التي يتميز بها عن الآخر، فالنّحو هو أن تنحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا، وعلم المعاني هو تتبع خواص تراكيب الكلام، ويرى "عبد الحميد السيد" أنّ مقاربة الباحثين المذكورين ترتبط بفكرة مفادها أنّ الغاية من الدّرس النحوي هو الجانب التطبيقي، لا الجانب العلمي، ومما يدلّل على هذا اِتخاذ "إبراهيم مصطفى" الشكوى من النّحو العربي وصعوبة تعلّمه دليلا على فساد لازم فيه، كما كانت فكرة النظام اللّغوي من أهم الأفكار التي تنبّها إليها في نقدهم لمنهج النّحاة، وذهبا إلى أنّ هذا النظام يمثل مفهوم النّحو الشامل الذي يظهر فيه الترابط بين مستوياته، وهو الذي نهج سبيله "الخليل" و"سيبويه" و"الفراء"، لذلك رأيناهما يدعوان إلى ضمّ علم المعاني إلى النّحو، أمّا "نظرية النظم" التي عوّلا عليها فتثبت التكامل بين العلمين كما ذكر السكاكي[1].

2-2)- في الأساليب النّحوية:

اِهتم النّحاة بدراسة جانبين يتعلّقان بالنّحو الأول منهما هو تقعيد القواعد المجردة التي اِستنبطوها من أصول درسهم النّحوي والمتمثلة في المقام الأول في كلام العرب الفصحاء والقياس عليه، والجانب الثاني يتعلق بالجانب الجمالي الذي يبدعه العربي المحتج بكلامه، غير أنّ الذي غلب على درسهم هو الجانب الأول، وكانوا مدفوعين إليه لضبط الكلام المقيس على الفصيح، وحفظ الألسن من اللّحن، لذلك اِتسمت تلك القواعد التي وضعوها بالمعيارية، قصدوا إلى ذلك أو لم يقصدوا، أمّا الجانب الثاني فتمثل في دراستهم للعلاقات بين الكلمات، أو بين الجمل وهم يعلمون أنّ معرفة بنيات تلك التراكيب الكلامية ينتج عنه علما بالمعاني الدالة عليها، لكن الذي تحكّم في دراستهم لتلك العلاقات هو معرفة الوظائف النّحوية المترتبة عن تلك العلاقات بين الكلمات من جهة، وبين الجمل من جهة أخرى، ولم يكد الدّرس النّحوي يتعدّى هذا إلى دراسة

[1]- ينظر: عبد الحميد السيد، دراسات في اللسانيات العربية، ص185.

أساليب الكلام والمعاني الواردة فيه، وتركت دراسة ذلك إلى علماء البيان[1]، ولما كان هناك اِرتباط بين البيان والنحو، وجد "المخزومي" في "نظرية النظم" دافعا لدراسة الأساليب اللّغوية على اِعتبار أنّها بضاعة النّحاة التي يجب أن تردّ إليهم، فـ"الجرجاني" كان نحويا قبل أن يكون بلاغيا، وإنّما أسّس علم المعاني ووضع "نظرية النظم" اِعتمادا على قوانين النّحو[2]، ومن ثمّ وسّع "المخزومي" فكرة "إبراهيم مصطفى" في إلغاء الفصل الذي حدث بين المعاني والنّحو، وطبقها بدراسة الأساليب، وقامت دراسته لها على جمعه لأشكال التعبير، التي فرّق النّحاة دراستها، في باب واحد، ثمّ المقارنة بينها أحيانا دون النظر إلى العمل النّحوي لتلك الأدوات، ونقف هنا على هذه الأساليب التي درسها تطبيقا منه لما نادى به.

أ)– أسلوب النفي[3]: النفي أسلوب نقض وإنكار، يستخدم لدفع ما يتردد في ذهن المخاطب، فإذا كان شاكا في وقوع الفعل منك، أو في عدم وقوعه، ينبغي أن تقول (ما فعلت)، وإذا كان قد اِعتقد وقوع فعل ما، وأردت أن تنفي عن نفسك فعله قلت (ما أنا فعلت)، فأنت في التعبير الأول تنفي عن نفسك فعلا يمكن أن يكون غيرك قام به، وألاّ يكون حدث أصلا أمّا في الثاني، فأنت تنفي عن نفسك فعلا قد ثبت وقوعه ولو اِستعملت أحد التعبيرين مكان الآخر، لم يفهمك المخاطب. وللنفي أدوات تعبّر عنه جعلها "المخزومي" قسمين:

– **أدوات مفردة (غير مركبة)**: لا، ما، إن، هل.

– **أدوات مركبة**: لم، لما، لن، ليس، لات.

ب)– أسلوب التوكيد: التوكيد تثبيت الشيء في النفس، وتقوية أمره لإزالة ما علق في نفس المخاطب من شك وطرقه التي يؤدّى بها هي:

---

[1]– ينظر: محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1994م، ص38-39.

[2]– ينظر: محمد الخضر حسين، دراسات في العربية وتاريخها، ص199-200.

[3]– ينظر: د.مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص247-263.

– **التوكيد بالأداة:** ويكون باستخدام ما يدل عليه من الأدوات، وهي (إنّ) ونونا التوكيد، والأدوات الدالة على الحصر (إنّما، ما، وإلاّ)، وأداة التعريف مع ضمير الفصل أو العماد)، والأدوات (من، الباء، إن) التي تزاد بعد النفي.

– **التوكيد بغير الأداة:** له صور منها:

التوكيد بتقديم ما حقه التأخير: كتقديم الفاعل على فعله والمفعول عليهما وتقديم الخبر على المبتدأ، أما تقديم ما له الصدارة، فليس توكيدا كتقديم كأدوات الشرط والإستفهام.

التوكيد بالتكرار: يكون بإعادة اللّفظ المراد تثبيته، أو دفع غفلة المخاطب عنه المتصل، كما يكون بإعادة كلمات تؤدي ما يؤديه تكرار اللّفظ، كتوكيد الضمير، نحو : أكرمت أنت ضيفك، وقوله تعالى:(أُسكن أنت وزوجك الجنة) سورة البقرة، الآية (35)، ويكون كذلك بإيراد ألفاظ التوكيد المعروفة، وهي: النفس، والعين، وكِلا، وكلتا وكلّ، وجميع، وغيرها.

ومن هذا النوع من التوكيد عند "المخزومي" تكرار المعني دون اللّفظ، وهو ما يسمّيه علماء البيان الإطناب، نحو قوله تعالى:(فيهما فاكهة ونخل ورمان) سورة الرحمن، الآية (68).

ج)– أسلوب الإستفهام: هو أسلوب لغوي أساسه طلب الفهم، والفهم هو صورة ذهنية تتعلق بمفرد الأشخاص وغيرهم أو تتعلق بنسبة، أو بحكم من الأحكام.

ويستخدم لتأدية أسلوب الإستفهام أدوات بعضها أصل، والبعض الآخر تبع لها:

– **الأدوات الأصلية:** هل، والهمزة.

– **الكنايات:** حملت على الهمزة التي هي أمّ الباب، وهي ما (كناية عن غير العاقل)، من (كناية عن العاقل)، أي (يكنّى بها العاقل وغيره)، كيف (كناية عن الحال) أنّى (هي بمعنى كيف)، أين (كناية عن المكان)، متى وأيّان (يكنّى بهما عن الزمان).

وللاستفهام طريقان يؤدّى بهما: الأدوات التي هي أصل، والتقديم والتأخير، وذلك باستخدام الكنايات الدالة على الاستفهام، لأنّه يستفهم بها فتضمّنت معه المستفهم عنه، وكان لها بذلك حقّ التقديم والصّدارة في أسلوب الاستفهام.

د)– أسلوب الجواب: هو أسلوب مرتبط اِرتباطا وثيقا بأسلوب الاستفهام، فلا جواب إلاّ بعد الاستفهام، وقد أهمل النّحاة هذا الأسلوب إلاّ ما كان من "الزمخشري" و"ابن هشام"، لكن دراستهما لم تكن وافية، ولا خاضعة للمنهج اللّغوي الصّحيح لذلك تفرّقت هذه الأدوات تبعا للترتيب الألفبائي الذي اِعتمده "ابن هشام"، وهذه الأدوات هي: نعم، بلى، أجل، إي، جَير، إنّ، لا، والأدوات الشائع اِستعمالها هي: نعم وأجل، وإي في التصديق، وبلى، ولا في النقض، أمّا جير فلم يبق لها أثر في العربية المعاصرة.

هـ)– أسلوب الشرط: الشرط أسلوب لغوي يبنى على جزأين: الأول منزل منزلة السّبب، والثاني منزل منزلة المسبّب ويبنى على الأول وجودا وعدما، لذلك فإنّ جملة الشرط بجزأيها جملة واحدة، لأنّ مبدأ الفائدة لا يتحقق إلاّ بجزأيها معا، ويحمل "المخزومي" على النّحاة الذين جعلوها مؤلّفة من جملتين، وتناولوا المحل الإعرابي لكلّ منهما، وكان ينبغي أن ينظر إلى الشرط بجملتيه على أنّه جملة واحدة تعبّر عن فكرة واحدة.

ولجملة الشرط نظام خاص، تتقدّم أداة الشرط، وتليها جملة الشرط، ثمّ جملة الجواب، نحو (إن يسافر أخوك أسافر معه)، وقد يتغيّر هذا النظام فتتقدّم جملة الجواب على جلمة الشرط والأداة، نحو قوله تعالى:(فذكّر إن نفعت الذّكرى) سورة الأعلى الآية (9)، ويعتمد الشرط على طائفتين من الأدوات للدلالة عليه:

– أدوات دالة على الشرط أصالة: إن، إذا، لو.

– **كنايات مختلفة تستعمل اِستعمال أدوات الشرط**: ما (لغير العقلاء)، ومهما (مركبة من ما الشرطية، وما الزائدة)، ومن (للعقلاء) ومهمن (خاصة بالشعر، وقال بها الكوفيون)، وأي (كناية عن العاقل وغيره)، وأين وحيثما (كناية عن المكان)، ومتى وأيّان (كناية عن الزمان)، وكيف وأنّى (يكنّى بها عن الحال).

و)– أسلوب النداء: النداء أسلوب يراد منه تنبيه المنادى، وحمله على الالتفات ويعبّر عنه بأدوات هي الهمزة (ينادى بها القريب)، يا (لنداء المتوسط البعيد)، أيا، هيا (لنداء البعيد)، وا (تستعمل للنّدبة).

ويرى أنّ (أيا) و(هيا) أداة واحدة، إنّما أبدلت الهاء من الهمزة، والنداء عند "المخزومي" ليس جملة فعلية كما زعم النّحاة، ولا إسناد فيه لكنه مركب لفظي، بمنزلة أسماء الأصوات، يراد منه إبلاغ المنادى حاجة أو دعوته إلى أمر ما.

وليست أدوات النداء نائبة عن الفعل (أنادي، أو أدعو) كما زعم النّحاة، أمّا حركات المناديات فليست أثرا للعوامل، لأنّ هذه الأدوات لا تتعدى أن تكون للتنبيه مثل (ألاّ)، ولأنّ أسلوب النداء ينبني على الأداة والمنادى ومنهما ينشأ مركب لفظي لا إسناد فيه، وليس فيه معنى للفعل المقدّر، بدليل أنّها دخلت على الفعل كقول الشاعر [من الرجز]:

يا ليتني كنت صبيا مرضعًا تحملني الذلفاءُ حولا أكتعاً

وإذا كان المنادى منصوبا، فإنّما ينصب إذا كان مضافا أو شبيها به، لأنّ الكلام طال، والفتحة أخفّ الحركات عند العرب.

ز)– أسلوب الاستثناء[1]: الاستثناء هو إخراج واحد أو أكثر ممّا دخل فيه الجماعة، ويعبّر عنه بأداة هي (إلاّ)، وألحق بها كلمات هي: غير، سوى، خلا، عدا حاشا.

[1]– ينظر: د.مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتطبيق، ص206-216.

ولكي يتحقق الاستثناء لا بدّ من ثلاثة أركان يتألّف منها هي: أداة دالة عليه المستثنى منه، المستثنى، وليس من الاستثناء ما سمّاه النّحاة الاستثناء المفرّغ، وهو الذي خلا من المستثنى منه، مثل ما حضر إلاّ خالد، و لكنه أسلوب قصر، والقصر توكيد وأداته التي يقوم عليها هي: (النفي وإلاّ)، والتوكيد بالقصر أقوى طرائق التوكيد.

ح)– أسلوب القصر: القصر طريقة من طرائق التوكيد الغاية منه تثبيت غرض المتكلّم في ذهن السّامع، وإزالة ما في نفسه من شك فيه.

ويجري القصر في الجملتين: الفعلية والاسمية، ففي الجلمة الفعلية يقصر فيها الفعل على الفاعل، وفعل الفاعل على المفعول، كما يقصر فيها الفاعل على الفعل، والمفعول على فعل الفاعل، وأما الجملة الاسمية، فيقصر فيها المبتدأ على الخبر، والخبر على المبتدأ ويؤدّى القصر بالأداة وبغير الأداة:

– **القصر بالأداة**: يعبّر عنه بأدوات هي: لا، بل، إنّما، النفي مع إلاّ.

– **القصر بغير الأداة**: يكون بتقديم ما حقة التأخير، وذلك كقصر المفعول على الفعل نحو قوله تعالى:(إياك نعبد وإياك نستعين) سورة الفاتحة، الآية (5)، وكقصر الخبر على المبتدأ نحو (تميميّ أنا).

ط)– أسلوب التعجب: التعجب تعبير عن اِنفعال يحدث عن اِستعظام أمر ويؤدّى بنوعين من التراكيب:

– **مركبات سماعية غير مطردة**: وذلك نحو قولهم لله دره فارسا ! لا فضّ فوك ! بخٍ بخ !

– **مركبات مبوّبة مطردة**: وهي التي ترد على صيغتي (ما أفعلَه !) و(أفعِل به !).

3)– الوظائف النّحوية:

يقوم النّحو العربي على قوانين اِستنبطها النّحاة من كلام العرب، وضبطوها كلية واِعتمدوها في وصف العربية، وتقعيد قواعدها، وتشكّلت من هذه الضوابط والأسس

التي اِتبعوها عناصر نظرية نحوية متكاملة، وعني النّحاة بتتبع الوظائف النّحوية التي تؤدّيها الكلمات في ثنايا الكلام، وكانوا يخصّون كلّ وظيفة نحوية بباب يتضمّن تعريفا يحدّد شروطها الصّرفية والإعرابية والموقعية، ويعيّن دلالالتها، كما كانوا يتناولون بالدراسة ما يطرأ على هذه الوظائف من تقديم وتأخير وحذف وذكر، ضمن العلاقات التركيبية المختلفة التي ترتبط فيها الوظائف النّحوية الأخرى، والتي تنتظم جميعها في إطار نظرية العامل النّحوي، وكان الإعراب هو القانون الذي يجمع تلك الوظائف، ولذلك عنوا به وقسّموا هذه الوظائف تبعا لنوع إعرابها، وغلب هذا المنهج في تبويب المعربات على مصنّفات النّحاة وأبواب النّحو هي تعبير عن الوظائف النّحوية التي تؤدّيها طائفة من الألفاظ.

ومن أجل ذلك، جاء الإعراب لبيان ما للكلمة في الجلمة، وما للجملة في الكلام من وظيفة لغوية أو قيمة نحوية، كأن تكون مسندا إليه، أو مضافا إليه، أو حالا، وغيرها من الوظائف النّحوية التي تؤدّيها الكلمات في ثنايا الجمل، وتؤديها الجمل في الكلام. وقد ذهب "المخزومي" مع "إبراهيم مصطفى" في أنّ علامات الإعراب دوال على المعاني وذهب معه إلى تفسير جديد لهذه العلامات، فليس للإعراب من علامة سوى الضمة والكسرة، وليست الفتحة علامة دالة على معنى خاص، لكنها الحركة الخفيفة المستحبة عند العرب التي تدل على أنّ الكلمة المنصوبة خارجة عن نطاق الإسناد أو الإضافة ونريد هنا أن نقف على آراء المخزومي في الوظائف النّحوية التي تؤديها الكلمات، وكان قد قسّمها التقسيم المعهود عند النّحاة إلى مرفوعات ومخفوضات ومنصوبات.

3-1)- المرفوعات:

والمرفوعات في الدّرس النّحوي عند "المخزومي" نوعان: مرفوعات أصالة ومرفوعات تبعا، فالمرفوع أصالة هو المسند إليه في الجملة، وهو الفاعل و المبتدأ، والمرفوع بالتبعية لهما الخبر والنعت وعطف البيان.

أ)– **المبتدأ**: هو المسند إليه في الجملة الاسمية، وهو موضوع الكلام الذي يتحدث عنه، لذلك لا بدّ أن يكون معروفا ليصحّ الاخبار عنه، فناسب أن يكون في الغالب معرفة، وجاز أن يكون نكرة عامة واقعة في سياق النفي أو الاستفهام، نحو (ما رجل عندنا)، و(هل رجل في الدار)، أو نكرة مخصّصة بالإضافة إلى نكرة، أو بالنعت، نحو قوله تعالى:(ولعبد مؤمن خير من مشرك) سورة البقرة، الآية (221)، وقد يتعدّد المبتدأ وتعدّده أن يعطف عليه، والاسم المعطوف على المبتدأ ليس تابعا له كما ذهب إليه النحاة، ولكنه شريك له مثل:(خالد وعمرو كريمان)، فـ(خالد) مبتدأ مرفوع و(عمرو) مبتدأ كذلك لأنّه شريك لـ(خالد)، و(كريمان) خبر لهما ولذلك ثني.

ب)– الفاعل:

هو المسند إليه، ولا فرق بين الفاعل ونائبه، لأنّ كلاّ منهما مسند إليه، ولأنّهما مرفوعان، وجميع أحكام الفاعل تنطبق على نائبه، ولأنّ كليهما يستدعي تأنيث الفعل إذا كان مؤنثا، كما أنّه لا فرق بين (انْفَعَلَ) و(فُعِلَ)، ولأنّ الفاعل في الجملة الفعلية ضربان: فاعل يفعل الفعل عن إرادة وإختيار كقولنا (سافر خالد)، وضرب آخر من الفاعلين ليس له في الفعل إرادة، ولا إختيار، وذلك نحو إنكسر الزجاج، وكسر الزجاج.

ومن القضايا التي يظهر فيها تأثير "إبراهيم مصطفى" في "مهدي المخزومي" أنّه سوّى بين الفاعل والمبتدأ حين ألغيا الضوابط الموقعية التي إعتمدها النّحاة في نحو قولنا (ظهر الحق)، و(الحق ظهر)، وذهبا إلى أنّ للفاعل أن يتقدم على فعله، فالجملتان (طلع البدر) و(البدر طلع) فعليتان، لأنّ الجلمة الثانية لم يطرأ عليها جديد سوى تقديم المسند إليه (الفاعل)، وتقديمه لا يغيّر من طبيعة الجملة، فالقول بأنّ الجملة (البدر طلع) فعلية يبعدنا عن التأويل والتقدير الذي لا طائل من ورائه، فليس بممتنع أن يتقدّم الفاعل كما تصوّر النّحاة.

ج)– التابع للمبتدأ أو الفاعل: وهو المرفوع لكونه تابعا للمسند ثلاثة، ليس منها عند "المخزومي" التوكيد والبدل، ولا العطف لكنه كـ"إبراهم مصطفى" عدّ الخبر من هذه التوابع التي هي:

– **المبتدأ:** هو ما تّمم الفائدة، ويرتفع الخبر إذا كان وصفا للمبتدأ أو كان هو والمبتدأ كأنّهما شيء واحد، نحو (الأدب مرآة المجتمع)، وإذا لم يكن كذلك اِنتصب نحو (البيت أمام النهر)، و(ليس الرجل ظريفا)، ومثل الخبر المرفوع خبر (إنّ) مثل قولهم (إنّ خالدا لظريف)، فلا تأثير لـ(إنّ) فيه كما زعم النّحاة.

– **النعت:** هو صفة مطابقة للمنعوت في جميع خصائصه، وهو مرفوع لكونه وصفا للمسند إليه، فما يترتب عليه يترتب على النعت، وإذا كان النعت قسمان حقيقي وسببي، نحو (زارني رجل كريم خُلقه) فإنّ الثاني منهما ليس من التوابع في شيء، لأنّه ليس صفة لما قبله، وأمّا إتفاقه معه في الإعراب، فهو من قبيل الإعراب بالمجاورة، وهو في حقيقته صفة لما بعده.

– **عطف البيان:** وهو ما جيء به بيان ما قبله وتوضيحه، ويندرج معه بدل كلّ من الكلّ، نحو (هذا أبو علي خالدٌ)، مع أنّ جمهور النّحاة يذكرون فروقا بينهما، فالمهم والمقصود في الكلام هو البدل، أمّا في باب عطف البيان، فالمهم هو المتبوع، ولكن ذكر تابعه لإيضاحه وتفسيره.

وأخرج "المخزومي" من التوابع البدل، والتوكيد، وعطف النسق، متابعة لـ"إبراهيم مصطفى" وموسّعا لرأيه، ويستدل بمثل ما اِستدل به ولا يكاد يخالفه إلاّ في أنّ أستاذه سوى بين التوكيد وعطف البيان، في حين أخرج "المخزومي" التوكيد من التوابع، لأنّ الغرض منه تثبيت اللّفظ الذي قبله في ذهن المخاطب[1].

[1]– ينظر: إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ص16–126. وينظر: د.مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص70–75. وينظر: د.مهدي المخزومي، في النحو العربي قواعد وتطبيق، ص187–200.

2-3)- المخفوضات:

الخفض علم على الاضافة فكلّ اِسم مكسور مضاف إليه، والمخفوضات عند "المخزومي" قسمان:

أ)- قسم مخفوض بالأصالة (المضاف إليه): في هذا القسم يختفي عند "المخزومي" ما كان يسميه البصريون المجرور بالحرف إذ سوّى بين المجرور بالحرف والمجرور بالاضافة، فكلاهما مضاف إليه مجرور، والإضافة هي نسبة وإرتباط بين شيئين ليكونا كشيء واحد، وهي نوعان: إضافة مباشرة نحو (حِلية المؤمن أدبه)، وإضافة غير مباشرة تكون بواسطة أدوات الإضافة وهي: من، إلى، عن، حتى، على، في، الباء، اللام الكاف، ربّ، الواو، التاء، فلو قلنا (اِعتكف إبراهيم في المسجد) كان الاعتكاف منسوبا إلى المسجد ومتعلقا به ولا أثر لما ذهب إليه النّحاة من أنّ المضاف إليه (الاسم المجرور بالحرف) مخفوض بهذه الأدوات، ولو قلنا (ذهبتُ إلى المكتبة)، كانت (المكتبة) مضافا إليه يتوسّط أداة الاضافة التي سبقته وهو من أجل ذلك مخفوض.

ب)- قسم مخفوض بالتبعية لما قبله (التابع للمضاف إليه): وهو التابع للمضاف إليه، كالنعت وعطف البيان نحو (التواضع سمة العلماءِ الأعلامِ) و(مررت بخالدٍ أبِي عليٍّ).

ومن الأسماء التي تندرج تحت هذا الباب الاسم الممنوع من التنوين، لكنها تختلف عن بقية المجرورات على المستوى الشكلي من خلال علامة الجر، فقد علّل "المخزومي" ذلك بأنّ هذه تجرّ بالفتحة لا بالكسرة، لئلاّ يشتبه بالمضاف إلى ياء المتكلّم إذا حذفت ياؤه تخفيفا، ومثّل له بقوله:(هؤلاء علماء أعلامٌ)، و(عثمان رجل كريم)، لكنّ علة الاشتباه بالمضاف إلى ياء المتكلّم ظنية، ولا تنطبق على الأعلام كـ(عثمان وسليمان) لأنّها معارف لا تضاف كما ذكر هو نفسه في باب التعريف والتنكير[1].

[1]- ينظر: د.مهدي المخزومي، في النحو العربي قواعد وتطبيق، ص77.

3-3)- المنصوبات:

والمنصوبات عند "المخزومي" قسمان: **أ)- نوع يؤدّي وظيفة نحوية في الجملة** كالمفعولات، والحال والتمييز نحو (شاهدتُ الظبي راكضا)، وقوله تعالى:(واِشتعل الرأس شيبا) سورة مريم، الآية (4)، والجدير بتسميته (مفعولا) هو المفعول المطلق، لأنّه هو الحدث الذي يحدثه الفاعل، وغيره من المفعولات المعروفة عند البصريين ليست جديرة بهذه التسمية، وهذه المتعلّقات بالفعل هي:

- **المفعول المطلق**: وهو الذي يؤكد الفعل، أو يبين صفة الحدث، مثل (أكرمتُ الضيفَ إكراما) مصدر منصوب، لأنّه لم يدخل في الاسناد.

- **المكنّى به عن المكان والزمان (المفعول فيه)**: وظيفته في الكلام بيان المكان أو الزمان الذي أحدِث فيه الفعل.

- **التمييز**: يؤتى به لبيان إبهام، وإذا كان النّحاة قد قسّموه قسمين هما: تمييز نسبة، وتمييز مفرد، فإنّ التمييز الذي يعدّ من متعلقات الفعل هو تمييز النسبة، لأنّه يؤتي لبيان إبهام يتصل بنسبة الفعل إليه أو إلى المفعول، أمّا تمييز المفرد، فليس له تعلق بالفعل.

- **الحال**: يؤتى بها لبيان هيئة أو حال، وتتميز الحال دون متعلقات الفعل أنّها ترد مفردة، كما ترد جملة، ولا بدّ أن ترتبط بصاحبها بضمير، أو بضمير والواو معا، نحو قوله تعالى:(ألم تر إلى الذين خرجوا من ديارهم وهم ألوف) سورة البقرة، الآية (243).

- **المفعول معه**: هو اِسم فضله بعد واوٍ يراد بها التنصيص على المعيّة، قبلها جملة تامة، نحو (سرتُ والطريقَ) ، وهو عند "المخزومي" ليس من متعلقات الفعل، ولا علاقة له بالفعل، وحقيقته أن يذكر اِسم بعد (واو) ليست للتشريك (العطف)، فينتصب هذا الاسم لأنّه لم يعد شريكا لما قبل (الواو)، والنصب علامة على ما لا يدخل في الاسناد

ولا الاضافة[1]، وكلام "المخزومي" في تعليل نصب المفعول معه هو عين كلام الكوفيين عن الخلاف.

وكان الكوفيون قد ذهبوا إلى أنّ الخلاف هو عامل نصب المفعول معه، واحتجوا لمذهبهم بأنّه لو قلنا (اِستوى الماءُ والخشبةَ)، لا يحسن تكرار الفعل فيقال (اِستوى الماء واِستوت الخشبة)، فالخشبة لم تكن معوجّة فتستوي، فإذا لم يصح العطف، وكان ما بعد الواو مخالفا لما قبلها، اِنتصب على الخلاف، ويرى "المخزومي" أنّ الكوفيين أفادوا مفهوم الخلاف من كلام الخليل، ثم طوّروه، ورسموا له حدودا وطبقوه في موضوعات أخرى وقالوا به في أربعة مواضع هي: المفعول معه، والظرف الواقع خبرا، والمضارع المنصوب بعد (واو) أو (فاء) المسبوقتين بنفي أو طلب، وبعد (أو)، والمضارع المرفوع، نحو قول أبي اللّحام التغلبي [من الطويل][2]:

على الحَكمِ المأتيِّ يوما إذا قضى قضٌّ قضيته أن لا يجور و يقصِدُ

فالشاعر لا يريد عطف ما بعد (الواو) على ما قبلها، لأنّ ذلك محال، فلا يصحّ أن ينهى الحكم عن الجور والقصد (العدل) معا، فرفع الفعل (يقصد) ليخرجه من حكم النفي الوارد قبل (الواو)، ويرى أنّه يمكن التوسّع في القول بالخلاف حتى يشمل الأبواب التي قال الكوفيون فيها بالخلاف، وأبوابا كثيرة أخرى منها المستثنى بـ(إلا)، وخبر (ليس) وخبر (ما الحجازية)[3].

ب)– نوع لا يؤدّي وظيفة نحوية في الكلام ولكنه مفتوح الآخر، لأنّ الفتحة هي الحركة الخفيفة التي يستريح إليها العرب، وهذا النوع من المنصوبات لا يدخل في نطاق إسناد ولا إضافة، ولا يتحمّل المعاني الإعرابية، وذلك كالمنادى المنصوب، مثل (يا عبد الله أقبل).

---

[1]– ينظر: د.مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص115.

[2]– ينظر: الزمخشري، المفصل في صنعة الإعراب، ص323.

[3]– ينظر: د.مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص297-298.

الفصل الثالث

خطة عمل مناهج تدريس النّحو العربي في الثانوية

المبحث الأول: المناهج التعليمية، الأهداف، وطرائق التدريس.

1)- أهمية تجديد وتنظيم المناهج التعليمية.

2)- أهداف تدريس النّحو العربي في الثانوية.

3)- طرائق تدريس النّحو العربي في الثانوية.

المبحث الثاني: منهج التدريس بالكفاءات.

1)- نشأة المقاربة بالكفاءات ومفهومها.

2)- وضعيات التعلم (الوضعية المشكلة).

3)- التقويم وفعاليته في نجاح مناهج التعليم.

3-1)- أهمية العمليّة التدريسية قبل التقويم.

3-2)- أنواع التقويم.

3-3)- فعالية التقويم.

الفصل الثالث: خطة عمل مناهج تدريس النّحو العربي في الثانوية.

المبحث الأول: المناهج التعليمية، الأهداف، وطرائق التدريس.

1)- أهمية تجديد وتنظيم المناهج التعليمية:

إنّ أهمية تجديد وتنظيم المناهج التعليمية تكمن في الرّفع من مستوى المتعلّمين إلى أعلى المستويات التعليمية، فلا يمكن بحال من الأحوال إغفال أهمية تجديد وتنظيم المناهج التعليمية التي تقوم عليها برامج التعليم في العصر الحديث على وجه الخصوص، وذلك لأنّها الوسيلة التي تحقّق الأهداف التي نرجوها من ورائها تطبيق البرامج التعليمية، وهذا ما صرّح به علماء كثيرون من بينهم من قال:« ونحن إذ نقوم بتخطيط المناهج لمدارسنا، إنّما نرسم الطريق لتكوين جيل يتّصف بالصّفات التي نرجوها، أو بمعنى آخر، نضع أسسا لمجتمع نطمع فيه»[1]. ومن أجل ذلك، فإنّ تطوير المناهج التربوية أصبح أمر لا مناص منه، في كلّ الأحوال والأوقات، ويزيد من أهمية هذه المسألة، الرّبط بين التقدم العلمي والنّمو الاجتماعي، وهذا يقود إلى ضرورة مراجعة الأساليب التربوية والتعليمية في كلّ مجالات التعليم والتكوين، ومن الطبيعي أن يعاد النظر في المناهج والمقرّرات التعليمية في ضوء التطور العلمي الحديث، والتي ستنعكس على المجتمع وتقدمه.

وقد جاء تعريف "المنهج التعليمي" عند "وهيب سمعان" و"رشدي لبيب" كما يلي:« المنهج هو مجموعة الخبرات التي توفّرها المدرسة لتلاميذها، وهذا لا يعني أنّه يقتصر على المقرّرات والمواد الدراسية فحسب بل يشمل أيضا طريقة التدريس، وبهذا تظهر مسؤولية المدرّس، الذي يعدّ المسؤول الأوّل عن طريقة التدريس في المنهج. ولا يمكن مهما كانت درجة كفاية تخطيطه أن ينتج الأثر المطلوب، ما لم يفهم المدرّس الذي يقوم

---

[1]- وهيب سمعان، ورشدي لبيب، دراسات في المناهج، مكتبة الأنجلو المصرية، 1982م، ص1. يراجع:(دراسة الباحث "ونوغي إسماعيل"، تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية من خلال النظام الجديد- دراسة وصفية تحليلية، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية، جامعة تيزي وزو، الجزائر 2010م/2011م).

بتنفيذ المنهج، الأسس التي قام عليها، وما لم يدرك في وضوح كيفية معالجة هذا المنهج في ضوء الظروف المحيطة»[1]، فغموض المنهج لدى المدرّس هو الذي سينعكس سلبا على المتعلّمين، وعلى مردودهم المعرفي التعلّمي، وبقدر ما يحيط المعلّم بالقواعد الهامّة التي يقوم عليها المنهج، بقدر ما ينعكس ذلك إيجابا على المردود التعليمي.

ومن مميزات "المنهج التعليمي" كذلك أنّه:« يكشف على سلامة الأسس النفسية والتربوية التي وضع عليها المنهاج، وهي مدى ملاءمته للأهداف المسطّرة، والتوجيهات العامة لسياسة الدولة، ويبيّن درجة التلاؤم بين أسسه وأهدافه ومكوّناته، ومستوى الانسجام بينها، ويحدّد مستوى الكثافة بالنسبة للمواد والأنشطة، وتناسبها مع زمن الحصة والأسبوع والشهر والسنة، ويبيّن العلاقة المنطقية والموضوعية في تدرّج المواضيع والدّروس وإرتباطها بعضها بالبعض، وفق نسق يراعي العلاقة التكاملية بين المواد والأنشطة المختلفة، ويكشف عن مدى إحترام المعلّم للمنهاج في التوزيع الشهري والأعمال اليومية والحرص على العمل بمقتضى أحواله»[2]، وبالتالي تتحكّم هذه المسائل المذكورة المنظّمة في حياة المتعلّمين تحكّما تاما في حياتهم التعليمية، فهي التي تربط بين عناصر نشاطهم في المؤسسة التعليمية وخارجها، وفيها تنسيق بين عناصر هؤلاء المتعلّمين ومجتمعهم، بما فيه من عادات إجتماعية ونظم سياسية وحضارية وغير ذلك.

– مستجدّات المناهج التعليمية الحديثة:

تتجلّى مستجدّات المناهج التعليمية الحديثة في بناء مناهجها على "المقاربة بالكفاءات"، وقد حدّد "حسن شحاته" مميزات المناهج الحديثة في قوله:« إنّ المناهج الحديثة التي تمتاز بجودة التعليم والتعلم، تستعين باستراتيجيات وأساليب وطرائق متطوّرة

[1]– وهيب سمعان، ورشدي لبيب، دراسات في المناهج، ص5.

[2]– فؤاد سليمان قلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، د.ط، طباعة الأمل، الإسكندرية، مصر 2005م، ص35.

للتعليم والتقويم وتتمتّع بالفعالية»[1]. ويضيف "صالح بلعيد":«... كان من بين ما تبنّته السّياسة التربوية الجزائرية في إطار الإصلاح التربوي وتحديد طرائقه "طريقة المقاربة بالكفاءات" لتسديد نقائص المقاربة السّابقة القائمة على الأهداف، والتّحصيل الكمّي للمعلومات بدلا من التّحصيل المعرفي النّوعي، الذي يهدف إلى إشتراك المتعلّمين في العملية التعليمية، وتوصيلهم مباشرة بخط الواقع، ومحيطهم الإجتماعي...»[2]. ومن أجل ذلك، كان للسّياسة التربوية الجزائرية اِهتمام كبير بالجانب التربوي التعليمي، خاصّة الذي له علاقة بالناحية التطبيقية، فالمناهج التعليمية الحديثة تعمل على إنشاء المتعلّم الذي يقوم بدوره في المجتمع والحياة، ويساهم بما أمكن في تنمية نفسه وأسرته والمحيط الذي يعيش فيه، وهذا بخلاف المنهاج التعليمية القديمة التي كانت تعمل على تلقين المتعلمين المعلومات والدروس، وغالبا ما يتم ذلك عن غير فهم واِستيعاب، وهذا ما جعل طرائق التعليم القديمة في حاجة إلى مراجعة، عسى أن تستبدل بما هو أحسن لمصلحة التلاميذ والمجتمع.

وقد جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج التربوي الخاص بالسنة الثالثة من التعليم الثانوي أنّه:«... بحكم منطق المقاربة بالكفاءات في عالم التربية، فإنّ دور المدرسة قد تحوّل من مهمّة تكوين الفرد الخزّان للمعارف إلى الفرد المتفاعل مع المعارف، الذي يمتلك كفاءات تساعده على الإنتاج، لأنّه لم يعد يكتفي بالاستهلاك بل يتعدّاه إلى الإبداع والتطوير والتجديد، ومن هذا المنطلق تسعى هذه الوثيقة إلى تحسيس الأستاذ بضرورة تبنّي التدريس القائم على طرائق تساعد المتعلّمين على الخروج من الركود والجمود

[1]- حسن شحاته، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب مدينة نصر، 1421هـ/2001م، ص149.

[2]- صالح بلعيد، في قضايا التربية، ط1، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر، 1430هـ/2009م ص38.

والإقبال على التفاعل والإنتاج والابتكار»[1]. وتبقى مسألة تحديد المناهج التعليمية وتنظيمها لها من الأهمية بمكان، لهذا يجب أن تبقى دائما قريبة من أعين المنظرين الذين أشرفوا مباشرة على وضعها، كي يروا ثمرتها بعد تطبيقها في ميدان الحياة، وتقويمها باستمرار.

2)- أهداف تدريس النّحو العربي:

إنّ ما يتعلّمه التلميذ من مادة النّحو العربي في الثانوية هو اِمتداد لما تلقّاه في المراحل التعليمية السّابقة، ولكن المستوى الثانوي هو بمثابة همزة وصل أساسية في حياة المتعلّم في كلّ مراحل التعليم وإذا كانت القواعد العربية الوسيلة الوحيدة لحفظ اللّسان وصحّة النطق والكتابة، فهي ليست غاية في حدّ ذاتها، ولا تدرّس كنظريات جافة لا علاقة لها بالاستعمال في واقع الحياة، لذلك أشار العديد من العلماء والأساتذة إلى هذه المسألة لأهمّيتها، فمنهم من قال متحدّثا عن حقيقة تعليم قواعد اللّغة العربية :« ليست غاية مقصودة لذاتها، بل هي وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلّمين على التحدث والكتابة بلغة صحيحة»[2]. وفي مقابل هذا، ليس الغاية من تدريس النّحو العربي عبارة عن تقديم نظريات وقوانين عديدة متنوّعة، ولكن لابدّ من إثبات ذلك في الميدان ومن هنا كان التركيز على المعلّم من الأمور التي تأتي في المقدمة، لأنّه يواجه المتعلّمين مباشرة، وهو الذي يعرف مستواهم، فيمكن له أن يتخذ الموقف المناسب فإمّا أن يرجع بالتلاميذ إلى مبادئ أولية للدّرس المنشود، فيذكّرهم بها إن كانوا قد درسوها من قبل وإمّا يلقّنها إيّاهم من جديد، فيستمرّ بهم في بناء القاعدة التي لاحظها فيهم، ليزيد

[1]- مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، اللجنة الوطنية لإعداد المناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، جميع الشعب، وزارة التربية الوطنية، ماي 2006م، ص02.

[2]- طه علي حسين الديلمي، وسعاد كريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، د.ت، ص150.

عليها ما يراه مناسبا. ومن هنا يتميّز درس النّحو العربي في الثانوية بعدّة أهداف وغايات نظرية وتطبيقية.

أ)– الأهداف النظرية: وهي التي يعرف المتعلّم من خلالها معلومات عامّة عن النّحو العربي من حيث نشأته وأهميته في اللّغة العربية العربية بالنّسبة إلى مواد عربية أخرى. بالإضافة إلى الدّروس التي تقدّم له نظريا من غير تحديد اِستعمالاتها في السّياقات المختلفة، وإرشاده إلى مواضيع نحوية على وجه العموم، كتعليمه أيّ درس نحوي عام وعدم التركيز على التمارين التطبيقية والأعمال التدريبية. إذ يبقى الأمر نظريا لا غير.

ب)– الأهداف التطبيقية: يراعي المدرّس في هذا الهدف الوظيفي عدّة مبادئ أساسية عند تطبيقه على رأسها كما ورد عند "ظبية سعيد السليطي":« إنّ التلاميذ يتعلّمون الحقائق التي يدركون معناها، والتي يشعرون بأهمّيتها في المستقبل، ويجب أن تعرض لهم النظريات والتطبيقات التي تتضمّنها القواعد الأساسية والأفكار العامة بطريقة تثير فيهم أقصى ما يمكن من الفهم والاستبصار، ويجب أن تكون المادة بسيطة ومتدرّجة سواء في الكتب المدرسية أو في أثناء تدريسها، بحيث تكون مرتبطة اِرتباطا وثيقا بخبرات التلاميذ في الحياة العلمية، وكما تظهر في تلك الحياة فعلا»[1]، وإنّ الهدف من وراء هذه الشّروط والمعطيات إنّما هو تحقيق التعليم الناجح والمفيد، وإذا كان الغرض من تدريس النّحو هو تكوين الملكة اللّسانية الصّحيحة لدى المتعلّمين، فإنّه يستحسن حسب رأي "قاسمي الحسني" مراعاة السّبيل التّالي:« لا داعي للمبالغة في مسائل الحذف والتّقديم والتأخير والتّأويل، وفي اِستخدام العوامل والعلل الثّواني والثّوالث، لأنّ هذه القضايا تاريخية إنّما أخرجت دراسة النّحو عن الغرض الذي وجد من أجله، وهو خدمة اللّغة العربية في

[1]– ظبية سعيد السليطي، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص118.

مستوياتها المختلفة قولا، وقراءة، وكتابة»[1]، فهذه المواضيع وأشباهها من شأنها أن تنفّر المتعلّمين من طلب العلم وتزهّدهم فيه.

وإنّ العملية التعليمية من حيث مادتها وجوهرها هي:« مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات التي يحتاج المتعلّم إلى اِكتسابها، لكي يصل إلى المستوى التعليمي الذي تتطلبه اِحتياجات المرحلة التعليمية التي يجتازها»[2]، ومعنى هذا أنّ كلّ مرحلة من مراحل التعليم التي يجتازها المتعلّم في حياته يحتاج فيها إلى خبرات تتناسب معها، وهكذا تتفرّد كلّ مرحلة تعليمية بمنهاج تعليمي ومقرّر دراسي خاص تراعى فيه قدرات المتعلّم الذهنية ومستواه العلمي، ونحقّق بذلك منهجية علمية تكفل للمتعلّم مادة تعليمية ميسورة لأجل إيجاد توازن كبير بين المتعلّم والمعلّم والمادة التعليمية.

وقد وردت في منهاج السنة الثالثة مقدّمة هامة تتناول إشارة إلى أهمية مادة قواعد النّحو والصرف في هذا المستوى من التعليم، سواء أكان في شعبة "الآداب والفلسفة" أم في شعبة "العلوم والتكنولوجيا" وحسب "المنهاج" فإنّ "وزارة التربية الوطنية" أولت عناية كبرى بمواد تعليمية كثيرة من بينها مادّة النّحو والصّرف، وقد جاء في نصّ "المنهاج" ما يلي:« إنّ قواعد النّحو والصّرف في هذا المستوى من التعليم يجب أن تعزّز المعرفة العملية التطبيقية، بالحرص على الإكثار من الممارسة بهدف التثبيت والترسيخ، حيث إنّ الغاية من تدريس القواعد هو تمكين المتعلّم من التعبير السّليم الواضح وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية، وأن تساعده على تحليل النّص وفهم الصّيغ والتراكيب الموظّفة فيه، والسّبب الذي دفع المؤلّف لاستعمالها. هذا وقد رسم المنهاج –وفق منطق المقاربة بالكفاءات– تدريس ظواهر النّحو والصّرف من حيث أنساقها وبنياتها، اِنطلاقا

[1]– قاسمي الحسني محمد المختار، تعليمية النّحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال ندوة تيسير النّحو الجزائر، 2001م، ص433.

[2]– أحمد محمد مصطفى، الخدمة الاجتماعية وتطبيقاتها في التعليم ورعاية الشباب، المكتب الجامعي الحديث مصر، د.ط، د.ت، ص22.

من النّصوص على نحو يمكن المتعلّم من اِستثمار معارف النّص النّحوية والصّرفية والبلاغية والعروضية في تفكيك رموز النّص وتعميق دلالته»[1].

ولم يقتصر المنهاج على توضيح أهمية قواعد النّحو والصّرف في الحديث والخطابة والكتابة، بل تعدى ذلك إلى الإشارة بإيجاز إلى أهمّ الكفاءات التي يحقّقها المتعلّم في هذا المستوى من التعليم في الثانوية، وقد جاء في نصّ "المنهاج" ما يلي:« ويمكن إيجاز أهمية درس النّحو والصّرف في هذا المستوى بتحقيق المتعلّم الملكات الآتية:

- **الملكة اللّغوية:** حيث يتمكّن المتعلّم من خلالها من إنتاج وتأويل عبارات لغوية ذات بنيات متنوّعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

- **الملكة المعرفية:** وتتمثل في الرّصيد المعرفي المنظّم الذي يكسبه المتعلّم من خلال اِشتقاقه معارف من العبارات اللّغوية والأنساق النّحوية، يخزّنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤوّل بها التراكيب اللّغوية.

- **الملكة الإدراكية:** وتمكّن المتعلّم من إدراك حقيقة وظائف النّحو ليشتقّ منه معارف يستثمرها في إنتاج النّص وتأويله.

- **الملكة الإنتاجية:** وتمكّن المتعلّم من إنتاج الأثر الفكري والفنّي، والتعبير السليم، باحترام قواعد النّحو والصّرف»[2]. وبالتالي ركّزت الوثيقة المرافقة للمنهاج على أهمية النّحو والصّرف بالنسبة للمتعلّمين من تقويم اللّسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة، فلا غنى عنه في تعلّم اللّغة واِكتسابها. ولا تقدّم هذه المادة كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، من دون تمحيص ولا فهم ولا اِستيعاب، ويتساوى المطّرد فيها والشّاذ ولكن تقدّم المادة على أنّها أمثلة حيّة، ونماذج صحيحة للّغة العربية الفصيحة، وأنماط علمية، تكتسب بالتدريب والمران، والممارسة المستمرة.

---

[1]- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية والتعليم، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، شعبة آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية، ص11.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3)- طرائق تدريس النّحو العربي في الثانوية:

إنّ الإيمان بالعلم والتعليم وإعتماد النّهضة والتطور، أمور مرهونة في الواقع بالإجراءات التربوية الجادّة وكان هذا من الدّوافع القوية الحصينة إلى الاهتمام بقطاع التربية والتعليم، لكونه الجهاز الأكثر تأثيرا في المجتمع والأفراد، ومن دونه لا يرتفع المستوى العلمي والثقافي، وقد إنعكس هذا التوجه التربوي على المناهج التعليمية وطرائق تدريسها إذ أنّ كليهما يشكّلان جزء متداخلا مترابطا، فالمناهج التعليمية هي المقترحات النظرية التي تتقدّم بها المنظومة التربوية، وأمّا الطرائق التدريسية فهي الخطوط التي تسير عليها تلك المناهج ولا بدّ من إيجاد توازن بين المناهج والطرائق. وقد أشارت "سهلية محسن" إلى الأصول التي تقوم عليها العملية التعليمية في قولها:« ولعلّ ثلاثي العملية التعليمية المدرّس والمنهج والطالب، بحاجة شديدة إلى وسلية أخرى، ينساب من خلالها المنهج ألا وهي طريقة التدريس التي يستخدمها المدرّس لنقل المعارف والمهارات والعلوم إلى المتعلّم»[1]. ولما كان لطريقة التدريس هذه الخطورة والأهمية في العملية التربوية التعليمية بات من الضروري معرفتها والإحاطة بأشهر الأركان التي تقوم عليها.

وتعتبر طريقة التدريس الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وكلّما كانت هذه الطريقة ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم، كلّما كانت ذات فعالية أكثر، ويصف الأستاذ "طه علي الديلمي" طريقة التدريس بقوله:« ترتيب الظروف الخارجية للتعلّم وتنظيمها وإستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب والتنظيم بحث يؤدّي ذلك إلى الاتصال الجيّد مع المتعلّمين لتمكينهم من التعلّم. وهي كذلك الأسلوب المتسلسل المنظّم الذي يمارسه المدرّس لأداء عملية التعليم، ولتحقيق الغرض المنشود منها في إيصال المادة أو المعلومات إلى المتلّعم. وتعني أيضا الكيفيات التي تحقّق

[1]- سهلية محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، د.ط، دار الشروق للنشر، مصر، 2003م، ص25.

التأثير في المتعلّم بحيث تؤدّي إلى التعلّم والنّماء»[1]، وما يفهم من هذا القول هو أنّ طريقة التدريس عملية يؤدّيها المعلّم أو الأستاذ لتنعكس بالإيجاب على المتعلّمين والهدف منها هو تغيير سلوكهم إلى الأحسن، ومساعدتهم على التّكيف مع المحيط الذي يعيشون فيه ويهتمّ الأستاذ كذلك باعتماد اِستراتجيات معيّنة لقيادة المتعلّمين إلى اِتخاذ مواقف مناسبة في حياتهم، في إطار مادة دراسية خاصة كاللّغة العربية اللّغة العربية أو التاريخ أو الجغرافيا أو الرياضيات والفيزياء وغيرها من المواد. وفيما يلي عرض لأنواع طرائق التعليم وقواعدها وهي متنوّعة حسب ما تتطلبه المادة التدريسية، وطبيعة المتعلّم وكفاءة المعلّم.

أ)– الطريقة الإلقائية: وهي التي تقوم على جهد المعلّم إذ هو الذي يعمل على تزويد الدّارسين والمتعلّمين بمجموعة من القضايا أو المفاهيم، وغالبا ما تصلح هذه الطريقة للكبار. يقوم بها المعلّم بتقديم الدّروس بكامل عناصرها من غير أن يعطي فرصة للمتعلّمين بالمشاركة وإبداء الرأي، ولا بإثراء المواضيع بالمناقشات العامة التي تسهم في فهم الدّروس وتثبيتها في النفوس.

ولهذه الطريقة بعض النقائص، إذ تجعل المتعلّمين في أغلب الأحيان غائبين بأذهانهم عن سماع الدّروس واِستيعابها، مما يفوّت عليهم وعلى المعلّم الثمرة المرجوّة من التعليم.

ب)– الطريقة القياسية: وفيها يقوم المعلّم بعرض القاعدة على السّبورة ثمّ يؤتى بالأمثلة التي تؤيد القاعدة. وتعتمد هذه الطريقة على حفظ المصطلحات النّحوية من قبل المتعلّم وترديدها فقط، فبذلك تحفظ القاعدة كمنطلق للترسيخ ثمّ تشرح الشواهد والأمثلة ثم الاستنتاج.

[1]– طه علي حسين الديلمي، وسعاد كريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص82.

وقد وجّهت إلى هذه الطريقة بعض الانتقادات منها أنّها:« تهمل الجوانب الأخرى مثل الفهم والتحليل والتركيب، التقييم وتعتمد فقط على الحفظ، كما أنّها تنطلق من العام إلى الخاص، ومن المعلوم إلى المجهول أي أنّ التلاميذ يبلغون قوالب صناعية لا تتوافق مع المواقف التعبيرية التي تصادفهم في حياتهم الدّراسية أو التعليمية»[1].

وإمتازت هذه الطريقة بكونها تعتمد على الحفظ وعلى إستظهار ما يحفظ وما هدف "ابن مالك" في ألفيته المشهورة في النّحو إلاّ خير دليل على ذلك، ويبدو أنّ طريقة القياس كانت مستحسنة في زمن من الأزمنة، حين كانت ظروف طلب العلم مناسبة وكان التنافس باديا على المتعلّمين والمعلّمين، أمّا في العصر الحالي فليس من السّهل أن يحفظ المتعلّم كلّ ما يتعلّمه، بل إنّ الحفظ أمر محمود ولكن لابدّ أن يكون حفظا مرفوقا بفهم وتدبّر ونقد وتقويم.

ج)– الطريقة الاستقرائية: يعرّف الاستقراء في العادة بأنّه القراءة السّابقة للأحكام أو القواعد وهو الاستنتاج الذي يصل إليه المتعلّم بعد قراءة النّص، وقد إرتبطت هذه الطريقة « بظهور المفكر الألماني "فريدريك هربارت" وهي تقوم على نظرية في علم النفس الترابطي تسمّى نظرية "الكتل المتآلفة" والتفسير التطبيقي لها أنّ الطفل يتعلّم الحقائق الجديدة في ضوء خبراته السّابقة، وفيها يقوم المدرّس بتدوين الأمثلة على السّبورة ثمّ يشرحها بمشاركة التلاميذ، ومن ثمّ إستنباط القاعدة وتدوينها على السّبورة وهي تسير في خطوات خمس، هي المقدّمة والعرض والرّبط والموازنة والاستنتاج والتطبيق»[2].

ويبدو أنّ هذه الطريقة أقرب إلى تفاعل المتعلّمين وأنفع لهم، إذا قورنت بطريقة القياس المذكورة آنفا لأنّها ومن خلال الخطوات التعليمية التي ترتكز عليها، ترغّب

[1]– قاسمي الحسني محمد المختار، تعليمية النحو، ص436.

[2]– ظبية سعيد سليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص66-67.

التلاميذ في التعليم، والرغبة تولّد في نفس المتعلّم حبّا في طلب العلم والاستزادة منه وتكسبه سرعة الاستجابة والفهم والتعلّم، إضافة إلى أنّها تنشئ ديناميكية بين الأستاذ وتلميذه، وتوفّر جوّا من الرّاحة النفسية للطّرفين والمحبّة المتبادلة بينهما، وهذا الذي نفتقده تقريبا في مؤسّساتنا التربوية، ثمّ إنّ مشاركة التلاميذ في القسم تجعل في مادة الدّرس حيوية، تدفع المتعلّم إلى إظهار أفكاره وتصوّراته من غير حرج أو عقدة. وهذه الطريقة يدرجها "عبد الرحمان السفاسفة" تحت عنصر المشاركة حين قال:« هناك أساليب متّبعة في التعليم الثانوي؛ منها أسلوب المشاركة الذي يعتمد على المناقشة والحوار...»[1]، ويمكن الجمع بين القياس والاستنباط في الطريقة الآتية، وهي التي تعتمد على إعمال العقل والمنطق في الربط بين أجزاء الدّرس وعناصره.

د)– الطريقة الاستدلالية: ويتمّ في هذه الطريقة الاعتماد على البرهان في اِستخلاص قاعدة ما وهي كما ذكرت "ظبية السليطي":«... ويتمّ اِستنتاج الكليات والجزئيات من الكليات، والمدرّس الناجح هو الذي يلجأ إلى اِستخدام هاتين الطريقتين في الوقت المناسب، فبعد أن ينتهي المدرّس من اِستنباط القاعدة بالاستقراء، يلجأ إلى القياس لتزويد التلاميذ بالمادة التي يدور حولها تفكيرهم، وليثبّت ما اِنتهوا إليه من حكم عند اِستنباط القاعدة»[2].

وإنّ العمل بهذه الطريقة التي تتمثل في إشراك المتعلّمين في اِستخلاص القواعد الكلية والقواعد الجزئية هو المطلوب من القائمين على التدريس، لأنّ الفائدة من ذلك هو تبليغ الدّرس إلى المتعلّمين بالطريقة الصّحيحة، ويبدو أنّ الطريقة الأخيرة تمخّضت عن تجارب عديدة يقوم بها الأساتذة والمربّون والمفتشون في قطاع التعليم، ونتيجتها أن يخلص التلميذ إلى زاد نحوي ولغوي ملموس في حياته التعليمية والمهنية.

---

[1]– عبد الرحمان السفاسفة، طرائق تدرس اللغة العربية، ط3، مركز يزيد للخدمات الطلابية، الأردن 1425هـ/2004م، ص204.

[2]– ظبية سعيد سليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص67-68.

هـ)– طريقة النّصوص الأدبية المعدّلة: وظهرت في نهاية الأربعينيات، وتعتمد هذه الطريقة على دراسة القواعد النّحوية في ظلّ اللّغة، ويكون ذلك بالاعتماد على نصّ كامل من النّصوص العربية، بدلا من الانطلاق من الأمثلة والشواهد، بمعنى أنّ شواهد الدّرس تستخرج من النّص، ويستفيد المتعلّم من ذلك فوائد كثيرة. ويكتسب المتعلّم بهذه الطريقة مصطلحات ومعاني عديدة وحكما وأمثالا عربية، وغير ذلك مما يجده في النّص العربي الذي يقدّمه المعلّم.

و)– طريقة الاكتشاف: وهي طريقة تنادي بها التربية الحديثة إذ تعتمد على التعلّم الذّاتي، وهي تتعلّق بمهارة التلميذ في اِكتشافه المعرفة، وفهمها فهما عميقا، ثمّ يحتفظ بها في حياته، ليتمكن من توظيفها في مواقف جديدة أو مشابهة، وفي هذه الطريقة يرتكز المتعلّم على نفسه بالدّرجة الأولى، أمّا الأستاذ فيعمل كمرشد وموجّه.

وهناك **طرائق** أخرى متنوّعة حاولت جميعها على إنجاح العملية التعليمية، وتنويع الأساليب التدريسية لدى القائمين بهذه الوظيفة، ويدلّ هذا على الحرص الشديد والرغبة الملحّة في تربية الأبناء التربية الصّالحة، وتزويدهم بأقصى ما يمكن من العلم والمعرفة.

– **التدريس بالمشكلات:** وهي طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلّم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة، وتعدّ أساس بناء المعرفة كما أنّها تركّز على نشاط المتعلّم حيث تفتح له المجال للتفكير.

وتتميز هذه الطرائق التعليمية كما ورد في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي بما يلي:« تضع المتعلّم أمام قضايا شاملة ومعقدة من الإشكاليات.

– تتماشى وواقع المتعلّم أي تربطه بمجتمعه وبيئته.

– تشجّع على البحث باعتباره عملية تقوم على التساؤل.

– تدفع المتعلّم إلى إتباع خطوات التفكير العلمي»[1]، وهذه هي المبادئ الأساسية التي تهتم بها المنظومة التربوية الجديدة، فهي تريد من المتعلّم أن يكون فاعلا في المجتمع وتدفعه إلى أن يتصرّف في الحياة بصورة سليمة، معتمدا على نفسه وآرائه الشخصية لذلك كان التركيز في الطرائق التعليمية الحديثة على واقع المتعلّمين.

– **طريقة أسلوب البحث:** يضيف "عبد الرحمان السفاسفة" هذه الطريقة وفيها يعود المتعلّم إلى المصادر والمراجع ويقوم ببحث فردي أو جماعي، فتتكوّن لديه القدرة على إصدار الأحكام واستنتاج القواعد النّحوية، وتحليل الأفكار وتنظيمها...»[2] فإعطاء الأهمية للمتعلمين، يجعلهم يبادرون ويجتهدون في جمع المادة الدّراسية وتحليلها.

وتوالت الصّيحات والنّداءات بالتركيز على المتعلّم وإعطائه كلّ الأولويات لذلك كان التركيز على الطرائق التعليمية التي يعتمد فيها على نشاط المتعلّم، بالإضافة إلى الطرائق التدريسية المذكورة، إذ يركّز المعلّم على نشاط التلاميذ ومردوديتهم، وفي هذه الحال يكلّف المتعلّمون بجمع الأمثلة والشّواهد من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وكلام العرب شعره ونثره، ومن النّصوص الأدبية المقرّرة عليهم في سنتهم الدّراسية، ثمّ يطلب منهم التعاون فيما بينهم على اِستنباط القاعدة المطلوبة. وفي ظاهر هذه الطريقة اِستحسان، ولكنّه ليس في الإمكان تطبيقها في كلّ درس، إذ تتطلب وقتا طويلا، وجهدا كبيرا، وهذا ما لا يتوافق مع الكثافة الطّلابية التي تشهدها مدارسنا في كلّ مؤسّساتنا التعليمية، إضافة إلى أنّها تتطلب توفّر المادة الدّراسية التي يتناولها التلميذ في منزله، ونقصد بذلك الكتاب المدرسي ومراجع أخرى.

ومع التركيز على نشاط المتعلّم يراعى مع ذلك النتائج المحقّقة في الميدان التعليمي ويقوم الأستاذ بمتابعة أعمال التلاميذ في القسم، ويكلّفهم بالقراءة أو التعبير أو الكتابة

---

[1]– مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، اللجنة الوطنية لإعداد المناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، جميع الشعب، وزارة التربية الوطنية، ص24.

[2]– عبد الرحمان السفاسفة، طرائق تدرس اللغة العربية، ص106–بتصرف.

ويجمع في خلال ذلك أقصى ما يمكن من أخطاء التلاميذ، فيحددها ثمّ يصنّفها وتسجّل –إذا اِقتضى الأمر على السّبورة– لتشخيصها ولترسيخها على أنّها مسائل هامّة ومتحكّمة في دقّة التعبير وسلامته، ويحاول الأستاذ أن يعطي الفرصة للتلاميذ للتصحيح الذّاتي، وإذا تعذّر ذلك بات من الضروري عليه التدخل لإعطائهم يد المساعدة ولا يفوت المعلّم هنا أن يبدي اِستحسانه للتلميذ المصيب، ويظهر اِستنكاره على من أخطأ.

وإنّ مدى هذه العملية يتوقّف على نجاح فهم الدّرس الذي يراد من ورائه تصحيح الأخطاء التي لها علاقة به، فإذا أخذنا موضوع "المبتدأ" على سبيل المثال فإنّنا نجد قواعده أنّه: كلّ لفظ مرفوع وقع في بداية الكلام مهما كان هذا اللّفظ، فإنّ التلميذ لا يعرف أنّه أخطأ في هذه القاعدة النّحوية الأولى التي لها علاقة بالمبتدأ إلاّ إذا فهم معناها وتدرّب على أمثلة كثيرة على منوالها، فتتكون في نفسه فكرة مستوفاة عن المسألة، فيصير قادرا بعد ذلك على توظيفها في المواقف المشابهة. وهنا تبدو بصورة واضحة فاعلية التلاميذ في القسم من جهة، كما تظهر مع ذلك مهارة الأستاذ في تنبيه التلاميذ إلى المواطن التي أخطأوا فيها من جهة أخرى.

وهكذا، بعد عرض هذه الطرائق التدريسية، فإنّه اِتّضح أنّ كلّ طريقة تتميز بخصائص معينة والمدرّس اللبيب هو الذي يكون على دراية كاملة بتلك الطرائق، ليصبح في إمكانه أن يوظّفها حسب ما تقتضيه الظروف وأحوال الدّرس، وإذا كان المعلّم عالما بتلك الطرائق فإنّه يستطيع أن يسير عليها منفردة أو في مقدوره أن يمزج بينها، كما يحدث وأن يجمع الأستاذ في مرحلة التعليم الثانوي بين طريقة القياس وطريقة الاستقراء إذا أقبل على تقديم درس جديد في القواعد العربية مثلا، أو أن يستخدم طريقة النّص الأدبي، إذا كانت للتلاميذ معرفة بالموضوع المقصود، كما يمكن له أن يستعين بطرائق أخرى حسب ما تقتضيه طبيعة الدّرس كما سبق لنا ذكر ذلك.

وفي إطار تحديد الطرائق التعليمية، في ضوء المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا التعلم أشارت مفتشية التربية والتعليم إلى طرائق تدريسية لا غنى عنها لتطبيق المناهج التعليمية المستحدثة، وجاء في هذه المسألة تركيز على المتعلّم من حيث مدى قدرته على تحقيق نتائج حسنة، وعلى فهمه ما يقوم به من عمل في اِستقلالية تامة.

وقد اِهتمت الطرائق الجديدة بما يأتي بعد تحصيل المتعلّم المعارف، وهو الوعي بالذّات واِكتساب مختلف الكفاءات والقيم والاتجاهات، والقدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات، والتكيّف مع مختلف المواقف التي تصادفه في الحياة، وجاء من مبادىء هذه الطرائق في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ما يلي:« – بناء المتعلّم لمعارفه بنفسه من خلال كلّ نشاط تنمية للكفاءات.

- اِعتماد دينامية الأفواج كسند للتعلّم.
- قيام الأستاذ دور الموجّه والمرشد والمنظّم.
- تنمية قدرات البحث والاكتشاف لدى المتعلّمين.
- إثارة التفكير والاستقصاء.
- غرس روح التفكير النقدي المبني على البناء والرّقي.
- توظيف الموارد القبلية لاكتشاف معارف جديدة»[1]. وهكذا ركّزت المبادئ هذه على المتعلّم من بداية اِستغلال المعرفة التي تلقّاها من قبل، إضافة إلى ما يكتسبه من نشاطاته الجديدة المختلفة، ولا يغفل في هذه الأثناء دور المعلّم في تنشيط الحصص التدريسية.

المبحث الثاني: منهج التدريس بالكفاءات.

1)– نشأة المقاربة بالكفاءات ومفهومها:

[1]– مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، اللجنة الوطنية لإعداد المناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، جميع الشعب، وزارة التربية الوطنية، ص24.

يتفق الباحثون على أنّ "المقاربة الكفاءات" نشأت من الصّراع بين نظريات عديدة في التعلّم، على رأسها "النظرية البنائية" (Théorie Constructive) التي يتزعّمها العالم "جون بياجيه" (Jean Piaget) و"النظرية السلوكية" التي يتزعّمها العالم الأمريكي "واطسون" (Watson) والعالم الروسي "بافلوف" (Pavlov) ففي الوقت الذي يعمل فيه أنصار النظرية الأولى "البنائية" على مبدأ أنّ التعلّم يحدث على أساس التفاعل بين "الذّات والموضوع"، فيحصل بعلاقة المبادلة بين الذّات العارفة وموضوع المعرفة، وينطلقون من أنّ الفرد المتعلّم نادرا ما يوظف طاقاته ومعارفه أثناء التعلّم ومن ثمة فإنّ تطوير القدرات إلى المستويات العالية، يقتضي البحث في طرائق وأساليب بيداغوجية جديدة. نجد أنصار المدرسة "السلوكية" يحصرون التعلّم في مبدأ "المثير والاستجابة".

والهدف من نظرية "المقاربة البنائية"، هو كما أشار إليه "محمد بوعلاق" في قوله :« والهدف الأسمى في هذه النظرية هو تطوير وتكييف نشاط المتعلّم العقلي والوجداني والنّفسي والحركي، وذلك لكي يتمكّن من اِستثمار وتفعيل قدراته وطاقاته»[1]. إنّ العمل بهذه المقاربة لا يركّز على تزويد المتعلّم بمعارف ومعلومات جاهزة، بل تأخذ بيده إلى أن يصبح قادرا على أن يكون على الهيئة أو الصّورة التي يستقبل بها المعلومات ويحلّلها ويتعرّف على الاستراتجيات المعرفية التي يفضّلها أثناء عملية التفكير والتحليل والإبداع والوقوف على كيفية تخزين المعلومات واِستغلالها في الوقت المناسب، من خلال جعله يتحكّم في نشاطه الذهني ومساعدته على أن يكون قادرا ولو نسبيا على تغيير أو تعديل بعض الاستراتجيات المتبعة في التعلّم، وتقوده إلى التفكير من أجل الحصول على فعّالية كبيرة في حلّ المشكلات التعليمية التعلّمية التي تعترضه، أو يعرض عليه إيجاد حلّ لها.

[1]- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، د.ط، مطبعة قصر الكتاب، البليدة، 2004م ص10. يراجع:(دراسة الباحث "ونوغي إسماعيل"، تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية من خلال النظام الجديد- دراسة وصفية تحليلية).

ومن هنا فإنّ "المقاربة البنائية" و"المقاربة بالكفاءات" تلتقيان عند هدف مشترك هو تزويد المتعلّم بأساليب التعلّم والتفكير الفعّال، وترشده إلى قضايا تثير فيه تساؤلات وإستفسارات، تدفعه إلى إستغلال موارده لاكتساب المعارف، ومن ثمّ فإنّ التدريس الفعّال لا يعتمد على التلقين النظري، ولكن يركّز على أخذ عقول المتعلّمين إلى محتوى المادة التعليمية في الكتاب المدرسي وفي غيره، وذلك من أجل تحسيسهم بالمشكلات ومعالمها، ثمّ تزويدهم بالمهارات الأساسية لمواجهتها وحلّها.

ونحاول في الفقرات الموالية ضبط مفهوم مصطلحي "المقاربة" و"الكفاءات" والعلاقة الموجودة بينهما.

أ)– مفهوم المقاربة: يقابل كلمة "مقاربة" المصطلح اللاتيني (Approche) الذي يعني الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأنّ المطلق أو النّهائي غير محدّد، كما أنّها من جهة أخرى خطّة عمل أو إستراتيجية، لتحقيق هدف ما. وهي كذلك مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطّة أو إستراتيجية تهتمّ بكلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب، من طرائق ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلّم ووسط ونظريات تربوية. وهي عند بعض العلماء كيفية دراسة مشكلة معينة، وكيفية تحقيق غاية تربوية مسطّرة، وفق نظرة الدّارس أو المتعلّم في سبيل نظام علمي معين. وحسب رأي "محمد بوعلاق" فإنّ:« كلّ مقاربة ترتكز على أربعة جوانب هي: الجانب الاستراتيجي، التكتيكي النظري، التطبيقي؛ أمّا الجانب الاستراتيجي فيمثل التغيرات العميقة التي تسعى المقاربة البيداغوجية إلى تحقيقها على المستويات المعرفية والوجدانية والحس/ حركية للمتعلم. أمّا الجانب التكتيكي؛ فهو الخطوات التي يحدّدها الفرد لتحقيق أهداف معينة، وهو مجموع الخطوات التي تتضمّنها إستراتيجية المقاربة المتبناة. أمّا الجانب النظري فيتمثل في الرؤى الفكرية والمنطقية والعقلانية التي تحدّد طرائق وتقنيات تنفيذ المقاربة. أمّا الجانب التطبيقي فيعبّر عن مجمل الإجراءات والممارسات التي

تساعد على تنفيذ إستراتيجية المقاربة وتقنياتها الممكنة»[1]. ومعنى هذا، أنّه لا يمكن لهذه المقاربة أن تؤتي ثمارها إلاّ إذا كانت للمتعلّمين كفاءات (Compétences) معينة أو مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات التي تسمح بإنجاز مهمّة أو مجموعة مهام معقدة، فمن غير هذه القدرات لا يمكن للمقاربة أن تتحقق.

ب)– مفهوم الكفاءة: شهد العصر الحديث مجموعة من المصطلحات والرّموز الدّالة على مجموعة من الحقائق في شتى مناحي الحياة التربوية منها وغيرها، وقد شغلت هذه الحقائق والمفاهيم العلماء والمفكّرين في كثير من المناطق، ومن تلك المفاهيم في عالم التربية والتعليم مصطلح "الكفاءة" ومفهومه. جاء في لسان العرب:« الكفء هو النظير والمساوي، والكفاءة مصدر للفعل كفى، يكفي، إذا قام بالأمر، وكفى الرجل كفاءة، فهو كاف ومعناه إضطلع»[2]. تدلّ "الكفاءة" ومشتقاتها في هذا التعريف على معنى النظير والمساوي والنّد، ومنها الذي يضطلع بالأمور، ويقوم بها على أحسن وجه، والكافي الذي لا يحتاج إلى مساعدة، إذ هو قادر على القيام بما كلّف به على أتمّ وجه.

وبالتالي "**المقاربة بالكفاءات**" (L'approche par Compétence) بيداغوجيا[3] وظيفية تعمل على التّحكم في مجريات الحياة، بكلّ ما فيها من تشابك وتعقيد في الظواهر الاجتماعية فهي منهج مختار، يمكّن المتعلّم من النّجاح في حياته والعامل الذي يقود إلى ذلك هو تمتين المعارف المدرسية وتقويتها والإكثار منها لجعلها صالحة للاستعمال في مواقف الحياة الكثيرة والمختلفة. وهي أسلوب من أساليب التفكير والممارسة التربوية الهادفة إلى تفعيل المعارف وترجمة المعارف والمعلومات، والقدرات

---

[1]– محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص15.

[2]– ابن منظور، لسان العرب، مجلد 12، مادة (كفا).

[3]– بيداغوجيا: وردت في القواميس ذات أصل يوناني تتكون من مقطعين هما: (PEDA) وتعني الطفل و(GOGIE) وتعني علم. وعند الجمع بين المقطعين (PEDAGOGIE) يصبح المعنى الكامل للمصطلح: علم وفن تربية الطفل.

والمهارات إلى سلوكات وأفعال وتصرّفات لها علاقة بما تريد المنظومة التربوية تعليمه وتلقينه، وغاية ذلك جعل المتعلّم قادرا على التّصدي للمشكلات التي تعترضه في حياته العملية، وكذلك ليتسنى له تحقيق رغباته المعرفية والوجدانية والنفسية والحركية.

وقد ظهرت "المقاربة بالكفاءات" في العديد من الدول في العالم، وهي بديل لنظام التعليم والتكوين الذي كان سائدا آنذاك، وإعتمدت هذه السّياسة في الجزائر، فمنذ بضع سنين تمّ تأسيس لجان تربوية تحت إشراف من وزارة التربية الوطنية لبناء برامج ومناهج تعليمية تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ وحسب رأي الأستاذ "محمد بوعلاق":« فقد دخلت البرامج حيز التطبيق في مطلع السنة الدراسية 2003م/2004م وقد شرع في تنفيذها في السّنوات الأولى من التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط»[1]، أمّا في التعليم الثانوي، فقد كان مطلع السنة الدراسية (2005م-2006م) هو بداية تطبيق هذه المقاربة البيداغوجية الجديدة، وكان ذلك بدء بالسنة الأولى من التعليم الثانوي، في كلّ الفروع التعليمية بما في ذلك فرع الأدب العربي من خلال الكتاب المدرسي الذي وضع له عنوان:" المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التعليم جذع مشترك آداب"[2]. وتعتمد بيداغوجيا الكفاءات على مجموعة من الأصول التي لا غنى عنها في توجيه العمل االتعليمي الوجهة السليمة فلا بدّ من المتعلّم والمعلّم والمحيط الدّراسي.

2)- وضعيات التعلم (الوضعية المشكلة):

هي من سمات "المقاربة بالكفاءات" وتفتح المجال أمام المتعلّم كي يتعلّم بنفسه وينمّي قدراته ذات الصّلة بالتفكير المبدع، وتجعله يركّز النشاط في العملية التعليمية-

---

[1]- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص13.

[2]- حسين شلوف، حسن تليناني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، ط1، الجزائر 2005م- 2006م، صفحة الواجهة.

التعلمية. والتعلّم من هنا- لا يتعلق بجمع وإضافة معلومات في ذاكرة المتعلّم، بل هو الانطلاق من البنيات المعرفية التي يتوافر عليها والتي اِكتسبها من قبل، وجعلها قاعدة يضيف إليها معارف جديدة. ولما كان التعلّم عملية بنائية يسهم فيها المتعلّم بنفسه وفق ما يتوافر عليه من موارد فالأستاذ —حينئذ— يعمل على تفعيل واِستثمار هذه الموارد كأسلوب لاكتشاف موارد جديدة في المتعلّم، وذلك باتباع النقاط الآتية الواردة في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي:«- بتحديد تعلّمات المواد.

- بتحديد كيفية تنفيذ النشاط.

- بإقناع المتعلّم بالنشاطات المقترحة عليه مبيّنا جدارتها وجدواها في إحداث التعلّم فضلا عن أهميتها بالنسبة لواقع الحياة.

- بمحاورة المتعلّم ومناقشته في صعوبة المهام المقدم عليها، وفي خطوات نجاحه فيها والعوامل التي تسهم في تحقيق فوزه أو تحول دونه، ويذكّره بالمعارف والخبرات المكتسبة سلفا، كما يساعده على التفكير في الصّعوبات ووضع الخطط الملائمة لحلّها وتجاوزها.

- وأخيرا بجعل المتعلّم يبرز معارفه السّلوكية في كلّ ما ينجزه من عمل. وعلى ذكر المعارف السّلوكية على الأستاذ أن ينبّه المتعلّمين في كلّ نشاط على أهمية هذه المعارف في بناء شخصيتهم مستقبلا وفي نجاحهم في حياتهم المهنية والاجتماعية»[1]. وهذه من أهمّ الوضعيات التي يركّز عليها المنهاج التربوي الجديد، إذ هي التي تجعل من المتعلّمين فعّالين في أنفسهم وفي المجتمع. ولقد كان التركيز في الكلام الأخير على الأستاذ والمتعلّم وتوطيد العلاقة بينهما، لأنّ تلك العلاقة هي التي تضمن نجاح سير العمل الدّراسي، إضافة إلى الوسائل التعليمية التي وردت في الوثيقة التربوية:«- الوثيقة المرافقة للمنهاج.

[1]- مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، اللجنة الوطنية لإعداد المناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، جميع الشعب، وزارة التربية الوطنية، ص25.

– كتاب التلميذ المترجم لهذا المنهاج.

– دليل الكتاب المدرسي الخاص بالأستاذ»[1]. وإن صحّ اِستخدام الوسائل التعليمية على اِختلاف أنواعها بطريقة فعّالة ومحكمة، فإنّ ذلك يساعد على تحقيق عائد تربوي هام يتعذّر بلوغه في غياب الوسائل التعليمية الإيضاحية الأخرى في كثير من الأحيان.

إنّ التغييرات التي نشدتها وزارة التربية الوطنية والتكوين، إنّما سببها النتائج التي أسفرت عن الطرائق التعليمية السّابقة، والتي تبيّن أنّها قاصرة عن تحقيق الطموحات المرجوّة من عملية التعليم، وبإجراء مقارنة بسيطة بين المقاربة السّابقة والمقاربة الحديثة يظهر السّبب الذي من أجله اِعتمدت الهيئات التعليمية المعنية هذا التغيير في المنظومة التربوية. أمّا المقاربة في السّنوات الأولى فقد كانت تنقصها الإجرائية والنّفعية في الحياة على العكس من المقاربة الحديثة التي تعطي للمتعلّمين فرص النّشاط والفاعلية والتأثير في المجتمع[2].

– **مراحل التعلّم عن طريق الوضعية المشكلة:** وقد تحدّد التّعلم عن طريق الوضعية المشكلة في مراحل هي:

أ)– مرحلة بناء الوضعية المشكلة: وهي من أهمّ مراحل تقديم الدّرس، فإن وفّق الأستاذ في عناصرها كان ما بعدها أيسر على المتعلّمين، وهي الوضعية التي يستعملها المعلّم لجعل تلاميذه يبحثون ويفكّرون، وتتميّز بتسيير خاص للقسم، وتقترح لإثارة معارف جديدة، وذلك بطرح الأسئلة الآتية على نفسه:

– ما هي معارف التلميذ التي يجب زعزعتها بوضعية/ مشكل؟

– هل بإمكان التلميذ الشّروع في حلّ المشكل؟

---

[1]– مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، اللجنة الوطنية لإعداد المناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، جميع الشعب، وزارة التربية الوطنية، ص25.

[2]– المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي 2003م، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، شارع محمد خليفي، حسين داي، الجزائر، ص09–بتصرف.

- ما هي مختلف فترات النّشاط؟

- كيف يسيّر القسم؟

ولتوضيح الممارسة التعليمية الجديدة، يمكن للمدرّس أن يقترح في كثير من الأحيان وضعيات متنوعة لأعمال الأفواج، أنشطة جماعية للقسم، لحظات عمل فردية، حيث تدفع التلميذ إلى أن يكون فاعلا يقترح حلولا ويقارنها مع زملائه، ويدافع عن حلوله ويكون دور المدرّس هو تسيير النقاش داخل القسم وهو المسؤول على أن يقترح في الوقت المناسب عناصر المعرفة الواردة في المقرّر، ومن جهة أخرى فإنّ المشكلات التي يطرحها ليست تطبيقات، بل هي مشكلات للتعلّم، وظيفتها الرئيسية إثارة الرّغبة في البحث عند التلميذ، أو إعطاؤه الفرصة ليتعلّم كيف يبحث، ومن ثمّ فهي تسمح له بأن يستعمل معارف سابقة لفهم العمل المطلوب منه ليشرع في اِقتراح الحل، مع جعله يكتشف حدود معارفه. كما يقوم المعلّمون بتوجيه المتعلّمين إلى الدّرس المقترح بتحديد الأهداف المرجوة، ووصف الآليات، وتحضير الوسائل المطلوبة، فهو أسلوب يدعو إلى البحث، ويثير في المتعلّم روح التساؤل الذي يتطّلب إجابة، وتعدّ هذه المرحلة آلية لبناء المعرفة لدى التلاميذ، كما أنّها ترتكز على نشاطهم، ومن هنا تفتح لهم مجالات كثيرة للتفكير، إذ تضع التلاميذ أمام قضايا شاملة ومعقدة من الإشكاليات، ولا تستغني بهم عن واقعهم الذي يعيشون فيه والذي يربطهم بالمجتمع والبيئة، كما تأخذ بيد المتعلّمين إلى اِتّباع خطوات التفكير العلمي.

ويمكن أن نجمل المراحل التعليمية التي يتبعها المعلّم فيما يلي:

1- **مرحلة التهيئة:** وفيها ينظّم الأستاذ المتعلّمين، ويوضّح معطيات الدّرس ويقرّب المفاهيم والأفكار، ويوزّع عليهم المهام المناسبة، ويعدّهم للمرحلة القادمة.

2- **مرحلة عرض المشكلة والدّراسة:** وفيها يركّز الأستاذ على نقاط حسّاسة في تقديم الدّروس على رأسها ضبط المعلومات، واِختيار أنجح طريقة لتقديمها، ثمّ التعرّف

على المعلومات الجديدة اللاّزمة والعمل على تسجيلها، والبحث عن الحل المناسب للمشكلة المطروحة. وفي هذه المرحلة يفصّل المعلّم فيها خطوات الدّرس بالإحاطة بأهمّ العناصر الأساسية فيه، فيأخذ بأيدي المتعلّمين إلى الأمثلة والشواهد التي تجعل الموضوع ذا معالم واضحة.

3- **مرحلة التقويم**: ويأتي تقويم الأعمال الفردية التي يباشرها المتعلّمون بإشراف الأستاذ عن طريق جمع الحلول المقترحة، ومقارنتها ببعضها، ثمّ يتعدّى التقويم من الفرد إلى الفوج، لمعرفة النتائج المحققة من وراء ذلك العمل التعليمي.

3)- التقويم وفعاليته في نجاح مناهج التعليم:

يعدّ التقويم في أيّ نشاط من نشاطات الحياة أمر ذو أهمية بالغة، إذ من غيره لا يمكن لأيّ عمل أن يستقيم، ولا يستطيع أيّ فرد أن يعرف درجة تحقيق أهدافه أو إنجاز عمله بصورة صحيحة وهو بعيد عن تقويم مستهدف ومنظّم، وقد اِهتمت الهيئات التعليمية والمؤسسات التربوية بمسألة التقويم، وسلّطت الضّوء على الدّور الفعّال للتقويم وأثره في عملية التدريس، باعتباره مكوّن هام من مكوّنات العملية التربوية، فهو من المدعمات الأساسية التي يرتكز عليها التعليم في كلّ مراحله، وهو الذي يعيد الأمور إلى نصابها.

وفي ضبط حدوده ومفاهيمه وضّح الأستاذ "صالح بلعيد" معنى "التقويم" و"التقييم" بقوله:« التقويم/ التقييم: يكثر اِستعمال هذين المصطلحين في البحوث التربوية، وينبغي أن نكون على بيّنة دقيقة من اِستعمال هذين المصطلحين. في الحقيقة أُستعمل هذا بدل ذاك، ولكن بدت الأمور أنّ هناك فرقا بينهما كما يلي:

"التقويم": هو تصحيح الخطأ أو تصحيح المعوجّ، وتقديم الإرشاد والتوجيه والتصحيح دون وضع علامة تقييم.

"التقييم": هو إعطاء قيمة مادية لعمل ما، كأن تعطي له علامة خمس عشرة (15) من عشرين (20) أو ملاحظة: جيد، مقبول، ممتاز»[1]. كما أشار الأستاذ "محمود عبد الحليم" كذلك إلى هذه المسألة بقوله:« يخلط البعض بين مصطلح "التقويم" ومصطلح "التقييم"، فالتقويم أشمل وأعم من التقييم، ويقصد به التعديل أو التحسين، إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم والكيف، فكلمة تقويم تأتي من الكلمة قوّم وقوّم الشّيئ أي عدّله. أمّا مصطلح التقييم فيعني تحديد قيمة الشّيئ أو مقدارها وإعطاء قدر أو قيمة للشّيئ»[2].

وجاء عند "عبد الرحمان السفاسفة" قوله:« التقويم عملية تربوية هادفة مستمرّة نعني بها الحكم على مدى تحقّق أهداف المنهاج، والوصول بذلك إلى نتائج يفاد منها في تحسين العملية التربوية وتحسينها وتطويرها»[3]. يركّز هذا التعريف على أهداف المنهاج التربوي، لأنّه الأساس الذي ينمّي العملية التعليمية ويرفع من قيمتها ويطوّر مردوديتها. ومن هنا يعمل التقويم على تصحيح مسارات التعليم، فهو ينظر في المنهاج التربوي من حيث مادته وعناصره، كما ينظر في النتائج التي تحقّقت باتباعه. وبذلك ينطلق التقويم من عنصرين هامين هما: "المنهاج" و"تنفيذ المنهاج".

وبالتالي التقويم ظاهرة علمية إذ بها ندرك مدى ما تمّ تحقيقه من الأهداف المسطّرة ضمن البرامج التعليمية أو التكوينية السّابقة، ومن خلال المناهج المقترحة سابقا وما الغاية من كلّ ذلك، إلاّ مراجعة تلك البرامج والخطط، والنّظر في قيمتها وأهميتها في الحاضر والمستقبل، فيتسنّى لأولي الأمر والمسؤولين اِتخاذ القرارات المناسبة، وإصدار الأحكام اللاّئقة في ذلك الشّأن، ومن هنا تأتي فعّالية العملية التدريسية التي هي ميدان التقويم.

---

[1]- صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2005م، ص130.

[2]- محمد عبد الحليم مسني، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، ص17.

[3]- عبد الرحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، ص209.

3-1)- أهمية العمليّة التدريسية قبل التقويم:

التدريس أحد وظائف الأستاذ الرئيسية إلى جانب وظيفته في البحث العلمي وخدمة المؤسّسات التعليمية المختلفة في المجتمع بما في ذلك الثانوية والجامعة، وهو الطريقة التي بها ينقل الأستاذ أو المعلّم المعلومات المقرّرة في مجال تخصّصه، وهو نقل أفكار المعلّم إلى ذهن المتعلّم فالتدريس عملية تبليغ لها طابع شخصي، وذات نفوذ وتأثير قويّين لذلك فالتدريس همزة وصل مصيرية بين المعلّم والمتعلّم، ويقتضي هذان الجانبان قياسا وتقويما، ويتعلّق واحد منهما بالمعلّم والثاني يتصل بالتلميذ. ولا ننكر أنّ التدريس هو النّمط الفعّال الذي يختاره المعلّم من أجل تحقيق أهداف الدّرس.

وقد عني المشرفون على المنظومة التربوية والمدرّسون بخبراتهم في ميدان التعليم منذ زمن بعيد بأمر التدريس حين أدركوا حقيقته التدريس وخطورته، من أجل تعيين الطرائق التدريسية المفيدة للتلاميذ والطلاّب، و"ظبية السليطي" من بين عدد كبير من الأساتذة والمدرّسين الذين أولوا عناية بالغة بعملية التدريس، إذ قامت بدراسة جادّة مرفقة بأعمال ميدانية بمشاركة أساتذة ومتعاونين آخرين، ولها رأي في التّدريس جاء فيه:« لقد كانت الطرائق القديمة تقضي معظم الفصل في الاستماع للمدرّس أو العمل في أوراق منفصلة وكانت كلّها مهامّ قلميّة، أمّا الطرائق الحديثة فإنّها تعتمد على التفاعل الإيجابي النشط للمتعلّم بتوجيه وإرشاد من المعلّم، لأنّ التعلّم يكون أبعد أثرا وأعمق، إذا توصّل إليه التلميذ بنفسه، ولقد تعدّدت طرائق التدريس وتنوّعت، ويرجع سبب ذلك إلى تأثرها بالاتجاه التربوي الذي كان سائدا في ذلك الوقت من الاهتمام بالمتعلّم من حيث نشاطه وإيجابيته»[1]، في هذا التعريف مقارنة بسيطة بين الطرائق القديمة والطريقة الحديثة التي تركّز على نشاطات المتعلّم ومجهوداته الخاصّة والتي تمكّنه من تثبيت مكتسباته وترسيخها في ذهنه، وتبقى طريقة التدريس نسبية، إذ لا يمكن أن نصل إلى طريقة مطلقة، ليبقى ذلك

[1]- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص64.

بحسب ظروف التعليم الجديدة ومستجدّات العصر من تقنيات وإختراعات. وقد ذكر "حسن شحاتة" صعوبة الوقوف عند خصائص تدريس فعّالة في قوله:« ليس من السّهل الاتفاق على خصائص التدريس الفعّال، وكنتيجة لذلك نرى الجامعات التي تهتم بتقويم تدريس الهيئة التدريسية تختلف فيما بينها في تحديد خصائص التدريس الفعّال»[1]. وإذا كان من الصعب تحديد الخصائص الفعالة في عملية التدريس بالنسبة للأساتذة والمعلّمين، بحكم مستوياتهم وطبيعة تكوينهم، فإنّ الأمر كذلك بالنّسبة للطلبة والمتعلّمين لأنّ الاختلاف بينهم في مستوياتهم العلمية والثقافية ودرجات تحصيلهم يصعّب العملية التعليمية، لذلك فعملية التدريس هي الواسطة والعلاقة الضرورية بين المعلّم وطلبة العلم إضافة إلى المادّة التدريسية التي تعدّ همزة الوصل بين الطرفين. ومع ذلك فإنّه في الإمكان تحديد أهمّ الخصائص التي أفرزتها البحوث والدّراسات الجامعية، من خلال التجارب التي مرّ بها أساتذة ومسؤولون في قطاع التربية والتعليم، وإقتراحات "حسن شحاتة" في هذا المجال كثيرة، وهذه مجموعة منها:« التنظيم الجيّد للمادّة التعليمية من حيث إختيار الأهداف وصياغتها، والمحتوى وملاءمته للأهداف، والواجبات والنشاطات والاختبارات والتّحضير الجيّد للمحاضرة، وإستخدام وقت الصّف بشكل جيّد وبالصّورة التي يتطلّبها البرنامج الدّراسي أو المقرّر المنطقي وتتابع المادّة التدريسية، بطريقة تسهّل وتشجّع عملية تحقيق الأهداف:

– الاتصال الفعّال في إستخدام الأستاذ للوسائل والأساليب، التي من شأنها جذب إنتباه الطلبة والوضوح في تقديم الأفكار، والطّلاقة اللّفظية، والقدرة على الإصغاء والحديث، وعمق المادة التدريسية من خلال تنظيمها.

[1]– حسن شحاتة، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، ص21.

– عمق المعرفة للمادّة التي يتمّ تدريسها من خلال تنظيم المادّة الدّراسية ومناقشتها مع الطلبة، وكذا نتائج البحوث والاتجاهات الحديثة في موضوع المادة الدّراسية، وتقديم وجهات النظر الجديدة إن وجدت.

– الاتجاهات الايجابية نحو الطلبة من حيث تقديم المساعدة، وتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة والتعبير عن آرائهم، وإعطاء وقت للطلبة خارج زمن المحاضرة، وتهيئة جوّ عام يسهّل ويحفّز العملية التعليمية.

– تنوّع أساليب التقويم المستخدمة، شمولية الاختبارات والموضوعية في التصحيح»[1].

يتناول "حسن شحاتة" في هذا الطرح مجموعة من الخصائص التي يمكن أن تعين على نجاح عملية التدريس، ولكنّه ينوّع بين مكوّنات هذه الخصائص؛ فمنها ما يخصّ الأستاذ، ومنها ما يخصّ الطالب والتلميذ، ومنها ما يتعلّق بالمادّة التدريسية في حدّ ذاتها وهي كلّها تشكّل كتلة واحدة منسّقة ومتكاملة وقد بدأ الخصائص المذكورة بالتنظيم الجيّد للمادّة التعليمية من حيث جوانب عديدة، ثمّ اِنتقل إلى الأستاذ كركن أساس في عملية التعليم والتقويم، ذاكرا بعض أوصافه من الطّلاقة اللّفظية، والوضوح في تقديم الأفكار. وذكر بعد ذلك الإمكانيات التي لابدّ من الاستعانة بها في القيام بالعملية التعليمية، ويمكن أن نضيف إلى تلك الخصائص الاهتمام بالطالب وهو ركن أساس كذلك في عملية التدريس، وإنّه لمن الضّروري معرفة أحوال هذا المتعلّم من حيث مستواه العلمي، ومدى قابليته للتعليم، ومن حيث ظروفه النفسية إن أمكن ذلك. وإذا كان الاهتمام بهذه الجوانب مجتمعة، فأكيد سوف نصل إلى نتائج حسنة في التعليم وتطوير المجتمع، ويتطلّب ذلك إصلاح جذري لمناهج التعليم، لأنّ العصر مليء بالتّحديات التي يجب مواجهتها بكلّ الوسائل والإمكانات، وخاصّة ما نعيشه من تطوّر تكنولوجي

[1]– حسن شحاتة، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، ص21–22.

وعلمي وتقني، وهذا الذي ذكره "حسن شحاتة" في القول الآتي:« أيّ تقدّم في المجتمع محكوم عليه بالمرور عبر البوابة التعليمية. والزّمن الآتي لغته العلم والتكنولوجيا، ومن الضروري الاستعداد له باستمرار، والتفاعل مع تحدياته»[1]. وهذا الأمر مفروض على كلّ فرد يفكرّ في مستقبل أمته ومصلحة الوطن الذي يعيش فيه، فسلاح العلم في عصرنا الحالي هو الحصانة التي تحمي من كيد الأمم المتربّصة، ويراد بالحديث عن العلم كلّ مجالات العلم الأدبية منها والعلمية، والتدريس له عناصره وأجزاؤه، وعلى رأس هذه العناصر الأستاذ والمتعلّم والمادّة التعليمية وطرائق التعليم، وهذه الأركان التي لا تكتمل العملية التعليمية من غيرها، فالمعلّم هو مصدر العلم والمعلومات والقواعد، والتلميذ هو المتلقي والمستقبل، والمادة التدريسية هي المعارف والمعلومات، زيادة على ذلك ما يُلاحظ من تداخل بين هذه العناصر والأسس، وتكامل مطلق بينها.

ويعدّ المعلّم أو الأستاذ محرّك العملية التعليمية، فهو الذي يكلّف بتحقيق الأهداف التربوية وهو الذي تعهد إليه مهمّة مصيرية في حياة المتعلّمين، لذلك صار من الضروري الاهتمام به وإعداده إعدادا مستوفيا قبل أن توكل إليه تلك المهمة، وذلك بتكوينه التكوين السّليم، بتوفير الخبرات والدورات التدريبية، وتزويده بما يجب من وسائل وظروف لتنمية مهاراته وصقل سلوكه وتطوير كفاءته في التدريس ويلاحظ تلاحم كبير بين المعلّم والمتعلّم من حيث التفاعل والاشتراك في العملية التدريسية، وأشارت "ظبية السليطي" إلى هذا:« ويستطيع المعلّم في الواقع أن يساهم مساهمة كبيرة في عمليّة التوجيه عندما يناقش التلميذ في الطرائق التي يمكن اِستخدامها، ويساعده في اِكتشاف أخطائه، وتقويم هذه الأخطاء لتحديد مستوى تعلّمه»[2]، وبهذا يسهم المعلّم والأستاذ بدرجة كبيرة في توجيه المتعلّمين، وإرشادهم، وتوجيههم الوجهة الصحيحة.

[1]- حسن شحاتة، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي، بين النظرية والتطبيق، ص33-34.

[2]- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص292.

والمعلّم الناجح هو الذي يتقن تقديم الدّروس، ويحسن إستعمال الطرائق التعليميّة المناسبة، ويعرف كيف يراقب أعمال التلاميذ من قريب وبعيد، وكما جاء عند "ظبية السليطي" في هذا القول:« ويترتب على وظيفة التعليم واجبات فرعية تمتدّ لتشمل لقاء الطلاّب في قاعات الدراسة، وإعداد المادة العلميّة وتحديد مصادر التعلم، والقيام بأعباء التدريس، وإعداد الامتحانات وتقويم أبحاث الطلاّب، وتسجيل أعمال السنة والامتحانات الدورية والنهائية»[1]. ويمكن أن نقول بأنّ مهمّة المعلّم والأستاذ تتميز بالخطورة في كلّ مراحل التعليم، لأنّ فيها متابعة سير عمل التلاميذ الدراسي منذ زمن مبكر؛ إمّا بالأسئلة المباشرة للاستزادة بطريقة غير مباشرة من معلومات أخرى لها علاقة بالدروس المقدّمة، وإمّا بتكليف المتعلّمين بأعمال خارج القسم.

3-2)- أنواع التقويم:

لقد صارت ممارسة التقويم مدرجة ضمن المخطّطات التعليمية والتربوية، وبات التقويم يحظى بعناية كبيرة لدى المسؤولين عن قطاع التربية والتعليم بصورة خاصّة، ولدى المجتمع والأولياء والتلاميذ بصفة عامة. أمّا عن أنواع التقييم فقد كثرت باتساع مجالات قطاع التربية، فصار ينظر إلى تقويم الأساتذة والتلاميذ على أساس المعارف والكفاءات الشخصية، ومن خلال مردود المؤسّسات التربوية، وينظر إلى المناهج التربوية على أساس ما أسفر تطبيقها من نتائج خلال العمل الميداني أثناء عملية التعليم. وإذا كان المنهج التعليمي يركّز على الأركان الضرورية التي يحتاج إليها التلميذ بوصفه العنصر الأساس في العملية التعليمية، فإنّ من تلك الأركان كذلك التقييم، الذي يدور حولها جميعا، إذ هو بمثابة المركز أو النّواة التي تحيى بها تلك الأركان وقد قسّم الدّارسون أنواع التقويم إلى:

3-2-1)- التقييم التشخيصي: وهو تشخيص وتعيين المستوى الذي بلغ إليه المتعلّمون من حيث الكم والكيف، وذلك باختيار المنهج الذي طبّقه أولئك الدّارسون

[1]- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص128.

ويعتمد هذا النّوع من التقييم على ما يمكن اِستقباله من معلومات مصدرها المتعلّمون أو الأساتذة أو الإدراة التربوية أو أولياء الأمور. وبناء على هذا يعمل هذا النّوع على مراجعة المناهج التربوية والدّراسية، وخاصّة إذا كان المنهج جديدا، فعند "عبد الحليم مسني:« يتحقّق بهذا النّوع من التقييم، رصد إيجابياته وسلبياته، وتقديم الأسباب الكامنة وراء جوانب القوّة والضّعف فيه، وتحدّد به مستويات التلاميذ المختلفة وخبراتهم السّابقة ويساعد على تصنيف التلاميذ إلى مجموعات متجانسة، أو تمييز كلّ مجموعة عن الأخرى، كما يكشف عن ميول المتعلّمين واِتجاهاتهم وخصائصهم العقلية والنفسية»[1].

ومن هنا يمكن القول إنّ هذا النّوع من التقويم يعمل على الكشف عن الصعوبات التي تعيق عملية التعلّم لدى المتعلّمين، على هذا ذهب "محمد مسني" وغيره من أساتذة آخرين إلى أنّ التقويم التشخيصي:« يشتمل على الكشف عن أسباب صعوبات التعلّم سواء أكانت عوامل مدرسية أو بيئية أو اِجتماعية واِقتراح وسائل علاجها. ويرى بلوم وزملاءه أنّ التقويم التشخيصي لا يقتصر على التعرّف على صعوبات العلم فحسب وإنّما يهدف إلى التعرّف على الخبرات السّابقة للمتعلّمين وحاجاتهم التعليمية، وبذلك يمتد هذا النّوع من التقويم إلى معرفة نواحي القوة أيضا، ويستخدم قبل عملية التعلّم، حتى يمكن وضع البرامج التعليمية في ضوئه»[2]. يلاحظ من هنا أنّ معرفة الظروف المحيطة بعملية التعلّم تسفر عن مواطن الضّعف والقوّة في مستوى التلاميذ التعليمي، وتبرز المتفوّقين من الذين لا يملكون كفاءة لازمة لتلقّي العلوم. لذلك يمكن عدّ التقويم التشخيصي حسب "محمد مسني" بأنّه:« تقدير الحاجات التعليمية، إذ يهتم هذا النوع من التقويم بتحديد أداء مستوى المتعلّم في التحصيل الدّراسي والقدرات العقلية والميول والاتجاهات للاستفادة بذلك في تخطيط المناهج واِختيار الخبرات التعليمية المناسبة

[1]- محمد عبد الحليم مسني، علم النفس التربوي للمتعلمين، د.ط، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، القاهرة 1997م، ص226.

[2]- المرجع نفسه، ص34.

للمتعلّم»[1]. وخلاصة هذا النّوع من التقييم أنّه يعتمد على ما تلقّاه المتعلّمون من العلوم والمعارف في حياتهم التعليمية السّابقة، ويبقى هذا النّوع متعلّقا بماضي الدّارس العلمي وهو يختلف من طالب إلى آخر، كلّ حسب اِجتهاده الشّخصي أو ما سمحت به الظروف التعليمية.

3-2-2)- التقييم التكويني (البنائي): وهو ذلك النّوع الذي يصاحب الأداء وسير العمل الدّراسي إذ يسير مع المتعلّمين في خلال السنة الدّراسية، ويقيّم أعمالهم من حين إلى آخر، وبه تكتشف مستويات المتعلّمين، ودرجات معارفهم ومكتسباتهم ليعرف مدى صحّتها وخطئها، وبهذا النّوع من التقييم يدرك كلّ من الأستاذ والطالب، والمعلّم والتلميذ، ماذا يجب فعله في المستقبل، فيعرف كلّ منهم جوانب القوّة والضّعف، ومواطن التّمام والنّقصان، فتصحّح بذلك الطرائق، وتراجع الوسائل المستخدمة في تعديل الأهداف أو تطويرها، وبذلك يعدّ هذا النّوع من التقييم أداة رئيسية في تطوير المناهج التربوية والتعليمية وهو يحقّق التقييم المستمر، والتأكّد من صلاحية المنهج وتكامل عناصره واِنسجامها، كما يعمل على تدارك الأخطاء والقصور في التعليم قبل اِستفحالها مع مرور الأيام، ويساعد هذا النّوع على تحسين المنهج وتطويره إلى أحسن وجه، فيتحقّق مع ذلك المسار التعليمي منذ بدايته بشكل موضوعي ومنطقي، وهذا من بين الأهداف الأساسية التي توليها المنظومة التربوية العناية الكبرى والأهمية البالغة.

3-2-3)- التقييم التجميعي (التحصيلي، الختامي): وهو النّوع الذي يأتي حصيلة للنّوعين السّابقين ويهدف إلى الوقوف على مدى ما تحقّق من الأهداف المحدّدة للمنهج، وفيه يعتمد على جانب تحصيل المتعلّمين بالاستعانة بوسائل الاختبارات المتعدّدة، وبهذا النّوع يصل الأمر إلى نهايته، فيفصل في أمر المنهج المطبّق، وينظر في أجزائه ودقائقه ومدى صلاحيتها أو قصورها، ويفيد هذا التقييم حسب "محمد مسني"

[1]- محمد عبد الحليم مسني، علم النفس التربوي للمتعلمين، ص35.

في:« تقدير مدى كفاءة المنهج المدرسي المقيّم، وتقدير مدى تحصيل التلاميذ، ويزوّدنا بأساس لوضع الدّرجات أو التقديرات للمقرّر أو المنهج، ويزوّدنا ببيانات يمكن على أساسها أن يعدّل تخطيط المنهج...»[1].

وإذا طبّقت هذه الأنواع بصورة جادّة على المتعلّمين والمعلّمين وعلى المناهج المتبعة فما من شك أنّ النتيجة تكون محمودة، ويرجى من ورائها النّجاح والإصلاح. وإذا جئنا نتحدّث عن التقويم في التعليم الثانوي، فإنّه يمكن لنا أن نستعين بما جاء في المنهاج التربوي الجديد، الذي نادت به المنظومة التربوية الجديدة، إذ ورد فيها أنّ التقويم عملية تسمح بالحصول على مؤشّرات وبيانات عن سيرورة الفعل التربوي من مختلف عناصره. أمّا التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات فهو تقديم وضعية أو وضعيات معقدة تنتمي لعائلة من الوضعيات المعرّفة بالكفاءة التي تستدعي من التلميذ إنتاجا معقدا لحلّ وضعية مشكلة. والإصلاح التربوي المنشود يستدعي التقييم الجديد في الامتحانات الرسمية، ومن الضروري أن يتماشى مع أهداف هذا الإصلاح، ولكون الإصلاح التربوي يعتمد المقاربة بالكفاءات، ينبغي أن يركّز التقييم على مدى اِمتلاك التلاميذ الكفاءات والمهارات. ومازالت الممارسة الميدانية تعتمد بشكل أساسي على نشاطات التعليم، وليس نشاطات التعلّم، لذا علينا أن نتدرج في عملية التقويم بحيث ينصبّ التقويم التكويني والتحصيلي في البكالوريا على المعارف والمهارات في أكبر نسبة منه، وأن يعتمد على الوثائق الرسمية كالبرامج والوثائق المرافقة. وما ركّز عليه المنهاج الجديد في مسألة التقويم، هو المراقبة المستمرّة للمتعلّمين في سير العملية التعليمية، خلال السنة الدراسية كلّها، وذلك الذي يعرف بالتقويم التكويني أو المستمر، ثم إنّ الفروض والاختبارات المعتمدة في عملية التقويم الحالية ترتكز بشكل أساسي على تقويم مكتسبات التلاميذ المعرفية فقط، ولكن تبقى المراقبة المستمرّة بشكلها الحالي كما تتمّ في الواقع هي من النّوع التكويني نسبية. من أجل

[1]- محمد عبد الحليم مسني، التقويم التربوي، ص228.

ذلك، فإن سياسة تقويم التعلّمات التي تشكّل مرجعا لا مناص منه تستدعي ضرورة العمل في إطار تقويم التعلّمات من جهة وتنمية الكفاءات من جهة أخرى، ومن هنا يشكّل التقويم أثناء السنة الدّراسية كلّها، وسيلة تساعد التلميذ على التعلّم وتنمية الكفاءات كما تساعد المتعلّم على تحسين ممارسته البيداغوجية، ويعتمد التقويم على أشياء نوعية وأخرى معيارية؛ أمّا الأولى فهي تركيزه على الملاحظات والآراء والانطباعات حول نتائج التعلّم ونجاعة التعليم خلال سير عملية التعلّم، وأمّا الثانية فهي مبنية على معايير يتمّ بها الحكم على أدوات التلميذ من خلال إنجاز مهام معيّنة يكون فيها مرجع المقارنة بعمل المتعلّم السّابق وما هو الجديد فيه لغرض تطوير كفاءته.

3-3)- فعالية التقويم:

يركّز المعلّمون هنا على توجيه المتعلّمين في أوّل الأمر بإعطائهم قاعدة صلبة بما يكفي من المعلومات التي تؤهلهم في حياتهم وتأخذهم إلى ما يعينهم على الاعتماد على أنفسهم في اِستقاء المعلومات والمعارف. وهنا يأتي دور المدرسة في تثقيف التلاميذ على أساليب غربلة المعارف وأخذها ومساعدتهم على تنمية المرونة المعرفية الضرورية للمعالجة، والاستعمال الفعّال لهذه المعلومات المختلفة، فالتلاميذ يصلون عن طريق التعليم ووسائل الإعلام إلى كميات معتبرة من المعلومات المتنامية باستمرار. يتعلّم التلميذ في البداية معلومات هامة بالنسبة إليه من خلال وضع توثيق في متناوله، ويوسّع تدريجيا قدرته على اِستعمال أنماط مختلفة من المعلومات عن طريق القراءة واللّجوء إلى مصادر مختلفة، وتبني المقارنة بين المعطيات قبل أخذ ما يلزم منها. ويصادف التلميذ في هذا المستوى سيلا من المعارف والمعلومات سواء في المدرسة أم من بنوك المعلومات، أم التوثيق المكتوب والمرئي والسمعي البصري...إلخ، فهو يتعلّم تدريجيا وبشكل أحسن كيف يتعامل مع مختلف مصادر المعلومة باللّجوء إلى اِستراتيجيات البحث التي تتميز بالاقتصاد والفعّالية، فينمّي حسّه النّقدي تجاه الأنواع الكثيرة والمتشعّبة من المعلومات. وانطلاقا من خطوة البداية

لابدّ من سير العمل الدّراسي ومراجعة البرامج، والنظر إلى مردودية المتعلّمين، وهكذا فالتقويم يكشف عن كفاءات التلاميذ وقدراتهم ودرجة تمكّنهم من المواد التدريسية التي تلقّوها خلال السنة الدّراسية، ومن هنا تتبيّن نسبة الكفاءات، وينظر بعد ذلك فيما يجب إصلاحه منها. وهناك معايير معتمدة في تقويم الكفاءات هي التي تؤدّي إلى تزويدنا بالمسارات اللاّزم اِتباعها للحكم على تطوّرها وسيرها نحو الأفضل. وتقويم الكفاءات باعتماد تلك المعايير يوفّر لمحة عن نموّها وتطوّرها خلال الزّمن. ومعايير التقويم كثيرة ومتنوعة ولها مؤشراتها وإذا تعلّق الأمر باستعمال مادة النّحو العربي مثلا، فمن معايير تقويم الكفاءة ومؤشراتها:[1]

نص المعيار الأول	بعض المؤشرات
التعرّف على ظاهرة لغوية:	– يعيّن حدود الجملة في النّص. – يبيّن نوع الجملة. – يعيّن العناصر الأساسية في الجملة. – يعيّن متمّمات الجملة المدروسة. – يسمّي نوع المركّب. – يذكر مكوّن المركب أو مكوّناته. – يعيّن علامة الإعراب المناسبة للوظيفة. – يصنّف الفعل. – يذكر وزن الفعل.

[1]– عيسى طشوعه، مدير فرعي لمناهج التعليم الثانوي العام، "الاطار المرجعي للتقويم في الامتحانات"، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام المديرية الفرعية للبرامج والمواقيت والمناهج والوسائل التعليمية، الشريحة 67 ppt .

ويتّصف هذا المعيار بإعطاء المتعلّمين مبادئ لغوية معينة، ويكون التقويم في هذه الأثناء بمثابة اِستكشاف ما تعرّف المتعلّم عليه من الدّروس المتناولة في المقرّر الدّراسي خلال السنة، وهو يحفظ المواد المقدّمة في النّحو العربي، وهذا يعتمد على الحفظ والاستظهار، أو الامتحان المكتوب على الأوراق كما جرت العادة في الامتحانات الكتابية. ومن المؤشرات السابقة تبيّن أنّها تركز على ما اِكتسبه المتعلّم من معلومات في هذا الشأن كذكر العلامات الاعرابية، واِستظهار وزن الأفعال وتحديد أنواع المركّبات.

نص المعيار الثاني	بعض المؤشرات
توظيف الظاهرة اللّغوية:	– يشتق اِسمي الفاعل والمفعول والمصدر. – يرسم الهمزة. – يركب جملة. – يثري الجملة بالمتمّمات. – ينتج نصا يتضمّن ظواهر لغوية محدّدة.

يتميز المعيار الثاني هذا بأنّه وظيفي، ومن خلال التقويم نتبيّن مدى فهم التلاميذ للدّروس المقدّمة في سير العمل الدّراسي خلال السنة، وهو على خلاف الأول وربّما أصعب منه، لأنّه ليس من السّهل على المتعلّم أن يوظّف ما تعلّمه بسهولة، إلاّ إذا كان قد فهم الدّروس فهما جيدا، وتدرّب على عناصرها كثيرا فمن غير الميسور أن يقدر المتعلّم على إنتاج نصّ يتضمّن ظواهر لغوية معيّنة، كتوظيف الحال، أو التمييز أو الصفة... وغير ذلك إلاّ إذا خبر المتعلّم هذه الدّروس وعرف حقيقتها بصورة مستوفية. ومن منطلق المقاربة بالكفاءات صار أداء المتعلّم يتطلّب جهدا ذاتيا يكتسب من خلاله المعارف الذهنية والسّلوكية بصورة متجدّدة، وتكون هذه المكتسبات وظيفية

تظهر من خلال تفكير المتعلّمين وإستعمالاتهم، وهذا التوجّه الجديد في التربية والتعليم تطلّب تحوّلا في معايير التقويم ومقاييسه، حيث إنتقلت فيه الهيئات التعليمية من ثقافة الاختبارات إلى ثقافة التقويم، والتي يجب أن تكون متوازية مع نشاطات المتعلّمين ومكتسباتهم، وقد تجاوز هذا النّوع من التقويم الاكتفاء باستظهار ما حفظه التلميذ وما هو مخزون في الذاكرة إلى التركيز على ما فهمه المتعلّم، وما وعاه في سير العام الدّراسي، وهذا هو التقويم المتكامل الذي يهتمّ بكمّ المعلومات لدى المتعلّمين، وكيفية إستعمالها في الواقع، ولهذا إهتمت وزارة التربية في الجزائر بهذه المسألة بصورة واضحة، وقد تمّ تحديد وظائف التقويم في المنهاج التربوي والوثيقة المرافقة له:« – توجيه التعلّم: أي تقويم التعلّمات القبلية مع مستهل السنة الدراسية قبل الانطلاق في وضعيات تعلّمية جديدة وذلك قصد تشخيص الصّعوبات ومعالجتها.

– ضبط التعلّم: وذلك إثباتا للتعلّمات وتحسينها، ويكون ذلك عن طريق جعل المتعلّمين يتحكّمون في مسار الدّرس ويتخطّون ما يلاقونه من صعوبات.

– تأكيد التعلّم: عن طريق الوقوف على مدى تمكّن المتعلّم من الكفاءات التي تسمح له بالانتقال إلى مستوى أعلى»[1].

وفي كلّ هذه النشاطات التقويمية تنمو إستقلالية المتعلّم، وتدمج مكتسباته التي تلقّاها في سيره التعليمي، ويمكن أن نضيف إلى النقاط السّابقة تطوّر التعلم، أي إكتساب المتعلّمين تعلّمات جديدة، ويعدّ هذا من أهداف التقويم الأساسية في بيداغوجيا الكفاءات. ونخلص إلى أنّ عملية التقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات عملية ملازمة لكلّ وضعية تعلميّة، ويشترط فيها التكامل والشمولية. لذا تتطلب عملية بناء الوضعية التقويمية –أي الوضعية المستهدفة– جملة من مهارات الأستاذ، منها مهارة بناء

[1] – مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، اللجنة الوطنية لإعداد المناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، جميع الشعب، وزارة التربية الوطنية، ص27.

الوضعية، وهذه المهارة تخضع لأربعة معايير حسب اللّجنة الوطنية لإعداد المناهج، هي :« – الوضوح وعدم التعقيد.

– التوافق مع الكفاءة – محلّ التقويم.

– إثارة تفكير المتعلّم.

– الانسجام مع قدرات المتعلّم وإهتماماته»[1].

ويشترط في هذه المعايير التكامل بين جهد المعلّم ومستوى التلاميذ، وقدراتهم العلمية، وتكون مسؤولية الأستاذ أكبر، إذ هو الذي يجب عليه معرفة حقيقة المتعلّمين الذين يشرف على تعليمهم، ولما يخبر ذلك يستطيع أن يوفّر لهم الجوّ الدّراسي المناسب ويتسنّى له بعد ذلك إدراك ما يحتاجه التلاميذ من معلومات في مادة اللّغة العربية مثلا وما هي الطريقة التعليمية المناسبة، وما هو الشّيء الذي هم في غنى عنه من ذلك، ويبقى الاهتمام بالمتعلّمين في الدّرجة الأولى. وفي ما له علاقة بالتقويم دائما فإنّ المنظومة التربوية الجديدة أولت أهمية بالأسئلة الاختبارية أو التابعة لسير الدّرس، والتي يقوّم بها التلاميذ في القسم أو في نتائج الامتحان، سواء أكانت الأسئلة شفوية أم كتابية، ولا بدّ للمعلّم أن يكون ماهرا في عرض تلك الأسئلة:« بقدر ما تكون الأسئلة واضحة مناسبة في صياغتها وإستعمالها بقدر ما يتوفّر للمدرّس وتلاميذه جوّ تعليمي غني بالنشاط، وإنّ آثارها لا تتمثل في إنتاج تعليم كمّي مرتفع فقط، بل تتمثل أيضا في جعل هذا التعليم ممتعا لا تتخلّله المشاكل السّلوكية»[2]، ومن غير معرفة الأسئلة المناسبة للموضوع المقترح سيكلّف ذلك قصورا في تقديم الدّرس، وشرح عناصره ثمّ يغيب عنصر الحوار والمناقشة التي تنادي بها المنظومة التربوية الحديثة، إذ تلك المحاورة والمشاركة في الحصّة، هي التي

[1]– مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، اللجنة الوطنية لإعداد المناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، جميع الشعب، وزارة التربية الوطنية، ص27.

[2]– المركز الوطني للوثائق التربوية، كتاب: الأسئلة وضبط الصف، سلسلة موعدك التربوي رقم: 4، حسين داي الجزائر، ص37.

تجعل من المتعلّمين عناصر فاعلة في الدّرس، وهناك يأتي تحديد البرامج والمقرّرات بالثّمار التي نادت بها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

الفصل الرابع

تحليل مقرّر النّحو العربي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي

شعبة ((الآداب والفلسفة والآداب واللغات الأجنبية).

المبحث الأول: عرض وتحليل دروس النّحو والصّرف المقرّرة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة "آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية".

1)- عرض قواعد النّحو والصّرف للسنة الثالثة حسب توزيعها في المنهاج التربوي الجديد شعبة "آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية".

2)- تحليل دروس النّحو والصّرف المقرّرة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة "آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية" كما هي موزّعة في الكتاب المدرسي.

المبحث الثاني: نتائج الاطلاع على اِستبيانات أساتذة الأدب واللّغة العربية في الثانوية "السنة الثالثة من التعليم الثانوي" شعبة "آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية".

الفصل الرابع: تحليل مقرّر النّحو العربي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة "آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية".

المبحث الأول: عرض وتحليل دروس النّحو والصّرف المقرّرة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة "آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية".

1)- عرض قواعد النّحو والصّرف للسنة الثالثة حسب توزيعها في المنهاج التربوي الجديد شعبة "آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية"[1]:

شعبة الآداب والفلسفة	شعبة الآداب واللّغات الأجنبية
الإعراب التقديري	الإعراب اللّفظي
إعراب المعتل الآخر	الإعراب التقديري
إعراب المضاف إلى ياء المتكلّم	إعراب المعتل الآخر
إعراب المسند والمسند إليه	إعراب المضاف
الفضلة وإعرابها	إعراب المضاف
الفضلة وإعرابها	إعراب المتعدّي إلى أكثر من مفعول
أحكام البدل وعطف البيان	الجمل التي لها محل من الإعراب
أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق	الجمل التي لها محل من الإعراب
أحرف الجر ومعانيها	معاني الأحرف المشبّهة بالفعل
أحرف العطف ومعانيها	الخبر المفرد والجملة والشبيه بالجمة
نون التوكيد من الأفعال	أحر الجر ومعانيها
إذ، إذا، إذن، حينئذ	أحرف العطف ومعانيها
لولا، لوما، لو	أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق

[1]- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعبة آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، ط1، الجزائر، مارس 2005م/2006م، ص17.

نون الوقاية	أحكام البدل وعطف البيان
إي، أي، أيّ	إذا، إذا، إذن، حينئذ
كم، كأي، كذا	لولا، لوما، لو
أمّا، إمّا	نون الوقاية
ما	نون التوكيد مع الأفعال
الجمل التي لها محل من الإعراب	الهمزة المزيدة في أوّل الأمر
الجمل التي لا محل لها من الإعراب	موازين الأفعال
معاني الأحرف المشبّهة بالفعل	تصريف الأجوف
جموع القلّة وقياسها	تصريف الناقص
صيغ منتهى الجموع وقياسها	تصريف اللّفيف
اِسم الجمع	اِسم الجمع
اِسم الجنس الجمعي والإفرادي	اِسم الجنس الجمعي والإفرادي

ملاحظة: لا يوجد في المنهاج الأخير موضوع تصريف اللّفيف لشعبة اللّغات الأجنبية.

1-1)- قواعد النّحو والصّرف للسنة الثالثة من التعليم الثانوي الخاصة شعبة "آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية" كما هي مرتبة في الكتاب المدرسي في الجدول الآتي:

الرقم	عناوين الدّروس	الصّفحة
01	الإعراب اللّفظي	11
02	الإعراب التقديري	12
03	إعراب المعتل الآخر	17
04	معاني حروف الجر	34

05	معاني حروف العطف	42
06	المضاف إلى ياء المتكلم	58
07	نون الوقاية	62
08	إذ، إذا، إذن، حينئذ	75
09	الجمل التي لها محل من الإعراب	79
10	الجمل التي لا محل لها من الإعراب	97
11	الخير وأنواعه	98
12	إعراب المسند والمسند إليه	104
13	أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق	120
14	الفضلة وإعرابها	127
15	الهمزة المزيدة في أوّل الأمر	129
16	صيغ منتهى الجموع	145
17	جموع القلّة	149
18	تصريف الأجوف	149
19	البدل وعطف البيان	166
20	اِسم الجنس الإفرادي والجمعي	171
21	لو، لولا، لوما	185
22	موازين الأفعال	186
23	أمّا، إمّا	192
24	معاني الأحرف المشبّهة بالفعل	210
25	اِسم الجمع	218
26	أي، أيّ، إي.	233

27	تصريف اللّفيف	234
28	كم، كأي، كذا	240
29	الفعل المتعدّي إلى أكثر من مفعول	241
30	نونا التوكيد مع الأفعال	260
31	(ما) معانيها وإعرابها	270
32	تصريف الناقص	272

1-2)- دروس النّحو والصّرف الخاصّة بالمستوى النهائي والمشتركة بين شعبة "آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية" كما هي موزّعة في الكتاب المدرسي:

الرقم	عناوين الدروس	الصفحة
01	الإعراب التقديري	12
02	إعراب المعتل الآخر	17
03	معاني حروف الجر	34
04	معاني حروف العطف	42
05	المضاف إلى ياء المتكلم	58
06	نون الوقاية	62
07	إذ، إذا، إذن، حينئذ	75
08	الجمل التي لها محل من الإعراب	79
09	الجمل التي لا محل لها من الإعراب	97
10	أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق	120
11	البدل وعطف البيان	166
12	اِسم الجنس الإفرادي والجمعي	171
13	لو، لولا، لوما	185

14	معاني الأحرف المشبّهة بالفعل	210
15	اِسم الجمع	218
16	نونا التوكيد مع الأفعال	260

1-3)- دروس القواعد العربية الخاصة بالسنة النهائية "شعبة الآداب والفلسفة":

الرقم	عناوين الدروس	الصفحة
01	إعراب المسند والمسند إليه	104
02	الفضلة وإعرابها	127
03	صيغ منتهى الجموع	145
04	جموع القلة	149
05	أما ، إما	192
06	أي ،أيّ ، إي	2363
07	كم ، كأي ، كذا	240
08	(ما) معانيها وإعرابها	270

1-4)- دروس القواعد العربية الخاصة بالنسبة الثالثة شعبة "الآداب واللّغات الأجنبية":

الرقم	عناوين الدروس	الصفحة
01	الإعراب اللفظي	11
02	الخبر وأنواعه	98
03	الهمزة المزيد في أوّل الأمر	129
04	تصريف الأجوف	149
05	موازين الأفعال	186

06	الفعل المتعدي إلى أكثر من مفعول	241
07	تصريف الناقص	272
08	تصريف اللفيف	234

تعليق: توجد بعض الملاحظات متعلّقة بالتوازيع السّابقة الخاصّة بدروس النّحو العربي المقرّر للمرحلة النهائية من التعليم الثانوي في المنهاج التربوي، وفي الكتاب المدرسي، منها أنّ ترتيب الدّروس غير متشابه بين المنهاج وبين الكتاب المدرسي، إذ فيهما تقديم وتأخير، وذلك في كلا الشعبتين، وتتساوى عدد الدّروس بينهما، إلاّ أنّه ينقص المقرّر الخاص بشعبة (الآداب واللّغات الأجنبية) درس تصريف اللّفيف في الكتاب المدرسي، في حين يوجد في المنهاج التربوي.

2)- تحليل دروس النّحو والصّرف المقرّرة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة "آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية" كما هي موزّعة في الكتاب المدرسي:

الدّرس الأول: الإعراب اللّفظي (لغات أجنبية): يبدأ الدّرس بتعريف الإعراب اللّفظي من غير ما هو معروف في تقديم درس النّحو العربي، وهو الاعتماد على الشواهد والأمثلة من القرآن أو الحديث النبوي أو أقوال مأثورة أو شعر أو أمثلة من واقع الحياة ومن هذه الشواهد ينطلق الدّرس، ثمّ يتبع ذلك قراءة تلك الشواهد قراءة صحيحة وبعدها يشرع الأستاذ في عرض مراحل الموضوع المتناول، على خلاف الذي يلاحظ في هذا الدّرس هو أنّ الكتاب المدرسي بدأ بالقاعدة الجزئية ثمّ الكلية وهذه الانطلاقة لا تضمن مشاركة التلاميذ في إنجاز عناصر الدّرس، لذلك لا يتأتّى هذا الأمر إلاّ إذا كان التلاميذ على علم مسبق بالمعلومات التي لها علاقة بالدّرس وهذا يحتاج كذلك إلى أن يتوفّر للتلميذ الجو والظرف المناسب للتحضير، وإمتلاك وسائل التعليم على رأسها الكتاب المدرسي على الأقل، ثمّ يسير الدّرس مع العناصر الباقية بالتعرّض إلى المرفوع من الأسماء، يليه المرفوع من الأفعال، ثمّ المنصوب من الأسماء، ثمّ المنصوب من الأفعال، ثمّ

المجرور من الأسماء، وحبّذا لو ربط في الإعراب اللّفظي في الأسماء بين كلّ الحركات الإعرابية التي لها علاقة بالأسماء من رفع ونصب وجر، وبعد ذلك اِنتقل إلى الإعراب اللفظي في الأفعال فكان من المستحسن لو فصل بين الأسماء والأفعال، حتى يكون في مقدور المتعلّم التركيز والفهم ثمّ الحفظ.

ووردت آيتان قرآنيتان لم يشر إلى رقميهما ولا إلى السورتين اللتين تنتميان إليهما وهما قول الله تعالى:(قَد أَفلحَ المؤمِنون) المؤمنون:1. وقوله كذلك عزّ وجل: في (مَرَجَ البَحرَينِ يَلتَقِيَانِ) الرحمن:19[1] ومما يلفت الانتباه أنّ الدّرس يفتقر إلى التمارين التطبيقية التي تعين على ترسيخ المعلومات وتثبيتها في أذهان المتعلّمين.

الدّرس الثاني: الاعراب التقديري (مشترك): في حين بدأ الدّرس الحالي –على خلاف الدّرس الماضي– ببيت من الشّعر للإمام البوصيري (ت 696هـ):

كيف ترقَى رُقِيَّك الأَنبياءُ يا سماءً ما طاوَلَتْها سماءُ؟

ثم قوله كذلك:

لَمْ يُساوُوكَ في عُلاكَ وَقَدْ حا لَ سناً مِنك دونَهم وسَناءُ

طلب في هذا الدّرس من المتعلّم إعراب كلمتي (ترقى، علاك) وموضوع الإعراب التقديري خاص بالأسماء والأفعال، لذلك كان من المستحسن لو قدّم في مرحلتين حتى تتحقّق منه الفائدة المرجوّة فالإعراب المتعلّق بالأسماء يختص بأنواع كثيرة منها، الأسماء الناقصة، والمقصورة، أمّا النّوع الأول من الأسماء فهو الذي يختتم بياء، وأمّا الثاني فهو الذي يختتم بواو أو بألف ممدودة أو مقصورة، ومن أمثلة هذه الأنواع الأسماء الآتية :(القاضي، المدعو، العلا، الهدى) وإعراب هذه الأسماء يختلف باختلاف موضعها ووظيفتها في الجملة، إذ يمكن أن تكون في حالة رفع أو نصب أو جر، وفي هذه الأحوال

[1]– دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2007م/2008م، ص12.

جميعها لا تظهر في أواخرها الحركة الإعرابيّة. وتقدّر الحركة الإعرابية في الأسماء إمّا للثقل إذا كان الاسم مختوما بياء، أو للتعذّر إذا كان الاسم مختوما بواو أو بألف ممدودة أو مقصورة. كما لا تظهر الحركة الإعرابية في الأسماء إذا اِتصلت بالاسم ياء المتكلّم في مثل:(كتابي) أمّا بالنسبة للأفعال فلا تظهر الحركات الإعرابية في الفعل المختوم بياء أو بواو أو بألف ممدودة أو بألف مقصورة، وذلك في الأفعال الماضية أو المضارعة الثلاثية وغير الثلاثية ومن أمثلة ذلك:(يقضي، يدعو، سما، يرقى). وتقدّر الحركة الإعرابية في الأفعال إمّا للثقل إذا كانت مختومة بالياء وإمّا للتعذّر إذا كانت مختومة بألف ممدودة أو مقصورة. وفي نهاية الموضوع لم يعمد الكتاب المدرسي على التطبيقات الفورية أو المنزلية، لتجعل المتعلّم أكثر تحكّما فيما تلقّاه من معلومات ومعارف.

الدّرس الثالث: إعراب المعتل الآخر (مشترك): تبيّن من خلال شرح النّص أنّ المقصود بالمعتل هو الفعل، فحبّذا لو كان العنوان محدّدا لنوع الكلمة المعتلّة، حتى يكون أكثر دقّة، ولم يتعرّض الكتاب المدرسي بعد عرض الأمثلة لتعريف المعتل من الأفعال وأنواع حروف العلّة، وسبب تسميتها بحروف العلّة. وقد اِعتمد الكتاب المدرسي على إعراب الفعل المضارع المعتل –على إطلاق العنوان– ولم يتعرّض للفعل الماضي ولا لفعل الأمر. وإذا قصر الأمر على الحديث عن الفعل المضارع فلم يرد في القاعدة تعريف للفعل المضارع المعتل، وما حروف العلّة التي تلحقه، إذ ركّز على إعراب مجموعة من الأفعال المضارعة في حالة الرفع أو النصب أو الجزم.

الدّرس الرابع: معاني حروف الجر (مشترك): اِعتمد هذا الدّرس على نص لـ"القزويني" عنوانه (خواصّ القمر وتأثيراته) ثمّ تلاه حديث عن حروف المعاني وحروف المباني من غير توضيح الفارق بين هذين النوعين من الحروف، ثمّ وردت مجموعة من الأسئلة حول حروف الجر، وكلّ هذه الأسئلة لم تكن مرفقة بأمثلة أو شواهد تعين على الإجابة عنها، ولا يخفى ما للأمثلة من دور في تسهيل التجاوب مع عناصر الدّرس

وإسهام في جعل التلاميذ أكثر تجاوبا وإنفعالا مع الأستاذ والموضوع. ومع كثرة حروف الجر التي يبلغ عددها العشرين، وعلى كثرة المعاني التي تنطوي عليها، فقد ركّز الكتاب المدرسي على أهمّ الحروف الجارة، وعلى أهم المعاني التي يحتاج إليها المتعلّم أولا. ويبقى الدّرس مفتقرا إلى التمارين التطبيقية التي تركّز على النتائج المحصّل عليها في نهاية تقديمه.

الدّرس الخامس: معاني حروف العطف (مشترك): إعتمد الدّرس على نص لـ"ابن خلدون" بعنوان (في الطبيعة والنفس الإنسانية)، وقد إشتملت الفقرة على حروف متعدّدة من حروف العطف أكثرها (الواو وثمّ...) أمّا الحروف الأخرى فقد ذكرت في بناء أحكام القاعدة بشيء من الشرح الوافي، ولكلّ حرف من حروف العطف معنى معيّن ومنها ما له أكثر من معنى، و يحتاج كلّ معنى من هذه المعاني إلى مثال يتضح به المقصود من ذلك الحرف، ولكن إفتقر بعض الحروف إلى مثال يوضّحه، مثل: معاني حرف العطف (الفاء) كذلك الحرف (ثمّ) كذلك الحروف (لا، بل، لكن) ولا يبدو أنّه يتخلّل الدّرس تمارين تطبيقية فورية أو منزلية، وربما ترك هذا لاجتهاد الأستاذ.

الدّرس السادس: المضاف إلى ياء المتكلّم (مشترك): ما تعرّض إليه الكتاب المدرسي في هذا الدّرس، عبارة عن عناصر مختصرة، إقتصرت على تحديد التغيير الذي يطرأ على الكلمة، إذا أضيفت إلى ياء المتكلّم، ثمّ تحدّث عن إعراب آخر الكلمة عند إتصالها بياء المتكلّم، وأشار إلى الكلمات التالية:(مهجة كبد، إشفاق)[1] تنتهي بحروف صحيحة، وهي (التاء المربوطة، والدال، والقاف) وليست هناك إشارة إلى إضافة ياء المتكلّم إلى الاسم المختوم بالياء ولا بالألف المقصورة، ولا إلى المثنى، في مثل:(فتى كتابان) فعند النّسب إلى هاتين الكلمتين تصبحان (فتاي، كتابايّ) في الكلمة الأولى

[1]– دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص58.

أضيفت ألف، وفي الثانية حذفت النون. لا يختتم الدّرس بتمارين تطبيقية تعين على ترسيخ المعلومات وتثبيتها، كما تكشف عن مدى فهم القاعدة لدى التلاميذ.

الدّرس السابع: نون الوقاية (مشترك): اِعتمد الكتاب المدرسي في هذا الموضوع على مثالين من قصيدة لـ"أحمد شوقي" (ت 1351هـ) عنوانها (من وحي المنفى) قال فيها:

كأمِّ موسى على اسمِ الله **تكْفُلُنا** وباسمهِ ذهبتْ في اليَمِّ تُلقِينا

إذا حمَلْنا لمصر أو لهُ شَجَناً لم ندرِ: أيُّ هوى الأمين **شاجينا**[1]

وردت في الكتاب المدرسي مجموعة من الأسئلة في شأن وظيفة نون الوقاية، أهي نحوية أو صرفية أو لسانية؟ ومنها السؤال:" ما الذي يحول بين الفعل (تكفل) واِسم الفاعل (شاجي) وبين ياء المتكلم؟[2] وفي النهاية يشير الكتاب إلى أنّ وظيفة ياء المتكلّم لسانية لأنّها تقي اللّسان من اِستحالة الجمع بين ياء المتكلّم والكلمة المضافة إليها. من المعروف أنّ نون الوقاية تدخل بالضرورة على الفعل في ضمير المتكلّم لتقيه من حركة الكسرة التي تناسب الياء بعدها، فلا يمكن أن نقول في مثل الفعل (حدثني) = (حدثي) من غير النون لذلك عرفت بنون الوقاية. ويلاحظ كذلك عدم تكليف التلاميذ بتمارين تطبيقية تكشف عن مدى فهم الدّرس واِستيعابه.

الدّرس الثامن: إذ، إذا، إذن، حينئذ (مشترك): يعتمد هذا الدّرس على بعض الأمثلة من نصّ لـ"إيليا أبي ماضي" من قصيدة عنوانها: (أنا) وورد خطأ في نقل الشاهد الثالث وهو في الكتاب المدرسي:« فإن رآني فكما ترى...»[3]، والصّحيح هو ما قاله الشاعر:

---

[1]- دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص59-60.

[2]- المرجع نفسه، ص62.

[3]- المرجع نفسه، ص75.

فإذا رآني ذو الغباوة دونه فكما ترى في الماء ظلّ الكوكب[1].

لقد أخذ الحرف (إذا) قسطا وافرا من الدّرس، ويعود هذا إلى كثرة اِستعمالاتها في التراكيب إذ تستعمل للدلالة على الظرفية الزمانية، ودخولها على الجملة الفعلية هو الغالب، أمّا إذا دخلت على الجملة الاسمية فإنّه يقدّر بعدها فعل أو ناسخ يناسب طبيعة الجملة يفسّرهما الفعل أو الناسخ المذكوران. كما ترد (إذا) للفجاءة في تركيب خاص بهذا المعنى، كما نقول: "خرجنا فإذا المطر ينزل". أمّا (إذ) فهي تشبه (إذا) في كونها تحمل معنى الظرفية الزمانية، إلاّ أنّه يلاحظ عدم اِستيفاء تنوين العوض حقّه من الشرح، وقد ورد في هذا الشأن أنّ:« (إذ) ظرف زمان مضاف إليه مبني على السّكون المقدّر لاشتغال المحلّ بتنوين العوض، فالتنوين في (إذ) هنا هو تنوين عوض ناب عن جملة محذوفة لتفادي التكرار»[2]. لا يستطيع المتعلّم من هذا القول أن يفهم معنى تنوين العوض ما لم يرفق ذلك شرحا مفصلا معتمدا على أمثلة وشواهد واضحة، فالشرح في ظاهره صحيح، وهذا نوع من أنواع التنوين الواردة في كتب النّحو العربي وهو نوعان تنوين عوض عن مفرد، وتنوين عوض عن جملة، وتنوين العوض عن جملة يكون باستعمال (إذ) ومثل ذلك ما ورد في قوله تعالى:﴿ فلولا إذا بلغت الحلقوم وأنتم حينئذ تنظرون﴾ (الواقعة: الآية 83-84)، فـ(إذ) الواردة في ظرف الزمان (حينئذ) مركبة من (حين) و(إذ) وقد اِشتغل محلّ حركة السّكون في حرف الذّال بتنوين وهو كسرتان، وقد عوّض هذا التنوين جملة بأكملها والتقدير:(وأنتم حين بلغت الحلقوم تنظرون).

الدّرس التاسع: الجمل التي لها محل من الإعراب (مشترك): اِعتمد الدّرس على شواهد قليلة بالنسبة إلى أهمية الموضوع، وهو معرفة أنواع الجمل التي لها محلّ من

[1]- دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص73.

[2]- المرجع نفسه، ص76.

الإعراب، وقد كان اِعتماد الكتاب المدرسي على أمثلة من أبيات شعرية مأخوذة من قصيدة عنوانها (هنا وهناك) للشاعر القروي "رشيد سليم الخوري"، ومما قاله:

والفقيرُ يُزهرُ في صحرائه أملٌ خير من المال في جنّاته الفزع

إن كرّموا العجم ولّوهم ظهورهم وملّكوهم رقابا حقُّها النَّطعُ[1]

والجملة التي لها محلّ من الإعراب أنواع؛ منها الجملة التي تقع خبرا لمبتدأ أو خبرا لناسخ، أو الواقعة صفة أو حالا، أو مضاف إليه، أو معطوفة على جملة لها محل من الإعراب، أو الواقعة جوابا لشرط جازم مقترنة بالفاء أو إذا الفجائية. وفيما يتعلق بالمثال الذي اِعتمده الكتاب المدرسي وهو الذي ورد في البيت الأول من البيتين المذكورين، إذ جاء فيه:« بتمعّنك قليلا تستنتج أنّ خبر المبتدإ (الفقرُ) ورد جملة فعلية هي:(يُزهر في صحرائه أملٌ) ونستطيع أن نؤوّله بمفرد فنقول مثلا: الفقرُ مؤمّلٌ»[2]. يلاحظ أنّ الخبر هو الفعل (يزهر) وهو الذي يؤوّل بالمفرد إذ هو فعل مضارع مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره والفاعل ضمير مستتر تقديره (هو) والجملة الفعلية المشكّلة من الفعل والفاعل في محلّ رفع خبر المبتدأ (الفقر) ويمكن أن نؤوّل تلك الجملة بكلمة (مزهر) فيصير التعبير المقبول:(والفقر مزهر) وتبقى دائما مثل هذه الدّروس تفتقر إلى التمارين التطبيقية الهامة التي تربط القاعدة الكلية باجتهاد التلاميذ وسعيهم الخاص في إنشاء التراكيب والجمل التي تكشف عن فهمهم واِستيعابهم للمعلومات التي تلقّوها.

الدرس العاشر: الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب (مشترك): وقد اِعتمد عرض الدّرس في أوّل الأمر على شواهد من قصيدة لـ"نزار قباني" عنوانها (منشورات فدائية) ثمّ شرع الكتاب المدرسي قبل عرض تلك الأمثلة في تعريف الجمل التي لا محلّ لها من

---

[1]- دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، ص77.

[2]- المرجع نفسه، ص80.

الإعراب إذ جاء فيه:« وهي مبدئيا الجمل التي لا يمكن تأويلها بمفرد»[1]، وقد تعرّض إلى التعريف السّالف قبل الشواهد، وهذا ما لم يؤدّ إلى فهم القاعدة فهما صحيحا، لأنّ الأولى أن ينطلق الدّرس من الأمثلة التي تقرأ قراءة سليمة، مع التركيز على الشاهد المقصود ثمّ يلي ذلك اِستخلاص القواعد الجزئية، ثمّ القاعدة الكلية، وهكذا يكون في مقدور التلاميذ فهم الدّرس واِستيعابه، ثمّ إنشاء جمل فيها شواهد مثل التي تعلّموها في الدّرس.

والمثال الذي اِنطلق منه الكتاب المدرسي لتوضيح الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب هو قول "نزار قباني:« أن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر» [2]، وقد عدّ جملة (أن تجعلوا) جملة اِبتدائية مستقلة بذاتها وبالتالي ليست عنصرا داخل الجملة، ولا يمكنها أن تؤوّل بمفرد فتعرب إعرابه، ولو بدأ في هذا الشأن بجملة بسيطة مثبتة لكان أولى وأفضل، والجمل كثيرة ومتنوّعة، يمكن أن تحلّ محلّ الشاهد الأوّل الذي ورد قبل قليل فنقول على سبيل المثال: العلم نور والجهل ظلام، فهذه عبارة ميسورة على المتعلّمين تتشكل جملة (العلم نور) من مبتدأ وخبر، وهي جملة اِبتدائية لا محل" لها من الإعراب لأنّنا لا نستطيع أن نؤوّلها بمفرد وجملة (الجهل ظلام) جملة معطوفة على الجملة الأولى المعطوف عليها بواسطة حرف العطف (الواو) فتأخذ حكم الجملة الأولى في الإعراب فهي كذلك جملة لا محلّ لها من الإعراب. وقد اِعتمد الكتاب المدرسي في الإشارة إلى الجملة التفسيرية في هذا الدّرس على الآية القرآنية التالية ولم يشر إلى رقمها ولا إلى السورة التي تنتمي إليها، وهي قوله تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ * تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ [الصف: 10 - 11]. وأمّا الآية الأخرى

[1]- دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص96.

[2]- المرجع نفسه، ص97.

التي جاءت بعدها فهي قول الله تعالى:﴿ تُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنفُسِكُمْ﴾ الصف: (11) فهي معطوفة على الجملة التي قبلها بواسطة حرف (الواو)، فتأخذ حكمها في الإعراب فهي إذا جملة لا محلّ لها من الإعراب. كما وردت آيتان قرآنيتان لم يشر إلى رقميهما ولا إلى السورتين اللتين تنتميان إليهما[1]، وهما قول الله تعالى:﴿ خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلَاتَكَ سَكَنٌ لَّهُمْ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ {التوبة : 103} وقد جيء بهذه الآية للدلالة على الجملة التعليلية، وكذلك قوله سبحانه وتعالى:﴿ يس وَالْقُرْآنِ الْحَكِيمِ إِنَّكَ لَمِنَ الْمُرْسَلِينَ﴾ {يس:1-2} وقد جيء بالآية الأخيرة للدلالة على الجملة الواقعة جوابا لقسم فهي جملة لا محلّ لها من الإعراب وتبقى مثل هذه الدروس الهامة في حاجة إلى تمارين تدريبية تعين التلاميذ على فهم القاعدة واستيعابها وليس أفضل في تحقيق الثمرة المرجوة من تقديم الدّروس من مساهمة المتعلّمين فيه بمشاركتهم بأمثلتهم وبإعراب بعض النماذج.

الدرس الحادي عشر: الخبر وأنواعه (لغات أجنبية): نفهم من خلال هذا العنوان أنّ الخبر المقصود يشمل كلّ أنواع الخبر، سواء أكان خبر المبتدأ أم خبر النواسخ الأخرى مثل الأفعال الناقصة والحروف المشبّهة بليس، والحروف المشبّهة بالفعل، وبعد متابعة عناصر الدّرس، تبيّن أنّ المقصود من الخبر هو خبر المبتدأ، ولم يتعرّض الكتاب المدرسي في القاعدة إلى تعريف الخبر كجزء هام لا يمكن الاستغناء عنه في التركيب إضافة إلى عنصر المبتدأ، وإنّما أشار فقط إلى أنّ كلاّ من المبتدأ والخبر مرفوعان في حالة عدم وجود ناسخ، وأنّ الخبر يسند إلى المبتدأ، ومن المفروض أن يبدأ بالحديث عن الخبر في الجملة الاسمية كعمدة لا يمكن الاستغناء عنها، فمن دونه لا نستطيع أن نقول عن تركيب ما، إنّه جملة مفيدة صحيحة، فهو الذي يتمّ المعنى المقصود من ذكر المبتدأ، وهو

[1]- دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص98.

المخبر به. وما يرى مستحسنا في بقية عناصر الدّرس تعرّض الكتاب المدرسي لنماذج إعرابية خلال تحديد أنوع الخبر، سواء أكان الخبر مفردا أم جملة في كلّ أشكالها ولكن في مقابل ذلك لا ترى عناية كبيرة بالتمارين التطبيقية، الفورية منها والمنزلية، التي تثبت فعلا مدى نجاح الدّرس وإلى أيّ حدّ وصلت نتائجه. ومادام الخبر هو ركن أساس من أركان الجملة، كان من المستحسن أن يتناول إلى جانبه موضوع المبتدأ، وخاصة أنّ الخبر وأنواعه المقصود في الدّرس السّابق هو الذي له علاقة وطيدة مع المبتدأ. بل إنّ موضوع المبتدأ أولى بالدّراسة من الخبر في هذه الحال، لأنّه من غير مخبر عنه لا يكون هناك خبر. فماذا تفيد كلمة (نافع) من غير كلمة (العلم) في عبارة (العلم نافع)؟ وكما أنّ الخبر أنواع فكذلك المبتدأ، إذ منه الظاهر والمضمر والجامد والمتصرّف والعلم منه المفرد والجملة، ومنه ما له خبر، ومنه ما ليس له خبر ولكن ما يسدّ مسدّ الخبر، وغير ذلك مما له علاقة بركن المبتدأ.

الدرس الثاني عشر: إعراب المسند والمسند إليه (آداب وفلسفة): بدأ هذا الدّرس بأمثلة من النّص الشعري لـ"محمود درويش" من قصيدة عنوانها (حالة حصار) :« السماء رصاصيّةٌ... ليس موعدُنا اليومَ»[1]، وفي الجملة ركنان هما (السّماء) مسند إليه و(رصاصيّةٌ) مسند، ولكن في الجملة الثانية:(ليس موعدُنا اليومَ»[2] دخل على المسند إليه والمسند ناسخ وهو الفعل الماضي الناقص (ليس) فيصعب هنا تحديد ركني الجملة، ووجود ظرف الزمان (اليوم) يجعل في التركيب متعلقا، فيكون التعبير السّليم:(ليس موعدُنا كائنا اليومَ) فكلمة (موعدُ) مسند إليه و(كائنا) مسند. وهذا الدّرس هو بمثابة تدعيم لموضوع الخبر المذكور قبله، وما زيد عنه هو حديث عن المسند إليه من حيث كونه مبتدأ أو فاعلا أو نائبا عن الفاعل. وورد في نهاية القاعدة تمرين تطبيقي تمثّل في طلب من

---

[1]- دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص104.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التلاميذ اِستخراج خمس جمل فعلية من القصيدة السّابقة وتعيين المسند والمسند إليه ومثل هذا التمرين من المفروض أن يشمل دروس القواعد كلّها.

الدرس الثالث عشر: أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق (مشترك):

يتناول العنوان موضوعين من حقّيهما أن يكونا مفصولين؛ هما التمييز والحال، فالتعريف بهما وتحديد أحكام كلّ منهما يقتضي شرحا وافيا حتى يتمكّن الدّارس من تحديد الفروق بينهما، وكان من المفروض أن يقسّم هذا الدّرس على الأقل إلى حصتين، لأنّ العناصر المتناولة فيه كثيرة ومتشعبة، وكان من المستحسن أن يقدّم الدّرس في جدول ما دام في الموضوع مقارنة وموازنة. وفي عنصر اِكتشاف أحكام القاعدة أسئلة كثيرة عن التمييز من حيث مواضع نصبه، وحكم تمييز (كم) الاستفهامية و(كم) الخبرية و(كأين) و(كذا) ثمّ أسئلة حول موضوع الحال من حيث تأخيرها وتقديمها عن صاحبها وحذف عاملها. يحتاج أمر عدم الاعتماد في الإجابة عن الأسئلة السّابقة على أمثلة وشواهد تقرّب تعامل المتعلّمين مع الدّرس إلى حدّ ما إلى نظر، فأنّى للتلميذ أن يجيب عن الأسئلة السّالفة من غير توظيف "كم الاستفهامية، وكم الخبرية أو كأين أو كذا" في تراكيب مفيدة؟ أمّا عنصر بناء أحكام القاعدة فقد أخذ قسطا وافرا من الدّرس إذ تحدّث عن مميّز (كم بنوعيها وكأين وكذا) مع الاستدلال بأمثلة وآيات قرآنية، ويشير الكتاب المدرسي وفي الحديث عن الفروق بين الحال والتمييز، إلى أنّ الحال والتمييز يتّفقان في ثلاثة أمور ويفترقان في ثلاثة أخرى، ثمّ يشير إلى ثلاثة منها، ويترك الثلاثة الباقية لاجتهاد التلاميذ وهو بمثابة تمرين تطبيقي، وفي حقيقة الأمر أنّ طلبا مثل هذا قد يفقد الدّرس ثمرته المرجوّة، إذ من الصّعب على التلاميذ اِكتشاف المطلوب وربما ينطبق ذلك حتى على الأستاذ إذا لم يكن مستعدا لمثل هذا الأمر. ويبدو الأمر الهام والمطلوب وضعه في الحسبان في نهاية الدّرس هو عدم تكليف التلاميذ بالذي يبيّن مدى فهمهم الدّرس واِستيعابه، من تمارين تطبيقية وأعمال موجهة ترشدهم إلى النقائص التي يمكن أن تتخلّل

عناصر الدّرس، من عدم اِستيفاء عنصر من الموضوع بالشرح أو عدم قدرتهم على فهم مسألة ما، فالتمارين التطبيقية سواء الفورية منها أم المنزلية، هي المعين على اِستدراك كلّ تلك الأمور، وسيكون ذلك بطبيعة الحال بمراقبة الأستاذ وتوجيهاته المناسبة.

الدّرس الرابع عشر: الفضلة وإعرابها (آداب وفلسفة): اِعتمد الدّرس على نصّ (جميلة) للشاعر "شفيق الكمالي"، لاستخراج بعض الشواهد منها:« هي لن تموتَ... فخولة... »[1]، وتتوالى الأسئلة عن سبب وصف المنصوبات فضلات، وكذلك الحال والتمييز، مع ذكر الكلمات العمد في الجملة، فإنّ الكتاب المدرسي لم يتعرّض لتعريف الفضلة من حيث اللّغة والاصطلاح وهو أمر يقتضي وقوف الدّارس عند حقيقتهما. والسؤال الذي يمكن أن يتبادر إلى الأذهان هو: هل تكون المفاعيل الآتية (المفعول المطلق المفعول معه، والمفعول فيه) والتمييز والحال دائما فضلات؟ وهل يمكن أن يستغنى عنها في الكلام؟ من المفروض أن يكون الحديث عن الفضلة تبعا للموضوع المتعلّق بها إذ من المستحسن أن ندرس مع موضوع الحال الذي سبق الإشارة إليه سابقا، أو تدرس على سبيل المثال منفردة عن المواضيع الأخرى كالتمييز وبقية المفاعيل، والهدف من ذلك هو الإجابة عن السؤال الآتي: هل الحال فضلة دائما أم أنّها تأتي في مواضع أخرى في منزلة العمدة حيث لا نستطيع أن نستغني عنها؟ يتبيّن بإيراد الشواهد المناسبة، والأمثلة الضرورية للحال، أن تأتي في بعض الأحيان فضلة، وتأتي عمدة في أحيان أخرى. فمن النّوع الأول المثال في مثل قولنا: أقبل الطالب في نشوة مبتسمًا. فـ(مبتسما) في هذا التركيب فضلة في مقدورنا أن نستغني عنها، إذ لا يؤثر ذلك على المعنى الأصلي في الجملة، وهو قدوم الطالب في حالة فرح وسرور. أمّا من النّوع الثاني ففي مثل الآية القرآنية:﴿ وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاءَ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَاعِبِينَ﴾ الدخان: (38)، نلاحظ

[1]- دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي ص 127.

لفظة الحال (لاعبين) في منزلة العمدة ولا يمكن بأية حال من الأحوال أن نستغني عنها ولو حاولنا قراءة الآية من غيرها لما اِستقام المعنى، ولما فهمنا المقصود منها. وورد في الكتاب المدرسي في عنصر المفعول المطلق حديث عن التوكيد، جاء كما يأتي:« وذكر المؤَكَّد لعامله مخرجٌ لنحو: كرهتُ النّفَا النّفاقَ »[1]، وقد سقط حرف (القاف) من الكلمة الأولى والصّواب هو: كرهتُ النّفاقَ النّفاقَ. لذلك كان من الأولى أن يتناول الكتاب المدرسي مثل هذه المواضيع الحسّاسة بشيء من التفصيل، حتى تؤتي تعديلات المنظومة التربوية ثمارها في النظام التربوي الجديد.

الدرس الخامس عشر: الهمزة المزيدة في أوّل الأمر (لغات أجنبية): كان من المستحسن أن يدرج هذا الدّرس مع موضوع فعل الأمر، بوصف أنّ صيغة فعل الأمر تتميز عن صيغتي فعلي الماضي والمضارع ثمّ إنّ ضمائر فعل الأمر لا تكون إلاّ مخاطبة. وقد اِعتمد الكتاب المدرسي على أمثلة لا يوجد فيها فعل أمر، وهي من نصّ شعري بعنوان (جميلة) للشاعر "شفيق الكمالي" ومنها:« فجدّتي تحكي لنا عنها، عن سيفها الذي تهابه الرّقابُ»[2]، فلا يوجد فعل الأمر في هذين المقطعين من القصيدة، ولكن ورد سؤال هو: إيت بفعل الأمر من (تحكي) ثمّ سؤال لماذا سميت هذه الهمزة المزيدة في أوّل فعل الأمر بـ"همزة الوصل"؟. ابحث عن حركة همزة القطع في فعل الأمر إذا كان ماضيه مبدوء بها. ثمّ يكلّف التلاميذ ببناء القاعدة[3]. ومن المعروف أن يعتمد درس القواعد على شواهد وأمثلة مناسبة، تقرّب عناصر الدّرس إلى أذهان المتعلّمين، فمثل هذا الدّرس في حاجة إلى نماذج متنوّعة من الأفعال الأمرية في اللّغة العربية، ومن الأفعال التي تبتدئ بهمزة وصل في حالة الأمر كقول الله تعالى:﴿ فَقُلْتُ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ إِنَّهُ كَانَ غَفَّارًا﴾

---

[1]- دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص:128.

[2]- المرجع نفسه، ص123.

[3]- المرجع نفسه، ص129.

نوح: (10) فعل الأمر (استغفروا) مبدوء بهمزة وصل، والهمزة ثابتة في الفعل الماضي، وكذلك من الأفعال ما تثبت في بدايته همزة الوصل وتحذف في الفعل الماضي مثل الفعلين (دَخَلُوا، وادْخُلُوا) في الآية القرآنية الآتية في قول الله عز وجل:﴿ فَلَمَّا دَخَلُوا عَلَىٰ يُوسُفَ آوَىٰ إِلَيْهِ أَبَوَيْهِ وَقَالَ ادْخُلُوا مِصْرَ إِن شَاءَ اللَّهُ آمِنِينَ﴾ يوسف: (99) فعل الماضي (دَخَلُوا) غير مبدوء بهمزة قطع، في حين هي موجودة في فعل الأمر الآتي (ادخلوا). وهناك من الأفعال من أصل بدايته همزة قطع مثل الفعل (ألقِ) والفعل (أقبلْ) في الآية القرآنية الآتية: ﴿ وَأَنْ أَلْقِ عَصَاكَ فَلَمَّا رَآهَا تَهْتَزُّ كَأَنَّهَا جَانٌّ وَلَّىٰ مُدْبِرًا وَلَمْ يُعَقِّبْ يَا مُوسَىٰ أَقْبِلْ وَلَا تَخَفْ إِنَّكَ مِنَ الْأَمِنِينَ﴾ القصص(31)، ويستمر وجود همزة القطع في الفعلين حتى في الفعل الماضي، في مثل الصيغتين (ألقى) و(أَقْبلَ).

الدّرس السادس عشر: صيغ منتهى الجموع وقياسها (آداب وفلسفة): اِعتمد الدّرس على شواهد من قصيدة لـ"نازك الملائكة" عنوانها (أغنيات للألم) ومن ذلك قولها:« ورعى قوافينا... تحفر في عيوننا معابرا للأدمُعِ»[1]، واقتصرت الأسئلة على وزني كلمتي (قوافي، معابرا) وهما (فواعل، مفاعل) وبعد هذا اِتجه الكتاب المدرسي إلى الاستفسار عن نوع هذا الجمع، وأشار إلى منتهى الجموع، ولكن لم يتعرّض إلى تعريف هذا النّوع من الجموع ولا إلى المقصود منه، وإنّما أتبع ذلك ذكر مجموعة من أنواع منتهى الجموع بعد الوزنين الأولين وهي:(مفاعيل وفواعيل) وكان من المستحسن لو تعرّض الكتاب المدرسي لعدّة نماذج وأمثلة وخاصّة في مجال الصّرف الذي يحتاج فيه المتعلّم إلى تطبيقات كثيرة، حتى يتسنىّ له حفظ عناصر الدّرس واِستيعابها، ويمكن أن نتعرّض لهذه الأوزان فيما يلي:

[1]- دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص142-143.

1. فواعل: مثل كلمة (قواعد) جمع (قاعدة) في الآية الكريمة:﴿ وَالْقَوَاعِدُ مِنَ النِّسَاءِ اللَّاتِي لَا يَرْجُونَ نِكَاحًا فَلَيْسَ عَلَيْهِنَّ جُنَاحٌ أَن يَضَعْنَ ثِيَابَهُنَّ غَيْرَ مُتَبَرِّجَاتٍ بِزِينَةٍ وَأَن يَسْتَعْفِفْنَ خَيْرٌ لَّهُنَّ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ [النور: 60].

2. مفاعل: مثل (مَسَاجِدَ) جمع (مسجد) في قول الله تعالى:﴿ إِنَّمَا يَعْمُرُ مَسَاجِدَ اللَّهِ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَأَقَامَ الصَّلاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَلَمْ يَخْشَ إِلَّا اللَّهَ فَعَسَى أُولَئِكَ أَنْ يَكُونُوا مِنَ الْمُهْتَدِينَ ﴾ {التوبة:18}

3. فواعيل : مثل (قَوَارِير) في الآية القرآنية الكريمة التالية :﴿وَيُطَافُ عَلَيْهِم بِآنِيَةٍ مِّن فِضَّةٍ وَأَكْوَابٍ كَانَتْ قَوَارِيرَا﴾ { الإنسان : 15}.

4.مفاعيل: مثل كلمة (سَرَابِيل) في الآية القرآنية الكريمة : ﴿ وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّمَّا خَلَقَ ظِلَالًا وَجَعَلَ لَكُم مِّنَ الْجِبَالِ أَكْنَانًا وَجَعَلَ لَكُمْ سَرَابِيلَ تَقِيكُمُ الْحَرَّ وَسَرَابِيلَ تَقِيكُم بَأْسَكُمْ كَذَٰلِكَ يُتِمُّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تُسْلِمُونَ﴾.{ النحل : 81}

حبّذا في عقب هذه الملاحظات لو قدّم هذا الموضوع في جدول ترتّب فيه مجموعة من الأفعال على مختلف الأوزان المذكورة، حتى يتسنّى للتلميذ حفظ أكبر قدر ممكن من تلك الأوزان والتطبيق عليها ونتصوّر الجدول كالآتي:

الجمع	مفرده	وزنه	نوعه
قواعد	قاعدة	فواعل	منتهى الجموع
مساجد	مسجد	مفاعل	منتهى الجموع
قوارير	قارورة	فواعيل	منتهى الجموع
سرابيل	سربال	مفاعيل	منتهى الجموع

الدّرس السابع عشر: جموع القلّة (آداب وفلسفة): إعتمد هذا الدّرس على نص (أحزان الغربة) لـ"الشاعر عبد الرحمان جيلي" حيث قال في عنصر إستثمار النّص في مجال قواعد النّحو العربي:

"...**وأكداسٌ** من **الأوجه** فقل شيئا عن **الأحباب** والخلاّن[1] .فـ(أكداس، أوجه، أحباب) نوعان من جموع القلّة، وهي من أربع صيغ:(أفعال، أفعل، أفعلة، فعلة)، ومن أمثلة هذه الأوزان:

1.أفعال: مثل (أعمال) في قول الله تعالى :﴿بَلْ قُلُوبُهُمْ فِي غَمْرَةٍ مِّنْ هَٰذَا وَلَهُمْ **أَعْمَالٌ** مِّن دُونِ ذَٰلِكَ هُمْ لَهَا عَامِلُونَ﴾ { المؤمنون : 63}.

2.أفعُل: مثل الكلمات (أرجل، أيد، أعين) في الآية القرآنية التالية :﴿ أَلَهُمْ أَرْجُلٌ يَمْشُونَ بِهَا أَمْ لَهُمْ أَيْدٍ يَبْطِشُونَ بِهَا أَمْ لَهُمْ أَعْيُنٌ يُبْصِرُونَ بِهَا أَمْ لَهُمْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا قُلِ ادْعُوا شُرَكَاءَكُمْ ثُمَّ كِيدُونِ فَلَا تُنظِرُونِ﴾ {الأعراف : 195}

3.أفعله: في مثل كلمة (أفئدة) من قول الله تعالى:﴿ رَّبَّنَا إِنِّيٓ أَسْكَنتُ مِن ذُرِّيَّتِي بِوَادٍ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ عِندَ بَيْتِكَ الْمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُوا الصَّلَاةَ فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِّنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ وَارْزُقْهُم مِّنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ ﴾ {إبراهيم : 37 }

4.فعْلة: في مثل كلمة (فتية) في قول الله تعالى:﴿ نَّحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ نَبَأَهُم بِالْحَقِّ إِنَّهُمْ فِتْيَةٌ آمَنُوا بِرَبِّهِمْ وَزِدْنَاهُمْ هُدًى﴾ { الكهف : 13}. وكان من المستحسن أن يقدّم الدّرس بالاستعانة بجدول كالآتي:

الجمع	مفرده	وزنه	نوعه
أعمال	عمل	أفعال	جمع قلة
أرجل، أيد، أعين	رجل، يد، عين	أفعل	جمع قلة

[1]- دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاز بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبيعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص149 .

أفئدة	فؤاد	أفعلة	جمع قلة
فتية	فتى	فعلة	جمع قلة

الدّرس الثامن عشر: تصريف الأجوف (لغات أجنبية) : يبدأ الكتاب المدرسي بالحديث عن الفعل الأجوف وهو ما كانت عينه حرف علة، من غير الإشارة إلى معنى (عين الفعل) ولا إلى موضعها الذي يتغيّر بحسب صيغة الفعل وزنه وتصريف الفعل الأجوف في هذا الدّرس اِقتصر على مجموعة من الضمائر في بعض الأفعال، فحبّذا لو شمل التّصريف كلّ الضمائر في كلّ الصّيغ، الماضي والمضارع والأمر، ولو كان ذلك باختيار فعل من كلّ أنواع هذه الأفعال، ونقترح أن يكون هذا العمل في جدول يوضّح تصريف فعلين مثل: (قال وباع) بوصف أنّ (قال) فعل أجوف أصل ألفها (واو) و(باع) فعل أجوف أصل ألفه (ياء):

الضمائر	صيغة الماضي	صيغة المضارع	صيغة الأمر
أنا	قلت –بعت	أقول –أبيع	
نحن	قلنا –بعنا	نقول –نبيع	
أنت	قلت–بعت	تقول –تبيع	قُلْ – بِعْ
أنت	قلت–بعت	تقولين –تبيعين	قولي – بيعي
أنتما	قلتما –بعتما	تقولان –تبيعان	قولا – بيعا
أنتما	قلتما –بعتما	تقولان –تبيعان	قولا – بيعا
أنتم	قلتما –بعتم	تقولون – تبيعون	قولوا– بيعوا
أنتن	قلتن–بعتن	تقلن –تبعن	قلن– بعن
هو	قال – باع	يقول –يبيع	
هي	قالت –باعت	تقول – تبيع	
هما	قالا – باعا	يقولان –يبيعان	

هما	قالتا–باعتا	تقولان –تبيعان	
هم	قالوا – باعو	يقولون –يبيعون	
هن	قلن – بعن		

يعين مثل هذا الجدول التلاميذ على التدريب على التمارين التطبيقية المباشرة والتي تفتح للمتعلّمين أبواب الاجتهاد والمحاولة الجادّة في الكشف عن مدى فهم الدّرس وإحتواء عناصره الأساسية، وحبّذا لو يكون كلّ ذلك مشفوعا بتمارين منزلية تساعد التلاميذ على حفظ القواعد وتطبيقها.

الدّرس التاسع عشر: البدل وعطف البيان (مشترك): إعتمد الدّرس على نصّ شعري للشاعر "صلاح عبد الصبور" تحت عنوان: (أبوتمام) في قوله:« وأبو تمام الجدّ حزين لا يترنّم... ولقاء الجدّ أبي تمام»[1]، توالت الأسئلة في الكتاب المدرسي عن الفرق بين الجملتين الأوليين، وتقديم (أبو تمام) عن الجدّ في الجملة الأولى وتأخير (أبي تمام) عن الجدّ في الجملة الثانية، وعن العلاقة بين التابع والمتبوع، ثمّ تلا ذلك السّؤال:« فيم يختلف عن النعت والتوكيد؟»[2]، فلا ندري ماذا يفيد هذا السّؤال موضوع البدل أو عطف البيان خاصّة وأنّ التعريف بهما لا يزال عالقا، وذلك من القصور في تقديم الأمثلة المناسبة، ثمّ عمد الكتاب المدرسي إلى أمثلة من حقّها أن تكون في بداية عناصر الدّرس، من بينها الآية القرآنية:﴿اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّين﴾ الفاتحة: {6 – 7} في هذه الآية شاهد صحيح عن نوع من أنواع البدل في كلمتي (الصّراط) المبدل منه و(صراط) بدل الكلّ من الكلّ أو البدل المطابق، وكان من المستحسن لو كانت الآية المذكورة في مستهلّ هذا الدّرس ثمّ الأمثلة الأخرى.

[1]– دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي ص163.

[2]– المرجع نفسه، ص166.

والموضوع في حاجة إلى تفصيل في عناصره المختلفة والتي لها علاقة بأنواع البدل وفي حاجة إلى تحديد معنى عطف البيان.

الدّرس العشرون: اِسم الجنس الإفرادي والجمعي (مشترك): اِعتمد الدّرس في الكتاب المدرسي وذلك بتوالي الأسئلة التي لا تستند إلى أمثلة وشواهد واضحة، إلاّ بالإشارة إلى مجموعة من الكلمات مثل: (الترك) (تفاح) (تمر) (لبن) (عسل) ونرى أنّه كان من الأولى التعريف باسم الجنس، قبل التعرّض لنوعه من حيث الإفراد والجمع.

الدّرس الواحد والعشرون: لو، لولا، لوما (مشترك): اِعتمد الدّرس على نصّ لـ"البشير الإبراهيمي" تحت عنوان (منزلة المثقفين في الأمّة) والآية القرآنية التي لم يشر إلى رقمها ولا إلى السّورة التي تنتمي إليها، وهي قول الله تعالى:﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ﴾ (هود: 118)، وكان من المستحسن تعويض العنوان بـ(من أدوات الشرط غير الجازم) حتى يلفت ذهن التلاميذ لأوّل وهلة إلى حقيقة الدّرس وذلك من خلال الاعتماد على شواهد وأمثلة لها علاقة مباشرة بعناصر الموضوع. ثمّ إنّ أدوات الشّرط غير الجازم هنا تفتقر إلى إعرابها أثناء الاستعمال وإعراب الكلمات الدّاخلة عليها، مثل عبارة (لولا رحمة الله لهلك الناس) في هذا التركيب جملة اِسميّة دخلت عليها الأداة (لولا) فأعطتها صبغة جديدة وحالة مغايرة إذ ربطت بين قضيتن؛ الأولى (رحمة الله تعالى) والثانية (لهلك الناس) فرحمة الله هي التي منعت هلاك الناس، والتعبير الكامل هو: لولا رحمة الله موجودة لهلك الناس، وهذا الذي يؤكّد على أنّ (لولا) تدخل على الجملة الاسمية وهي لا تعمل فيه وخبرها محذوف يقدر بـ(كائن أو موجود). ويمكن أن نقسّم الدّرس إلى جزأين هامين؛ الجزء الأول خاص بالأداة (لو) والجزء الثاني متعلق بالأداتين (لولا، لوما) أمّا (لو) فهي حرف اِمتناع لامتناع وجوابها فعل ماض أو مضارع ويأتي:

– مقرونا باللاّم في مثل قول الله تعالى:﴿ وَلَوْ عَلِمَ اللَّهُ فِيهِمْ خَيْرًا لَّأَسْمَعَهُمْ وَلَوْ أَسْمَعَهُمْ لَتَوَلَّوْا وَّهُم مُّعْرِضُونَ﴾{الأنفال:23}

– غير مقترن باللاّم، كما في قوله تعالى:﴿ لَوْ نَشَاءُ جَعَلْنَاهُ أُجَاجًا فَلَوْلَا تَشْكُرُونَ﴾ {الواقعة : 70}

– فعل ماض مثبت، كما في قول الله عزّ وجل:﴿ بَلْ بَدَا لَهُم مَّا كَانُوا يُخْفُونَ مِن قَبْلُ وَلَوْ رُدُّوا لَعَادُوا لِمَا نُهُوا عَنْهُ وَإِنَّهُمْ لَكَاذِبُونَ﴾ {الأنعام:28}

– فعل ماض منفي بـ(ما) في مثل قولنا: لو أهمل الطالب مراجعة دروسه لما نجح في الإمتحان.

– إذا دخلت (لو) على (أنّ) ومعموليها قدّرنا لها الفعل (ثبت) في مثل قول الله تعالى:﴿ وَلَوْ أَنَّهُمْ صَبَرُوا حَتَّىٰ تَخْرُجَ إِلَيْهِمْ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ {الحجرات : 5} أي ولو ثبت أنّهم صبروا. أمّا (لولا –لوما) فهما حرفا اِمتناع لوجود، قال الله تعالى :﴿ وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَن نُّؤْمِنَ بِهَٰذَا الْقُرْآنِ وَلَا بِالَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَلَوْ تَرَىٰ إِذِ الظَّالِمُونَ مَوْقُوفُونَ عِندَ رَبِّهِمْ يَرْجِعُ بَعْضُهُمْ إِلَىٰ بَعْضٍ الْقَوْلَ يَقُولُ الَّذِينَ اسْتُضْعِفُوا لِلَّذِينَ اسْتَكْبَرُوا لَوْلَا أَنتُمْ لَكُنَّا مُؤْمِنِينَ﴾ سبأ: 31 ويأتي جوابهما كما جاء في قول سمير بسيوني:« أمّا جوابهما ففعل ماض أو مضارع مجزوم بـ(لم):

1– الماضي مثبت مقرونا باللاّم غالبا .

2– الماضي المنفي مجرّد من اللاّم غالبا»[1]. من النّوع الأوّل وهو خاص بالجملة الفعلية في مثل: لولا محمد لحضر خالد، الجواب فعل ماض مقرون باللاّم أو في قولنا : لولا محمد لما حضر خالد، الجواب فعل ماض منفي بـ(ما) أو قولنا: لولا محمد لم يحضر خالد الجواب فعل مضارع مجزوم بـ(لم).

[1]– سمير بسيوني، الشامل في تبسيط النحو، ط1، مكتبة الإيمان، المنصورة، جمهورية مصر العربية 1430هـ/2009م، ص250.

الدّرس الثاني والعشرون: موازين الأفعال (لغات أجنبية): يصلح لمثل هذا الدّرس عنوان (الميزان الصّرفي) لأنّه يتناول مسألة صرفية بحتة، وبعد التعريف بالميزان الصّرفي، يشار بعد ذلك إلى تلك التغيّرات التي تطرأ على الأفعال في صيغها المتعدّدة، إذ تختلف الأفعال في ذلك باختلاف أنواع حروفها وعددها وترتيبها، وكان من المستحسن لو قسّم الدّرس على مراحل، حتى يتسنّى للتلاميذ حفظ أوزان الأفعال والتطبيق عليها بدء بالفعل الثلاثي المجرّد، ثمّ الثلاثي المزيد بحرف، والثلاثي المزيد بحرفين، والمزيد بثلاثة أحرف، ثمّ تناول معاني حروف الزيادة والتغييرات التي تلحقها بمعاني الأفعال التي تلحق بها، وبعد اِختبار التلاميذ بأسئلة مباشرة أو غير مباشرة، وتمارين فورية أو منزلية، ينتقل الأستاذ إلى النّوع الثاني من الأفعال وهي الرّباعية المجرّدة والمزيدة بحرف والمزيدة بحرفين، مع الإشارة إلى المعاني التي تنطوي عليها تلك الأفعال بعد لحوق حروف الزيادة بها. والملاحظ كذلك عدم الفصل بين أوزان الفعل الثلاثي والفعل الرّباعي، إذ ورد عنصر الفعل الثلاثي المجرّد ثمّ الرّباعي المجرّد ثمّ الثلاثي المزيد ثمّ الرّباعي المجرّد ثمّ الرّباعي المزيد وحبّذا لو فصل بين النّوعين من الأفعال، حيث يدرس كلّ فعل بكلّ أنواعه على حدة.

الدّرس الثالث والعشرون: أمّا – إمّا (آداب وفلسفة): اِعتمد الدّرس على أمثلة من نصّ لـ"طه حسين" تحت عنوان:(الصّراع بين التقليد والتجديد في الأدب) جاء فيه :« **أمّا** أحدهما فكان يأتيهم من الغرب الأوربي، وأمّا الآخر فكان يأتيهم من الأدب العربي القديم»[1]. وقد توالت الأسئلة عن اِستعمالات (إمّا) و(أمّا) من حيث الاستعمال والإعراب، ووردت مع هذا آيات قرآنية لم يشر إلى أرقامها ولا إلى السّور التي تنتمي إليها، وهي قول الله تعالى:﴿ فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ وَأَمَّا السَّائِلَ فَلَا تَنْهَرْ وَأَمَّا بِنِعْمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثْ﴾. الضحى:9- 11]. وقد اِقتصرت الآية الواردة في الكتاب المدرسي على قوله

[1]- دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص192.

تعالى: في ﴿ فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ﴾ {:9} ولم تذكر الآيتان الأخريان، على الرّغم من أهميتهما في الموضوع، بوصفهما معطوفتين على الآية التي سبقتهما. كما وردت آيات أخرى في الدّرس نفسه لم يشر إلى أرقامها ولا إلى السّور التي تنتمي إليها وهي قول الله تعالى:﴿ إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا﴾، {الإنسان:3} وكذلك قوله تعالى:﴿ وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا ﴾ الإسراء:23. إنّ إيراد الآيات القرآنية ناقصة يؤدّي في كثير من الأحيان إلى عدم فهم القاعدة فهما صحيحا وخاصّة في مثل هذا الموضوع الذي يتحدّث عن التفصيل. ثمّ لم يتعرّض الكتاب المدرسي إلى حالة (إمّا) و(أمّا) من حيث البناء والإعراب.

الدّرس الرابع والعشرون: معاني الأحرف المشبّهة بالفعل (مشترك): اِعتمد الدّرس على شاهد من نصّ شعري عنوانه (الجرح والأمل) للشاعرة "زليخة السّعودي" وهو في قولها:« وتعرّفت على بائسة مثلها **لكنّها** أشدّ منها هذيانا وضجيجاً»[1]، ثمّ تلاحظ ذلك الحديث عن الحروف المشبّهة بالفعل، من غير الاستعانة بأمثلة وشواهد تعين على فهم الحروف المذكورة، فالتعامل مع هذه الحروف في الاستعمال أولى بشرحها في غير ذلك. وحبّذا لو كانت تلك الشّواهد ممّا له صلة بحياة المتعلّمين وواقعهم المعيش. وما يلاحظ أنّ الحرفين (أنّ) و(إنّ) لم يأخذا القسط الأوفر من الشرح والتفصيل لما بينهما من فروق في الاستعمال، فالحرف الأول (أنّ) له اِستعمال معيّن كمثل قولنا: إنّ التلميذ المجتهد متفوّق في دراسته.

[1]- دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص210.

أمّا الحرف الثاني (أنّ) فالغالب اِستعماله في التعبير الآتي: وددت لو أنّك حاضر معنا في المحاضرة الأخيرة. يفتقر الدّرس إلى مجموعة من التمارين التطبيقية التي تجعل من الدّرس موضوعا مفهوما، وفي إمكان التلاميذ توظيفه في لغتهم.

الدّرس الخامس والعشرون: اِسم الجمع (مشترك): لو درج هذا الدّرس ضمن أنواع الجموع التي سبقت الإشارة إليها في دروس سابقة لكان حسنا، مثل منتهى الجموع، وجمع القلّة. وغيرها من أنواع الجموع المقرّرة في السنة الثالثة من التعليم الثانوي. ومن المستحسن لو وظّف مثل هذا النّوع من الجموع في جمل وتراكيب وحبّذا لو يقوم بذلك التلاميذ بأنفسهم. كما كان من الأفيد قبل ذلك اِتخاذ شواهد من القرآن الكريم أومن الكلام العربي المأثور، فمن القرآن على سبيل المثال قول الله تعالى:﴿ وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَآخَرِينَ مِنْ دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ شَيْءٍ فِي سَبِيلِ اللَّهِ يُوَفَّ إِلَيْكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تُظْلَمُونَ﴾ الأنفال: 160 فكلمة (الخيل) اِسم جمع يدلّ على مجموعة من الخيول. وفي هذا النّوع من الجموع كلمة (الناس) التي دلّت في القرآن الكريم على معنيين؛ أحدهما يدلّ على مفرد، والثاني يدلّ على جمع، وقد اِجتمع المعنيان في آية قرآنية واحدة في قول الله تعالى:﴿الَّذِينَ قَالَ لَهُمُ النَّاسُ إِنَّ النَّاسَ قَدْ جَمَعُوا لَكُمْ فَاخْشَوْهُمْ فَزَادَهُمْ إِيمَانًا وَقَالُوا حَسْبُنَا اللَّهُ وَنِعْمَ الْوَكِيلُ ﴾عمران:173].فقد ذكرت كلمة (الناس) في الآية مرّتان؛ أمّا في الأولى فهي تدلّ على معنى شخص واحد مفرد هو "نعيم بن مسعود الأشجعي"، وأمّا كلمة (الناس) الثانية فهي تدلّ على جمع أو جماعة تمثلت في أبي سفيان وأصحابه.

الدّرس السادس والعشرون: أي، أيّ، إي (آداب وفلسفة): اِعتمد الدّرس على بعض الشواهد من نصّ مسرحي لـ"توفيق الحكيم" عنوانه (من مسرحية شهرزاد) على أهمية هذا الموضوع إلاّ أنّه في حاجة إلى توسيع في عناصره، فـ(أي) تستعمل مرّة مرفوعة ومرّة منصوبة، وأخرى مكسورة، وفي كلّ حالة يكون لها دور ووظيفة في التركيب، ويمكن

أن تتصل بها (ما) أو (هاء) التنبيه، وكذلك لهذه الإضافات معنى معيّن، فقد تستعمل في حالة نصب في مثل قولنا: أيَّ كتابٍ قرأتَ؟ كما تستعمل مرفوعة في مثل قول الله تعالى:﴿ ثُمَّ بَعَثْنَاهُمْ لِنَعْلَمَ أَيُّ الْحِزْبَيْنِ أَحْصَىٰ لِمَا لَبِثُوا أَمَدًا﴾ الكهف: (12) وقد تأتي مجرورة في مثل قول الله تعالى:﴿ بِأَيِّيكُمُ المفْتُونَ ﴾ {القلم : 6} وقد تتصل بها الهاء للتنبيه في حالة النداء سواء أكانت أداة النداء ظاهرة أم غير ظاهرة ومن الحالة الأولى قول الله تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ البقرة: 21 ومن الحالة الثانية، قول الله تعالى:﴿ قَالَ فَمَا خَطْبُكُمْ أَيُّهَا الْمُرْسَلُونَ ﴾ الحجر: 57) ويمكن أن تلحق بـ(أي) ما، في قولنا: أحترم صديقي **أيّما** اِحترام. وتكون (أي) في هذه الحالة نائبة عن مفعول مطلق.

الدّرس السابع والعشرون: تصريف اللّفيف (لغات أجنبية): إذا كان الموضوع صرفيا فهو في حاجة إلى مجموعة كافية من الأمثلة المتعلقة بالفعل اللّفيف الذي اِجتمع فيه حرفا علة، خاصة وأنّ الفعل اللّفيف نوعان؛ أحدهما مقرون والآخر مفروق، ويحتاج المتعلّم في موضوع (الفعل اللّفيف) إلى تصريفه مع كلّ الضمائر وفي الأزمنة المختلفة. وقد اِقتصر الكتاب المدرسي على ذكر الضمائر من غير تصريف الأفعال، واِكتفى بالإشارة إلى بعض التغيّرات التي تطرأ على الأفعال عموما، والآن نحاول أن نعطي نموذجا مصرّفا من الفعل اللّفيف من كلا النّوعين؛ لفيف مفروق مثل الفعل (وقى) ولفيف مقرون مثل الفعل (حوى) مع كلّ الضمائر، وفي كلّ الأزمنة، وذلك من خلال الجدول الآتي:

الضمائر	صيغة الماضي	صيغة المضارع	**صيغة الأمر**
أنا	وقيتُ – حويتُ	أقي – أحوي	
نحن	وقينا – حوينا	نقي – نحوي	
أنتَ	وقيْتَ –حويْتَ	تقي – تحْوي	قه – احو
أنتِ	وقيتِ – حويتِ	تقِي – تحْوِي	قي – احوي

أنتما	وقيتما – حويتما	تقيان – تَحْويَان	قيا – احويا
أنتما	وقيتما – حويتما	تقيَان – تحويان	قيا – احويا
أنتم	وقيْتُمْ- حَوَيْتُمْ	تَقُون – تحْوون	قوا – احووا
أنتن	وقيتن – حويتن	تقين – تحْوين	قين – احوين
هو	وقى – حوى	يقي –يَحْوي	
هي	وَقْت – حَوت	تقي –تحوي	
هما	وقيا – حويا	يقيان –يحويان	
هما	وقيتا –حويتا	تقيان تحويان	
هم	وقوا –حووا	يقون –يحوون	
هن	وقين – حوين	تقين – تحوين	

الدّرس الثامن والعشرون: كم، كأي، كذا (آداب وفلسفة): من الأفيد لو كان عنوان هذا الدّرس (من كنايات العدد) أو « رموز العدد »[1] كما ورد عند الأستاذ "سمير بسيوني" هذه الكلمات تستعمل للإخبار عن أعداد غير محددة، وقد سبقت الإشارة إلى (كم) في موضوع التمييز، والموضوع في حاجة إلى تطبيقات عن نماذج إعرابية، توظّف فيها هذه الكلمات في جمل مفيدة، من قرآن أو حديث نبوي أو قول مأثور.

كم: تعدّ (كم) اِستفهامية وخبرية، أمّا الإستفهامية، فيستفهم بها عن مبهم يراد تعيينه تقع في صدر الكلام، وهي اِسم اِستفهام مبني على السّكون، كما في قول الله تعالى:﴿وَكَذَٰلِكَ بَعَثْنَاهُمْ لِيَتَسَاءَلُوا بَيْنَهُمْ قَالَ قَائِلٌ مِنْهُمْ كَمْ لَبِثْتُمْ قَالُوا لَبِثْنَا يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ﴾ {الكهف:19} ومن أمثلة ذلك أيضا:

- كَمْ طالبا في الصّفِّ؟
- كْم كتابا تُطَالعُ هَذَا العَامَ ؟

[1]- سمير بسيوني، الشامل في تبسيط النحو، ص352.

-بكمْ دينارٍ اشْتَرَيْتَ هذا الْقَمِيصَ؟

تعرب (كم) الاستفهامية حسب موقعها في الجملة:

كم	إعرابها
كَمْ سَاعَةً مكثت في المكتبة ؟	مفعول فيه
كَمْ طَالِبًا فَهُمْ المحَاضَرَةُ؟	مبتدأ
كَمْ جَائِزَةٌ نِلْتُ هَذِهِ السَّنَةُ؟	مفعول به
كَمْ إِحْسَانًا أُحْسِنْتَ؟	مفعول مطلق

أمّا (كم) الخبرية فيخبر بها عن مبهم، من ذلك مثلا قول الله تعالى:﴿ وَكَم مِّن قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا فَجَاءَهَا بَأْسُنَا بَيَاتًا أَوْ هُمْ قَائِلُونَ﴾{ الأعراف:4} فـ(كم) في هذه الآية خبرية مفعول به، وتأخذ الحكم الإعرابي نفسه في مثل الأمثلة الآتية:

– كَمْ عَالِمٍ يَنْشُدُ تَقَدُّمَ أُمَّتِهِ.

– كَمْ كِتَابًا طَالَعْتُ.

– كَمْ كَرِيمٌ أُكْرِمْتُ.

وحكم إعراب (كم) الخبرية هو نفسه حكم إعراب (كم) الاستفهامية. أمّا تمييز (كم) عموما فإمّا منصوب أو مجرور. كأيّ: ملاحظة: لم يتعرّض الكتاب المدرسي لـ(كأي). بالنسبة لـ(كأي) فالمعروف أنّ رسمها بالنون على الشكل الآتي (كَأَيِّن): كما في قول الله تعالى:﴿ وَكَأَيِّن مِّن قَرْيَةٍ أَمْلَيْتُ لَهَا وَهِيَ ظَالِمَةٌ ثُمَّ أَخَذْتُهَا وَإِلَيَّ الْمَصِيرُ﴾ الحج: 48. و(كأيّن) تدلّ على عدد غير محدّد. وقال الله كذلك:﴿ وَكَأَيِّن مِّنْ آيَةٍ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ يَمُرُّونَ عَلَيْهَا وَهُمْ عَنْهَا مُعْرِضُونَ﴾ يوسف: 105].

كذا: مركبة من (كاف) التشبيه، واسم الإشارة (ذا). وتفيد العدد القليل والكثير، وهي مبنية على السّكون، ولها مواقع إعرابية كثيرة؛ منها: فاعل، ونائب فاعل، ومفعول به. وتبقى التمارين التطبيقية دائما هي الطريقة السّامية التي تتيح للمتعلّمين فهم عناصر

القاعدة، وخاصّة إذا كانت معتمدة على اِجتهاد التلاميذ في إنشاء جمل صحيحة وإعراب الشواهد التي هي نواة القاعدة وأساسها الأول.

الدّرس التاسع والعشرون: الفعل المتعدّي إلى أكثر من مفعول (لغات أجنبية):

لو كان عنوان الدّرس في الكتاب المدرسي (أنواع الفعل المتعدّي) لكان أدقّ وأفيد للمتعلّم، لأنّ الموضوع شمل في عناصره كلّ هذه الأنواع[1]، إذ بدأ بالحديث عن الفعل المتعدّي على العموم ثمّ اِنتقل إلى الحديث عن المتعدّي إلى مفعولين ثمّ المتعدّي إلى ثلاثة مفاعيل، واِعتمد الدّرس على شاهدين، منهما الآية القرآنية التي لم يشر إلى رقمها ولا إلى السورة التي تنتمي إليها، للدلالة على الفعل المتعدّي إلى ثلاثة مفاعيل وهي قول الله تعالى:﴿وَقَالَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا لَوْ أَنَّ لَنَا كَرَّةً فَنَتَبَرَّأَ مِنْهُمْ كَمَا تَبَرَّءُوا مِنَّا كَذَٰلِكَ يُرِيهِمُ اللَّهُ أَعْمَالَهُمْ حَسَرَاتٍ عَلَيْهِمْ وَمَا هُم بِخَارِجِينَ مِنَ النَّارِ﴾ {البقرة : 167 }.

إنّ الحديث عن هذه الأنواع من الأفعال في حاجة إلى اِستيفاء أكثر، إذ أنّ الفعل المتعدّي لا يتمّ معناه إلاّ بالمفعول الذي يتعدّى إليه، ومنه المتعدّي إلى مفعول واحد وهو كثير في اللّغة العربية، مثل قول الله تعالى:﴿هُوَ الَّذِي أَنزَلَ السَّكِينَةَ فِي قُلُوبِ الْمُؤْمِنِينَ لِيَزْدَادُوا إِيمَانًا مَّعَ إِيمَانِهِمْ ۗ وَلِلَّهِ جُنُودُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا﴾ الفتح : 4. وأمّا المتعدّي إلى مفعولين فمنها ما كان أصل المفعولين مبتدأ وخبرا كدخول ظنّ وأخواتها عليهما في مثل عبارة: ظَنَنْتُ الأُسْتَاذَ حَاضِرًا. فكلمة (الأستاذ) في الأصل مبتدأ مرفوع، وكلمة (حاضر) خبر مرفوع. ومنها ما لم يكن أصل المفعولين مبتدأ وخبرا ومنها الأفعال، (كسا، ألبس، سقى...) في مثل التركيب التالي: كَسَا مُحَمَّدٌ الفَقِيرَ ثَوْبًا. فكلمة (الفقير) ليست مبتدأ، وكلمة (ثوبا) ليست خبرا. وأمّا المتعدّي إلى ثلاثة مفاعيل فهو من الأفعال الآتية: (أنبأ، أعلم، أخبر، خبّر...) في مثل عبارة: أَعْلَمَ الأُسْتَاذُ المدِيرَ التَّلَامِيذَ

[1]- دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص241.

المتَفَوّقِينَ في الامتحان. فالدّرس إذن في حاجة إلى مثل هذا الشرح حتى يتمكّن التلاميذ من معرفة أكبر قدر من الأفعال المتعدية، ثمّ الاستشهاد على ذلك بأمثلة ينشئونها بأنفسهم.

الدّرس الثلاثون: نونا التوكيد مع الأفعال (مشترك): من المفروض أن يحدّد الكتاب المدرسي الموضوع بـ:(نونا التوكيد مع المضارع والأمر) لأنّ الفعل الماضي مستثنى من هذا النّوع من التوكيد، وتلحق الفعل المضارع نونا التوكيد الثقيلة والخفيفة لأغراض التوكيد، في حالة الإثبات والنهي.

1. الفعل المضارع الذي لحقت به النون الثقيلة، مثل: أُكْتُبَنَّ القَاعِدَةَ عَقْبَ كُلِّ دَرْسٍ.

2. الفعل المضارع الذي لحقت به نون التوكيد الخفيفة، مثل: أَزُورَنْ صَدِيقِي غَدًا.

ولقد اِجتمع النونان في قول الله تعالى في الآية القرآنية الآتية:﴿قَالَتْ فَذَٰلِكُنَّ الَّذِي لُمْتُنَّنِي فِيهِ وَلَقَدْ رَاوَدتُّهُ عَن نَّفْسِهِ فَاسْتَعْصَمَ وَلَئِن لَّمْ يَفْعَلْ مَا آمُرُهُ لَيُسْجَنَنَّ وَلَيَكُونًا مِّنَ الصَّاغِرِينَ﴾{يوسف: 32}. كما تلحق بالفعل المضارع مؤكّدات أخرى إضافة إلى نوني التوكيد مثل لام التوكيد والقسم مثل الذي جاء في الآية القرآنية الكريمة من سورة الأنبياء:﴿وَتاللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَامَكُم بَعْدَ أَن تُوَلُّوا مُدْبِرِينَ ﴾ (الأنبياء: 57). أشار الكتاب المدرسي وفي هذا المجال في جدول حدّد فيه الفعل المضارع والأداة ودلالتها السّياقية إلى أنّ اللام في فعل (لَنَسْفَعًا) في الآية القرآنية ﴿ كَلَّا لَئِن لَّمْ يَنتَهِ لَنَسْفَعًا بِالنَّاصِيَةِ﴾ العلق:15 هي لام (أمر حقيقي)[1] وهي في الواقع (لام واقعة في جواب قسم) الملاحظ في لام (لئن). كما تلحق نون التوكيد فعل المضارع في حالة النهي، مثل قول الشاعر: لا **تظلمنّ** ما كنت مقتدرا فالظلم عقباه إلى النّدم.

[1]- دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص261.

وتلحق كذلك الفعل مع الضمير المخاطب المثنى كما جاء في الآية القرآنية الآتية: ﴿ قَالَ قَدْ أُجِيبَت دَّعْوَتُكُمَا فَاسْتَقِيمَا وَلَا تَتَّبِعَانِّ سَبِيلَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ { يونس: 89} وسقطت في الكتاب المدرسي الشدّة من حرف (النون)[1]. كما تلحق نون التوكيد فعل الأمر، في مثل: اِجْلِسَنَّ حَيْثُ اِنْتَهَى بِكَ المِجْلِسُ.

الدّرس الواحد والثلاثون: " ما " معانيها وإعرابها (آداب وفلسفة): اِعتمد الدّرس على مثال من نصّ لـ"أحمد بودشيشة" عنوانه " من مسرحية المغَص " وهو قوله :« ما بك؟ » ثمّ تلت ذلك مجموعة من الأمثلة تخصّ اِستعمالات (ما) الكثيرة والمختلفة، سواء أكانت في بداية الجملة أم في غير ذلك، ولما تتبعنا هذه الحالات وجدنا أنّ (ما) التي تأتي اِسم موصول قد سقطت من أنواع (ما) في خلال الدّرس ومن ذلك قول الله تعالى:﴿ وَلَئِن سَأَلْتَهُم مَّنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ لَيَقُولُنَّ اللَّهُ ۚ قُلْ أَفَرَأَيْتُم مَّا تَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ إِنْ أَرَادَنِيَ اللَّهُ بِضُرٍّ هَلْ هُنَّ كَاشِفَاتُ ضُرِّهِ أَوْ أَرَادَنِي بِرَحْمَةٍ هَلْ هُنَّ مُمْسِكَاتُ رَحْمَتِهِ ۚ قُلْ حَسْبِيَ اللَّهُ عَلَيْهِ يَتَوَكَّلُ الْمُتَوَكِّلُونَ﴾ {الزمر:38}، ويؤكّد هذا اِسم الموصول الذي ورد في آية قرآنية أخرى وفي السياق نفسه:﴿إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ عِبَادٌ أَمْثَالُكُمْ ۖ فَادْعُوهُمْ فَلْيَسْتَجِيبُوا لَكُمْ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ ﴾ {الأعراف:194}. وقد ورد في الكتاب المدرسي خطأ في نقل الآية القرآنية، في عبارة (وكثيرا ما هم)[2] ولكن الآية الصّحيحة هي قوله تعالى:﴿قَالَ لَقَدْ ظَلَمَكَ بِسُؤَالِ نَعْجَتِكَ إِلَىٰ نِعَاجِهِ وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ الْخُلَطَاءِ لَيَبْغِي بَعْضُهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَقَلِيلٌ مَّا هُمْ وَظَنَّ دَاوُودُ أَنَّمَا فَتَنَّاهُ فَاسْتَغْفَرَ رَبَّهُ وَخَرَّ رَاكِعًا وَأَنَابَ ﴾ {ص:24}.

الدّرس الثاني والثلاثون: تصريف الناقص (لغات أجنبية): لو درج هذا الدّرس ضمن المواضيع الصّرفية السّابقة لكان ذلك مناسبا، حتى تكون هذه المواضيع متقاربة في

[1]- دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص262

[2]- المرجع نفسه، ص271.

أذهان المتعلّمين، ويصبح في مقدورهم التفريق بين أنواع الأفعال المختلفة، وقد شرع الكتاب المدرسي في هذا الدّرس بالاعتماد على بعض الأفعال المأخوذة من نصّ لـ"أحمد بودشيشة" عنوانه: (من مسرحية المغص) منها (سأشتري) (لست أدري) ثمّ ذكر مجموعة من الأفعال:(سما، بنى، سعى) ولم يرد من وراء كلّ ذلك تعريف صريح للفعل الناقص وهو الفعل الذي آخره حرف علة، أو ما كانت لامه حرف علة، ولم يعمد الكتاب المدرسي إلى تصريف الفعل مع جميع الضمائر وكلّ الأزمنة، حتى يكون في مقدور التلاميذ التعامل مع الأفعال المشابهة وسأحاول أن أصرّف فعلين ناقصين مع كلّ الضمائر وفي كلّ الأزمنة، وهذا الفعلان هما:(رضي، سعى):

الضمائر	صيغة الماضي	صيغة المضارع	صيغة الأمر
أنا	رضَيْتُ – سعيْتُ	أرضى – أسعى	
نحن	رضَيْنا – سَعيْنا	نَرضَى – سَعَيْنَا	
أنتَ	رَضَيْتَ – سَعَيْتَ	تَرضَى – تسعَى	اِرّضَ – اسعِ
أنتِ	رضيتِ – سعيتِ	ترضيْنَ – تسعيْنَ	ارضيْ – اسعيْ
أنتما	رضيتُمَا – سَعيتُمَا	ترْضَيانِ – تَسْعَيان	ارضَيا – اسعَيا
أنتما	رضيتما – سعيتُما	ترْضَيان – تَسْعيان	ارضَيا – اسعَيا
أنتم	رضيتم – سعيتم	يرضونَ – تسْعون	ارضُوا – اسعَوْا
أنتن	رضيتنَّ – سعيتنَّ	ترضيْن – تسْعيْنَ	ارضيْنَ – اسْعيْنَ
هو	رضي – سعى	يرضى – يسعى	
هي	رضيت – سعت	ترضى – تسعى	
هما	رضيا – سعيا	يرْضيان – يسيعيان	
هما	رضيتا –سعيتا	ترضيان – تسعيان	
هم	رضوا – سعوا	يرضون – يسْعوْنَ	

هن	رضيْنَ – سعيْنَ	يرضيْنَ – يسعيْنَ	

وبعد هذا التحليل لدروس النحو والصرف المقرّرة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعبتي "الآداب والفلسفة، والآداب واللّغات الأجنبية" يمكن أن نجمل مجموعة من الملاحظات في النقاط الآتية:

– تقدّم القواعد العربية في الثانوية طبقا للنظام الجديد مدمجة مع النشاطات الأدبية الأخرى، في إطار المقاربة النّصية، ولذلك فإنّ تدريسها ينطلق من النّص، لجعل المتعلّم يربط بين اللّغة والقواعد العربية ويدرك أنّ القواعد هي وسيلة وليست غاية في حدّ ذاتها وأنّها في خدمة التعبير، كما يدرك المتعلّم أنّ الانطلاق من النّص في درس القواعد هو المظهر الطبيعي لدراسة القواعد ووصف الظواهر اللّغوية والتعريف بها.

– وما يلاحظ في نشاط القواعد كذلك سيطرة الطابع النظري في المعلومات العلمية للمادة النّحوية على الجانب التطبيقي الميداني، وقلّة الأمثلة التي ترتبط في دلالتها بمحيط المتعلّمين واهتماماتهم في حياتهم العملية، إذ ينبغي لأمثلة القواعد أن تكون لها صلة بحياة التلميذ وواقعهم المعيش، وإلاّ كانت جافة فتنفرهم من تعلّمها.

– وما يبدو في دروس القواعد الواردة في المقرّر المذكور أنّه كذلك: يعلّم النّحو من الناحية النظرية في اللّغة العربية، ولا يمكّن المتعلّمين بالدرجة الأولى من التعبير السّليم والإجادة في الكلام والتبليغ، فيلاحظ بذلك تعارض صريح بين الأهداف المسطّرة، وبين مضمون الكتاب في كثير من المواضع والوجوه.

– لابدّ أن يكون أساس هذا التعديل قائما على الاستعمال اللّغة وما يفيد المتعلّم في الكتابة والخطاب اليومي. ويتعيّن كذلك كون درس اللّغة موضوعا متكاملا بأجزائه المشكّلة له وأن يكون وثيق الصّلة بالحياة، حتى يكون كلّ ذلك سببا لبعث الشّوق إلى المزيد من التحصيل العلمي واللّغوي. بالإضافة إلى هذا حبّذا لو يكون درس القواعد

متميزا بتنوّعه وبساطته، بعيدا عن التكلّف والصّنعة لأنّ الصّفتين الأخيرتين تزيدان موضوع القواعد جفافا وتنفيان عنه الذوق الرفيع.

– الأستاذ وطريقة التدريس: نظرا للعلاقة الوثيقة بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، فإنّ الأستاذ يعدّ المحور الأساس، والمحرّك المحوري الذي بفضله يسير الدّرس ويتقدّم خطوة بعد خطوة، ومن منطلق المقاربة بالكفاءات يسعى الأستاذ إلى تنويع طرق التدريس وتفعيلها من أجل توصيل الدّرس النّحوي إلى ذهن المتعلّم، والأسلوب الجديد في التدريس يعتمد على تحسين النتائج التي يحقّقها المتعلّمون، لتتطوّر خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة، وهذا يخالف المنهج التقليدي المبني على الاكتساب عن طريق الاستقبال بالإصغاء والصّمت لغاية التزويد بزخم هائل من المعارف. وينبغي أن يقدّم درس النّحو العربي في القسم على أنّه وضعية مشكلة من مجموعة عناصر هامة، غرضها تعلّمي، إذ يجب أن ترتكز على معطيات معقدة غامضة مثيرة للشعور بالحيرة والشّك، فيتطلب حلّها إجهاد فكر، ومعاناة بإثارة الحوار والنقاش المجدي وينبغي أن تكون هذه المعطيات ملائمة لمرحلة نموّ المتعلّمين العقلي والعلمي واللّغوي.

ونقترح أن تقدّم دروس النّحو العربي وفق الطريقة التالية: يشرع الأستاذ في تهيئة الجوّ المناسب لتقديم الدّرس في مادة القواعد العربية، وذلك بجذب اِنتباه التلاميذ إلى بعض المسائل التي لها علاقة بالموضوع الذي هو بصدد تقديمه، ويحسن بالأستاذ ربط الدّرس بحياة التلميذ وما يحيط به من ظروف وأحوال ويكون قد هيّأ هذا الأمر مسبقا وحبّذا لو يمر بالخطوات الآتية:

- مقدمة تمهيدية.
- اِختيار النماذج الشعرية والنثرية المناسبة للدرس.
- ضبط النصوص بالشكل التام.

– قراءة النصوص بطريقة نموذجية، ولتكن قراءة الأستاذ أولا، ثمّ قراءة أحد من التلاميذ النجباء.

– قراءة مجموعة من التلاميذ النصوص نفسها.

– اِستخلاص الشواهد المعنية بالتسطير تحتها.

– التدرج في الأمثلة.

– اِستخلاص المعاني الهامة من الشواهد.

– اِستخلاص القواعد الجزئية.

– اِستخلاص القاعدة الكلية، وحفظها في القسم.

– تمارين فورية، مثل إعراب بعض الشواهد أو تأليف بعض الأمثلة المشابهة لتلك المتناولة في الدرس.

– تكليف التلاميذ بواجب منزلي وهو عبارة عن تمارين لها علاقة بالدرس المقدّم كذلك إرشادهم إلى تحضير الدّرس القادم.

المبحث الثاني: نتائج الاطلاع على اِستبيانات أساتذة الأدب واللّغة العربية في الثانوية "السنة الثالثة من التعليم الثانوي" "آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية".

– مجموع الاستبانات: (47) اِستبانة:

عدد الأساتذة الذكور	(17)
عدد الأستاذات الإناث	(30)
مجموع الجنسين	(47)
المؤهل العلمي	شهادة الليسانس: (25) شهادة الماستر: (15) شهادة الماجستير: (07)

الولاية	الأغواط: (36 أستاذ) تيارت: (11 أساتذ)

- **أسئلة الاستبانة:**

1- هل لديك إطلاع على الدّراسات النّحوية التجديدية التيسيرية في تدريس النّحو العربي؟

2- هل لديك إطلاع على ما قدّمه الدكتور "مهدي المخزومي" في تجديد وتيسير النّحو العربي؟

3- هل نستطيع تفعيل ما قدّمه الدكتور "مهدي المخزومي" في تجديد مناهج تدريس النّحو العربي؟

4- هل يترجم محتوى الكتاب الأهداف التعلمية في المنهاج؟

5- هل يساير محتوى الكتاب ما تقدمه التعليميات الحديثة- المقاربة بالكفاءات المقاربة بالكفاءات؟

6- هل راعى الكتاب التكامل بين معارف اللّغة وخاصة نشاط القواعد وبين ماهو مقرّر؟

7- هل تناسب دروس القواعد المقررة في هذا الكتاب مستوى نضج المتعلّم ومستواه اللّغوي؟

8- هل واكبت الأمثلة والشواهد الخاصة بدروس القواعد حياة التلاميذ وواقعهم المعيش؟

9- هل يفسح الكتاب مجالا للمتعلم لإدماج معارفه لمعالجة وضعية مشكلة لغوية مثلا؟

10- هل راعى الكتاب كل أنواع التقويم؟

– آراء الأساتذة:

السؤال الأول: هل لديك إطلاع على الدّراسات النّحوية التجديدية التيسيرية في تدريس النّحو العربي؟

أنواع الإجابات	عددها	عدد الاستبيانات	النسبة المئوية
نعم	32	44	%72.72
إلى حد ما	11	44	%25
لا	01	44	%02.27

جاء في أغلب إجابات الأساتذة أنّه لديهم إطلاع على الدّراسات النحوية التجديدية التيسيرية في تدريس النّحو، بينما فئة قليلة جاءت آراؤهم محدودة الاطلاع، في حين وجدنا رأي واحد أجاب بعدم اِطلاعه على مثل هذا النوع من الدراسات الحديثة، وقد تركنا السؤال الأول عاما دون أن نطلب منهم تحديد نوع الدراسات التي اِطلعوا عليها ذلك أننا في السؤال الثاني والثالث من الاستبيان ظهر لنا نوع مدى ونوعية اِطلاعهم سواء من ناحية التكوين الأكاديمي أو الاطلاع الشخصي.

السؤال الثاني: هل لديك إطلاع على ما قدّمه الدكتور "مهدي المخزومي" في تجديد وتيسير النّحو العربي؟

أنواع الإجابات	عددها	عدد الاستبيانات	النسبة المئوية
نعم	04	43	%9.30
إلى حد ما	27	43	%62.79
لا	12	43	%27.90

في السؤال الثاني من الاستبيان تبدى لنا أنّ الأساتذة لديهم معرفة علمية بالدراسات النحوية الحديثة لكن متباينة حين حددنا لهم شخصية موضوع البحث والدراسة، الدكتور "مهدي المخزومي"، حيث جاءت غالبية آراء الأساتذة متوسطة

الاطلاع، في حين أكدّ البعض باطلاعهم على ما قدمه "المخزومي" في تجديد وتيسير النّحو العربي، وفئة قليلة أكدت عدم إطلاعها، وهذه الفئة الأخيرة كان لها مبرّرها في اِطلاعها على دراسات أخرى، وهذ الذي سنعرفه من خلال نتائج السؤال الثالث من الاستبيان، وقد أكدت الفئة الأولى، بأنّ ما قدّمه "مهدي المخزومي" له من الأهمية بمكان في تعليمية النّحو العربي...، بينما الفئة الثانية أجابت بأهمية تيسير النّحو سواء من قبل "المخزومي" أو غيره من الباحثين الذين يجتهدون في البحث عن أنجع السبل العلمية والتعليمية لتيسير النّحو العربي.

السؤال الثالث: هل نستطيع تفعيل ما قدّمه الدكتور "مهدي المخزومي" في تجديد مناهج تدريس النّحو العربي؟

أنواع الإجابات	عددها	عدد الاستبيانات	النسبة المئوية
نعم	05	44	%11.36
إلى حد ما	18 من غير تعليق 03 مع تعليق	44	%47.72
لا	04 من غير تعليق 14 مع تعليق	44	%40.90

أجزم عدد قليل من الأساتذة بأننا نستطيع تفعيل ما قدّمه الدكتور "مهدي المخزومي" في تجديد مناهج تدريس النّحو العربي، من غير تعليق ولا تعقيب، في حين اِتجه القسمان الآخران من الأساتذة إلى اِلتزام الطرف الوسط، أو الرفض، أمّا الذين تمسّكوا بالرأي الوسط فمنهم من علق على رأيه، ومنهم من لم يفعل، ودارت معظم تعليقات الأساتذة حول النظريات اللّغوية الثلاثة (نظرية العامل، نظرية النظم، نظرية تظافر القرائن)، ونالت نظرية النظم حظا وافرا من تعليقات الأساتذة، باعتبار "المخزومي" اِهتم بها، وأكدو على واضعي المناهج أن يستثمروا الدّراسات النّحوية الحديثة في تجديد

مناهج تدريس اللّغة العربية وترقية إستعمالها. أمّا القسم الذين رفضوا هذا الاستثمار المعرفي، فحجتهم أنّ التلميذ لا يملك سمة الطالب الباحث في تلقيه مادة النّحو العربي.

السؤال الرابع: هل يترجم الأهداف التعلمية في المنهاج؟

أنواع الإجابات	عددها	عدد الاستبيانات	النسبة المئوية
نعم	08 من غير تعليق 01 مع تعليق	39	%23.07
إلى حد ما	00	39	%02.56
لا	09 من غير تعليق 21 مع التعليق	39	%76.92

إتضح من خلال الجدول الأخير اتجاه الأساتذة إلى قسمين؛ وافق القسم الأول على أن المنهاج التربوي الجديد قد اعتمد اعتمادا كليا على المواضيع المقررة في الكتاب المدرسي الجديد، وقد سطرت الهيئات التربوية أهدافا، وأملت أن تتحقق من خلال الطريقة التعليمية الحديثة، أما الكثير من الأساتذة الذين مالوا إلى الرأي الأول فلم يكن لهم تعقيب على رأيهم، إلا وجهة نظر واحدة جاء فيها أنّ الأهداف المسطرة تعتمد على ما هو مسطر ضمن هذه البرامج. ولكن في هذا الرأي غموض إذ لم نفهم من خلاله أمرا واضحا في العلاقة بين الأهداف المسطرة في المنهاج الجديد ومواضيع الكتاب المدرسي.

والقسم الثاني وهو نسبة كبيرة من الأساتذة من عارض على أن تكون هناك ترجمة فعلية للأهداف التعلمية المسطرة في المنهاج الجديد والمواد التدريسية الجديدة، ومنهم من أعطى مبرره لتوجهه هذا، ومنهم من لم يفعل ذلك، واكتفى بقوله: " لا " ومجمل التوجهات التي أعطت تعليقا كانت فيما يلي:

– بعض الدروس تستغرق وقتا في تقديمها.

– لا يجد الأستاذ وقتا لإنجاز التمارين لكثافة الدروس مما يجعله في سباق مع الزمن.

– بعض الدروس لها علامة بالمستوى الأول في التعلم وبعضها الأخر فوق مستوى المتعلمين.

– بعض الدروس ليست في مستوى التلاميذ.

– الأهداف التي لا علاقة لها بالدرس (التعرف على النمط الحواري في نص غير حواري لميخائيل نعيمة " أخي".

– تتناقض في بعض الأحيان الأهداف المسطرة في المنهاج مع طبيعة النص الأدبي أو درس علوم اللغة (قواعد) كإسناد النمط الحواري.

– بعض الدروس ليست ذات أهمية كبيرة وكان يمكن تعويضها بأخرى أهم والمنهجية المتبعة في تقديم هذه الدروس تبدو عشوائية إلى حد ما.

– صعوبة تحديد الهدف من كل درس .

– لا يترجمها بصفة دقيقة وواضحة.

– غياب إمكانية التقييم بشكل دقيق وغموض في الرؤية.

– طريقة صوغ الأمثلة تحتاج إلى إعادة نظر.

– الدروس جد مختصرة.

– يفتقر إلى التطبيقات والتمارين والوضعيات الإدماجية مع الاختصار الشديد.

– لأن القاعدة اعتمدت على القديم والمنهاج فيه أمثلة من المنهجية الحديثة.

– هناك بعض الأمثلة تترجم الأهداف غير أنها تحمل أخطاء.

– بعض المحاور تفوق مستوى المعالجة السريعة والجدية لتفرعها، خاصة فيما يخص المشاريع المقدمة.

– لأن في الكتاب مجموعة من الأخطاء والصعوبة في طرح أسئلة الدروس.

– عدم التركيز .

– لانعدام التطبيقات (موارد المتعلم وضبطها).

– وجود الأخطاء، الدروس غير كافية.

– ضيق الوقت وكثافة البرنامج يعيق الوصول إلى الأهداف إلى حد ما.

– لأن بعضها لا يتم النجاح في تنفيذه.

إن الآراء الأخيرة من أساتذة لهم خبرة في ميدان التعليم كفيل بأن يجعلنا نميل إلى وجهات نظرهم، وخاصة في ما يتعلق بدروس القواعد العربية، إذ فيها من ذهب إلى أن في القواعد أهدافا غير محددة، وفي الكتاب مجموعة من الأخطاء، لا سيما فيما له علاقة بالأمثلة وفي الخلاصات والنتائج، وافتقار الكتاب إلى التطبيقات الكافية في عنصر (موارد المتعلم وضبطها) ومن القواعد العربية ما هو قديم، في حين أن النصوص الواردة تعتمد على المنهجية الحديثة.

السؤال الخامس: هل يساير محتوى الكتاب ما تقدّمه التعليميات الحديثة– المقاربة بالكفاءات؟

أنواع الإجابات	عددها	عدد الاستبيانات	النسبة المئوية
نعم	14	45	%31.11
إلى حد ما	25	45	%55.55
لا	06	45	%13.33

جاء في بعض الآراء أنه لا يتفق محتوى الكتاب المدرسي من حيث المواد المختلفة بدء بتحليل النصوص إلى ما تفرع عنها من مواضيع مختلفة، كالقواعد العربية ومادة البلاغة العربية والبيداغوجيا الجديدة التي اقترحتها المنظومة التربوية الجديدة والمتمثلة في المقاربة بالكفاءات مع المواضيع التي أنشئت مع هذا التغيير الجديد، ومنهم من أبدى موافقة على أن هناك انسجاما بين مواد الكتاب المدرسي والمنهجية التعليمية الجديدة وتمسكت نسبة كبيرة من الأساتذة برأي وسط، ومن الأساتذة من أسفر عن غير ذلك

إذ ذهب إلى أنه لا علاقة بين ما احتوى عليه الكتاب المدرسي من مواد وما جاء به التجديد وطريقة التقديم.

السؤال السادس: هل راعى الكتاب المدرسي التكامل بين معارف اللّغة وخاصة نشاط القواعد وبين ما هو مقرّر؟

أنواع الإجابات	عددها	عدد الاسبانات	النسبة المئوية
نعم	07 من غير تعليق	47	% 31.91
إلى حد ما	08 من غير تعليق 13 مع تعليق	47	%44.68
لا	02 من غير تعليق 09 مع تعليق	47	% 23.40

اِلتزم الكتاب المدرسي في هذه الحال تكاملا إلى حد ما بين المواضيع اللغوية وخاصة نشاط قواعد اللغة العربية، وهذا الذي يهمنا في هذا المقام، إذ من شأنه أن يجعل لمواضيع النحو والصرف مصداقية وأهمية في المواد التدريسية، وهذا من شأنه أن يجعل المتعلم قادرا على حل المشكلات اللغوية عموما وخاصتة النحوية والصرفية منها، وكان من الأساتذة من أبدى موافقة على هذه المسالة من غير تعليق ومنهم من علق على رأيه وأهم تلك التعليقات:

– درس القواعد رافد له علاقة بالنصوص.

– فعلا لقد راعى الكتاب هذا التكامل.

– لأنه يربط جيدا بين النشاطين.

– لأن الظواهر اللغوية حاضرة بقوة في هذه النصوص.

– لأن الأمثلة أخذت من النص الأدبي.

– و لكن معظم النصوص الأدبية غير ثرية بما يخدم القواعد والبلاغة لكي يتم استعمالها لتوظيف المعلومة.

– كل دروس القواعد استوحيت أمثلتها من النصوص الأدبية والتواصلية.

– الأمثلة مأخوذة من النص الأدبي غالبا رغم كونها أحيانا غير كافية.

والملاحظ على هذه التعليقات أنها أجمعت على وجود تكامل بين نشاطات اللغة وبين النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي، إلا أنها ناقصة أو غير مستوفية للأمثلة المناسبة للدرس، وبالنسبة للذين توسطوا في الرأي، فكانت تعليقات مجموعة منهم كالآتي:

– يفتقر إلى الأمثلة المعتمدة لاستنباط أحكام القاعدة (أمثلة غير كافية).

– تقصير في اختيار الأمثلة.

– قد يتضمن النص الأدبي حالة واحدة من حالات النشاط (القواعد) وهي الحالة التي لا تسمح لنا ببناء درس كامل في القواعد. نتفهم ذلك لصعوبة إيجاد النصوص التي تتضمن هذه المعارف اللغوية.

– بعض دروس القواعد تنطلق من أمثلة صناعية لا علاقة لها بالنص الأدبي. تحتاج إلى ضبط بعض الدروس حتى يحدث هذا التكامل.

– اختيار أمثلة جزئية لا تحيط بخصوصيات كل درس.

– لأنه لا يوفر كل جوانب المعرفة للنشاطات اللغوية. ليس هناك علاقة حقيقية بين الأنشطة. لأن أنشطة القواعد تقتطف من النص الأدبي المدروس في الغالب.

– بعض المعارف اللغوية الواردة في أمثلة النصوص غير كافية ومبهمة.

– هناك دروس لا يستفيد منها التلميذ في تعابيره الكتابية (أحكام البدل، عطف البيان).

– الأمثلة محصورة في معارف محدودة جدا في الدرس.

يبدو من ظاهر هذه التعليقات أنها تميل إلى عدم وجود علاقة متكاملة مطلقا بين النصوص الأدبية، ونشاط القواعد العربية، كالذي جاء في التعليقات الأخيرة على سبيل المثال (ليس هناك علاقة حقيقية بين الأنشطة) فهو يصرح بعدم وجود أية صلة تربط بين أنشطة اللغة العربية بعبارة واضحة، وكثير من الأساتذة من رأى بعبارة صريحة عدم وجود تكامل بين النصوص المقررة في الكتاب المدرسي، وبين نشاط القواعد العربية، وكانت معظم حججهم قد وردت في إجاباتهم، وأذكر منها:

– عدم توفر الأمثلة الملائمة لتطبيق النظري في القواعد.

– العرض بجانبها النظري دون التمثيل.

– أقحمت بعض الدروس تصريف الناقص من المفروض أن يعرفه التلميذ في الابتدائي.

– استخلاص قواعد عامة من جزئيات موضوع متكامل دون مراعاة الكفاءات الأولية للمتعلم.

– المواضيع المقترحة في قواعد اللغة لا تتماشى والنصوص الأدبية. والاستناد إلى مثال واحد من النص بينما الموضوع يتطلب تعدد الأمثلة.

– أحيانا لا يستند إلا لمثال واحد من النص. لجهل التلاميذ كثيرا من المعارف، لم تدرس مسبقا.

– عدم التنسيق بين النص وما فيه من قواعد لغوية.

وكان رفضهم لوجود تكامل منبعه أسباب كثيرة على رأسها نقص الشواهد والأمثلة المناسبة لدروس القواعد، وعدم قدرة التلاميذ على استيعاب الدروس المقررة، وما فهم منه فبصعوبة.

السؤال السابع: هل تناسب دروس القواعد المقرّرة في هذا الكتاب مستوى تضح المتعلّم ومستواه اللّغوي ؟

أنواع الإجابات	عددها	عدد الاستبيانات	النسبة المئوية
نعم	11 من غير تعليق 01 مع تعليق	46	% 26.08
إلى حد ما	18 من غير تعليق 10 مع تعليق	46	% 60.86
لا	06 مع تعليق	46	% 13.04

اِختلفت أراء الأساتذة في مسألة تناسب دروس القواعد العربية في الكتاب المدرسي الجديد ومستوى تضح المتعلمين ، فمنهم من يرى ثبوت ذلك التناسب ومنهم. من يرى وجوده محدودا، ومنهم من نفى أن يكون هناك تناسب على الإطلاق، أما النوع الأول فهم نسبة متوسطة، ومنهم من احتج في رأيه بقوله: المواضيع تكاد تكون مراجعة لما سبق في السنوات الماضية، الصعوبة مردها إلى النصوص الأدبية لطول القصائد، تفتقر دروس القواعد لأمثلة من التراث، شعر ونثر وقرآن كريم وحديث شريف. والتزمت الفئة الثانية . وهم الأغلبية الوسطيّة . لأنهم وبعد تطبيقهم لهذا الكتاب وما فيه من مواضيع جديدة، تبيّن لهم أن التناسب بين دروس القواعد العربية ومستوى نضج التلاميذ نسبي وذهبوا للتدليل على ذلك مذاهب شتى:

- دروس جافة بلا شرح ولا أمثلة.
- المسند والمسند إليه، والفضلة، هذا النوع من الدروس يحتاج إلى استعداد أكثر وبحث أعمق من أجل استيعابه.
- اللازم والمتعدي، شعر التفعيلة.
- الفعل المتعدي، والحال.

– معاني حروف الجر، حروف العطف، للإسهاب في تشعباتها (مثلا)

– المجرد والمزيد، والفعل المتعدي، الأحرف المشبهة بالفعل.

– الصرف (تصريف الأجوف والناقص المزيد)

– يمكن تغيير بعض الدروس.

– اسم الجنس الإفرادي، عطف البيان.

– أحكام البدل وعطف البيان، دروس الصيغ الصرفية المكثفة. يرى بعض الأساتذة أن التلاميذ ليسوا في المستوى العلمي المطلوب، كي يؤهلهم لفهم هذه الدروس واستيعابها ثم تطبيقها في تعبيرهم وكتاباتهم. أما الصنف الذي رفض أن يكون هناك تناسب بين مستوى التلاميذ وما يتلقوه من دروس في النحو الصرف، فيرى ذلك للأسباب الآتية:

– تصريف الأفعال المعتلة، اسم الجنس، الهمزة المزيدة في أول الأمر.

– تصريف الأفعال المعتلة، اسم الجنس.

– تصريف الأفعال المعتلة، الفضلة، المسند والمسند إليه.

– الهمزة المزيدة في أول الأمر، الأجوف الناقص الفيف (المواضيع الصرفية) بسبب تنوع الأحوال وتشعب التراكيب مما لا يسمح للمتعلم تطوير معارفه.

– الموازنة بين الحال والتمييز، صيغ منتهى الجموع، وجمع القلة.

– نسبة كبيرة من دروس القواعد وأغلبية الدروس بها أخطاء معرفية، الحال والمنسوب إلى ياء المتكلم، الفضلة.

السؤال الثامن: هل واكبت الأمثلة والشواهد الخاصة بدروس القواعد حياة التلاميذ وواقعهم المعيش؟

أنواع الإجابات	عددها	عدد الاستبانات	النسبة المئوية
نعم	03	44	%06.81
إلى حد ما	19	44	%43.18

لا	22	44	%50

عرض الأساتذة المشكلة في هذا المجال وهي الأمثلة المعتمدة في القواعد العربية وصلتها بحياة المتعلمين وواقعهم المعيش كما جاء في مبادى المنهاج الجديد واقتراحاته المتنوعة، فإذا بعدد قليل من الأساتذة من رأى ذلك التوافق، ومنهم. وهم النسبة المتوسطة . من التزم الوسطية، وقد ثبت لهم ذلك من خلال تطبيقهم المنهج الجديد ووضع الدروس اللغوية موضع التجربة والتطبيق في واقع التلاميذ، والغريب أن النسبة الكبيرة هي التي ترفض على الإطلاق أن يكون هناك رابط بين حياة المتعلمين وبين ما يتلقونه من دروس في كل المواد، بما فيها مواضيع قواعد اللغة العربية.

السؤال التاسع: هل يفسح الكتاب مجالا للمتعلّم لإدماج معارفه لمعالجة وضعية مشكلة لغوية مثلا؟

أنواع الإجابات	عددها	عدد الاستبانات	النسبة المئوية
نعم	10	46	% 21.73
إلى حد ما	21	46	% 45.65
لا	15	46	% 32.60

ما جاء به الكتاب المدرس من جديد في كل المجالات الفنية وللغوية والأدبية مفيد جدا، ولكن يبقى قاصرا حسب أراء بعض الأساتذة عن إستيفاء الغرض المطلوب في إنجاح عملية التعليم، وقد مالت أغلبية وجهات النظر إلى الوسطية، إذ أن الكتاب المدرسي مهما بلغ من التبسيط والتسهيل، فإنه يبقى غير قادر بصورة تامة على جعل المتعلمين في المستوى الذي يؤهلهم إلى حل ما يعترضهم من مشاكل لغوية أو حياتية في حين رفضت نسبة كبيرة من الأساتذة رفضا قاطعا أن يكون للكتاب المدرسي ونشاط اللغة إمكانية على جعل المتعلمين في المرتبة التي تؤهلهم إلى حسن التكيف مع المواقف والمشاكل اللغوية المختلفة.

السؤال العاشر: هل راعى الكتاب كل أنواع التقويم؟

أنواع الإجابات	عددها	عدد الاستبانات	النسبة المئوية
نعم	07	43	%16.27
إلى حد ما	22	43	%51.16
لا	14	43	%32.55

أن يحيط الكتاب المدرسي بكل أنواع التقويم، ليس أمر سهلا، لأنه من خلال ما أثبتته تجربة الأساتذة أن عددا قليلا منهم من رأى عناية الكتاب المدرسي الكبيرة بأنواع التقويم (التشخيصي والإجرائي والنهائي) وخاصة في مجال دروس القواعد العربية فمن الصعب أن يتمكن التلميذ في المستوى الذي يمكن للمقرر الدراسي أن يتابعه ويسير معه من بداية السنة الدراسية إلى نهايتها. وتأتي النسبة المتوسطة التي رأت أن لا مكان للتقويم في الكتاب المدرسي، على الإطلاق. أما العدد الأكبر من الأساتذة فهم الذين التزموا الوسطية، حين تناولوا المسألة من منظور العدل، فقد تبين لهم من خلال تطبيقهم الميداني للبرنامج أن الذين ألفوا الكتاب المدرسي الخاص بالمرحلة الثانوية لم يغفلوا عن مسألة تقويم التلميذ، وتقويم المواد التدريسية الجديدة بكل أنواعها. والملاحظ كذلك أن نسبة كبيرة من الأساتذة من رفض على الإطلاق أن يكون في المنهاج التربوي الجديد شيء من تقويم شيء من كل تلك الأمور.

الخاتمة

الخاتمة:

لقد تمّ بفضل الله وعونه إتمام هذه الدراسة، وقد حقق البحث مجموعة من النتائج ذكر معظمها خلال العناصر التي اِشتمل عليها، نلخّصها فيما يلي:

– حسبنا في هذا المقام أنّنا عرضنا لجهود الدكتور "مهدي المخزومي" في دراسة وتدريس النّحو العربي، أمّا قضية اِختيار المحتوى بما يتناسب مع متعلّم اللّغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي "شعبة آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية" تركناه لأهل الاختصاص القائمين على شؤون التربية والتعليم، من خبراء علوم اللّسان العربي، وعلم التربية وعلم النفس، وعلم الاجتماع، فهؤلاء لهم القدرة في ضبط المحتوى، والتطبيق عليه بناء على معايير علمية تقدّمها التعليميات الحديثة.

– رأينا أنّ اِختلاف الكوفيين عن البصريين ليس مصوغا لإنشاء مدرسة نحوية لأنّ المصطلحات هي الجانب السطحي من النظرية العلمية، أمّا المدارس البغدادية والأندلسية فمجهودهم دراسيا أكثر منه إبداعا علميا، وهي مذاهب اِنتخابية تشكّلت في ضوء "النظرية الخليلية" ولم تزد عليها.

– تتسم عقلية "المخزومي" بالعمق في التحليل في عرضها لمسائل النّحو، فقد درأ عن منهجه قضية الخلافات النّحوية التي لا تفيد البحث النّحوي في شيئ.

– نادى برؤية نحوية خالصة، من خلال الاهتمام بالدّرس الكوفي، لأنّهم وظّفوا الفكر الخليلي واِستثمروه في أجهزتهم المفاهيمية.

– اِنقسمت آراء "المخزومي" التجديدية التيسيرية على قسمين، منها ما يتعلق بالمنهج النّحوي، ومنها ما يتعلق بالمادة النّحوية.

– حاول "المخزومي" أن يثبت أركان درس نحوي أكثر صلة بالعصر، وأقرب في الوقت نفسه إلى الأصول، فتطلّع إلى إقامة دراسة للعربية على أسس أكثر علمية، وأيا كان الأمر، فإنّه قد حاول واِجتهد ووصل إلى ماوصل إليه، وعلينا الاستمرار إن كان

لدينا قدرة على الإضافة والإبداع، ذلك أنّ النظر في التراث يحتاج إلى معالجات مختلفة. ومحاولته تقدّم إمكانات جديدة للسبر والاستقصاء.

– إنّنا بحاجة إلى ترسّم خطى "المخزومي" لتأخذ موقعها المتميز ضمن الأبحاث التربوية الأخرى، وتعميم طرائقه في البحث النّحوي العلمي والتعليمي، والاقتداء به نموذجا في كثير من حقولنا المعرفية، حين نريد فهما نحويا سليما بعيدا عن متاهات الفلسفة، وإيصاله إلى حيّز التطبيق المنهجي في مستويات التعليم المختلفة.

– إنّ تعلّم النّحو العربي يذكي القدرة على التفكير لدى التلميذ، ويطوّر هذه القدرة التي تعدّ إحدى الكفاءات العالية التي يسعى منهاج اللغة العربية وآدابها إلى إبرازها لدى المتعلّم ومن ثمة تنمّي النزعة العقلية في تفكير المتعلّم وسلوكه، فيصبح عضوا صالحا فعالا في المجتمع، قادرا على التعامل مع جميع الوضعيات التي تواجهه بسلوك حضاري مبني على الحكمة وسداد الرأي.

– العمل على تكوين التلميذ الذي له سمة الطالب الباحث وتحفيزه لإعمال فكره وإستخدام ذكائه في تلقي النّحو.

– إنّ تبني إختيار بناء المناهج بالكفاءات هو إختيار يستجيب للممارسات البيداغوجية المعاصرة التي تسعى إلى تطوير الكفاءات التعلمية بإدماجها في المعارف والمواقف والمهارات.

– أولويّة القرآن الكريم في التطبيق التّعليمي إلى جانب –النّصوص التّعليميّة ذات الاستعمال الواسع– كونه نصّا لغويا و دينيا بما يحمله من خصائص موضوعيّة، وقيم حضاريّة وأخلاقيّة راقية.

– السعي الجاد إلى إعداد الأستاذ الكفئ الملم بطرائق التدريس الجيدة.

– بناء المناهج على أسس علمية، تسهر عليها لجنة مختصة، تكون على إطلاع دائم بما إستجد في حقل تعليمية اللّغات، وتحمل على عاتقها إختيار الموضوعات التي

تتناسب وقدرات التلميذ، واعتماد الطرائق الحديثة في التدريس، وإعادة النظر في وسائل التقويم.

– ما لاحظناه على دروس القواعد أنّها عملت على تقوية مستوى التلاميذ من حيث القواعد العربية، إذ وصل المتعلّمون إلى المرحلة التعليمية النهائية التي تعدّ إتماما للبناء الذي شرع في إنجازه منذ سنة (2005م) فيصل المتعلّمون في هذه السنة إلى تنمية الملكة اللّغوية التي تعينهم على إنتاج وتأليف عبارات لغوية ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة، كما تنمو لديهم الملكة المعرفية التي تتمثل في الأنساق النّحوية التي يخزنونها كي يستحضرونها في الوقت المناسب، وبذلك تكون القواعد النّحوية في خدمة المتعلّمين، وتكون ذات أثر عملي في سلوكهم حيث تتحول إلى مهارات لغوية تسهم في اِكتساب المتعلّمين ملكة تبليغية، ولا يأتي هذا بطبيعة الحال إلاّ عن طريق الإكثار من النشاطات التطبيقية سواء مشافهة أم كتابة، ولا يتم كذلك إلاّ بالحرص على تحديد حدود الظاهرة النّحوية، وترتيب أحكامها، واِعتماد الطريقة الاستقرائية التي تنطلق من الواقع اللّغوي للمتعلّمين، ومما لا شكّ فيه أنّ توفّر الملكات اللّغوية لدى المتعلّمين، تدفعهم إلى الملاحظة والتتبع والموازنة بين التراكيب اللّغوية، ليؤدي ذلك إلى إدراك الصّلة العضوية بين النّحو الوظيفي وفروع اللّغة الأخرى لتحقيق التكامل اللّغوي، وفهم دلالاته، ومضامينه الفكرية.

– يتناول النظام التعليمي الجديد في الخلاصة درس النّحو والصّرف من حيث المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللّسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة، فهو جدّ ضروري في تعليم اللّغة واِكتساب السّليقة، ولكن لا تقدّم هذه المادة كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، من غير تمحيص ولا فهم ولا اِستيعاب، ولكن تقدّم المادة على أنّها أمثلة حية، ونماذج صحيحة للّغة العربية الفصيحة، وأنماط علمية تكتسب بالتدريب والمران، والممارسة المستمرة.

– من النتائج الهامة التي تحققت في هذا البحث، ما أسفرت عنه اِستبانات الأساتذة في التعليم الثانوي، إذ بفضل اِستشاراتهم وتعليقاتهم واِقتراحاتهم عرفنا أشياء كثيرة فيما له علاقة بالتعديلات الأخيرة التي أجرتها الهيئات التعليمية في الجزائر على المناهج التربوية، وعلى الكتب المدرسية الجديدة، ومما لاحظناه من ظاهر تلك التعليقات أنّها تميل إلى عدم وجود علاقة متكاملة بين النصوص الأدبية، ونشاط القواعد العربية.

– نقترح مراجعة وتعديل المقرّر الجديد الخاص بدروس النّحو والصّرف للسنة الثالثة من التعليم الثانوي "شعبة آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية" في ضوء "النظرية المخزومية"، وهو مقترح نابع من التّجديد والتعديل والمراجعة المستمرّة لمقرّرات التعليم والتكوين، من قبل صنّاع القرار والقائمون على شؤون التربية والتعليم، الذين بادروا إلى تعديل ومراجعة مقرّرات التعليم في مختلف المستويات الدّراسية وفي كلّ الشّعب والفروع وذلك بتعويض المقرّرات القديمة بمقرّرات حديثة تتماشى وطبيعة التطوّر الذي يشهده المجتمع في كلّ قطاعات الحياة.

– نرى أنّ "النظرية المخزومية" تتماشى وطبيعة خطّة المنهاج التربوي الجديد، الذي وضع على أساس "المقاربة بالكفاءات" التي نادت بها وزارة التعليم الجزائرية، والتي حاولت أن تكون أكثر فاعلية في حياة المتعلّمين؛ فوضّحت أهم الكفاءات الّتي يحقّقها المتعلّمون في هذا المستوى من التعليم في الثانوية وذلك بجعلهم يبذلون جهودا واضحة في سبيل تحصيل المواد الدراسية، وإعمال أذهانهم في حلّ مجموعة من المسائل اللّغوية والنّحوية التي تعترضهم.

الملاحق

ملحق رقم: 01

استبيان موجه لأساتذة اللّغة والأدب العربي في المرحلة الثانوية

أخي الأستاذ، أختي الأستاذة:

تهدف هذه الدراسة إلى اِستطلاع رأيكم في موضوع تدريس النّحو في ظل حركة التجديد النّحوي عند الدكتور "مهدي المخزومي"؛ مع بعض الجوانب المتعلقة بمادة النّحو العربي في كتاب اللّغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (شعبة آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية) لذا نرجو الاطلاع على فقرات محتوى هذا الاستبيان والإجابة عن جميع الأسئلة بموضوعية وتجرد -علما بأنّ هذه المعلومات لن تستعمل إلاّ لغرض البحث العلمي فقط- وذلك بوضع علامة (X) في المكان الذي يتفق ورأيكم.

✓ **معلومات عامة:**

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- المؤهل العلمي:..... الأقدمية:..... الولاية:.....

✓ **التجديد النّحوي عند "مهدي المخزومي":**

1- هل لديك إطلاع على الدّراسات النّحوية التجديدية التيسيرية في تدريس النّحو العربي؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

2- هل لديك إطلاع على ما قدّمه الدكتور "مهدي المخزومي" في تجديد وتيسير النّحو العربي؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

- ما رأيكم في هذه الدّراسة؟.....

.....

.....

3- هل نستطيع تفعيل ما قدّمه "مهدي المخزومي" في تحديد مناهج تدريس النّحو العربي؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

- علل:.....

.....

.....

✓ **محتوى كتاب اللّغة العربية وآدابها** (السنة الثالثة ثانوي-شبة آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية):

4- هل يترجم الكتاب الأهداف التعلمية الواردة في المنهاج؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

- التعليل:.....

.....

.....

5- هل يساير محتوى الكتاب ما تقدمه التعليميات الحديثة- المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

6- هل راعى الكتاب التكامل بين معارف اللغة وخاصة نشاط القواعد وبين ماهو مقرر؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

- علل اِختيارتك:.....

.....

.....

7- هل تناسب دروس القواعد المقررة في هذا الكتاب مستوى نضج المتعلّم ومستواه اللّغوي؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

- إذا كان الجواب بالنفي أُذكر بعض المواضيع التي تراها غير مناسبة للتلميذ في هذه المرحلة.....

.....

.....

8- هل واكبت الأمثلة والشواهد الخاصة بدروس القواعد حياة التلاميذ وواقعهم المعيش؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

9- هل يفسح الكتاب مجالا للمتعلم لإدماج معارفه لمعالجة وضعية مشكلة لغوية مثلا؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

10- هل راعى الكتاب جميع أنواع التقويم؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

الباحث/ محمد الفاروق عاجب.

ملحق رقم: 02

تصريح الأستاذ المشرف لغرض تتبع العملية التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيد/ مدير ثانوية.....

–ولاية .....–

الموضـــــوع: تسهيل البحث الميداني.

يشرفنا أن ترافقنا مؤسستكم التربوية في إطار مشروع البحث التربوي العلمي التعليمي الخاص بالطالب: محمد الفاروق عاجب، لإعداد أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ" تدريس النّحو في ظل حركة التجديد النّحوي عند مهدي المخزومي" السنة الثالثة من التعليم الثانوي– أنموذجا. وبصفتي مشرفا على هذا العمل نرجو من –سيادتكم المحترمة– تسهيل الإجراءات العملية للبحث الميداني، وذلك من خلال توزيع الاستبيان على أساتذة اللّغة العربية لإفادتنا بأجوبتهم عن الأسئلة المطروحة.

لكم كلّ التقدير والاحترام.

الأستاذ المشرف

د. محمد حدوارة

المصادر و المراجع

المصـــــادر والمراجـــــــع

- **القرآن الكريم.**

1. أحمد بن الحسين أبو الطيب المتنبي، الديوان، تح: عبد الوهاب عزام، طبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1354هـ/1935م.

2. إسماعيل بن حماد الجوهري، الصّحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1404هـ/1984م، ج2.

3. أبو البركات عبد الرحمان الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، دار الفكر العربي، دمشق، د.ت، ج1.

- أسرار العربية، تح: محمد بهجت البيطار، مطبوعات المجمع العلمي العربي دمشق، د.ت.

4. أبو البقاء العبكري، مسائل خلافية في النحو، تح: محمد خير الحلواني، دار النشر العربي، بيروت، ط1، 1992م، ج1.

5. أبو بكر محمد بن السراج، الأصول في النحو العربي، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1417هـ- 1996م، ج1.

6. جلال الدين السيوطي، الاقتراح في علم أصول النّحو، تح: محمد حسن إسماعيل الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م.

- الأشباه والنظائر في النحو، تح: عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة بيروت، ط1، 1406هـ/1985م.

7. أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، 1399هـ/1979م، ج1.

8. أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1412هـ/1991م، ج1.

9. أبي داود سليمان بن الأشعث الأزدي السجستاني، سنن أبي داود تح: شعيب الأرنؤوط، ومحمد كامل قره بللي، دار الرسالة العالمية، د.ط، سوريا، لبنان 1430هـ/2009م، ج6.

10. رضي الدين الاستراباذي، شرح الكافية، دار الكتب العلمية، د.ط، د.ت ج1.

11. الزمخشري، المفصل في صنعة الاعراب، تح: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، ط1، 1420هـ/1999م، ج1.

12. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمود شاكر، دار المدني القاهرة، ط3، 1413هـ/1992م.

13. علي نور الدين أبو الحسن الأشموني، منهج السالك إلى ألفية ابن مالك (شرح الأشموني)، تح: محمد محي الدين عبد المجيد، مطبعة مصطفى الباني الحلبي القاهرة، ط1، 1358هـ/1999م .

14. صدر الدين الكنغراوي، الموفي في النحو الكوفي، شرح وتعليق: محمد بهجة البيطار، مطبوعات المجمع العلمي دمشق، سوريا، د.ط، د.ت.

15. أنطوان الدحداح، معجم قواعد العربية العالمية، مر: إلياس مطر، تد: جورج متري عبد المسيح، ط1، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح، بيروت، 1990م.

16. راجي الأسمر، المعجم المفصل في علم الصرف، مر: إميل يعقوب، د.ط، دار الكتب العلمية، بيروت، 1418هـ/1997م.

17. أبو عثمان بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، د.ط دار الجيل، بيروت، د.ت، ج3.

18. علي بن محمد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، د.ط، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، د.ت، مجلد 1.

19. أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ط2، د.ت ج1.

20. أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، ط1، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1374هـ/1955م، مجلد 15.

21. أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي، الايضاح في علل النّحو تح: مازن المبارك، دار الفكر، القاهرة، 1378هـ.

22. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، د.ط، دار الدعوة للطباعة والنشر، تركيا د.ت، مجلد 1.

23. محمد بن علي الصبان، حاشية الصبان شرح الأشموني على ألفية ابن مالك دار إحياء الكتب العربية القاهرة، ط، د.ت، ج1.

24. المعجم الوجيز (الميسر) ط1، دار الكتاب الحديث، الكويت 1414هـ/1993م، مجلد1.

25. ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، دراسة وتحقيق: محمد إبراهيم البنا دار الاعتصام، ط1، 1399هـ/ 1979م.

26. موفق الدين ابن يعيش، شرح المفصل، تح: د.إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2001م، ج1.

27. ابن هشام الأنصاري عبد الله بن يوسف، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب تح: عبد اللطيف الخطيب، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط1 2000م، ج5.

28. ياقوت الحموي، معجم الأدباء، تح: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي بيروت، ط1، 1414هـ/1993م، ج1.

29. أحمد محمد مصطفى، الخدمة الاجتماعية وتطبيقاتها في التعليم ورعاية الشباب، المكتب الجامعي الحديث مصر، د.ط، د.ت.

30. أحمد مختار عمر، البحث العربي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر مطبعة عالم الكتب، القاهرة، ط6، 1988م.

31. إبراهيم السامرائي، الفعل زمانه وأبنيته، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3 1403هـ/1983م.

32. إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار الآفاق العربية، القاهرة، د.ط 1423هـ/2003م.

33. أحمد محمد مصطفى، الخدمة الاجتماعية وتطبيقاتها في التعليم ورعاية الشباب، المكتب الجامعي الحديث مصر، د.ط، د.ت.

34. أنيس فريحة، في العربية وبعض مشكلاتها، دار النهار للنشر والتوزيع، بيروت ط1، 1980م.

35. باجي بوبكر وآخرون، علوم طبيعية، جامعة التكوين المتواصل والمدرسة العليا للأساتذة- القبة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ت.

36. بلاشير ريجس، تاريخ الأدب العربي، تر: إبراهيم الكيلاني، الدار التونسية للنشر، تونس، والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د.ط، 1986م.

37. د.تمام حسان، الأصول دراسة ابستيمولوجية لأصول الفكر اللغوي العربي النحو، فقه اللغة، البلاغة. دار الثاقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1981م.

38. د.حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د.ط، د.ت.

39. حمادي محمد ضاري، حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث (1850م/ 1978م)، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، دار الرشيد للنشر، د.ط، 1980م.

40. د.خديجة الحديثي، المدارس النحوية، مطبعة جامعة بغداد، العراق، ط2 1990م.

41. جوتهلف برجشتراسر، التطور النحوي للغة العربية، تر: رمضان عبد التواب مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1414هـ/1994م .

42. رياض السواد، مهدي المخزومي وجهوده النحوية، دار الراية، عمان، الأردن ط1، 1430هـ/2009م.

43. د.زهير غازي زاهد، المخزومي ونظرية النحو العربي، دار الضياء للطباعة والتصميم، العراق، ط1، 1427هـ/2006م.

- موضوعات في نظرية النحو العربي- دراسات موازنة بين القديم والحديث، دار الزمان للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، دمشق، ط1، 2010م.

44. د.سالم يفوت، حفريات المعرفة العربية الإسلامية "التعليل الفقهي"، دار الطليعة للطباعة، ط1، 1990م.

45. سعد عبد العزيز مصلوح، في اللسانيات العربية المعاصرة دراسات ومثاقفات عالم الكتاب، ط1، القاهرة، 2004م.

46. سليم عبد الفتاح، اللَّحن في اللُّغة مظاهره ومقاييسه، مكتبة الآداب، القاهرة ط2، 2006م.

47. سمير بسيوني، الشامل في تبسيط النحو، ط1، مكتبة الإيمان، المنصورة جمهورية مصر العربية، 1430هـ/2009م.

48. سهلية محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، د.ط، دار الشروق للنشر، مصر، 2003م.

49. شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، مصر، ط5، د.ت.

50. د.صالح بلعيد، في قضايا التربية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة القديمة الجزائر، ط1، 1430هـ/2009م.

- مقالات لغوية، الجزائر، 2004، دار هومة.

- في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر 2005م.

51. طه علي حسين الديلمي، وسعاد كريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، د.ت.

52. ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة ط1، الدار المصرية اللبنانية، 1423هـ/2002م

53. عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، ط5، 1975م، ج1.

54. عبد الحميد السيد، دراسات في اللسانيات العربية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1424هـ 2004م .

55. عبد المجيد عيسان، النَّحو العربي بين الأصالة والتجديد، دار ابن حزم بيروت، ط1، 2008م.

56. د.عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت د.ط، 1979م.

57. عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت ط3، 1977م.

58. عبد الرحمان السفاسفة، طرائق تدرس اللغة العربية، ط3، مركز يزيد للخدمات الطلابية، الأردن، 1425هـ/2004م.

59. عبد العزيز عتيق، المدخل إلى علم النحو والصرف، دار النهضة العربية بيروت، د.ط، د.ت.

60. د.عبد العالي سالم مكرم، المدرسة النحوية في مصر والشام في القرنين السابع والثامن للهجرة، دار الشروق، بيروت، ط1، 1980م.

61. عبد الفتاح الحمّور، التأويل النحوي في القرآن الكريم، مكتبة الرشيد، الرياض ط1، 1984م، ج1.

62. عبد الفتاح لاشين، التراكيب النحوية من الوجهة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، د.ت.

63. د.عبد الكريم بكري، ابن مضاء القرطبي وموقفه من أصول النحو العربي الجزائر، 1982م.

64. عز الدين مجدوب، المنوال النحوي العربي قراءة لسانية جديدة، دار محمد على الحامي للنشر، تونس، ط1، 1998م.

65. عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985م.

66. فاضل السامرائي، معاني النحو، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1 1428هـ/2007م، ج1.

67. فاضل مصطفى الساقي، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1397هـ/1977م.

68. د.فؤاد حنا ترزي، في أصول اللغة والنحو، مطبعة دار الكتب، بيروت، د.ط د.ت.

69. فؤاد علي مخيمر، فلسفة عبد القاهر الجرجاني النحوية في دلائل الإعجاز دار الثقافة للنشر والتوزيع مصر، د.ط، 1983م.

70. فؤاد سليمان قلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، د.ط طباعة الأمل، الإسكندرية، مصر، 2005م.

71. مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة التدريس، دار المسيرة، عمان، ط1، 2004م ج1.

72. محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، مطبعة قصر الكتاب البليدة، د.ط، 2004م.

73. د.محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار النمر للطباعة، مصر 1983م.

74. محمد الخضر حسين، دراسات في العربية وتاريخها، المكتب الإسلامي دمشق، ط2، 1380هـ/1960م.

75. محمد خير الحلواني، أصول النحو العربي، الناشر الأطلسي، الرباط، ط1 1984م.

76. محمد عاشور السويح، القياس النحوي بين مدرستي البصرة والكوفة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، ليبيا، ط1، 1986م.

77. محمد عبد الحليم مسني، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة.

78. محمد عبد الحليم مسني، علم النفس التربوي للمتعلمين، د.ط، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1997م.

79. محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1 1994م.

80. محمد علي الرديني، مباحث لغوية، دار الهدى، الجزائر، د.ط، 2009م.

81. محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مصاء في ضوء علم اللغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، د.ط، 1973م.

- المظاهر الطارئة على الفصحى، د.ط، عالم الكتب، القاهرة، 1980م.

82. محمود حسني محمود، المدرسة البغدادية في تاريخ النحو العربي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ودار عمار، عمان، الأردن، ط1، 1986م.

83. محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس، دار عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2006م.

84. مصطفى جواد، المباحث اللغوية في العراق ومشكلة العربية العصرية، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط2، 1987م.

85. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، ط25، بيروت 1416هـ/1991م، ج1.

86. د.مهدي المخزومي، في النَّحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت لبنان، ط2، 1986م.

- عبقري من البصرة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط2، 1989م.
- الخليل أعماله ومنهجه، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1986م.
- في النحو العربي قواعد وتطبيق، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1986م.
- أعلام في النحو، منشورات دار الجاحظ وزارة الثقافة والإعلام، العراق، د.ط 1980م.
- مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، دار الرائد العربي، بيروت، ط3 1986م.
- قضايا نحوية، المجمع الثقافي، أبوظبي، ط1، 2002م.

87. د.نهاد الموسى، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1980م.

- نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1980م.

88. وهيب سمعان، ورشدي لبيب، دراسات في المناهج، مكتبة الأنجلو المصرية 1982م.

– الرسائل الجامعية:

89. إسماعيل ونوغي، تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية من خلال النظام الجديد– دراسة وصفية تحليلية، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية، جامعة تيزي وزو، الجزائر 2010م/2011م.

90. د.صالح بلعيد، دور المؤسسات الثقافية العربية في تنمية اللغة العربية (أطروحة دكتوراه)، جامعة تيزي وزو، معهد اللغة العربية وآدابها، 1413هـ/1993م.

91. عمر لحرش، الدرس النّحوي عند مهدي المخزومي بين التقليد والتجديد مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها جامعة ورقلة، الجزائر 2012م/2013م.

92. عيسى بوقانون، نقد الفكر النّحوي عند مهدي المخزومي–قراءة في المنهج مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها جامعة الجزائر، 1996م/1997م.

93. نسيمة حمّار، إشكالية تعليم مادة النّحو العربي في الجامعة– جامعة بجاية أنموذجا، مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة تيزي وزو، الجزائر 2010م/2011م.

– منشورات وزارة التربية الوطنية:

94. حسين شلوف، حسن تليناني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية ط1، الجزائر 2005م– 2006م.

95. دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة آداب وفلسفة/

آداب ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1 الجزائر، 2007م/2008م

96. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعبة آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية وزارة التربية الوطنية، ط1 الجزائر، مارس 2005م/2006م.

97. عيسى طشوعه، مدير فرعي لمناهج التعليم الثانوي العام، "الاطار المرجعي للتقويم في الامتحانات"، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام المديرية الفرعية للبرامج والمواقيت والمناهج والوسائل التعليمية الشريحة ppt67

98. مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، اللجنة الوطنية لإعداد المناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، جميع الشعب وزارة التربية الوطنية، ماي 2006م.

99. المركز الوطني للوثائق التربوية، كتاب: الأسئلة وضبط الصف، سلسلة موعدك التربوي رقم: 4، حسين داي الجزائر.

100. المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي 2003م، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، شارع محمد خليفي حسين داي الجزائر.

– الدوريات:

101. إبراهيم السامرائي، ألنا مدارس نحوية؟ (مقال) بمجلة مجمع اللغة العربية شركة الشرق الأوسط للطباعة عمان، الأردن، ع21، 22، كانون 1982م.

102. حمروش إدريس، ندوة تيسير النحو "العامل النحوي عن النحاة الأوائل حتى القرن الخامس الهجري"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2001م.

103. د.زهير غازي زاهد، قراءة في تراث مهدي المخزومي، مجلة معهد المخطوطات العربية، القاهرة، 1994م المجلد 38، ج2.

104. د.عبد الرحمان الحاج صالح، تحديث أصول البحث في التراث اللغوي العلمي العربي، مجلة المجتمع الجزائري للغة العربية، ع4 ديسمبر 2006م.

105. قاسمي الحسني محمد المختار، تعليمية النّحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال ندوة تيسير النّحو الجزائر، 2001م.

106. د.مالك المطلبي، المخزومي وتحديث الفكر النحوي العربي، مجلة الأديب المعاصر، إتحاد الأدباء والكتاب العرب، العراق، ع64، 1994م.

107. الملتقى التخصصي الذي نظمته "مديرية البحث العلمي والتطوير التكنولوجي" بالشراكة مع "المجلس الأعلى للغة العربية" و"مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية" و"مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة" حول: دور اللغة العربية في ترسية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، المنعقد بمركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة بالأغواط يوم: 2018/03/04م.

108. د.مهدي المخزومي، الدرس النحوي بين المدرسة النظامية والجامعة الحديثة، مجلة الرابطة النجف، العراق ع4، السنة الثانية، 1975م.

– المراجع الأجنبية:

109. Encyclopédie Bordas, Dictionnaire de la langue Française, préface Jean Girodet, édition Jean marc Le breton, assiste de Sylvie Bayer ,et Denise Souchet, SGED Paris ,France, 1ére édition, 1994.

الموضوعات

المـــوضـــوعـــات

المقدمة	(ب–ط)
المدخـــــــــل: مهـدي المخزومـي والـدّرس النّحـوي العربـي.	(32–11)
1)– مهدي المخزومي، ومصادره المعرفية.	(15–11)
1–1)– حياته.	(12–11)
1–2)– مصادره المعرفية.	(14–12)
– آثاره ومؤلفاته.	(15–14)
أ)– آثاره المطبوعة.	(15–14)
– المؤلفات.	(15–14)
- الكتب المحققة.	(15–15)
ب)– آثاره المخطوطة.	(15–15)
2)– نشأة النّحو العربي.	(18–16)
3)– النّحو العربي وعلم تدريس اللّغات (مصطلحات ومفاهيم).	(32–18)
3–1)– مفهوم النّحو العربي (لغة وإصطلاحا).	(21–18)
أ)– مفهوم النّحو لغة.	(19–18)
ب)– مفهوم النّحو إصطلاحا.	(21–19)
3–2)– مفهوم الصّرف العربي (لغة وإصطلاحا).	(23–21)
أ)– مفهوم الصّرف لغة.	(22–21)
ب)– مفهوم الصّرف إصطلاحا.	(23–22)
3–3)– بين النّحو والصّرف.	(24–23)
3–4)– مفهوم التجديد النّحوي (لغة وإصطلاحا).	(27–24)
أ)– مفهوم التجديد لغة.	(25–25)
ب)– مفهوم التجديد إصطلاحا.	(27–25)
3–5)– مفهوم علم تدريس اللّغات (لغة وإصطلاحا).	(29–27)

أ)– مفهوم التدريس لغة.	(28–27)
ب)– مفهوم التدريس اِصطلاحا.	(29–28)
3–6)– مفهوم التعليمية (Didactique).	(32–29)
الفصل الأول: المدارس النّحوية وحركة التجديد في الدّرس النّحوي العربي بين القديم والحديث.	(74–34)
المبحث الأول: المدارس النّحوية.	(55–34)
1)– مفهوم المدرسة.	(38–34)
2– المدرسة الخليلية.	(42–38)
3– المدرسة البصرية.	(45–42)
4– المدرسة الكوفية.	(50–45)
5– المدرسة البغدادية.	(52–50)
6– المخزومي بين مدارس النّحو العربي.	(55–52)
المبحث الثاني: حركة التجديد في الدّرس النّحوي العربي بين القديم والحديث.	(74–55)
1)– حركة التجديد في الدّرس النّحوي العربي القديم.	(63–55)
1–1)– العامل النّحوي.	(59–55)
1–2)– العلّة ومستوياتها.	(61–59)
1–3)– الإعراب التقديري والمحلي.	(63–61)
2)– حركة التجديد في الدّرس النّحوي العربي الحديث.	(74–63)
2–1)– الجهد الفردي.	(64–63)
2–1–1)– النظرية المخزومية.	(66–64)
2–1–2)– المنهج التطبيقي لـ"النظرية المخزومية".	(71–66)
2–2)– الجهد المجمعي.	(74–72)

الفصل الثاني: التجديد في الدّرس النّحوي المخزومي بين النظرية والتطبيق.	(109–76)
المبحث الأول: حدّ النّحو وموضوعاته.	(84–76)
1)– حدّ النّحو عند المخزومي.	(77–76)
2)– موضوع الدّرس النّحوي.	(79–77)
2–1)– الجملة في الدّرس النّحوي المخزومي.	(80–79)
2–1–1)– أقسام الجملة.	(83–80)
أ)– الجملة الفعلية.	(81–81)
ب)– الجملة الإسمية.	(82–81)
ج)– الجملة الظرفية.	(83–82)
2–1–2)– الوظائف الإعرابية للجلمة.	(84–83)
أ)– الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب.	(83–83)
ب)– الجمل التي لها محل من الإعراب.	(84–83)
المبحث الثاني: أقسام الكلام، الأساليب النحوية، الوظائف النحوية.	(109–84)
1–)– أقسام الكلام.	(94–84)
1–1)– أقسام الكلام في النحو العربي.	(85–84)
1–2)– أقسام الكلام في الدّرس النّحوي المخزومي.	(94–85)
1–2–1)– الفعل.	(88–85)
أ)– الفعل الماضي.	(86–86)
ب)– الفعل المضارع.	(86–86)
ج)– الفعل الدائم.	(87–86)
– الأفعال الشاذة.	(88–88)
1–2–2)– الإسم.	(88–88)

1-2-3)- الأداة.	(88-92)
أ)- أدوات التوكيد.	(89-89)
ب)- أدوات النفي.	(89-90)
ج)- أدوات الإستفهام.	(90-90)
د)- أدوات الجواب.	(90-90)
هـ)- أدوات الشرط.	(90-90)
و)- أدوات النداء.	(91-91)
ز)- أدوات الوصل.	(91-92)
1-2-4)- الكناية.	(92-94)
أ)- الضمائر.	(92-92)
ب)- الإشارة.	(92-92)
ج)- الموصول بجملة.	(93-93)
د)- المستفهم به.	(93-93)
هـ)- كلمات الشرط.	(93-93)
2)- الأساليب النحوية.	(93-94)
2-1)- بين النحو وعلم المعاني.	(94-98)
2-2)- في الأساليب النحوية.	(98-103)
أ)- أسلوب النفي.	(99-99)
ب)- أسلوب التوكيد.	(99-100)
ج)- أسلوب الإستفهام.	(100-101)
د)- أسلوب الجواب.	(101-101)
هـ)- أسلوب الشرط.	(101-102)
و)- أسلوب النداء.	(102-102)
ز)- أسلوب الإستثناء.	(102-103)

ح)– أسلوب القصر.	(103–103)
ط)– أسلوب التعجب.	(103–103)
3)– الوظائف النحوية.	(109–103)
3–1)– المرفوعات.	(106–104)
أ)– المبتدأ.	(105–105)
ب)– الفاعل.	(105–105)
ج)– التابع للمبتدأ أو الفاعل.	(106–106)
3–2)– المخفوضات.	(107–107)
أ)– قسم مخفوض بالأصالة (المضاف إليه).	(107–107)
ب)– قسم مخفوض بالتبعية لما قبله (التابع للمضاف إليه).	(107–107)
3–3)– المنصوبات.	(109–108)
أ)– نوع يؤدي وظيفة نحوية في الجملة.	(109–108)
ب)– نوع لا يؤدي وظيفة نحوية في الكلام.	(109–109)
الفصل الثالث: خطة عمل مناهج تدريس النّحو العربي في الثانوية.	(148–111)
المبحث الأول: المناهج التعليمية، الأهداف، وطرائق التدريس.	(125–111)
1)– أهمية تجديد وتنظيم المناهج التعليمية.	(114–111)
2)– أهداف تدريس النّحو العربي.	(117–114)
أ)– الأهداف النظرية.	(115–115)
ب)– الأهداف التطبيقية.	(117–115)
3)– طرائق تدريس النّحو العربي.	(125–118)
أ)– الطريقة الإلقائية.	(119–119)
ب)– الطريقة القياسية.	(120–119)
ج)– الطريقة الاستقرائية.	(121–120)

د)– الطريقة الاستدلالية.	(121–121)
هـ)– طريقة النّصوص الأدبية المعدّلة.	(122–121)
و)– طريقة الاكتشاف.	(123–122)
– التدريس بالمشكلات.	(123–122)
– طريقة أسلوب البحث.	(125–123)
المبحث الثاني: منهج التدريس بالكفاءات.	(148–125)
1)– نشأة المقاربة بالكفاءات ومفهومها.	(129–125)
أ)– مفهوم المقاربة.	(128–127)
ب)– مفهوم الكفاءة.	(129–128)
2)- وضعيات التعلم (الوضعية المشكلة).	(133–129)
3)– التقويم وفعاليته في نجاح مناهج التعليم.	(148–133)
3–1)– أهمية العمليّة التدريسية قبل التقويم.	(139–135)
3–2)– أنواع التقويم.	(143–139)
3–2–1)– التقييم التشخيصي.	(141–139)
3–2–2)– التقييم التكويني (البنائي).	(141–141)
3–2–3)– التقييم التجميعي (التحصيلي، الختامي).	(143–141)
3–3)– فعالية التقويم.	(148–143)
الفصل الرابع: تحليل مقرّر النّحو العربي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية.	(200–150)
المبحث الأول: عرض وتحليل دروس النحو والصرف المقرّرة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية.	(187–150)
1)– عرض قواعد النّحو والصّرف للسنة الثالثة حسب توزيعها في المنهاج التربوي الجديد شعبة آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية.	(155–150)

1-1)- قواعد النّحو والصّرف للسنة الثالثة من التعليم الثانوي الخاصة شعبة آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية، كما هي مرتبة في الكتاب المدرسي.	(153-151)
1-2)- دروس النّحو والصّرف الخاصّة بالمستوى النهائي والمشتركة بين شعبة آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية، كما هي موزّعة في الكتاب المدرسي.	(154-153)
1-3)- دروس القواعد العربية الخاصة بالسنة النهائية شعبة آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية.	(154-154)
1-4)- دروس القواعد العربية الخاصة بالنسبة الثالثة شعبة آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية.	(155-154)
2)- تحليل دروس النحو والصرف المقرّرة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية، كما هي موزّعة في الكتاب المدرسي.	(187-155)
المبحث الثاني: نتائج الاطلاع على اِستبيانات أساتذة الأدب واللّغة العربية في الثانوية "السنة الثالثة من التعليم الثانوي" شعبة آداب وفلسفة/ آداب ولغات أجنبية.	(200-187)
الخاتمة.	(205-202)
الملاحق.	(210-207)
المصادر والمراجع.	(223-212)
الموضوعات.	(231-225)

الملخّص:

لقي موضوع تجديد النّحو وتيسيره على الناشئة والمتعلّمين اِهتماما واسعا في العقود الأخيرة لاسيما بعد النّتائج الإيجابية التي حققتها الدّراسات اللّسانية على صعيد البحث اللّساني النظري والتطبيقي، وقد بحث في هذا الموضوع، وكتب فيه عدد كبير من العلماء واللّغويين والتربويين، وعقدت من أجله العديد من المؤتمرات والنّدوات والملتقيات في أنحاء مختلفة من العالم العربي، ورغم ذلك ظلّ مفهوم التجديد والتيسير يشغل تفكير الباحثين ويثير الكثير من الإشكاليات العلمية والتعليمية في عصر يتلقّى فيه المتعلّم الفصحى صناعة وتعلّما لا طبعا واِكتسابا. ولهذا جاءت الغاية والهدف من بحثنا معالجة إشكالية تمحورت حول ماهية تجديد النّحو العربي عند الدكتور "مهدي المخزومي" في ضوء علم تدريس اللّغات – التعليمية–؟ وهل تعتبر جهوده مقاربة تعليمية جديدة للجهود اللّسانية التي قدّمها لنا نحاتنا القدامى؟ وكيف يمكن أن نستثمر "النظرية المخزومية"–في ظلّ ما تقدّمه التعليميات الحديثة المقاربة بالكفاءات– لإعداد مقرّر تدريس النّحو العربي لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة والآداب واللغات الأجنبية.

Abstract:

The subject of renewing grammar and its facilitation for the emerging and educated people has been tackled in the last decades, especially after the positive results that has been achieved by linguistic studies in the field of linguistic and applied research. It has been discussed and written by a large number of scientists, educators and linguists; many conferences, seminars and forums were held in different parts of the Arab world. However, the concept of the renewal and facilitation remained in the minds of researchers and raises many scientific and educational problems in an age in which the classical learner receives the standard language by learning rather than by acquiring. Therefore, the aim and purpose of our research was to address the problematic nature of the renewal of Arabic grammar of Dr. Mahdi Makhzoumi in the light of teaching - educational- languages? And whether his efforts are a new educational challenge to the linguistic efforts of our ancient sculptors? And how we can invest the theory of Almakhzumi based on the modern education concerning competencies approach to prepare a course for teaching the Arabic grammar to students of the third year of secondary school who are specialized in Literature and Philosophy and Literature and Foreign Languages.

Abstrait:

Le sujet du renouvellement de la grammaire et sa facilitation pour les personnes émergentes et éduquées a été abordé dans les dernières décennies, surtout après les résultats positifs obtenus par les études linguistiques dans le domaine de la recherche linguistique et appliquée. Il a été discuté et écrit par un grand nombre de scientifiques, d'éducateurs et de linguistes; de nombreuses conférences, séminaires et forums ont eu lieu dans différentes parties du monde arabe. Cependant, le concept de renouvellement et de facilitation est resté dans l'esprit des chercheurs et soulève de nombreux problèmes scientifiques et éducatifs à une époque où l'apprenant classique reçoit la langue standard en apprenant plutôt qu'en acquérant. Par conséquent, le but de notre recherche était d'aborder la nature problématique du renouvellement de la grammaire arabe du Dr. Mahdi Makhzoumi à la lumière de l'enseignement - des langues éducatives? Et si ses efforts sont un nouveau défi éducatif aux efforts linguistiques de nos sculpteurs antiques? Et comment nous pouvons investir la théorie d'Almakhzumi basée sur l'enseignement moderne de l'approche des compétences pour préparer un cours d'enseignement de la grammaire arabe aux étudiants de troisième année du secondaire spécialisés en littérature et philosophie et littérature et langues étrangères.