الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلّية اللغات والآداب

قسم اللغة والأدب العربي

قراءة في محاولات تيسير النحو العربي

- النحو التعليمي -

مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية ضمن مشروع

" الدراسات النحوية والبلاغية في ظل مناهج البحث الحديثة"

إعداد الطالب :

بن حليمة محمد

إشراف الدكتور:

عوني أحمد محمد

أعضاء لجنة المناقشة

أ/د . مرتاض عبد الجليل	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
د . عوني أحمد محمد	أستاذ محاضر(أ)	جامعة تيارت	مشرفا ومقررا
أ/د . عباس محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضوا مناقشا
د . حميداني عيسى	أستاذ محاضر(ب)	جامعة تيارت	عضوا مناقشا
د . حنجار غانم	أستاذ محاضر(أ)	جامعة تيارت	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 1432-1433هـ /2011-2012 م

شكـر وتقــدير

نحمد الله على توفيقه وعونه لنا على إنجاز هذا العمل المتواضع

كما لا يسعنا إلا أن نتقدم إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد ، ونخص بالذكر

الدكتور عوني أحمد محمد لرعايته إشرافه و نصائحه التي لم يبخل بها علينا .

كما نشكر أساتذتنا الكرام الذين أشرفوا على تدريسنا

و الطاقم الإداري لجامعة ابن خلدون - تيارت

إهـــــداء

إلى روح أبي الطّاهرة (رحمه الله) .

إلى منبع الحنان أمّي العزيزة .

إلى روح أخي بلقاسم الطاهرة (رحمه الله) .

إلى زوجتي العزيزة .

إلى أولادي: شيماء، أسامة، صفاء فاطمة الزهراء .

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع

المقدمة

في الوقت الّذي يُثار فيه الجدل حول قضايانا اللّغويّة ؛مثل الشّعر القديم والشّعر الحـــديث ، والفصحى والعامية ،امتد هذا الجدل إلى النّحو العربيّ ،فظهرت محاولات تيسير النّحو منذ وقـــت مبكر من تاريخ النّحو عن طريق مختصرات نحويّة ،رأى أصحابها أنّها تعليميّـــة ميـــسرة تُقـــرّب القواعد من أذهان المتعلّمين المبتدئين ،غير أنّ طرقهم مغايرة لبعضهم البعض ،ومن المعلوم أنّ لكلّ عصر طريقته في التّعليم لمسايرة الواقع اللّغويّ لهذا العصر؛كما قال ابن خلدون.وبعد ثـــورة ابـــن مضاء على النّحو العربيّ من خلال كتابه (الرّدّ على النّحاة).الّذي دعا فيه إلى إلغاء العامل النّحويّ وكلّ ما يترتّب عليه من تنازع واشتغال، ومن تقدير وتأويل، وغيرها.

وتأثّر بدعوته الكثير ممن نادوا بإعادة النّظر في هذا العلم،وفي نفس الوقت اختلفتْ نظـــراتهم لكيفية التّيسير،وقد حاول الكثير منهم تيسير النّحو بدءًا بتحديد المشكلة بطريقته الخاصّة وبحسب قناعاته المعرفيّة؛فمنهم مَنْ عزاها للمادة النّحويّة المدروسة.ورأى أنّها تعُجّ بالمسائل المعقدة ،ومنهم مَنْ عزاها امتزاج مسائل النّحو بمسائل الفلسفة والمنطق وعلم الكلام ،ومنهم مَنْ يرى افتقار النّحو العربيّ إلى المادة التّعليميّة المناسبة لمتعلّمي عصرنا.

وهناك مَنْ يرى المشكلة في القُصُور في فهْم القواعد ووظائفها وعدم وضـــوح الأهـــداف التّعليميّة،وسوء استغلالها بتدريسها بمنأى عن الغاية المنشودة،من هنا تأتي الإشكاليات تِباعا:هـــل طّرائق القدامى مناسبة لتيسير النّحو؟ وهل تختلف عن طرائق المحدثين؟ وهل النّحو العـــربيّ نـــشأ لحماية اللّغة من اللّحن؟ أمْ لفهم القرآن الكريم؟ أمْ لغاية أبعد من ذلك كلّه؟ وإذا كـــان النّحـــو نوعان ،كيف نستفيد من كليْهما؟ وهل النّحو غاية أمْ وسيلة؟ فإذا كان النّحو وســـيلة واللّغـــة العربيّة غاية،فكيف نستغلّ هذه الوسيلة في خدمة هذه الغاية ؟

وهل الصّعوبة تكمن في المادة النّحويّة؟ أمْ طرائق تعليمها؟ وإذا كان هـــذا المـــتعلّم يحفـــظ القواعد ولا يُوظفها،فما الفائدة من تلقينها إياه؟

ونظرا لأهمية الموضوع، رأيت أن أكتب فيه لاعتبارات عديدة، منها :

- أن الموضوع علم من علوم العربية، وبه يصان اللسان العربي من اللحن ن والحاجة إليـــه في فهم معاني القرآن الكريم ضرورة ملحة.

- أن القضية فيها خلاف ما بين من نيته التيسير والتجديد خدمة للناشئة. ومن نيته خرق قواعد هذا العلم ومعاييره وقوانينه،ومن نيته ضرب اللغة العربية الفصحى ،وذلك بالمناداة بالعامية.

- أن المسألة تناولتها الدراسات قديما وحديثا، و لم تأتي كلتاهما بالبديل.

- أن الدراسة تهم فئات التعليم عامّة والمرحلة الابتدائية خاصّة.

- أن المسألة مهمة وحاجة الطلبة والمكتبة إليها أكثر، وأنه إسهاما منا في البحث العلمي، كما تعتبر مشاركة منا في البحث الموضوعي الذي يهم فئة التعليم الابتدائي.

- أن المسألة في مرحلة انتقال من المدرسة السلوكية إلى المدرسة البنائية ، وأنها مهمة للمرحلة الابتدائية التي تعتبر القاعدة بالنسبة لميدان التربية والتعليم بمختلف أطواره ومستوياته ،وأن الانتقال من تدريس النحو بالشواهد إلى تدريسه بالنصوص ،ومن القعدة النحوية إلى الظاهرة النحوية أمر جديد ينبغي معرفته .

- أن المسألة تطلعنا على الجديد والمتمثل في إصلاحات وزارة التربية، ونتائج أعمال ندوات تيسير النحو للمجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر ومجامع اللغة العربية في الأوطان العربية والإسلامية.

كل ما ذكرناه، أليس كافٍ بأن يكون هذا الموضوع جديرا بالاختيار؟وللإجابة عن التساؤلات، جعلت هذا البحث بعنوان " قراءة في محاولات تيسير النحو العربي– النحو التعليمي – مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا ".وتلخص لي من خلال مظانّه أن تشتمل الخطة على مقدمة و ثلاثة فصول و خاتمة ، فالمقدمة مما لا بد منه فيه، وأما الفصل الأول والموسوم بـ"الخلافات النحوية وأثرها في تعقيد الدرس النحوي "، واندرجت تحته أربع مباحث، فأما في المبحث الأول: تعرضت فيه إلى مفهوم النحو العربي لغة واصطلاحا، ثم تطرقت إلى أهميته في الدراسات اللغوية والإسلامية، وفي المبحث الثاني تطرقت إلى عوامل ظهور العامية ومحاولة السيطرة على اللسان العربي، ثم إلى ظروف نشأة النحو والخلاف في الغاية التي وضع من أجلها؛ أهي لفهم القرآن أم لحماية اللغة من اللحن، أم لغاية أبعد من هاتين. وكما كان الخلاف في سبب وضع النحو، كان الخلاف أيضا في أول من وضعه، ضف إلى ذلك العلاقة المتينة بينه وبين علم القراءات بسبب أنّ أغلب النحاة قراء وفقهاء.

أما في المبحث الثالث، فتعرضت لمشكلات النحو بغرض تحديد المشكلة وتشخيص الداء لأجـــل العلاج، والظاهر أنّ هذه المشكلات أتعبت كاهل النحو منذ القديم؛ كالتأثر بالمسائل الفلـــسفية والكلامية، وكثرة المصطلحات وتداخلها، إلى جانب الاستغراق في التعليل، وكثرة الاختصارات والتآليف التي بيّن خطورتها ابن خلدون، إضافة إلى أنّ التيسير لم يكن يساير مراحل تطور اللغـــة؛ وكان الخطأ من فاتحة الطريق.

أما في المبحث الرابع؛ فتعرضت إلى المدارس النحوية والتي كانت سببا رئيـــسا في تعقيـــد الدرس النحوي، بسبب كثرة الخلافات والصراعات التي غلبت عليها الذاتية، زيادة على التعصب للبصريين والكوفيين، والانتصار لهم بأية وسيلة كانت، وهذا شبيه بأحوال الفقه بسبب التعصب المذهبي، وفي الأخير جعلت خلاصة بسيطة لا تحمل كل النقاط، ولا تهملها كلها.

أما في الفصل الثاني و الموسوم بـــ " محاولات تيسير النحو العربي لدى القدامى والمحدثين"، واندرجت تحته أربعة مباحث؛ فتطرقت في أولها لمفهوم التيسير في النحو العربي لغة واصطلاحا، ثم صنفت دعوات التيسير، وبينت الفرق بينه وبين التجديد، فمفهوم التيسير عند القدامى، ثم أسباب ودواعي القدامى للتبسيط والتيسير.

أما في المبحث الثاني: فتعرضت لأهم المحاولات التيسيرية قديما، مبتدئا بمقدمة خلف الأحمر، ومنهيا بقطر الندى لابن هشام الأنصاري، ثم بينت الأسس التي انطلق منها أصحابها للتيـــسير، ثم طرحت السؤال الآتي: هل الاختصار يعني التيسير عند هؤلاء؟

أما في المبحث الثالث: تعرضت لأهم المحاولات التيسيرية حديثا، إضـــافة إلى آراء بعـــض المصلحين والمهتمين بقضايا اللغة العربية، مبتدئا بمفهوم التيسير عند المحدثين وأسبابه، ثم المحاولات التي ظهرت على الساحة، وبينت أسس بنائها، أهي نتيجة دراسات علمية دقيقة، أم مجـــرد أراء؟ وهل هذه المحاولات ناتجة عن نوايا طيبة ودراسات عميقة، أم عن نوايا خبيثة وآراء هدامة؟

أما في المبحث الرابع: فتعرضت إلى الصراع بين أنصار الأصالة وأنصار التجديد، وهذه سنة الحياة ومنطقها؛ فكلما ظهرت بدعة إلاّ ولاقت معارضة شديدة. ثم بينت حجج كـــل فريـــق، والظاهر أنّ حجج بعضهم واهية لا تستند إلى العلمية، والأخرى تقيم الأرض ولا تقعدها. ولكن ليس لها البديل. مما جعلها تبقى حبرا على ورق، والعامية تأكل الأخضر واليابس، ونحن ننظر؛ بل

ونشارك في ذلك، ويطرح السؤال نفسه: هل من منقذ يرفع هذه الازدواجية التي أتعبتنا وأثقلت كاهل الفصحى بأثقالها وبكل ما تحمل.

وفي الأخير استخلصت بعض النقاط التي رأيت مناسبة أكثر من غيرها في توضيح الرؤى.

أما في الفصل الثالث و الموسوم بـ "أثر تيسير النحو في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، واندرجت تحته خمسة مباحث تعرضت فيها لقراءة في مناهج التعليم الابتدائي والمحتويات النحوية المقررة فيها، ثم دور المشرف التروي في تحسين الأداء التربوي، وكذا مقاربات التدريس التي جاءت بها الإصلاحات في المدرسة الجزائرية ، وبما أن لكل عمل تقويم، تعرضت إلى كيفية التخطيط لبناء اختبار في نشاط اللغة العربية وفق المعايير الحديثة، ثم قمت بتحليل نتائج الامتحان الولائي المشترك في نشاط اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي، واتخذت مقاطعة التفتيش لدائرة ثنية الحد عينة للتحليل ، وقمت بمقارنة النتائج بين المدينة والريف، ثم اقترحت نموذجا لاختبار في القواعد النحوية، وعرضت موضوع اللغة العربية لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي ماي 2012 م، إضافة إلى تحليله والتعليق عليه، وفي الأخير ختمته بخلاصة بسيطة.

أما الخاتمة فقد ضمنتها النتائج التي توصلت إليها من خلال هذا البحث ، و لما كان لا بد أن يقوم كل بحث على منهج علمي يستعين به الباحث للوصول إلى النتائج التي يتوقع التوصل إليها، اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي التاريخي الإحصائي، فالمنهج الوصفي عند وصف محاولات و دعوات تيسير النحو عند القدامى و المحدثين ، والتحليلي عند تصنيفها و تحليلها.

ولما كان التتبع التاريخي لنشأة النحو العربي و الغاية التي ظهر من أجلها ، وظهور فكرة تيسير النحو و المحاولات التيسيرية، اعتمدت المنهج التاريخي لذلك، كما اعتمدت المنهج الإحصائي عند مقارنة النتائج المتحصل عليها من طرف متعلمي المدارس الحضرية والمدارس الريفية، وكذا عند تحليل بعض مواضيع الامتحانات في اللغة العربية في إطارها العام، وعلى مستوى عناصر الموضوع.

ومما ينبغي الإشارة إليه، أنني استعنت في هذه الدراسة بمجموعة متنوعة من المصادر والمراجع:

1- القرآن الكريم: اعتمدت على قراءة عاصم برواية حفص؛ إذ هي القراءة الـشائعة في أكثـر البلدان العربية والإسلامية.

2- مجموعة المصادر القديمة التي استقيت منها المادة العلمية التي تتعلق بنشأة النحـو، وأول مـن وضعه، وسبب وضعه، ومرحل تطوره، وانحرافه عن السبب الذي وضع من أجله.

3- ومنها ما يتعلق بالآراء النحوية النحوية والنقدية واللغوية، وتتمثل في بعض محـاولات تيـسير النحو القديمة، التي استفاد منها دعاة التيسير في النحو العربي.

4- مجموعة المراجع الحديثة التي تتعلق بالدراسات اللغوية على العموم، ومحاولات تيسير النحـو وتجديده على الخصوص.

5- مجموعة الدوريات التي أفدت مما نشر فيها من مقالات حول الدراسات اللغوية بصفة عامـة، ومحاولات تيسير النحو الحديثة بصفة خاصة.

وقد رتبتها ترتيبا ألفبائيا، مبتدئا بالمؤلف فالمؤلف فبقية البيانات، وعملت علـى هـذا في الهوامش، وفي قائمة المصادر والمراجع، ولّما وجدت لبعض المؤلفين أكثر من كتاب؛ رتبت هـذه الكتب هي الأخرى ترتيبا ألفبائيا، دون إعادة كتابة اسم المؤلّف (الكاتب)، وأخيرا جعلت فهرسا للموضوعات .

ولا يسعني في الأخير إلا أن أعبر عن خالص شكري وامتناني لأستاذي الفاضل الـدكتور عوني أحمد محمد، وجميع أساتذتي وجميع المسؤولين على مستوى مصلحة الدراسـات مـا بعـد التدرج، بجامعة عبد الرحمن ابن خلدون– تيارت – كما أرجو أن يكون بحثي ذا فائـدة – وإن كانت بسيطة – في خدمة اللغة العربية وطلبة علومها ومعلميها.

وككل بحث لا يخفى على أحد أنني وجدت بعض الصعوبات في انتقاء المصادر والمراجع، التي تناولت قضية تيسير النحو قديما وحديثا، كما لا أدعي أن خطتي في البحث اشتملت علـى كل العناصر علما أن الموضوع سبق وتناولته الدراسات قديما وحديثا ،كما انه يتطلـب اطلاعـا واسعا على هذه الدراسات ،لذا حاولت جمع ما رأيته ضروريا ومناسبا في البحث.

وبعد فإنني رغم الزيادات والتعديلات التي أدخلتها على هذه النسخة من المذكرة، أتذكر قول العماد الأصفهاني :"إني رأيت أنه لا يكتب إنسان كتابا في يومه إلا قال في غده، لو غير هذا لكان أحسن ،ولو زيد كذا لكان يستحسن ،ولو قدم هذا لكان أفضل ،ولو ترك هذا لكان أجمل، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر".

وخير ما أختم به كلامي قوله تعالى: ﴿ **سبحان ربّك ربّ العزة عما يصفون وســـلام على المرسلين والحمد لله ربّ العالمين** ﴾، وصلى الله على سيدنا محمدا وعلى آله وصحبه أجمعين.

تيسمسيلت في :11مارس 2012م

الموافق لـــ19 من ربيع الثاني 1433هـــ

بن حليمة محمد

الفصل الأول

الخلافات النحوية وأثرها في تعقيد الدرس النحوي

المبحث الأول : مفهوم النحو العربي وأهميته.

تمهيد: إنّ " الاهتمام بالنحو ضروري لما له من دور فاعل في تقويم اللسان وإفادة البيان، وهو الوسيلة المثلى لفهم النصوص اللغوية والشرعية، لذا كان من الإنصاف أن تخصص صفحات للتعريف به وبمبادئه ومباحثه .

تعريف النحو لغة:

إنّ النحو في مدلوله اللغوي يطلق على معان أشار إليها بعضهم في بيتين قال فيهما:

نَحَوْنَا نَحْوَ دَارِكَ يَا حَبِيبِي *** وَجَدْنَا نَحْوَ أَلْفٍ مِنْ رَقِيب

وَجَدْنَاهُمْ جِيَاعًا نَحْوَ كَلْبٍ *** تَمَنَّوْا مِنْك نَحْوَ مِنْ شرْب

والبيتان تضمنا خمس مدلولات للفظ النَّحو:

1-.بمعنى الْقَصْد والتَّوَجُه.

2-.بمعنى الْجِهَة.

3-.بمعنى الْعَدَد والْمِقْدَار.

4-.بمعنى الْمَثَل والشَّبِيه والنَّظِير.

5-.بمعنى القِسْط والنَّصِيب.

وهي مدلولات تتجلى من خلال إمعان النظر في البيتين، ولها صلة رفيعة بأساسيات النحو العربي "[1].

كما " جَمَعَ نَاظِم معاني النَّحو التي تعد من الأصول ذات العلاقة بالفقه، فقال:

لِلنَّحْوِ سَبْعُ مَعَانٍ قَدْ أَتَتْ لُغَةً *** جَمَعْتُهَا ضِمْنَ بَيْتٍ مُفْرَدٍ كَمُلَا

قَصْدٌ وَمَثَلٌ وَمِقْدَارٌ وَنَاحِيَّةٌ *** نَوْعٌ وَبَعْضٌ وَ حِرَافٌ فَاحْفَظِ الْمَثَلَا "[2] .

---

[1]- نقلا عن موقع للنشر،محرك البحث جوجل (Google)،كلمة البحث(نحو).

[2]- بلعيد صالح. مقالات لغوية. دار هــومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر، دون طبعة؛ سنة2004،ص:15.

قال ابن سيدة:" وله نظائر في قصر ما كان شائعا في جنسه على أحد أنواعه، وقد استعملته ظرفا، وأصله المصدر، أبو الحسن: [الرجز] .

تَرْمِي الْأَمَاعِيزُ بِمُحْمَرَات *** بِأَرْحُلِ رُوحِ مُجنَبَات

يَجْدُو بِهَا كُلُّ فَتًى هَيَّات *** وَهُنَّ نَحْوَ الْبَيْتِ عَامِدَات"[1].

" الجمع أنحاء ونحو، قال سيبويه: شبهوها بعتو وهذا قليل. وفي بعض كلام العرب: إنكم لتنظرن في نحو كثيرة أي في ضروب من النحو، شبّهها بعتو، والوجه في مثل هذه الواوات إذا جاءت في جمع الياء كقولهم في جمع ثَدي ثدي، وعصيّ وحقيّ "[2].

الجوهري:" يُقَالُ نحوت نحوك أي قصد قصدك. التهذيب: وبلغنا أن أبا الأسود الدّؤليّ وضع وجوه العربية وقال للناس انحو نحوه فسمي نحوا.ابن السكيت: نحا نحوه سمي النّحويّ لأنه يحرّف الكلام ‘لى وجوه الإعراب. ابن بزرج: نحوت الشيء: أممته أنحوه وأنحاه، وانحيت ونحوته، وأنشد: [الطويل].

فَلَمْ يَبْقَ إِلَّا أَنْ تَرَى، فِي مَحَلِّه، *** رَدْمًا نَحَتْ عَنْهُ السُّيُولُ جَنَادِلَهُ

ورجل ناح من قوم نحاة: نحويّ، وكأن هذا إنما هو على النسب كقولك تامر ولا بن. الليث: النحو القصد نحو الشيء.

وانحى عليه وانتحى عليه إذا اعتمد عليه. ابن الأعرابي: أنحى ونحا وانتحى أي اعتمد على الشيء، وانتحى له وتنحى له اعتمد وتنحى له بمعنى نحا له وانتحى، وأشد : [الطويل].

تَنَحَّى لَهُ عَمْرٌو فَشَكَّ ضُلُوعَهُ *** بِمِدْرنفق الْخَلْجَاءِ، وَالنَّفْعُ سَاطِع"[3].

و" النحو: الطريق، والجهة ج أنحاء ونحو، والقصد، يكون ظرفا واسما، ومنه: نحو العربية، وجمعه: نحو كعتل، ونحيّة كدلو ودلية. نحاه ينحوه وينحاه: قصده، كانتحاه. ورجل ناح من نحاة:

---

[1]- ابن منظور. لسان العرب . ج15، ص:360.

[2]- ابن منظور. لسان العرب.دار الكتب العلمية بيروت ، د.تا ، ج15، ص:360.

[3]- ابن منظور. لسان العرب . ج15، ص: 361.

نحوي. ونحا مال على احد شقيه، أو انحنى في قوسه وتنحى له: اعتمد، كا تنحى في الكل. وانحنى عليه ضربا: أقبل.

والانتحاء: اعتماد الإبل في سيرها على أيسرها، كالإنحاء، ونحاه: صرفه، ونحا بصره إليه ينحاه وينحوه: ردّه. وأنحاه عنه: عدله. والنحواء، كالغلواء: الّرعدة، والتمطي. بنو نحو: من الأزد"[1].

و" نحا: الأزهري: ثبت عن أهل يونان فيما يذكر المترجمون العارفون بلسانهم ولغتهم، أنهم يسمون علم الألفاظ والعناية بالبحث عنه نحوا، ويقولون كان فلان من النحويين، ولذلك سمي يوحنا الإسكندرانيّ يحي النحوي للذي كان حصل له من المعرفة بلغة اليونانيين" [2].

تعريف النحو اصطلاحا:

أما اصطلاحا : فَـــ" اختلفت تعاريفه باختلاف نظرة المعرفين لأساسيات مباحث هذا الفنّ.

النَّحْو هو علم الأصول وقواعد تعرف بها أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء وفق مقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب.

وهذا التعريف يحتوي على مجموعة من المصطلحات هي مفاتيح أساسية لمباحث علم النحو، هذه المصطلحات هي: أصول- قواعد- أحوال أواخر الكلم- إعرابا- بناء- مقاييس – استقراء كلام العرب.

والنحو: إعراب الكلام العربي، والنحو: القصد والطريق، يكون ظرفا اسما، نحاه ينحوه وينحاه نحوا وانتحاه، ونحو العربية منه. " إنّما هو انتحاء سمت به كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شد بعضهم عنها رد به

[1]- الفيروز آبادي. القاموس المحيط. مؤسسة الرسالة بيروت لبنان، الطبعة السابعة ؛ سنة 2003،ص:1337

[2]- ابن منظور.لسان العرب.ج15،ص:360.

إليها "[1]. وهو في الأصل مصدر شائع أي، نحوت نحوا كقولك قصدت قصدا ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم "[2].

اهتم النحاة قديما بحد النحو وتحـــديد موضوعه، فمن حدودهم له قولهم: قال ابن عصفور[3]: " النحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أجزائه التي ائتلف منها [4].

لقد انتقده ابن الحاج[5] بأنه ذكر " ما يُستخرجُ به النّحو " وتبيين ما يستخرج به الشيء ليس تبيينا لحقيقة النحو،وبأن فيه :" إنّ المقاييس شيء غير النّحو"،وعلم مقاييس كلام العرب هو النحو " [6].

قال الخضراوي [7]: " النحو علم بأقيسة تغير ذوات الكلم وأواخرها بالنسبة إلى لغة لسان العرب " [8].

قال ابن السراج**: " علم استخرجه المتقدمون من استقرار كلام العرب " [9]

---

[1]- ابن جني. الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار. دار الكتب العلمية بيروت، د.تا، ج1. ص:56. نقلا عن ابن منظور. لسان العرب. ج15.ص:360.

[2]- ابن منظور.لسان العرب.ج15.ص:360

[3]- هو أبو الحسن ،علي بن مؤمن بن محمد بن علي الحضرمي الإشبيلي ،المعروف بابن عصفور: فقيـــه ،نحـــوي ،صـــرفي، لغوي،مؤرخ،شاعر.توفي بتونس سنة 663هـــ/1265م.نقلا عن السيوطي .الاقتراح في علم أصول النحو .ص:27

[4]- السيوطي جلال الدين، الاقتراح في علم أصول النحو.تقديم وشرح :صلاح الدين الهواري، ص:27.

[5]- هو أبو العباس،أحمد بن محمد بن أحمد الأزدي ، الإشبيلي ،المعروف بابن الحاج :نحوي ،مشارك في بعض العلـــوم ،تـــوفي سنة 647هـــ/1249م.من آثاره :"شرح كتاب سيبويه"؛ و" حاشية على سر الصناعة لابن جني"؛ و"كتاب القوافي" .نقـــلا عن السيوطي .الاقتراح في علم أصول النحو. ص:27.

[6]- المصدر نفسه . ص:27.

[7]- هو أبو عبد الله ،محمد بن يحي بن هشام بن عبد الله بن أحمد الأنصاري،الخزرجي، الأندلسي المعروف بابن البرذعي أديب ،نحوي،ناثر،ناظم ، من أهل الجزيرة الخضراء،توفي سنة 646هـــ/1248م.نقلا عن السيوطي .الاقتراح .ص:27.

[8]- السيوطي جلال الدين. الاقتراح في علم أصول النحو.تقديم وشرح:صلاح الدين الهواري ، ص:27.

[9]- هو أبو بكر ،محمد بن السري بن سهل البغدادي، المعروف بابن السراج:أديب، نحوي ،لغوي؛صَحِبَ المبرّد وقـــرأ عليـــه كتاب سيبويه في النحو.توفي سنة316هـــ/929م.من آثاره :"شرح كتاب سيبويه" نقلا عن المصدر نفسه.ص:28.

قال(صاحب المستوفى) [1]: " صناعة علمية ينظر لها أصحابها في ألفاظ العرب من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم لتعرف النسبة بين صيغة النظم، وصورة المعنى، فيتوصل بإحداهما إلى الأخرى " [2].

النحو في نظر (صاحب المستوفى): " بعضه مسموع مأخوذ من العرب، وبعضه مستنبط بالفكر والروية وهو التعليلات، أو بعضه يؤخذ من صناعة أخرى كقولهم: الحرف الذي تختلس حركته في حكم المتحرك لا الساكن فإنه مأخوذ من علم العروض، وكقولهم : الحركات أنواع: صاعد عال ومنحدر سافل ومتوسط بينهما فإنه مأخوذ من صناعة الموسيقى " [3].

قال صاحب (البديع في النحو) [4]: " صناعة علمية تعرف بها أحوال كلام العرب من جهة ما يصح وما يفسد في التأليف ليعرف الصحيح من الفاسد" [5].

وهذه التعريفات تركز على النحو من جانبه العلمي، فتدل عليه كعلم يضم مجموع المقاييس المستقرأة من الكلام العربي، وهذه المقاييس من شأنها أن تميز الصحيح من الفاسد من كلام العرب.

ويُعَرِّف ابن جني النحو بأنه : " انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا كقولك: قصدت قصدا، ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم "[6].

---

[1]- ابن السراج. الأصول في النحو.تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة دار الرسالة، بيروت، الطبعة الثالثة؛ سنة1993م،ص:36.

[2]- هو أبو سعد ،كمال الدين ،علي بن مسعود الفرغاني .نقلا عن السيوطي .الاقتراح في علم أصول النحو .ص:27.

[3]- السيوطي جلال الدين. الاقتراح في علم أصول النحو.تقديم وشرح:صلاح الدين الهواري،المكتبة العصرية بيروت لبنان، ط1؛2011م، ص:27.

[4]- ينظر، المصدر نفسه، ص:73.

[5]- هو أبو الحسن علي بن عيسى بن الفرج الربعي ،الشيرازي الأصل، البغدادي المنزل: نحوي،لغوي،أخذ عن أبي سعيد السيرافي ،من آثاره:"البديع في النحو". توفي ببغداد سنة 420هـ/1029م. نقلا عن المصدر نفسه.ص:27.

[6]- ابن جني أبو الفتح عثمان.الخصائص.تحقيق:محمد علي النجار، دار الكتاب العربي بيروت لبنان ،د.ت ، ج 1 ،ص:43.

النحو في نظر ابن جني هو الطريق الموصلة لمعرفة كلام العرب ،والمنوال الّذي ينسج عليه من جهة، و يقاس عليه من جهة أخرى .

و« لابن الطراوة تعريف فريد للنحو، يعبر أتم التعبير عن طبيعة الدراسة النحوية في الأندلس، وقد ردّ على أبي علي الفارسي عندما عرّف النحو بقوله: " النحو علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب "[1] . فقال ابن الطراوة: " والصواب النحو تسديد الذهن للتمييز بين الاستقامة في الكلام والإحالة " [2].

و الملاحظ أنّ هناك جانب آخر على قدر كبير من الأهمية وهو أنّ الرجل كان يميل إلى تحديد المصطلحات وبيان دلالاتها، وكان صاحب تقسيمات جديدة لم يُسبق إليها[3].

و النحو في كتاب التعريفات: " هو علم بقوانين يُعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما، وقيل النحو: علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل: علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده " [4].

فالشريف الجرجاني جمع ثلاثة حدود للنحو، فالأول اقتصر على أحوال التراكيب العربية من حيث الإعراب والبناء، والثاني اقتصر على الإعلال، والثالث اقتصر على معرفة الكلام الصحيح من الفاسد.

قال عليّ بن حمزة الكسائي :

إنّ النّحو قياسٌ يُتَّبع *** و به في كلّ أمـــرٍ يُنتفع

فإذا ما أبصر النَّحْوَ الفتَى *** مَـــرَّ في المنطق مَرًّا فاتَّسَع

فاتَّقاه كلّ مَنْ جَالَسَهً *** مِنْ جليسٍ ناطقٍ أو مُسْتَمِع

---

[1]- التواتي بن التواتي. المدارس النحوية. دار الوعي الجزائر، ط2؛ 2008م، ص:126.

[2]- المرجع نفسه. ص:127.

[3]- ينظر، المرجع نفسه. ص:127.

[4]- السيد الشريف علي بن محمد بن علي الجرجاني الحنفي. التعريفات. ضبط نصوصها وعلـق عليها: محمد علـــي أبو العباس، دار الطلائـــع للنشر والتوزيع القاهـــرة، د.ط ؛ 2009م، ص:232.

وإذا لمْ يُبْصِرِ النَّحْوَ الفتَى *** هَابَ أنْ يَنْطِقَ جُبْنًا فانْقَطَع
فتراه يَنْصِبُ الرَّفْع، و مَا *** كانَ مِنْ خَفْضٍ و مِنْ نَصْبٍ رَفَع
يقرأُ القرآنَ لا يَعْرِفُ مَـــا *** صَرَفَ الإعراب فيه و صَنَع
كمْ وضِيعٍ رَفَعَ النَّحْوُ، وكمْ *** مِنْ شريفٍ قدْ رأيْناهُ وَضَع[1]

وجاء في مقدمة ابن خلدون: " فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردةً شَبَهَ الكليات والقواعد، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون الأشْباهَ بالأشْباهِ، مثل أن الفاعل مرفوع والمفعول منصوب، والمبتدأ مرفوع، ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميتها إعرابًا، وتسمية الموجب لذلك عاملا وأمثال ذلك، وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم، فقيدوها بالكتاب وجعلوها صناعة لهم مخصوصة، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو"[2] .

ذكر العلاّمة ابن خلدون المراحل الّتي مرّ بها علم النحو حتَّى استوى على سوقه ، و هي :استنباط قوانين (قواعد) – يقيسون عليها أنواع الكلام – إلحاق الأشباه بالأشباه – الحركات الإعرابية – العامل – صناعة مخصوصة و هي علم النّحو.

ويُعَرِّف الصبان النحو في حاشيته على شرح الأشموني بأنه: " علم يعرف به أواخر الكلم إعرابا وبناء "[3] ، وقد انتقد إبراهيم مصطفى هذا التعريف، فيرى بأنه قصَّر مفهوم النحو على معرفة حركات أواخر الكلمات في حالي الإعراب والبناء ،ويقدّم تعريفًا فيقول بأنه: " قانون تأليف الكلام وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة والجملة مع الجمل حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها "[4] . ويرد الشيخ محمد الخضر الحسين على نقد إبراهيم مصطفى لحد النّحو، فيقول: " لا ندري ماذا صنع المؤلف عندما وقف على هذا التعريف الذي ساقه لعلم

[1]- محمّد إبراهيم البنا . دراسات و نصوص لغوية (1). ص : 28.

[2]- ابن خلدون ،عبد الرحمن. المقدمة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت، دون طبعة؛ 2010م، ص:566.

[3]- الصّبان. حاشية الصبان على شرح الأشموني. تحقيق: إبراهيم شمس الدين، دار الكتاب العلمية بيروت، ط1؛ 1997م، ج1، ص:18.

[4]- إبراهيم مصطفى. إحياء النحو.لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر القاهرة ،دط ؛1959م، ص:1.

النحو، هل تجاوزه إلى مطالعة ما كتبه أهل العلم في شرحه أو أنه اقتصر على قراءته وحده... ثم أعاد دعوى أن النحاة قصروا النحو على الأواخر... نحن نعلم جيدا أن النحاة لم يقصروا ميدان البحث اللغوي على معرفة أواخر الكلم، وإنما بحثوا في أحوال التأليف وفي كل النواحي بحيث لا مكن للمتكلم استعمال لغوي مخالف لهذا التأليف، فيجب أن يكون الأداء اللغوي مطابقا لأحد تلك الأساليب التي يؤدي العرب بها المعنى الأصلي " [1].

ويُعــرِّف محمد بن أحمد الهاشمي النحو بأنّه :" قواعد يعرف بها أحوال أداة الكلمات العربية إعرابًا وبناءً " [2].في هذا التعريف، قصَّر الهاشمي مفهوم النحو علي معرفة حركات أواخر الكلمات في حالي الإعراب والبناء، وهذا ربما يريد به التقريب على المبتدئ، فحده من جهة تقرب المفهوم إليه، وقد يرى بأن النحو هو " الإعراب وموضوعه: الكلمات العربية من حيث ما يعرض لها حال التركيب من الإعراب والبناء " [3].

ويُعَرِّف الدّكتور عبد الرحمن الحاج صالح النّحو بأنّه: " الوجه أو الكيفية التي يجب أن ينحوها غير الفصيح ليلحق بالفصيح " [4] ، وهو تعريف يقترب كثيرا من تعريف ابن جني ،من حيث أنّ النّحو وسيلة لإلحاق غير الفصحاء بالفصحاء .

ويفرّق التحويليون في تعريفهم للنحو بين مفهومين، أحدهما أن النحو : " نظرية يقيمها اللغوي مقترحا بها وصفا لسليقة المتكلم "[5] .والثاني أنه: " نظام قائم في ذهن أهل اللغة يكتسب في الطفولة المبكرة " [6].

من خلال هذه التعريفات، نلاحظ أن من النُّحاة من حدّ النحو على سبيل التقريب ، ومنهم من حدّه على سبيل الحصر ، ومنهم من حده على سبيل الحقيقة ، ويوضح الزَّجاجي ذلك بقوله :

---

[1]- محمّد الخضر الحسين. دراسات في العربية وتاريخها. المكتب الإسلامي ومكتبة دار الفتح دمشق سوريا، د.تا، ص:184.

[2]- ابن عثيمين، محمد بن صالح. الدرة النحوية في شرح الآجرّومية. ص:08.

[3]- المرجع نفسه. ص:08

[4]- عبد الرحمان الحاج صالح . " مدخل إلى علم اللسان الحديث " ، مجلة اللسانيات، عدد01، م2،د.تا،ص:51.

[5]- نهاد الموسى. نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، د.تا، ص:47.

[6]- المرجع نفسه، ص:47.

" فكذلك يقول النحويون لهم في تحديد الاسم والفعل والحرف كأن لكل فريق منهم غرضا في تحديد قصده، فمنهم من أراد التقريب على المبتدئ فحدّها من جهة تقرب عليه، ومنهم من أراد حصر أكثرها فأتى بها، ومنهم من أراد الغاية القصوى والحد على الحقيقة " [1] . و الملاحظ أنّ لكل واحد منهم طريقته و قناعته في تحديد هذا المفهوم .

لقد اتجه بعض النحاة إلى تحديد مفهوم النحو بذكر المقاييس المستعملة في استخراجه، وقد انتقد ابن الحاج ذلك، حيث أنه ذكر ما يستخرج به الشيء ليس هو ذات الشيء[2]، ولذلك يجب التفريق بين مفاهيم تبدو متداخلة في مجال الدِّراسات اُللغويَّة والنَّحويَّة، وهي: النَّحو العربيّ، وأصول النَّحو، والنَّحو العلميّ، والنَّحو التَّعليميّ.

1- النّحو العربي و قد ذكرنا حدوده .

2-أمَّا أصول النّحو فهي :

يُعرّف السيوطي أصول النحو بأنها: " علم يبحث فيه عن أدلة النحو الإجمالية من حيث هي أدلته وكيفية الاستدلال بها وحال المُستدِّل " [3]. وقد شرح هذا التعريف وفصّل فيه تفصيلا، وقال ابن جني في (الخصائص) : " أدلة النحو ثلاثة: السماع والإجماع والقياس. وقال ابن الأنباري في (أصوله): أدلة النحو ثلاثة : نقل وقياس واستصحاب حال. فزاد الاستصحاب و لم لم يذكر الإجماع، فكأنه لم ير به الاحتجاج في العربية كما هو رأي قوم"[4].

أصول النحو هو علم يهتم بالكليات و القواعد ، مع مراعاة شرطين : أولهما : معرفة كيفية الاستدلال بأدلة النّحو.ثانيهما : معرفة أحوال المُستدِّل .

3 - أما النحو العلمي ، فقد عرَّفه الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح بأنه: " مجموع المثل والقواعد التي يمكن أن تفرغ بها وعليها جميع الإمكانات التعبيرية الخاصة بالوضع العربي "[5] .

---

[1]- الزجاجي. الإيضاح في علل النحو. تحقيق : مازن المبارك، دار النفائس بيروت، ط3؛ 1979م، ص:47.

[2]- ينظر، السيوطي ،جلال الدين . الاقتراح في علم أصول النحو. تقديم و شرح : صلاح الدين الهواري ،ص: 27.
السيوطي ، جلال الدّين . الاقتراح في علم أصول النّحو .تحقيق: صلاح الدّين الهواري ، ص:25.

[4]- المصدر نفسه.ص:25 .

[5]- عبد الرحمان الحاج صالح ." مدخل إلى علم اللسانيات الحديث "، مجلة اللسانيات، عدد1، م 1،ص:288.

4 - وأما النحو التعليمي هو: " ما ينتقى من النحو لتكوين الملكة مكونا مجموع القوانين النمطية المشتركة التي يستعملها المتكلمون بلغة واحدة في حياتهم الاجتماعية تواصلا وإبلاغا، فيعتبر آلة التحكم في آليات التبليغ الشفوية والكتابية" [1]، خاص بالتعليم ، يساهم في نمو الجانب التواصلي للمتعلِّم، فيستفيد منه في حياته الاجتماعية ،وقد يطلق عليه تسمية النحو الوظيفي ،بالنظر إلى ما ننتظره من توظيف للمعارف والمكتسبات من هذا المتعلِّم خارج المدرسة.

5 - وأنّ المحاولات في تفسيرها للنحو وقع عندها خلط بين النحو العلمي التحليلي المجرد، والنحو التعليمي الوظيفي [2]

6 - و" حاليا تميز التعليمية بين مستويين من النحو، النحو كعلم والنحو كتعليم، فالنحو العلمي شيء والنحو التعليمي شيء آخر، وليس الغرض من تدريس المستوى الأخير إخراج جميع التلاميذ علماء في علم النحو أو اللسانيات "[3] .

حيث يوجَّه المستوى العلمي – المستوى الأوّل – إلى المختصِّين من الباحثين و العلماء الّذين وهبُوا أنفسهم للبحث و التّنقيب في أدَّق دقائق النّحو ، و قد عرف النّحو العربي تطورا نادرا، فيما يخص المستوى العلمي منه ، أدى إلى ظهور مدارس نحوية ذات المناهج و الآراء المتضاربة ، فتشعب النّحو و كثر فيه التفسير و التعليل و التأويل إلى درجة عالية من الدّقة و العلمية ، حتّى أنَّ بعضهم اعتبر هذا من قبيل التَّرف الفكريّ [4] ، أمّا المستوى التّعليمي – المستوى الثّاني – فقد بقي بمثابة الابن الفقير في عائلة النّحو ، ذلك لأنّ العلماء الّذين تصدوْا لتدريس النّحو قديمًا و حديثًا لم يُميّزوا بين مستوييْه ، وراحوا يلقنون المُتعلِّمين في جميع أعمارهم كلَّ ما يتصل بالنّحو دون تحديد حاجاتهم المعرفية و قدراتهم النّفسية و العقلية[5] .

---

[1]- صاري محمد." واقع المحتوى النحوي في المقررات الدراسية " ، مجلة التواصل،(2001م)، ص:288.

[2]- ينظر، بناني رشيد. من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي. الدار البيضاء، ط1؛ 1991م، ص:39.

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح . " الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي " ، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، عدد:03، (2000م)، الجزائر، ص:118.

[4]- ينظر ، نايف معروف . خصائص العربية و طرائق تدريسها . دار النّفائس بيروت ، د ط ؛ 1985م ، ص : 170

[5]- ينظر، عمر لحسن ." النّحو العربيّ و إشكاليات تدريسه " ، أعمال ندوة تيسير النّحو ، (2001م)،الجزائر،ص: 510.

أهمية النّحو:

يقول ابن فارس:"من العلوم الجليلة الّتي اختصّت بها العرب الإعراب الّذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللّفظ ،و به يُعرف الخبر الّذي هو أصل الكلام ، و لولاه ما مُيِّز فاعل من مفعول و لا مضاف من منعوت ، ولا تعجب من استفهام ،و لا صدر من مصدر ، و لانعت من توكيد "[1] . و يُفهم من كلامه أنَّ النَّحو و الإعراب معناهما واحد ، و هذا ما كان سائدا في عصره[2] .

أمّا عبد القاهر الجرجاني فيرى أنَّ " الألفاظ و هي عارية من الإعراب مُغلقة على معانيها ، حتَّى يكون الإعراب هو الّذي بفتحها "[3] . و يُفهم من كلامه أنّ الحركات الإعرابية بمثابة المفاتيح يَلِج بها المُستمع إلى عالم المعاني و الدلالات الّتي تَختَلِج في ذهن المُتكلِّم [4] .

ويَعُدُّ ابن خلدون النّحو أهم علوم اللّسان العربيّ قاطبة ، حيث يقول :" أركانه أربعة : و هي اللّغة و النّحو و البيان و الأدب ، و معرفتها ضرورية على أهل الشّريعة ، ... و تتفاوت في التأكيد بتفاوت مراتبها في التّوفية بمقصود الكلام ، ... و الّذي يتحصَّل أنّ الأهمّ المقدَّم منها هو النّحو ، إذْ به يتبيَّن أصول المقاصد بالدلالة فيُعرف الفاعل من المفعول و المبتدأ من الخبر ، ولولاه لَجُهِلَ أصْل الإفادة "[5].

والنّحو ضروريٌّ " كما أنّ له الدّور المهم في فهم المقروء ،و في الاستماع ،و التّعبير السّليم ،شفهيّا كان أم كتابيّا "[6]. وبسبب التركيز على الحرف الأخير من الكلمة ، جعل المتعلمين يخلطون بين النحو والإعراب، فيسمون الإعراب نحوا والنحو إعرابا وغرض هؤلاء طلب علم

---

[1]- ابن فارس . ا لصاحبي في فقه اللغة و سنن العرب في كلامها .تحقيق :مصطفى الشويمي ، مؤسسة بدران بيروت ، د ط؛1964م ، ص:57.

[2]- ينظر ، عمر لحسن . "النّحو العربي و إشكاليات تدريسه " ، ندوة تيسير النّحو،عدد (2001م)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر ،ص : 506.

[3]- الجرجاني ، عبد القاهر . دلائل الإعجاز .تعليق و شرح : عبد المنعم خفاجي ، القاهرة ، د ط ؛ 1969م ، ص : 339.

[4]- ينظر ، عمر لحسن ." النّحو العربي و إشكاليات تدريسه " ، ص :506.

[5]- ابن خلدون، عبد الرحمن . المقدمة . ص :565.

[6]-محمود أحمد السّيد .تطوير مناهج تعليم القواعد النّحوية و أساليب التعبير في مراحل التّعليم العام . المنظمة العربية للثقافة تونس ، د ط ؛ 1987م ، ص : 39.

واحد[1]. بينما النحو علم أوسع من الإعراب، يُعتمد فيه على قرائن متعددة، وليس الإعراب إلا قرينة واحدة من بين هذه القرائن.

وفي العصر الحديث بقي النَّحو يحتّل مكانة مرموقة بين الدّراسات اللّسانية ، " فلا غرابة أن يحظى النّحو من المؤتمرات و النّدوات على مدى نصف القرن الأخير بما لم يحظ به أي فرع منفروع العربية، إذْ أنّه كان محطّ أنظار الباحثين و دُعاة التَّيسير منذ الثَّلاثينات و حتّى يومنا الحاضر "[2] ، و يَعْتَبِره البعض دستورًا ، حيث " إنّ منزلة النّحو من العلوم اللّسانية منزلة الدّستور من القوانين الحديثة ، و هو أصلها الّذي تستمد عونه ، و تستلهم روحه ، و ترجع إليه في جليل مسائلها و فروع تشريعها ، و لنْ تجد علمًا من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النّحو أو يستغني عن معونته ، أو يسترشد بغير نوره و هداه " [3] ، ويُورِد بعضهم المقولة المشهورة " النَّحْو في الكَلام كالمِلْح في الطَّعام " [4] ، ويَعْتَبِر تشومسكي النّحو من اللّغة بمنزلة القلب من جسم الإنسان ، و لا يُمكننا أنْ نتصوّر حياةً لأي إنسان منْ غير قلْبٍ[5] . وهذا إنْ دلّ على شيء، إنّما يدلّ على أهمية هذا العلم الجليل في حياتنا ، و يتطلّب منّا جميعا الدّفاع عنه ، و يدعوننا إلى أنْ نجعله تاجًا على رؤوسنا لحمايتنا من العامّية الّتي أصبحت لغةً في اللَّحْن بعدما كانت لحْنًا في اللّغة[6] .

علاقة النّحو بالبلاغة :

-هل دراسة المعاني ضمن علم النّحو ،أم ضمن علم المعاني ؟

-أو هل دراسة المعاني قضية نحوية تدرس ضمن مسائل النّحو، أم قضية بلاغية تدرس ضمن علم المعاني ؟

---

[1]-ينظر، ياقوت أحمد سليمان . ظاهرة الإعراب وتطبيقها في القرآن الكريم . ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، د.ط ؛ 1996م، ص :20 .

[2]-محمود أحمد السّيد . تطوير مناهج تعليم القواعد النّحوية . ص : 11.

[3]-عبّاس حسن . اللّغة و النّحو بين القديم و الحديث . دار المعارف القاهرة ، د ط ؛ 1966م ، ص : 60

[4]-عليّ أحمد مدكور . تدريس فنون اللّغة العربية . دار الفكر العربيّ القاهرة ، د ط ؛ 1997م ، ص : 334.

[5]-ينظر ، محمود أحمد السّيد . تطوير مناهج تعليم القواعد النّحوية . ص : 13.

ينظر ، الرافعي مصطفى صادق. تاريخ آداب العرب. مراجعة وضبط : عبد الله المنشاوي ومهدي البحقيري، مكتبة

[6]-الإيمان المنصورة أمام جامعة الأزهر، د.تا، ج1،ص: 201.

قضية ربط البلاغة بالنّحو ، باعتبار دراسة المعاني ضمن مسائل النّحو ، من الذين عالجوا هذه القضية أبوعبيدة معمر بن المثنى في كتابه(مجاز القرآن) ، والفرّاء في كتابه (معاني القرآن) وعبد القاهر الجرجاني في كتاب(دلائل الإعجاز)[1].أمّا حديثا فانقسم اللّغويون بشأنها إلى فريقين: فريق يؤيد الرأي القائل بعدم انفصال دراسة المعنى عن النّحو ، و فريق ثانٍ : يعارض ذلك و يَعْتَبِرُ القضية – دراسة المعاني – من القضايا البلاغية ، و النّحو ينبغي أن يقتصر موضوعه على الأشكال الإعرابية والبنائية المتعاقبة على أواخر الكلمة والهيئات التركيبية للألفاظ وكان من بين هؤلاء الأستاذ أمين الخولي [2].

و بسبب اهتمام النحاة باللّفظ على حساب المعنى، يقول مهدي المخزومي : " راحوا (أي النحاة) يدرسون النحو في غير منهجه، ويدعمون أصوله بأصول المنطق وقواعد العقل، فذهبوا ببريقه وعصفوا بروحه، وتناولوه على أنه صناعة لفظية تقوم على البراعة في تصريف الألفاظ واختراع القوالب حتى عادت فيه الجمود وأصيب بالجدب المخيف " [3] ، و قضية اللّفظ و المعنى عالجها الكثير ، وشبَّهوا المعنى بمثابة الرُّوح واللّفظ بمثابة الجسد .

وكثيرًا ما يُحدِث الضَّعف اللّغوي قطيعة ونفورا بين المعلّم والمتعلّم ، فالمُدرِّس الّذي لا يملك اللّغة الفصيحة الواضحة لا يستطيع توضيح القاعدة ولا تبيين أوجه الإعراب ، فيبقى عالقًا في فهم المعاني لاهثًا وراءها. وهذا ما حذَّر منه بِشْر بن المُعتمِر قائلاً : "وإيّاك والتَّوعُر، فإنّ التّوعُر يُسْلِمُك إلى التّعقيدِ ، والتّعقيدُ هو الّذي يستهلِكُ معانيَّك ويُشينُ ألفاظك ، ومَنْ أراد معنًى كريمًا فلْيلْتَمِسْ له لفْظًا كريمًا، فإنَّ حقَّ المعنى الشّريف اللّفظ الشّريف" [4]،[5]

---

[1] -ينظر، ساسي عمّار."تحليل النص الأدبي ومبدأ ربط البلاغة بالنحو"، مجلة اللغة والأدب، عدد:08،(1995م)، ص:213.

[2] -ينظر، حسن عون. تطور الدرس النحوي، معهد البحوث والدراسات العربية، دمشق سوريا، د.تا، ص:184.

[3] -مهدي المخزومي. مدرسة الكوفة. مطبعة البابي الحلبي وأولاده مصر، ط2 ؛ 1953م، ص:09.

[4] -ينظر ، محمّد بن حمو . " النّحو العربيّ في مرحلته الأولى : صناعته وتعليمه " ، ندوة تيسير النّحو،عدد (2001م) ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر ، ص : 29.

[5] -الجاحظ . البيان والتّبيين . ج1 ، ص :75 .نقلاً عن محمّد بن حمو." النّحو العربيّ في مرحلته الأولى:صناعته وتعليمه " ص :29

لذا " فالدَّرْس النّحويّ يجبُ أنْ يُعاد تصنيف أبوابه ومسائله تصنيفا وظيفيّا خاصا ، لا يُقيم وزنا إلاّ للمعنى ، والشّكْل ينبغي أنْ يكون خادما له وتابعا لأغراضه، قال ابن جنّي :" فكأنَّ العرب إنّما تُحَلِّي ألفاظها وتُدبِجُها وتَشِيها وتُزخْرفُها عنايةً بالمعاني الّتي وراءها وتَوَصُّلاً بها إلى إدراك مطالبها...الألفاظ خَدَمٌ للمعاني، والمخدومُ لا شَكَّ أشرفَ من الخادمِ[1]،[2].

وترى عائشة عبد الرّحمن أنّ الفصل بين النّحو والمعاني من عمل اللّغويين الأوائل ، فتقول : " وكان الخطأ الأوّل أنّ الأصل في الإعراب أنْ يَضْبِطَ المعنى ويدلَّ عليه ، لكنَّ اللّغويين فصلوا النّحو عن المعاني ، ووضعوا بينهما الحدود والأسوار "[3] .

وأمّا الأستاذ عبد الجبّار توامة فيرى أنّ من الظّلم أنْ يُبنى النّظام النّحويّ للعربيّة على الإعراب بناءً وشكْلاً ، فيقول : " والإعراب بالحركات الّذي هو من الخصائص الشّكليّة للعربيّة في هذا العصر ، لا يعني بناء نحو اللّغة العربيّة على أساسه كما فعَلَ النُّحاة الأوّلون ، بدافع مكافحة اللّحْنِ الشّكليّ أيْ الإعرابيّ ، الّذي تَفَشى في كلام النّاس ، وهذا لا يعني أنّه لا نَحْوَ في اللّغة العربيّة من دون إعراب، ومن الظّلم للعربيّة أنْ يُبنى نظامها النّحويّ على الإعراب بِناءً وشَكْلاً [4].

وها هو عبد القاهر الجرجاني يدعو إلى تمتين الرّوابط بين النّحو والبلاغة "وأمّـــــا زُهدهم في النّحو واحتقارهم له وإصغارهم أمره وتهاونهم به ،فصنيعهم في ذلك أشنع من صنيعهم في الّذي تَقَدَّمَ من ذمّ الشِّعْر وأشْبَه أنْ يكون صدًّا عن كتاب الله ، وعن معرفة معانيه ،وذلك لأنّهم لا يجدون بُدًّا من أنْ يعترفوا بالحاجة إليه فيه ،إذا كان قد عُلِمَ أنّ الأغراض مغْلقة على معانِيها حتّى يكون الإعراب هو **المُستخرج** لها ،وأنّه **المعيار** الّذي لا يتبيّن نقصان من كَلام ورجحانه حتّى يُعْرض عليه، و**المقياس** الّذي لا يُعْرف صحيح من سقيم حتّى يُرْجع إليـــه..."[5].

---

[1]-عبد الجبّار توامة . " المنهج الوظيفي الجديد لتجديد النّحو العربيّ " ، ندوة تيسير النّحو ، عدد (2001م) ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر ، ص : 284.

[2]-ابن جنّي .الخصائص .ج1، ص:220. نقلاً عن عبد الجبّار توامة ."المنهج الوظيفي الجديد لتجديد النّحو العربيّ"، ص:284.

[3]عائشة عبد الرّحمن .لغتنا والحياة . دار المعارف مصر ، د ط ؛ 1970م ، ص : 196.

[4]عبد الجبّار توامة . " المنهج الوظيفي الجديد لتجديد النّحو العربيّ " ، ص : 284.

[5]عبد القاهر الجرجاني .دلائل الإعجاز . دار المنار القاهرة ،ط 4 ؛1367هـ ،ص : 21.

كما يدعو الدّكتور صالح بلعيد إلى العناية بالنّحو والبلاغة في الخطاب اليوميّ "... لأنّ اللّغة قبل كلّ شيء وضْع ثمّ استعمال النّاطقين لها . ومن هنا وَجَب مراعاة الاستعمال الفعليّ للغة في جميع الأحوال الخطابيّة الّتي تستلزمها الحياة اليوميّة ،وفي هذا المقام تستدعي العناية بالنّحو والبلاغة في عمليّة الخِطاب الطّبيعيّ ؛لأنّ اكتساب اللّغة يقتضي اكتساب الْمَلَكَة اللّغويّة النّحويّة والْمَلَكَة التّبليغيّة في آنٍ واحد ؛..."[1]. والظّاهر أنّ العلاقة بين النّحو والبلاغة علاقة وطيدة ومتينة ،لا يُمكن الاستهزاء بها أو احتقارها ،وإلاّ لما كان للكلام معنى ،كما أنّه يستحيل الفصْل بين الشّكل والمعنى ؛فهما بمثابة الرُّوح للجسَد .

كما يجبُ أنْ ننظُرَ إلى اللّغة " ... على أساس التّكامل بين فُنونها بدَلاً من التّفتيت والتّجزئ الحاصل نتيجة تدريسها كفُروع في موقف مُصْطَنَعَة لا يجمعُ شَتَاتَها جامِع ... ،كما أنّ تدريس المشكلات النّحويّة من خلال موضوع نصّ شِعْريّ أو نثْريّ أَنْفَع وأَفْيَد من تدريسه منفصلاً على أنّه مادّة قائمة بذاتها ؛فالنّـــحو ما هو إلاّ وسيلة من وسائل كثيرة لتقويم اللّسان والقلم "[2].

[1]- صالح بلعيد . مقالات لُغويّة . ص : 42.

[2]- عليّ أحمد مدكور . تدريس فنون اللّغة العربيّة . دار الفكر العربيّ القاهرة مصر، د ط ؛1997م، ص : 07، و08.

المبحث الثّاني: الصّراع بين العاميّة والفصحى ونشأة النّحو:

العاميّة والفصحى: إنّ اللغة العامية هي اللغة التي خلفت الفصحى، وكان منشؤها من اضطراب الألسنة وخبالها، وعادت لغة في اللحن [1] بعد أن كانت لحنا في اللغة.

و لا بد للكلام على تاريخ العامية وشيوعها من التوطئة ببعض القول في تاريخ اللحن [2].

وتوطئة بحث العرب إلى النحو في جاهليتهم فقد عاشوا في حروبهم من التأثر بلغات الأمم الأخرى، إلاّ في لون خاص من المفردات والألفاظ التي يتصل معظمها بأسماء الأشياء وأدوات الحضارة، وقد استغلها بعض قبائلهم بحكم مجاورتها للروم والفرس والأحباش وغيرهم من أمم الأرض وعلاقاتها التجارية معهم، وأثبتت اللغة العربية قدرتها على هضمها وإجراء قوانينها من الإعراب والبناء والتصريف.

ثم سمع الأعراب اللكنة واللحن على ألسنة الجماعات التي وفدت على الجزيرة من الأمم الأخرى، وحاولت تعلّم العربية لحاجتها إليها في معاملاتها معهم. على أن هذا لم يكن خطيرا إلى الحد الذي يتحتم وضع شيء من الضوابط أو القواعد النحوية.

وقد تغير الحال تماما بعد مجيء الإسلام ودخول أعداد كبيرة من الأعاجم فيه واختلاطهم بالعرب اختلاطا وثيقا عن طريق التزاوج والتمازج والعيش المشترك، فضعفت السليقة النحوية وظهر هينا في زمن الرسول ﷺ ثم اخذ يعظم حتى أصبح بلاء عاما في زمن بني أمية وما تلاه من خلافة العباسيين.

وقوبل هذا اللحن منذ بدايته بالاستهجان الشديد، فما روي أنّ النّبيّ ﷺ قال حينما سمع رجلا لحن في حضرته" **أَرْشِدُوا أَخَاكُمْ فَإِنَّهُ قَدْ ضَلَّ** "[3]، و لم يكن هذا الاستهجان وحده كافيا

---

[1]-والمراد باللحن الزيغ عن الإعراب، وهو أول ما اختبل من كلام العرب، و لم يكن منه قبل الإسلام شيء. نقلا عن الرافعي مصطفى صادق. تاريخ آداب العرب. مراجعة وضبط : عبد الله المنشاوي ومهدي البحقيري، مكتبة الإيمان المنصورة أمام جامعة الأزهر، د.تا، ج1،ص: 201.

[2]-ينظر ، المرجع نفسه، ص: 201..

[3]-رواه الحاكم. ج2. ص:439، وقال صحيح الإسناد و لم يخرجاه ووافقه الذهبي، نقلا عن الرافعي، مصطفى صادق. تاريخ آداب العرب. ج1،ص: 203.

لدرء ظاهرة اللحن، فكان الأئمة من الصحابة والراشدين يحضون على تعلم العربية وحفظها والرعاية لمعانيها ورواية الشعر الذي هو حكمة العرب في جاهليتها وإسلامها، وكان الناس في سبيل هذه الغاية يرسلون أبناءهم إلى البادية.

في خلافة الخليفة الثاني عمر بن الخطاب رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، وفي سنة اثنتي عشرة من الهجرة أخذ المسلمون في تمصير البصرة، وأخذ العرب تِبَاعًا يَغْـــدُون إليها جاعلين منها مقامهم [1] وكان لهؤلاء الأعراب أسواق أدبية أقاموها في البصرة تحكي أسواقهم في الجاهلية، أعرفها المربد الذي كان على ثلاثة أميال من البصرة، والذي بلغت شهرته مبلغ عكاظ فكانت تعقد فيه حلقات الخطباء وندوات الأدباء والشعراء.

وعاشت البصرة صدر الإسلام مقر العلماء والحفاظ والقراء، وحين أفضت الدولة إلى بني أمية وانتقلت العاصمة إلى دمشق لم تفقد البصرة مكانتها العلمية والأدبية، لا ينبغ شـــاعـــر ولا يظهر أديب ولا يبرز عالم إلاّ قصد البصرة يجد فيها من يستمع له ويعي عنه ويأخذ منه. وجذبت تلك المكانة غير العرب إليها من العراق وفارس وغيرهما، فدخل على الفكر العربي جديد المضاف إليه. وهكذا عاشت البصرة في العصر الأموي العاصمة العلمية للدولة على حين كانت دمشق العاصمة السياسية، وعاشت المدينة بينهما للغناء والمغنين.

وإلى جانب البصرة كانت الكوفة ، غير أنّ البصرة ظلت اسبق، وعنها كانت تأخذ الكوفة، إلى أن قامت الدولة العباسية فاخذ خلفاؤها يؤثرون علماءها على علماء البصرة ويتخذون منهم معلمين لأبنائهم.

وأزكى هذا الإيثار الروح العلمية بين المدينتين فكان له أثر أيّما أثر في إنعاش الحياة العلمية وظهور آراء لم يكن يقدر لها الظهور لولا هذه المنافسة.

في ظل هذه الحياة العلمية المنعشة المتأثرة بحضارات مختلفة نشأ الخليل بن أحمد في البصرة، وكان مولده في العام المتمم مائة من الهجرة في خلافة الخليفة العادل عمر بن عبد العزيز (99-101هـــ) على ذلك إجماع المؤرخين، هذا إذا أغفلنا رواية بهامش كتاب تهذيب التهذيب لابن

[1]-عكاوي رحاب. الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري. دار الفكر العربي بيروت لبنان، الطبعة الأولى؛ سنة 2003، ص:5.

حجر عبارتها: وجد بخطه الذهبي أنه ولد سنة (105هـ)ثم امتدت به الحياة ليشهد نهاية الدولة الأموية، وكان عندها قد تجاوز الثلاثين بقليل، ليستقبل الدولة العباسية ويعيش في ظلها عمرا مديدا.

والمؤرخون مُجْمِعُون على أنّ الخليل كان إماما في العربية، كما كان الغاية في استخراج مسائل النحو وتصحيح القياس فيه، كما كان أول من استنبط علم العروض، وما من شك في أن معرفته بالإيقاع والنظم أعانته على استنباط هذا العلم العروضي الذي لم يأخذه عن أستاذ ولا احتذاه على مثال سابق [1]. ويبدو أنه كان للعرب منذ الجاهلية شيء من هذا العلم وأحكامه وأسماء أوجهه، ولكن الخليل دوّن هذا العلم تاما كاملا وجعل له قواعده وأشار إلى شواذه وإمامته في النحو فيكفي فيها قول ابن خلدون في مقدمته: " وكان سابق الحلبة في ذلك الخليل بن أحمد الفراهيدي. ألّف فيها كتاب"العين"،فحصر فيه مركّبات حروف المعجم كلّها، من الثنائي والثلاثي والرباعي والخماسي، وهو غاية ما ينتهي إليه التّركيب في اللسان العربيّ" [2].

نشأة النحو: بالإمكان رد أسباب وضع النحو العربي إلى بواعث شتى منها الدينية ومنها غير الدينية. أمّا البواعث الدينية فترجع إلى الحرص الشديد على أداء نصوص الذكر الحكيم أداء فصيحا سليما إلى أبعد حدود السلامة والفصاحة، وخصوصا بعد أن أخذ اللحن يشيع على الألسنة، وكان قد أخذ في الظهور منذ حياة الرسول ﷺ ، ورووا أن أحد ولاة عمر بن الخطاب كتب إليه كتابا به بعض اللحن فكتب إليه عمر: " أن قنّع كاتبك سوطا "

غير أنّ اللحن في صدر الإسلام كان لا يزال قليلا، بل نادرا، وكلما تقدمنا في الزمن اتسع شيوعه على الألسنة، وخصوصا بعد تعرب الشعوب المغلوبة التي كانت ألسنتها تحتفظ بكثير من عاداتها اللغوية، مما فسح للتحريف في عربيتهم التي كانوا ينطقون بها، كما فسح للحن وشيوعه. ثم إنّ العرب الذين نزلوا في الأمصار الإسلامية أخذت سلائقهم تضعف لبعدهم عن ينابيع اللغة الفصيحة حتى عند بلغائهم وخطبائهم المفوهين، ويكفي ما يروي عن الحجاج من أنه سأل يحيى بن يعمر هل يلحن في بعض نطقه، وسؤاله ذاته يدل على ما استقر في نفسه من أنّ

[1]-عكاوي رحاب. الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري. ص:6.

[2]-ابن خلدون، عبد الرحمن. المقدمة . ص :567 ، و568.

اللحن أصبح بلاء عاما، وصارحه يحي بأنه يلحن في حرف من القرآن الكريم، إذ كان يقرأ قوله عزّ وجلّ ﴿**قُلْ إِنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ**﴾ [1]، إلى قوله تعالى ﴿**أَحَبَّ**﴾ بضم الباء، والوجه أن تقرأ بالنصب خبرا لكان بالرفع. وإذا كان الحجاج وهو الخطيب المفوه يلحن في حرف من القرآن، فمن وراءه من العرب نازلة المدن الذين لا يرقون إلى مترلته البيانية كان لحنهم أكثر.

وازداد اللحن فشوا وانتشارا على ألسنة أبنائهم الذين لم ينشأوا في البادية مثلهم، ولا تغذوا من ينابيعها الفصيحة، وإنما نشأوا في الحاضرة واختلطوا بالأعاجم اختلاطا أدخل اللحن والوهن على ألسنتهم وفصاحتهم، على نحو مما هو معروف عن الوليد بن عبد الملك، وكثرة ما كان يجـــري على لسانه من لحن. وكان كثير من أبناء العرب ولدوا لأمهات أجنبيات أو أعجميات، فكانوا يتأثرون بهنّ في نطقهنّ لبعض الحروف، وفي تعبيرهن ببعض الأساليب الأعجمية، وكل ذلك جعل الحاجة تمسّ في وضوح إلى وضع رسوم، يعرف بها الصحيح من الخطأ في الكلام خشية دخول اللحن وشيوعه في تلاوة آيات الذكر الحكيم [2] .

و انضافت إلى ذلك بواعث أخرى، بعضها قومي عربي يرجع إلى أن العرب يعتزون بلغتهم اعتزازا شديدا، وهو اعتزاز جعلهم يخشون عليها من الفساد حين امتزجوا بالأعاجم، مما جعلهم يحرصون على رسم أوضاعها خوفا عليها من الفناء والذوبان في اللغات الأعجمية. وإلى جانب هذا كانت هناك بواعث اجتماعية ترجع إلى أن الشعوب المستعربة في حاجة شديدة إلى من يرسم لها أوضاع العربية في إعرابها وتصريفها حتى تمثـــلها تمثيلا مستقيما، وتتقن النطق بأساليبها نطقا سليما. كل ذلك يعني أنّ بواعث متشابكة دفعت دفعا إلى التفكير[3]

في وضع النحو، ولا بد أن نضيف إلى ذلك رقي العقل العربي، ونمو طاقـــته الذهنية نموا أعـــدّه للنهوض برصد الظواهر اللغوية، وتسجيل الرسوم النحوية تسجيلا تطرد به القواعد وتنتظم الأقيسة انتظاما يهيئ لنشوء علم النحو ووضع أسسه وقوانينه الجامعة المشتقة من الاستقصاء الدقيق للعبارات الفصيحة، ومن المعرفة التامة بخواصها وأوضاعها الإعرابية.

---

[1]-سورة التوبة:24.

[2]-ينظر ، عكاوي رحاب . الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري. ص:8.

[3]-يُنظر ،المرجع نفسه . ص:9.

ولّما كانت العلوم في الأمم لا تظهر فجأة، بل تأخذ في النهوض شيئا فشيئا حتى تستوي على سوقها، كان ذلك مدعاة في كثير من الأمر لأنْ تلتبس نشأة بعض العلوم وأن يختلط على الناس واضعوها الأوائل، وهذا نفسه ما حدث فيمن نسبت إليهم الخطوات الأولى في وضع النحو العربي[1]، وفي ذلك يقول السيرافي، في أخبار النحويين :" اختلف الناس في أول من رسم النحو، فقل قائلون: أبو الأسود الدؤلي، وقال آخرون : نصر بن عاصم الدؤلي ويقال: الليثي، وقال آخرون: عبد الرحمن بن هرمز، وأكثر الناس على أبي الأسود الدؤلي" [2].

والروايات تضطرب في صنيع أبي الأسود للنحو، فمنها ما يجعل ذلك من عمله وحده، ومنها ما يصعد به علي بن أبي طالب رَضِيَ اللهُ عَنْهُ ، إذ يروون عن أبي الأسود نقسه أنه دخل عليه وهو بالعراق فرآه مطرقا، فسأله فيم يفكر، فقال له : سمعت ببلدكم لحنّا، فأردت أن اصنع كتابا في أصول العربي، وأتاه بعد أيام فألقى إليه صحيفة فيها:" بسم الله الرحمن الرحيم. الكلام كله اسم وفعل وحرف ، فالاسم ما أنبأ عن المسمى، والفعل ما أنبأ عن حركة المسمى، والحرف ما أنبأ عن معنى ليس باسم و لا فعل " ثم قال له: " اعْلَمْ أنّ الأشياء ثلاثة: ظاهر ومضمر وشيء ليس بظاهر ولا مضمر، وإنما يتفاضل العلماء في معرفة ما لا ليس بمضمر ولا ظاهر " .

هذه الرواية تمضي فتذكر أنّ أبا ألأسود جمع لعلي رَضِيَ اللهُ عَنْهُ أشياء وعرضها عليه، كان منها حروف النصب: إنّ و أنّ وليت ولعلّ وكأنّ، و لم يذكر أبو الأسود: لكنّ، فقال له علي رَضِيَ اللهُ عَنْهُ: لم تركتها؟ فقال: لم أحسبها منها، فقال: بل هي منها فزادها فيها. ولهذه الرواية صورة أخرى تلتقي معها. يقول القفطي في إنباه الرواة: " رأيت بمصر في زمن الطلب بأيدي الوراقين جـــزءا فيه أبواب من النحو، يجمعون على أنها مقدمة علي بن أبي طالب رَضِيَ اللهُ عَنْهُ، التي أخذها عنه أبو الأسود الدؤلي"[3]. فالمسألة إذا، كما رآها شوقي ضيف، لم تقف عند سطور أو بعض فصول نحوية تذكر مجملة، بل اتسعت لتصبح مقدمة أو رسالة صنّفها الإمام علي، وكأنّه لم يكن مشغولا حين ذهب إلى العراق والكوفة لإعداد الجيوش، ولا كان مشغولا بحروب الخوارج، إنما كان مشغولا بالنحو

---

[1]-يُنظر ،عكاوي رحاب. الخليل بن أحمد الفراهيدي. ص:9.

[2]-محمد ابراهيم البنا. دراسات ونصوص لغوية (2). دار ابن حزم بيروت، لبنان، الطبعة الأولى؛ سنة 2006. ص: 37.

[3]-القفطي.إنباه الرواة على أنباه النحاة. نقلا عن عكاوي رحاب. الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري. ص:10.

ووضع رسومه وأصوله. وطبائع الأشياء تنفي أنه قد فعل ذلك، لما يجري في هذه الروايات من تعريفات وتقسيمات منطقية، لا يعقل أن تصدر عن الخليفة أو أحد معاصريه، ولعلّ بعضهم نحله هذا الوضع القديم للنحو الذي لا يتفق في شيء وأولوية هذا العِلْم ونشأته.

وقد تقف الرِّاويات في الصانع الأول للنحو عند أبي الأسود، غير أنها تعود فتضطرب في السبب الذي جعله يرسمه، وفي حاكم البصرة الذي بعثه على هذا الرسم والأبواب التي رسمها فيه. فمن قائل إنه سمع قارئا يقرأ الآية الكريمة:﴿... **أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ**﴾[1] بكسر اللام في رسوله ، فقال: ما ظننت أمر الناس يصل إلى هذا، واستأذن زياد بن أبيه والي البصرة، وقيل بل استأذن ابنه عبيد الله وإليه من بعده، في أن يضع للناس رسم العربية. وقيل بل وفد على زياد، فقال له: إني أرى العرب قد خالطت الأعاجم وتغيرت ألسنتهم، أفتأذن لي أن أضع للعرب كلاما يعرفون- أو يقيمون- به كلامهم؟ وقيل: بل أن رجلا لحن أمام زياد أو أمام ابنه عبيد الله، فطلب زياد أو ابنه أن يرسم للناس العربية. وقيل إنه رسمها حين سمع بنته تقول: ما أحسن السماء وهي لا تريد الاستفهام وإنما تريد التعجب، فقال لها: قولي ما أحسن السماء[2].

وفي رواية أنه – أبا الأسود – شكا فساد لسانها لعلي بن أبي طالب رضي الله عنه، فوضع له أبواب النحو وقال له: انح هذا النحو، ومن أجل هذا سمي هذا العلم باسم النحو. ويذكر بعض الرواة أنه وضع أبواب التعجب والفاعل والمفعول به وغير ذلك من الأبواب. ويقول آخرون: إنه وضع أبواب التعجب والاستفهام والعطف والنعت وإنّ وأخواتها. وقد يشرك بعض هؤلاء معه في هذا الصنيع تلميذيه نصر بن عاصم وابن هرمز، إذ يقول الزبيدي: " أول من أَصَّل النحو وأعمل فكره فيه أبو الأسود ظالم بن عمرو الدؤلي ونصر بن عاصم وعبد الرحمن بن هرمز، فوضعوا للنحو أبوابا وأصّلوا له أصولا، فذكروا عوامل الرفع والنصب والخفض والجزم ووضعوا باب الفاعل والمفعول والتعجب والمضاف "[3]،[4].

---

[1]-سورة التوبة:3.

[2]-ينظر ، عكاوي رحاب. الخليل بن أحمد الفراهيدي ..ص:10.

[3]-أبو بكر الزبيدي .الطبقات . نقلا عن عكاوي رحاب . الخليل بن أحمد الفراهيدي . ص :10.

[4]-ينظر ، عكاوي رحاب . الخليل بن أحمد الفراهيدي . ص :11.

والحق أنّ أبا الأسود نسب إليه وضع العربية فظنّ بعض الرواة أنه وضع النحو، وهو إنّما وضع أول نقط يحرر حركات أواخر الكلمات في القرآن الكريم بأمر من زياد بن أبيه أو ابنه عبيد الله، وقد اتخذ لذلك كاتبا فطنا حاذقا من بني عبد القيس، وقال له: إذا رأيتني قد فتحت شفتي بالحرف فانْقط نقطة فوقه على أعلاه، وإن ضممت شفتي فانْقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت شفتي فاجعل النقطة من تحت الحرف، فإن أتبعت شيئا من ذلك غنّة فاجعل مكان النقطة نقطتين رضي الله عنه الغنة هي التنوين). وابتدأ أبو الأسود المصحف حتى أتى على آخره، بينما كان الكاتب[1] رضي الله عنه

يضع النقط بصبغ يخالف لونه لون المداد الذي كُـتبت به الآيات. وكان هذا الصنيع الذي سمي باسم رسم العربية سببا في أن يختلط الأمر فيما بعد على الرواة، فظنت طائفة منهم أنّ أبا الأسود رسم النحو وبعضا من أبوابه، وهو إنما رسم إعراب المصحف من طريق نقط أواخر الكلمات[2].

وعن أبي الأسود وصنيعه أخذ تلاميذه من قرّاء الذكر الحكيم وفي مقدمتهم نصر بن عاصم وعبد الرحمن بن هرمز ويحي بن يعمر وعنبسة الفيل وميمون الأقرن، فكل هؤلاء "نقطوا المصحف وأخذ عنهم النقط وحفظ وضبط وقيد وعمل به واتبع فيه سنتهم واقتدي فيه بمذاهبهم"[3].

وأضافوا إلى ذلك عملا جليلا هو اتخاذ نقط جديد للحروف المعجمة في المصاحف تمييزا لـــها من الحروف المهملة، فقد ذكر الرواة أنّ الحجاج في ولايته على العراق أمر نصر بن عاصم، أو يحيى بن يعمر بإعجام حروف المصحف وخمّسها، بمعنى أنه أول من قسّم القرآن الكريم أقساما [4].

من كل ما تقدم نخلص أنّ من ذكرنا من تلاميذ أبي الأسود كانوا من قراء الذكر الحكيم، وكان يؤخذ عنهم النّقطان جميعا نقط الإعراب ونقط الإعجام، وكان ذلك عملا جليلا حقا، فقد أحاطوا لفظ المصحف بسياج يمنع اللحن فيه، مما جعل بعض الرواة الأولين يظنون أنهم وضعوا

[1]- ينظر ، عكاوي رحاب . الخليل بن أحمد الفراهيدي. ص :11.

[2]- ينظر ،المرجع نفسه. ص:11.

[3]- ينظر ،المرجع نفسه. ص:11.

[4]- ينظر ،المرجع نفسه. ص: 11.

قواعد الإعراب أو أطرافا منها، وهم إنما رسموا بدقة نقط الإعراب لا قواعده، كما رسموا نقط الحروف المعجمة من مثل الباء والتاء والثاء والنون رضي الله عنه[1] .

في أوّل من وضع النّحو والتّصريف:

قال السّيرافي في أخبار النحويين: " اختلف الناس في أول من رسم النحو، فقال قائلون: أبو الأسود الدُّؤلي، وقال آخرون: نصر بن عاصم الدؤلي ويقال اللّيثي، وقال آخرون: عبد الرحمن بن هرمز، أكثر النّاس على أبي الأسود الدُّؤلي "رضي الله عنه[2] .

قال الفخر الرازي في كتابه رضي الله عنه الْمُحرّر في النَّحو): " وتطابقت الرِّوايات على أن أول من وضع النحو أبو الأسود، وأنه أخذه عن علي τ واتفقوا على أن معاذ الهرّاء أول من وضع التصريف، وكان تخرّج بأبي الأسود، ثم خلف أبا الأسود خمسة: عنبسة الفيل، وميمون الأقرن، ويحي بن يعمر، وابنا أبي الأسود عطاء وأبو حرب. ثم خلف هؤلاء عبد الله بن أبي إسحاق، وعيسى بن عمر، وأبو عمرو بن العلاء، ثم خلفهم الخليل ففاق من قبله و لم يدركه أحد بعده، أخذ عن عيسى وتخرّج بابن العلاء، ثم أخذ عنه سيبويه، وجمع العلوم التي استفادها منه في كتابه، فجاء كتابه أحسن من كل كتاب صنف فيه إلى الآن. ثم صار الناس بعد ذلك فرقتين: بصرية وكوفية " [3] .

يقول الطنطاوي في نشأة النحو وتدرجه: " نشأ النحو أول مرة صغيرا، شأن كل كائن فوضع أبو الأسود منه ما أدركه عقله، ونفد إليه تفكيره، ثم أقره الإمام علي رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ على ما وضعه وأشار عليه أن يقتفيه "[4].

اختلف في أول لحن سمع بالعراق، قال الجاحظ: " وأول لحن سمع بالبادية: هذه عصاتي، والصواب عصاي، وأول لحن سُمِع بالعراق: حيِّ على الفلاح، وصوابه حيَّ، بالفتح "رضي الله عنه[1] أي بفتح الياء.

---

[1]- ينظر ،المرجع نفسه. ص: 12.

[2]-أبو سعيد السّيرافي . أخبار النّحويين .نقلا عن محمد إبراهيم البنا. دراسات ونصوص لغوية (2) .ص: 37.

[3]-فخر الدّين الرّازي .المحرّر في النّحو. نقلا عن السيوطي، جلال الدين. الاقتراح في علم أصول النحو، ص:131،و132.

[4]-الطنطاوي، محمد . نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة. دار المعارف مصر، د ط ؛ 1970م ،ص:34.

وقال ابن السكيت: " زعم الفرّاء أن أول لحن سُمِع بالعراق: هذه عصاتي "[2].

يقول الرافعي: " ورأينا للعلماء كتبا رضي الله عنهفيما تلحن فيه العامة) ككتاب أبي عبيدة، أبي حنيفة الدينوري، أبي عثمان المازني، وأبي حاتم السجستاني، وكتاب الفاخر في رضي الله عنه لحن العامة) للمفضل بن سلمة، و رضي الله عنهلحن العامة) للفرّاء، وكل هؤلاء لا يتجاوزن المئة الثالثة، ولا يـــعدون في صنيعهم أن يوردوا ألفاظا من الفصيح حرّفـــتها، ثم يذكرون أصلها على صحته"[3].

أما بعد القرن الثالث فكان يؤلف في رضي الله عنهلحن الخاصة) – كلحن الخاصة لأبي هلال العسكري، ورضي الله عنهدرة الغواص في أوهام الخواص) للحريري، لأن اللحن بعد ذلك كان يؤاخذ به خواص العلماء والأدباء- في كتاباتهم لا في أقوالهم- أما العامة فكانت مناطقهم كما قلنا: لغة في اللحن لا لحنا في اللغة ! [4] .

و يذكر العلاّمة ابن خلدون أنَّ " أوّل من كتب فيها – يعني صناعة العربية – أبو الأسْود الدُّؤليّ من بني كِنانة ، و يُقال بإشارة من عليٍّ – رضِيَ اللّه عنه – "[5] ، ثمّ يشير إلى سبب الكتابة، و ذلك " لأنّه رأى تغيُّر المَلَكَة ، فأشار عليه بحفظها ، ففزعَ إلى ضبطها بالقوانين الحاضرة المستقرأَة ؛ ثمّ كتبَ فيها النّاس من بعده إلى أن انتهت إلى الخليلِ بنِ أحمدَ الفراهيديَّ أيامَ الرّشيدِ ، و كان النّاسُ أحوجَ ما كان النّاس إليها لذهاب تلك المَلَكَة من العرب . فهذّب الصّناعة و كمَّل أبوابها و أخذها عنه سيبويه ، فكمَّل تفاريعها و استكثر من أدلتها و شواهدها ، و وضع فيها كتابه المشهور ، الّذي صار إماماً لكلّ ما كَتَبَ فيها من بعده "[6].

قال ابن خلدون- مشيدا بأهمية علم النحو- في علوم اللسان العربي: " أركانه أربعة: وهي اللغة والنحو والبيان والأدب. ومعرفتها ضرورية على أهل الشريعة، إذْ مَأْخذ الأحكام الشرعية كلها

---

[1]- الجاحظ . البيان والتبيين. نقلا عن الرافعي،مصطفى صادق. تاريخ آداب العرب.ج1 ، ص:206.

[2]- ابن السكيت. إصلاح المنطق.نقلا عن الرافعي،مصطفى صادق. تاريخ آداب العرب.ج1 ، ص:206.

[3]- الرافعي،مصطفى صادق. تاريخ آداب العرب.ج1 ، ص:218.

[4]- ينظر ، الرافعي مصطفى صادق .تاريخ آداب العرب .ج 1 ،ص:218.

[5]- ابن خلدون عبد الرحمن. المقدمة. ص: 566.

[6]- المرجع نفسه. ص: 566.

من الكتاب والسنة، وهي بلغة العرب ونقلتها من الصحابة والتابعين عرب، وشرح مشكلاتها من لغتها، فلا بد من معرفة العلوم المتعلقة بهذا اللسان لمن أراد علم الشريعة. وتتفاوت في الـــتأكيد بتفاوت مراتبها في التوفية بمقصود الكلام، حسب ما يتبين في الكلام عليها فنّا فنّا. والذي يتحصل أن الأهّم المقدم منها هو النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة. وكان من حق علم اللغة التقدم، لولا أن أكثر الأوضاع باقية في موضوعاتها، لم تتغير بخلاف الإعراب الدال على ألإسناد والمسند والمسند غليه، فإنه تغير بالجملة و لم يبق له أثر . فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة، إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة، وليس كذلك اللغة "[1] . وقال أيضا في علم النحو: " وذلك أنه لما فسدت ملكة اللسان العربي في الحركات المسماة عند أهل النحو بالإعراب "[2] . و" يكاد يكون هناك إجماع على أنّ أبا الأسود الدُّؤَليّ (ت69هـــ) تحدّثَ في بعض مسائل النّحو العربيّ تحديدا لوظيفة بعض الكلمات أو الألفاظ في القرآن الكريم خاصّة ، وفي الكلام العربيّ عامّة شِعْره ونَثْره ..." [3].

أطوار النحو:

قال الطنطاوي: "ولقد تلمسنا تعرف المراحل التي اجتازها هذا العلم طبقا لنواميس النشوء، فلكل علم أطوار يمر بها كما يمر الحي بأطوار الحياة: وليدا وناشئا وشابا وكهلا، في كثير من الكتب التي يخال فيها التعرض لذلك، فما وقفنا على ما يشفي الغلة وينير السبيل، فلاح لنا بعد إنعام الفكرة وإطالة النظرة أن نعجل الصلة بين هذه المراحل والعلماء القائمين بأمر هذا الفن، إذ كان على أيديهم ما نقله من طور إلى آخر[4] .

روى لنا التاريخ أن البصريين الذين وضعوه وتعهدوه بالرّعاية قرابة قرن، كانت فيه الكوفة منصرفة عنه بما شغلها من رواية الأشعار والأخبار، والميل إلى التندر بالطرائف من الملح والنوادر ثم تكاتف الفريقان على استكمال قواعده، واستحثهما التنافس الذي جدّ بينهما واستحرّت ناره ردحا من الدهر ينيف على مائة سنة، خرج بعدها هذا الفن تام الأصول، كامل العناصر، وانتهى

---

[1]-المرجع نفسه. ص565.

[2]-المرجع نفسه. ص: 567.

[3]-ناصر لوحيشي . " الدّرس النّحوي : " مشكلاته ومقترحات تيسيرية " ،ندوة تييسير النحو،عدد (2001م)، ص : 88.

[4]-الطنطاوي محمد. نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة. ص: 35.

الاجتهاد فيه، وحينذاك التأم عقد الفريقين في بغداد، فنشأ المذهب البغدادي الذي عماده الترجيح بين الفريقين، ثم شّعّ نور هذا العلم في سائر البلاد الإسلامية التي احتفظت به بعد أن دالت دولة بغداد العلمية، وفي طليعتها الأندلس في عصرها الزاهر، ومصر المعزية والشام وما يتاخمها " [1] .

وعلى ضوء هذا التاريخ قد عددنا أطواره أربعة: طور الوضع والتكوين (بصري)، طور النشوء والنمو (بصري كوفي)، طور النضج والكمال (بصري كوفي)، طور الترجيح والبسط في التصنيف (بغدادي وأندلسي ومصري وشامي).

على أنه ليس في الاستطاعة وضع حد توقيتي ينفصل به كل طور عما يسبقه أو يعقبه، فإنّ الأطوار لا بد من تداخلها، وسريان بعض أحكام سابقها على بادئها، فغير ممكن أن يوجد الطور دفعا، وإنما تلده المؤثرات التي تسبقه.

الطور الأول : طور الوضع والتكوين (بصري).

يبدأ هذا الطور من عصر أبي الأسود إلى أول عصر الخليل بن أحمد، وهذا الطور استأثرت به البصرة صاحبة الفضل في وضعه وتعهده في نشأته، بينما كانت الكوفة منصرفة عنه برواية الأشعار والأخبار والنوادر، اشتغل فيه طبقتان من البصريين بعد أبي الأسود حتى تأصلت منه أصول كثيرة وعرفت بعض أبوابه [2] .

الطور الثاني: طور النشوء والنمو (بصري كوفي).

يبدأ هذا الطور من عهد الخليل بن أحمد البصري، وأبي جعفر بن الحسن الرؤاسي الكوفي إلى أول عصر المازني البصري، وابن السكيت الكوفي، وفي هذا الطور اشترك البلدان في النهوض بهذا الفن والمنافسة فيه، فقد تلاقت فيه الطبقة الثالثة برئاسة الخليل، والأولى الكوفية بزعامة الرؤاسي، وبعدهما طبقتان من كل البلدين. فوثب وثبة قوية، وفي هذا الطور كان النحو في معناه العام يشمل مباحث الصّرف.

الطور الثالث: طور النضج والكمال (بصري كوفي).

---

[1]-ينظر، الطنطاوي محمد. نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة. ص:36.

[2]-ينظر، المرجع نفسه. ص:36، و37.

يبدأ هذا الطور من عهد أبي عثمان المازني البصري إمام الطبقة السادسة، ويعقوب بن السكيت الكوفي إمام الطبقة الرابعة، إلى أخر عصر المبرد البصري شيخ الطبقة السادسة، وثعلب شيخ الطبقة الخامسة.

لقد هيأ الطور السالف لهذا الطور الكمال والنضج بفضل ما بذل رجاله من جهد. كان الأثر في تخرج جمهرة من العلماء في كلا البلدين [1].

الطور الرابع: طور الترجيح والبسط في التصنيف (بغدادي وأندلسي ومصري وشامي). في هذا الطور ظهرت المدارس النحوية، منها المدرسة البغدادية، ومن أعلامها أبو علي الفارسي، وأبو عثمان ابن جني، والمدرسة الأندلسية، ومن أعلامها أبو حيان التوحيدي صاحب البحر المحيط وابن خروف المتوفى سنة 680هـ أحد شراح كتاب سيبويه ،وابن الطراوة، وابن مضاء القرطبي صاحب نظرية العامل وبعض نحاة مصر والشام: ابن الحاجب صاحب الأرجوزة في النحو والصرف وشارح كتاب سيبويه، وابن هشام الأنصاري،وأبو جعفر ابن محمد النحاس المصري المتوفى سنة 338هـ وشارح كتاب سيبويه ،وأبو العباس أحمد ابن محمد ابن علي المتوفى سنة 776هـ أحد شراح كتاب سيبويه، وابن مالك صاحب الألفية في النحو والصرف، وأبو حيان النضري.

يرى شوقي ضيف أن الجيل الأول من البغداديين كان يتزع نزعة كوفية مثل:ابن كيسان،ابن شقير، ابن خياط. بينما الجيل الثاني كانت له نزعة بصرية ،كأبي علي الفارسي ، وابن جني [2].

العلاقة بين علم القراءات وعلم النحو:

فالعلاقة بين العلمين وثيقة وقديمة، ذلك أن رواد النحو الأوائل كانوا قُرّاء، فتاريخ النَّحو يبتدئ من أبي الأسود الدؤلي والطبقة التي أخذت عنه وهم من القُـرَّاء، ولقد كان لما صنعه الأسود الدؤلي عن ضبط أواخر الكلم في آيات القرآن الكريم بداية للتفكير في العلامة الإعرابية، ثم علاقات التركيب، وقد بنى تلاميذه على هذا الأساس، حتى قـيّض الله للعربية شـيخها الخـليل

[1]-ينظر، الطنطاوي محمد. نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة . ص : 40 ، و46.

[2]-ينظر، شوقي ضيف.المدارس النحوية.دار المعارف مصر، ط8 ؛1968م ، ص :44 .

بن أحمد، فاكتمل بناء النحو على يديه، بما وضع من الأصول والمصطلحات، فقام على أبواب، وفصول وتمايزت فيه المتشابهات، وكان كتاب سيبويه قمة النضج لعمل أولئك الرواد من القُرّاء[1].

ولقد مضى الزمن وعالم النحو آخذ من القراءات بنصيب وافر، حتى لقد كان بعضهم من أئمة القُرَّاء، مثل: عيسى بن عمر، وأبي عمرو بن العلاء والكسائي، كما أن القراء لا يبالغ أحد منهم في فنِّـــــه إلا إذا كان عالما بالنحو، يقول ابن مجاهد: "فمن حملة القرآن المعرب العالم بوجوه الإعراب والقراءات، العارف باللغات ومعاني الكلام، البصير بعيب القراءات، المنتقد للآثار- فذلك الإمام الذي يفزع إليه حفاظ القرآن في كل مصر من أمصار المسلمين "[2]،[3].

سبب وضع النحو:

و" تكاد الروايات التاريخية تجمع على ربط نشأة النحو العربي بظاهرة اللحن "[4] ، وكانت هذه النهضة الميمونة بالبصرة للاستفادة من هذا الفن- يعني علم النحو- اتقاء لوباء اللحن الزاري بصاحبه، وبخاصة الموالي [5].

غير أن عبده الراجحي شكّك في هذا الأمر ورأى أنه غير ثابت، و " أنّ الشيء الوحيد الثابت هو وضع أبي الأسود لضبط القرآن بالنُّقَط " [6] .

ورأى الراجحي أن الغاية من وراء نشأة النحو العربي هي فهم القرآن الكريم، " ذلك أن المسلمين عر فوا بداية أن عليهم أن يقرأوا القرآن وأن يفهموه. وفـــرْق كبير بين علم يسعى لفهْم النّصّ وعِلْم يسعى لحفظه من اللحن، ولو كانت الغاية منه حفظ النص من اللحن لما اتبع العرب هذه الثروة الضخمة في مجال الدرس النحوي" [1].

---

[1]-ينظر، محمد إبراهيم البنا. دراسات ونصوص لغوية (1). ص:6

[2]-هو أبو بكر بن مجاهد من قراء بغداد، لما توفي، خلفه في مجلس الإقراء عبد الواحد المقرئ صاحب كتاب (أخبار النحويين) . نقلا عن محمد إبراهيم البنا. دراسات ونصوص لغوية (1). ص:6.

[3]-ينظر، محمد إبراهيم البنا. دراسات ونصوص لغوية (1). ص:6.

[4]-بودوخة مسعود."قرائن المعنى عند النحاة"، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في23،24 أبريل بالمكتبة الوطنية بالحامة. منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دون طبعة، سنة (2001م)،ص:53.

[5]-ينظر، الطنطاوي محمد. نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة. ص: 34.

[6]-الراجحي عبده، دروس في المذاهب النحوية. دار النهضة العربية بيروت، الطبعة الثانية؛ سنة 1988، ص:9

وقد ساق الراجحي من الأدلة على مذهبه- الثروة النحوية الضخمة- أدلة أخرى، منها ارتباط درس النحو بكل المحاولات الأخرى- في العلوم الأخرى- تسعى إلى فهم النص، زيادة على أن الفهم يقصد إلى البحث عن كل ما يفيد في استنطاق النص، وفي معرفة ما يؤديه التركيب القرآني على وجه الخصوص، باعتباره أعلى ما في العربية من بيان [2].

قال الهاشمي : " وسبب وضعه – النحو – وقوع اللحن من بعض الناس، وذلك أن النطق باللغة العربية كان سجية للعرب من غير تطبع، فلما اتسع نطاق الإسلام واختلط العجم بالعرب وتولّد اللحن بينهم، رسم الإمام علي لأبي الأسود منه أبوابًا، وقال له: (انح هذا النحو يا أبا الأسود)، فوضعه أبو الأسود وأخذه عنه غيره إلى أن وصل إلينا "[3].

وما ذهب إليه عبده الراجحي هو رأي وجيه، إذ لا يمكن نفي جانب المعنى عن النحو، وحتى لو افترضنا أن النحو العربي نشأ في البداية إثر حادثة معينة أبرزت خطورة اللحن في قراءة القرآن، فإنّ النحاة رأوا فيه بعد ذلك وسيلة فعالة في ضبط الفهم وسلامة المعنى، وبهذا يكون عمل النحاة ارتبط بالدلالة منذ البداية.

ولذلك رأينا الكثير من النحاة، يعولون على المعنى، وحتى لو خالف هذا المعنى ظاهر اللفظ.[4] . والعلاقة بين اللفظ والمعنى في: " صناعة النحو قد تكون فيها الألفاظ مطابقة للمعاني وقد تكون مخالفة لها إذا فهم السامع المراد، فيقع الإسناد إلى شيء وهو في المعنى إلى شيء آخر إذا علم المخاطب غرض المتكلم، وكانت الفائدة في كلا الحالين واحدة " [5].

---

[1]-ينظر، الرّاجحي عبده .دروس في المذاهب النّحويّة .ص:10.

[2]-ينظر ،الراجحي عبده .دروس في المذاهب النحوية.ص: 10. وينظر ، الراجحي، عبده. النحو العربي والدرس الحديث. دار النهضة العربية بيروت، دون طبعة؛ سنة 1986، ص:11.

[3]-ابن عثيمين، محمد بن صالح. الدرة النحوية في شرح الآجرومية. دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع القاهرة، الطبعة الأولى؛ سنة 2006، ص:8.

[4]-ينظر، بودوخة مسعود. "قرائن المعنى عند النحاة"،أعمال ندوة تيسير النحو ،سنة(2001م)،ص:173.

[5]-السيوطي جلال الدين. الأشباه والنظائر في النحو. تحقيق: محمد عبد الله ، دون طبعة ؛ سنة 1986،ج3، ص:173

المبحث الثّالث:مشكلات النّحو العربيّ:

لقد أتى على النحو العربي حين من الدهر، كثرت فيه المؤلفات وتعددت المصنفات فزخرت بها مكتباتنا، وزادت العنايـــة عن حدها وضلت الحقائق، ونتجت من ذلك مشكلات كثيرة[1] . " ثمّ طال الكلام في هذه الصناعة وحدث الخلاف بين أهلها، في الكوفة والبصرة " [2].

وإذا كان الناس زمان الجرجاني قد أنكروا على النحاة غلاءهم في النحو، فلقد جاء في دلائل الإعجاز قولهم: " وإنما أنكرنا أشياء كثرتموها بها، وفضول قول تكلفتموها، ومسائل عويصة تجشمتم الفكر فيها، ثم لم تحصلوا على شيء أكثر من أن تغربوا على السامعين، وتعايوا بها الحاضرين " [3].

وقد ضاق الناس ذرعا بمسائل النحو، وضجروا من جدل النحاة وتعسفهم وتكلفهم [4]، وأنزل بعضهم النحو منزلة الغاية لا الوسيلة، ونسي هؤلاء " أنه علم وسيلة، يتوسل بها على شيئين : الأول: فهم كتاب الله وسنة رسوله ﷺ ، الثاني: لإقامة اللسان على اللسان العربي الذي نزل به كلام الله عزوجّل [5]. كما نسوا أن النظم هو توخي معاني النحو، وهو: " أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النّحو "[6].

ويبلغ السأم مبلغه — وبخاصة – عندما قاربوا إفراط النحاة في مسائل الحذف والتقدير والتأويل والإعراب، وحملهم أساليب اللغة على غير ظاهرها، واستخدامهم الأقيسة النظرية التي لا تستند– غالبا– إلى الشواهد المشهورة من كلام العرب [7] .

---

[1]-ناصر لوحيشي."الدرس النحوي:مشكلاته ومقترحات تيسيرية"، أعمال ندوة .تيسير النحو ، سنة(2001م)،ص:105.

[2]-ابن خلدون ، عبد الرحمن. المقدمة. ص: 566.

[3]-الجرجاني عبد القاهر. دلائل الإعجاز.قراءة و تعليق :محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي القاهرة، ط2؛ سنة 1989، ص:29.

[4]-ينظر، إبراهيم أنيس. من أسرار اللغة. مكتبة الأنجلو المصرية، مصر،ط7؛ سنة 1994، ص:199.

[5]-ابن عثيمين محمد صالح. الدرة النحوية في شرح الآجرومية ص:7.

[6]-الجرجاني عبد القاهر.دلائل الإعجاز. ص :81.

[7]-ينظر ،مدكور علي أحمد.تدريس فنون اللغة العربية.مكتبة الفلاح الكويت،ط1؛1984م،ص:249.

تحديد المشكلة:

الحقيقة أن مشكلات النحو متعددة ومتشعبة، و" مسألة تيسير القواعد النحوية تثير حاليا العديد من الإشكالات النظرية والتطبيقية "[1].

وبالرجوع إلى الخلفية الأساسية التي حرّكت دعاة تيسير النحو قديما وحديثا، والتي هي: صعوبة النحو وتعقد أبوابه، والإشكالية المطروحة هي: أين يكمن منشأ هذه الصُّعوبة ؟ هل تعود إلى صعوبة المادة النحوية في حد ذاتها؟ أم إلى طرق تدريسها ؟ [2].

وصارت اللّغة العربيَّة تُعاني المِحْنة بين أهلها وذويها ،وإليكم الدّكتور عبد الصَّبور شاهين يَصِفُ حالَها:"قدْ يكون من الطّبيعيّ أنْ تجِدَ العربيَّة خارج حدودها أعداءً يَكِيدون لها ،لكنّ المُفْزِع حقًّا أنْ يكون بعض هؤلاء الأعداء منْ بَنِيها عنْ قَصْدٍ أو عن غير قصْدٍ ،ولذلك فهي تُقاتِل في إحدى جبهتيْن أَقْرَبهما أَمَرّهما وأَعْصَاهما ؛لأنّها تُقاتل قَطْعًا من نفسها(وظُلْم ذوي القُربى أشدّ مَرَارَة على النَّفْس) ،ولَوْ كُتِبَ لها النَّصْر في هذه المعركة فإنّ مَنْ عَداها يَهُون ،ونحن نتطلَّعُ إلى اليوم الّذي يتحوّلُ فيه كلّ العَرَب إلى عُشّاقٍ مُغْرَمين بلسانهم ،ذائبين في حَرْفه ،يُحْسِنون دَرْسَه ، ويُجيدون نُطْقَه ،... فلا يَنْطِقون على أرض العرَب إلاّ العربيَّة ،وعلى مَنْ أراد أنْ يعيش بين ظَهْرانيهم من الأجانب أنْ يتعلّمَ لِسانهم ويُعاملهم بِكلاَمهم . عندئذٍ سيكون لهذه الأرض احترامها ،وسَوْف تعود مهابتها وعزّتها ،ولسنا بِدْعًا في هذا ، ... "[3].

ومن خلال" المحاولات النظرية والتطبيقية التي أنجـزها اللغـويـون لحل مسألة القواعـد النحوية وتدريسها: نطرح الأسئلة الآتية: هل استطاعت المحاولات الحديثة – التصورات الحديثة لمشكلة تبسيط النحو– أن تقرب النحو من عقل التلميذ ليفهمه، ويجري عليه تفكيره إذا فكّر، ولسانه إذا تكلم، وقلمه إذا كتب؟ وهل فعلت شيئا يعيد للنحو التعليمي حيويته، وتحبب إلى

---

[1]-ندوة تيسير النحو سنة (1976م).نقلا عن صاري محمد. " تيسير النحو:موضة أم ضرورة؟" ،ندوة تيسير النحو سنة (2001م)،ص:179.

[2]-ينظر،المرجع نفسه.ص:218.

[3] عبد الصَّبور شاهين . العربيَّة لغة العلوم والتّـقنيّة .دار الإصلاح للنّشر والتّوزيع ،ط 1 ؛ 1983م ،ص : 39،و40.

التلاميذ درسه ومدارسته؟ وما مقدار التّجديد في تلك المحاولات؟ وما هو المفيد الذي يمكن استثماره في تعليمية مادة النحو، والعربية عامة؟ "[1].

يقول ابن مضاء القرطبي : "إنّي رأيت النحويين – رحمة الله عليهم- قد وضعوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللحن وصيانته عن التغيير، فبلغوا من ذلك الغاية التي أموا وانتهوا إلى المطلوب الذين اتبعوا، إلا أنهم التزموا ما لا يلزمهم وتجاوزا عنها القدر الكافي فيما أرادوه منها فتوعرت مسالكها ووهنت مبانيها وانحطت عن رتبة الإقناع حججها "[2] ، ويقول مونان :"ذلك أن قضايا اللغة كانت ملابسة لقضايا المعتقد في كل الحضارات التي عرفت بكتاب سماوي"[3]. و يقول عبد الفتاح الدجني: "ولن نغالي إذ نقرر أن الدراسات اللغوية كافة جاءت نتيجة حتمية لخدمة القرآن وعاشت في ظله" [4]، فاختلفت الآراء وتباينت حول إن كانت هذه هي الغاية التي نشأ النحو العربي أجلها .

وعلى العموم يُمْكن تصنيف الَّلحْن إلى ثلاثة أنواع :

1- الخطأ في الألفاظ.

2- الخطأ في الإعراب.

3- الخطأ في الأسلوب[5]

أمّا الدكتور عبده الراجحي فيرى أن النحو العربي شأنه شأن العلوم الإسلامية الأخرى نشأ لفهم القرآن الكريم، وشتان بين محاربة اللحن وإرادة الفهم، فاللحن لم يكن- في نظره- السبب الكافي لنضج النحو مبكرا على تلك الصورة التي عرفناها عليها إذ يكفي وضع ضوابط بسيطة للصحة والخطأ لتجنب خطر اللحن، أما الفهم فيستوجب البحث في كل ما يساعد في استنطاق

---

[1]-ندوة تيسير النحو سنة (1976م). نقلا عن صاري محمد. " تيسير النحو:موضة أم ضرورة؟" ،ندوة تيسير النحو سنة (2001م)،ص:201.

[2]-ابن مضاء القرطبي. الرد على النحاة. تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف مصر، ط2؛ 1953م، ص:72.

[3]-المسدي عبد السلام. التفكير اللساني في الحضارة العربية. الدار العربية للكتاب، ط2؛ 1986م، ص:23

[4]-عبد الفتاح الدّجني. الإعجاز النحوي في القرآن الكريم. مكتبة الفلاح الكويت، ط1؛ 1984م، ص:108.

[5]- يُنظـــــر ، محمّد كراكبي."تقويم مُدونة النّحو العربيّ"، ندوة تيسير النحو،عدد (2001م)، المجلس الأعلى للغة العربيّة، ص:319، و320.

النص ومعرفة ما يؤديه التركيب القرآني على وجه الخصوص باعتباره أعلى مراتب الفصاحة، وذلك لأن الفهم طريق لا نهاية له، ومن هنا كان النشاط النحوي القديم على الوجه المعروف من كثرة علمائه وتفرع مذاهبه ووفرة مادته [1].

ويذهب إبراهيم السامرائي إلى أن النحو كان ينبغي أن يكون على النحو الواسع الذي عرفناه عليه وإن لم يكن اللحن قد ظهر وشاع، فقد ظهر في القرن الثاني للهجرة، وهي الحقبة التي بدأت فيها العلوم الإسلامية تنشأ وتزدهر حتى إذا حلّ القرن الثالث والقرن الرابع كان لنا علم لغوي واسع شأنه شأن العلوم الإسلامية الأخرى، كما يرى أنه من العسير أن نجد في تاريخ النحو ما يشير إلى أنه علم تربوي محض يرمي منه أصحابه إلى تقويم اللسان والقلم[2]. فقد ورد في طبقات الزبيدي قوله: "وكثيرا ما يختلف النحاة في أوجه الإعراب، فهذا عيسى بن عمرو الثقفي يختلف مع أبي عمرو بن العلاء في قراءة بعض الآيات، فكان يكون لكل منهما رأي ولكل منهما تعليل، وكثيرا ما تحاورا في أوجه الإعراب"[3].ويذهب الزركشي إلى أنه لا بـــد على المُفَسِّـــرِّ أن يعتمد على العلوم الأخرى، وأهمّها علْم النّحو.

كما تأثَّرَ النّحو بالفقْه وأصوله من النّاحيّة المنهجيّة ،قال السّيوطي:" وأضَفْنا إلى علوم العربيّة علْميْن وضَعْنَهما ؛علْم الجَدَل في النّحو وعلْم أصـــول النّحو ؛فَيُعْرَفُ به القياس وتركيبه وأقسامه ،... ،إلى غير ذلك على حَدِّ أصول الفقْه"[4]. أمّا الإمام الشّافعيّ فكان لا يُسْأل عن مسألة من مسائل الفقْه ،إلاّ أجابَ عنها من قواعد النّحو[5]

وأمّا الإمام أبو عمرو الجرميّ فكان يفتي للنّاس في الفقه من كتاب سِيبَوَيْه[6]

---

[1]-ينظر، الراجحي عبده." النظرية اللغوية المعاصرة وموقفها من العربية " ، عالم الكتب، ، بيروت،د.تا، ص:251.

[2]-ينظر،السامرائي إبراهيم. المدارس النحوية أسطورة وواقع. دار الفكر للنشر والتوزيع بيروت، ط1؛ 1987م، ص:11.

[3]-الزبيدي أبو بكر. طبقات النحويين واللغويين. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف القاهرة، د.تا، ص:37، و38.

[4]-السّيـــوطي جـــلال الدّين . الاقتراح في علم أصول النّحو . تحقيق صلاح الدّين الهواري ،ص :22.

[5]-يُنظر ،الزّبيدي أبو بكر . طبقات النحويين واللغويين . ص : 77..

[6]-يُنظر ،المصدر نفسه . ص : 77

وأمّا عليّ أحمد مدكور فَيُورِدُ المقُولة المشهورة (النّحو في الكلام كالمِلْح في الطّعام.هذا كلامٌ صائبٌ سديد، وتشبيه النّحو بالمِلْح بيْتٌ من حديد،حيث به يُكْشَفُ الإبهام والغُمُوض،كما بالمِلْح يُسْتَلَذُّ الطّعام ويُشْتَهَى تناوله،أمّ إذا زِيدَ في كليْهما عن المِقدار؛فلا كلام مفهوم ولا طعام مأكول.

كما يذهب السيوطي هذا المذهب، يقول: " معرفة النحو ضرورية لأن المعنى يتغير بتغير الإعراب وأخرج أبو عبيدة عن الحسن أنه سئل عن اللغة يلتمسها حسن المنطق ويقيم بها قراءته، فقال له الحسن: فتعلمها، فإن الرجل يقرأ الآية فيعي بوجهها فيهلك فيها "[1]. ويبين الزمخشري شدة الحاجة إلى علم النحو، محتجا على بعض من العربية ويضع من مقدارها في عصره، يقول:"... وذلك أنهم لا يجدون علما من العلوم الإسلامية فقهها وكلامها وعلمي تفسيرها وأخبارها إلا وافتقارها إلى العربية بين لا يدفع ومكشوف لا يتقنع، ويرون الكلام في معظم أبواب وأصول الفقه ومسائله مبنيا على علم الإعراب، والتفاسير مشحونة بالروايات عن سيبويه والأخفش والكسائي والفرَّاء وغيرهم من النحويين البصريين والكوفيين "[2].

يصف إبراهيم مصطفى اهتمام العرب بلغتهم، قائلا: " كان حسّهم به دقيقا يقظا، يعدونه عنوان الثقافة التامة والأدب الرفيع، فكانوا يعدّون اللحن هجنة على الشريف وانتقاصا من المروءة، فكان الرجل إذا تكلم ولحن سقط من أعينهم" [3] ،ولما اتسعت رقعة الدولة الإسلامية بالفتوحات، وتوطدت علاقة العرب بغيرهم من الشعوب غير العربية تسرب الخلل إلى اللغة، وأورد صاحب الطبقات أنّ: " أبا الأسود الدؤلي هو أول من أسس العربية ونهج ووضع قياسها، وذلك حين اضطرب كلام العرب وصار سرّاة الناس و وجوههم يلحنون "[4]. وفي رواية لابن النديم أنّ أبا الأسود الدؤلي سمع قارئا يقرأ: (**لا يأكله إلا الخاطئين**) ، فعمل النحو، والقراءة الصحيحة هي (**إلاّ الخاطئون**) ، والقارئ نصب الفاعل[5].

---

[1]-السيوطي جلال الدين. الإتقان في علوم القرآن. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة دار التراث القاهرة، د.تا، ج2، ص:260.

[2]-الزمخشري محمود بن عمر. المفصل في صنعة الإعراب. دار الجيل للطباعة والنشر بيروت، د.تا، ص:03.

[3]-إبراهيم مصطفى. إحياء النحو. ص:09.

[4]-الزبيدي أبو بكر. طبقات النحويين واللغويين. ص:21.

[5]-ينظر، مازن المبارك. العلة النحوية. دار الفكر بيروت، ط 3؛1981م، ص:59.

يؤيد ابن خلدون هذا الرأي القائل بأن النحو العربي نشأ لغرض حماية اللغة من اللحن، يقول: " فلما جاء الإسلام وفارقوا الحجاز لطلب المُلْك الذي كان في أيدي الأمم والدول، وخالطوا العَجَمَ، تغيّرت تلك المَلَكة بما أَلْقَى السّمْعُ من المخالفات الّتي للمستعربين. و السّمع أبو المَلَكَات اللّسانية ، ففسدت بما أُلْقِيَ إليها مما يُغايِرُها، لجُنُوحِها إليه باعتياد السّمْع. وخَشِيَ أهل العلوم منهم أنْ تَفْسُد تلك الْمَلَكَة رأْسا، ويطول العهد بها فينغلق القرآن والحديث على المفهوم؛ فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك المَلَكَة مُطَّرِدَةً "[1]

يقول الزّبيدي: " أوّل من أصّل النحو وأعمل فكره فيه أبو الأسود ظالم بن عمرو ونصر بن عاصم وعبد الرحمن بن هرمز، فوضعوا النحو أبوابا وأصولا، فذكروا عوامل الرَّفْع والنّصب والجّر والجزم، ووضعوا أبواب الفاعل والمفعول والمضاف "

ويَعْتَبِرُ الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح مبادرة أبي الأسود الدؤلي من المبادرات الهامة و الرّائدة في مجال الدّرس اللّساني العربي ، والّتي لم يسبق لها مثيل ، فيقول: "والذي يؤثر عن أبي الأسود الدؤلي هو مبادرته في استقراء المادة اللسانية للقرآن بالخصوص، واستنباطه من هذا الاستقراء لثلاثة مقاييس نحوية عامة الوجود، وهي أبواب الفاعل والمفعول والمضاف ثم وضع علامات خطية للدلالة عليها.. وإن كانت هذه المقاييس أولية ومجرد مبادئ فإن لهذا العمل، ولهذا المنهج في استخـــراج حدود اللسان ومقاييسه أهمية عظمى لا يقدر لها تقدير إذ لم يؤثر أنه حصل مثل هذا فيما قبل بالنسبة العربية، ثم هي محاولة علمية حقيقية وليست من محض الهواجس التي تذهب أدراج الرياح بُعَيْدَ ظهورها "[2]

قال ابن عثيمين في شأن النحو: "وقد مثل ببيت من قصب وبابه من حديد يعني: أنه من صعب الدخول لكن إذا دخلت، سهل عليك كل شيء. ولهذا ينبغي للإنسان أن يحرص على تعلم مبادئه حتى يسهل عليه الباقي، ولا عِبْرة بقول من قال:(إن النحو صعب) ،حتى يتخيّل الطّالب أنه لن بتمكن منه، فإن هذا ليس بصحيح، ولكن ركز على أوله يسهل عليك آخره "[3]

---

[1]-ابن خلدون عبد الرحمن. المقدمة. ص:566.

[2]-عبد الرحمان الحاج صالح." مدخل إلى علم اللسان الحديث (2) " ، مجلة اللسانيات، (1971م)، ص:32.

[3]-ابن عثيمين محمد بن صالح. الدرة النحوية في شرح الآجرومية. ص:07.

والملاحظ أنَّ العلاّمة ابن عثيمين يُرَغِّبُ المتعلّم المُبتدئ في النّحو ، و يردُّ على أهل التيئيس.

قال بعضهم *:

النَّحْوُ صَعْبٌ وَطَوِيلٌ سُلّمُهُ *** إِذَا ارْتَقَى فِيهِ الّذِي لَا يَفْهَمُهُ

..... *** أَرَادَ أَنْ يُعْرِبَهُ فَيُعْجِـــمَهُ [1]

و"...لكنّ علماء النّحو تأثَّروا بالأساليب الفلسفيّة والمنطقيّة،فبالغوا في مسائل الذّكر والحذْف،والتّقديم والتّأخير،والتّقدير والتّأويل في استخدام العوامل،والعِلل الثّواني والثّوالث،وهكذا جاءتْ تَرِكَتُنَا النّحويّة مُحَمَّلَة بعِبْءٍ ثقيل من الأفكار الغريبة عن الدّراسة اللّغويّة الخالصة،ومُنْتفِخَة بدقائق الفُروع والمجادلات،والأقيسة والتّعليلات،وخرجتْ دراسة النّحو الغرض الّذي وُضِعَ من أجله؛وهو خدمة اللّغة العربيّة مستوياتها المختلفة،قَوْلاً،وقراءةً،وكتابةً"[2].

ـــ تأثر النّحو بالفلسفة والمنطق وعلم الكلام :

لقد ارتقى البحث اللّغويّ بعامّة والبحث النّحويّ بخاصّة ، في رِحابِ الفلسفة وعلم الكلام، وتأثَّرَ بالمباحث الفلسفية والكلامية ، وتجلَّى هذا في المنهج والاصطلاح وطريقة التّأليف، كما تجلَّتْ ملامح الفلسفة والمنطق في المقولات والتّبويب ووضع الحُدود والتّعريفات[3] .

وبإقحام مقولات المنطق على الطّبيعة اللّغوية ، وهيمنتْ هذه القوانين الدّخيلة على الفطرة اللّغوية ، اقتنعَ أسلافنا بأنّ هناك إجحافٌ في حقِّ اللّغة ومستعمليها ، فقدْ أشار ابن جنّي إلى أنّ العامل الحقيقيّ في اللّغة هو الإنسان بوصفه وضع اللّغة ، وقدْ تأثّرَ به ابن مضاء القرطبي ، فألّفَ كتابه (الرّدّ على النُّحاة) رافضًا معيارية النّحو ، وداحِضًا مبدأ العامل والعِلَّة والفاعل

---

*- في هذا القول، يقول ابن عثيمين: " وهذا ليس بصحيح، نحن لا نوافق على هذا، بل نقول إن شاء الله: النحو سهل وسلمه قصير ودرجه سهلة من أوله ". نقلا عن ابن عثيمين. الدرة النحوية في شرح الآجرومية، ص:08.

[1]- ابن عبد ربه. العقد الفريد. ج 1، ص:248، نقلا عن ابن عثيمين .الدرة النحوية في شرح الآجرومية. ص:08.

[2]-محمّد عيد . في اللّغـــة ودراستها . عالم الكتب القاهرة ، د ط ؛ 1974م ، ص : 199، و200.

[3]-ينظر ، أحمد حساني . " النّحو العربيّ بين الخطاب الفلسفيّ والخطاب التّعليميّ " ، ندوة تيسير النّحو ، عدد (2001م) ،منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة الجزائر، ص : 392.

والسببِ وما إليها من القضايا الّتي نلجأُ إليها في تعليلنا للظّواهر اللّغوية ، فالإنسان هو العاملُ الأوّلُ والأخيرُ في اللّغة [1]. ومما يدلُّ على تأثُرِ ابن جنّي بمنهج المتكلّمين أنّه عَقَدَ بابًا في كتابه (الخصائص) وسمّاه (عِلل العربيّة أكلاميّة هي أمْ فقهيّة ؟) ، وقال:" اعلمْ أنّ عِلل النّحويين ... أقْرب إلى عِلل المتكلّمين منها إلىعِلل المتفَقِّهين ذلك أنّهم إنّما يحيلون على الحِسِّ ، ويَحتجُّون فيه بثِقَلِ الحال أوْ خِفَّتها على النّفس كذلك هي عِلل الفِقْهِ " [2][3]. وقال في سِياق آخر :" العرب أرادتْ من العِلل والأغراض ما نسبناه إليها وحملناه عليها " [4][5]. ويرى في سِياقٍ آخر :" أنّهم أحسُّوا ما أحْسَسْنا وأرادوا وقصدوا ما نسبنا إليهم إرادتَه وقصْدَه "[6][7] .

كما أطلقَ بعض دُعاة التيسير على النّحو العربيّ اسم (النّحو التّقليدي) لأنّه في نظرهم "... يُرَكِّزُ على فهْم المعنى أوّلا ومعرفة العِلّة ثانيًا ، وذلك يعود لاعتماده كلّيًا على المنطق"[8].

وبسببِ هذا الخطاب الفلسفي الدّخيل على على الخطاب النّحويّ التّعليميّ ، حدَثَ النُّفُور من النّحو ، وما قصّة الأعرابيّ إلاّ دليل على ذلك " وقفَ أ عرابيّ على مجلسِ الأخفش ، فسمِعَ كلام أهله في النّحو وما يدخُلُ معه ، فتعَجَّبَ وأطْرقَ ووسْوسَ . فقال له الأخفش :

ما تسمعُ يا أخا العرب ؟ قالَ : أراكم تتكلّمون بكلامنا في كلامنا بما ليس من كلامنا " [9].

إذا قيل هذا في زمنِ الفصاحةِ ، حين كان السَّليقيّ يفتخِر على النَّحْويّ ، فيقول :"

---

[1]-ينظر ، أنيس فريحة . نظريات في اللّغة . بيروت لبنان ، ط 2 ؛ 1981م ، ص : 162.

[2]-ابن جنّي . الخصائص . ج 1، ص :48. نقلاً عن أحمد حساني ." النّحو العربيّ بين الخطاب الفلسفيّ والخطاب التّعليميّ " ، ص :395.

[3]-ينظر ، أحمد حساني . " النّحو العربيّ بين الخطاب الفلسفيّ والخطاب التّعليميّ " ، ص:395 .

[4]-ابن جنّي . الخصائص . ج 1، ص :237. نقلاً عن أحمد حساني ." النّحو العربيّ بين الخطاب الفلسفيّ والخطاب التّعليميّ " ، ص :394.

[5]-ينظر ، أحمد حساني . " النّحو العربيّ بين الخطاب الفلسفيّ والخطاب التّعليميّ " ، ص:394 .

[6]-ابن جنّي . الخصائص . ج 1، ص :238. نقلاً عن أحمد حساني ."النّحو العربيّ بين الخطاب الفلسفيّ والخطاب التّعليميّ"، ص :394.

[7]-ينظر ، أحمد حساني . " النّحو العربيّ بين الخطاب الفلسفيّ والخطاب التّعليميّ " ، ص:394

8- السّامرائي، إبراهيم . النّحو العربيّ في مواجهة العصر . دار الجيل بيروت ، ط1 ؛ 1995م ، ص : 23.

[9]-أبو حيّان الأندلسي . الإمتاع والمؤانسة . تحقيق : أحمد أمين ،بيروت لبنان ، د تا ،ج2 ، ص : 139.

وَلَسْـــتُ بِنَحْـــوِيٍّ يَلُوكُ لِسَانـــه *** وَلَكِنّـــي سَلِيقِيٌّ أَقُولُ فَأُعْرِبُ "[1]

فماذا نقول نحن في عصرٍ كثُرتْ فيه العلوم وتشَعَّبتْ ،والمؤلَّفات وتراكمتْ ، وتعقَّدتْ فيه المفاهيم ، وتداخلتْ فيه المصطلحات ، وتعالتْ فيه دعَواتُ الإصلاح وتبَارزتْ ، وتناثَرتْ مبعْثرةً هنا وهناك وتساقطَتْ ...إلى غير ذلك .

تأثُّرُ النّحو بالمنطق الأرسطي جعلَ قواعد النّحو العربيّ في أساسها هي تكييفٌ لمقُولات أرسطو ، ولذلك اخْتلطتِ المشاغل اللّغوية بالمشاغل المنطقية ، وكادتْ تقُوم مقامها [2].

يقول أنيس فريحة : " لا شكَّ أنَّ مقُولاتِ أرسطو على وجْه التّخصيص ظاهرٌ في نحْوِنا وصَرْفِنا ، وبدأ هذا في البصْرة ... كانوا يَعْتَبِرون اللّغة قياسيّة ومنطقية ، وما يخرج عن المجرى المحدّد للغة شاذ ولا يُقاس عليه " [2]. ومن ذلك ما رواه ابن الأنباري على أحدهم:"كنّا نحضر عند ثلاثة مشايخ من النّحويين ، فمنهم مَنْ لا نفهمُ مِنْ كلامه شيئا ، ومنهم مَنْ نفهمُ بعض كلامه دون بعضٍ ، ومنهم مَنْ نفهم جميع كلامه . فأمّا مَنْ لا نفهم مِنْ كلامه شيئا فأبو الحَسَن الرُّمّانيّ ، وأمّا مَنْ نفهم بعض كلامه دون بعض فأبو عليّ الفارسيّ ، وأمّا مَنْ نفهم جميع كلامه فأبو سعيد السّيرافيّ " [3].

أمّا ابن خلدون فيرى بأنّ النّحاة استعانوا بالمنطق لِوصْف الفكر النّحوي ، فيقول: " وأمّا المنطق فإنّما هو واصِفٌ لفعْل هذا الفكر "[4].

ــ أثَر المصطلح النّحوي على التّحصيل :

يدعو الباحثون إلى علاج مشكلة المصطلح النّحوي ، كأنْ تكون : دقيقةً لا لُبْسَ فيها ــ واضحةً لا غُموضَ فيها ــ محدّدةً لا خَلْطَ فيها ــ ظاهرةً لا تداخُلَ فيها ، حيث أنّ: "ما يهُمنا في البحْثِ النّحويّ أنْ نعرض الأُسُسِ الهامَّة ،وهو أنْ تكون مصطلحات الصِّناعة موصوفة بالدِّقة على نحْوٍ يدفع اللُّبْس ولا يدعو إليه ، ينفي الغموض ولا يستدعيه، يتجافى عن

[1]-ينظر، أنيس فريحة. في اللغة وبعض مشكلاتها. دار النهار، ط1؛1980م، ص:23.

[2]-المرجع نفسه. ص:93.

[3]-ابن الأنباري عبد الرحمن بن محمد. نزهة الألباء في طبقات الأدباء، ص:276.

[4]-ابن خلــدون . المقدّمــة . ص : 555.

الخَلْط ولا يُسبِّبه، ينأى عن التّداخُل ولا يؤدي إليه " [1]. كما يرى بعضهم أنّ منَ العوائق الّتي تقفُ حجرة عثْرة أمام المتعلِّم هو المصطلح الدّخيل على النّظام النّحوي ، فيقول : "ويُعَدُّ إشكال المصطلح الدّخيل على النّظام النّحوي ،عاملاً رئيسًا منَ العوامل المَعُوقة لامتلاك آليّات البنى التّركيبية للسان العربيّ ،وهو الأمر الّذي يجعل كثيرًا منَ المتعلِّمين العرب وغير العرب ينفرون منْ دراسة النّظام القواعدي العربيّ " [2] . مما جعل أحدهم يقول في سياق حديثه عن المصطلحات النّحوية : "إنّ الشَّقّة بين مدلولاتها الأولى وبين ما ترمُزُ إليه في هذا العِلْم واسعة ،وتُشكِّل عَثْرة لأكثر الطُّلاب: المُسند والمُسند إليه ،المضارع ،المبتدأ ،صِيَّغ المُبالغة ،الصِّفة المُشَبَّهة ،الممنوع من الصَّرف ،لا مَحَلَّ له من الإعراب ، ... وغيرها من المصطلحات يفهمها علماء اللّغة والمُتَفَقِّهون، ولكنّها لا تعني شيئًا عند المتعلِّمين " [3]. إلاّ أنّ أحد الباحثين يرى بأنّ اللّغة متى أثَّرتْ أوْ تأثَّرتْ ،يؤدي ذلك إلى ظهور مصطلحات جديدة ،وقدْ تتداخلُ فيما بينها ويكون ذا أهميّة ،خصوصا إذا كانت هناك فراغات لغوية ،فيقول :" ... اللّغة متى اتَّصلتْ بغيرها أثّرتْ وتأثّرتْ ،وهذا بالطّبع يؤدي إلى ظهور نمط جديد من المصطلحات ،وهو شيء لا بدّ منه في التّداخل اللّغويّ ،بلْ يعمل أحيانًا على سدِّ الفراغ في اللّغة المغلوبة ،وما هو غير مُحبّب عندما تتداخل الأنماط النحوية في لغةٍ ما ..." [4].

كما أنّ تعدُّد المصطلحات النّحوية المعبِّرة عن المفهوم الواحد، يؤدي إلى كَثْرتها، مثل(الصِّفة والنَّعت) ،و(نائب الفاعل والفعل الّذي لمْ يُسَمَّ فاعله) ،و(اسم الفاعل والفعل الدَّائم)، (الجرّ والخَفْض) ،و(الموصوف والمنعوت) ،و(التّمييز والتّفسير والتّبيين) ،وغيرها . والظّاهر أنّ النّحاة اعتمدوا على المعنى اللّغوي في إطلاق المصطلح .ولقد تعجّب بعضهم من هذه المصطلحات المتعاقبة في الخطاب النّحويّ العربيّ ،ورفَضَها رَفْضا قاطعا [5]. وهاهو ابن يعيش يُوضِّح واحدا منها بقوله :" اعْلَمْ أنّ التّمييز والتّفسير والتّبيين واحد ،والمُراد به رَفْع الإبهام وإزالة اللُّبْس ... ولذلك

---

[1] أحمد عبد العظيم عبد الغني. المصطلح النحوي :دراسة نقدية. دار الثقافة للنشر والتوزيع مصر، د.ط؛1990م، ص:02.

[2] أحمد حساني . " النّحو العربيّ بين الخطاب الفلسفيّ والخطاب التّعليميّ " ، ص: 386.

[3] أنيس فريحة . نظريّات في اللّغة . ص :167.

[4] صلح بلعيد . مقالات لغوية . ص : 05.

[5] ينظر ، أحمد حساني . " النّحو العربيّ بين الخطاب الفلسفيّ والخطاب التّعليميّ " ، ص: 387.

سُمِيَّ تمييزا وتفسيرا "[1]. كما أنّ " كُتُبَ النّحو ،الّتي يُفْترض فيها أنْ تكون مُيَسَّرة ... مَحْشُـــوَّة بمصطلحات لا صِلَةَ لها بالواقع اللّغويّ "[2]. إلاَّ أنّ هذا غير مُجْدٍ في التّعليم ،وقد يكون خطيرا على المتعلّم ،لذا نبَّهَ أحد اللّسانيين على ذلك قائلاً :" فكَثْرة المصطلحات منْ شأنها حَشْو ذِهْن المتعلّم بمفاهيمَ هو في غِنًى عنها "[3].

إنّ كَثْرة المصطلحات النّحوية وتداخلها ،إحدى العوائق الّتي تعوق المتعلّم عن الفهم ،فمثلاً في مبحث (الفعل) ،نجدُ كثيرا من المصطلحات خاصّة بتصنيفه حسب القوانين النّحوية ،وإذا كان المتعلّم يدرسها متتابعة ،فكيف يدركها ويفهمها ؟ ،وكيف يحدِّدها ويُفرِّق بينها ؟ ،وإذا كان المنهج العلمي يفرِضُ علينا ذلك ،فهذا غير مُجْدٍ في زمنٍ طغتْ فيه العامّيّة ،وإنّما ينبغي أنْ تُدْرس موّزعة على مستويات تعليميّة مختلفة .

التّعليل :

يُوضِّح لنا الأستاذ مازن المبارك أهميّة كلّ من العلل التّعليميّة في النّحو ،والعلل القياسيّة في اللّغة العربيّة ،ثمّ العلل الّتي لا فائدة منها غير الحِجاج والجدل ،فيقول :" لقد جعلَ الزّجّاجي العلل: تعليميّة وقياسيّة وجدَليّة نظريّة،وما كان له أنْ يجعلها كذلك ، ولا أنّه نظرَ إليها على أنَّ منها ما هو ضروريّ لتحقيق غاية النّحو التّعليميّة ،إذْ بالعلل يُتوصَّل إلى معرفة كلام العرب ،ومنها ما هو ضروريّ لتحقيق غاية العربيّة ،إذْ بالعلل القياسيّة يُمكن أنْ نُجاريَّ العرب فنقيس على كلامهم ،فنكفل للغة استمرار حياتها ونمائها ... ومن تلك العلل بعد ذلك عللٌ ليس للنّحو فيها نصيبٌ ،ولا للغة منها نفْعٌ ... وهي العلل الّتي تدخل في باب النّظر والجدل " [4].

ويبيّن ابن السّراج أنواع العلل عند النّحويين ،فيقول :" اعتِلالات النّحويين على ضَرْبين ،ضربٌ منها المؤدي إلى كلام العرب ... ،وضربٌ آخر يُسمى عِلّة العلّة ... وهذا ليس يُكسبنا أنْ

---

[1]-ابن يعيش. شرح المفصل. تصحيح وتعليق: شيخ الأزهر، إدارة الطباعة المنيرية القاهرة مصر، د.تا، ج2، ص:180.

[2]-أحمد حساني . " النّحو العربيّ بين الخطاب الفلسفيّ والخطاب التّعليميّ " ، ص: 386.

[3]-صاري محمد. " واقع المحتوى النحوي في المقررات الدراسية " ، ص:180.

[4]-مازن المبارك .النّحو العربيّ . ص:98. نقلاً عن أحمد حساني . " النّحو العربيّ بين الخطاب الفلسفيّ والخطاب التّعليميّ " ، ص: 402.

نتكلّم كما تكلّمت العرب "[1]. والظّاهر من كلامه أنّ الضّرْب الأوّل هو العلل التّعليميّة والضَّرْب الثّاني هو العلل القياسيّة و العلل الجدليّة . إلاّ أنّ ابن جنّي انتقد ابن السّراج على هذا التّقسيم حيث قال :" ... ، وكان يجب على ما رتّبه أبو بكر ،أنْ تكون هنا علّة ،وعلّة العلّة ،وعلّة علة العلّة "[2]. وعلى هذا التّرتيب وسمّى ابن مضاء (علّة) بالعلل الأول(التّعليميّة) ،و(علّة العلّة) بالعلل الثّواني ،و(علّة علّة العلّة) بالعلل الثّوالث ،وجَمَعَ فقال :" و مما يجب أنْ يسقط من النّحو العلل الثّواني والثّوالث " [3] ،وأبقى على العلل الأول(التّعليميّة) ،فقال فيها :" بمعرفتها تحصُلُ لنا المعرفة بكلام العرب المُدْرك بنظر " [4] .

والعلل التّعليميّة : كقولنا هذا مرفوع لأنّه فاعل، وذاك منصوب لأنّه مفعول به، وأطلقَ عليها النّحاة العلل الأول ،وأقرَّها ابن مضاء لأنّ بمعرفتها تحصُلُ لنا المعرفة بكلام العرب،وهي بذلك المُحقِّقة لغاية النّحو . وأمّا **العلل القياسيّة** :كحمْلِهم بناء اسم (لا) النّافيّة للجنس على بناء خمسة عشر، وقد سمَّاها ابن مضاء بالعلل الثّواني، وأنكرها ودعا إلى إلغائها. **والعلل الجدليّة** :كأنْ يُسأل في باب (إنَّ) مِنْ أي جهة شابَهَتْ هذه الحروف والأفعال ؟ وحين شَبَّهْتموها بالأفعال لأي شيء عُدْتُم بها إلى ما قُدِّمَ مفعول على فاعله؟ إلى غير ذلك من الأسئلة [5].وأطلق عليها ابن مضاء اسم العلل الثّوالث، ودعا إلى إسقاطها ،لأنّ ليس فيها نَفْع ولا فائدة في ضَبْط الألسن. ولذلك فإنّ " القيّاس الّذي استند إليه في إحدى العلّتين،التّعليميّة أو القيّاسيّة، إنّما يُجانس طبيعة اللّغة وخصائصها ،دون القيّاس الّذي اعتمد على العلّة الجدليّة النّظريّة، فنحا نحو الفلسفة واتّسم بسِمَتِها، وغدا صناعة بل رياضة عقليّة ونشاطا ذهنيّا، وجعل التّعليل أصْلا وغاية،لا وسيلة

---

[1]-ابن السّراج . الأصول في النّحو . تحقيق:عبد الحسين الفتلي ،مؤسسة دار الرّسالة بيروت لبنان ،ط 3 ؛1993م، ج1،ص : 27.

[2]-ابن. جنّي. الخصائص . ج1، ص:173. نقلاً عن ابن مضاء . الرّدّ على النّحاة . تحقيق : محمّد إبراهيم البنا ،ص:39.

[3]-ابن مضاء. الرّدّ على النُّحاة . دراسة وتحقيق : محمّد إبراهيم البنا ، ص : 40.

[4]-المصدر نفسه. ص : 41.

[5]-ينظر ، أحمد حساني. " النّحو العربيّ بين الخطاب الفلسفيّ والخطاب التّعليميّ "، ص : 401

وحاجة"[1]،[2].

وعليه فالنّحاة كانوا يستغرقون في تعليل الأحكام الّتي يستنبطونها ،دون فائدة تُذكر ،وأصبحت رياضة فكريّة ،ليس بينها وبين تَرْكِها ،إلاّ رياضة امرئ بِفَـــكِّه ،وبهذا كان التّعليل السّبب الرّئيس في تعقيد الدّرس النّحويّ ،وتعالي صيحات الإصلاح ودعوات التّيسير.

ــ مسائل الخلاف :

المسائل الخلافيّة في النّحو كثيرة ،والمتصفح لكتاب (الإنصاف في مسائل الخلاف) لابن الأنباريّ،وكتاب (مسائل خلافيّة في النّحو) لأبي البقاء العكبريّ ،يُدرك ذلك .فمثلاً في مسألة اشتقاق الاسم :" ذَهَبَ الكُوفِيُّون إلى أنّ الاسم مشتّق من الْوَسْمِ ــ وهو العلامة ــ وذَهَبَ البَصْرِيُّون إلى أنّه مُشتَّق من السُّمُوِّ ــ وهو العُلو ــ "[3].واحْتَجَّ الطَّرفان بما لا طائل تحته .

أمّا في مسألة العامل في رَفْعِ المبتدأ والخبر ،فَــ "ذَهَبَ الكُوفيّون إلى أنّ المبتدأ يَرْفَعُ الخبر، والخبر يَرْفَعُ المبتدأ ،فهما يترافعان ، وذلك نحو"زَيْدٌ أخوك ،وعمرو غلامُك". وذَهَبَ البصريّون إلى أنّ المبتدأ يرتفِعُ بالابتداء ،وأمّا الخبر فاختلفوا فيه : فذَهَبَ قوْمٌ إلى أنّه يرْتفِعُ بالابتداء وحده ،وذَهَبَ آخرون إلى أنّه يرْتفِعُ بالابتداء وحده ، وذَهَبَ آخرون إلى أنّه يرْتفِعُ بالابتداء والمبتدأ معًا ، وذَهَبَ آخرون إلى أنّه يرْتفِعُ بالمبتدأ والمبتدأ يرْتفِعُ بالخبَر "[4].

أمّـــا في مسألة الخِلاف في عَمَلِ (حَّى) ،فَــ " ذَهَبَ الكوفيُّون إلى أنّ (حَتَّى) تكون حرف نَصْبٍ ينْصِبُ الفعل المضارع منْ غير تقدير (أَنْ) ،نحو قولك (أَطِع الله حتَّى يُدخِلَك الجنّة ،واذْكُر الله حتَّى تَطْلُعَ الشّمس) ،وتكون حرف خَفْضٍ من غير خافض ،نحو قولك (مَطَلْتُهُ حتَّى الشّتاء ،وسَوَّفْتُهُ حتَّى الصّيف) ،وذَهَبَ أبو الحسَن عليّ بن حمزة الكسائي إلى أنّ الاسم يُخْفَضُ بعدها

---

[1]- الزّعبلاوي . مسالك القول في النّقد اللّغويّ . دمشق سوريا ،ط1؛ 1984م ،ص :67. نقلاً عن أحمد حساني . " النّحو العربيّ بين الخطاب الفلسفيّ والخطاب التّعليميّ " ، ص : 402.

[2]-ينظر ، أحمد حساني . " النّحو العربيّ بين الخطاب الفلسفيّ والخطاب التّعليميّ " ، ص : 402.

[3]-ابن الأنباري . الإنصاف في مسائل الخلاف . تحقيق:محمّد محي الدين عبد الحميد ،المكتبة العصريّة ــ بيروت لبنان ، دط ؛ 2006 م ، ج1، ص : 08.

[4]-ابن الأنبا ري . الإنصاف في مسائل الخلاف. تحقيق:محمّد محي الدين عبد الحميد ،المكتبة العصريّة صيدا بيروت،دط 2006م ،ج1، ص : 38.

بـــ (إلى) مُضْمرة أو مُظْهرة . وذَهَبَ البصريّون إلى أنّها في الموضعيْن حرف جرّ ،والفعل بعدها منصوب بتقدير (أَنْ) والاسم بعدها مجرور بها "[1]

أمّا في مسألة الخلاف في حذْف الواو من نحو (يَعِدُ و يَزِنُ) ،فَـــ " ذَهَبَ الكوفيّون إلى أنّ الواو من نحو(يَعِدُ ،ويَزِنُ) إنّما حُذِفَتْ للفرْق بين اللّازم والمُتعدّيّ .وذَهَبَ البصريّون إلى أنّها حُذِفَتْ لوُقوعها بين يَاءٍ وكَسْرَةٍ "[2]

كما نجد بعض النّحاة يسلكون مسلك التّسليم للعرب كأبي عمرو بن العلاء ،و تلميذه يونس بن حبيب " إذْ نراه يُحاول غالبًا إيجاد الوجْه المناسب لِما يبدو في أشعارهم ـــ العرب ـــ مُخالفًا في ظاهِرِه للقياس ،وهو موقف ازدادَ عُمْقًا بآراء الأخفش الأوسط (ت 213هـــ) المُخَالِفَة لكثير مما يذهب إليه الخليل وسيبويه ،مع أنّه من نحاة البصرة ،وهو اتّجاه تبلورَ واتّسعَ مجاله بظهور مذهب الكوفة ... "[3].

كَثْرة التّآليف في علم النّحو :

يقول ابن خلدون : " وبالجملة فالتّآليف في هذا الفنّ ـــ يعني النّحو ـــ لا تُحْصى أو يُحـــاط بها ،وطُرُق التّعليم فيها مختلفة ؛فطريقة المتقدّمين مغايرة لطريقة المتأخرين . والكوفيّون والبصريّون والبغداديّون والأندلسيّون مختلفة طرقهم كذلك "[4]

وكَثْرة التّآليف تضُرّ بالنّاس في تحصيل العِلْم ،وهاهو ابن خلدون يُحذِّر من ذلك ،في فصْل (في أنّ كَثْرة التّآليف في العلوم عائقة عن التّحصيل) : " اعْلَمْ : أنّه مما أضرَّ بالنّاس في تحـــصيل العِلم والوقوف على غاياته كَثْرة التّآليف واختلاف الاصطلاحات في التّعاليم ،وتعدُّد طُرُقهـــا ،ثمّ مطالبة المتعلّم والتّلميذ باستحضار ذلك ،فيحتاج المتعلّم إلى حفظها كلّهـــا أو أكثرهـــا ومراعـــاة طُرُقها..." [5]. ومَثَّل لذلك من الفقْه في المذهب المالكي بالكُتب المُدَوَّنة فيه وما كُتِب عليها مـــن

---

[1]-ابن الأنبا ري . الإنصاف في مسائل الخلاف. ج2 ، ص : 489.

[2]-المصدر نفسه . ج2 ، ص : 644.

[3]-ناصر لوحيشي . " الدّرس النّحويّ : مشكلاته ومقترحات تيسيريّة " ، ص : 98.

[4]-ابن خلدون . المقدّمة . ص :567.

[5]-ابن خلون . المقدّمة . ص : 547.

الشُّروحات الفقهيّة ،ثمّ قال : " ... وهي كلّها متكرِّرة والمعنى واحدٌ ... "[1]. ثمّ مَثَّل لذلك من عِلْم العربيّة بكتاب سيبويْه ،" وجميع ما كُتِب عليه ،وطُرق البصريين والكوفيين والبغداديين والأندلسيين من بعدهم وطُرق المتقدِّمين والمتأخرين مثل ابن الحاجب وابن مالك وجميع ما كُتِب في ذلك ،... "[2]. ثمّ يتساءل عن تحصيلها " وكيف يُطالب به المتعلّم ،وينقضي عُمُرُه دُونَه ،ولا يَطمعُ أحدٌ في الغاية منه إلاّ في القليل النّادر؟! ... "[3]. ثمّ بَيَّن المقاصد الّتي ينبغي اعتمادها بالتّأليف وإلغاء ما سِواها ، فقال : " ... ثمّ إنّ النّاس حَصَروا مقاصد التّأليف الّتي ينبغي اعتمادها بالتّأليف وإلغاء ما سِواها ،فعدُّوها سبعَة ... " ،وهي :

1ــ استنباط العِلْم بموضوعه وتقسيم أبوابه وفصوله وتَتَبُّع مسائله .

2ــ أنْ يقِفَ على كلام الأوّلين وتآليفهم فيجدها مستغلِقة على الأفهام فيحرص على إبانة ذلك لغيره .

3ــ أنْ يعْثُر المتأخر على غلط أو خطإٍ في كلام المتقدِّمين مِمَّنْ اشتهرَ فضله ،فيحرص على إيصال ذلك لمنْ بعده .

4ــ أنْ يكون الفَنُّ الواحد قد نَقُصَتْ منه مسائل أو فصول ،فيقصِد إتمام ما نقُصَ منه .

5ــ أنْ تكون مسائل العِلْم قد وقعَتْ غير مرتّبة ولا منتظَمَة ؛فيقصِد ترتيبها وتهذيبها .

6ــ أنْ تكون مسائل العِلْم مُفرَّقة في أبوابها من علوم أخرى ،فيقصِد تنظيم فنٍّ يُظهره .

7ــ أنْ يكون الشيء من التّأليف الّتي هي أمّهات للفنون مُطَوَّلاً ؛فيقصِد تلخيص ذلك ، بالاختصار والإيجاز وحذْف المُتَكَرِّر .

كَثْرة الاختصارات في عِلْم النّحو :

من العوائق الّتي ساهمتْ في تعقيد الدّرس النّحويّ ،كَثْرة المختصرات ،ومختصرات المختصرات،وقد تتعدّى ذلك ،ويَعْتبرها ابن خلدون مُضرّة في تحصيل العِلم ،وذلك في فصل(في

---

[1]-ابن خلون . المقدّمة. ص : 547 .

[2]المصدر نفسه . ص : 547

[3]المصدر نفسه . ص : 547 .

أنّ كَثْرة الاختصارات المؤلّفة في العلوم مُخلّة بالتّعليم) ،حيث يقول :" ذَهَبَ كثيرٌ من المتأخرين إلى اختصار الطُّرُق والأنحاء في العلوم ،يُولعُون بها ويُدَوِّنون منها برنامجًا مختصرًا في كلّ عِلْم يَشتمِل على حصْر مسائله وأدلّتها ،باختصار في الألفاظ وحَشْوِ القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفنِّ . فصارَ ذلك مُخِلاً بالبلاغة وعسيرًا على الفهْم . وربّما عمدوا إلى الكتب الأمّهات المطوَّلة في الفنون للتَّفسير والبيان ؛فاختصروها تقريبًا للحِفْظ ،... "[1]. ثمّ مَثَّلَ لذلك ،بما فَعَلَه ابن الحاجب في الْفِقْهِ وأُصُوله ،وابن مالك في العربيّة، والخونجيُّ في المنطق . وبَيَّنَ فسادَ ذلك في التّعليم بقوله:" ... وهو فسادٌ في التّعليم وفيه إخلالٌ بالتّحصيل وذلك لأنّ فيه تخليطًا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العِلْم عليه ،وهو لَمْ يستعد لقُبُولها بعدُ ، ... "[2]. كما أنّ الْمَلَكَةَ الحاصلة من التّعليم في تلك المختصرات ،" ... فهي مَلَكَةٌ قاصِرة عن الْمَلَكَاتِ الّتي تَحْصُلُ من الموضوعات البسيطة الْمُطَوَّلَةِ لِكَثْرَةِ ما يقعُ في تلك من التّكرارِ والإحالةِ المفيدَيْنِ لحصول الْمَلَكَةِ التَّامَّة ..."[3]. كما أنّهم" ... قَصَدوا إلى تسهيل الْحِفْظِ على المتعلِّمين ،فأركبُوهم صَعْبًا يَقْطَعُهُم عن تحصيل الْمَلَكَات النّافعة وتَمَكُّنِها ... "[4]. والظّاهر أنّهم يَحْسِبون أنفسهم يُحْسِنون صُنْعًا ،فانقلَبَ الصّنيعُ إلى عكسه .

التّأليفُ الْمُخْتَلَط :

يقول الأستاذ صالح بلعيد : " ... اشتدَّ التّنافسُ على التّأيف المختلط ،وتداخلَت العلوم فيما بينها ، لأنّها نشأتْ متزامنة متداخلة يُفيدُ بعضها بعْضًا وتطوّرَتْ لتتبادلَ التّأثيرَ والتّأثُرَ عبر اللّفظ وبين مسالك الأصالة والفرعيّة ،رغم أنّ كثيرا من العلوم لَمْ تُدْرَس لذاتها وفي ذاتها ،بلْ لكلّ عِلْم أغراض ، ... "[5]. وامتازت العصور الأولى، بالمزْج بين الفقْه والنّحو وأمور الدِّين ،من مثْل (معاني القرآن) للفَرَّاء ،و(مجاز القرآن) لأبي عبيدة ،و(تأويل القرآن) لابن قتيبة ،وكانت اللاقات التّاريخيّة بين النّحو العربيّ والعلوم الإسلاميّة جِدُّ مترابطة إلى درَجة أنْ قِيلَ : لا بُدَّ للفقيه أنْ يكون

---

[1]-ابن خلدون . المقدّمة . ص : 551.

[2]-المصـــدر نفسه . ص : 551 .

[3]-المصدر نفسه . ص : 551 .

[4]-لمصدر نفسه . ص : 551 .

[5]-صالح بلعيد . مقالات لغـــــويّة . ص : 11.

نحْوِيًّا لُغَوِيًّا ،وإلاّ فهو ناقِصٌ [1]. كما أنّ هذا التّأليف أدّى إلى توظيف المصطلحات المشتركة بين العلوم ،كتلك المشتركة بين عِلْم الفقه وعِلْم النّحو:القياس ،النّقل ،العِلّة ،التّأويل ،الاطّراد،... وغيرها .ضِفْ إلى ذلك التّداخل بين مصطلحات أهل الحديث وأهل اللّغة ،والّتي منها:التّخريج،[2].

الصّحيح ،المشهور ،الغالب ،التّرجيح ،الأصْل ، ... وغيرها [3].

تقديس كتاب سيبويْه :

قَدَّسَ بعض النّحاة هذا الكتاب ،وبذلك ساهموا في غلْقِ باب الاجتهاد ،من غير قصْد ،حتّى قال المازنيّ : " مَنْ أرادَ أنْ يضعَ كتابًا في النّحو بعد كتاب سيبويه فَلْيَسْتَحِ "[4]،أو" هل ركبْتَ البحْرَ ؟... "[5].

وهاهو ابن كيسان يُشير إلى صعوبة فهْم كتاب سيبويه " نظرتُ في كتاب سيبويه فوجدتُه في الموضع الّذي يستحِقّ ،ووجدتُ ألفاظه تحتاج إلى عبارة وتوضيح لأنّه أُلِّفَ في زمان كان أهله يَأْلَفون مثل هذه الألفاظ فاختصر على مذهبه "[6].

إلاّ أن الأخفش الأوسط خالَفَ الخليل وسيبويه في كثيرٍ من المسائل ،مع أنّه من نحاة البصْرة [7]، ثمّ أنّه من تلاميذه .

يقول السّيرافي شارِح كتاب سيبويه :"وعَمِلَ كِتَابَه الّذي لَمْ يَسْبِقْه إلى مثله أحد قبله و لَمْ يلحق به من بعده . ويبدُو أنّ كتاب سيبويه كان تأثيره أَشْبَه بالسِّحْرِ فلمْ يُفكِّر أحد بتجاوز ما جاء فيه "[8].

---

[1]-ينظر صالح بلعيد . مقالات لغـــــويّة .ص : 13.

[2]-ينظر ، صالح بلعيد . مقالات لغـــــويّة. ص : 17.

[3]-صالح بلعيد . مقالات لغـــــويّة . ص : 17.

[4]-السّيرافي . أخبـــار النّحويين البصريين .ص:39. نقلاً عن صالح بلعيد . مقالات لغويّة . ص : 17.

[5]-ابن الأنباري .نزهة الألباء في طبقات الأدباء .ص:92. نقلاً عن صالح بلعد . مقالات لغويّة . ص : 10.

[6]-حلمي خليل . العربيّة وعلم اللّغة البنويّ . دار المعارف الجامعيّة،د ط ؛ 1995م ،ص : 24.

[7]-ينظـــر ، ناصر لوحيشي . " الدّرس النّحويّ : مشكلاته ومقترحات تيسيريّة " ، ص : 98.

[8]-السّيرافي . أخبار النّحويين البصريين .ص:39.

قال أحدهم :" وليس لنا اليوم أنْ نخترع ولا أنْ نقول غير ما قالوه ،ولا أنْ نَقيس قِياسًا لمْ يقيسوه؛ لأنّ في ذلك فساد اللّغة وبُطْلان حقائقها، ونكتة الباب أنّ اللّغة لا تُؤخذ قياسًا نقيسُه الآن نحن "[1]. والظّاهر أنّه يرى بأنّ اللّغة اكتملت على يد القدامى ،ولا مجال أنْ نعملَ شيئًا لمْ يعملوه ، هذا صحيح بالنسبة للأصول والقواعد ،فلا يحقّ لنا المساس بها ،أمّا بالنّسبة لطرائق تعليمها وتطويرها حتّى تَواكب العصْر فهذا من شأننا ،ولا يَحِقّ لأحد غَلْق باب الاجتهاد .

وعن مثْل هذا التّشدُّد ،يقول الأستاذ صالح بلعيد :" ولكنْ يُحيلنا هذا التّشدُّد ــ المُغالاة في تقديس اللّغة العربيّة ــ والحرْص على أنّ البحث ضروريٌّ في خصائص النّحو العربيّ لِما له مِنْ دوْر في فهْمِ القرآن الكريم "[2].

نحاة فقهاء :

المتتبع لسيرة هؤلاء النّحاة، يجد أنّ أغلبهم قُرَّء وفقهاء ومفسِّرون ، لذلك نراهم " ... يمزجون في مؤلّفاتهم بين مجموعة من العلوم ، وينتقلون من مسألة إلى أخرى ؛باعتبار أنّ العلوم لَمَّا تنفصِل ، فهي تتشابك ، وتخدم بعضها بعضًا ،بلْ إنّ كثيرًا منهم إذا سُئِلَ عن مسألة فقهيّة يستعينُ بحلّها بمسائل النّحو ،... "[3]

قال ابن تيميّة : "إنّ اللّغة العربيّة من الدِّين ،ومعرفتها فرضٌ واجبٌ ،فإنّ فَهْمَ الكِتابِ والسُّنَّةِ فَرْضٌ ،ولا يُفْهَم إلاّ باللّغـــة العربيّة ،وما لا يَتِمُّ الواجب إلاّ به فهو واجب "[4].

الدّعوة إلى الأخذ بالنّحو الكوفي:

دعا المهدي المخزومي دعاة تيسير النحو إلى الإفادة من آراء الكوفيين في تيسير النحو لقربها من المنهج الوصفي الذي يدعو إليه، يقول:" كان حريا بهذه المحاولات – محاولات تيسير النّحوـــ

---

[1]-نقلاً عن صالح بلعيد . مقالات لغويّة . ص : 10.

[2]-صالح بلعيد . مقالات لغويّة . ص : 10.

[3]-صالح بلعيد . مقالات لغويّة . ص : 14.

[4]-مازن المبارك . نحو وعيّ لغويّ (المقـــدّمة) .د ط؛1970م. نقلاً عن صالح بلعيد . مقالات لغويّة . ص : 10.

،أن تنظر إلى النحو الكوفي نظرتها إلى النحو البصري، وأن تفيد من أعمال الكوفيين في تحديد النحو وتيسيره"[1]

عدم مراعاة مراحل تطوّر اللّغة:

إنّ النّحاة الأوائل :" ... درسُوا هذه اللّهجات المتعدّدة على فترة زمنيّة طويلة تجاوزت الخمسة قرون ،و لمْ يفطنوا إلى ضرورة الفصل بين مرحلة ومرحلة أخرى من تطوّر اللّغة ... "[2]

و"دارتْ الدّراسات النّحويّة حول نفسها،تستقي مادتها من الذّهن لا من اللّغة،ومن الفلسفة العقليّة،لا من الواقع،ومن الشّواهد المتجمدة لا من بحوث ميدانيّة قوامها الاستقراء والمتابعة،ومن المصادرات الّتي تعتمد على القياس والافتراضات لإخضاع الأمثلة طَوْعا أو كَرْها للقواعد،لا من ملاحظة النّاطقين باللّغة واستعمالهم لها، ومتابعة ذلك بالدّراسة المتطوّرة " [3]

[1]-المخزومي مهدي. مدرسة الكوفة. ص:407

[2]-تمّام حسّان . اللّغة العربيّة معناها ومبناها .دار الثّقافة الدّار البيضاء المغرب ،د.تا ،ص : 13.

[3]-محمّد عيد . في اللّغة ودراستها . ص:201.

المبحث الرّابع: المدارس النَّحوية وأثرها في تعقيد الدَّرس النَّحويّ.

إنّ النّحو العربيّ يعيش أزمة حادّة بالنّظر إلى ما تعيشه اللّغـــات العالميّة الأخرى في نحوها وقواعدها، والسبب هو جموده، بينما تعرف لغات أخرى تطورا وتجددا. فقط أصبح يوصف بمواصفات لا تليق بجمال اللغة العربية، يصفه احدهم بأن حاله أصبحت عبارة عن أحاجي وألغاز[1]، ويصفه آخر قائلا: " بأنّ النحو منذ نشأته دخلته شوائب تمت على مر الليالي وتغلغلت برعاية الظروف، وغفلة الحراس فشوهت جماله وأضعفت شأنه وانتهت به إلى ما نرى"[2].

وتتواصل الشَّكوى من النّحو بسبب التّعقيد ، فهذا أبو عليّ الفارسيّ ،يتساءل حائرًا: إنْ كان ما يقوله الرُّماني هو النّحو فليس معنا منه شيء ،وإنْ كان النّحو ما نقوله نحن فليس معه منه شيء. والسّؤال: لماذا؟ أمّا الجواب فهو: لأنّ الرُّماني كان يمزج النحو بالمنطق فيزيده تعقيدًا[3] .

كما يستنكر الشّاعر أبو مسلم تعقيدات النّحاة ،فيقـــول :

قَدْ كَانَ أَخْذُهُم فِي النّحْوِ يُعْجِبُنِي *** حَتَّى تَعَاطوا كَلاَمَ الزِّنْجِ والرُّوم

لَمَّا سَمِعْتُ كَلاَمًا لَسْتُ أَفْهَمُـــهُ *** كَأَنَّهُ زجل الْغِرْبَانِ والْبُوم

تَرَكْتُ نَحْوَهُمْ وَاللهُ يَعْصِمُنِي *** مِنَ التَّعَجُّمِ فِي تِلْكَ الْجَرَاثِيم[4]

قال الجاحظ لأبي الحسن الأخفش :" أنتَ أعْلَمُ النّاس بالنّحو فَلِمَ لا تجعَلْ كُتُبَكَ مفْهومةً كلّها ،وما بالنا نفهم بعضها ولا نفهم أكثَرَها ،وما بالك تُقدِّمُ بعض العويص وتُؤَخِر بعض المفهوم ؟ قال: أنا رَجُل لمْ أضعْ كُتُبي للهِ ،وهي ليستْ من كُتُب الدِّين . ... "[5].

---

[1]-ينظر، عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دكتوراه. دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع يروت لبنان، ط2؛2008م، ص:17.

[2]-عباس حسن. اللغة والنحو بين القديم والحديث. دار المعارف مصر ،د.تا، ص:71.

[3]-ينظر ، صالح بلعيد . مقالات لغويّة . ص : 208، و209.

[4]-ينظر،الأصفهاني.محاضرات الأدباء ومحاورات الشّعراء والبلغاء.ج1،ص:37.نقلاً عن عمر لحسن." النّحو العربيّ وإشكاليات تدريسه"،ص:507.

[5]-الجاحظ . الحيوان . تحقيق: عبد السّلام هارون ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي القاهرة ،ط 2 ؛ ج1،ص:91، و92.

ويُؤكِّد الجاحظ على تلقين المتعلِّم الضّروريّ من النّحو فقط ،فيقول:" وأمّا النّحو فلا تَشْغَلْ قلبَه منه إلاّ بقدْرِ ما يُؤدِّيه إلى السّلامة من فاحش اللّحْن ، ... ومازادَ عن ذلك فهو مَشْغَلَةٌ عمّا هو أَوْلَى به ، ... "[1]. والواضح من كلام الجاحظ أنّه يرى بأنّ تعليم النّحو بخلافاته وتأويلاته وتعقيداته ،يُعَدُّ مشْغَلة للصِّبيان ،ومَضْيَعَة للـــــوقت ،وإنّما يَكْفي تلقين المفيد منه .

وهذا آخر يشكو من النحو ومن طول مسائله، قائلا:

فَكَرْتُ فِي النّحْوِ حَتَّى مَلَلْتُ وَأَتْعَبْتُ نَفْسِي لَهُ وَالْبَدَن

وَأَتْعَبْتُ بَكْرًا وَأَصْحَابَهُ بِطُولِ الْمَسَائِلِ فِـــي كُلِّ فَـــن

فَقَدْ كِدْتُ يَا بَكْرُ مِنْ طُولِ مَا أُفَكِّرُ فِي بَابِهِ أَنْ أُجَن [2].

وآخر يرفع شكواه من مادة النحو، وفي نفس الوقت يؤكد على أنّه غير شاك في قيمة هذا المنتوج الفكري العربي الدقيق، معلنا تذمره ممّا علق بالنحو العربي من آراء متضاربة جعلته صعب المنال ينفر منه الجميع[3].

وهذا آخر يرى أنه إلى غاية منتصف القرن التاسع عشر كانت القواعد العربية تدرس مثقلة بالحواشي والشروح والتقارير والردود، وعقم أساليب التدريس، واستظهار المتون في النحو والصرف ممّا يجعل الصغار يعانون في تعلم قواعد اللغة العربية[4].

وهذا باحث آخر يشكو من طرق تدريس النحو، مؤكدا على أنّ:" النحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه – كما يُعلّم عندنا – ليس علما لتربية الملكة اللسانية العربية، إنّما هو علم تعليم وتعلم صناعة القواعد النحوية، وقد أدى هذا مع مرور الزمن، إلى النفور من دراسته، وإلى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة " [5]. وتلك نتيجة خطيرة يصل إليها مُتعلِّمونا في

---

[1]-الجاحظ . رسائل الجاحظ (في المُعَلِّمين). تحقيق:عبد السّلام هارون ،دار الجيل بيروت ،د ط ؛ج3 ،ص : 38.

[2]-البنا محمد إبراهيم. دراسات ونصوص لغوية (2). ص:97.

[3]-ينظر، بلعيد صالح.« شكوى مدرس النحو من مادة النّحو» ، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 24/23 أبريل بالمكتبة الوطنية بالحامة، عدد (2001م)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، ص:418.

[4]-ينْظر ،الأفغاني سعيد. من حاضر اللغة العربية. دار الفكر بيروت، ط2؛ 1981م، ص:191، و 192.

[5]-مدكور علي أحمد. تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر القاهرة، د.ط ؛2000م، ص:283.

لغتهم الأصلية[1] . والظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أنّ التلميذ كلما سار خطوة في تعلم اللغة، ازداد جهلا بها ونفورا منها،وصدودا عنها، فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع كتابة خطابا بسيطا باللغة العربية [2].والظاهر أنّ ما يعانيه طلبة الثانوية وطلبة الجامعة في ميدان اللغة العربية،يجعلنا نعيد النظر في المحتويات النحوية المبرمجة في مرحلة التعليم الابتدائي، لأنّ هذه الأزمة المعقدة في القمة، لا بد أن تكون لها جذور في القاعدة، وعليه فلا بدّ أن يبدأ الإصلاح من التعليم القاعدي أو ما قبل الجامعي كما يُسميه البعض. وهذا ابن دُرَيْد يهجو نِفْطَوَيْه النَّحْوِيّ ،بسبب التّعقيد والتّعسير ،فيقول:

لَوْ أُوحِيَ النَّحْوُ إلى نِفْطَوَيْــه *** مَــا كان هذا الْعِلْمُ يُعْزَى إليْه

أَحْرَقَــهُ اللهُ بِنِصْفِ اسْمِه *** وَصَيَّــرَ البَاقي صُرَاخًا عليْه[3]

إلاّ أنّ: " ومع كل هذه الاعترافات بخطورة واقع النّحو العربي حاليا، إلا أنّه – وبكل احترام – لسنا مع الذين يهاجمون القدامى من رجال النّحو الذين أسسوه ونظّروا له ... وألّفوا في ذلك متونا مازال خيرها يدر علينا إلى اليوم "[4].

لقد قام أحد الأساتذة بقراءة في النحو العربي القديم وأجملها في تسع عناصر:

1- **الانحراف عن الهدف من النحو**: لاشك أنّ النحو العربي في مختلف كتب النحو يعرف نوعا من الانحراف في التأليف وفق الهدف الحقيقي من علم النحو، فهل هو غاية في حد ذاته؟ أم هو وسيله نستعين بها لفهم مضمون الأسلوب العربي وتركيبه وفق ما تحدث به العرب الأوائل؟ وعند تقليب صفحات كتب النحو المختلفة عند القدماء، يتراءى لك أنهم جعلوا علم النحو غاية في حد ذاته[5]، في حين أنّه علم وسيلة، يُتوسل به إلى شيئين: أولهما فهم كتاب الله وسنة رسولهρ، وثانيهما إقامة اللسان على اللسان العربي الذي نزل به كلام الله عزّوجلّ[6]، وعليه عقدن

---

[1]-ينظر، عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص:18.

[2]-ينظر، عائشة عبد الرحمن. لغتنا والحياة. دار المعارف القاهرة، ط2؛د.تا، ص:196.

[3]-ينظــر ، صالح بلعيد . مقالات لغــويّة . ص : 204.

[4]-عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص:18.

[5]-ينظر، المرجع نفسه. ص:22.

[6]-ينظر، ابن عثيمين محمد بن صالح. الدرة النحوية في شرح الآجرومية. ص:7.

مناظرات بين فطاحل علماء النحو بنية الغلبة والتفوق، وما وقع بين سيبويه والكسائي – في القصة المعروفة بالمسألة الزمبورية – شاهد على ذلك[1]:« كنت أظن أنّ الأقرب أشدّ لسعة من الزمبور، فإذا هو هي أو فإذا هو إياها »[2]، بالإضافة إلى قصة (حتى) وما عملته في نفوس النحاة، وقد قيل عنها قديما [أنها حتحتت قلوب العلماء، إشارة بذلك إلي الجهد الذي بذلوه والوقت الذي أنفقوه بتحديد عملها بحسب السياق الذي ترج فيه، ضف إلى ذلك كثرة التصانيف المتشابهة، سواء كانت نثرا أو شعرا، وتشابه الشروحات إلى حد بعيد، معتمدة الأمثلة نفسها دون تنويعها، ومن تلك التآليف: (الكتاب) لسيبويه وشروحه وشروح شواهده المتعددة، ومن المتون (الكافية) و(الشافية) لابن الحاجب وشروحهما المختلفة. وقد حوت حوالي ألفي وسبعمائة وخمسين بيتا [3]« ولما رأى ابن الحاجي أنّ أرجوزته لم تكن كافية للغرض الذي من أجله ألفت، شرحها في كتاب سماه (الوافية) »[4]. ثم أراد تيسيرها للناشئة فكانت (الألفية) التي هي مختصر (الشافية الكافية)، وقد شرحت كذلك شروحا كثيرة.

وهكذا يتبيَّنُ لنا أنّ النّحو في هذه العصور قد تجاوزَ وظيفته الأساسيّة ،لِيخُوض في مسائل لَمْ تَزِدْهُ إلاّ تعقيدا من جهة ،ولَمْ تزِدْ المتعلّم إلاّ نُفُورا من جهة أخرى[5].

ومن المتون الشهيرة (مفصّل الزمخشري)الذي شرحه ابن يعيش في كتابه (شرح المفصّل)المكوّن من عشرة أجزاء،وشرحه ابن الحاجب في كتابه(الإيضاح)،وكذلك المنظومات النحوية كألفية ابن مالك وشروحها المتعددة،ولو تنوعت هذه المؤلفات من حيث الشرح ومن حيث الأمثلة ،لكانت مصدر ثراء بدلا من أن تكون ظاهرة مقصودة لذاتها ،ومما يؤكد الانحراف عن الهدف من النحو،إقرارهم بأنه عندهم صناعة يتكسّب بها ،وبذلك

حاد عن جادة الصواب،فبدلا أن يكون وسيلة للفهم،تحوّل إلى غاية مقصودة لأهداف متعددة([6]).

---

[1]-ينظر، عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الصالة والتجديد. ص:22، و23.

[2]-سيبويه عمرو بن عثمان بن قنبر. الكتاب. مكتبة الخانجي القاهرة.ط3؛ 1988م، ج1، ص:19.

[3]-ينظر، عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص:24.

[4]-عبد العال سالم مكرم. المدرسة النحوية في مصر والشام. مؤسسة الرسالة لبنان. ط2؛1990م، ص:172.

[5]-يُنظر ، عمر لحسن . " النّحو العربيّ وإشكاليات تدريسه " ،ندوة تيسير النّحو،عدد(2001م)،ص:507.

[6]-ينظر، عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص:24،و25،و26.

2- الصراعات والرغبة في الاختلاف دون جدوى:

التناقض بين النحويين في المسألة الواحدة من العلامات البارزة التي ضاق بها ذرعا جلّ الدّارسين،وقد تقبل بالنظر إلى تنوع في كيفية تقعيد القواعد بين المدارس النّحوية،ولكن ما لا يقبل هو أن يتحوّل الاختلاف صراع مذموم،ومن ذلك نشأت الخصومات النحوية وانتشرت الصراعات المذهبية، فسيبويه كان ميله قويا إلى الفلسفة والمنطق،بينما كان اشتغال علماء الكوفة بالقرآن،وهذا ماساهم في تحديد منهج خاص في دراسة النّحو العربي لكلا المدرستين.

وابتعد خلاف النحويين عن العلمية المحضة إلى دوافع أخرى،وما قصّة الكسائي مع سيبويه إلا شيء من ذلك في المسألة الزمبورية-التي ذكرناها سالفا_،إضافة إلى قصة عبد الله بن أبي إسحاق وخصومته مع الفرزدق حول سبب رفع كلمة(مجلف)[1]،في البيت الذي ذكره ابن الأنبا ري في الإنصاف.

وَعَــضَّ زَمَانٌ يَا بْنَ مَرْوَان لَمْ يَــدَعْ مِنَ الْمَالِ إِلَّا مُسْــحَتًا أَوْ مُجَلَّفُ [2].

ولّما سأل ابن إسحاق الفرزدق عن سبب رفعه لكلمة(مجلف)،قال له:« علينا أن نقول وعليكم أن تتأولوا» [3]، وهكذا تحوّل الصراع من دائرة النحويين فيما بينهم إلى النحويين والشعراء، وراح النحاة يبحثون عن تخريج لهذا البيت بهذا الشكل، وهذه الأقوال شواهد على ذلك: «وهذا البيت صعب الإعراب »[4]، و«هذا بيت لا تزال الركب تصطك في تسوية إعرابه» [5]، و« رفع الفرزدق آخر البيت ضرورة ،أتعب أهل الإعراب في طلب الحيلة فقالوا وأكثروا و لم يأتوا فيه بشيء يرتضى ومن ذا يخفى عليه من أهل النظر أن كل ما أتوا به احتيال وتمويه » [6] .

---

[1]-ينظر، المرجع نفسه. ص: 26، و27.

[2]-ابن الأنباري عبد الرحمن بن محمد. الإنصاف في مسائل الخلاف. ج1، ص:188.

[3]-البغدادي عبد القادر. خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب. دار الهدى بيروت، ط1؛ د،تا، ج2، ص:347.

[4]-المصدر نفسه. ج2، ص:347.

[5]-المصدر نفسه، ج2،ص: 347.

[6]-ابن قتيبة عبد الله بن مسلم. الشعر والشعراء. تحقيق: محمد عبد المنعم العريان، دار إحياء العلوم لبنان، د.ط ؛1981م، ص:210.

وعن إجابة الفرزدق على ابن أبي إسحاق –على ما يسوؤك وينؤوك- يتساءل الأستاذ صالح بلعيد :«هذه إجابة من يحافظ على اللغة ونقلها لغيره كما ينطق بها ،...وهذا ماخاف النحاة من تصويب خطئه ،فأوجدوا له تخريجات ما لها من قرار »[1].

أما بالنسبة للصناعة النحوية وتقديس النحاة الأوائل، نجد ابن مضاء يستنكر الوضع الذي آلت إليه هذه الصناعة التي أحدثت العلل النحوية دون مبرر علمي مقبول، زيادة إلى تقديس بعض النحاة فقالوا: من أراد أن يكتب كتابا في النحو بعد كتاب سيبويه فليستح [2]. وفي هذا يقول شوقي ضيف:« فإنّ النحو وأصوله وقواعده الأساسية تكونت نهائيا على يد سيبويه وأستاذه الخليل، وكأنهما لم يتركا للأجيال التالية سوى خلافات فرعية تتسع وتضيق حسب المدارس وحسب النحاة »[3].

وبالنسبة للخلافات والجوازات والترجيحات – وما أكثرها في كتب النحو – قال أحدهم:« وسوف نغرق بين الوجوب والجواز والترجيح، وبين الشروط والتفاصيل، وما غشي ذلك من آراء »[4] . وعن ذلك عجزت الشروح والشواهد وشروح على الشواهد بما لا يمكن عده من باب النحو، إلى جانب ذلك – الخلافات والجوازات – نجد فيها تعدد الآراء في المسألة الواحدة، وما هو موجود في كتاب (الإنصاف) لابن الأنباري، لخير شاهد على ذلك([5])، وكان التأويل مشكلة غيبي حد ذاته، حيث جرهم إلى مزيد من الآراء،« فهذا رأي مدرسة البصرة التي أسست النحو، وهذا رأي مدرسة الكوفة التي تيسر، وهذا رأي مدرسة الأندلس التي تعيد لنا بضاعتنا، وذاك رأي مدرسة بغداد البينية، وهناك رأي مدرسة مصر التي تنحاز لرأي البصرة السليط المتشدد، وتلك فكرة مدرسة دمشق التي تناشد التيســـير... فبأي آراء المدارس نأخذ؟» [6] ، كما تعد مسألة التنازع من المسائل النحوية التي اشتغل بها النحاة مختلفين حول: أي

---

[1]-بلعيد صالح.« شكوى مدرس النحو من مادة النحو » ، ص:424.

[2]-ينظر، المرجع نفسه، ص: 419.

[3]-شوقي ضيف. المدارس النحوية. دار المعارف مصر، د.ط، 1986م، ص:95.

[4]-بلعيد صالح.« شكوى مدرس النحو من مادة النحو » ، ص:426.

[5]-ينظر، المرجع نفسه، ص: 423.

[6]-المرجع نفسه، ص: 424.

الفعلين أولى بالعمل؟ حيث يرى الكوفيُّون إعمال الأول أولى لسبقه وتقدمه على الثاني، ويرى البصريُّـــون إعمال الثاني أولى لقربه ممّا يعمل فيه[1]، والاختلاف بينهما أنّه يجوز إعمال كل واحد من العاملين في ذلك الاسم الظاهر، ولكنهم اختلفوا في الأولى منهما[2]، والظاهر أنّ الخلاف في قضية الأولوية لا غير، لأنّ الاتفاق حاصل على إعمال كل واحد من الفعلين. وراح كل فريقين يجمع عما يستشهد به على صحة مذهبه، فجمع الكوفيون من الأشعار ما يقوي حجتهم، وجمع البصريون شواهدا شعرية وقرآنية وبحديث نبوي شريف،« وهذا من الأحاديث القليلة التي دعموا بها بعض مسائلهم النحوية »[3]، وكان وضع العلل اللغوية نتيجة بحث النحاة في مسائل الخلاف، فأداهم ذلك إلى التوهم النحوي الذي أدى إلى تشعب المسائل، فرفعوا المنصوب ونصبوا المرفوع، على التوهم (خرق **الثوب المسمار**)، وجروا المرفوع على المجاورة (هذا جحر **ضب خرب**)، ونصبوا المجرور لمجاورة النصب:

إِنّ أَبَـــــاهَا وَأَبَا أَبَاهَا قَدْ بَلَغَا مِنَ الْمَجْدِ غَايَاتَاهَا

ومع ذلك طلبوا العلل الثواني والثوالث [4]، و« ما من ريب أنّ من يقرأ كتابا مطولا كشرح السيرافي على كتاب سيبويه، أو شرح أبي حيان على التسهيل، يحسّ أنّ النحاة أفسدوا النحو بكثرة ما وضعوا فيه من فروع وعلل وأصول وأقيسة ومسائل غير علمية »[5] .

3- عدم احترام القراءات القرآنية :

تكاد تتفق جميع الروايات أن السبب المباشر في نشأة النحو هو الخطأ الذي وقع فيه أحد الأعراب قي قراءة الآية الثالثة من سورة التوبة، ومع ذلك تتفق جميع الاتجاهات ومدارس النحو

---

[1]-ينظر، ابن عقيل.شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك.م1،ص:235.

[2]-ينظر، ابن عقيل. شرج ابن عقيل على ألفية ابن مالك.م1،ص:235.

[3]-عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص: 29.

[4]-ينظر، بلعيد صالح.« شكوى مدرس النحو من مادة النحو »، ص: 424، 425.

[5]-شوقي ضيف. مقدمة الرّد على النحاة. ص: 41 ، و 42. نقلا عن بلعيد صالح. « شكوى مدرس النحو من مادة النحو»، ص: 425.

على عدم أولوية القراءات القرآنية في إرساء قواعد النحو العربي[1]، والمتمعن في الأسس التي وضعتها المدارس النحوية يجدها كالآتي:

*- أسس المدرسة البصرية:

- الاعتماد على السماع من مجموعة من القبائل (قيس، تميم، أسد، هذيل).

- الاستناد على التأويلات التي خالفت مبادئهم.

- عدم الاعتماد على القراءات القرآنية لوحدها إلا بوجود سند آخر يدعمها.

- محاولة استبعاد الحديث الشريف وعدم الاعتماد عليه[2] .

أما الكوفيون فوضعوا الأسس الآتية :

- التوسع في السماع والمبالغة فيه.

- الاعتماد على القليل النادر والشاذ.

- اعتمادهم على القياس المطلق.

- الأخذ بكل القراءات القرآنية. [3]

و «لكن الدراسة أكدت أنهم يخالفون هذا المبدأ الأخير »[4] ،غير أن المتأخرين منهم كانت لهم نظرة غير التي كانت عن النحاة الأوائل ،والمتصفح لكتب ابن هاشم يدرك أنه كان للقرآن النصيب الأوفى في التأصيل والاستشهاد عنده ،ولمثل هذا يشير احد الباحثين بقوله:« لم يكن نحاة مصر والشام ينظرون إلى القراءات كما كان ينظر إليها البصريون الذين تشددوا في الأخذ بها والتحري في وضع القواعد النحوية على أساسها »[5].

---

[1]-ينظر، عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص: 35.

[2]-ينظر، المرجع نفسه ص: 36.

[3]-ينظر، المرجع نفسه ،ص:36

[4]-المرجع نفسه .ص:36.

[5]-عبد العال سالم مكرم .المدرسة النحوية في مصر والشام .ص:450.

و« يرى بعض المحدثين أن النصوص اللغوية أقوى في الاستشهاد على قواعد النحو من القرآن الكريم »[1] ،ولكن الواجب أن يكون للقران الكريم المكانة الأولى في وضع قواعد اللغة العربية ،لان :« المنهج السليم في ذلك أن يمعن النحاة في القراءات الصحيحة السند،فما خالف منها قواعدهم صححوا به تلك القواعد ،...لان تحكيم قواعدهم الموضوعة في القراءة الصحيحة التي نقلها الفصحاء العلماء فقلب الأوضاع وعكس المنطق »[2].

4-إجحافهم في حق الحديث الشريف:

في هذا الموضوع تحدث كثير من الدارسين ،القدامى و المحدثين ،وقد لاموا وعاتبوا النحاة الأوائل عن تخليهم عن الحديث النبوي الشريف ، و لم يجعلوه في شواهدهم إلا قليلا،وذلك لانعدام الثقة في نقل الحديث بلفظه الوارد عن الرسول –صلى الله عليه وسلم- لتصريح العلماء بعدم تجويز الرواية بالمعنى[3] ،والمتتبع للشواهد النحوية ،لم يعثر إلا على أحاديث قليلة للكوفيين على سبيل الدعم والاستئناس،وأقل من ذلك للبصريين.

وبناء على حال الأقدمين من النحاة ،انقسم من جاء بعدهم إلى ثلاث فئات ، مجيزون ومانعون ، وآخرون توسطوا الأمرين فأجازوا بعضها ومنعوا بعضها الآخر.أما المانعون فكان على رأسهم ابن الضائع ،وأبوحيان ،واستدلوا-على سبب منعهم- بأمرين[4]:

« الأول:أن الأحاديث لم تنقل كما سمعت عنه النبي –صلى الله عليه وسلم-،وعليه فقد رويت بالمعنى.

الثاني:أن أئمة النحو المتقدمين من البصريين لم يحتجوا بشيء منه.

غير أن صاحب الخزانة –عبد القادر البغدادي-ردَّ الحجتين معا قائلا بأن رواية الحديث بالمعنى أنما كان في الصدر الأول قبل تدوين الحديث،أما وقد دوّن فلماذا لا يحتج به؟ . »[5]

---

[1]- عبد العال سالم مكرم .المدرسة النحوية في مصر والشام.ص:224.

[2]-الأفغاني سعيد.في أصول النحو. دار الفكر دمشق، ط3 ،1964م، ص:44.

[3]- المرجع نفسه،،ص:70.

[4]-ينظر،عيساني عبد المجيد.النحو العربي بين الأصالة والتجديد.ص:55.

[5]-المرجع نفسه،ص:56.

وأما المجيزون في الاستشهاد بالحديث الشريف ،فقد عدوا الحديث أساسا من الأسس في تأصيل القواعد،وأصلا من أصول النحو،وعلى راس هؤلاء ابن مالك وابن هشام وغيرهما .وقد احتج هؤلاء بان أهل العلم قد تشددوا كثيرا في قبول الأحاديث النبوية ،وكان تحديهم قويا ،مما جعل الأحاديث منقولة بدقة وعناية ،ولذلك أصبح الحديث عندهم فيه من القوة ما لا يقل عن غيره من المصادر الأخرى[1].

أما الذين توسطوا الأمرين ،وعلى رأسهم الإمامين الشاطبي والسيوطي، فذكر الشاطبي قائلا: « لم نجد أحدا من النحويين استشهد بحديث رسول الله- صلى الله عليه وسلم- وهم يستشهدون بكلام أجلاء العرب وسفهائهم الذين يولون على أعقابهم، وأشعارهم التي فيها الفحش والخني ويتركون الأحاديث الصحيحة...» [2]، وبذلك فهو يرى بجواز الأحاديث الصحيحة لا غير ،أما السيوطي فقال:« وإما كلامه - صلى الله عليه وسلم- فيستدل منه ما أثبت أنه قاله على اللفظ المروي،وذلك نادرا جدا، إنما يوجد في الأحاديث الصغار على قلة أيضا »[3]،وبذلك يكونان قد اتفاقا على تجويز الاعتماد على الأحاديث المنقولة إلينا لفظا ومعنى،وان كانت قليلة.

5-المزج بين النحو العلمي والنحو التربوي:

إنّ النحاة الأوائل لم يكمن لهم منهج محدد في تمييز مصنفاتهم الخاصة للنحو العلمي،والأخرى المتعلقة بالنحو التربوي ،لذلك جاءت:«جميعها مصنفات علمية نحوية ،تحمل كل ما له علاقة بالنحو دون تمييز بين ما يجب أن يكون لنا شي مبتدئ ،وما يكون لمتقدم عالم» [4]، ورغم المختصرات الميسرة –في نظر القدامى –إلا أنها «لا تخدم الناشئة ولا تساعدعلى الفهم، والدليل أنها تحتاج إلى شروح كثيرة »[5] .

---

[1]-ينظر،الأفغاني سعيد،في أصول النحو.ص:54.

[2]-البغدادي عبد القادر.خزانة الأدب.ج1،ص:06.

[3]-المصدر نفسه.ج1،ص:06.

[4]-عيساني عبد المجيد ،النحو العربي بين الأصالة والتجديد.ص:62.

[5]-عبد العال سالم مكرم.المدرسة النحوية في مصر و الشام.ص:44 .

6- التكلّف والتّمحل في الإعراب:

ومما يمكن الوقوف عنده في هذا الجانب مثلا ما يتعلق بادوا النصب للفعل المضارع في نصب (أن) مضمرة ،فالنحاة يجعلون المضارع منصوبا بـــ (أن) مضمرة ،إذا سبقته الأدوات ـــ (لام) التعليل أوفاء السببية أو واو المعية أو لام الجحود أو حتى التي تفيد الغاية[1] ،وفي ذلك يقول ابن عثيمين:« ولكن قاعدتنا في باب النحو التي ينبغي أن نسير عليها ،أنه إذا اختلف النحويون في مسألة نسلك الأسهل من القولين ،لأننا إذا أخذنا بالرخص في باب الإعراب فهذا جائز »[2] .

7- الضرورة الشعرية ورد القاعدة :

و « جاءت الضرورات الشعرية تبيح كل خروج عن القاعدة ،وأدى ذلك إلى فساد القواعد،والى تخريجات وهمية يفتي فيها كل واحد »[3] ،ويكثر هذا عند البصريين وهم يردون شواهد الكوفيين،معتمدين بأن الشاعر قال ذلك بدافع الضرورة أوقد ورد عنده شاذا .

8- لغة النحو وأسلوبه:

إنّ « المتتبع لكتب النحو العربي القديمة يجدها قد صيغت بلغة عي الآن أبعد ما تكون ملائمة لطبيعة هذا الجيل .والمقصود باللغة القديمة أن النحاة الأوائل قد صاغوا كتبهم و مصنفاتهم بالأسلوب و الألفاظ التي كانت متداولة بينهم ...،ولكن بعد أن شقّ الزمان طريقه نحونا وبلغت مسيرته قرونا متتالية كان بديها جدا أن يجد الأسلوب وأن تجد الكلمات نفسها غريبة »[4] .

لذلك نجد المتصفح لكتب النحو لا يجد متعة في الأسلوب المؤلف قديما،ولا يفهم الكلمات ،وقد يرجع في كل مرة إلى القواميس اللغوية.

---

[1]-ينظر،عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد.ص:63.

[2]-ابن عثيمين محمد بن صالح .شرح الدرة النحوية في شرح الأجرومية .ص:156.

[3]- بلعيد صالح.« شكوى مدرس النحو من مادة النحو » ،ص:426.

[4]-عيساوي عبد المجيد .النحو العربي بين الأصالة و التجديد.ص:71.

9- الجمود والتكلف في الأمثلة والشواهد:

الأمثلة الواردة في كتب النحو القديمة غير مناسبة لروح العصر،والمتصفح لكتاب سيبويه مثلا ،يقف على أمثلة يكتنفها التعقيد،نظرا للتكلف والتفلسف النحوي،وبالتالي لا تكون بحال في خدمة المجتمع والناشئة خصوصا[1] .

10- طرق التأليف و التبويب:

لقد وضعت جل الكتب القديمة بالطريقة السردية بعيدة عن المنهجية المألوفة لعصرنا هذا،ولقد حددت الأنماط المختلفة التي وضعت أغلب هذه الكتب[2] ،وهي:

- نمط وضع بناء على التراكيب بوجه عام ككتاب سيبويه.
- نمط عالج النحو من منطلق المعلومات ككتاب اللمع لابن جني وشذور الذهب لابن هشام والهمع للسيوطي .
- ونمط من منطق العوامل ككتاب مقدمة في النحو لخلف الأحمر والعوامل المائة للجرجاني.
- ونمط من منطلق عناصر الكلام كالمفصّل للزمخشري [3] .

مختصرات نحوية ميسرة:

لما ضاق الناس ذرعا بالنحو والحالة التي وصل إليها من خلال مطولاته الكثيرة التأويلات والتخريجات ظهرت مؤلفات- من طرف القدامى- تدعو إلى اختصار مادة النحو، نذكر منها :

* "ما جاء باسم المختصر : مختصر الكسائي ، ابن كيسان ،نفطويه ،ابن شقير،الزجاجي، أبو جعفر النحاس"التفاحة"، الجمل لعبد القاهر الجرجاني ،كتب ابن هشام "الإعراب عن قواعد الأعراب – قطر الندى وبل الصدى – شذور الذهب "، مختصر أبي حيان "اللمحة البدرية في علم العربية"...

---

[1]-ينظر ، عيساوي عبد المجيد .النحو العربي بين الأصالة و التجديد، ص:74،و75.

[2]-ينظر ،المرجع نفسه ،ص:76.

[3]-محمد إبراهيم عبادة. النحو التعليمي في التراث العربي.دار المعارف الإسكندرية ،د.تا ،ص:19.

*ما جاء باسم المقدمة : مقدمة ابن بري، مقدمة التبريزي ،مقدمة الأزهري، الآجرومية...

*ما جاء باسم الهداية:الهداية لابن درستويه...

*ماجاء باسم الإيجاز:الإيجاز لعلي بن عيسى الرماني ...

*ما جاء باسم التوطئة :توطئة الشلوبين ...

*ماجاء باسم الأوسط :الأوسط للأخفش الأوسط..." [1] .

والملاحظ أن صالح بلعيد صنَّف هذه المؤلفات النحوية إما لأوجه التشابه بينها في العناوين المطلقة عليها ،أو لمضامينها النحوية المختصرة .

أما محمد إبراهيم عبادة فصنفها على أساس طريقة التأليف و التبويب ونمط معالجة النحو من منطلق المؤلف والمنهجية التي يرى صوابها ،والطريقة المناسبة له ،وحددها في أربعة طرق بارزة،وهي: "نمط وضع بناءً على التراكيب بوجه عام ككتاب سيبويه،ونمط عالج النحو من منطلق المعدودات ككتاب اللمع لابني جني ،وشذور الذهب لابن هشام ،والهمع للسيوطي ،ونمط من منطلق العوامل ككتاب مقدمة في النحو لخلف الأحمر والعوامل المائة للجرجاني ، ونمط من منطلق عناصر الكلام كالمفصل للزمخشري "[2] .

-**متون و منظومات نحوية ميسرة:**متن الآجرُّومية لابن آجرُّوم ،وألفية ابن مالك لابن مالك[3]

[1]-بلعيد صالح .مقالات لغوية . ص:247.

[2]-ينظر ، محمد إبراهيم عبادة .النحوي التعليمي في التّراث العربيّ .ص:19.

[3]-ينظر ، عيساني عبد المجيد .النحو العربي بين الأصالة والتجديد.ص:100-105.

خلاصة الفصل الأول:

- يؤيد ابن خلدون الرأي القائل بأنّ النحو العربي نشأ لغرض حماية اللغة من اللحن.

- بعض دعاة تيسير النحو انطلقوا في دعوتهم معتقدين أنه لا هدف من نشأة النحو العربي غير تعلم اللغة العربية ،ولعل التسليم بذلك قبل الشروع في محاولة تيسير النحو العربي يؤدي إلى نتائج قد لا تكون دقيقة.

- من الذين يروا أن النحو نشا لفهم القرآن الكريم وليس من أجل محاربة اللحن:عبده الراجحي الّذي يرى أن كتاب سيبويه كان لغاية أبعد من تعليم العربية وصيانتها من التحريف.

- ويذهب إبراهيم السامرائي إلى أن النحو كان ينبغي أن يكون على النحو الواسع الذي عرفناه عليه، وإن لم يكن اللحن قد ظهر وشاع، فقد ظهر في القرن الثّاني الهجري، وفي الفترة التي بدأت فيها العلوم الإسلامية تنشأ وتزدهر ... كما يرى من العسير أن نجد في تاريخ النحو ما يشير على أنّه علم تربوي محض يرمي منه أصحابه إلى تقويم اللسان والقلم.

- أغلب النحاة المؤسسين للنحو من قرّاء القرآن الكريم، ولكن بعضهم اختلفوا في قراءة بعض الآيات وأوجه إعرابها،كأبي عمرو بن العلاء، وعيسى بن عمرو الثقفي. هذا ما ذكره الزبيدي أبو بكر في طبقاته.إذن؛فالعلاقة بين علم القراءات وعلم النّحو علاقة متينة.

- يذهب الزركشي إلى أنه لا بد للمفسر أن يعتمد على العلوم الأخرى، وأهمها علم النحو، ويذهب السيوطي هذا المذهب، بقوله: "معرفة النحو ضرورية لأن المعنى يتغير بتغير الإعراب " ،ويذهب الزمخشري نفس المذهب.

- ومن الذين انتقدوا النحو العربي وذلك بسبب اهتمام النحاة باللفظ على حساب المعنى: مهدي المخزومي.

- قضية دراسة المعنى وعدم انفصالها عن الدرس النحوي كأن يدرس حكم المبتدأ والخبر مع التقدير والتأخير ومن الّذين ناقشوا والمسألة قديما: أبو عبيدة معمر بن المثنى (مجاز القرآن)، والفرّاء في (معاني القرآن)، والجرجاني في (دلائل الإعجاز)، وحديثا: فريق يؤيد ذلك ويعتبرها من صلب القضايا النحوية إبراهيم مصطفى وفريق يستبعد دراسة المعاني ضمن مسائل النحو ويرى أنها قضية

بلاغية تجدر دراستها ضمن علم المعاني والنحو ينبغي أن يقتصر موضوعه على الإشكال العربية والبنائية ومنهم أمين الخولي.

-وطال الخلاف في هذه الصّناعة ؛بسبب ظهور المدارس النّحويّة ،ممّا أدّى إلى كَثْرة الخِلافات ،ومنها إلى تعدّدِ الآراء في المسألة الواحدة ،ممّا يجعل المتعلّم حائرًا ،فبأي رأي يأخذ؟ أبرأي البصريين ،أمْ برأي الكوفيين؟ وبظهور التّعصب لهاتيْن المدرستين ،وامتزاج مسائل النّحو بالمسائل الفلسفيّة والكلاميّة ،ازداد النّحو تعقيدًا ،ممّا أدّى إلى انتقاده من طَرَف المتقدّمين والمتأخرين، وكدليل على نياتهم الطّيبة للتبسيط والإصلاح ،صنّفوا كثيرًا من المصنّفات النّحويّة للمبتدئين، وكلّ منهم يَسَّرَ وأصلحَ بحسب طريقته وقناعاته ونظْرته إلى التّيسير، أمّا في العصر الحديث ظهرتْ فكرة التّجديد والتّيسير بقوّة – بعدما اختفتْ مدّة طويلة – على يد شوقي ضيف إثْر تحقيقه لكتاب (الرّدّ على النّحاة) لابن مضاء.

الفصل الثاني

محاولات تيسير النحو العربي لدى القدامى والمحدثين

المبحث الأول :مفهوم تيسير النَّحو العربيّ.

التَّيْسِيرُ لُغَةً :

قوله تعالى: ﴿**فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَى**﴾[1]، وقد جاء في تفسير هذه الآيـــة: نسهل عليـــه أمره ونجعله ميسرا له كل خير، ميسرا له ترك الشر[2]، وقوله تعالى:﴿ **فَاقْرَءُوا مَا تَيَـــسَّرَ مِـــنَ الْقُرْآنِ**﴾[3]، وجاء في تفسير هذه الآية:" اِقْـــرَؤُوا مِمَا تَعْرِفُونَ وَمِمَا لاَ يَشُقُّ عَلَيْكُمْ "[4].

كذلك قوله تعالى: ﴿**ذَلِكَ كَيْلٌ يَسِيرٌ**﴾[5]، .بمعنى: كيل قليل، وقد جاء في لسان العرب في معنى كلمة يُسْرٌ:" الْيُسْرُ : اللِّينُ والانقياد، يكون ذلك للإنسان والفرس. وقد يَـــسُرَ يَيـــسُرُ، ويَاسَرَهُ : لاَيَنَهُ. وأنشد ثعلب : قَوْمٌ إِذَا شُومِسُوا جَدَّ الـــشِّمَاسُ بِهُـــمْ *** ذَاتَ الْعِنَـــادُ وَ إِنْ يَاسَرْتَهُمْ يَسُرُوا و يَاسَرَهُ : أيْ سَاهَـــلَهُ .

و في الحديث : "**يَسِّرُوا وَ لَا تُعَسِّرُوا**" ،وفي حديث آخر :"**مَنْ أَطَاعَ الْإِمَـــامَ وَ يَاسَـــرَ الشَّرِيكَ**" أي : ساهـــلَه.و في حديث العامة :" كيف تركتَ البلادَ ؟"، فقال :"تَيَسَّرَتْ"، أيْ أَخْصَبَتْ، و هو من اليُسْر. وفي الحديث:" لَنْ يَغْلِبَ الْعُسْرُ يُسْرَيْنِ" ،وفي الحديث أيضا: " تَيَاسَرُوا فِي الصَّدَاقِ" ، أي تَسَاهَلُوا فيه و لا تُغَالُوا"[6].

و في الحديث:"اِعْمَلُوا وَسَدِّدُوا وَقَارِبُوا ، فَكُلٌّ مُيَسرٍ لِمَا خُلِقَ لَهُ"، أيْ مُهَيـــأ مـــصروف **مسهل له،** ومن حديث العامة:"وقد يسر له ظهور"؛أي هيئ ووضع. وفي كلام العـــرب قـــول المنشد:

إِنِّي عَلَى تَحَفُظِي وَنزْرِي

أعْســـرُ إِنْ مَارَسْتَنِي بِعُسْرِ

---

[1]- سورة الأعلى: 8.

[2]- السعدي عبد الرحمن. تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. تحقيق: عبد الرحمن اللويحق، دار ابن حزم بيروت لبنان، ط1؛ 2003م، ص: 879.

[3]- سورة المزمل: 20.

[4]- السعدي عبد الرحمن. تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. ص:855.

[5]- سورة يوسف: 65.

[6]- ابن منظور . لسان العرب . ص : 294.

وَيسر لِمَنْ أَرَادَ يُسْرِي "[1].

وقال ابن سيده:" و أيسرت الإبل: كثر لبنها، كما يقال ذلك في اللبن واليسر واليسار والميسرة كلها من السهولة والغنى". وقال ابن جني:" الميسرة والميسرة: السعة والغنى". وقال ابن سيده: " وتيسر الشيئ واستيسر" :تسهل، ويقال:أخذ ما تيسر وما استيسر، وهو ضد تعسر و الْتَوَى. واليسر : القليل، وشيء يسير أي : هيِّن قليل"[2].

التّيسير اصطلاحا :

المُتتبع للذين أرادوا تيسير النّحو العربي – قديما و حديثا – للناشئة ، استعمل كلّ واحد منهم المصطلح السائد في عصره ؛ كالاختصار ، التّبسيط ، التّسهيل ، التّقريب ، الإلغاء والحذف، التّعديل ، التّيسير ، التّخفيف ، وينحصر الهدف الأساسي من تيسير النحو العربي في إيصال المتعلم إلى معرفة الكلام العربي وتزويده بالقدرة على استعمال الألفاظ استعمالا صحيحا يصيب به دقائق المعاني[3].

و يُعرِّف الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح التيسير أنّه:" تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية عن طريق تبسيط الصورة في تعليم النحو لا في النحو ذاته"[4]. لأنّ النّحو " علم محض لا يقبل أن ينقص من قوانينه وان كانت ثمراته تقبل التطويع تكون مستأنسة في مجال النشاط اللغوي"[5].

ثمّ يُعدِّد أهداف التّيسير،فيقول:" أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر والخلق والإبداع" [6].

---

[1]– ابن منظور . لسان العرب .. ص : 294 .

[2]– المصدر نفسه. ص : 294 .

[3]– ينظر ،صاري محمد. " واقع المحتوى النحوي في المقررات الدراسية " ، ص:181.

[4]– عبد الرحمان الحاج صالح." أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلمي اللغة العربية "، ص:178.

[5]– المرجع نفسه . ص:175.

[6]– المرجع نفسه . ص:175.

و"بالرُّجوع إلى أدبيّات الموضوع ،نجد تركيزا على مفاهيم أو معان مختلفة ،أهمّها: التّخفيف على المتعلّمين ،الاختصار، التّبسيط ،البُعد عن التّعقيدات الذّهنيّة والفلسفيّة[1] ، إلغاء بعض الأبواب النّحويّة واقتراح أخرى [2]"[3].

و"مصطلح (تيسير) أو (تجديد) أو(إصلاح) ؛ مصطلحات غريبة عن القدامى ،ولوْ لمْ تكنْ موجودة في زمانهم على الرّغم من وعيِّهم التّام بالمشكلة من النّاحيّة التّربويَّة... "[4].

كما أنّ "هناك فَرْقٌ بين المصطلحات التّالية :تيسير وتبسيط ،وبين إصلاح وتجديد، فالتّيسير يعني تبسيط الصُّورة الّتي يُعْرَضُ بها النّحو على المتعلّم ،أمّا الإصلاح والتّجديد فيعني محاولة التّغيير الجذريّ في الأصول الّتي قام عليها النّحو العربيّ "[5].

لقد كَثُر الحديث عن مصطلحَي (التّجديد والتّيسير).ويذهب كلّ باحث إلى تحديد أحدهما، وأحيانًا يجمعُ بينهما آخرون[6]. يرى الأستاذ عبد المجيد عيساني أنّ "مصطلح (التّجديد) لا يكون حِكْر على المادة النّحويّة وحدها . والّذين يعتقدون ذلك مخطئون ،حيث تراهم يَعطِفون (التّيسير) على (التّجديد) عَمَلاً على أنّ (التّجديد) هو للمادة النّحوية و(التّيسير) للطُّرق والمناهج... "[7]. أمّا بالنّسبة للعموم والخصوص ،فإنّ مصطلح (التّجديد) يشمل المعنيَيْن معًا ؛ تجديد المادة النّحويّة وتجديد طُرُق تعليمها. في حين أنّ مصطلح (التّيسير) لا يشمل المعنيَيْن معًا[8].

---

[1]- يُنظر ، محمّد عيد . قضايا معاصرة في الدّراسات اللّغويّة والأدبيّة . عالم الكتب القاهرة ، دط ؛ 1989م .نقلاً عن يحي بعيطيش. " النّحو العربيّ بين التّعصير والتّيسير "، ندوة تيسير النّحو ، عدد (2001م) ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة الجزائر ، ص:120.

[2]- ينظر ، شوقي ضيف . تيسير النّحو التّعليمي قديمًا وحديثًا . دار المعارف القاهرة ، ط2؛ 1993م . نقلاً عن يحي بعيطيش . " النّحو العربيّ بين التّعصير والتّيسير " ، ص:120.

[3]- يحي بعيطيش . " النّحو العربيّ بين التّعصير والتّيسير " ، ص:120.

[4]- محمّد صاري . " تيسير النّحو موضة أمْ ضرورة ؟ " ، ص : 191.

[5]- محمّد صاري . " تيسير النّحو موضة أمْ ضرورة ؟ (الهامش)" ، ص : 193.

[6]- عبد المجيد عيساني.النّحو العربيّ بين الأصالة والتّجديد .دكتوراه ،ص:13.

[7]- المرجع نفسه . ص : 13

[8]- عبد المجيد عيساني . النّحو العربيّ بين الأصالة والتّجديد . ص : 13.

و" لقد قَصَدَ أغلب المُصلحين بالتّجديد ؛ليس تجديد المادة النّحويّة ؛لأنّ المادة النّحويّة لا تُجَدَّد ،وإنّما قَصَدوا تجديد الطُّرُق والأساليب وتجديد المناهج والتّبويب ،بما يَجعلُ منها مادة في مُتناول الدَّارسين ... "[1]. و"أمّا الّذين قَصَدوا التّجديد في أُصول المادة النّحويّة ذاتها فذلك شأن آخر"[2] . فهؤلاء ينبغي التّصدي لهم ،ومواجهتهم وتوضيح الأمر لهم ؛ألا أنّهم مُقبلون على المساس بجوهر النّحو ،ثمّ اللّغة العربيّة ، وأنّهم يجعلون الغَلَبَة للعاميّات الّتي لا تُسمن ولا تُغني من جُوع . والله يهدي من يشاء.

أصناف دعوات التّيسير :

يَصِفُ الجنيدي خليفة حال المحاولات التّيسيريّة ،فيقول:" ... بعضها ولا شكَّ يَضُمُّ نزعات قديميّة وعواطف منحرفة ،وبعضها جاء نتيجة لقصور الإلمام بها ،ولكن فيها أيضًا ما يعود إلى النّيّة الطّيّبة والملاحظة الحقيقيّة ،ثمّ لا شيء يُذكر من رسْم خطّة الإصلاح واقتراح العلاج اللّازم

غير أنّ هذه الاتجاهات تشترك في صفة واحدة هي إبداء العيْب"[3].لقد قَسَّمَ الباحث دَعَوات التّيسير إلى ثلاثة اتّجاهات ؛فأمّا الأوّل فمنحرف هدّام ،وأمّا الثّاني فقاصِر غير مُلِّم باللّغة العربيّة ، وأمّا الثّالث فصاحب نيّة حسنة ودعوة حقيقيّة ،ومع ذلك يدعو إلى الاكتفاء بعدد يسير من القواعد والاستغناء عن الأخرى ،ومنه ففي أي اتّجاه يمكننا تصنيفه هو نفسه.

أمّا باحث آخر فيرى أنّه " يُمكِنُ أنْ نُمَيِّزَ في هذه الدَّعَوَات بين صِنْفَيْن : صِنْف مُغْرِض هَدَّام؛ دعا إلى العامِّيَّة ،وإلى التَّخَلي عن الإعراب ،لِيُقَوِّضَ رُكْنًا أساسيًّا من أركان العربية، ويُحْدِثَ فيها الفوضى والاضطراب .. وهذا الصِّنْف لا يَعْنينا من قريب أو بعيد ،وصِنْف جادّ غَيُّور على عربيّته ومؤمِن بعبقريتها ؛دعا بعضهم إلى تيسير نَحْوِهَا بتبسيط مفاهيمه ومصطلحاته ،أو اختزال بعض أبوابه وحَذْف الكثير من مسائله .. ودعا آخرون إلى إصلاح طرائق تعليمه ؛باعتماد طرائق إجرائيّة ،تُقَلِّلُ فيها الشُّروح النَّظَريَّة ،وتُعْطَى الأولويَّة للتَّدريبات والتَّمارين الإنتاجيَّة "[4]. إلاّ أنّه لا يُمكِن غَضّ البَصَر عن دُعاة العامّيّة ،فكيف لا يَعنينا هذا الصِّنف ،وهو

---

[1]- عبد المجيد عيساني . النّحو العربيّ بين الأصالة والتّجديد. ص : 13.

[2]- المرجع نفسه . ص : 13.

[3]- الجنيدي خليفة . نحو عربيّة أفْضَل . منشورات دار مكتبة الحياة بيروت لبنان ،د ط ؛1978م ، ص:09.

[4]- يحي بعيطيش . " النّحو العربيّ بين التّعصير والتّيسير " ، ص:115.

يدعو إلى إزاحة الإعراب ، بلْ ينبغي أنْ نتصدَّى لِدَعْوتهم الهدَّامة ،ولا نتركهم يعبثـــون بلغـــــة القرآن.

يرد العقّاد على دُعاة التّجديد، فيقول:" من علامات الانحراف البعيدة عن الوِجْهة أنْ يحسب المجدِّدون أنّهم ينتهون يومًا إلى لغة خاليّة من القواعد والأصول ،أو أنْ تُفَسَّر حملة التّيسير هذه على أنّها دعْوة لانسلاخ اللّغة من قواعدها.فالفرْق واضحٌ بين التّيسير والتّهديم الّذي يدعو إليه مَـــنْ لا يرى في قواعد اللّغة العربيّة ونحْوِها إلاّ عِبئًا في سبيل الانطلاق الفكريّ والإبـــداع الأدبيّ"[1]. وفي ظلّ موجة الحداثة والمعاصرة، الّتي اجتاحتْ الميادين المختلفة ،شَعَرَ أهْل العربيّة – في العصر الحديث – بضرورة تجديد النّحو ،وإعادة النّظر في تصنيفه من جديد. فقامت محاولات من أجل تحقيق هذا الغرض، بعضها يهدِف إلى التّيسير والتّبسيط ،وبعضها يهدِف إلى الإصلاح والتّجديـــد وبعـــضها الآخر أخطأَ الوِجْهَة من البداية ،فانساقَ وراء موضة الحَدَاثة والتّجديد ليس إلاَّ[2].

مفهوم التَّيسير لدى القُدامى:

نلاحظ أنّ"مصطلح (تيسير) أو (تجديد) أو(إصلاح) ؛ مصطلاحات غريبة عن القدامى ،ولـــوْ لَمْ تكنْ موجودة في زمانهم على الرّغم من وعيِّهم التَّام بالمشكلة من النّاحيّة التَّربويَّة ... "[3].

وعلى العموم فإنّ تيسير النّحو قديمًا ليس أكثر مِن:

- انتقاء للدُّروس الّتي ينبغي للنّاشئ معرفتها.
- عَرْض هذه الدّروس مختصرة.
- الاكتفاء بما يُضْبَطُ به النُّطْق.
- عدم شَغْل عَقْل النّاشئ بالخلافات والعِلل المتعدّدة والقضايا الفرعيّة.
- عدم شَغْل عَقْل النّاشئ بقضايا الاشتغال والتّنازع باعتبارها تفُوقُ مستوى النّاشئ(4).

---

[1]– عبّاس محمود العقّاد . أشتات المجتمعات في اللّغة والأدب . دار المعارف القاهرة ،ط 8 ؛ 1970م ، ص : 51.

[2]– يُنظر،أحمد سليمان ياقوت.ظاهرة الإعراب وتطبيقاتها في القرآن الكريم. ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر،دط؛ 1983م،ص:37-40.

[3]– محمّد صاري . " تيسير النّحو موضة أمْ ضرورة ؟ (الهامش)" ، ص : 191.

[4]– يُنظر ،عبد المجيد عيساني . النّحو العربيّ بين الأصالة والتّجديد . ص : 106.

غير أنّ هناك مَنْ لمْ يستغنوا عن جميع أبواب النّحو ،إلاّ أنّهم أَوْرَدُوها مختصرة[1]. وكأنّ الاختصار هو التّيسير والتّجديد عندهم.

كما أنّ تصورهم للتّيسير يختلف تمامًا عن تصوّر المُحدثين. فالتّيسير عندهم قائم على : ــ انتقاء الموضوعات من جملة النّحو العلميّ.

- التّدرج في عرْض هذه الموضوعات،وترتيبها،والوضوح في تحديد عناصرها،وتهذيب مسائلها.
- تجنب الإطالة والتّعمق في ذكر القواعد.
- الاستعانة على توضيح الموضوعات بالأمثلة والتّقليل من الشّواهد.
- الوقوف عند حدود العِلّة التّعليميّة.
- التّمييز بين المستويات التّعليميّة[2].

ويرى اللّساني محمّد صاري أنّه يُمكن أنْ تؤخذ على هذه المختصرات النّحويّة القديمة، بعض النّقائص ،منها:

- اهتمامها بالنّحو الإفراديّ – إذْ يبدو النّحو فيها نحو مفردات متناثرة – على حساب النّحو التّركيبيّ –
- نحو التّراكيب والجُمل والأساليب.
- أمثلتها جافّة ومصطنعة لاتُعبّر عن احتياجات المتعلّم[3].
- اهتمامها بالسّلامة اللّغويّة على حساب التّبليغ.
- اعتمادها على الحِفْظ والاستظهار ،لا على الممارسة والاستعمال.
- لا تتماشى والتّربيّة الحديثة ،بسبب خَلْطها بين العِلْم والتّعليم.
- الإفراط في الإيجاز ،حتّى كاد بعضها يُعَدُّ من الألغاز[1].

---

[1]– يُنظر ،عبد المجيد عيساني . النّحو العربيّ بين الأصالة والتّجديد. ص : 107.

[2]– يُنظر ، محمّد صاري . " تيسير النّحو موضة أمْ ضرورة ؟ " ، ص : 191.

[3]– يُنظر ،المرجع نفسه . ص : 191.

والسّؤال المطروح : هل اختصار النّحو يعني التيسير؟

وللإجابة عن هذا السّؤال ،ذَهَبَ ابن خلدون ـــ في فصْل(في أنّ كَثْرة الاختصارات في العلوم مُخِلّة بالتّعليم) ـــ إلى أنّ الاختصار فسادٌ في التّعليم ،وفيه إخْلالٌ بالتّحصيل ،وهو من سُوء التّعليم[2].

دواعي التّيسير عند القُدامى:

فالباحث نايف معروف يُرجعها إلى العوامل الآتيّة:

- ظهور مدارس نحْويّة ذات المناهج والآراء العلميّة المتضاربة.
- تشَعُب النّحو[3].
- كَثْرة التّفسير والتّعليل والتّأويل إلى دَرَجة عليّة من الدِّقة والعِلْميّة[4].
- عَدَم التّمييز بين النّحو العلميّ والنّحو التّعليميّ من مُدَرِسِي النّحو في العصور القديمة.
- تلْقين المتعلّمين كلّ ما يتصِّل بالنّحو دون التّمييز بين أعمارهم ،ولا تحديد حاجاتهم المعرفيّة وقُدراتهم النّفسيّة والعقلية[5].
- أمّا الدّكتور مهدي المخزومي فيُرجِعُها إلى ما يلي:
- إخضاع الحَرَكة الإعرابيّة لعوامل لفظيّة أو معنويّة.
- إغْراق النُّحاة القُدامى في التّعليل.
- الإفراط في التّأويل والتّقدير[6].

---

[1]- يُنظر ، محمّد صاري . " تيسير النّحو موضة أمْ ضرورة ؟". ص : 192.

[2]- يُنظر ، ابن خلدون . المقدّمة . طبعة 2010م ،ص : 551.

[3]- يُنظر ،نايف معروف . خصائص العربيّة وطُرُق تدريسها . دار النّفائس بيروت لبنان ، د ط ؛ 1985م ، ص : 170.

[4]- يُنظر ،نايف معروف . خصائص العربيّة وطُرُق تدريسها . ص : 170.

[5]- يُنظر ،المرجع نفسه . ص : 173.

[6]- يُنظر، مهدي المخزومي . في النّحو العربيّ : قواعد وتطبيق . مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده مصر ، ط 1، 1966م ، ص : 229.

وأمّا الدّكتور عبّاس حسن فيُرْجِعها إلى:

- تَعدُّد الآراء النّحويّة[1]. حيث نجد أكثر من رأي في المسألة الواحدة ،وهنا يحتار المتعلِّم ،بأي رأي يأخُذُ ؟ والله المُستعان.

وهُمْ " بذلك خلقوا مشاكل كثيرة؛ أيْسرها اختلاف الأقوال في المسألة الواحدة ،وافتعال الحذْف والتّقدير، والتّقديم والتّأخير ،وحمْل الأساليب اللّغويّة على غير ظاهرها "[2].

- كَثْرة التّآليف في علم النّحو: يقول ابن خلدون:" وبالجملة فالتّآليف في هذا الفنّ أكثر من أنْ تُحصى أو يُحاط بها،..." [3].

- اختلاف طُرُق التّعليم: يقول ابن خلدون:"...وطرق التّعليم فيها مختلفة؛فطريقة المُتقدّمين مُغايرة لطريقة المتأخرين.والكوفيّون والبصريّون والبغداديّون والأندلسيّون مختلفة طُرقهم كذلك"[4].

- كَثْرة التّآليف في العلوم عائقة عن التّحصيل:يقول ابن خلدون:"اعْلمْ:أنّه مما أضرَّ بالنّاس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كَثْرة التّآليف، واختلاف الاصطلاحات في التّعاليم،وتعدّد طرقها "[5].

- كَثْرة الاختصارات المؤلّفة في العلوم مُخِلّة بالتّعليم:بيّن ابن خلدون مضارّ الاختصار بسبب أنذه فساد في التّعليم، وفيه إخْلال بالتّحصيل[6].

---

[1]- يُنظر ،عبّاس حسن . اللّغة والنّحو بين القديم والحديث . ص : 72.

[2]- عليّ أحمد مدكور .تدريس فنون اللّغة العربيّة . دار الفكر العربيّ القاهرة ، د ط ؛ 1997م ، ص : 224.

[3]- ابن خلدون . المقدّمة . ص: 567.

[4]- المرجع نفسه . ص:567.

[5]- المرجع نفسه . ص:547.

[6]- يُنظر ،المرجع نفسه . ص:551.

المبحث الثّاني:محاولات تيسير النّحو العربيّ لدى القدامى :

تنبَّه النُّحاة القدامى إلى ضرورة تيسير النّحو للمتعلّمين ، فألَّفوا عدّة مختصرات نحوية بغية تسهيله. و تكشف الإحصائيات العلمية " عن وجود أكثر من أربعين متنًا بعنوان (مختصر في النّحو)، وأكثر منْ عشرة كتب بعنوان (المُوجَز أو الوجِيز في النّحو) ، وأكثر منْ عشرين رسالة بعنوان (مُقدّمة في النّحو أو في علم النّحو)، وأكثر منْ خمسة مُصنّفات بعنوان (المدخل إلى النّحو)"[1]، ضِف إلى ذلك المنظومات النّحوية ، كمنظومة ابن مالك الّتي سمّاها (الخُلاصة) واشتهرت بِـ (الألفية) .

أهمّ المختصرات النّحويّة :

(**مقدمة في النّحو**) **لخَلَف بن حيان الأحمر البصري (ت 180هـ**) : و" تُسمى أيضا (التُّفاحة في النّحو) ، ظنَّ أنّ مَنْ حفظها عَلِمَ أصول النّحو " [2] ، قال المؤلِّف : "لَمَّا رأيتُ النّحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التَّطويل و كَثْرة العِلل ... أمْعَنْتَ النَّظَر و الفِكْر في كتاب أُؤلِّفُه ، و أجمعُ فيه الأصول و الأدوات و العوامل على أصول المُبتدئين ليستغني به المُتعلِّم عن التَّطْويل ... مما يُصْلِح به لسانه في كتابٍ يكتبُه أو شِعرٍ يُنشدُه أو في خُطبة يُلْقيها ..." [3].

افتتح المُؤلَّف – رحمَه اللّه تعالى – رسالته بالتّقسيم الثُّلاثي المعهود للكلمة على أنّها اسْمٌ وفِعْلٌ و حَرْفٌ ، ثمّ بِبَاب الحروف الّتي قسَّمها إلى أربعة أقسام: حروف الرَّفْع، والنَّصْب ،والخَفْض أو الجَرِّ، والجَزْم ، كما جعل بابًا ثانيا للمرفوعات، و ثالثا للمنصوبات، ورابعا للمجزومات ، و لمْ يستغنِ عن نظرية العامل[4].

---

[1]– محمّد صاري . " تيسير النّحو موضة أم ضرورة ؟ " ، ندوة تيسير النّحو ، (2001م) ، ص : 190.

[2]– بشير إبرير . " استراتيجية التّبليغ في النّحو العربيّ " ، أعمال ندوة تيسير النّحو (2001م) منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر ، ص : 465.

[3]– خلف الأحمر . مقدمة في النّحو . مديرية إحياء التّراث القديم وزارة الثّقافة السّورية دمشق ، د ط ؛ 1961م ص : 33.

[4]– ينظر ، عيساني عبد المجيد . النّحو العربيّ بين الأصالة و التّجديد . ص : 83 .

(**المُختصَر الصّغير**) أو (**مختصر في النّحو**) لَعليّ بن حمزة الكسائي (ت 198هـ) : هذا المَتْنُ " انتقل إلى الأندلس و تمَّ الاشتغال به قُرابة قرنيْن " [1] .

- **(مختصر في النّحو) أو (مختصر نحو المُتعلِّمين) لأبي عمر صالح بن إسحاق الجرمي (ت225هـ)** .
- **(المدخل في النّحو) لأبي العباس محمّد بن يزيد المبرّد (ت 285هـ)** .
- **(مختصر في النّحو) لمحمّد بن كيسان (ت 299هـ)** .
- **(مختصر في النّحو) للزّجّاج (ت 310هـ)** .
- **(التّفاحة في النّحو) لأبي جعفر النّحاس (338هـ)** : قسّم المؤلِّف مختصره إلى واحد وثلاثين بابًا ، للأقسام المعهودة للكلمة ، و الباب الثّاني لوجوه الإعراب : (الرّفع ، و النّصب ، و الجرّ ، و الجزم) ، و الثّالث للمثنى و الجمع و كيفية إعرابهما ، و الرّابع لأقسام الفعل في العربية ، و الخامس للفاعل و المفعول ، و السّادس للمبتدأ دون الخبر ، بعيدا عن قضية الحذف أو التّأخير ، و بقية الأبواب لبقية الموضوعات [2]، و الملاحظ أنّه جعل حروف الجرّ و الظّروف في مبحث واحد ، و الحقيقة أنّ الحرف غير الظّرف ، فالحرف مالا يُخْبَر به و لا يُخْبَر عنه[3] ؛ أي : أنّ الحرف لا يؤدي معنًى إلاّ مع غيره و هو القسم الثّالث من الكلام ، و الظّرف في قسم الأسماء ، ولو كان في قسم واحد لما اجتمعا في قوله تعالى : ﴿مِنْ فَوْقِهِمْ ظُلَلٌ مِنَ النَّارِ وَمِنْ تَحْتِهِمْ ظُلَلٌ﴾[4].
- **(الجُمَل في النّحو) لأبي القاسم عبد الرّحمن بن إسحاق الزّجّاجي (ت 338هـ)**: قال عنه ابن حزم: "ولابدّ مِن مطالعة النّحو ويكفيه منه ما يصل به إلى اختلاف المعاني بما يقف عليه

---

[1]- بشير إبرير . " استراتيجية التّبليغ في النّحو العربيّ " ، أعمال ندوة تيسير النّحو (2001م) منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر ، ص : 465.

[2]- ينظر . عيساني عبد المجيد . النّحو العربيّ بين الأصالة و التّجديد . ص : 84.

[3]- ابن الأنباري . الإنصاف في مسائل الخلاف . تحقيق:محمّد محي الدّين عبد الحميد ، ص:09 .

[4]- سورة الزُّمر : 06.

مِن اختلاف الحركات في الألفاظ ومواضع الإعراب منها،وهذا مجموع في كتاب (الجُمَل) لأبي القاسم عبد الرّحمن بن إسحاق الزّجّاجي الدّمشقي ...) [1] .

(الواضح في علم العربية) لأبي بكر الزّبيدي (379هـ) : قال عنه ابن حزم :"أقلّ ما يجري من النّحو كتاب (الواضح) للزّبيدي ... "[2] ، ومن خلال الكتاب عَمِل المؤلِّف على :

- عدم الاهتمام بالتّعريفات الّتي تُدخِل المتعلِّم متاهات الخلافات النّحوية .
- الإكثار من الأمثلة المُساعدة على الفهم .
- سهولة الأمثلة والإكثار من إعرابها .
- الاعتماد على أسلوب الحوار المُشوِّق .

أمّا عن تبويبه ،فقد جعلَ بابًا للكلام والإعراب والأسماء الخمسة وإعراب المثنى وجمْع المذكر السّالم ،وبابًا ثانيا للأفعال :أنواعها وأقسامها ،وثالثًا لِلخَفْض (الجَرّ)[3]. ورابعًا للنّعْت (الّصفة) والتّوكيد والعطف، وسابعًا للمبتدأ والخبر ،وثامنًا للأفعال المُعْربة وغير المُعْربة والحروف الّتي تنصِبُ الأفعال ،وبقية الأبواب للموضوعات الأخرى [4]. وعن أهمية الكتاب في خدمة النّحو الوظيفي التّعليمي ،يقول أحد الأساتذة :" إنّ النّاظر في كتاب الواضح للزبيدي يجِدُه أكثر انسجامًا مع مفعول النّحو الوظيفي التّعليمي ،فهو لا يتعدى 245 صفحةً ،تُركِّز على أهمّ أبواب النّحو الّتي يُستشهدُ فيها بالجُمَل الخِطابية البسيطة ،دون تَقَيُّدٍ بمذهبٍ نحْويٍّ مُعَيَّنٍ " .

- **(اللُّمَعُ في العربية) لأبي عثمان بن جنيّ (ت 392هـ)**: انفرد هذا الكتاب بميزتيْن : فأمّا الأولى: الإيجاز، وأمّا الثّانية: الابتعاد عن الخلافات النّحوية والعِلل[5]. وجاء تبويبه على النّحو الآتي : جعل بابًا للكلمة و الكلام والمعرب و المبني، و بابًا ثانيًّا للمرفوعات من الأسماء ، وثالثًا للمنصوبات والمجرورات بالحرف والإضافة، و رابعًا للتّوابع، وخامسًا للمعرفة و النّكرة، وسادسًا

---

[1]- ابن حزم. التّقريب لحدّ المنطق . ص : 104.نقلاً عن عيساني. النّحو العربيّ بين الأصالة والتّجديد .ص: 114،و115.

[2]- المصدر نفسه . ص : 104. نقلا عن عبد المجيد عيساني . النّحو العربيّ بين الأصالة والتّجديد . ص : 115.

[3]- ينظر ، عبد المجيد عيساني. النّحو العربيّ بين الأصالة والتّجديد . ص : 85 .

[4]- ينظر ، المرجع نفسه . ص : 86.

[5]- ينظر، أبو القاسم بن محمّد الضّريري . شرح اللُّمَع لابن جنيّ . تحقيق : رجب عثمان محمّد ، مكتبة الخانجي القاهرة ، ط1؛ 2000 م ، ص : 16.

لإعراب الأفعال.و لم يتعرّض المؤلِّف إلى بَابَيْ الاشتغال والتَّنازع، وكذا المنصوبات كالاختصاص والإغراء والتّحذير،كما لمْ يتعرّض- أيضًا - لأسماء الأفعال ولا عَمَل المشتقات، ولا قضايا المبتدأ والخبر من حيثُ التّقديم والحذْف [1]. وضمَّ المؤلِّف في الباب الواحد ما تشابهت عناصره في الحركات الّتي تكون منْ أثر العوامل؛أي: منْ مُنْطلق المعمولات، فَحِين يتعرّض للأسماء المرفوعة، يكون عنوان الباب هكذا : المبتدأ و خبر المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل واسم (كان) وخبر(إنّ)، ويتبع ذلك بِبَابٍ آخر تحت عنوان: الصِّفة والبَدَل والتَّوكيد وعَطْفُ البيان والنَّسَق [2] .

وجمعَ خمسة مواضيع في باب معرفة الأسماء المنصوبة وهي:المفعول المُطْلق ، والمفعول به ، والمفعول فيه ،والحال ،والمفعول لَهُ المفعول لأجله ــ والمفعول معه [3] .

(العوامل المائة النحوية) لعبد القاهر الجرجاني(ت 471 هـ) :

خالف الجرجاني غيره في تقسيم العوامل حيث قال "وهي على قسمين لفظيّة ومعنويّة [4]. ووضّح ذلك الشيخ خالد الأزهري شارح الكتاب بقوله :"إن العوامل في النحو على ما ألّفه الشيخ الإمام عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني ....مائة عامل : وهي تنقسم إلى قسمين سماعية وقياسية فالسماعية من أحد وستون عاملا،والقياسية من سبعة عوامل و المعنوية من عددان فالجملة مائة عامل "[5] . والملاحظ أنّ اللّفظية قسمين :سماعية وقياسية ومجموعهما ثمانية وتسعون عاملا ،أما المعنوية فهي عاملان ،وجملة العوامل مائة عامل **وتشمل العوامل اللّفظية السّماعية الآتية:**حروف الجر حروف تنصب الاسم ،وترفع الخبر،حروف ترفع الاسم وتنصب الخبر،وحروف تنصب الاسم المفرد ،وحروف تنصب الفعل المضارع ،حروف جازمة ، أداوات الشرط الجازمة ،أسماء تنصب على التمييز،أسماء الأفعال ، الأفعال الناقصة ،أفعال المقاربة ،أفعال المدح والذم ،أفعال الشك واليقين .

---

[1]- ينظر ، عبد المجيد عيساني . النّحو العربيّ بين الأصالة والتجديد . ص : 87.

[2]- ينظر، أبو القاسم بن محمّد الضّريري . شرح اللُّمَع لابن جنّي . ص : 28 .

[3]- ينظر، المصدر نفسه . ص : 57.

[4]- عبد القاهر الجرجاني .العوامل المائة .تحقيق: زهران البدوي ،شرح وتعليق :خالد الأزهري ،دار المعارف مصر ط2 ؛ 1988. ص:83 ،و86.

[5]- عبد القاهر الجرجاني . العوامل المائة . ص : 99.

أما العوامل اللّفظية القياسية فهي :الفعل ،اسم الفاعل،اسم المفعول،الصفة المشبهة،المصدر،الأسماء المضافة،الاسم التام.

أمّا العوامل المعنوية فهي:عامل الرفع في المبتدأ والخبر وهو الابتداء،عامل الرفع في المضارع لوقوعه موقع الاسم [1] .

وهذا الكتاب الميسّر ألّفه رَدًّا على بعض الشعوبيين الثائرين على النّحو ومسائله،قال:"... فإن قالوا لم نأب صحة هذا العِلْم...إنّما أنكرنا أشياء كثَّرتموه بها،وفضول قوْل تَجشمتم الفكر فيها..."[2].

ومحاولة الجرجاني اختصار النحو في نظرية العامل في اعتقاده أنها تعم المعايير التي تقينا شرّ الخطأ من جهة وتقي النحو شرّ اللحن من جهة أخرى ، حيث"... لا يمكن إهمالها أو الإعراض عنها لأنّها تُقَنِّن الكلام،وتعطيه معايير ثابتة تقي المتكلم من الوقوع في الخطأ وتحفظ النحو من دخول اللحن فيه"[3].

أبو محمّد عليّ بن حزم الأندلسي الظّاهري(ت 456هـ) و آراؤه النّحوية : هو أديب بارع وفقيه حاد الذّكاء ، حيث دعا إلى النّحو بطريقته الخاصّة ، كما دعا إلى ضرورة اعتماد كلام العرب بقوله : " وأمّا علم النّحو ، فيرجع إلى مقدمات محفوظة من العرب الّذين نريد معرفة تفهمهم للمعاني بلغتهم "[4] .

- موقفه من طريقة تدريس النّحو في عصره :

يدعو ابن حزم إلى التّدرج في طلب العلم ، ويؤكد على المطالعة ، إذْ يقول : " ولابدّ من مطالعة النّحو ، ويكفيه منه ما يصل به إلى اختلاف المعاني ، بما يقف عليه من اختلاف الحركات

---

[1]- ينظر ،عبد المجيد عيساني . النّحو العربيّ بين الأصالة والتّجديد . ص :89.

[2]- عبد القاهر الجرجاني.دلائل الإعجاز.قراءة وتعليق:محمود محمّد شاكر،مكتبة الخانجي مصر، د.تا ،ص:29.

[3]- أحمد سليمان ياقوت.ظاهرة الإعراب وتطبيقها في القرآن الكريم،ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر،دط؛1983م، ص:70.

[4]- ابن حزم . الرّسائل. ص :65 . نقلاً عن نعمان بوقرة." قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النّحو عند المغاربة والأندلسيين "، ص:143.

في الألفاظ ومواضع الإعراب منها ،وهذا مجموع في كتاب (الجُمَل) لأبي القاسم عبد الرّحمن بن إسحاق الزّجّاجي الدّمشقي ... " [1] . فابن حزم إذن يؤكد على مطالعة كُتُبِ النّحو ، ويقترح جملة من التّدرجات الّتي رآها مناسبة لِطالب علم النّحو، والموجودة في كتاب (الجُمَل) للزّجّاجي .إضافة لذلك يقترح كِتابيْن آخريْن مُختصريْن في النّحو للمبتدئين ، وثالثًا لأهل الاختصاص فيقول : " أقلّ ما يجري من النّحو كتاب (الواضح) للزّبيدي أو ما نحا نحوه ك (الموجز) لابن السّراج و ما أشبه هذه الأوضاع الخفيفة " [2] . وكما أنار سبيل المبتدئين ،ها هو يُنير سبيل أهل الاختصاص بقوله : تقل" وأمّا التّعمق في علم النّحو فَفُضُولٌ لا منفعة بها ... فَمَنْ يزيدُ في هذا العلْم إلى أحكام كتاب سيبويْه فحسن ... " [3] . فابن حزم يُحذِّر طلاب علم النّحو من التّعمق فيه ،حتّى لا يتيهوا في متاهات الخلافات النّحوية ويرجعوا على ذلك نادمين ،أما إذا أراد الطّالب المزيد ،فعليه بأحكام كتاب سيبويه ،وما حذَّرَ من التّعمق إلاّ لأنّه يعلم خطورة الاختلاف وتأثيره السّلبي على التّحصيل المعرفي ،وما نصح بكتاب سيبويه إلاّ لِحكمة يراها .

موقفه من عِلل النّحو : و أمّا عن العِلل فيقول : " كلّها فاسدة لا يرجع منها شيء إلى الحقيقة البتة،وإنّما الحقّ من ذلك أنّ هذا سمع من أهل اللغة الّذين يرجع إليهم في ضبطها ونقلها ، وما عدا هذا فهو – مع أنّه تحكم فاسد متناقض – فهو أيضا كذب ؛ لأنّ قولهم : كان الأصل كذا فاستثقل فنقل إلى كذا ..شيء يعلم كل ذي حسن أنه كذب لم يكن قط ، و لا كانت العرب عليه مدة ثمّ انتقلت إلى ما سمع منها بعد ذلك " [4]، فهو ينكر علل النّحاة ،وفي نفس الوقت لا يذم طالبها، فيقول: " ولسنا نذمّ منْ طلب هذا كلّه ،بل نصوّب رأيه لكننا نقول : ينبغي لطالب كلّ علم أن يبدأ بأصوله الّتي هي جوامع ومقدّمات ،ثمّ بما لابدّ منه لتفسير تلك الجُمَل ،فإذا تمهّر

---

[1]– ابن حزم . التّقريب لحدّ المنطق . ص : 104. نقلاً عن عبد المجيد عيساني . النّحو العربيّ بين الأصالة والتّجديد . ص : 114، و115.

[2]– المصدر نفسه . ص : 104. نقلاً عن المرجع نفسه . ص : 115.

[3]– الأفغاني،سعيد . نظرات في اللّغة عند ابن حزم . مطبعة جامعة دمشق سوريا ، د ط ؛ 1963م ، ص : 32.

[4]– ابن حزم . التّقريب لحدّ المنطق . ص : 104. نقلاً عن نعمان بوقرة . " قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النّحو عند المغاربة والأندلسيين " ، ص : 147.

في ذلك أو أراد الإيغال والإغراق فَلْيَفْعَل ... "[1] . فهنا ابن حزم يقدِّم نصائح قيِّمة لطلبة كلّ علم ،حتّى يكون مبدأ التّدرج في التّعليم أساسًا لهم في تحصيل العلوم .

نظرته للغة والنّحو : أمّا نظرته للغة والنّحو فتتأسّس على نقطتين هامّتين ، أمّا الأولى : فَبِوصفه منظومة القواعد الخاصّة باللّغة مبنيّ أساسا على المسموع من كلام العرب ،أمّا الثّانيّة: العلل النّحوية الموضوعة بعيدة عن الاستعمال ،ممّا أدّى إلى ضَعْف الْمَلَكَة اللِّسانية أداءً وفهمًا [2] . وإلى هذا أشار ابن حزم بقوله : " ... وكنحْوِ المسائل الطِّوَال الّتي أدخلها أبو العباس المبرّد في صَدْر كتابه (المُقْتَضَب في النّحو) ،فإنّها لا ترد على أحد أبدا لا في كتاب ولا في كلام ...". يقول الأستاذ نعمان بوقرة :" و الظاهر أن إطلاق رفض العلّة عند ابن حزم " العلل فاسدة كلّها " يناسب مرحلة التّعليم الوظيفي عند المبتدئين " [3].

(الرَّدُّ على النُّحاة)لابن مضاء القرطبي(ت592هـ) : وابن مضاء " كان مقرئًا مجوِّدًا ،محدِّثًا مكثرًا ،قديم السَّماع واسع الرِّواية ضابطًا ،ماهرًا في كثير من العلوم "[4] . كما قد " أخذ ابن مضاء عن ابن الرّماك ــ ت 541هـ وهو شيخ ابن مضاء ــ كِتاب سيبويه ،وسمِع عليه وعلى غيره من الكتب النّحوية واللّغوية ما لا يحصى "[5].

تأثره بالمذهب الظّاهري : وأمّا عن مذهبه فقد كان ظاهِريًّا ،ولّما كانت دعوة الخليفة الثّالث ــ خليفة دولة المُوَحِدين ــ ظاهِريّة في الفقه ،فقد عُدَّ ابن مضاء ظاهريّا في النّحو ،وله آراءٌ في العربية، وشذوذٌ على غير مألوف أهلها ،ظاهريّ في النّحو[6]. ولكن إذا اختلطت الظواهر اللّغوية بالحالات الذّاتية ،والّتي لا يمكن أن تُعَدَّ من العلم في شيْءٍ[7]. إذن و " لابدّ للحقيقة العلمية أنْ

---

[1]- ينظر ، نعمان بوقرة . " قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النّحو عند المغاربة والأندلسيين " ، ص : 146.

[2]- ابن حزم . التّقريب لحدّ المنطق . ص : 104. نقلاً عن نعمان بوقرة . " قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النّحو عند المغاربة والأندلسيين " ، ص : 146.

[3]- نعمان بوقرة . " هامش قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النّحو عند المغاربة والأندلسيين " ، ص : 148.

[4]- ابن فرحون المالكي . الدّيباج المذهّب في معرفة أعيان المذهب . ص : 48. نقلاً عن ابن مضاء القرطبي . الرّدّ على النّحاة. تحقيق :محمّد إبراهيم البنا . ص : 9.

[5]- ابن مضاء القرطبي . الرّدّ على النّحاة . ص : 9. نقلاً عن السّيوطي . بغية الوعاة . ج 1، ص : 323.

[6]- ينظر ، المصدر نفسه . ص : 11، و 12 .

[7]- ينظر ، المصدر نفسه . ص : 13.

تجيء مستقلّة بقدر المستطاع عن قائلها ،فلا يُمازجها شيء من ميوله وأهوائه ونزعاته الذّاتية وقِيَّمُه الّتي يُقوِّم بها الأشياء من حيثُ خيرها وشرّها ،وجمالها وقبحها "[1] .

المؤلِّف ـــ رحمه الله تعالى ـــ يعترف بمجهودات النحاة في سبيل حفظ كلام العرب من اللحن فيقول :" إني رأيت النحويين رحمة الله عليهم قد وضعوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللّحن،فبلغوا من ذلك الغاية التي أموا، وانتهوا إلى المطلوب الذي ابتغوا"[2]،ثم معاتبا إياهم "إلّا أنّهم التزموا ما يلزمهم وتجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أرادوه منها ، فتوعرت مسالكها،ووهنت مبانيها ، وانحطت عن رتبة الإقناع حُجَجُها "[3] .

موقفه من العامل النّحويّ :لقد دعا ابن مضاء إلى إسقاط القول بالعامل ،وإسقاط العِلل الثّواني والثّوالث ، وتمارين التّصريف ـــ أي:التّمارين غير العملية ـــ وقد سبقه في الهجوم على العِلل النّحوية ،ابن حزم الظّاهري (ت456هـ) [4]. حيثُ صرَّح بذلك :" وأمّا العِلل فيه ففاسدة جدًّا"[5] يعني النّحو.

دعوته إلى إلغاء الحذف والتّقدير :تناولَ ابن مضاء الأمور المترتِّبة على القول بالعامل ،وهي :

أ- تقدير العامل : فقوله :"قصدي من هذا الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني النّحوي عنه وأنبِّه على ما أجمعوا على الخطأ فيه،فمن ذلك ادعاؤهم أنّ النّصب و الخفْض و الجزْم لا يكون إلّا بعامل لفظي،وأنّ الرّفع منها بعامل لفظي وبعامل معنوي"[6] . والظّاهر أنّ ابن مضاء يدعو إلى حذف كل ما لا يفيد نُطْقًا .

- وحصرها في ثلاثة أنواع :

1- محذوف لا يتمّ الكلام إلاّ به ، وقال بأنّه يوجد في كلام الّله كثيرا .

---

[1]- زكي نجيب محمود . المنطق الوضعي . ج 2 ، ص : 32. نقلاً عن ابن مضاء . الرّدّ على النّحاة . ص : 13.

[2]- ابن مضاء . الرّدّ على النّحاة . ص : 11 .

[3]- المصدر نفسه . ص : 11.

[4]- ينظر ، المصدر نفسه . ص : 12 .

[5]- ابن حزم . التّقريب لحدّ المنطق . ص : 202. نقلاً عن ابن مضاء . الرّدّ على النّحاة . ص : 12.

[6]- ـــ ابن مضاء . الرّدّ على النّحاة . ص : 7.

2 –محذوف لا يحتاج الكلام به ، لأنّه تامّ بدونه ، وقد مَثَّلَ له بأمثلة الاشتغال نحو(أزيْدًا ضربته).

3 – محذوف إذا ظهر تغيّر الكلام عمّا كان عليه قبل إظهاره،ومَثَّلَ له بعامل المنادى نحو:(يا عبد الله) [1] . يذهب ابن مضاء إلى أنّ الكلام بدون هذه التّقديرات واضح لا يحتاج إلى تكلّف كما فعل النّحاة.

ب – تقدير الضّمائر :

1– تقدير الضمائر في الصفات : دعا ابن مضاء إلى إسقاط تقدير الضّمائر في الأسماء والأفعال ، وقد أجمع النّحويون ــ بصريون وكوفيون ــ على أنّ الوصف المشتّق من الفعل يتضمن ضميرا سواء أكان خبرا أم صفة أم حالا [2] .

2 –تقدير الضمائر في الأفعال : الفاعل عند النّحاة لا يتقدّم على فعله ، فإذا تقدّم أُعرِب مبتدأ . والفعل لا يدلّ بلفظه على الفاعل ، إذا كان الفاعل مستترا[3] . أمّا ابن مضاء فيذهب إلى أنّ الفعل يدلّ بلفظه على فاعل مبهم ، ومَثَّل لذلك بالأفعال (يَعْلَ ، أَعْلَمُ ، نَعْلَمُ ، تَعْلَمُ ، عَلِمَ) ، فمن (الياء) في (يَعْلَمُ) نعرفُ أنّ الفاعل غائبٌ مذكّرٌ ... إلى غير ذلك .والظّاهر أنّ ابن مضاء يرى بأنّ الكلام إذا كان تامّا يفيدُ معنًى ، فَلِمَ نرجع إلى هذه التّقديرات ؟ والّتي بلا شكّ سينفر منها المتعلّمون من جهة ، وتزيد من تعقيدات النّحو وصعوباته من جهة أخرى .

3 ــ إلغاء العلل الثّواني والثّوالث : و "ناقش ابن مضاء موضوع العلّة في النّحو ،مُحدِّدًا لأنواعها، مُبيِّنًا ما يمكن أن يُقبل منها وما يُرفض، ... وأخذ حظًّا كبيرًا من القداسة حتّى كاد يُدعى قسيمًا للنّحو " [4] . يعني التّعليل .

وما وجّهَ النّحاة للتّعليل هي أمور ثلاثة :

1– أنّ النحو وُلِدَ بالبصْرة الّتي عرفت فلسفة اليونان وحكمة الهنود ، وكذا المذاهب الكلامية .

---

[1]– ينظر ، ابن مضاء . الرّدّ على النّحاة ص : 25 .

[2]– ينظر ، ابن مضاء . الرّدّ على النّحاة . تحقيق : محمّد إبراهيم البنا ، ص : 29.

[3]– ينظر ، المصدر نفسه . ص : 31.

[4]– المصدر نفسه . ص : 36.

2 ــ طبيعة اللّغة ؛ الّتي لمْ تصلْ إلى أيدي اللّغويين إلاّ بعد أنْ خَطَتْ مراحل بعيدة في طريق التّقدّم والرّقي .

3 – أنَّ هذه اللّغة هي لغة القرآن ، وتقديسهم لها اقترن بشيوع الفلسفة والجَدَل، لتكون العِلّة[1].

وها هو ابن السّراج يُحلِّق بنا في فضاء العلل ثمّ يُجيبنا جوابا شافيا: " اعتِلالات النّحويين على ضَربيْن؛ ضرْبٌ منها المؤدي إلى كلام العرب كقولنا كلّ فاعل مرفوع ، وضرْبٌ آخر يُسمى علّة العِلّة مثل أنْ يقولوا : لِمَ إذا تحرّكت الياء والواو وكان ما قبلها مفتوحًا قُلِبتْ أَلِفًا ، وهذا ليس يُكْسِبنا أن نتكلّم كما تكلّمت العرب " [2] .الواضح من كلام ابن السّراج أنّه ذكرَ نوعيْن من العِلل : أمّا الأوّل : فهو العِلل الأول (التّعليمية) . وأمّا الثّاني : فهوالعِلل الثّواني (القياسية) ، ولمْ يذكر الضّرْب الثّالث الّذي هو العِلل الجدلية . وعلى هذا التّرتيب ، يقول ابن جني : " ... ، وكان يجب على ما رتّبه أبو بكر ــ يعني ابن السّراج ــ أنْ تكون هنا علّة ، وعِلّة العِلة ، وعِلّة علّة العِلّة " [3] . وعلى هذا ،فابن مضاء سمّى علّة العلّة ؛ العلل الثّواني ، وعلّة علّة العلّة ؛ العلل الثّوالث ، وجَمَعَ فقالَ : " ومما يجب أنْ يسقط من النّحو العلل الثّواني والثّولث " [4] ، وأبقى على العلل الأول؛ لأنّها تدخل (فيما يُفيد نُطقا) ومفيدة في معرفة الإعراب ، فقالَ : " بمعرفتها تحصل لنا المعرفة بالنُّطق بكلام العرب المُدْرَك بنظَر " [5] . والظّاهر عنده أنّ العلل الأول كافية ، والثّواني والثّوالث زائدة ولا فائدة منها في شيء.

وهنا نشير إلى أنّه ما الفائدة من الاستغراق في تعليل هذه الأحكام ؟ و الّذي بلا شك سيؤدي إلى الحِجاج و الجدل و هدْر الجهد و الوقت ، و تعقيد الدّرس النّحوي أكثر فأكثر . فيكفينا أنْ نعرفَ بأنّ كلّ فاعل مرفوع ، و كلّ مفعول به منصوب وغير ذلك .

---

[1]– ينظر ، ابن مضاء . الرّدّ على النّحاة . تحقيق : محمّد إبراهيم البنا. ص : 36،و37 .

[2]– ابن السّراج . الأصول في النّحو . ج1، ص : 27.

[3]– ابن جني . الخصائص . ج1، ص : 173. نقلاً عن ابن مضاء . الرّدّ على النّحاة . تحقيق : محمّد إبراهيم البنا . ص : 39.

[4]– ابن مضاء . الرّدّ على النّحاة . تحقيق : محمّد إبراهيم البنا ، ص : 40.

[5]– المصدر نفسه . ص : 41.

ويضرب الزّجّاجي مِثاليْن عن العلل الأول ، فيقول : " إنّ زيْدًا قائمٌ ، إنْ قيلَ: بِمَ نصبتم (زيْدًا) ؟ قلنا :بِ(إنَّ) ؛لأنّها تنصِبُ الاسم وترفع الخبر ؛لأنّ كذلك عُلِّمْنَاه ونُعَلِّمُه ،وكذلك:قَمَ زيْـدٌ ،إنْ قيلَ: لِمَ رفعتم (زَيْدًا)؟ قلنا :لأنّه فاعل اشتغل فعله به فرفعَه "[1] .إلاّ أنّ الخليل بن أحمد وضَّـحَ وجود العلل القياسية والجدلية في النّحو العربيّ ؛ إذْ يقول : " إنّ العرب نَطَقَتْ علـى سـجيّتها وطِباعها وعرفَتْ مواقع كلامها ، وقام في عقولها عللُه وإنْ لم يُنقل ذلك عنها ، واعتللتُ أنا بمـا عندي أنّه علّة لما علّلتُه منه "[2] . ولكن ليس بالضّرورة إلغاؤها ، وإنّما يكفي اسـتبعادها مـن العملية التّعليمية.

وهاهو طه حسين من جديد يعترف بأهمية التأليف في الإصلاح من جهة ، ويتّهمُه بمحاولة الهـدم من جهة أخرى ، إذْ يقول : " أهمية هذا التأليف تأتي موضوعه أعني إصلاح النّحو ، وإنْ كـان المؤلِّف لم يفكِّر في الإصلاح بقدر ما فكَّر في النّحو القديم "[3] . إلاّ أنّ باحثين آخرين يعترفـون بمحاولة ابن مضاء الرائدة في تيسيرالنّحو ، و " لعلَّ أوّل مَنْ أدرك هذه الصّعوبة من النّحاة الأوائل ، وحاول إيجاد علاج لها هو ابن مضاء القُرطُبيّ "[4] . وهل صحيح أنّ ابن مضاء لـه السَّبْقُ في مناقشة مشكلة تيسير تعليم النّحو ، ألمْ يسبقه الكثيرون من النّحاة الّذين حملوا هموم المسألة النّحوية ، وحاولوا الإصلاح ما استطاعوا ، ففي فيها الكبير ،وشاب فيها الصّغير،وأمّا الّذي اجتهد اجتهادًا مطلقًا ،وكانت لآرائه آثار هامّة في توجيه الدّرس النّحوي فهو ابن مضاء الّذي كان متأثرا بثـورة ابن حزم الأصوليّ والفقهيّة ،ولم يُخْفِ امْتِعاضَه من قضايا عدّة كالعامل والتّأويل"[5] .

---

[1]- الزّجّاجي . الإيضاح في علل النّحو ، ص : 64.

[2]- المصدر نفسه . ص : 64.

[3]- طه حسين . مشكلة الإعراب :الأعمال الكاملة . دار الكتاب اللّبناني ،ط1؛ 1981م ، م 16، ص : 40.

[4]- بلقاسم دفة . " آراء حول إعادة وصف القواعد النّحوية " ، ندوة تيسير النّحو عدد (2001م) ، ص : 337.

[5]- ينظر ، عبد الكريم بكري . ابن مضاء وموقفه من أصول النّحو العربيّ . ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ، د ط ؛ 1982م، ص:45،و138.نقلاً عن نعمان بوقرة. "قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النّحو عند المغاربة والأندلسيين" ، ص : 142.

3 ــ إلغاء التّمارين غير العمليّة (تمارين التّصريف) :

قال ابن مضاء: " ومما ينبغي أنْ يسقط من النّحو: ابْنِ من كذا على مثال كذا ،كقولهم: ابْنِ من البيْع على مثال فُعل ،فيقول قائلٌ: بُوعٌ "[1] وفي النّحو عقَدَ النّحاة للتّدريب في المسائل النّحوية ، كما وضعَ التّصريفيّون مسائل التّمرين في القواعد التّصريفيّة[2] . والظّاهر أنّه دعا إلى إلغائها لعدم فائدتها ، وخاصّة على المُبتدِئ .

ويرى حلمي خليل أنّ"... محاولة ابن مضاء هي الوحيدة الّتي تتصل بمبدأ التّيسير والإصلاح من ناحية ومناقشة الأصول والمبادئ الّتي وضعَها النّحاة من ناحية أخرى ،ونقدها وفق أصول نظريّة جديدة "[3]. ويرى أيضًا"... أنّ الكُتُب التّعليميّة الّتي سبقته لَمْ تقترب من أصول التّفكير النّحويّ أو النّظريّة كما وضعَتْها البصْرة ،فَقَدْ اتّجهَتْ إلى التّطبيق والتّعليم والاختصار في إطار هذه النّظريّة ..." [4].

(المصباح في علم النحو) لناصر بن أبي المكارم المطرزي (ت 610هـ): هذا الكتاب النحوي المختصر، ألّفه لابنه ترغيبا له في طلب علم النحو، وهذا عن طريق الاستفادة من كتب النحو السابقة وخاصة مؤلفات عبد القاهر الجرجاني (الجمل، العوامل المائة، التتمة)، حيث ابتعد عن الإطالة والتكرار، وقد ألمع إلى ذلك بقوله: "فاستطلت أن أكلفه جمعها وأحمله رفعها، كراهة ما فيها من الأشياء المعادة وإن كانت لا تخلو من الإفادة ، فاستصفيت منها هذا المختصر، ونفيت عن كل منها ما تكرّر، استثقالا للمعاد، واستقلالا للمفاد، غير مدّخر فضل النصيحة في رعاية عباراته الفصيحة..." ، وكل ما في الأمر أنّ المؤلّف نظر في مؤلفات من سبقوه، وبعد البحث والتمعّن خرج بمختصر نحوي تعليمي، وقد قسّمه صاحبه إلى خمسة أبواب:

حيث جعل الباب الأول للاصطلاحات النحوية متضمنا فصلا في الإعراب وآخر في الأسماء، وثانيا للعوامل اللفظية القياسية، إضافة للفاعل والفعل اللازم والفعل المتعدي، ونائب الفاعل

---

[1]– ابن مضاء القرطبي . الرّدّ على النّحاة . ص : 42.

[2]– ينظر ،ابن هشام الأنصاري . أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك . ج4، ص: 238. نقلاً عن ابن مضاء . الرّدّ على النّحاة . تحقيق : د. محمّد إبراهيم البنا . ص : 42.

[3]– حلمي خليل . العربيّة وعلم اللّغة البنوي . ديوان المعارف الجامعيّة، د ط ؛ 1995م ، ص : 55.

[4]– المرجع نفسه . ص : 55.

والمفعولات والحال، وثالثا للعوامل اللفظية السماعية من حروف وأفعال وأسماء مجموعة في واحد وتسعين عاملا، ورابعا للعوامل المعنوية كالابتداء ورافع الفعل المضارع وعامل الصفة، وخامسا لجملة من الموضوعات المختصرة، و لم يتجاوز عدد صفحاته المائة والأربعين صفحة ، وها هو الكاتب يعدد محاسنه فهو "كثير الفوائد يلبي حاجات طلاب العربية، يأخذ بأيديهم إلى علم النحو برفق ويُسر، وهو كتاب يعين غير المختص ويبدأ به طالب التخصص، ليكون مصباحا ينير الطريق لكليهما فيما يطلبه"[1]، والملاحظ أنّ المؤلف جمع في كتابه بين النحو العلمي والنحو التعليمي، مُيسراً على المبتدئ والمختص معاً، فللأول تيسير تعليم النحو، وللثاني تيسير البحث في هذا العلم، ولعلّ عنوان الكتاب اسم على مسمىً.

(الفصول الخمسون) لابن معطي (ت 628 هـ): هذا المختصر الذي قال فيه أحد الباحثين: "أراد ابن معطي أن يضع كتابا موجزا يُعينُ الراغبين في تعلم النحو على ان يصلوا الى مستوى عال دون أن تفرقهم خلافات النحويين وتعليلاتهم، فحصر ما يقصد إليه المبتدئ الراغب في خمسين فصلا تضمها خمسة أبواب، وكان منطقه العامل ..." [2].

قسّم المؤلف كتابه إلى خمسة أبواب للأفعال (المتعدية، واللازمة، والتامة، والناقصة)، إضافة إلى المفعولات (المطلق، والمفعول معه، وله – أي: لأجله)، والحال والتمييز والصرف والمستتر، فجعل الباب الأول للكلام وأقسامه الثلاثة (الاسم، والفعل، والحرف) ثم الإعراب والبناء، وثالثا للمبتدأ والخبر والعوامل الداخلة عليهما، ثم المضارع والعوامل الداخلة عليه، فالحروف العاملة عمل (ليس)، فالنداء، فأسماء الأفعال، فالإضافة، فحروف الجر، ورابعا للنكرة والمعرفة، ثم التوابع والمبهمات، وخامسا للعدد، والتأنيث والتذكير،والتصغير، والنسب، والمقصود والممدود، والإمالة والهجاء، وأبنية الأسماء والأفعال والمصادر، فالزيادة، والقلب، والإبدال، والنقل، والحذف، فالوقف والحكاية، فالإدغام.[3] والملاحظ أنّ المؤلف قلّد النحاة الأول لم يفصلوا بين علم النحو وعلم الصرف، فهما عندهما علما واحدا هو علم النحو، لذا خصّص باباً للقضايا الصرفية.

---

[1]- المطرزي. المصباح في علم النحو. ص:80.

[2]- محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي. ص:80.

[3]- ينظر، عبد المجيد عيساني. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص: 91،92.

(**المقرب في النحو**) **لابن عصفور** (**ت 669 هـ**): يوضح لنا المؤلف فوائد كتابه، والغاية من تأليفه، فيقول: "فوضعت في ذلك كتابا صغير الحجم مقربا للفهم ورفعتُ فيه من علم النحو وشرائعه، وملكته عصيه وطائعه، وذللته بالفهم وبحسن الترتيب، وكثرة التهذيب لألفاظه"[1].

لم يتناول الكاتب جميع أبواب النّحو، وإنما اكتفى بما يليق بالمبتدئين، لذا وضعه بحسب قناعاته التيسيرية، قصد الفهم وقد صرّح بذلك مقربا للفهم، وسمّى كتابه بذلك أيضا (المقرّب).

فحوى كتابه أربعة أبواب، أمّا الباب الأوّل فخصّه للجُمل وأقسامها، وأمّا الثاني فخصّه للجار والمجرور، والثالث لِـ (قط، وعوض، وأجل، ولولا، وقدْ ...) والرابع كنصائح للناشئة [2]. والملاحظ أنّ ابن عصفور كان ذو نظرة ثاقبة لطرائق التعليم في بلاد الأندلس، لعلّه وضع يده على الدّاء فأراد أن يقدّم الدواء والعلاج الشافي، وهذا عن طريق التركيز على الناشئة لا غير.

- (**منظومة الألفية أو الخلاصة**) **لابن مالك** (**ت 676 هـ**): أسلوب المؤلف لهذه المنظومة هو مفهومه للتيسير في عصره، حيث ضمنها النحو والصرف معا فبدأها بتعريف الكلام وأقسامه الثلاثة، وأنهاها بالإدغام، وحوت ألف بيت، فحفظها في عصرنا صعب لا محالة، وهي في نظري موجهة للذين بلغوا من النحو مترلة يشار إليها بالأصبع، وليست للمبتدئين في شيء، فهي إذن للذين بلغوا مرتبة من مراتب التعليم أو دون ذلك.

كما أنها في نظر بعضهم مجموعة طلاسم تحتاج إلى شروحات وافية، وأنّها أضاعت القواعد بين طياتها، وأنّ عدمها أفضل من وجودها، وأنّها ظاهرة من ظواهر الانحطاط[3]، وينصفه آخر بانّ مهما يكن فيها من عيوب، فهي تدل على براعة صاحبها في النظم، وقدرته على إتباع القاعدة بأمثلة تقرب الفهم والإدراك، وأنّ ذمّها والتقليل من فائدها والتنفير منها كله مبالغة من هذا الكاتب[4].

---

[1]- ابن عصفور. المقرب في النحو. تحقيق وتعليق: عادل أحمد عبد الجواد وعلي أحمد معوّض، دار الكتب العلمية لبنان، ط1؛ 1998م، ج1، ص:43.

[2]- ينظر، عبد المجيد عيساني. النحو العربي بين الاصالة والتجديد. ص:93.

[3]- ينظر، محمد كامل حسين. اللغة العربية المعاصرة. دار المعارف مصر، د ط ؛ 1976م، ص:56.

[4]- عبد المجيد عيساني.النّحو العربيّ بين الأصالة والتّجديد.ص:101.

ويذكرها آخر بخير، فيقول: " وقد اشتهرت هذه الألفية في الأصقاع العربية اشتهار الحاجبية وغيرها، جمع فيها مقاصد العربية، وسمّاها (الخلاصة) واشتهرت بالألفية لأنّها ألف بيت"[1]. وهذا دليل على درسها ومدارستها.

والدليل على صحة ما قلتُ: أنّها للمتقدمين في تعلم النحو، وكذا لأهل الاختصاص، حيث كانت الألفية الكتاب المدرسي الرابع؛ أي لمتعلمي العربية في السنة الرابعة، وهذا بعد الآجرومية، والمقدمة الأزهرية وقطر الندى [2]، "ويبدو أنّ الكثير لم يكن راضيا عن أسلوب ابن مالك، الذي لا يخلو من الألغاز، وبالتالي لن تكون وسيلة مرنة يناط إليها تيسير تعليم النحو للمبتدئين" [3]

افتتح المؤلف متنه النحوي بحمد الله والثناء عليه ثم الصلاة على المصطفى – صلّى الله عليه وسلّم–، وبعدها عرّف الكلام وذكر أقسامه قائلاً:

كلامنا لفظٌ مفيدٌ كاستْقِمْ * * * واسمٌ وفعلٌ ثمّ حرفُ الكَلِمْ

واحِدُهُ كلِمةُ، والقول عمْ * * * وكلِمةُ بها كلامٌ قد يُؤَمْ[4]

امتاز ابن مالك بتأليف منظومته على الطريقة القياسية، حيث يذكر القاعدة ويتبعها بالمثال قصد التوضيح وتقريب الفهم، فيُعرّف الكلام، فيقول: (كلامنا) بأنه لفظ مفيد فيقول: (لفظ مفيد)، ومثاله فيقول: (استقم) وهذا الجملة المتكونة من (فعل ظاهر وفاعل مستتر) هي لفظة دالة ومفيدة.

وهنا يشير ابن مالك إلى تعريف الكلام في اصطلاح النحويين والذي هو "اللفظ المفيد فائدة يحسُنُ السُّكوت عليها"، ولا يتركب إلّا من اسمين، أو اسم وفعل، وقوله: (استقم)، فإنّه كلام مركّب من (فعل أمر وفاعل مستتر)، والتقدير: استَقِمْ أنتَ [5]. أمّا الكلام في اصطلاح اللغويين، من ثلاث كلمات فأكثر، كقولك: إنْ قامَ زيدٌ. وأما الكلمة فهي اللفظ الموضوع بمعنى مفرد. و (القولُ عمْ)؛ أي: أن القول يعم الكلام والكلِم والكلمة؛ فالكلام قول، والكلم قول، والكلمة

---

[1]– عبد العال سالم مكرم. المدرسة النحوية في مصر والشام. ص:172.

[2]– ينظر، نعمان بوقرة. "قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النحو عند المغاربة والأندلسيين"، ص:157،و158.

[3]– نعمان بوقرة. "قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النحو عند المغاربة والأندلسيين. ص:157.

[4]– ألفيّة ابن مالك . البيتان:8 ،و9.نقلاً عن ابن عقيل. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك. منشورات دار ومكتبة الهلال بيروت، ط1؛ 2001م، م1،ص:28.

[5]– ينظر، المصدر نفسه . م1، ص:28.

قولُ، وقوله: (وكلمة بها كلام قد يُؤَمْ)، فالكلمة قد يُقصدُ بها الكلام من مثل قولهم (لا إلـه إلّـا الله): كلمة الإخلاص، وقد يجتمع الكلام والكلِمُ، وقد ينفرد أحدهما عن الآخر [1].

و "لقد صرف ابن مالك أنظار الناس إلى كثرة مؤلفاته ... وقد أقبل العلماء علـى مؤلفاتـه، فانصرفوا عن (مفصل) الزمخشري ... إلى الكافية الشافية له في النحو والـصرف، وذلـك بعـد روجان كافية ابن الحاجب في النحو والشافية في الصرف" [2]

منهج ابن مالك في التأليف:

1- عدم التقيّد بمذهب نحوي معيّن، حيث "لابن مالك خيارات كثيرة من مذاهب البـصريين والكوفيين والبغداديين وسابقيه من الأندلسيين غير آراء اجتهادية انفرد بها"[3]، والملاحظ أنّ ابـن مالك نحوي مجتهد وليس مُقلّد.

2- تجديد بعض المصطلحات: فقد وضع بعض المصطلحات لم يستخدمها النحاة قبله من مثـل: (النائب عن الفاعل)[4] بينما عند غيره (المفعول الذي لم يُـسَمَّ فاعلـه) [5]، و (المعـرّف بـأداة التعريف)[6]، وعند غيره (المعرّف بالألف واللام) [7].

3- الإيجاز واحتواء جميع أبواب النحو والصرف والتبسيط: قال ابن مالك:

وأستعينُ اللهَ في أَلْفيّه * * * مقاصِدُ النّحو بها مَحْوِيَّهْ

تُقرِّبُ الأقصى بلفظٍ موجَزِ * * * وتَبْسُطُ البذْلَ بِوَعْدٍ مُنْجَزِ [8]

---

[1]- ينظر ،شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك. م1، ص:29.

[2]- المصدر نفسه. م1، ص:12 و13.

[3]- شوقي ضيف. المدارس النحوية. دار المعارف مصر، ط8؛ 1968م، ص:301.

[4]- ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، م1، ص:2015.

[5]- ابن آجروم. متن الأجرومية، أبو عبد الله محمد بن محمد بن داود الصنهاجي. دار ابن حزم للطباعة والنشر بيروت لبنان، ط1؛2002م، م1، ص:05.

[6]- ابن عقيل. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك. م1،ص:94.

[7]- ابن آجروم. متن الآجرومية. ص:05.

[8]- ألفية ابن مالك. البيّان:3،و4 نقلا عن ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك. ص:27.

وبسبب هذا الإيجاز يقول فيه ابن هشام: "كتاب صغر حجما وغزر علما، غير أنّه لإفراطه في الإيجاز قد كان يُعدّ من جملة الألغاز"[1]. كما كان أبو حيان التوحيدي الأندلسي يُنقص من قدرة الألفية ويعيب نظمها[2].

مؤلفاته في النحو:

- الكافية الشافية- الوافية في شرح الكافية- الخلاصة: المشهورة بالألفية- تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد: المشهور بالتسهيل*- شرح التسهيل- المؤصل في نظم المفصّل- سبك المنظوم وفك المختوم- عمدة الحافظ وعدّة اللّافظ- إكمال العدّة- شرح إكمال العدّة- شرح شواهد التوضيح، والتصحيح لمشكلات الصحيح، أو إعراب مشكل البخاري- المقدّمة الإسلامية- شرح الجزولية- النكتة النحوية على مقدّمة ابن الحاجب [3].

- أمّا في علم الصرف، فله: إيجاز التعريف في علم التصريف- شرح تصريف ابن مالك[4]- وله مؤلفات في اللغة [5] وأخرى في القراءات[6].

- **شروح الألفية:** تعتبر الألفية من أحسن الأراجيز النحوية وأفضلها، ورغم الأراجيز التي ألّفت من غيره، إلا أنها لم تنل من الشهرة ما نالته أرجوزة ابن مالك[7]. من شروحها: شرح الناظم (ت 672) – شرح ابن الناظم (ت 686 هـ) شرح لشرح ابن الناظم لصدر الدين بن إبراهيم الموسوي العاملي الأصفهاني (ت 1236 هـ) و (أوضح المسالك لألفية ابن مالك) و (دفع الخصاصة عن قرّاء الخلاصة) لابن هشام الأنصاري (ت 763 هـ)، و(الوفية في مختصر الألفية) و(نكت على الألفية) لجلال الدين السيوطي (ت911 هـ) وشرح ابن عقيل (ت769 هـ) [8]،

---

[1]- شوقي ضيف. تجديد النحو. دار المعارف مصر، ط2 ؛ 1982م، ص:11.

[2]- ينظر، عبد العال سالم مكرم. المدرسة النحوية في مصر والشام. ص:172.

[3]- ينظر، ابن عقيل. شرح ابن عقيل على الفية ابن مالك. م1، ص: 13،و 14.

[4]- ينظر المصدر نفسه. م1، ص:15.

[5]- ينظر المصدر نفسه. م1، ص: 14، و15.

[6]- ينظر، المصدر نفسه. م1، ص:15.

[7]- ينظر،المصدر نفسه. م1، ص: 16.

[8]- ينظر، المصدر نفسه. م1، ص:16، و17، و18.

و(منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك) المعروف بشرح الأثير لأبي حيان الأندلسي (ت745هـ) [1].

وقد " طبعت الألفية طبعات مختلفة وعليها أكثر من خمسين شرحا وترجمت إلى عدة لغات عالمية وسميت الخلاصة" [2].

والملاحظ أن شروح الألفية كثيرة، كما أن شروح شروحها كثيرة أيضا، وقد احتاجت شروح الشروح إلى حواش وتعليقات، وهذا قد يرجع لصعوبتها.

(متن الآجرّوميّة) لابن آجرّوم، أبو عبد الله محمد بن داود الصنهاجي الفاسي المغربي (ت723 هـ): إنّ هذه المقدّمة قد غبّرت عن حاجيات المتعلم المبتدئ لجملة القواعد الأولية، وما اقتصاره على بعض الأبواب النحوية دون غيرها إلا دليل على أنّ الرّجل ذو رؤية تربوية خلاصتها التدرّج في التلقين والانتقال من العام إلى الخاص وتبسيط القواعد، حتى يُلمّ بها المتعلم في المرحلة الأولى، ثم تأتي مرحلة الشّرح والاستثمار[3].

وقد احتوت هذه المقدمة الميسرة على 25 باباً وفصلاً واحداً، وهي كالآتي: حيث جعل باباً للكلام وأقسامه الثلاثة، وضمّ فيه ما يعرف به الإسم، وحروف الخفض –الجرّ–، فما يُعرف به الفعل، وأخيرا ما يعرف به الحرف، وباباً ثانياً للإعراب وأقسامه الأربعة، وثالثا لمعرفة علامات الإعراب، وفصلا واحدا للمعربات بالحركات، والحروف، وباباً رابعاً للأفعال وأنواعها الثلاثة، وضمّ فيه نواصب المضارع وجوازمه، وخامساً لمرفوعات الأسماء، وسادسا للفاعل بقسميه، وسابعا للمفعول الذي لم يُسمَّ فاعله –نائب الفاعل–، وثامنا للمبتدأ أو الخبر، وتاسعا للعوامل الداخلة على المبتدأ والخبر، وعاشرا للنعت، وحادي عشر للعطف، وثاني عشر للتوكيد، وثالث عشر للبدل، ورابع عشر لمنصوبات الأسماء، وخامس عشر للمفعول به، وسادس عشر للمصدر، وسابع

---

[1]– ينظر، عبد المجيد عيساني. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص:103.

[2]– مختار بوعناني." الموضوعات الصّرفيّة وتيسير التّصريف "،ندوة تيسير النّحو،الجزائر،عدد(2001م)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة الجزائر،ص:230.

[3]– ينظر، نعمان بوقرّة ."قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النحو عند المغاربة والأندلسيين"، ص:157.

عشر لظرفيْ المكان والزمان، وثامن عشر للحال، وتاسع عشر للتمييز، وعشرون للاستثناء، وواحد وعشرون لِ (لا)، واثنان وعشرون للمنادى، وثالث وعشرون للمفعول من أجله، وأربعة وعشرون للمفعول معه، وخمسة وعشرون للمخفوضات من الأسماء[2].

والملاحظ أنّ لابن آجرّوم باعٌ طويل في فن التدريس، وهذا الظاهر في تبويب مقدمته، فقد أدرج أبواب النحو التي رآها مناسبة للناشئة، قصد تقريب الفهم لهم، وحذَفَ ما رآه غير مناسب للمبتدئ، والدليل على ذلك أنّ مقدّمته مازالت تُدرّس حتى اليوم في كثير من الأقطار العربية، بعدما كانت تُدرّس لمتعلمي السنة الأولى من مراحل التعليم في القرويين والزيتونة والجامع الأخضر والأزهر.

و" قد كانت هذه المقدّمة ...مرجع المدرّسين في القرويين والزيتونة والجامع الأخضر والأزهر، حيث كانت تُدرّس في السنة الأولى، ثمّ تُدرّس المقدمة الأزهرية في الثانية، ثمّ قطر النّدى في الثالثة، ثمّ ألفية ابن مالك في الرّابعة"[1]

ويذكر السيوطي أنه تأثر به من خلال طريقة تعليمه للنحو على مذهب ابن مالك، وقد ذاع صيته في بلاد المغرب بآجرّوميته التي اهتم بها نحاة مدينة فاس وسائر حواضر المغرب العربي من شماله إلى جنوبه، وظلّ يمارس مهنة التعليم حتى وافته المنية سنة 723هـ[2].

ويشير عبد الرحمان الحاج صالح إلى أهمية الآجرومية في النحو التعليمي بسبب انتقاء الموضوعات فيقول "تشتمل المقدمة على موضوعات أساسية في النحو التعليمي هي باب الإعراب"[3]. وقد تُرجمت إلى اللاتينية في القرن 16م في لندن، كما ترجمت إلى الإنجليزية والفرنسية[4].

والظاهر أنّ لابن آجرّوم مصنّفات أخرى وأراجيز تعليمية غير الآجرومية[5].

---

[1]- ينظر، نعمان بوقرّة. "قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النحو عند المغاربة والأندلسيين"، ص:158،157.

[2]- ينظر، الأعلام. م1، ص:25.نقلاً عن نعمان بوقرّة. "قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النحو عند المغاربة والأندلسيين"، ص:156.

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح. "مدخل إلى علم اللسان"، ص:48.

[4]- ينظر، شوقي ضيف. تيسير النحو التعليمي. دار المعارف مصر، ط2؛ د تا، ص:57.

[5]- ينظر، ابن آجروم. متن الآجرومية، ص:5،و18، و23، و39، و13.

هذا ويذهب جمهور المؤرخين إلى انّه كان كوفي النزعة، مستدلين باستعماله لبعض مصطلحاتهم[1]. من مثل ذلك مصطلح الخفض والمخفوض الذي يقابل الجرّ والمجرور، ومصطلح المفعول الذي لم يُسمّ فاعله، والذي هو نائب الفاعل، ومصطلح النعت؛ أي: الصّفة، ولام كي[2].

كما أنّ ابن آجرّوم ابتعد عن التقدير والتعليل ولكنّه لم يخرج عن العامل النحوي، وانّه أعمل نواصب المضارع: حتّى، ولام كي (لام التعليل)، ولام الجحود، والجواب بالفاء، وبالواو، وبأوْ، وجعل هذه الحروف تنصِب بنفسها مباشرة ولا دخل لتقدير (أنْ) المضمرة، كقولنا: (لنْ أخرجَ حتَّى اكتبَ دروسي)؛ و (حتى) حرف نصب، و(أكتب) فعل مضارع منصوب ب (حتى) وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره، عكس البصريين الذين يقولون: بأن (حتى) لا تعمل بنفسها النصب، وإنّما يُنصب الفعل المضارع بعدها بـ (أن) المضمرة.

وعن مسألة الخلاف –بين الكوفيين والبصريين– حول ناصب الفعل المضارع المسبوق ب (حتى) و (لام كي أو لام التعليل) وغيرها: يقول ابن عثيمين: "ولكن الصحيح ما ذهب إليه المؤلِّف –أي أنّها تنصب بنفسها– ثمّ ذكر قاعدته في مسائل الخلاف، فقال: " ولكن قاعدتنا في باب النحو التي نسير عليها، أنّه إذا اختلف النحويون في مسالة سلكنا الأسهل من القولين؛ لأننا إذا أخذنا بالرخص في باب الإعراب فهذا جائز"[3].

والظاهر أنّ ابن عثيمين يقول بآراء ابن ءجروم، وبذلك يميلان إلى المدرسة الكوفية، وإلى لا مجال لتقدير (أن) المضمرة بعد (حتى) و (لام كي) و (كي).

---

[1]– ينظر، محمد عيسى الحريري. تاريخ المغرب الإسلامي والأندلسي في العصر المريني. دار القلم الكويت، ط1؛ 1985م، ص:345، نقلا عن نعمان بوقرة. "قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النحو"، ص:157.

[2]– ينظر، السيوطي. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة. ج1، ص:138، نقلا عن نعمان بوقرة. "قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النحو عند المغاربة والأندلسيين"، ص:157.

[3]– ابن عثيمين، الدرة النحوية في شرح الآجرّرومية. ص:165، و157.

ودعا بعض الباحثين إلى الاخذ بآراء الكوفيين في تيسير النحو، حيث قال: "كان حريا بهذه المحاولات أن تنظر إلى النحو الكوفي نظرتها غلى النحو البصري، وان تفيد من أعمال الكوفيين في تجديد النحو وتيسيره"[1].

- شروح الآجرومية: و" التي وصل شرّاحها إلى ما يزيد على المائة شارح"[2].

ومنهم: المكودي عبد الرحمن بن صالح (ت 807هـ) والمعروف بشرح المكودي، ومحمد الصّباغ القلعي الجزائري وشرحه الدّرة الصبّاغية، وخليفة بن حسن القماري بنظمه للآجرومية والمعروف باللامية في نظم الآجرومية[3]، كما شرحها العلاّمة محمد بن صالح العثيمين شرحاً مناسباً للمبتدئين وسمّاه (الدرّة النحوية في شرح الآجرومية)[4].

(قَطْر النّدى وبَلّ الصَّدى) لابن هشام الأنصاري (ت 761هـ): المتتبع لمؤلفات ابن هشام الثلاثة، يعرف أنّه قَصَدَ التيسير في النحو، والتدرج في التعليم، وأنّ الشروحات والتفصيلات الموجودة في (شذور الذهب)، وهو بذلك يضعُ منهاجا دراسيا، يكون فيه (قطر الندى) للمبتدئين، و(شذور الذهب) للذين بلغوا المرحلة الثانية من التعليم، و(مغني اللبيب) للذين بلغوا السنة الثالثة أو الرابعة من التعليم، وقد يكون لأهل الاختصاص. رغم أن (قطر الندى) كان يُدرّس في السنة الثالثة، وهذا في القرويين والزيتونة والجامع الأخضر والأزهر[5]. وها هو ابن هشام يوضح ذلك في مقدمة (قطر الندى): "وبعدُ، فهذه نُكتٌ حرّرتها على مقدّمتي المسمّاة ب "قطر الندى، وبل الصدى" رافعة لحجابها، كاشفة لنقابها، مكملة لشواهدها، متممة لفوائدها، كافية لمن اقتصر عليها، وافية ببُغية من جَنَح من طلاّب العربية إليها"[6]

أما طريقة تبويبه للكتاب، جاءت كالآتي:

---

[1]- مهدي المخرومي. مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللّغة والنّحو.دار الرّائد العربيّ بيروت ،ط3 ؛ 1986م ،ص:407.

[2]- ابن عثيمين. الدرة النحوية في شرح الآجرومية. ص:04.

[3]- ينظر، نعمان بوقرة. "قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النحو عند المغاربة والأندلسيين"، ص:156.

[4]- ينظر، ابن عثيمين. الدرة النحوية في شرح الآجرومية .ص:05.

[5]- ينظر، نعمان بوقرة. "قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النحو عند المغاربة والأندلسيين "، ص:157، 158.

[6]- ابن هشام الانصاري. شرح قطر الندى وبل الصدى. ضبطه وصحّحه؛ يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر للطباعة والنشر بيروت لبنان، ط2؛2008م،ص:20.

حيث تناول أوّلا: أقسام الكلمة وعلامات كل قسم وأنواعه، ثم الحروف المختلف في حرفيتها، ثم صور ائتلاف الكلام وأنواعها، ثم الإعراب وأنواعه وعلاماته، ثمّ مواضع (أنْ) المضمرة جوزا ووُجوبا، النكرة والمعرفة، خلاف النحاة في (ألْ)، ثم باب الاشتغال، ثم باب التنازع، ثم المفعولات، باب الحال، باب التمييز، باب الاستثناء، ما فيه خلاف، باب المجرورات، المصدر، باب الأسماء التي تعمل عمل الفعل، باب التوابع، باب العدد، باب التعجب، باب الوقف[1]

والظاهر أنّ ابن هشام ركّز على النحو، متعرّض لجمل أبوابه حتى المسائل المختلف فيها، و لم يتعرّض –بالمقابل– لعلم التصريف إلا في باب الوقف، وهمزة الوصل[2].

يقول ابن خلدون: "وقد كادت هذه الصناعة –صناعة العربية– أن تؤذن بالذهاب، ... وصلَ إلينا بالمغرب لهذه العصور ديوان من مصر، منسوب إلى جمال الدين ابن هشام من علمائها، استوفى فيه أحكام الإعراب مجملة ومفصّلة. وتكلّم على الحروف والمفردات والجمل، وحذف ما في الصناعة من المتكرّر في أكثر أبوابها"وسمّاه المغني في الإعراب"، وأشار إلى نكت إعراب القرآن كلها وضبطها بأبواب وفصول وقواعد انتظمت سائرها؛ فوقفنا منه على علم جمّ يشهد بعلو قدره في هذه الصناعة، وَوُفور بضاعته منها"[3].

والملاحظ أن هذا الكتاب من أوضح المختصرات النحوية، صنفه ابن هشام للمبتدئين في عصره، وقد عنيَ به الدارسون قديما وحديثا، حتى غدا مقررا دراسيا في كثير من المعاهد والمدارس، وهو في هذا الكتاب يعرض الفكرة، ثم يسوق الأدلة والشواهد من القرآن الكريم، والشعر القديم، كما نرى أنه لم يتعصب لمذهب نحوي معيّن، فتراه يأخذ برأي البصريين، وأحيانا أخرى يأخذ برأي الكوفيين إذا كانت أدلتهم أقوى من غيرهم، أما من ناحية المنهج فقد اعتمد أسلوب التدرج من البسيط إلى الصعب، فالمعقّد، إلاّ أن ابن هشام يستطرد كثيرا، فتراه يعرض الفكرة، ثم يسترسل، وينتقل إلى أفكار أخرى قد تكون متشعبة، وهذا لا يتلاءم وطبيعة المختصر الذي صنّفه للمبتدئين،

---

[1]– ينظر، ابن هشام الانصاري. شرح قطر الندى وبل الصدى، ص:490-495.

[2]– ابن هشام. شرح قطر الندى وبل الصدى .ص:495.

[3]– ابن خلدون. المقدمة. ص:576.

كما يجعل الكتاب غير متوازن من الناحية العلمية، خاصة وأنّ بعض المباحث جاءت مختصرة، ومباحث أخرى مطوّلة، فتراه يختصر الكلام في بعض المباحث، ويتوسع في أخرى[1].

مؤلفاته: لابن هشام مؤلفات كثيرة؛ منها:

- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب – شذور الذهب في معرفة كلام العرب وشرحه – قطر الندى وبل الصدى وشرحه – أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك – الإعراب عن قواعد الإعراب – شرح اللمحة لأبي حيّان – رفع الخصاصة عن قرّاء الخلاصة وغيرها. وخلاصة القول أن ابن هشام وضع كتاب "قطر الندى" للمبتدئين في عصره، وهذا حسب قناعاته التيسيرية للنحو العربي، ولعل مفهومه للتيسير ظاهر في عنوان كتابه من خلال الكلمة (قطر) التي تعني التتابع، و(بل) التي تعني عدم التعمق، والظاهر أنه التدرج في الأمور.

[1]- ينظر، ابن هشام. شرح قطر الندى وبل الصدى (التمهيد). ص:15، و16.

المبحث الثّالث :محاولات تيسير النّحو العربيّ لدى المحدثين.

وقد أدَّى هذا الوضْع إلى أنْ أصبح النّحو شَبَحا يُخيف المتعلّمين بمختلف أعمارهم ومستوياتهم ،فتعالت الأصوات في جميع العصور تنادي بضرورة تيسير النّحْو ،وأخرى بضرورة إسقاط الإعراب أو التّقليل من أهميته ،بل وصلتْ إلى درَجة إحْلال العامّيّة محلّ الفصحى*،..."[1].

هناك ثلاث **نظريّات لغويّة حديثة** تُمثِّلها ثلاث اتّجاهات:

الاتّجاه الأوّل :يُمثِّلُه إبراهيم مصطفى وأحمد عبد السّتّار الجواري ومهدي المخزومي وشوقي ضيف وسِواهم ،ولقد دَعوا إلى نحو جديد يُعِيد للعربيّة نضارتها[2].

الاتّجاه الثّاني :يُمثِّله عبد القادر الفاسي الفهري ،وتمّام حسّان وإبراهيم أنيس وداود عيد ،والطّيّب البكوش ،وهم يَدْعُون إلى الرُّجوع إلى النّظريّة اللّغويّة العربيّة القديمة والاعتماد كلّيًّا على أحد النّماذج الوصْفيّة الغربيّة الحديثة[3].

الاتّجاه الثّالث :وهذا اتّجاه توفيقيّ نفْعيّ يَتَبَنى نموذجا وصْفيّا يَمزِج بين مقولات النّظريّة الغربيّة الحديثة ،ومقولات نظريّة النّحو العربيّ،ويُمثّلُه عبد القادر المهيري وعبد الرحمان الحاج صالح[4].

مفهوم التّيسير والتّجديد لدى المحدثين :

يرى مهدي المخزومي بأنّ التّيسير ليس هو الاختصار ولا هو الحذْف ،فيقول:"فالتّيسير إذنْ ليس اختصارًا ولا حذْفًا للشُّروح والتّعليقات ،ولكنّه عَرْضٌ جَدِيدٌ لموضوعات النّحو يُيَسَّرُ للنّاشئين أخْذها واستيعابها وتمثلها ، ولن يكون التّيسير وافيا بهذه المطالب ما لمْ يسبقه إصلاح شامل لمنهج هذا الدّرْس وموضوعاته أصولا ومسائل "[5].

---

[1]- نايف معروف . خصائص العربيّة وطُرُق تدريسها . ص:173.

[2]- يُنظر ،صالح بلعيد . مقالات لغويّة . ص:37.

*ـــ و" هي دعوة حديثة يتزعمُّها لويس عرب ،وأنيس فريحة ،غرَضها إحْداث الهُوَّة السَّحيقة بين أجْيال المسلمين ،وبين عقيدتهم وتراثهم ". عمر لحسن . " النّحو العربيّ وإشكاليات تدريسه (الهامش)" ، ص:510.

[3]- يُنظر ،المرجع نفسه . ص:37.

[4]- يُنظر ،المرجع نفسه . ص:38.

[5]- مهدي المخزومي . في النّحو العربيّ : نقْد وتوجيه . منشورات المكتبة العصريّة صيْدا بيروت ، ط 1؛ 1964م ، ص:16.

ويرى حلمي خليل بأنّه "الدّعوة إلى إعادة وصْف اللّغة العربيّة*وِفْق أصول نظريّة علْميّة جديدة ؛أيْ وَضْع نموذج وَصْفيّ يُخالِفُ النّموذج البصْريّ ،باعتباره النّموذج السّائد في الدّراسات النّحويّة العربيّة ،وفي الكُتُب المدرسيّة ويتعامل مع التّغيير اللّغويّ الّذي طَرَأَ على العربيّة منذ أنْ وضَعَتْ البصْرة منهجًا في دراسة وتحليل هذه اللّغة "[1].

أمّا اللّسانيّ محمّد صاري فيرى بأنّ" التّطويل مع التّبسيط أَفْيَدُ وأَنْفَعُ تربويًّا من الاختصار والإيجاز مع الإبهام والتّعقيد..." [2]. ومن ثَمَّة يُعرَّفُ التّيسير بأنّه "... ليس اختصارا ، ولا هو حذْف للشُّروح والتّعليقات ،ولكنّه عرْضٌ جديد لموضوعات النّحو ،يتمّ من خلاله تحويل المادة الخام الجافّة الّتي تتضمنُها مختصرات النّحو إلى مادة تربويّة حيّة صالحة للاستهلاك "[3].

وأمّا الأستاذ عبد الرّحمان الحاج صالح فيُعرّف التّيسير بأنّه:"تكْييف النّحو والصّرْف مع المقاييس الّتي تقتضيها التّربيّة الحديثة عن طريق تبسيط الصّورة الّتي تُعْرض فيها القواعد على المتعلّمين.فعلى هذا ينحصِر التّيسير في كيفيّة تعليم النّحو ،لا في النّحو ذاته "[4].

أمّا طه حسين فيرى أنّ حلّ المشكلة يَكْمُنُ في إعادة تشكيل القواعد النّحويّة لتُساير تفكير الإنسان المُعاصر ،فيقول:" وأنا أتَصَوَّرُ إحياء النّحو على وَجْهَيْن:أحدهما أنْ نُقَرِّبه من العقل لِيَفْهمه ويسيغه ويَتمثله ويجري عليه تفكيره إذا فَكَّرَ ، ولسانه إذا تكلّمَ ،وقلمه إذا كَتَبَ ،والآخر

أنْ تشيعَ فيه هذه القوّة الّتي تُحبِّب إلى النّفوس دَرْسه ومناقشة مسائله والجِدال في أصوله وفروعه ،وتضطّر النّاس إلى أنْ يعنوا به بعد أنْ أهملوه ويخوضوا فيه بعد أنْ أعرضوا عنه "[5]. ويُضيف " قد تغيّرت الحياة وتغيّرت العقول ،وأصبح النّحو القديم تاريخًا يدرسُهُ الاختصاصيّون و لمْ يَبْقَ من نحوٍ مُيَسَّرٍ قريب لتفهمه هذه الملايين الكثيرة من التّلاميذ "[6]. أمّا إبراهيم مصطفى فيرى أنّ الصّعوبة

---

[1]- حلمي خليل . العربيّة وعلم اللّغة البنويّ .ص: 47، و48.

[2]- محمّد صاري . " تيسير النّحو مُوضة أمْ ضرورة ؟ " ، ص: 193.

[3]- المرجع نفسه . ص:193.

[4]- عبد الرّحمان الحاج صالح ." أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة "،مجلّة اللّسانيّات الجزائر ،ع04،(1974/1973م)،ص:22،و23.

[5]- طه حسين . تقديم كتاب إحياء النّحو لإبراهيم مصطفى . ص: س. نقلاً عن ". عمر لحسن . " النّحو العربيّ وإشكاليات تدريه (الهامش)" ، ص:511.

[6]- طه حسين . خصام ونقد .دار العلم للملايين بيروت لبنان ، ط 12؛ 1985م ،ص: 192.

تَكْمُن في وضْع النّحو وتدوين قواعده ،وأنّ دواء المشكلة هو تبديل منهج البحث النّحويّ للغة العربيّة [1]. وأمّا عليّ أحمد مدكور فيُرجعها إلى عدم ابتكار طرائق وأساليب إيجابيّة تجعل دراسة القواعد العربيّة وسيلة فعّالة في تنمية الْمَلَكَة اللّسانيّة "[2]. ويرى محمود السّعران أنّ البحث النّحويّ الحديث ينبغي أنْ يستبعد التّقديرات الفلسفيّة والعقليّة وما إليها من تأويل ... "[3].

دواعي التّيسير عند المحدثين :

و" اتفق معظم الباحثين العرب المهتمين بإصلاح تعليم اللغة العربية ،و تذليل صعوباتها ،وحلّ مشكلاتها ،وأنّ تعليم نحوها ؛أحد هذه المشكلات الكبرى ،فهو السّبب الرئيس في ضَعْف النّاشئة العرب ،في جميع مراحل التّعليم ،لذلك تعدّدت دعوات إصلاحه ،منذ زمن بعيد"[4].

وقد أفضت معظم المؤلّفات النّحويّة الحديثة إلى أنّ المادة اللّغويّة تشتكي من:

- كَثْرة العِلل.
- تضارب المصطلحات.
- إمعان في الغموض.
- اضطراب في القواعد.
- عدم التّدرّج في ترتيب المسائل النّحويّة.
- الخَلْط بين مسائل النّحو والصَّرْف.
- تَكْرار الأمثلة وأصطناعها[5].

وأمّا المشكلة الّتي لاحظها أعضاء لجنة تيسير اللّغة العربيّة الّتي أُلِّفتْ عام 1938م بقرار وزارة المعارف بمصر ،أنّ أهمّ ما يعسر النّحو على المعلمين والمتعلّمين ثلاثة أشياء:

---

[1]- يُنظر ،إبراهيم مصطفى . إحياء النّحو . ص: د.

[2]- يُنظر ،عليّ أحمد مدكور .تدريس فنون اللّغة العربيّة .دار الفكر القاهرة ، د ط ؛ 1997م ، ص: 332 ،و333.

[3]- محمود السّعران . علم اللّغة : مقدّمة للقارئ . دار النّهضة العربيّة بيروت ، د.تا ، ص:207.

[4]- يحي بعيطيش . " النّحو العربيّ بين التّعصير والتّيسير " ، ص: 115.

[5]- يُنظر ،صالح بلعيد . مقالات لغويّة . ص: 219.

1ــ فلسفة حملتْ القدماء على أنْ يفترضوا ويُعلّلوا ،أو يُسرفوا في الافتراض والتّعليل.

2ــ إسراف في القواعد نشأَ عنه إسراف في الاصطلاحات.

3ــ إمعان في التّعمق بَاعَدَ بين النّحو والأدب[1].

محاولات تيسير النّحو لدى المحدثين:

من المجمعيين الذين قدّموا اجتهادات معتبرة في مجال تيسير النحو، فكان لهم أنصارا كما كان لهم معارضين. سنقف على محاولاتهم باختصار.

- علي الجارم (1881م-1949م): قدّم مشروع تيسير الكتابة العربية، وعارض بقوّة مقترح عبد العزيز فهمي المتمثل في إحلال الحروف اللاتينية محل العربية، وفي مجال تيسير النحو ألّف كتاب (النحو الواضح) الذي كان من كتب النحو التعليمية لغاية الستينات[2].

- إبراهيم مصطفى: (1888م-1962م): لم يقف المفكرون في صعوبة المادة النحوية عند مجرد المطالبة بالتغيير، بل تعدوا ذلك إلى محاولات للتجديد والتيسير، وكانت أوّل محاولة ظهرت في العصر الحديث هي محاولة الأستاذ إبراهيم مصطفى في كتابه (إحياء النحو) عام 1937م، وحذا في دعوته حذو ابن مضاء القرطبي[3]. ولقد بنى المؤلّف أفكاره في إصلاح النحو وتجديده على فكر بيّن[4]، هما: أولهما: المطالبة بان يتسع الدّرس النحوي، فيشمل دراسة أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف العبارة[5]. وثانيهما: المطالبة بإلغاء نظرية العامل، وما يترتب عليها من تقديرات وتأويلات[6].

وكانت الأصول الهامة التي بنى عليها تأليفه الجديد:

---

[1]- يُنظر ،محمّد صاري ." تيسير النّحو: موضة أم ضرورة؟ " ،ص:181.

[2]- ينظر، صالح بلعيد. مقالات لغوية. ص:224.

[3]- ينظر، محمود أحمد السّيد. الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها. ج1، ص:122.

[4]- ينظر، محمد صاري. "تيسير النحو: وضة أم ضرورة؟"، ص: 194.

[5]- ينظر، إبراهيم مصطفى، إحياء النحو. لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة، دط ؛ 1959م، ص:1.

[6]- ينظر، المرجع نفسه. ص: 194-195.

1- ليست الحركات الإعرابية حكما لفظيا خالصا، بل هي أعلام لمعان؛ فالضمة علم الإسناد، والكسرة علم الإضافة، أما الفتحة فليست بعلم إعراب، وإنما هي الحركة الخفيفة المستحبة عند العرب التي يحبُّون أن يشكل بها آخر كلمة في الوصل ودرج الكلام، فهي في العربية نظير السكون في لغتنا العامية[1].

2- العلل لا تعمل، وإنما المتكلم هو العامل[2].

3- ليست هناك علامات أصلية وعلامات فرعية[3].

ويضيف الباحث صالح بلعيد، بأنّ معالم الكتاب الكبرى:

- الاهتمام بالقراءات، واستقراء الشواهد العربية.
- الاستفادة من أقوال علماء اللغة القدامى في معالجة المسائل الدقيقة في النحو.
- الانتفاع بأساليب الدراسات الحديثة.
- إلغاء الأبواب غير العلمية كبابي التنازع والاشتغال[4].

دعا المؤلف من خلال كتابه (إحياء النحو) إلى تغيير منهج البحث النحوي، إذ يقول: " أطمع أن أغيّر منهج البحث النحوي وأبلهم أصولا يسيرة تقربهم من العربية، وتهديهم إلى حظ من الفقه بأساليبها"[5]. معتمدا في ذلك على:

1- ربط الحركات الإعرابية بالمعاني التي تؤديها، " ولم يكن لنا أن نسأل عن كل حركة ما عاملها، ولكن ماذا تشير إليه من معنى"[6]. فهو يرى أن الضمة علم الإسناد، والكسرة علم الإضافة، والفتحة هي الحركة الخفيفة المستحبة عند العرب، فليست بعلم إعراب.

---

[1]- ينظر، إبراهيم مصطفى، إحياء النحو. ص: و، ز.

[2]- ينظر، المرجع نفسه. ص:32-33.

[3]- ينظر، المرجع نفسه. ص:11-113.

[4]- ينظر، صالح بلعيد. هامش مقالات لغوية. ص:224، و225.

[5]- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو. ص: أ.

[6]- المرجع نفسه. ص:60.

2- الاكتفاء بالكلمة على أنها مسند إليه دون تفصيل،" هذه أبواب الرفع الثلاثة: المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل، اطرد فيها الأصل الذي قررناه، وأغنانا عن تكثير الأقسام وتعديد الأبواب، وعن فلسفة العامل وشغب الخلاف، وجعل الحكم النحوي أقرب إلى الفهم وأدنى إلى روح العربية"[1]. فالأصل في نظره هو المسند إليه، ومنه فالمبتدأ والفاعل ونائب الفاعل مصطلح واحد؛ ولكن أيُعقَلُ أن يدعوَ إلى ربط الحركات الإعرابية بالمعاني التي تؤديها، لا على أنها أثر من أثر العوامل النحوية، ويدعو في نفس الوقت إلى أن كل مرفوع فهو مسند إليه[2]، ولا فرق بين المبتدأ أو الفاعل ونائب الفاعل، ولكن ماذا يفعل المتعلم إذا وجد المسند إليه منصوبا؟

ولقد تعرضت محاولة إبراهيم مصطفى إلى نقد كبير من قبل العلماء والباحثين الذين بيّنوا فساد الأصول التي انتهى غليها، واثبتوا أن أفكاره التي زعم أنها جديدة، فهي ليست كذلك، وإنما سبقه إليها كثير من النحاة[3].

ويُعدُّ كتاب محمد عرفة (النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة) من أهمّ الكتب التي ردّت على إبراهيم مصطفى ردا علميا[4]. كما هوجم الكتاب من قبل: محمد محمد حسين، وعبد العال الصعيدي، وعلي النجدي ناصف، وشوقي ضيف، وشيخ الأزهر محمد الخضر الحسين، وعباس محمود العقّاد[5]. إلاّ أنّ ورغم معارضته بقوة، يكون قد فتح الباب على مصراعيه لتيسير النحو، والدليل على ذلك أنّ محاولته تلتها محاولة ثانية للجنة تيسير قواعد اللغة العربية سنة 1938م، بقرار من وزير المعارف في ذلك الوقت[6].

- محاولة الأستاذ أمين الخولي (1895م-1966م): وأطلق صيحته –الثالثة- للتجديد في عام 1942م، حيث ذكر أنّ سبب الصعوبة في تعلم العربية يرجع إلى أننا نعيش بلغة غير معربة ولا واسعة، ونتعلم لغة معربة وافرة الحظ من الإعراب، ودعا إلى التخلص من الإعراب وعلاماته[7].

---

[1]- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو. ص:60.

[2]- ينظر، المرجع نفسه. ص:71.

[3]- ينظر، محمد صاري. "تيسير النحو: موضة ام ضرورة؟" ، ص:195.

[4]- ينظر، هامش المرجع نفسه. ص:195.

[5]- ينظر، صالح بلعيد. مقالات لغوية. ص:225.

[6] - ينظر، محمود أحمد السيد. الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها. ج1، ص:122.

[7] - ينظر، المرجع نفسه. ص:123.

وفي سنة 1944م ألّف كتابه (هذا النحو) والذي يعرض الموازنة بين النحو والفقه، كما يذكر بأنّه يحقّ لنا الاجتهاد في النحو مثلما اجتهد السلف، إلا أن عمله هذا لم يسلم من النقد والتشكيك في أغراضه[1]. والظاهر أنّ غرضه التخلص من الفصحى بسبب القواعد التي تضبطها، ويدعو إلى العامية التي لا قواعد فيها ولا ضوابط.

- طه حسين (1889م-1973م): يرى بانّ سبب صعوبة المادة النحوية في التعليم، لانّ لغتنا التي تدرّس في مدارسنا، يُدرس فيها شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة[2].

ولتيسير النحو -في نظره- لا بد من توافر شرطين: أحدهما: أن يقرّ به النحاة من العقل الحديث؛ ليفهمه ويسيغه ويتمثله ويجري عليه تفكيره إذا فكّر، ولسانه إذا تكلّم، وقلمه إذا كتب. وثانيهما: أن تشيع فيه هذه القوة التي تحبّب إلى النفوس درسه، ومناقشة مسائله[3]. والظاهر أنه ينتقد النحو وطرائق تعليمه، دون تقديم البديل للتيسير، لذا تبقى آراؤه مجرد آراء.

- شوقي ضيف: يعتبر الباحث من كبار دعاة التيسير، حيث تأثر الكاتب بآراء ابن مضاء القرطبي، وهذا لَمَّا حقَّق كتاب (الردّ على النحاة) في سنة 1947م، وبذلك اعاد من جديد طرح فكرة العامل والمعمول، كما يرى التنازل عن العلل الثواني والثوالث، لأنها لا تخص المعرفة التعليمية، بل المعرفة الفلسفية[4]. وقد ظهرت محاولاته التيسيرية في كتابه (تجديد النحو) الذي عالج فيه النقاط الستّ الآتية: والذي ظهر سنة 1981م.

1- تنسيق أبواب النحو.

2- حذف ثمانية عشر بابا وهي: باب (كان) وأخواتها- باب (ما) و(لا) زو (لات) العاملات عمل ليس- باب (إنّ) وأخواتها- باب (ظنّ) وأخواتها- باب (اعلم) وأخواتها- باب التنازع - باب الاشتغال- باب الصّفة المشبّهة- باب اسم التفضيل- باب التعجب[5]- باب أفعال المدح والذم- كنايات العدد- الاختصاص- التحذير- الإغراء- الاستغاثة- الندبة.

---

[1] - ينظر، صالح بلعيد. مقالات لغوية. ص:225.

[2] - ينظر، محمود أحمد السيد. الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها. ج1، ص:122.

[3] - ينظر، صالح بلعيد. مقالات لغوية. ص: 226.

[4] - ينظر، المرجع نفسه. ص: 226، و227.

[5] - المرجع نفسه. ص:227.

3- إضافة أبواب أخرى.

4- إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي.

5- حذف زوائد من بعض الأبواب.

6- إضافة تدقيقات تعريفية كانت ناقصة[1].

ويقول الكاتب في آخر هذا العمل: "لعلي بهذا الكتاب أكون قد حقّقت أملا طال انتظاره بتجديد النحو على منهاج وطيد يذلّله ويبسّطه ويُعين على تمثّل قواعده واستكمال نواقصه"[2].

أما في كتابه (تيسيرات نحوية) الذي ظهر سنة 1986م، حيث قدّم فيه جوانب من استعمالات اللغة عند الكُتّاب، وقسّمه على ثلاثة أقسام: قسم تناول فيه بعض القواعد تصحيحا وتبيينا. وقسم تناول فيه بعض التعبيرات يُظنّ أنّ بها شوبا من خطأ. وقسم يعرض فيه بعض الألفاظ الدارجة تمّت إلى الفصاحة بعرق أصيل[3]. كما أنّ للكاتب كتاب (تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا).

غير أنّ جُهده لم يذهب هباءً منثورا، حيث اعتمد المجمع المصري بعض هذه الاجتهادات، ببناء نحو تعليمي، وإعادة تنسيق أبواب النحو وتصنيفها من جديد، والعمل بآراء ابن مضاء، وحذف بعض الزوائد، وزيادة إضافة ضرورية[4].

هذه محاولات شوقي ضيف التي رآها مناسبة لتيسير النحو للناشئة، وهذا بحسب قناعاته التيسيرية.

وخلاصة القول أن الباحث شوقي ضيف، تحدّث عن المختصرات النحوية، وعن ثورة ابن مضاء، كما انتقد محاولة إبراهيم مصطفى، وتحدّث عن مقترحات لجنة وزارة التربية والتعليم المصرية الصادرة سنة 1938م، ثمّ عن قرارات مؤتمر مجمع اللغة العربية سنة 1945، ونظر إلى النحو في صيغته التعليمية، ورأى ضرورة تيسيره وإعادة تصنيفه، وحسب رأيه تيسير النحو يمرّ بتيسير اللغة، ولهذا الغرض ألّف كتابه (تيسيرات لغوية)، والذي قسّمه إلى قسمين:

---

[1] – ينظر، صالح بلعيد. مقالات لغوية. ص:228.

[2] – شوقي ضيف. تجديد النحو. الرائد العربي لبنان. د تا. ص:8.

[3] – ينظر، صالح بلعيد. مقالات لغوية. ص:228.

[4] – ينظر، الرجع نفسه. ص: 228، و229.

قسم أبان فيه عن الحالات النحوية الجائزة، مثل: نيابة حروف الجرّ عن بعضها مع مفاعيل الأفعال المتعدية بحرف لغرض علمي أو بلاغي ... وغيرها، وفي القسم الثاني: أظهر الصّحة اللغوية والنحوية لبعض الصّيغ والتعبيرات الصحيحة، والتي يتوهّم بعض الباحثين أنها غير صحيحة. كما أخرج كتاباً آخر (مسائل لغوية)، تناول فيه عددا من المسائل اللغوية، ضفْ إلى مساهماته المعتبرة في لجنة الأصول ولجنة اللغة العربية في مجمع مصر[1].

- أحمد عبد السّتار الجواري: ألّف كتابا في تيسير النحو تحت عنوان (نحو التيسير)، وأخرجه في العراق سنة 1962م، طارحاً فيه إصلاح الدراسات اللغوية، مؤكدا على "إنّ دراسة العربية لغة ونحوا، في ما وقع لها من مصطلحات تحتاج إلى شيء من معاودة النظر* فيها وتحريك ما استقر منها في الأذهان والأفهام، حتى تعرف ذلك الاستقرار"[2]. كما يرى أن الصعوبة تكمن في ابتعادنا عن أصول العربية، وأيضا في الشواهد النحوية، كما أن التيسير عنده يكون في كتب التدريس فقط، ولا يجب أن يكون اختصارا[3]. والظاهر أن الباحث يرى بأنّ الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلّة بالتعليم، و"إذا كان الاختصار يُقصد منه التيسير، فهو في جوهره غير التيسير"[4]. وقد سبقهما ابن خلدون في ذلك، حيث يقول: "ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم ... فصار ذلك مخلا بالبلاغة وعسيرا على الفهم ... وهو فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل"[5].

"ولذا فإن التطويل مع التبسيط أفيد وانفع تربويا من الاختصار والإيجاز مع الإبهام والتعقيد. فالتيسير –إذن- ليس اختصاراً، ولا هو حذف للشروح والتعليقات ..."[6]. وهذه الآراء صائبة وسديدة، والواقع يثبت ذلك، حيث أنك تقرأ كتابا مطولا بتمعن وصبر فتفهمه، ومقابل ذلك مختصرا فتعجز عن فهمه ولو سهرت الليالي الطوال من أجله.

---

[1] - ينظر، صالح بلعيد، مقالات لغوية. ص:189، و190.

[2] - أحمد عبد الستار. "الوصف نظرة أخرى في قضايا النحو العربي"، مجلة المجمع العلمي العراقي بغداد، 1982، ج4، م33، ص:41.

[3] - ينظر، صالح بلعيد. مقالات لغوية. ص:188،و189.

[4] - محمد صاري. "تيسير النحو: موضة أم ضرورة؟"، ص:192.

[5] - ابن خلدون. المقدمة. ص:551.

[6] - محمد صاري. "تيسير النحو: موضة ام ضرورة؟"، ص:193.

- المجمعي الباحث عبد الكريم خليفة: يرجع أسباب تعقد النحو إلى الموسوعات والمنظومات وكتب العلّة، كما يتأسف على خلو النحو من الاستقراء الكامل بالاقتصار على ست قبائل في جمع اللغة، قد فوّت على العربية الشيء الكثير من كلام العرب، وهذا ما دفعه لتأليف كتابه (تيسير العربية بين القديم والحديث) طارحاً وجهة رايه في التيسير النحوي متمثلة في سبع نقاط:

1- إمكانية إضافة أشياء أخرى للنحو.

2- عرض النحو عرضا حديثا مبنيا على ضوء الدراسات اللسانية الحديثة.

3- التدرج في العرض.

4- الاستفادة من بعض القرارات في تيسير النحو للناشئة في كتب لتعليم لحل المشكلة.

5- إعادة تنسيق كتب النحو التعليمي مع حذف بعض الأبواب الفرعية.

6- إدخال الأصوات الأجنبية من الضرورة بمكان.

7- لا بد من تصفية النحو وتنقيته.

كما يرى بأن العقدة في النحو، لا تكمن في اللغة، بل في معلم اللغة([1]). والكاتب حسب رأيي لم يأت بالجديد، فكل النقاط التي طرحها قد سبقه إليها غيره من العلماء ودعاة التيسير، فالنسبة لطريقة التدرج في التعليم الجاحظ وأكّد عليها ابن خلدون في مقدمته، أما بالنسبة لإمكانية الإضافة، وإعادة تنسيق الكتب النحوية، فقد سبقه إليها شوقي ضيف، أما عن عرض النحو وبنائه على ضوء الدراسات اللسانية الحديثة، فقد تكلّم فيها اللساني البارز عبد الرحمان الحاج صالح، أما عن تنقية النحو من الشوائب، فقد تكلّم فيها رمضان عبد التواب في كتابة (تراثنا اللغوي في حاجة إلى التهذيب).

- المجمعي الباحث محمّد شوقي أمين: ركّز جهوده النحوية في مجال النحو التعليمي، باعتبار المشكلة تكمن في المادة التعليمية، أو في المتلقي، أو في المدرِّس، أو في المنهجية، ويعطي الأهمية الكبرى لطرائق التدريس، كما يطرح إشكالية التقيد بالنموذج القديم، وفكرة تدوين وتقنين ما هو

[1] - ينظر، عبد الكريم خليفة. تيسير العربية بين القديم والحديث، ط1؛ 1986. نقلا عن صالح بلعيد. مقالات لغوية. ص:192، و193.

جارٍ في الاستعمال بعد تهذيبه، ويطرح سؤالا: ما نفيد من إيثار المذهب الكوفي؟[1] يقول الباحث صالح بلعيد: "فنراه ينحو منحى المذهب الكوفي الميسّر، ويقترح بأن يغلق باب (كان وأخواتها)، ويلغى الإعراب التقديري للمنقوص والمقصور والإعراب المحلي، والعلامات الإعرابية الفرعية وإلغاء الإعراب التقديري للمضاف إلى ياء المتكلّم"[2].

* من المؤلفات التيسيرية في العصر الحديث:

- رفاعة رافع الطهطاوي (ت 1873م)

* (التحفة المكتبة في تقريب اللغة العربية) لرِفاعة رافع الطهطاوي (ت 1873م).

* (الفصول الفكرية للمكاتب المصرية) لعبد الله باشا فكري (ت1889م).

* (الدروس النحوية لتلاميذ المدارس الابتدائية) لجماعة من المشتغلين بالنحو 1887م.

* (القواعد الأساسية للغة العربية) لأحمد الهاشمي.

* (مبادئ العربية) لرشيد الشرتوني.

* (جامع الدروس العربية) لمصطفى الغلاييني.

* (المرجع في اللغة العربية) لعليّ رضا[3].

* (المحيط) لمحمّد الأنطاكي.

* (قصّة الإعراب) لمحمّد الخوص.

* (النحو الوافي) لعباس حسن.

* (النحو الوظيفي) عبد العليم إبراهيم.

* (النحو الجديد) عبد المتعال الصعيدي.

---

[1] - ينظر، محمد شوقي أمين. مجلة مجمع اللغة العربية القاهرة، 1977م، ص:38. نقلا عن صالح بلعيد. مقالات لغوية. ص:194.

[2] - صالح بلعيد. مقالات لغوية. ص:194.

[3] - ينظر، صالح بلعيد. مقالات لغوية. ص:218.

* (النحو المنهجي) محمّد أحمد برانق.

* (نحو التيسير)، (نحو الفعل)، (نحو القرآن)، (نحو المعاني) أحمد عبد الستّار الجواري.

* (الأحرفية) يوسف السودا 1955م.

* (في النحو العربي: نقد وتوجيه) مهدي المخزومي سنة 1964م.

* (النحو العربي: نقد وبناء) إبراهيم السامرائي سنة 1968م.

* (اللغة العربية: معناها ومبناها) تمّام حسّان سنة 1973م.

* (في سبيل تيسير العربية وتحديثها) فؤاد طرزي سنة 1973م.

* (المفتاح لتعريب النحو) محمّد الكسّار سنة 1976م.

* (كتاب التمرين) علي مبارك سنة 1983م.

* (حقيقة الإعلال والإعراب) راسم الطّحان سنة 1990م.

أفضت هذه المؤلفات لتقول إنّ المادة النحوية تشتكي من:

- كثرة العلل، تضارب المصطلحات وتداخلها، إمعان في الغموض، اضطرب في القواعد، عدم التدرج في ترتيب المسائل النحوية، الخلط بين مسائل النحو والصرف، تكرار الأمثلة واصطناعها[1]، والظاهر أن هذه المؤلفات تعبر عن سخط أصحابها على النّحاة القدامى، وليس علاجاً للمسألة النحوية.

- عبد العليم إبراهيم: ألّف عدة كتب يعالج فيها قضية تيسير العربية عامة، والنحو خاصة، منها على سبيل المثال: (الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية) سنة 1961م في طبعته الأولى، وطبع طبعة ثانية سنة 1962م، وقد قسّمه إلى ثمانية عشر بابًا.

يعرض هذا الكتاب خطة متكاملة وافية لطرق تدريس اللغة العربية، تقوم على احدث الآراء التربوية، والتجارب الناجحة في مواقف التدريس بالمراحل التعليمية المختلفة، ويعالج المشكلات التي تعترض المدرسين في تعليم اللغة العربية، حيث يقول في آخر مقدمة الطبعة الأولى: "وبعد" فهذا هو

[1] - ينظر، صالح بلعيد. مقالات لغوية. ص:219.

"الموجه الفني" أقدمه لزملائي مدرسي اللغة العربية، وأبنائي طلاب الكليات والمعاهد ... راجيا أن يضعوا نظريات هذا الكتاب، وتوجيهاته، وآرائه موضع التجربة والاختبار في الميدان العملي، وأن يعلموا أنها ليست قوانين ملزمة، ولا قوالب فولاذية تستعصي على التعديل والتهذيب ..."[1]. أما في ىخر مقدمة الطبعة الثانية، فيقول:" ... فلا شك أنّ الطريق السديد في التدريس كفيلة بحل كثير من مشكلات المنهج والكتاب والتلميذ؛ ومن ثمة تكون من أهم العوامل في نجاح العملية التعليمية"[2].

والظاهر أن هذا الكتاب خصّه الكاتب لطرق تدريس كل فروع اللغة العربية. أما فيما يخص النحو. فقد تعرّض الكاتب لمشكلة تدريس القواعد النحوية، وهي هل من الممكن الاستغناء عن تدريسها دراسة مقصودة بذاتها، في حصص معينة؟ أم لا يمكن الاستغناء عن تدريسها، ولا بد من درس مسائلها دراسة منظمة؟ ذاكرا راي المعارضين والمؤيدين، حيث "أن رأي المعارضين ينحصر في أنّ من الممكن الاستغناء عن تدريسها دراسة مقصودة لذاتها، وفي حصص معينة، وعلى نظام خاص من التبويب والترتيب ...، بل تدرس مسائلها عرضا من خلال حصص القراءة والمحفوظات والتعبير، وتسمى هذه الطريقة (الطريقة العرضية) أو (الاقتضائية) أو (الطبيعية) أو (اللاشعورية). وينحصر راي المؤيدين في انه لا يمكن الاستغناء عن تدريس القواعد، بل لا بد من درس مسائلها دراسة منظمة، في أوقات معينة، وعلى منهج محدد مرسوم، وبطريقة تربوية تعتمد على الأمثلة ومناقشتها، واستنباط الأحكام منها، والتدريب عليها، وتسمى هذه الطريقة (الطريقة القاصدة) أو (الطريقة التربيبية)[3].

وقد أجمل الكاتب الفروق بين هاتين الطريقتين:

1- الطريقة الأولى سهلة، يعالجها المدرس عرضا، دون تفكير وإعداد، والثانية تتطلب إعدادا منظما، وربطا منهجيا.

2- الطريقة الأولى يمكن استعمالها في كل مراحل النمو العقلي، والثانية لا يمكن استخدامها إلا في المرحلة الأولى من التعليم.

---

[1] – عبد العليم إبراهيم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. دار المعارف مصر، ط1؛ 1961، ص:20.

[2] – عبد العليم إبراهيم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. دار المعارف مصر، ط2؛ 1962، ص:13.

[3] – المرجع نفسه. ص:202، و203.

3- الأولى تؤدي الغاية بسرعة، والثانية تستهلك وقتا طويلا.

4- الأولى غايتها المعنى، والثانية غايتها القاعدة[1].

أما بالنسبة لكتابه (النحو الوظيفي) والذي يقصد من خلاله القواعد النحوية التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، الذي يحتاجه الدارسون لسد حاجاتهم من الاستعمال اللغوي الصحيح. خلافا لما يعرف بالنحو التخصصي الذي يتجاوز المسائل الأساسية[2]، وقد ألّف الكاتب هذا الكتاب وفق طريقة جديدة وهي فكرة النحو الوظيفي[3]، وقد ضمّ الكتاب عشرة أبواب حوت خمسة وثلاثين فصلا؛ فقد جعل الباب الأول للأسماء المعربة، والثاني للأفعال المعربة، والثالث للجمل وجميع المعربات، والرابع للأسماء المبنية، والخامس للأفعال المبنية، والسادس للحروف، والسابع الأدوات المتعددة الاستعمال، والثامن للحالات المتعددة الأوجه الإعرابية، والتاسع والعاشر فقد خصهما لشواهد نحوية من اجل المناقشة، وتدريبات[4]، والملاحظ أنّ هذا الكتاب خصّه الكاتب لجميع المراحل التعليمية دون استثناء.

- تمّام حسّان: يعتبر الباحث من المجددين الداعين إلى إلغاء نظرية العامل، وصاحب نظرية تضافر القرائن، وهذا من خلال كتابه (اللغة العربية معناها ومبناها) سنة 1973، ويرى أنّه "إذا كان العامل قاصرا عن تفسير الظواهر النحوية والعلاقات السياقية جميعها فإن فكرة القرائن توزّع اهتمامها بالقسطاس بين قرائن التعليق النحوي معنويها ولفظيها، ولا تعطي للعلامة الإعرابية منها أكثر مما تعطيه لأي قرينة أخرى من الاهتمام. فالقرائن كلها عن أمن اللبس وعن وضوح المعنى ولا تستعمل واحدة منها بمفردها للدلالة على معنى ما، وإنما تجتمع القرائن متضافرة لتدل على المعنى النحوي..."[5]

[1] – ينظر، عبد العليم إبراهيم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ص: 203.

[2] – ينظر، عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي. دار المعارف مصر، د ط، 1970م، ص: هـ، و، ز.

[3] – ينظر، المرجع نفسه، ص: د.

[4] – ينظر، عبد المجيد عيساني. النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص:212.

[5] – تمام حسان. اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة المغرب، د تا، ص: 232.

والمقصود بتضافر القرائن انه لا يمكن معرفة معنى معيّن لأي مفردة من المفردات إلا إذا استعنّا بجملة من القرائن عددها ثمانية[1]، وهي: العلامة الإعرابية، الرتبة، الصيغة، المطابقة، الربط، التضامّ، الأداة، النغمة. ويرى بأنّ الواحد من هذه القرائن اللفظية بمفردها لا تعني شيئا، وانّ تحديد المعنى لا يكون غلا باتحاد جميع القرائن، فيقول: "إنّ العلامة الإعرابية بمفردها لا تعين على تحديد المعنى، فلا قيمة لها بدون أسلفت القول فيه تحت إسم (تضافر القرائن)، وهذا القول صادق على كل قرينة أخرى بمفردها، سواء أكانت معنوية أم لفظية؛ وبهذا يتضح أنّ (العامل النحوي) وكل ما أثير حوله من ضجة لم يكن أكثر من مبالغة أدى غليها النظر السطحي الخضوع لتقليد السلف والأخذ بأقوالهم من علاّتها"[2]. ويضيف " كلمة أخرى تتصل بإغناء فهم (القرائن المقالية) عن فكرة العامل النحوي الذي قال به النحاة. لقد اتجه النحاة بقولهم بالعامل النحوي إلى إيضاح قرينة لفظية واحد فقط هي قرينة الإعراب أو العلامة الإعرابية، فجاء قولهم بالعامل لتفسير اختلاف هذه العلامات بحسب المواقع في الجملة فكانت الحركات بمفردها قاصرة عن تفسير المعاني النحوية"[3]. والقرائن المعنوية عنده هي: الإسناد، التخصيص، النسبة، التبعية، المخالفة[4]. وقد جمع الكاتب القرائن اللفظية والقرائن المعنوية تحت إسم (القرائن المقالية)، والظاهر أن الباحث يطرح البديل للعامل النحوي وهذا البديل هو القرائن المقالية، حيث يرى أن العامل يعتمد على قرينة واحدة وهي العلامة الإعرابية، وهذه الأخيرة تبقى عاجزة عن تحديد المعنى النحوي، أما القرائن المقالية لها من الفاعلية في تفسير المعاني النحوية ما لم يتوفر للحركة الإعرابية، وما دام العامل النحوي قاصرا –في نظره– فلمَ نتمسك به، وبهذا فالباحث يدعو إلى إلغاء العامل النحوي، واستبداله بنظرية جديدة وهي (تضافر القرائن).

– مهدي المخزومي: يعتبر الكاتب من المجدّدين في الدرس النحوي تنظيرا وتطبيقا، وذلك في كتابه (في النحو العربي: قواعد وتطبيق)، حيث عَمِدَ الكاتب إلى تجديد النحو مادة ومنهجا.

---

[1] – ينظر، تمام حسان. اللغة العربية معناها ومبناها . ص:205.

[2] – المرجع نفسه، ص: 207.

[3] – المرجع نفسه، ص:231.

[4] – المرجع نفسه، ص:190.

1- افتتح الباحث درس النحو بالجانب الصوتي متمثلا في حروف الهجاء، ومخارج الحروف، والصفات، وبهذا يكون قد خالف النحاة القدامى الذين يجعلون الجانب الصوتي في مؤخرة الدرس النحوي، ثم يتطرق إلى الجانب الصرفي المتمثل في بنية الكلمة والميزان الصرفي.

2- جاء الباحث بتقسيم رباعي للكلام (فعل، اسم، وأداة، وكناية) مخالفا النحاة القدامى وغيرهم من المجدّدين المعاصرين.

3- قسّم الموضوعات النحوية حسب دوائر إعرابها من رفع وخفض ونصب.

4- قسّم الجملة إلى ثلاثة أنواع (فعلية، اسمية، وظرفية) مخالفا القدامى بإضافة الجملة الظرفية.

5- ضمَّ مجموعة كثيرة من الموضوعات تحت دائرة الأساليب، حيث رأى بأن لا جامع لها.

6- الجانب التطبيقي (الإعراب)[1].

ويرد الأستاذ مصطفى السقا المادة النحوية التي استقى منها مهدي المخزومي مادته النحوية إلى أربعة مصادر، وهي:

1- المادة النحوية التي استعارها المؤلِّف من النحو الكوفي، على سبيل المثال استعماله للأداة بدل الحرف، والخفض بدل الجرّ، والفعل الدائم بدل اسم الفاعل.

2- ما استعارة من آراء ابن مضاء القرطبي، كإسقاط العامل اللفظي والاكتفاء بالعوامل المعنوية، ورفض العلل الثواني والثوالث، والاكتفاء بالعلل الأولى، ورفض أنواع القياس، غير قياس المشابهة، ورفض التأويل والتقدير والإضمار.

3- ما استعارة من إبراهيم مصطفى، كإخراج العطف والتوكيد من باب التوابع.

4- وما استحدثه الكاتب من تجاربه، كتقديم الجانب الصوتي في أول الكتاب بدلا من آخره، والتقسيم الرباعي للكلمة، وتقسيم الفعل إلى ماض ومضارع وأمر ودائم، وتقسيم الجملة إلى فعلية واسمية واستحدث الجملة الظرفية، إضافة إلى تبسيط الإعراب[1].

[1] – ينظر، مهدي المخزومي. في النحو العربي: قواعد وتطبيق (فهرس الكتاب). الرائد العربي لبنان، ط3؛ 1986م، ص:9-14. نقلا عن عبد المجيد عيساني. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص:215، و216.

أما عن المحاولات التيسيرية والتجديدية التي سبقته، فيقول: "محاولات التيسير التي ظهرت في الكتب المدرسية حديثا لم تقدّم جديدا، و لم تفعل شيئا يعيد للنحو حيويته؛ لأنها لم تصحح وضعا و لم تجدد منهجا، و لم تأت بجديد إلاّ إصلاحا في المظهر وأناقة في الإخراج، وأمّا القواعد فقد بقيت على حالها كما ورثناها، حتى الأمثلة لم يُصبها من الجديد إلاّ نصيب ضئيل"[2]. والملاحظ أن الباحث يتهم سابقيه بالتقصير، وهذا يرجع ربما إلى أنهم لم يمسوا الأسس التي بُني عليها النحو العربي، أو لأن نظرتهم تختلف عن نظرته في الإصلاح، وقد خالفه كثير من الباحثين بسبب إلغائه للعامل النحوي، عندما صرّح بذلك في قوله: "فقد حاولت ... أن أخلّص الدّرس النحوي من سيطرة المنهج الفلسفي عليه، وأن أسلب العامل النحوي قدرته على العمل"[3]. هذا هو جديد مهدي المخزومي، وهذه نظرته إلى التيسير والتّجديد، فقد حاول الإصلاح بحسب قناعاته الخاصّة، ونظرته التي رآها مناسبة في ذلك.

- الباحث جعفر دك الباب: حاول التيسير على أساس النظرة العلمية في معالجة قضايا علوم اللغة العربية في كتابه (النظرية اللغوية العربية الحديثة) أملا منه في تأسيس نظرية لغوية عربية حديثة كما يتصورها وتقوم على:

- يصرّح الباحث بانتمائه إلى البنيوية الوظيفية الذي يعتبرها "منهج في الدراسة اللغوية وصفي وظيفي: منهج وصفي لأنه يصف البنية اللغوية، ومنهج وظيفي في الوقت نفسه لأنه يُبيّن الوظيفة الإبلاغية التي تؤديها اللغة"[4].

- كما يؤكد الباحث على ضرورة ربط علم النّحو بعلم المعاني، إذ يقول: "نرفض فصل دراسة علم المعاني عن دراسة علم النحو المفهوم الواسع، وندعو إلى توصيدهما معاً في علم واحد نُلقبه (علم قواعد اللغة العربية) ويشتمل على تمهيد في الأصوات العربية"[5]. كما يدعو إلى تقعيد التراث

---

[1] - ينظر، مهدي المخزومي. في النحو العربي: قواعد وتطبيق (فهرس الكتاب). ص:9-14. نقلا عن عبد المجيد عيساني. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص: 216-219.

[2] - مهدي المخزومي. في النحو العربي: نقد وتوجيه. المكتبة العصرية لبنان، دط؛ 1981م، ص:15.

[3] - المرجع نفسه، ص:16.

[4] - جعفر دك الباب. النظرية اللغوية العربية الحديثة. مطبعة اتحاد كتّاب العرب دمشق، دط؛ 1996م، ص:150.

[5] - المرجع نفسه، ص:156.

وتأصيله بقصد ربط الفصحى بالواقع اللغوي: حيث "إن تراثنا اللغوي: النحوي والصرفي، تراث خطير وجب تأصيله وتقعيده وصونه، وذلك بتبيان خصائص بنية العربية بشكل علمي، بتقديم نظرة جديدة في دراسة اللسان العربي، تعيد ربط اللغة العربية الفصحى بالواقع والحياة" [1].

- ينظر إلى التراث نظرة تختلف عن نظرة التيسير والتجديد، إذ يقول: "إنّ التمسك بالتراث يجب أن ينبع من التمسك بالوجود القومي ومن ضرورة ربط الحاضر بالماضي من أجل السعي نحو مستقبل أفضل ولا بدّ من الإقرار بما يلي: كما أنّ من غير المعقول أن يكون كل ما جاء في التراث خاطئا؟، فليس كل ما جاء في التراث صحيحا بالضرورة، لذا يجب أن ندرس التراث بعناية وموضوعية فنثبت الصحيح والإيجابي فيه و التمسك به ونشير إلى الخاطئ والسلبي فنستبعده"[2]. وهذا هو الإنصاف في حدّ ذاته لتراثنا العربي الذي ذمّه الكثيرون من أبناء جلدتنا في انتقاداتهم اللاذعة وتصوراتهم الخاطئة.

- ويتطرق الباحث إلى قضية ازدواجية اللغة التي أثقلت كاهل اللغة العربية الفصحى، وهذه المشكلة تتمثل في " العلاقة غير الطبيعية بين اللغة العربية الفصحى ولهجاتها العامية المختلفة، وفي الشكوى من الطرائق القديمة دراسة اللغة العربية الفصحى ..."[3].

- يعتمد الكاتب (المنهج التاريخي العلمي) في الدراسة اللغوية، والذي استخلصه من نظريتي ابن جني في (خصائصه) والجرجاني في (دلائل الإعجاز)[4].

- أمّا بالنسبة لتصريف الأفعال يرى الباحث أنّ:

1- الانطلاقة في دراسة تصريف الأفعال تبدأ بالأمر فالمضارع فالماضي، وهذا خلافا للقدامى.

2- الانطلاق في التصريف من صيغة فعل الأمر العامة للمخاطب، خلافا للانطلاق من صيغة الماضي المجرد المستند إلى الشخص الثالث المفرد المذكر.

3- تحديد خمسة أنماط لصيغة فعل الأمر العامة المجرد:

---

[1] - جعفر دك الباب. مجلة همزة وصل. مديرية التكوين، وزارة التربية، عدد خاص (1991م)، ص:154.

[2] - جعفر دك الباب. النظرية اللغوية العربية الحديثة. ص: 166.

[3] - ينظر، المرجع نفسه. ص: 167، و168

[4] - ينظر، المرجع نفسه. ص:182.

- ثلاثي الصوامت مثل (اكتب).

- رباعي الصوامت المضعف مثل (مدّ).

- ثنائي الصوامت غير المضعف مثل (إذن، ارم).

- أحادي الصوامت مثل (قِ).

4- تحديد ثلاثة عشر وزنا لصيغة فعل الأمر العامة[1].

- أمّا بالنسبة للنحو العربي فيرى الكاتب ضرورة استخدام المنهج التاريخي العلمي، حيث أنّ " البناء أصلٌ في النظام اللغوي للعربية: فهو أصلٌ في الأفعال وأصلٌ في الأسماء وأصلٌ في الحروف. والإعراب فروع في الأفعال وفروع في الأسماء"[2]. وهذا خلافا لما هو مقرر في النحو العربي بأن الإعراب هو الأصل، والبناء فرع عليه، إلا في الحروف فإن الأصل فيها البناء وقد أشار الباحث لذلك.

- الباحث عبد الرحمان الحاج صالح: يعتبر الباحث من المجدّدين في مجال اللسانيات الحديثة، والبحث اللساني مهم في تطوير اللغة العربية الفصحى، وقد تناول الباحث المسألة اللغوية عموما والنحوية خصوصا، وله مقالات كثيرة في هذا المجال، وآراء صائبة يمكن الاستفادة منها في تيسير الدرس النحوي، حيث يتهم الباحث أصحاب الدعوات التيسيرية والتجديدية بظلم القدامى، حيث "... كانت أحكامهم على النحاة القدامى قاسية جائرة، هذا بقطع النظر عن المحاولات التي تنتقد كتاب سيبويه مثلا كما ينتقد أي كتاب مدرسي لتعليم الصبيان، فلم يستطع أصحابها لقلة مؤونتهم وكلال أبصارهم أن يميزوا بين ما يصل إليه العالم الباحث من نتائج علمية دقيقة مجردة وبين المادة التعليمية المحورة المقربة إلى أفهام المبتدئين، وينسون أو يجهلون أنّ صناعة التعليم إنما هي إحدى الصنائع الكثيرة التي يمكن أن تتفرع عن العلم وليست هي كل العلم"[3]. كما يرد على الذين يتهمون العربية الفصحى بالعجز والقصور، فيقول: "أنّ معطيات العلوم العربية القديمة قد

[1] – ينظر، جعفر دك الباب. النظرية اللغوية العربية الحديثة. ص: 203، و204.

[2] – المرجع نفسه. ص:206.

[3] – عبد الرحمان الحاج صالح. "مدخل إلى علم اللسان الحديث"، مجلة اللسانيات الجزائر، عدد01، م2، ص:06.

تساوي بل قد تفوق من بعض جوانبها النظريات الحديثة لكن في أغمض صورها وأقدمها"[1]. وكما مدح النحاة القدامى، نراه يتهم المتأخرين "إذ لا يمكن أن نجدها بقصد تلك القوة عند النحاة المتأخرين إلا مشوهة ممسوخة باستثناء الرضي الاستربادي، ... وهي تلك التي توجد في كتاب سيبويه وعند بعض العباقرة مثل أبي علي الفارسي وابن جني، وقد استغلقت على من جاء بعدهم، فما بالكم بالمحدثين"[2]. والباحث يقول هذا عن دراسة خاصة ومراس شديد في النحو العربي، وأيضا لاطلاعه الواسع عن المستجدات في الميدان، كما يتعرض للباحثين العرب الذين تأثروا بالنظريات الغربية فضربوا النحو العربي وأصالته خبط عشواء، فما أفادوا ولا استفادوا، "وقد أدّت ببعض معاصرينا إلى الطعن فيما تركه لنا العلماء العرب حتى الأوّلون الفطاحل منهم، فحاولوا أن يستدبدلوا أوضاع النحو القديم بشيء تافه استعاروه من النحو التقليدي الأوروبي، وما استبدلوا في الواقع إلاّ مصطلحا بآخر يقلّ عنه قيمة ومدلولا"[3]؛ ولم يكفيهم ذلك التقليد الأعمى، بل "حاولوا أيضا (تبسيط النحو) وهذا دليل واضح على التباس المفهومين المذكورين عليهم، إذْ كيف يُبَسّطُ النحو، وهو القانون الذي يُبنى عليه اللسان !..."[4].

كما يرى الباحث أنّ عملية تيسير العملية التعليمية تقتضي مشاركة الكثير من الباحثين: كالمتخصّصين في علم اللسان والباحثين في علوم التربية وعلم النفس، والأطباء المتخصصين في علم الأعصاب وأمراض التعبير، وكذا المتخصصين في علم الاجتماع وغيرهم[5]. كما أنّ الاستعانة بهذه التخصصات وغيرها، وباستغلال نظرياتها الخاصّة بالطفل الذي هو محور العملية التعليمية، وقد تكون نتائجها أحسن وبنسبة عالية وأفضل من استغلال نظريات اللساني في ميدان تعليم اللغات منفردة[6].

---

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح. "أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، الجزائر، عدد4، 1974م، ص:21.

[2] – عبد الرحمان الحاج صالح. "أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية"، ص:21.

[3] – المرجع نفسه، ص: 22.

[4] – المرجع نفسه، ص: 22.

[5] – ينظر، المرجع نفسه. ص:24.

[6] – ينظر، المرجع نفسه. ص:24.

وبالنسبة لكفاءة المعلم لهذه المهمة، يقترح الباحث ثلاثة شروط الواجب توافرها في معلم اللغة العربية، وهي أن يكون:

1- ذا مَلَكَةٍ لغوية أصلية.

2- ممتلكا أدنى كمية من المعلومات النظرية في مادة اللسانيات والعربية خصوصا.

3- ذا قدرة على تعليم اللغة[1].

وحسب رأيي لا بد من توفر شرطين في كلّ من المعلم والمتعلم، وهما:

- المعلّم: - الموهبة وحب المهنة.

-صقل هذه الموهبة بالتكوين المستمر على مستوى المادة والطرائق.

- المتعلّم: - الرغبة في تعلم اللغة العربية

- التدرج في تعليمه المفاهيم النحوية.

وخلاصة القول أن الباحث عبد الرحمان الحاج صالح لساني مختص، مهتم بقضايا تعليمية اللغات، وطروحاته مفيدة جدا، وأراها تخدم المعلم والمتعلم في ميدان اللغة، لأنه يرى مشكلة النحو العربي في قصور فهمنا له، وليس في شكلانيته، ولا في معياريته.

محاولة الأستاذ عبد المتعال الصعيدي: تُعتبر محاولته في كتابة (النحو الجديد) من المحاولات العملية، فبعد دراسته التقييمية لخمس محاولات لتجديد النحو، قدّم بديلا غاية في الإيجاز، في ثمانٍ وعشرين صفحة[2]، قال عنه: "إنّ إخواني الأزهريين سيسرهم أنّ واحدا منهم وصل إلى هذا التجديد في النحو، قبل أن يصل إليه غيرهم"[3]. والملاحظ أنّ هذا من التعصب للجماعة أو للأزهريين أو إلى مذهبه لحد بعيد.

---

[1] - عبد الرحمان الحاج صالح. "أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية". ص:41، و42.

[2] - ينظر، محمد صاري. "تيسير النحو: موضة أم ضرورة؟"، ص:199.

[3] - عبد المتعال الصعيدي. النحو الجديد. دار الفكر العربي القاهرة، دتا، ص:267.

حاول الكاتب ترتيب أبواب النحو ترتيبا، "وكان من مظاهر تجديده المزعوم: تقسيمه الفعل إلى قياسي وسماعي، وإغفاله تقسيم الكلمة إلى معرب ومبني، ولكنّه حين حاول التيسير في جزئيات الأبواب عرض للمبتدأ، فجعله ثلاثة أنواع: مبتدأ مرفوع ومبتدأ منصوب، ومبتدأ يرفع وينصب، و لم يكن المبتدأ إلا نوعا واحدا. هذا إلى ما اتسمت به محاولته من إيجاز مبالغ، كأن الغرض من التجديد إخراج نحو غاية في الإيجاز ! أو كأن الغاية منه هي الإبداع في إخراج أوجز المتون"[1]. والظاهر أن الأستاذ الصعيدي قصد إلى تسهيل الحفظ على المتعلمين، فأركبهم صعبا يقطعهم عن تحصيل الملكات[2]. وليعلم الأستاذ أن الإفراط في الإيجاز قد يعد من جملة الألغاز، وقد ذكر ابن خلدون في فصل "في أن كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلة بالتعليم"، فقال: "ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها ويدونون منها برنامجا مختصرا في كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها، باختصار في الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن. فصار ذلك مخلا بالبلاغة وعسيرا على الفهم... وهو فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل... وهو من سوء التعليم... ثم فيه مع ذلك شغل كبير على المتعلم بتتبع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم بتزاحم المعاني عليها وصعوبة استخراج المسائل من بينها... ثم بعد ذلك كلّه فالمَلَكَة الحاصلة من التعليم في تلك المختصرات... فهي ملة قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطوّلة..."[3]

- ما يستفاد من كلام العلاّمة ابن خلدون:

1- الاختصار مخلّ بالبلاغة وعسير على الفهم.

2- الاختصار فسادٌ في التعليم.

3- الاختصار مخلّ بالتحصيل.

4- الاختصار من سوء التعليم.

5- الاختصار فيه صعوبة كبيرة للمتعلم.

---

[1] – مهدي المخزومي. مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو. ، ص:399، و400.

[2] –ينظر، ابن خلدون. المقدمة. ص:551.

[3] – المصدر نفسه. ص:551.

6- الاختصار يؤدي إلى قصور المَلَكَة الحاصلة منه.

7- التطويل مع التبسيط أفيد وأنفع من الاختصار.

8- التطويل مع التبسيط يؤدي إلى مَلَكَة كاملة.

هذه مساوئ الاختصار وحده، فما بالك بالاختصار مع الإيجاز المفرط، فأية مَلَكَة نحصل عليها منهما؟ ضف إلى ذلك القصور في طريقة تدريس النحو، والفصل بينه وبين علم المعاني حيث صار شكلا بلا روح[1]، ثم الوقوع في منهج معياري شكلي قائم على نظرية العامل[2].

وعليه فالاختصار والإيجاز والحذف، قد لا يفيد المتعلم، ولا يتلاءم مع طبيعته، كما يفيده التطويل مع التبسيط الذي يذمه الكثيرون، والدليل أننا نقرأ كتابا مطولا فنفهمه، وقد نقرأ مختصرا موجزا فنجده ألغازا يتبعنا فهما، فنجد أنفسنا، ما نحن للوقت ربحنا ولا للجهد وفرنا، وقد نرجع إلى المطوّلات كي نفهم مختصراتها، وخصوصا إذا قرأنا مختصرا الذي هو مختصر مختصر المختصر... فحدّث ولا حرج، وهنا أتساءل ما فائدة المختصرات التي تضطرنا للرجوع إلى المطوّلات؟

يقول الأستاذ محمد صاري: "ولذا، فإنّ التطويل مع التبسيط أفيد وأنفع تربويا من الاختصار والإيجاز مع الإبهام والتعقيد. فالتيسير – إذن- ليس اختصاراً، ولا هو حذف للشروح والتعليقات، ولكنه عرض جديد لموضوعات النحو، يتم من خلاله تحويل المادة الخام الجافة التي تتضمنها مختصرات النحو إلى مادة تربوية صالحة للاستهلاك"[3]. والملاحظ أن الأستاذ يدعو إلى الاستفادة من المختصرات النحوية، وذلك عن طريق تكييفها وترتيبها وفق مقتضيات التربية الحديثة.

---

[1] – ينظر، عدنان الخطيب. العيد الذهبي لمجمع اللغة العربية (القاهري). دار الفكر دمشق، دط؛ 1986. ص:23.

[2] – ينظر، مسعود صحراوي. "قراءة في جمهور المجمع اللغوي القاهري في قضية تجديد النحو" ، ندوة تيسير النحو، عدد (2001م) منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، ص:219.

[3] – محمد صاري. "تيسير النحو: موضة أم ضرورة؟"، ص:193.

2- أنيس فريحة . نحو عربيّة ميسرة . دار الثّقافة بيروت لبنان ، د.تا ، ص : 401.

3- المرجع نفسه . ص : 102.

4- الجنيدي خليفة . نحو عربيّة أفضل . منشورات مكتبة الحياة بيروت لبنان ، د ط ؛ 1978م ، ص : 147.

5- سلامة موسى.البلاغة العصريّة واللّغة العربيّة.مطبعة سلامة موسى للنّشر والتّوزيع القاهرة ، 1964م ، ص : 185.

مشكلة ازدواجية اللّغة: وبسبب ازدواجية اللّغة يرى بعض دعاة تيسير النّحو ،ومنهم علي الجارم وأنيس فريحة وسلامة موسى ؛أنّ هذه الازدواجيّة هي السبب الرّئيس في إعاقة التّحصيل عند المتعلّمين ،وهاهو أنيس فريحة يشرح هذه الظاهرة حيث أنّها التّنافس بين اللّغة الأدبيّة المكتوبة واللّغة العامية الشّائعة الحديث[2]. كما أنّه يدعو إلى العامية محتجا بسبب الواقع اللّغويّ ، إذْ أنّ " لغة الطّفل هي لغة الأمّ ،ولغة الأمّ هي العامية ؛لغة الحياة "[3].ولنفس السّبب يُصرِّح علي الجارم :" ...لهذا ولكثير من مثل هذا كَرِهَ الطّلاّب العربيّة وأُرْغِموا على تعلّمها إرغامًا ،فأخذوها كما يُؤْخذ الدّواء المُرّ الّذي لا يثِق به المريض ولا يرجو منه شفاء"[4]. ولكن هذا ليس سببًا وجيهًا في تَرْك الفصحى والدّعوة إلى العامية أو جزء منها ،فقد يكون في الدّواء المُرّ من الشّفاء ما قد لا يكون في غيره.ومنه فهو يدعو إلى توحيد لغة الكلام والكتابة،إذْ هي الغاية في نظره"...ولهذا يجب أنْ تكون غايتنا توحيد لُغَتَي الكلام والكتابة،فنأخذ من العامية للكتابة أكثر ما نستطيع،ونأخذ من الفصحى للكلام أكثر ما نستطيع،حتّى نستطيع توحيدهما"[5].وهل في هذا توحيد؟ فكيف نتكلّم بلغة ونكتب بأخرى مغايرة لها تمامًا؟ وهذا- في نظري- ليس حلاًّ للمشكلة،إنّما كان عليه أنْ يدعُوَ لواحدة منهما.ولو دعا إلى إحداهما لا أراحَ واستراح،كما فعلَ أنيس فريحة.

الباحث صالح بلعيد: اهتم الأستاذ صالح بلعيد بقضية تيسير النحو العربي وتجديده، وذلك من خلال كتبه ومحاضراته في الملتقيات. إلا انه رغم اهتمامه بقضايا التيسير والتجديد، لم ينكر جهود النحاة الأوائل، فها هو يقول: "لا يمكن نكران الانجازات الممتازة التي قدّمها سلفنا الصالح ..."[1]، أمّا الخلافات فأرجعها إلى المدارس النحوية بقوله: "... وكل مدرسة تذهب مذهبها، فنجم عن ذلك خلاف حاد أدى إلى تشبعه –النحو العربي- وتعدد مسائله"[2]. ونظرا لصعوبة الدرس النحوى وكثرة تعقيداته، يرى الأستاذ صالح بلعيد بأنّ التيسير واجبٌ، حيث يقول:" استدعى ذلك تيسير درس العربية، بل أصبح واجبا ..."[3].

---

[1]- صالح بلعيد. اللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة. ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، دط؛ 1995م، ص:90.

[2]- المرجع نفسه. ص:90.

[3]- المرجع نفسه. ص:91.

كما تعرض لقضية الصناعة النحوية وتقديس النحاة الأوائل، حيث يقول:"... ومن هنا كانت قواعد اللغة العربية هي التي نقلت لنا اللغة كما نطق بها العرب الأوائل وصانتها من التغـــيير، ... ولكن في بعض هذا النقل بعض من المماحكات الكلامية... وبعضها تلاعب لغـــوي، والأخـــرى ممارسة صناعية..."[1]. كما عالج مسألة (عدم التفريق بين النحو والقواعد والإعراب) حيث انـــه فرّق بين المصطلحات الثلاثة؛ بذكره أنّ النحو قياس على المسموع، وهو البحـــث عـــن العلّـــة، وإعمال الفكر في ذلك، وأمّا القاعدة هي القوانين التي لا جدال فيها، وأمّا الإعراب فهو حـــصول مواقع الكلمات وما يطرأ عليها من حركات إعرابية[2]، ثم تطرق إلى قضية التيسير، وعن الجانـــب الذي يمسه هذا التيسير، حيث ذكر بأنّ النحو ييسر لأنّه متغيّر، أمّا القواعد التي هي القوانين، فلا تيسر ولا توجز، والإعراب ليس هو النحو، وليس هو القواعد[3]. كمـــا يتطـــرق للخلافـــات والجوازات، فيقول: "عجزت الشروح عن التوضيح لاخـــتلاف الآراء وكثرتهـــا ... في المـــسألة الواحدة، ويكفي أن نعلم أنّ كتاب الإنصاف في مسائل الخلاف لابن الأنباري يحمل فظائع النحو العربي في بعض المسائل النحوية ... ونجد مؤلفات في المادة النحوية لو تُفرق على رقعة العالم العربي لفظّتها، واسودّت أوراق وأوراق، لكن دون الوصول إلى رأي مشترك وهذا من النّحو العربي"[4]. وهو بذلك يرى بأنّ الخلافات من النحو، وليست من القواعد، ولا من الإعراب.

كما يطرح جملة من الاقتراحات يراها مساعدة لحل المسألة النحوية، أو لتـــدريس النحـــو في الجامعة العربية.

1- يجب التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي.

2- الاستفادة من الطرائق والوسائل التعليمية المبتكرة لتدريس اللغة العربية والنحو خاصّة.

3- إعداد العلّم إعدادا علميا ومنهجيا.

4- حث الطالب على المطالعة الدائمة.

---

[1]- صالح بلعيد. "شكوى مدرس النحو من مادة النحو"، ندوة تيسير النحو،عدد (2001م)، منشورات المجلس الاعلى للغة العربية الجزائر، ص:418، و419.

[2]- ينظر، المرجع نفسه. ص:421، و422.

[3]- ينظر، المرجع نفسه. ص: 422.

[4]- المرجع نفسه . ص:423.

5- حث المعلمين بالالتزام باستعمال الفصحى داخل الأقسام.

6- محاسبة المعلمين للطالب على الأخطاء في فروع اللغة العربية[1].

إلى جانب ذلك نجده يذكر ويشيد بجهود المجامع اللغوية والمؤسسات الثقافية في ترقية اللغة العربية[2]، وكذا جهود المؤسسات العلمية والثقافية في وضع المصطلح اللغوي[3]، كما تراه يطرح الإشكالية الآتية: أزمة المصطلح في الوضع أم في الاستعمال[4].

عبد الفتّاح الدجني: اهتم بالمسألة النحوية من منطلق أنّ النحو نشا لفهم القرآن الكريم، إذ يقول: " ... ولن نغالي إذ نقرر أنّ الدراسات اللغوية كافة جاءت نتيجة حتمية لخدمة القرآن وعاشت في ظلّه"[5]، وما من شك في رجل انطلق من هذا المنطلق، أن يمس جوهر النحو بطريقة من الطرق، أو يدعو لغير الأصالة، غير أنّه لم يبق مكتوف اليدين، والدليل ها هو يقترح جملة من الاقتراحات لحل المسالة النحوية، وذلك من خلال كتابه (الجملة النحوية)، كما يرى بانّ محاولات تيسير النحو العربي لم تنجح بسبب عدم الأخذ في الحسبان الأمور الآتية:

- أنّ النحو العربي كامل البناء وليس بحاجة إلى إصلاح كما أنّه مرتبط بديننا وتاريخنا وحياتنا.
- عدم المساس بجوهر النحو عند محاولة التيسير، إلا بما يخدم المادة النحوية كالتسهيل في الأساليب أو حذف الآراء الانفرادية والشاذة.
- إحياء التراث النحوي العربي القديم.
- التاريخ العلمي العربي، وان تمس الدراسات الواقع والتطورات الحاصلة في العالم[6].

---

[1]- صالح بلعيد. "شكوى مدرس النحو من مادة النحو"، ص:521.

[2]- ينظر، صالح بلعيد. مقالات أدبية. ص:78-99.

[3]- ينظر، المرجع نفسه. ص257-266.

[4]- ينظر، المرجع نفسه. ص:267-302.

[5]- عبد الفتاح الدجني. الإعجاز النحوي في القرآن الكريم. مكتبة الفلاح الكويت، ط1؛ 1984م، ص:108.

[6]- ينظر، عبد الفتاح الدجني. الجملة النحوية. مكتبة الفلاح الكويت، ط1؛ 1978، ص:82، و83.

وخلاصة القول بانّ الباحث يقبل التيسير في الطرائق التعليمية، كما يدعو إلى حذف الآراء الانفرادية والشاذة، كما يدعو إلى إخراج النحو في ثوب جديد، إلا أنه يرفض المساس بالمادة النحوية مهما كان.

الباحث فؤاد طرزي: يرى هذا الباحث في كتابه (في سبيل تيسير العربية وتحديثها) أن الصعوبة تكمن في قواعد العربية[1]، وهو بذلك يشير إلى أن التجديد سيكون على مستوى المادة النحوية. ثم يحصر عوامل الصعوبة في: العامل والعلل، وكثرة الخلافات والشواهد، والاعتماد على الإعراب[2].

أما بالنسبة لمسألة التقسيم الثلاثي للكلام، فيرى بان النحاة الأوائل اضطروا إلى تضمين الأقسام الثلاثة المعروفة أقساما أخرى ليست منها في الواقع؛ فيقول: "...وقد دأب العرب على التقسيم الثلاثي وتمسكوا به رغم ما نجم عنه من اختلال، ويتمثل هذا الاختلال في أمرين: أحدها انه لما وجدوا بعض الألفاظ لا تنتمي إلى قسم معين لافتقارها للخصائص التي تُبيّن انتمائها أوجدوا أقساما أخرى دون أن يعترفوا بها كقسم مستقل كأسماء الأفعال والأحرف المشبّهة بالفعل ... وثانيها أنهم اضطروا في سبيل ذلك إلى أن يُضمّنوا قسم الأسماء أقساما أخرى ليست منه في الواقع"[3].

وها هو بذلك يرى بانّ هذا التصنيف فيه قصور، مما يجعل المتعلّم يضطرب في التصنيف، وتيسيرا على المتعلّم يقترح تقسيما جديدا وهو: الإسم والضمير والصفة والظرف والأداة[4]. وبذلك يلتقي مع الباحث تمّام حسان في هذا التقسيم.

وبذلك نرد عليه بكلام ابن هشام الذي حضرنا في حينه لّما تبخرّ غيره في هذا المقام، " ... والدليل على انحصار أنواعها في هذه الثلاثة – أي: الاسم، والفعل، والحرف – الاستقراء؛ فإنّ

---

[1]- ينظر، فؤاد طرزي. في سبيل تيسير العربية وتحديثها، مؤسسة نوفل بيروت، دط ؛ 1973، ص:11.

[2]- ينظر، المرجع نفسه. ص:15، و16.

[3]- المرجع نفسه. ص:17، و18.

[4]- ينظر، المرجع نفسه. ص:24.

علماء هذا الفنّ تتبّعوا على شيء منه"[1]. ثمّ ينتقد الباحث مسالة المعرب والمبني عند النحاة الأوائل، كما يبيّن نقصهم إلى هذا الأساس، عندما يُقسّمون المبني إلى مبني لازم ومبني عارض[2]، كما يتعرّض الباحث لمسألة الإعراب، منتقدا بعض تعاريف القدامى للإعراب[3]. كما يرد على ابن فارس في نفس الموضوع قائلا: "والتوكيد فلا صحّة له، إذ أن كلاّ منهما تابع، يأخذ حركة المتبوع نفسها سواء كان نعتا أو توكيدا، فكيف يمكن أن يُمَيَّزَ بينهما بالحركة الواحدة في الوضع الواحد؟ ..."[4]

عابد توفيق الهاشمي: من الباحثين المهتمين بقضايا التيسير والتجديد، وذلك من خلال كتابه (الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية)، الذي يُصنّف فيه قواعد النحو إلى ثلاثة أصناف:

1- قواعد مهمة كثيرة الاستعمال.

2- قواعد قليلة الاستعمال.

3- قواعد غير مستعملة[5].

ويعتقد الباحث أنّ الاهتمام يكون بالصنف الأول، لأنه أكثر استعمالا في الواقع المَعيش، وأنّ التجديد يجب أن يجري عليه، فيقول: " شريطة أن نعتني بالقواعد المهمة العملية التي يكثر ترديدها في واقع كلامنا ..."[6]. وبذلك فالباحث يركّز على القواعد العملية، والتي من خلالها نتصدى للعامية، وهذه القواعد لا شك بأنّها تكون نتيجة انتقاء، وهذا قد يكون بالتعديل أو الحذف أو الإلغاء.

---

[1]- ابن هشام الأنصاري. شرح قطر الندى وبل الصدى. ص:23.

[2]- ينظر، فؤاد مطرزي. في سبيل تيسير العربية وتحديثها. ص:82.

[3]- ينظر، المرجع نفسه. ص: 90، و91.

[4]- المرجع نفسه، ص:105.

[5]- عابد توفيق الهاشمي. الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية. مؤسسة الرسالة بيروت، ط4؛ 1993، ص:205، و206.

[6]- المرجع نفسه. ص:195.

المبحث الرابع: الصراع بين أنصار الأصالة وأنصار التجديد.

دعاة الأصالة: و" دعاة الأصالة لا يمكن حصرهم ... وعليه ما سنورده من أسماء لا تعدو أن تكون أمثلة من أسماء كثيرة سلكوا هذا المسلك في الدفاع المستميت على أصالة اللسان العربي بنحوه وصرفه الموروثين"[1].

ويصنف بعضهم مواقف أنصار الأصالة إلى ثلاث فئات في طبيعة الرد، قائلا: " وتمثلت مواقف الرد عند أنصار الفصحى إلى مستويات ثلاث:

مستوى الموقف القومي الصريح الذي يرى ألّا فرق بين محاربة الفصحى ومحاربة الأمة العربية ككل.

ومستوى الموقف الديني الصريح الذي يرى إلا فرق بين محاربة الفصحى ومحاربة العقيدة أو محاربة القرآن.

ومستوى الموقف الأدبي (الموضوعي) الذي يرى للّغة الفصحى مزايا لا يمكن توافرها لأيّ لغة عاميّة، فالعدول عنها إلى العاميات بمثابة انتكاس وتدهور يناقضان طبيعة نشدان الكمال والتطور نحو الأفضل"[2].

الرأي الأدبي العام:

والذي يتمثل في الخطباء والشعراء وبعض الكتاب والأدباء والفقهاء، و<< لتكن البداية بمصطفى صادق الرافعي الذي خصّ كتابه "تحت راية القرآن" بهذا الغرض – الدفاع عن الفصحى – بشكل عام، وعلى لطفي السيد خصوصا انطلاقا من النظرة الدينية والعقائدية. [3]

ويربط عمر فرّوخ المشكلة اللغوية بالمؤامرة التي خطّط لها الأعداء. [4]، وانطلاقا من النظرة الأدبية الموضوعية يناقش عباس محمود العقّاد موضوع (الفصحى والعامية) متوصلا إلى:

---

[1]- عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص:119.

[2]- الكتاني محمد. الصراع بين القديم والجديد. دار الثقافة الدار البيضاء المغرب، ط1؛ 1982م، ج2، ص:818.

[3]- ينظر، عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص:123.

[4]- ينظر، المرجع نفسه، ص:125.

إمّا التقريب بين الفصحى والعامية، وإمّا الانتفاع من دراسة العامية في تبيان سنن اللغة أو لتغليب إحداهما على الأخرى[1].

عباس حسن:

من الذين دافعوا عن الفصحى وانطلاقا من مبدأ أدبي موضوعي وعملوا على التجديد في كتابه "اللغة والنحو بين القديم والحديث"، حيث يرفض ما يقول به دعاة العامية من إيجاد نحو يقارب العامية[2]، وقد خطّأ الكاتب هذا الرأي، فيقول: " فأمّا اصطناع العامية لغة للتخاطب والتفاهم والعلم والأدب والفن فأمر غريب حقا، ولا سيما إذا عرفنا أنّ اللغة البليغة هي المناسبة للمقام..."[3]، ولكي يتبين الخيط الأبيض من الخيط الأسود طرح السؤال: " أمن الخير أن ترتفع اللغة العامية إلى مستوى الفصحى أم الخير في أن تنزل الفصحى إلى درك العامية"[4]، فكان جواب دعاة العامية: " أنّ العامية لا ضوابط لها تحدّها ولا قواعد تجمع شتاتها، ولا مشتقات دقيقة منظمة تزيدها ثروة وغنى ..." [5].

عبد الصبور شاهين:

من دعاة الأصالة الذين اعتمدوا على الجانب الديني العقائدي في كتابه " في علم اللغة العام" الذي خصّ فيه جزءا يتعلق بالمسألة اللغوية في جانب أصالتها وعلاقتها بالقرآن، في فصل " القرآن والعربية"[6]، و "يواصل الكاتب في الكتاب نفسه في مقال " اللغة وأعداء الإسلام" ليُري أنّه من الضروري أن نتساءل عن السبب الذي دفع بالعربية إلى هذا الوضع المختلف"[7].

---

[1]- ينظر، عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد . ص:131.

[2]- ينظر، المرجع نفسه. ص:139.

[3]- عباس حسن. اللغة والنحو بين القديم والحديث، ص:267

[4]- المرجع نفسه. ص:268،و 270.

[5]- المرجع نفسه. ص: 268، و270.

[6]- ينظر، عيساني عبد المجيد، النحو العربي ببين الأصالة التجديد. ص:144.

[7]- عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص: 146.

ليجيب في الأخير بأنّ القرآن في نظره بمثابة الماء للزرع أو الهواء للكائن الحي، فمثلما يموت الزرع إذا حيل بينه وبين الماء، والكائن الحي إذا حُبس عنه الهواء فكذلك الحال ببين اللغة والقــرآن[1].

د- سمر روحي الفيصل:

يعتبر من الذين تعرضوا للمشكلة النحوية في كتابه " المشكلة اللغوية العربية"، حيث قدّم في هذا الكتاب ما يؤكد فيه مناصرته للفصحى، ورفضه للعامية. مؤكدا أنّ الفــصحى مــسألة الجميــع ويشترك في البحث عن إنقاذها من أزمتها الحريصون على مقومات الأمة العربية بغض النظر عــن التخصصات المختلفة، في ظل تردي الفصيحة وتألق العامية وكثرة السهام المصوبة علــى الأمــة العربية [2]. وقد ناقش الكاتب بعض آراء الأجانب، ثم التفت إلى الكُتّاب العرب، ومنهم أحمــد محمد أبو حديد الذي اتهم الفصحى بالجمود والعامية بالتطور، ثمّ عرّج على أحمد أمين الذي هــو الآخر اتهم الفصحى بالجمود وعلماءها بالتعصب لإقفالهم باب الاجتهاد، إلّا أنّ الكاتب يُبرئه من الدعوة إلى العاميات، بقوله: << وإنّما دعا إلى فتح باب الاجتهاد على مــصراعيه صــونا للغــة الفصيحة من الجمود وحرصا على رقيها في العصر الحديث ...>> [3]. كما ردّ الكاتب على عدد ممن دعوا إلى العامية، واتهموا الفصيحة بالعقم وحمّلوها مسؤولية تأخرنا*.

هــ - سعيد الأفغاني:

يعتبر هو الآخر من المدافعين عن الفصحى، والمحاربين للعامية، وتبلور هذا في جانب من كتابه " من حاضر اللغة العربية"، ويؤكد على استحالة المقارنة بين اللغة واللهجة التي يقول فيها: "لا سبيل إذن إلى مقابلة بل لا سبيل إلى مقارنة فكيف يكون سبيل إلى مفاضلة؟ إنّها دعوة يجب أن يبحث عن دواعيها في غير ميدان العلم واللغة، أي: في ميدان التبشير والاستعمار"[4]، كما يتعرض إلى ما يذكر حول صعوبة القواعد والإعراب، فيقول: "إنّ القواعد العربية أسهل من القواعد الفرنــسية والإنجليزية وغيرهما ..." [5].

---

[1]- عبد الصبور شاهين. علم اللغة العام. مؤسسة الرسالة، لبنان، ط 4؛ 1984م، ص:242.

[2]- سمر روحي الفيصل. المشكلة اللغوية العربية. جروس بروس طرابلس لبنان، ط1؛ 1992، ص:50.

[3]- المرجع نفسه. ص:37.

[4]- *ومنهم: لطفي السيد، عبد العزيز فهمي، سلامة موسى .

[5]- الأفغاني سعيد. من حاضر اللغة العربية. ص:169.

ويحلل الكاتب سبب شيوع هذه الصعوبة ليرجعها إلى أمرين:

الأول:" بأنّ كثرة ترديد المشككين المأجورين للصعوبة في كل حين وفي ميادين مختلفة، والدعاية المرددة المكررة المنوعة مهما تكن باطلة لا بد أن تغرس الريب في بعض الصدور"[1].

أما الثاني:" قليل من الكسل والتقصير من معلمي المدارس حين يقتصرون عن الناحية النظرية في القواعد دون إحيائها بالتطبيق..." [2].

ثم يشير إلى مكمن الصعوبة مؤكدا على أنّ:"القضية ليست قصية القواعد نفسها بل أسلوب تدريسها، وكفى"[3].

حجج دعاة الأصالة: حصرها بعض الدارسين في ست حجج.

ينظرون إلى الفصحى نظرة قداسة، "بل يعتبرونها لغة كاملة وثابتة، بل ظاهرة على ما سواها من اللغات لأنّها لغة القرآن، كمما لها من كماله، وثباتها من ثباته، وظهورها من ظهوره على الدين كلّه، ولو كره الكافرون"[4].

لغة القومية، "لأنّها المرآة التي تعكس لنا كل تراثنا العربي منذ أن نزل القرآن أو ما قبله بقليل من الزمن إلى يومنا هذا..." [5]

ج- ارتباط اللغة بالفكر إذ أنّ:"الفكر واللغة مرتبطان ارتباطا أزليا"[6].

د- قدرة اللغة العربية على استيعاب جميع العلوم والاكتشافات[7].

هـ- العامية لا تملك ضوابط ولا قواعد بخلاف الفصحى التي مضبوطة بنحوها وصرفها[8].

---

[1]- الأفغاني سعيد، من حاضر اللغة العربية. ص:197.

[2]- المرجع نفسه. ص:197.

[3]- المرجع نفسه. ص:197.

[4]- الكتاني محمد. الصراع بين القديم والجديد. ص:794.

[5]- عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص: 157.

[6]- المرجع نفسه. ص:158.

[7]- ينظر، المرجع نفسه. ص:159.

[8]- ينظر، المرجع نفسه. ص:160.

و- الفصحى من أقوى الروابط التي تجمع العرب والمسلمين في شتّى بقاع العالم[1].

دعاة التجديد في المحتوى والأساليب:

بشأن دعوات التجديد والتسيير بصورة عامة في العصر الحديث قسَّمها الدارسون إلى ثلاثة أقسام:

الأول: يضم الدعوات المناوئة للقومية العربية كالذين يعملون على إبعاد اللغة العربية و الفصحى ويدعون إلى العامية.

الثاني: يضم دعوات التيسير التي تحترم خصائص البنية العربية وأرادت أن تجعل من اللغات الأخرى قدوة للغة العربية.

الثالث: يضم محاولات التيسير التي حافظت على خصائص البنية العربية والوظيفية الخاصة باللغة العربية[2].

وقام عدد من المختصين في هذا المجال بالتقسيم الآتي:

فالفريق الأول: يطرح العامية أو جزءا منها بديلا عن الفصحى.

أما الفريق الثاني: يضم مجموعة المحاولات المتطرفة التي مسّت جوهر النحو العربي وأرادت أن تجدد له بعض مقاييسه وأصوله.

وأما الفريق الثالث: الباحثون المعتدلون الذين عملوا على تجديد ما يمكن تجديده من حيث الموضوعات والأساليب والمناهج وطرق التدريس[3].

غير أنّ باحثين آخرين حدّدوا لهذه المسألة اتجاهين فقط:

الأول: يعمل على تبسيط القواعد لتساير الواقع، ويهدف إلى التعديل الذي لا يمس جوهراللغة.

---

[1]- ينظر،. عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد . ص:161.

[2]- ينظر، كراكبي محمد. "تقويم مدونة النحو العربي"، ندوة تيسير النحو المنعقدة في23، 24 أبريل بالمكتبة الوطنية بالحامة،(2001م)، المجلس الأعلى للغة العربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، ص:325.

[3]- ينظر، عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص:165.

والثاني: اتجاه متطرف يريد التغيير من جوهر النحو، مُقصين من ذلك دعاة العامية من الموضوع[1].

ويقسمها الباحث صالح بلعيد إلى ثلاثة اتجاهات ،فيقول: "وهكذا يتبدى لي بأن الاتجاهات الثلاثة بين متطرف ومعتدل ،ومبسط ..." [2].

ويتعرض أحد الباحثين إلى مختلف الدراسات في هذا الموضوع ويحصرها في أربعة أنواع:

الأول: يعمل على حصر الأخطاء الشائعة على ألسنة الطلبة.

الثاني: يتمحور حول طرق تدريس القواعد النحوية.

الثالث: يعالج قضية المادة النحوية والبحث على منهج يقوم على منهج الوظيفية.

الرابع: يبحث في مشكلات تدريس اللغة العربية عموما والنحو منها خصوصا[3].

أ- المجدّدون الدّاعون إلى العامية : [4]

-وليم سبيتا:من أشهر الداعين إلى العامية في كتابه المؤلف باللغة العامية "قواعد العربية العامية في مصر" داعيا إلى العاميات بحجة أن اللغة العربية مصيرها الزوال كما حدث مع اللاتينية إلا أن دعوته وقفت موقف الحائر في بلد غريب .

- وليم ولكوكس:من الأجانب الذين أثاروا الموضوع بحجة مفادها أن تخلف المصريين في قوة الاختراع يعود إلى تمسكهم بالفصحى.

- المستشرق ماسينيوس:صاحب فكرة التخلي عن الإعراب،زاعما أن الأجانب يثقل عليهم الإعراب،وعملا على تيسير العربية ينبغي تركه.

---

[1]- ينظر، حساني أحمد."النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي "،أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في23،24أبريل بالمكتبة الوطنية بالحامة،(2001م)،المجلس الأعلى للغة العربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر. ص:412.

[2]- بلعيد صالح .مقالات لغوية .ص:272.

[3]- ينظر، مدكور علي أحمد. تدريس فنون اللغة العربية. د ط ؛ ص: 285-289.

[4]- ينظر، عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص: 170-179

– سلامة موسى:فقد أشاد بموقف الكتاب الإنكليزي ولكوكس، مشيرا بأنه يعمل على أن تستفيد مصر من تجارب الآخرين، و لم يكفه هذا بل يشبّهه بالمواطنين المخلصين، ويوجز الكتاب أقوال سلامة موسى في موقفين: أولهما: أنّها لغة بداوة، وثانيهما: أنّها لغة الإسلام[1].

وأنّ" دعوته المعروفة إلى الكتابة بالحروف اللاتينية لدليل كاف على الصراحة التي أرادها أن تكون واضحة دون لُبس"[2].

ـــ أنيس فريحة: من أبرز دعاة العامية في لبنان، ومؤلفه "نحو عربية ميسّرة"، وأورد الكاتب حلول ليختار منها حلّا وهو: فرض لهجة قائمة. [3]

ـــ أبرز شكاوى دعاة العامية:

ادعاؤهم صعوبة النحو العربي وتعقيده، وصعوبة الإعراب، وبالقضاء على الإعراب يتحدث المتعلم والقارئ بحرية.

اللغة العامية هي لغة العامة وهم الأغلبية، والفصحى هي لغة الخاصة وهم الأقلية.

اعتقادهم أنّ الفصحى تعيق التطور والاختراع، والعامية عكسها تقليدا للغربيين عندما تركوا اللاتينية.

اعتقادهم أنّ مآل العربية الزوال، كما حدث مع اللاتينية[4].

ب– المجدِّدون المعتدلون:

طه حسين: يرى أنّ تعليم اللغة العربية وآدابها في حاجة شديدة إلى إصلاح، كما يرى ضرورة تطور التعليمية بما يناسب عصر المتعلم، ويؤكد على أن لا يمكن أن نعيش في القرن الواحد والعشرين ونتعلم بالطريقة التي تعلم بها أبناء قرن من القرون الماضية كما يحذر من العامية أيّما

[1]– ينظر، الكتاني محمد. الصراع بين القديم والجديد. ص:32،و50.

[2]– عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص:181.

[3]– ينظر، المرجع نفسه. ص: 181-183.

[4]– ينظر، المرجع نفسه. ص: 187-188.

تحذير[1]. وهذا رأي وجيه أي أنّ لكل عصر طريقته في التعليم وهذا لمسايرة التطور الحاصل في كل عصر.

إبراهيم السامرائي: وضع قلمه على كثير مما يعني منه الدرس النحوي، فقدم اقتراحات للمحافظة على التراث من جهة، وتجديده من جهة أخرى، كما تناول مسألة التعليمية وعمّق فيها بضرب الأمثلة على ذلك، وخاصّة في المرحلة الابتدائية التي تعدّ أصعب المراحل.

سعيد الأفغاني: وتناول الأسس التي ينبغي الاعتماد عليها في تأصيل قواعد النحو العربي، ويذكر في ذلك جملة من القضايا التي تتعلق بالشاهد النحوي.

باحثون آخرون: من المهتمين بقضايا التجديد صالح بلعيد في كتابيه "اللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة" و "في قضايا فقه اللغة العربية"، وفي مختلف محاضراته في عدد من الندوات والملتقيات. وطرح الباحث عددا من الاقتراحات والملاحظة التي رآها جديرة في حل المسألة النحوية.

وكذلك عبد الفتّاح الدجني في كتابه "الجملة النحوية" الذي نقف فيه على جملة من الاقتراحات يراها مناسبة لحل معضلة الدرس النحوي، ومن الذين أكدوا على عدم الاستغناء عن النحو لضرورته، عابد توفيق الهاشمي في كتابه "الموجه العملي لمدرس اللغة العربية"، ومن المدافعين عن التجديد الأصيل للفصحى بطريقة تناسب العصر، ماجد الصايغ في كتابه "الأخطاء الشائعة وأثرها في تطور اللغة العربية"، ومن الذين تحدّثوا في الموضوع بصورة عامة وموجزة، عبد الله الصوفي في كتابه "متاعب اللغة العربية في العصر الراهن>>، ومن تلك المتاعب وجود لغتين (فصحى وعامية) وطرحه تمثّل في التركيز على الجانب العملي الذي ينبغي أن يسود في الأوساط التعليمية[2].

إسهامات المجامع اللّغوية في تيسير النحو:

من أبرز المؤسسات العلمية التي عكفت على تجديد النحو وتيسيره، نقف على بعض جهود مختلف المجامع اللغوية العربية الموجودة اليوم. وأبرزها- كما يرى الباحث صالح بلعيد- المجمع

[1]- ينظر، عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. 188-191.

[2]- ينظر، المرجع نفسه. ص:194-209.

اللغوي القاهري. وذلك بالنظر للأنشطة الكبيرة التي قام بها[1]. واقترحت هذه المجامع جملة من القضايا مساهمة منها في تيسير النحو، والموجودة في كتاب "القرارات العلمية في خمسين عاما 34،84" .

أ) **المجمع العلمي العربي السوري**: ويعمل هذا المجمع على عدة جبهات: جبهة تحقيق التراث – جبهة الاهتمام بلغة الصحافة،- جبهة الاهتمام بحسن الأداء[2].ومقترحاته كالآتي:

أفضلية الإبقاء على الإعراب التقديري والمحلي دون تعليل والتاني في استبدال مصطلح بآخر عملا على تحقيق الاستقرار المعلوماتي في أذهان التلاميذ.

عدم ضرورة ذكر العلل الثواني والثوالث لئلا ينشغل بها التلاميذ على حساب الأهم والمطلوب.

العناية ببحث الأصوات وإدراجه في الموضوعات النحوية المطلوبة لتحقيق الأداء السليم لدى الناشئة.

وجوب ضبط الكتابة النحوية بالشكل نصّا وشرحا وقاعدة وتدريبا لتسهيل العملية للدارس والمدرِّس.

ضرورة بتأليف الكتب محيا عملا أن تنسجم مع الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تلح على الانطلاق من البيئة لإحداث التفاعل بين البيئة والناشئة.

اتباع طريقة التعليم المبرمج بغية اكتساب الناشئة مهارات التعليم الذاتي.

ضم المواضيع المتعلقة بالأساليب في باب واحد من أبواب النحو.

ضرورة الاهتمام بالمدرِّس تكوينا وأداءً وضرورة اصطناعه الفصحى للتعود عليها[3].

---

[1]- ينظر، بلعيد صالح. مقالات لغوية.ص: 122-126.

[2]- ينظر، عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص: 255.

[3]- ينظر، محمد شوقي أمين وإبراهيم الترزي.القرارات العلمية في خمسين عاما:" 1934م-1984م "نقلا عن عيساني عبد المجيد.النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص:256-257.

والملاحظ فإنّ المجمع السوري من خلال اقتراحاته المقدمة يكتفي بقضايا شكلية، تسهيلا لبعض القضايا على التلاميذ والطلبة من جهة، واعتناءً بوسائل توصيل المادة، وأوّلها المعلم، فالكتاب من جهة أخرى.

ب) اللّجنة الوزارية المصرية: وقد اقترحت لتيسير النحو والصرف سنة 1938م ما يلي:

- الاستغناء عن الإعراب التقديري والمحلي في المفردات والجمل.

- إطلاق مصطلحي (الموضوع) و(المحمول) عملا على الإجاز ، وما عداه فهو تكملة .

- تقسيم علامات الإعراب إلى أصلية وفرعية لتنوب عن بعضها البعض في بعض المواضع.

- تحويل بعض الموضوعات من الدراسة النحوية إلى الدراسة الأسلوبية ليقاس عليها وحسب، كموضوع التعجب وصيغتاه: (ما أفعله) و(ما أفعل به) [1] .

ويلاحظ الباحث صالح بلعيد أن هذه المقترحات تتصل بالجانب الشكلي أكثر ما تتعلق بعمق القضايا النحوية، وأن اللجنة تمنعت على أن تذكر شيئا في اللغة العربية، واعتبرتها مقدسة وكاملة لأن أعضاءها متمسكون بالنحو التقليدي والمنهجية القديمة [2] .

ج) **المجمع اللّغوي القاهري:** انطلق مبدئيا من مقترحات اللجنة الوزارية المصرية ،وقرر ما يلي:

- موافقته للجنة المصرية في تسمية مجموعة من الموضوعات بالتراكيب وتحويلها إلى دراسة أسلوبية عوضا عن الدراسة النحوية. مثل:(التوكيد،القسم،التعجب، اسم التفضيل، نعم، بئس، الاستغاثة، الندبة،التخصيص،التحذير، الإغراء).

- رفض تسمية ركني الجملة بالموضوع والمحمول، ويقترح تسميتها بالمسند والمسند إليه.

- الإبقاء على التقسيم القديم للكلمة.

- إلغاء الضمير المستتر جوازا ووجوبا ،وضمائر الرفع البارزة التي تدل على العدد مثل :

(قاموا)،(قمن)،(قاما)، وعدها لا محل لها من الإعراب.

---

[1]- ينظر، محمد شوقي أمين وإبراهيم الترزي. القرارات العلمية في خمسين عاما"34-84 "، ص:176 ، و177،نقلا عن عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص: 259.

[2]- ينظر، عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ص: 260.

الاستغناء عن الصيغ المألوفة في إعراب المبنيات ،والأسماء التي تقدّر عليها الحركة، فمثلا :

(جاء القاضي) يكتفي في كلمة (القاضي) بأنه مسند إليه محله الرفع[1].

الاكتفاء بألقاب الإعراب دون ذكر الحركة.

عدم تكلف المقدر المتعلق بشبه الجملة ، فيقبل في جملة(زيد في الدار) ،(في الدار) جار ومجرور مسند، دون تكليف بتقدير المتعلق به.

الإبقاء فقط على ذكر (المفعول به)من التكملة، أمل البقية فيكتفي بذكر أغراضها.

حذف موضوعات يرونها ثقيلة على الناشئة،كالإعلال،والإبدال[2].

ويرى صالح بلعيد أن المجمع اهتم بعدة مجالات تهم تيسير اللغة العربية، غير أنه وقف عند نقطتين:

تيسير النحو: بعد مناقشة القضية انقطلاقا من وثائق الإصلاح لعام 1880م ، الذي لاحظ ضعف التلاميذ في لغتهم القومية،ثم من البحوث الذي تقدم بها أعضاء المجمع،ومنهم:

إبراهيم مصطفى،علي الجارم ، طه حسين،وبعد التحصيل والتأمل والإستقراء وسلسلة من الندوات والاجتماعات التي أقرت بأن المشكلة هي: عدم قدرة الدارسين على الاستخدام الصحيح للعربية من حيث بنية الكلمة والتركيب وقواعد الكتابة والإملاء[3]،ودعت إلى الإفادة من النظريات الغربية لتعليم لغتنا،وخاصة في النحو التعليمي.وتصل الباحثة حورية خياط في آخر بحثها:" إعادة بناء مفاهيم النحو" إلى أن النحو مشكلة تربوية[4].

القرارات التيسيرية:ويرى الباحث صالح بلعيد أن هذه النقطة تكمل النقطة الأولى (تيسير النحو) وتتمثل في مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما"1934-1984"، وتتناول أربعة أبواب:

في أقيسة اللغة.

في الترجمة والتعريب وكتابة الأعلام الأجنبية.

---

[1]- ينظر، عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد..ص:260.

[2]- ينظر، المرجع نفسه. ص: 261.

[3]- ينظر، بلعيد صالح. مقالات لغوية.ص: 127.

[4]- ينظر، المرجع نفسه.ص: 129.

في وضع المعجمات والمصطلحات.

في تيسير النحو والصرف والكتابة العربية.

لقد"حرص المجمعيون في هذه القرارات التيسيرية على التفرقة بين النحو التعليمي والنحو التخصصي" [1].

كما"وقع تركيزهم على النحو التربوي و الاهتمام بفقه النحو و فهم وظيفته"[2]،ومع ذلك خرجت بعض القرارات االتيسيرية سطحية ؛لأنه موجهة للمتعلمين و لمن يريد تأليف كتاب مدرسي ؛بحيث يمكن الإفادة منها تيسيرا على الناشئة في المقام الأول ،لكن لم يراع فيها المجمعيون خصائص اللغة العربية [3].

د- المجمع العراقي:

المجمع العلمي العراقي في أصله لم يتخصص في البحث في القضايا اللغوية ،ومع ذلك اجتهاداته الى وضع المصطلحات العلمية و التقنية ،و أخرج سلسلة من المعجمات في مختلف العلوم ،و نادى بالتعريب في قانون الحفاظ على اللغة العربية ،لكن الظروف حالت دون تحقيق مشروعاته،و نظر المجمع إلى قضية اللغة العربية من زاويتين:

زاوية الجانب النفسي و القومي:يرى الكثير من المجمعيين العرقيين أن المشكلة تتمثل في صعوبة العربية.كما يرون ضرورة النظر الى اللغة العربية من زاوية قومية في المقام الأول[4].

زاوية الاهتمام بالخصائص اللغوية"...العناية بالحرف العربي ،و توليد المعاني في العربية ،و الوعي اللغوي ،و تنقية اللغة ..." [5].

قراراته:

الاعتماد في الشواهد و الأمثلة على القرآن الكريم و الحديث النبوي الشريف.

---

[1]- ينظر، بلعيد صالح. مقالات لغوية..ص: 130

[2]- عيساني عبد المجيد .النحو العربي بين الأصلة والتجديد .ص:261.

[3]- بلعيد صالح . مقالات لغوية .ص:130،و131.

[4]- ينظر، المرجع نفسه .ص:136.

[5]- المرجع نفسه .ص:139.

الأخذ بالسائد اتباعه في القرآن من قواعـــد النحو.

الوصل بين علم المعاني والنحو في التقديم والتأخير ونحوهما.

المزج لبعض القضايا الصرفية في قضايا النحو.

الإبقاء على المصطلحات النحوية القديمة.

الاكتفاء في مرحلة التيسير على المرحلتين(الابتدائي والثانوي).و هنا يطرح السؤال:أيـــن التعلـــيم المتوسط من التيسير؟

عدم الاكتفاء بتيسير قواعد النحو والصرف،وضرورة اتباع ذلك بالإكثار مـــن دراســـة النصوص والمطالعة،واعتماد التعبير الشفهي والكتابي[1].

والملاحظ أن المجمع لم يأت بجديد ،عـــــدا وصل علم المعاني بمادة النحو باعتبـــاره جـــزءا منه،أما البقية فتعد تأكيدا على قضايا قديمة يرون أنه لا ينبغي العدول عنها .

مجمع اللغة العربية الأردني:

إن هذا المجمع المتميز بالأعمال الجادة من خلال المنجزات التعريبيـــة الرفيعـــة المـــستوى ،ويلخص محمود شاكر سعيد في مقاله "صعوبة اللغة العربية بين الحقيقة والادعاء "كل الانشغالات المجمعية ،فيشير أولا إلى نقص تعلم العربية في مدارسنا ،ثم إلى ندرة الكتب العلميـــة ذات المعرفـــة المبسطة ،فانعدام المعاجم الدقيقة في الأمور العلمية ،ثم إلى الافتقاد إلى معاجم عربية ميسرة [2].

ـــ ندوة اتحاد المجامع اللغوية بالجزائر:يرى عبد المجيد عيساني أن قرارات هذه الندوة التي عقدت بالجزائر سنة 1976م ،بمثابة خلاصة أو جمع لأغلب التوصيات التي صدرت عن المجـــامع اللغويـــة العربية و الندوات التي عقدت في هذا الشأن ، وأنها ظلت حبرا على ورق[3]،وأهمها :

الربط بين علم النحو وعلم المعاني الذي فصل عنه ، وهو ما أشار إليه المجمع العراقي.

---

[1]- ينظر ،عيساني عبد المجيد.النحو العربي بين الأصالة والتجديد.ص:265،264.

[2]- ينظر ، بلعيد صالح . مقالات لغوية.ص:141.

[3]- ينظر ، عيساني عبد المجيد.النحو العربي بين الأصالة والتجديد.ص: 265.

الاعتماد على القرآن والحديث كمصدرين هامين في اقتباس الشواهد، وكذا النصوص العربية قديمها وحديثها.

الإبقاء على الإعراب التقديري والمحلي ولكن دون تعليل .

دراسة موضوعات الأساليب دراسة دلالية لا نحوية،وعدم التطرق إلىإعرابها، والاعتماد على التطبيقات ،وهو ما شارت إليه اللجنة المصرية والمجمع القاهري.

الاستغناء عن بعض المواضيع كالتنازع والاشتغال.

الإبقاء على المصطلحات القديمة المعهودة .

إحداث دراسة و الأصوات حرصا على إكسابهم النطق السليم ،وضم بعض القضايا الصرفية إلى الدراسة النحوية[1].

الاكتفاء بألقاب علامات الإعراب ،والسكوت عن ذكر المتعلقات في الظرف والجار والمجرور .

ما ينصب بـ " أن" مضمرة ينصب بالأدوات الظاهرة .

إتباع كتب النحو بملحقات لتدريب التلاميذ على استعمالات الأساليب المختلفة كالتعجب والنفي والتفضيل... الخ

اعتبار جميع العلامات الإعرابية أصلية دون تمييز.

ربط بعض القضايا الصرفية بالقضايا النحوية لإحداث اللحمة .

يدرج موضوع الاستثناء في الأساليب ويقصر على النصب إذا كان تاما ...

عدم الخوض في مصطلحات الفعل المعتل والاكتفاء بأنه معتل في أوله أو وسطه أو آخره[2].

لم أتطرق إلى كل المؤسسات العلمية ، وإنما وقفت على أبرزها فقط ، ويقسمها الباحث صالح بلعيد – حسب نشاطاتها وفعاليتها في الميدان –إلى أربعة أقسام :

---

[1]– ينظر، محمد شوقي أمين وإبراهيم الترزي ."القرارات العلمية في خمسين عاما :1984م-1985م " ، ص:300 نقلا عن عيساني عبد المجيد.النحو العربي بين الأصالة والتجديد.ص:265،و266.

[2]– محمد شوقي أمين وإبراهيم الترزي."القرارات العلمية في خمسين عاما:1934م-1984م".ص:300 نقلا عن عيساني عبد المجيد .النحو العربي بين الأصالة والتجديد .ص:266.

المجامع القديمة العاملة:

المجمع العربي السوري الذي أنشئ سنة 1919م .

المجمع اللغوي القاهري الذي أنشئ سنة 1932م.

المجمع العلمي العراقي الذي أنشئ سنة 1947م.

المجمع اللغوي الأردني الذي أنشئ سنة 1976م.

ب – المجامع الحديثة العاملة:

المجمع اللغوي السوداني الذي أنشئ سنة1993م.

ج – المجامع الحديثة غير العاملة:

المجمع الغوي الليبي الذي أنشئ سنة 1998م.

المجمع اللغوي الجزائري الذي أنشئي سنة 1998م[1].

د- مجامع قيد النشأة(مشاريع):

- المجمع اللغوي السعودي.

- المجمع اللغوي المغربي.

وهناك مؤسسة تنسيق بين المجامع العاملة وهي :اتحاد المجامع اللغوية الذي أنشئ سنة 1956م،ومقره القاهرة[2].

4- أسباب فشل المجامع اللّغويّة :

- فقدان المجامع إلى سلطة القرار –قراراتها لم تدخل حيز التطبيق والممارسة -.

- اجتهادات المجامع تفتقد إلى الجوانب التطبيقية والتفصيلية التي تناسب القرارات المتفق عليها.

[1]- ينظر، بلعيد صالح . مقالات لغوية .ص:119

[2]- ينظر ، المرجع نفسه .ص:119.

– فقدان المجامع لهيئة مخصصة لجمع الآراء والدراسات النظرية والميدانية الحاصلة في البلاد العربية[1].

وهاهو الباحث بلعيد صالح يصف حالة لقاءات المجامع اللغوية العربية:"وعلى العموم فقد توالت اللقاءات ، ولكن بعضها اصطبغ بألوان قاتمة من الشكاوى والتذمر وصرخات الاستغاثة ،ولذلك بقيت تراوح مكانها في إقرار التوصيات والمقترحات البناءة غالبا ، ومن ينظر في مؤتمرات التيسير يجد الطريق هاديا ،ولكن نتائج المقترحات ضيقة ؛لأنها لا تتجسد في الواقع"[2]، ثم يتساءل :"فما الجدوى من تلك التوصيات "[3]، و يتساءل ثانيا عن تطبيقها في الميدان:"...فأين تطبيقها ؟فهل طبقنا بعضا منها،ماذا لو طبقنا توصية أول مؤتمر عُقد في صنعاء ،ألا تُحلُّ مشاكل النحو ... "[4]

وإذا بقي حال المجامع اللغوية العربية هكذا – حسب رأيي – فلا شك أن المشكلة ستزداد تعقيدا يوما بعد يوم ، وهذا ما تؤكد عليه جميع المجامع اللغوية :" من خلال شهادات أعضائها أن النحو مصاب بعلل كثيرة ،وانه يعيش أزمة حادة ، وان هناك صعوبة تكتنف هذه المادة وتعقد مسائلها ، ويشهد بهذا جميع من تصدر الحديث عن المشكلة "[5]،وهذا مالا يرجوه كل غيور على اللغة العربية ، والحل – في رأيي – هو إشراك وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي هذه المجامع اللغوية في بناء مناهج اللغة العربية للتعليم بمختلف أطواره ومستوياته.

5– الدّراسات العلميّة في مجال تدريس القواعد:

هناك الكثير من الدراسات تمت في هذا المجال،إلا أني اخترت ثلاثا منها،وذلك لأني عزمت على تطبيقها في الميدان، وكان لذلك، حيث كانت الدراسة الأولى للدكتور محمد صلاح الدين

[1]– ينظر ،عيساني عبد المجيد.النحو العربي بين الأصالة والتجديد.ص:267،و268.

[2]– بلعيد صالح .مقالات لغوية .ص:223.

[3]– المرجع نفسه .ص:223.

[4]– المرجع نفسه .ص:223.

[5]– عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد.ص:267.

علي مجاور بعنوان«أدوات الربط في اللغة العربية ومدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على استعمالها»[1].

أما أنا فحذوت حذوه في تسمية دراستي بعنوان « أدوات الربط في اللغة العربية ومدى قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على استعمالها» وقد تناولت في هذه الدراسة مشكلة ضعف التلاميذ في التعبير بنوعيه: الكتابي والشفا هي.والذي يظهر في عدم قدرتهم على الربط بين الأساليب، فالتلميذ حين ينتقل من فكرة إلى أخرى يضع من الأدوات مالا يعبر عن فكرة، وأحيانا لا يربط بين أفكاره بتاتا،وقد هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على قدرة التلاميذ المرحلة الابتدائية على استعمال تلك الأدوات،ثم إلى تحديدا لمشكلة،واقتراح علاج لها.

أمّا الدراسة الثانية ـــ التي اخترتها للتطبيق ـــ هي الدراسة التي قام بها الدكتور محمود احمد السيد في رسالة الماجيستر1969م وكانت بعنوان « دراسة مقارنة بين طرق تدريس قواعد اللغة العربية»[2].

أما أنا فحذوت حذوه في تسمية دراستي بعنوان «دراسة مقارنة بين طرق تدريس القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية»، وقد تناولت هذه الدراسة معرفة الفعالية النسبية لثلاثة أصناف من الطرائق[3]، أما بالنسبة للصنف الأول وهو الطرائق التي تعتمد على جهد المعلم ،فاخترت الطريقة القياسية، وأما بالنسبة للصنف الثاني وهو الطرائق التي تعتمد على جهد المعلم ونشاط المتعلم، فاخترت الطرائق الآتية: الاستقرائية،و الاقتضائية، وطريقة النصوص الأدبية المعدلة وهي الطريقة المستخدمة حاليا في تدريس قواعد اللغة العربية في الجزائر، أما بالنسبة للصنف الثالث ،وهو الطرائق التي تعتمد على نشاط المتعلم،فاخترت طريقة النشاط أو المشروع – كما يسمى في الكتاب المدرسي –، وكذا طريقة حل المشكلات ،حيث طبقت التجربة في أربع مدارس ،وعلى مستويين تعليميين وهما: الربع والخامس ،وركزت على المستوى الرابع في مدرستين ؛إحداهما

---

[1]– ينظر، محمود أحمد السيد. الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها. دار العودة ، بيروت ، ط1؛ 1980، ج1، ص:124.

[2]– ينظر، المرجع نفسه.ج1، ص:124.

[3]– ينظر ،تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة.ظبية سعيد السليطي. تقديم : د. حسن شحاتة ، الدار المصرية اللبنانية ، ط1؛ 2002، ص:65.

حضرية، والأخرى ريفية، وكذا نفس العمل مع مستوى الخامس،وذلك لاعتبارات عدة منها : أن المستوى الرابع يمثل الطور التحكم في المكتسبات،المستوى الخامس يمثل طور الاستثمار والتوظيف:أي استثمار المكتسبات من خلال التوظيف والتطبيق في الحياة اليومية.

أما الدراسة الثالثة التي اخترتها للتطبيق —هي الدراسة التي قام بها الدكتور محمود احمد السيد في رسالة دكتوراه سنة 1972م بعنوان« أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية »[1].

أما أنا فحذوت حذوه في تسمية دراستي بعنوان « أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهاج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية »وكان الهدف من هذه الدراسة هو الإجابة على السؤال الآتي :ما المباحث التي نتخيرها في منهاج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ،بناء على أسس علمية موضوعية؟وهذه من المشاكل التي نلقاها يوميا في الميدان متمثلة في شكاوي المعلمين من المقررات الدراسية الموجودة في المنهاج، وأحيانا نجد عناوين دروس موجودة في المنهاج ،وغير موجودة في التدرج السنوي للتعلمات، وهذا ما خلق عدم التطابق بين المنهاج والتدرج من جهة ،وبين التدرج وكتاب المعلم من جهة أخرى،رغم أن المقاربة بالكفاءات المطبقة حاليا تتبنى المقاربة النصية، وبالرغم من الإصلاحات العديدة على مستوى المقرر الدراسي لكل مستوى تعليمي والمتمثلة في بعض المفاهيم التي تصعب على المتعلمين أو لا يحتاجون إليها في الاستعمال، أو في نقل المفاهيم من مستوى إلى مستوى أعلى وهذا [أما لتنسيق المنهاج مع خطة الدراسة ،وأما لمراعاة مستوى المتعلمين ،ولكن تبقى هذه الإصلاحات مبنية على اجتهادات أعضاء واضعي المنهاج وتقديراتهم الشخصية ،ومن هنا كان لا بد من القيام بدراسة علمية بغية اختيار المباحث النحوية في منهاج اللغة العربية بناء على ساس موضوعية مستمدة من الواقع، والابتعاد عن التقدير والنظرة الذاتية ،وان تترجم الأسس إلى معايير واقعية ،وان المعايير في بناء المنهاج متمثلة في أساسيات المادة النحوية، ثم الاختيار من هذه الأساسيات ما يساعد المتعلم على فهم مشكلات مجتمعة والتكيف مع العصر ، وإشباع حاجاته ،وتنمية ميوله[2].

---

[1]– ينظر، محمود أحمد السيد. الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها. ج1، ص:124.

[2]– ينظر،المرجع نفسه. ج1، ص:125، و126.

وللعلم فإن هذه الدراسات تمت عن طريق مقابلات شفهية ، وكذا تقديم بعض الاستبيانات الكتابية لحوالي ثلاثين معلما ومعلمة موزعين على مدارس حضرية وريفية،وأيضا لثلاثين متعلما في المستويات: السنة الثالثة ،والسنة الرابعة ،والسنة الخامسة:

استبيان رقم 1 موجه للمتعلم :ويهدف هذا الاستبيان لمعرفة اثر استخدام طريقة النصوص الأدبية أو الطريقة المعدلة-الطريقة الحالية - في تدريس القواعد النحوية لدى متعلمي المستويين :الرابع والخامس ابتدائي .

استبيان رقم 1موجه للمعلم :خاص بإبداء رأي المعلم في مقاربة التدريس التي أعطت فعاليتها ونجاعتها في التدريس.

استبيان رقم2موجه للمعلم: خاص بإبداء رأي المعلم حول مقاربة التدريس التي يفضل تدريس القواعد النحوية في ظلها .

استبيان رقم3 موجه للمعلم: خاص بإبداء رأي المعلم حول الطريقة التي يفضلها - من بين أربع طرائق - لتدريس القواعد النحوية.

استبيان رقم4 موجه للمعلم: خاص بحصر الأخطاء الشائعة التي يقع فيها المتعلمون في المستويات: السنة الثالثة، والسنة الرابعة،والسنة الخامسة.

استبيان رقم 5 موجه للمعلم :خاص بإبداء رأي المعلم في مدى تطبيق المقاربة بالكفاءات التي جاءت بها الإصلاحات الحالية.

استبيان رقم6 موجه للمعلم: خاص بنظرة المعلم لمصطلح المعالجة البيداغوجية التي جاءت بها الإصلاحات الحالية .

والاستبيانات موجودة في الفصل الثالث لهذه المذكرة .

خلاصة:ما يجب على الدارسين والمجمعيين الابتعاد عن الخلاف القائم بين مدارس النحو، وإذا كان في المسألة الواحدة قولان، نأخذ بالأسهل منهما لقول الناظم:

والخلف إن كان فخذ بالأسهل في النحو لا في غيره فالأفضل

ولقول ابن عثيمين أيضا فيما معناه أنه إذا كان في المسألة الواحدة قولان، نأخذ بالأسهل منـــهما، كما يجب التركيز على الجانب التطبيقي العملي، لأنه أكثر أهمية، وأبعد فائدة من الجانب النظري، كما يجب أن يتخذ التطبيق نموذجا يحتما به في سلامة التعبير، وهاديا نبتعد به عمليا عـــن اللحـــن والركاكة والأخطاء الشائعة التي يحفل بها لساننا العربي المعاصر.

خلاصة الفصل الثاني:

وخلاصة القول يمكن تقسيم هذه الآراء والدعوات لتيسير النحو إلى ثلاثة اتجاهات – حسب عدد من المختصين في هذا المجال-:

الاتجاه الأول: دعاة العامية، ومنهم: سلامة موسى ولطفي السيد وعبد العزيز فهمي وأنيس فريحة... وحجتهم أن العامية لا ضوابط لها ولا قواعد عكس الفصحى.

الاتجاه الثاني: المتطرفون الذين أراد تجديد أصول النحو ومنه المساس بجوهر النحو.

الاتجاه الثالث: المعتدلون الذين أرادوا تجديد النحو من حيث المواضيع والأساليب والمناهج وطرق التدريس، ومنهم: طه حسين، وإبراهيم السامرائي، وسعيد الأفغاني، وصالح بلعيد، وعبد الرحمان حاج صالح، وعبد الله الصوفي، وعبد الفتّاح الدجني ... وحجتهم أن المشكلة لا تكمن في النحو مادة ومنهجا، وغنما في طريقة التدريس.

غير أن باحثين آخرين حددوا اتجاهين فقط مُقصين دعاة العامية من الموضوع:

الاتجاه الأول: يعمل على تبسيط القواعد لتساير الواقع، ويمثل المعتدلين.

الاتجاه الثاني: متطرف يريد التغيير من جوهر النحو، ويمثل المتطرفين ودعاة العامية.

أما الباحث صالح بلعيد فيقسمها إلى ثلاثة اتجاهات:

الاتجاه الأول: معتدل.

الاتجاه الثاني: مبسط.

الاتجاه الثالث: متطرف.

أما من حيث الدراسات في هذا الموضوع فقسمها أحد الباحثين إلى أربعة أنواع:

النوع الأول: يعمل على حصر الأخطاء الشائعة على السنة الطلبة.

النوع الثاني: يعمل حول تدريس القواعد النحوية.

النوع الثالث: يعالج قضية المادة النحوية من ناحية الوظيفية: أي ما مدى توظيف القواعد النظرية خارج المدرسة؟

النوع الرابع: يبحث في مشكلات تدريس اللغة العربية عموما و النحو خصوصا.

وعلى العموم فمحاولات تيسير النحو منها ما يدعو إلى تهذيبه وإصلاحه، ومنها ما يـــدعو إلى تركه والتخلي عنه.

والمشكلة في هذا العصر هي ازدواجية اللّغة الّتي قال عنها الدّكتور صالح بلعيد بأنّها ما تزال متمكنة من حياتنا اليوميّة ،والظّاهر أنّها تمكنتْ منها وقضتْ على الأخضر واليابس ،حتّى أصبحنا عاجزين عن الكلام بالفصحى تماما ،وإذا تكلّمنا صار كلامنا خليطا ممزوجا من الفصحى والعامية والفرنسيّة وغيرها ،والغريب من ذلك إذا تكلّم أحدنا بالفصحى يحتار النّاس في أمره ،وقد يُرمـــى بالجنون ويُرثى للحال الّتي آل إليها ، ورَحِمَ الله الإمام مالك حين قال:" لا يصلح آخر هذه الأمّة إلاّ بما صَلُحَ به أوّلها".والله المستعان.

الفصل الثالث

أثر تيسير النحو في التحصيل الدراسي

لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

المبحث الأول:أهمية المنهاج الفعال في إعداد الناشئة .

المبحث الثاني : المحتوى النحوي في مناهج اللغة العربية للتعليم الابتدائي.

المبحث الثالث: تعليم القواعد النحوية في مرحلة التعليم الابتدائي.

المبحث الرابع: مقاربات التدريس التي مرت بها المدرسية الجزائرية.

المبحث الخامس:شروط بناء اختبار في نشاط اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي.

تمهيد:

مر النظام التربوي في الجزائر بأربع مراحل:

المرحلة الأولى: 1962– 1970 : بقي شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بالذي كان سائدا قبل الاستقلال، ومع ذلك شهد تحولات نوعية وفقا للنصوص الأساسية للأمة قي بيان 1نوفمبر 1954.

المرحلة الثانية: 1970– 1980: كانت العمليات التحضيرية للإصلاح تهدف إلى: تجدي المضامين والطرق، وجعل وسائل التعليم والمضامين التعليمية منسجمة مع انشغالات المحيط.

المرحلة الثالثة: 1980 – 1990: ما طبع هذه الفترة أساسا هو إقامة المدرسة الأساسية ابتداء من الدخول المدرسي 1980 – 1981.

المرحلة الرابعة: من 1990 إلى اليوم: عرفت هذه المرحلة عدة محاولات للتحسين، منها إدخال تعديلات على البرامج التي تبين أنها طموحة ومكثفة وغير منسجمة مع بعض الجوانب الناجمة عن مختلف التحولات في البلاد، ومن هنا جاءت عملية تخفيف محتويات البرامج والتي تمت طيلة السنة الدراسية 1993 – 1994، وقد أدت إلى إعادة كتابة برامج التعليم الأساسي. إضافة إلى الإصلاحات الجارية إلى حد اليوم والمتمثلة في المناهج المخففة والمواقيت الجديدة.

المبحث الأول:أهمية المنهاج الفعال في إعداد الناشئة.

1- قراءة في مناهج التعليم الابتدائي طبعة جوان 2011 :

و«على غرار الأنظمة التربوية الناجحة عبر العالم والتي تعتبر الإصلاح سيرورة دينامية ومستمرة ودورية من تصور وتنفيذ ومتابعة وتقييم وتعديل قامت وزارة التربية الوطنية بتخفيف المضامين المعرفية للمناهج في مختلف مستويات مرحلة التعليم الابتدائي.

تأتي هذه العملية بهدف معالجة الاختلالات التي أظهرها التطبيق الميداني وتزامنت مع تعديل الزمن الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي"[1].

وقد تمثلت عملية التخفيف في :

-ضمان الانسجام العمودي التام للمضامين المعرفية للمناهج خلال كامل المسار الدراسي للتلميذ بغرض تجنب التكرار والفوارق الهامة في التدرج المفاهيمي.

-التركيز على المعارف الأساسية للمادة وحذف كل المفاهيم أو المعلومات التي لا تشكل مكتسبات قبلية ضرورية للتعلمات اللاحقة.

-إحداث التلاؤم بين المضامين المقررة في المناهج مع الحجم الساعي المخصص لكل مادة

-ضمان التفصيل بين المراحل التعليمية الثلاث: الابتدائي والمتوسط والثانوي.

أ- تعديل شبكة المواقيت :

موازاة مع تخفيف المناهج ستعرف شبكة مواقيت المواد في مرحلة التعليم الابتدائي بداية من الموسم الدراسي 2012.2011 تعديلا ينطلق من المبادئ العامة التالية :

- تدرج الزمن الدراسي للمستويات الدراسية وفق مراحل نمو الطفل.
- تقليص الزمن الدراسي اليومي والأسبوعي مع توزيع متوازن للفترات المخصصة للدراسة والفترات المخصصة للراحة أثناء تنظيم الزمن الدراسي.

مراعاة المعطيات الأكثر دلالة في الدراسات الخاصة بمجال الوتائر المدرسية في استعمال الزمن الدراسي (التغيرات اليومية للأداءات الفكرية ، نشاطات مثيرة للجهد الفكري، نشاطات التحاور والتبادل والاتصال ...).

[1]- وزارة التربية الوطنية.مدخل إلى مناهج التعليم الابتدائي طبعة جوان 2011م.ص:1.

-توافق الحجم الساعي السنوي مع محتويات المناهج الدراسية المقررة.

-ترقية وتنمية النشاطات اللاصفية (النشاطات الرياضية ، الفنية ، الإبداعية ،...) باعتبارها بعدا كاملا للنشاطات التعلمية مما يضمن النمو الشامل للمتعلم بكل أبعاده التربوية »[1].

ب- المنشور الوزاري المتعلق بالتنظيم الجديد للزمن الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي:

و "للتكفل العملي بهذه المبادئ وتجسيدها تم إعداد التنظيم الجديد للزمن الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي يأتي هذا المنشور ليوضح كل التعديلات التي تطبق مع بداية السنة الدراسية 2012.2011 المدخلة على شبكة المواقيت الأسبوعية لكل المواد الدراسية وكذا المناهج التعليمية الموافقة لها »[2].

ج- وثائق المناهج التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي :

و"تطبق المناهج التعليمية المخففة والمكيفة مع المواقيت الجديدة للمواد الدراسية وكذا الوثائق المرافقة لها الصادرة في جوان 2011 مع بداية السنة الدراسية وهي تعوض المناهج والوثائق المرافقة لها الصادرة ابتداء من 2003 في كل المواد كما تلغى العمل بوثيقة المضامين المخففة في مناهج التعليم الابتدائي الصادرة في جويلية 2009 ، بهذا الشكل تبقى المناهج الصادرة في جوان 2011 هي الوثائق المرجعية الرسمية الوحيدة المحددة للتعلمات والنشاطات التعلمية المبرمجة في كل المستويات التعليمية في مرحلة التعليم الابتدائي.

تتضمن وثيقة التدرجات السنوية للتعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي الصادرة في جوان 2011 النشاطات التعلمية للمواد الدراسية المقررة موزعة على أسابيع السنة الدراسية.

تلغي هذه الوثيقة العمل بوثيقة التدرجات السنوية الصادرة في أوت 2009"[3].

د- شبكة المواقيت الأسبوعية لمرحلة التعليم الابتدائي [4] :

تعتمد شبكة المواقيت الجديدة لمرحلة التعليم الابتدائي مع بداية الموسم الدراسي 2012.2011.

---

[1]-وزارة التربية الوطنية .مدخل إلى مناهج التعليم الابتدائي .طبعة جوان 2011 الجزائر. ص:01.

[2]- وزارة التربية الوطنية.المنشور المتعلق بالتنظيم الجديد للزمن الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي .جوان2011.ص:2.

[3]- وزارة التربية الوطنية. المنشور الوزاري المتعلق بالتنظيم الجديد للزمن الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي . ص:2.

[4] - المرجع نفسه، .ص:2.

ويتضمن الجدول الأتي المواقيت الجديدة للمواد الدراسية في مرحلة التعليم الابتدائي:

المستوى / المواد التعليمية	السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4	السنة 5
اللغة العربية	11ساو15د	11ساو15د	9 سا	8 سا 15 د	8 سا 15 د
اللغة الأمازيغية				3 سا	3 سا
اللغة الفرنسية			3 سا	4 سا و30د	4 سا و30د
الرياضيات	4 سا و30 د	4 سا و30 د	4 سا و30 د	4 سا و30 د	4 سا و30 د
التربية العلمية والتكنولوجية	1سا و30 د	1سا و30 د	1سا و30 د	1سا و30 د	1سا و30 د
التربية الإسلامية	1سا و30 د	1سا و30 د	1سا و30 د	1سا و30 د	1سا و30 د
التربية المدنية	45 د	45 د	45 د	45 د	45 د
التاريخ والجغرافيا			45 د	1سا و30 د	1سا و30 د
التربية الفنية (موسيقية وتشكيلية)	45 د	45 د	45 د	45 د	45 د
التربية البدنية	45 د	45 د	45 د	45 د	45 د
الحجم الساعي الأسبوعي	21 سا	21 سا	22سا و30د	24سا+3يا لغة امازيغية	24سا+3يا لغة امازيغية
المعالجة البيداغوجية	لغة عربية 45د رياضيات 45د	لغة عربية **45**د رياضيات 45د	لغة عربية 45د رياضيات 45د	لغة عربية 45د رياضيات 45د لغة فرنسية 45د	لغة عربية 45د رياضيات 45د لغة فرنسية 45د

و"عليه فإن تنظيم استعمال الزمن الدراسي في المدارس الابتدائية يكون حسب ثلاث حالات:

1 -**الحالة الأولى** : تخص المدارس التي تعمل بنظام الدوام الواحد .

إن تنظيم الزمن الدراسي الأسبوعي بالنسبة لهذه الفئة من المدارس –الملحق1 – يمكن من برمجة خمسة وثلاثين (35) حصة كحد أقصى تضم كل الحصص التعليمية وكذا حصص المعالجة البيداغوجية ، تتوزع على أيام الأحد والاثنين والأربعاء والخميس وصبيحة الثلاثاء .

كما تخصص أربع (04) حصص أخرى لتعليم اللغة الأمازيغية للتلاميذ المعنيين بهذا التعليم في السنة الرابعة والخامسة ابتدائي .

يكون خروج كل التلاميذ موحدا في الفترة الصباحية ومرتبطا في المساء بالتوقيت الأسبوعي لكل مستوى تعليمي وبحصص المعالجة البيداغوجية المخصصة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعلمية في التعلمات الأساسية (عربية ، فرنسية ، رياضيات) ، كما هو موضح في الملحق 1 .

2– الحالة الثانية : وتخص المدارس الابتدائية التي تعمل بنظام الدوامين الكلي .

ويتعلق الأمر بالمدارس التي يكون فيها عدد الأفواج التربوية يساوي ضعف عدد الحجرات الدراسية .

في هذه الحالة يكون الدوام الذي يكفي لانجاز حصص نشاطات التعلم وحصص المعالجة البيداغوجية كالتالي :

– السنة الأولى ابتدائي والسنة الثانية ابتدائي: (28 + 2) حصة أسبوعية . يتم انجاز 30 حصة لهذين المستويين خلال 5 أيام الأحد ، الاثنين ، الثلاثاء ، الأربعاء والخميس .

لا يدرس تلاميذ هذين المستويين يوم السبت .

– السنة الثالثة ابتدائي:(30+2) حصة أسبوعية. يتم انجاز 30 حصة لهذا المستوى خلال 5 أيام الأحد ، الاثنين ، الثلاثاء ،الأربعاء والخميس مثل تلاميذ السنة الأولى ابتدائي والسنة الثانية ابتدائي مع إضافة حصتي المعالجة البيداغوجية في يوم السبت لكل دوام من الدوامين.

– السنة الرابعة والخامسة ابتدائي :(32+3) حصة أسبوعية يتم انجاز 30 حصة لهذين المستويين خلال 5 أيام : الأحد ، الاثنين ، الثلاثاء ، الأربعاء والخميس مثل تلاميذ السنة الأولى ابتدائي والسنة الثانية ابتدائي مع إضافة 5 حصص في يوم السبت ، في نفس الوقت لكل دوام من الدوامين.

و"يحدد الملحق 2 كيفيات انجاز تنظيم الزمن الدراسي الأسبوعي بالنسبة لهذه الفئة من المدارس خلال5 أيام الأحد ، الاثنين ، الثلاثاء ، الأربعاء ، والخميس بالنسبة لكل المستويات التعليمية ويوم السبت بالنسبة للسنة الثالثة ابتدائي في حصص المعالجة البيداغوجية والحصص الخمس المتبقية بالنسبة للسنة الرابعة والخامسة ابتدائي"[1].

الحالة الثالثة : و"تخص المدارس التي تعمل بنظام الدوامين الجزئي .

تعمل هذه المدارس وفق ترتيبات تدرس فيها بعض الأفواج التربوية بنظام الدوام الواحد (الحالة الأولى) كما تدرس فيها أفواج تربوية أخرى بنظام الدوامين الكلي (الحالة الثانية) تعتمد الترتيبات الخاصة بكل نظام مثلما هو مبين أعلاه "[2].

هـ – تخفيفات جوان 2011م:

بادرت وزارة التربية الوطنية إلى إدخال تعديلات على التنظيم الجديد للزمن الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي، وكذا المناهج التعليمية، وطالبت بتطبيق النظام الجديد للزمن الدراسي والمناهج المخففة الصادرة في جوان 2011، والتي تعتبر المرجع الرسمي للعمل التربوي.

عملية تخفيف المناهج والتعديلات المدخلة على التنظيم الجديد للزمن الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي، هل لها إطار مرجعي ؟

نعم ،هناك القرار رقم 17 المؤرخ في: 20 جوان 2011 المتعلق بالقرار المواقيت الجديدة والمناهج المخففة الصادرة في جوان 2011 لمرحلة التعليم الابتدائي.

– المنشور رقم 956 / و.ت.و / أ.ع / المؤرخ في: 2008/07/15 و المتعلق بتنظيم استعمال الزمن الدراسي .

– المنشور رقم 138/و.ت.و/م.ت.أ/ المؤرخ في : 2009/07/28 المتعلق بتطبيق التخفيفات المدخلة في مضامين مناهج التعليم الابتدائي.

1– تخفيف المناهج التعليمية أدى إلى :

[1]– وزارة التربية الوطنية .المنشور الوزاري المتعلق بالتنظيم الجديد للزمن الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي. ص:3.

[2]– وزارة التربية الوطنية . المنشور الوزاري المتعلق بالتنظيم الجديد للزمن الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي .ص:3.

- إدخال تعديلات على شبكة المواقيت .

- استحداث فترتين للراحة يوميا بمعدل 15 دقيقة صباحا و15 دقيقة مساء .

- زمن الحصة البيداغوجية 45 دقيقة بعد أن كان 30 دقيقة.

- إدراج نشاط المعالجة التربوية في كل المستويات التعليمية ومست الأنشطة الثلاثة: لغة عربية، رياضيات ، لغة فرنسية ، وزمنها 45 دقيقة أسبوعيا لكل نشاط من الأنشطة الثلاثة.

- حذف نشاط التربية الخلقية الذي كان مدته1 ساعة وربع أسبوعيا بمعدل 15 دقيقة يوميا .

- تدرجات سنوية للتعلمات جديدة (توازيع سنوية) .

- تنظيم جديد للسنة الدراسية بتخصيص 33 أسبوعا للسنة الخامسة ابتدائي ،و36أسبوعا للسنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة ابتدائي ،مع تخصيص 4أسابيع منها للتقييم لكل مستوى تعليمي (أسبوع واحد في بداية السنة الدراسية للتقييم التشخيصي، وأسبوع في كل فصل دراسي يوافق الزمن اللازم لانجاز مختلف أنشطة التقييم (الاختبارات) [1].

2- فكرة توحيد التوزيع السنوي للمحتويات أو التدرج السنوي للتعلمات الذي كان له فائدة كبيرة حيث يسهل :

- المتابعة . - تقويم النتائج . - توقع النتائج. - استحداث خلية متابعة النتائج. - ضبط التوقيت المخصص للدراسة الفعلية بالأسابيع .

3- ما الهدف من التخفيف ؟

- تكييف المضامين مع الحجم الساعي .
- تجنب التكرار .
- حذف ما ناقض المنهاج في كتاب التلميذ .
- حذف مالا يناسب المستوى التعليمي للتلميذ أو مالا يناسب سنه .
- نقل مضامين من مستوى إلى مستوى أعلى.

4- ماذا نتج عن التخفيف ؟

[1]- ينظر ،اللجنة البيداغوجية الولائية (تيسمسيلت).أيام دراسية حول تخفيفات جوان 2011م ،ص:01-05.

-استحداث نشاط جديد هو الأنشطة اللاصفية حيث تكون إلزامية للسنتين الأولى والثانية ابتدائي بمعدل حصتين أسبوعيا،زمن الحصة الواحدة 45 دقيقة .وتكون اختيارية مساء يوم الثلاثاء لجميع المستويات التعليمية.

5- الإشكالية:

جل المعلمين يعتمدون على كتاب التلميذ، لماذا ؟

لأن المعلمين قد لا يقرأون المناهج والوثائق المرافقة لها، وهذا ما قد يوقعهم في أخطاء، ماهي ؟

بسبب عدم قراءة المناهج التعليمية أو الرجوع إليها ، يقع المعلم في أخطاء، كتدريس دروس محذوفة أومنقولة إلى مستوى أعلى، وما كتاب التلميذ إلا وسيلة مساعدة فقط يمكن التَصرف فيه، أما المنهاج فهو وثيقة رسمية لا يمكن التصرف فيه إلا من طرف الوصاية [1].

2- الفرق بين البرنامج والمنهاج والمرجعية :

المنهاج : ينبغي التمييز في البداية بين ثلاث مصطلحات هي منهج أو منهاج، ومنهاج بيداغوجي، و منهاج دراسي.

المنهاج أو المنهج : لغة هو الطريق أو السبيل وفي قوله تعالى: ﴿ **لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا** ﴾*[2]..

المنهاج البيداغوجي : وهو مجموع الوسائل المستعملة لبلوغ أهداف تربوية معينة، وهذه الوسائل أو الطرائق تختلف باختلاف الهدف التربوي الذي نسعى إلى تحقيقه وباختلاف الفئة المقصودة من التلاميذ والمادة الدراسية.

أ- **المنهاج الدراسي** : حسب G.Delande Shere بالمنهاج مجموعة من الأفعال المخططة لاستثارة التعليم أو هو تخطيط للعمل البيداغوجي فالمنهاج بهذا المفهوم يشمل: الأهداف والمحتويات والأساليب التقويم بما في ذلك الكتب المدرسية والوسائل التعليمية.

---

[1]- ينظر ،اللجنة البيداغوجية الولائية (تيسمسيلت).أيام دراسية حول تخفيفات جوان 2011م ،ص:01-05

[2]- ينظر، الديوان الوطني للتعليم عن بعد.سندات التكوين الخاصة بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت. 1999م،ص:09.

* سورة المائدة:48.

البرنامج : البرنامج لا يعني بمفهومه التقليدي المقرر الدراسي أو المحتوى بل أن البرنامج الدراسي يلتقي مع المنهاج في كونه يتضمن أهدافا خاصة بمادة معينة أو مستوى معين وكذلك الوسائل والطرق والأدوات التقييم وبذلك يصبح البرنامج جزءا من المنهاج [1].

ج- الفرق بين البرنامج والمنهاج :

إن الفرق مرده إلى سببين اثنين :

أولا : الاختلاف في الاستعمال من طرف المدارس الغربية نفسها فالمدرسة الفرنسية تستعمل عبارة programme المعنى الدال على المنهاج، والمدرسة الانجليزية تستعمل مصطلح منهاج Curuculum .

ثانيا : المنهاج أشمل من البرنامج، حيث أن المنهاج هو تخطيط للعمل البيداغوجي يشمل: الأهداف والمحتويات وأساليب التقويم والطرائق ونشاطات التعليم والتعلم والمواقيت. أما البرنامج فهو المقرر الدراسي أو المحتوى ويلتقي مع المنهاج في كونه يتضمن أهدافا خاصة بمادة معينة أو مستوى معين وكذلك الوسائل والطرق وأدوات التقويم .

ثالثا : المنهاج ركن أساسي من أركان النظام التربوي.

د- أسس بناء المنهاج : لكل منهاج الأسس التي يجب أن يعتمد عليها في بنائه ومن هذه الأسس:

الأساس الفلسفي : وهي أن كل المجتمعات تسترشد في ممارستها بالفلسفة التي يتبناها المجتمع وتتلخص في العقيدة والأفكار والمبادئ التي تحكم مسار المجتمع في فترة معينة وعليه فكل منهاج دراسي يجب ان يتركز على فلسفة تربوية معينة محددة وواضحة تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع لأنها هي التي تحدد التوجهات العامة للمنهاج

الأساس الاجتماعي : لابد من مراعاة المجتمع ومشكلاته التي يعاني منها وكذلك التطلعات التي يطمح إليها حتى يمكن المتعلمين من إدراك ممارسة مبادئ المجتمع وقيمه وعاداته وذلك للمحافظة على تطوير المجتمع والتقدم

[1]- ينظر، االديوان الوطني للتعليم عن بعد .سندات التكوين الخاصة بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت. 1999م، ص: 10.

الأساس النفسي : إن التربية تسعى في المقام الأول إلى مساعدة الفرد المتعلم على النمو الشامل المتكامل من خلال ما تقدم في مناهجها الدراسية ومن هنا فالمنهاج الجديد هو الذي في الحسبان الخصائص النفسية وخصائص النمو في كل مرحلة من مراحل المتعلم وذلك بالاعتماد على الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية في هذا المجال

الأساس الثقافي : إن الثقافة المحلية للمجتمع هي الأخرى لها دورها في توجيه المنهاج لاحتواء خبرات ومعارف مقبولة اجتماعيا وتجنبه أخرى غير مرغوبة أو مرفوضة في المجتمع[1].

المرجعية :هي «أرضية الانطلاق في بناء ووضع المناهج، أي هي القاعدة التي ينطلق منها في بناء أي منهاج وتتكون هذه الأرضية من كل مشتركات الأمة من لغة وعقيدة و إرث ثقافي واجتماعي يحدد العلاقات بين الأفراد والجماعات ويحدد ضوابط السلوك المتمثلة في القيم والمعايير التي تعمل التربية على نقلها من جيل إلى آخر »[2].

مكونات المنهاج :

- الأهداف.
- المحتويات.
- الطرائق البيداغوجية.
- عملية التقييم.

خصائص المنهاج :

- المحور الذي يدور حول المنهاج هو التلميذ نفسه وليس العكس.
- يشمل المنهاج أكثر من المحتوى المطلوب تعلمه.
- يتجسد المنهاج في خبرات التلاميذ وليس في الكتب.

---

[1]- ينظر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم الحراش .النظام التربوي والمناهج التعليمية. سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية. الجزائر، د.تا،ص: 133، و136، و137.

[2]- الديوان الوطني للتعليم عن بعد. سندات التكوين الخاصة بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت، جويلية 1999م، ص: 11.

- يؤكد المنهاج النظرة المتكاملة لكل من الفرد والمجتمع معا.

- التربية هي الحياة بكامل أبعادها: الماضي بخبرات والحاضر بمشكلات والمستقبل بتوقعات.

- المنهاج يفرض على المعلم استخدام الأساليب والطرائق المتنوعة.

تقييم المنهاج :

المنهاج المدرسي والتلميذ عنصران من عناصر النظام، فإذا تم بينهما التفاعل الايجابي فستكون النتائج جيدة، وإذا حصل بينهما تنافر كان العكس.

أهم الجوانب التي يتناولها التقييم هي : النجوع والملاءمة والثبات والوجاهة والانسجام[1].

أهمية المنهاج :

"المنهاج أهم أداة لتربية الأجيال وفق الصورة التي يرغب المجتمع أن يكون عليها النشء ويشمل مجموعة من الخبرات والأنشطة والغايات المستهدفة والمضامين والطرائق والوسائل وأساليب التقويم فهو أداة تساعد المتعلم على النمو الشامل والمتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين.

وحدد تيلور نظريته العامة لبناء المنهاج في أربعة تساؤلات هي :

- ما الغرض المستهدف ؟ أو لماذا نتعلم ؟

- ما المادة الأساسية التي يجب أن تستخدم ؟ أو كيف نعلم ؟

- ما الخبرات التعليمية التي يجب أن تكتسب ؟ أو ماذا نعلم ؟

- كيف يمكن تقييم النتائج المستخلصة ؟

وهذه الأسئلة تعبر في مجملها عن المكونات الأساسية للمنهاج وهي :

- الأهداف.

- الوسائل التعليمية والطرائق.

[1]- ينظر، المعهد الوطني لمستخدمي التربية .النظام التربوي والمناهج التعليمية . ، ص: 134 – 138.

- المحتويات العلمية (الخبرات التعليمية أو المضامين أو البرامج).

- التقويم.

إن بناء أي منهاج ينبغي أن يشمل كل المكونات ويراعي كل الشروط الواجب توفرها في كل مكون" [1].

تعريف التعليمية العامة:

و"ظل الاهتمام بموضوع التعليمية قائما في بحوث كثيرة إلى غاية العشرية الأخيرة حيث تعرض للجدل القائم بين التعليمية (تتمحور حول المعارف) والبيداغوجية (تتمحور حول الطفل) واعتبره جدلا عقيما ورأى انه من الأفضل الفصل بين الاثنتين والنظر إليهما كميدانين يخدمان عملية التعلم وكل دراسة جادة ينبغي أن تخلص إلى كيفية إدماجهما لخدمة موضوع التعلم"[2].

تعريف سميث 1962 : بأنها فرع من فروع التربية موضوع التخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة.

تعريف ميالاري 1979 : بأنها مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم.

تعريف بروسو 1983: بأنها تنظيم تعلم الآخرين وان الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط الواجب توفرها في الوضعيات التعليمة المقترحة على التلميذ

تعريف بروسو 1988: بأنها الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم ليحقق التلميذ من خلالها أهدافا معرفية عقلية أو وجدانية أو نفسية حركية.

من هذه التعاريف يمكننا الخروج بالتعريف التالي للتعليمية :

---

[1]- الديوان الوطني للتعليم عن بعد. سندات التكوين الخاصة بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت، جويلية 1999م، ص: 10.

[2]- المرجع نفسه. ص: 5 ، و 6.

- التعليمية علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته يعني بالعملية التعليمية التعلمية ويقدم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط يرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتخطيط لها وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتعليم وكذا الوسائل وطرق التبليغ والتقويم[1].

- التمييز بين التعليمية والبيداغوجية.

البيداغوجية	التعليمية
مجموعة القواعد والنظريات التي تتخذ موضوعها التربية بفلسفتها وغاياتها. – التركيز على تناغم العلاقات بين الوضعيات والمواضيع والوسط والمتعلم. – تستخدم المعطيات التي نستقيها من التعليمية لإثارة التعلم الأحسن عند المتعلمين. – ينصب التقويم في البيداغوجية على تحصيل التلاميذ. – البيداغوجية لا تمثل شيئا بدون التعليمة. – البيداغوجيا هي فن إيصال المعلومة. – البيداغوجيا تهتم بالمتعلم والوسيلة.	التفكير في طرق التعليم ومرتبطة بمحتويات معينة. – تنمية العلاقة بين الوضعيات وعواملها الناقلة بالنسبة لمجموعة من الإفراد في الوسط المدرسي. – تهتم بالتخطيط للأهداف ومراقبتها وتعديلها. كما تهتم بالوسائل التي تسمح ببلوغ هذه الأهداف – تأخذ التعليمية بعين الاعتبار المعطيات الناتجة عن الممارسة البيداغوجية لإعداد مخططات تستجيب بشكل جيد للحاجات. – ينصب التقويم في التعليمية على التخطيط للوضعيات البيداغوجية. – التعليمية لا تمثل شيئا بدون البيداغوجية – التعليمية هي التفكير في طرق التدريس – التعليمية تهتم بالمحتوى والطريقة [2].

تشير القواميس التربوية إلى أن :

[1]– الديوان الوطني للتعليم عن بعد. سندات التكوين الخاصة بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت، جويلية 1999م. ص: 5، و 6.

[2]– ينظر، المرجع نفسه، ص: 4 ، و 5 .

التمييز بين التعليمية والعملية التعليمية – التعلمية :

لكي تخطط التعليمية للموضوعات والوسائل في اتفاق مع خصائص المتعلم عليها أن تأخذ في الحسبان العلاقة بين التعليم والتعلم وعلاقة المعلم بالمتعلم.

مكونات التعليمية : المعلم ، المتعلم ، المنهاج (المعرفة أو المادة المدروسة) .

التعليمية ليست مجرد تأمل في المسائل البيداغوجية وإنما هي استغلال للواقع التعليمي وتناوله بالدراسة وتحليل الوضعيات التعلم المختلفة بكل مكوناتها (معلم ومتعلم ومادة تعليمية) من اجل توفير فعالية اكبر.

من المعروف أن العمل التعليمي يرتكز على ثلاثة أقطاب هي :

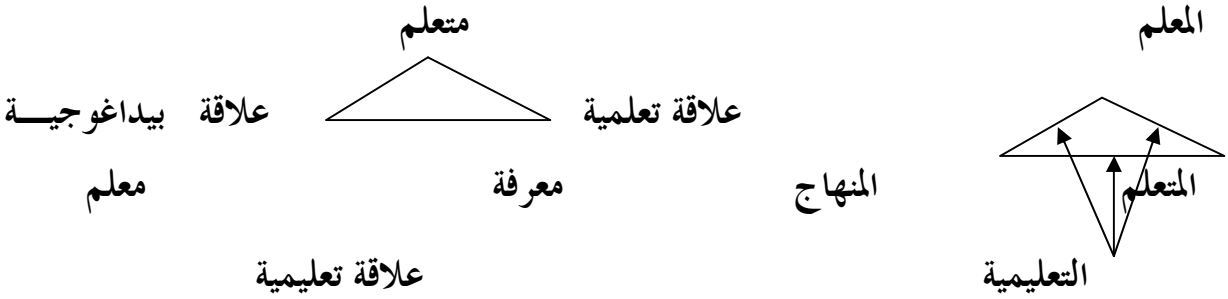
- المعلم (المرسل).
- المتعلم (المتلقي أو المستقبل).
- ومنهاج بينهما.

ومما لا شك أن الرسالة التي يرسلها المعلم إلى تلاميذه لا يستطيع كل التلاميذ تلقيها واكتسابها إلا بالقدر الذي تسمح لهم به قدراتهم العقلية وبنياتهم المعرفية فالمعلم عندما يعد درسه في البيت فانه يحضره على أساس تصوره للمعرفة ويصممه وفق فرضيات يطمح إلى تحقيقها فيخفف في الدرس أو تكون نتائجه محدودة جدا[1].

ومن هذا المثال ندرك أن عملية توصيل المعارف إلى التلاميذ عملية معقدة وتتطلب وسائل عديدة منها النظر بعمق إلى الأقطاب الثلاثة مجتمعة للعملية التعليمية / التعلمية فان التعليمية تخص الأضلاع الثلاثة لهذا المثلث أي أنها تنصب على دراسة العلاقات بين الأقطاب الثلاثة[2].

[1]- ينظر الديوان الوطني للتعليم عن بعد. سندات التكوين الخاصة بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت، جويلية 1999م. المرجع نفسه.ص:11،و12.

[2]- ينظر، المرجع نفسه. ص: 11 ، و12.



و" المتتبع لموضوع التعليمية العامة تاريخيا يجد أنها مرت بثلاث محطات بارزة

- **المحطة الأولى** : كانت في الستينيات من القرن الماضي حيث كان التركيز على النشاط التعليمي.
- **المحطة الثانية** : كانت في العشرينيتين المواليتين أي في السبعينات والثمانينات وتحول هنا التركيز من النشاط التعليمي الذي يرتكز أساسا على المعلم إلى النشاط التعلمي الذي يعول على المتعلم ويعتبر المعلم مجرد مشرف وموجه .
- **المحطة الثالثة** : أما في التسعينيات فأصبح التركيز على التفاعل القائم بين النشاط التعليمي (من المعلم) والنشاط التعلمي (من المتعلم).

ومنه يتضح أن موضوع التعليمية هو دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف ثلاث وهي المعرفة العلمية والمعرفة الموضوعة للتدريس التي ينقلها المعلم والمعرفة التي يحصل عليها التلاميذ أي التي تتكون لديهم كل ذلك في إطار فضائي زمني محدد.

بعض المفاهيم :

الموقف التعليمي/ التعليمي

الموقف التعليمي وقد يعبر عنه بالوضعية التعليمية التعلمية يقصد بها الظروف التي يخلقها المدرس لتلاميذه من اجل إثارة جملة من السلوكات عندهم أي الظروف العامة التي تجري فيها الدروس(عمليتا التعليم والتعلم)

والوضعية التعليمية كما حددها بروسو هي مجموع العلاقات القائمة بشكل ظاهر بين التلميذ أو مجموعة من التلاميذ ووسط ما يحتوي على أدوات أو أشياء ونظام تربوي يمثله المعلم بغية إكساب هؤلاء التلاميذ معرفة مشكلة أو في طريق التشكل .

أنواع الوضعيات التعليمية :

هناك ثلاثة أنواع من الوضعيات التعليمية: وضعية الفعل ووضعية الصياغة ووضعية التصديق"[1].

وضعية الفعل : و"تتميز هذه الوضعية باللجوء إلى دفع التلميذ إلى انجاز عمل، بناء على ممارسته وباستثمار طاقته الفكرية وتعبئة قدراته الشخصية. والجانب المستهدف هنا هو الأداء الناجح حيث يجد التلميذ نفسه خلال النشاط في مواجهة مشكل يتطلب حلا ومن خلال بحثه عن الحل يلجا إلى إنتاج أفعال بإمكانها أن تنتهي إلى إكسابه مهارة ما" [2].

وضعية الصياغة : و"تتميز هذه الوضعية بالصياغة الواضحة للرسالة أو المعلومات التي تراهن على الكفاءة اللغوية وما يتبعها من دقة وضبط في المعاني وتحكم في توجيه الخطاب التعليمي أما الجدلية المطابقة لهذه الوضعية فتتمثل في كون التعلم تفرضه ظروف مختلفة تحتم ظهور تبادل المعلومات واللجوء إلى لغة معينة لضمان نجاح هذا التبادل وتبرير المواقف.

وضعية التصديق : ويميزها استخدام البراهين والحجج لإثبات حكم أو استدلال وتراهن هذه الوضعية على المعارف المكتسبة ودور عملية الفهم والتلميذ مطالب بان يبرهن على ما يقول بشواهد من اجتهاده الخاص بعبارة أخرى فالتبادلات لا تهم فقط المعلومات ولكن تم أيضا ما يدلي به التلميذ.

العائق : المقصود بالعائق هو العقبة والصعوبة التي تواجه الإنسان لتحد من نشاطه وتحول دونه وتحقيقه للأهداف وقد يقف العائق في طريق المعلم فيتعذر عليه تحقيق الأهداف من الدرس كما قد تواجه هذه العقبة التلميذ فيصعب عليه فهم الدرس والإفادة منه . والأسباب في كلتا الحالتين مختلفة ومتنوعة وإذا كان التلميذ في كثير من الأحيان عاجزا عن تفسير هذه الظاهرة فعلى المعلم أن يدرك هذه العوائق وان يشخصها وان يجد لها العلاج المناسب ليفعل تعليمه أكثر وإلا أصبح الفشل حليفه في كل مرة هذا العائق بمفهوم العقبة أما العائق بمفهوم العقبة أما العائق وفق منظور التعليمة هو أنه:

---

[1]- ينظر الديوان الوطني للتعليم عن بعد. سندات التكوين الخاصة بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت، جويلية 1999م. ص:08.

[2]- الديوان الوطني للتعليم عن بعد .سندات التكوين الخاصة بمعلمي المدرسة الأساسية. ص: 07.

خلال بناء المعرفة يلاحظ التلميذ وبصفة دورية أن المعارف والتصورات التي مكنته في الماضي من حل بعض المشكلات لم تصبح بنفس الجدوى في وضعية جديدة أي لم يبق لها المفعول الكافي للمساعدة على إيجاد الحل في الوضعية الجديدة وذلك ما يسمى بالعائق حسب تعبير باشلار هذه العبارة تلتقي مع فكرة اختلال التوازن المعرفي التي جاء بها بياجي.

إن التنبؤ بهذه العوائق أو البحث عنها وكشفها ومعاينتها يعد عملا جوهريا في التعليمة وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين التركيز على التلميذ والتركيز على المحتوى التعليمي " [1].

أهمية التعليمية :

الإلمام بموضوع التعليمية يجعل المعلم يبحث عن أنجع الطرق وأحسن الوسائل لضمان النجاح للدروس كما يجعله يؤمن بتعقد عملية التعلم عند الطفل هذا الذي هو في حد ذاته قمة في التعقيد.

وما دام المعلم يدرس كل المواد التعليمية من لغة ورياضيات ومواد فنية وغيرها فانه ينبغي عليه أن يقف على تعليمية كل مادة على حدة سواء من حيث أهدافها أو مضامينها أو طرائقها ووسائلها وأساليب تقويمها وتعديلها ليتحكم بعدها في التخطيط لدروسه ويكيفها حسب المستجدات[2].

إن " التواصل التربوي مرتبط بكافة عناصر الفعل التعليمي الذي يقوم على :

- الأطراف الفاعلة في التعليم : الدرس ، التلميذ، الآلة في التعليم المبرمج.
- المحتويات.
- الكيفية التي ينجز بها هذا التعليم « الطرف والأشكال ».
- الوسائل الموظفة في هذا التعليم.
- النتائج المرجوة من هذا التعليم.

---

[1]- الديوان الوطني للتعليم عن بعد .سندات التكوين الخاصة بمعلمي المدرسة الأساسية.. ص: 08

[2]- ينظر، المعهد الوطني للتعليم عن بعد .سندات التكوين الخاصة بمعلمي المدرسة الأساسية. ص: 11.

والجدير بالإشارة إن نجاح المدرس مرهون بقدرته ومهارته على التواصل مع معلميه وكفاءته في إدارة الصف وتوجيه النقاش وتحكمه في المادة واختياره للوسائل الملائمة "[1].

3- تعليمية القواعد النحوية في إطار المقاربة النصية

أ- مفهوم التعليم :

إن « التعليم مهنة يقوم بها المعلم أو المدرس بمعية تلاميذه في أي مستوى وفي مكان معلوم، بواسطة التلقين والحفظ والاستظهار والتكرار، وهي خطط وعمليات صادرة عن خارج ذاتية التلميذ (المتعلم) وعن إرادته ورغبته وميله، بحيث يكون عديم المشاركة، سلبي الموقف في انجاز وتحقيق الفعل التعليمي التعلمي مما أثار حفيظة علماء التعليم المحدثين ففضلوا مفهوم التعلم عن التعليم »[2].

ب- مفهوم التعلم :

و " يتم تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وفق خطط وعمليات يكتسب المتعلم بذاته واستعداداته معارف وخبرات وقدرات وكفاءات ومهارات، وعليه فان المتعلم يمثل المسافة التي يقطعها المتعلم بنفسه في اتجاه الكفاءات الجديدة التي يرغب في امتلاكها، ويمنحه الثقة في نفسه ويجعله في موقف إيجابي " [3].

ج – تعريف العملية التعليمية :

و « تشمل العملية التعليمية ظاهرتين ، ظاهرة التعلم وظاهرة التعليم ولكل منهما تعريف خاص. – نعني بالتعلم/التحصيل (apprentissage): العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه ويستدخله و يتمثله... هو عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمعارات وتطوير الاتجاهات، وبفضلها أيضا يحصل لدى الفرد تغيير دينامي داخلي »[4].

---

[1]- بن عسلة عبد القادر تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي. ديوان المطبوعات الجامعية المطبعة الجهوية وهران. ص:03.

[2]- لبصيص خالد. التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف. ص: 10.نقلا عن معهد تكوين مستخدمي التربية(أحمد مدغري سعيدة).مذكرة تخرج نمط مفتش التربية والتعليم الابتدائي .2005م.ص:27.

[3]- المرجع نفسه. ص: 10.

[4]- الدريج محمد. تحليل العملية التعليمية. قصر الكتاب البليدة ،الجزائر، د ط ؛2000م، ص:20.

و « نعني بالتعليم/التدريس (enseignement):نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله »[1].

وهكذا نلاحظ التفرقة بين الظاهرتين، تفرقة تقوم على أسس وظيفية مبنية على طبيعة العمل (عمل كل منهما) وليس على أساس وضع فواصل نهائية بينهما .

اقترح بعض المصطلحين و المهتمين بإصلاح النحو حلولا مقبولة للتخلص من المشكلة التي يعانيها النحو بسبب الخلافات والتعقيدات الفلسفية والكلامية وغيرها، فهذا علي أحمد مذكور يرى بـ "أن تدريس المشكلات النحوية من خلال موضوع أو نص شعري أو نثري أنفع و أفيد من تدريسه منفصلا على أنه مادة قائمة بذاتها؛ فالنحو ما هو إلا وسيلة من وسائل كثيرة لتقويم اللسان والقلم"[2] كما أن نظرته إلى تدريس اللغة" تقوم على أساس التكامل بين فنونها بدلا من التفتيت والتجزيء الحاصل نتيجة تدريسها كفروع في مواقف مصطنعة لا يجمع شتاتها جامع"[3] كما يؤكد على أهمية الاتصال اللغوي من خلال ترابط أركانه الأربعة * ببعضها البعض، ومنه بالضرورة ، فالمستمع الجيد هو بالضرورة متحدث جيد، وقارئ جيد، وكاتب جيد، والقارئ الجيد ، هو بالضرورة متحدث جيد وكاتب جيد، والكاتب الجيد لابد أن يكون مستمعا جيدا وقارئا جيدا[4].

كما يرى بأن نمو الفنون اللغوية الثلاثة الأخرى يتوقف على الاستماع،ولكن جاء إهمال تدريس الاستماع نتيجة الظن بأنه ينمو لدى الأطفال بطريقة آلية دون تعليم أو تدريب[5].

---

[1] – الدريج محمد. تحليل العملية التعليمية. ص: 21.

[2] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دط، 1997،ص:08.

[3] – المرجع نفسه،ص:07.

* "للغة فنونا أربعة وهي: الاستماع والكلام ، والقراءة، والكتابة: نقلا عن علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية،ص:07.

[4] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية،ص: 07.

[5] – ينظر: المرجع نفسه، ص:08.

وكانت فكرة ابن خلدون السباقة إلى ذلك ، حيث يقول ابن خلدون:" والسمع أبو الملكات اللسانية"[1].

أما محمود أحمد السيد فيرى أن ضعف الناشئة في النحو يعود إلى:

- المادة النحوية: ضياغة ومضمونا.
- ازدحام المنهج بموضوعات غير وظيفية
- طريقة التدريس غير المناسبة
- الاضطراب في تقرير المباحث النحوية في المنهج
- القصور في فهم مفهوم النحو.
- قلة التدريبات وخفض الدرجات
- عدم ضبط كتب النحو بالشكل[2].

كما يؤكد بشير إبرير على أن "الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية، لا حفظ القواعد المجردة ..." [3]. ثم يذهب إلى "إن المنهجية السائدة في تدريسنا للنحو لا تركز على طرائقه ومحتوياته ولا تنظر إليه علما لتكوين الملكة اللسانية، و إنما هو علم صناعة القواعد النحوية وتعليمها والتركيز على الإعراب باعتباره هو العربية بكاملها، وقد أدى هذا إلى النفور من دراسته والإقبال عليه، ومن خلاله ثم النظر إلى اللغة العربية على أنها لغة صعبة في تعليمها وفي تعلمها، ورميها بالعجز وعدم القدرة على الوفاء بمتطلبات العصر وما يقتضيه من منجزات علمية وفنية..."[4].

وقد سبق العلامة ابن خلدون الجميع في ذلك، حيث وضع أصبعه على لب المشكلة: فقد أكد على عوامل الضعف في التحصيل، أما في بعض النقاط:

1. كثرة التآليف في العلوم عائقة عن التحصيل[5].

---

[1] – ابن خلدون ، المقدمة، ص:566.

[2] – ينظر: أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية،ص:20-39.

[3] – بشير إبرير، "إستراتجية التبليغ في تدرسي النحو"، ص:463.

[4] – المرجع نفسه، ص:463.

[5] – ينظر: المقدمة، ص:463.

2. كثرة التآليف في علم النحو، "وبالجملة فالتآليف في هذا الفن أكثر من أن تحصى أو يحاط بها..." [1] يعني النحو.

3. اختلاف طرق التدريس،"... وطرق التعليم فيها مختلفة، فطريقة المتقدمين مغايرة لطريقة المتأخرين،..."[2].

4. كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلة بالتعليم،" ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء...وهو فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل..." [3]. لذا يكون التطويل مع التبسيط أنفع و أفيد من الاختصار مع الإيجاز المفرط.

5. في أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم[4]. لذا يقال" أين الجانب يستفد الطالب

6. يقترح العلامة ابن خلدون طريقة التدريج في تلقين العلوم للمتعلمين[5]. ولهذا:بهدف صحة الأداء وسلامة العبارة، وزيادة الخبرة ومعرفة الخطأ من الصواب دون التعرض للدراسة النظرية للقواعد"[6]. ولكن هذا خاص بالمستويات: الأول، والثاني، والثالث، أما بالنسبة للمستوى الرابع والخامس ابتدائي، فلابد من الدراسة النظرية للقواعد.

وعلى هذا يدعو صالح بلعيد إلى أن: في ميدان تعليم النحو يجب مراعاة الطريقة والمنهج والتدرج والاقتصار على الموظف[7].

إلا أن ابن خلدون يرى في فصل (في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم) وصناعة العربية هي "علم بكيفية، لا نفس كيفية..." [8]. والواضح أن تربية الملكة (اللغة) لا يحتاج إلى النحو عند ابن خلدون.

---

[1] – ابن خلدون ، المقدمة، ص:567.

[2] – المصدر نفسه، ص:567.

[3] – المصدر نفسه، ص:551.

[4] – ينظر: المصدر نفسه،ص558.

[5] – ينظر: المصدر نفسه،ص551.

[6] – ظبية سعيد، تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص:58.

[7] – ينظر: صالح بلعيد، مقالات لغوية،ص:427

[8] – ابن خلدون، المقدمة، ص:579.

جودة المحفوظ أو المسموع، تكون جودة الاستعمال من بعده، ثم إجادة الملكة من بعدها..." [1]. لذا فالفهم والاستعمال خير من الفهم والتلقين.

كما يرى ابن خلدون أن "الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال"[2]. لذا فالتكرار مهم في تكوين الملكة.

بالتكرار يحصل الحفظ مع الفهم: لذا فالحفظ يتماشى مع الفهم ثم أن الفائدة من تلقين القواعد النحوية، إذا لم توظف في الحياة اليومية.

يصف لنا علي أحمد مدكور الحالة التي آل إليها النحو، فيقول:"والنتيجة أن النحو بالشكل الذي يؤلف عليه، وبالطريقة التي يدرس بها الآن قد أصبح علما عقيما، يدرسه الرجل ويشتغل به سنين طوالا، ثم لا يخرج منه إلى شيء من إقامة اللسان، والفهم عن العرب، و إني لأعرف من شيوخنا من قرؤوه و أقرؤوه دهرا،ووقفوا على مذهبه و على أقواله وعرفوا غوامضه وخفاياه وأوّلوا فيه وعلّلوا، وناظروا فيه وجادلوا، وذهبوا في التأويل والتعليل كل مذهب ثم لا يكاد أحدهم يقيم لسانه في صفحة يقرؤها، أو خطبة يلقيها، أو قصيدة يرويها"[3].ويرى أيضا بأن من"...المفروض ألا يكتب التلميذ، إلا ما استمع إليه، أو قرأ عنه، أو تحدث به" [4]، والواضح من كلامه أن فنون اللغة العربية مترابطة ارتباطا وثيقا، بحيث لا يمكن لواحد من فنونها أن يؤدي وظيفته إلى بتآزر الفنون الأخرى معه.

يقول محمد صاري:" لكن التيسير في هذه المطالب الخطرة والمستعصية لن يكون على غير قاعدة، و إنما هو جهد ضائع، أو طريق مظلة لا تعرف لها حدود، ولا تتضح لها غاية إذا أخطأنا الوجهة من فاتحة الطريقة"[5]. لأن" النحو التربوي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي؛ فعلى هذا المستوى ينبغي أن تنصب جهود التيسير والتبسيط"[6].

---

[1] – ابن خلدون ، المقدمة،ص:596.

[2] – المصدر نفسه،ص:574.

[3] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص:324.

[4] – المرجع نفسه،ص:09.

[5] – صاري محمد، تيسير النحو: موضة أم ضرورة؟،ص:184.

[6] – المرجع نفسه،ص:185.

ولهذا فإن بعض المقاربة التبلغية لا تقوم على هذه الأسس؛ وعليه فإنها غير صالحة في العملية التعليمية. ومن هنا نتساءل: إلى أي مدى يكون نحونا صعبا؟ أو ما مدى صعوبة تعليمية النحو في إطار المقاربة النصية؟

المقاربة النصية: "وتقوم المقاربة النصية التي يوصى المنهاج باعتمادها على جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية، ولذا فإن النص يشكل دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى"[1]. فالقواعد اليوم تدرس من خلال نصوص نثرية في التعليم الابتدائي ، لا في أمثلة مبتورة كما في السابق .

كما أن المنهاج استعمل مصطلح النشاط عوض المادة؛ لأن النشاط هو ممارسة المتعلم التي تنصب على محتوى تعلمي في حصة من حصص الدرس داخل القسم وبناء على توجيه المدرس، والحديث عن مفهوم نشاط يعني التركيز على المتعلم لا على المحتويات المعرفية، كما يعني أيضا ربط المحتويات بالممارسة، ومن ثم بناء الكفاءة لا حشو الذاكرة بالمعلومات والمعطيات، فمفهوم النشاط يوحي بمعنى الممارسة والانجاز والبناء، فهو يضع المتعلم في مرتبة الصدارة و يعطي له الدور الأساسي في العملية البيداغوجية[2].

كم أن التعلم في المقاربة بالكفاءات يرتكز على الوضعيات التعليمية الثلاث *، وهذا يتطلب تغيير الممارسات التعليمية للمتعلمين، وكذا الذهنيان المتمسكة بالقديم والقضاء على التفكر السلبي الذي يحول بلوغ الأهداف المسطرة.

ثم أنّ استبدال وضعية التعليم بوضعية التعليم/ التعلم. هو أكثر من تغير طرأ على مستوى المصطلح، انه يعكس في الأصل اقتناعا لدى الدارسين بتزاوج وظيفتين أساسيتين هما : وظيفة التعليم ووظيفة التعلم، و السؤال المطروح : كيف حصل هذا الاقتناع ؟ وما هي الأسباب التي قادت إليه ؟

وبما أن العملية التعليمية مكونة من أقطاب أربعة ؛ فعلى أي قطب تقع المسؤولية ؟ على الأستاذ الذي لا يكون كفءاً ؛ علميا ومنهجيا؛ أي انه غير ملم بمادة النحو أو انه غير مزود بمهارات

---

[1] – وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، طبعة جوان 2011؛ ص:12.

[2] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، طبعة جوان 2011م؛ص:10.

* [1]– وضعية التعلم، [2]– وضعية الإدماج، [3]– وضعية التقويم.

وطرائق التدريس. أم هو المتعلم الذي لا يكون جديرا بالمستوى المحصّل عليه، أو انه لم يتلق التكوين المناسب في المراحل التعليمية السابقة. أم هي المادة التعليمية التي لا تناسب المتعلمين من ناحية المضمون أو طريقة العرض، ولا تلبي حاجاتهم . أم هو المنهج (المناهج) الذي لا يناسب المتعلمين من ناحية الطريقة والأهداف والوقت المخصص ، و الخلل الموجود فيه [1]. كلها إشكاليات تنتظر حلولا، وتسؤلات تنتظر أجوبة.

و "لحل مشكلة استعصاء القواعد النحوية على المعلمين و المتعلمين خاصة ، أنجز اللغويون القدامى والمحدثون مختصرات تعليمية، وكتاباً مدرسية ، وبحوثا ودراسات استلهمت أفكارها من الخبرات الطويلة والملاحظات الميدانية لواقع تعليم النحو " [2].

وعن دعوات تيسير النحو، يقول محمد صاري : " فمنهم مَنْ دلّل للناشئة لغته وبسّط أمثلته، ومنهم مَنّ اختصر قاعدته ، ومنهم من ساهم في توضيح طريقة تدريسه وانتقاء مادته وبناء منهجه، ومنهم من ذهب إلى حد الغلو، فحذف جزءاً من أصوله وأبوابه بدعوى أنها فضول لا خير فيه ولا يضطر إليها شيء " [3]. الجميل أن الكاتب ذكر كل إضافة دعاة التيسير حسب أسس تيسيرها للنحو، و الأجمل منه انه ذكرها بإيجاز غير مخل.

إنَّ الكفاءة العلمية للأستاذ لا تكفي، ما لم تصاحبها الكفاءة التواصلية، التي أضحت عنصرا هاما في العملية التعليمية؛ لانَّ المعرفة من دون أدوات توصيلها يحول دون تحقيق الأهداف المنشودة [4].

كما انَّ تيسير النحو العربي على الناشئة وجب حتميٌّ، خاصة ونحن في عصر تتجه فيه اللسانيات التعليمية إلى الاستفادة من الدراسات النظرية والميدانية الحديثة[5].

ثم انَّ التجارة العلمية أثبتت انَّ الاتصال عن طريق الكلام وحده غير كافٍ ولا يحتفظ به المتعلم ، إلا إذا عززناه باستخدام اكبر عدد من الحواس [6] .

---

[1] – ينظر ، عمر لحسن " النحو العربي واشكاليات التدريس " ، ص: 514.

[2] – محمد صاري . " تيسير النحو : موضة ام ضرورة ؟" ، ص: 181.

[3] – ينظر، المرجع نفسه " ، ص: 181.

[4] – ينظر،عبد القادر بن عسلة.تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي(المقدمة).ص:أ

[5] – ينظر، محمد صاري . " تيسير النحو : موضة ام ضرورة ؟" ، ص: 183،و184.

[6] – ينظر،عبد القادر بن عسلة.تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي.ص05.

إن جوهر المشكلة ليس في اللغة، وإنما في اعلمها ، حيث أننا لا نتعلمها كلسان امة ، ولكن نتعلمها كقواعد صنعة [1]. لذا تجدنا نحفظ هذه القواعد ولا نوظفها في حياتنا اليومية ، لا قراءة ولا كتابة

والظاهر أننا في زمان يفرض علينا بان نشكو تأخرنا كما فعل ابن عنين في زمانه، حيث قال:

كأنِّي مِنْ اخبارِ إنّ ، ولَمْ يجزْ له احدٌ في النحو ان يتقَدماَ [2].

[1] – ينظر،علي احمد مدكور،يدريس فنون اللغة العربية.ص:325.

[2] – ينظر،ابن هشام الانصاري . مغني اللبيب عن كتب الاعاريب . تحقيق و تعليق:مازن المبارك و محمد علي حمدالله،مراجعة سعيد الافغاني،دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع بيروت لبنان،د ط:2007م،ص:2013.

المبحث الثاني:المحتوى النحوي في مناهج اللغة العربية للتعليم الابتدائي.

أ- المحتوى النحوي في السنة الأولى ابتدائي

يتناول المتعلم الصيغ الصرفية والتراكيب النحوية بشكل ضمني في نشاط التعبير الشفوي والتواصل، لكن دون تقعيد أو تأصيل أي دون التعرض للقاعدة النحوية.

1- تقديم المادة :

يتميز تعليم اللغة العربية في السنة الأولى ابتدائي بمظهرين اثنين :

- إما أن يكون مر بالتربية التحضيرية، فيحتاج إلى تثبيت وترسيخ المكتسبات اللغوية المحققة، بالإضافة إلى دعمها وإثرائها.
- وإما لم يمر بالتربية التحضيرية، فيحتاج إلى الإدماج في المدرسة الابتدائية ثم إلى الاكتساب من جديد.

-الحجم الساعي الأسبوعي للمادة :

حدد توقيت اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي ب 11 سا و 15 د أسبوعيا يوزع على نشاطات المادة كما يلي[1] :

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
تعبير شفوي / قراءة / كتابة	8	6 سا
قراءة / كتابة	2	1 سا و 30 د
محفوظات	2	1 سا و 30 د
العاب قرائية و كتابية	2	1 سا و30 د
تعبير كتابي	1	45 د
المجموع	15	11 ساو15 د

[1]- ينظر، وزارة التربية الوطنية. منهاج مادة اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي طبعة جوان 2011 م ص 8 .

ملاحظات منهجيـــة :

يستهل بنشاط التعبير الشفوي في هذا المستوى التعليمي وذلك لجعـــل المـــتعلمين في وضـــعيات يمارسون فيها الأحاديث ويتناولون الكلمة ويتدربون على النطق السليم كما اســـتحدث نـــشاط القراءة + كتابة وذلك لتثبت الحروف المدروسة سالفا قراءة وكتابة [1].

2- ملمح الدخول إلى السنة الأولى ابتدائي :

يقترح البرنامج في هذا المستوى، تخصيص مرحلة تمهيدية للتعلمـــات الأوليـــة في الفـــصل الأول ومرحلة التعلمات الأساسية في الفصل الثاني ومرحلة التعليمات الفعلية قي الفصل الثالث، وهـــذا عند غياب التربية التحضيرية أما عند المرور بها يكون الطفل قد تدرب على الممارسة الشفوية للغة بحيث يكون قد تهيأ بها كمطلب قبلي لتعلم القراءة والكتابة [2].

3- ملمح الخروج من السنة الأولى ابتدائي :

يكون المتعلم في نهاية السنة الأولى قادرا على :

* التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة.
* التعبير عن أحداث بسيطة مع ربط الأفكار.
* بناء معارف جديدة بالمحاكاة.
* قراءة الحروف والكلمات والجمل والنصوص القصيرة.
* التمييز السريع بين الأصوات نطقا والحروف وكتابة.
* فهم المقروء.
* إتباع السطر واحترام الاتجاه.
* تحويل المنطوق إلى المكتوب.

[1]- ينظر، وزارة التربية الوطنية.منهاج مادة اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي.ص: 8.

[2]- ينظر،المرجع نفسه. ص:12 .

* ترتيب جمل، تأليف جمل[1].

4- المحتـــوى النحـــوي:

يتناول المتعلم الصيغ الصرفية والتراكيب النحوية بشكل ضمني في نشاط التعبير الشفوي والتواصل، دون تعقيد أو تأصيل، أي دون تناول المفاهيم النحوية بشكل صريح في الظواهر النحوية.

* جمل اسمية. * التعجب بـــ: ما أجمل. * أسماء الأفعال:تعال،هيا...

* جمل فعلية. * الاستفهام بـــ: هل، كيف... * النهي بـــ : لا.

* ظروف المكان: فوق، تحت... * التعليل بـــ: لأن. * التحذير: احذر...

* ظروف الزمان: قبل، بعد... * الإشارة: هذا، هذه... * الملكية: عند، اللام[2]. .

* جمل مثبتة. * الجر بـــ: إلى ، على ، في.

* جمل منفية بـــ ما لا العطف الواو ثم * التأنيث التذكير الموصول الذي التي *

* صفات وأضدادها كبير صغير * الأدوات الدالة على الرغبة والغاية أن حتى

* الضمائر المنفصلة أنا أنت أنتِ هو هي الضمائر المتصلة الياء الكاف الهاء النون

الصيغ :

* الضمائر المنفصلة (نحن، انتم، هم، هما، أنتما).

* الضمائر المتصلة (كم، هم، كما، هما).

* أسماء الإشارة (ذلك، تلك، أولئك).

* الألفاظ الدالة على الفضاء المكاني والزماني (أمام، اليوم، صباحا ...).

* الأسماء الموصولة (الين، اللواتي).

* أدوات الربط (الواو، الفاء، ثم).

---

[1]- ينظر، وزارة التربية الوطنية.منهاج مادة اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي.ص:9 .

[2]- ينظر، المرجع نفسه .ص :17

* الاستفهام (أ، ما ، متى ...).
* التفضيل (افعل من ...) .
* أسماء الأفعال (حذار...)
* حروف الجر (اللام ،الكاف...).
* الأفراد والتثنية والجمع.
* التعجب ب (ما افعل) .
* النفي ب (ليس ، لم، لن).
* الشرط (إذا) [1].

ب- المحتوى النحوي في السنة الثانية ابتدائي :

يتناول المتعلم الصيغ الصرفية والتراكيب النحوية بشكل ضمني في نشاط التعبير الشفوي والتواصل لكن دون تعقيد أي دون التعرض للمفاهيم النحوية بشكل صريح في الظواهر النحوية

1- **تـــقديم المادة** : يتميز تعليم اللغة العربية في السنة الثانية ابتدائي بمظهرين اثنين :

أولا : تثبيت المكتسبات اللغوية المحققة في السنة الأولى ابتدائي

ثانيا : دعم وإثراء هذه المكتسبات بالتوسع في تناول المفاهيم

2- **التوزيع الزمني** : الحجم الساعي المخصص للغة العربية في السنة الثانية الابتدائية هـــو 11 سا و 15 د موزعة على نشاطات المادة كما يلي[2] :

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
تعبير شفوي / قراءة / كتابة	10	7 سا و 30 د
قراءة كتابة	2	1 سا و30 د
محفوظات	1	45 د
نشاط الإدماج التعبير الكتابي/ المشاريع	2	1سا و 30 د
المجموع	15	11 سا و 15د

[1]- ينظر ، وزارة التربية الوطنية.منهاج مادة اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي.ص: 16، و 17.

[2]- ينظر ،المرجع نفسه.ص:10.

ملاحظات منهجية

- يستهل بنشاط التعبير الشفوي والمتواصل في هذا المستوى التعليمي.
- برمجة نشاط الإدماج في آخر الأسبوع [1].

3- ملمح الدخول : في بداية السنة الثانية ابتدائي يكون المتعلم قادرا على :

- قراءة نصوص متنوعة قراءة مسترسلة ومعبرة.
- التعبير عن آرائه مشافهة وكتابة.
- سرد الحكايات والوقائع والإخبار عن الحوادث.
- يبني جملا وفق قواعد التركيب.

4-ملمح الخروج : في نهاية السنة الثانية الابتدائية يكون المتعلم قادرا على :

- القراءة بيسر واسترسال
- فهم النصوص القصيرة
- إعطاء معلومات عن نص مدروس والإجابة عن أسئلة متعلقة به
- التعبير شفويا عن مشاعره وتأثره وذكرياته في مواقف شتى
- كتابة نصوص موجزة ومتنوعة استجابة لوضعيات ذات دلالة

1- الكفاءة الختامية لنهاية السنة الثانية ابتدائي

في نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على فهم وإنتاج نصوص شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الإخباري[2].

2- **المحتوى النحوي** : التراكيب يتم تناولها بشكل ضمني في نشاط التعبير الشفوي والتواصل في حصة الصيغ والتراكيب.

التراكيب :

- الجملة الفعلية: فعل (ماض ، مضارع ، أمر) + فاعل + مفعول به.
- الجملة الفعلية: فعل + فاعل.

---

[1]- ينظر، وزارة التربية الوطنية.منهاج اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي .ص: 10.

[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص: 10، و11 .

-الجملة الاسمية : مبتدأ + خبر (مفرد) [1].

ج- المحتوى النحوي في السنة الثالثة ابتدائي :

في هذا المستوى التعليمي يوجد محتوى نحوي لكن دون تعقيد أو تأصيل ويدرس بصفة ضمنية في نشاط التعبير الشفوي والتواصل في حصص خاصة بالصيغ والتراكيب النحوية.

1- تقديم المادة :

يتميز تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي بمظهرين اثنين :

-تثبت وترسخ المكتسبات اللغوية المحققة في السنتين الأولى والثانية

-دعم وإثراء هذه المكتسبات بالتوسع في تناول المفاهيم والمعطيات بالإضافة إلى التدريب على طرائق العمل والبحث عن المعلومات ومن ثم فانه من الضروري الوصول بالمتعلمين

إلى التحكم في الكفاءات المقررة وخاصة منها ما يتعلق باستعمال مختلف الطرائق التي يتدربون بواسطتها على إيجاد المساعي الفردية للبحث عن المعلومات ومعالجتها وتنظيمها وإعادة صياغتها شفويا وكتابيا.

وتعلم اللغة العربية في هذه السنة يتجاوز مرحلة التدريب على آليات القراءة إلى :

-القراءة المسترسلة الواعية لنصوص متنوعة ومتوسطة الطول

-إدراك محتويات النصوص والاستفادة منها معرفيا ووجدانيا ولغويا

يتيح الدرس اللغوي في هذه السنة التحكم في الرصيد اللغوي المقرر وإتاحة فرص استعماله من قبل المتعلمين في التواصل بشقيه الشفوي والكتابي في وضعيات ذات دلالة [2].

2- التوزيع الزمني : الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الثالثة ابتدائي هو تسع ساعات 09 ساعات أسبوعيا توزع على النشاطات المادة كما يلي :

[1]- ينظر، وزارة التربية الوطنية.منهاج اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي ، ص: 17.

[2]- ينظر، وزارة التربية الوطنية.منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، طبعة جوان 2011م، ص: 7.

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
قراءة تعبير شفوي وتواصل \ كتابة	8	6 سا
محفوظات	1	45 د
تعبير كتابي (تحرير)	1	45 د
نشاط الإدماج (تصحيح التعبير / مشاريع)	2	1 سا و 30 د
المجموع	12	09 سا

باعتبار السنة الثالثة ابتدائي تمثل الطور الثاني – طور التحكم في المكتسبات – من مرحلة التعليم الابتدائي، فانه يبدأ بنشاط القراءة، بعدما كان يبدأ بنشاط التعبير الشفوي. والتواصل في السنتين الأولى والثانية ابتدائي.

3- ملمح الدخول :

في بداية السنة الثالثة ابتدائي يكون المتعلم قادرا على :

- القراءة بيسر.
- فهم نصوص قصيرة.
- إعطاء معلومات عن نص مدروس والإجابة عن الأسئلة المتعلقة به.
- التعبير شفويا عن مشاعره وتأثره وذكرياته في مواقف متنوعة.
- كتابة نصوص قصيرة ومتنوعة استجابة لوضعيات ذات دلالة يراعى فيها الرسم الصحيح للحروف والكلمات[1].

4- ملمح الخروج :

في نهاية السنة الثالثة ابتدائي يكون المتعلم قادرا على :

- القراءة المسترسلة والمعبرة.
- فهم النصوص المقروءة.
- تنظيم خطابه الشفوي.
- تحرير نصوص متنوعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة

[1]- ينظر، وزارة التربية الوطنية.منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي . ص: 8.

5- الكفاءة الختامية لنهاية السنة الثالثة ابتدائي :

يكون المتعلم في نهاية السنة قادرا على فهم وإنتاج نصوص إخبارية شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع السردي.

6- المحتويات النحوية :

يتناول المتعلم الصيغ الصرفية والتراكيب النحوية بشكل ضمني في نشاط التعبير الشفوي والتواصل.

التراكيب :

- الجملة الفعلية+ الحال المفردة
- الجملة الفعلية المنفية.
- الجملة الفعلية المؤكدة (قد + الماضي)
- الجملة الفعلية : إكمال الجملة.
- الجملة الفعلية : إكمال الجملة.
- الجملة الفعلية فعل + فاعل + مفعول به + نعت.
- الجملة الاسمية المنفية.

بالإضافة إلى الصيغ والموضوعات التي سبقت في السنة الثانية ابتدائي

الصيغ :

- الضمائر المنفصلة: انتن ، هن - الضمائر المتصلة: نون النسوة : كن ، هن
- أسماء الإشارة : هذان ، هاتان ، هؤلاء
- الألفاظ الدالة على الفضاء المكاني والزماني : شرق...خلف ...يمين ....الخ..
- الأسماء الموصولة : اللذان ، اللتان. - أدوات الربط : او ، أم.
- حروف الاستقبال : السين ، سوف. - أدوات الاستفهام : أين ، بمن ، إلى أين ، لماذا ؟
- حروف الجر : عن ، الباء. - التثنية والجمع.
- الشرط : لو ، لولا ، من . - النداء : يا ، يأيها ، أيتها. - التعليل : كي ، لكي.
- اسم الفاعل واسم المفعول [1].
-

[1]- ينظر، وزارة التربية الوطنية.منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي . ص : 9 ،و16 ، و17 .

د- المحتوى النحوي في السنة الرابعة ابتدائي :

1- **تقديم المادة** : تشكل السنة الرابعة من التعليم الابتدائي نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي وهو طور تعزيز التحكم في التعليمات الأساسية وعليه يرتكز تعليم اللغو العربية في السنة من التعليم الابتدائي على :

- توسيع مكتسبات المتعلم وتطويرها بتناول مفاهيم جديدة ومعارف متنوعة مع تدريب على توظيفها.

- التعرف على بعض المبادئ في القواعد النحوية والإملائية والصرفية والتحكم فيها مما يساعده مما يساعده على استخدام ضوابطها شفهيا وكتابيا[1].

2- التوزيع الزمني : الحجم الزمني المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي هو 8س و 15 د أسبوعيا حسب الجدول الأتي :

الأنشطة	عدد الحصص	الحصص الزمني
قراءة (أداء ، فهم ، إثراء) تعبير شفوي وتواصل	2	1 سا و 30 د
قراءة /قواعد نحوية	2	1 سا و 30 د
قراءة /قواعد صرفية او إملائية	2	1 سا و 30 د
تعبير كتابي	1	45 د
محفوظات	1	45 د
مطالعة موجهة	1	45 د
انجاز مشاريع / التصحيح التعبير	1	45 د
نشاطات إدماجية /خط	1	45 د
المجموع	11	8 سا و 15 د

ملاحظة : دراسة الظاهرة الإملائية والصرفية تتم بالتناوب أسبوعيا

[1]- ينظر ، وزارة التربية الوطنية.منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي. طبعة جوان 2011 ، ص: 12

3 – ملمح الدخول :

إن ملمح الخروج لتلميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي هو مرتكز ملمح الـــدخول إلى السنة الرابعة من التعليم الابتدائي وعليه ينبغي على المتعلم في بداية السنة الرابعة قادرا على :

- القراءة المسترسلة والمعبرة
- فهم المقروء والحكم عليه
- توظيف المكتسبات اللغوية
- كتابة نصوص متنوعة

4 – ملمح الخروج :

في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قادرا على :

- القراءة المسترسلة تلخيص ما يقرأ.
- توظيف التراكيب المفيدة لبناء أفكاره.
- فهم التعليمات.
- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية.
- تذوق الجانب الجمالي للنصوص[1].

5 – الكفاءة الختامية لنهاية السنة الرابعة ابتدائي:

يكون المتعلم في نهاية هذه السنة قادرا على فهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعـــة يغلب عليها الطابع الوصفي[2].

6 – المحتوى النحوي : يتناول المتعلم التراكيب النحوية في حصة مستقلة مدتها 45 د أســـبوعيا بالتقعيد على شكل ظواهر نحوية.

التراكيب النحوية :

- أنواع الكلم : اسم ، فعل ، حرف.

---

[1]- ينظر، وزارة التربية الوطنية.منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي. ص: 12، و13.

[2]- ينظر، المرجع نفسه. ص:14.

- عناصر الجملة الفعلية البسيطة (الفعل ، الفاعل ، المفعول به).

عناصر الجملة الاسمية البسيطة (المبتدأ ، الخبر).

- الفعل اللازم والمتعدي.
- الفاعل ونائب الفاعل.
- كان وأخواتها.

إن وأخواتها الاسم المجرور بالحرف وبالإضافة

- إعراب المثنى.
- إعراب جمع المذكر السالم.
- إعراب جمع المؤنث السالم.
- الصفة والموصوف.
- العطف.
- الحال المفردة.

الفعل المضارع في الحالات الثلاث (الرفع ، النصب ، الجزم)

- اسم الفاعل واسم المفعول[1].
- بالإضافة إلى القواعد الصرفية والإملائية بمعدل 45 دقيقة أسبوعيا بالتناوب[2].

هـ – المحتوى النحوي في السنة الخامسة ابتدائي.

1- تقديم المادة :

تتوج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي الطورين السابقين :

- طور المكتسبات الأساسية (الأولى والثانية ابتدائي).
- طور التحكم فيها (الثالثة والرابعة ابتدائي).
- طور التحكم فيها (الثالثة والرابعة ابتدائي).

[1]- ينظر وزارة التربية الوطنية.منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي. ص: 23.

[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص: 24 .

بما أن هذه السنة تمثل طور استثمار المكتسبات الأساسية فتعليم اللغة تعتبر تعزيزا لمكتسباته القبلية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة في وضعيات مختلفة.

2- التوزيع الزمـــني :

الحجم الزمني المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي هو 8سا و 15 دقيقة أسبوعيا موزع على الجدول الأتي :

الأنشطة	عدد الحصص	الحصص الزمني
قراءة (أداء ، فهم ، إثراء) تعبير شفوي وتواصل	2	1 سا و 30 د
قراءة / قواعد نحوية	2	1 سا و 30 د
قراءة /قواعد صرفية او إملائية	2	1 سا و 30 د
تعبير كتابي	1	45 د
محفوظات	1	45 د
مطالعة موجهة	1	45 د
نشاطات إدماجية /انجاز مـــشاريع / تـــصحيح التعبير	2	45 د
المجموع	11	8 سا و 15 د [1].

ملاحظة : دراسة الظاهرة الإملائية والصرفية تتم بالتناوب أسبوعيا.

3 - ملمح الدخول :

ملمح الدخول إلى السنة الخامسة ابتدائي هو ملمح الخروج من السنة الرابعة والذي يتوقع فيـــه أن يكون المتعلم قادرا على :

- القراءة المسترسلة.
- تلخيص ما يقرأ.
- توظيف التراكيب المفيدة لبناء أفكاره.
- فهم التعليمات.
- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية .

[1]- ينظر،وزارة التربية الوطنية.منهاج اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي. ص: 10

- تذوق الجانب الجمالي للنصوص [1].

4 – ملمح الخروج :

نظرا إلى أن السنة الخامسة هي آخر سنة من التعليم الابتدائي يجدر بالمتعلم أن يكون قادرا على :

- قراءة كل السندات المكتوبة.
- فهم ما يقرأ.
- فهم الخطاب الشفوي.
- كتابة نصوص متنوعة.

5 – الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

يكون المتعلم في نهاية هذه السنة قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط : الحواري والإخباري والسردي والوصفي[2].

6 – المحتوى النحوي : يتناول المتعلم التراكيب النحوية في حصة مستقلة مدتها 45 دقيقة أسبوعيا مع التقعيد والتأصيل (الظواهر النحوية).

التراكيب النحوية :

أخوات كان : دلالتها وإعرابها (ليس ، صار، أصبح ، أمسى ، أضحى ، ظل ، بات).

أخوات إن : دلالتها وإعرابها (إن ، كأن ، ليت ، لعل ، لكن).

الأفعال الخمسة في الحالات الثلاث (الرفع ، النصب ، الجزم).

الحال المفردة.

إعراب الفعل المعتل الأخر في الحالات الثلاث (الرفع ، النصب ، الجزم).

الجملة التعجبية. الاستثناء بـــ (سوى ، غير).

---

[1]- ينظر،وزارة التربية الوطنية.منهاج اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي. ص: 11 .

[2]- ينظر ، المرجع نفسه. ص: 11 .

الاستفهام. الأسماء الخمسة.

الاسم الموصول. أسماء الإشارة.

الصفة والموصوف (مراجعة) [1].

[1]- ينظر، المرجع نفسه. ص: 21

المبحث الثالث: تعليم القواعد النّحوية في مرحلة التعليم الابتدائي.

1- بناء وضعية تعلمية تقويمية في مادة القواعد:

لماذا الحديث عن بناء و تقييم وضعية تعلمية؟

و الجواب بكل بساطة لأن بناء و تقييم وضعية تعلمية يعد أولى الكفاءات التي يتزود بها المعلم حتى يتمكن من تسير و تنشيط و تنظيم وضعيات التعلم داخل قسمه في إطار مرجعية المناهج الجديدة فيعطي مهمته مسؤولية وتعليمه دلالة وتلاميذه تكوينا نوعيا.

فقد تغير مفهوم التعليم في ظل ما يعرف بالمقاربات البيداغوجية الحديثة ، فالتعليم المنهجي ليس نقلا لمعارف مبرمجة مسبقا بل يجب أن يجيب على جملة من الأسئلة.

أما التعلم فلم يعد يقتصر على اكتساب المتعلم للمعرفة .بل يعرف:– متى؟- لماذا؟-كيف؟- يوظف تلك المعرفة.

– الإشكال الأول:

تباينت مسميات بعض المصطلحات التي تدخل في تطبيق بيداغوجيات المقاربة بالكفاءات عند المهتمين بالتربية و التي في حقيقة الأمر تتناسق وتسير في الاتجاه نفسه لتحقق في النهاية هدفا واحدا ،هو التكوين. ومن بين هذه المصطلحات ما يطلق على الوضعية من مسميات مختلفة مثل- سيناريو بيداغوجي –وضعية تعليمية تعلمية-وضعية بيداغوجية- وضعية تقييمية- وضعية إدماجية –وضعية مشكل...إلخ.

*ما هي الوضعية التعليمية/التقييمية ؟

*كيف نبني وضعية تعلمية تقييمية؟

ما هي الوضعية؟

هي المشكلة،ذلك لان العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم في وضعية ما تجعل كل واحد منهما ينتظر شيئا من الآخر.فالأول في وضعية تعليم والثاني في وضعية تعلمِ[1].

[1]- ينظر، اللجنة البيداغوجية الولائية تيسمسيلت. بناء وضعية تقويمية في نشاط القواعد النحوية. للسنة الخامسة ابتدائي.2011م،ص:1.

الوضعية التعلمية:

هي الإشكالية التي يتم إيجادها لتساعد المتعلم على توظيف إمكاناته وتجعله دائما في موقع العمل الفاعل والنشاط الدائم .يجب إن يقترحها المعلم وضعية ذات دلالة حتى تثير دافعية لديه وتكون له فرصة لممارسة تعلمات تنتهي به إلى امتلاك الكفاءة و تقييمها.

-الإشكال الثاني:

ما هي ترتيبات بناء وضعية تعلمية تقييمية؟

*إن التعليم المنهجي يقتضي ترتيب تفاصيل العملية التعلمية بدءا من بناء واكتساب المعارف إلى كيفية تحويلها ونهاية عند تقويمها.

وللإجابة على هذا السؤال ولتقريب المفهوم جعلنا كل عنصر من العناصر الأساسية للعملية على شكل سؤال عام يتركب من فعل **يتعلم** باعتبار ما يتضمنه من معان تتركز حول **المتعلم** وتشير الى القدرة على"فعل البناء"من جهة والى"الفاعل"الذي هو"المتعلم" من جهة أخرى ومحتوى السؤال على شكل صيغة استفهامية تتبع بتعليقات بمثابة الإجابة عنه من أجل التحليل.

وبصفة عامة كل سيرورة وضعية تحدد بثلاث مراحل: **التحضير–الإنجاز– الإدماج**.وكل مرحلة من هذه المراحل تنقسم إلى عناصر بمثابة خطوات يسير وفقها التعلم البنائي كما إن التقييم مساير لكل مرحلة.

1–مرحلة التحضير«الانطلاق» أو التمهيد : يتعلم من أين؟

فهم الواقع يحصل انطلاقا من التصورات الأولية وليس الواقع نفسه وهو المدخل الذي يمهد للعملية والشروط التي ينبغي أن تهيئ للمتعلم الأرضية التي تكون المنطلق الأساسي لبناء التعلمات الجديدة باعتبار أن المعارف الجديدة تكتسب تدريجيا على أساس معارف أو قبلية أو تصورات أولية لان فهم الواقع من طرف المتعلم يجب أن يحصل انطلاقا من تصوراته الأولية(صحيحة كانت آم خاطئة) [1].

[1]– ينظر، اللجنة البيداغوجية الولائية تيسمسيلت. بناء وضعية تقويمية في نشاط القواعد النحوية. للسنة الخامسة ابتدائي.2011م،ص:2.

2- مرحلة الإنجاز"العرض" :

يتعلم ماذا؟

"ينبغي أن تسمح لهم كل خطوة يخطونها ببنما تعلم جديد مستهدف".

المعارف التي ينتظر من المتعلم اكتسابها أو بعبارة أخرى المحتويات المعرفية التي ينبغي أن يعمل المعلم على إتاحة الفرص للمتعلم على بنائها والتفاعل معها.

يجب إذن انتقاء محتويات معرفية ذات علاقة بالكفاءة ذات دلالة بالنسبة للمتعلمين و الإبتعاد عن التكليف وهدر جهودهم للبحث عن معلومات لا جدوى منها سوى أن تبقى حبيسة الحفظ والتذكر بل الهدف هو إكسابهم القدرة على الإنتاج لاكتساب معارف جديدة ومهارات وسلوكات، فينبغي أن تسمح لهم كل خطوة ببناء تعلم جديد مستهدف.

يتعلم كيف؟

(يقع المتعلم بالبناء المرحلي للمعارف فيربط المعارف القبلية بالمعارف الجديدة).

إن الطريقة النشطة هي التي تتيح للمتعلم فرصة أنتاج المعرفة بنفسه وتكون متكيفة مع متطلبات الوضعية وطبيعة المعارف ومستوى الكفاءة وتتآنس على تصور التعلم البنائي مركزا على نشاط المتعلم كما تهتم بتوفير شروط ووضعيات التعلم وتستوجب نشاطات (مشاريع،أبحاث،مشكلات،وسائل وأدوات) لتضمن تعلما ناجحا.

(يبني المتعلم مفهومه بمقارنته مع زملائه).

عند إبراز المتعلمين لتصوراتهم وتبادل خبراتهم يكتشفون أوجه الاختلاف و التباين مما يدفعهم إلى التساؤل حول الحقيقة.

يتعلم ماذا؟

(الوسيلة تتغير بحسب الوضعية التعلمية وطبيعة المعارف المقصودة وتوظف كلما دعت الحاجة).

الوسيلة التعليمية:

هي تلك الأداة التي تستعمل خلال العملية التعلمية و المتمثلة في المراجع الوثائق، الجداول، الأدوات السمعية البصرية ،كما إنها تتغير بحسب الوضعية التعلمية وطبيعة المعارف المقصودة وتوظف كلما دعت الحاجة إليها للتحكم في المواقف[1].

معايير الوسيلة:

ملاءمتها للتعلمات المستهدفة –توفيرها –صلاحيتها.

3–مرحلة الإدماج و التّقييم :

يتعلم لماذا؟

(الغرض و الهدف النهائي من اكتساب التعلمات وتوظيف المعارف واستثمار المكتسبات يكمن في وضعيات جديدة ذات دلالة).

ويبقى أن يثبت المتعلم أنه قادر على استثمار المعلومات المحرزة في وضعيات جديدة أكثر تعقيدا الأمر الذي يمكنهم من اختبار مدى تحكمه في تجنيد مكتسباته من معارف ومهارات في مواجهة الصعاب.فلا بد من التأكيد على أن هذا العنصر من العملية يعد جوهرها واهم مرحلة فيها لأن كل العمليات السابقة تتجه في منحنى واحد من اجل تحقيق هذا الهدف ،وان اعتقد بعض المعلمين أن العملية التعلمية تنتهي عند حد إحراز المتعلم للمعرفة الأولية ،فإنهم مخطئون إذا بقيت المعرفة على مستوى الحفظ والتذكر فان سرعان ما تزول ولا تثبت إلا بتوظيفها والتدرب عليها في غير سياقها فلا بد من اقتراح وضعية جديدة ذات دلالة جديرة بالتقييم التحصيلي للمتعلمين حتى تؤدي الوظيفة المنوطة لها.

– يتعلم متى؟

(أن يحقق كل متعلم على الأقل المستوى الأدنى للكفاءة المستهدفة في نهاية المطاف).

[1]– ينظر، اللجنة البيداغوجية الولائية تيسمسيلت. بناء وضعية تقويمية في نشاط القواعد النحوية. للسنة الخامسة ابتدائي.2011م،ص:3.

هو المقياس الأدنى المعتمدة عليه في اكتساب المتعلم للكفاءة (القاعدة 2من 3المقترحة من ديكتال)أي في ثلاث مناسبات مقترحة على التعلم أن يتحكم في اثنين على الأقل كمقياس أدنى للتحكم في الكفاءة .

من دواعي التقييم أن يربط بين المعارف المكتسبة وتوظيفها في سياقات جديدة وضرورة مسايرة التقييم للعملية التعلمية منذ ما قبل انطلاقها إلى ما بعد نهايتها بأنواعه (تقييم مبدئي تكويني، تحصيلي) [1].

والتقييم التربوي الحقيقي للكفاءة لا يقيم المعارف كما جرت العادة عند المعلمين ويجب عدم الاكتفاء بطرح أسئلة حول معرفة ما أو بمراجعة المعارف التي توصلوا إليها لأن ذلك ليس مقياسا للكفاءة،بل نختبر قدراتهم على توظيف تلك الخصائص وتحويلها من معارف إلى كفاءة في وضعيات مغايرة للأولى وأكثر تعقيدا.ونعتبر النتائج هي بمثابة المؤشرات التي بفضلها يحكم المعلم على مدى تحقق الكفاءة لديهم.

– من أخطاء بعض المعلمين في تدريس القواعد :

– عدم التزام المعلم والمتعلم باللغة العربية الفصحى في أثناء التدريس.

– عدم مراعاة المعلم لمستوى التلاميذ الذهني والعلمي فيخوض في تفصيلات يصعب فهمها.

– أن يطلب المعلم من المتعلم حفظ القاعدة.

– قلة التدريبات الشفوية والكتابية.

– أن يكتب المعلم من المتعلم قراءة الإيضاح من الكتاب بعد أن ينتهي المعلم من الشرح مباشرة والأفضل أن يستغل المعلم هذا الوقت بالتدريبات.

– اكتفاء المعلم بالأمثلة التقليدية .التي لا تعطي ثروة لغوية ولا توقا أدبيا.

– أن يرسخ المعلم صعوبة القواعد في أذهان المتعلمين.

– الاقتصار على عدد محدود من الأمثلة ومحاولة استنباط القاعدة منها.

---

[1]– ينظر، اللجنة البيداغوجية الولائية تيسمسيلت. بناء وضعية تقويمية في نشاط القواعد النحوية. للسنة الخامسة ابتدائي. 2011م،ص:4.

– أن يكون المعلم ملقيا فقط أو في غالب درسه وهو الذي يمهد ويعرض ويربط ويوازن ويستنتج التلاميذ وتلقون.

– عدم استخدام المعلم الوسائل المتنوعة.

– عدم ربط القواعد بفروع اللغة العربية.

– عدم مطالبة المتعلم بتصويب الخطأ شفويا أو كتابيا.

– عدم التمهيد للدرس والتشويق له.

– عدم اهتمام المعلم بالتطبيق الجزئي .

– عدم الاهتمام بإعداد الدرس جيدا.

– الاكتفاء بالتدريبات الكتابية فقط دون الشفوية[1].

– نموذج لشبكة التخطيط اليومي

الفئة المستهدفة: الرابعة ابتدائي المحور05

النشاط:قـــــواعد النحو

الوحدة:01

الوحدة:المضارع المنصوب المـــدة:45:د

الكفاءة القاعدية:يتعرف على المضارع المنصوب وحروف النصب ويعربه إعرابا صحيحا.

مؤشر الكفاءة: *يتعرف على المضارع المنصوب

*يعرب المضارع المنصوب

[1]– ينظر، اللجنة البيداغوجية الولائية تيسمسيلت. بناء وضعية تقويمية في نشاط القواعد النحوية. للسنة الخامسة ابتدائي.2011م،ص:5.

السيرورة(المراحل)	وضعيات التعلم(النشاطات)	التقويم
وضعية الانطلاق أو التمهيد	بأسئلة موجهة من المعلم يتم مراجعة و الظاهرة النحوية السابقة. *يعرض المعلم نصاً قصيراً على السبورة.	-محاورة لاسترجاع المضارع المرفوع.
وضعية بناء التعلمات	*قراءة صامتة من طرف المتعلمين . *مناقشة ومعالجة الكلمات الصعبة . *قراءة النص قراءة جهرية. *استخراج الأمثلة المطلوبة ومعالجتها اعتمادا على الحوار. *استنتاج الظاهرة النحوية الجديد بأسلوب.	-التّعرف بالمضارع المنصوب.
وضعية الاستثمار	تقييم جزئي :يكمل الجملتين بمضارع منصوب على الألواح. *اختيار تمرين أخر لينجز على كراريس القسم.	-يجند مواره في انجاز المطلوب قصد معرفة مدى تحكمه في الكفاءة

2- مشكلة تعليم قواعد النحو:الصيحات تنطلق في العالم العربي تشكو كثرة الأخطاء النحوية التي يرتكبها الناشئة في كلامهم وقراءاتهم وكتاباتهم [1].

فهذا علي أحمد مدكور يقول:"إن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها ،وإنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة ، وإجراءات تلقينية ،وقوالب صماء نتجرعها تجرعا عقيما بدل من تعلمها لسان امة ،ولغة حياة "[2]، ولاتقتصر الشكوى على ضعف الناشئة فحسب ،بل جاوزتهم إلى خريجي الثانويات والجامعات .وهذه بنت الشاطئ بان المشكلة هي إن التلميذ كلما سار خطوة

[1]- ينظر،علي أحمد مدكور .تدريس فنون اللغة العربية.دارالفكر العربي القاهرة،د ط ؛1997 م.ص:325.

[2]- المرجع نفسه،ص:325.

في تعلم اللغة ازداد جهلا بها ونفورا منها ،وقد يتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع كتابة خطاب بسيط باللغة العربية[1].

يرى زكي الجابر أن تعليم النحو يحتاج قدرا من التفكير المجرد ومهارات عقلية تساعد على التحليل والاستنباط ،ذلك لأنه مرتبط بسيكولوجية النمو عند التلميذ ،لذلك يتم تدريسه في نهاية المرحلة الابتدائية ، يحتاج إلى كثير من التجريدات والتصورات الذهنية ،والسن الصغيرة لا تساعد على ذلك ،فهذا عبد المنعم سيد عبد العال يؤكد على انه لا مجال لدراسته في المرحلة الابتدائية، بينما يرى أبو الفتوح التوانسي وعلي الجمبلاطي أن تعليمه يبدأ في السنتين الرابعة والخامسة وبداية الطور الثالث أي الطور الثاني الإبتدائي في المدرسة الجزائرية سابقا،ونهاية الطور الثاني الابتدائي وبداية الطور الثالث في المدرسة الجزائرية حاليا،وهذا لأن المتعلم في مثل هذا السن ينتقل من الارتباط بالمحسوس إلى التفكير المجرد[2].

-الجهود التي بذلت لحل المشكلة :

يقسم علي أحمد مدكور الدراسات التي تدور حول دراسة النحو مادة وطريقة إلى قسمين :

القسم الأول:

أ- محاولات التيسير عند القدامى: ويتمثل في "مقدمة في النحو" لخلف الأحمر البصري،و"المختصر الصغير"للمبرد،ومختصر الزجاج"،وأبو حيان الأندلسي، وأبو علي الفارسي وغيرهم.

ب- محاولات التيسير عند المحدثين:وتتمثل في"النحو الواضح"لعلي الجارم،و"إحياء النحو" لإبراهيم مصطفى،و"مناهج تجديد النحو"لأمين الخولي،و"المدخل إلى كتاب الرد على النحاة لابن مضاء القرطبي" ،لشوق ضيف ، وكذلك جهود المجمعيين التي بذلت ومازالت تبذل لحد اليوم ، كمجمع اللغة العربية بالقاهرة ،المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر وغيرها[3].

---

[1]- ينظر، ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة. ،ص:66.

[2]- ينظر، علي أحمد مدكور.تدريس فنون اللغة العربية.ص:326،و327.

[3]- ينظر ، المرجع نفسه.ص:324.

أما القسم الثاني:

ب- الدراسات الميدانية و التجريبية التي قام بها أصحابها للحصول على درجات عملية ماجستير أو دكتوراه، ويمكن تصنيفها إلى أربع اتجاهات:

الاتجاه الأول:ويخص حصر الأخطاء النحوية الشائعة لدى المتعلمين ،وقياس مستوى التحصيل،وتجلى في تسع دراسات[1].

الاتجاه الثاني:وتمركز، حول طرائق تدريس النحو من التحسين والتطوير ،وتمثل في ثلاث دراسات[2].

الاتجاه الثالث:وتمركز،حول قضية إعادة بناء منهج النحو على أسس ومعايير وظيفية وموضوعية وتمثل في دراستين: [3]

الاتجاه الرابع: وتمركز،حول تحديد مشكلات تدريس اللغة العربية عامة،والنحو خاصة ،وقد تجلى في دراستين[4].

أما بالنسبة للاتجاهات الحديثة التي تهتم بكل جوانب العملية التعليمية /التعلمية التي تساعد في تيسير تعلم القواعد النحوية ،فقد قسمها الدكتور ظبية سعيد السليطي إلى أربع اتجاهات[5]:

- الاتجاه الأول:وتمركز حول المنهج.
- الاتجاه الثاني:وتمركز حول المتعلم.
- الاتجاه الثالث:وتمركز حول المعلم.
- الاتجاه الرابع:وتمركز حول طريقة التدريس والوسائل التعليمية.

---

[1]- ينظر،علي أحمد مدكور .تدريس فنون اللغة العربية .ص:228-230.

[2]- ينظر،المرجع نفسه .ص:330،و331.

[3]- ينظر،المرجع نفسه .ص:331،و332.

[4]- ينظر، المرجع نفسه .ص:332.

[5]- ينظر، ظبية سعيد السليطي.تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة.ص:62-64.

3- طرائق تدريس النّحو :

طريقة التدريس هي:"النمط أو الأسلوب الـــذي يختاره المعلم في سبيل تحقيق أهـــداف الدرس"[1] صورة أوضح هي :مجموعة من الخطوات المنتظمة والمتسلسلة التي توصلنا إلـــى الهدف بأقل جهد وأيسر وقت.

وقد أمكن تقسيم طرائق التدريس إلى ثلاث مجموعات كما هي موضـــحة في الجـــدول الآتي[2]:

طرائق قائمة على جهد المعلم	طرائق قائمة على جهد المعلم ونشاط المتعلم	طرائق قائمة على نشاط المتعلم
- طريقة المحاضرة (الإلقائية) - الطريقة القياسية	- الطريقة الاستقرائية - طريقة الاكتشاف - الطريقة الاستجوابية - الطريقة الاقتضائية - الطريقة الاستدلالية	-طريقة النشاط - طريقة المشكلات

يرى محمود أحمد السيد بأن هناك ثلاث طرائق متبعة في تعليم القواعد هـــي: الطريقـــــة القياسية،والطريقة الاستقرائية ،وطريقة النصوص المتكاملة [3].وهذه الأخيرة قد يطلق عليها أيـــضا طريقة النص الأدبي ،طريقة النصوص الأدبية المعدلة التكاملية،الطريقة المعدلة،لكن لا بأس بتعريف هذه الطرائق بشيء من الاختصار ،بالإضافة إلى الطريق الحوارية التي لم تذكر سالفا.

1- طريقة المحاضرة (الإلقائية) [4]:

تصلح هذه الطريقة في التدريس الكبار الراشدين ذوي الأعداد الكبيرة ،ولكن من عيوبها:

- إن دور المتلقي سلبي.

- لا تساعد على اكتساب كثير من الصفات الاجتماعية المرغوب فيها .

---

[1]- ظبية سعيد السليطي.تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة.ص:64.

[2]- ينظر ، المرجع نفسه.ص:65.

[3]- ينظر، محمود أحمد السيد.الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها.ج1 ،ص:16.

[4]- ينظر،ظبية سعيد السليطي. تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة.ص:65،و66.

2- الطريقة القياسية:

وهي "التي تبدأ بعرض القاعدة على السّبورة،ثم يؤتي بالأمثلة التي تؤيد القاعدة وتوضحها" [1].

ومن عيوبها..-إنها لاتساعد في تكوين السلوك اللغوي الصحيح عند المتعلم.

- إنها تبدأ بالكلمات التي غالبا ماتكون صعبة ثم تنتهي بالجزئيات، أي أنها عكس قوانين الإدراك،تبدأ بالصعب وتنتهي إلى السهل[2].

وتعد«ألفية ابن مالك» أول كتاب ألف بهذه الطريقة.

2- الطريقة الاستقرائية(الاستنباطية):

تقوم هده الطريقة على البدء بالأمثلة التي تشرح وتناقش مشاركة التلاميذ ، ومن ثم تستنبط القاعدة .وهي تسير في خمس خطوات-خطوات الفيلسوف الألماني هربارت- وهي: المقدمة أو التمهيد،العرض ، الربط والموازنة،الاستنتاج ،التطبيق.وأشهر الكتب التي ألفت وفق هذه الطريقة كتاب"النحو الواضح" لعلي الجارم[3].ومن عيوبها أنه لا يوجد لها أية صلة فكرية بين الأمثلة المبتورة في موضوعات ليس فيها خاصة لغوية[4].

وكانت هذه الطريق هي السائدة في تعليم القواعد النحوية ،حتى تبني الطريقة المعدلة.

3- الطريقة الاستدلالية:

وهي الجمع بين الطريقتين القياسية والاستقرائية فبعد انتهاء المدرس من استنباط القاعدة بالاستقراء يلجأ إلى القياس[5].

---

[1]- ظبية سعيد السليطي. تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة..ص:66.

[2]- ينظر،أحمد علي مدكور. تدريس فنون اللغة العربية.ص:338.

[3]- ينظر، علي أحمد مدكور .تدريس فنون اللغة العربية.ص:338، و339.وينظر ،ظبية سعيد السليطي.تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة.ص:67.

[4]- ينظر،محمود أحمد السيد .الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها .ج1، ص:129 .

[5]- ينظر ،ظبية سعيد السليطي.تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة.ص:67 .

4-طريقة النصوص الأدبية المعدلة:

وهي الطريقة الحالية في تدريس القواعد، نشأت هذه الطريقة بعد إدخال تعديلات على الطريقة الاستقرائية (فيؤتى بنفس متكامل يطلق عليه مصطلح الأسلوب المتصل،ويراد بالأساليب المتصلة: قطعة من القراءة أو النصوص في موضوع واحد،يقرأ الطلاب هذا النص ، ثم يناقشون في معانيه ويشار إلى الجمل التي تشتمل على القاعدة،ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها .وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق[1]. وأن(أول كتاب مدرسي يمثل هذه الطريقة كان كتاب"النحو الجديد" لعبد المتعال الصعيدي للصف الأول الإعدادي عام 1959م) [2].

ومعارضو هذه الطريقة يعتبرونها مضيعة للوقت من حيث تركيزها على مهارات القراءة الجهرية، وعدم الاهتمام بالمهارات النحوية والتدريب عليها[3].

6-طريقة الاكتشاف:

تعد هذه الطريقة من أبرز الاتجاهات الحديثة في التعلم الذاتي الذي تنادي به التربية الحديثة،وأساسها أن التلميذ في اكتشافه للمعرفة يفهمها بعمق ،ويحتفظ بها لدة طويلة ،وبذلك يستطيع توظيفها في مواقف مشابهة أو جديدة.وفي هذه الطريقة يوجه التلميذ من قبل المدرس لكي يكتشف القاعدة (اكتشاف موجه)،أو يكتشف بنفسه (اكتشاف غير موجه)،وفي هذه الحالة يكون المتعلم نشطا،وإيجابيا،والمدرس موجها ومرشدا[4].

7- الطريقة الإستجوابية:

وهي تعتمد على سؤال الطلاب وإجاباتهم عن دقائق الموضوع الذي يأخذونه في واجبات منزلية.وهي تصلح للموضوعات النحوية التي تعتمد على العد ،مثل حروف الجر،إن و أخواتها.

ومن أبرز عيوبها أنها تحتاج إلى تحضير دقيق من التلاميذ[5].

---

[1]- ينظر،محمود أحمد السيد .الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها .ج1، ص:130 .

[2]- ينظر ،ظبية سعيد السليطي.تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة.ص:68.

[3]- ينظر، المرجع نفسه.ص:69.

[4]- ينظر، ظبية سعيد السليطي. تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة.ص:69.

[5]- ينظر، المرجع نفسه.ص:70

8-الطريقة الإقتضائية:

تدرس القواعد النحوية وقت اقتضائها – عرضا في أثناء دروس القواعد اللغوية آو النصوص أو الأدب- دون أن تخصص حصص لذلك ،لكن هذه الطريقة متبعة في المعاهد والكليات اكثر من المدارس الثانوية والابتدائية[1].

9- الطريقة الحوارية :

تقوم في جوهرها على الإعداد الجيد للأسئلة من طرف المعلم ،مع مراعاة الوضوح و التسلسل والترتيب وعدالة توزيعها على التلاميذ ،ومن عيوبها :أنها تستغرق زمنا طويلا – عدم قدرة بعض المعلمين على تنفيذها.

نتيجة الصّيحات التّربوية التي تنادي بضرورة الاهتمام و التركيز على نشاط المتعلم وفعاليته ،ظهرت مجموعة من الطّرائق تسمى أحيانا بطرق"الفاعلية" أو "النّشاط"،وبها يتمّ التّعلم بسرعة فائقة[2].

10-طريقة النشاط:

وتعتمد على نشاط التلاميذ وفاعليتهم ،وفيها المعلم بتكليف تلاميذه ،بجمع الشواهد التي لها صلة بموضوع الدرس من موضوعات القراءة والنصوص المقررة عليهم، ثم يطلب منهم أن يتعاونوا فيما بينهم على فهم موضوع الدرس،واستنباط القاعدة، إلا أن المعلم قد لايستطيع تنفيذ هذه الطريقة،وذلك بسبب ضيق الوقت ، وقلة عدد الحصص[3] – حصة واحدة في الأسبوع مدتها 45 دقيقة-.

11-طريقة المشكلات:

تصلح هذه الطريقة لتدريس كثير من المواد الدراسية، ويطلق عليها"الطريقة العلمية للوصول إلى النتائج" . وتعتمد هذه الطريقة على نشاط المتعلم،وذلك لمتابعة المعلم لأعمال التلميذ،ويقوم المدرس(مثلا)بملاحظات كتابات التلميذ من خلال موضوعات التعبير، فيجمع الأخطاء اللغوية ، ثم

---

[1]- ينظر، ظبية سعيد السليطي. تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة.ص:70،و71.

[2]- ينظر، المرجع نفسه.ص:71.

[3]- ينظر، المرجع نفسه.ص:71.

يناقش التلاميذ في نوع الأخطاء، وأسباب الوقوع فيها، وبهذا يتبين للمعلم جهل التلاميذ بالقاعدة النحوية في الموضوعات التي سبق دراستها ،فيقع التلميذ في حيرة من أمره ولا يستطيع الإجابة عن الخطأ وتصحيحه،وهنا يتدخل المدرس لمساعدة التلاميذ، وذلك بتوضيح القاعدة النحوية [1]

ونجاح هذه الطريقة يعتمد على :

- مدى فعالية التلاميذ.

- مدى مهارة المعلم في معالجة الأخطاء : حيث يقسم المدرس التلاميذ حسب مستوياتهم وتقديمه لكل مجموعة ما يمثل مشكلة بالنسبة لها [2] – وهذا ما يسمى عندنا بنشاط المعالجة التربوية التي تعني تقويم الاعوجاج وإصلاح الثغرات المحددة على مستوى المتعلم (معرفيا، ووجدانيا، ونفسيا، وبدنيا، وصحيا)،وعلى مستوى المواد والأنشطة.

زميلي المعلم.

المقاطعة: 02/01 ثنية الحد

زميلتي المعلمة

استبيان رقم : 02

ماهي المقاربة التي تفضل تدريس القواعد النحوية في ظلها ؟

مقاربة التدريس بالمضامين	04	/
مقاربة التدريس بالأهداف	04	/
مقاربة التدريس بالكفاءات	22	/

[1]- ينظر، ظبية سعيد السليطي. تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة.ص:71،و72.

[2]- ينظر، المرجع نفسه.ص:72.

استبيان رقم : 03

ماهي الطريقة التي تفضلها لتدريس القواعد النحوية ؟

الطريقة القياسية (عرض الظاهرة النحوية – الإتيان بأمثلة تؤيد الظاهرة النحوية)	03	/
الطريقة الاستقرائية (أمثلة – شرح الأمثلة – استنباط الظاهرة النحوية)	05	/
طريقة النص الأدبي أو الطريقة المعدلة : الطريقة الحالية في تدريس القواعد النحوية (نص ، أمثلة ، ظاهرة نحوية)	20	/
الطريقة الإقتضائية (لا تكون لها حصة مستقلة ، وإنما تدرس في حصص المواد الأخرى أي يتم التطرق للقواعد النحوية كلما اقتضت الضرورة لذلك) .	02	/

استبيان موجه للمتعلم رقم 01:

المقاطعة:ثنية الحد1-2 .

المستوى: السنة الرابعة+السنة الخامسة ابتدائي

عزيزي المتعلم . عزيزتي المتعلمة:

يهدف هذا الاستبيان إلى معرفة أثر استخدام طريقة النص الأدبي أو الطريقة المعدلة (الطريقة الحالية) في تدريس القواعد النحوية لدى متعلمي المستوى الرابع والخامس ابتدائي.

و المطلوب منك عزيزي المتعلم ، عزيزتي المتعلمة الاستجابة لكل عبارة ببيان درجة موافقتك أو عدم موافقتك ، باستجابة واحدة من ثلاث استجابات وذلك بوضع العلامة (×).

العبارة	الاستجابات		
	أوافق	غير متأكد (ة)	غير موافق (ة)
أفضل قراءة كتب القواعد ا لنحوية.	**28**	**02**	/
أشعر أن القواعد النحوية تعينني على فهم ما أقرأ.	**30**	/	/
اشعر أن أمثلة الكتاب المدرسي غير ملائمة لمستوى المتعلم .	**25**	**05**	/
طريقة تدريس المعلم للقواعد النحوية مشوقة .	**22**	**08**	/

أفضل أمثلة القواعد النحوية المرتبطة بالواقع.	**20**	**10**	/
أفضل أن حصة القواعد النحوية في أول يوم دراسي .	**15**	**05**	**10**
أشعر بالخجل من زملائي عندما أتحدث اللغة العربية الفصحى.	**23**	/	**07**
أشعر بالسعادة لو زادت كمية التدريبات و الأمثلة في القواعد النحوية ..	**26**	**04**	/
أفضل زيادة حصص القواعد النحوية .	**20**	**06**	**04**
تعييني دراسة القواعد النحوية على النطق السليم و الكتابة السليمة.	**25**	**02**	**03**
أشعر أن القواعد النحوية صعبة لا يمكن فهمها.	16	04	10
أحب طريقة تدريس المعلم التي تعتمد على تكوين المجموعات	10	12	08
اشعر أن لا فائدة من دراسة القواعد النحوية .	/	/	30
أجد متعة في دراسة القواعد النحوية .	25	/	05
طريقة المعلم في تدريس القواعد النحوية تبعث على النشا ط	20	06	04
أحرص في إجاباتي عن أسئلة المواد الأخرى على الكتابة المضبوطة ضبطا سليما.	15	08	07
أشعر با ستيعابي للقاعدة النحوية بعد المشاركة في الشرح وحل التمرينات .	25	05	/
أفضل طريقة تدريس القواعد النحوية انطلاقا من أمثلة .	26	04	/
أفضل طريقة تدريس القواعد النحوية انطلاقا من نص .	28	02	/
لا أحب طريقة المعلم في شرح الظواهر النحوية .	/	10	20
يضايقني وجود أخطاء نحوية في الصحف والمجلات و الكتب المدرسية .	25	03	02
يسرني مساعدة زملائي في استنباط الظاهرة النحوية .	28	02	/
أكره الاعتماد على طريقة واحدة في تدريس القواعد النحوية	25	05	/

أكره تطبيق الظواهر النحوية في القراءة و الكتابة .		05	25
أحرص على تحضير درس القواعد النحوية في المنزل قبل الشرح في القسم .	26	02	02
أفضل إجراء المسابقات اللغوية في حصة القواعد النحوية .	26	02	02
تساعد القواعد النحوية على تذوق نصوص القراءة بصورة أفضل .	30	/	/
أفضل طريقة النص الأدبي (الطريقة الحالية) في تدريس القواعد النحوية .	15	10	05
أشعر أن القواعد النحوية سهلة بعد مراجعتي لها.	26	02	02
فيها يتم تقديم النص ، ثم الأمثلة ' ثم الشرح ' ثم الاستنباط الظاهرة النحوية من خلال المناقشة . .	25	03	02
أتضايق من موضوعات القواعد النحوية المقررة لهذا المستوى	/	10	20
أحب مشاركة المعلم في شرح الظاهرة النحوية .	22	06	02
أهتم بالقواعد النحوية لتساعدني في التعبير الكتابي و التعبير الشفاهي.	28	02	/
أرى أن الأمثلة دون نص كافية لشرح الظاهرة النحوية .	10	10	10
أفضل زيادة العلامة المخصصة للقواعد النحوية و التي هي نقطة واحدة من ثلاث نقاط المخصصة لأسئلة اللغة في اختبار اللغة العربية .	20	05	05
أفضل دراسة القواعد النحوية من بين فروع اللغة العربية (قراءة – إملاء – تعبير- محفوظات – كتابة).	18	06	06
أفضل أن لا تخصص حصة مستقلة لتدريس القواعد النحوية وإنما تدرس في المواد الأخرى ، وبحسب اقتضاء الحاجة إليها.	08	12	10
أكره التحدث بالعامية داخل القسم وخارجه.	25	01	04
أفضل دراسة القواعد النحوية بالعامية و الفصحى لأني أجد	23	02	05

صعوبة في فهمها.			
أتعجل انتهاء السنة الدراسية حتى أتخلص من دراسة القواعد النحوية.	10	16	04
أتمكن من فهم الظاهرة النحوية إذا كان الدرس مصحوبا بالوسائل.	24	02	06

المبحث الرابع: مقاربات التدريس التي مرت بها المدرسة الجزائرية:

بما أن التعليمية العامة مرت بثلاث محطات، تمثلت الأولى في تركيز النشاط التعليمي، والثانية في التركيز على المتعلم والمعلم،والثالثة في التركيز على المتعلم، من هنا يتبين لنا أن المدرسة الجزائرية مرت بمقاربات لتدريس ثلاث .

1- مقاربة التدريس بالمضامين (المحتويات):هذه المقاربة ركزت على المضامين ، حيث ان المعلم يلقن قائمة من المضامين للمتعلم ،وتعتبر هذه العملية طريقة حشو ذهن المتعلم بالمعلومات ،ومنه فالمعلم ملقن والمتعلم متلقٍ، وهذه الطريقة قائمة على جهد المعلم فقط، والمهم فيها هو إنهاء المقررات الدراسية بواسطة ما ينقله المعلم يقابله ما يقوله المتعلم.

2-مقاربة التدريس بالأهداف:

"ويرجع الفضل الكبير للبيداغوجيا بالأهداف التي جعلت التلميذ لأول مرة في مركز اهتمام البرامج الدراسية :فبدلا من تقويم قائمة من المضامين يلقنها المدرس ،صارت قائمة من الأهداف التي يتعين على التلاميذ بلوغها) [1].

البيداغوجيا بالأهداف تعني أن :

1-كل فعل تعلمي ينطلق من أهداف محددة ينبغي تحقيقها.

2-أنني أتحقق من بلوغ التلاميذ بعض الأهداف .

3-أنني أسجل في دفتر القسم:"يجب أن يفهم التلميذ النعت"[2].

و "للأسف ، تبينت محدودية كبيرة في البيداغوجيا بالأهداف :فالأهداف متعددة ومجزأة ،ويتعلم التلميذ قطعا دون أن يفقه معناها ولا يتفطن لعلاقتها بالحياة اليومية"[3].

فهذه المقاربة تقسم التعلمات إلى أهداف إجرائية يتعين على التلاميذ تحقيقها ،وبالتالي فهي تجزئ

---

[1]- إكزافيي روجيرس.المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.تقديم: أبو بكر بن بوزيد ، ترجمة:ناصر موسى بخيتي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر،د.ط ؛2005م،ص:16.

[2]- ينظر، المرجع نفسه.ص:15.

[3]- المرجع نفسه.ص:16.

المعرفة ،فالتلميذ يأخذ المعرفة مجزأة .وإذا كان زمن الحصة البيداغوجية حين إذٍ 30 دقيقة ، وللدرس 10أهداف إجرائية ، ولكل هدف منها 3 دقائق . فمثلا :استخرج من النّص ثلاثة أفعال معتلة في مدة ثلاثة دقائق.

*من عيوبها :

-تجزيء المعرفة.

-المعرفة من اجل المعرفة.

-الوقت لا يكفي للانجاز.

-تحديد الهدف أولا.ثم نحدد على أساسه :المحتوى، والوسائل،والتقويم.

-العملية التعليمية التعلمية مبنية على الإشكالات الآتية:

- لماذا ندرس؟

-كيف ندرس ؟

- ما هي النتيجة؟

3- مقاربة التدريس بالكفاءات:

تطبيقا لتوصيات السيد مفتش التربية الوطنية التي تخص كيفية بناء الوضعيات الثلاث : التعليمية ،التقويمية ،الإدماجية بناء صحيحا ، حيث تستوفي كل وضعية شروط بنائها وفق مقاربة التدريس بالكفاءات .

ونظرا لأهمية الوضعيات المذكورة في تحقيق الكفاءات المسطرة ،قمنا بتسطير رزنامة عمليات تكوينية ،كان الموضوع الوضعيات فيه حصة الأسد .

بعد العملية التكوينية التي قمنا بها يوم :03 جانفي 2012 : لصالح معلمي المستويات : الثالثة ، الرابعة ، الخامسة ، خرجنا بالتعليق الآتي :

***تعليق حول عمل الأفواج :**

بناءا على العمل الذي قام به المعلمون ضمن الأفواج ،فقد لاحظنا بعض النقائص ،إما ترجع لسوء فهم معنى الوضعيات التعليمية أو الوضعيات التقويمية ،أو لعدم التمكن من بنائها بناء ا صحيحا ،و يعود الأمر إلى :

- عدم تدريب المعلم على بناء الوضعيات .
- عدم التفريق بين الوضعية التعلمية و الوضعية التقويمية .
- اختلاف في قدرات المعلمين وفي معارفهم .
- اختلاف في متابعة الإصلاحات الجارية في المنظومة التربوية من معلم لأخر.
- كثرة المصطلاحات التربوية و تداخلها ،مما أدى إلى عدم التفريق بين البعض منها .
- الكفاءة واضحة في إطارها النظري ،صعبة في إطارها التطبيقي .

ونظرا لهذه المعاينة التي وقفنا عليها في أثناء العملية التكوينية الأخيرة والتي قمنا بها للمساهمة في إنتاج وضعيات تعليمية وأخرى تقويمية، وكذا تبادل الآراء حول كيفيات إعداد شبكات التقويم فقد ارتأينا أن نقدم العرض الأتي والموسوم ب : {بناء وضعيات تعلمية ووضعيات تقويمية ووضعيات إدماجية في نشاط اللغة العربية للمستويات الابتدائية : الثالثة ،الرابعة ،الخامسة . اندرجت تحته 6 مباحث[1].

1- مفهوم الوضعية :

هي كل وضعية مخطط لها انطلاقا من أهداف أو حاجات أو مشكلات ، أو هي الإشكالية المقترحة وإنجازها من طرف المتعلم ،هذا الإ نجاز يمكنه التدرج للوصول إلى التحكم في الكفاءة.

ويراد بها: تدريب المتعلمين على إجراءات علمية تقود إلى :

- التحكم في توظيف المعلومات.
- التحكم في اتباع طرائق معينة لحل مشكل .
- استنتاج قاعدة أو خلاصة.

[1]- ينظر،اللجنة البيداغوجية الولائية تيسمسيلت.بناء وضعيات تعلمية وتقويمية وإدماجية في نشاط اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.2012م ،ص:1.

- شرح وتذليل الصعوبات (مفاهيم – مصطلحات).

- اكتساب المتعلم القدرة على التأليف والابتكار.

- امتلاك المبادىء الأساسية لبناء التعلمات.

عناصرها :

أ – سياق اجتماعي (ذات دلالة ، من الواقع المعيش).

ب – الإشكالية : كل وضعية تنطلق من مشكل .

ج – الموارد: معلومات المتعلم – التوظيف .

– وتتميز الوضعية التعلمية بـــ:

- كونها وضعية ذات دلالة شخصية بالنسبة للمتعلم .

- كونها وضعية لها دلالة اجتماعية، فلا تعالج اللغة من أجل اللغة(الفهم والبناء)، ولكن تؤدي بناء إلى بناء سلوك جديد ، وإلى تغيير بعض الأنماط التي لا تتماشى وقيم المجتمع

- كونها تتضمن أنشطة متنوعة، تعتمد على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي وتقديم الأمثلة.

- كونها حصة تعلم ، يبني فيها المتعلم معارفه بنفسه .

- كونها علاقة بين المتعلم والمعلم والمنهاج ، وينتج عنها العقد التعليمي.

- كونها تتحرى المتعلم بشرط أن يكون مضمونها مشوقا محفزا لإقباله (يفكر، يحتار يرغـــب في العمل ، يصل إلى الحل).

- كونها قابلة للتجسيد وغير مستحيلة أو مستعصية أو تفوق مستوى المتعلم المعرفي أو الدراسي.

- كونها تدمج المكتسبات السابقة وتجندها.

- كونها لها مضمون يستجيب للأهداف المسطرة من قبل المنهاج، ويوحي باســـتخراج معلومـــات جديدة وتعلمات مستهدفة.

- تشجيع تعلمات جديدة (معارف و سلوكات).

- البحث عن الحل في أفواج(مجموعات).

- تعلم جزئي : بعض المعارف والسلوكات جديدة.

- كون بنائها لغايات تعليمية/ أخلاقية[1].

- بين الموارد و الكفاءة :

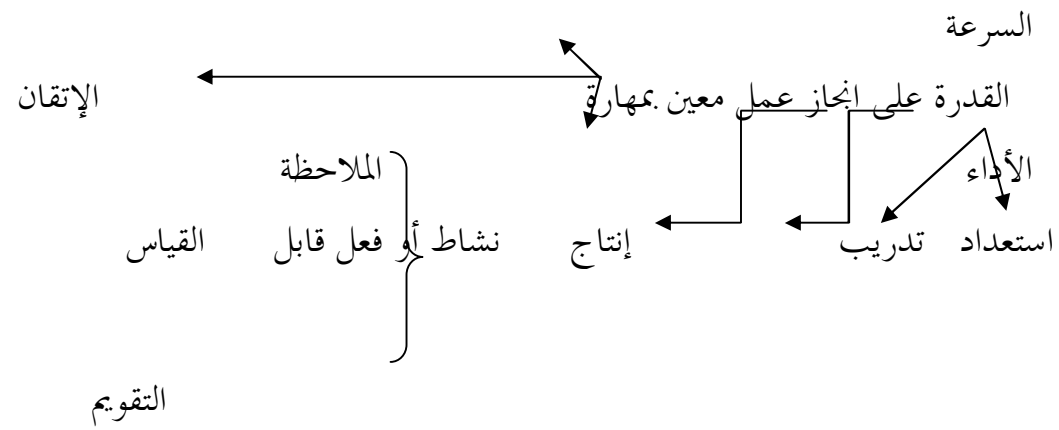
أ- الموارد ليست هي الكفاءة ،وليست هي هدف الدرس أو التعلمات المبرمجة ،إنما هي ما نتج عن التعلمات السابقة يحتاجها المتعلم ليدمجها مع التعلمات الجديدة فهي أدوات عمل معـــارف أو وسائل يتحكم فيها المتعلم و يوظفها لحل وضعيات مشكل .

ب- هناك فرق بين الهدف المنتظر من مقطع أو جزء من التعلمات و بين الكفاءة ،فالكفاءة هي نتيجة لعدة تعلمات وعدة قدرات و غالبا ما تكون في:

- نهاية محور أو مجال .
- نهاية فصل أ و سنة دراسية .
- نهاية طور.

إذا كانت الموارد هي الوسائل أو المعارف التي يمكن تجنيدها لحل وضعية (مشكلة) .

فإن الكفاءة هي:



[1]- ينظر، اللجنة البيداغوجية الولائية تيسمسيلت. بناء وضعيات تعلمية وتقويمية وإدماجية في نشاط اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.2012م ،ص:2.

– مميزات التعليمة:

أ- أن تكون واضحة لا تقبل التأويل و الاحتمالات.

ب- كلما دققنا في التعليمة كلما كانت المطالب مفهومة.

ت- كلما دققنا في التعليمة كلما كان العمل المنتظر جيدا.

ث- كلما دققنا في التعليمة كلما سهل علينا التقويم.

ج- كلما دققنا في التعليمة كلما سهل علينا وضع شبكة تقويم سليمة.

ح- غالبا ما يرسب بعض المتعلمين ليس لضعفهم أو لنقص مكتسباتهم أو ضآلة قدراتهم ، إنما لسوء فهم التعليمة فقط.

خ- أن تصاغ التعليمة بعبارات واضحة المبنى والمعنى.

د- أن تصاغ التعليمة بحسب مستوى فهم المتعلم ، وبحسب سنه ومستواه الدراسي.

ذ- أن تستجيب التعليمة للمهمة(العمل المنتظر) [1].

– التقويم:

تمهيد:

التقويم وسيلة في خدمة المعلم والمتعلم على حد السواء ، حيث يوفر الأول الوقوف على مدى تحقيق الأهداف المسطرة ، ويسمح للثاني بتحديد موقعه من التدرج البيداغوجي، وهذا التجانس بين الأهداف المسطرة والتقويم، يسمح بالتكفل الحقيقي بالفرو قات الفردية الموجودة ضمن تركيبة الفوج التربوي(المتعلمين) خلال سيرورة التعلم.

[1]- ينظر، اللجنة البيداغوجية الولائية تيسمسيلت. بناء وضعيات تعلمية وتقويمية وإدماجية في نشاط اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.2012م ،ص:3.

– الوضعية التقويمية:

هي وضعية توظف فيها المعارف المكتسبة والتوسع فيها، القصد منها: معرفة مدى الاكتساب وقدرة المتعلم على توظيف المعلومات واستثمارها والإطلاع على مسار الإجراءات المستعملة، وتتوج بإصدار حكم وقرار ، مثل: بانتقال المتعلم لمستوى أعلى أو بمنح شهادة أو بتوجيه معين حسب الملمح الذي أظهرته قدراته في بعض الأنشطة ، ويمكن أن تدل على نتائج الوضعية التقويمية على فعالية المناهج والكتب المدرسية أو تحكم المعلم في طرائق التدريس أو في التكوين.

ترتبط الوضعية التقويمية بشبكة تقويم تتضمن عنصرين هامين، هما:

- معيار التقويم.

- المؤشرات.

– تتميز الوضعية التقويمية ب:

- كونها شاملة تقيس غالبا مدى تحقق الكفاءة

- كونها تقيس مدى اكتساب وتحكم المتعلم في عدة تعلمات لعدد من المحاور.

- كونها تغطي جانبا كبيرا من البرنامج.

- كونها عملية إدماج.

- كونها غالبا ما تتوج بعلامة[1].

الوضعية الإدماجية :

هي وضعية استثمار المكتسبات القبلية للمتعلم تمكنه من إدماج مكتسباته القبلية التي تم تناولها في إطار تنمية الكفاءات المستهدفة ، وهي وضعية قريبة من الوضعية المعيشية أو المهنية ، يتم بناؤها بعد الانتهاء من معالجة الوضعيات التي تقتضيها الوحدة التعلمية .

[1]– ينظر،اللجنة البيداغوجية الولائية تيسمسيلت. بناء وضعيات تعلمية وتقويمية وإدماجية في نشاط اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.2012م ،ص:4.

• هي وضعية مركبة و دالة بالنسبة للمتعلم يطلب منه حلها باستعمال وتوظيف كل الموارد المكتسبة

مميزاتها :

- نشاط يرتكز على المتعلم إذ لا يمكن تصور نشاط إدماجي يقوم على المعلم ، حيث يستدعي تجنيد الموارد من قيل المتعلم نفسه .
- نشاط يجعل المتعلم يجند مجموعة من الموارد (معارف – سلوكات – مواقف) ينبغي أن تكون متنوعة مع الحرص على أن يكون تجنيدها بشكل مترابط وغير متراكم .
- نشاط موجه نحو تحقيق كفاءة معينة .
- نشاط مبني حول وضعية دلالة مستوحاة من محيط المتعلم .
- نشاط مبني حول وضعية جديدة .

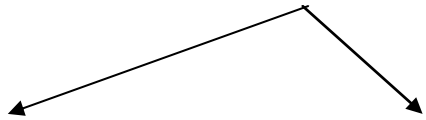
مكوناتها : السند – السياق – المهمة– التعليمة.

خصائصها : ذات دلالة (من واقع المتعلم) تدمج مجموعة من الموارد .

- جديدة بالنسبة للمتعلم وإلا اعتبرت استرجاعا لما تم تعلمه سابقا.
- مفهومة اللغة.
- وجيهة[1].
- مركبة تحتوي على معلومات أساسية و أخرى ثانوية .
- مرتبطة بكفاءة معينة.
- قابلة للتقويم .

[1]– ينظر، اللجنة البيداغوجية الولائية تيسمسيلت.بناء وضعيات تعلمية وتقويمية وإدماجية في نشاط اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.2012م ،ص:5.

وظائفها:



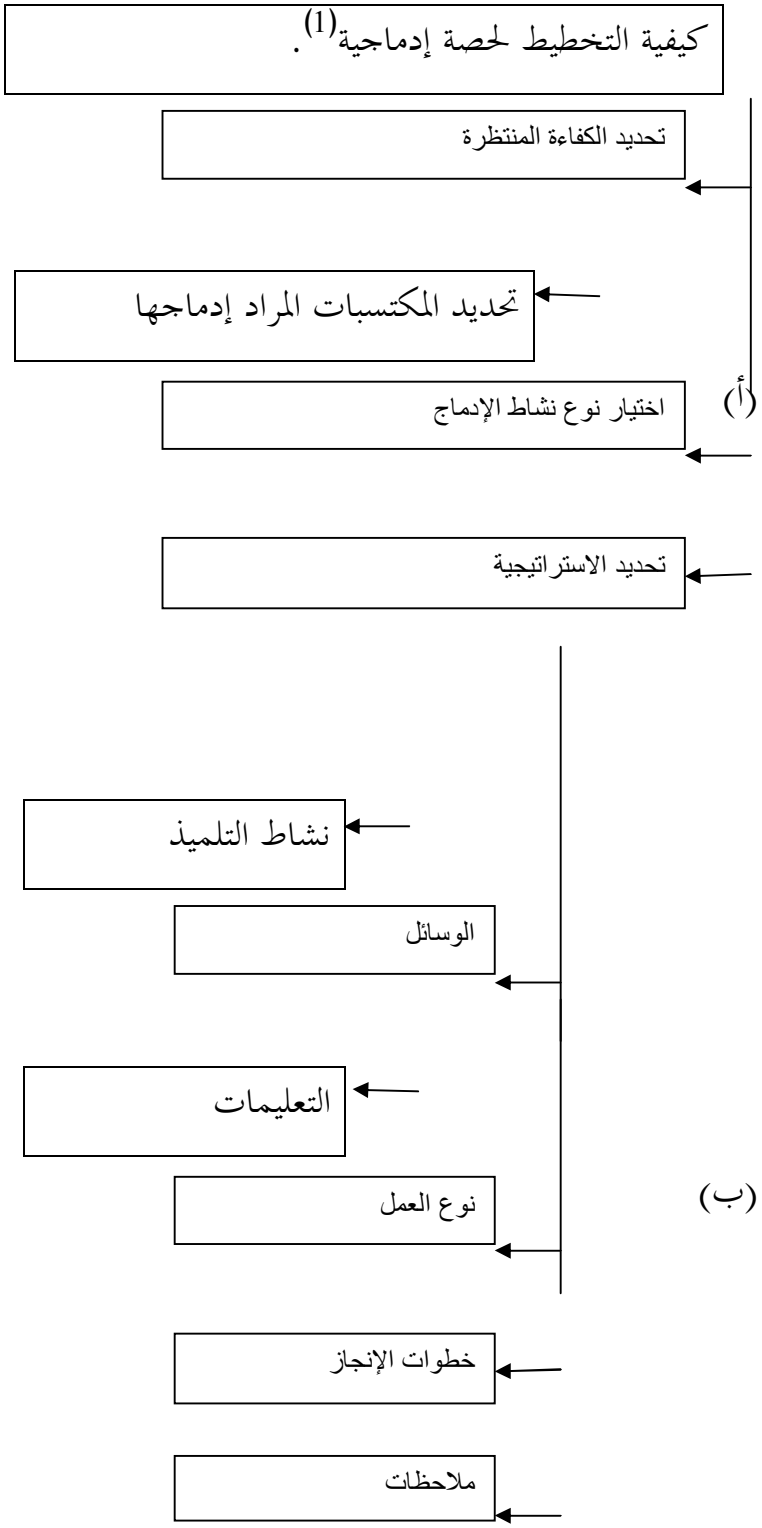
تعليمية ← يتعلم كيف يوظف موارده

تقويمية ← هل وظف موارده أم لا؟

ما يميز وضعية إدماج عن وضعية تعلم [1]:

وضعية تعلم	وضعية إدماج
- تشجيع تعلمات جديدة (معارف وسلوكات). - يتم تناولها بشكل فردي ، ثنائي، أفواج - تعلم جزئي : بعض المعارف و السلوكات جديدة. - بناء الوضعية لغايات تعليمية / أخلاقية.	- تستثمر مجموعة من التعلمات. - يعالجها المتعلم بمفرده (يمكن له طلب المساعدة من المعلم) - تكون الوضعية مركبة وقريبة من وضعية مألوفة أو مهنية .

[1]- ينظر، اللجنة البيداغوجية الولائية تيسمسيلت. بناء وضعيات تعلمية وتقويمية وإدماجية في نشاط اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.2012م ،ص:6.



[1]- ينظر، اللجنة البيداغوجية الولائية تيسمسيلت.بناء وضعيات تعلمية وتقويمية وإدماجية في نشاط اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.2012م ،ص:7.

بناء وضعية إدماج :

إن بناء وضعية إدماج يتمثل أساسا في اختيار صياغة (نص ، تمثيل ، جدول ، تصميم ...)يجد المتعلم نفسه فيها أمام وضعية من الوضعيات التي تخص الكفاءة المستهدفة ويتم ذلك بإتباع الخطوات الآتية :

- حصر الكفاءة المستهدفة .

- تحديد التعلمات التي نريد إدماجها. (المعرف و السلوكات).

- اختيار وضعية ذات دلالة تعطي للمتعلم فرصة لإدماج ما نريد إدماجه فعليا .

- تحديد كيفية التنفيذ مع الحرص على أن يكون المتعلم في صلب النشاط لإبراز :

- ما يقوم به المتعلمون
- ما يقوم به المعلم .
- الوسائل.
- التعليمات .
- تنظيم العمل داخل القسم[1].

زميلي المعلم، زميلتي المعلمة.

المقاطعة: 02/01 ثنية الحد

استبيان رقم 01

مرت المدرسة الجزائرية بأربع مراحل، وشهدت عدة إصلاحات ، مست تجديد المضامين و الطرائق التعليمية ' و إدخال تعديلات على البرامج ، وكذا كتابة برامج التعليم الأساسي ، ونتج عن ذلك أمور كثيرة ، منها مقاربات التدريس التي جاءت للتبسيط والتيسير و

[1]- ينظر،اللجنة البيداغوجية الولائية تيسمسيلت.بناء وضعيات تعلمية وتقويمية وإدماجية في نشاط اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.2012م ،ص:8.

الإصلاح، وانعكس ذلك على المادة في حد ذاتها (المحتوى والمضمون)، وعلى طرائق التدريس.

ماذا تعني لك مقاربة التدريس بالمضامين (المحتويات) ؟	أجب بوضع العلامة (×)		ماذا تعني لك مقاربة التدريس بالأهداف ؟	أجب بوضع العلامة (×)		ماذا تعني لك مقاربة التدريس بالكفاءات ؟	أجب بوضع العلامة (×)	
	نعم	لا		نعم	لا		نعم	لا
حشو ذهن المتعلم بالمعلومات	20	10	تحديد هدف و تحقيقه	30	0	تحديد كفاءة و تحقيقها	25	5
إنهاء المقرر الدراسي بأية طريقة كانت	28	2	توظيف طرق و أساليب معينة	28	2	توظيف الكفاءة	23	7
قلة الحجم الساعي	26	4	الحكم على مردودية المتعلمين	18	12	تحويل المعارف إلى ممارسات	25	5
كثافة الحجم الساعي	25	5	قلة الحجم الساعي	15	15	قلة الحجم الساعي	10	20
قلة المقررات الدراسية	23	7	قلة المقررات الدراسية	15	15	كثافة الحجم الساعي	20	10
كثافة المقررات الدراسية	28	2	كثافة المقررات الدراسية	18	12	كثافة المقررات الدراسية	25	5
المعلم ملقن	30	/	المعلم ملقن	18	12	قلة المقررات الدراسية	5	25
ملاءمة المقرر الدراسي لسن المتعلم	15	15	المعلم موجه ومنشط	15	15	المعلم ملقن	/	30
المعلم موجه و منشط	20	10	ملاءمة المقرر الدراسي لسن المتعلم	22	8	ملاءمة المقرر الدراسي لسن المتعلم	25	5
التركيز على المحتوى	25	5	التركيز على المحتوى	24	6	المعلم موجه و منشط	24	6
طريقة تعتمد على نشاط المتعلم فقط	20	10	طريقة تعتمد على جهد المعلم	20	10	التركيز على المحتوى	/	30

طريقة تعتمد على جهد المعلم فقط	10	20	طريقة تعتمد على جهد المعلم ونشاط المتعلم	24	6	طريقة تعتمد على نشاط المتعلم	30	/
طريقة تعتمد على جهد المعلم ونشاط المتعلم	14	16	بناء اختبارات بمعايير علمية معتمدة	22	8	طريقة تعتمد على جهد المعلم فقط	/	30
			التركيز على الهدف	28	2	طريقة تعتمد على جهد المعلم ونشاط المتعلم	28	2
التركيز على الهدف	25	5	التركيز على المتعلم	25	5	بناء اختبارات بمعايير علمية معتمدة	26	4
التركيز على المتعلم	26	4	وجود شبكة تقويم سليمة	26	4	وجود شبكة تقويم سليمة	26	4
بناء اختبارات بمعايير علمية معتمدة	15	15	عدم وجود شبكة تقويم سليمة	4	26	التركيز على الهدف	20	10
وجود شبكة تقويم سليمة	14	16	ارتجالية في بناء الاختبارات	8	22			
ارتجالية في بناء الاختبارات	20	10	مستوى التحصيل الدراسي : مقبول	/		التركيز على المتعلم	25	5
عدم وجود شبكة تقويم سليمة	22	8	جيد	20	/	ارتجالية في بناء الاختبارات	20	10
مستوى التحصيل الدراسي:			متوسط	10	/	عدم وجود شبكة تقويم سليمة	15	15
مقبول	10					مستوى التحصيل الدراسي :	15	
جيد	/					مقبول	/	
متوسط	20					جيد	15	
						متوسط		

زميلي المعلم المقاطعة:ثنية الحد 01+02

زميلتي المعلمة المستوى: س3.س4 .س5

استبيان رقم 05

في إطار بحث حول طرائق وأساليب التدريس اعتمادا على المقاربة بالكفاءات في التعليم وأثرها على التحصيل الدراسي ومدى تطبيقها .وللوقوف على هذا التأثير،نود منكم اعتمادا على خبرتكم ،الإجابة على الأسئلة المطروحة بكل موضوعية وطرح انشغالكم.

المستوى :س 4+س5 الصفة:.....الأقدمية:.....

الأسئلة:

1- هل استفدت من تكوين في هذا الموضوع؟ نعم [30] لا [/]

ما هو نوعه؟.....حول طرائق التدريس الحديثة.....

هل هو كاف نعم [20] لا [10]

2- هل طريقة المشكل (طرح الإشكال):

أ- تراعي مستوى التلاميذ: نعم [30] لا [/]

تجعل التلميذ عنصرا فعالا في القسم: نعم [30] لا [/]

ب- تراعي الفروق الفردية: نعم [25] لا [05]

تحقق بها الأهداف المسطرة: نعم [27] لا [03]

تسهل إنجاز البرامج: نعم [28] لا [02]

ت- تراعي الجانب الوجداني للتلاميذ: نعم [18] لا [12]

3- هل أنت:

أ- تطبق المقاربة بالكفاءات: نعم [30] لا [/]

تطبقها وفق الخطوات المطلوبة: نعم [26] لا [04]

ب- ملم بخطواتها ومتحكم فيها: نعم [26] لا [04]

4- ما هي الصعوبات التي تواجهها في تطبيق هذه المقاربة؟ حددها في شكل نقاط.

-قلة الوسائل البيداغوجية.

-كثافة البرامج التعليمية.

-طغيان ممارسات التعليم التقليدية.(التلقينية)في الميدان.

5- طريقة التدريس بالمشاريع هل: نعم [20] لا [10]

أ- تراها مناسبة: نعم [30] لا [/]

ب- ينجزها التلاميذ :

ت- تعطيها الوقت الكافي: نعم [25] لا [05]

ث- تؤدي وظيفتها: نعم [25] لا [05]

ج-إمكانيات التلاميذ المادية تسمح بالمساهمة في إنجاز المشاريع: [10] لا [20]

6- هل طرائق التدريس مسايرة لتطور المنهاج؟ نعم [20] لا [10]

7- هل هناك بديل في المشاريع في رأيك ؟ ما هو؟

لا يمكن الاستغناء عن المشاريع لما لها من أهمية في العمل الجماعي

8- ما تأثير الوسيلة على نجاعة الطريقة :انعدام الوسيلة يؤثر سلبا على نجاعة الطريقة.

9- ما هي الاقتراحات التي تقدمها من أجل إنجاح المقاربة بالكفاءات؟

- تكوين المعلمين
- توفير الوسائل المساعدة .
- تحفيز المتعلم ماديا ومعنويا.

المبحث الخامس: شروط بنـــاء اختبار في نشاط اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي:

1- مخطط بناء اختبار في نشاط اللغة العربية:

الاختبار كأداة للتقييم:

يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية ويواكبها في جميع مراحلـــها.ويلعـــب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، ونواتج التعلم المنبثقة عنها ويتحقـــق هـــذا باستعمال أدوات منها الاختبارات وحيث أن هناك أنواعا عديـــدة للتقيـــيم، فتكـــون وظـــائف الاختبارات متنوعة حسب التقويم المستهدف.

علاقة الاختبارات بالمنهاج:

ترمي الاختبارات إلى تقييم قدرات ومهارات المترشحين وفق ما ينص عليه المنهاج من كفـــاءات وأهداف تعلمية لدى المتعلمين وبالتالي لا يمكن بناء اختبار ما دون الرجوع إلى الوثيقـــة الرسميـــة وهي المنهاج.

مواصفات وشروط بناء الاختبارات: لبناء الاختبار نراعي ما يلي:

1- الصدق: ويقصد به تقييم الشيء الذي وضع من أجله وليس غيره.

2- الثبات:أن يمنح نتائج ثابتة تقريبا إذا طبق أكثر من مرة تحت نفس الظروف وعلـــى نفـــس المجموعة.

3- الموضوعية: عدم تأثر عملية التصحيح بالعوامل الشخصية.

4- الشمول : ويعني تغطية الأخبار لمعظلة التعلمات المقررة.

5- التميز : ويعني أن الاختبار يميز بين المتعلمين من حيث المستوى التعليمي وإبـــراز الفـــروق الفردية بينهم.

6- المقروئية: ويقصد بها صوغ الاختبار بلغة سليمة وبمفردات دقيقة وواضحة لمساعدة المتعلم على فهم المراد دون غموض أو لبس أو تأويل [1].

- مخطط بناء الاختبار:

مخطط البناء ويعني الإجراءات اللازمة التي يقوم بها المعلم عند بناء الاختبار.

1- تحديد الهدف من الاختبار : ويعني تقييم مكتسبات التلاميذ التي تؤهلهم لمواصلة التعليم.

2- دراسة المنهاج والوثيقة المرافقة لاستخراج:

أ- ملمح تخرج المتعلم: تحديد الكفاءات المستهدفة في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في المجالات الثلاثة وهي:

- مجال الفهم .
- مجال قواعد اللغة.
- مجال الوضعية الإدماجية.

ب- المكتسبات الضرورية: حصر المكتسبات الضرورية لمتابعة المتعلم[2].

2-اختبار في نشاط اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي .

أ- شروط اختيار النص:

يعتمد في صياغة اختبار مادة اللغة العربية على نص نثري يتكون من 80 إلى 100 مفردة على أن تكون هذه المفردات غير غريبة ولا صعبة وما ورد منها صعبا يكون مشكولا تسهيلا للفهم.

ب- شروط بناء أسئلة الفهم:

- يستلهم النص من البرنامج الرسمي أو من مصادر أخرى باحترام محاور البرنامج لتأكيد الدلالة فيه على أن يكون الموضوع المعالج لا تتجاوز مدته الساعة والنصف (1.30سا).

- أن تغطي أسئلة الاختبار أغلب المواضيع المدروسة خلال السنة الدراسية.

- أن يكون النص المعالج مرتبطا بوضعية واقعية ذات دلالة متبوعا بخمس نشاطات تتعلق بما يلي:

---

[1]- الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات. دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.ديسمبر2005م،ص:6.

[2]- الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات. دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في امتحان نهاية مرحلة التعليم.ص:7.

1- **الفهم:**

أ- وضع عنوان للنص أو اقتراح عنوان بديل في حالة وجود العنوان.

ب- أو استخراج الفكرة العامة للنص.

ت- أو الإجابة عن سؤال يتضمن الفهم العام للنص[1].

1- **الشرح:**

– شرح مفردتين مأخوذتين من النص ووضعهما في جملتين من إنشاء التلميذ .

– تقديم أضداد لمفردتين مأخوذتين من النص ووضعهما في جملتين من إنشاء التلميذ.

3- **الصرف والتحويل:**

– تحويل جملة مستخرجة من النص على أن يكون اختيار الجملة غير قابل للتأويل.

– كما يمكن طلب تصريف فعل مأخوذ من النص مع ضمائر معينة.

4- الإعراب:

أعرب ثلاث كلمات أو جملة مستخرجة من النص.

وتشكيل ثلاث كلمات حسب موقعها في النص، أو تشكيل جملة مختارة محددة فيه.

5- **تحرير فقرة:**

– تحرير فقرة تتكون من (6) إلى (8) أسطر يعالج فيها التلميذ وضعية ذات دلالة مرتبطة بفحوى النص يبرز فيها فهمه للنص وقدرته على توظيف مكتسباته اللغوية.

– كما يمكن أن يطلب من التلميذ تحرير موضوع بإدماج جمل وعبارات مقترحة لتكوين الفقرة.

شبكة التقويم (مع سلم التقدير):

[1]- الديوان الوطني للمسابقات والامتحانات. دليل بناء اختبار في مادة اللغة العربية.ص:6.

بعد إعداد الأسئلة حسب الشروط المطلوبة، ينبغي تحضير الأجوبة النموذجية، وكذا سلم التقدير باعتماد شبكة التقويم المتضمنة للمعايير والمؤشرات مع الأخذ بعين الاعتبار، التعليمات التالية:

1- أن تكون الإجابات النموذجية متطابقة تماما مع الأسئلة المطروحة.

2- أن تجزأ العلامات في سلم التقدير إلى أصغر جزء ممكن.

3- أن يراعى في توزيعها، عامل الصعوبة والسهولة، بحيث لا تمنح العلامة الكبرى للسؤال السهل، والصغرى للسؤال الصعب[1].

4- توزيع العلامات:

- تمنح للبناء الفكري(3نقاط).
- تمنح للبناء اللغوي(3نقاط).
- تمنح للوضعية الإدماجية(4نقاط).

امتحان مشترك في مادة اللغة العربية

السند:

الرحمة الكلمة الصغيرة في لفظها الكبيرة في معناها أودعها الله في قلوب بني البشر ليسود الوئام ويعم السلام فكن أيها الرجل السعيد رحيما، أطعم الجائع واكس العاري وفرج كربة المكروب، ليكن هؤلاء البؤساء خير عزاء لهمومك وأحزانك ، أيها الإنسان ارحم المرأة التي مات عنها زوجها و لم يترك لها غير صبية صغار ودموع غزار وارحم الطير ولا تحبسها في أقفاصها، دعها تهيم في فضاء الله الواسع حيث تشاء.

أيها السعداء أحسنوا إلى البائسين والفقراء، وامسحوا دموع التعساء والأشقياء، وارحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء.

1- البناء الفكري: (3ن)

- ما نتيجة تراحم الناس؟

[1]- ينظر ، الديوان الوطني للمسابقات والامتحانات.دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.ص:7،و10.

- خاطب الكاتب السعداء ، استخرج عبارة دالة على ذلك؟

- استخرج من النص مرادفات الكلمتين التاليتين ثم وظفهما في جملتين مفيدتين: (يعمّ – مصيبة)

2- البناء اللغوي: (3ن)

- املأ الجدول من النص

جمع مذكر سالم	فعل أجوف	فعل مضارع منصوب	جمع تكسير

- أعرب ما تحته خط في النص.

- عوض كلمة الرجل ب" الرجال" وغير ما يجب تغييره في العبارة التالية:" فكن أيها الرجل السعيد رحيما، أطعم الجائع".

- اذكر علامات التأنيث في الأسماء التالية: (الرحمة – السماء)

3- الوضعية الإدماجية: (4ن)

- قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ارحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء"

- اكتب فقرة تتحدث فيها عن مساعدتك عن لحيوان أو إنسان مستعينا بعلبة الأدوات التالية مدعما موضوعك بما تحفظ من أحاديث نبوية شريفة أو آيات قرآنية أو أبيات شعرية.

المحور	الموضوع	سياق الوصف	أدوات المادة	الأفعال	الأماكن
التعاون مع الغير	حيات جريح	- نوع الحيوان - مكان الإصابة	- كان وأخواتها - جملة تعجبية - فعل أجوف	طار ، اصطاد، فر، اختبأ، قفز....	الشارع، الشجرة، الحديقة، المدرسة المترل.....
	مساعدة إنسان	- مريض - شيخ يقطع الطريق - عجوز تحمل	- كان وأخواتها صفة حال مفردة	بكى، تسول، استغاث،حمل، قطع،اشتكى.....	الشارع، السوق البيت، الطريق، المستشفى.....

		الأثقال			.

اللغة العربية:

- البناء الفكري: (3ن)

- ينتج عن تراحم الناس :

يسود الوئام، يعم لسلام.....0.5×2=1ن

- العبارة التي تدل على أن الكاتب خاطب السعداء: أيها السعداء أحسنوا إلى البائسين والفقـــراء أو

فكن أي"ها الرجل السعيد رحيما.....0.5ن

الشرح والتوظيف:

الكلمة	مرادفها	توظيفها
- يعم	يسود.....0.25ن	.....0.5ن
- مصيبة	كربة.....0.25ن	.....0.5ن

***2- البناء اللغوي:* (3ن)**

جمع مذكر السالم	فعل أجوف	فعل مضارع منصوب	جمع تكسير
- ا.....025ن		يسود.....0.52ن يعم	البؤساء.....0.25ن الأحزان - الفقراء

الإعراب:

- الرحمة: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

- الطير: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

التحويل:

فكونوا أيها الرجال السعداء رحماء وأطعموا الجائع.

0.25ن 0.25ن 0.25 ن 0.25ن

3 – بطاقة تقويم موضوع الامتحان المشترك في مادة اللغة العربية للفصل الثاني2011م–2012م

1-الصلاحية الداخلية[1]:		غير مقبول	مقبول	حسن	جيد	جيد جدا
الأهداف	شمولية القدرات المستهدفة				*	
	التدرج في القدرات المستهدفة			*		
	التوازن بين القدرات المستهدفة			*		
المادة العلمية	نوع الدعائم المستعملة			*		
	المعارف				*	
	المنهجية				*	
	الترتيب المنطقي للمفاهيم				*	
	التدرج في الصعوبة				*	
	الدقة العلمية					*
الأسئلة	وضوح الأسئلة وملاءمتها					*
	أ. دقة استعمال أفعال الإشارة					*
	ب- عدم القابلية للتاويل					*
	التدرج					*
	التنوع				*	
	الشمولية				*	
مواصفات كل الموضوع	سلامة اللغة ووضوحها					*
	وضوح الدعائم (نصوص، بيانات، جداول، خرائط، منحنيات، الرموز، والمصطلحات)			*		
	الحجم الزمني: الملاءمة مع الوقت المخصص للاختبار (قراءة، فهم،إجابة، كتابة)				*	

1- الديوان الوطني للمسابقات والامتحانات .دليل بناء اختبار في مادة اللغة العربية.ص:15.

– علامة التأنيث:

فاطمة..... التاء المربوطة السماء.....حرف المدّ(ا)

3– الوضعية الإدماجية: (4ن)

المعيار	الحيوان الجريح	العلامة		مساعدة الإنسان	العلامة	
الوجاهة	– التحدث عن الحيوان المختار – ذكر نوع إصابته	0.5ن 0.5ن	1ن	التحدث عن الإنسان المحتاج ذكر نوع المساعدة	0.5ن 0.5ن	1ن
الانسجام	– تسلسل الأفكار –انسجام النص وخلوه من التناقضات – استعمال علامات الترقيم	0.5ن 0.25ن 0.25ن	1ن	– تسلسل الأفكار –انسجام النص وخلوه من التناقضات – استعمال علامات الترقيم	0.5ن 0.25ن 0.25ن	1ن
استعمال أدوات اللغة	– خلو الإنتاج من الأخطاء – استعمال الأدوات المقترحة في العلبة – توظيف أدوات الوصف	0.5ن 0.5ن 0.5ن	1.5ن	– خلو الإنتاج من الأخطاء – استعمال الأدوات المقترحة في العلبة – توظيف أدوات الوصف	0.5ن 0.5ن 0.5ن	1.5ن
الإبداع	– جودة الخط –الاستشهاد	0.25ن	0.5ن	– جودة الخط –الاستشهاد	0.25ن 0.25ن	0.5ن

الامتحان المشترك في مادة اللغة العربية

المادة: اللغة العربية:

تقويم الموضوع الأول:

1- الصلاحية الخارجية [1]:

		غير مقبول	مقبول	حسن	جيد	جيد جدا
المنهاج	التطابق مع المنهاج الرسمي					*
	التغطية			*		
	التطابق مع طبيعة الاختبار					*
	التطابق مع دليل بناء الاختبارات				*	

تغطية الموضوع: في بداية البرنامج [ ] في وسط البرنامج [*] في نهاية البرنامج [ ]

الإجابة النموذجية وسلم التنقيط [2]:

		غير مقبول	مقبول	حسن	جيد	جيد جدا
المعايير	تحديدها					*
	شموليتها					*
	درجة قياسها للقدرات				*	
	استقلاليتها				*	
	تفسيرها للمعيار					*
	قابليتها للقياس					*
	دقتها					*

[1]- ينظر، الديوان الوطني للمسابقات والامتحانات.دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.ص:15.

[2]- ينظر، الديوان الوطني للمسابقات والامتحانات.دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.ص:16.

	وضوحها					*
	توزيع النقاط حسب أهمية المقاييس(المؤشرات)				*	
	تفصيل النقاط في سلم العلامات جزئية، علامات إجمالية					*

تقويم الاختبار في حالة وجود أكثر من مادة أو مواضيع على الخيار

الرقم	المقياس	غير مقبول	مقبول	حسن	جيد	جيد جدا
	تغطية مجالات مختلفة من المنهاج				*	
	التوازن بين المواضيع الاختيارية للمادة الواحدة					

الخلاصة:

1- النص المطروح كدعامة للاختبار يتماشى مع المنهاج ومستوى المتعلمين كما أن الأسئلة كانت متنوعة وشاملة تراعي قدراتهم والإجابة النموذجية في مجملها دقيقة شاملة، ومقياس التنقيط روعيت فيه درجة أهمية الأسئلة.

4-تحليل نتائج الاختبار المشترك في نشاط اللغة العربية للفصل الثاني 2012/2011م

جدول رقم 01: أعلى علامة حسب الجنس في المدارس الحضرية و المدارس الريفية.

لغة عربية		رياضيات		فرنسية	
المـــدارس الحضرية					
أعلى علامة				أعلى علامة إنـــاث	
ذكور	انـــاث	ذكـــور	إناث	ذكور	
9.50	**9.50**	**10.00**	**9.50**	**9.50**	**10.00**
المـــدارس الريفـــيـــة					
5.50	**8.50**	**8.00**	**8.50**	**4.50**	**8.50**

جدول رقم 02: أدنى علامة حسب الجنس في المدارس الحضرية و الريفية :

أدنى علامة					
ذكور	**إناث**	**ذكور**	**إناث**	**ذكور**	**إناث**
1.50	**2.00**	**1.00**	**1.00**	**1.50**	**1.50**
المدارس الريفية					
1.00	**2.00**	**1.50**	**1.00**	**1.50**	**3.00**

جدول رقم 03:أعلى معدل عام وأدنى معدل عام لتلاميذ المدارس الحضرية والريفية حسب الجنس.

المدارس الحضرية	**أعلى معدل ذ**	**9.20**	**أعلى معدل ذ**	**1.70**
	أعلى معدل إ	**9.40**	**أعلى معدل إ**	**1.70**
المدارس الريفية	**أعلى معدل ذ**	**6.10**	**أعلى معدل ذ**	**1.00**
	أعلى معدل إ	**8.00**	**أعلى معدل إ**	**1.90**

جدول رقم 04: نسبة النجاح حسب الجنس في المدارس الريفية

الجنس	مسجلون	حاضرون	ناجحون	النسبة
ذكور	28	28	02	7.14-
إناث	40	40	07	17.5-
المجموع	68	68	09	13.23-

نلاحظ أن عدد البنات الناجحات يفوق عدد الناجحين الذكور ب3/2وهذا راجع لحرص الأنثى في الريف على التعليم. وتحقيق طموحاتها ،في المقابل نسجل كثرة الغيابات عند الذكور.

جدول رقم 05: نسبة النجاح حسب الجنس في المدارس الحضرية

الجنس	مسجلون	حاضرون	ناجحون	النسبة
ذكور	70-	68	42	61.76
إناث	185-	184	153	83.15
المجموع	255	252	195-	77.38-

نلاحظ أن عدد البنات الناجحات الإناث يفوق عدد الناجحين الذكور وهذا أيضا يرجع إلى حرص الأنثى في المدينة على التعلم. لتحقيق طموحاتها، في المقابل نلاحظ عدم مواظبة الذكور على دروسهم وكثرة غياباتهم .

جدول رقم 06: نسبة النجاح الإجمالية حسب الجنس

الجنس	مسجلون	حاضرون	ناجحون	النسبة
ذكور	143	141	49	34.75
إناث	183	182	84	46.15
المجموع	326	323	133	41.18

نلاحظ أن عدد الناجحات الإناث يفةق عدد الناجحين الذكور وهذا راجع لأسباب عدة منها :

- مواظبة الإناث على الدراسة .

- انضباط الإناث داخل القسم و المدرسة.

- إنجاز جميع الواجبات المترلية من طرف الإناث و إهمالها من طرف كثير من الذكور .

5- التعليق على نتائج الاختبار المشترك للثلاثي الثاني 2012/2011م.

أكتفي بمقارنة النتائج بين تلاميذ المدارس التحضيرية و تلاميذ المدارس الريفية بالنسبة لنشاط اللغة العربية فقط،و أوردت نتائج نشاطي الرياضيات و اللغة الفرنسية لسبب رئيس، وهو أن:بحسب المتابعة والاستقراء لأحوال المتعلمين من خلال مستوياتهم المختلفة ،فإنه إذا كان مستوى المتعلم جيدا في اللغة العربية،يكون مستواه جيدا في جميع الأنشطة التعليمية ،و إذا كان مستواه متوسطا في نشاط اللغة العربية يكون مستواه كذلك في جميع الأنشطة التعليمية ،و إذا مستواه ضعيف في نشاط اللغة العربية يكون مستواه كذلك في جميع الأنشطة التعليمية ،وهذه الظاهرة لاحظتها في أكثر من مرة عند تحليلي لنتائج الاختبارات الفصلية أو امتحانات نهاية مرحلة التعليم الابتدائي .

1-الجدول رقم 01 يبين أن أعلى علامة لتلميذ في المدارس الحضرية (9.50)أحسن من أعلى علامة لتلميذ في المدارس الريفية (5.50) و أعلى علامة لتلميذة في المدارس الحضرية (9.50) أحسن من أعلى علامة لتلميذة في المدارس الريفية (8.50)وهذا يرجع بالضرورة لعدة أسباب أهمها:

-حرص أولياء التلاميذ في المدينة على تعليم أبنائهم و متابعة نتائجهم ، في المقابل هناك إهمال الأولياء التلاميذ لأبنائهم في الريف .

- الأولياء في المدينة جلهم مثقفون ، في المقابل هناك أولياء في الريف جلهم أميون .

- توفر الوسائل التعليمية في المدارس الحضرية ،و انعدامها في المدرسة الريفية .

- استقرار المعلمين في المدينة يلعب دورا كبيرا في تحسين النتائج الدراسية ، في المقابل عدم استقرار المعلمين في الريف يلعب دورا كبيرا في تدهور النتائج .

- عزلة بعض المدارس الريفية ،وانقطاع الطرقات في فصل الشتاء ويتسبب في كثرة غيابات المعلمين ، وكذا التلاميذ، و بالتالي يعود بالسلب على النتائج .

و بالرغم من الظروف غير المساعدة على التمدرس ا لجيد لتلاميذ المدارس الريفية ،إلا أننا نلاحظ أن تلميذات الريف تزاحمن تلاميذ المدينة في النتائج و هذا راجع لإرادتهن القوية ، و طموحاتهن

البعيدة في سبيل النجاح و تحطيم جدار الصمت ، و تحديا للريف بتقاليده و عاداته ونظرته الخاطئة و السلبية للأنثى مهما حققت من نجاحات .

6- تحليل نتائج الامتحان التجريبي الثاني في نشاط اللغة العربية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

مجموع التلاميذ	الحاضرون	الناجحون	النسبة
326	**323**	**204**	**63.15**

عناصر الموضوع	العناصر الفرعية	عدد التلاميذ	عدد الموفقين	عدد المخطئين	الإجراءات
البناء الفكري	السؤال المتعلق بالفهم	323	220	103	**تحقق معيار الحد الأدنى (2/3)**
	استخراج عبارة من النص		220	103	**تحقق معيار الحد الأدنى (2/3)**
	استخراج كلمات مترادفة		218	105	**تحقق معيار الحد الأدنى (2/3)**
	توظيف المستخرج		210	113	**لم يتحقق معيار الحد الأدنى (2/3)**
البناء اللغوي	استخراج معارف لغوية		217	106	**تحقق معيار الحد الأدنى (2/3)**
	اعراب كلمات		203	120	**لم يتحقق معيار الحد الأدنى (2/3)**
	تحويل جملة		217	106	**لم يتحقق معيار الحد الأدنى (2/3)**
	تعليل حالات إملائية		217	106	**تحقق معيار الحد الأدنى (2/3)**
الوضعية	سياق		218	105	**تحقق معيار الحد**

	الوضعية(الوصف)				**الأدنى (2/3)**
	استعمال الأدوات المعطاة	220	103		**تحقق معيار الحد الأدنى (2/3)**
الإدماجية	استعمال الفعال المعطاة	217	106		**تحقق معيار الحد الأدنى (2/3)**
	تحديد ألاماكن	210	1132		**لم يتحقق معيار الحد الأدنى (2/3)**
	الإتقان(الخط-التقديم)	219	104		**تحقق معيار الحد الأدنى (2/3)**

7- **نموذج مقترح لاختبار في القواعد النحوية**

لقب واسم المتعلم :..... **العمر** : ..... **الجنس** :.....

المستوى التعليمي : .....

المدرسة : .....

البلدية : .....

الولاية : .....

عزيزي المتعلم . عزيزتي المتعلمة

هذا الاختبار وضع لقياس تحصيلك القواعد النحوية المتضمنة في وحدتي " كان وأخواتها " و " إن و أخواتها " و المطلوب منك قراءة التعليمات بدقة قبل البدء في الإجابة الصحيحة من بين أربعة بدائل .

التعليمات :

- أكتب بيانتك كاملة على ورقة الإجابة .
- إقرأ كل سؤال قراءة جيدة عنه .
- أجب عن جميع الأسئلة ، وإذا تعذر عليك الإجابة عن سؤال اتركه ، وانتقل إلى غيره.
- لا تختر أكثر من إجابة واحدة.
- اعلم أن علامتك في هذا الاختبار مهما كانت ، ليس لها تأثير في نجاحك أو

من خلال الجدول نستنتج أنه لم يتحقق معيار الحد الأدنى الذي هو الثلثين،بالنسبة للعنصر الرابع من البناء الفكري، وكذا العنصرين الثاني والثالث من البناء اللغوي،وأيضا العنصر الرابع من الوضعية الإدماجية، ومنه فلا بد من اتخاذ إجراءات علاجية على مستوى هذه العناصر.

✍ أجب بوضع العلامة (×) أمام الإجابة الصحيحة .

1- أصبح الجو دافئا

أعرب كلمة (دافئا) :

✍ حال. ☐

✍ مفعول به. ☐

✍ خبر أصبح. ☐

✍ اسم أصبح. ☐

2- ظل الحر شديدا.

عند حذف (ظل) تنطق الجملة هكذا :

✍ الحرٌّ شديدٍ . ☐

✍ الحر شديداً. ☐

✍ الحر شديد ☐

✍ الحرٌّ شديد . ☐

3- صار التلميذ طبيبا

أعرب كلمة التلميذ .

✍ فاعل . ☐

✍ خبر صار. ☐

✍ اسم صار مرفوع. ☐

✍ اسم صار منصوب. ☐

4- ليت البحر نظيف .

عند حذف (ليت) تنطق الجملة هكذا :

- البحر نظيفٍ .
- البحر نظيفاً .
- البحر نظيف.
- البحر نظيف .

كانت المياه صافية .

أعرب كلمة (كانت) :

- فعل ماض مبني على الفتح الظاهر.
- فعل ماض مبني على الفتح المقدر.
- فعل ماض مبني على السكون.
- فعل ماض ناقص .

5- أمسى الجو باردا.

عند حذف (أمسى) تنطق الجملة هكذا :

- الجو بارد .
- الجوُّ باردٍ .
- الجوباردًا .
- الجوُّ باردْ.

6- إن الحدائق ساحرة

أعرب كلمة (ساحرة) .

- حال. ☐
- خبر منصوب. ☐
- اسم أشارة. ☐
- خبر إن مرفوع. ☐

7- لعل الفاكهة ناضجة.

عند حذف (لعل) تنطق الكلمة هكذا :

- الفاكهةَ ناضجة. ☐
- الفاكهة ناضجةِ . ☐
- الفاكهةِ ناضجةً . ☐
- الفاكهة ناضجةٍ . ☐

8- أعلم أن السباحة مفيدة لكن البحر ملوث

أعرب كلمة (السباحة) :

- اسم إن منصوب. ☐
- خبر إن مرفوع ☐
- اسم إن منصوب ☐
- خبر إن منصوب ☐

أعرب كلمة (ملوث) :

- صفة
- خبر لكن مرفوع
- اسم لكن منصوب
- خبر لكن منصوب

9- .....الطفل مريضاً طول الليل.

الكلمة التي تتم معنى الجملة هي:

- ليت
- ليس
- بات
- نام

10- ..... القط حيوان أليفٌ .

الكلمة التي تتم معنى الجملة هي:

- ظل.
- أنّ.
- كان
- إنّ.

11- كان العامل غائبا.

لو كانت الجملة للمثنى المذكر تنطق هكذا:

- كان العاملين غائبان.
- كان العاملان غائبيـــْن.
- كان العاملون غائبيـــِن.
- كان العاملين غائبون.

12- ظلَّ الفلاح نشيطا.

لو كانت الجملة للجمع المذكر تنطق هكذا:

- ظلَّ الفلاحون نشيطون.
- ظلَّ الفلاحون نشيطين
- ظلَّ الفلاحين نشيطون
- ظلَّ الفلاحين نشيطين.

13- صارت المعلماتُ نشيطاتٍ .

لو كانت الجملة للمفرد المؤنث تنطق هكذا:

- صارت المعلمة نشيطةٍ .
- صارت المعلمةَ نشيطةً.
- صارت المعلمةِ نشيطةً .
- صارت المعلمة نشيطةً .

14- كانت المرأة فلاحةً ممتازةً .

- كانت المرأتين فلاحتان ممتازتين.
- كانت المرأتان فلاحتين ممتازتان.
- كانت المرأتان فلاحتين ممتازتين
- كانت المرأتين فلاحتان ممتازتين.

15- ان المعلمَ نشيط

لو كانت الجملة للمثنى المذكر تنطق هكذا:

- إن المعلمان نشيطين. ☐
- إن المعلمين نشيطان. ☐
- إن المعلمين نشيطين ☐
- إن المعلمان نشيطان. ☐

16- كأن المدير معلم.

- لو كانت الجملة للجمع المذكر تنطق هكذا:
- كأن المديرين معلمين. ☐
- كأن المديرون معلمون. ☐
- كأن المديرين معلمين. ☐
- كأن المديرون معلمين. ☐

17- أخوات " كان " هي:

- أن. ☐
- لعل. ☐
- بات. ☐
- ليت. ☐

18- أخوات " إن " هي:

- صار. ☐
- لكن . ☐
- ظل. ☐
- أضح. ☐

19- كان و أخواتها تدخل على المبتدأ و الخبر فـــَ:

- ✍ تنصب الأول و ترفع الثاني. ☐
- ✍ ترفع الأول و تنصب الثاني. ☐
- ✍ تنصب الأول و تنصب الثاني. ☐
- ✍ ترفع الأول و ترفع الثاني. ☐

20- إن و أخواتها تدخل على المبتدأ و الخبر فـــ:

- ✍ ترفع الأول و تنصب الثاني. ☐
- ✍ ترفع الأول و ترفع الثاني. ☐
- ✍ تنصب الأول و ترفع الثاني. ☐
- ✍ تنصب الأول و تنصب الثاني. ☐

زميلي المعلم المقاطعة:ثنية الحد 01+02

زميلتي المعلمة المستوى: س3.س4 .س5

استبيان رقم 04:موجه للمعلم

من خلال تجاربك في الميدان، وبالضبط عند تقويمك لمتعلميك في الوضعيات الإدماجيـــة لنشاط اللغة العربية، لا شك أنك لاحظت أخطاء يقع فيها كـــل المـــتعلمين في كتابـــاتهم، وفي حديثهم، الـــمطلوب حصر الأخطاء الشائعة لديهم، وذلك بوضع العلامة (×) في الخانـــة الـــتي تراها مناسبة.

الأخطاء الشائعة	نعم	لا	الأخطاء الشائعة	نعم	لا
أدوات الربط (العطف)	30	/	الأفعال الخمسة في حالة الرفع	22	08
جمع المذكر السالم عند الإضافة	30	/	الأفعال الخمسة في حالة النصب	24	06
جمع المذكر السالم في حالة الرفع	25	05	الأفعال الخمسة في حالة الجزم	25	05
جمع المذكر السالم في حالة النصب	26	04	اتصال لام الجر بالأسمـــاء الـــتي تكتب بلامين.	28	02
جمع المذكر السالم في حالة الجر	30	/		28	02
	30	/		28	02
	25	05		26	04

المثنى عند إضافته	24	06	همزة الوصل .	25	05
المثنى في حالة الرفع	28	02	التاء المربوطة.	28	02
المثنى في حالة النصب	30	/	التاء المفتوحة.	30	/
المثنى في حالة الجر	30	/	عدم وضع النقطة.	28	02
خبر كان و أخواتها .	28	02	عدم وضع الفاصلة.	29	01
اسم كان وأخواتها	27	03	عدم وضع علامة الاستفهام	28	02
خبر إن وأخواتها	28	02	عدم وضع علامة التعجب	20	10
اسم إن وأخواتها	18	12	التثنية.	10	20
الاسم المجرور	26	04	الجمع.	20	10
الفعل المضارع المرفوع	25	05	عدم التفريق بين المذكر والمؤنث.	10	20
الفعل المضارع المنصوب	15	15	عدم التفريق بين المعرفة والنكرة.	20	10
الفعل المضارع المجزوم	14	16	جمع المؤنث السالم في حالة النصب.		
أسماء الإشارة					
الأسماء الموصولة					

تعليق: والظاهر أن الأساتذة يختلفون في طرق تصحيح الأخطاء، فمنهم من يركز على الشائعة منها فقط، و التي يقع فيها المتعلمون دائما، ومهم من يصحح كل الأخطاء، ويرى بان ذلك ضروري، بحجة أن الخطأ هو منطلق كل التعلمات، ومنهم من بقي حائراً أمام هذه المشكلة، فتراه يعمل بالطريقتين، مما يسبب له بعض المتاعب التي هو في غنى عنها .

زميلي المعلم المقاطعة:ثنية الحد 01+02

زميلتي المعلمة المستوى: س3.س4 .س5

استبيان رقم 06:موجه للمعلم

1- ماذا تعني لديك المعالجة؟	2- بين مما يأتي المفاهيم التي يمكننا ربطها بمفهوم المعالجة:	3- ما هي الاقتراحات التي يمكن أن نختارها من بين الاقتراحات الآتية؟:
رتب حسب الاقتراحات الآتية وفق أولوية تصوراتك انطلاقا من المجال الأبعد إلى الأقرب:		
*مجال البيداغوجية 3	*الدعم x	*إجراء المعالجة على كل تلاميذ القسم ☐
*مجال التعليمية 4	*مساعدة شخصية x	*المعالجة تخص تلاميذ يعانون من صعوبات. x
*مجال الطب 5	*الاستدراك ☐	*إجراء المعالجة على مجموعة من التلاميذ. ☐
*مجال التعلمات 6	*التشخيص x	* إجراء المعالجة على مجموعة متجانسة من التلاميذ. x
*مجال البيدغوجية 7 الفارقة"التمايز"	*التقويم ☐	* إجراء المعالجة على كل تلميذ له حاجات خاصة x
*مجال الضبط والتعديل 2	*الخطأ Faute ☐	*أجمع على هده الاقتراحات25 معلما من بين 30 معلما.
*مجال التسرب المدرسي 1	*الهفوة Erreur ☐	
*أجمع على هدا الترتيب 20 معلما من بين 30 معلما.	*المسار ☐	
	*التصحيح x	
	*التصحيح الذاتي ☐	
	*مجموعة احتياجات x	
	*أجمع على هدا الربط 18 معلما من بين 30 معلما.	

تعليق: متاعب المعالجة البيداغوجية شبيهة بمتاعب اللغة العربية، والتي هي وجود لغتين – فصحى وعامية- ، أما المعالجة البيداغوجية فما تزال ينظر إليها كأنها استدراك ، ناسين أو متناسين أو غير مدركين بان الفرق شاسع بين المفهومين، حيث أن المعالجة البيداغوجية هي إلحاق المتعلم بالمستوى بعد تشخيص الداء وتقديم العلاج المناسب في الوقت المناسب. فيلحق المتعلم كفءا بمستواه. ان

الاستدراك فهو إلحاق المتعلم بالمستوى بشتى الطرق و الوسائل ، ولا يهم أن لحق كفءا بهذا المستوى أو غير كفء به .

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّربيّة الوطنيّة الدّيوان الوطنيّ للامتحانات والمسابقات

امتحان نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي دورة:ماي 2012م

اختبار في مادة: اللغة العربية **المدة:**ساعة ونصف

النّصّ :

إنَّ **الْجَزَائِرَ** بَلَدٌ يَزْخَرُ بِرَوَائِعَ الْمَنَاظِرِ، وَيَكْتَظُّ بِجَمِيلِ الْمَشَاهِدِ وَعَظِيمِ الآثَارِ، فَهُوَ يَسْتَقْبِلُ زَائِرَهُ بِالسُّهُولِ الشَّاسِعَةِ وَالْجِبَالِ الْمُغَطّاةِ بِالْغَابَاتِ الْمُتَنَوِّعَةِ ، وَالسُّهُولِ الْمُمْتَدَّةِ عَلَى ضِفَافِ الْبَحْرِ الْأَبْيَضِ الْمُتَوَسِّطِ وَالشَّوَاطِئِ الْعَدِيدَةِ ذَاتِ الرِّمَالِ النَّاعِمَةِ . أَمَّا الصَّحْرَاءُ فَهِيَ عَرُوسُ الْجَنُوبِ تَسْتَضِيفُ الْقَادِمَ إِلَيْهَا بِكُثْبَانِ الرِّمَالِ اللاَّمِعَةِ كَأَنَّهَا أَكْوَامٌ مِنْ دَقِيقِ **الذَّهَبِ** قَائِلَةً لِضُيُوفِهَا: يَا زَائِرُ تَفَضَّلْ وَتَمَتَّعْ بِمَنْظَرِ غَابَاتِ النَّخِيلِ الْكَثِيفَةِ ، وَبِصَفَاءِ الْمِيَاهِ الْعَذْبَةِ الَّتِي تَسُرُّ النَّاظِرِينَ، وَبِخَرِيرِ الْمِيَاهِ الَّذِي يُنْعِشُ السَّامِعِينَ (**فَأَيْنَما تَوَجّهَ الزَّائِرُ فِي الْجَزَائِرِ ، يَكْتَشِفُ الْبَهَاءَ وَيَتَمَتَّعُ بِرَوْعَةِ الْجَمَالِ**) وَيُعاوِدُهُ كُلَّمَا غادَرَ الْجَزَائِرَ لِلرُّجوعِ إِلَيْها ثَانِيةً.

جديدي عبد الغني

الأسئلة :

أ) أسئلة الفهم : (03 نقاط)

1- ضعْ عنوانا مناسبا للنّص .

2- بِمَ شبَّه الكاتب الصحراء ؟

3- استخرج من النّص مرادف الكلمتين التاليتين : **الوَاسِعَة – الحُلْوة** .

ب) أسئلة اللّغة : (03 نقاط)

1- أعرب ما تحته خط في النّص .

2- حوّل الجملة ما بين قوسين في النص إلى المثنى .

3- انقل الجدول ثم أكمله بالمفردة المناسبة من النّص :

فعل مجرد	فعل مزيد	صفة	جمع المذكر السالم

ج) الوضعية الإدماجية : (04 نقاط)

قمت بزيارة إلى إحدى المدن الجزائرية الجميلة في العطلة .

حرّر فقرة ما بين 8 و12 سطرًا تصف فيها ما شاهدته من المناظر الجميلة ،مشوّقًا الناس لزيارتها ، مستعملاً في ذلك إن أو إحدى أخواتها وكذا الصفة .

تحليل الموضوع:

طرح بعض الباحثين و الدَّارسين كالدكتور صالح بلعيد وغيره مسألة الشَّكْل ــ شكل النُّصوص – " باعتبارها جزْءًا هامًّا في حلّ مشكل النّحو العربيّ ،فإذا كان النّصّ مشكولاً يُقرَأُ قراءة صحيحة ويَسْهُلُ البحث عن إعرابه ،لكن غياب الشّكْل يُسَبِّبُ اللَّبْس "[1]، وأكدوا على ضرورتها ، بهدف رفع اللبس الذي قد يعترض المتعلم والمعلم في كثير من الأحيان وخاصة لما تتشابه الكلمات ،وأيضا لتسهيل الإعراب ،كما يرى الأستاذ صالح بلعيد ضرورة شكل الكُتُب المَدْرسيّة،ويُوجِّه الدّعوة إلى ذلك " ... ولذا أدعو أنْ تكون الكُتُب المدرسيّة كلّها مشكولة "[2]. ولكن قد تجري الرياح بما لا تشتهي السفن ، فموضوع اللغة العربية في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي للسنة الدراسية 2012/2011م،أثار الشكل فيه جدلا كبيرا احتمالات كثيرة ،وهذا ما يبعث فينا الحزم والعزم على أنّ اختيار موضوع في هذا المستوى ينبغي أن يخضع لشروط ثلاثة لابد منها فيه ، فالأول : توفر المعايير المعتمدة في بناء هذه الاختبارات ،والثاني : يجب أنْ يكون الإعداد من طرف لجنة متكونة من أساتذة مختصين في اللغة العربية ،وأمّا الثالث : أن تكون الأسئلة بعيدة عن كثرة الاحتمالات والتأويلات ،و إلا فنحن نعسر على المتعلمين لا نيسر عليهم .

ففي تقييم هذا الامتحان ،نقسم الأساتذة المقيمون إلى فريقين : فالفريق الأول أكد ورود خطأ في شكل ثلاث كلمات ، فالأول في الكلمة (بروائع) التي جاءت في النص منصوبة بالفتحة، والأصح لديهم أنها مجرومة ،لأنها معرفة بالإضافة ، وبالتالي فهي مضاف و(المناظر) مضاف إليه.

أما الفريق الثاني فيرى أن الشكل كان صحيحا ،وبالتالي فالكلمة (بروائع) تأتي منصوبة لأنها على وزن فعاعل، ولأنها جاءت مضافا فيجوز نصبها وجرها وهي من الحالات الشاذة في الممنوع من الصرف.

---

[1]- صالح بلعيد . " شكوى مُدرِّس النحو من مادة النحو "، ص : 429.

[2]- المرجع نفسه . ص : 430.

أما الخطآن الثاني والثالث اللذان يؤكدهما الفريق الأول وتنفيهما الوزارة فواقعان في الجملة (فأينما يُوجّه الزائر في الجزائر ،يكتشف البهاء ويتمتع بروعة الجمال) فالفعلان (يكتشف) و (يتمتع) وردا في النص مرفوعين ، والصواب أنهما مجزومان ،لان أينما الشرطية تجزم فعلين، فالأول جواب الشرط والثاني يلحق به لأنه معطوف عليه ،أما الفريق الثاني فينبغي ذلك ،ويؤكد على إن (أينما) ظرف مكان يليها فعل التعميم ،وبالتالي فهي ليست جازمة ،والفعلان المذكوران يأتيان مرفوعين [1].

ولذا يجب أنْ نتنبّه جيّدًا في المستقبل لتفادي الوُقوع في مثل هذه الأخطاء ،ونركِّز على أنْ تكون الأسئلة مُحدَّدة واضحة ،لا تأويل فيها ولا احتمال ،فالمتعلِّم يريد التّيسير لا التّعسير ،فكيف بنا نُرْكِبُه صَعْبًا وندَّعي أنّنا نُسهلُ عليه ،وفي هذا يقول العلاَّمة ابن خلدون :" ... فقصدوا إلى التّسهيل على المتعلّمين، فأَركَبُوهم صَعْبًا يَقْطَعُهُم عن تحصيل الْمَلَكَات النّافعة... "[2].

خلاصة الفصل الثالث:

[1]- يُنظر ، مصلوب ليلى . " جَدَل حوْل أخطاء تَضَمنها موضوع اللّغة العربيّة في امتحان نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي"، عدد 3672، (01 جوان 2012م) ، جريدة الشّروق اليوميّ الجزائر ، ص : 04.

[2]- ابن خلدون . المقدّمة . ص : 551.

رغم الجهود والآراء والدعوات لتيسير النحو، إلا أن المشكلة لم تزل قائمة، والشكوى من صعوبة النحو، والضعف في اللغة العربية تُطرح في كل مناسبة، ومازالت الأصوات ترتفع، والجهود نتُبذل، والاقتراحات تتهاطل، والدعوات إلى التيسير والتبسيط والإصلاح والتجديد تتوالى.

كما أن الشكوى من الضعف لدى تلاميذنا مبالغ فيها في بعض الأحيان، وأن هذا الضعف ليس خاصا باللغة العربية فقط بل هو مسجل على مستوى كل الأنشطة التعليمية الأخرى، وان مسؤولية تدريس اللغة العربية ليست هي مسؤولية مدرس اللغة العربية فقط، بل هي مسؤولية جميع مدرسي المدرسة، وهنا أطرح السؤال الآتي: ما الفائدة من تدريس قواعد النحو العربي، إذا كانت –القواعد– توظف في حصص اللغة العربية فقط، وتُهمل في حصص المواد الأخرى.

ثمّ إنّ الإصلاح الذي نلمس أثره على المتعلِّم، فهو ليس إصلاحاً، كما أنّ هذا الإصلاح ركّز على المتعلم ونسي الأستاذ، وهذا يفرض علينا إعادة النظر في إستراتيجية تكوين المكوّنين، وذلك يوضع إستراتيجية واضحة في المدارس العليا المختصة في تكوين الأساتذة، وهذه المهمة مسندة إلى وزارة التربية الوطنية، وذلك قصد معالجة النقائص الملاحظة في الميدان.

وما دامت قضية تيسير النحو العربي من القضايا التي تهم المجتمع والتنمية، فينبغي على الجامعة الجزائرية أن تنظر إليها بمنظار الجدية، وتفتح فرعاً خاصاً بها، أو تضع مقياسا خاصا بتيسير النحو، وذلك قصد إخراجها من النظرية إلى التطبيق.

وما دام المعلم يدرِّس جميع الأنشطة التعليمية، الأدبية منها والعلمية، وكذا الفنية والبدنية، فهو بطبيعة الحال يلزمه أن يكون على دراية بتعليمية كل مادة على حدا، بينما زميله في المتوسط والثانوي يكفيه أن يكون على دراية بتعليمية مادة واحدة.

وما دامت قواعد اللغة العربية توظف في حصص نشاط اللغة العربية فقط، وتُهمل في حصص الأنشطة الأخرى وفي البيت، والسوق والشارع ... فما جدوى تلقينها؟

الخاتمة

الخاتمة

في ختام هذا البحث خلصت إلى النتائج الآتية:

اولا: ضرورة بناء مناهج متكاملة تراعي نمو التلميذ وسنه ،ومستواه التعليمي.

ثانيا: ضرورة استخدام لغة سليمة من طرف المعلم والأستاذ داخل القسم.

ثالثا: الحرص على التدريس باللغة العربية الفصحى، واجتناب العامية في شرح الدروس.

رابعا: ضرورة التدرج في تناول المفاهيم النحوية من مستوى إلى آخر.

خامسا: رغم التيسير والإصلاح إلا أن مشكلة النحو العربي تبقى تنتظر حلا لها.

سادسا: مشكلة النحو تكمن في الطريقة، وليس في المادة.

سابعا: المحافظة على اللغة العربية مسؤولية الجميع، وليست مسؤولية أستاذ اللغة العربية وحده.

ثامنا: دراسة المضامين النحوية وتحليلها ونقدها وإدراج البدائل، وذلك عن طريق:

- مناسبة المحتوى النحوي للمستوى المعرفي للمتعلمين.
- برمجة نصوص بسيطة مأخوذة من واقع المتعلمين.
- جعل اللغة تتصل بحياة المتعلمين، وإلاّ فهي لغة ميتة عقيمة.
- التقيد بشروط دليل بناء الإختبار في اللغة العربية.
- الموازنة بين مناهج اللغة العربية والتدرج للتعلمات.
- تفعيل حصص المعالجة البيداغـــوجية والدعم البيداغـــوجي في نشاط اللغة العربية.

حلول مقترحة لمعالجة الإشكالية:

إن متطلبات وتوجيهات التربية الحديثة التي تحثنا على البحث المـــستمر في تطـــوير الفعـــل التعليمي، تستوجب منطقيا تطرق إلى دور المدرس الممارس في الميدان، ممّا يحتم تطـــوير النظـــرة التقليدية للتدريس، وعليه أقترح ما يلي:

- ضرورة تحريك المدرس وتوجيهه إلى المساهمة الفعالة في المجتمع وفي العالم الذي يعيش فيه.

- تطوير الفعل التعليمي لدى المدرس باستغلال المستجدات التربوية وتطبيقها السليم الذي يحقق نجاح المهام البيداغوجية التدريسية الأساسية والتي منها:

- مساعدة المدرس على فهم وظيفته التعليمية والإيمان بها والإخلاص في أدائها.

- مساعدة المدرس على التخلي عن الممارسات التقليدية في التدريس – رغم الانتقال من المدرسة السلوكية غلى المدرسة البنائية، إلاّ أنّ ذهنية المدرس ما زالت متعلقة بالقديم، و لم تساير الجديد .

- مساعدة المدرس على الاهتمام بالتعليمية والسهر على توظيفها في ممارسة تعليمه.

- المساعدة على استغلال وتطبيق البرامج وأساليب النشاط التربوي التي تلبي ميول المدرسين وتستجيب لحاجاتهم.

- المساعدة على وضع الخطط السليمة القائمة على أسس علمية، والمناسبة للموقف الذي توضع من أجله.

- المساعدة على حسن استغلال وسائل التعلم والأدوات والطرق وتوفيرها لتكون في خدمة المتعلم.

- المساعدة على متابعة المستجدات في أمور التعليم والتربية الذي يفرض على المدرسين الاستمرارية في التكوين فرديا أو جماعيا للسمو بمهمة التدريس والارتفاع لمستوى التدريس وترقية مستوى الأداء فيها.

- العمل على تنسيق جهود المدرسين وجمع شملهم حول مبادئ علمية وخلقية.

- دعم وتعزيز التكوين الذاتي للمدرس بمساعدته على البحث في المجال المعرفي (المستوى المعرفي) والتقني (التحكم في استخدام الوسائل الحديثة مثل الحاسوب).

- التوثيق التربوي وسيلة تعليمية من الضروري أن تكون في متناول المدرس لكي يواكب تطور التعليم بواسطة التوجيهات والإرشادات تربويا ومعرفيا.

الآفاق المستقبلية للبحث:باب البحث لا يزال مفتوحا والجهود لازالت تبـــذل لإيجـــاد حـــل معتدل.

- إصلاح المناهج والبرامج بحسب التغيرات والتطورات التي تحدث في مختلف الميادين، وبحسب تلبية الحاجات الجديدة للمجتمع.

- إنّ كل تجديد في المناهج والأساليب يقتضي تجديدا في الهياكل والمنشآت والوسائل، للتكيف وخطط التعليم المعاصر القائم على المدرسة خارج الجدران، وبدون صفوف، وذات المعلم الواحد والتعليم بالأساليب الميكروتقنية.

- إنّ التكوين الجدّي للمعلم يتطلب إنشاء مراكز إقليمية يمكن هذا الأخير من الحصول علـــى أساليب تدريس وتقويم حديثة.

إنّ المدرس بحكم تجربته الواسعة واحتكاكه بالواقع يجد مكانه الطبيعي في ميـــدان البحـــث التربوي، ويساهم فيه بفعالية من أجل تطويره على المستويين النظري والتطبيقي، وذلـــك ضـــمن الفرق المتحمسة لتجد فيه المتنفس واتخاذ المبادرات وإنجاز مختلف الأنشطة مثل:

- دراسة المضامين وتحليلها ونقدها وإدراج البدائل.

- تنويع العمل التربوي ومحاولة الإلمام بمجمل القضايا التربوية والنفسية التي لها علاقـــة بواقـــع المتعلمين.

- الإطلاع على مستجدات البحث التربوي في العالم والإستفادة منه في الواقع المعيش.

- إثراء خبرات الأساتذة والمعلمين الباحثين وتجديدها.

- توحيد العمل التربوي وتنظيمه.

- البحث عن الصعوبات التي تعترض المربين في أداء مهامهم والسعي لتذليها واقتراح الحلول.

- دراسة الحالات الخاصة التي تعيق العملية التربوية واقتراح حلول هادفة.

- ربط الوسائل التعليمية بالدروس النظرية للوصل إلى نتائج أفضل.

- إيجاد أساليب جديدة لعملية التقويم وفق الدراسات الحديثة.
- ضرورة دراسة علم النفس، باعتباره عنصر أصيل في إعداد المدرس.
- بناء مخططات علاجية، لاستشراف المستقبل.
- الموازنة بين الكفاءة العلمية والكفاءة التواصلية للمدرس.

وبقدر اهتمام المدرس بالبحث التربوي وتنويع نشاطه، تكون الفائدة، ويدب النشاط، وتشحذ الهمم، وتجدد المعارف، فيحصل التكوين الفعلي في الميدان التربوي.

وأخيرا فإن هذا البحث ما هو إلا محاولة لمعرفة بعض – وإن لم أقل كل – ما يدور في مجال الدراسات اللغوية والنحوية .

والله تعالى نسأل ، أن ينتفع بهذا الجهد كل من له رغبة في الاطلاع على مثل هذه المواضيع، وندعوه عزّ وجلّ أن يلهمني الإخلاص في القصد السداد في العمل، وهو على قدير،وبالإجابة جدير.

قائمة المصادر المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم برواية حفص .

1. إبراهيم أنيس. من أسرار اللغة ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط7؛ 1994م.

2. إبراهيم مصطفى.إحياء النّحو.لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر القاهرة،د ط ؛1959م.

3. ابن آجرّوم، أبو عبد الله محمّد بن داود الصنهاجيّ الفاسي المغربيّ.متن الآجرّوميّة.دار ابن حزم للطباعة والنّشر بيروت لبنان،ط 1 ؛ 2002م.

4. ابن الأنباري . أبو البركات عبد الرحمن بن محمد . نزهة الألباء في طبقات الأدباء .تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي بيروت، ط2؛ 1998م.

5. .أبو البركات عبد الرحمن بن محمد. الإنصاف في مسائل الخلاف. تحقيق : محمّد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصريّة صيدا ــ بيروت لبنان،دط؛2006 م،ج1،ج2.

6. .أبو البركات عبد الرحمن بن محمد. نزهة الألباء في طبقات الأدباء.ص:92. نقلا عن صالح بلعيد.مقالات لغويّة

7. ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهل . الأصول في النحو . تحقيق: عبد الحسين الفتلي ، مؤسسة دار الرسالة لبنان، ط3 ؛ 1993 م،ج1.

8. ابن السكيت. إصلاح المنطق.نقلا عن الرافعي مصطفى صادق. تاريخ آداب العرب.ج1.

9. ابن جني، أبو الفتح عثمان. الخصائص.ج1،ص:273.نقلاً عن أحمد حساني."النّظام النّحويّ بين الخطاب الفلسفي والخطاب التّعليمي"،ندوة تيسير النّحو الجزائر،عدد (2001م).

10. ابن جني. أبو الفتح عثمان. الخصائص.تحقيق :محمّد علي النّجار،دار الكتاب العربي، د.تا،ج1،ج2.

11. .أبو الفتح عثمان. الخصائص.ج1،ص:238. نقلاً عن أحمد حساني."النّظام النّحويّ بين الخطاب الفلسفي والخطاب التّعليمي"، ندوة تيسير النّحو الجزائر،عدد (2001م).

12. .أبو الفتح عثمان. الخصائص. تحقيق: محمد علي النّجار ، دارالكتب العلمية بيروت، د تا،ج1،ص:56. نقلا عن ابن من منظور.لسان العرب. دارالكتب العلمية بيرت،د.تا،ج15.

13. ابن جني. أبو الفتح عثمان.الخصائص. ج1، ص:173.نقلاً عن ابن مضاء القرطبيّ.الرّدّ على النّحاة.تحقيق: محمّد إبراهيم البنا.

14. .أبو الفتح عثمان.الخصائص.ج1، ص:220.نقلاً عن عبد الجبّار توامة."المنهج الوظيفيّ الجديد لتجديد النّحو العربيّ"،ندوة تيسير النّحو الجزائر،عدد(2001م).

15. .أبو الفتح عثمان.الخصائص.ج1،ص:48.نقلاً عن أحمد حساني."النّظام النّحويّ بين الخطاب الفلسفي والخطاب التّعليمي"،ندوة تيسير النّحو الجزائر،عدد (2001م).

16. الرّسائل.ص:65.نقلاً عن نعمان بوقرة."قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النّحو عند المغاربة والأندلسيين "، ندوة تيسير النّحو (2001م).

17. ابن حزم.التّقريب لحدّ المنطق.ص:104.نقلاً عن عبد المجيد عيساني.النّحو العربيّ بين الأصالة والتّجديد.

18. ابن خلدون ،عبدالرحمن.المقدمة. نسخة محققة لونان بإخراج جديد، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت لبنان، د.ط ؛ 2010م.

19. ابن عبد ربه. العقد الفريد.ج1،ص:248م.نقلا عن ابن عثيمين محمد بن صالح.الدرة النحوية في شرح الآجرومية.دارابن الجوزي للنشر و التوزيع القاهرة،ط1؛2006م.

20. ابن عثيمين، محمد بن صالح. الدرة النحوية في شرح الآجرّومية. دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع القاهرة، ط1، 2006م.

21. ابن عصفور . المقرّب في النّحو . تحقيق وتعليق:أحمد عبد الجواد وعليّ أحمد معوّض ، ،دار الكتب العلميّة لبنان ،ط 1 ؛ 1998، ج1.

22. ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله.شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك.منشورات دار ومكتبة الهلال بيروت ، ط 1؛2001م ،م01،م02.

23. ابن فارس . الصّاحبي في فقه اللّغة وسنن العرب في كلامها . تحقيق: مصطفى الشّويمي مؤسسة بدران بيروت ،د ط ؛ 1964م.

24. ابن فرحون المالكي . الدّيباج المُذَهب في معرفة أعيان المذهب . ص:48.نقلاً عن ابن مضاء القرطبي .الرّدّ على النّحاة .تحقيق: محمّد إبراهيم البنا.

25. ابن قتيبة ،عبدالله بن مسلم.الشعر و الشعراء.تحقيق:محمد عبد المنعم العريان،دار إحياء العلوم لبنان،دط؛1981م.

26. ابن مالك . ألفية ابن مالك . البيتان:8،و9. نقلاً عن ابن عقيل . شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك . منشورات دار ومكتبة الهلال بيرت ،ط1؛2001م ،م1.

27. .ألفية ابن مالك . البيتان:3،و4. نقلاً عن ابن عقيل . شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك.منشورات دار ومكتبة الهلال بيرت ،ط1؛2001م ،م1.

28. ابن مضاء القرطبيّ. الرّدّ على النّحاة. دراسة وتحقيق: محمّد إبراهيم البنا،دار ابن حزم بيروت لبنان ،ط1 ؛2006م

29. . الرّدّ على النّحاة. دراسة وتحقيق: محمّد إبراهيم البنا،دار ابن حزم بيروت لبنان ،ط1 ؛2006م ،ص:09.نقلاً عن السّيوطي .بغية الوعاة .ج1.

30. .الرّدّ على النّحاة. تحقيق:شوقي ضيف،دار المعارف مصر،ط2 ؛1953م.

31. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم . لسان العرب. دار صادر للطباعة والنشر بيروت لبنان، د.تا،م5.

32. .لسان العرب.دار الكتب العلمية بيروت ،د.تا،ج15.

33. ابن هشام. أبو محمد جمال الدين الأنصاري. مغني اللبيب عن كتب الاعاريب. تحقيق وتعليق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، مراجعة سعيد الافغاني، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت لبنان، د ط ؛ 2007م.

34. .أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك . ج4، ص: نقلا عن ابن مضاء.الرّدّ على النّحاة.تحقيق: محمّد إبراهيم البنا .

35. .شرح قطر الندى وبل الصدى.ضبط وتصحيح:يوسف الشيخ محمّد البقاعي دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت،لبنان،ط2؛ 2008م.

36. ابن يعيش ،موفق الدين يعيش بن علي. شرح المفصل . تصحيح وتعليق: شيخ الأزهر، إدارة الطباعة المنيرية القاهرة مصر، د.تا،ج1،ج2.

37. أبو القاسم بن محمّد الضّريري. شرح اللّمع لابن جنّي.تحقيق:رجب عثمان محمّد ،مكتبة الخانجي القاهرة ،ط1؛ 2000م.

38. أبو حيان الأندلسي،أبو عبد الله محمد بن يوسف. الإمتاع والمؤانسة. تحقيق: أحمد أمين وأحمد الزين، منشورات مكتبة الحياة، بيروت لبنان. د.تا، ج2.

39. أحمد حساني."النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي "،أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في23 ،24أبريل بالمكتبة الوطنية بالحامة،(2001م)، المجلس الأعلى للغة العربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر.

40. أحمد سليمان ياقوت .ظاهرة الإعراب وتطبيقها في القرآن الكريم .ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،دط؛1983 م.

41. أحمد عبد السّتّار الجواري."الوصف:نظرة أخرى في قضايا النّحو العربيّ"،مجلة المجمع العلميّ العراقيّ بغداد،عدد(1982م)،ج4، م33.

42. أحمد عبد العظيم عبد الغنيّ. المصطلح النحوي. دراسة نقدية، دار الثقافة للنشر والتوزيع مصر ،د ط ؛ 1990م.

43. الأصفهاني .محاضرات الأدباء ومحاورات الشّعراء والبلغاء.دار مكتبة الحياة بيروت ،دط 1961م،ج1،ص:37.نقلاً عن عمر لحسن."النّحو العربيّ وإشكاليات تدريسه"،ندوة تيسير النّحو الجزائر،ص:507.

44. الأعلام، م1،ص:25.نقلاً عن نعمان بوقرة."قراءات تمهيديّة في تيسير تعليم النّحو عند المغاربة والأندلسيين "،ندوة تيسير النّحو(2001م).

45. أعمال ندوة تيسير تعليم النحو عام 1976م.نقلا عن صاري محمد."تيسير النحو:موضة أم ضرورة؟"،أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة بالمكتبة الوطنية بالحامة، (2001 م)،المجلس الأعلى للغة العربية،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر.

46. الأفغاني سعيد .من تاريخ النحو، دار الفكر بيروت، د.تا.

47. .من حاضر اللغة العربية. دار الفكر بيروت، ط2؛1981م.

48. .نظرات في اللّغة عند ابن حزم.مطبعة جامعة دمشق سوريا ،دط ؛1963م.

49. . في أصول النحو، دار الفكر دمشق، ط3؛ 1964م.

50. إكزافيي روجيرس. المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.تقديم:أبوبكر بن بوزيد، ترجمة : ناصر موسى بختي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر،د.ط ؛ 2005م.

51. أنيس فريحة. نحو عربية ميسرة.دار الثقافة بيروت لبنان،د.تا.

52. . نظريّات في اللّغة. بيروت لبنان ،ط 2 ؛ 1981م.

53. . في اللغة وبعض مشكلاتها. دار النهار، ط1؛ 1980م.

54. بشير إبرير ." استراتيجية التّبليغ في النّحو العربيّ "، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23، أبريل بالمكتبة الوطنية بالحامة،(2001م)،المجلس الأعلى للغة العربية ،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر.

55. البغدادي ،عبد القادر. خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب. دار الهدى بيروت، ط1؛د.تا، ج2.

56. بلعيد ،صالح. .اللّغة العربيّة:آلياتها الأساسيّة وقضاياها الرّاهنة. ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر،د ط ؛ 1995م.

57. . " شكوى مدرس النحو من مادة النحو "، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23، أبريل بالمكتبة الوطنية بالحامة،(2001م)،المجلس الأعلى للغة العربية ،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر،.

58. مقالات لغوية.دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر ،د ط ؛2004م.

59. بن عسلة عبد القادر.تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي.ديوان المطبوعات الجامعية،المطبعة الجهوية بوهران.دط ؛ 2006م.

60. البنا ،محمد إبراهيم. دراسات ونصوص لغوية (1)و(2). دار ابن حزم بيروت لبنان، ط1؛ 2006م.

61. بناني ،رشيد. من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي.الدار البيضاء المغرب،ط1؛ 1999م.

62. بودوخة مسعود."قرائن المعنى عند النحاة"،أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في23،24أبريل بالمكتبة الوطنية بالحامة، (2001م)، المجلس الأعلى للغة العربية ،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر.

63. تمّام حسّان. اللغة العربية معناها ومبناها.دار الثّقافة الدّار البيضاء المغرب ، د.تا.

64. التواتي بن التواتي. المدارس النّحويّة. دار الوعي الجزائر،ط2؛2008م.

65. الجاحظ ، أبو عثمان عمرو بن بحر .البيان والتّبيين. ج1، ص:75.نقلاً عن محمّد بن حمو."النّحو العربيّ في مرحلته الأولى:صناعته وتعليمه"،ندوة تيسير النّحو،الجزائر،عدد (2001م).

66. .البيان والتبيين.نقلا عن الرافعي مصطفى صادق.تاريخ آداب العرب.مراجعة وضبط:عبد الله المنشاوي ومهدي البحقيري،مكتبة الإيمان المنصورة.أمام جامعة الأزهر،د.تا،ج1.ثرو بن بحر

67. .البيان والتبيين. تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع مصر، ط1؛د.تا،ج1.

68. .الحيوان.تحقيق: عبد السّلام هارون ،مطبعة مصطفى البابي الحلبي القاهرة ،ط2 ؛د.تا،ج1.

69. .رسائل الجاحظ (في المعلمين).تحقيق: عبد السّلام هارون ،دار الجيل بيروت ،د.تا.ج3.

70. الجرجاني ،السيد الشريف علي بن محمد بن علي.التعريفات .ضبط نصوصها وعلق عليها :محمد علي أبو العباس ،دار الطلائع للنشر والتوزيع القاهرة،د ط؛2009م.

71. الجرجاني ،عبد القاهر . دلائل الإعجاز. قراءة وتعليق: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، مصر.د.تا.

72. .العوامل المائة . تحقيق: زهران البدوي ،شرح وتعليق:خالد الأزهري دار المعارف مصر ، ط2 ؛1988م.

73. .دلائل الإعجاز.دار المنار القاهرة ،ط4 ؛1367هـ.

74. . دلائل الإعجاز. تعليق وشرح:عبد المنعم خفاجي ،القاهرة ،د ط ؛ 1969م.

75. جعفر دك الباب .النّظريّة اللّغويّة الحديثة.مطبعة اتحاد كُتّاب العرب دمشق،د ط ؛1996م.

76. .مجلة همزة وصْل.مديرية التّكوين ـــ وزارة التّربيّة الجزائر،عدد خاص (1991م).

77. الجنيدي خليفة .نحو عربية أفضل .منشورات دار مكتبة الحياة بيروت لبنان،دط ؛1978م.

78. الحاج حاج صالح عبد الرحمان." مدخل إلى علم اللسان الحديث (2) "، مجلة اللسانيات، ج1، م1 ،(1971م).

79. ."أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"،مجلة اللسانيات،عدد4، (1974/1973م).

80. . "مدخل إلى علم اللسان الحديث ". مجلة اللسانيات، عدد1 ، م2.د.تا.

81. ."الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي"، مجلة اللغة العربية ،المجلس الأعلى للغة العربية ،عدد 3،(2000م)،الجزائر .

82. الحاكم ،أبو عبد الله النيسابوري .المستدرك على الصحيحين.ج2،ص:439.نقلا عن الرافعي مصطفى صادق.تاريخ آداب العرب.ج1.

83. حسن عون .تطور الدرس النحوي . معهد البحوث والدراسات العربية، د ط ؛1970م.

84. حلمي خليل. العربية وعلم اللغة البنوي. دار المعارف الجامعية، د ط ؛ 1995م.

85. خلف الأحمر. مقدمة في النحو. دار العلم للملايين بيروت، د.تا.

86. الدّريج، محمد.تحليل العملية التعليمية.قصر الكتاب البليدة الجزائر ،د ط ؛ 2000م.

87. دفة ، بلقاسم. "آراء حول إعادة وصْف القواعد النحوية"، ندوة تيسير النّحو الجزائر، عدد(2001م).

88. الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات. دليل بناء اختبار في مادة اللغة العربية في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي .الجزائر،طبعة ديسمبر2005م.

89. الديوان الوطني للتعليم عن بعد. سندات التكوين الخاصة بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت، الجزائر،طبعةجويلية 1999م.

90. الراجحي ، عبده .دروس في المذاهب النحوية.دار النهضة العربية بيروت ،ط2؛1988 م.

91. . النحو العربي والدرس الحديث . دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت،د.تا.

92. الرافعي ،مصطفى صادق. تاريخ آداب العرب. مراجعة وضبط: عبد الله المنشاوي ومهدي البحقيري، مكتبة الإيمان المنصورة أمام جامعة الأزهر، د تا، ج1.

93. الزبيدي، أبو بكر. طبقات النحويين واللغويين. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة دار التراث، القاهرة،د.تا.

94. . طبقات النحويين واللغويين. دار المعارف مصر ،ص:77. نقلاً عن أحمد حساني ." النّظام النّحويّ بين الخطاب الفلسفيّ والخطاب التّعليميّ "،ندوة تيسير النّحو الجزائر،عدد(2001م).

95. الزَّجاجي ،أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق. الإيضاح في علل النحو . تحقيق مازن المبارك ، دار النفائس بيروت ،ط3؛1979م.

96. الزّعبلاوي.مسالك القول في النّقد اللّغويّ.دمشق سوريا ،ط 1؛ 1984م ،ص:67. نقلا عن أحمد حساني ." النّظام النّحويّ بين الخطاب الفلسفيّ والخطاب التّعليميّ "،ندوة تيسير النّحو الجزائر،عدد(2001م).

97. زكي نجيب محمود.المنطق الوضعيّ.ج2،ص:32.نقلاً عن ابن مضاء.الرّدّ على النّحاة. دراسة وتحقيق:محمّد إبراهيم البنا.

98. الزّمخشري، محمود بن عمر.المفصّل في صنعة الإعراب.دار الجيل للطباعة والنّشر بيروت د.تا.

99. ساسي ،عمّار."تحليل النص الأدبي ومبدأ ربط البلاغة بالنحو".مجلة اللغة والأدب،عدد8 (1995م).

100. السّامرائي،إبراهيم.المدارس النّحوية:أسطورة وواقع.دار الفكر للنّشر والتّوزيع بيروت ،ط1؛1987م.

101. .النّحو العربيّ في مواجهة العصر ،دار الجيل بيروت ،ط1؛1995م.

102. السّعدي ،عبدالرحمن. تيسير الكريم الرحمان في تفسير كلام المنان. تحقيق: عبد الرحمان اللويحق، دار ابن حزم، بيروت ، لبنان، ط1؛ 2003م.

103. سلامة موسى.البلاغة العصريّة واللّغة العربيّة.مطبعة سلامة موسى للنّشر والتّوزيع القاهرة ،د ط؛1964م.

104. السّليطي ،ظبية سعيد. تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة. تقديم: د.حسان شحاتة. الدار المصرية اللبنانية، ط1؛ 2002م.

105. سمر روحي الفيصل.المشكلة اللغوية العربية.جروس بروس،طرابلس لبنان،ط1؛1992م.

106. سيبويه ،عمروبن عثمان بن قنبر. الكتاب. تحقيق : عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، ط3؛ 1988م، ج1،وج2،ج3.

107. السّيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله. أخبار النحويين البصريين.ص:39.نقلاً عن صالح بلعيد. مقالات لغويّة.

108. .أخبار النحويين البصريين. دار المعارف، مصر.د.تا.

109. .أخبار النحويين البصريين.نقلا عن محمّد إبراهيم البنا.دراسات ونصوص لغويّة(1).ص:37.

110. السيوطي ،جلال الدين عبد الرحمن . الاقتراح في علم أصول النحو . تقديم وشرح: صلاح الدين الهواري، المكتبة العصرية لبنان، ط1؛ 2001م.

111. . الإتقان في علوم القرآن. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم،مكتبة دار التراث القاهرة،د.تا،ج2.

112. .بغية الوعاة في طبقات اللّغويين والنّحاة.ج1،ص:38.نقلاً عن نعمان بوقرة."قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النّحو عند المغاربة والأندلسيين"،ندوة تيسير النّحو الجزائر،عدد(2001م).

113. . الأشباه والنظائر في النحو. تحقيق: محمد عبد الله ، دون طبعة ؛ سنة1986، ج3.

114. شوقي ضيف . تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، دار المعارف، ط1؛ 1986م .

115. . المدارس النحوية. دار المعارف مصر ، د ط؛1986م.

116. . المدارس النحوية. دار المعارف مصر، ط8؛ 1968م.

117. . تجديد النحو.دار المعارف مصر،د ط؛ 1970 م.

118. . تجديد النّحو.الرّائد العربيّ لبنان،د.تا.

119. . مقدمة الرد على النحاة.ص:41 ــ 42.نفلا عن بلعيد صالح."شكوى مدرس النحو من مادة النحو"،ندوة تيسير النحو المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر،(2001م).

120. صاري محمّد." واقع المحتوى النحوي في المقرّرات الدراسية "،مجلة التواصل، عدد(2001م).

121. صاري محمّد."تيسير النحو:موضة أم ضرورة؟"،ندوة تيسير النحو المنعقدة في23،24أبريل بالمكتبة الوطنية بالحامة(2001م)،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر.

122. الصّبّان. حاشية الصّبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك. تحقيق: إبراهيم شمس الدين، دار الكتاب العلمية، بيروت لبنان، ط1؛ 1997م،ج1.

123. الطنطاوي ،محمد. نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة. دار المعارف مصر، 1970م.

124. طه حسين . خصام ونقد . دار العلم للملايين بيروت لبنان ،ط 12؛1985م.

125. . مشكلة الإعراب: مجموعة الأعمال الكاملة. دار الكتاب اللبناني، ط1؛ 1981م،م16.

126. . تقديم كتاب إحياء النّحو لإبراهيم مصطفى .لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر القاهرة ،د ط ؛ 1959م.

127. عائشة عبد الرحمان. لغتنا والحياة . دار المعارف القاهرة، ط2، د.تا.

128. . لغتنا والحياة . دار المعارف، مصر، د.ط، 1970م.

129. عابد توفيق الهاشميّ.المُوجّه العمليّ لمدرسي اللّغة العربيّة.مؤسسة الرّسالة بيروت ،ط 4 ؛ 1993م.

130. عباس حسن . النحو الوافي . دار المعارف، مصر، ط 6 ؛ د.تا،ج1.

131. . اللغة والنحو بين القديم والحديث. دار المعارف، ط2؛ 1971م.

132. . اللغة والنحو بين القديم والحديث. دار المعارف،د.تا.

133. عباس محمود العقّاد.أشتات المجتمعات في اللّغة والأدب. دار المعارف القاهرة ،ط 8؛ 1970م.

134. عبد الجبّار توامة ." المنهج الوظيفيّ الجديد لتجديد النّحو العربيّ " ،ندوة تيسير النّحو الجزائر، عدد(2001م).

135. عبد الصّبور شاهين.العربيّة لغة العلوم والتّقنيّة.دار الإصلاح للنّشر والتّوزيع ،ط1 ؛1983م.

136. . علم اللّغة العام .مؤسسة الرّسالة لبنان ،ط4 ؛1984م.

137. عبد العال سالم مكـــرم.المدرســـة النحويـــة في مـــصر و الـــشام.مؤســـسة الرســـالة لبنان،ط2؛1990م.

138. عبد العليم إبراهيم.الموجّه االفنيّ لمدرسي اللّغة العربيّة.دار المعارف مصر،ط1؛1961م.

139. . الموجّه االفنيّ لمدرسي اللّغة العربيّة.دار المعارف مصر،ط2؛1962م.

140. عبد الفتّاح الدّ جني .الجملة النّحويّة.مكتبة الفلاح الكويت ،ط1؛ 1978م.

141. . الإعجاز النحوي في القرآن الكريم .مكتبة الفـــلاح الكويـــت، ط1 ؛ 1984م.

142. عبد الكريم بكري . ابن مضاء وموقفه من أصول النّحو العربيّ .ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر ،د ط ؛ 1982م.ص:45، و138.نقلا عن نعمان بوقرة ." قراءات تمهيدية في تيسير تعلـــيم النّحو عند المغاربة والأندلسيين "،ندوة تيسير النّحو ،عدد (2001م).

143. عبد الكريم خليفة . تيسير العربيّة بين القديم والحديث .ط1 ؛1986م.نقلاً عن صالح بلعيد. مقالات لغويّة .ص: 192،و193.

144. عبد المتعال الصّعيدي . النّحو الجديد . دار الفكر العربيّ القاهرة ،د.تا.

145. عدنان الخطيب . العيد الذّهبيّ لمجمع اللّغة العربيّة القاهريّ . دار الفكـــر دمـــشق ،دط ؛ 1986م.

146. عكاوي رحاب. الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري.سلسلة أعلام الفكر العربيّ، دار الفكر العربي بيروت لبنان، ط1؛2003م.

147. علي أحمد مدكور .تدريس فنون اللغة العربية .مكتبة الفلاح الكويت، ط1؛ 1984م.

148. عمر لحـــسن ." النّحـــو العـــربيّ وإشـــكاليات تدريـــسه " ، نـــدوة تيـــسير النّحـــو الجزائر،عدد(2001م).

149. عيساني عبد المجيد.النحو العربي بين الأصالة و التجديد. دكتوراه. دار ابن حزم للطباعـــة والنشر و التوزيع بيروت لبنان،ط1؛2008م.

150. فؤاد طرزي. في سبيل تسيير العربية وتحديثها . مؤسسة نوفل بيروت ، د ط ؛ 1973م.

151. فخر الدّين الرّازي.المُحرّر في النّحو.نقلاً عـــن الـــسّيوطي.الاقتـــراح في علـــم أصـــول النّحو.ص:132،و133.

152. الفيروز آبادي ،مجد الدين محمد بن يعقوب. القاموس المحيط.مؤسسة الرسالة بيروت لبنان،ط7؛2003م.

153. القفطي.إنباه الرواة على أنباه النحاة.نقلا عن عكاوي رحاب.الخليل بن أحمد الفراهيدي.

154. الكتاني، محمد.الصراع بين القديم والجديد.دار الثقافة الدار البيضاء المملكة المغربية، ط1؛1982 م ،ج1،وج2.

155. كراكبي محمد." تقويم مدونة النحو العربي"،ندوة تيسير النحو المنعقدة في24،23أبريل بالمكتبة الوطنية بالحامة، (2001م)،المجلس الأعلى للغة العربية،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر.

156. لبصيص خالد. التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف.ص:10.

157. اللّجنة البيداغوجية الولائية للتعليم الابتدائي(تيسمسيلت) ..بناء وضعية تقويمية في نشاط القواعد النحوية للسنة الخامسة ابتدائي.2012م.

158. اللّجنة البيداغوجية الولائية للتعليم الابتدائي(تيسمسيلت).أيام دراسية حول المناهج المخففة والمواقيت الجديدة.جويلية 2011.

159. اللّجنة الولائية للتعليم الابتدائي(تيسمسيلت).بناء وضعيات تعلمية وتقويمية وإدماجية في نشاط اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.2011م.

160. مازن المبارك . العلة النحوية.دار الفكربيروت، ط3؛ 1981م.

161. . النّحو العربيّ .ص:98. نقلاً عن أحمد حساني ." " النّظام النّحويّ بين الخطاب الفلسفيّ والخطاب التّعليميّ "،ندوة تيسير النّحو الجزائر،عدد(2001م).

162. . نحو وعيّ لغويّ .نقلاً عن صالح بلعيد.مقالات لغويّة.ص:10.

163. محمّد إبراهيم عبادة . النّحو التّعليميّ في التّراث العربيّ .دار المعارف الإسكندرية،د.تا.

164. محمّد الخضرالحسين .دراسات في العربية وتاريخها . المكتب الإسلامي ومكتبة دار الفتح دمشق سوريا،د.تا.

165. محمّد بن حمو ."النّحو العربيّ في مرحلته الأولى:صناعته وتعليمه" ، ندوة تيسير النّحو الجزائر،عدد(2001م).منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة الجزائر.

166. محمد شوقي أمين وإبراهيم التـرزي."القـرارات العلميـة في خمـسين عـام 1984م 1985م"، الهيئة العامة للمطابع الأميرية القاهرة، د ط ؛ 1984م، ص:176، و177،و300 نقلا عن عيساني عبد المجيد. النحو العربي بين الأصالة والتجديد.دكتوراه .دار ابن حزم للطباعـة والنـشر والتوزيع بيروت لبنان،ط 1؛2008م.

167. . مجلة مجمع اللّغة العربيّة القاهري.عدد(1977م) ،ص:38.نقلاً عن صـالح بلعيد . مقالات لغويّة.

168. محمّد عيسى الحريري.تاريخ المغرب الإسلامي في العصر المريني. دار القلم الكويت، ط1؛ 1985م. نقلاً عن نعمان بوقرة."قـراءات تمهيديـة في تيـسير تعلـيم النّحـو عنـد المغاربـة والأندلسيين"،ندوة تيسير النّحو الجزائر،عدد(2001م) ،ص:345.

169. محمّد كامل حسين.اللّغة العربيّة المعاصرة.دار المعارف مصر،د ط؛ 1976م.

170. محمد عيد. في اللّغة ودراستها .عالم الكتب القاهرة ،د ط ؛ 1974م.

171. . قـضايا معاصـرة في الدراسـات اللغويـة والأدبيـة،عالم الكتـب القاهرة،دط؛1989م. نقلاً عن يحي بعيطيش ." النّحو العربيّ بين التّعصير والتّيسير "، ندوة تيـسير النّحو الجزائر،عدد(2001م).منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة الجزائر.

172. محمود أحمد السّيّد. الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها. دار العـودة بـيروت، ط1؛1980م ، ج1.

173. . تطوير مناهج تعليم القواعد النّحويّة وأساليب التّعبير في مراحل التّعلـيم العام .المنظمة العربيّة للفنون والثّقافة تونس ،د ط ؛ 1987م.

174. محمود السّعران.علم اللّغة:مقدّمة للقارئ العربيّ . دار النّهضة العربيّة بيروت ،د.ت.

175. مختار بوعناني. "الموضوعات الـصّرفيّة وتيـسير التـصريف"، نـدوة تيـسير النّحـو الجزائر،عدد(2001م).منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة الجزائر.

176. مدكور علي أحمد. تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربيّ القاهرة، دط؛ 2000م.

177. . تدريس فنون اللغة العربية.دار الفكر العربيّ القاهرة، دط ؛1997م.

178. المسدي عبد السّلام.التّفكير اللّساني في الحضارة .الدّار العربيّة للكتاب،ط2؛1986م.

179. مسعود صحراوي. "قراءة في جهود المجمع اللّغويّ القاهريّ في قضية تجديد النّحو" ،ندوة تيسير النّحو الجزائر،عدد (2001م).منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة الجزائر.

180. مصلوب ليلى ."جدل حول أخطاء تضمنها موضوع اللّغة العربية في امتحان نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي" ،عدد3672 (01جوان2012م)،جريدة الشّروق اليوميّ الجزائر.

181. المطرزي، ناصر بن أبي المكارم.المصباح في علم النّحو.تحقيق :ياسين محمود الخطيب، مراجعة وتقديم:مازن المبارك ،دار النّفائس بيروت ، ط1 ؛ 1997م.

182. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. النظام التربوي والمناهج التعليمية ، الحراش الجزائر، د تا.

183. معهد تكوين مستخدمي التربية (أحمد مدغري). مذكرة تخرج نمط مفتشي التربية والتعليم الابتدائي.سعيدة، 2005م.

184. مهدي المخزومي. في النّحو العربيّ:قواعد وتطبيق . دار الرّائد العربيّ بيروت ،د.تا.

185. . في النّحو العربيّ:قواعد وتطبيق. دار الرّائد العربيّ بيروت،ط3؛ 1986م، ص:04،و09،05، و14. نقلاً عن عبد المجيد عيساني. النّحو العربيّ بين الأصالة والتّجديد.

186. . في النّحو العربيّ:قواعد وتطبيق. مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده مصر، ط1؛ 1966م.

187. . في النّحو العربيّ:نقد وتوجيه.دار الرّائد العربيّ بيروت،ط2؛ 1986م. علي أحمد

188. . مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللّغة والنّحو. مطبعة البابي الحلبي وأولاده مصر، ط2؛ 1953م.

189. . مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللّغة والنّحو.دار الرّائد العربيّ بيروت، ط3؛ 1986م.

190. . في النحو العربي: نقد وتوجيه. منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط1؛1964م .

191. ناصر لوحيشي. "الدرس النحوي :مشكلاته ومقترحات تيسيرية"، ندوة تيسير النحو المنعقدة في23،24 أبريل بالمكتبة الوطنية بالحامة، (2001م)،المجلس الأعلى للغة العربية،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر.

192. نايف معروف . خصائص العربيّة وطرائق تدريسها .دار النّفائس بيروت ،د ط ؛1985.

193. نعمان بوقرة ." قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النّحو عند المغاربة والأندلسيين "،ندوة تيسير النّحو، عدد (2001م) ،منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة الجزائر.

194. نهاد الموسى . نظرية النحو العربي في ضوء منهاج النظر اللغوي الحديث ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، د.تا.

195. وزارة التربية الوطنية .مناهج اللغة العربية للمستويات التعليمية الخمس بالتعليم الابتدائي.طبعة جوان 2011م.

196. . مدخل إلى مناهج التعليم الابتدائي. طبعة جوان 2011م.

197. ..القرار الوزاري رقم17 المؤرخ في 20 جوان 2011م المتعلق بإقرار المواقيت الجديدة و المناهج المخففة الصادرة في جوان 2011م لمرحلة التعليم الابتدائي.

198. .الوثائق المرافقة لمناهج اللغة العربية للتعليم الابتدائي. طبعة جوان 2011م.

199. يحي بعيطيش ."النّحو العربيّ بين التّعصير والتّيسير"، ندوة تيسير النّحو الجزائر ،عدد (2001م) ،منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة الجزائر.

فهرس الموضـــوعات

الموضوع **الصفحة**

إهداء

شـــكر وتقدير

المقدمة ..... أ

الفصل الأول:الخلافات النّحويّة وأثرها في تعقيد الدّرس النّحويّ.

المبحث الأول:مفهوم النحو العربي وأهميته 2

تعريف النحو العربي لغة **2**

تعريف النحو العربي اصطلاحًا 4

تعريف أصول النّحو 10

تعريف النّحو العلمي 10

تعريف النّحو التّعليمي 11

أهمية النّحو 12

علاقة النّحو بالبلاغة 13

المبحث الثاني:الصّراع بين العـــامية والفصحى ونشأة النّحوا 17

لعامية والفصحى 17

نشأة النّحـــو 19

في أول من وضع النّحو والتّصريف 24

أطوار النحو 26

العلاقة بين علم القراءات وعلم النحو 28

سبب وضع النحو 29

المبحث الثالث: مشكلات النّحو العربيّ 31

تحديد المشكلة 32

تأثر النحو بالفلسفة والمنطق وعلم الكلام 37

أثر المصطلح النحوي على التحصي 39

التعليل 41
مسائل الخلاف 43
كثرة الـــتآليف في علم النحو..... 44
كثرة الاختصارات في علم النحو..... 45
التأليف المختلط 46
تقديس كتاب سيبويه 47
نحاة فقهاء..... 48
الدعوة إلى الأخذ بالنحو الكوفي 48
عدم مراعاة مراحل تطور اللغة..... 49
المبحث الرّابع:المدارس النحوية وأثرها في تعقيد الدرس النّحوي 50
الانحراف عن الهدف من النّحو..... 52
الصّراعات والرّغبة في الاختلاف دون جدوى..... 54
عدم احترام القراءات القرآنية 56
إجحافهم في حق الحديث الشريف 58
المزج بين النحو العلمي والنحو التربوي..... 59
.التكلف والتمحل في الإعراب..... 60
.الضرورة الشعرية ورد القاعدة 60
لغة النحو وأسلوبه 60
الجمود والتكلف في الأمثلة والشواهد..... 61
طرق التأليف والتبويب..... 61
مختصرات نحوية ميسرة 61
متون ومنظومات نحوية ميسرة 62
خلاصة الفصل الأول 63

الفصل الثّاني:محاولات تيسير النّحو العربي لدى القدامى والمحدثين

المبحث الأول:مفهوم تيسير النّحو العربيّ 66

التيسير لغة 66
التيسير اصطلاحا 67
أصناف دعوات التيسير 69
مفهوم التيسير لدى القدامى 70
دواعي التيسير عند القدامى 72
المبحث الثاني: محاولات تيسير النحو العربي لدى النحاة القدامى..... 74
أهم المختصرات النحوية 74
مقدمة في النحو لخلف ابن حيان الأحمرالبصري(ت 180ه 74
المختصر الصغير للكسائي(ت 198 هـ) 75
مختصر في النحو للجرمي (ت 225هـ 75
المدخل في النحو للمبرد (ت 285هـ 75
مختصر في النحو لابن كيسان (ت 299هـ 75
الجمل في النحو للزجاج (ت 338هـ) 75
التفاحة في النحو لأبي جعفر النحاس (ت 338هـ) 75
الجمل في النحو للزجاجي(ت 338هـ)..... 75
اللّمع في العربية لابن جني (ت 392هـ) 76
العوامل المائة النحوية لعبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ)..... 77
ابن حزم (ت 456هـ) وآراؤه النحوية 78
موقفه من علل النحو 79
نظرته للغة والنحو 80
الرّد على النحاة لابن مضاء القرطبي(ت 592هـ)..... 80
تأثره بالمذهب الظاهري..... 80
موقفه من العامل النحوي 81
دعوته إلى إلغاء الحذف والتقدير 81
إلغاء العلل الثواني والثوالث 82

إلغاء التمارين غير العملية 85
المصباح في علم النحو لناصر ابن أبي المكارم المطرزي (ت 610هـ) 85
الفصول الخمسون لابن معطي (ت 628هـ) 86
المقرب في النحول ابن عصفور(ت 669هـ) 87
الألفية لابن مالك (ت 676هـ) 87
منهج ابن مالك في التأليف 89
مؤلفات ابن مالك في النحو 90
شروح الألفية 90
متن الآجرومية لابن آجروم (ت 723هـ) 91
قطر الندى وبل الصدى لابن هشام الأنصاري (ت 761هـ) 94
المبحث الثالث: محاولات تيسير النّحو العربيّ لدى المحدثين 97
مفهوم التيسير والتجديد لدى المحدثين 97
دواعي التيسير عند المحدثين 99
محاولات تيسير النحو لدى المحدثين 100
علي الجارم 100
إبراهيم مصطفى 100
أمين الخولي 102
طه حسين 103
شوقي ضيف 103
أحمد عبد الستار الجواري 105
عبد الكريم خليفة 106
المجمعي الباحث محمد شوقي أمين 106
مؤلفات تيسيرية في العصر الحديث 107
عبد العليم إبراهيم 108
تمّام حسّان 110

مهدي المخزومي 111
الباحث جعفر دك الباب 113
الباحث عبد الرحمن الحاج صالح 115
الباحث عبد المتعال الصعيدي 117
مشكلة ازدواجية اللغة..... 120
الباحث صالح بلعيد 120
الباحث عبد الفتاح الدجني 122
الباحث فؤاد طرزي 123
الباحث عابد توفيق الهاشمي 124
المبحث الرّابع:الصراع بين أنصار الأصالة وأنصار التجديد **125**
دعاة الأصالة 125
الرأي الأدبي العام 125
عباس حسن 126
عبد الصبور شاهين 126
سمر روحي الفيصل 127
سعيد الأفغاني 127
حجج دعاة الأصالة..... 128
دعاة التجديد في المحتوى والأساليب 129
أ.المجددون الداعون إلى العامية..... 130
ويليم سبيتا..... 130
ويليم ولكوكس..... 130
المستشرق ماسينيوس..... 130
سلامة موسى 131
أنيس فريحة 131
أ.أبرز شكاوى دعاة العامية 131

ب.المجددون المعتدلون 131
طه حسين 131
إبراهيم السامرائي 132
سعيد الأفغاني 132
باحثون آخرون 132
.إسهامات المجامع اللغوية في تيسير النحو 132
أ.المجمع العلمي العربي السوري 133
ب. اللجنة الوزارية المصرية 134
ج.المجمع اللغوي القاهري 134
تيسير النحو 135
القرارات التيسرسية 135
د. المجمع العراقي 136
ه.مجمع اللغة العربية الأردني 137
و.ندوة اتحاد المجامع اللغوية بالجزائر 137
.أسباب فشل المجامع اللغوية 139
.الدراسات العلمية في مجال تدريس القواعد 140
خلاصة الفصل الثاني 145

الفصل الثّالث:أثر تيسير النّحو في التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي.

تمهيد 148
المبحث الأول:أهمية المنهاج الفعال في إعداد الناشئة 149
قراءة في مناهج التّعليم الابتدائيّ طبعة جوان 2011 149
الفرق بين البرنامج والمنهاج والمرجعية والتّعليمية 155
تعليمية القواعد النحوية في إطار المقاربة النصية 165
المبحث الثاني: المحتوى النّحوي في مناهج اللغة العربية للتّعليم الابتدائي 173

المحتوى النحوي في السنة الأولى ابتدائي 173
المحتوى النحوي في السنة الثانية ابتدائي..... 178
المحتوى النحوي في السنة الثالثة ابتدائي 178
المحتوى النحوي في السنة الرابعة ابتدائي..... 181
المحتوى النحوي في السنة الخامسة ابتدائي 183
المبحث الثالث :تعليم القواعد النحوية في مرحلة التعليم الابتدائي..... 187
بناء وضعية تعلمية تقويمية في نشاط القواعد 187
مشكلة تعليم قواعد النحو..... 193
طرائق تدريس النحو..... 196
المبحث الرابع:مقاربات التدريس التي مرت بها المدرسة الابتدائية الجزائرية 205
مقاربة التدريس بالمضامين (بالمحتويات) 205
مقاربة التدريس بالأهداف 205
مقاربة التدريس بالكفاءات 206
المبحث الخامس :شروط بناء اختبار في نشاط اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي 220
مخطط بناء اختبار في نشاط اللغة العربية 220
اختبار في نشاط اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي 221
بطاقة تقويم الامتحان المشترك في نشاط اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي للثلاثي الثاني2011 م/2012م..... 226
تحليل نتائج الاختبار المشترك في نشاط اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي للثلاثي الثاني/2012م 229
التعليق على نتائج الاختبار المشترك في نشاط اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي للثلاثي الثاني2011 م/2012م 232
تحليل نتائج الامتحان التجريبي الثاني في نشاط اللغة العربية لمتعلمي السنة الخامسة ابتدائي حسب عناصر الموضوع 233
نموذج مقترح لاختبار في القواعد النحوية..... 235

استبيان رقم 4 موجه للمعلم 242
استبيان رقم 6 موجه للمعلم 244
موضوع اللّغة العربيّة المقترح في امتحان نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي (مـــــاي 2012 م) .. 245
تحليـــل موضـــوع اللّغـــة العربيّـــة المقتـــرح في امتحـــان نهايـــة مرحلـــة التّعلـــيم الابتـــدائي (مـــاي 2012 م 246
خلاصة الفصل الثّالث..... 248
الخـــاتمـــــة 250
قـــائـــــمـــة المصـــادر والمراجـــع. 255
فـــهـــرس المـــوضـــوعـــات 271