الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمّه لخضر – الوادي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة بعنوان:

# المنظومات النحوية وأثرها في تدريس النحو في الجامعة الجزائرية

## –ألفية ابن مالك أنموذجا–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصّص: علوم اللسان

إعداد الطالبتين:

ابتسام صحراوي

جميلة هداج

إشراف الدكتور:

قويدر قيطون

السنة الجامعية: 1438/1437هـ – 2017/2016م

# شكر وعرفان

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، بداية نشكر الله سبحانه وتعالى على توفيقه لإعداد هذه المذكرة كما نتقدم ببالغ الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور "**قويدر قيطون**" كفاء ما قدّم من جهد طيّب، وبذل من علمه الغزير ووقته الثمين، وكتبه المهمة .

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين تكرموا بقراءة هذا البحث و تقويمه.

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على المعلّم الأوّل سيّد الخلق أجمعين، قائد البشرية نحو الهداية والنُّور... وبعد: فمازالت اللغة العربية قائمة إلى يومنا هذا، والله سبحانه وتعالى خير حافظ لها، إذ حرص على ديمومتها وضمن بقاءها ببقاء القرآن الكريم الذي انتشر هُداه بين النفوس الإنسانية وجمع الأمّة تحت راية الدِّين الحنيف، الإسلام فوجدناه ينتشر سريعاً ويصل إلى أماكن كثيرة من أرجاء الكرة الأرضية، ويدخل فيه أعداد كبيرة من غير العرب الذين أصبحوا يكوّنون فئة كبيرة من المسلمين، وكان من الطبيعي أن يندمج هؤلاء مع العرب المسلمين ويختلطوا بهم، حيث نتج عن ذلك الاختلاط تسرُّب اللّحن وجفاء السّليقة من اللِّسان العربي فأدّت الحاجة إلى صيانة لغة التنزيل، هذا ماجعل أولو العزم والهمم يسارعون للتصدي لهذه المشكلة، إذ قاموا بجمع اللغة من مواطنها ثمّ عكفوا عليها تدويناً وتقعيداً وشرحاً، حتى ظهر فيهم من ينادي بتيسير النحو؛ فمنهم من ذلّل لغته أو اختصر قاعدته أو أوضح طريقة تدريسه أو جمع بين مزيّتين أو أكثر من هذه المزايا، بهدف التيسير على المعلّمين والمتعلّمين، فكانت المنظومات النحوية هي الطريقة التي تنير للمتعلّم دربه وترسّخ وطأة قدمه في سلّم تعلّم النحو.

ولعلّ ألفية ابن مالك من بين المنظومات النحوية التي حملت لواء تيسير النحو على متعلّميه، لذلك ارتأينا أن يكون موضوع بحثنا حول ألفية ابن مالك والموسوم ب:"المنظومات النحوية وأثرها في تدريس النحو في الجامعة الجزائرية –ألفية ابن مالك أنموذجاً– "، محاولين فيه الإجابة عن الاشكالية التالية:

– ماهي الصّعوبات التي يعاني منها متعلّم النحو؟ وماهي الجهود التي بذلت لتيسيره؟ وماهي الطرق التي تعتمد عليها الجامعات الجزائرية في تدريس النحو؟ وهل ساهمت المنظومات النحوية في تيسير النحو؟ وما مدى تطبيق ألفية ابن مالك في الجامعات الجزائرية في تدريس النحو؟ ما مدى مساهمة ألفية ابن مالك في تيسير تعليمية النحو في الجامعة الجزائرية ؟

ونسعى من هذه الإشكالية إلى تحقيق ما يلي:

– الوقوف على وضع الدرس النحوي في الجامعة الجزائرية.

– الوقوف على مدى تطبيق جهود تيسير النحو العربي في الجامعة الجزائرية.

– إبراز مدى تطبيق ألفية ابن مالك في الجامعة الجزائرية، والنّظر في اسهاماتها في تيسير النحو من عدمها ؟.

وملاذ كلّ بحث علمي خطّة يسير على دربها، لذا قسّمنا بحثنا هذا إلى: فصل تمهيدي وفصلين، تحدّثنا في الفصل التمهيدي عن:

– النحو، تعريفه ونشأته.

– أهمية النحو، وظائفه وأسباب وضعه.

– أثر المنظومات في تعليم النحو العربي.

ثمّ تحدثنا في الفصل الأوّل والذي عنونّاه بـ "تعليمية النحو العربي وتيسيره في الجامعة الجزائرية"، وحوى ثلاثة فروع:

- ✓ التعليمية، مفهومها، نشأتها، أقطابها، موضوعها، علاقتها بالعلوم الأخرى.
- ✓ طرق تدريس النحو في الجامعة الجزائرية.
- ✓ التيسير، تعريفه، الدواعي التي أدّت إلى ظهوره، محاولات التيسير قديماً وحديثاً.

أما الفصل الثاني، وهو التطبيقي والموسوم بـ "دراسة وصفية تحليلية لمنظومة ابن مالك" تناولنا فيه ما يلي:

- ✓ "نبذة عن ابن مالك" تعريف المنظومة، حياته، أعماله، منهج الألفية، مميّزاتها، موضوعاتها، شرّاحها".
- ✓ دور المنظومات في النحو العربي.
- ✓ دراسة الاستبانتين دراسة إحصائية تحليلية، وبيّنا النتائج المتحصّل عليها في جداول.

وقد اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الاستقرائي التحليلي، الذي يعدّ عماد الدراسات اللغوية الحديثة، خاصة الدراسات التربوية كما أنّه لا يخلو من بعض شذرات المنهج الوصفي والتاريخي.

فنال هذا الموضوع حظاً وفيراً من الدراسة ولكنّنا أخذناه من زاوية أخرى وهي المنظومات النحوية ومدى تطبيقها في جامعاتنا الجزائرية، ومن بين الدراسات التي تناولت موضوع التيسير بالبحث "أكلي

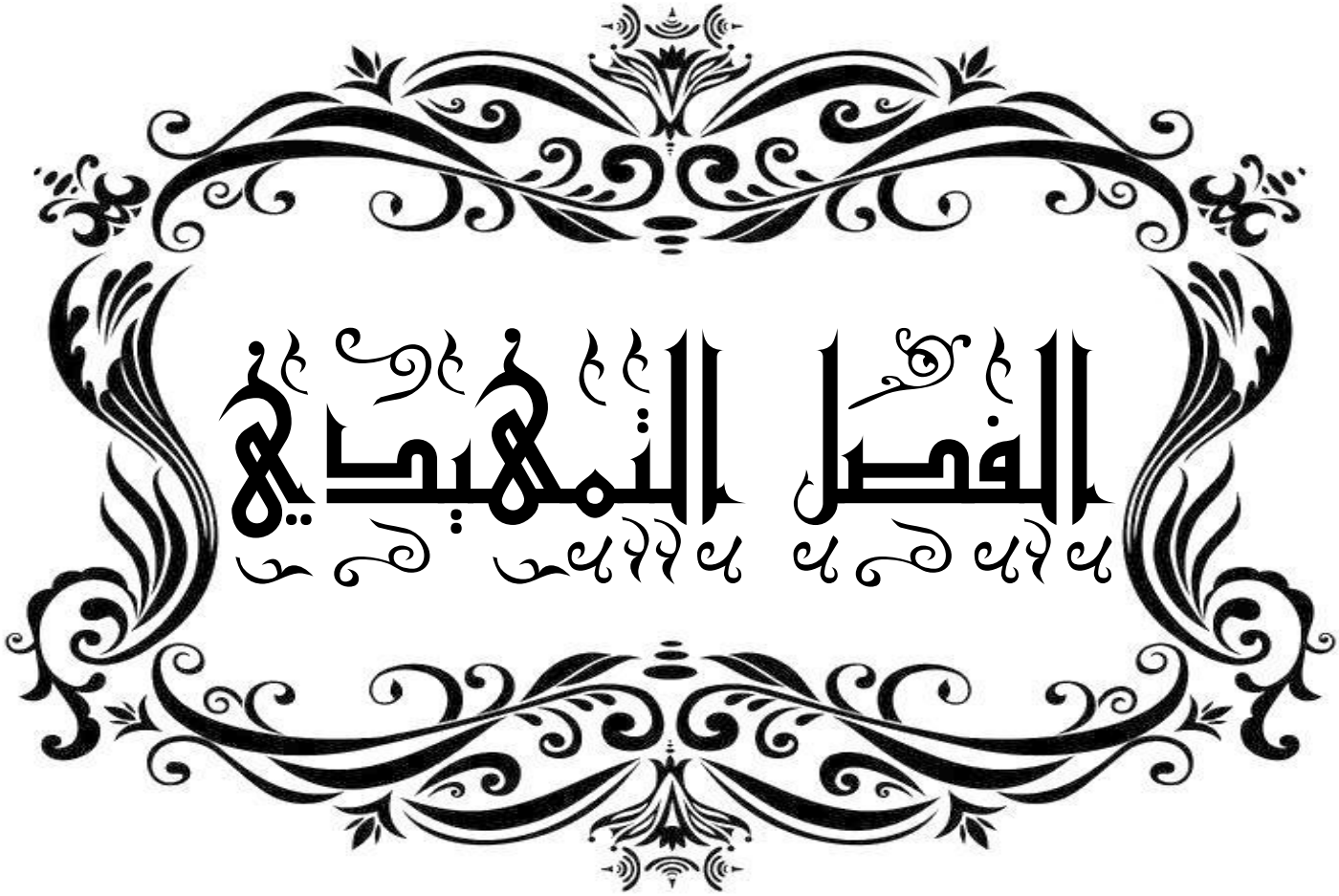
سورية في حركة تيسير النحو العربي في الجزائر"، كما اعتمدنا على بعض المصادر والمراجع القديمة والحديثة من بينها "محمد الطنطاوي في نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة وممدوح عبد الرحمان في المنظومة النحوية.

أمّا بالنسبة للصعوبة التي صادفتنا في هذا البحث تمثّلت في توزيع الاستبانة في معظم الجامعات الجزائرية، وصعوبة استرجاعها كلّها.

ونغتنم الفرصة لنشكر أستاذنا المشرف لمساعدته لنا، إن كان ذلك بتوجيهاته القيّمة أو كتبه المهمّة.

ولا نحسب أنّنا قد أحطنا بكل جوانب الموضوع؛ لأنّه لا يخفى على أحد أنّ مسائل اللّغة كثيرة ومتنوّعة، كأنّها بحر لا ساحل له، وأنّ الموسوعات لا تكفي لمعالجة قضاياها المتشابكة...وغايتنا هي أنّنا قد حاولنا قدر استطاعتنا، أن نسير على نهج الأوّلين في معالجة مواضيع اللغة العربية، وخدمتها مدى الحياة والله ولي التوفيق.

# مقدمة


الفصل التمهيدي

# الفصل التمهيدي

1- تعريف النحو

2- نشأة النحو

3- أهمية النحو

4- وظائف النحو

5- أسباب وضع النحو

6- أثر المنظومات في تعليم النحو العربي

## 1- تعريف النحو:

**أ- لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور تحت مادة (ن.ح.ا): النحو إعراب الكلام.

والنحو: القصد والطريق، يكون ظرفاً ويكون اسماً، ونحا ينحوه وينحاه نحواً، وانتحاهُ ونحو العربية منه...وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوتُ نحواً، كقولك قصدتُ قصداً، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم.[1]

وجاء في معجم الوسيط تحت مادة (ن.ح.ا): النحو هو القصد، يقال: نحوت نحوه أي قصدت قصده، فالطريق والجهة والمثل والمقدار. (ج) أنحاء، والنحو علم يعرف به أحوال أواخر الكلام إعراباً وبناءً.[2]

وجاء في معجم مقاييس اللغة لصاحبه ابن فارس في مادة (ن.ح.ا): "النون والحاء والواو" كلمة تدل على قصد، ونحوت نحوه، لذلك تسمى نحو الكلام. لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم به.[3]

ويلاحظ من خلال التعريفات اللغوية السابقة لمادة "نحا" أنها تشير الى معنى واحد وهو القصد والاتجاه.

**ب- اصطلاحاً:** يعرفه ابن جني في كتابه "الخصائص"، هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفهم إعراباً، وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وان لم يكن منهم، وان شذ بعضهم عنها ردَ به إليها.[4]

أما ابن السراج في كتابه "الأصول" فيعرفه بقوله: "النحو، انما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون في استقراء كلام العرب، حتى يقفوا على الغرض الذي

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1994، مادة (ن،ح،ا).

[2] مجمع اللغة العربية: معجم الوسيط، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1973، ج2، مادة (ن،ح،ا).

[3] أحمد ابن فارس ابن زكريا: مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، (د.ط)، ج5، مادة (ن،ح،ا).

[4] أبو الفتح عثمان ابن جني: الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، (د.ط)، (د.ت)، ج1، ص43.

قصده المبتدئون بهذه اللغة، فاستقرأوا كلام العرب، فاعلم: أن الفاعل رفعٌ والمفعول به نصبٌ وأن الفعل مما عينه "ياء" أو "واو" تقلب عينه، من قولهم: قام وباع".[1]

ويعرفه ابن عصفور بقوله: النحو مستخرج بالمقاييس المستنبطة من كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي تأتلف منها.[2]

ويقول الشريف الجرجاني في كتابه " التعريفات" : إن النحو هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية، من الإعراب والبناء وغيرهما...وقيل علم بأصول يعرف به صحة الكلام وفساده.[3]

## 2- نشأة النحو:

نشأت اللغة العربية في أحضان جزيرة العرب خالصة لأبنائها مذ ولدت، نقية سليمة مما يشينها من أدران اللغات الأخرى.

لبثت كذلك أحقابا مديدة كان العرب فيها يغدون ويروحون داخل بلادهم على ما هم عليه من شظف العيش، غير متطلعين الى نعيم الحياة وزخاريفها فيما حر لهم من بلاد فارس والروم وغيرها، وان دفعتهم الحاجة إليها حيناً وتبادل المنافع حيناً آخر، على أنه كان في أسواقهم الكثيرة التي تقام بينهم طوال العام غناءُ أي غناء في عيشتهم البدوية القانعة، ومن أشهرها عكاظ...عاد ذلك كله على اللغة بتثبيت دعائمها وإحكام رسوخها وجودة صقلها[4]، فقد كان اختلاط العرب بغيرهم قبل الإسلام قليلا، اذ يكاد ينحصر في تجارتهم نحو اليمن أو الشام أو مجاورتهم للفرس والروم، ولم يكن هذا ليؤثر في لسان العربي. فلم تصب لغتهم بداء اللحن إلا قليلا ولم يكن هذا القليل داعيا إلى وضع حدٍ له، فإنه لا يمثل الخطورة الكبيرة على اللغة وإنّما يمثل خطورة إذا زاد وانتشر في ألسنة بعض العرب وفصحاء القوم.[5]

---

[1] أبو بكر السراج: الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1985، ج1، ص354.

[2] ابن كمال باشا: أسرار النحو، تح: أحمد حسين حامد، دار المعرفة، عمان، (د.ط)، (د.ت)، ص75.

[3] الشريف الجرجاني: التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1973، ص240.

[4] محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، ط2، (د.ت)، ص13،14.

[5] محمد الشاطر أحمد محمد: الموجز في نشأة النحو، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، (د.ط)، 1983، ص5،6.

وقد بدأ يشيع اللحن في العربية حين اتسعت دائرة المجتمعات العربية القديمة، لما كان من الفتوح الإسلامية التي نشرت هذه اللغة في المجتمعات الإسلامية التي اعتنقت الإسلام فأقبلت على العربية تتعلمها[1].وبطول هذا الامتزاج تسرّب الضّعف الى سليقة العربي...، فتولّد من هذا كلّه أنّ اللغة العربية تسرّب إليها اللّحن[2]، على أنَّ هذا اللّحن لم يكن مقصوراً على غير العرب ممّن شملهم الإسلام، بل تجاوز العرب أنفسهم، فقد قيل إنّ الحجاج بن يوسف، وهو من أهل الفصاحة قد عرض له اللّحن، فكيف يكون حال جمهرة من الرجال ممّن اشتهروا بالعلم، ممّن يرجعون إلى أصول غير عربية.

من أجل ذلك فكّر أهل العلم في وضع ضوابط يستعين بها المعربون على ألا يرتكب شيئاً من اللّحن، وارتكاب اللحن هجنة وعيب للعالم بله الجاهل، وللعربي بله المولى، وذلك لأن شيئاً منهم عرض لجمهرة المسلمين عرباً وغير عرب وهم يتلون القرآن.[3]

ولهذا وذاك أهابت العصبية العربية بالعلماء في الصدر الأول الإسلامي، أن يصدّوا هذا السيل الجارف الذي كاد يكتسح اللغة العربية بما قذف فيها من لحن تسرّبت عدواه إلى القرآن الكريم والسنّة النبوية، بما هدوا إليه وسموه "علم النحو"، إلا أنهم لم تتفق كلمتهم على نوع السّبب المفضي إلى وضعه، فبعض المصادر التاريخية تذكر وقائع معينة كانت هي السبب عندهم في نشأة النحو.

وقد تضاربت الروايات حول نشأة هذا العلم، إذ نرى أن بعض الرِّوايات تنسب نشأة النحو إلى "علي كرّم الله وجهه" على أنه أول من وضع علم العربية وأسّس قواعده وحدّ حدوده، وأخذ عنه "أبو الأسود الدّؤلي"...، وسبب وضع "علي ﷺ" لهذا العلم ما رواه "أبو الأسود" قال: دخلت على أمير المؤمنين "علي بن أبي طالب ﷺ" فوجدت في يده رقعة، فقلت: ما هذه يا أمير المؤمنين؟ فقال: إني تأمّلتُ كلام العرب فوجدته قد فسُد بمخالطة هذه الحَمْراء يعني الأعاجم، فأردت أن أضع شيئاً يرجعون إليه ويعتمدون عليه، ثمّ ألقى إلى الرقعةِ فيها مكتوب: الكلام كله اسم وفعل وحرف، فالاسم

[1] إبراهيم السّامرائي: المدارس النحوية، دار الفكر، عمّان، ط1، 1987، ص9.

[2] محمّد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ص15.

[3] إبراهيم السّامرائي: المدارس النحوية، ص9.

ما أنبأ عن المسمى، والفعل ما أنبئ به، والحرف ما أفاد معنى، وقال لي: انح هذا النحو... لذلك سمي النحو.[1]

وهناك روايات تنسب نشأة هذا العلم إلى "عمر بن الخطّاب ﷺ"، فقد قدم أعرابي في خلافة أمير المؤمنين عمر بن الخطّاب ﷺ فقال: مَن يقرأني شيئاً ممّا أنزل الله تعالى على محمّد ﷺ فأقرأه رجلٌ سورة "براءة" فقال: {أن الله بريء من المشركين ورسولِه} بالجر، فقال الأعرابي: أوَ قدْ بريء الله من رسولِه؟ إن يكن الله بريء من رسولِه فأنا أبرأ منه، فبلغ عمر ﷺ ما قاله الأعرابي فدعاه، فقال يا أعرابي: أتبرأ من رسول الله ﷺ ؟[2] فقال: يا أمير المؤمنين أني قدمت المدينة ولا علم لي بالقرآن، فسألت من يقرأني؟ فقرأ في هذا سورة براءة، فقال: أن الله بريء من المشركين ورسولِه فقلت أوَ قدْ برأ الله من رسولِه؟ إن يكن الله بريء من رسولِه فأنا أبرأ منه، فقال عمر ﷺ : ليس هكذا يا أعرابي، فقال: كيف هي يا أمير المؤمنين؟ فقال: ﴿...أَنَّ ٱللَّهَ بَرِيٓءٌ مِّنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ وَرَسُولُهُۥ﴾ (سورة التوبة، الآية: 03) بالرفع، فقال الأعرابي: وأنا والله أبرأ ممّن بريء الله ورسولُه منهم، فأمر ﷺ ألاّ يقرأ القرآن إلاّ عالم باللّغة فأمر أبا الأسود الدؤلي أن يضع النحو.[3]

وروى عاصم قال: جاء "أبو الأسود الدّؤلي" إلى زيّاد وهو أمير البصرة، فقال: إني أرى العرب قد خالطت هذه الأعاجم وفسدت ألسنتها، أفتأذن لي أن أضع للعرب ما يعرفون به كلامهم؟ فقال له زيّاد: لا تفعل. قال: فجاء رجل إلى زيّاد، فقال: أصلح الله الأمير، تُوفي أباناَ وترك بنوناَ، فقال له زيّاد: تُوفي أباناَ وترك بنوناَ؟!. ادعوا لي أبا الأسود فلمّا جاءه قال له: ضع للناس ما كُنت نهيتك عنه، ففعل.

وروي عنه أيضاً أنَّ أبا الأسود قالت له ابنته: "ما أحسَنُ السماء"، فقال لها: نجومها، فقالت: لم أرد هذا وإنّما تعجَّبت من حسنها، فقال لها: إذن فقولي ما أحسَنَ السماء. فحينئذٍ وضع النحو.

وزعم قومٌ أنّ أوّل من وضع النحو "عبد الرّحمان بن هرمز الأعرج"، وزعم آخرون أنّ أوّل من وضعه "نصر بن عاصم"، والصّحيح أنّ أوّل من وضع النحو" علي بن أبي طالب ﷺ" لأنّ الروايات

[1] محمّد الطنطاوي: نشأة النحو العربي وتاريخ أشهر النحاة، ص18،24،25.

[2] عبد العال سالم مكرم: الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1993، ص19.

[3] المرجع نفسه، ص12.

كلّها تسند إلى أبي الأسود الدّؤلي، وأبو الأسود يسند إلى علي، فإنه روي عن أبي الأسود الدؤلي أنه سُئِل فقيل له: من أين لك هذا النحو؟ فقال: لفقتُ حدوده من علي بن أبي طالب.[1]

## 3- أهمّية النحو العربي:

تأتي أهمّية النحو العربي من أهمّية اللغة العربية التي يدرسها، لذلك حظي منذ نشأته في مطلع النصف الثاني من القرن أوّل الهجري، بعناية الدّارسين والمشتغلين بتعليم اللغة العربية، ليس لأنه مجرّد قواعد لتعليم النطق السّليم، والكتابة الصحيحة، بل هو أكثر من ذلك، باعتبارها قوانين للفكر داخل هذه اللّغة، عدّه البعض منطق اللغة العربية.

يقول "الإمام عبد القادر الجرجاني" (471هـ): "واعلم أنِّي لست أقول إنّ الفكر لا يتعلق بمعاني الكلِم المفردة أصلاً، ولكِنِّي أقول إنّه لا يتعلّق بها مجرّدة من معانِي النحو، ومنطوقاً بها على وجه لا يتأتّى معه تقدير معاني النحو". كما أنّ النحو متأصّل في الذّاكرة الجماعية العربية وله حضور خاص في سلوك الإنسان العربي.[2]

وفي هذا يقول "ابن خلدون": "إن للّسان العربي أركاناً أربعة وهي اللغة والنحو، والبيان والأدب، ومعرفتها ضرورية على أهل الشّريعة، إذ أنّ مأخذ الأحكام الشرعية كلّها من الكتاب والسنّة وهي بلغة العرب نقله من الصحابة والتابعين العرب، وشرح مشكلاتها من لغاتهم.[3]

## 4- وظائف النحو:

وتتمثل في:

- يكفل سلامة التعبير وصحّة أدائه وفهم معناه وإدراكه في غير لبس أو غموض.
- يساعد على جمال الأسلوب وجودته ودقّته وتنمية مهارات التفكير العلمي مثل دقّة التفكير.

---

[1] محمّد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النّحاة، ص25،26.

[2] العيّاشي عمبار: مجلة النحو التعليمي وجهود القدماء والمحدثين في تيسيره، قسم اللغة العربية وآدابها، المركز الجامعي-قالمة-، ع21، جوان 2008، ص121.

[3] عبد الرّحمان بن محمّد: مقدّمة ابن خلدون، تح: درويش جويدي، المكتبة العصرية، (د.ب)، (د.ط)، 2002، ص545.

– يعين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات، استعمالا صحيحاً فتتكوّن عند الدّارسين عادات لغوية سليمة.

– يقدِّم لنا العلاقات والإشارات، لنصل إلى التفسيرات المحتملة للرسائل التي نتلقاها، وهو يقدّم هذا من خلال تصنيفه للكلمات أو لمجموعة من الكلمات.[1]

## 5– أسباب وضع النحو:

يمكن أن نرد أسباب وضع النحو العربي إلى بواعث مختلفة، منها الدّيني ومنها غير الدّيني.

أ. **البواعث الدينية:** ترجع إلى الحرص الشديد على أداء نصوص الذّكر الحكيم أداء فصيحاً سليماً إلى أبعد حدود السلامة والفصاحة، وخاصة بعد أن أخذ النحو يشيع على الألسنة، وكان قد أخذ في الظهور منذ حياة الرسول صلّى الله عليه وسلم، فقد روى بعض الروّاة أنه سمع رجلاً يلحن في كلامه فقال: "أرشدوا أخاكم فإنه قد ضل"، وروي أنّ أحد ولاّة عمر بن الخطاب رضي الله عنه، كتب إليه كتاباً به بعض اللّحن، فكتب إليه عمر: "أن قنِّع كاتبك سوطاً". غير أنّ في صدر الإسلام كان لا يزال قليلاً بل نادراً، وكلّماَ تقدّمنا منحدرين مع الزمن اتّسع شيوعه على الألسنة، وخاصة بعد تعرّب الشعوب المغلوبة التي كانت تحتفظ ألسنتها بكثير من عاداتها اللغوية، ممّا فسح للتحريف في عربيّتهم التي كانوا ينطقون بها، كما فسح للّحن أن يشيع.[2]

ويكفي أن نضرب مثلاً لذلك ما يروى عن "الحجّاج" من أنّه سأل "يحي بن يعمر" هل يلحن في بعض نطقه؟، وسؤاله ذاته يدل على ما استقرّ في نفسه من أنّ اللّحن أصبح بلاء عاماً، وصارحه " يحي" بأنه يُلحن في حرف من القرآن الكريم إذ كان يقرأ قوله تعالى:﴿قُلْ إِن كَانَ ءَابَآؤُكُمْ وَأَبْنَآؤُكُمْ﴾ (سورة التوبة، الآية: 24) إلى قوله تعالى: {أحبَّ} بضم أحبُّ والوجه أن تقرأ بالنصب خبراً لكان لا بالرفع.

[1] ظبية سعيد السّليطي وحسن شحاتة: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، بيروت، ط1، 2002، ص27،28.

[2] شوقي ضيف: المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط7، (د.ت)، ص11.

وإذا كان "الحجّاج" وهو في الذروة من الخطابة والبيان والفصاحة والبلاغة يلحن في حرف من القرآن الكريم، فمَنْ ورائه من العرب نازلة المدن الذين لا يرقون إلى منزلته البيانية، كان لحنهم أكثر.

كل ذلك جعل الحاجة تمسُّ في وضوح إلى وضع رسوم يعرف بها الصّواب من الخطأ في الكلام خشية دخول اللّحن وشيوعه في تلاوة آيات الذكر العظيم.

**ب. البواعث غير الدينية:** وانظمّت إلى ذلك بواعث أخرى بعضها قومي عربي، يرجع إلى أنّ العرب يعتزّون بلغتهم اعتزازاً شديداً وهو اعتزاز جعلهم يخشون عليها من الفساد، حين امتزجوا بالأعاجم، ممّا جعلهم يحرصون على رسم أوضاعها خوفاً عليها من الفناء والذوبان في اللغات الأعجمية.

بجانب ذلك كانت هناك بواعث اجتماعية ترجع إلى أن الشعوب المستعربة أحسّت الحاجة الشديدة لمن يرسم لها أوضاع العربية في إعرابها وتصريفها حتى تتمثّلها تمثلاً مستقيماً، وتتقن النطق بأساليبها نطقاً سليماً، كل ذلك معناه أن البواعث متشابكة دفعت دفعاً إلى التفكير في وضع النحو، ولابد أن نضيف إلى ذلك رقي العقل العربي ونمو طاقته الذهنية نموّاً أعدّه للنهوض برصد الظواهر اللغوية، وتسجيل الرسوم النحوية تسجيلاً تطّرد فيه القواعد وتنتظم الأقيسة انتظاما يهيئ لنشوء علم النحو ووضع قوانينه الجامعة المشتقة من الاستقصاء الدقيق للعبارات والتراكيب الفصيحة، ومن المعرفة التامة بخواصها وأوضاعها الإعرابية[1]

## 6- أثر المنظومات في تعليم النّحو العربي:

نشأت الدراسات اللغوية والنحوية بعد أن جُمع النص القرآني في مصحف واحد وذلك في أواخر النصف الأول من القرن الأول الهجري، بدافع الحرص على القرآن الكريم ولغته، وبدافع حاجة النّاس وبخاصة غير العرب إليها حتى يتمكّنوا من التعايش مع غيرهم من العرب.

وفي أواخر القرن الثاني الهجري شهد المسلمون تطوّراً حضارياً كبيراً نمت معه العلوم الإسلامية ومنها علم النّحو، ظهر في التدريس والمناظرات العلمية.

[1] المرجع السابق، ص12، 13.

والنحو في حقيقته صورة للغة بجميع ظواهرها، من صوت وترتيب ودلالة وشكل، فاللغة العربية كما هو معروف غنيّة وواسعة ومبنية على علاقات متداخلة ومتعددة الارتباطات، لذا تصوّر بعض متعلمي النحو أنّ في تعلّمه شيئاً من الصعوبة.

من أجل ذلك عمل النحاة الأوائل للقضاء على هذه الصعوبة حرصاً منهم على الإسلام ولغته، فقاموا بجهود كبيرة لنشر علمهم، إمّا بتعليمه وإمّا بالتأليف فيه، وكانت لغة التأليف المنتشرة في القرون الأولى هي النثر، ثم فطن بعد ذلك النّحاة إلى أنه بالإمكان توظيف نظم الشعر وإيقاعاته في صياغة منظومات نحوية تسهم في تسهيل تعلّمه، وتيسير حفظ قواعده بسرعة، وكان قي القرن السادس وما بعده هو عصر انتشار المنظومات.

ومن الأسباب التي ساعدت على انتشار المنظومات هو تيقّن العلماء بأنّ النحو وسيلة للعلوم الاسلامية لا غاية، فرأينا العالم بالنحو عالماً بغيره من العلوم، ولهذا سعوا عن طريق المنظومات إلى تيسير تعليم النحو، مع قصد التجديد في طريقة تعليمه؛ لأنّ النحو قد بلغ منتهاه فلم يعد هناك من جديد فيه، ولهذا تنافس العلماء على التجديد في طريقة تعليمه، فأكثروا من المنظومات. يضاف إلى هذا أنّ النهج التعليمي الذي كان سائدا ساعد على انتشارها، إذ لم يكن هناك مدارس نظامية فالغالب أنّ الدّرس النحوي كان يرتكز على الحفظ والإلقاء ممّا يعني أنّ اهتمامهم ونشاطهم كان التعليم لا غير، فمن حفظ منظومة فقد حصّل في صدره كتاباً يحتوي على كثير من صنوف المعرفة.[1]

وقد نما الجهد في النظم النحوي نمواً عددياً ظهر في كثرة النحاة الذين شاركوا في النظم النحوي وفي المنظومات النحوية التي صدرت عنهم، وكذلك نما نمواً نوعياً تمثّل في تنوع موضوعاته، فقد تناولت بعض المنظومات أبواب النحو فقط، وبعضها تناول أبواب الصرف فقط، وبعضها اشتمل على الاثنين معاً، وتمثل أيضاً النّمو النوعي في امتداد مجالات النّظم، ومردّه إلى أنّ النّاظمين لم يقفوا عند تقديم منظومات ملخّصة أو نظم مسائل وموضوعات محدّدة؛ وإنّما وصلوا إلى أنهم وضعوا شروحاً منظومة لما بين أيديهم من منظومات واستدركوا على بعض المنظومات وأكملوا نقصها كذلك

[1] حسان بن عبد الله بن محمد الغنيمان: المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو، أستاذ النحو والصرف بكلية المعلمين بالرياض، ص67.

اختصروا المتون المنظومة. كل هذا يدلّنا على مدى التأثير الكبير للمنظومات في التأليف النحوي، الذي ينعكس على إثراء الدّرس النحوي.

كما تمثل النمو النّوعي أيضاً في مستوياته المتعددة، فالنّاظمون لم يكتفوا بتقديم منظومات تعليمية مقصورة على المبتدئين، وإنّما تجاوزوا ذلك فقدّموا منظومات موجّهة إلى المتقدمين، بل من بين المنظومات ما يمكن أن يعدّ من قبيل البحوث التي تخاطب المتخصّصين، وهكذا لم يعد النّظم نمطاً تعليمياً خالصاً، بقدر ما أصبح مظهراً من مظاهر المقدرة العقلية والبراعة اللغوية معا.

وقد أدرك العلماء الأوائل وجود فرق جوهري بين النحو وتعليم النحو، لهذا لجأوا إلى القضاء على صعوبة النحو بتيسير تعليم النحو لا تيسير النحو، فاخترعوا المنظومات والمتون المنثورة المختصرة.... والملاحظ أنّ المنظومات النحوية اتّسمت بالشمول والاختصار، فقد اختصرت القاعدة النحوية بخلوّها من الحشو كالتعريفات وبعض الأبواب التي لا تهم المتعلّم، وهذا يختصر على المتعلّم الوقت ويزيد في استيعابه وبخاصة أنّ القواعد النحوية تتّسم بالطابع التعليمي النابع من نهج النحو المعياري الذي يتّسم بالتسلسل المنطقي ولا يدع ذهن المتعلِّم يتشتّت بكثرة الأحكام التي يتعلّمها.

ولقد كان الهدف من المنظومات النحوية هو تيسير النحو وجعله قريباً من أذهان متعلِّميه، ولهذا اختلفت المنظومات من جهة الطول والقصر، تبعاً لاختلاف من كان المقصود بنظمها فبعض المنظومات قصد بها المبتدئون لأن الهدف منها تعليم النحو فنرى أنّها مختصرة وغير طويلة، وبعضها قصد، به من هو أعلى من المبتدئين، لأنّ الهدف منها تيسير النحو فنراها طويلة ونرى فيها كثرة التفريعات والتقسيمات[1].

[1] المرجع السابق، ص68-72.

ومن خلال العرض السابق يتضح لنا ما يلي:

– أنّ النحو نشأ فناً قبل أن يكون علماً؛ أي إنّ طرائق الأداء اللغوي قد مرنت عليها الألسنة، وتطبّعوا بها حتى أصبحت عادة وسليقة قبل أن يوضع علم النحو، وهذا يعني"أنّ النحو العملي قد سبق في الوجود النحو العلمي، فهو استجابة للفطرة اللغوية بما لها من المنطق الخاص، والضرورة الاجتماعية بما تفرضه من ألوان التطوّر في الأمور المادية والمعنوية."

– أنّ النحو العربي ظهر بصورة وظيفية كاستجابة طبيعية لظهور اللّحن، ولذلك وضع النحو صوناً للقرآن الكريم من اللحن وحفظا للّسان والقلم من الزلل.

– أنّ الإمام علي بن أبي طالب كرّم الله وجهه هو واضع علم النحو، وأنّ أبا الأسود الدّؤلي مؤسِّسه.

– اعتمدت طريقة علماء اللغة والنحاة في جمع اللغة على المشافهة، وعندما فشا اللّحن وامتدّ من الحاضرة إلى البادية اعتمدوا على المدارسة، واعتمدوا في ذلك على ثلاثة مصادر أساسية وهي القرآن الكريم والحديث الشريف وما أثر عن العرب الفصحاء.

– أنّ النحو العربي نشأ وليداً كغيره من العلوم، ثمّ نما وكبر وازدهر.

– أنّ النحو العربي نشأ وتطوّر في مناخ إسلامي عام، وأنّه ظلّ يتنفّس في جوّه حتى استوت له وسائله ومناهجه.

– أنّ العرب كانوا شديدي الاهتمام بلغتهم وإعرابها، فالنطق السليم لديهم عادة وممارسة وظيفية في كلّ جوانب حياتهم اللغوية.

– قدّم النحاة العرب فكرة جديدة لأجل تسهيل تعلم النحو وذلك بتوظيف نظم الشعر وإيقاعاته في صياغة منظومات نحوية تسهم في تيسير تعلّمه[1].

[1] ظبية سعيد السلسطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص23.

# الفصل الأول

## تعليمية النحو العربي وتيسيره

## في الجامعة الجزائرية

# الفصل الأول

# تعليمية النحو العربي وتيسيره في الجامعة الجزائرية

## I- نشأة التعليمية.

1- مفهوم التعليمية.

2- أقطابها.

3- موضوعها.

4- علاقتها بالعلوم الأخرى.

## II- طرق تدريس النحو في الجامعة الجزائرية.

1- الجانب النظري

2- الجانب التطبيقي

## III- التيسير

1- تعريف التّيسير

2- دواعي التيسير

3- محاولات تيسير النحو قديما وحديثا

## I- نشأة التعليمية:

من المعروف أنه لأي علم بدايته ومرجعيته، كذلك فإن لتعليمية اللغة أصول وجذور برزت منها. ففي الرّبع الأخير من القرن العشرين، أخذ مصطلح تعليمية المواد ( Des Disciplines Didactique) يبرز بقوة في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة Pedagogie Generale قبل هذه المرحلة كان يتم التركيز في إعداد المعلمين مثلا ،ما مدى تمكن المعلم من المادة التي يعلّمها، ومن معرفته بمحتوى منهج هذه المادة، فقد كان تعليم يستند إلى الموهبة الشخصية وإلى الفن في قيادة الصف وإدارته تأمينا للنظام والانضباط.[1]

أما التعليمية كمصطلح ظهر حوالي سنة 1945م، في جامعة ميتشجبن ببريطانيا وتحديدا بمعهد اللغة الانجليزية، حين كان المعهد يدرس الانجليزية باعتبارها لغة أجنبية وذلك تحت إشراف الباحثين "تشارلز فريز" و"روبرت لادور".[2]

وقد برزت في المغرب وتونس وبعض الأقطار العربية الأخرى مباحث تعليمية أواخر الثمانينيات، وخلال التسعينات ظهرت جمعيات تعليمية خاصة، مثلً الجمعية التونسية دراسات التعليميةً وجمعية التعليمية الفرنسية، وأنشئت في تونس والمغرب دراسات عليا في تعليمية مختلف الاختصاصات، وعرف المعهد الأعلى لعلوم التربية والتكوين المستمر بتونس انطلاق الدراسات المعمقة في التعليمية منذ 1996، وشهد المعهد نفسه بداية الدراسات المعمقة في تعليمية العربية انطلاقا من السنة الجامعية 1998-1999.[3]

[1] أنطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ط1، 2006، ج1، ص 17 .

[2] عبد المجيد عيساني: اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة المزوار، الوادي، ط1، 2010، ص 17 .

[3] مجيد الشارني، فتحي فارس: مداخل إلى التعليمية، دار محمد علي، تونس، ط1، 2003، ص 13 .

**1- مفهوم التعليمية:** التعليمية أو التعلُمية هي ترجمة للكلمة Didactique التي اشتقّت من الكلمة اليونانية Didaktilas والتي كانت تطلق على نوع من الشعر، يتناول شرح معارف علمية أو تقنية (الشعر التعليمي).[1]

الديداكتيك هو فن التعليم، وهو عبارة عن مجموعة من الوسائل والأساليب التي ترمي إلى استعمال المعرفة، أو العمل على معرفة موضوع ما، وبشكل عام معرفة اختصاص علمي أو فني أو لغة....

ويعرفها "لايف": تطلق الديداكتيك على كل فعل أو خطوة يكون موضوعها التثقيف بواسطة التعليم.[2]

أما "جوندر" (1988) يعرفها على أنها علم إنساني مسبق، موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية.[3]

وقد عرفها جان كلود غانيون في دراسة مونوغرافية بعنوان: "ديداكتيك مادة"، الديداكتيك باعتباره:

- تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة، وكذا في طبيعة وغايات تعلّمها.
- صياغة فرضياتها الخاصة، انطلاقاً من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع ...الخ.
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة.[4]

ولابد من الإشارة إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة.

---

[1] زوليخة علال: مخطوط تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الثالثة متوسط – أنموذجا-، رسالة ماجستير، بإشراف نواري سعودي، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2009-2010، ص 11.

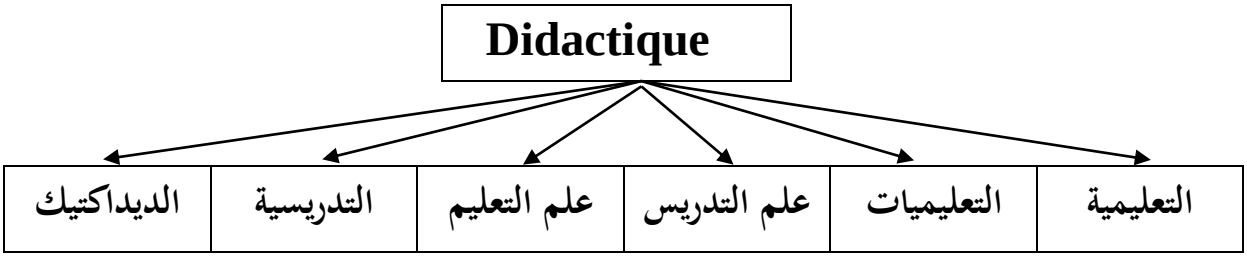
[2] محمد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة (مقارنة تحليلية نقدية)، دار الثقافة، الدار البيضاء-المغرب، ط1، 2002، ص 20.

[3] نور الدين أحمد قايد، حكيمة السبيعي: التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، ع8، 2010، بسكرة، ص36.

[4] علي آيت أوشان : اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء-المغرب، ط1، 2005، ص20.

من ذلك تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية أم من الفرنسية، وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر، على تنوع خطاباته، ومنه مصطلح الديداكتيك "Didactique" الذي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ[1]، والمخطط الآتي يوضح ذلك[2]:

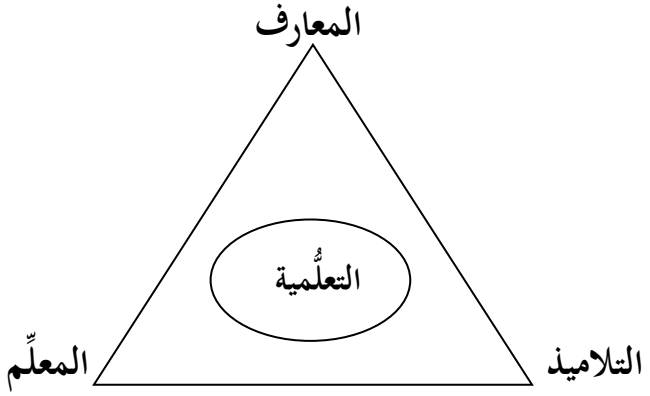
**الشكل رقم 01: يوضح المصطلحات العربية المقابلة لمصطلح Didactique**




ومنه فالتعليمية تهتم بمحتوى التدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف، من حيث التحفيز والأساليب والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها، وتوظيفها في الحياة، فيعرف المتعلمون ما يتعلمونه، وكيف يعرفون، ولماذا يتعثرون في معرفته، و كيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحه.

**2- أقطابها:** يضع "ايف شوفالار" التعليمية في قلب مثلث، يتألف من المعارف، ومن المعلم، ومن المتعلمين[3]:

**الشكل رقم 02: يمثل المثلث الديداكتيكي**




[1] محمد الدريج : عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية دورية مغربية فصلية متخصصة، ع7، الرباط، مارس 2011، ص8.

[2] بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، 2007، ص8.

[3] أنطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية، ص 14، 15.

تمثل زوايا المثلث ثلاثة محاور، استقطبت تفكير الباحثين في التعليمية:

- **المعلم**: يقوم بتهيئة الموقف التعليمي عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي وعن طريق التحسين المستمر الذي لا بد أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي.[1]
- **المتعلم**: هو محور العملية التعليمية ، وهو أيضا مهيء للانتباه والاستيعاب، مع حرص الأستاذ على دعمه المستمر لاهتماماته وتعزيزها بغرض الارتقاء الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم .[2]
- **المعرفة التعليمية**: وهي أساس العلاقة التعليمية بحيث يسعى المعلم بهضم هذه النقلة التعليمية وذلك بتكيف معارفه التكوينية الذاتية مع المواضيع الواجب تعليمها، والعمل على إدراجها ضمن المعرفة المدرسية مع تنظيمها زمنيا وسيكولوجيا تحقيقا للمعرفة العلمية، وإن المعلم في هذه المرحلة يهيء مجموعة من التغيرات التعليمية التي ستغير وضعية التعلم، سواء على مستوى العلائقي (المعلم، المتعلم، المعرفة) وهو ما يسمى بالمثلث التعليمي أو على مستوى اختيار الطرائق والوسائل التي سيستعين بها في تحقيق الأهداف المترقبة.[3]

**3- موضوعها**: إذا سلّمنا بأنّ الديداكتيك هو علم من علوم التربية، يجوز لنا القول أنّ موضوعه هو الوضعية الديداكتيكية، (أو الوضعية التعليمية التعلمية). وتشكل هذه الوضعية من مجموعة من المتغيرات التي تدخل ضمن الاهتمامات الاستراتيجية للديداكتيك، نذكر منها:

- **اختيار أهداف التعليم**: و يدخل في هذا المتغير تصورات المعلمين وعلاقاتهم بالمادة التعليمية، والاختيار البيداغوجي والتطبيقات المقترحة داخل الفصل الدراسي، والأنشطة والوضعيات التعليمية التعلمية المقترحة من طرف المعلمين للمتعلمين، وهو ما نسميه (بقطب المعلمين).
- **بناء أجهزة مفاهيمية جديدة**: وتوزيع المعارف التعليمية التعلمية، ومطابقتها مع المعرفة المدرسية (قطب المعرفة).

[1] محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق لنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2006، ص 55،56.

[2] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، (د.ط)، 2000، ص142.

[3] ينظر، محمد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة (مقاربة التحليلية نقدية)، ص 33.

- **معرفة أصل وتاريخ المتعلمين** من حيث تجربتهم التعليمية الأساسية، وحالتهم السيكولوجية والسوسيولوجية وزمن التعلم والتعليم لديهم (قطب المتعلمين).[1]

**4- علاقاتها بالعلوم الأخرى:** تتداخل التعليمية مع عدة تخصصات علمية أخرى، إلى درجة يصعب التفريق بينها في بعض الأحيان، ولذا فإن الباحث في التعليمية يجد نفسه مضطراً للبحث في علوم أخرى ذات علاقة ومنافع متبادلة بينهما، ومنها:

❖ **علم النفس:** أما علم النفس بأنواعه، بما فيه علوم التربية، وعلم النفس العام، وعلم النفس اللغوي، فقد شكل خلفية نظرية لكثير من النظريات والمقاربات التي تشكل مجالا لاهتمامات الباحث في تعليمية اللغات .

فعلم النفس يجيب عن كثير من التساؤلات المتعلقة بالحياة التعليمية التعلمية، ويقدم معلومات ثمينة عن الحاجات اللغوية والدوافع نحو التعلم واستيراتيجياته، ويحاول أن يجيب عن أسئلة مثل كيف يتلقى التلميذ خطابا؟ وما هي أهم الصعوبات التي تواجهه ؟ وما هي مجمل العلاقات بين تعلم لغة من اللغات وبين عناصرها مثل الشخصية والذاكرة والادراك والفهم ...الخ.[2]

❖ **البيداغوجيا:** تشترك التعليمية والبيداغوجيا في مسارات اكتساب المعارف وتبليغها لكن التعليمية تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة، بينما تهتم البيداغوجيا بالعلاقات بين المعلمين والمتعلمين، ونسجل أنه يوجد تداخل كبير بين البيداغوجيا والتعليمية، فهناك من يري أنّ تعليمية اللغات هي عبارة عن امتداد للبيداغوجيا، ومنتوج ووليد جديد لها، وما يمكن التأكيد عليه أن الأسئلة التي تجيب عليها البيداغوجيا تتمثل في العلاقات بين المعلم والمتعلم، واستعمال الطرائق والتقنيات التربوية واستعمال الوسائل المختلفة في العملية التعليمية.[3]

[1] المرجع السابق: ص 21، 22 .

[2] زوليخة علال : تعليمية النشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الثالثة متوسط –أنموذجا – ص 20 .

[3] بشير إبرير : تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 21.

❖ **علم الاجتماع**: لقد استفادت التعليمية أيضا من حصاد آخر هو علم الاجتماع، لأن كل لغة تستمد وجودها وخصائصها، من خلال ارتباطها ببيئة اجتماعية معينة، ولا يمكن عزل الظاهرة اللغوية بكل ميزاتها وخصائصها عن ظروفها الاجتماعية، لهذا فإن علم الاجتماع يجيب عن العديد من الأسئلة المتعلقة بالتعليمية مثل الاستعمالات اللغوية المختلفة، من يستعملها ومع من يستعملها؟ وكيف يستعملها ؟ وعم يستعملها ....الخ[1]

## II- طرق تدريس النحو في الجامعة الجزائرية:

إذا كانت المادة العلمية المراد تقديمها للطالب ثرية وهادفة، وإذا كان اختيار منهج للتدريس ضروريًا فإن الطريقة المتّبعة لا تقل أهّمية عن ذلك، لما لها من بالغ التأثير في إنجاز العملية التعليمية التربوية على حد سواء. وقد تعددت الطرائق وتنوعت باختلاف العصور والأمصار، وتلون الخصائص الذاتية للأفراد، حتى صار لكلّ طريقته الخاصة.

ولأهمّية النحو ولاعتبار أنّنا "لا نتعلم النحو لذاته، بل لأنه وسيلة عصمت ألسنتنا وأقلامنا من مجانبة انتحاء سمت كلام العرب فنَفهَم ونُفهِم الآخرين".

ولأجل كل هذا،كان حديثنا عن جملة من ملامح منهجية تدريس علم النحو العربي للسنة الأولى ليسانس، باعتبارها أولى المراحل للتعمق في مختلف قضاياه ومسائله.

بداية التحدث عن الأمور المتعلقة بالطالب نفسه، أهمها مختصرًا في التالي:

1- النفور من مقياس النحو، وذلك لإّدعاء صعوبة تحصيله لطول سلمه.

2- الاعتماد المطلق على ملكة الحفظ دون بذل جهد لتعزيز ملكة التحليل والاستنتاج.

3- الاضطراب المنهجي عند المذاكرة، فبعد أن كان الطالب في المراحل التعليمية الأولى لا يكاد يربطه بالنحو رابط، إذا به في السنة الأولى ليسانس يجد نفسه وأمامه هذا المقياس الذي يعده العقبة الكؤود في مسيرة تحصيله المعرفي، فيجتهد لاستدراك ما فاته مستعينًا بالقديم المشهور من أمّات

[1] زوليخة علال: تعليمية نشاط التعبير الكتابي، ص 20 .

الكتب دون تمييز بين ما هو الأنسب في هذه المرحلة، لذلك لا بُدَّ أن نتوخى الملامح المنهجية في تدريس المادة النحوية ليحصل الغرض منها من خلال ما يلي:[1]

**1- الجانب النظري:** والمراد به ما يقدم في الحصة النظرية من قواعد وأحكام، ويمكن اختصار أهم ملامحه في الآتي:

**أ. ضرورة الوقوف على حقيقة موضوع النحو:** وذلك من خلال التذكير المستمر بالدَّائرة التي يدور في محورها من جهة، وباستقلاليته عن غيره من علوم اللغة من جهة أخرى، فمن خلال ما ضُمّن في مجمل المؤلفات النحوية يمكن أن نستخلص أنّ النحو أمور خمسة رئيسية:

(الإعراب والبناء)، (التقديم والتأخير)، (الذاكرة والحذف )، (الوظائف النحوية)، (الإعراب اللفظي)،كما أنّ النحو هو علم مستقل عن غيره من علوم اللغة، إلا أنّ استقلاله لا يعني الاستغناء عن غيره من علوم اللغة.[2]

**ب. طريقة التدريس:** الطريقة هي الوسيلة التواصلية في العملية التعليمية، فهي تساعد المعلم والمتعلم على تحقيق الأهداف العلمية المسطَّرة في عملية التعلم، وطرائق التعليم الأكثر شيوعاً هي المدارس التعليمية العربية والجزائرية هي:

- **الطريقة القياسية:** وتقوم هذه الطريقة على البدء بحفظ القاعدة، ثم اتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها والموضحة لمعناها والأساس التي تقوم عليه هذه الطريقة هو نظرية انتقال أثر التدريب.كما أنها تستهدف تحفيظ القواعد واستظهارها باعتبارها غاية في ذاتها وليست وسيلة، وقد أدى استخدام هذه الطريقة إلى انصراف كل من المدرس والتلميذ عن تنمية القدرة على تطبيق القواعد وتكوين سلوك لغوي السليم[3].

[1] بلقاسم ابن موناح: مجلة الآداب والحضارة الاسلامية، قسنطينة، ع13، 2012، ص465-469.

[2] المرجع نفسه، ص 470،471.

[3] علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، مصر، (د.ط)، 1991، ص337.

● **الطريقة الاستنباطية:** هي تتبع الظواهر اللغوية للغة ما، وتحديد ما هو مطَّرد فيها، وما هو غير ذلك، ليتم الوصول إلى الحكم العام أو القاعدة[1]. وتقوم هذه الطريقة على البدء، بالأمثلة التي تشرح وتناقش ثم تستنبط منها القاعدة.[2]

● **طريقة المحاضرة الإلقائية:** ترجع بدايات هذه الطريقة إلى العهود اليونانية والرومانية القديمة، ثم طبّقها العرب والمسلمون أيام النهضة العلمية في الدولة العباسية والأموية وما بعدها، ويقصد بها قيام شخص ما بتزويد مجموعة من الدارسين أو الأشخاص بمجموعة من القضايا أو المفاهيم المتعقلة بموضوع معين وتصلح هذه الطريقة في التدريس للكبار أو الطلاب ذوي الأعداد الكبيرة كالجامعات[3].

**2- الجانب التطبيقي:** ويعنى به الحصة التطبيقية وما يقدم فيها من أعمال موجهة يقترح أن يتقدَّمها حديثًا يتضمن تذليلاً للصعوبات الواردة في الدرس النظري، فقد لا تتسع حصَّة الدرس لتوفية كل عناصر حقَّها، فتأتي حصة التطبيق مُكَملة أو مبينة أو مفصلة، لذلك يؤكد وبإلحاح على ضرورة التنسيق بين الحصتين.

أمَّا ما نراه مطلوبا وبإلحاح في حصة التطبيق، فهو الإعراب المفصَّل للمفردات والجمل، وهي المرحلة الحاسمة في الدرس النحوي كله، ولذلك يجدر تذكير الطلبة بضرورة الفهم الجيد للمعنى حتى يسلم الإعراب من كل خلط. ويكون صحيحا، فمثال قوله تعالى: ﴿...فَمَن يَكْفُرْ بَعْدُ مِنكُمْ فَإِنِّيٓ أُعَذِّبُهُۥ عَذَابًا لَّآ أُعَذِّبُهُۥٓ أَحَدًا مِّنَ ٱلْعَٰلَمِينَ﴾(سورة المائدة، الآية:115)، فبالتفريق بين عائد الضمير في (أعذبه) المتكررة أمكننا القول بأنها (مفعول به الأول ) و(نائب المفعول مطلق في الثاني) بالإضافة إلى أهمية المعنى المعجم، فهناك أمر آخر لا يقل أهميته عنه، وهو ضرورة التفقه في تراكيب كلام العرب، للتمكن من الوقوف على بعض الاستعمالات الاستثنائية للكلمات والحروف أحيانًا كاستعمال "أم" بمعنى "بل" في نحو قوله تعالى: (أم يقولون شاعر) وكاستعمال (أو) بمعنى "و" في قوله كذلك: ﴿فَٱصْبِرْ لِحُكْمِ رَبِّكَ وَلَا تُطِعْ مِنْهُمْ ءَاثِمًا أَوْ كَفُورًا﴾ (سورة الانسان، الآية:24)

[1] أكلي سورية: مخطوط حركة تيسير النحو العربي في الجزائر، مذكرة نيل شهادة الماجستر، جامعة تيزي وزو، 2012، ص 112.

[2] علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص338.

[3] ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 56،55.

ومنه كذلك أنّ ل "أن" أعاريب، منها أنّها تكون ناصبة للمضارع، وتكون مخففة من "أنَّ" كنحو قوله تعالى: ﴿أَيَحْسَبُ أَن لَّن يَقْدِرَ عَلَيْهِ أَحَدٌ﴾ (سورة البلد، الآية:05)

ولكي نعزز الآليات والوسائل الإعرابية لدى الطالب يفترض توجيهه إلى جملة من المراجع نقترح منها:

- هوامش شروح الألفية المحقَّقة.
- معجم إعراب ألفاظ القرآن لمحمَّد سيد الطنطاوي.
- مغني اللبيب لابن هشام الأنصاري.

إذن فالنحو هو علم آلة هي أحوج إلى التفعيل لتنتج رصيدها المعرفي المنسجم مع معطيات المد العلمي المعاصر، كما أنه علم مستقل عن علوم اللغة، واختيار منهج لتحصيله ضروري[1].

**أ. نشاط القواعد في المرحلة الجامعة:**

(...) في مرحلة التخصص الجامعي، ليس ثَّمة شك في أنَّ الدراسة النحوية تعرف اتجاهين اثنين:

❖ التخصصات الأدبية، فالذي ينبغي أن يحصل هو التركيز على الدراسة النحوية عموما ولكن بكيفية متفاوتة تبعا لطبيعة التخصص الذي يتوجه إليه الطالب.

❖ أما التخصصات العلمية، وإن كانت اهتماماتهم ستتوجه إلى دراساتهم العلمية الدقيقة، إلّا أنّ دراسة اللغة لا ينبغي إغفالها ...فالدول كل الدول في العالم غربية كانت أم عربية تولى لدراسة لغاتها عناية فائقة وفي جميع التخصصات، حين تقف على الطلبة وهم يهتمون بمقاييس اللغة كأي مقياس علمي أخر.

- لأنهم يدركون أنّ هذه لغتهم التي يجب العناية بها والتعرف على خصائصها وهي جزء من مقومات شخصيتهم وجزء من حياتهم الخاصة والعامة.

- لأنَّ الضوابط والمحفزات العلمية قانوناً تجعلهم يولون لها أيما عناية، فهي لا تقل في معاملها عن المقاييس الأخرى، وبالتالي لا يقل الإخفاق فيها عن الإخفاق أي مقياس من المقاييس الأخرى.

[1] المرجع سابق: ص487.

والتحدث عن هذين العاملين اللذين يدفعان الطلبة إلى الاهتمام باللغة (الإحساس بمكانتها وقيمتها)(ودورها في النجاح)، لأنَّ الإنسان إنما تدفعه لتحقيق الأهداف المرغوبة جملة من القضايا، تتنوع بين المصلحة الذاتية من جهة، والروح الوطنية والقومية من جهة أخرى.

وإذا ما عمَّقنا الحديث عن دراسة النحو في جامعاتنا بصورة عامَّة فإننا سنقف على جملة من السلبيات ساهمت بشكل عام أو بآخر في رداءة المستوى في عصرنا هذا.فمن جهة نقف على عدم التركيز بصفة دقيقة على الدرس النحوي أو اللغوي بشكل عام، الذي ينبغي أن ينال حصة الأسد في التخصصات الأدبية خصوصا.ومن جهة أخرى تقف على قلة أو انعدام الحصص التطبيقية حين يجد الطالب فسحة للتدريب على ما يتناوله في المحاضرات العامة، فيتناول الطلبة جمًّا من المعلومات ولكن دون تحليل واستيعاب.

فضلا عن أسباب أخرى لا تتعلق بالمادة نفسها بقدر ما تتعلق بالأستاذ أو الوضع أو التجهيزات العامة كالمكتبات وقاعات المطالعة وغيرها مما يساهم بشكل أو بآخر في ترسيخ المفاهيم النحوية[1].

**ب. القواعد النحوية في التخصُّصات الأدبية:** و يمكن في هذا المجال وفيما يتعلق بالمرحلة الجامعية أن نقترح ما يلي:

بالنسبة للتخصصات الأدبية وتحديدا لمتخصّصي علوم اللسّان العربي، الذي يعنيهم الأمر أكثر من غيرهم، باعتبار أنَّهم سيكونون ذوي تخصص في هذا المجال، فإنه ينبغي في مثل هذا الحال تحديد مؤلف من المؤلفات النحوية التي تفي بالغرض وفق جملة من الخصائص تتوفر في المؤلف المختار، وجملة هذه الخصائص المطلوبة أن يكون المؤلف هذا أو المؤلفات المحدَّدة جامعة لموضوعات النحو، معروضة عرضا مقبولاً، بعيداً عن الخلافات والتعقيدات، وذلك عملاً على أن يحقق الطلبة المختصون في المجال دراسة معَّمقة في الميدان، لأنَّ ذلك يسهل عليهم ضبط الموضوعات النحوية والتحكم فيها، بدلاً من دراسة كل موضوع دراسة مقطوعة بعيدة عن الموضوعات الأخرى.

[1] عبد المجيد عيساني: النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دار الحزم، بيروت، ط1، 2008، ص299.

ومن أبرز الكتب المقترحة في هذا المجال كتابي"ابن هشام" في النحو "قطر الندى وبل الصدى" و"شذور الذهب"، كما يمكن اقتراح "ألفية ابن مالك "في النحو والصرف.

والهدف من تحديد مؤلف من المؤلفات هو مساعدة الطالب نفسه على التحكم في أبواب النحو والتعرف عليها عن طريق ذلك المؤلف، وله أن يطلع بنفسه على مستوى ذلك في مؤلفات أخرى إن شاء.وفي هذا الصدد يؤمن "عبده الراجحي" بضرورة تدريس النحو في مضانه القديمة لكن إلى جانب ذلك الدرس التطبيقي.وضرورة العودة إلى النحو لمضامنه لدى الطلبة المتخصصين وتمكين الطلبة من معرفة المادة من منابعها الأساسية، والاطلاع على الكيفيات التي تناول بها القدماء المادة النحوية.

أما التطبيق فليس ثمة مفر منه وإنه لمن الضرورة التركيز عليه لأن الثمرة الحقيقية لا يمكن قطفها إلاّ بهذا العمل دون غيره[1].

[1] المرجع سابق: ص 300.

## III– التيسير:

إنّ موضوع التجديد والتّيسير في النحو العربي ليس من الموضوعات الظرفية التي تطفو على السطح لفترة من الفترات ثمّ تغيب بلا عودة، بل هو من الموضوعات المتّصفة بالاستمرارية مادامت الحياة قائمة.

ففكرة تيسير النحو وتجديده ليست فكرة وليدة العصر الحديث كما قد يراها البعض، بل هي فكرة قديمة قِدم هذا النحو ذاته، حيث نادى بها القدماء كما ينادي بها المحدثون اليوم الذين يرغبون في أن يستمرّ هذا النحو استمرار الحياة، وذلك بديهي لأنّ الإحساس نفسه الذي أحس به المحدثون اليوم من تعقيد بعض القواعد النحوية أو الصعوبة التي تكتنف تعليمها هي الصعوبة نفسها التي أحسّ بها القدامى من النحويين وغيرهم بعد أن تأسّس النحو وخطا خطوات جبّارة نحو التأليف والتعقيد[1].

وفي هذا الفصل الذي بين أيدينا سنستعرض ما استطعنا الجهود التي بذلها النّحاة في سبيل تخليص النحو من تعقيداته وتيسير تعليمه منذ عهده الأوّل إلى عهوده المتأخرة

### 1– تعريف التّيسير:

**أ. لغة:** جاء في معجم "تاج العروس" للزبيدي تحت مادة (ي.سّ.ر): يسّر الرّجل تيسيراً: سهلت ولادة إبله وغنمه، وهو من السّهولة واليسر ضدّ العسر. وفي الحديث" إنّ هذا دين يُسر" أي سهلٌ سمحٌ قليل التشديد[2].

وذكر في لسان العرب في مادة(ي.سّ.ر): اليسر هو اللِّينُ والانقيادُ، وقد يسَر ييْسِر وياسرهُ: لاينه وياسَرهُ أي ساهلهُ. جاء في الحديث: تياسروا في الصّداق أي تساهلوا فيه ولا تغالوا. وفي حديث آخر: من أطاع الإمام وياسر الشّريك، اي ساهلهُ[3].

وقد شاعت في العصر الحاضر مصطلحات عدة تصب في مجرى التيسير النحوي، لكنّ المعاصرين لم يتفقوا في مدلولاتها نذكر منها:

---

[1] ينظر: عبد المجيد عيساني: النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص78، 79.

[2] السيد محمد مرتضي الحسين الزّبيدي: تاج العروس، تح: مصطفى حجازي، دار التراث العربي، الكويت، 1973، ج 12، مادة (ي، س، ر).

[3] ابن منظور: لسان العرب، مادة(ي. س. ر).

- **التبسيط**: جاء في "معجم الوسيط" تحت مادة(ب.س.ط): بسط الشيء جعله بسيطاً لا تعقيد فيه، وهي كلمة محدثة كما جاء في المعجم.

- **التجديد**: وذُكر في مادة(ج.دَّ): من جدّد الشيء صيّره جديداً.

- **الإحياء**: جاء في مادة(ح.يَّ): من أحيا الله فلاناً: جعله حياً أو أحيا الله الأرض: أخرج فيها النّبات[1].

**ب. اصطلاحاً:**

- **التيسير**: هو تقريب مادة النحو العربي من المتعلّمين، بتقديمها على صورة أبسط ممّا هي في السّابق، والاقتصار على النحو الوظيفي الذي يحتاجه الطالب عبر مراحله التعليمية.[2]

- **الإحياء**: ظهر لأوّل مرّة هذا المصطلح في كتاب إبراهيم مصطفى الموسوم بعنوان: "إحياء النحو"، وقد بيّن المؤلف المقصود من الإحياء في قوله في مقدّمته: "أطمع أنْ أغيِّر منهج البحث النحوي للغة العربية، وأن أرفع عن المتعلّمين هذا النحو، وأجد له أصولاً سهلةً يسيرةً تقربهم من العربية وتهديهم إلى حفظها من الفقه بأساليبها"[3]، إذاً المقصود بالأحياء كما يفهم من دعوة الأستاذ إبراهيم مصطفى على أساس التحديد للوظائف الدلالية لحركات الإعراب في الأسماء، إذ حاول أن يعيد تبويب النّحو، فاستغن عن بعض أبوابه وأدمج عددا منها في بعضها، وقدّم فهماً جديداً لبعضٍ ثالث، فهذا ما قصده المؤلّف من تفسير منهج البحث النّحوي، وهذه قضية تربوية.[4]

[1] مجمع اللغة العربية: معجم الوسيط، مادة (ب، س،ط)(ج،د)(ح،ي).

[2] حلمي خليل: العربية وعلم اللغة البنيوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د.ط)، 1996، ص170.

[3] إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، دار الكتاب الإسلامية، القاهرة، ط2، 1992، ص1.

[4] إبراهيم عمر سليمان زبيدة: حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث-دراسة تحليلية تقويمية-، دار الكتب الوطنية، ليبيا، ط1، 2001، ص18.

**2- دواعي التيسير:**

أ. **صعوبة النّحو العربي:** رغم أهمية النحو ودوره الذي يقوم به في مجال ضبط اللّسان العربي من الانحراف اللغوي وسلامة القراءة والكتابة في ذلك؛ إلاّ أنّنا نجد الشّكوى من صعوبته تزداد يوماً بعد يوم من قبل المعلِّمين والمتعلِّمين، في كل المراحل التعليمية المختلفة، بدءاً من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية، وهذه الشّكوى ليست وليدة الحاضر بل لها من القِدم جذور وأصداء واسعة، حيث بدأت مظاهرها في عصر الخليل بن أحمد الفراهيدي وخاصّة عندما اتّصل علماء النحو منهم سيبويه بفلاسفة اليونان وعلماء الكلام، فكثرت المختصرات والشروح على كتاب سيبويه[1]؛ من هنا أخذ النحو ينحرف عن طريقه، وبدأ يتحوّل شيئاً فشيئاً إلى درس ملفّق غريب ليس فيه مِن سِمات الدّرس اللغوي إلاّ مظهره وشكله، ودبَّ إلى هذا الدّرس جدب أودى بحيويته وقدرته على تأدية وظيفته، وأخذ النّحاة يعرضون فيه قدرتهم على التحليل العقلي، بما كانوا يفترضون من مشكلاتٍ ويقترحون لها من حلول[2].

ومن بين الصعوبات أيضا التي قد تتعلّق بمادة النحو هي:

- اعتماد النّحاة في وضعهم لعلم النحو على منطق العقل- أي أنّه معياري- دون الاهتمام بمنطق اللغة وطبيعتها الوصفية.

- تأثُّر واضعي علم النحو بعلماء الكلام في أنَّ كلّ أثر لابد له من مؤثِّر، والإمعان في ذلك انتهى إلى نظرية العامل وإلى الحديث عن العلل وعلل العلل.

- كثرة ما في القواعد من أقوال ومحاكاة واختلاف مسائلها واعتمادها على التّحليل المنطقي. وذلك من خلال الجدل القائم بين المدارس النّحوية وتضاربها وكثرة المسائل واختلافها، بسبب أنّه لابد للطّرف الآخر من رأي حتى يردّ على الطّرف الأول، الشيء الذي زاد من تعقيد النحو وعمّق العملية النحوية في الدِّراسة[3].

[1] ظبية سعيد السّليطي، حسن شحاتة: تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص29.

[2] مهدي المخزومي: في النحو العربي نقداً وتوجيهاً، دار الرّائد العربي، لبنان، ط2، 1986، ص17.

[3] عمر فرحاتي وآخرون: مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، ع 19، جويلية 2016، ص149،150.

**ب. نظرية العامل:** هي أحد المعضلات التي جعلت النحو يُتَّهم أنّه معقّد وصعب على الدّارسين من أجل ذلك ظهرت محاولات عده تدعوا إلى إلغائها تيسيراً للنحو، منها محاولة "ابن مضاء القرطبي" (592هـ) في كتابه الرّد على النّحاة، فقد حدّد ابن مضاء هدفه بقوله: " قصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النّحو ما يستغني النحوي عنه، وأنبّه إلى ما أجمعوا على الخطأ فيه"؛ والمتتبّع للكتاب يجد أنّ الرّجُل قد أقام محاولته على إلغاء نظرية العامل وما يتّصل بها من تقدير وتأويل. وقد استقرّ عند كثير من اللغويين المعاصرين أنّ تخليص النّحو العربي من نظام العوامل هو تخليص له من منهج غير لغوي[1]، لذلك دعوا إلى إلغائها بهدف تقريب مادة النحو من المتكلّم العربي، إذ يقول أحدهم وهو "إبراهيم مصطفى": "من استمسك بها فسوف يحس ما فيها من تهافت وهلهلة وستخذله نفسه حيث يبحث عن العامل في مثل التحذير والإغراء أو الاختصاص أو النّداء، ثمّ يرى أنه يبحث عن غير شيء". فنظرية العامل في نظره متاهة وأنّ الباحث فيها كمن يقفز في البحر ولا يعرف السّباحة، وأيّده في ذلك "الأستاذ عبد السّتار الجواري"، إذ يرى أنّ موضع العامل في الإعراب هو السّبب الأول الذي خرج بالإعراب عن حقيقة معناه، وعن واقع وضيفته في النحو، وهو الذي خلّف فيه أبواباً لا لزوم لها، ولا فائدة منها وهو الذي عقّد قواعد الإعراب.[2]

**ج– الإعراب:** الإعراب ظاهرة لغوية قديمة عرفتها اللغات القديمة دليلا على مواقع الأسماء في الكلام، واللغات الحديثة قد مرّت على هذه الظاهرة وانسلخت منها وأصبحت تعتمد على ترتيب الكلام تركيبه دليلا على معنى الكلام.

وقد بيّن "إبراهيم مصطفى" في كتابه "إحياء النحو" الذي أحدث ضجّة إبّان نشره لنقده النظريات التقليدية في النّحو، وتقوم فكرته الرئيسية على نقد نظرية العامل متأثّراً بآراء "ابن مضاء" إلى حدّ أنّ علامات الإعراب دوال على معانٍ في تأليف الجملة وربط الكلمات، وليس أثراً للعامل كما زعم النّحاة[3].

[1] العيّاشي عمار: مجلة النحو التعليمي وجهود القدماء والمحدثين في تيسيره، ص123.

[2] أكلي سورية: مخطوط حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر، ص12.

[3] ياسين أبو الهيجاء: مظاهر التجديد النحوي لدى مجمع اللغة العربية في القاهرة حتى عام 1984، عالم الكتب، ط1، 2008، ص221.

يقول النّحاة في تحديد علم النّحو "إنّه علم يعرف به أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناءاً" فيقصرون بحثه على الحرف الأخير من الكلمة، بل على خاصّة من خواصه وهي الإعراب والبناء، فغاية النّحو بيان الإعراب وتفصيل أحكامه حتى سمّاه بعضهم علم الإعراب؛ وفي هذا التحديد تضييق شديد لدائرة بحثه النحوي، تقصير لمداه وحصر له في جزء يسير ممّا ينبغي أن يتناوله، فإنّ النحو –كما نرى وكما يجب أن يكون– هو قانون تأليف الكلام، وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل حتى تتّسق العبارة ويمكن أن تُؤدي معناها. فكثيرا من اللغات لا إعراب فيها ولا تبديل لآخر كلماتها ولها مع ذلك نحو وقواعد مفصلة تبيّن نظام العبارة، وقوانين تأليف الكلم؛ فالنحاة حين قصروا النحو على أواخر الكلمات وعلى تعرف أحكامها، قد ضيّقوا من حدوده الواسعة وسلكوا به طريق منحرف.[1]

وهناك بعض الآراء من تعدّ الإعراب هو الخراب وعلينا التخلّص منه أو من جزء منه؛ ولكن هذه الآراء لم تجد آذان صاغية من أحد.

**3– محاولات تيسير النحو**: في هذه المحاولات منها ما يدعو إلى تهذيب النحو وإصلاحه، ومنها ما يدعو إلى تركه والتّخلي عنه. والسطور التالية تبيّن أبرز هذه المحاولات والجهود في مجال تيسير النحو قديماً وحديثاً.

– وأوّل محاولات الإصلاح قديماً محاولة "خلف بن حيّان الأحمر البصري" المتوفى سنة (180هـ) عندما ألّف رسالة أسماها "مقدِّمة في النّحو"، وقد ضاقه كثرة الإسراف والتطويل وعدم اهتمام النّحاة لما يحتاج إليه المتعلِّم. لذلك وضع مقدّمته وهي على رغم صغرها حوت أساسيات النحو العربي وفيها يقول: "لما رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلّم المتبلّغ في النحو من المختص والطرق العربية والمأخذ الذي يخفى على المبتدئ

[1] إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، ص2،3.

حفظه، ويعمل في عقله ويحيط به فهمه، فأمعنت النظر والفكر في كتاب أُؤلفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلّم عن التطويل، فعملت هذه الأوراق"[1].

وفي القرن السادس الهجري برزت محاولة "ابن مضاء القرطبي" (592هـ) في كتابه "الرد على النحاة" الذي ثار فيه على فلاسفة النحو وطالب بإلغاء نظرية العامل والمعمول، كما أنّه أبطل فكرة التقدير التي تؤدي إلى عدم التّمسك بحرفية القرآن؛ فهو يودّ أن يحذف من النحو كل ما يستغني الإنسان عنه في معرفة نطق العرب بلغتهم، فأحوال أواخر الكلام كأحوال أوائله، اللغوية، بسيطة لا تحتاج معرفتهم إلى عسر في الفهم ولا بُعد التأويل.

وعلى الرغم من أهمية تلك المحاولات فإنها لم تمارس أو تنشر إلا على يد "شوقي ضيف" حين حقّق كتاب الرّد على النحاة عام 1947م.

– أمّا في العصر الحديث فقد انقسمت محاولات الإصلاح إلى قسمين هما:

أ. **إصلاح الكتاب النحوي**: كانت أوّل محاولة من وضع "علي باشا مبارك" (1893)، إذ ألّف كتاب "التمرين" الذي ظلّ طلاّب المدارس الابتدائية يقرؤونه طويلاً، ثمّ ظهرت بعده محاولة رفاعة الطهطاوي" (1873) فألّف رسالة في النحو أسماها التحفة المكتبية لتقريب اللغة العربية، وقد حوت أساسيات النحو العربي، ونظم أيضاَ أرجوزة تجمع قواعد النحو بإيجاز سمّاها "جمال الآجرومية"، واقتصر فيها على أبواب النحو الرئيسية[2]. ثمّ ظهرت بعده محاولات مماثلة منها كتاب "تقريب فن العربية لأبناء المدارس الابتدائية" من تأليف "أحمد بن محمد المرصفي"، ثمّ ظهرت محاولة مهمّة في ذلك الوقت وهي محاولة "حنفي ناصف" ونخبة من مفتشي اللغة العربية ومعلميها عام (1887) في كتاب "الدروس النحوية لتلاميذ المدارس الابتدائية" ويقع هذا الكتاب في ثلاثة أجزاء صغيرة على شكل سلسلة، ويضم كل جزء منها القواعد الأساسية للنحو مركزة بأسلوب سهل مع اختيار أمثلة قريبة تناسب المبتدئين[3].

[1] ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي، ص 41.

[2] ياسين أبو الهيجاء: مظاهر التجديد النحوي، ص 220.

[3] ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي، ص44.

ثم ظهرت أهم محاولة في التأليف التعليمي في العصر الحديث هي محاولة كل من "علي الجازم ومصطفى أمين" في كتابهما "النحو الواضح" للمراحل التعليمية الثلاث "الابتدائي، إعدادي، ثانوي".

تلك كانت أهم محاولات الإصلاح في التأليف النحوي، وبالنظر إليها نجد أنّها لم تصحح وضعاً ولم تجدّد منهجاً يعيد إلى الدّرس النحوي قوّته وحيويته، سوى إصلاح في المظهر وأناقة في الإخراج، فالقواعد والأمثلة كما هي لم يصبها من التجديد أي شيء.

**ب. إصلاح المحتوى النّحوي:** رائدة تلك المحاولات محاولة "إبراهيم مصطفى" في كتابه "إحياء النحو" عام (1937)، إذ تعدّ تلك المحاولة أهم محاولة لتيسير النحو على أسس علمية.

حيث يميّز إبراهيم مصطفى في محاولته بين نوعين من القواعد لا ثالث لهما:

- نوع يسهل تعلُّمه ولا يكثر فيه الخلاف.

- نوع آخر يصعب على التلميذ استيعابه مثل لاسيما وإعراب الاسم الذي يليها، فقد يكون مرفوعاً أو منصوباً أو مجروراً. كما أنّه عاب على النّحاة تعريفهم لعلم النحو، وذلك لاقتصارهم في ذلك على الحرف الأخير من الكلمة[1].

كما كان للدكتور "عبد الرّحمان الحاج صالح" نظرة في موضوع تيسير النحو العربي، حيث يرى أنّ المتأخرين لم يستوعبوا في نظره النحو العربي الأصيل. أمّا المحدثون فليس لديه شك في وقوعهم في الكفّة التي شوّهت صورة النحو العربي، ولم تعطه حقّه من الفهم والاجتهاد. ويوضح الدكتور ما وقع من لبس عند الباحثين العرب أو ما يدّعيه بعضهم على أنّهم جدّدوا ولكن على حساب أصالة النحو العربي،[2] يقول: "وقد أدّت ببعض معاصرينا إلى الطّعن فيما تركه لنا العلماء العرب حتى الأوّلون الفطاحل منهم، فحاولوا أن يستبدلوا أوضاع النحو القديم بشيء تافه استعاروه من النحو التقليدي الأوروبي، وما استبدلوا في الواقع إلاّ مصطلحاً بآخر يقلّ عنه قيمةً ومدلولاً"[3]، ذلك ما قام به دعاة التجديد في نظر الكاتب، كما أنّه تحدّث عن الذين يحاولون تيسير وتبسيط النحو فيقول: "حاولوا

[1] المرجع السابق: ص45.

[2] عبد المجيد عيساني: النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص241.

[3] عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، ع4، 1974، ص21.

أيضاً تبسيط النحو وهذا دليل على التباس المفهومين المذكورين عليهم، إذ كيف يبسّط النحو، وهو القانون الذي بني عليه اللسان؟ ولا شكّ أنّهم أرادوا تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلّم، فعلى هذا ينحصر التبسيط في كيفية تعليم النحو لا في النحو نفسه لأنّه علم محض، وهل يعقل أن يجحف بالعلم بحذف بعض قوانينه وعلله؟..."[1]. وعليه يكون المقصود حقيقة –إذا أردنا تحديدا في الموضوع– هو تيسير العملية التعليمية وذلك بعرض قواعد النحو العربي بكيفية يسهل على المتعلّم أن يستوعبها فهماً وتطبيقاً، أو تنقية للنحو ممّا تعرّض له من تشويه في مسيرته التاريخية الطويلة[2].

وعليه نقول أنّ الشكوى من تعلّم النحو وصعوبته على الدّارسين من ناشئة وكبار جعلت فكرة تيسيره وإصلاحه ضرورة لابد منها؛ ولكن من الخطأ والإجحاف في حق اللغة العربية أن نظن أنّ نحوها يمكن إصلاحه، فهذا العمل سيؤدي لا محالة إلى نسف التراث النحوي العربي الزاخر، وهدم قواعده، الذي ينقلنا من هدف التسهيل إلى خطر التساهل، وربّما يوصلنا هذا إلى لغة فصحى مهلهلة والأكثر من هذا لغة عامية. لذلك فإن ما يمكن إصلاحه وتيسيره بالفعل ما ذهب إليه الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح وهو تعليم النحو لا غير، ودليل صحّته فشل هذه المحاولات في تحقيق أهدافها، وإعطاء البديل المقنع.

في نهاية هذا الفصل استنتجنا ما يلي:

– أنّ التعليمية تخصّص بالغ الأهمية، هي فن من فنون التعليم تتداخل مع عدّة علوم أخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع.

– من مكونات التعليمية المتعلّم والمعلّم والطريقة.

– هدف التعليمية وضع الأسس والمبادئ الأساسية في عملية التعليم، والتي تساعد المتعلّم على اكتساب المهارات ومواكبة ما استجدّ في ميدان التعليم والتربية.

– تتعدّد طرائق تدريس النحو العربي بين ما هو نظري وما هو تطبيقي.

[1] المرجع السابق، ص22.

[2] عبد المجيد عيساني: النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص 242.

- قِدم فكرة تيسير تعليمية الدرس النحوي العربي.
- تمثّلت دواعي التيسير في ثلاث نقاط: صعوبة النحو، نظرية العامل، الإعراب.
- أنّ دعاة التيسير والتجديد يجب عليهم البحث في الطرق والأساليب والمناهج التي ينبغي أن تسود في الدّرس النحوي العربي، دون المساس بجوهر اللغة العربية والنحو، وهذا ما نادى به الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح.

# الفصل الثاني

## دراسة وصفية تحليلية

## لمنظومة ابن مالك

# الفصل الثاني

# دراسة وصفية تحليلية لمنظومة ابن مالك

## I- نبذة عن ابن مالك

1- حياته.

2- أعماله.

3- منهج الألفية.

4- مميزاتها.

5- موضوعاتها.

6- شُرَّاحُها.

## II- دور المنظومات في النحو العربي.

1- تعريف المنظومة

2- أثر التيسير في المنظومة النحوية

3- أنموذج لمحاضرة في مقياس علم النحو

## III- الاستبانة دراسة إحصائية تحليلية:

1- تحديد العينة

2- تحليل نتائج استبانة الأساتذة

3- تحليل نتائج استبانة الطلبة

## I- نبذة عن ابن مالك.

**1- حياته:** هو الإمام، العلامة، أبو عبد الله، جمال الدِّين ابن عبد الله بن مالك الطائي نسباً، الشافعي مذهباً، الجيَّاني منشأً، الأندلسي إقليمياً، الدمشقي دارا ووفاةً[1].

قال "الذهبي": "ولد سنة ستمائة أو إحدى وستمائة...أخذ العربية عن غير واحد...صرف همَّته إلي إتقان لسان العرب، حتى بلغ فيه الغاية، وجاز قصب السَّبق، وأربى على المتقدمين .

وكان إماماً في القراءات وعللها. وأما اللغة فكان إليه المنتهى في الإكثار من نقل غريبها، والاطّلاع عل وحشيها. وأمَّا النحو والتصريف فكان فيهما بحراً لا يجارى، وحَبراً لا يبارى، وأمَّا أشعار العرب التي يستشهد بها على اللغة والنحو فكانت الأئمة والأعلام يتحيَّرون فيه، ويتعجَّبون من أين يأتي بها! وكان نظم الشِّعر سهلاً عليه: رجزه، وطويله، وبسيطه، وغير ذلك، هذا مع ما هو عليه من الدِّين المتين، وصدق اللهجة، وكثرة النوافل، وحسن السمْت، ورقة القلب، وكمال العقل والوقار والتؤدة، أقام بدمشق مدّة يصنّف ويشتغل، فصَنّف تصانيف مشهورة"

وقال "أبو حيان": "بحثتُ عن شيوخه فلم أجد له شيخاً مشهوراً يعتمد عليه، ويرجع في حل المشكلات إليه، إلاَّ أنَّ بعض تلاميذه ذكر أنه قال: قرأت على ثابت بن حّيان ولم يكن هذا الأخير من الأئمة النحويين، وإنما كان من أئمة المقرئين"[2].

وقد رحل ابن مالك شاباً، قوي العزم إلي بلاد الشَّام ماراً بمصر، وقد هَّيأ الله تعالى له الحياة العلمية التي ارتحل من أجلها، فكان إمامًا ومدرساً ببلاد الشام، أم بالسلطانية بحلب، ودرس بها، كما أمَّ بالعادلية وصار مدرساً بها، وصارت مستقر أسرته، ومقر إمامته، وتدريسه ومن مدرسته العادلية تفجرت ينابيع العلم[3].كان همهُ التردد على العلماء والأخذ عنهم حتى يتفنَّن ويتذوق العلم الذي يريد

[1] علي بن محمد بن عيسى، أبو الحسن، نور الدين الأُشْمُوني الشافعي، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1955، ج1، ص3.

[2] الحافظ جلال الدين عبد الرحمن السيوطي: بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، (د.ن)، (د.ط)، (د.ت)، ج1، ص 130،131.

[3] ممدوح عبد الرحمن: المنظومة النحوية –دراسة تحليلية–، ص 16،17.

أن يصل إليه.[1]وكان ابن مالك أمَّة في الاطلاع على الحديث، فأكثر ما يستشهد بالقرآن، فإن لم يكن فيه شاهد عدل إلى الحديث فإن لم يكن فيه شاهد عدل إلى أشعار العرب. توفي ابن مالك ثاني عشر شعبان (672هـ)، ورثاه شرف الدين الحصني بقوله:

**يا شتات الأسماء والأفعال بعد موت ابن مالك المفضالِ**

**وانحراف الحروف من بعد ضبطٍ منه في الانفصال والاتصالِ.**

قال "الصفدي": ما رأيت مرثية في نحويّ أحسن من هذه المرثية.[2]

**2- من أعماله:**

**أ. المؤلفات النحوية:**

- الكافية الشافية.
- الوافية في شرح الكافية.
- الخلاصة المشهورة بالألفية.
- سبك المنظوم، وفك المختوم.

**ب. المؤلفات اللغوية:**

- نظم الفوائد.
- لامية الأفعال.[3]
- تحفة المورود: في المقصور والممدود.
- أرجوزة في الضاء، والظاد.

**ج. مؤلفات ابن مالك في الصرف:**

- إيجاز التعريف: في علم التصريف.
- تصريف ابن مالك، المأخوذ من كافيته، وهو شرح لقسم الصرف بالكافية الشافية.

[1] المرادى (ابن أم قاسم): توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، دار الفكر العربي، تح: عبد الرحمن علي سليمان، ط1، 2001، ص45.

[2] الحافظ جلال الدين عبد الرحمن السيوطي: بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، ص134.

[3] ممدوح عبد الرحمن: المنظومة النحوية –دراسة تحليلية–، ص 17.

**د. مؤلفات ابن مالك في القراءات:**

- المالكية في القراءات.
- اللامية في القراءات.

● **خصائص مؤلفاته:** اتجه ابن مالك إلى تأليف الكتب المتضِّمنة تفصيلات ودقائق النحو، ويتمثل هذا في تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد ثم شرحه انتقل بعد ذلك إلى تأليف ما بعد اختصارًا لما سبق أن ألَّفه ويتمثل ذلك في كتابه "عمدة الحافظ وعدة اللافظ "إذ اكتفى برؤوس المسائل واقتصر فيه على أهم أبواب النحو ولم يخض في ذكر التفصيلات وعرض الخلافات وبسط النقاش والجدل، وما سلكه ابن مالك في مصنفاته النثرية هو ما سلكه أيضا فيما صَّنفه نظماً كالكافية الشافية ثم الخلاصة المعروفة بالألفية، وقد مال ابن مالك إلى نظم مسائل النحو وأبوابه متبعاً ما فشا في عصره، من الأساليب التعليمية الممثلة في نظم العلوم والفنون ليسهل على الناشئة حفظ المنظوم وسهولة استرجاعه بجانب ما يدل على براعة المصنّف وتمكنه من عمله وقدرته على الصياغة النظمية، وقد صرف ابن مالك أنظار الناس إلى مؤلفات –قصد ذلك أولم يقصد– فقد أقبل العلماء عليها، وانصرفوا عن مفصل "الزمخشري" بعد أن بذلوا الجهد وانصرفوا إلى الكافية الشافية له –في النحو والصرف– بعد أن راجت لديهم كافية "الحاجب " في النحو، وشافية في الصرف، وللشرح والتحقيق اللذين شهرت بهما[1].

**3–منهج الألفية:** طريقة ابن مالك في منظومته الشعرية المختصرة المعروفة بالألفية إنَّما هو أسلوب تعليمي مختصر في نظره، تظم علمي النحو والصرف، يُسهل على الطلبة حفظها واسترجاعها.

وقد حوت الألفية على جل موضوعات النحو العربي، بدءاً بالكلام وما يتألف منه وإنهاء بموضوع الإدغام كموضوع من موضوعات الصرف التي عادة يؤخرها النحاة القدامى، وبين الموضوعين بقية الموضوعات النحوية المتداولة في كتب النحو عادة.

[1] المرجع السابق، ص19-21.

فبعد أن افتتح متنه النحوي بحمد الله والثناء عليه، والصلاة على المصطفى صلى الله عليه وسلم تحدث عن الكلام وما يتألف منه قائلا:

**كلامنا لفظ مفيد كاستقم واسم وفعل ثم حذف الكلم.**

**واحده كلمة والقول عم وكلمة بها كلام قد يؤم.**

وأروع ما في غالب أبيات ابن مالك هو إتباع القاعدة أو التعريف بحكم من الأحكام بالمثال كما سبق في البيتين، حيث عرَّف الكلام: بأنه لفظ مفيد، ومثاله: "استقم" جملة (فعل + فاعل) ،وليس ذلك إلاَّ عملاً على التوضيح ودفع اللبس، فجملة "استقم" لفظة دالة ومفيدة.

ومثلا في تحديد خاصية "الفعل الماضي يذكر" الخاصية في قوله:

**وما في الأفعال بالتا مز وسم بالنون فعل الأمر إن أمر فهم**[1]

ومفهوم البيت أننا نميز الماضي بالتا؛ أي: بالتاء المتحركة مثل "درست" ضماً وفتحاً وجراً.

ومن الأمثلة الجيدة الرائعة في الألفية حديثه عن الحالات التي يصح فيها الابتداء بالنكرة، حيث يذكرها مرتبة منظومة مشفّعة بالأمثلة عملاً على أن يكون المثال ذاته هو الدليل على الصحَّة والجواز، فيقول:

**ولا يجوز الابتداء بالنكرة ما لم يفد :كعند زيد نمره**

**وهل فتى فيكم؟ فما خل لنا ورجل من الكرام عندنا**

**ورغبة في خيرا وعمل بر يزين وليقس ما لم يقل**

و هنا يكتفي الناظم بذكر الأشهر من الحالات والتي كثير ما تصادف المرء في أحاديثه وفي أغلب النصوص الأدبية، ولم يكن ذلك إلاّ من خلال أمثلة سردها المؤلف مباشرة في النص المؤلف، فيقول: (عند زيد نمره) فقد تقدم الخبر (عند زيد).

على المبتدأ (نمره ) لأنّ الخبر ظرف، وطبعاً مثله الجار والمجرور....

[1] عبد المجيد عيساني: النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص101،102.

والجميل في هذه الألفية هي أنها تساعد على الحفظ والضبط وتعين على الإثبات بالمثال قياساً على الأمثلة المذكورة في النص[1].

**4- مميزات الألفية:** امتازت ألفية ابن مالك بمميزات عدة نذكر منها ما يلي:

- بيان الحالات الأصلية والفرعية، وما جاء بخلاف ذلك، كقوله في" باب الفاعل" :

**والأصل في الفاعل أن يتَّصلا والأصل في المفعول أن ينفصلا**

**وقد جاء بخلاف الأصل وقد يجيء المفعول قبل الفِعل[2]**

- الإشارة إلى بعض المسائل الإعرابية التي هي بمثابة قاعدة كقوله في باب "الابتداء" :

**مبتدأ زَيد وعاذر خبر إن قلت زيد عاذر من اعتذر.**

**وأوّل مبتدأ والثاني فاعل أغنى في أسار ذانِ.**

- بيان الأوجه الخلافية، كقوله في باب "التوكيد":

**وإن يفدِ توكيد منكور قُبِل وعن نحاة البصرة المنع شَمِل.**

- الاستغناء بالأمثلة عن ذكر القاعدة أو ذكر الشروط، وهذا كثير فيها، وهو من باب التعريف بالمثال، من ذلك قوله في باب "الابتداء":

**ولا يجوز الابتداء بالنكرة ما لم تفد كعند زيد نمرة.**

- إعطاء الأحكام المضادة لبعض المسائل، كقوله في باب "إنَّ"[3]:

**لانَّ أنَّ ليت لكنّ لعلَّ كأنَّ عكس مالكان من عمل.**

**5- موضوعاتها:** تشمل الألفية على موضوعات أساسية في النحو التعليمي هي:

- الكلام وما يتألف منه .
- المعرب والمبني.
- النكرة والمعرفة.

---

[1] المرجع سابق: ص 102،103.

[2] عبد الله بن صالح الفوزان: دليل المسالك إلى ألفية ابن مالك، دار المسلم، ط1، 1998،ج1، ص 10.

[3] المرجع نفسه: ص 10،11.

- العلم.
- اسم الإشارة.
- المعرف بأداة التعريف .
- الابتداء.
- كان وأخواتها .
- فصل في "ما" و"لا" و"لات" و"إنَّ" المشبهات بليس.
- أفعال المقاربة .
- إن وأخواتها.
- لا التي لنفي الجنس .
- ظن وأخواتها .
- أعلمَ وأرى.
- الفاعل.
- النائب عن الفاعل.
- اشتغال العامل عن المعمول.
- تعدى الفعل ولزومه.
- التنازع في العمل.
- المفعول المطلق.
- المفعول به.
- المفعول فيه وهو المسمى ظرفاً.
- المفعول معه .
- الاستثناء[1].

[1] محمد بن عبد الله بن ملك الأندلسي: متن الألفية ابن مالك، المكتبة الشعبية، بيروت-لبنان، ط1، (د.ت)، ص 1-18.

- الحال .
- التمييز.
- حروف الجر.
- الإضافة.
- المضاف إلى الياء المتكلم.
- أعمال المصدر.
- أعمال اسم الفاعل .
- أبنية المصادر.
- أبنية أسماء الفاعلين والمفعولين والصفات المشبهة لها.
- الصفة المشبهة باسم الفاعل.
- التعجب.
- بئس ونعم وما جرى مجراها.
- أفعل التفضيل.
- النعت.
- التوكيد.
- العطف.
- العطف النسق .
- البدل.
- النداء.
- فصل.
- المنادى المضاف إلى ياء المتكلم[1].

[1] المصدر السابق: ص 18-33.

- أسماء لازمت النداء.
- الاستغاثة.
- الندبة .
- الترخيم.
- الاختصاص.
- التحذير والإغراء.
- نونا التوكيد.
- ما لا ينصرف.
- إعراب الفعل.
- عوامل الجزم.
- فصل لو.
- أماَّ ولولا ولوما.
- الأخبار بالذي والألف واللام.
- العدد.
- كم وكأين وكذا.
- الحكاية .
- التأنيث.
- المقصور والممدود.
- كيفية تثنية المقصور والممدود وجمعها وتصحيحاً.
- جمع التكسير.
- التصغير. النسب[1].

[1] المصدر السابق: ص 33-66.

- الوقف.
- الإمالة.
- التصريف.
- فصل في زيادة همزة الوصل.
- الإبدال.
- فصل، فصل، فصل.
- فصل، فصل، فصل.
- الإدغام[1].

**6- شُرَّاح الألفية:** قد أوسع العلماء الألفية شرحًا وتعليقاً وبلغ من كثرتهم أنَّ الدارس الحديث يعجز عن الإحاطة بهم، ففي كشف الظنون ذُكر أكثر من أربعين شرحاً لها، بدءاً من ابن الناظم "بدر الدين بن مالك" (686هـ) ومروراً "بابن عقيل" والأشموني".

فلم يوضِع على متن من المتون نثراً كان أو نظماً مثل ما وضع على ألفية "ابن مالك "من الشروح المتنوعة، وأهم الشروح نذكر:

شرح "الأشموني"، وهو المتوفى في حدود سنة(900هـ)، حيث نجده يسلك طرقاً متعددة في شرحه لألفية "ابن مالك"، فهو يورد البيت كُلَّهُ مرة ثم يعلق عليه، وقد يورد البيت كلمة كلمة ثم يشرحه كذلك كلمة كلمة، وقد يبدأ الباب النحوي بمقدمة من عنده وأحياناً يذكر أكثر من بيت ثم يشرع في شرحها، وأحياناً يعرب أبيات الألفية وهكذا، فالأشموني في شرح الألفية معنى بتحليل البيت ومقابلة كلام الناظم في التسهيل والكافية وغيرها بكلامه في الألفية، ثم لازمته التنبيهات يضع فيها ما يريد التعليق عليه من مخالفة الناظم أو شرح كلمة لغوية.

كذلك شرح العلامة "عبد الله بهاء الدين بن عبد الرحمن ابن عقيل " المتوفى سنة (769هـ)، وهو من أشهر شراحها، وأكثر انتشاراً، وأقربها تناولاً، وقد قيل فيه وفي الألفية :

[1] المصدر السابق: ص 33-66.

**لألفية الحبر ابن مالك بهجة على غيرها فاقت ألف دليل**

**عليها شروح ليس يحصى عديدها وأحسنت المنسوب لابن عقيل.**

وفي الكتاب حسن التنسيق ودقة التقسيم، ووضوح العبارة وتسلسل في الفكرة، بسط أبيات الألفية بطريقة سهلة، ومثال واضح، حتى انه يحلل المثال ويعربه إن كان ثمَّ حاجة إلى الإعراب .

شرح "ابن أم قاسم المرادى"، وهو الحسن بن قاسم بن عبد الله علي المغربي المصري المالكي، المتوفى سنة(749هـ)، وعرف بابن أم قاسم وهي جدته أم أبيه جاءت من المغرب، واسم شرحه: "توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك".[1]

شرح جلال الدين السيوطي، وعبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد السيوطي المتوفى سنة (911 هـ)، وسماه "البهجة المرضية " وهو مختصرا جداً.

شرح "أبي زيد عبد الرحمن بن علي بن صالح المكودي الفاسي" المتوفى سنة( 801هـ) وعليه حاشية للشيخ "أحمد بن عبد الفتاح الملوي الأزهري".

هذه بعض شروح الألفية، أما الذين نثروها ففي مقدمتهم العلامة "جمال الدين" المعروف "بابن هشام النحوي "المتوفى سنة(762هـ)، في مجلد سماه "أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك".

وممَّن أعرب الألفية الشيخ " خالد الأزهري" في مجلد سماه "تمرين الطلاب في صناعة الإعراب".

تلك بعض شروح الألفية وخدمة العلماء لها، وهي من شروح كثيرة تدل على أهمية الألفية وقيمتها عند النحاة. فإنّ كثرة الشروح على الكتاب ما دليل إلا على أهميته وفائدته.

ولم يشرح ابن مالك ألفيته مخالفا بذلك منهجه المعهود في التأليف، حيث كان يشرح متونه وأراجيزه، ولعله ترك شرحها اكتفاء – فيما يبدو– بشرح الأصل، وهو الكافية[2].

[1] ينظر: ممدوح عبد الرحمن: المنظومة النحوية، ص 35.

[2] عبد الله بن صالح فوزان: دليل السالك إلى ألفية ابن مالك، ص 13-16.

## II- دور المنظومات في النحو العربي.

### 1- تعريف المنظومة:

**أ. لغة:** جاء في معجم "الوسيط" تحت مادة (نَ.ظَ.مَ): نظم الأشياء نظماً، ألّفها وضمَّ بعضها إلى بعض. ونظم اللؤلؤ ونحوه: جعله في سلك ويُقال نَظَمَ شِعرًا: ألَّف كلاماً موزونا مقفًّى[1].

وذكر "ابن منظور" في "لسان العرب" تحت مادة (نَ.ظَ.مَ): النَّظْمُ: هو التأليف، نَظَمَهُ يَنْظِمَهُ نَظْمًا ونِظاماً ونَّظمه فانْتَظَمَ وتَنَظَّمَ. ونَظَمْتُ اللؤلؤ أي جمعته في السِّلك. والتنظِيمُ مِثلهُ، ومنه نَظَمْتُ الشِّعر ونَظَّمْتُهُ، ونَظَمَ الأمْر على المِثَل. وكل شيء قَرَنْتَهُ بآخر أو ضممتُ بعضه إلى بعض، فقد نَظَّمتَهُ. والنَّظْمُ: المنظُومُ، وصفٌ بالمصدر.[2]

وجاء في معجم "تاج العروس" في مادة "نَظَمَ": النظم: هو التأليف وَظَمُّ شيء إلى آخر، وكل شيء قرنته بآخر نظمْتَهُ. ونظم اللؤلؤ ينظِمه نظماً ونِظاماً، ونظمه تنظِيمًا أي ألّفه وجمعه في سلكٍ فانتظم وتنظَّم، ومنه: نظمت الشعر ونظمته، وله نظمٌ حسنٌ، ودرٌ منظومٌ ومنظَّمٌ.[3]

من خلال التعريفات اللغوية السابقة لمادة "نظم" نلاحظ أنها تدور في معنى واحد مشترك بينها وهو الضمُّ والتأليف.

**ب. اصطلاحاً:** هي الألفية التي يبلغ عدد أبياتها ألف بيت تزيد وتنقصُ، وهي من كامل الرجز أو مشطور، ووزن كامل الرجز: مستفعلن ست مرات، والشطر حذف النصف بأن يكون البيت على مستفعلن ثلاث مرات .فعلى أنها كاملة يكون مثلاً:

**قال محمد هو ابن مالك أحمد ربي الله خير مالك**

بيتاً مصرعاً، عروضه موافقة لضربه، ويكون كل بيت شعراً مستقِلاً وعلى أنها من مشطور يكون مثلا:

---

[1] مجمع اللغة العربية: معجم الوسيط، مادة (نَ،ظَ،مَ).

[2] ابن منظور: لسان العرب، مادة (نَ،ظَ،مَ).

[3] السيد محمد مرتضى الحسين الزبيدي: تاج العروس، تح: إبراهيم الترزي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ط1، 2000، ج33، مادة (نَ،ظَ،مَ).

"قال محمد هو ابن مالك" بيتاً و"أحمد ربي الله خير مالك" بيتاً وأشهر الألفيات في النحو ألفية ابن معطي وألفية ابن مالك ثم تبعهما من جاءوا بعدهما ونظموا النحو في ألف بيت، ويبدو أنَّ العرب كانوا يميلون إلى هذا الرقم. مثل عملهم في ألف ليلة وليلة ولأن المنظومات النحوية طريقة جديدة في عرض النحو فقد اختصرت قواعده وشواهده وأمثلته، وعممت ضروریاته الشعرية ومزجت بين آراء نحاته من الكوفيين والبصريين، ولأنها نقلت النحو العربي بأصوله وأسسه كما هي. ولذا فكانت هذه المنظومات وسيلة وطريقة لا منهج.[1]

**2- أثر التيسير في المنظومة النحوية:** المنظومة النحوية شكل من أشكال تيسير علم النحو التي مرَّ بها منذ بدء التأليف فيه، فقد لجأ النحاة إلى تيسير علم النحو بتصنيف المختصرات التي تخلو من كل حشو، كما تعددت عندهم محاور التصنيف فكان المحور هو العامل تارة والمعمولات تارة أخرى، كما كانت أقسام الكلام وفقاً لوظائفها النحوية محوراً للتصنيف النحوي، كما تدرج النحاة في مؤلفاتهم من الأعقد إلى الأبسط، وصنع ذلك "ابن جني "و"ابن مالك" و"ابن هشام" تيسيراً على الدارسين، وقام علماء النحو بشرح مؤلفاتهم تبسيطاً على تلاميذهم كما شرحوا مصنفات غيرهم وعلقوا عليها وكان نشوء الشعر التعليمي مدعاة لنظم قواعد النحو لسرعة حفظها وتقبل الدارسين لها .... وليس من شك في أنَّ المنظومة النحوية عمل تربوي بكل المقاييس لأنها هدفت إلى توصيل النحو العربي بقواعده وشواهده وأمثلته إلى الدارسين بأيسر محبب إلى نفسه، وهو أسلوب الشعر، وإن كلفَّ ذلك الناظم عناء شديداً وتطلّب منه دراية واسعة بعلوم العربية [2].

و ظاهرة تصنيف المختصرات في النحو انتشرت بين النحاة، كالمقدمة في النحو المنسوبة "لخلف الأحمر"(ت180هـ)،كتاب "الجمل في النحو" المنسوب أخيراً إلى "الخليل بن أحمد الفراهيدي" (ت 175هـ)، و"مختصر في النحو ""للكسائي"(ت233هـ)، و"مختصر في النحو" "لابن كيسان "(ت 299هـ)، وغيرهم.... وتجمع هذه المختصرات سمة عامة مشتركة هي أنَّ جهد المؤلف لا يقتصر على

[1] ينظر ممدوح عبد الرحمن، المنظومة النحوية – دراسة تحليلية –، ص5،6،8.
[2] المرجع نفسه، ص 268،283.

هذا المختصر وإنَّما صنعه خصيصاً بهدف التيسيرات على تلاميذه وغالبًا ما يكون له مؤلفات أخرى تعد من المطولات، ويغلب على تصنيف المختصر، سهولة لغته تخففه من الشواهد والحشو والبعد عن التفريعات وأصول النحو.

فمن قبيل التيسير على الناشئة والمتعلمين لم يشأ "ابن جني" في "كتابه اللّمع" أن يعرض لباب التنازع والاشتغال مثلاً وذلك ميزة تجلت فيها قدرة "ابن معطي" على النظم في عنوانات ألفيته التي صدّرت بها الأبواب، حيث صدر كل باب بلفظ، وصاغ رؤوس هذه الأبواب نظماً فيقول مثلاً المبني للمجهول (ما لم يسم فاعله):

**ألفوا فيما يسم فاعله قد يحذف الفاعل لفظاً جاهله**

وقال في صدارة المعرب والمبني:

**ألفوا في الإعراب والبناء الأصل في الإعراب للأسماء**[1].

## 3- أنموذج لمحاضرة في مقياس علم النحو:

**المستوى: سنة ثانية *** الستة الدراسية: 2014-2015**

**إعداد الدكتور قويدر قيطون جامعة الوادي**

**المحاضرة الأولى: الإسناد في الجملة الاسمية**

يعرف ابن هشام الجملة الاسمية بقوله: (هي التي صدّرها اسم، كزيد قائم، وهيهات العقيق، وقائم الزيدان)[2]، ويعرفها محمود أحمد نخلة فيقول: (الجملة الاسمية لا تشتمل على فعل، ويغلب أن يكون المسند إليه اسما والمسند صفة).[3]

وتعرف الجملة الاسمية بأنها ماكنت مؤلفة من المبتدأ والخبر، نحو: الحق منصور، أو مما أصله مبتدأ وخبر نحو: إنّ لا بطل مخذول، لا ريب فيه، ما أحد مسافر، لا رجل قائما.

[1] المرجع السابق، ن.ص.

[2] المغني اللبيب، ص 358.

[3] لغة القرآن، ص 67

**أولا: المبتدأ تعريفه وشروطه .**

لم يضع ابن مالك حدّا للمبتدأ، وإنما اكتفى بالتمثيل له حيث قال:

مبتدأ زيدٌ وعاذِرٌ خبر *** إن قلتَ: زيدٌ عاذر من اعتذر

يعرفه سيبويه (ت 180هـ): بأنه كل اسم ابتدئ به ليبنى عليه الكلام والمبتدأ والمبني عليه رفع: فالابتداء لا يكون إلا بمبني عليه، فالمبتدأ الأول والمبني عليه فهو مسند ومسند إليه »[1]

ويعرفه ابن اجروم الصنهاجي بقوله: المبتدأ هو الاسم المرفوع العاري عن العوامل اللفظية

أما ابن هشام فيقول عنه: اسم أو بمنزلته مجرّد عن العوامل اللفظية مخبر عنه أو وصف رافع لما يستغنى به.

فالمراد بالاسم الصريح اسما ظاهرا أو ضميرا كقولنا: محمّد نبينا، وقوله تعالى على لسان إبليس لعنه الله: (أنا خير منه)، وقوله تعالى (هذا يوم الفصل)

محمّد: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

نبينا: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، وهو مضاف، ونا المتكلمين ضمير متّصل مبني على السكون في محل جر مضاف إليه.

هذا: اسم إشارة مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.

يوم: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة، وهو مضاف

الفصل: مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره

والمراد بمنزلته: المصدر المؤول، كقوله تعالى: (وأن تصوموا خير لكم) وقوله: (سواء عليهمّ أأنذرتهم أم لم تنذرهم لا يؤمنون)، وقول العرب: تسمع بالمعيدي خير من أن تراه.

وأن: الواو حسبما قبلها، أن أداة نصب ومصدر.

تصوموا: فعل مضارع منصوب بأن وعلامة نصبه حذف النون لأنه من الأفعال الخمسة، وواو الجماعة ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

[1]- الكتاب، سيبويه، 126/1.

خير: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

لكم: جار ومجرور.

سواء: خبر مقدم مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

عليهم: جار ومجرور.

أ: همزة التسوية.

أنذرتهم: فعل ماض مبني على السكون لاتصاله بتاء الفاعل، والهاء ضمير متصل مبني على الضم في محل نصب مفعول به، والميم للجماعة.

وعليه فالمبتدأ في الاستعمال العربي صورتان: صريح ومؤول.

والمراد بقوله: المجرد عن العوامل اللفظية احترازا من الاسم المرفوع بعامل لفظي كالفاعل ونائب الفاعل، وأن لا تدخل عليه العوامل اللفظية مثل كان وأخواتها، وإنّ وأخواتها، لأنه ساعتها يخرج عن كونه مبتدأ وينضوي تحت أحكام إعرابية أخرى.

وقد استثني من هذه العوامل اللفظية، العوامل الزائدة أو الشبيه بالزائدة لأنه يجوز أن تدخل عليه عوامل زائدة أو شبيهة بالزائد ويبقى على ابتدائيته بمعنى يكون (بمنزلة المجرد) فالزائد نحو الباء في قوله تعالى: (هل من خالقٍ غيرُ الله) وقوله: (مالكم من إله غيره)، وقوله (فهل لنا من شفعاء) وقول العرب: (بحسبك زيد).

والشبيه بالزائد نحو "ربَّ"، كقول العرب: ربّ أخٍ لم تلدْه لك أمُّك.

من خالق: من: حرف جر زائد، خالق: مبتدأ مرفوع محلا مجرور لفظا / مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على آخره منع من ظهورها اشتغال المحل بحركة حرف الجر الزائد .

ربّ أخٍ: ربّ: حرف جر شبيه بالزائد، أخ: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على آخره منع من ظهورها اشتغال المحل بحركة حرف الجر الزائد

والمراد بقوله: مخبر عنه أو وصفُ لما يستغنى به.

**أن المبتدأ نوعان:**

1- مبتدأ يحتاج إلى خبر وهو الذي قصده ابن مالك في قوله: مبتدأ زيدٌ وعاذرٌ خبر ن وقد مثّلنا له سابقا.

2- ومبتدأ لايليه خبر وهو المبتدأ الوصف المشتق الجاري مجرى فعله (اسم فاعل او اسم مفعول أو صفة مشبّهة) وإنما يليه مرفوع (فاعل أو نائب فاعل ) يسدّ مسدّ خبره :

قال ابن مالك: والأوّل مبتدأ والثاني فاعل *** اغْنَى في: أسارٍ ذان .

وقِس وكاستفهام النفي وقد*** يجوز نحوُ فائز اولو الرّشَد.

**وقد اشترط النحويون لهذا النوع شروطا منها:**

1- أن يكون المبتدأ وصفا نكرة، وينبغي هنا أن نفرق بين استعمال النحويين لكلمة "وصف" إذ أنهم يقصدون بها الاسم المشتق (اسم فاعل أو اسم مفعول، أو صفة مشبّهة) أي أنه مصطلح صرفي.

ويلحق بالوصف ما أوّل به؛ من كل جامد تضمّن معناه مثل: أأسد الرجلان ؟ بمعنى أشجاع الرجلان؟ والمنسوب نحو أعربيٌ الشاعران ؟ أي أمنسوب الشارعان للعرب؟ و"ذو" بمعنى صاحب نحو "أذو علم القادمان ؟ بمعنى: أصاحب علم القادمان ؟ والمصغّر نحو أَصُخَير المرتفعان لأنه بمعنى: صخر صغير فكل هذه الأنواع المؤولة تجري مجرى المشتق في أن لها مرفوعا في بعض الأحيان تستغني به عن الخبر.[1]

2- أن يعتمد على نفي أو استفهام تقدّمه: والنفي قد يكون بالحرف نحو: ما ناجح المهملُ، ما مقتولُ المجرم، أو بالفعل: نحو، ليس محبوب المهملُ، أو بالاسم: غير نافعُ مال حرامٌ، ، وكذلك الاستفهام فقد يكون بالحرف كقولنا: أناجح المهملُ، هل نافعُ مال حرامٌ، أو بالاسم نحو: كيف جالسٌ الضيوف ؟ من مكرمٌ الآباء؟.

[1]- ينظر: النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، مصر، ط3،دت، ج1، ص406.

وأما السرّ في أن هذا النوع من المبتدآت لا يطلب خبرا صريحا وإنما يستدعي مرفوعا بعده يسد مسدّ خبره لأنّ الوصف هنا في تأويل الفعل، والفعل لا يصح الإخبار عنه، فقولنا: ما ناجح المهملُ هو القول عينه: ما ينجح المهملُ

وشاهده منقول العرب: أقاطنُ قول سلمى ام نووا ظعنا *** إن يظعنوا فعجيبٌ عيشُ من قطنا.

الشاهد قوله: أقاطنُ قوم سلمى

وجه الاستشهاد: مجيء المبتدأ قاطن وصفا نكرة رفع فاعلا بعده (قوم) سدّ مسدّ خبره وقد اعتمد هذا الوصف على استفهام تقدّمه

الإعراب: أ :حرف استفهام مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

قاطن: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره .

قوم: فاعل لاسم الفاعل قاطن مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره سدّ مسدّ الخبر، وهو مضاف.

سلمى: مضاف إليه مجرور ..

ومثله أيضا قوله تعالى (أراغبٌ أنت عن آلهتي يا إبراهيم)

وقول الشاعر: خليليّ ما واف بعهدي أنتما *** إذا لم تكونا لي على من أقاطع .

وقول رجل من الطائيين: غير مأسوف على زمنٍ *** ينقضي بالهم والحزن

وقد رأى الكوفيون والأخفش البصري وفهم ذلك من قول ابن مالك :

وقِس وكاستفهام النفي وقد*** يجوز نحوُ فائز أولو الرّشَد.

أنه يجوز أن يرفع الوصف فاعلا أو نائب فاعل دون أن يعتمد هذا الوصف على استفهام أو نفي يتقدّمه، وشاهدهم قول الشاعر:

خبير بنو لهب فلا تكن ملغيا **** مقالة لهبي إذا الطير مرّت.[1]

[1]- البيت لرجل من الطائيين في تخليص الشواهد ص182؛ والمقاصد النحوية 1/ 518؛ وبلا نسبة في أوضح المسالك 191 /1؛ وشرح ابن عقيل ص103؛ وهمع الهوامع 1/ 94.

اللغة: شرح المفردات: بنو لهب: قوم من الأزد عرفوا بزجر الطير. ملغيا: مهملا.

الشاهد: خبير بنو لهب

وجه الاستشهاد: رفع المبتدأ الوصف خبير فاعلا (بنو) سدّ مسدّ خبره دون أن يعتمد هذا الوصف على استفهام أو نفي

* حكم تطابق المبتدأ الوصف مع مرفوعه وعدمه: إذا كان المبتدأ وصفا فن له مع مرفوع ثلاث حالات تنتج عنها ثلاثة أوجه إعرابية :

1- إذا لم يطابق المبتدأ الوصف ما بعده تعيّنت ابتدائيته، نحو: أراجع أخواك، أمحبوب العصاة، أحاضر الفائزون.

أي أنّ الوصف مبتدأ وما بعده فاعل أو نائب فاعل.

2- إذا طابقه في الإفراد احتمل الوجهين: أو خبرا نحو :أقائم زيدن ما منتصر الباطل.

أي أن الوصف مبتدأ والمرفوع به فاعلا أو نائب فاعل، وجاز أن يكون الوصف خبرا مقدّما والاسم المرفوع بعده مبتدأ مؤخراً

3 – إذا طابقه في غير الإفراد تعيّنت خبريته: نحو: اقائمان الزيدان ؟ أقائمون الزيدون ؟ ما مهزومان الصادقان، ما مهزومون الصادقون.

**ثانيا: الخبر**

1- قال ابن مالك: والخبرُ الجزءُ المتِمُّ الفائده ***ك: الله بَرٌّ والأيادي شاهِدَة.

---

المعنى: يقول: إن بني لهب عالمون بزجر الطير فإذا قال لك أحدهم قولا فصدقه، ولا تتغافل عنه.

الإعراب :خبير: مبتدأ مرفوع بالضمة. بنو: فاعل "خبير" مرفوع بالواو لأنه ملحق بجمع المذكر السالم، وهو مضاف. لهب: مضاف إليه مجرور بالكسرة. فلا: الفاء حرف استئناف، "لا": ناهية. تك: فعل مضارع ناقص مجزوم بالسكون على النون المحذوفة للتخفيف، واسمه ضمير مستتر فيه وجوبا تقديره "أنت". ملغيا: خبر "تك" منصوب بالفتحة. مقالة: مفعول به لـ"ملغيا" منصوب بالفتحة، وهو مضاف .لهي: مضاف إليه مجرور بالكسرة. إذا: ظرف يتضمن معنى الشرط متعلق بجوابه .الطير: فاعل لفعل محذوف يفسره ما بعده مرفوع بالضمة. مرت: فعل ماض مبني على الفتحة، والتاء للتأنيث، وفاعله ضمير مستتر فيه جوازا تقديره "هي". وجواب "إذا" محذوف تقديره: "إذا مرت الطير فلا تك ملغيا."

وجملة "خبير " ...ابتدائية لا محل لها من الإعراب. وجملة "لا تك ملغيا" استئنافية لا محل لها من الإعراب. وجملة "الطير مرت" في محل جر بالإضافة، وجملة "مرت "تفسيرية لا محل لها من الإعراب.

الشاهد فيه قوله: "خبير بنو لهب" حيث أعمل الوصف "خبير"، وهو بمعنى اسم الفاعل فرفع فاعلا " بنو " دون أن يسبقه نفي او استفهام

فالخبر: هو الجزء المكمل للفائدة مع المبتدأ الذي ليس بوصف، وهو حدّ يرد عليه الفاعل اللذان يكملان فائدة مع فعليهما، وقد أورد الناظم مثالين: الله بر ن والأيادي شاهدة، فكل من (بر – شاهده) وقعا خبرين أكملا معنى المبتدأين (الله – الأيادي) .

**2– أقسام الخبر:**

قال ابن مالك: ومفردا يأتي ويأتي جمله *** حاوية معنى الذي سيقت له

وإن تكن إيّاه معنى اكتفى بها ***ك: نطقي الله حسبي وكفى .

والمفرد الجامد فارغ وإن *** يشتقّ فهو ذو ضمير مستكن

وأبرزنه مطلقا حيث تلا *** ما ليس معناه له محصّلا

وأخبروا بظرف أو بحرف جر *** ناوين معنى كائن أو استقر.

ولا يكون اسم زمان خبرا *** عن جثّة وإن يفد فأخبرا .

فالخبر أنواع ثلاثة ؛ مفرد، وجملة وشبه جمله

أ– فالمفرد الواحد ما ليس جملة ولا شبه جملة أي ما كان بمنزلة الواحد سواء كان مثنى أو جمعا أو كان مركب المزجي أو العددي مثل: أنتم أحد عشر طالبا، البطل عبد الله، الوطن حضر موت، وكقوله تعالى: «هذان خصمان اختصموا في ربهم ) وقوله: «ذلك يوم الحق » ،وقولنا: الحقّ بين ن المسلمون عباد الله .

وهو إما جامد فلا يرفع ضميرا مستترا فيه ولا بارزان ولا اسما ظاهرا مثل الشّمس كرة، الفرات نهر، ومثل كلمتي إقبال وإدبار في قول الشاعر:

ترتع ما رتعت حتّى إذا ادّكرت *** فإنما هي إقبال وإدبار.

فالخبر في الأمثلة السابقة جاء فارغا من الضمير المستتر، وغير رافع لضمير بارز أو لاسم ظاهر بعده.

وغما مشتق فيرفع ضميرا مستترا وجوبا أو يرفع ضميرا بارزا او اسما ظاهرا بعده، مثل: الهرم مرتفع، الآثار غالية، أي مرتفع هو ن وغالية هي، فقد تحمّل المشتق ضميرا مستترا وجوبا يعود على المبتدأ

ليربط الخبر به ارتباطا معنويا، ومثل: الرود فاتن ألوانه، ساحر أنواعه، فقد وقع (فاتن- ساحر) خبرا ورفع بعدها اسما ظاهرا.

ب- الخبر الجملة: حيث تكون الجملة سواء كانت فعلية أو اسمية خبرا للمبتدأ وهي بهذا نائبة عن المفرد، واقعة موقعه، وبذلك يحكم على موضعها بالرافع على معنى أنه لو وقع موقعها لكان مرفوعا، كقوله تعالى: ﴿وَٱلشُّعَرَآءُ يَتَّبِعُهُمُ ٱلْغَاوُۥنَ ﴿٢٢٤﴾﴾ الشعراء 224.

وقوله أيضا: ﴿أُوْلَٰٓئِكَ مَأْوَىٰهُمْ جَهَنَّمُ وَلَا يَجِدُونَ عَنْهَا مَحِيصًا ﴿١٢١﴾﴾ النساء 121.

وكقول الشاعر: البغي يصرع أهله *** والظلم مرتعه وخيم

ويشترط في الجملة الواقعة خبرا أن تحتوي معنى المبتدأ الذي هي مسوقة له، أي الذي سيقت خبرا له، ويتجسّد هذا الاحتواء في وجود مذكور في جملة الخبر يعود على المبتدأ ليتم الترابط المعنوي ن وهذا هو مراد ابن مالك بقوله: ... حواية معنى الذي سيقت له

وقد أطلق ابن مالك هذا المحتوى ولم يقيّده بنوع معيّن ن وما اتفق عليه النحاة من الروابط هو :

- الضمير: وهو أصل الروابط الموضوعة لمثل هذا الغرض، ولابد أن يكون مطابقا للمبتدأ إفرادا وتثنية وجمعا وتذكيرا وتأنيثا، مثل: خالد أخوه كريم، الظلم مرتعه وخيم .

وقوله تعالى: (والدات يرضعن أولدهن حولين كاملين ) .

فالهاء في المثالين الأولين تعود على: خالد، الظلم، والنون تعود على الوالدات في الآية القرآنية .

والضمير قد يكون ظاهرا كما مرّ بنا ن وقد يكون مستترا مثل: الحق يعلو، أو مقدّرا كما في قراءة ابن عامر: (وكلٌّ وعدَ الله الحسنى)، أي وعده.

- الإشارة إلى المبتدأ : كقوله تعالى:﴿وَلِبَاسُ ٱلتَّقْوَىٰ ذَٰلِكَ خَيْرٌ﴾ الأعراف: 26، فاسم الإشارة "ذلك" يحيل على المبتدأ لباس.

- تكرار لفظ المبتدأ: أي إعادة لفظ المبتدأ في جملة الخبر لغرض التهويل أو التفخيم، كقوله تعالى: (الحاقة ما الحاقة ) و( القارعة ما القارعة )

القارعة: مبتدأ أول مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره

ما: اسم استفهام مبني على السكون في محل رفع مبتدأ ثاني

القارعة: خبر للمبتدأ الثاني مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره والجملة الاسمية (ما القارعة) في محل رفع خبر للمبتدأ الأول

– عموم في الجملة يشمل المبتدأ كما يشمل غيره: وذلك في أسلوب نعم وبئس إذا جاءتا متأخرتين عن المبتدأ: زيد نعم الرّجل، فالرابط الذي في لفظ الرجيل يشمل زيدا كما يشمل غيره لاقتران لفظ الرّجل بـ " ال " الجنسية، ومنه قولنا: محمد نعم الرسول .

وقد لا تحتاج الجملة إلى رابط غن كانت جملة الخبر هي المبتدأ نفسه في المعنى فاكتفى بها ولم يحتج إلى رابط وهذا هو مراد ابن مالك بقوله:

وإن تكن إيّاه معنى اكتفى بها *** كـ: نطقي الله حسبي وكفى .

فـ: نطقي: مبتدأ، الله حسبي: جملة أخبر بها عن المبتدأ ولا رابط فيها لأنها هي معنى النطق المذكور ن ولذلك قالوا: هي المبتدأ نفسه في المعنى، ومنه قوله تعالى: " هو الله أحد "

ج– الخبر شبه الجملة :ظرفا أو جارا ومجرورا كقوله تعالى: " والرّكب أسفل منكم "

وقد نبّه ابن مالك أن في هذا التركيب ليس الظرف أو الجار والمجرور هو الخبر بل كل منهما معمول للخبر ونائب عنه، فالخبر هو متعلقهما المحذوف وتقديره: (كائن – استقر) فهذان هما الخبران في الحقيقة، أي الحمد كائن لله ن لكن حذف المقدّر لدلالة الظرف والجار والمجرور عليه، واستغنائهم عنه في الاستعمال.

وفي هذا الباب نشير إلى أن ظروف المكان تصلح أن تكون أخبار ا لكل مبتدأ سواء كان من أسماء الذوات او من أسماء المعاني ن مثل: الجنّة تحت أقدام الأمّهات، ، العفو عند المقدرة، النجاح أمامك، الكتاب فوق الطاولة .

بينما لا تصلح ظروف الزمان أن يخبر بها إلا عن أسماء المعاني فقط دون أسماء الذوات ن وهذا مراد ابن مالك بقوله :

وأخبروا بظرف أو بحرف جر *** ناوين معنى كائن أو استقر.

ولا يكون اسم زمان خبرا *** عن جثّة وإن يفد فأخبرا .

فالجثّة ما كان مرئيا (صورة) والحدث ما كان أمرا معنويا: العلم، القدرة، النجاح، الحياة

فإن كان المبتدأ اسم ذات (جثة): زيد، الطالب، خالد، فلا يخبر عنه إلا بظرف مكان، فلا يصح قولنا: خالد الصباح، أو خالد أمس .

إلا أنه جاز الإخبار عن الذات (الجثة) في حال حصول الفائدة، والتي تتحقق بأمور منها:

أ – أن يتخصص اسم الزمان بالوصف أو الإضافة أو العلمية مع وجوب جرّه بـ (في) مثل: نحن في يوم قائظ، نحن في زمن عمل واجتهاد، نحن في رمضان.

ب- أن يكون المبتدأ الجثة مما يتجدد حدوقه وبهذا يكون شبيها باسم المعنى، كقولنا: الليلة الهلال، فالهلال قد يكون ظاهرا ثم مستترا، ثم يظهر وأيضا، ليس علما للذات المعروفة " القمر"

وعلى كل ما سمع عن العرب ما ظاهره أن ظروف الزمان يخبر بها عن الذوات فتؤول على محذوف مقدّر عند جمهور النحويين وهذا المحذوف يكون من أسماء المعاني حتى تستقيم القاعدة، من ذلك : الليلة الهلال ـــــ الليلة طلوع الهلال، اليوم خمر ـــــ اليوم شرب خمر

**3– تعدد الأخبار:**

قال ابن مالك: وأخبروا باثنين أو بأكثرا *** عن واحد كـ (هم سراة شعرا)

يريد ابن مالك أن يشير إلى أن العرب تخبر عن المبتدأ الواحد بخبرين أو بأكثر، فالخبر يجوز تعدّده كالنعت، وقد مثل ابن مالك له بقوله: هم سراة شعرا .

وهذا التعدّد يأتي على شكلين :

– تعدد في اللفظ والمعنى كقوله تعالى: (وهو الغفور الودود ذو العرش المجيد فعال لما يريد) فكل من: الغفور – الودود – ذو – المجيد – فعال هي أخبار للمبتدأ تعددت لفظا واختلفت معنى.

ومنه قول الشاعر: ينام بإحدى مقلتيه ويتقي ** بأخرى الأعادي فهو يقظان نائم .

وهذا الضرب يجوز فيه العطف أو تركه، فمثال العطف قوله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ كَذَّبُواْ بِـَٔايَٰتِنَا صُمٌّ وَبُكۡمٞ﴾ الأنعام: 39

– تعدد اللفظ دون المعنى: بأن تتعدد ألفاظ الخبر كونها مشتركة في تأدية معنى واحد، هو المراد بيانه، مثل: الرمان حلو حامض، أي: مز ن ونحو هذا أسود أبيض، أي: بني .

**ثالثا: الابتداء بالنكرة**

الأصل في المبتدأ أن يكون معرفة، لأنه محكوم عليه، والمحكوم عليه يجب أن يكون معلوما ليكون الحكم مفيدا، وذلك لن الإخبار عن المجهول لا يفيد لتحيّر السامع فيه، فينفر عن الإصغاء إليه

فلو قلنا: العربي كريم، والطالب مؤدّب، حكمنا على العربي بالكرم وعلى الطالب بالأدب أي حكمنا على المبتدأ بحكم معين، هو الخبر فالمبتدأ في هاتين الجملتين محكوم عليه دائما بالخبر .

ولو قلنا: صانع في المصنع، يد متحركة، جسم مسرع وغيرها مما لا يفيد الإفادة الحقيقية المطلوبة بسبب تنكيره تنكيرا تاما، لهذا امتنع أن يكون المبتدأ نكرة إذا كان غير وصف

لكن إذا أفادت النكرة جاز الابتداء بها، وقد أوصل النحاة مواضع النكرة المفيدة حين تقع مبتدأ إلى نحو أربعين موضعا، ولا حاجة إلى سردها كلها واستقصاء مواضعها مادام الأساس الذي تقوم عليه هو الإفادة فعلى هذا الأساس يرجع الحكم على صحة الابتداء بالنكرة أو عدم صحته .

قال ابن مالك في هذا الباب :

وَلاَ يَجُوزُ الابْتِدَاء بِالنَّكِرَهْ .....

مَا لَمْ تُفِدْ كَعِنْدَ زَيْدٍ نَمِرَهْ

وَهَلْ فَتَىً فِيكُم فَمَا خِلٌّ لَنَا .....

وَرَجُلٌ مِنَ الكِرَامِ عِنْدَنَا

وَرَغْبَةٌ فِي الخَيْرِ خَيْرٌ وَعَمَلْ.....

بِرٍّ يَزِينُ وَلْيُقَسْ مَا لَمْ يُقَلْ

هذا ويمكن تجميع تلك المواضع واختصارها في :

1- أن تكون مخصصة بنعت أو بالإضافة أو غيرهما مما يفيد التخصيص، نحو: النعت في قولنا: عدو عاقل خير من صديق جاهل (وصف لفظا)، أو تقدير: ويل أهون من ويلين (أي ويل واحد أهون )

ومنه قوله تعالى: (ولعبد مؤمن خير من مشرك ) وقوله أيضا: (وأجل مسمى عنده ) وقوله: ﴿وَطَآئِفَةٌ قَدۡ أَهَمَّتۡهُمۡ أَنفُسُهُمۡ يَظُنُّونَ بِٱللَّهِ غَيۡرَ ٱلۡحَقِّ﴾ آل عمران: 154

والإضافة مثل: يقظة البكور أنفع من نوم الضحى

وقول العرب: أحسن الولاة من سعدت به رعيّته *** شرّ البلاد لا عدل فيها .

وقد تكون الإضافة معنى مثل: كل يموت، أي: كل أحد يموت.

وأما التصغير، نحو: كُتَيِّب هذَّب أخلاقي، أي كتبا صغير هذَّب أخلاقي.

2- أن تكون تدل على عموم، نحو: كلٌّ مُحَاسَبٌ على عمله.

3- أن تكون مسبوقة بنفي أو استفهام مثل: ما عمل بضائع، ولا سعي بمغمور، هل عود يفوح بلا دخان، وكقوله تعالى (لا إله إلاّ الله)

وقول الشاعر: وهل داء أمرٌّ من التَّنائي *** وهل برء أتمُّ من التَّلاقي.

4- إذا وقعت بعد ربَّ نحو: ربَّ عذر أقبح من ذنب

5- ان تكون متأخرة وقبلها خبرها سواء أكان ظرفا ام جارا ومجرورا أم جملة مثل عند العزيز إباء، في الحُرِّ ترفُّع، وكقوله تعالى (ولدينا مزيد ).

وقول الشاعر: وللحلم أوقات وللجهل مثلها ***ولكنّ أوقاتي إلى الحلم أقربُ

6- أن تقع بعد فاء الداخلة على جواب الشرط، وهي التي تسمى فاء الجزاء، مثل: ما طلب الحياة كثيرة غن تيسّر بعضها فبعض لا يتيسر، والآمال لا تنفد إن تحقق واحد فواحد لا يتحقق .

7- أن تكون دعاء: سلام على الخائف ن شفاء للمرض

وكقوله تعالى: ﴿وَيۡلٞ لِّلۡمُطَفِّفِينَ ١﴾ المطففين: 1

8 – أن تكون في أول جملة الحال سواء سبقتها واو الحال أم لا، مثل: قطعت الصحراء ودليل يهديني، كل يوم أذهب للتعلم كتب في يدي.

9- أن تكون جوابا: ما الذي في يدك ؟ كتاب في يدي.

10- ان تدل على تنويع وتقسيم مثل: رأيت الأزهار فبعض أبيض، وبعض أحمر

عرفت الخريف تقلبا فيوم بارد ويوم حار ويوم معتدل

ومنه قول الشاعر: فأقبلت زحفا على الرّكبتين *** فثوب لبست[1] وثوب أجَرّ

وكقول النمر بن تولب: فيوم علينا ويم لنا *** ويوم نساء ويوم نسر .[2]

11 – أن تكون مسبوقة بـ " لولا" او " إذا " الفجائية فالأول نحو قول الشاعر:

لولا اصطبار لأودى كل ذيمِقة *** لما استقلّت مطاياهنَّ للظعنِ

والأخرى ن كقولنا: خرجت فإذا أسد رابض

12- بأن تقع صدر الجملة حالية مرتبطة بالواو أو بدونها، فالأول كقول الشاعر :

سرينا ونجمٌ قد أضاء فمذ بدا *** محيّضاك اخفى ضوؤه كلَّ شارق.[3]

الشهد فيه: ونجم حيث أورده نكرة مفيدة اعتمادا على أنه تصدّر الجملة الحالية (ونجم قد اضاء ) مرتبطة بالواو

والآخر كقول الشاعر: الذِّئبُ يطرقها في الدار واحدة **** وكلَّ يوم تراني مديةٌ بيدي [4]

فالشاهد فيه، قوله: " مدية " حيث أوردها نكرة مفيدة، اعتمادا على تصّدرها جملة الحال غير مرتبطة بالواو.

**مصادر ومراجع المحاضرة :**


- المغني اللبيب، لابن هشام، تح: محمد مازن مبارك –محمد علي طه، دار لافكر، ط6، 1985،
- لغة القرآن، عبد الجليل عبد الرحيم، مكتبة الرسالة، عمان، الأردن ،دط، 1981
- الكتاب، سيبويه، تحقيق: عبد السلام هارون، ط3.
- النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، مصر، ط3،دت


[1] – امرؤ القيس، الديوان، ص 159.

[2]– النمر بن تولب، الديوان، جمع نوري حمودي القيسي، ، دارالمعارف ،بغداد، دط ،1969م، ص 63.

[3]– البيت بلا نسبة، ينظر : ابن هشام، المغني، ج2، ص95، وشرح الشموني، ج1، ص 206

[4]– لا يعلم قائله، ينظر ابن هشام، المغني، ج2، ص543.

- تخليص الشواهد وتلخيص الفوائد، ابن هشام، تح: عباس مصطفى صالحي، دم، ط1، 1985
- المقاصد النحوية في شرح شواد الألفية، تح: محمد بن أحمد موسى، ط1
- أوضح المسالك، بن هشام، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، دت
- شرح بن عقيل، ابن هشام، تح: حنا الفاخوري، دار الفكر، لبنان، دط، 1994
- همع الهوامع، السيوطي، تح: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان
- وشرح الشموني، على ألفية ابن مالك المسمى منهج السالك إلى ألفية ابن مالك، تح محمد محي الدين عيد الحميد، دار الكتاب العربي لبنان، ط1، 1955
- النحو والدلالة، تأليف: د محمد حماسة عبد اللطيف

## III- الاستبانة دراسة إحصائية تحليلية:

**1- تحديد العينة:** لقد قمنا بتوزيع الاستبانة على مجموعة من الأساتذة في بعض الجامعات الجزائرية ولقد ركّزنا في هذه العيّنة على الأساتذة المختصّين في اللُّغويات بصفة عامة وفي النحو بصفة خاصة، نظراً لتعمّقهم في دراساتهم للتراث النحوي ولخبرتهم في تعليم النحو العربي، وعلى مجموعة من طلبة اللغة تخصُّص علوم اللّسان عبر مختلف جامعاتنا الجزائرية. ومن بين الجامعات التي وزّعنا فيها الاستبانة:

- جامعة قاصدي مرباح "ورقلة"
- جامعة محمد خيضر "بسكرة"
- جامعة حمّة لخضر "الوادي"
- جامعة تبسّة
- جامعة شلف

وتم حساب الاستبانات على النحو التالي:

$$\text{س} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{مجموع}}$$

**2- تحليل نتائج استبانة الأساتذة:**

**جدول رقم 01: يبين مدى اطلاع الأساتذة على جهود تيسير النحو العربي**

| الإجابات | نعم | لا | قليلا |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 9 | 0 | 5 |
| النسبة المئوية | %64.28 | %0 | %35.71 |

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن النسبة الأكبر كانت للأساتذة، الذين يطَّلعون على جهود التيسير في النحو العربي فقد قدرت النسبة بـ 69.23%، ويرجع ذلك لأسباب قد تكون من ضمنها رغبتهم في إثراء قاموسهم المعرفي، أو توصيل المعلومة وتيسيرها بإحدى طرق التيسير المعتمدة قديماً

وحديثاً. في حين نجد نسبة قليلة من الأساتذة الذين يطّلعون في بعض الأحيان على هذه الجهود، والتي بلغت نسبتهم بـ 30.76% وهي نسبة قليلة جداً، ويرجع هذا إلى استصعابهم بعض المسائل النحوية فيرجعون إلى تلك الجهود لتبسيطها، أو لإهمالهم لها. أما نسبة الأساتذة الذين لا يطّلعون على جهود التيسير النحو العربي فهي0%، وهذا يعني أنَّ جميع الأساتذة يطلعون على جهود التيسير النحو العربي ولو بقليل.

**جدول رقم 2: يبين مدى استفادة الأساتذة من تلك الجهود وتوظيفها**

| الإجابات | نعم | لا | أحياناً |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 3 | 5 | 6 |
| النسبة المئوية | %21.42 | %35.71 | %42.58 |

نستنتج من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـ (أحياناً)، قدّرت بـ 42.58%، وهي أكبر نسبة لأن هناك بعض الأساتذة يرونها أنها ليست ضرورية، أو أنها لم تساهم في تيسير النحو، بل زادته تعقيداً، وقد يكون السبب في صعوبة توظيفها، أما نسبة الأساتذة الذين لا يستعينون بتلك الجهود، بلغت نسبتهم 35.71%، وهذا لأنهم ملتزمون بمنهج معين، كما أنّ آراء تلك الجهود بقيت نظرية لم تخطوا طريقها نحو التطبيق، فالأمر متروك لاجتهادات فردية ولم تتبناها المؤسّسات العلمية، والأستاذ لا يستطيع اتخاذ قرار نفسه، أما نسبة الأساتذة الذين يستفيدون من تلك الجهود، بلغت نسبتهم 21.42%، لأن هناك بعض الأساتذة يوظفون تلك الجهود، من أجل تبسيط وتسهيل بعض المسائل النحوية المعقدة على الطلبة .

**جدول رقم 03: يبين وجهة نظر الأساتذة في مدى مساهمة المنظومات في تيسير النحو العربي:**

| الإجابات | نعم | لا | نوعا ما |
|---|---|---|---|
| التكرار | 9 | 1 | 4 |
| النسب المئوية | %64.28 | %7.14 | %28.57 |

تبين لنا من خلال تحليلنا الجدول، أن هناك تفاوتًا كبيراً في إجابات الأساتذة عن هذا السؤال، حيث أننا نجد أغلبية الأساتذة يؤيدون فكرة أنَّ المنظومات تساعد في تيسير النحو العربي، وذلك بنسبة بلغت64.28%، لأنها سهلةُ الحفظ والفهم والاسترجاع، وشاملة لجميع القواعد النحوية، بقالب شعري ممتع، أما نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـ (نوعاً ما) قدرت بـ 28.57%، وهذا راجع إلى عدم اعتماد بعض الأساتذة عليها في التدريس ككل بل يستشهدون بها فقط .في حين هناك نسبة قليلة جداً من الأساتذة الذين يرون أن المنظومات النحوية عقدت النحو، وذلك لأن مفرداتها صعبة تحتاج إلى شروحات، وقد تعددت شروحاتها بسبب تعقيدها، والطالب لا يستطيع فهمها والاعتماد عليها دون مساعد .

**جدول رقم 04: يبين نسبة اعتماد الأساتذة على المنظومة النحوية في التدريس**

| الإجابات | كاملة | متوسطة | قليلة |
|---|---|---|---|
| **التكرارات** | 3 | 7 | 4 |
| **النسبة المئوية** | %21.42 | %50 | %28.57 |

أشارت نسبة 21.42% من الأساتذة الذين يعتمدون على منظومة ابن مالك في التدريس (كاملة ) وهي نسبة قليلة جدًا، ويرجع هذا إلى كفاءة الأستاذ في التعامل مع الألفية، وتوصيلها إلى الطلبة بأسلوب يساعدهم على الفهم والحفظ والاسترجاع، أما بالنسبة إلى (متوسطة) فقد بلغت 50%، و(قليلة) بـ 28.57%، وهذا راجع إلى الألفية في حد ذاتها، لأنها معقدة ويستصعب على الطالب فهمها، دون اطلاعه على شروحاتها.

**جدول رقم 05: يبين كيفية اعتماد الأساتذة على منظومة ابن مالك في التدريس**

| الإجابات | محور الانطلاق | لزيادة التوضيح | للحفظ |
|---|---|---|---|
| **التكرارات** | 6 | 8 | 0 |
| **النسبة المئوية** | %42.85 | %57.14 | %0 |

تبين نتائج الجدول أنَّ هناك تقارباً في إجابات الأساتذة بين اعتمادهم عليها (كمحور الانطلاق) وبين اعتمادهم عليها (لزيادة التوضيح)، فالأولى بلغت 42.85% فعندما يبدأ الأستاذ درسه بأبيات من الألفية، ثم يجعل الطالب يستنتج القاعدة النحوية بنفسه، يزيد انتباهه من خلال محاولته لفك شفرات تلك الأبيات، أمّا الثانية والتي بلغت 57.14% ،كانت للأساتذة الذين يعتمدون عليها للاستشهاد، إعجابا بطريقة الناظم بحيث يذكر المثال ثم يتبعه بقاعدته النحوية، وأمّا بالنسبة (للحفظ) فهي معدومة 0%، وهذا ما يؤّكد نجاح ألفية في تيسير النحو.

**جدول رقم 06: يبين وجهة نظر الأساتذة في إن كان الطلبة يستوعبون النحو عن طريق التدريس بالمنظومة النحوية**

| الإجابات | نعم | لا | قليلا |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 3 | 1 | 10 |
| النسب المئوية | %21.42 | %7.14 | %71.42 |

وبعد تحليلينا الجدول، لاحظنا أن نسبة 21.42%، من الأساتذة يرون أن الطلبة يستوعبون النحو العربي، وهذا راجع إلى ملاحظتهم ذلك من خلال تدريسهم، ونتائج امتحاناتهم، أمّا النسبة الأكبر كانت للطلبة الذين أجابوا بـ (قليلاً)، وصلت إلى 71.42%، فالطالب الجامعي غير متعوَّد على هذا النوع من الأسلوب في التدريس، في مراحله السابقة لذلك يجد صعوبة في تقبّلها، أمّا بالنسبة ل (لا) بلغت 7.14%، وهي نسبة ضئيلة جداً، قد تعود للطلبة الذين ليست لديهم رغبة في فهمها وبذل جهد لاستيعابها.

**جدول رقم07: يوضّح رأي الأساتذة في إن كانوا يجبرون الطلبة على حفظ منظومة ابن مالك**

| الإجابات | نعم | لا | اختياري |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 1 | 7 | 6 |
| النسبة المئوية | %7.14 | %50 | %42.85 |

أظهرت نتائج إجابات الأساتذة في هذا السؤال أنَّ هناك نسبة قليلة من الأساتذة يجبرون الطلبة على حفظ الألفية، والتي قدّرت بـ 7.14%، وذلك من أجل الحفاظ على تراثنا النحوي العربي، فألفية ابن مالك تعتبر من أعمدة النحو العربي، في المقابل نجد هناك تفاوتا بسيط بين نسبة الذين أجابوا بـ (لا)، والذين أجابوا بـ (اختياري)، حيث بلغت الأولى بـ 50%، والأخيرة بـ42.85%، لأن الطالب إذا أجبرته قد يحفظ لهدف واحد وهو الحصول على علامة أعلى لا غير، أمّا إذا كانت لديه رغبة في حفظها، فذلك يساعده على ترسيخها في الذهن وتطبيقها.

- **رأي بعض الأساتذة في المنظومات النحوية وفي إن كانوا يجدون فيها عيوباً:**

لاحظنا من خلال إجابات الأساتذة على هذا السؤال أنَّ هناك اختلافاً في الآراء فيما بينهم، فمنهم من يرى أنَّ للمنظومات النحوية عيوباً، ونذكر منها ما يلي:

- الغموض.
- صعوبة لغتها وغرابة أمثلتها.
- وضعت لمنهج وعصر يختلف عن العصر الحديث.
- بعضها يعتمد على الضعيف والشاذ والقليل في القواعد.
- الاعتماد على الحفظ دون فهم.

ومنهم من يرى أنَّ لا عيوب ولا صعوبات في المنظومات النحوية بل لها من الايجابيات ما يذكر، مثلا:

- تعين على الحفظ.
- وسيلة قديمة من وسائل التدريس.
- تحتاج إلى شرح كابن عقيل والاشموني.

ولكن ما استنتجناه من خلال تحليلنا لنتائج الاستبانة أن أغلب الأساتذة لا يؤيدون التدريس بالمنظومات النحوية، ولا يرونها وسيلة لتيسير النحو العربي.

**3- تحليل نتائج استبانة الطلبة:**

**جدول رقم 08: يبين مدى استيعاب الطلبة لمفردات مقياس علم النحو**

| الإجابات | نعم | لا | نوعاً ما |
|---|---|---|---|
| **التكرارات** | 26 | 0 | 9 |
| **النسبة المئوية** | %74.28 | %0 | %25.71 |

لقد أوردنا في هذا السؤال ثلاث احتمالات، فوجدنا أنّ النسبة الأكبر من الطلبة يستوعبون على رأيهم مفردات علم النحو بنسبة بلغت 74.28% وهم الذين أجابوا بـ (نعم)، قد يكون ذلك حباً للمادة وللتخصّص بصفة خاصة، من أجل ذلك يسعون لفهم مفرداته والتميّز فيه، وهو أيضاً رأي الطلبة الذين يجمعون بين العمل النظري والتطبيقي، فمن يعتمد على النحو نظرياً فقط فمؤكد لن يستوعبه وسيراه صعباً ومعقّداً؛ أمّا النسبة التي تليها كانت للطلبة الذين أجابوا بـ (نوعاً ما) والتي قدّرت نسبتهم بـ 25.71% حيث لا يستوعبون من مفردات علم النحو إلاّ القليل، قد يرجع ذلك إلى طريقة تلقيهم للمادة وليس في المادة في حدِّ ذاتها لذلك يجدون شيء من الصعوبة، من أجل هذا نرى أنّه لا ينبغي أن يدرّس علم النحو إلاّ أهل الاختصاص لأنّه مقياس فيه شيء من التشعّب والتعقيد، قد يزيده بعض الأساتذة غير المختصين تعقيداً بدلاً من تيسيره.

**جدول رقم 09: يبيّن نسبة استيعاب الطلبة لما يقدّم في مقياس علم النحو.**

| الإجابات | جيدة | متوسطة | ضعيفة |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 10 | 24 | 1 |
| النسبة المئوية | %28.57 | %68.57 | %2.85 |

يبيّن الجدول أعلاه نسب استيعاب الطلبة لما يُقدّم في مقياس علم النحو، وهي نسب متفاوتة كما نرى في الجدول، حيث يتضح لنا أنّ النسبة الأكبر من الطلبة اللغة أجابوا بـ "متوسطة"؛ أي أنهم لا يستوعبون من النحو إلا قليله، وقد قدِّرت نسبتهم بـ 68.57%، ثم تليها نسبة الطلبة الذين يستوعبون النحو بدرجة جيد والتي تقدِّر بـ 28.57%، وهذا راجع أوّلاً لقدرة الطالب الخاصة على فهم إحالات مفردات النحو، وتعدّد صور إعراب الجملة الواحدة وكذلك لكفاءة الأستاذ في تهشيش المادّة وكيفية ربطه الجانب النظري بالجانب التطبيقي، كما أنّنا وجدنا نسبة قليلة من الطلبة أجابوا بـ (ضعيفة) والتي قدِّرت بـ 2.85%، وهم الطلبة الذين يعتمدون على المعلّم فقط دون بذل جهد منهم في التحليل والاستنتاج.

**جدول رقم 10: يوضّح إن كان الطلبة يستأنسون لدراسة علم النحو عن طريق المنظومات النحوية**

| الإجابات | نعم | لا | قليلا |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 23 | 4 | 8 |
| النسبة المئوية | %65.71 | %11.42 | %22.85 |

تبيّن لنا نتائج الجدول على السؤال المطروح على الطلبة، وهو إن كانوا يستأنسون دراسة النحو عن طريق المنظومات النحوية، أنّ أغلبهم يميلون إلى هذه الطريقة من الدّراسة وهذا ما تؤكده النتائج، حيث أنّ أغلبهم أجابوا بـ (نعم) بنسبة بلغت 65.71% نظراً لاختصارها لقواعد النحو الكثيرة والمتشعبة في أبيات شعرية سهلة الحفظ والاسترجاع، تليها نسبة الطلبة الذين أجابوا بـ "قليلاً" والتي قدّرت بـ 22.85% حيث أنّهم يستأنسون لبعض المنظومات أو يميلون لبعض أبواب إحداهم ولكنّهم يجدون صعوبة في بعضها الآخر وفي فهم أبياتها، كما كانت هناك نسبة تعتبر ضئيلة للطلبة الذين

أجابوا بـ (لا) أي أنّهم لا يستأنسون إلى هذه الطريقة ويميلون إلى دراسة النحو بالنثر كما هم متعوّدون عليه وهذه النسبة لم تتجاوز 11.42%.

**جدول رقم 11: يبيّن إلى أي مدى يفهم الطلبة من الأساتذة الذين يدرسون بالمنظومات النحوية**

| الإجابات | أفهم | لا أفهم | قليلا |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 22 | 0 | 13 |
| النسبة المئوية | %62.85 | %0 | %37.14 |

أمّا السؤال الرابع فقد تقاسم نتائجه بين احتمالين، وكانت النسبة الأكبر للاحتمال الأول وهو يخصّ الطلبة الذين يفهمون من الأساتذة الذين يعتمدون على المنظومات النحوية في التدريس بنسبة قدّرت بـ 62.85 % فهم يرؤن فيها الأسلوب الجديد الذي لا يبعث في نفوسهم الملل، كما أنهم درسوا على يد أساتذة كان لهم الأسلوب ما يجذب الطالب للاستمتاع بالنحو عن طريق المنظومات، ثمّ تليها نسبة الاحتمال الثاني وهم الطلبة الذين أجابوا بـ (قليلاً)، فهم لا يميلون كلّ الميل إلى هذه الطريقة في تدريس النحو، والأسباب تتعلّق بالطالب كما أنها تتعلّق بالأستاذ فالأول لم يبذل من الجهد الكثير لفهم واستيعاب المنظومات إن كان من الأستاذ أومن شروحاتها، والثاني لم يكن له من الكفاءة ما تساعد الطالب على تذليل وتهشيش ما استصعب عليه.

**جدول رقم 12: يبيّن الدّور الذي تلعبه المنظومات النحوية عند الطلبة**

| الإجابات | تذكر القواعد | الاستيعاب | التثبيت |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 24 | 6 | 5 |
| النسبة المئوية | % 68.57 | %17.14 | %14.28 |

لقد طرحنا هذا السؤال على الطلبة وأوردنا فيه ثلاث احتمالات فتقاسمت نتائجه الاحتمالات الثلاثة بنسب متفاوتة، حيث كانت النسبة الأكبر للطلبة الذين أجابوا بأنّ المنظومات تساعدهم في تذكر القواعد والتي بلغت 68.57% وتعتبر هذه النسبة تأكيداً على أنّ المنظومات حقّقت هدفها

ودورها في مساعدة الطلبة على تذكر قواعد النحو المتشعبة، كما أنّها اختصرت قواعده، فقد نجد بيت واحد يتضمّن أكثر من قاعدة، والنسبة التي تليها كانت للطلبة الذين يعتمدون على المنظومات لاستيعاب القواعد والتي قدّرت بـ 17.14%، ثمّ تليها نسبة الذين أجابوا بأنها تساعدهم على التثبيت فمن مميزات المنظومات النحوية سهولة الحفظ فبدلا من أن يحفظ الطالب سطور عديدة، يكفيه حفظ بيت أو بيتين يجمع القاعدة مع الشاهد. من هنا يتبيّن لنا أنّ المنظومات نجحت في تيسير وتسهيل قواعد النحو العربي.

**جدول رقم 13: يوضّح مدى مساهمة المنظومات النحوية في تيسير النحو**

| الإجابات | نعم | لا | قليلا |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 15 | 5 | 15 |
| النسبة المئوية | %42.85 | %14.28 | %42.85 |

إنّ معظم الطلبة عبر مختلف الجامعات الجزائرية أجمعوا على أنّ المنظومات النحوية ساهمت في تيسير النحو العربي، واستطاعت أن تقرّبه إلى المتعلّم بطريقة سهلة، فمن لا يرى أنها ساهمت بالكثير فعلى الأقل ساهمت بالقليل، وهذا ما تؤكده نتائج هذا السؤال حيث تساوت النسب الأعلى بين الطلبة الذين أجابوا بـ (نعم) والطلبة الذين أجابوا بـ (لا) بنسبة تقدّر بـ 42.85%، فالمنظومات تعتبر تغيير جديد في طريقة عرض أبواب النحو العربي حيث أنها جمعتها في أبيات شعرية مختصرة سهلة اللغة خفيفة الشواهد بعيدة عن الحشو والتفريعات، وأمّا فيما يخص نسبة الطلبة الذين أجابوا بـ (لا) والتي تقدّر بـ 14.28% فلهم رأي مخالف حيث أنهم لا يعتبرون أنّ للمنظومات دور في تيسير النحو بل زادته تعقيداً أكثر ممّا كان عليه، فالطالب إذا اعتمد عليها لوحدها يصعب عليه فهمها وفك شفراتها، إلا بالعودة إلى الشروح والتفاسير المؤلفة، وذلك يتطلّب الوقت الطويل والجهد الكثير.

**جدول رقم 14: يبين رأي الطلبة في إن كانوا يحفظون المنظومات النحوية**

| الإجابات | نعم | لا | قليلا |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 5 | 14 | 16 |
| النسبة المئوية | %14.28 | %40 | %45.71 |

لقد أدرجنا تحت هذا الاستفسار ثلاث احتمالات، فتحصلنا على النتائج التي نبيّنها في الجدول أعلاه حيث أنّ معظم الإجابات تصبُّ في الاحتمال الثالث، وهو أنّ طلبتنا يحفظون من المنظومات النحوية إلا القليل بنسبة تقدّر بـ 45.71% فالطالب يحفظ ما هو مطالب به من قواعد أو ما أجبره الأستاذ عليه، أو ما وجد فيها من ليونة الفهم فهناك بعض الأبواب النحوية صعبة الاستيعاب، ثمّ تأتي نسبة الطلبة الذين أجابوا بـ (لا) أي أنهم لا يحفظون أي منظومة نحوية والتي تقدر بـ 40% وهي نسبة ليست بقليلة، ويعلّلون إجاباتهم بأنّها ليست مقرّرة عليهم في المناهج الدراسية فما الدّاعي لحفظها، وأمّا الإجابة التي أخذت أقل نسبة كانت للاحتمال الأول والمتعلّق بالطلبة الذين يحفظون المنظومات وتعتبر نسبة ضئيلة جدا فهي لم تتجاوز 14.28% حيث يعتمدون عليها في حفظ وتذكر قواعد النحو المتشعبة.

**جدول رقم 15: يبيّن قيمة ألفية ابن مالك في مقياس علم النحو**

| الإجابات | ضرورية | زيادة توضيح | لا فائدة منها |
|---|---|---|---|
| **التكرارات** | 17 | 18 | 0 |
| **النسبة المئوية** | %48.57 | %51.42 | %0 |

تظهر لنا نتائج الإجابة عن هذا السؤال كما هو مبيّن في الجدول أنّ ألفية ابن مالك حقّقت هدفها من التيسير النحوي، حيث تقاسم نتائج هذا السؤال بين الاحتمالين الأول والثاني أي بين الطلبة الذين يرون الألفية (ضرورية) بنسبة تقدّر بـ 48.57% فهم يعتبرونها من أساسيات علم النحو وركائزه التي يعتمد عليها المعلّمين والمتعلّمين، وبين الطلبة الذين يستغلّونها في توضيح ما استشكل عليهم من أبواب النحو أو للاستشهاد ببيت من أبيات الألفية بنسبة تقدر بـ 51.42%، وما نسبة 0% التي حصل عليها الاحتمال الأخير إلاّ تأكيدا على الدّور الكبير الذي تلعبه الألفية في تسهيل النحو على المتعلّمين.

**جدول رقم 16: يوضّح إن كان الطلبة يستوعبون ألفية ابن مالك**

| الإجابات | نعم | لا | قليلا |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 11 | 5 | 19 |
| النسبة المئوية | %31.42 | %14.28 | %54.28 |

من خلال تحليلنا لنتائج إجابات الطلبة المبيّنة في الجدول أعلاه، وجدنا أنّ معظم الطلبة يرون أنّ ألفية ابن مالك ليس فيها من سهولة الاستيعاب إلا قليلها، وقد قدّرت نسبتهم بـ 54.28% وذلك حسب الموضوع المتناول فهناك بعض الموضوعات سهلة الفهم يستطيع الطالب من خلال قراءة الأبيات أن يستوعبها، ولكن هناك بعضٌ منها يحتاج إلى الجهد للتفكير ومساعد للتدبير، أمّا نسبة الطلبة الذين يرون بأنّ الألفية سهلة الاستيعاب فتقدّر بـ 31.42% ويعلّلون إجابتهم هذه بأن فهمها يعود إلى طريقة الأستاذ وكفاءته في شرحها وتوصيلها للطالب بأسلوب سلس وليّن، أمّا نسبة الرأي الذي يرى أن الألفية صعبة نظراً لصعوبة مصطلحاتها واختصارها المبالغ فيه إلى درجة الغموض فتقدّر بـ 14.28%.

- **مقارنة نتائج الاستبيان:**

والملاحظ من خلال نتائج الاستبانتين أنّ هناك تقارباً كبيراً بين إجابات الطلبة وإجابات الأساتذة فكلا الرأيين يتّفقان في أنّ المنظومات النحوية ساهمت في تيسير النحو العربي، حيث كان لها الفضل الكبير في تهشيش مادة النحو فالنتائج تبيّن أنّ الطلبة يعتمدون عليها في تذكر القواعد بنسبة كبيرة نظراً لاختصارها لها، كما أنّ أغلب الأساتذة يعودن إليها في توضيح بعض المسائل النحوية، إلاّ أنّ تطبيقهم لها يعدُّ نسبيّاً نوعاً ما فهم يرون أنّ الطلبة لا يستوعبون النحو بالمنظومات النحوية ولا يميلون لها ولا يقبلون على هذا الأسلوب من التدريس، وهذا ما جعلهم لا يحفظونها كما أنّ الأساتذة ليس لهم الحق في إجبارهم على ذلك لأنّها غير مقرّرة في البرامج الدراسية إذن، فالخلل يعود هنا إلى سوء إعداد البرامج الدراسية بالدرجة الأولى.

خاتمة

و بعد نهاية هذا البحث استطعنا الوقوف على النتائج التالية:

- نشأ النحو العربي حفاظاً على اللغة العربي وصيانةً للقرآن الكريم من اللّحن.

- اختلاف الرّوايات وتعدّدها في نسب نشأة علم النحو، فكان علي بن أبي طالب كرّم الله وجهه أوّل من خطا نحو هذا الباب.

- ظهور ما يسمّى بالمنظومات النحوية لتيسير تعلّم النحو العربية، وهي عبارة عن أبيات شعرية مختصرة نضموا قواعد النحو.

- تسعى التعليمية إلى جعل المتعلّم عنصراً فعالاً في العملية التعليمية.

- تتداخل التعليمية مع عدّة علوم أخرى كعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع.

- إنّ المناداة بتيسير النحو ليست وليدة الحاضر بل نادى بها القدامى كما ينادي بها المحدثون.

- أنّ جل محاولات تيسير النحو العربي، تطالب بإلغاء نظرية العامل، وهذا ما جعلها تلاقي الفشل في تحقيق ما ترمي إليه؛ لأنّ العامل أساسٌ في النحو، كما أنّها ظلّت حبر على ورق إذ لم يتوفّر لها مجمع لغوي أو هيئات علمية تخرجها من حيّز التنظير إلى حيّز التطبيق العملي.

- تعود مشكلة صعوبة النحو وتعقّده إلى كل الجوانب التي لها علاقة بعملية التعليم، سواء أكان المعلّم أو المتعلّم أو سوء إعداد البرامج الدراسية.

- محاولة ابن مالك في تيسير النحو من خلال ألفيته إنّما هي تغيير في طريقة تعليمه لا غير.

- حظيت ألفية ابن مالك بمكانة كبيرة حيث أقبل النحّاة عليها شرحاً وتفسيراً.

- يقرّ كل من طلبة وأساتذة النحو في الجامعة الجزائرية بمساهمة المنظومات النحوية في تيسير النحو وخاصة ألفية ابن مالك، إلاّ أنّ نسبة اعتمادهم أو تطبيقهم عليها قليلة جداً نظراً لعدم إدراجها في البرامج الدراسية.

هذا هو مجمل الملاحظات والنتائج التي توصّلنا إليها في هذا البحث، أمّا بالنسبة للاقتراحات والحلول التي نراها ذات فائدة في حل هذه المشكلة هي:

- أن نسعى إلى تيسير طريقة تعليم النحو وليس إلى تيسير النحو، فالنحو علم محض لا يمكننا أن نمس بعض قوانينه على قول الدكتور عبد الرحمان صالح.

- تطوير طريقة تعليم النحو يتطلب مراعاة ثلاث أمور مهمّة:

1- مراعاة خصائص عقول المتعلّمين، ومدى استيعابهم للمادّة.

2- طبيعة محتوى المادّة النحوية الذي يقدّم للمتعلّم.

3- مراعاة الوظائف الاجتماعية التي يؤديها النحو العربي.

- الاستعانة بالمختصرات النحوية في التدريس، كألفية ابن مالك ومتن الأجرومية.

نسأل الله من الفضل أعذبه، ومن اللّطف أقربه، ومن العلم أنفعه، ومن العمل أصلحه، ومن الخاتمة أحسنها إن شاء الله.

# الملحق

**ملحق رقم (01): استبانة موجهة لأساتذة النحو العربي**

**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**كلية اللغة العربية وآدابها**

**قسم اللغة العربية**

**استبانه موجهة لأساتذة النحو العربي**

في إطار التحضير لمذكرة التخرج للسنة الثانية ماستر تخصص علوم اللسان بكلية الآداب واللغات، نرجو منكم الإجابة على هذه الأسئلة، ولكم منا جزيل الشكر .

**المنظومات النحوية وأثرها في تدريس النحو في الجامعة الجزائرية**

**–ألفية ابن مالك أنموذجا –**

ضع علامة (×) في الإجابة المناسبة.

1- هل أنت مطّلع ومتابع لجهود تيسير النحو العربي ؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

2 - هل تحاول الاستفادة من تلك الجهود وتوظيفها في تدريسك؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

3 - هل ساهمت –في رأيك– المنظومات النحوية في تيسير النحو العربي؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

4- ما نسبة اعتمادك على منظومة ابن مالك في تدريس النحو؟

كاملة ☐ متوسطة ☐ قليلة ☐

5- اعتمادك على منظومة ابن مالك في الدرس

محور للانطلاق ☐ لزيادة التوضيح ☐ للحفظ ☐

6-هل ترى أن الطلبة يستوعبون النحو بالمنظومة النحوية؟

نعم ☐ لا ☐ قليلاً ☐

7-هل توجِب على الطلبة حفظ منظومة ابن مالك؟

نعم ☐ لا ☐ اختياري ☐

8-ماهي الصعوبات أو العيوب التي تراها في المنظومات النحوية؟

.....

**ملحق رقم (02): استبانه موجهة لطلبة اللغة العربية و آدابها**

**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**

**وزارة التعليم العالي و البحث العلمي**

**كلية الآداب واللغات**

**قسم اللغة العربية وآدابها**

**استبانه موجهة لطلبة اللغة العربية و آدابها**

في إطار التحضير لمذكرة التخرج للسنة الثانية ماستر تخصص علوم اللسان بكلية الآداب واللغات، نرجو منكم الإجابة على هذه الأسئلة، ولكم منا جزيل الشكر.

**المنظومات النحوية و أثرها في تدريس النحو في الجامعة الجزائرية**

**– ألفية ابن مالك أنموذجا–**

ضع علامة (×) في الإجابة المناسبة:

1– هل تستوعب مفردات مقياس علم النحو ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

2 – ما هي نسبة استيعابك لما يقدم في مقياس علم النحو ؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

3 – هل تستأنس لدراسة علم النحو عن طريق المنظومات ؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

4– هل تفهم من الأساتذة الذين يدرسون بالمنظومات النحوية

أفهم ☐ لا أفهم ☐ قليلا ☐

5 – فيم تساعد المنظومات النحوية ؟

تذكر القواعد ☐ الاستيعاب ☐ التثبيت ☐

6 – هل ساهمت – في رأيك – المنظومات النحوية في تيسير النحو العربي ؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

7 – هل تحفظ المنظومات النحوية كابن مالك مثلا ؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

8 – هل ترى ألفية ابن مالك ضرورية في مقياس علم النحو ؟

ضرورية ☐ زيادة توضيح ☐ لا فائدة منها ☐

9-هل ترى أن ألفية ابن مالك سهلة الاستيعاب؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

# قائمة المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم رواية حفص:**
- **الكتب:**

1- إبراهيم السّامرائي: المدارس النحوية، دار الفكر، عمّان، ط1، 1987.

2- إبراهيم عمر سليمان زبيدة: حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث-دراسة تحليلية تقويمية-، دار الكتب الوطنية، ليبيا، ط1، 2001.

3- إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، دار الكتاب الإسلامية، القاهرة، ط2، 1992.

4- أحمد ابن فارس ابن زكريا: مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، (د.ط)، ج5، مادة (ن،ح،ا).

5- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، (د.ط)، 2000.

6- أنطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ط1، 2006، ج1.

7- بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، 2007.

8- أبو بكر السراج: الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1985، ج1.

9- الحافظ جلال الدين عبد الرحمن السيوطي: بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، (د.ن)، (د.ط)، (د.ت)، ج1.

10- حلمي خليل: العربية وعلم اللغة البنيوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د.ط)، 1996.

11- السيد محمد مرتضى الحسين الزبيدي: تاج العروس، تح: إبراهيم الترزي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ط1، 2000، ج33، مادة (نَ،ظَ،مَ).

12- السيد محمد مرتضي الحسين الزّبيدي: تاج العروس، تح: مصطفى حجازي، دار التراث العربي، الكويت، 1973، ج 12، مادة (ي، س، ر).

13- الشريف الجرجاني: التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1973.

14- شوقي ضيف: المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط7، (د.ت).

15- ظبية سعيد السّليطي وحسن شحاتة: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، بيروت، ط1، 2002.

16- عبد الرّحمان بن محمّد: مقدّمة ابن خلدون، تح: درويش جويدي، المكتبة العصرية، (د.ب)، (د.ط)، 2002.

17- عبد العال سالم مكرم: الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1993.

18- عبد الله بن صالح الفوزان: دليل المسالك إلى ألفية ابن مالك، دار المسلم، ط1، 1998،ج1.

19- عبد المجيد عيساني: اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة المزوار، الوادي، ط1، 2010.

20- عبد المجيد عيساني: النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دار الحزم، بيروت، ط1، 2008.

21- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، مصر، (د.ط)، 1991

22- علي آيت أوشان : اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء–المغرب، ط1، 2005.

23- علي بن محمد بن عيسى، أبو الحسن، نور الدين الأُشْمُوني الشافعي، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1955، ج1.

24- ابن الفتح عثمان ابن جني: الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، (د.ط)، (د.ت)، ج1.

25- ابن كمال باشا: أسرار النحو، تح: أحمد حسين حامد، دار المعرفة، عمان، (د.ط)، (د.ت)

26- مجمع اللغة العربية: معجم الوسيط، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1973، ج2، مادة (ن،ح،ا).

27- مجيد الشاربي، فتحي فارس: مداخل إلى التعليمية، دار محمد علي، تونس، ط1، 2003

28- محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق لنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2006.

29- محمد الشاطر أحمد محمد: الموجز في نشأة النحو، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، (د.ط)، 1983.

30- محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، ط2، (د.ت).

31- محمد بن عبد الله بن ملك الأندلسي: متن الألفية ابن مالك، المكتبة الشعبية، بيروت-لبنان، ط1، (د.ت).

32- محمد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة (مقارنة تحليلية نقدية)، دار الثقافة، الدار البيضاء-المغرب، ط1، 2002.

33- المرادى (ابن أم قاسم): توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، دار الفكر العربي، تح: عبد الرحمن علي سليمان، ط1، 2001.

34- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1994، مادة (ن،ح،ا).

35- مهدي المخزومي: في النحو العربي نقداً وتوجيهاً، دار الرّائد العربي، لبنان، ط2، 1986.

36- ياسين أبو الهيجاء: مظاهر التجديد النحوي لدى مجمع اللغة العربية في القاهرة حتى عام 1984، عالم الكتب، ط1، 2008.

- **المخطوطات:**

37- أكلي سورية: مخطوط حركة تيسير النحو العربي في الجزائر، مذكرة نيل شهادة الماجستر، جامعة تيزي وزو، 2012.

38- زوليخة علال: مخطوط تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الثالثة متوسط – أنموذجا–، رسالة ماجستير، بإشراف نواري سعودي، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2009-2010.

- **دوريات:**

39- بلقاسم ابن موناح: مجلة الآداب والحضارة الاسلامية، قسنطينة، ع13، 2012 .

40- حسان بن عبد الله بن محمد الغنيمان: المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو، أستاذ النحو والصرف بكلية المعلمين بالرياض، 2008.

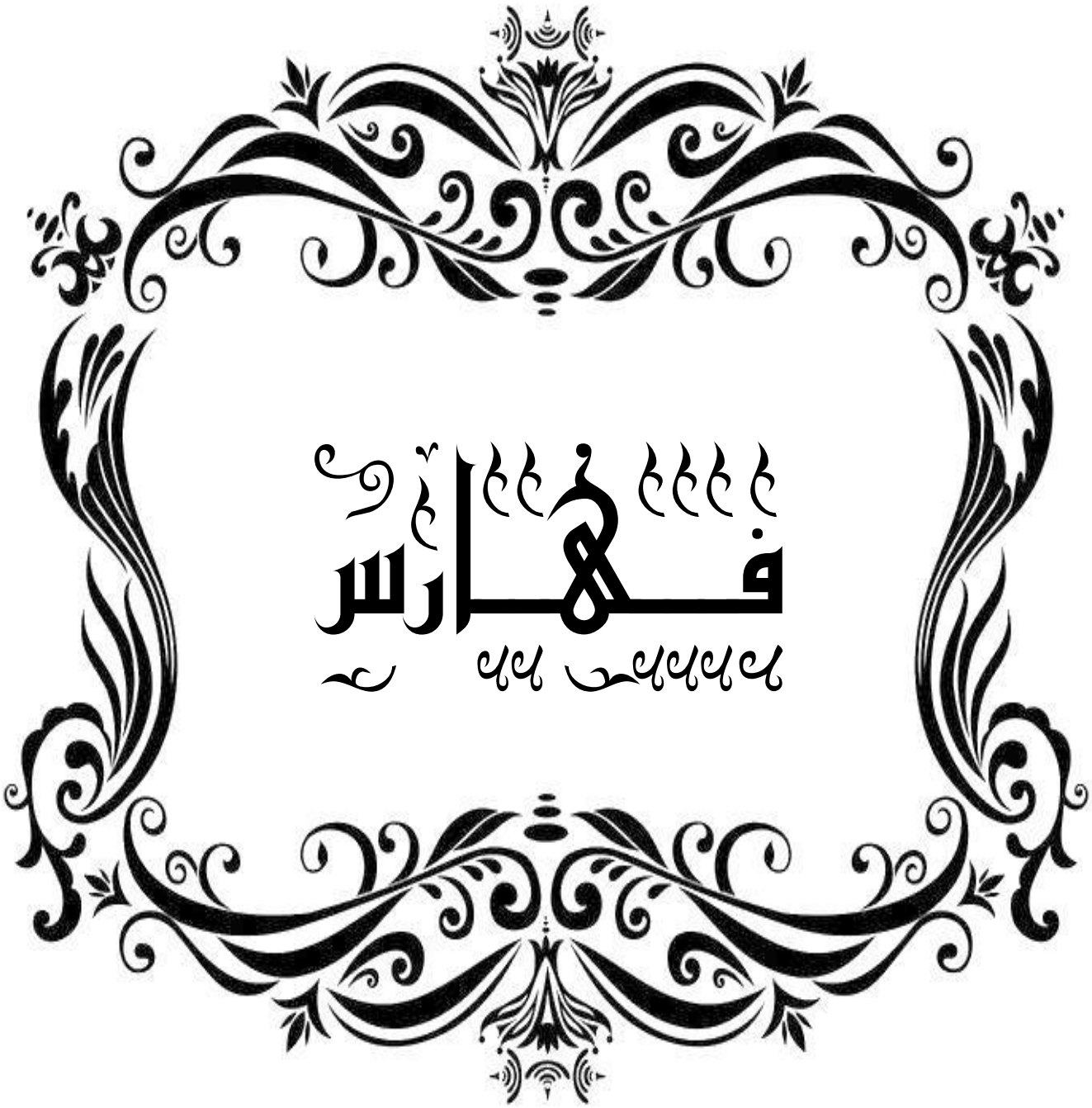
41- عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، ع4، 1974.

42- عمر فرحاتي وآخرون: مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، ع19، جويلية 2016.

43- العيّاشي عمّيار: مجلة النحو التعليمي وجهود القدماء والمحدثين في تيسيره، قسم اللغة العربية وآدابها، المركز الجامعي–قالمة–، ع21، جوان 2008.

44- محمد الدريج: عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية دورية مغربية فصلية متخصصة، ع7، الرباط، مارس 2011.

45- نور الدين أحمد قايد، حكيمة السبيعي: التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، ع8، بسكرة، 2010.


فهارس

# فهارس الآيات

| الآية | السورة | رقم الآية | الصفحة |
|---|---|---|---|
| قال الله تعالى ﴿...فَمَن يَكۡفُرۡ بَعۡدُ مِنكُمۡ فَإِنِّيٓ أُعَذِّبُهُۥ عَذَابٗا لَّآ أُعَذِّبُهُۥٓ أَحَدٗا مِّنَ ٱلۡعَٰلَمِينَ﴾ | المائدة | 115 | 26 |
| قال الله تعالى ﴿...أَنَّ ٱللَّهَ بَرِيٓءٞ مِّنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ وَرَسُولُهُۥ﴾ | التوبة | 03 | 10 |
| قال الله تعالى: ﴿قُلۡ إِن كَانَ ءَابَآؤُكُمۡ وَأَبۡنَآؤُكُمۡ﴾ | | 24 | 12 |
| قال الله تعالى ﴿فَٱصۡبِرۡ لِحُكۡمِ رَبِّكَ وَلَا تُطِعۡ مِنۡهُمۡ ءَاثِمًا أَوۡ كَفُورٗا﴾ | الانسان | 24 | 26 |
| قال الله تعالى: ﴿أَيَحۡسَبُ أَن لَّن يَقۡدِرَ عَلَيۡهِ أَحَدٞ﴾ | البلد | 05 | 27 |

# فهرس الأشعار

| البيت | قائله | الصفحة |
|---|---|---|
| يا شتات الأسماء والأفعال<br>بعد موت ابن مالك المفضالِ<br>وانحراف الحروف من بعد ضبطٍ<br>منه في الانفصال والاتصالِ | الحصني | 42 |
| كلامنا لفظ مفيد كاستقم<br>واسم وفعل ثم حرف الكلم<br>واحده كلمة والقول عم<br>وكلمة بها كلام قد يؤم | ابن مالك | 44 |
| وما في الأفعال بالتا مز وسم<br>بالنون فعل الأمر إن أمر فهم | ابن مالك | 44 |
| ولا يجوز الابتداء بالنكرة<br>ما لم يفد: كعند زيد نمره<br>وهل فتى فيكم؟ فما خل لنا<br>ورجل من الكرام عندنا<br>ورغبة في الخير وعمل<br>بر يزين وليقس ما لم يقل | ابن مالك | 44 |
| والأصل في الفاعل أن يتصل<br>والأصل في المفعول أن ينفصلا<br>وقد جاء بخلاف الأصل<br>وقد يجيء المفعول قبل الفعل | ابن مالك | 45 |

| | | |
|---|---|---|
| مبتدأ زيد وعاذر خبر<br>إن قلت زيد عاذر من اعتذر<br>وأول مبتدأ والثاني<br>فاعل أغنى في أسار ذان | ابن مالك | 45 |
| وإن يفد توكيد منكور قبل<br>وعن نحاة البصر المنع شمل | ابن مالك | 45 |
| لأن أن ليت لكن لعل<br>كأن عكس مالكان من عمل | ابن مالك | 45 |
| لألفية الحبر ابن مالك بهجة<br>على غيرها فاقت ألف دليل<br>عليها شروح ليس يحصى عديدها<br>وأحسنت المنسوب لان عقيل | لم يعرف له<br>على قائل | 50 |
| قال محمد هو ابن مالك<br>أحمد ربي الله خير مالك | ابن مالك | 51 |
| ألفوا فيما يسم فاعله<br>قد يحذف الفاعل لفظا جاهله | ابن معطي | 53 |
| ألفوا في الإعراب البناء<br>الأصل في الإعراب للأسماء | ابن معطي | 53 |

# فهرس الجداول


| الرقم | الموضوع | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | يبين مدى اطلاع الأساتذة على جهود تيسير النحو العربي | 67 |
| 2 | يبين مدى استفادة الأساتذة من تلك الجهود وتوظيفها | 68 |
| 3 | يبين وجهة نظر الأساتذة في مدى مساهمة المنظومات في تيسير النحو العربي | 68 |
| 4 | يبين نسبة اعتماد الأساتذة على المنظومة النحوية في التدريس | 69 |
| 5 | يبين كيفية اعتماد الأساتذة على منظومة ابن مالك في التدريس | 69 |
| 6 | يبين وجهة نظر الأساتذة في إن كان الطلبة يستوعبون النحو عن طريق التدريس بالمنظومة النحوية | 70 |
| 7 | يوضّح رأي الأساتذة في إن كانوا يجبرون الطلبة على حفظ منظومة ابن مالك | 70 |
| 8 | يبين مدى استيعاب الطلبة لمفردات مقياس علم النحو | 72 |
| 9 | يبيّن نسبة استيعاب الطلبة لما يقدّم في مقياس علم النحو. | 73 |
| 10 | يوضّح إن كان الطلبة يستأنسون لدراسة علم النحو عن طريق المنظومات النحوية | 73 |
| 11 | يبيّن إلى أي مدى يفهم الطلبة من الأساتذة الذين يدرسون بالمنظومات النحوية | 74 |
| 12 | يبيّن الدّور الذي تلعبه المنظومات النحوية عند الطلبة | 74 |
| 13 | يوضّح مدى مساهمة المنظومات النحوية في تيسير النحو | 75 |
| 14 | يبين رأي الطلبة في إن كانوا يحفظون المنظومات النحوية | 75 |
| 15 | يبيّن قيمة ألفية ابن مالك في مقياس علم النحو | 76 |
| 16 | يوضّح إن كان الطلبة يستوعبون ألفية ابن مالك | 77 |

# فهرس المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| شكر وعرفان | |
| **مقدمة** | أ-ج |
| **الفصل التمهيدي** | |
| 1- تعريف النحو | 7 |
| 2- نشأة النحو | 8 |
| 3- أهمية النحو | 11 |
| 4- وظائف النحو | 11 |
| 5- أسباب وضع النحو | 12 |
| 6- أثر المنظومات في تعليم النحو العربي | 13 |
| **الفصل الأول**<br>**تعليمية النحو العربي وتيسيره في الجامعة الجزائرية** | |
| **I- نشأة التعليمية.** | 19 |
| 1- مفهوم التعليمية. | 20 |
| 2- أقطابها. | 21 |
| 3- موضوعها. | 22 |
| 4- علاقتها بالعلوم الأخرى. | 23 |
| **II- طرق تدريس النحو في الجامعة الجزائرية.** | 24 |
| 1- الجانب النظري | 25 |
| 2- الجانب التطبيقي | 26 |
| **III- التيسير** | 30 |

| | |
|---|---|
| 1- تعريف التّيسير | 30 |
| 2- دواعي التيسير | 32 |
| 3- محاولات تيسير النحو قديما وحديثا | 34 |
| **الفصل الثاني**<br>**دراسة وصفية تحليلية لمنظومة ابن مالك** | |
| **I- نبذة عن ابن مالك** | 41 |
| 1- حياته. | 41 |
| 2- أعماله. | 42 |
| 3- منهج الألفية. | 43 |
| 4- مميزاتها. | 45 |
| 5- موضوعاتها. | 45 |
| 6- شُرَّاحُها. | 49 |
| **II- دور المنظومات في النحو العربي.** | 51 |
| 1- تعريف المنظومة | 51 |
| 2- أثر التيسير في المنظومة النحوية | 52 |
| 3- أنموذج لمحاضرة في مقياس علم النحو | 53 |
| **III- الاستبانة دراسة إحصائية تحليلية** | 67 |
| 1- تحديد العينة | 67 |
| 2- تحليل نتائج استبانة الأساتذة | 67 |
| 3- تحليل نتائج استبانة الطلبة | 72 |
| **خاتمة** | 80-79 |
| **ملاحق** | 84-82 |
| **قائمة المصادر والمراجع** | 89-86 |

| | |
|---|---|
| فهرس الآيات | 91 |
| فهرس الأشعار | 92 |
| فهرس الجداول | 94 |
| فهرس المحتويات | 95 |