الجمهورية الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حمّه لخضر بالوادي

كلّية الآداب واللّغات
قسم: اللّغة والأدب العربي

المصطلح النّحوي وتعليميّة اللّغة العربيّة
دراسة وصفية تحليلية في الطّور المتوسّط
كتاب السّنة الرّابعة – أنموذجا –

مذكّرة تخرّج مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي
تخصّص: لسانيات عامّة

من إعداد الطالبتين:
- ✓ الزّهرة تامة
- ✓ هدى بكاري

إشراف الدكتورة:
قمرة كرام

لجنة المناقشة

الاسم واللّقب	الرتبة	الجامعة	الصّفة
د. أمينة تجاني	أستاذ محاضر –أ–	جامعة الشّهيد حمة لخضر – الوادي	رئيسا
د. قمرة كرام	أستاذ محاضر –أ–	جامعة الشّهيد حمة لخضر – الوادي	مشرفا ومقررا
د. رشيد بديدة	أستاذ محاضر –أ–	جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي	مناقشا

السّنة الجـامعيّة: 1445-1446 هـ/ 2023-2024م

﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾

الزّمر: 09

شكر وتقدير

أوّل من يشكر ويحمد آناء الليل وأطراف النّهار، هو العليّ القهار، الأوّل والآخر والظّاهر والباطن، الذّي أغرقنا بنعمته التّي لا تحصى، وأغدق علينا برزقه الذي لا يفنى، وأنار دروبنا، فله جزيل الحمد والشّكر والثّناء العظيم، هو الذّي أنعم علينا إذا أرسل فينا عبده ورسوله محمّد، عليه أزكى الصّلوات وأطهر التّسليم، بقرآنه المبين، فعلمنا ما لم نعلم، وحثّنا على طلب العلم أينما وجد.

لله الحمد كلّه والشّكر كله أن وفقنا وألهمنا الصبر على المشاق التّي واجهتنا لإنجاز هذا العمل

والشكر موصول إلى كل معلّم أفادنا بعلمه، من أولى المراحل الدّراسية حتى هذه اللحظة

كما نرفع كلمة شكر إلى الدّكتورة المشرفة " **قمرة كرام**" التي أرشدتنا إلى إنجاز بحثنا.

كما نشكر كلّ من مدّ لنا يد العون من قريب أو بعيد

ونشكر كل أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن ندعو الله عزّ وجل أن يرزقنا السّداد، وحسن العمل.

مقدمة

بسم الله الرّحمن الرّحيم، الحمد لله وكفى، حمدا كثيرا طيّبا بلا منتهى، والصّلاة والسّلام على النّبيّ المصطفى، أشرف من وطئت قدماه الأرض وعلى آله وصحبه، ومن على أثره اقتفى أجمعين السّلام وبعد:

إنّ اللّغة العربيّة لغة القرآن العظيم، أعزّها الله بأن جعلها لغة أهل الجنّة، ولما دخل النّاس في دين الله أفواجا وشاع اللّحن بينهم، هبّ علماء اللغة العربية لحمايتها، فبنى الأوائل من اللّغويين و النّحاة صرحا لغويا عظيما وتراثا ضخما، متمثّلا في علم النّحو، الذّي يعدّ روح العربيّة وعمادها، ولأنّ ما يميّز العلوم عن بعضها البعض مصطلحاتها، فالنّحو كباقي العلوم تفردّ بمصطلحاته التّي أقرّتها اتجاهات النّحو ومذاهبه، ووضعت هذه المصطلحات، ومعانيها ومدلولاتها، وصار لكلّ مدرسة نحويّة مصطلحات تشتهر بها، وتميّزها عن باقي المدراس، فنقول مصطلح نحويّ بصري وآخر كوفيّ وهكذا.

يعد تعليم المصطلحات النّحوية أمرا ضروريّا لفهم النّحو وإدراك ما يتعلق به، إذ أنّ فهم القاعدة النّحوية لا يتأتى إلا بعد معرفة المصطلحات النّحوية، باعتبارها البوابة التّي يلج من خلالها المختص والمتعلم إلى علم النّحو .

ولقد تعدّدت المصطلحات النّحوية وتشعبت وصار لزاما انتقاء الأيسر منها والمعبّر عن المفهوم بدقّة، حتى يتسنى لدارسي اللّغة العربية فهمها وضبطها، مهما كان الاتّجاه النّحوي الذّي قال بها. فتعالت الأصوات والمحاولات لتيسير تعليم النّحو العربي للنّاشئة وإزالة الغموض الّمتعلق بالمصطلح النّحوي، ولتتبّع المصطلحات النّحويّة في الطّور المتوسط، اخترنا كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتّوسط نموذجا، فكان عنوان مذكرتنا على النّحو الآتي:

ـ المصطلح النّحوي وتعليميّة اللغة العربية دراسة وصفيّة تحليلية في الطّور المتوسّط، ـ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط أنموذجاـ

إنّ تدريسنا للّغة العربية، واطّلاعنا المسبق على المصطلحات النّحويّة في مقرّر السّنة الرّابعة من التعليم المتوسّط، كان سببا في اختيارنا لهذا الموضوع، وللغوص فيه حاولنا الإجابة عن بعض التساؤلات وفي مقدمتها الإشكال التّالي:

إلى أيّ مدى يسهم المصطلح النّحوي في تعليميّة اللّغة العربيّة ، في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ؟

وقد تفرعّ عن هذه الإشكالية تساؤلات نذكر منها:

ـ أيّ المذاهب النّحويّة الّتي تبنّى الكتاب المدرسي مصطلحاتها؟

ـ ما هو دور المصطلح النّحوي في تعليميّة اللّعة العربية؟

ـ إلى أي مدى يؤثر المصطلح النّحوي في التّحصيل الدّراسي لدى المتعلّمين؟

ـ هل تمكّن الكتاب المدرسي من تقديم المصطلحات النّحويّة ميسّرة و معبّرة عن المفهوم بدقّة ؟

وللإجابة عن هذه التّساؤلات اتّبعنا خطّة مقسّمة إلى فصلين سبقتهما مقدّمة تمهّد للموضوع وتلتهما خاتمة سجّلت نتائج البحث. وجاء الفصل الأوّل بعنوان المصطلح النّحوي وتعليميّة اللّغة العربية وفيه مبحثان الأوّل خصّصناه لمفهوم المصطلح النّحوي، ومبحث ثان حول تعليميّة اللّغة العربية.

أمّا الفصل الثّاني: وكان بعنوان دراسة المصطلحات النّحوية في كتاب السّنة الرّابعة المتوسّط، وقُدّم في مبحثين الأوّل قدّمنا فيه مفهوم المدرسة النّحويّة، والثّاني متعلق بدراسة المصطلحات النّحويّة في الكتاب المدرسي، وقد اعتمدنا في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي الذّي يتبعه التّحليل. حيث درسنا فيه المصطلح النّحوي في الكتاب المدرسي وجمعنا ما يتعلّق به من معلومات، واستخرجنا النتائج وفقا لشواهد متنوّعة. وأتبعناها بالتّحليل.

وممّا ينبغي الإشارة إليه أنّنا استعنّا في جمع مادّة بحثنا على مجموعة من المصادر والمراجع نذكر منها: المصطلح النّحوي لعوض حمد القوزي، المدارس النّحويّة لشوقي ضيف، تطوّر المصطلح النّحوي من سيبويه حتّى الزّمخشري ليحيا عطيّة عبابنة، وكذلك كتاب مهدي المخزومي مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللّغة، ومعجم المصطلحات

النّحوية والصّرفية لمحمّد سمير نجيب اللّبدي وكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط. وغيرها.

وقد اعترضتنا صعوبات خلال بحثنا من بينها: توسّع الموضوع الذّي اخترناه؛ إذ يمكن أن يكون كلّ جزء من عنوانه بحثا مستقلاّ، وكذلك صعوبة تكييف الوقت بين العمل وجمع المادّة العلميّة وتلخيصها، ولتخطي هذه الصّعوبات حاولنا جاهدتين تنظيم الوقت وحصر المعلومات المناسبة التّي تخدم موضوعنا وانتقاء الأنسب منها قدر الإمكان.

ولا يسعنا في الأخير إلاّ أن نعبّر عن خالص شكرنا وامتنانا للدكتورة: قمرة كرام على توجيهاتها ونصائحها، ليرى عملنا هذا النّور. سائلين الله سبحانه وتعالى التّوفيق والسّداد، فإن أحسنا فمن الله وحده، وإنّ أسأنا فمن أنفسنا ومن الشّيطان.

الفصل الأوّل

المصطلح النّحوي وتعليميّة اللّغة العربيّة

المبحث الأوّل: ماهية المصطلح النّحوي

أوّلا ـ تعريف المصطلح .

ثانيا ـ تعريف النّحو.

ثالثا ـ مفهوم المصطلح النّحوي.

المبحث الثّاني : تعليميّة اللّغة العربيّة.

أوّلا ـ ماهية التّعليميّة (Didactique).

ثانيا ـ عناصر العمليّة التّعليميّة.

ثالثا ـ تعليميّة اللّغة العربيّة.

المبحث الأوّل : ماهية المصطلح النّحوي .

لكلّ علم مصطلحاته المتعارف عليها بين أهله، فللفيزياء والكيمياء والجغرافيا والطّب وغيرها مصطلحاتها، واللّغة العربيّة كغيرها من العلوم لها مصطلحاتها الخاصّة التّي تعدّ مفاتيح الولوج إليها، وتكمن أهميّة المصطلح في كلّ علم كونه الأجدر بالدّراسة قبل الولوج إلى موضوعاته، وعليه كان من باب أولى أن نتطرّق في البداية لمفهوم المصطلح لغة واصطلاحا وعرّجنا على النّحو بمفهوميه المعجميّ والاصطلاحي أيضا؛ لنضبط بذلك ماهية المصطلح النّحوي حسب ما قدّمه أهل الاختصاص.

أوّلا ـ تعريف المصطلح :

1ـ 1 لغة: عرّفه الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ) قائلا فيه :« صَلُحَ الصَّلاَحُ نَقِيضُ الطَّلَاح، وَرَجُلٌ صَالِحٌ فِي نَفْسِهِ، ومُصْلِحٌ فِي أَعْمَالِهِ وَأُمُورِهِ وَالصُّلْحُ تَصَالَحَ القَوْمُ بَيْنَهُمْ وَ أَصْلَحْتُ إِلى الدَّابَة أَحْسَنْتُ إليْهَا»[1].

وجاء في لسان العرب لابن منظور(ت711هـ) في مادّة (صَلُحَ) صَلَحَ ضِدُّ الفَسَادُ، صَلُحَ يَصْلَحُ ويَصْلُحُ، صَلاَحًا وصُلُوحًا والإِصْلَاحُ ضِدُّ الفَسَادِ، وَالصُّلْح، تَصَالَحَ القَوْمُ بَيْنَهُم وَالصُّلْحُ السِّلْم[2].

وفي معجم الوسيط لمجمع اللّغة العربية في باب الصّاد صَلَحَ صَلاَحاً وصُلوحًا زال عَنْهُ الفَسَادُ... وَ يُقَالُ: «صَالَحَهُ عَلَى الشَّيءِ سَلَكَ مَعَهُ مَسْلَكَ المُسَالَمَة فِي الاتّفاق» [3] حَيْثُ " أَنَّ إِصْلَاحُ الفَسَادِ بَيْنَ القَوْمِ لَا يَتِّمُ إِلاَّ بِاتِّفَاقِهِمْ "[4]. فالمعنى المعجمي إذن لكلمة (مصطلح) حمل في أحد مدلولاته الاتّفاق والتّصالح بين الجماعة والمدلول الثّاني اجتناب الفساد.

2 ـ 1 اصطلاحا: لقد تعدّدت حدود المصطلح مع أنّها تصبّ جميعها في معنى واحد، وأنّ أقرب التّعريفات ما ذكره الجرجاني حيث يقول: «الاصطلاح إخراج اللّفظ من معنى لغوي

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين. تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، لبنان، ط1 ،1424 هـ/ 2003 م، ج1، ص 406 .

[2] ابن منظور، لسان العرب. تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، مصر، د ط، د ت، ج 4، ص 2479 .

[3] مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط . مكتبة الشّروق الدّوليّة ، مصر، ط4، 1425هـ / 2004 م، ص 520 .

[4] محمود فهمي حجازي، الأسس اللّغويّة لعلم المصطلح. دار غريب، مصر، دط، 1993م، ص 7.

إلى آخر لمناسبة بينهما، وقيل :«الاصطلاح اتّفاق طائفة على وضع اللّفظ بإزاء المعنى» وقيل:« الاصطلاح إخراج الشّيء عن معنى لغوي إلى معنى آخر لبيان المراد: وقيل الاصطلاح لفظ معيّن بين قوم معيّنين »[1] .

ويقدّم محمود فهمي حجازي تعريفا حديثا يقول فيه:«إنّ الكلمة الاصطلاحيّة مفهوما مفردا أو عبارة مركّبة استقرّ معناها، أو بالأحرى استخدامها، وحدّد في وضوح، فهو تعبير خاصّ ضيّق في دلالته المتخصّصة وواضح إلى أقصى درجة ممكنة وله ما يقابله في اللّغات الأخرى، يرد دائما في سياق النّظام الخاصّ بمصطلحات فرع محدّد فيحقّق بذلك وضوحه الضّروري»[2]. وما يميّز المصطلح عن بقيّة الكلمات العاديّة هو دلالته المحدّدة الواضحة[3]".

ومن خلال التعريفات التّي أوردناها اتّضح لنا أنّ مفهوم الاصطلاح أو المصطلح لا يخرج عن كونه اتّفاقا وتواضعا بين جماعة على أمر معيّن في ميدان معيّن، كتسمية تمّ التّصالح عليها، وللمحدثين رأي يميّز بين علم الاصطلاح والمصطلح كون الأوّل هو" العلم الذّي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلميّة. والمصطلحات اللّغويّة التّي تعبّر عنها "[4] ليكون المصطلح هو" الوحدة التّي يقوم عليها هذا العلم "[5] مهما كانت هذه الوحدة مفردة أو عبارة مركّبة.

ثانيا ـ تعريف النّحو:

2 ـ1 لغة: أوردت المعاجم العربيّة معان مختلفة للنّحو لغة نذكر منها:

في معجم الصِّحاح يقول الجوهريّ (ت393 هـ): « نَحَا بَابُ الوَاو . فَصْلُ النُّون النَّحْوُ: القَصْدُ وَالطَّرِيقُ يُقَالُ:« نَحَوْتُ نَحْوَكَ أَيْ قَصَدْتُ قَصْدَكَ، وَنَحَوْتُ بَصَرِي إِلَيْهِ أَيْ صَرَفْتُ

[1] الشّريف الجرجاني، معجم التّعريفات. تح: محمّد صدّيق المنشاوي، دار الفضيلة، مصر، د ط، ص 27 .

[2] محمود فهمي حجازي، الأسس اللّغويّة لعلم المصطلح. ص 8 .

[3] علي قاسم، ، النّظريّة العامّة لوضع المصطلحات وتوثيقها. مجلّة اللّسان العربي، المغرب، ع 1980،18 م، ص37 .

[4] المرجع نفسه. ص 9 .

[5] إيناس كمال الحديدي، المصطلحات النّحويّة في التّراث اللّغوي في ضوء علم الاصطلاح الحديث. دار الوفاء ، مصر، ط1، 2006م، ص 31.

أَنْحَيْتُ عَنْهُ بَصَرِي، أَيْ عَدَلْتُهُ... وَأَنْحَى فِي سَيْرِهِ، أيْ اِعْتَمَدَ عَلَى الجَانِبِ الأَيْسَرِ وَالاِنْتِحَاءُ مِثْلُهُ »[1].

وجاء في أساس البلاغة للزّمخشري:(ت 538) حيث يقول فيه:« نَحْوٌ هُوَ عَلَى أَنْحَاءٍ شَتَّى، لَا يَثْبُتُ عَلَى نَحْوٍ وَاحِدٍ، وَنَحَوْتُ نَحْوَهُ، وَعِنْدَهُ نُحُوٌ مِنْ مَائِةِ رَجُلٍ وَإِنَّكُمْ لَتَنْظُرُونَ فِي نُحُوّ كَثِيرَةٍ. وَفُلَانٌ نَحْوِيٌّ مِنَ النُّحَاةِ. وَاِنْتِحَاءُ: قَصَدَهُ وَاِنْتَحَى لِقَرْنِهِ: عَرَضَ لَهُ. وَاِنْتَحَى عَلَى شَقِّهِ اَلأَيْسَرِ: اِعْتَمَدَ عَلَيْهِ. وَاِنْتَحَى عَلَى سَيْفِهِ»[2]

وأمّا في تاج العروس للزّبيدي (ت 1205هـ):(ن، ح، و)« النَّحْوُ، الطَّرِيقُ وَأَيْضًا الْجِهَةُ. يُقَالُ: نَحَوْتُ نَحْوَ فُلاَنٌ، أيْ: جِهَتَهُ ج : أَنْحَاءٍ وَنُحُوٌّ[3] ...» وَقدْ جمع الإمام الدّاودي معاني النّحو في اللّغة فقال [4]:

للنَّحْوِ سَبْعُ مَعَانٍ قَدْ أتَتْ لُغَةً	جَمَعْتُهَا ضِمْنَ بيْتٍ مُفْرَدٍ كَمُلَا
قَصْدٌ، ومِثْلٌ وَمِقْدَارٌ، وَنَاحِيَةٌ	نَوْعٌ وبَعْضٌ، وحَرْفٌ، فَاحْفَظْ المَثَلَا

ويتبيّن لنا من خلال التعريفات اللّغويّة للنّحو أنّه يحمل معان: الطّريق، والوجهة، والاتّجاه و القصد وهذا الأخير الأكثر شيوعا، ومن معانيه أيضا الإعراب .

2-2 اصطلاحا: يعرّفه ابن السّرّاج (ت 316هـ) بقوله:« النّحو إنّما أُريد به أنْ يَنْحُوَ المتكلّم إذا تعلمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدّمون فيه من استقراء كلام العرب، حتّى وقفوا منه على الغرض الذّي قصده المبتدئون بهذه اللّغة، فباستقراء كلام العرب، فاعلم أنّ الفاعل رفع والمفعول به نصب، وأنّ فعل ممّا عينه ياء أو واوا تقلب عينه من قولهم قام

---

[1] إسماعيل بن حمّاد الجوهري، الصّحاح. تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، لبنان، ط 4، 1990م، ج6 ، ص 2503.

[2] أبو القاسم الزّمخشري، أساس البلاغة. تح: محمّد باسل عيون السّود، دار الكتب العلميّة، لبنان، ط1، 1419هـ/1998م، ج 2، ص 257.

[3] محمّد المرتضى الزّبيدي، تاج العروس. تح: ضاحي عبد الباقي، الكويت، ط1، 1422هـ/2001م،ج 40 ، ص 41 .

[4] الخضري محمّد بن المصطفى، حاشية الخضري على شرح بن عقيل. دار الفكر، لبنان، ط1، 1424هـ/2003م، ج1، ص 14.

وباع»[1]، فهو يشير هنا إلى أحوال أواخر الكلم من رفع ونصب إضافة إلى ذكر أحوال الفعل المعتل الأجوف عند إسناده إلى الضّمائر.

عرّفه ابن جنّي (ت329)، في باب القول على النّحو:« بأنّه انتحاء سَمْتِ كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتّثنية والجمع والتّحقير والتّكسير، والإضافة والنّسب، والتّركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم؛ وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها. وهو في الأصل» [2]. ونرى في تعريف ابن جنّي أنّ النّحو هو ما أنتجته العرب في كلامها قياسا ممّا قالوا تصريفا، ونحوا، وإفرادا، وتركيبا، إعرابا وبناء، لتعليم العربيّة للأعاجم .

وهو عند الدّكتور عبّود السّامرّائي: " النّحو هو علم بأصول يُعرف بها أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء"[3]، ويعدّ النّحو من أسمى العلوم قدرا وأنفعها أثرا؛ به يتثقّف أود اللّسان قال فيه إسحاق بن خلف البهراني[4] .

النَّحْوُ يبْسط من لِسَانِ الأَلْكَنِ وَالمَرْءُ تُكْرِمُهُ إِذَا لَمْ يَلْحُن

وإِذَا طَلَبْتَ مِنَ العُلُومِ أَجَلَّهَا فَأَجَلُّها منها مُقيمُ الأَلْسُن

بعد وقوفنا على مفهومي المصطلح و النّحو من النّاحيّة المعجميّة والاصطلاحيّة سنتطرّق الآن إلى مفهوم المصطلح النّحوي جملة، والذّي هو لبّ بحثنا.

" انتقل المصطلح وكذلك النّحو من المعنى المعجمي إلى المعنى العلمي المخصوص، فلكلّ علم مصطلحاته حسب مجاله، والدّلالة العلميّة الاصطلاحيّة تعني: اتّفاق جماعة على أمر مخصوص وهذا الاتّفاق والتّواطؤ أو التّصالح إن تمّ بين جماعة المحدّثين تفتّق عن مصطلح في الحديث، وإن قام بين جماعة الفقهاء على مسائل في الفقه نتج عنه مصطلح

[1] أبو بكر محمّد بن سهل بن السّراج، الأصول في النّحو. تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسّسة الرّسالة، لبنان، ط3، 1417هـ/1997م،ج1، ص 35 .

[2] ابن جنّي، الخصائص. تح: محمّد علي النّجار، دار الكتاب العربي، لبنان، ط2،ج1، ص 34 .

[3] إبراهيم عبّود السّامرّائي، المدارس النّحويّة . دار المسيرة، الأردن، ط1، 1435هـ / 2014م، ص 15 .

[4] محمّد الطّنطاوي، نشأة النّحو وتاريخ أشهر النّحاة. تع : عبد العظيم شنّاوي وآخرون ، مطبعة السّعادة ، ليبيا، ط1، 1387هـ /1968م، ص 4 .

في الفقه، وإن كان بين جماعة من النّحاة صنعوا مصطلحا نحويّا"[1]. فإسناد لفظ النّحوي إلى لفظ المصطلح يقصد منه التّخصيص؛ أي تخصيص دلالة المصطلح بالنّحوي، دون غيره من التّخصّصات الأخرى"[2]. ويتّضح لنا أنّ المصطلح لا يوضع اعتباطا بل هناك ارتباط أو تشابه أو مشاركة بين مفهومه اللّغوي والاصطلاحي .

ثالثا ـ مفهوم المصطلح النّحوي: فإذا كان المصطلح هو ذلك الاتّفاق والتّواضع بين جماعة ما على شيء معيّن بشكل مخصوص، " والنّحو علم يُعرف به كيفيّة التّركيب العربيّ، صحّة وسقاما، وكيفيّة ما يتعلّق بالألفاظ من حيث وقوعها فيه"[3].فكل مصطلح له علاقة بعلم النّحو يعتبر مصطلحا نحويّا، فهو إذن هو تحديد دائرة الاصطلاح في ميدان النّحو لتخصّصه في البحث"[4].

وعرّف عوض القوزي المصطلح النّحوي بقوله:« هو ذلك الاتّفاق بين النّحاة على استعمال ألفاظ فنيّة في التّعبير على الأفكار والمعاني النّحويّة»[5] فالمصطلحات النّحويّة إذن، هي ألفاظ خاصّة تواضع عليها النّحويون، متعلقة بعلم النّحو ليدلّ على مفاهيم نحويّة معيّنة، تختلف تماما عمّا هو شائع من مفاهيم لغويّة عند باقي المتكلّمين... فالمعنى الاصطلاحي يُخصّص لكلّ مصطلح معنى، ويظهر هذا في الكثير من مصطلحات النّحو العربي،

" فالمصطلح المفرد في كثير من الحالات يكتنفه الغموض، هذا ما تنبّه له النّحاة القدامى، فاضطروا إلى أن يخصّصوا المصطلح بوصف أو إضافة أو يحدّدوا المدرسة النّحويّة "[6]

المبحث الثّاني : تعليميّة اللّغة العربيّة .

---

[1] ينظر: حمد بن العوض القوزي، المصطلح النّحوي نشأته وتطوّره حتّى أواخر القرن الثّالث هجري. شركة الطّباعة العربيّة، السّعوديّة، ط1451،1هـ / 1981م، ص 25 .

[2] ينظر: بن ساسي بلقندوز وآخرون، مجلة التعليميّة.المصطلح النّحوي بين البصرة والكوفة. الجزائرالمجلّد11،ع2021،1م، ص 409.

[3] محمّد علي التّهانوي، موسوعة كشّاف اصطلاحات العلوم والفنون. تح: علي دحروج، مكتبة، لبنان، ط1996،1م ج1، ص 24 .

[4] ينظر: عوض القوزي، المرجع السابق. ص 25 .

[5] المرجع نفسه. ص 23 ـ 24 .

[6] عبد الرحمان حسن العارف، تمام حسان رائدا لغويا.عالم الكتب، السّعوديّة، ط1، د ت، ص 298 .

إنّ تعلّم اللّغة واكتسابها من أهم المواضيع التّي اعتنى بها الباحثون والعلماء في مجال اللّغة كعلم النّفس وعلم الاجتماع وعلوم التّربية للوصول بالإنسان إلى نظام تواصلي معين، في إطار عملية تعليمية تعلميّة، تجسّد هذا في علم تعليم اللّغات أو ما يسمّى بالتّعليمية، واللّغة العربيّة جزء من هذا العلم الذّي له مبادؤه ومصطلحاته وإجراءاته وتعليميّة اللّغات تسعى للنّهوض باللّغة في جميع الأطوار التّعليمية.

أوّلا ـ ماهية التّعليميّة (Didactique) : ظهر مصطلح التّعليميّة حوالي 1945، بجامعة ميتشيجن وتحديدا بمعهد اللّغة الانجليزيّة حين كان المعهد يدرّس اللّغة الانجليزيّة باعتبارها لغة أجنبيّة، وذلك تحت إشراف الباحثين، تشارلز فريز و روبرت لادو، ثمّ أصدر المعهد مجلّة باسم علم اللّغة التّطبيقي، وطوّر المصطلح أكثر، فتأسّست له مدرسة متخصّصة[1]

التّعليميّة هي ترجمة لكلمة **(Didactique)** التّي اشتقت من كلمة (Didaktitos) اليونانيّة والتّي كانت تطلق على ضرب من الشّعر الذّي يتناول بالشّرح معارف علميّة أو تقنيّة.

الدّيداكتيك لفظ أعجميّ مركّب من لفظتين هما:" (ديداك) و(تيكا) وتعني أسلوب التّسيير في مجال العلم "[2]. فهي أسلوب يساهم في تسيير التّعليم وهي من عَلم، وهذا الأخير ورد له تعريفات في المعاجم العربيّة .

1 ـ 1 التّعليميّة لغة: جاء في كتاب العين للفراهيدي ت (175 ه) في باب العين، "عَلِمَ، يَعْلَمُ، عِلْمًا نَقِيضُ الجَهْلِ، وَرَجُلٌ عَلَّامَةٌ وَعَلّاَمٌ وعَلِيمٌ"[3]. كما ورد في معجم الوسيط لمجمع اللّغة العربية: " عَلَمَهُ، عِلْمًا وَسَمَهُ بعلامة يُعرف بها...تَعَالَمَ فُلَانٌ، أَظْهَرَ العِلْمَ وَالجَمِيعُ بِالشَّيْءِ عَلِمُوهُ، تَعَلَّمَ الأَمْرَ أَتْقَنَهُ وَعَرَفَهُ، تَعَلَّمْ بِصِيغَةِ الأَمْرِ اِعْلَمْ" [4] .إنّ المعنى اللّغوي الذّي

[1] ينظر:عبد المجيد عيساني، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة. دار الكتاب الحديث، مصر، ط1، 2011م، ص109 - 110

[2] ينظر: محمّد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة. دار الهدى، الجزائر، دط ، ص 126 .

[3] الفراهيدي، العين. ص 222 .

[4] مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط. ص 654 .

أوردته وما جاءت به هذه المعاجم ينطلق في كون العلم نقيض للجهل وأنّ العلم بالأمر معرفته وإتقانه، وترك أثر يدُلّ عليه، أو علامة تنوب عنه.

1-2 التّعليميّة اصطلاحا: " إنّ مصطلح التّعليميّة في اللّغة العربيّة مصدر صناعيّ، لكلمة (تعليم)، وهو توجيه للمصطلح اللاّتيني (Didactique)، ذو الأصل اليوناني. (Didactitos) التّي تعني فلنتعلّم أو فنّ التّعلّم "[1].

وورد تعريف التّعليميّة في منهاج اللّغة العربيّة وآدابها "أنّها قدرات المكوّن التّربويّة المتمثّلة في معرفته من يُعلِّم، وسيطرته على المادّة التّي يدرّسها، وتحكّمه في طرائق التّدريس"[2]. فالمعلّم أحد العناصر الأساسيّة للعمليّة التّعليميّة من حيث تمكّنه وقدراته المعرفيّة، وكذا الكفاءة المهنيّة التّي يجب أن يتحلّى بها من خلال تحكّمه في المحتوى الذّي يقدّمه للمتعلّم.

والتّعليميّة عند الدكتور عبد المجيد عيساني هي: " مصطلح الدّيداكتيك باللّغة الأجنبيّة علم يهتمّ بقضايا التّدريس شاملة غير مجزّأة من حيث تحديد السّياسة العامّة للمعارف اللّغويّة وطبيعة تنظيمها وعلاقتها بالمعلّمين والمتعلّمين، وبطرق اكتسابها، وبكيفيّة تفعيلها والصّعوبات المتوقّعة إلى غير ذلك"[3] . وهنا يتّضح لنا أنّ التّعليمية ليست المادّة العلميّة المُقدّمة للمتعلّم داخل حجرة الدّرس فحسب، بل هي اختيار اللّغة التّي ستدرّس بها وتكييفها مع طبيعة المتعلّمين.

والتّعليميّة مرادف لفنّ التّعليم، التّعليميّة أو الدّيداكتيك، أو علم التّدريس أو المنهجيّة هي علم موضوع دراسة طرائق وتقنيّات التّعليم، أو هي مجموع النّشاطات والمعارف التّي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتقييم وتحسين مواقف التّعليم[4].

---

[1] حبيب بوزوادة وآخرون، تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء اللّسانيات التّطبيقيّة قضايا وأبحاث. مكتبة الرّشاد، الجزائر، ط1، 2020م، ص68.

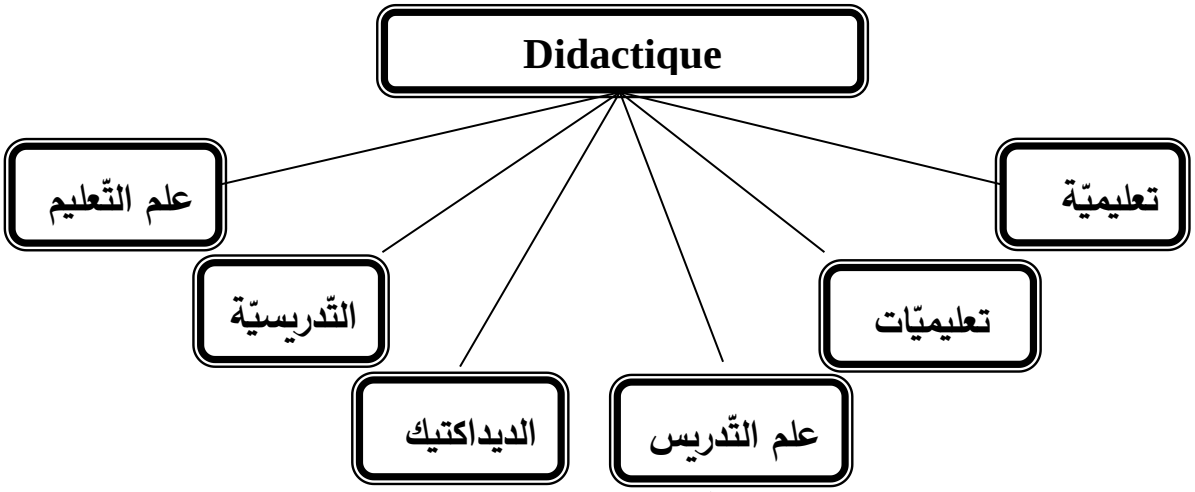
[2] محمّد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي. ص126

[3] عبد المجيد عيساني، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة. ص 11 .

[4] ينظر: محمّد الصّالح حثروبي المرجع السّابق. ص 126 .

عرّف سميث التّعليميّة بقوله: « هي خلاصة المكوّنات والعلاقات بين الوضعيّات التّربويّة وموضوعاتها، ووسائطها وبعبارة أخرى هو علم تتعلّق موضوعاته بالتّخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة وكيفيّة تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضّرورة »[1]، وعليه فالتّعليميّة هي البيداغوجيا وموضوعها التّدريس .

تجدر الإشارة إلى تعدّد المصطلحات التّي تقابل المصطلح الأجنبي **(Didactique)** ويرجعون ذلك إلى تعدّد مناهل التّرجمة، وأيضا إلى ظاهرة التّرادف في اللّغة العربيّة، ففي الوقت الذّي اختار بعض الباحثين استعمال ديداكتيك، تجنّبا لأيّ لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين قلائل يستعملون مصطلح تعليميّات، مثل لسانيات ورياضيات... أمّا مصطلح تدريسيّة، فهو استعمال عراقيّ، ولم يشع استعماله، غير أنّ المصطلح الذّي شاع أكثر من غيره هو التّعليميّة[2]، ونجمل المصطلحات العربية التّي تقابل المصطلح الأجنبي (Didactique) في المخطّط التّالي :

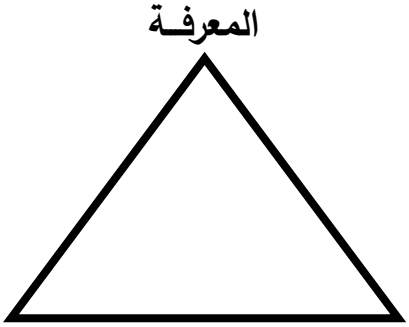


ومهما تعدّدت مصطلحات التّعليميّة فكلّها تصبّ في موضوع واحد، وهو التّدريس أو التّعليم وعلاقة المعلّم بالمتعلّم و المعرفة، وتفاعل هذه العناصر في العمليّة التّعليمية التّعلّميّة .

[1] المرجع السّابق ، ص 127.

[2] ينظر: بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق. عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1،2007م، ص 9 .

ثانيا: عناصر العمليّة التّعليميّة: "إنّ العمليّة التّعلّميّة الحديثة عمليّة حيوية؛ لأنّ المعلّم لا ينبغي أن يقول كلّ شيء للمتعلّم، والمتعلّم لا يقول شيئا. فالعمليّة التّعليميّة تبنى على المشاركة، لأنّها تقوم على ما يُقدّم للمتعلّم من معارف ومعلومات"[1]. وعليه فهي قائمة على ثلاثة عناصر أساسيّة مهمّة سنقدّمها في **المثّلث التعليمي**، وهي المعلّم والمتعلّم والمعرفة[2]



2 ـ 1 المعلّم: "من ناحية التّسمية مصطلح أكاديمي تربوي، يستخدم للدّلالة على من يقوم بعمليّة تعليم الطّلاب في مراحل الدّراسة، ومن النّاحيّة الأكاديميّة، وهو من يؤدّي وظيفة تعليميّة تدريسيّة يقوم بها صاحب مؤهّل علميٍّ ما في تخصّص ما، ومن النّاحية التّربويّة المعلّم هو المدّرس الذّي يكون قدوة لطلابّه، يقدّم لهم العلم النّافع بقالب أخلاقيّ علميّ مشوّق"[3]. فالمعلّم إذا عنصرا بالغ الأهمية في العملية التّعليميّة.

2 ـ 2 المتعلّم:"يعدّ محور العمليّة التّعليميّة، فهو في سعي دائم لاكتساب المعارف والخبرات والمهارات اللّغويّة من خلال الإسهام الفعّال في بناء هذه العمليّة. فالمقاربة الجديدة للمناهج تعمل على إشراكه مسؤوليّة القيادة، وتنفيذ عمليّة التّعلّم من خلال تحفيز بعض أجزاء المادّة الدّراسيّة، وشرحها كما تتيح له الفرصة لبناء معارف بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في

[1] عبد المجيد عيساني، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة. ص 37 .

[2] ينظر: محمّد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي. ص 12 .

[3] أحمد مصطفى حليمة، جودة العمليّة التّعليميّة آفاق جديدة لتعليم معاص. دار مجدلاوي ،الأردن، ط1، 2014م/2015م، ص120.

المكتسبات السّابقة"[1]. فالمتعلّم ليس وعاء تصب فيه المعارف والمفاهيم بل عنصرا أساسيّا وفعّالا في العملية التّعليميّة .

2-3 المعرفة: "وهي الرّكن الثّالث والأساس في العمليّة التّعليميّة، فالمادّة التّعليميّة تتمثّل في كلّ ما يمكن تعليمه وتعلّمه، وجملة المعارف العلميّة والفنيّة المكوّنة لمحتوى البرنامج المقرّر.[2] إنّ المعرفة التّي يجب تدريسها للمتعلّمين، هي المعرفة المدوّنة في المناهج التّربويّة والبرامج الرّسميّة، والمتداولة في الكتاب المدرسيّ، يتمّ توصيلها بواسطة النّقل الدّيداكتيكي"[3]. فالمعرفة هي ما يقدّم للمتعلّم أثناء العملية التّعلميّة .

إنّ لكلّ ركن من هذه الأركان أهميّة بالغة في العمليّة التّعليميّة، فالمعلّم يجب أن يكون متمكّنا من محتوى المادّة التّي يقدّمها وعلى اطّلاع بمساعي تدريسها، كما تكون له القدرة على الأخذ بيد المتعلّم لتوظيف هذا المحتوى، إلى جانب ذلك ينبغي على المتعلّم أن يكون لديه مجموعة من القدرات والمهارات التّي تسمح له بالتّعامل مع المادّة التّي قام بتحصيلها .

يضاف إلى هذه العناصر الثّلاثة في العمليّة التّعليميّة عناصر أخرى، كالمنهاج والوسائل التّعليميّة والأهداف التّعليميّة :

2-4 المنهاج الدّراسي: "يدلّ على كافّة التّجارب التّعليميّة النّظريّة والعمليّة التّي يمرّ بها المتعلّم سواء كانت أكاديميّة، أو ثقافيّة، أو ترفيهيّة، أو سلوكيّة انضباطيّة"[4].

2-5 الوسائل التّعليميّة:" تعني في معناها الواسع كلّ الأدوات التّي تساعد التّلميذ على اكتساب معارف أو طرائق أو مواقف، وعلى العموم فإنّ الوسائل التّعليميّة هي كلّ ماله علاقة بالوسائل الدّيداكتيكيّة المتوخّاة، والتّي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التّعليمي"[5].

---

[1] ينظر: طيّب هشام، ،دور المثلّث التّعليمي في التّربية. مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المركز الجامعي صالحي أحمد، الجزائر، العدد 34، جوان 2018م، ص6.

[2] بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق. ص11.

[3] المجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط. 2016م، ص31 ـ 32.

[4] أحمد مصطفى حليمة، جودة العمليّة التّعليميّة آفاق جديدة لتعليم معاصر. ص305.

[5] صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة. دار هومة، الجزائر، ط6، 2011م، ص107.

6-2 أهداف التّعلّم: " هي صياغات أو عبارات تصف السّلوكات النّهائيّة للتّعلّم، والتّي على أساسها تبنى الكفاءات المستهدفة، وهذه الأهداف منها ما لا يتّم في حصّة واحدة، ولا في عدد قليل من الحصص، بل قد تستغرق تنميتها وتثبيتها السّنة الدّراسيّة كلّها"[1].

ثالثا ـ تعليميّة اللّغة العربيّة: "هي مصطلح مقابل للمصطلح الغربي la didactique des langue، والتّي تعني تعليميّة اللّغات، ومن هذا يمكننا تحديد مفهوم تعليميّة اللّغة العربيّة انطلاقا من كونها جزءا من تعليميّة اللّغات، فهي عبارة عن " مجموعة من الطّرق والتّقنيات الخاصّة بتعليم مادّة اللّغة العربيّة وتعلّمها خلال مرحلة دراسيّة معيّنة قصد تنمية معارف التّلميذ واكتسابه المهارات اللّغويّة، واستعمالها بكيفيّة وظيفيّة وفق ما تقتضيه الوضعيّات والمواقف التّواصليّة كلّ هذا يتّم في إطار تواصليّ منظّم وتفاعلي يجمع المعلّم والتّلميذ باعتماد مناهج محدّدة وطرائق تدريسيّة كفيلة بتحقيق الأهداف المسطّرة لتعليم اللّغة

العربيّة"[2]. فاللّغة العربيّة إذن واسعة المجالات لاتّساع عالمها، فهي تكسب المتعلّم المهارات والكفايات، وتهتمّ بالعلاقات التّأثيريّة.

وتكمن أهميّة اللّغة العربيّة في الجانب التّعليمي، كونها لغة المدرسة الجزائريّة واللّغة الوطنيّة الرّسميّة، وإحدى مركّبات الهُويّة الوطنيّة الجزائريّة، وأحد رموز السّيادة الوطنيّة، لذا فإنّ تعليمها وتعلّمها يكتسي أهميّة بالغة، والتّحكم في ملكتها أمر ضروريّ، لكونها كفاءة عرضيّة كلّ المواد التّعليميّة في حاجة إليها، وكلّ نقص في اكتسابها يؤدّي لا محالة في اكتساب ناقص في تلك المواد، ويرمي تدريسها في مرحلة التّعليم المتوسّط إلى دعم المكتسبات اللّغويّة للمتعلّمين وإثرائها، وتغذية البعد الثّقافي والوجداني، وتوسيع معارفهم بما يلبّي حاجاتهم المدرسيّة والاجتماعيّة واعتمادها وسيلة للتواصل اليومي الشّفوي والكتابي، وصقل شخصياتهم للتّحكم في الأدوات المنهجيّة والفكريّة وغرس القيم الأخلاقيّة والرّوحيّة

[1] محمّد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي. ص 66 ـ67 .

[2] ينظر: ليلى بن ميسيّة، تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال النّشاط المدرسي غير الصّفي. دراسة وتقويم لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط مدينة جيجل نموذجا، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عبّاس ، الجزائر،2009ه /2010م، ص 8.

للأمّة الجزائريّة، وتذوّق جماليات آدابها وفنونها والاعتزاز بأمجادها.[1] فالتّمكن من اللّغة العربية يمكنه بشكل أو بآخر من التّحكم في باقي المواد الأخرى.

إنّ توظيف اللّغة العربية في حياتنا اليوميّة يختلف عمّا هو عليه في المؤسّسات التّربويّة، فقواعد اللّغة العربيّة في حياتنا بعيدة كلّ البعد عن الاستعمال الصّحيح لها، وصار من الضّروري إيجاد طرق ووسائل لجعل هذه القواعد ممتعة وجذّابة للمتعلّم؛ حيث أنّ كل من له علاقة باللّغة العربيّة يلاحظ بوضوح أنّ تعليميّة اللّغة العربية تعاني من عدّة مشاكل، كانت السّبب في ضعف مستوى المتعلّم باعتبار قواعد النّحو صعبة ومعقّدة تثقل كاهل المتعلّمين، ولأنّ النّحو لبّ اللّغة العربيّة، سعى أهل الاختصاص أن يقدّموه يسيرا؛ ليسهل تعليمه فهو جزء رئيسيّ من اللّغة العربيّة.

وخلاصة ما توصلنا إليه : أنّ المصطلحات هي اتفاق وتواضع الجماعة على أمر ما، وهي مفاتيح العلوم التّي لا يمكن الولوج إليها إلاّ من خلالها، وعلم النّحو هو استنتاج لقواعد اللّغة العربيّة الذّي يدرس أحوال أواخر الكلم من إعراب وبناء، ومعرفة النّظام النّحوي للجملة. يتدارسها متعلّموا اللّغة العربيّة، لذا اهتمّ الدّارسون بالنّحو، وكذلك المربّون بتقديم مادّته للمتعلّمين؛ لإنماء الملكة اللّغوية لديهم أثناء العمليّة التّعلّمية، وتشهد اللّغة العربيّة واقعا يستدعي تضافر جهود الجميع من أجل تقديمها بأسلوب شيّق يجعلها أقرب إلى المتعلّمين وتدفعهم إلى حبّها والتّخلّص من الضّعف الذّي يشهدونه في تحصيلها.

[1] ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج اللّغة العربيّة. مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016م، ص 3 .

الفصل الثّاني

دراسة المصطلحات النّحوية في كتاب السّنة الرّابعة متوسّط

المبحث الأوّل : مفهوم المدرسة النّحويّة

أوّلا ـ تعريف المدرسة .

ثانيا ـ المدارس النّحويّة .

ثالثا ـ تيسير النّحو والنّحو التّعليمي .

المبحث الثّاني: دراسة وصفيّة لكتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

أوّلا ـ وصف المدوّنة (الكتاب المدرسي)

ثانيا ـ التّعليم المتوسّط .

ثالثا ـ المصطلحات النّحويّة في الكتاب المدرسي.

للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .

المبحث الأوّل : مفهوم المدرسة النّحويّة .

تعدّدت الاتّجاهات والمذاهب التّي حملت على عاتقها جمع النّحو وتبويبه وجعله صرحا عظيما مكتمل الأركان ،بتقعيده وتأصيل أحكامه بشكل ممنهج، هذا الأمر جعل المطلّع على النّحو يظنّ لأوّل وهلة أنّ لكلّ منطقة مذهبا نحويّا منفردا، انطلاقا من تسميته باسم المدينة التّي احتضنته، وقد اشتهر من هذه المذاهب: المذهب البصري والكوفي البغدادي وغيره، ولكي تنال كلّ منطقة السّبق في تأصيل هذا العلم أنشئت المدارس النّحويّة العربيّة، وتميّزت كلّ مدرسة بمنهجها الخاصّ ومصادرها المعلومة في جمع مادّتها العلميّة، وهذا ما قادنا للحديث عن المدارس النّحويّة العربيّة بشيء من التّفصيل ودورها في بلورة علم النّحو وتطويره .

أوّلا ـ مفهوم المدرسة:

1ـ 1المدرسة لغة:" المَدْرَسَةُ اسْمُ مَكَانٍ مَنَ الفِعْلِ دَرَسَ، وَلَهَا عِدَّةُ مَعَانٍ فِي اللُّغَة نوجز منها: دَرَسَ دَرْسًا، بِمَعْنَى عَفَا وَذَهَبَ أَثَرَهُ، وَ تَقَادَمَ عَهْدُهُ، دَرَسَ الكِتَابَ ونَحْوَهُ قَامَ بِتَدْرِيسِهِ، الدَّرْسُ المِقْدَارُ مِنَ العِلْمِ، يَدْرَسُ في وقت ما، المُدَرِّسُ المُعلِّم، المَدْرسَة مَكانُ الدَّرْسِ والتَّعْلِيم،ج مَدَارِسُ"[1]. فالمعنى المعجمي لكلمة مدرسة مرتبط بالمكان الذي يمارس فيه المدرّس تقديم المحتوى الدّراسي.

2-1 المدرسة اصطلاحا: يبدو أنّ مصطلح المدرسة لم يستخدمه القدامى بل المعاصرون وأوّل من استخدمه المستشرق جوتولد فايل معرّفا إيّاها على أنّها:" الاشتراك في وجهة النّظر الذّي يؤلّف الجبهة العلميّة، وبربط العلماء بعضهم ببعض في رأي واحد، وتابعه على ذلك المستشرق كارل بروكلمان"[2]، ثمّ اقتدى بهم الكثير من الدّارسين العرب، فوضعوا مؤلّفات باصطلاح المدارس ولعلّ أوّل من تبنّى هذه التّسمية من العرب الأستاذ" مهدي المخزومي" في كتابه مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللّغة والنّحو، وعلى غراره مؤلّفات أخرى مثل المدارس النّحويّة لشوقي ضيف، المدارس النّحويّة لخديجة الحديثي، المدارس النّحويّة أسطورة وواقع لإبراهيم السّامرّائي وغيرهم، ويتّضح لنا من خلال ما سبق من تعريفات، أنّ

[1] مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة ، المعجم الوجيز. المطابع الأميريّة ، مصر، ط1 ، 1400هـ / 1998م ، ص 225 .
[2] خديجة الحديثي، المدارس النّحويّة. دار الأمل، الأردن، ط3، 1432هـ/ 2001 م، ص 14.

المدرسة توجّه مشترك بين العلماء في المنهج وأهداف الدّراسة، وصفاتها، ممّا يؤدي وحدة النّتائج المسطّرة.

وقد اجتهد الدّكتور المخزومي كأوّل دارس في تعريفه للمدرسة؛ حيث قال:« فليست المدرسة إلاّ أستاذا مؤثّرا وتلاميذ متأثّرين، وقد اجتهدوا على تحقيق غرض واحد، ونهجوا للوصول إليه منهجا واحدا»[1]، أي أنّ المدرسة ما هي إلا علاقة تأثير وتأثر بين الأستاذ وتلاميذه لتحقيق هدف واحد وفق منهج واحد.

ثانيا –المدارس النّحويّة: يقول الدّكتور أحمد مختار عمر في مفهوم مصطلح المدرسة النّحويّة: «إنّ هذا المصطلح يعني وجود جماعة من النّحاة يصل بينهم رباط من وحدة الفكر، والمنهج في دراسة النّحو، ولابّد أن يكون هناك الرّائد الذّي يرسم ويحدّد المنهج، والتّابعون أو المريدون الذّين يقْتَفون خُطاه، ويَتبَنون منهجه ويعملون على تطويره والدّفاع عنه»[2]، فمنهج دراسة النّحو هو ما تبنته المدرسة النّحويّة، التّي يتعهدها روادها بالتّطوير والدّفاع عن منهجها.

" إنّ مصطلح المدرسة يشير إلى اتّجاهات ظهرت في دراسة النّحو العربي، واختلفت في مناهجها في بعض المسائل النّحويّة الفرعيّة، وارتبط كلّ اتّجاه منها بإقليم عربيّ معيّن فكانت هناك مدرسة البصرة، ومدرسة الكوفة، ومدرسة بغداد وهكذا"[3] فأصل التّسمية هنا مرتبط بالمكان، وليس له أساس علمي.

لقد كان سيبويه بحقّ الأصل الثّابت في كلّ الفروع النّحويّة التّي انبثقت بعده ممثّلة في المدارس النّحويّة وعلى رأسها مدرسة البصرة فكان قبلة النّحو ومصدره، فمن معينه شرب النّحاة على اختلاف العصور، وامتداد الأزمنة، ومن أقيسته وقضاياه تفرّع النّحو وتعدّدت

[1] مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللّغة. ملتزم للطّباعة، مصر، ط2، 1377 هـ /1958م، ص 106.

[2] أحمد مختار عمر، البحث اللّغوي عند العرب مع دراسة لقضيّة التّأثير والتّأثر. عالم الكتب، مصر، ط6،1988م، ص 128.

[3] نبيل دادودة، مسائل في النّحو العربي بين مدرسة الكوفة والبصرة متبوعا بألفية النّحو العربي لابن مالك. نوميديا، الجزائر، دط، 2010 م، ص 97.

مسائله"[1]، وهذا لا ينفي الجهود الأولى لإرساء النّحو التّي لم تنضج ثمارها إلاّ على يد سيبويه.

مدرسة البصرة:

لقد كان من حسن الحظ للنّحو أنّ كانت البصرة مولده ومهده، لأنّها اختصّت بما حُرِمته الكوفة التّي ناهضتها بعد ذلك[2]، حيث قطع النّحو البصري أشواطا كبيرة قبل أن تظهر ملامح النّحو الكوفي. فقد وضعت أصول النّحو وقواعده، وكلّ مدرسة سواها، فإنّما هي فرع لها، وثمرة تالية من ثمارها[3].

يقال أنّ أبا الأسود الدّؤلي هو أوّل من أسّس العربيّة، نهج سبلها، ووضع قياسها وذلك حين اضطرب كلام العرب، وصار سراة النّاس ووجوههم يلحنون[4]، فهو رجل أهل البصرة. وللبصرة أعلام مقسّمين نذكر منهم: نصر بن عاصم اللّيثي، ابن أبي إسحاق الحضرمي، أبو عمرو بن العلاء، الأخفش الأكبر، يونس بن حبيب، سيبويه أبو زيد الأنصاري، الأخفش الأوسط، المبرد[5]، فالبصرة كباقي الأقطار العربيّة الأخرى حظيت بنصيبها من العلماء الأفذاذ الذّين وقفوا موقف الغيور على اللّغة والدّفاع عنها.

أماعن منهج مدرسة البصرة يقول إبراهيم السّامرائي في كتابه المدراس النّحوية أسطورة وواقع:‹‹ ذهب الدّارسون في عصرنا إلى أنّ البصريين أخذوا بالقياس كما أخذوا بالسّماع فقد أبوا أن يستدلوا بشاهد، لم يُعرف قائله وحملوا كثيرا من الشّواهد الّتي خرجت على المسموع الشّائع في أنّها شاذة أو أنّها ضرورة، وعلى ذلك لا يمكن أن تكون أساسا في الحكم ››[6]

---

[1] ينظر: عبد العال سالم مكرم، القرآن الكريم وأثره في الدّراسات النّحويّة. المكتبة الأزهريّة للتّراث، مصر، ط1، 2006م، ص 88 .

[2] محمّد الطّنطاوي، نشأة النّحو وتاريخ أشهر النّحاة. تع: عبد العظيم الشّناوي وآخرون، مطبعة السّعادة، ليبيا،ط1، 1387ه/1968م،ص107

[3] شوقي ضيف، المدارس النّحوية. دار المعارف، ط7، مصر، دت، ص5

[4] أبو بكر محمّد الزّبيدي، طبقات النّحويين واللّغويين. تح: محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط2، دت، ص 21 .

[5] ينظر: إبراهيم عبود السّامرائي ، المدارس النّحوية. دار المسيرة للنشر، الأردن،ط3، 1435ه / 2014م، ص44 .

[6] ينظر: إبراهيم عبود السّامرائي ، المدارس النّحوية أسطورة وواقع .دار الفكر، الأردن،ط1، 1987 م، ص 17 .

ولهذا المنهج خصائص حصرها الباحثون في ما يلي:

1ـ كان البصريون يتمسّكون بمبدأ الكثرة ولا يجيزون القياس إلاّ على الأكثر المشهور.

2ـ كان البصريون لا يوثقون أيّ واحد من العرب في الأخذ عنهم، فإنّهم قد تحرّجوا في ذلك أشّدّ التّحرجّ، فلم يأخذوا من عدّة قبائل متاخمة للمدن (كالعرب المجاورين للبصرة والكوفة) على اعتبار أنّ لغتهم قد شابها فساد.

3 ـ كانوا لا يطمئنّون إلى كلّ رواية ترد عن العرب الجاهليّة إلاّ بعد تدقيق وتمحيص، فوضعوا مقاييس لتصحيح هذه الرّوايات الواردة عن العرب، فكان منهجهم في الدّقة والتشدّد كالمنهج الذّي عليه علماء الحديث أو أشدّ، وكانوا يرفضون كلّ شاذّ من الرّوايات[1]، فمنهج البصرة إذن قائم على مبدأ الكثرة في القياس، والثّقة في العرب الأقحاح البعيدين عن الأعاجم، وقد تشدّدوا كلّ التّشدّد في الأخذ عن روايات العرب إلاّ بعد التّدقيق والتّمحيص في هذه الرّوايات ورفضوا كلّ شاذّ منها .

2 ـ مدرسة الكوفة:

"نشأت مدرسة الكوفة بعد البصرة بزمن طويل، فأهلها لم يفتنهم الاشتراك في هذا العمل الضّخم (دراسة النّحو ووضع قواعده) إذْ اتّخذوا البصرة متتلمذا لهم"[2] ، فالبصرة لها أسبقيّة في وضع علم النّحو الذّي مهّد الطّريق للنّحو الكوفي، وتبدأ المدرسة الكوفيّة عند القدماء بأبي جعفر الرّواسي، وكان أبو جعفر هذا قد أخذ النّحو عن أبي عمرو بن العلاء وعيسى بن عمرو الثّقفي، وهو رأس المدرسة الكوفيّة وأوّل من ألّف في النّحو الكوفي، وقد تتَلمذ له الكسائي والفرّاء، فهو نظير الخليل، والكسائي والفرّاء نظير سيبويه"[3] وقد استقى علماء الكوفة النّحو عن علماء البصرة، وعادوا إلى الكوفة متأثّرين بالنّحو البصري.

[1] التّواتي بن التّواتي، المارس النّحويّة . دار الوعي الجزائر ،ط2 ،دت ، ص 78ـ 79 .

[2] إبراهيم عبّود السّامرائي، المدارس النّحوية . ص 86.

[3] مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللّغة. ص 67 .

نشأ النّحو في الكوفة نشأته في معظم الأمصار الإسلاميّة بعد نشوء العلوم الدّينيّة وانتشارها على أيدي علماء القرآن وقراءاته، وقد اهتمّت الكوفة منذ تأسيسها بالعلوم الدّينيّة، وكان الأساتذة القائمون بهذا جماعة من الصّحابة[1].

ومنهج الكوفيين هو المنهج الذّي سلكه الكسائي، وهو ينبني على أسس بصريّة وكوفيّة .

أمّا الأسس البصريّة فهي الخطوط التّي تأثّر بها الكسائي بدراسته على الخليل وغيره من قدماء البصريين.

وأمّا الأسس الكوفيّة، فهي الخطوط التّي تأثّر بها الكسائي في بيئته العلميّة الأولى يوم أن كان قارئا معنيا بالرّواية والنّقل، شأن القرّاء والمحدّثين الذّين طغى منهجهم على البيئات العلميّة في الكوفة وهذا المنهج قائم على أسس ثلاثة :

ـ قياسهم على المثال الواحد، لأنّهم إذا سمعوا لفظا أو نادر كلام جعلوه بابا كأنّهم كانوا يشعرون بأنّ ما يقوله الأعرابيّ أو الأعرابية إنّما يمثّل بيئة لغويّة لا يصحّ إغفالها.

– حرصهم على أن تكون الأصول خاضعة في شكلها النّهائي للأمثلة المستعملة المسموعة.

ـ إمعانهم في التّتبّع اللّغوي واستبعادهم أساليب المنطق، ومجافاتهم للتّأويلات التّي يخالفها الظّاهر[2] ونخلص بالقول أنّ الكوفيين كانوا أكثر حريّة في منهجهم ،في حين كان البصريون متشدّدين حدّ التقعيد للنّحو. أمّا منهج الكوفيين كان أقرب إلى فهم قواعد النحو.

إنّ اختلاف مناهج الدّراسة بين المدرستين البصريّة والكوفيّة أدّى إلى تباين في المصطلحات ومن صور الخلاف بين المصطلحات النّحويّة :

ـ مصطلحات كوفيّة مقابل المصطلح البصري: إنّ رغبة المدرسة الكوفيّة في الاستقلال بمدرسة خاصّة تتميّز بمصطلحاتها، جعلها تنطلق من المصطلح البصري، فحاولت وضع

[1] خديجة الحديثي، المدارس النّحوية. ص 116 .

[2] ينظر: مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللّغة. ص 395– 396 .

مصطلح كوفي مقابل له" فنجد عند الكوفيين التّرجمة والتّبيين والتّكرير والمردود كلّها تقابل البدل عند البصرين، والتّفسير على ما عُرف عند البصريين بمصطلح التّمييز"[1]

ـ مصطلحات بصريّة رفضها الكوفيون:" فمبدأ المقابلة لم يتّخذه الكوفيون مع جميع مصطلحات البصريين، فقد رفضوا بعضها مثل: مجموعة المفاعيل باستثناء المفعول به: عرف البصريون المفاعيل الخمسة (المفعول به، المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول معه، المفعول فيه) بينما أقرّ الكوفيون بمفعول واحد. (المفعول به)، وعدّوا غيره أشباه مفاعيل"[2] ...إلخ

ـ مصطلحات انفرد بها النّحو الكوفي: "ظهرت للكوفة مصطلحات انفردت بها كالصّرف: وهو عامل كوفيّ يقتضي اجتماع الفعلين بالواو أو الفاء أو ثم أو أو وفي أولّه جحد أو استفهام، ثمّ ترى ذلك الجحد أو الاستفهام لا يستقيم ولا يكون ممتنعا من أن يكرّ في العطف، فذلك هو الصّرف ويكون فيه الجحد والطّلب خاصّا بالأوّل ومنصبّا عليه دون الثّاني لذلك سميّت الواو واو الصّرف عند الكوفيين لا واو العطف"[3].

لقد نتج عن هذه الخلافات تعدد للمصطلحات وتداخلها حتى أصابها شيئ من الغموض فدعا الباحثون إلى علاج مشكلة المصطلح النّحوي ، كأن تكون دقيقة لا لبس فيها واضحة لا غموض فيها، محدّدة لا خلط فيها ظاهرة لا تداخل فيها، حيث أنّ ما يهمّنا في البحث النّحوي أن نعرض الأسس الهامّة، وهو أن تكون مصطلحات الصّناعة موصوفة بالدّقة على نحو يدفع اللّبس، ولا يدعو إليه، ينفي الغموض، ولا يستدعيه يتجافى عن الغلط ولا يسبّبه ، ولا ينأى عن التّداخل، ولا يؤدّي إليه"[4]. فتعدّد المصطلحات النّحوية المعبّرة عن المفهوم الواحد يؤدّي إلى كثرتها، و حتّى لا يقف المصطلح حجرة عثرة أمام المتعلّم في تعلّمه للّغة العربيّة .لابدّ من تجنّب حشو هذه المفاهيم لدى المتعلّم مالم يكن بحاجة إليها.

---

[1] ينظر: جنان التّميمي، النّحو العربي في ضوء اللّسانيات الحديثة. دار الفارابي، لبنان، ط1، 2013م ، ص 26 .

[2] قمرة كرام، المصطلح النّحوي في آثار محمّد الطّاهر التّليلي. رسالة ماجستير ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 1431هـ / 2010م، ص 43 .

[3] المرجع السّابق. ص 45

[4] بن حليمة محمّد، قراءة في محاولات تيسير النّحو العربي النّحو التّعليمي. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1433هـ/ 2012م، ص 39 .

3 ـ المدرسة البغداديّة :

" كانت بغداد حاضرة الخلافة العبّاسيّة، هي السّوق التّي كان يروّج فيها العلم والأدب وكان يرتحل إليها العلماء من الأقطار كافّة، فالتقت لكلّ علم وفنّ ألوان وطوابع مختلفات احتكت وتمازجت، وكان منها ألوان جديدة مطبوعة بسمة البغداديّة العامّة، وذلك ما كان في النّحو. لقد نشر الكوفيون فيها نحوهم وقصدها نحّاة بصريون أيضا، ونشأت طبقة جديدة في بغداد اختارت من المذهبين وكوّنت ما عُرف بالمذهب البغدادي"[1] ولأنّ بغداد عاصمة الخلافة وملتقى العلماء. نشأ احتكاك بين نحّاة البصرة والكوفة، وبعد تلاقي الفريقين في بغداد اختلفت اتّجاهات إلى ثلاثة أنحاء، وقد تمايزت طوائفهم الثّلاث تِبعا لاختلاف نزعاتهم، وكانت الطّائفة الخالطة بين النّزعتين الكوفيّة والبصريّة تزاول المذهبين، وتنظر فيهما نظرة غير مشوبة بالعصبيّة[2] ساهم هذا الاختلاف في ظهور المدرسة البغداديّة. الّتي لها منهجها الخاصّ، فقد اعتمدت على :

" السّماع: البغداديون لم يكونوا يميّزون بين لغة وأخرى، أو يفضّلون ما ورد من قبيلة على ما ورد من قبيلة أخرى، فاللّغات عندهم كما هي عند الكوفيين كلّها يُحتجُّ بها، ولا يجوز أنْ تُردّ لغة من أجل أن تقبل أخرى، ولم يخالف البغداديون البصريين في عدم التّمييز بين لغات العرب فحسب، وإنّما كانوا يأخذون عن الأعراب الذيّن توطئوا في الحاضرة ".[3]

" القياس: المدرسة البغداديّة لا ترفض المثال الواحد كالبصريين قبل أن تنظر فيه وتناقشه ولا تقبله وتسلّم به كالكوفيين مهما كان مصدره، ومن غير مناقشة؛ فإنما تقف عنده وتنظر فيه وتتأمله، وتدرسه دراسة مستفيضة " [4].

القراءات الشّاذة: لقد كان البغداديون يرون أنّ القرآن الكريم محكم لا يتكلّم العرب بشيء أجود منه، كان ابن جنّي يرى أنّ الشّاذ قد يكون مساويا في الفصاحة للجميع عليه ومدعوما

---

[1] محمود حسيني محمود، المدرسة البغداديّة في تاريخ النّحو العربي. دار عمار، دط، ص50.

[2] محمّد الطّنطاوي، نشأة النّحو وتاريخ أشهر النّحاة. ص 184.

[3] ينظر محمود حسيني، المدرسة البغداديّة في تاريخ النّحو العربي. ص 128- 129.

[4] ينظر: المرجع نفسه. ص 131 -132.

بالرّواية التّي تثبت صحته ورسوخه، فلا يجب على هذا الأساس ردّه أو الغضّ منه[1] فالمدرسة البغداديّة توافق المدرسة الكوفيّة تارة، وتوافق المدرسة البصريّة تارة أخرى في مصادرها، وتخالفهما معا كاحتجاجها بالحديث الشّريف الذّي أهملته المدرستان الكوفيّة والبصريّة ولم تستشهدا به إلاّ نادرا.

" الاحتجاج بالحديث الشّريف: لقد خرج البغداديون في القرن الرّابع الهجري على المبدأ الذّي سار عليه البصريون والكوفيون، فاتّخذوا من الحديث مصدرا من مصادر السّماع الأساسيّة واحتجّوا به في مواطن كثيرة "[2]. فقد ميّز الاحتجاج بالحديث الشّريف المدرسة البغداديّة عن سابقتيها البصريّة والكوفيّة.

ـ الاحتجاج بشعر الموحّدين.

الانتخاب عن المذهبين: قد وجد البغداديون أمامهم ثروة نحويّة هائلة، خلّفها لهم البصريون والكوفيون، ووجدوا آراء متعدّدة حول المسألة الواحدة، ومتشابكة إلى حدّ يصعب التّفريق بينهما، أو معرفة الأرجح منها"[3]. فامتزاج المدراس النّحويّة الثلاثّة أنتجت ثلاث طبقات لنحّاة المدرسة البغداديّة.

أصحاب البصريين: الزّجاج، ابن السّراج، الزّجاجي

أصحاب الكوفيين: ابن الأنباري، ابن خالويه " [4] .

البغداديون: ابن قتيبة، ابن كيسان، الأخفش الصّغير. وكذا الزّمخشري، وابن الشّجري، وكذا أبو البقاء العكبري، وابن يعيش، الرّضيّ الاستربادي[5]. وقد تحرّر هؤلاء من التّعصب للمدرستين الكوفيّة والبصريّة.

4 ـ المدرسة الأندلسيّة:

لا يكاد يمضي عصر بني أميّة بالأندلس (138هـ ـ 422هـ)، حتّى تنشأ طبقة كبيرة من المؤدّبين الذّين كانوا يعلّمون الشّباب في قرطبة وغيرها من الحواضر الأندلسيّة مبادئ العربيّة

[1] ينظر محمود حسيني، المدرسة البغداديّة في تاريخ النّحو العربي. ص 137.

[2] المرجع نفسه، ص140.

[3] نفسه. ص 146-147.

[4] ينظر: إبراهيم عبّود السّامرائي، المدارس النّحويّة. ص 124-126-127.

[5] المرجع نفسه. ص 144-145 .

عن طريق مدارسة النّصوص والأشعار، وكان كثير منهم يرحلون إلى المشرق، فيتلقَوْن هذه القراءات ويعودون إلى موطنهم، فيرسمونها للنّاس بجميع شاراتها، كما يرسمون لهم العربيّة بمقوّماتها اللّغويّة....

إنّ أوّل نحّاة الأندلس: جودى بن عثمان المؤروري الذّي رحل إلى المشرق، وتتلمذ للكسائي والفرّاء، وهو أوّل من أدخل إلى موطنه كتب الكوفيين، في النّحو، ويبدو أنّ الأندلس تأخرت في عنايتها بالنّحو البصري وأنّها صبّت عنايتها أوّلا على النّحو الكوفي، وفي أواخر القرن الثّالث الهجري وجدنا الأفشْنيق محمّد بن موسى بن هشام يرحل إلى المشرق، ويلقى بمصر أبا جعفر الدّينوري ويأخذ عنه كتاب سيبويه رواية ويقرأه بقرطبة لطلاّبه[1].فارتحل النّحاة الأندلسيون، إلى المشرق وأخذوا عن البصرة والكوفة وبغداد.

من أشهر علماء المدرسة الأندلسيّة: الجيّاني أبو علي القالي، ابن سيدة الضّرير، الأعلم الشنتمري، ابن الطّراوة، السّهيلي، ابن مضاء، ابن هشام الخضراوي، ابن عصفور[2]. لقد بدأ النّحو في الأندلس تابعا للمشرق، ثمّ تفوّق على نفسه فظهر فيه علماء ومثقّفون نالوا شهرةً واسعة في مختلف العلوم، فقد كانت لهم بصمتهم الخاصّة في علم النّحو.

5 ـ مدرسة مصر والشّام: كانت الحركة النّحويّة في إقليم الشّام صورة للحركة النّحويّة في مصر، ذلك لأنّ الرّحلة بين البلدين ميسّرة والعلماء ينتقلون بينهما دون حواجز أو قيود، وأوّل نحويّ حمل راية النّحو بمصر بمعناها الدّقيق هو ولّاد بن محمّد التّميمي، الذّي رحل إلى البصرة وأخذ النّحو عن شيخها وعميدها، الخليل بن أحمد، وبرجوع ولّاد إلى مصر، ظهرت أوّل مدرسة نحويّة مصريّة على يده وشاعت دراسة النّحو بفضله، لم يكن ولاد وحده بل كان معه أبو الحسن الأعز الذّي أخذ علمه عن مؤسّس المدرسة الكوفيّة علي بن حمزة الكسائي. ومحمود بن حسّان، وبفضل هؤلاء العلماء انتشر النّحو في مصر، وأقبل الطّلاب على دراسته، والتّعمّق فيه والرّحلة إليه، وبعدهم كَثُر علماء النّحو وكثرت كتب النّحو في مصر والشّام[3]، فظهرت الشروحات والمتون كألفية ابن مالك وغيرهم تسيلا لقواعد النّحو وجمعها.

[1] ينظر: شوقي ضيف المدارس النّحويّة. ص288.

[2] ينظر: إبراهيم عبّود السّامرائي، المدارس النّحويّة. ص 164-165.

[3] المرجع السّابق. ص 185-186.

ومن أشهر علماء مدرسة مصر والشّام ولّاد التّميمي، وأبو الحسن الأعزّ، الدّينوري، ومحمّد بن ولّاد، وعلي بن سليمان. كراع النّمل، وأبو العبّاس أحمد بن العبّاس، وأبو جعفر النّحاس[1].

إنّ توضيح تطوّر النّحو عبر التاريخ يتطلّب بيان مجموعة من المفاهيم التّي تأسّس تثبيت أصول نظريّة العامل يد الخليل بن أحمد الفراهيدي، الّذي قعّد تلك الأصول ، مشيرا إلى أنّه لابدّ مع كلّ رفع لكلمة أو نصب أو خفض أو جزم من عامل يعمل في الأسماء والأفعال المعربة ومثلهما الأسماء المبنيّة .ومن العوامل ما هو لفظي، ومنها ما هو معنوي. فقد اعتمد الخليل في تأصيله لهذه القواعد النّحويّة على:

– السّماع: يتأتّى من نبعين رئيسيين أوّلهما النّقل عن القرّاء، والثّاني العرب الخُلَّصِ.

التّعليل: اعتمد الخليل في تأصيل القواعد النّحويّة على التّعليل؛ إذْ كان يسند دائما ما يبتكره من قواعد وأحكام بالعلل الدّامغة والحجج القويّة والبراهين القاطعة.

" القياس: اعتمد الخليل على القياس في تأصيل القواعد النّحويّة. وقد بنى القياس على الكثرة المطرة من كلام العرب، مع ذكر المخالف لهذا القياس، ومحاولة إيجاد تأويل له في أغلب الأحيان"[2]، وبهذا يكون الخليل قد أسّس بأحكام لقواعد النّحو ورسم المصطلحات وضبط القواعد مثل: المبتدأ والخبر وإنّ وأخواتها، وأصّل للنّحو.

ويتّضح هذا التأصيل كذلك من خلال ما قدّمه تلميذه سيبويه في كتابه الكتاب الذّي اعتبر خلاصة النّحو بلا منازع؛ حيث استمرّ النّحو في النّموّ مع ظهوره، إنّ بعض المحدثين صرّح بأنّه كان من سوء حظّ النّحو العربي أنْ جاء سيبويه في وقت مبكّر جدّا؛ حيث أصيب التّفكير النّحوي بشلل ودار الجميع في فلك سيبويه[3]، وهذا ما أشعرهم بجمود النّحو العربي.

لقد أدرك النّحويون القدماء صعوبة النّحو على المتعلّمين، فألّفوا المختصرات والمنظومات والشّروح؛ محاولة منهم في تيسير النّحو لطالبيه ولكنّها لم تخرج عن نطاق الشّرح والاختصار والتّقريب، واجتناب كثير من المسائل الخلافيّة، وهكذا خلت مؤلفاتهم من

---

[1] المرجع السّابق. ص 185– 186 .

[2] ينظر: أحمد جميل شامي، النّحو العربي قضاياه ومراحل تطوّره. دار الحضارة، د ط، 1418هـ / 1997م، ص86–87 –88 .

[3] المرجع نفسه. ص 90 –91 .

الإسراف في التّفصيل والتّفسير والولوع بالاستشهاد والاحتجاج والتّعليل، ذلك أنّ همّهم الوحيد هو تقريب النّحو من المتعلّمين[1] ومن هنا بدأت فكرة تيسير النّحو.

ثالثا ـ تيسير النّحو والنّحو التعليمي :

1- مفهوم التيسير:

1-1 لغة :جاء في معجم الوسيط في مادّة (ي س ر) : يَسُرَ الشَّيْءُ يُسْرًا: سَهُلَ وأمْكَنَ.[2]

1ـ 2 اصطلاحا: " المُتتبّع للذّين أرادوا تيسير النّحو العربي ـ قديما وحديثا ـ للنّاشئة يجد أن كلّ واحد منهم قد استعمل المصطلح السّائد في عصره؛ كالاختصار، التّبسيط، التّسهيل، التّقريب، الإلغاء والحذف، التّعليل، التّيسير، والتّخفيف، وينحصر الهدف الأساسي من تيسير النّحو العربي في إيصال المتعلّم إلى معرفة الكلام العربي وتزويده بالقدرة على استعمال الألفاظ استعمالا صحيحا يصيب به دقائق المعاني"[3]، فالتّيسير إذن بمعنييه اللّغوي والاصطلاحي هو التّسهيل والتّبسيط هدفه الأساسيّ الوصول بالمتعلّم لمعرفة الكلام العربي واستعماله استعمالا صحيحا.

يعرّف الدّكتور عبد الرّحمان الحاج صالح بدوره التّيسير أنّه:" تكييف النّحو والصّرف مع المقاييس التّي تقتضيها التّربية عن طريق تبسيط الصّورة في تعليم النّحو لا في النّحو ذاته"[4]، فدراسة النّحو ليست غاية في حدّ ذاته، وإنّما هو وسيلة من وسائل تحقيق غاية تيسير النّحو وتبسيطه. وقد كان لعلماء العربيّة قديما وحديثا محاولات جادّة لذلك وتذليل الصّعوبات.

[1] ينظر: جنان التّميمي، النّحو العربي في ضوء اللّسانيات الحديثة. ص 28 .

[2] مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، الوسيط. ص 1122 .

[3] ينظر: بن حليمة محمّد، قراءة في محاولات تيسير النّحو العربي النّحو التّعليمي. رسالة ماجستير ،جامعة الجزائر، 1433هـ/ 2012م، ص 67 .

[4] ينظر: جنان التّميمي، المرجع السّابق. ص 29 .

2- جهود تيسير النّحو:

2-1 عند القدامى:

طالب الجاحظ معلّمي العربيّة منذ اثني عشر قرنا بتبسيط النّحو للنّاشئة، والاكتفاء بتعليمها قواعده الأساسيّة التّي تكفل لها السّلامة من اللّحن في كتاب إن كتبه، وشيء إن وصفه وشعر إن أنشده يقول:« وما زاد على ذلك فهو مشغلة لها عمّ هي أولى به، وعويص النّحو لا يجري في المعاملات ولا يضطرّ إليه شيء»[1].فهو هنا يدعو إلى تعليم النّحو الوظيفي الذّي يمكّن المتعلّم من ضبط لسانه، وتجنّب الوقوع في الخطأ، وتبلورت هذه الجهود في شكلين أساسين تمثّلت في المختصرات النّحويّة، وبعض المقترحات على شكل كتب وآراء نذكرها فيما يلي:

- **تأليف المختصرات والمنظومات النّحويّة:** وأساس هذا الاتّجاه النّحوي في التّأليف هو قولهم:(من حفظ المتون حاز الفنون)، منها مقدّمة في النّحو لخلف الأحمر، كتاب التّفاحة في النّحو لأبي جعفر النّحاس، كتاب الواضح للزّبيدي، قطر النّدى وبلّ الصّدى لابن هشام الأنصاري، الخلاصة المشهورة بالألفية لابن مالك، الأجروميّة لابن أجروم [2]

مقترحات في تيسير النّحو: سنعرض بعض هذه المواقف والآراء لأصحابها ومنهم:

ابن حزم الأندلسي من آرائه:

ـ ضرورة الاكتفاء من النّحو على ما يبلغ الهدف.

ـ شنّ هجوما على العلّة، واشتدّ في الحكم عليها.

ـ التدّرج في التّعليم باعتباره مبدأ في تحصيل العلماء [3].

---

[1] ينظر: شوقي ضيف، تيسير النّحو التّعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده. دار المعارف، القاهرة، ط2، د ت، ص 3.

[2] ينظر : جيلالي بوترفاس، تيسير النّحو العربي في منظور المجامع اللّغويّة العربيّة. رسالة ماجستير في النحو والصّرف، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر، 1435هـ/2014 ص 41-42 .

[3] ينظر: المرجع نفسه . ص 54-55 .

ابن مضاء القرطبي: ظلّت مطولات النّحو تزخر بسيول من نظريّة العامل والمعمولات، وما يطوى فيها من كثرة التّقديرات، والتّأويلات، وكثرة التّعليلات والأقيسة حتّى نجد ابن مضاء القرطبي يثور على النّحو والنّحاة ثورة عنيفة، وفيه يهاجم بقوّة نظريّة العوامل والمعمولات في النّحو داعيا إلى إلغائها، حتّى يتخلّص النّحو من كلّ ما دخل عليه من تأويل.[1] فرأي ابن مضاء القرطبي في نظريّته هو إلغاء العامل، خدمه لتيسير النّحو وتسهيله.

2-2 عند المحدثين: توالت جهود المحدثين للوصول إلى تيسير النّحو وتحصيله، فأُلفت كتب ممنهجة ميسّرة مرتبطة بتجديد النّحو، والانصراف عن نظريّة العامل وتنسيق أبواب النّحو، ووضع ضوابط وتعريفات دقيقة وجديدة لها، وإضافة أبواب جديدة، فضلا عن حذف زوائد كثيرة في النّحو العربي ومنع التأويل والتّقدير في الصّيغ والعبارات. ومن هذه الجهود:

نجد كتاب إبراهيم مصطفى إحياء النّحو، وشوقي ضيف أيضا مؤيّدا لابن مضاء في آرائه، وداعيا إلى الاستجابة لدعوته، ووضع تصنيفا جديدا للنّحو في كتابه تجديد النّحو[2] .

ونجد تمّام حسّان يدعو لتجديد النّحو في كتابيه (العربية بين المعياريّة والوصفيّة، واللّغة العربيّة معناها ومبناها).

ونعرّج على مهدي المخزومي في كتابه (في النّحو العربي نقد وتوجيه)، ويرى أنّه ليس من وظيفة النّحوي أن يفرض على المتكلّمين قاعدة، وأن لا يخطّئ لهم أسلوبا؛ لأنّ النّحو دراسة وصفيّة تطبيقيّة وكذا تخليص النّحو ممّا علق به من شوائب وفلسفة حملتها فكرة العامل[3]. وغيرهم من النّحاة المحدثين ممّن ساهموا في تيسير النّحو، ويبدو أنّهم قد وافقوا ابن مضاء في ثورته على النّحاة بإلغاء نظريّة العامل وتخليص العربيّة من قيودها تيسيرا للنّحو العربيّ

3 ـ النّحو التّعليمي:" إنّ الغاية الأولى والأساسية التّي كان يقصدها الواضعون للنّحو هي أن يكون لغير المتقنين للعربيّة من أبناء العرب والمسلمين وغيرهم. مجموعة من الأصول

[1] ينظر :شوقي ضيف، تيسير النّحو التّعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده . ص 18 .

[2] ينظر: جنان التّميمي، النّحو العربي في ضوء اللّسانيات الحديثة. ص 32 -33 .

[3] المرجع نفسه. ص 34- 35 .

اللّغويّة والضّوابط النّحويّة يرجعون إليها لا كطريقة لاكتساب الملكة بل كمرجع من الضّوابط لم يسبق أن جمع وألف من قبل، فكان من الضّروريّ جدّا أن تكون للعربيّة مدوّنة من القواعد المحرّرة تستخرج من كلام العرب، وهذا العمل لا يمكن أن يكون إلاّ علميّا ومن ثمّ اهتمامهم لتدوين شامل لكلامهم"[1] ، فهو ما ينتقى من النّحو لتكوين الملكة مكوّنا مجموعة من القوانين النّمطيّة المشتركة التّي يستعملها المتكلّمون بلغة واحدة في حياتهم الاجتماعيّة تواصلا وإبلاغا ، فيعتبر آلة التّحكم في آليات التّبليغ الشّفويّة والكتابيّة[2].

ويعرّف عبده الرّاجحي النّحو التّعليمي:" أنّه النّحو الذّي يتلقّاه التلميذ في المدرسة، فإذا كان النّحو العلميّ يتعلّم من أجله كعلم فإنّ النّحو التّعليميّ يدرّس من أجل تعليم اللّغة وكيفية استعمالها كلّما اقتضت الضّرورة لذلك "[3].فهو خاص بالمتعلّم يستعمله للتّواصل والإبلاغ في حياته اليوميّة ويوظّف ما يكتسبه من المعارف و التّعلّمات خارج أسوار المدرسة.

وقد اهتدى علماء العربية إلى أسلوب تعليمي فريد، يتمثل في المنظومات النّحوية أو الألفيات، كالأجرومية وألفية بن مالك وغيرهما. وهي كتب نحوية تعليميّة تختزل القواعد النّحوية وشواهدها وشواردها في أبيات شعرية، وتجعل من حفظها ملمّا إلى حدّ ما بقواعد النّحو العربي[4] ويتّضح أنّ النّحو التّعليمي تجسّد في الألفيات والمتون التّي تسهّل فهم قواعد النّحو وتيسير تعليمه .

[1] عبد الرحمان الحاج صالح ، النّحو العلمي والنّحو التّعليمي وضرورة التّمييز بينهما.ع 127، مارس 2013م ، ص 146 .

[2] ينظر: بن حليمة محمّد، قراءة في محاولات تيسير النّحو العربي النّحو التّعليمي. ص 11

[3] ينظر: عبده الرّاجحي ، علم اللّغة وتعليم العربيّة. دار المعرفة الجامعيّة، مصر، دط ، 1998 م ، ص 31 .

[4] ينظر: نورة خليفة آل ثاني ، النّحو التّعليمي وواقع تعليم اللغة العربيّة مدارس قطر نموذجا . رسالة ماجستير ، جامعة قطر ، 1434هـ / 2013م ، ص 48.

المبحث الثاني: دراسة وصفيّة لكتاب السّنة الرّابعة المتوسّط.

أولا: وصف المدوّنة (الكتاب المدرسي)

إنّ للوسائل التّعليميّة أهميّة بالغة، تساعد المعلّم في تحقيق الأهداف التّعليميّة وإنجاحها ومن ذلك نجد الكتاب المدرسي الذّي يحظى بأهميّة بالغة كونه يصنّف من أهمّ الوسائل التّعليميّة المرتّبة والخاضعة لمنهجيّة مدروسة، فهو أداة خاصّة بالتّعلّم يستعين بها المُتعلّم في بناء تعلّماته لاكتساب مهاراته، وإنماء كفاءاته[1]، فهو إذن مرجعيّة المتعلّم يستعين به في بناء واكتساب التّعلّمات .

يعدّ الكتاب المدرسي من أبرز الوسائل البصريّة المعتمدة في التّعليم، فهو المعجم الذّي يحوي المادّة التّعليميّة المطلوبة، ويقدّم المواد بشكل مبسّط وفق منهاج محدّد، ويقدّم الحدّ الأدنى من المعارف المطلوبة[2] وعليه فالكتاب المدرسيّ ركيزة أساسيّة للتّعليم وللتّبليغ يُكسب المتعلّم الخبرات والمعارف والمهارات التّي سطّرها البرنامج التّعليمي، بما يلائم مستواه وقدراته التّعليميّة معتمدا على التّدرّج من السّهل إلى الصّعب لرفع كفاءة المتعلّم.

وسنقدّم وصفا شاملا لهذه المدوّنة ـ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ـ من حيث الشّكل والمضمون .

1-1 من حيث الشّكل: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط من حيث الغلاف الخارجي يحتوي على:

- **عنوان الكتاب:** اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .

[1] ينظر: محمّد كحوال، وآخرون، دليل أستاذ اللّغة العربيّة للسّنة أولى الجيل الثّاني. موفم للنّشر، ص 35.
[2] عبد المجيد عيساني، نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة . ص 208 .

- **المؤلّف:** ساهم في تأليفه جماعة من المشرفين من أصحاب الخبرة والكفاءة .

- **الإشراف التّربوي:** الدّكتور: حسين شلّوف .

- الدّكتور أحسن الصّيد: أستاذ التّعليم العالي .

- بوبكر خيشان: مفتّش التّربية الوطنيّة .

- أحمد طعيوش : مفتّش التّربية والتّعليم المتوسّط .

- أحمد زوبير: مفتّش التّربية والتّعليم المتوسّط .

- سليمان بورنان: أستاذ مكوّن في التّعليم الثّانوي .

- **إشراف وتنسيق:** محمّد أمير العرابي.

- **تركيب الكتاب:** فاتح قينو / محمّد أمين زواتي.

- **الغلاف والتّصميم:** ناصريّة سي عبد الرّحمان .

- **كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التّربية الوطنيّة،** تحت الرّقم 87 / 19 .

- **اسم النّاشر:** منشورات الشّهاب .

- **حجم الكتاب:** الطّول : 28 سم، العرض : 20 سم، السّمك : 1سم

-**عدد الصّفحات** : 166 صفحة .

- **أجزاء الكتاب:** قُدّم الكتاب في جزء واحد ذو ثمانية مقاطع تعليميّة.

- **الورق:** طُبع محتوى الكتاب على ورق أبيض دون لمعان، مريحا للنّظر؛ رغم أنّه قد لا يقاوم مدّة طويلة لكثرة استعماله .

- **الطّباعة:** حجم حروف الكتاب ملائمة تتناسب مع قدرة المتعلّم البصريّة ـ في هذا السّن 14 سنة، أمّا الغلاف فهو من الورق السّميك ذو نوعيّة جيّدة، أملس، مزيّن برسومات، ومعالم وصور توضّح امتداد اللّغة العربيّة عبر التّاريخ، وإشعاعها المستمر.

- **لون الغلاف:** أُعتمِد اللّون البُنّي الفاتح المائل إلى الصّفرة لونا للغلاف، حيث كُتب أعلاه بخطّ متوسّط أبيض اللّون: الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة، تليها وزارة التّربية الوطنيّة، ثمّ عنوان الكتاب باللّون الأبيض أيضا، وبخطّ سميك، اللّغة العربيّة أمّا في منتصف صفحة الغلاف وعلى اليمين توجد بطاقة حمراء، كُتب عليها الرّقم (4) باللّون الأصفر يليها شريط أصفر، دوِّن بداخله عبارة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط بخطّ متوسّط وباللّون الأحمر.

- احتوى الغلاف على معالم أثريّة للجزائر، تتوسّطه الكرة الأرضيّة في الجزء السّفلي من الغلاف مشعّة، يتوسّطها بدورها حرف الضّاد (ض) تسبح حولها حروف اللّغة العربيّة بألوان باردة نحو:(ش ـ ص ـ ر ـ ب...)، كلّ هذا فوق كتاب مفتوح الدّفتين، هذه الصّور تشير إلى موضوعات الكتاب، وامتداد اللّغة العربيّة عبر العصور وفي آخر الصّفحة نجد منشورات الشّهاب.

2- 1 من حيث المضمون:

أ ـ المقدّمة: شغلت المقدّمة صفحة واحدة من الكتاب، اسْتُهِلَتْ بالبسملة، ثمّ توجّهت مُخاطبة تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، تُعرّفهم أنّ هذا الكتاب جاء طبقا للمنهاج الدّراسي الذّي أقرّته وزارة التّربية الوطنيّة سنة 2016 م، ليتعرّفوا على ما جاء فيه من إصلاح، حيث يتكوّن الكتاب من ثمانية مقاطع تعلّميّة، تتناول جوانب من حياتهم واهتماماتهم، في نصوص منطوقة ومكتوبة، كما تعرض منهجيّة الكتاب إجمالا فأهميّة هذا الكتاب تكمن في كونه يرافقهم في إكمال مرحلة التّعليم المتوسّط، والالتحاق بالتّعليم الثّانوي .

كما أوضحت المقّدمة المدرجة في كتاب المعلّمين طبيعة النّصوص المدروسة ومصادرها وما يزوّدهم به الكتاب من وسائل لتقييم أعمالهم فرادى أو في أفواج بمعيّة المعلّم واختتمت المقدّمة بعبارة جميلة تدعم المتعلّم معنويا، وتحفّزه وتبعثه قُدمًا للجدّ والاجتهاد يقول النّاشر فيها: «أملُنا فيكم كبير لتَعبروا هذه السّنة والمرحلة من مساركم الدّراسي وكلّكم نجاح وإصرار على مواصلة اجتهادكم وتفوّقكم»[1]. وبعد عرض محتوى المقدّمة، ننتقل إلى ما ورد في فهرس المحتويات.

ب ـ الفهرس: ورد تحت عنوان فهرس المحتويات؛ حيث عُرض في صفحتين، في جدول من سبع خانات؛ كلّ خانة خُصّص لها لون معيّن، لتسهيل عمليّة تصفّح الكتاب تمثّلت هذه الخانات في ما يلي:

– المقاطع التّعلميّة وهي: قضايا اجتماعيّة ـ الإعلام والمجتمع ـ التّضامن الإنساني ـ شعوب العالم ـ العلم والتّقدّم التّكنولوجي ـ التّلوّث البيئي ـ الصّناعات التّقليديّة ـ الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة، وقد لوّنت هذه المقاطع باللّون البرتقالي وهي نفس تسمية المقاطع لمستوى السّنة الثّالثة باعتبارهما طورا واحدا.

أمّا عناوين الميادين، فنجد رأس الجدول قد كُتب عليه عنوان الميدان وقد لُوّن باللّون الأحمر

– خطابات فهم المنطوق: نصّ واحد لكلّ مقطع، يقدّم في حصّتين اثنتين الأسبوع الأوّل للاستماع والفهم والثّاني للإنتاج الشّفهي .

– نصوص فهم المكتوب: بمعدّل ثلاثة نصوص لكلّ مقطع .

– الظّواهر النّحويّة: ثلاث ظواهر لكلّ مقطع .

[1] حسين شلّوف وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط. منشورات الشّهاب، الجزائر،2019م، ص 3.

– الإنتاج الكتابي: حصّتا الأسبوع الأوّل والثّاني تستغلاّن لتعلّم التّقنيّة، أو النّمط مرفقة بالإدماج والمحاكاة، أمّا الحصّة الثّالثة، فتخصّص لحلّ الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة الأمّ.

– إدماج التّعلّمات وتقويمها: عرضت فيها المشاريع بعناوينها حيث يقترح المعلّم مشروعا واحدا على متعلّميه في كلّ فصل دراسيّ، ويطلب منهم إنجازه .

– الصّفحة: ملونة باللّون الأصفر الفاتح .

– والمقطع التّعليمى يشتمل على أربعة أسابيع يغطّي كلّ أسبوع من أصل ثلاثة أربع ساعات في الحيّز الزّمني كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الحصص	الميادين	
01	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	× 03 أسابيع
02	ميدان فهم المكتوب(قراءة ود نص)	
03	ميدان فهم المكتوب(ظواهر لغويّة)	
04	ميدان الإنتاج الكتابي	

يغطّي الأسبوع الرّابع حجم أربع ساعات من الحيّز الزّمني، تتوزّع على ساعتين لتقويم الإدماج وساعتين للمعالجة، تشمل الإنتاج الشّفوي والإنتاج الكتابي[1].

ففي الميدان الأوّل المُعَنْوَن بــ فهم المنطوق وإنتاجه يقدّمه المعلّم في حصّتين، الحصّة الأولى من الأسبوع الأوّل والثّاني، والاستماع والتّحدّث فيه عصبا التّواصل الشّفوي، أمّا الميدان الثّاني فهم المكتوب قراءة ودراسة نصّ، ويتناول فيه المعلّم بمعيّة متعلّميه نصوصا نثريّة وأخرى شعريّة، حيث مثّلت الأولى النّسبة الأكبر من حيث الحُضور، بلغت 76 % مقابل (33%) بالنّسبة للثّانية البالغة (24) نصّا تتراوح نصوصها بين التّراث الشّعبي

[1] حسين شلّوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط. منشورات الشّهاب 2019 م، ص 6–7.

ونصوص تاريخيّة، وأخرى علميّة، وكذا اجتماعيّة وإنسانيّة وقد استوحت من واقع المتعلّم ومحيطه بغية تنمية حسّه الفنّي والذّوقي والجمالي وتنمية قدراته الفكريّة، والمهاريّة والمعرفيّة، حيث كتبت بخطّ واضح ومقروء، حروفها متوسّطة وتقدّر المسافة بين السّطر والآخر بـ:1 سم، أمّا العناوين، فكانت باللّون الأحمر، ليميّز المتعلّم بين العنوان وكلمات النّص. وثالثا ميدان فهم المكتوب الظّواهر اللّغويّة وهو لبّ بحثنا، وعددها 24 ظاهرة لغويّة نذكرها مرتّبة كما وردت في الكتاب المدرسي:

عطف النّسق ـ عطف البيان ـ البدل ـ العدد وأحواله ـ الاستثناء ـ التّمييز ـ الممنوع من الصّرف ـ التّوكيد ـ الجملة البسيطة والجملة المركّبة ـ الجملة الواقعة مفعولا به ـ الجملة الواقعة نعتا ـ الجملة الواقعة حالا ـ الجملة الخبريّة ـ الجملة الفعليّة الواقعة خبرا ـ الجملة الاسميّة الواقعة خبرا. الجملة الواقعة مضافا إليه ـ الجملة الفعليّة الواقعة مضافا إليه ـ والجملة الاسميّة الواقعة مضافا إليه ـ الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها ـ الجملة الواقعة خبرا لإنّ أو إحدى أخواتها ـ الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشّروع والرّجاء المقاربة ثمّ الجملة الواقعة جوابا لشرط ـ الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم ـ الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم[1]

والميدان الرّابع والمتمثّل في الإنتاج الكتابي، يكون بعد الظّاهرة اللّغويّة مباشرة، وذلك ليدرك المتعلّمون أنّ الإنتاج الكتابي هندسة وتخطيط وتحضير، لابّد له من تصميم، وبحث في المصادر والمراجع وقراءة وانتقاء لما يُقرأ وتصنيف وترتيب قبل الإنتاج [2].

ولأنّ للكتابة دورا هامّا في الإنتاج الكتابي، نجد هذا النّشاط يهتمّ بجانبين: الأوّل شكلي؛ كتنظيم الورقة، والكتابة بخطّ واضح، واحترام المسافة بين الكلمات وكذا علامات التّرقيم، وعدد الأسطر والثّاني من النّاحية الإبداعيّة التّي تُبرز قدرة المتعلّمين على الإنتاج بحريّة، وبأسلوبه الخاصّ.

[1] ينظر: حسين شلّوف وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط. ص 4- 5 .

[2] ينظر: حسين شلّوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة،السّنة الرّابعة المتوسّط. ص 49 .

وبالنّسبة للميدان الخامس والأخير فعُنون بـ: إدماج التّعلّمات وتقييمها، يجد المتعلّم فيه فرصة ثمينة لاستثمار مكتسباته وتثبيتها من خلال تنظيمها، والعمل بها في وضعيّات إدماجيّة أو حلّ للمشكلات .

والجدير بالذّكر أنّنا نتعرّف على صفحتي فهم المنطوق وإنتاجه في كلّ أسبوع بالأيقونة أفهم ما أسمع وأنتج، ونتعرّف على الصّفحات الثّلاث لفهم المكتوب بأيقونة أفهم ما أقرأ وأناقش ونتعرّف على صفحة الإنتاج الكتابي من خلال أيقونة أنتج كتابيّا، تليها أيقونة وضعيّة تقويم الإدماج وهكذا في كلّ أسبوع، حيث يغطّي كلّ مقطع أربعة أسابيع، تدوم عمليّة التّعلّم ثلاثة أسابيع، الرّابع للإدماج والتّقويم والمعالجة حتّى يُستكمل محتوى الكتاب في مدّة مقدّرة تقريبا بـ:32 أسبوعا. وعلى كلّ حال، فإن لمرحلة التّعليم المتوسّط خصوصيتها، التّي تتميّز بها عن باقي الأطوار الأخرى

ثانيا: التّعليم المتوسّط.

2-1 مفهوم مرحلة التّعليم المتوسّط:

تعدّ مرحلة التّعليم المتوسّط همزة وصل بين مرحلة التّعليم الابتدائي ومرحلة التّعليم الثّانوي، وهذا ما يعطيها أهميّة كبرى في مسار المتعلّم يرى أبو بوكر بن بوزيد في كتاب إصلاح التّربيّة في الجزائر أنّ التّعليم المتوسّط هو الطّور الآخر للتّعليم الإلزامي ولا يمكن أخذه من زاوية أنّه يمثّل إطارا تحضيريّا نحو الثّانوي؛ بل بالعكس فهو يهدف إلى الوصول بالمتعلّم إلى اكتساب قاعدة من المعارف والكفاءات غير قابلة للانضغاط وقسطا من الثّقافة والتأهيل يمكّنه إمّا من مواصلة دراسته بعد المرحلة الإلزاميّة، أو الاندماج في الحياة العمليّة[1]، وتراعي هذه المرحلة التّدرج في إدماج المتعلّمين المنتقلين من التّعليم الابتدائي رويدا رويدا؛ حتى يتسنّى لهم التّكيف مع المرحلة الجديدة مرحلة التّعليم المتوسّط والاستفادة منها كما هو مسطّر في المناهج.

[1] بوبكر بن بوزيد، إصلاح التّربيّة في الجزائر رهانات وإنجازات. دار القصبة الجزائر، د ط،2009م، ص212 .

وتتوزّع السّنوات الأربع للتّعليم المتوسّط حسب مراحل ثلاث متعاقبة.

2-2 مراحل التّعليم المتوسّط:

أ- المرحلة الأولى: مدّتها سنة واحدة، ذلك أنّ العمليّة الانتقاليّة من الابتدائي إلى المتوسّط تشكّل تغييرا جذريّا بالنّسبة للتلاميذ بسبب ما يحدث من تحوّل في طرائق العمل، وتعدّد الأساتذة و...

ب-الثّانيّة: أو فترة التّدعيم ومدّتها سنتان اثنتان، ويتّم تفعيلها خلال السّنتين الدّراسيتين الثّانية والثّالثة؛ حيث يتّم التّركيز على تعزيز التّعلّمات وتناولها بعمق، تعدّ هذه المرحلة أساسيّة للغاية في اكتساب وتنمية الكفاءات المدرسيّة أو العرضيّة مثلما ينتظر أن يرتقي المتعلّم في هذا الطّور إلى مستويات أعلى في المجال الثّقافي والعلمي والتّكنولوجي.

ج-المرحلة الثّالثة: أو فترة تعزيز التّعلّم والتّوجيه؛ لا تدوم هذه المرحلة إلاّ سنة واحدة، لكنّها تسمح إلى جانب ضمانها تنمية التّعلّمات وإثباتها اكتساب الكفاءات المسطّرة في المنهاج وكذا الكفاءات الأخرى العرضيّة وذلك بتحضير المتعلّم إلى الوجهة التّي يأخذها فيما بعد التّعليم الإلزامي، ومثلما هو معروف تختم مرحلة التّعليم الإلزامي بامتحان شهادة التّعليم المتوسّط [1].

3- أهميّة مرحلة التّعليم المتوسّط: تتجلى أهميّة مرحلة التّعليم المتوسّط فيما يلي :

- تزويد التّلاميذ بالقيم والمواقف في هذه المرحلة .
- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التّعلّم مدى حياتهم .
- تعزيز هويّتهم بما يتماشى والقيم والتّقاليد الاجتماعيّة والروّحيّة، والأخلاقيّة النّابعة من التّراث الثّقافي المشترك .
- التّشبّع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع .

[1] بوبكر بن بوزيد .المرجع السابق . ص212.

ـ تعلّم الملاحظة والتّحليل والاستدلال وحلّ المشكلات، وفهم العالم الحيّ والجامد .

ـ تنمية إحساس التّلاميذ وصقل الرّوح الجماليّة والفضول والخيال والإبداع وروح النّقد فيهم .

ـ التّمكن من التّكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتّصال وتطبيقاتها الأوليّة .

ـ العمل على توفير ظروف تسمح بنموّ أجسامهم نموّا منسجما.

ـ تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوّة التّحمّل.

ـ التّفتّح على الحضارات والثّقافات الأجنبيّة، وتقبّل الاختلاف والتّعايش السّلمي مع الشّعوب الأخرى .

ـ مواصلة الدّراسة والتّكوين لاحقا[1] وكلّ ما سبق يوصلنا إلى الأهميّة الكبرى التّي تسعى إليها مرحلة التّعليم المتوسّط في إنشاء فرد قادر على التّفاعل الإيجابي في مجتمعه والتّحلي بالقيم والمثل العليا مع مراعاة مرحلته العمريّة.

ثالثا: المصطلحات النّحويّة في الكتاب المدرسي للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .

لم يحض أيّ علم من علوم اللّغة العربيّة، باهتمام من طرف العلماء، أكثر من علم النّحو، سواء من طرف العلماء القدامى أو المحدثين، وخير دليل على ذلك موسوعيّة المدوّنة العربيّة اللّغويّة التّي أُلِّفت فيه. وناقشت قضاياه. ولذلك نجد المناهج الدّراسيّة في الدّول العربيّة ومنها الجزائر، قد حرصت على إدراج تعليم النّحو في جميع المراحل التّعليميّة بما فيها مرحلة التّعليم المتوسّط .

إنّ قواعد اللّغة :"هي القوانين التّي يتركّب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة: القوانين الصّوتيّة المتّصلة بلفظ الكلمة، أو مجموعة الكلمات، والقوانين الصّرفيّة المتّصلة بصياغة الكلمة، وما يسبقها أو يليها من لاصقات، والقوانين النّحويّة المتّصلة بنظم الجملة وأواخر حركات الكلمة فيها". فدراسة القواعد ليست غاية في حدّ ذاتها، وإنّما هي وسيلة من وسائل إتقان مهارات الاستماع،(**فهم المنطوق وإنتاجه)** و**(فهم المكتوب)**؛ ويشمل القراءة الجهريّة للنّصوص النّثريّة والشّعريّة، والظواهر اللغوية ، و**الإنتاج الكتابي،** وهذه المهارات لا يمكن أنْ

[1] أحلام علية، التّقويم التّربوي في المرحلة المتوسّطة على ضوء إصلاحات الجيل. رسالة دكتوراه ، جامعة محمّد خيضر الجزائر،1441هـ / 2020م، ص 59- 60.

تكتمل دون معرفة قواعد اللّغة والاهتمام بها لتحقيق تلك المهارات "[1]، فالقواعد النّحوية والصّرفيّة ضرورة ملّحة لجميع ميادين اللّغة العربيّة، يحتاجها المتعلّم مشافهة وكتابة لتحقيق المهارات

وقد خصَصنا بالدّراسة مستوى الرّابعة من التّعليم المتوسّط؛ حيث اعتمدنا فيه على كتاب اللّغة العربيّة الجيل الثّاني كمدوّنة، وهذا الأخير يحتوي ميدان فهم المكتوب(الظّواهر اللّغويّة) المقرّرة، حسب ما تمّ انتقاؤه من قبل واضعي المناهج الدّراسّية

وفي هذا الفصل سنخصّ المصطلحات الواردة في الكتاب المدرسي بالدّراسة والتّي لها اصطلاحات متقابلة لدى المدرستين [البصرة والكوفة] .، وارتأينا أن تكون في جدول لتكون أكثر وضوحا .

[1] داود عبده، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا. تح:عبد الرحمان النّجري، دار العلوم، الكويت، ط1، دت، ص 52 – 53.

المصطلح النّحوي	الصّفحة	المقابل البصري	المقابل الكوفي
عطف النّسق	12	الشّركة / العطف	النّسق[1]
عطف البيان	18	عطف بيان	لم يترجموا له [2]
البدل	24	البدل	التّرجمة، التّبيين،التكرير المردود[3]
التّمييز	44	التّمييز	التّفسير
الممنوع من الصّرف	52	ما ينصرف ومالا ينصرف	ما يجري وما لا يجري
التّوكيد	58	التّوكيد	التّشديد
الجملة الواقعة نعتا	78	الصّفة	النّعت
الجملة الواقعة حالا	84	الحال	القطع
الجملة خبر للمبتدأ	98 ـ 104	الخبر	المرافع

نجد الكتاب المدرسي قد استهّل دراسة الظّواهر النّحويّة بالتّوابع ومنها:

1-عطف النّسق: ورد مصطلح النّسق منسوبا إلى الكوفيين عند بعض النّحاة. قال ابن يعيش: «ويسمّى عطفا بحرف، ويسمّى نسقا، فالعطف من عبارات البصريين والنّسق من عبارات الكوفيين وأمّا البصريون وعلى رأسهم سيبويه، فإنّه سمّاه باب الشّركة»[4]وعليه اصطلح الكوفيون عطف نسق والبصريون شركة.

ونجد ابن يعيش في كتابه شرح المفصّل يشير إلى نسبة المصطلح. كما قدّم شرحا بيَّن فيه معنى العطف والنّسق بقوله: «يسمّى عطفا بحرف ويسمّى نسقا، فالعطف من عبارات البصريين والنّسق من عبارات الكوفيين ومعنى العطف الاشتراك في تأثير العامل

[1] عماد الدّين سبط البنتني الجاوي الأندونيسي، الأنوار البَنتنيّة في اختلاف علماء البصرة والكوفة والجواهر النّحوية. مكتبة نهضة للعلوم، أندونيسيا، ط1433،1هـ ، ص 4 .

[2]. الإمام جلال الدّين السّيوطي، الأشباه والنّظائر في النّحو. تح: عبد العالي سالم مكرم، مؤسّسة الرّسالة، ط1 1406هـ / 1985، ص 218 .

[3] . ينظر: حمد العوض القوزي، المصطلح النّحوي نشأته وتطوّره. ص 163.

[4] عبد الله بن محمّد الخثران، مصطلحات النّحو الكوفي دراستها وتحديد مدلولاتها. دار هجر، مصر، ط1، 1411هـ/1990م، ص 77.

وأصله الميل كأنّه يميل به إلى حيّز الأوّل، وقيل نسق لمساواته الأوّل في الإعراب يقال: «ثغر نسق إذا تساوت أسنانه وكلام نسق إذا كان على نظام واحد ولا يتبع هذا الضرب إلاّ بواسطة حرف نحو: جاءني زيد وعمرو»[1]. فقد جمع ابن يعيش هنا بين التّعريف الاصطلاحي واللّغوي لعطف النّسق.

وهنا نستشهد لعطف النّسق من الكتاب المدرسي:

الرّقم	الظّاهرة النّحويّة	صفحة الكتاب	النّص المستشهد منه	الصّفحة	الشّاهـــــــد
1	**عطف النّسق**	12	ذكرى وندم	10	ارتسمت على وجهها رقَّةٌ وحزنٌ لم يكن زوجها رحيمًا بها لكن قاسيًا[2]

ـ قدّم الكتاب المدرسي تعريفا " لعطف النسّق "على النّحو الآتي:" هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد حروف العطف" وهو نوعان:

أ ـ عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في المعنى واللّفظ بأحرف العطف الآتية: الواو ـ الفاء ـ ثمّ ـ أو ـ أم ـ حتّى.

ب ـ عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في اللّفظ بأحرف العطف الآتية: لا ـ بل ـ لكن"[3]، فالاشتراك لفظا يعني: الحَركَة الإعرَابيّة الرّفعُ أو النّصبُ أو الجَرُّ أمّا المَعنَى: أيْ الحُكمُ أوِ الدِّلالة .

وفي معجم المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة للدّكتور سمير نجيب اللّبدي يعرّف مصطلح عطف النّسق على أنّه أحد التّوابع ومعناه في الاصطلاح: " هو التّابع المتوسّط

[1] ابن يعيش، شرح المفصّل. إدارة الطّباعة المنيريّة، مصر، دط، د ت،ج3، ص 74.

[2] ينظر : حسين شلّوف وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة،السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط. ص 10 / 12.

[3] المرجع نفسه . ص12.

بينه وبين متبوعه أحد حروف العطف.... " ولكلّ حرف من هذه الحروف ما تقتضيه من المشاركة للمعطوف عليه لفظا وحكما أو لفظا فقط.[1] وهذا التّعريف ما ذهب إليه الكتاب المدرسي .

ومن خلال عرضنا لمصطلح عطف النّسق، تبيّن لنا أنّ الكتاب المدرسي قد جمع بين التّسميتين اللّتين استعملتهما كلّ من مدرسة البصرة والكوفة.

سمّى سيبويه في كتابه عطف النّسق الشّركة، وسمّى حروفه حروف الإشراك[2]. وقد استعمل الكتاب المدرسي الفعل يشرك، كتلميح لهذا المصطلح في بيان نوعي العطف في القاعدة النّحويّة (أستنتج)، فالمعطوف والمعطوف عليه قد يشتركان في الإعراب والحكم أو الإعراب دون الحكم كما ذكرنا سابقا.

حصر الكتاب المدرسي تعريف عطف النّسق في الاسم فقط، وهذا ما لاحظناه من خلال المقاربة النّصيّة للشّواهد المستنبطة من درس ذكرى وندم مثل:

ارتسمت على وجهها رقّةٌ وحزنٌ فاللّفظتان: رقّة وحزن صفتان اشتركتا في الارتسام على وجه زهرة والأداة التّي حقّقت هذا الاشتراك في المعنى هي حرف العطف و، فنسمّي كلا اللّفظتين كالآتي : رقّة = مَعطوفٌ عَليهِ، حزن = مَعطوفٌ. وكذلك الاشتراك في الإعراب فكلمة حزنٌ تبعت كلمة رقّةٌ في الحركة الإعرابيّة الرّفع. وعليه فكلمة حزن تعرب اسم معطوف مرفوع .والواو من الأحرف التّي تفيد مطلق الجمع والمشاركة بين المعطوف والمعطوف عليه في اللّفظ والمعنى.

ونلاحظ الشّاهد الثّاني، والذّي يمثّل للأحرف التّي تشترك في اللّفظ دون المعنى نحو: لم يكن زوجها رحيمًا بها لكن_قاسيًا فحرف العطف لكن في الشّاهد لم يحّقق الاشتراك في المعنى بين رحيما وقاسيا، كأنّنا نستدرك فالمتكلّم نفى كون زوجها رحيما، ثمّ قال مستدركا

[1] محمّد سمير نجيب اللّبدي، معجم المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة. دار الفرقان، لبنان، ط1405،1هـ /1985م، ص 224 .

[2] ينظر: سيبويه، الكتاب. تح: عبد السّلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر، ط1408،3 هـ/1988م، ص 378.

لكن قاسيا، فهنا قد نفى الحُكم عمّا قبلها وجعله حكما مثبتا لما بعدها وهذا بعد النّفي. وتحقّق الاشتراك فقط في اللّفظ (الإعراب) دون المعنى فكلمة قاسيًا تبعت كلمة رحيمًا في النّصب، وتعرب : اسم معطوف منصوب.

وعليه من باب تيسير النّحو للمتعلّمين يبيّن المعلّم لمتعلّميه أنّ المقرّر عليهم، هو عطف الاسم على الاسم، ويشير إلى أنّ عطف النّسق هو العطف بحرف.

يقول عبد الله الخثران صاحب كتاب النّحو الكوفي:« وللنّسق ميزة التّحديد أو التّخصيص بالحروف وقد قُدّر لهذا المصطلح عطف النّسق أن يسود في البيئة النّحويّة في مراحلها المتأخّرة»[1]، وهو كما أسلفنا اختيار مناسب، ففي هذا المصطلح تعبير عن العطف بواسطة الحروف دون أن ينصرف ذهن المتعلّم إلى التّوابع: كالبدل، التّوكيد، عطف البيان ولذلك أُختير مصطلح عطف النّسق، ليميّزه المُتعلّم عن غيره من التّوابع المقرّر عليه دراستها.

أمّا التّابع الثّاني هو:

2-عطف البيان: جاء في كتاب الأشباه والنّظائر (باب عطف البيان): قال الأعلم (في شرح الجمل):« هذا الباب يترجم له البصريون ولا يترجم له الكوفيون » [2].

لم يقدّم الكوفيون مصطلحا بديلا لعطف البيان، وعليه فهذا الأخير من اصطلاح البصريين وفي ما يلي نعرض شواهد هذا المصطلح بالشّرح والتّحليل [3]:

الرّقم	الظّاهرة النّحويّة	الصّفحة	النّص المستشهد منه	الصّفحة	الشّاهد
2	**عطف البيان**	18	الضّحيّة والمحتال	16	حدّثنا الرّاويةُ عيسى ظفرنا والله بصيدٍ سواديٍّ غريب

[1] عبد الله الخثران، مصطلحات النّحو الكوفي دراستها وتحديد مدلولاتها. ص 79.

[2] المرجع نفسه . ص 28 .

[3] حسين شلّوف وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط . ص 18.

جاء تعريف عطف البيان في الكتاب المدرسي كما يلي: "هو اسم تابع جامد غالبا، يوضّح متبوعه إنْ كان معرفة، ويُخصِّصُه إن كان نكرة و يوافقه في الإعراب الرّفع والنّصب، أو الجرّ والنّوع التّذكير والتّأنيث والعدد الإفراد والتّثنية والجمع والتّعريف والتّنكير"[1].

وقد عرّفه مصطفى الغلاييني حيث يقول: «هو تابع جامد، يشبه النّعت في كونه يكشف عن المراد كما يكشف النّعت وينزل من المتبوع منزلة الكلمة الموضّحة لكلمة غريبة قبلها نحو: أقسم بالله أبو حفص عمر، فعمر عطف على أبو حفص، ذكر لتوضيحيه عن المراد به، وهو تفسير له وبيان وأراد به سيّدنا عمر بن الخطّاب»[2].فعطف البيان حسب ما جاء في تعريف الغلاييني أنّه تابع أي اسم يتبع ما قبله في الإعراب، جامد غالبا غير مشتق، يكشف عن المراد ويوضحّه .

وأوضح الشّريف الجرجاني أنّ عطف البيان تابع غير الصّفة يوضّح متبوعه، ومعنى يوضّح يبيّن، ومن هنا جاء لفظ مصطلح البيان »[3]، فلأنّه يبيّن متبوعه ومنه جاء اصطلاح البيان .

ونجد المقاربة النّصيّة من نصّ الضّحيّة والمحتال في المثال الأوّل: حدّثنا الرّاويةُ عيسى بن هشام قال:« اشْتَهَيْتُ الأَزَاذَ وَأَنَا بِبَغْدَادَ»، فكلمة"عِيسَى":اسم جامد دالّ على ذات وضحّت الكلمة المعرّفة الرّاوية، وأزالت عنها الإبهام والشّمول، فالرّواة كثيرون وبكلمة عيسى زال عنها الإبهام، وكلا الكلمتين الرّاوية، وعيسى حكمهما الرّفع " فعيسى" تبعت الرّاوية في الحركة الإعرابيّة فنلاحظ الكلمة الثّانية عيسى التّابع تبيّن ما قبلها، وتعرب عطف بيان .

وهذا في حالة المتبوع المعرفة.

أمّا النّكرة فنجد المثال: ظفرنا والله بصيدٍ سواديٍّ غريب فكلمة صيدٍ نكرة عامّة ونطاقها واسع، وتمّ تخصيص هذا العموم بكلمة سواديٍّ، وبذلك تبيّن لنا نوع هذا الصيّد يعني

[1] حسين شلّوف وآخرون، المرجع السّابق. ص 16-18.

[2] مصطفى بن محمد الغلاييني، جامع الدّروس العربية في النّحو والصّرف والبلاغة والعروض. ص 648 ـ 649. .

[3] يحي عطيّة عبابنة، تطوّر المصطلح النّحوي من سيبويه حتّى الزّمخشري .عالم الكتب، الأردن، ط1،2006م، ص 78.

أنّها ضيّقت هذا النّطاق (فالمدلولات كثيرة) وخصّصته وتعرب لفظة سواديّ عطف بيان مجرور.

نجد الكتاب المدرسي قد اصطلح هذه التّسمية؛ ليميّز المتعلّم عطف البيان عن باقي التّوابع الأخرى، فقد اكتفى الكتاب المدرسي بتعريف المصطلح فحسب، ولم يذكر مواضع عطف البيان أنواعه، وهنا لابّد للمعلّم أن يلمّ بجوانب الظّاهرة ولا يكتفي بما هو موجود في الكتاب المدرسي، بل يستأنس بكتب تعليميّة أخرى وينوّع المصادر أثناء إعداده للدّرس ليحقّق الكفاءة المستهدفة.

وكما سبق وأنْ ذكرنا أنّ الكتاب المدرسي قد أدرج مصطلح عطف البيان قبل البدل أمّا المعمول به في الصّف عكس ذلك، وربّما اقتصار الكتاب على تعريف مصطلح عطف البيان كان مقصودا من قبل المشرفين لتجنّب اللّبس والخوض في مسائل نحويّة تفوق مستوى المُتعلِّم، وسيأتي توضيح ذلك لاحقا بعد تعريفنا لمصطلح البدل، فمصطلح عطف البيان إذن مناسب لمستوى المتعلّم .

3-البدل: وعرض عوض القوزي في كتابه " المصطلح النّحوي نشأته وتطوّره أنّ التّرجمة، والتّبيين والتّكرير، والمردود مصطلحات كوفيّة لما يسمّى عند البصريين بدلا"[1]، فتعّدد المصطلح عند الكوفيين يقابله مصطلح واحد عند البصريين وهو البدل وفي ما يأتي سنفصّل مصطلح البدل معتمدين على الشّواهد الواردة في النّص[2].

الرّقم	الظّاهرة النّحويّة	الصّفحة	النّص المستشهد منه	الصّفحة	الشّاهد
3	البدل	24	سائل	22	فيا للفقير الشّيخ يمشي على الطّوى هذا الحصى حبّات دمع مجمّد أيّتها القلوب الرّحيمة

[1] عوض القوزي، المصطلح النّحوي نشأته وتطوّره. ص 163 .

[2] حسين شلّوف وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط. ص 22.

ورد تعريف البدل في الكتاب على النّحو الآتي: تابع مقصود بالحكم بلا واسطة بينه وبين المُبدل منه إنّه يدلُّ عليه وقد قدّم الكتاب المدرسي شرحا لمفهوم البدل جاء فيه فإنْ قلنا: الفقير الشّيخ فالمقصود بالفقير هو: الشّيخ "هذا المثال الوارد في صدر البيت العاشر من قصيدة " سائل" لعبد الله البردّوني: فيا للفقير الشّيخ يمشي على الطّوى .

البدل تابع مباشر للمبدل منه لا يحتاج إلى رابط بينهما، وهذه التّبعيّة تلازمه في حالات الإعراب، أي في الرّفع أو النّصب أو الجرّ"[1]، فالبدل تابع للمبدل منه في اللّفظ ولكن دون واسطة بينه وبين متبوعه .

وقد ذكر الكتاب المدرسي أنواع البدل وقدّم تعريفا لكل نوع وهي: بدل مُطابق الكُلّ من الكلّ، بدل الجزء البعض، بدل الاشتمال، كما ذكر في أستنتج نوعا من أنواع البدل المطابق وهو الاسم المعرّف بـ (الـ) بعد اسم الإشارة في المثال الآتي: هذا الحصى حبّات دمع مجمّد، بينما المقاربة النّصيّة نجد الكتاب قد أدرج فيها أنواعا أخرى لبدل الكُلّ من الكُلّ نحو الاسم الجامد بعد" أيّتها" في المثال الآتي: أيّتها القلوب الرّحيمة أغيثي الجائع المسكين فكلمتا الحصى والقلوب تعربان بدلا مرفوعا .

وهذه الأنواع السّالفة الذّكر هي المقرّرة على متعلمّي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ولم يُدْرِج الكتاب أنواعا أخرى للبدل، لأنّها تفوق مستوى المتعلّمين .

ونلاحظ أنّ الكتاب المدرسي قد أخذ اصطلاح بدل مطابق من النّحاة المتأخرين إذْ استعمل لأوّل مرّة عند ابن مالك صاحب الألفيّة[2].

يقول ابن مالك في ألفيته:[3]

التَّـابِعُ المَقْصُـودِ بِـالحُكْـمِ بلا ... وَاسِطَـةٍ هـُو المُسَمّي بــدَلَا

مُطَابِقًا، أَوْ بَعْضًا، أَوْ مَا يَشْتَمِلُ ... عَلَيْهِ يُلْفى، أَوْ كَمَعْطُوف بِبَلْ

[1] حسين شلّوف وآخرون ، المرجع السّابق. ص 24 .

[2] ينظر : يحي عطيّة عبابنة، تطوّر المصطلح النّحوي من سيبويه حتّى الزّمخشري. ص 168.

[3] ابن مالك، متن ألفية. تح: عبد اللّطيف بن محمّد الخطيب، مكتبة دار العروبة، الكويت، ط1427،1هـ /2006م، ص 37.

من خلال البيتين عرّف ابن مالك البدل، وذكر بعض أنواعه البدل المطابق، وبدل البعض بدل الاشتمال .

وجاء في كتاب النّحو التّعليمي تعريف البدل كالآتي: البدل هو التّابع المقصود بالحكم بلا واسطة بينه وبين متبوعه ويضيف صاحب الكتاب شرحا لهذا التّعريف من خلال المثال الذّي ذكره عقب التّعريف الخليفةُ عمرُ عادلٌ .

إنّ كلمة «عمر» بدل من الخليفة، لذلك يسمّى تابعا والخليفة يسمّى متبوعا. نأتي ـ بعد ذلك إلى الحكم الذّي أصدرناه وهو عادل، فنجد أنّ عمر هو المقصود به وليس الخليفة. وأخيرا لا نجد واسطة بينهما أي لا يوجد رابط لفظي بين البدل والمبدل منه [1].فهذا تعريف يسير قدّم لنا مصطلح البدل بشكل سلس واضح .

يتّضح من خلال رصدنا لمصطلح البدل أنّ هناك اختلاف في وضع المصطلح بين المدرستين الكوفة والبصرة. وقد اعتمد الكتاب المدرسي على ما ذهبت إليه المدرسة البصريّة باعتبارها الأقرب للنّحو التّعليمي .

وتجدر الإشارة إلى أنّ التّعريف الوارد في الكتاب قد شُرح، لكّن المعلّم ينبغي عليه تبسيط المفاهيم من خلال طرح أسئلة أثناء مناقشة الشّواهد وتحليلها، وصولا بالمتعلّمين إلى استنتاج القاعدة النّحويّة .

تابعٌ: لأَنَّهُ مِنَ التّوابع الأربعة: النّعت، عطف النّسق، عطف البيان، التوكيد التِي تَتْبَعُ مَا قَبْلَهَا فِي الحَالَةِ الإِعْرَابِيَّةِ رَفْعًا وَنَصْبًا وَجَرًّا.

مقصود بالحكم: علامة أو سمة الاختلاف عن غيره من التّوابع من نعت وبيان وتوكيد والتّي هي متمّمات للمقصود بالحكم نحو: جاء القوم لا زيدٌ، فإنّ زيدا منفيّ عنه الحكم وليس مقصودا به وفي نحوعمرو في جاءزيد وعمرو، فإنّه مقصود بالحكم لكن بواسطة . أمّا قوله

[1] محمود سليمان ياقوت، النّحو التّعليمي والتّطبيق في القرآن الكريم . مكتبة المنار الإسلاميّة، الكويت، دط،1417ه / 1996م، ص 846.

بلا واسطة، فيعني هذا أنّه مخرج للمعطوف عطف النّسق في نحوقولنا جاء زيد بل عمروفإنّ عمرو وإن كان مقصودا بالحكم، لكن بلا واسطة.[1]

ولضمان ترسيخ الظّاهرة النّحويّة لدى المتعلّمين لابّد من شرح التّعريف وتبسيطه للمتعلّمين من خلال طرح أسئلة أثناء مناقشة وتحليل الشّواهد .

ولهذا التّابع ركنان: أولهما المبدل منه وهو اللّفظ السّابق المتبوع، وثانيهما البدل وهو اللّفظ الثّاني التّابع.[2] إذن نستنتج أن للبدل ركنان البدل والمبدل منه، ونرى أنّ الكتاب المدرسي قد وفّق في وضع هذا التّعريف لكونه الأبسط والأيسر وهو ما اعتمدته أغلب كتب النّحو.

ونلاحظ أنّ البدل وعطف البيان قد أدْمِجا في حصّة تعليّمية واحدة، وهذا ما أقرّه السّادة مفتّشي المادّة أثناء إعدادهم للتّدرّج السّنوي لبناء تعلّمّات اللّغة العربيّة، فنجدهم يقدّمون البدل على عطف البيان، وهذا التّرتيب كذلك موجود في أغلب الكتب التّعليميّة

ومنها كتاب النّحو التّعليمي للدكتور محمود سليمان ياقوت[3] وكذلك كتاب التّطبيق النّحوي لعبده الرّاجحي حيث يقول:« وقد جعلنا عطف البيان في هذا التّرتيب لأنّه يعود في الحَقّ إلى بدل الكلّ من الكلّ ويعترف النّحاة بأنّ عطف البيان يصحّ إعرابه بدلا (بدل كلّ من كلّ)، لكنّهم يقرّون أنّ هناك مواضع لا يصحّ أن يكون فيها بدلا »[4] وبما أنّ هذه المسائل النّحويّة تفوق مستوى المتعلّم في السّنة الرّابعة يُرجى من المعلّم أن يبسّط المفاهيم الخاصّة بمصطلح البدل وأن يركّز على أنواعه ويقف على مواضع (بدل الكلّ من الكلّ) وعلى تبعية البدل لما قبله في الحركة ثمّ يدرج ملاحظة والتّي تحدّث عنها الدكتور عبده الرّاجحي ودليل الكتاب المدرسي[5] وكنّا قد ذكرناها آنفا.

---

[1] ينظر: إبراهيم قلاتّي، قصّة الإعراب في النّحو والصّرف لجميع المراحل التّعليميّة. دار الهدى، الجزائر، د ط، 2009م، ص 118.

[2] ينظر: محمّد سمير نجيب اللّبدي، معجم المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة. ص 20.

[3] محمود سليمان ياقوت، النّحو التّعليمي والتّطبيق في القرآن الكريم. ص 854.

[4] عبده الرّاجحي، التّطبيق النّحوي. دار المسيرة، الأردن، ط1،2008م، ص 383 .

[5] ينظر :حسين شلّوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة المتوسّط. مرجع سابق، ص 43.

4-التّمييز:جاء في كتاب الأنوار البنْتّنيّة لعماد الديّن البنتني، في باب اختلاف مصطلح النّحويين البصريين والكوفيين التّمييز في نحو درهما في قولك عشرين درهما والكوفيين

تفسيرا[1]، فهو عند البصريين تمييزا وعند الكوفيين تفسيرا وهو ما ذكره عبد الله الخثران فيقول: «التّمييز أمّا استعمال التّفسير عند الكوفيين مصطلحا مساويا عند البصريين فهو الشّائع المُتعارف عليه»[2]، فالتّمييز كمصطلح بصريّ هو الأكثر شيوعا لذا نجده معتمدا في الكتب التّعليميّة ومن بينها الكتاب المدرسي، وسنورد الشّاهد للدّلالة على ذلك .

الرّقم	الظّاهرة النّحويّة	الصّفحة	النّص المستشهد منه	الصّفحة	الشّاهد
4	**التّمييز**	44	تلك الصّحافة	42	حوت قصيدة الصّحافة أحد عشرة بيتًا . امتلأت الورّاقات صحفا

جاء تعريف **التّمييز**: في الكتاب المدرسي على النّحو الآتي: اسم نكرة منصوب يأتي ليزيل الغموض عن كلمة، فيسمّى تمييز ذات أو عن جملة فيسمّى تمييز جملة فـ بيتا أزالت الغموض عن العدد اثني عشر؛ بينما صحف أزالت الغموض عن جملة امتلأت الورّقات.

وقد وضّح الكتاب المدرسي أنواع تمييز الذّات من خلال الشّواهد، واضعا إيّاها في جدول وشارحا لهذه الأنواع وهي : يكون المُميّز في تمييز الذّات دالاّ على العدد أو على المقادير: الكيل، الوزن، المساحة والقياس.[3] فالعدد أحد عشر مبهم، وكلمة بيتا أزالت عنه الإبهام وفسرته، وكذلك صفحا فقد أزالت الإبهام عن جملة امتلأت الورّاقات.. وكلاهما تعربان تمييزا منصوبا .

وعرّفه الدكتور محمود سليمان ياقوت :«هو اسم نكرة يبيّن نوع ما قبله أو جنسه، أو يوضّح النّسبة فيه، ويتضمّن هذا الاسم معنى حرف الجرّ مِنْ والتّمييز بحسب المُميّز قسمان

[1] عماد الدّين سبط البنتني، الأنوار البَنتنيّة في اختلاف علماء البصرة والكوفة والجواهر النّحوية. ص 4.

[2] ينظر: الخثران، مصطلحات النّحو الكوفي دراستها وتحديد مدلولاتها. ص 29 .

[3] ينظر :حسين شلّوف وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط . ص 44.

: تمييز الذّات أو المفرد لأنّه يزيل الإبهام أو الغموض عن كلمة واحدة، ويكون المُميّز فيه من الأسماء الدّالة على العدد، أو الكيل، أو الوزن، أو المساحة تمييز الجملة(النّسبة): وفائدته إزالة ما في المعنى العامّ للجملة من الغموض والإبهام ».[1] من خلال التّعريف يتبّن لنا أنّ التّمييز نوعان: ما يوضّح ويبيّن الاسم الذّي قبله، فهو تمييز ذات، وما يوضّح إبهام نسبة فهو تمييز(جملة)، ويتشمل على معنى، حرف الجرّ مِنْ.

ويعدّ تعريف التّمييز الوارد في الكتاب تعريفا يسيرا مراعيا لمقتضى حال المتعلّم إذْ لا يجد صعوبة في فهمه واستخراجه وإعرابه، سواء كان تمييز ذات مفرد، أو تمييز الجملة النّسبة ،ونجد ابن شقير وهو من علماء القرن الرّابع أيضا، قد فصل بين المصطلحين فصلا لطيفا إذْ جعل الاسم المنصوب بعد الأعداد والمكاييل تفسيرا، وبعد النّسبة تمييزا من دون أن يذكر ذلك، ولكنْ تعرّفنا على فصله من خلال أمثلته؛ إذْ قال: والنّصب من التّفسير قولهم عندك عشرون رجلا، وقال أيضا:« والنّصب من التّمييز قولهم أنت أحسن النّاس وجها ولم يكترث النّحويون بهذا التّقسيم، واستمرّوا في إطلاق مصطلح التّمييز على قِسْميْه المذكورين آنفا »[2] وبالتّالي وصل إلينا مصطلح التمّييز دون التّفسير، وهذا ما يبرّر اعتماد الكتاب المدرسي على المصطلح البصري تمييزا.

5-الممنوع من الصّرف: ما يجرى وما لا يجرى مصطلح يطلقه الكوفيون على ما يسمّيه سيبويه ما ينصرف وما لا ينصرف[3] اصطلح الكوفيون عليه ما يجرى ومالا يجرى أمّا البصريون فقد أطلقوا عليه الممنوع من الصّرف والجدول الموالي يقدّم لنا مثالا عن الظّاهرة النّحويّة.

[1] محمود سليمان ياقوت، النّحو التّعليمي والتّطبيق في القرآن الكريم. ص 793.

[2] يوخنّا مرزا الخامس، موسوعة المصطلح النّحوي من النّشأة إلى الاستقرار. دار الكتب العلمية، لبنان،د ط،1971م، ج 1، ص 751.

[3] عوض القوزي، المصطلح النّحوي نشأته وتطوّره . ص 166.

الرّقم	الظّاهرة النّحويّة	الصّفحة	النّص المستشهد منه	الصّفحة	الشّاهد
5	**الممنوع من الصّرف**	52	وكالة الأونُروا	50	ـ تقدّم وكالة الأونروا برا مج إغاثة للاجئ فلسطين . هيّأت الأونروا للاّجئين مرافق للإيواء

ـ عرّف الكتاب المدرسي الممنوع من الصّرف انطلاقا من الشّاهد الموجود في الجدول السّابق على النّحو الآتي: نسمّي كلمة برامج وفلسطين اسمين ممنوعين من الصّرف لأنّهما لا يقبلان التّنوين ولا الجرّ بالكسرة[1]، فهذا التّعريف لا يختلف عمّا هو وارد في كتب النّحو فالممنوع من الصّرف لا يلحقه التّنوين ولا الجرّ بالكسرة.

ـ لقد ذكر السّيّد أحمد الهاشميّ في كتابه القواعد الأساسيّة للّغة العربيّة أنّ الاسم المعرب الممنوع من الصّرف: هو ما لا يجوز أن يلحقه الكسر ولا التّنوين: كعثمان وعطشان[2]. فهذا التّعريف لا يختلف عن سابقه، ونجده يمثّل لذلك بالممنوع من الصّرف لعلّتين فعثمان منعت من الصّرف لأنّه اسم علم + مختوم ب: (ا، ن) زائدتين وعطشان صفة + على وزن "فعلان"

وفي معجم المصطلحات النّحويّة للّبدي عرّف الممنوع بقوله: «هو الاسم الممنوع من الصّرف أيْ: توافرت فيه علّة المنع فامتنع تنوينه مثل: جاءت زينبُ ـ رأيتُ زينبَ ومررتُ بزينبَ، ومن خصائص الممنوع من الصّرف فضلا عن عدم تنوينه، جرّه بالفتحة نيابة عن الكسرة، وإذا دخلته الـ أو أُضيف جُرّ بالكسرة مثل مررت بالمساجدِ، مررتُ بمساجد المدينة».[3]

فنستنتج أنّ هناك اتّفاقا في تعريف الممنوع من الصّرف من خلال ما أوردناه لكنّ معجم المصطلحات يضيف كون الاسم الممنوع من الصّرف قد يرد مصروفا، وهنا لابّد أن

[1] ينظر: حسين شلّوف وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط . ص 52.

[2] السّيد أحمد الهاشمي، القواعد الأساسيّة للّغة العربيّة . دار ابن الجوزي، مصر، ط1،2010 م، ،ص 245 .

[3] محمّد سمير نجيب اللّبدي، معجم المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة. ص 215 .

ينبّه المعلّم متعلّميه بالقاعدة والتّي نجدها في آخر التّعريف الذّي أورده اللّبدي في معجمه نحو درست في أفضل المدارسِ ـ قرأت في المدارسِ[1]. فكلمة المدارس في المثال الأوّل مصروفة هنا لأنّها أضيفت إلى كلمة أفضل، وتعرب مضافا إليه مجرور بالكسرة، أمّا في المثال الثّاني، فتعرب اسم مجرور بالكسرة كذلك لأنّها معرفّة بـ ال .

وفي الشّاهد: تقدّم وكالة الأونروا برامج إغاثة للاجئ فلسطين، نجد كلمة برامج لم تنوّن وتعرب مفعولا به، رغم ورودها نكرة، فنلاحظ أنّها لم يلحقها تنوين، فمنعت من التنوين لعلّة واحدة ؛ لأنّها جاءت على صيغة منتهى الجموع فَواعِل، وكلمة فلسطين كذلك، لم تجرّ وهي مضافة لكلمة لاجئ، فهي ممنوعة من الصّرف لعلّتين أو سببين وهما: العلميّة والتّأنيث، فكلاهما جُرّا بالفتحة نيابة عن الكسرة، ونلاحظ أنّ الكتاب ذكر صيغتي فَواعل مفاعل.

وهنا لابدّ للمعلّم أن يعرّف صيغة منتهى الجموع كما وردت في كتب النّحو وهي:" صيغة منتهى الجموع، وهي أن يكون الاسم على وزن مَفَاعِلْ أو مَفَاعِيل أو ما يُشْبههما أيْ ليس شرطا أن يكون الاسم على هذا الوزن الصّرفي، فكلمة سواعد مثلا ليست على وزن مفاعل ولذلك قالوا عن صيغ منتهى الجموع إنّها: كلّ جمع تكسير بعد ألف تكسيره حرفان، أو ثلاثة أحرف بشرط أن يكون حرفه الأوسط من هذه الحروف الثّلاثة ساكنا"[2]، وإذا فهم المتعلّمون هذه القاعدة النّحوية التّي ذكرناها لا يقع الواحد فيهم في الخطأ أثناء التّمثيل للظّاهرة، أو التّعليل لها فهناك أسماء مصروفة نحو: أساتذَة، تلامذَة.

ونواصل مع دراسة المصطلحات بالعودة إلى التّوابع وآخرها التّوكيد:

6-التّوكيد: "عبّر البصريون توكيدا في نحو نفسه في قولك جاء زيد نفسُه والكوفيون تشديدا"[3] يقابل مصطلح التّوكيد عند البصريين مصطلح التّشديد ويمثّل صاحب الكتاب للتّوكيد المعنوي في لفظة نفسه وهو تأكيد بالمعنى للمؤكّد زيدٌ.

[1] ينظر: السّيد أحمد الهاشمي، القواعد الأساسيّة للّغة العربيّة . ص 245.

[2] عبده الرّاجحي، التّطبيق النّحوي. ص 401 /402.

[3] عماد الدّين سبط البنتني، الأنوار البَنتنيّة في اختلاف علماء البصرة والكوفة والجواهر النّحوية. ص 4

مصطلح يطلقه الفرّاء على ما سمّاه سيبويه توكيدا وتكريرا وهو كقولك للرّجل نعم نعم تكرّرها، أو كقولك: اِعْجلْ اِعْجلْ تشديدا للمعنى[1] وكقوله تعالى: «وَالسَّابِقُونَ السَّابِقُونَ » سورة الواقعة الآية: 10

وهنا نجد الفرّاء يثبت نسبة اصطلاح التّوكيد للبصريين ويدرج مثالين عليه تأكيد بالحرف حيث كرّر في نعم نعم، وتأكيد بالفعل في اعجل اعجل، وفي مايلي سنعرض الجدول الموضّح للظّاهرة النّحويّة :

الرّقم	الظّاهرة النّحويّة	الصّفحة	النّص المستشهد منه	الصّفحة	الشّاهد
6	**التّوكيد**	58	في مواجهة الكوارث	56	ولهذه الأسباب الأسباب لعبت جمعيّات الصّليب الأحمر والهلال الأحمر دورا فعّالا في تقديم المساعدات. ولهذه الأسباب كلّها لعبت جمعيّات الصّليب الأحمر والهلال الأحمر دورا فعّالا في تقديم المساعدات.

جاء تعريف التّوكيد في الكتاب المدرسي على النّحو الآتي: " إذا تكرّرت الكلمة نفسها أو مرادفها بعدها مباشرة في جملة نسمّي الكلمة الثّانية توكيدا لفظيّا، يتبع التّوكيد اللّفظي الكلمة المؤكدّة في الإعراب فهو من التّوابع.

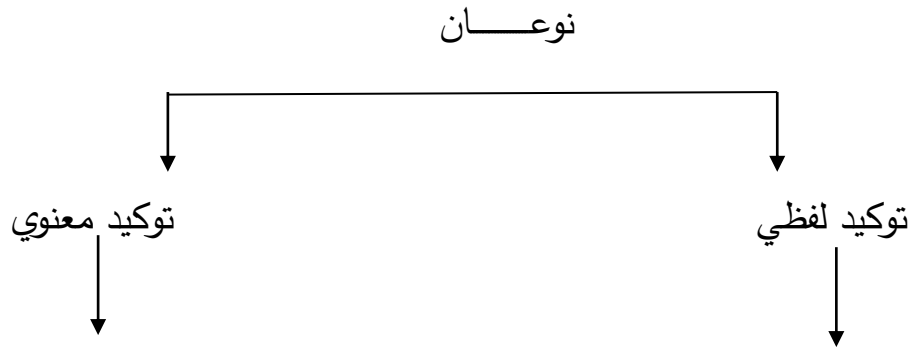
التّوكيد المعنوي: وهو بألفاظ توافق المؤكّد من حيث المعنى وهي: نفس ـ عين ـ ذات ـ كلّ جميع، مضافة إلى ضمير متصّل يعود على الاسم المؤكّد، ويطابقه في النّوع والعدد"[2] انطلق الكتاب من الشّواهد في تعريف الظّاهرة النّحويّة وبين أنّ التّوكيد من التّوابع كما ذكر نوعيه .

عرّف إبراهيم قلاتي التّوكيد بقوله:هو تابع يُذكر لتثبيت ما يريده المتكلّم في ذهن السّامع وإزالة ما يتوهمّه من احتمالات[1]، يتبيّن من خلال التّعريف أنّ التّوكيد تابع يتبع المؤكّد في

[1] عوض القوزي، المصطلح النّحوي نشأته وتطوّره. ص 170.

[2] ينظر: حسين شلّوف وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط . ص 65- 58.

الحركات الإعرابيّة (الرّفع والنّصب والجرّ)، تتكرّر فيه الألفاظ أو مرادفها قصد تثبيت الكلام في ذهن السّامع، وإزالة ما في نفسه من احتمالات أو شبهة وهو :



هو تكرار اللّفظة ذاتها أو مرادفها يكون بألفاظ معيّنة أشهرها نفس، عين، كل، جميع ...ويجب أن يتّصل بكلّ منها ضمير يطابق المؤكّد [2].

اختيار الكتاب المدرسي لمصطلح التّوكيد جاء في متناول المتعلّمين، لكونه ميسور الفهم يناسب مستواهم الدّراسي. وعلى المعلّم أن ينتبه في عَنصرة قاعدة الكتاب النّحويّة ويتدرّج في تقديمه للظّاهرة، فيعرّف التّوكيد باعتباره تابعا ثمّ يذكر نوعاه: التّوكيد اللّفظي والتّوكيد المعنوي ويعرّف كلاّ منهما، ومثال: لعبت جمعيّات الصّليب الأحمر والهلال الأحمر دورا فعّالا في تقديم المساعدات ـ لعبت جمعيّات الصّليب الأحمر والهلال الأحمر دورا فعّالا في تقديم المساعدات[3].

نلاحظ أنّ الكتاب المدرسي قد ركّز في النّوع الأوّل (التّوكيد اللّفظي) على تكرير الاسم دون غيره حيث نجد لفظة الأسباب قد تكرّرت بلفظها فتعرب لفظة الأسباب الثّانية: توكيدا لفظيّا مجرورا. فلا نجد في الشواهد لتكرار المرادف، وكلّ ذلك من باب تيسير الظّاهرة النّحويّة للمتعلّمين.

أمّا التّوكيد المعنوي، كما هو موضّح في الشّاهد الثّاني: ولهذه الأسبابِ كلِّها لعبت جمعيّات الصّليب الأحمر والهلال الأحمر دورا فعّالا في تقديم المساعدات، فكلمة كلّها تدلّ

[1] إبراهيم قلاّتي، قصّة الإعراب. ص 104.

[2] محمّد العكّي إشراف وآخرون، المختار في القواعد والبلاغة والعروض السّنة أولى ثانوي الفرع الأدبي. دط، المعهد التّربوي الوطني الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ،2000 م/ 2001م، ص 71 ـ 72.

[3] ينظر: حسين شلّوف وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط . ص 58.

على الإحاطة والشّمول ولا يتوهّم السّامع أنّ بعض الأسباب هي من لها دور في تقديم المساعدات، والبعض الآخر ليس له دور، وتعرب كلِّها: توكيد معنوي مجرور.

وبعدما فرغنا من البحث عن المصطلحات السّالفة الذّكر سنتطرّق إلى دراسة مصطلح الجملة التّي لها محلّ إعرابي، ولأنّها تؤول بالمفرد كالنّعت والحال والخبر، سنبحث عن هذه المصطلحات التّي وجدنا فيها تقابلا.

ـ الجملة في الاصطلاح النّحوي هي:« كلّ مركّب إسنادي من الكلام سواء أفاد السّامع شيئا أم لم يفد مثل: "نجح الولد" فهذه جملة مفيدة مركّبة تركيبا إسناديّا بين الفعل نجح، والفاعل الولد أمّا لو قلت: لو نجح الولد فهذه الجملة ولو كانت مركّبة تركيبا إسناديّا بين الفعل والفاعل فإنّها لا تفيد وحدها شيئا ما لم يأت بعدها جواب لو الامتناعية الشّرطيّة، وأوّل من استعمل مصطلح الجملة من علماء العربيّة هو أبو العبّاس المُبرّد في كتابه المقتضب » وإنّما كان الفاعل رفعا لأنّه هو والفعل جملة يحسن السّكوت عليها وتجب بها الفائدة للمخاطب[1] يتّضح من خلال تعريف المبرّد للجملة ضرورة توفّر شرطين هما: أن يكون المعنى تامّا، وحصول الفائدة .

يعرّفها صالح بلعيد : الجملة هي الكلام أو القول المفيد الذّي يحسن السّكوت عليه سواء كان مفردا أو جملة [2]. فالجملة هي ما حقّق الفائدة، واستساغة السّامع .

ونجد سيبويه يعرّف الجملة بقوله: «هذا باب المسند والمسند إليه هما مالا يغنى واحد منهما عن الآخر ولا يجد المتكلّم منه بدّا فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه وهو قولك: عبد الله أخوك وهذا أخوك ومثل ذلك: يذهب عبد الله فلا بدّ للفعل من الاسم كما لم يكن للاسم الأوّل بدّمن الآخر في الابتداء»[3] فالجملة عنده مركّب إسنادي جاء على ضربين اسميّة وفعليّة .

[1] إبراهيم قلاتي، قصّة الإعراب. ص 558.

[2] ينظر: صالح بلعيد، نظريّة النّظم. دار هومة ، الجزائر، ط 2004، ص 24.

[3] سيبويه، الكتاب . ص 23.

وفي تقسيم الجملة ذكر الدّكتور فاضل صالح السّامرّائي في كتابه: "الجملة العربيّة تأليفها وأقسامها" أنّ النّحاة يقسّمون الجمل على قسمين: الجمل المقصودة لذاتها والجمل المقصودة لغيرها. فالجمل المقصودة لذاتها هي الجمل المستقلّة نحو حضر محمّد، وليتكَ معَنَا، وأمّا المقصودة لغيرها، فهي الجمل غير مستقلّة وذلك كالجمل الواقعة خبرا أو نعتا

أو حالا أو صلة أو نحو ذلك ... ».[1] فالجملة عنده قسمان: بسيطة مقصودة لذاتها، ومركّبة مقصودة لغيرها .

وقبل أن يخوض الكتاب المدرسي في تقديم الجمل التّي لها محلّ من الإعراب، قدّم للمتعلّمين درس الجملة البسيطة والمركّبة كأرضيّة ينطلق منها المتعلّمون لتحديد نوع الجملة وإعرابها فتكون الجملة بسيطة: إذا كانت كلّ عناصرها مفردة، وتكون مركّبة إذا كان أحد عناصرها جملة فعليّة أو اسمّية [2] ونستهلّ دراسة الجمل التّي لها محلّ إعرابي بالواقعة نعتا.

7- الجملة الواقعة نعتا: أوردت خديجة الحديثي عن تطوّر النّحو الكوفي تطّوّرا آخر واضحا وذلك في وضع مصطلحات خاصّة به لمسائل النّحو والصّرف وفروعهما أو لأبوابهما يبدو أنّهم رأوها أقرب دلالة على صفات ما اصطلحوا عليه من مصطلحات البصريين ومنه قولهم: «والصّفة نعتا»[3] فالنّعت مصطلح كوفيّ تقابله الصّفة عند البصريين، واكتفى الكوفيون بمصطلح **النّعت** ليدلّوا به على الصّفة، يقول أبو حيّان:

« والتّعبيربه (أي النّعت) أي اصطلاح الكوفيين، وربّما قاله البصريون، والأكثر عندهم الوصف والصّفة[4]، ورغم أنّ النّعت مصطلح كوفيّ هذا لا ينفي قول بعض البصريين به

والجدول الموالي يوضّح من خلال شواهد الكتاب المدرسي للجملة الواقعة نعتا :

[1] فاضل صالح السّامرّائي، الجملة العربيّة تأليفها وأقسامها. دار الفكر، الأردن، ط 1427،2هـ / 2007م، ص 12.

[2] ينظر: حسين شلّوف وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط . ص 64 .

[3] خديجة الحديثي، المدارس النّحويّة. ص 132.

[4] عوض القوزي، المصطلح النّحوي نشأته وتطوّره. ص 166.

الرّقم	الظّاهرة النّحويّة	الصّفحة	النّص المستشهد منه	الصّفحة	الشّاهد
7	**الجملة الواقعة نعتا**	78	الشّعب الياباني	76	كنت أتصّور أنّ اليابان بلاد صغيرة لا تزال طوكيو أجمل مدينة (ليلها منير) تفرغ ما فيها في فناجين (تكاد تسقط فوق رؤوس النّاس) يا بلادا لا تعرف الانجليزيّة (لا تعرف الانجليزيّة).

للولوج إلى الجملة الواقعة نعتا آثر الكتاب المدرسي تذكير المتعلّمين بالنّعت الحقيقي والذّي هو: تابع يأتي ليصف منعوته أو يخصّصه ويتبعه في الإعراب والنّوع، والتّعريف والتّنكير كما في المثال: كنت أتصّور أنّ اليابان بلاد صغيرة[1]. فصغيرة نعت مفرد منعوتها بلاد .

وعرّف إميل بديع يعقوب النّعت بقوله:« يتبع النّعت في الإعراب منعوته فيرفع إذا كان المنعوت مرفوعا نحو جاء المعلم النّشيطُ، وبالنّصب إذا كان منصوبا، نحو شاهدت القاضي العادلَ، ويجرّ إذا كان مجرورا نحو: مررت بالمرأة الفاضلةِ »[2]. والنّعت على حدّ قوله يطابق منعوته في الإعراب .

ويراد بالنّعت عند سيبويه:« النّعت الذّي جرى على المنعوت فقولك: مررت برجل ظريف قَبْلُ، فصار النّعت مجرورا مثل المنعوت لأنّهما كالاسم الواحد»[3]. فما يجري على المنعوت يجري على النّعت .

[1] ينظر: حسين شلّوف وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط . ص 78 .

[2] إميل بديع يعقوب، معجم الإعراب والإملاء . جمع وتنسيق دار العلم، لبنان، ط 1983،1م، ص 538.

[3] سيبويه، الكتاب . ص 421 .

بعد أن خلصنا من تقديم النّعت كمصطلح نعرّج على تعريف الجملة الواقعة نعتا وقد ورد تعريفها في الكتاب المدرسي كالآتي: يأتي النّعت جملة فعليّة أو اسميّة داخل الجملة الأساسيّة التّي تصبح بذلك جملة مركّبة أحد عناصرها النّعت جملة اسميّة أو فعليّة، تابعة لمنعوتها في الإعراب (الرّفع، النّصب أو الجرّ) .

7- الجملة الواقعة نعتا: يعرّفها الغلاييني بقوله: «النّعت الجملة أن تقع الجملة الفعليّة أو الاسميّة منعوتا بها نحو جاء رجل يحمل كتابا، وجاء رجل أبوه كريم، ولا تقع الجملة نعتا لمعرفة، وإنّما تقع نعتا لنكرة وشرط الجملة النّعتيّة وأن تشتمل على ضمير يربطها بالمنعوت سواء كان الضّمير مذكورا أم مستترا أم مقدّرا»[1] يتبيّن من هذا التّعريف أنّ النّعت يقع جملة فعليّة أو اسميّة، ويضيف تدقيقا في تعريفها أنّها تقع بعد اسم نكرة .

وهذا ما يتّضّح جليّا من خلال الشّواهد المستنبطة من الكتاب المدرسي: لا تزال طوكيو أجمل مدينة ليلها منير، فجملة ليلها منير جملة اسمية مجرّدة واقعة نعتا لمنعوتها مدينة، وفي قوله: وتفرغ ما فيها في فناجين تكاد تسقط فوق رؤوس النّاس، فجملة تكاد تسقط فوق رؤوس النّاس جملة اسميّة منسوخة واقعة نعتا لمنعوتها فناجين، أمّا في المثال الأخير وداعا يا بلادا (لا تعرف الانجليزيّة)، فنجد جملة لا تعرف الانجليزيّة جملة فعليّة في محلّ نصب نعت .

ومن خلال التّعريف الوارد في القاعدة النّحويّة، فقد أحاط الكتاب بما يحتاجه المتعلّم لفهم الجملة النّعتيّة وتحديد نوعها وإعرابها، والجدير بالذّكر أثناء تقديم الجملة الواقعة نعتا ينبغي على المعلّم أن يذكّر متعلّميه أن (الموصوف) يرد نكرة، والذّي يسبق الجملة الفرعيّة. ما من شأنه أن يرسّخ القاعدة النّحويّة ويثبّتها لدى المتعلّمين عملا بالقاعدة النّحويّة: الجمل بعد النّكرات صفات.

ونستخلص ممّا سبق أنّ الجملة الواقعة نعتا هي الجملة التّي تؤول بمفرد يعرب نعتا، ومحلّها بحسب الموصوف، كما أنها تقع بعد اسم نكرة، وتكون فعليّة أو اسميّة، ولابّد لها من رابط يربطها بمنعوتها .

[1] مصطفى الغلاييني، جامع الدّروس العربية في النّحو والصّرف والبلاغة والعروض. ص 649.

8- **الجملة الواقعة حالا:** سبق للمتعلّم أن تناول الحال المفردة في المستوى الأوّل، وفي السّنة الرّابعة المتوسّط، يتعرّف على وروده جملة ومن هنا ارتأينا أن نواصل بحثنا عن مصطلح الحال المفردة، وما يقابله من تسمية لدى المدارس النّحويّة، لقد عبّر البصريون **حالا** في نحو **قائما** في قولك جاء زيدٌ قائما والكوفيون قطعا"[1]، فقد اصطلح البصريون حالا أمّا الكوفيون أطلقوا عليه قطعا .

الرّقم	الظّاهرة النّحويّة	الصّفحة	النّص المستشهد منه	الصّفحة	الشّاهد
8	**الجملة الواقعة حالا**	84	أنا الإفريقيّ	82	ـ أ ـ ـ تحدّى الأفارقة أعلامنا ثابتين ـ وسنهديها لأحفادنا حرّة . ـ ب ـ ـ تحدّى الأفارقة الزّمن (وقد ثبتوا) . ـ وسنهديها لأحفادنا وهي حرّة

جاء تعريف الحال كما يلي: اسم مشتق نكرة منصوب يأتي لبيان حال صاحبه عند القيام بالفعل في الجمل الفعليّة، وتأتي الحال جملة (فعليّة أو اسميّة) في محلّ نصب حال، ولابّد للحال من عائد يربطه بصاحبه، قد يكون ضميرا متّصلا أو مستترا، وقد يكون واو الحال أو كليهما معا[2]، فالقاعدة النّحويّة ذكّرت بمفهوم المفردة الحال، ثمّ أوردت أنواعه (مفرد، فعليّة أو اسميّة) وذكرت عائد الجملة الحالية كذلك.

والحال عند فؤاد نعمة في كتابه ملخّص قواعد اللّغة العربيّة الحال: اسم نكرة منصوب يبيّن هيئة الفاعل، أو المفعول به عند وقوع الفعل، (أيْ أنّه يقع في جواب كيف حدث الفعل) ويسمّى الفاعل أو المفعول به الذّي تبيّن الحال هيئته (صاحب الحال). ولا بدّ أن يكون صاحب الحال معرفة مثل: جاء القائد منتصرًا، وهي ثلاثة أنواع[3].

[1] عماد الدّين سبط البنتني، الأنوار البنتنيّة في اختلاف علماء البصرة والكوفة والجواهر النّحويّة. ص 4.

[2] ينظر: حسين شلّوف وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط . ص 84.

[3] ينظر: فؤاد نعمة، ملخصّ قواعد اللّغة العربيّة مرجع كامل لقواعد النّحو والصّرف . المكتب العلمي للتّأليف والتّرجمة مصر، ط 24، 1400هـ / 1980م، ص 75.

الحال المفردة، الحال الجملة اسميّة، فعليّة تباعا مثل: استيقظت والشّمس ساطعة، سار الطّفل يبكي، شبه جملة ظرف أو جار ومجرور مثل: رأيت الطّائرة بين السّحاب.[1]

فالحال اسم نكرة منصوب يبيّن هيئة صاحبه المعرفة عند وقوع الفعل وأنواعه مفردة جملة اسميّة، جملة فعليّة، وشبه جملة ومن باب تيسير النّحو للمتعلّمين يبيّن المعلّم للمتعلّمين أنّنا نطرح عليه السّؤال كيف؟ قد تقع الحال مفردة كما هو موضّح في المثالين الآتيين: تحدّى الأفارقة أعلامنا ثابتين ـ وسنهديها لأحفادنا **حرّة**، فاللّفظتان(ثابتين، حرة) كلاهما حال مفردة، والجملة الواقعة حالا هي التّي تؤول بحال مفردة منصوبة، فمثال الحال جملة اسميّة كما في الشّاهد الأوّل المجموعة بــ: وسنهديها لأحفادنا(وهي حرّة) جملة اسميّة في موضع نصب على الحال، أمّا الحال جملة فعليّة نحو: تحدّى الأفارقة الزّمن وقد ثبتوا جملة فعليّة في محلّ نصب حال.

ومنه نجد الكتاب المدرسي استعمل مصطلح الحال الذّي تبنّاه البصريون، وهو المعمول به في أغلب كتب النّحو التّعليمي إذ من السّهولة بما كان فهم مصطلح الحال بالّنسبة لمتعلّمي الرّابعة متوسّط سيما أنّهم قد مرّوا بالحال مفردة في مراحل تعليميّة سابقة ممّا يجعلهم لا يجدون صعوبة في تحديد الحال، وبيان نوعها وإعرابها جملة. فقاعدة الكتاب النّحويّة أحاطت بعناصر الظّاهرة اللّغويّة المتعلّقة بالحال جملة باستثناء الحال شبه جملة.

9- الجملة الواقعة خبر للمبتدأ :عبّر البصريون الخبر في نحو قولك: زيد قائم من الكوفيين المرافع [2] فمصطلح الخبر عند البصريين يقابله مصطلح المرافع عند الكوفيين ،وفيما يلي نعرض جدولا موضّحا للظّاهرة النّحويّة وارتأينا أن نخصّ الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ دون الواقعة خبرا لإحدى النّواسخ باعتبار أنّ مصطلح الخبر مصلح مشترك بين الجمل .

[1] فؤاد نعمة، ملخصّ قواعد اللّغة العربيّة مرجع كامل لقواعد النّحو والصّرف ، ص 77 .

[2] عماد الدّين سبط البنتني، الأنوار البنتنيّة في اختلاف علماء البصرة والكوفة والجواهر النّحويّة. ص 8.

الرّقم	الظّاهرة النّحويّة	الصّفحة	النّص المستشهد منه	الصّفحة	الشّاهد
9	**الجملة الواقعة خبرا للمبتدأ**	92	الأنترنت	90	ـ الأنترنت شبكة إلكترونيّة تستند إلى مبدأ ربط بنوك المعلومات المختلفة ـ الشّبكة العنكبوتيّة في كلّ العالم . ـ الأنترنت يغزو العالم ويخيف الحكومات . الأنترنت (منافعه جمّة) ومضّارّه مريبة .

أورد الكتاب المدرسي تعريفا للخبر كالآتي: يكون خبر المبتدأ اسما مفردا أو شبه جملة متعلّقة بمحذوف خبركما يأتي جملة فعليّة أو اسميّة في محلّ رفع .

الخبر: هو الحكم الذّي يسند إلى المحكوم عليه سواء كان مبتدأ أم ما في حكمه كأسماء النّواسخ بنوعيها، وعرّفه ابن مالك في ألفيته أنّه الجزء الذّي يتمم الفائدة، ومثّل لذلك الله برّ والأيادي شاهدة وقد يكون الخبر حكما على المبتدأ أو أسماء النّواسخ الحرفيّة أو الفعليّة ولا يخرج بذلك عن كونه الجزء الذّي يتمّم الفائدة مع تلك العوامل.

يختلف حكم الخبر الإعرابي من موقع إلى آخر، فهو مرفوع مع المبتدأ واسم إنّ وأخواتها ولا النّافيه للجنس ومنصوب مع اسم كان وأخواتها وفي محلّ نصب مع أفعال المقاربة، ويكون كذلك منصوبا على المحلّ إذا كان جملة مع اسم كان ومرفوعا على المحلّ إذا كان جملة مع خبر إنّ وللخبر أنواع ثلاثة هي: خبر مفرد، وخبر جملة، وخبر شبه جملة، فالأوّل نحو محمّد عالم والثّاني نحو محمّد يعلم ومحمّد علمه غزير والثّالث محمّد فوق أقرانه العلماء[1].

فالخبر هو الجزء الذّي تحصل به الفائدة مع المبتدأ وهو أنواع خبر مفرد، وخبر جملة اسمية وفعليّة وخبر شبه جملة، ويختلف حكم الخبر الإعرابي من موقع لآخر فيرد مرفوعا

[1] محمّد سمير نجيب اللّبدي، معجم المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة . ص 72 .

مع خبر المبتدأ، وكذلك خبر الحروف المشّبه بالفعل إنّ وأخواتها وكذلك مع لا النّافية للجنس ويأتي في موقع نصب مع كان وأخواتها وأفعال المقاربة والشّروع والرّجاء.

فجملة الخبر: هي التّي تؤول بمفرد يعرب خبرا مرفوعا سواء كان خبرا للمبتدأ أو للأحرف المشّبّهة بالفعل أو لا النّافية للجنس كما تؤول بمفرد منصوب، إذا كانت خبرا للأفعال النّاقصة (كان وأخواتها، أفعال المقاربة والشّروع، وأفعال الرّجاء)، ففي شواهد الكتاب نجده يمثّل لأنواع خبر المبتدأ: الأنترنت شبكة إلكترونيّة تستند إلى مبدأ ربط بنوك المعلومات المختلفة، الأنترنت يغزو العالم، كلاهما الخبر ورد جملة فعلية وفي المثال: الشّبكة العنكبوتيّة في كلّ العالم: جاء الخبر شبه (جملة جار ومجرور) واقع خبر للمبتدأ، وفي المثال الأخير: الأنترنت منافعه جمّة و مضّارّه مريبة فجملة منافعه جمّة جملة اسميّة واقعة خبرا للمبتدأ شبكة، ومصطلح الخبر هو الشّائع، فنجد الكتاب قد أخذ باصطلاح خبر، مثلما اعتمدته المدرسة البصريّة، وهذا ما نجده في كتب النّحو في باب المبتدأ والخبر.

نخلص مما سبق أنّ للمدارس النّحويّة الفضل الكبير في وضع علم النّحو وضبط مصطلحاته النّحويّة، لاسيما المدرسة البصريّة التّي سبقت باقي المدارس في إرساء النّحو العربي وضبط مادّته اللّغويّة فنالت مصطلحاتها شهرة واسعة امتدّت إلى يومنا هذا .

اعتمدت المراحل التّعليمة في الجزائر على مصطلحات النّحوي البصري أكثر من النّحو التّعليمي. حيث نجد للمصطلح البصري حصّة الأسد في دراسة الظّواهر اللّغوية .

وقفنا على جملة من الملاحظات نوجزها فيما يلي:

ـ كثافة دروس الظّواهر اللّغويّة في الكتاب المدرسي وضيق الحجم السّاعي لبعض منها. ممّا يعيق الفهم الأمثل للظّاهرة اللّغويّة وتحقيق الكفاءة المستهدفة منها، فكثافة الدّروس قد تسبّب ضغطا على المعلّم والمتعلّم في تثبيت وإنجاح الظّاهرة اللّغويّة .

ـ اعتماد الكتاب المدرسي على المقاربة النّصيّة في جميع ميادين اللّغة عامّة والظّواهر اللّغويّة خاصّة فينطلق المتعلّم من النّص ليستنبط الشّواهد ويحلّلها بمعيّة المعلّم وصولا إلى الظّاهرة اللّغويّة وتحقيق الهدف المرجوّ منها .

ـ مراعاة الكتاب المدرسي السّهولة والوضوح في بعض الظّواهر اللّغويّة، وكما نجد الكتاب قد ركزّ على الجمل التّي لها محل إعرابيّ.

الخاتمة

الحمد لله الّذي تتم بنعمته الصّالحات. لكل بداية نهاية ولكل كتاب أجله. ها نحن بأمر الله نضع بين أيديكم نتائج ما خلُص إليه عملنا هذا.

ـ بعد الإحاطة بمصطلحات النّحو الواردة في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ودراستها وتحليلها وفق المنهج الوصفي التّحليلي توصّلنا إلى ما يلي :

ـ تنافس النّحاة في إرساء المصطلحات النّحويّة التّي كانت الغلبة فيها لمدرسة البصرة ، وقد كانت أكثر المدارس تشديدا في انتقاء الشّواهد على عكس مدرسة الكوفة التّي تساهلت في قبولها للشّواهد فاستقر النّحو التّعليمي على مصطلحات النّحو البصري في أغلبه، لأنّها أكثر دقّة وشهرة.

ـ إنّ كثرة المصطلحات النّحويّة وتقاربها، إحدى العوائق التّي تعوق المتعلّم عن الفهم، وتنفره من تعلم النّحو. فتعدد المفاهيم للمصطلح الواحد، زاد مهمّة النّحو تعقيدا.

ـ يتجلّى دور المصطلح النّحوي في كونه يُمَيّز به بين الظاهرة اللّغوية والأخرى ، فيزيل بذلك اللّبس والغموض من التّعبير بشقيه الشّفوي والكتابيّ، ممّا يضمن صحّة أداء المتعلم وفهمه للمعاني. كما أنه يضمن استعمال الألفاظ والعبارات والجمل استعمالا صحيحا، ويساهم هذا بدوره في اكتساب المتعلم لغة سليمة ، وهذا لتيسير المعنى المراد ايصاله وتبليغه. وخاصة متعلم السّنة الرّابعة المتوسّط باعتبارها مرحلة مهمة يتجاوز فيها المتعلّم هذا الطور باتجاه الطور الثانوي وهو يملك رصيدا كاف للتعامل مع المرحلة التّعليمية الجديدة .

ـ تطوّر الدّرس النّحوي من عصر إلى آخر، حيث حاول علماء اللّغة أن يُضفوا عليه طابعا تعليميّا ميسرا ، فظهر النّحو التّعليمي، و بادر العلماء إلى تسهيل هذه المادّة حتّى تكون في متناول المتعلّم .فوضوح المصطلح النّحوي يثري التحصيل لدى المتعلمين ويمكنهم من بناء ثقافة لغوية يجتاز بها هذه المرحلة بأمان.

ـ يساهم ضبط المصطلحات النّحوية في حسن صياغة الأسلوب، وإعطائه جمالية ودقة أثناء التّعبير . هذا ما يسهل مهمة تعليم اللّغة العربيّة .

تعامل الكتاب المدرسي مع المصطلحات النّحويّة البصريّة غالبا على حساب الكوفيّة

ـ وُفّق الكتاب المدرسي إلى حدّ ما في تقديم الظّواهر اللّغوية بشكل يسير، فقد ركّز الكتاب على الجمل التّي لها محلّ من الإعراب والتّي أخذت حصّة الأسد في دراسة الظّواهر اللّغويّة ومصطلحات نحويّة أخرى في غياب الظّواهر الصّرفية من الكتاب المدرسي إلا في ما يتعلق بدرس الممنوع من الصّرف.

ـ الحجم السّاعي لا يكفي لتقديم بعض الظّواهر اللّغويّة الواردة في الكتاب، نظرا لتشعبّها وضرورة التّفصيل فيها وتبسيطها.

ـ هناك شرخ كبير بين ظواهر اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة والرّابعة باعتبارهما طورا واحد، إذْ لا تخدمان بعضهما البعض. باستثناء أسلوب الشّرط وأفعال المقاربة والشّروع والرّجاء.

ـ المطلّع على محتوى اللّغة العربية للتّعليم المتوسّط عموما يلاحظ أنّه قد تدرّج في تقديم الظّواهر النّحويّة من البسيطة الميسورة الواضحة، إلى المصطلحات الأكثر صعوبة. باعتبار المتعلم يهيئ للانتقال إلى طور أعلى، وهي المرحلة الثّانوية. وأصبحت لدية القدرة أكثر على ضبط المصطلحات النّحوية وتحديد مدلولاتها أثناء استعمالها.

وفي الختام نسأل الله التّوفيق والسّداد، لما يحبه و يرضاه، وأن يتقبل منّا ومنّكم صالح الأعمال، والله من وراء القصد.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أولا: الكتب المطبوعة:

1- إبراهيم عبّود السّامرائي، المدارس النّحويّة. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، الأردن، ط3، 1435هـ/ 2014م.

2 - إبراهيم عبود السّامرائي، المدارس النّحوية أسطورة وواقع. دار الفكر، الأردن، ط1، 1987م

3- إبراهيم قلاّتي، قصّة الإعراب كتاب في النّحو والصّرف لجميع المراحل التّعليميّة. دار الهدى عين مليلة، الجزائر، ط 2009م.

4ـ إسماعيل بن حمّاد الجوهري، الصّحاح. تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، لبنان، ط 4، 1990م، ج610.

5- أحلام علية، التّقويم التّربوي في المرحلة المتوسّطة على ضوء إصلاحات داود عبده نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا. تح: عبد الرحمان النّجري، دار العلوم، الكويت، ط1، دت.

6- أحمد جميل شامي، النّحو العربي قضاياه ومراحل تطوّره. دار الحضارة، لبنان 1418هـ/1997م، دط.

7ـ أحمد مختار عمر، البحث اللّغوي عند العرب مع دراسة لقضيّة التّأثير و التّأثر.عالم الكتب، مصر، ط6، 1988م

8- أحمد مصطفى حليمة، جودة العمليّة التّعليميّة. آفاق جديدة لتعليم معاصر. دار مجدلاوي، الأردن، ط1 ،2014م/2015 م.

9 ـ إميل بديع يعقوب، معجم الإعراب والإملاء. جمع وتنسيق دار العلم، لبنان، ط1، 1983م.

10ـ إيناس كمال الحديدي، المصطلحات النّحويّة في التّراث اللّغوي في ضوء علم الاصطلاح الحديث . دار الوفاء، ، مصر، ط1، 2006م

11- بشير إبري، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق .عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007م.

12- بوبكر بن بوزيد، إصلاح التّربيّة في الجزائر رهانات وإنجازات. دار القصبة الجزائر، د ط، 2009م.

13ـ التواتي بن التواتي، المدارس النّحويّة . دار الوعي، الجزائر، ط2، 2008م.

14 ـ جنان التّميمي، النّحو العربي في ضوء اللّسانيات الحديثة. دار الفارابي، لبنان، ط1، دت.

15 ـ الإمام جلال الدّين السّيوطي، الأشباه والنّظائر في النّحو. تح: عبد العالي سالم مكرّم، مؤسّسة الرّسالة، لبنان، ط1، دت.

16ـ حبيب بوزوادة، وآخرون، تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء اللّسانيات التّطبيقيّة قضايا وأبحاث. مكتبة الرّشاد، الجزائر، ط1، 2020م.

17 ـ حسين شلّوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط. منشورات الشّهاب. الجزائر، 2019م.دط

18- حسين شلّوف وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط. منشورات الشّهاب. الجزائر، 2019م.دط.

19- حمد العوض القوزي، المصطلح النّحوي نشأته وتطوّره حتّى أواخر القرن الثّالث هجري. شركة الطّباعة العربيّة السّعوديّة، ط1، 1451هـ / 1981م.

20- خديجة الحديثي، المدارس النّحويّة. دار الأمل الأردن، ط 3، 1432هـ /2001م.

21 - الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين. تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، لبنان، ط1 ، 1424هـ/ 2003 م ج1.

22- سيبويه، الكتاب. تح:عبد السّلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر، ط1408،3 هـ/1988م

23- السّيد أحمد الهاشمي، القواعد الأساسيّة للّغة العربيّة.دار ابن الجوزي،ط1، 2010 م، مصر.

24- شوقي ضيف، المدارس النّحويّة. دار المعارف، مصر، ط7، د ت.

25- شوقي ضيف، تيسير النّحو التّعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده. دار المعارف، مصر، ط2، دت.

26- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة. دار هومة للطّباعة والنّشر والتوزيع الجزائر، ط 6، 2011م.

27 ـ صالح بلعيد، نظريّة النّظم. دار هومة، بوزرّيعة الجزائر، ط 2004م

28- عبد الرحمان حسن العارف، تمام حسان رائدا لغويا. عالم الكتب، السّعوديّة، ط1، د ت.

29- عبد العال سالم مكرم، القرآن الكريم وأثره في الدّراسات النّحويّة. المكتبة الأزهريّة للتّراث، مصر، ط1، 2006م.

30- عبد الله بن محمّد الخثران، مصطلحات النّحو الكوفي دراستها وتحديد مدلولاتها. دارهجر، مصر، ط1، 1411هـ/ 1990م.

31- عبد المجيد عيساني، نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة. دار الكتاب الحديث، مصر، ط1، 2011م.

31- عبده الرّاجحي، التّطبيق النّحوي. دار المسيرة الأردن، ط1، 1428 هـ/ 2008م.

32- عبده الرّاجحي،علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة.دار المعرفة الجامعيّة، مصر،1998م ، د ط.

33- عماد الدّين سبط البنتني الجاوي الأندونيسي ، الأنوار البَنتنيّة في اختلاف علماء البصرة والكوفة والجواهر النّحوية. مكتبة نهضة للعلوم، بنتن أندونيسيا، ط1، 1433هـ.

34 ـ عثمان ابن جنّي، الخصائص. تح: محمّد علي النّجار، دار الكتاب العربي ، لبنان، ط2، ج1.دت

35 ـ علي بن محمّد الشّريف الجرجاني، معجم التّعريفات. تح : محمّد صدّيق المنشاوي، دار الفضيلة، مصر، د ط ، دت.

36- فاضل صالح السّامرّائي، الجملة العربيّة، تأليفها وأقسامها. دار الفكر، الأردن،ط2 1427هـ / 2007م.

37- فؤاد نعمة، ملخصّ قواعد اللّغة العربيّة مرجع كامل لقواعد النّحو والصّرف. المكتب العلمي للتّأليف والتّرجمة مصر، ط 19، 1400 هـ/1980م.

38- مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، المعجم الوجيز. المطابع الأميريّة، مصر، ط1، 1400 هـ /1998م.

39- مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط. مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر، ط4، 1425هـ /2004م.

40- محمّد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة. دار الهدى، الجزائر، د ط.

41- محمّد الطّنطاوي، نشأة النّحو وتاريخ أشهر النّحاة. تح: عبد العظيم الشّناوي، وآخرون، مطبعة السّعادة، ليبيا، ط 1، 1387 هـ / 1968م.

42- محمّد العكّي إشراف وآخرون، المختار في القواعد والبلاغة والعروض. السّنة أولى ثانوي الفرع الأدبي. المعهد التّربوي الوطني الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2000/ 2001م.

43- محمّد المختار ولد إبّاه، تاريخ النّحو العربي في المشرق والمغرب. دار الكتب العلميّة، لبنان، ط2، 1429هـ / 2008م.

44- محمّد المرتضى الزّبيدي، تاج العروس. تح: ضاحي عبد الباقي، الكويت، ط 1، 1422هـ / 2001م، ج 40.

45- محمّد سمير نجيب اللّبدي، معجم المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة. مؤسّسة الرّسالة دار الفرقان، بيروت، ط1، 1405 هـ /1985م.

46- محمّد علي التّهانوي، موسوعة كشّاف اصطلاحات العلوم والفنون. تح: علي دحروج، مكتبة، لبنان، ط1، 1996م ج1.

47- محمّد كحوال، الأستاذ محمّد بومشاط، دليل أستاذ اللّغة العربيّة للسّنة أولى الجيل الثّاني. موفم للنّشر، د ط، د ت.

48- محمود حسيني محمود، المدرسة البغداديّة في تاريخ النّحو العربي. دار عمار، لبنان، دط، د ت.

49ـ محمود سليمان ياقوت، النّحو التّعليمي والتّطبيق في القرآن الكريم. مكتبة المنار، الكويت، دط، 1417هـ / 1996م.

50- محمود فهمي حجازي، الأسس اللّغويّة لعلم المصطلح. دار غريب للطّباعة والنّشر، مصر، د ط، 1993م.

51- مصطفى بن محمد الغلاييني، جامع الدروس العربيّة في النّحو والصّرف والبلاغة والعروض. دار الاتباع، مصر، ط1، 1436 هـ/2015م.

52- مهدي المخزومي، الفراهيدي عبقريّ البصرة. دار الشّؤون الثّقافية العامّة، ط2، العراق، 1989م.

53- مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللّغة. ملتزم للطبع والنّشر، مصر، ط2، 1377هـ / 1958م.

54 ـ محمّد بن الخضري، حاشية الخضري على شرح بن عقيل. دار الفكر، لبنان، ط1، 1424 هـ /2003م، ج 1.

55- ابن مالك، متن ألفية. تح: عبد اللّطيف بن محمّد الخطيب، مكتبة دار العروبة الكويت، ط1427،1هـ/ 2006م.

56- أبو القاسم الزّمخشري، أساس البلاغة. تح: محمّد باسل عيون السّود، دار الكتب العلميّة، لبنان، ط1، 1419هـ / 1998م، ج2.

57- أبو بكر محمّد الزّبيدي، طبقات النّحويين واللّغويين. تح: محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط 2، دت.

58- أبو بكر محمّد بن سهل بن السّراج، الأصول في النّحو. تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسّسّة الرّسالة، لبنان، ط3، 1417م،ج1.

59- نبيل دادودة، مسائل في النّحو العربي بين مدرسة الكوفة والبصرة، متبوعا بألفية النّحو العربي لابن مالك. نوميديا، الجزائر 2010م، د ط.

60- وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج اللّغة العربيّة. مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016م.

61- يحي عطيّة عبابنة، تطوّر المصطلح النّحوي من سيبويه حتّى الزّمخشري. عالم الكتب، الأردن، ط1، 2006م.

62 – يوخنّا مرزا الخامس، موسوعة المصطلح النّحوي من النّشأة إلى الاستقرار. دار الكتب العلمية، لبنان، د ط، 1971م.

63- ابن يعيش، شرح المفصّل. إدارة الطّباعة المنيريّة، مصر، دط، دت ،ج3.

ثالثا: المجلات والمقالات:

1- بن ساسي بلقندوز، وآخرون، مجلة المصطلح النّحوي بين البصرة والكوفة. المجلّد، 11، ع 1، 2021م.

2 ـ طيّب هشام، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، دور المثلّث التّعليمي في التّربية، المركز الجامعي صالحي أحمد، النعامة الجزائر، العدد 34، جوان 2018م.

3- عبد الرحمان الحاج صالح، مجلّة مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة النّحو العلمي والنّحو التّعليمي وضرورة التّمييز بينهما. ع 127، مارس 2013م ، ص 146.

رابعا: الرسائل الجامعية:

1- أحلام علية، التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل. رسالة دكتوراه ، جامعة محمّد خيضر الجزائر، دط،1441هـ / 2020م.

2- بن حليمة محمّد، قراءة في محاولات تيسير النّحو العربي النّحو التّعليمي. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر، 1433 هـ / 2012م.

3- جيلالي بوترفاس، تيسير النّحو العربي في منظور المجامع اللّغويّة العربيّة. رسالة ماجستير في النّحو والصّرف، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر،

1435 هـ / 2014م.

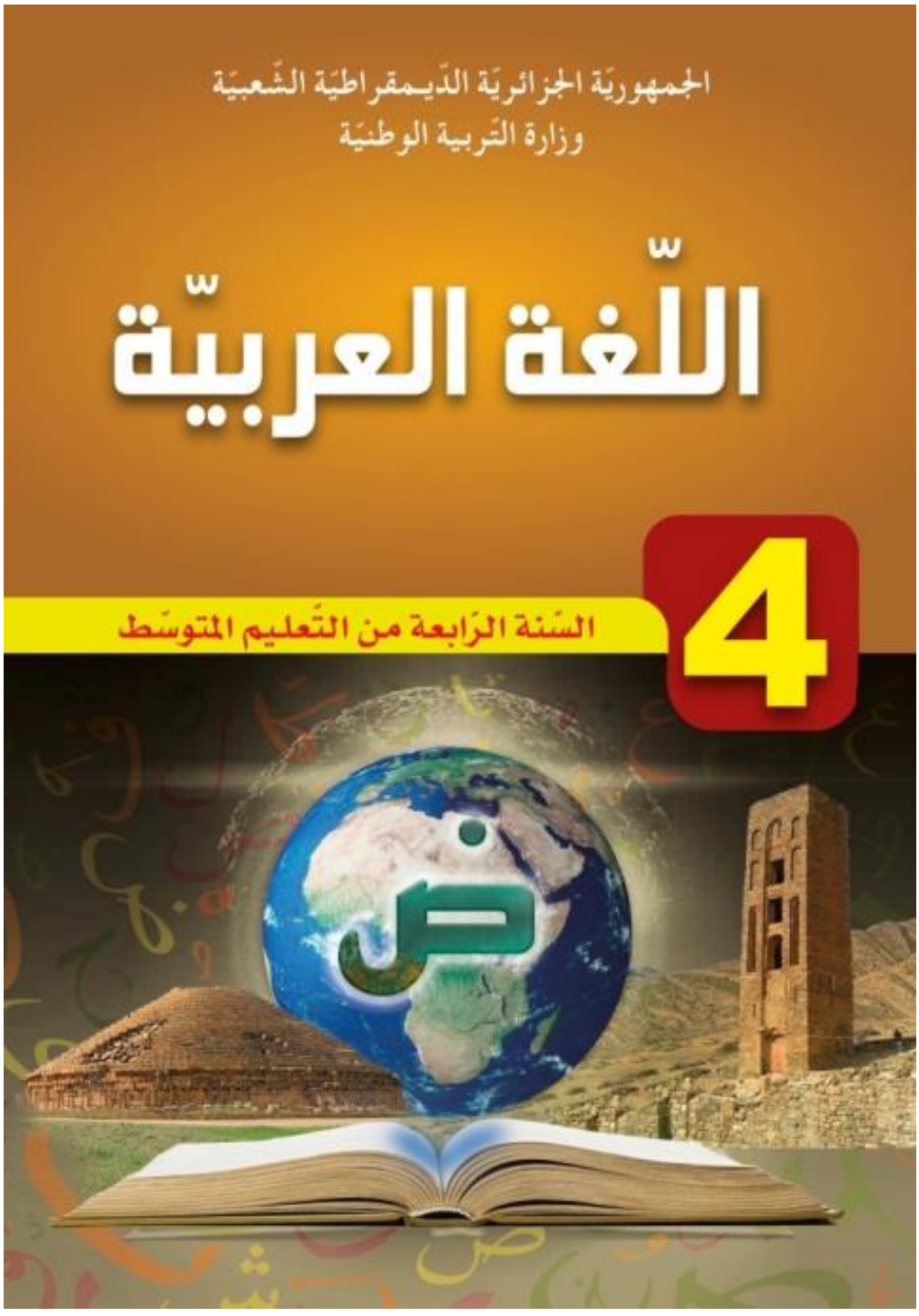
4- قمرة كرام، المصطلح النّحوي في آثار محمّد الطّاهر التّليلي. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، 1431هـ /2010م.

5- ليلى بن ميسيّة، تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال النّشاط المدرسي غير الصّفي، دراسة وتقويم لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط، مدينة جيجل نموذجا. رسالة ماجستير، جامعة فرحات عبّاس الجزائر، 2009 / 2010م.

6- نورة خليفة آل ثاني، النّحو التّعليمي وواقع تعليم اللّغة العربيّة. مدارس قطر نموذجا، رسالة ماجستير، جامعة قطر،1434 هـ / 2013 م.

اَسلاحو

الملحق رقم 01: واجهة الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط



فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

العنوان	
شكر وعرفان	
مقدمة	أ
الفصل الأول **المصطلح النحوي وتعليميّة اللّغة العربيّة**	
المبحث الأوّل : ماهية المصطلح النّحوي	**06**
أوّلا ـ تعريف المصطلح	**06**
ثانيا ـ تعريف النّحو	**08**
ثالثا ـ مفهوم المصطلح النّحوي	**10**
المبحث الثّاني : تعليميّة اللّغة العربيّة	**11**
أوّلا ـ ماهية التّعليميّة (Didactique)	**11**
ثانيا: عناصر العمليّة التّعليميّة	**14**
ثالثا– تعليميّة اللّغة العربيّة	**16**
الفصل الثاني **دراسّة المصطلحات النّحوية في كتاب السّنة الرّابعة متوسّط**	
المبحث الأوّل : مفهوم المدرسة النّحويّة	**19**
أوّلا– مفهوم المدرسة	**19**
ثانيا –المدارس النّحويّة	**20**

ثالثا – تيسير النّحو والنّحو التعليمي	**32**
المبحث الثاني: دراسة وصفيّة لكتاب السّنة الرّابعة المتوسّط	**38**
أولا– وصف المدوّنة (الكتاب المدرسي)	**38**
ثانيا– التّعليم المتوسّط	**44**
ثالثا– المصطلحات النّحويّة في الكتاب المدرسي للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط	**47**
الخاتمة	**73**
قائمة المصادر والمراجع	**76**
قائمة الملاحق	**84**
فهرس الموضوعات	**86**
الملخص	

الملخّص :

اهتمّ بحثنا هذا بدراسة المصطلح النّحوي وتعليميّة اللّغة العربية في الطّور المتوسّط، فجاءت خطّة البحث في فصلين: الفصل الأوّل تناولنا فيه مفهوم المصطلح النّحوي وتطرّقنا إلى تعليميّة اللّغة العربيّة، وواقعها في الطّور المتوسّط، وفي الفصل الثّاني بدأنا بتقديم المدارس النّحويّة ومجهوداتها العظيمة في وضع علم النّحو، وقد كان للبصرة الفضل الكبير في ذلك، فاتّسم هذا العلم بالصّعوبة وتعدّد مصطلحاته في بدايته، ولحاجة النّاشئة لتعلّمه، سعى النّحاة قديما وحديثا لتيسيره وجعله علما وظيفيّا تعليميّا، فعلم النّحو ومصطلحاته ليس غاية بل هو وسيلة للتّعليم .

The summary:

Our research focused on studying the grammatical term and Arabic language education in the middle school level. The research plan consisted of two chapters: in the first chapter, we discussed the concept of grammatical terminology and addressed Arabic language education and its reality in the middle school level. In the second chapter, we began by presenting grammatical schools and their great efforts in establishing the science of grammar, with Basra playing a significant role in this regard. This science was characterized by its difficulty and the multiplicity of its terms in its beginning, and due to the need for learners to study it, grammarians, both ancient and modern, sought to simplify it and make it a functional educational science. Therefore, the science of grammar and its terminology is not an end in itself but rather a means of education.

تمت بحمد الله