درس الشرط بين البصريين والكوفيين في منهاج تدريس النحو العربي في الجزائر

The conditional lesson between the Basrians and the Kufians in the Arabic grammar curriculum in Algeria

طالب الدكتوراه/ مولـودي مفتـاح
الأستاذ الدكتور/حسيني بوبكر

قسم الأدب واللغة العربية- جامعة قاصدي مرباح- ورقلة(الجزائر)
mouloudia77@gmail.com
Hacinibakr@yahoo.fr

تاريخ الإيداع: 2020/10/01 تاريخ القبول: 2020/12/29 تاريخ القبول: 2021/03/15

ملخَّص:

يتحدث المقال عن إشكالية تدريس النحو العربي في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر وفق المنهجين البصري والكوفي دون تحديد مرجعية محددة له انطلاقا من درس الشرط، متبعين في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، معتمدين على رصد آراء المذهبين البصري والكوفي في المسائل المتعلقة بموضوع الشرط مع ترجيح الرأي الذي يتوافق مع القدرات الذهنية للطلبة.

وهدفْنا من خلال البحث لفت نظر خبراء المناهج التعليمية إلى هذه الإشكالية التي تعيق الطلبة في فهم الدروس النحوية. وخلصنا إلى ضرورة تبني مرجعية واضحة مع ترجيحنا- بناء على ما تم معالجته- المقاربة الكوفية في تناول موضوع الشرط لما فيه من يسر الفهم والاستيعاب.

الكلمات المفتاحية: الشرط، البصريين، الكوفيين، المنهاج، النحو.

Abstract*:*

The article talks about the problem of teaching Arabic grammar in secondary education in Algeria according to the two approaches : Al-Basri and Al-Kufi without defining a specific reference for it, based on the conditional lesson following the descriptive and analytical approach, relying on monitoring the views of both: the Basrian and the Kufic doctrines on the issues related to the lesson of the conditional giving

priority to the opinion that is compatible with the mental capabilities of the students.
Our aim, through the research, is to draw attention of the educational curriculum experts towards the problem that hinders students from understanding grammatical lessons.
key words: the conditional, Basrians, Kufians, curriculum, grammar.

مقدمـة:

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

هذا التصلب في الاختيـار جعل الطلبة ينفـرون من دراسة النحـو؛ لأنه صعب في نظرهم ولا يتوافق مع قدراتهم الذهنية، ولا تتاح لهم فرصة الاختيار بين الآراء النحوية، لهذا نبّه كثير من دعاة تيسير النحو العربي إلى هذه الإشكالية، ودعوا لانتقاء الآراء النحوية التي تتوافق مع القدرات الذهنية لطلبة المرحلة الثانوية؛ تخفيفا على طلبتنا عناء فهم القواعد النحوية قصد ترغيبهم في لغتهم، وترسيخ الصلة بينهم وبين اللغة العربية التي ترسم توازن شخصياتهم بمرجعياتها وامتدادها لتكون لهم أداة يفهمون بها دينهم، ويتذوقون بها روائع الأدب العربي. من هنا برز السؤال الآتي ما المذهب الذي اعتمده المنهاج التربوي الجزائري كمرجعية لتدريس النحو العربي لطلبة مرحلة التعليم الثانوي؟ وهو الإشكال الذي يجيب عنه البحث. ويعد درس الشرط أكثر الدروس صعوبة لما يحمله من تعدد الآراء النحوية لذا سنحاول استقراء مواضيع الشرط والوقوف على آراء أصحاب المذهبين البصري والكوفي مع ترجيح الرأي الذي يتوافق مع قدرات الطلبة الذهنية.

وبما أن البحث يتناول درس الشرط بين المذهبين البصري والكوفي في منهاج تدريس النحو العربي في الجزائر-مرحلة التعليم الثانوي أنموذجا-فيجب أن نمر أولا بتقديم تعريفات للشرط كمصطلح وأسلوب لغوي والمنهاج التربوي كمادة بحثية. وبما أننا نحاول اكتشاف الخلاف النحوي بين المذهبين البصري والكوفي لابد أن نأخذ لمحة عن منهجهما في البحث اللغوي وعن العلاقة بينهما، ولعل أهم الكتب التي تناولت القضايا الخلافية بين المذهبين كتاب

الإنصاف في مسائل الخلاف لأبي البركات عبد الرحمان الأنباري ثم نعرض بعض المسائل التي ورد فيها خلاف نحوي بين المدرستين في منهاج تدريس النحو العربي في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر.

أولا: مفهوم الشرط

الشرط لغة: ذهب أغلب أئمة اللغة أن المعنى اللغوي لمادة (شَ رَ طَ) هو العلامة، وهذا ما ذكره ابن منظور في لسان العرب حين قال: «الشَّرْطُ معروف وكذلك الشَريطَة والجمع شروط وشرائط، والشَرْطُ إلزام الشيء والتزامه في البيع ونحوه...والشَرَطُ بالتحريك العلامة والجمع أشراط، وأشراط الساعة أعـلامها وهو منه في التنزيل العزيز ﴿فَقَدْ جَاءَ أَشْرَاطُهَا﴾[1] والاشتراط العـلامة التي يجعلها النـاس بينهم»[2]. وهـو ما ذهـب إليه ابن فـارس أيضا حين قال: «الشين والراء والطاء يدل على علم وعلامة، وما قارب ذلك من علم. وسمي الشَرَطُ لأنهم جعلوا لأنفسهم علامة يعرفون بها»[3].

وقد جمع علماء اللغة معاني عدة للشرط ذكر منها ابن منظور[4]:

1- أول الشيئ : «وأَشْرَاطُ الشيء أوائله».

2- الدون من الناس والأشراف: «فالشَرَطُ الدون من الناس والأشراط: الأرذال، والأشراط أيضا: الأشراف».

3- بزغ الحجام بالمشرط: «شَرَطَ يَشْرُطُ ويَشْرِطُ شَرْطًا إذا بزغ، والمِشْرَاط و المِشْرَطة الآلة التي يشرُط بها».

الشرط اصطلاحا: لم يعرف المتقدمون من علماء اللغة العرب مصطلح الشرط بمعناه عند المتأخرين، مع اتفاقهم أن أسلوب الشرط أصيل في اللغة العربية، لقد عرفوه بمصطلحات أخرى منها الجزاء الذي ذكره سيبويه في كتابه وجعل له بابا سماه (باب الجزاء)[5]، ومنها المجازاة الذي استخدمه الأخفش الأوسط في معاني القرآن، وجعل له بابا سماه (باب المجازاة).[6]

عرَّف الجرجاني الشرط فقال: «الشرط تعليق شيء بشيء بحيث إذا وجد الأول وجد الثاني»[7]. فالتعليق هـو الربـط ولا يتم إلا بوجـود أداة تسمى أداة الشـرط، وذكـر لفـظ (الشيء)بدل (الجملة) وهو لفظ عام، وذكر لفظ (وجد) ووجود الشيء الأول لا يعني بالضرورة أن يكون سببا للثاني وهو ما يقتضيه الشرط. وذكر تعريفات أخرى منها قوله: «وقيل الشرط ما يتوقف عليه وجود الشيء ويكون خارجا عن ماهيته ولا يكون مؤثرا في وجوده، وقيل الشرط ما يتوقف ثبوت الحكم عليه»[8]. وعرفه الفاكهي: «حد الشرط هو تعليق حصول

مضمون جملة بحصول مضمون أخرى»[9]. وفي التعريف اتفاق مع الجرجاني على مصطلح التعليق أي الربط واختلاف في تركيز الثاني على ما تحمله الجملة من محتوى، فالارتباط بين ما تحمله الجملة الأولى والثانية من مضامين لا ارتباط وجود. وعرفه المبرد بقوله: «ومعنى الشرط وقوع الشيء لوقوع غيره»[10]. وهو المعنى الأصلي للشرط وقد يخرج الشرط عن هذا المعنى كما بينه فاضل صالح السامرائي في شرحه لتعريف المبرد بقوله: «أي أن يتوقف الثاني على الأول فإذا وقع الأول وقع الثاني وذلك نحو: إن زرتني أكرمك. فالإكرام متوقف على الزيارة وهذا هو الأصل. وقد يخرج الشرط عن ذلك فلا يكون الثاني مسببا عن الأول ولا متوقفا عليه وذلك نحو قوله تعالى: ﴿فَمَثَلُهُ كَمَثَل الكَلْب إنْ تَحْملْ عَلَيْه يَلْهَث أَوْ تَتْرُكهُ يَلْهَث﴾[11] فلهث الكلب ليس متوقفا على الحمل عليه أو تركه فهو يلهث على كل حال»[12].

ثانياً: مفهوم المنهاج التربوي: يعرف المنهاج التربوي بفهومه التقليدي: «هو مجموعة المواد أو المقررات الدراسية التي يدرســها الطالب في حجرة الدراسة ويدرســها له المدرس».[13]و بفهــومه الحديث: «هو مجموعة الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بناء البشر وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً ودينياً»[14]. وقد جمع المنهاج التربوي الجزائري لتدريس النحو العربي بين المفهومين فحدد مقررات طرق وأهداف تدريس النحو لطلبة مرحلة التعليم الثانوي.

ثالثاً: أسس المذهبين البصري والكوفي والعلاقة بينهما:

أ - المذهب البصري:

يقوم المذهب البصري عل تحكيم العقل والمنطق كأساس لمنهجه في البحث اللغوي يقول الأستاذ طه الراوي: «أجلى ما يمتاز به مذهب البصرية ابتناء قواعده على الأغلب الشائع من كلام العرب وتحكيم المقاييس العقلية في كثير من شؤونه»[15] وقد تشكل في ظروف جعلته يقوم على أسس و مبادئ صارمة فرضتها عوامل مختلفة، ومن أهمها ما تعلق باللحن الذي تفشى بين الألسن العربية والخوف على ضياع اللغة العربية والقرآن الكريم. إضافة إلى كونهم بصدد تأسيس علم جديد - علم النحو- يختص بوضع قواعد اللغة العربية يحفظها ويساعد متعلميها على تعلمها. ومن أهم الأسس التي قام عليها المنهج البصري: الاستقراء أو السماع والتعليل والقياس.

أسس المذهب البصري: يقوم المذهب البصري على[16]:

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

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

3- التشدد في مصادر الاحتجـاج؛ فقد حددوا وضيّقوا الزمـان والمكان، ولم يستشهـدوا إلا بالشعر الذي يُعرف قائـله، وابتعدوا عن الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف إلا في القليل وبالقراءات الشاذة.

4- التوسع في القياس والتعليل؛ إذ طلبوا لكل قاعدة علة ولكل علة علة وراءها.

ب - المذهب الكوفي:

يقوم المذهب الكوفي على وصف المادة اللغوية وفق منهج وصفي تقديري بعيد عن التعليل والتأويل والتقدير. يقول الأستاذ أمين الخولي في المنهج الوصفي الكوفي: «...فهذا الكسائي حين سُئل عن اختلاف أحوال "أي" وتعليله أجاب بقوله: "أيُّ" كذا خلقت ومعنى هذا في وضوح: أن تلك الظواهر اللغوية تنقل ولا تمنطق ولا تفسر بعمل عقلي، وهو الأساس السليم للمنهج اللغوي»[17]. ويعد الكوفيون رواداً للمنهج الوصفي المعاصر، فمنهجهم في النحو والصرف يحمل الكثير من مقوماته، ويعد بمثابة الإرهاصات الأولى والبدايات لهذا المنهج.

أسس المذهب الكوفي: يقوم المذهب الكوفي على[18]:

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

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

3- التوسع في دائرة الاحتجاج زمنياً ومكانياً فتجاوزوا القيود التي فرضها المذهب البصري.

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

5- الابتعاد عن التأويل والتقدير، وتوصلوا إلى أصولهم النحوية من خلال ما أحصوه من أشكال الكلام العربي.

ج- العلاقة بين المذهبين البصري والكوفي:

بعد أن عرضنا الأسس التي قام عليها كل من المذهبين البصري والكوفي ومنهجهما في البحث النحوي نستخلص الإجابة عن الإشكال الذي يطرح دوما، هل المذهبان البصري والكوفي متباينان أم متكاملان؟

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

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

ومما لا يُظهر التناقض والاختلاف البيّن بين المذهبين أن بداية منهج البصريين في دراسة النحو كانت تحمل بعض الملامح الوصفية فيما تعلق بالسماع و استقراء كلام العرب، وهو ما يتقاطع مع منهج الكوفيين في البحث النحوي، وأن الكوفيين عمدوا إلى القياس والتأويل والبحث عن العلل في كثير من المسائل، وهي الأسس التي بنى عليها البصريون منهجهم. ومن هنا نخلص إلى ضرورة تجنب التعصب لأحد المذهبين؛ لأن المشارب واحدة و أعلام الكوفة أخذوا عن علماء البصرة، يقول إبراهيم السامرائي: «لقد عرفنا أن الفراء أفاد أن أبا جعفر الرؤاسي - من أوائل الكوفيين- كان يلتقي عمرو بن العلاء ويسأله، وأن الكسائي قد لقي في البصرة يونس بن حبيب وجرت بينهما مسائل أقر له يونس فيها وصدّره في موضعه، وأنه درس كتاب سيبويه على الأخفش، و أن الفراء قد وقف على كتـاب سيبويه أيضاً وعرفه ومات وتحت رأسه الكتاب »[19].

ويقر الدكتور إبراهيم السامرائي أيضا أن الاختلاف بين المذهبين لم يُصِب الأصول بل مس الفروع، وأن التكامل بين المذهبين واضح في قوله: «فالنحو القديم واحد، وإن كان هناك من شيء، فاختلاف اللاحقين ممن دعوا بالكوفيين عن المتقدمين البصريين لمسائل تتصل كما أشرت بالفروع وليس بالأصول، وتتصل بالمنهج ورأيهم في السماع والقياس، وبمادة المسموع و المقيس، على أن هذا الاختلاف ليس مقصورا على أصحاب القديم البصري ولا أصحاب الجديد الكوفي، بل نجد من البصـريين من أخذ برأي الكـــوفيين في جملة مسائل، كما وجدنا الكسائي والفراء قد أخذ برأي البصريين في مسائل معروفه، كما وجدنا العكس»[20].

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

رابعاً- مسائل خلافية:

مسألة الاسم المرفوع بعد أداة الشرط إذا:

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

- وَإِذَا المَنِيَّةُ أَنْشبَتْ أَظْفَارَهَا ألْفَيتَ كُلَّ تَمِيمَةٍ لا تَنْفَعُ[21]
- إذَا أنت أكرمتَ الكريمَ ملكتَهُ[22]
- وإذَا المعلم كان حاضراً أتيتُ.

و ورد في قاعـدة الـدرس: فـ"المنيةُ"- مثلاً – فاعـل لفعـل محـذوف يفسـره الفعـل المذكـور "أنشبت"، و"المعلمُ" اسم لناسخ يفسره الناسخ المذكـور "كان"فكيف نعرب"أنت" ؟، وقد اتصل بالفعل المذكور بعده ضمير يُعربُ توكيداً لفظيا للضمير المتصل بالفعل المحذوف المفسر بالمذكور "أكرمتَ".[23]

اختلف النحاة في إعراب الاسم المرفوع بعد أداة الشرط وكان خلافهم على ثلاثة آراء وعلى النحو الآتي:[24]

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

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

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

وقد عرض أبو البركات الأنباري هذه المسألة في كتابه الإنصاف في مسألة "عامل الرفع في الاسم المرفوع بعد "إنْ" الشرطية" فقال: «ذهب الكوفيون إلى أنه إذا تقدم الاسم المرفوع بعد "إن" الشرطية نحو قولك: إنْ زيدٌ أتاني آته. فإنه يرتفع بما عاد إليه من الفعل، من غير تقدير فعل، وذهب البصريون إلى أنه يرتفع بتقدير فعل والتقدير فيه: إنْ أتاني زيدٌ، والفعل المظهر تفسيره لذلك الفعل المقدر، وحكى عن أبي الحسن الأخفش أنه يرتفع بالابتداء»[25].

فالكوفيون أجازوا أن يرتفع الاسم بالفعل المذكور بعده؛ لأنه هو المكنى المرفوع في الفعل لذلك وجب أن يرفع به، أمّا البصريون فمنعوا ذلك؛ لأنهم لا يجيزون الفصل بين أداة الجزم والفعل بالاسم.[26] ولأن تقدم الفاعل على الفعل يعقِّد مسألة التمييز بين الفاعل والمبتدأ؛ لأن الجملة المبدوءة بالاسم عندهم جملة اسمية، ومنعوا إضافة"إذا"للجملة الاسمية؛ لأنها تحمل معنى الزمن المستقبل، وهم يمنعون إضافة الزمن المستقبل إلى الجملة الاسمية، فمن الخطأ

عندهم قولك: يكون هذا يوم زيد أمير، ويكون هذا إذا زيد أمير،[27] كما أن "إذا" الشرطية عندهم لا تقع إلا على الفعل دون الاسم يقول المبرد: «وكذلك "إذا" ؛ لأنها لا تقع إلا على فعل، ولو رفع هذا رافع على غير الفعل لكان خطأ؛ لأن هذه الحروف لا تقع إلا على الأفعال».[28]

التعليق: يعد درس الشرط من أصعب الدروس فهما على الطلبة؛ لما يحمله من تعقيد وتأويل، حيث يجد الأساتذة صعوبة في تيسيره للطلبة، ويأخذ منهم حجما ساعيا أكثر مما بُرمجَ له. ويؤكد الدكتور شوقي ضيف على هذه الصعوبة في قوله: «أبواب الشرط من الأبواب العسرة على الناشئة في الإعراب».[29] لذا وجب أن نختار من بين الآراء ما يَسْهُل فهمه على الطلبة.

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

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

غير إن الرأي القائل بجواز إضافة "إذا" الشرطية للجملة الاسمية حيث يعرب الاسم بعد "إذا"مبتدأ أقرب إلى ذهن الطلبة وأيسر للفهم، واخترنا هذا الرأي لأن دخول "إذا" الشرطية على الأسماء كثير في كلام العرب وفي القرآن الكريم، ولأن سيبويه – وهو إمام البصريين- يجيز ابتداء الاسم بعد"إذا"على قبح لقوله: «ويقبح إن ابتدأت الاسم بعدها إذا كان بعده الفعل لو قلت: اجلس حيث زيد جلس، وإذا زيد يجلس كان أقبح من قولك: إذا جلس زيد، وإذا يجلس وحيث يجلس، وحيث جلس والرفع بعدها جائز».[30]

ويتوافق هذا الرأي مع رأي الدكتور أحمد مكي الأنصاري الذي يجيز إضافة "إذا" الشرطية إلى الجملة الاسمية حيث يقول: «يجوز إضافة "إذا" الشرطية إلى الجملة الفعلية كثيراً والاسمية قليلاً، وأقترح هذا التعديل استناداً إلى الآيات القرآنية التي بلغت أكثر من عشرين آية فيما أحصيت لأننا وجدنا عشرات الأبيات بل مئات الأبيات التي جاءت فيها

الجملة الاسمية بعد "إذا" الشرطية، وكلها من الأبيات الموثوق بها؛ لأنها جميعاً من عصور الاحتجاج»،[31] ومن أمثلة ذلك من القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿ إِذَا السَّمَاءُ انْشَقَتْ﴾[32].

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

مسألة إعراب إِذَا:

العرض: لم يذكر مؤلفو الكتاب المدرسي إعراب إذا الظرفية الشرطية ولا الفجائية ولا التفسيرية، واكتفوا بذكر معناها؛ فقالوا في الظرفية الشرطية: «إنها ظرف لما يستقبل من الزمان الفعل بعدها ماضٍ غالباً أو مضارع متضمن معنى الشرط متعلق بجوابه وهو مضاف»[33] ولم يذكروا شيئا عن الفجائية ولا التفسيرية. و تركوا الباب مفتوحاً أمام الأساتذة للاجتهاد في تقديم المادة العلمية للطلبة ناسين أن معاني إذا وإعرابها فيه خلاف بين النحاة.

أولا: إذا الظرفية الشرطية: يقر جمهور النحاة على أن "إذا" لا تخرج عن الظرفية يقول ابن هشام: «والجمهور على أن (إذا)لا تخرج عن الظرفية».[34] وترد:

1- ظرف لما يستقبل من الزمان متضمن معنى الشرط خافض لشرطه، أمّا إعرابها ففيه قولان: الأول: أنها منصوبة بشرطها والثاني: بجوابها يقول السيوطي: «وفي ناصب إذا قولان: أحدهما: أنه شرطها، وعليه المحققون واختاره أبو حيان حاملاً على سائر أدوات الشرط والثاني: أنه في جوابها من فعل وشبهه، وعليه الأكثرون لما تقدم من أنها ملازمة الإضافة إلى شرطها، والمضاف إليه لا يعمل في المضاف».[35]

وقد تخرج "إذا" عن الظرفية الشرطية عند بعض النحويين فتعرب بحسب موقعها في الجملة اسماً مجروراً بحتى أو مبتدأ أو بدلا أو مفعولاً به. وهي آراء الأخفش وابن جنى وابن مالك يقول ابن هشام: «وزعم أبو الحسن في ﴿ حَتَّى إِذَا جَــاؤُوهَا ﴾[36] أن "إذا"جر بـ"حتى"، وزعم أبــو الفتح في ﴿ إِذَا وَقَعَت الوَاقِعَة ﴾[37] فيمن نصب ﴿خَافِضَة رَافِعَة ﴾[38] أن" إذا"الأولى مبتدأ والثانية خبر، والمنصوبين حالان والمعنى وقت وقوع الواقعة خافضةٌ لقوم رافعةٌ لآخرين هو وقت رجّ الأرض».[39] وقال في موضع آخر: «وزعم ابن مالك أنها وقعت مفعولاً في قوله عليه الصلاة والسلام لعائشة رضي الله عنها: إني لأعلم إذا كنت عني راضية وإذا كنت عليَّ غضبى».[40]

وقـد أوجـد جمهـور النحـاة تأويلات و تخريجـات لهـذه الآراء جمـعها ابن هشـام في قوله: « وأن "حتى" في نحو: ﴿ حَتَّى إِذَا جَاؤُوهَا ﴾ حرف ابتداء داخل على الجملة بأسرها، ولا عمل له، وأمّا ﴿ إِذَا وَقَعَت الوَاقِعَة ﴾ فـ"إذا" الثانية بدل من الأولى، و الأولى ظرف، وجوابها محذوف لفهم المعنى، وحسَّنه طول الكلام، وتقديره بعد "إذا" الثانية أي: انقسمتم انقسامًا وكنتم أزواجًا ثلاثة وأمّا الحديث فـ"إذا" ظرف لمحذوف، وهو مفعول أعلمُ وتقديره "شأنَك"ونحوه».[41]

2 – ظرفية تفيد الحال لا الاستقبال[42] غير متضمنة معنى الشرط إذا سبقها القسم. يقول السيوطي: «وقـد لا تضمـن معنى الشـرط بل تتجـرد للظرفية المحضة نحو: ﴿ وَاللَّيْلِ إِذَا يَغْشَى ﴾[43] و﴿ وَاللَّيْلِ إِذَا سَجَى﴾[44] ».[45] وفي إعرابها قال العكبري: «وإذا معمول للقسم».[46]

3 - وقد تكون ظرفاً للماضي تحمل معنى "إِذْ". قال ابن مالك: « و كما استعملت "إذ" بمعنى "إذا" استعملت "إذا" بمعنى "إذ" كقوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا لَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ كَفَرُوا وَقَالُوا لِإِخْوَانِهِمْ إِذَا ضَرَبُوا فِي الْأَرْضِ أَوْ كَانُوا غُزًّى لَوْ كَانُوا عِنْدَنَا مَا مَاتُوا وَمَا قُتِلُوا ﴾[47] وكقـوله تعالى: ﴿ وَإِذَا رَأَوْا تِجَارَةً أَوْ لَهْوًا انْفَضُّوا إِلَيْهَا ﴾[48] فالمواضيع صالحة لـ"إذ" وقد قامت"إذا" مقامها».[49]

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

مسألة إعراب الجملة بعد"إذا":

العرض: اكتفى مؤلفو الكتاب المدرسي بالإشارة إلى إعراب الجملة بعد "إذا" الظرفية الشرطية بأنها في محل جر مضاف إليه.[50] في حين يطلب من الطلبة إعرابها في مواضيع شهادة البكالوريا، ومن المعلوم أن في إعراب الجملة بعد "إذا"خلاف نحوي.

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

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

الرأي الثاني: مذهب المحققين واختاره أبو حيان حملا على سائر أدوات الشرط، وهو أن الجملة بعد"إذا" الظرفية الشرطية ليست مضافاً إليه؛ لأن العامل فيها شرطها لا جوابها. قال أبو حيان الأندلسي: «ومذهب الجمهور أن"إذا" مضافة للجملة والعامل في إذا الجواب، وذهب بعض النحاة إلى أنها ليست مضافة إلى الجملة بل هي معمولة للفعل بعدها لا لفعل الجواب وهذا الذي نختاره».[51]

التعليق: إن الجملة بعد "إذا" لها أوجه إعرابية كثيرة ومختلفة، وسكوت واضعي المنهاج ومؤلفي الكتاب المدرسي عن بيان وجه إعرابها، وترك المسألة مفتوحة بيد الأساتذة يختارون الرأي الذي يتوافق مع فكرهم وتوجههم مع مطالبة الطلبة بإعرابها في امتحان شهادة البكالوريا فيه ظلم للطلبة، وهضم لحقهم في المعرفة والتعلم لتحقيق التكافؤ بينهم. لذا يجب على واضعي المنهاج و الكتاب المدرسي اختيار رأي واحد فيه يسر للطلبة و يتوافق مع قدراتهم الذهنية ثم يُعمم على جميع الثانويات، ويُلزم الأساتذة بتبنيه لتحقيق المساواة.

خلاصـــة:

خلص البحث بناء على تحليل موضوع درس الشرط في منهاج تدريس النحو في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر إلى نتائج، أهمها:

- المنهاج التربوي في الجزائر لم يحدد المرجعية المذهبية للدرس النحوي رغم أنّ أغلب المباحث النحوية توجهت توجها بصرياً إلاّ في بعض القضايا التي أُخِذ فيها بالرأي الكوفي.
- عدم تحديد مرجعية نحوية واضحة بصرية أم كوفية في المنهاج التربوي في الجزائر لتدريس النحو العربي.
- عدم تحديد مرجعية نحوية يفتح أبواب الاجتهاد و الاختلاف في الرأي بين الأساتذة المدرسين في تبني الآراء النحوية البصرية أم الكوفية في القضايا النحوية، مما ينعكس سلباً على تعلم النحو العربي لطالب مرحلة التعليم الثانوي؛ لأنه ليس مؤهلاً ذهنيا ونفسيا لتناول القضايا الخلافية.
- الخلاف النحوي وعدم وضوح المرجعية النحوية يعد من أهم ما يعيق استيعاب القاعدة النحوية إضافة إلى عوائق أخرى منها غياب النحو الوظيفي، و عدم ربط الدرس النحوي

بالدرس الدلالي، وعدم البدء بتدريس الصرف قبل النحو، وهي مواضيع تصلح أن تكون أفاقا مستقبلية للبحث.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم
- ابن فارس، أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، (د ط)، (د ت).
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار المعارف، (د ط)، (د ت).
- الأخفش، أبو الحسن المجاشعي المعروف بالأخفش الأوسط، معاني القرآن، تحقيق هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1990.
- الأنباري، أبو البركات عبد الرحمان كمال الدين بن محمد الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق جودة مبروك محمد مبروك، مكتبة الخانجي، القاهرة مصر، (د ط)، (د ت).
- الأنصاري، ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق عبد اللطيف محمد الخطيب، السلسلة التراثية21، الكويت، (دط)، (د ت).
- الأنصاري، أحمد مكي الأنصاري، نظرية النحو القرآني، دار القبلة للثقافة الإسلامية، جدة السعودية، ط01، 1405هـ .
- الجرجاني، علي بن محمد بن الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان بيروت، ط1985.
- الحموز، عبد الفتاح الحموز، الكوفيون في النحو والصرف والمنهـج الوصفي المعاصر، دار عمار، عمان الأردن ،ط01، 1997، ص6-7 . وينظر، شوقي ضيف، المدارس النحوية.
- السامرائي، إبراهيم السامرائي، المدارس النحوية أسطورة وواقع، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت لبنان، (د ط)، (د ت).
- السامرائي، فاضل صالح السامرائي، معاني النحو ، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الأردن،ط1، 2000.
- السيوطي، جلال الدين السيـوطي، همع الهوامع، تحقيق عبد العال سالم مكرم، دار البحــوث العلمية الكويت، (د ط)، 1989.
- الشافعي، إبراهيم محمد الشافعي وآخرون، المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان، الرياض السعودية،(د ط)، (دت).
- الصافي، محمود بن عبد الرحيم الصافي، الجدول في إعراب القرآن، دار الرشيد مؤسسة الإيمان، دمشق سورية، ط04، 1418هـ.
- العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين العكبري، التبيان في إعراب القرآن، تحقيق علي محمد البجاوي مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، (د ط)، (د ت).
- الفاكهي، عبد الله بن أحمد الفاكهي، شرح كتاب الحدود في النحو، تحقيق المتولي رمضان أحمد الدميري مكتبة وهبة، القاهرة مصر، ط2، 1993.
- اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الشعب الأدبية والشعب العلمية، مجموعة من المؤلفين، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

- المبرد، أبو العباس بن يزيد المبرد، المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، لجنة إحياء التراث الإسلامي القاهرة، (د ط)، 1994.
- المخـزومي، مهدي المخـزومي، مدرسة الكـــوفة ومنهجـها في دراسة اللغة والنحو، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط 02، 1958.
- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة مصر، ط3، 1988.
- شيبة، محمد إبراهيم يوسف شيبة، النحو الكوفي، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية، 1988.
- ضيف، شوقي ضيف، المدارس النحوية ، دار المعارف، القاهرة مصر، ط07، (د ت).
- ضيف، شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، دار المعارف، القاهرة مصر، ط02، (د ت).
- فتحي يونس وآخـرون، المناهـج (الأسس– المكونات– التنظيمات – التطويـر)، دار الفكـر، عمـان الأردن (د ط)، (د ت).

الهوامش:

1 - محمد، الآية 15.

2 - محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار المعارف، (د ط)، (د ت)، ج4، ص2235.

3 - أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، (د ط)، (د ت) ج3،ص260.

4 - ابن منظور، لسان العرب، ج4 ،ص2236 - 2238

5 -أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي القاهرة مصر، ط3، 1988، ج3،ص56.

6 - أبو الحسن المجاشعي المعروف بالأخفش الأوسط، معاني القرآن، تحقيق هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1990، ج1، ص81.

7 - علي بن محمد بن الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان بيروت، ط1985، ص131.

8 - المصدر نفسه، ص131.

9 - عبد الله بن أحمد الفاكهي، شرح كتاب الحدود في النحو، تحقيق المتولي رمضان أحمد الدميري، مكتبة وهبة، القاهرة مصر، ط2، 1993، ص275.

10 - أبو العباس بن يزيد المبرد، المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، لجنة إحياء التراث الإسلامي القاهرة، (د ط)، 1994،ج2، ص45.

11 - الأعراف، الآية 176.

12 - فاضل صالح السامرائي، معاني النحو ، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الأردن،ط1، 2000، ج4 ص53.

13 - إبراهيم محمد الشافعي وآخرون، المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان، الرياض السعودية،(د ط)، (دت)، ص30.

14 - فتحي يونس وآخرون، المناهـج (الأسس– المكونات– التنظيمات – التطوير)، دار الفكـر، عمـان الأردن (د ط)، (د ت)، ص17.

15 - مهدي المخـزومي، مدرسة الكـــوفة ومنهجـها في دراسة اللغة والنحو، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط 02، 1958، ص351.

16 - شوقي ضيف، المدارس النحوية ، دار المعارف، القاهرة مصر، ط07، (د ت)، ص18.

17 - مهدي المخـزومي، مدرسة الكـــوفة ومنهجـها في دراسة اللغة والنحو، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط 02، 1958، ص351.

18 - عبد الفتاح الحموز، الكوفيون في النحو والصرف والمنهـج الوصفي المعاصر، دار عمار، عمان الأردن ط01، 1997، ص6-7 . وينظر، شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص155-165.

19 - إبراهيم السامرائي، المدارس النحوية أسطورة وواقع، دار الفكر للنشر والتوزيـع، بيروت لبنان، (د ط) (د ت)، ص141.

20 - المصدر نفسه، ص159.

21 - البيت لأبي ذؤيب الهذلي، من البسيط، ديوان الهذليين، دار القومية للطبـاعة والنشــر، القاهـرة مصر (د ط)، 1965، ص03.

22 - الشطر من بيت للمتنبي، من الطويل، وعجزه: وَإِنْ أنتَ أَكـرمْتَ اللَّئيـمَ تَمرَّدَا، ديوان المتنبي، دار بيروت للطباعة والنشـر، (د ط)، 1983، ص372.

23 - اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الشعب الأدبية، ص75، الشعب العلمية ص51

24 - محمد إبراهيم يوسف شيبة، النحو الكوفي، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية، 1988 ص381 - 386

25 - أبو البركات عبد الرحمان كمال الدين بن محمد الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق جودة مبروك محمد مبروك، مكتبة الخانجي، القاهرة مصر، (د ط)، (د ت)، ج2، ص156.

26 - المصدر نفسه، ج2، ص156.

27 - الكتاب، ج3، ص119.

28 - المقتضب، ج2، ص74.

29 - شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، دار المعـارف، القاهرة مصر، ط02 (د ت)، ص74.

30 - الكتاب، ج1، ص107.

31 - أحمد مكي الأنصاري، نظرية النحو القرآني، دار القبلة للثقافة الإسلامية، جدة السعـودية، ط01 1405هـ ص114-115.

32 - الانشقاق، الآية01.

33 - اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الشعب الأدبية، ص75.

34 - ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق عبد اللطيف محمد الخطيب، السلسلة التراثية21، الكويت، (دط)، (د ت)، ج2، ص80.

35 - جلال الدين السيـوطي، همع الهوامع، تحقيق عبد العال سالم مكرم، دار البحـوث العلمية الكـويت (د ط)، 1989،ج3، ص181.

36 - الزمر، الآية71.

37 - الواقعة، الآية1.

38 - الواقعة، الآية3.

39 - مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج2 ،ص76 -77.

40 - المصدر نفسه، ج2، ص79.

41 - المصدر نفسه، ج2، ص80-81.

42 - المصدر نفسه، ج2، ص84.

43 - الليل، الآية01.

44 - الضحى،الآية02.

45 - همع الهوامع، ج 3، ص178.

46 - أبو البقاء عبد الله بن الحسين العكبري، التبيان في إعراب القرآن، تحقيق علي محمد البجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، (د ط)، (د ت)،ج2، ص1290.

47 - آل عمران،الآية156.

48 - الجمعة،الآية62.

49 - مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج2، ص82.

50 - ينظر اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة الآداب والفلسفة، ص75-76.

51 - محمود بن عبد الرحيم الصافي، الجدول في إعراب القرآن، دار الرشيد مؤسسة الإيمان، دمشق سورية، ط04، 1418هـ، ج16، ص359.