الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⴰⵢⵏⵜⵉⵙⵏⵜⴰⵏ ⵏⵜⵡⵉⵔⵉⵜ ⵏⵜⵣⵣⵓⵍⵉ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⵜⵉⵡⵉⵏ

ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⴷ ⵜⵖⵔⵉⴼⵉⵏ

جامعة مولود معمري –تيزي وزو

كلّية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربيّة وآدابها

رقم الترتيب

الرقم التسلسلي

UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

Département de Langue et littérature Arabes

مذكرة تخرّج لنيل شهادة الماستر

الميدان: لغة وأدب عربي

الفرع: دراسات لغوية

التّخصّص:لسانيات تطبيقية

عنوان المذكرة

مصادر الاحتجاج الفصيحة في الكتب المدرسية – كتاب اللّغة العربية السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط

إعداد الطّالبتين:

- أوريدة إفرك
- سعدية قرواح

الأستاذة المشرفة:

– عقيلة لعشبي

لجنة المناقشة:

د. حياة خليفاتي، أستاذة محاضر "أ"، جامعة مولود معمري تيزي وزو ..... رئيسة

د. عقيلة لعشبي، أستاذة محاضرة "أ"، جامعة مولود معمري تيزي وزو .....مشرفة ومقررة

د. خليل بن عمر، أستاذ محاضر "ب"، جامعة مولود معمري تيزي وزو ..... ممتحن

السنة الجامعيّة: 2022-2023

شكر وتقدير

نتقدم بجزيل الشُكر إلى الأستاذة المشرفة "عقيلة لعشبي" على ما قدمته لنا من دعم في إنجاز بحثنا بتوجيهاتها، ونصائحها القيّمة من أجل السَّير الحسن لهذا العمل، كما نشكر جميع الأساتذة ورئيس قسم اللُغة العربية وآدابها بجامعة مولود معمري تيزي وزو.

إهداء

أهدي هذا العمل إلى:

إلى روح أبي رحمه الله وأسكنه جنة الفردوس.

إلى ملكتي وبسمة حياتي ونور البيت، إلى التي غمرتني بهواها ومنحتني رضاها، وكانت رمزا للعطاء، إلى أغلى ما في الوجود أمي الغالية أطال الله في عمرها وحفظها.

إلى من حملنا في رحم واحد، وقاسمونا كل الذكريات، إلى فرحة البيت وسعادته إخوتي وأخواتي أدامهم الله لي.

إلى رفيقات دربي اللّواتي رافقنني خلال مشواري الدراسّي، وصديقات العمر ثاملا وسعدية وسيليا.

إلى كل من ساهم بقليل أو كثير ومد يد العون، إلى من لم أذكرهم في مذكرتي لن أنساهم في قلبي وذاكرتي.

أوريدة إفرك

إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى:

أمي وأبي: أود أن أعبر عن امتناني العميق لكما على الدّعم والحب الذي قدمتموه لي طيلة رحلتي في إنجاز هذه المذكرة لقد كنتما دائما إلهاما لي، ولن يمكنني تقدير ما فعلتموه من أجلي بما فيه الكفاية.

إلى أختي العزيزة: وقد كانت هذه الرّحلة تجربة مميزة بفضل دعمك المتواصل ومشاركتك في مناقشة أفكاري، وأفكارك القيمة التي ساعدتني في تحسين هذه المذكرة شكرا لأنك كنت هنا دائما.

إلى إخوتي الأعزاء: لقد كنتم دعما حقيقيا بكل ما تحمله الكلمة من معنى، لقد شاركتم معي فرحتي وأحزاني وشكرا على دعمكم.

سعدية قرواح

المقدّمة

اتفق النَحاة على أنّ نقل النَصوص وسماعها يشمل ثلاثة مصادر أساسية وهي: القرآن الكريم، والحديث الشّريف وكلام العرب شعرًا ونثرًا ، ويقصد بالاحتجاج الشّواهد التي يستعين بها النّحاة في إثبات صحة الآراء والقواعد وتأكيد بعض الوجوه ورفضها، ويمكن اعتبار مصادر الاحتجاج من الجوانب التي اختلف فيها النحاة، ومن ذلك اختلافهم في الاحتجاج ببعض القراءات القرآنية و بالأحاديث النّبوية وفي أشعار المُولّدين والمتأخرين، فالصلة وثيقة بين الخلاف في مصادر الاحتجاج والخلاف في بعض المسائل النّحوية، وكذلك في ضياع كثير من الشواهد.

ونظرًا لأهمية هذا الموضوع ارتأينا البحث فيه، وبهذا جاء عنوان مذكرتنا" مصادر الاحتجاج الفصيحة في الكتب المدرسية–كتاب اللَغة العربية للسَنة الثَالثة من التعليم المتوسط أنموذجا–".

وبناءً على ما سبق قمنا بصياغة إشكالية البحث على النّحو التّالي: ما المصادر اللّغوية التي تؤخذ منها النّصوص الأدبيّة لوضع الدّروس والأمثلة في الكتب المدرسية لتعليم النّحو والبلاغة؟

للإجابة عن الإشكالية اعتمدنا على خطة قوامها مقدمة تحتوي على ما سنقدمه في عملنا، وثلاثة فصول: الفصل الأول والثّاني نظريان والفصل الثّالث تطبيقي.

بالنسبة للفصل الأول(الفصل النظري): الذي عنوانه "أهمية النّصوص الأدبية في تعليمية اللغة"، تطرقنا فيه إلى مفهوم النّص الأدبي وأهميته ومعايير انتقائه وشروطه وأهدافه.

الفصل الثّاني (الفصل النّظري): والذي عنوانه" مصادر الاحتجاج عند النّحاة"، تطرقنا فيه إلى مفهوم الاحتجاج والاستشهاد، وتطرقنا إلى أهم مصادر الاحتجاج.

أما الفصل الثّالث يعد الفصل التّطبيقي الذي جاء بعنوان "دراسة إحصائية لتواتر الشّواهد الفصيحة في الكتاب المدرسي كتاب اللغة العربية السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط"، تطرقنا

فيه إلى ورود الآيات القرآنية والحديث الشّريف وكلام العرب شعرًا ونثرًا وورود النّصوص العلمية، الشّعر الحديث والنّثر الحديث وذكرنا النَسب.

وأخيرا أنهينا عملنا بخاتمة تشمل أهم النتائج التي تطرقنا إليها خلال دراستنا لموضوعنا. وقد اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي حيث ذكرنا مصادر الاحتجاج المختلفة والمتمثلة في: القرآن الكريم، والحديث الشّريف، وكلام العرب الفصيح شعرًا ونثرًا حيث قمنا بالبحث عن نسب ورود هذه المصادر الفصيحة في الكتاب المدرسي، مع ذكر مصادر أخرى كالشّعر الحديث والنّثر الحديث والنّصوص العلمية.

ومن الدّراسات المشابهة لدراستنا نذكر منها: الاستشهاد في كتاب المقتضب للمبرد، زروقي جمعة، دراسة لغوية، مذكرة من المتطلبات لنيل شهادة الماجستير في اللّغة، تخصص علوم اللّسان العربي، والمناهج الحديثة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2009.

وفي سيرة بحثنا واجهتنا بعض الصّعوبات التي تكمن في: كثرة المادة المعرفية وعدم التّحكم في الأفكار صعوبة اختيار المراجع المناسبة لموضوع بحثنا.

وفي الأخير لا يسعنا في هذه المذكرة إلا أن نشكر أستاذتنا المشرفة "عقيلة لعشبي" التي وقفت إلى جانبنا، فكانت السّند القوي والمرشدة المخلصة، فنشكرها على مجهوداتها ودعمها لنا وتواضعها وجزاها الله ألف خير.

الفصل الأول:

أهمية النّصوص الأدبيّة في تعليمية اللغة.

1 – مفهوم النّص الأدبي.

2–أهمية النّص الأدبي.

3– معايير انتقاء النّص الأدبي.

4– شروط النّص الأدبي.

5– أهداف تدريس النّصوص الأدبيّة.

1-مفهوم النّص الأدبي:

قبل التّعمق في فهم النّص الأدبي، يتعين علينا التركيز على نقطة أساسية، وهي ضرورة فهم النّص من النّاحية اللّغوية والاصطلاحية قبل أن نبدأ في تحليله وتقديم تفسير له.

1-1- مفهوم النّص:

أ) لغة:يعرفه ابن فارس (ت 395هـ) في "معجم مقاييس اللّغة":" النّون والصّاد أصل صحيح يدل على ارتفاع وانتهاء الشيء".

(ابن فارس، 1999م، ص525)

يقصد من هذا الكلام أنَ النّون والصّاد تشكّلان أصلاً صحيحًا يشير إلى ارتفاع وانتهاء الشّيء.

ب) اصطلاحا:عرّف فان ديك (Van dyke) النّص:" بأنّه بنية سطحية توجهها وتحفزها بنية عميقة دلالية، والبنية العميقة لديه هي البنية الموضوعية للنّص".

(ورزيتاك، 2003م، ص56)

بناءً على هذا التّعريف أنّ النّص هو هيكل سطحي يتوجه ويتحفز من خلال هيكل عميق له معنى، والبنية العميقة للنّص هي بنية المضمون أو الموضوع للنَص.

"النّصوص هو:التّرحاب للنّصوص والتّداخل النّصي ففي فضاء نص معين تتقاطع، وتتنافى ملفوظات عديدة متقطعة من نصوص أخرى".

(كريستينا، 1997م، ص215)

والنّص عبارة عن نزوح النّصوص وازدواج نصية في مساحة نصية محددة تتقاطع الكثير من الألفاظ المتقطعة من نصوص أخرى، وتتناقض مع بعضها البعض.

يعرّف هارتمان (Hartmann)"النّص: علامة لغوية أصلية، تبرز جانب الاتّصال السّيميائي".

(أبو زنيد، 2010م، ص10)

نفهم من هذا التّعريف أنّ النّص علامة لغوية أصلية، تظهر على النّاحية التّواصلية السّيميائية.

-يقول الدّكتور محمد حماسة عبد اللّطيف (ت 2015م): "أنّ النّص لا يمكن أن يصبح نصا، إلاّ إذا كان رسالة لغوية تشغل حيزا معينا، فيها جدلية محكمة مضفورة من المفردات والبّنية النّحوية".

(عبد اللّطيف، 2001م، ص15)

النّص لا يمكن أن يصير نصا، ما لم يكن رسالة لغوية تشغل حيزا معينا، ويوجد فيه جدل شديد التّضفرات من المفردات والبنية اللّغوية.

1-2- مفهوم الأدب:

أ- لغة:

عرّفه ابن منظور(ت 711ه) في معجم لسان العرب" الذي يتأدب به الأديب من النّاس يسمى أدبا لأنّه يؤدب النّاس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح، وأصل الأدب الدّعاء(مدعاة ومأدبة). والأدب: الظّرف وحسن التّعامل".

(ابن منظور، د ت،ص 43)

يقصد من هذا الكلام أنّ الذي يتأدب النّاس به يدعى التّأدب ؛لأنّه يؤدب النّاس على المديح ويمنعهم عن الأشياء الفاحشة.

ب-اصطلاحا:

"الأدب هو التّعبير مبدع من الذّات بلغة مؤثرة، ومناسبة أو إعادة صياغة للحياة أو تأثيرها على النّفس بأسلوب رائق".

(عطية، 2007م، ص 263)

استنادا إلى هذا القول أن الأدب هو: التّعبير إبداعي للنّفس بلغة فعّالة أو إعادة صياغة للحياة أو تأثيرها على روح بطريقة رشيقة.

1-3-مفهوم النّص الأدبي:

تعددت مفاهيم النّص الأدبي وهي على النّحو التّالي:

"تعد النّصوص الأدبية وعاء التّراث الأدبي الجيد قديمة وحديثة نثره وشعره ومادته عن طريقها يتم إنماء مهارة المتعلمين اللّغوية، والفكرية والتّعبيرية والتّذوقية بحيث تحتوي على مجموعة من الأسس والقيم الوطنية، والقومية والعالمية التي على أساسها اختيرت هذه النّصوص لتمثل التّراث بكل تطوراته ومسيرته".

(فضل، 2006م، ص269)

النّصوص الأدبيّة هي : حاوية التّراث الأدبيّة الجيد القديم والحديث والنّثر والشّعر والمواد، التي يتم من خلالها تطوير مهارات المتعلمين اللّغوية والفكرية والتّعبيرية والذّوقية، بحيث تحتوي على مجموعة من الأسس الوطنية والعالمية والقيم التي على أساسها تم انتقاء هذه النّصوص التّراثية بكل طرق تطوره وحياته المهنية.

عّرف التّفكيكيون النّص الأدبي: "بأنّه نسيج من الآثار التي تشير بصوره لا نهائية إلى أشياء ما غير نفسها".

(الكسواني، 2010م، ص33)

النّص الأدبي هو: مجموعة من الآثار التي تشير بلا حدود إلى أشياء أخرى غير ذاتها.

النّص الأدبي هو: " قطع مختارة من التّراث الأدبي يتوافر لها نمط من الجمال الفني، وتعرض المتعلم بالتّذوق الأدبي مع الاكتفاء ببعض الصّور السّهلة كما يمكن اتخاذها مصدر لبعض الأحكام الأدبيّة التي تدخل في بناء تاريخ الأدب".

(عبد العليم، دت، ص 251)

النّص الأدبي عبارة عن قطعة منتقاة من التّراث الأدبي لها نموذج من الجمال الفني يتم تقديمها للمتعلم بتغيير أدبي مع بعض إشكال سهلة التي يوافقها يمكن اعتبارها أيضا أصل لبعض مقاضاة الأدبيّة التي تشارك في تشييد تاريخ الأدب.

"إن الوقوف على دلالة النّص الأدبي غير ممكن هو الاستناد على دلالات النّصوص الثّقافية المعاصرة في إطار التّشابه والتّكامل وفي تقاسمها للموضوع الاجتماعي".

(شرشال، 2006م، ص27)

لا يمكن الوقوف على مؤشر الأدب دون الإقرار عدم مدلولات النّصوص الثّقافية المعاصرة في نطاق تماثل والتّكامل وفي تشبيهها بالموضوع الاجتماعي.

2-أهمية النّصوص الأدبيّة:

النّصوص الأدبيّة تحمل أهمية كبيرة في العالم الثّقافي والأدبي، إنّها ليست مجرد كتابات جميلة بل تمثل أعمالا فنية تحمل في طياتها عمقا ومعان تتعدى السّطح. وفيما يلي بعض النقاط التي تسلط الضَوء على أهمية النّصوص الأدبيّة:

"يعتبر النَص دعامة أساسية في التّدريس بشتى التّخصصات هو في تدريس اللّغة العربية خاصة، ولهذا توجهت عناية المربين اللّغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد، والمتماسك للنّصوص؛ لأنّ النّصوص عندما تكون على هذا الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التّعلم المنهجي والمنطق مع المعارف والمعلومات".

(اللّجنة الوطنية للمنهاج، 2006م، ص06)

تمثل النُصوص أساسا أساسيا في عملية التّعليم، خاصة في مجال تدريس اللّغة العربية. إذا كانت هذه النّصوص مكتوبة بشكل جيد ومتناسق، فإنّها تلعب دورا مهما في تنمية عقول المتعلمين وتمكينهم من التَعلم بشكل منهجي ومنطقي، واستيعاب المعارف والمعلومات بفعالية.

"الأدب يمد القارئ بالمعارف والمعلومات وينمي القيم الرّوحية والخلقية، والإنسانية فيه والأديب نصوصه الشّعرية والنّثرية ما هو إّلا تعبير أداته اللّغة وهو فن الجميع يحمل القارئ

والسّامع إلى التّفكير، ويثير فيهما إحساسا خاصا وينقلهما إلى أجواء قريبة أو بعيدة من الخيال".

(الأندلسي، 2005م، ص227)

الأدب سواء كان في شكل الشّعر أو النّثر، يعبر بفن عن الأفكار ويثير المشاعر ويأخذ القارئ والمستمع في رحلة إلى عوالم أخرى.

"قراءة النّصوص الأدبيّة أو دراستها عددا من السّنين، يولد لدى المتعلم القدرة على التّذوق الأدب تذوقا عظيما يمكنه من أن يختار بحكمه ودراية ما يريد رؤيته".

(صلاح الدّين، 2000م، ص418)

إنّ دراسة وقراءة النّصوص الأدبيّة على مر السّنين تنمي لدى الأفراد القدرة على التّذوق الأدبي واختيار ما يروق لهم بحكمة.

"أدرك المربون أهمية الأدب واخذوا ينظرون إليه نظرة شاملة، يحيطون فيها بكل ما يتعلمه المتعلمون من فنون في مراحل التّعليم المختلفة".

(محمد، 2004م، ص43)

ويدرك المربون أهمية الأدب ويضمنون تضمينه في مختلف مستويات التّعليم كوسيلة لتعزيز الفنون والمهارات الأدبية.

"أشجع أصحاب المواهب الأدبية من المتعلمين وإتاحة الفرص لهم لتنمية مواهبهم في مختلف الفنون الأدبية".

(الحلاق، 2010م، ص330، 331)

تحفيز الموهوبين في مجال الأدب وتوفير الفرص لتطوير مواهبهم في مختلف الجوانب الأدبية.

"تعد النَصوص الأدبيّة محور دراسة الأدبية إذ إن الأساس الذي تقوم عليه النَصوص هو تمكين المتعلمين من تذوقها فنيا تستند على التَعمق الشَمولية والاستنباط".

(زاير، 1435هـ، ص444)

تركز الدّراسات الأدبيّة بشكل أساسي على النّصوص الأدبيّة، حيث يكمن في هذه النّصوص الأساس لتمكين المتعلمين من استكشافها، استنادًا إلى التّحليل العميق والفهم الشّامل والاستخلاصات المعنوية.

3-معايير انتقاء النّص الأدبي:

إنّ انتقاء النّصوص الأدبيّة يعتمد على عدة معايير تساهم في اختيار الأعمال المناسبة للقراءة أو الدّراسة، وفيما يأتي بعض المعايير الهامة للانتقاء النّصوص الأدبيّة:

-" معيار اهتمامات المتعلم: يقتضي هذا المعيار مراعاة اهتمامات المتعلمين عبر تحقيق الغرض والهدف والفائدة، إذ أنّ إهمال واحد من هذه النّقاط قد يتسبب في انخفاض مستوى رغبة لديه في التّعلم".

(الحيلة، 1999م، ص127)

ضرورة مقياس اهتمامات المتعلم تتطلب منا مراعاة اهتمامات المتعلمين بشكل جاد، والعمل على تحقيق الأغراض والأهداف والفوائد التي تهمهم، فيجب أن ندرك أنّ إهمال أي من هذه الجوانب يمكن أن يؤدي إلى تقليل رغبة المتعلمون في التَعلم.

-" معيار القابلية للتّعلم: ويقصد به مراعاة الظّروف الفردية".

(أحمد وآخرون، 2016م، ص 43)

إنَ مقياس القابلية للتّعلم يتضمن اهتمام بالظّروف الفردية والاحتياجات الشّخصية. هذه المقاييس مستمدة من التّرتيب الأول الذي يخص بالشّكل والثّاني بالمحتوى وهما كالتّالي:

" معايير الشّكل: هي جملة من اشتراطات التي يقرَها المنهاج دون أن يحدد أيَهما يتعلق بالشّكل أو المضمون، وموافقة الظّواهر المحددة بالّسبة إلى العصر الأدبي، مشتملة على أسئلة تساعد على دراسة الأدبية الواقعية للنّصوص المختارة، مطابقة لأهداف المناهج". **(مغري، 2015م، ص56)**

فمعايير الشّكل هي مجموعة من الشّروط التي تحدد في المنهاج دون تحديد ما إذا كانت تتعلق بالشّكل أو المضمون، وتتضمن تقديم الظّواهر بالاعتماد على العصور الأدبيّة المحددة، وتحتوي هذه المعايير أيضا أسئلة تساهم في دراسة الأدب والتّحليل النّصوص المختارة، وتكون متوافقة مع أهداف المنهاج.

-"بالنّسبة لمعيار محتوى النّص يمكن تلخيصه كما يلي: أن يكون هادفا يحفز ميول المتعلمين ويعلمهم على تبني الاتجاهات المجتمعية، ويغرس فيه قيم الإيجابية وينمي فيهم الذّائق الأدبيّة، ويسهم في إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلمين دون تجاوز في لغته عتبة معجمهم اللّغوي، وكلماتهم مفرقة في تركيبها للغة الاستعمال اليومي حتى يحافظ النّص على أدبيته، ويحدث الدّهشة في نفسية المتعلمين، ويحرك فيه روح التّساؤل والتّفكير، ويكون نصا دالاً على الأنواع الأدبيّة (القصيدة، القصة، الخطبة)".

(مغري، 2015م، ص56)

بما يتعلق بمقياس محتوى النّص يجب أن يكون النّص ذا غرض واضح يلهم المتعلمين ويعزز القيم المجتمعية الإيجابية لديهم، ينبغي أن يساهم في تطوير ذائقتهم الأدبية ويسهم في إثراء لغتهم دون التّعمق في مصطلحات معقدة، يجب أن يثري تفكيرهم ويحفزهم على التّساؤل والتّفكير النّقدي، ويتميز بأنّه نص أدبي من نوع معين مثل: القصيدة أو القصة أو الخطبة.

-"لا بأس أن تكون لها شيء مما يحتاج إلى بذل الجهد، وإعمال الفكر لأساس لتدريب المتعلمين على النّقد وإصدار الحكم والموازنة".

(صلاح الدين، 1998م، ص453)

لا حرج في أن يكون فيه شيء يتطلب بدل الجهد، والأعمال الفكرية كمبدأ لتدريب المتعلمين على النقد، وإصدار حكم الموازنة.

-"أن ترتبط بعض النّصوص بحياة الأمة السّياسية والاجتماعية في تشغيل الواقع على هدي من الصّور المشرقية الماضية". **(جابر، دت، ص257، 258)**

إنَ بعض النَصوص تتعلق بالحياة السَياسية، والاجتماعية لأمة في إنشاء الواقع على مبدأ صور الماضي المشرقة.

-" أن تكون الكلمات خفيفة على اللّسان سهلة في مخارجها وتفضل الكلمات الشّائعة المعروفة لدى أكبر عدد ممكن من المتعلمين، والمحسوسة التي تسير رسمها وتصويرها والتي تكتفي بها الدّلالة على المفهوم الواحد".

(العليم، د ت، ص267)

أن تكون الكلمات الدّقيقة على اللّسان في مخارجها، ويشمل الكلمات الواسعة التي يدركها أكبر عدد ممكن من المتعلمين، والمعقولية التي يسهل رسمها أو تصويرها التي تكتفي للدلالة على مفهوم واحد.

- "أن يكون متنوعا يشمل أهم الأغراض والفنون، يساير أهداف المنهج وأغراضه".

(صومان، 2006م، ص308)

ينبغي أن يكون متنوعا ويشمل مختلف الأغراض والفنون، ويجب أن يتماشى مع أهداف المنهج وأغراضه.

-"أن تكون مجموعة النّصوص المختارة للعصر المدروس واضحة، ومتكاملة لهذا العصر من حيث أدبه وخصائصه الفنية والتّاريخية مرتبط بهذا الأدب".

(العليم، د ت، ص75)

يجب أن تكون مجموعة التّصوير المنتقاة للعصور المدروسة واضحة ومتكاملة من حيث أدبها وخصائصها الفنية والتَاريخية المرتبطة به.

-"معرفة ميول المتعلمين وحاجاتهم والأهداف التي يتحرك فيها هؤلاء المتعلمون؛ لأنّ البيئة تمارس تأثيرها في الفرد الذي تستعمل بها اللّغة في تواصله مع الآخرين".

(برير، 2001م، ص218، 219)

إدراك ميول المتعلمين واحتياجاتهم والغايات التي ينتقل فيها أولئك المتعلمون؛ لأنّ البيئة تؤثّر على الفرد من خلالها تستخدم اللّغة في تواصل مع الآخرين.

-"كما تختار النّصوص الأدبيّة على أساس محتواها حيث يجب مراعاة ثلاثة مظاهر مرتبطة ببعضها وهي: المظهر اللّفظي، المظهر الدّلالي والمظهر النّفسي الاجتماعي".

(برير، 2001م، ص223)

أن يتم انتقاء النّصوص الأدبيّة على ركيزة مضمونها، حيث يجب احترام ثلاثة أشكال متّصلة هي الشّكل اللّفظي الشّكل الدّلالي والذّاتي والاجتماعي.

-" ومنه النّص لا يخرج عن كونه مادة متعلمة، ومادة لغوية ثقافية إنسانية".

(اسماعيل، 1999م، ص266)

وبالتّالي يبقى النّص مقتصرًا على دوره كمادة لغوية ثقافية إنسانية.

4- شروط النّصوص الأدبيّة:

تكون النّصوص الأدبيّة مجّدية ومثيرة للمتعلمين، هناك بعض الشّروط التي يجب توافرها في هذه النّصوص، وتتمثل في:

أ) أن يمثل النّص الأدبي روح العصر الذي اختير منه، مع تبيين أهم الأحداث السّياسية والاجتماعية فيه وتبيين طبيعته.

ب) تنوع الشّكل والمضمون مع تنوع أشكال الأداء الأدبي فيها من النّصوص الشّعرية وأخرى نثرية وغيرها.

ج) أن يسير النّص أهداف المنهج وهذا لتّحقيق نواحي من فنون الشّعرية المختلفة أو في تصوير الحياة السّياسية في الشّعر الأموي مثلا وغيرها من النّواحي الفنية. بمعنى أن يسهم في تحقيق أهداف المنهج التّعليمي، سواء عبر استخدام مختلف فنون الشّعر أو تصوير الحياة السّياسية بطرق متنوعة.

د) أن تكون النّصوص المختارة مشحونة بقيم مختلفة، ترمي به إلى تهذيب النّفس وإثارة العواطف الطّيبة والشّعور النبيل وتحفز المتعلمين على الفضيلة والمثل العليا، بث روح القوة والجرأة في أنفسهم. **(طعيمة، 2010م، ص23)**

يجب أن تكون النّصوص محملة بقيم متنوعة تهدف إلى تنمية النّفس وإثارة العواطف الإيجابية، وتشجيع المتعلمين على إتباع الفضيلة والمثل العليا، ونشر روح القوة والجرأة فيهم.

هـ) مراعاة تطور النّمو الذي يمر به المتعلم بما يحمله من ملامح جسمية وانفعالية وعقلية ولغوية.

و) أن يقدم كل النّص يعرضه على المتعلمين أمورا جديدة سواء في الأفكار أو في طريقة الأداء.

ز) لفت الانتباه إلى المناسبات الحاضرة والحوادث الجارية، الاتّصال المباشر بالخبرات الحية الحديثة ذلك؛ لأنّ لها صدا قويا في نفوس المتعلمين.

ر) أن تكون النّصوص الأدبية المقدمة ذات حيوية وجاذبية مرتبطة بخبرات المتعلمين وملائمة في حجمها وطولها ونوعها إلى مستوى المتعلمين.

(ظافر، 1984م، ص253-254)

ينبغي مراعاة تطوير النمو للمتعلم من حيث النّواحي البدنية والعاطفية والعقلية واللّغوية يتعين على كل نص أن يقدم للمتعلمين محتوى جديد سواء من حيث الأفكار أو الأساليب، كما يجب أن نكون حذرين ونلتفت إلى الأحداث الجارية والتَفاعل مع الخبرات الحية الحديثة؛ لأنّها لها تأثير كبير على تحفيز المتعلمين، يجب أن تكون النصوص الأدبية مليئة بالحيوية والجاذبية، مرتبطة بالخبرات المتعلمين الملائمة لمستواهم وتفضيلا تهم من حيث الحجم والمدى والنَوع.

-"يجب أن تتضمن النّصوص الأدبيّة مكونات مختلفة مثل: الحبكة والشّخصيات والرّموز والزّمان والمكان".

(الرّفاعي، 2019م، ص15)

ينبغي أن تحتوي النّصوص الأدبيّة على عناصر متنوعة مثل: القصة والشّخصيات والرّموز والموضوع والزّمان والمكان.

-"يتميز النّص الأدبي بالجمالية والإبداع والتّعبير الشّخصي والحرية الإبداعية ويعبر بطريقة مختلفة عن الواقع المعيشي".

(الرّفاعي، 2019م، ص45)

يعد النّص الأدبي متميزا بسبب جماله وإبداعه وقدرته على التّعبير الشّخصي والحرية الإبداعية، حيث يستخدم طرق متنوعة للتّعبير عن واقع الحياة.

-"يجب أن تكون النّصوص الأدبيّة مؤثرة وقادرة على الوصول إلى العواطف والمشاعر البشرية، أن تتضمن رسائل تعبر عن مواضيع ومشاكل التّاريخ، المجتمع والإنسانية".

(قطب، 2018م، ص45)

يليق أن تكون النّصوص الأدبيّة مؤثرة وقادرة على التّأثير في العواطف والمشاعر البشرية، وأن تعبر عن مواضيع مختلفة تاريخية اجتماعية وإنسانية.

-"يجب أن تتمتع النّصوص الأدبية بالتّناسق بين الجمالية والمضمون وأن تتضمن أساليب لغوية مبدعة، وتطبيقات أدبية متنوعة".

(الجارم، 2020م، ص67)

يجدر أن يتميز النّص الأدبي بتناغم بين الجمالية والمضمون، ويجب أن تتضمن أساليب لغوية مبدعة وتنوع في التّطبيقات الأدبية.

-"يجب احترام خصوصية النّص الأدبي دون التّعدي على حقوق النّشر للمؤلف، والالتزام بالقواعد اللّغوية والنّحوية، تجنب الأخطاء الإملائية، مع احترام الأسلوب الأدبي للنَص وعدم التَعديل عليه، إلا بإذن من صاحب الأصل، وتوثيق المصادر المستخدمة في النَص الأدبي بشكل دقيق، وذلك من خلال الإشارة إلى اسم المرجع وسنة النَشر والطَبعة".

(العارف، 2019م، ص30)

يتعين علينا احترام خصوصية النَص الأدبي والتّقيد بحقوق النَشر للمؤلف، ويجب أن نلتزم بالقواعد اللغوية والنَحوية، ونبتعد عن الأخطاء الإملائية، والحفاظ على الأسلوب

الأدبي الأصلي للنَص دون أي تعديل إلا بإذن من المؤلف، مع توثيق المصادر المستخدمة في النَص بدقة من خلال ذكر اسم المرجع وسنة النَشر والطبعة.

-يجب عدم استخدام اللّغة الحقيرة أو تجنب الألفاظ والعبارات، التي من شأنها إساءة إلى الفئات المختلفة، وتجنب الانحراف عن الأخلاقيات والقيم الإنسانية والدينية السَامية.

(حسن، 2020م، ص107)

يستلزم على النَاس أن يمتنعوا عن استخدام لغة تحمل سلبيات أو تجنب استعمال عبارات قد تكون مسيئة لأي فئة من الناس، و يجدر عليهم أن يحترموا الأخلاق والقيم الإنسانية والمبادئ الدينية النّبيلة.

5-أهداف تدريس النّصوص الأدبيّة:

تهدف تدريس النّصوص الأدبيّة إلى تحقيق عدة أهداف، ومن بين تلك الأهداف: -"تنمية المهارات اللّغوية المختلفة لدى المتعلمين، وتدريبهم على ثقة الفهم، وحسن استخلاص المعنى من الألفاظ وجودة النطق، سلامة الأداء، ومساعدة المتعلمين على استنباط الأحكام من النّصوص الأدبيّة، وتنمية الثروة اللّغوية والفكرية بما تتضمنه النّصوص من ألفاظ جديدة، تراكيب المبتكرة ومعان متعددة تساعد على جودة التّعبير، وفهم ما في النّصوص الأدبية من خصائص متميزة في مجال المعاني، والعواطف الإنسانية، وتوسيع خبرات المتعلمين، وتعميق فهمهم للحياة".

(فوزي، 2021م، ص611)

تطوير مهارات اللّغة المتنوعة لدى المتعلمين وتدريبهم على الثّقة في الفهم واستخراج المعاني من الكلمات وتحسين نطقها، وتحسين الأداء اللَغوي ومساعدة المتعلمون في استخلاص الأفكار من النَصوص الأدبيّة، وزيادة الثّراء اللّغوي والفكري من خلال تعلم مفردات جديدة وصياغة جمل إبداعية تعزز جودة التَعبير وتفهم محتوى النَصوص الأدبية بشكل أعمق، وتوسيع فهمهم للحياة.

–"إيقاف المتعلمين على مواطن الجمال الفني فيما يدرسون من نصوص أدبية، وتربية الذّوق الأدبي لدى المتعلمين، وإثارة رغبتهم في الدّراسة الأدبيّة، تهيئة الفرص المواتية للموهوبين لإظهار مواهبهم وتنميتها، وتعويد المتعلمين على إجادة الإلقاء، وحسن الأداء والاستماع إلى النّشرات العربية مع فهمها جيدا، واستخدام اللّغة العربية وممارستها في الكلام والكتابة في مختلف المجالات، تذوق الأدب العربي وأساليبه الرّائعة نثرًا وشعرًا، واستخدام المعاجم والمراجع العربية المختلفة".

(بن عطية، 2017م، ص91)

يجب تشجيع المتعلمون على استكشاف العناصر الأدبيّة والأسلوب الأدبي لفهم الجمالية في النّصوص الأدبيّة، وتعليم المتعلمين كيفية التّمييز بين الأعمال الأدبيّة ذات القيّمة الفنية والأعمال السّطحية، وتطوير حسهم النّقدي والفني، وينبغي إيجاد أساليب تعليمية تعزز المتعلمين على الاهتمام بالأدب والتّعبير عن آرائهم وأفكارهم حول النّصوص، ويتعين تقديم بيئة داعمة للأدباء الموهوبين للتَعبير عن مواهبهم وتطويرها من خلال ورش العمل والمسابقات، كما يجب تدريب المتعلمين على كيفية القراءة بصوت عالي وأداء النّصوص الأدبيّة بشكل مؤثر، ويستلزم تشجيع المتعلمين على الاستماع للنّشرات الصّوتية باللّغة العربية وفهم مضمونها، وتحفيز المتعلمين على استخدام اللّغة العربية في حياتهم اليومية وممارستها في الكتابة والحديث، ويستحسن تعريف المتعلمين بالأعمال الأدبيّة الكلاسيكية والمعاصرة وتعليمهم كيفية تقدير وفهم أساليب الكتّاب، يفترض إدراك المتعلمون بأدوات البحث اللّغوي والأدبي وتشجيعهم على استخدامها لتعزيز فهمهم للنّصوص الأدبيّة.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى تعريف النّص والأدب لغة واصطلاحا، كما تناولنا تعريف النّص الأدبي ويقصد بالنّص الذي يعبر عن فن الأدب، حيث يستعمل الكاتب اللّغة بصورة واضحة لتوصيل المدلول.

بالإضافة إلى الوقوف على أهمية النّصوص الأدبيّة، والتي تكمن في حشد اللّغة بصورة يختارها الكاتب تتضمن الإفادة، والامتناع وتسهم في تنمية خيال المتعلم في توسيع ثقافاته ومدركاته، وبعد ذلك تطرقنا إلى عرض معايير انتقاء النّصوص الأدبيّة وشروطه وفي الأخير ذكرنا أهداف تدريس النّصوص الأدبيّة بحيث تعمل على تعزيز مهارات القراءة والكتابة غلى غير من ذلك.

الفصل الثانـي:

مصادر الاحتجاج عند النّحاة.

1- مفهوم الاحتجاج لغة / اصطلاحا.

2- مفهوم الاستشهاد لغة / اصطلاحا.

3- تعريف الفصاحة.

4- عصر الاحتجاج.

5- مصادر الاحتجاج:

- القرآن الكريم.
- كلام العرب شعر ونثر.
- الحديث الشّريف.

1- مفهوم الاحتجاج:

1-1-لغة:

عرف ابن منظور(ت 711هـ) في لسان العرب: "الاحتجاج هو حجة البرهان، وقيل الحجّة: ما نفره عند الخصم، وقال الأزهر الحجّة: الوجه الذي يكون به الظّفر عند الخصوم".

(ابن منظور، مادة ح ج ج، 2003م، ص52)

نفهم من قول ابن منظور أنّ الاحتجاج هو: الحجة والدّليل قيل ما نفره الخصم.

1-2-اصطلاحا:

الاحتجاج: هو" إثبات صحة قاعدة أو كلمة، أو تركيب بدليل نقلي صح سنده إلى عربي فصيح سليم السّليقة".

(الأفغاني، 1964م، ص260)

الاحتجاج هو: إثبات سلامة قاعدة أو كلمة أو تركيب لغوي من خلال إقامة دليل يمكن تتبعه بشكل لغوي صحيح وسليم ينتمي إلى اللّغة العربية الفصيحة.

يقول السّيوطي (ت 911هـ): " بأنّ الاحتجاج هو ما ثبت في كلام من يوثق بفصاحته، فشمل كلام الله تعالى، وهو القرآن الكريم، والحديث الشريف، وكلام العرب قبل بعثته وبعده إلى أن فسدت الألسنة بكثرة المولودين نظما ونثرا عند مسلم أو كافر، فهذه الأنواع لا بد فيها من الثّبوت". **(السيّوطي، د ت، ص14)**

فالاحتجاج يشمل تأييد ما يقال بالفصاحة من قبل شخص ذوي المصداقية، بما في ذلك كلام الله تعالى في القرآن الكريم، أقوال النّبي صلى الله عليه وسلم في الحديث الشّريف، كلام العرب الفصحاء قبل وبعد بعثة النّبي هذا يظهر أهمية الدّلائل الموثوقة.

يقول محمد خير الحلواني (ت 1987م): "الاحتجاج عبارة عن مجموعة من الأعمال تبدأ بالتأملات، وتنتهي بالكشف عن القواعد".

(الحلواني، د ت، ص15)

فالاحتجاج: هو مجموعة من الأعمال التّي تبدأ بالتّأمل والتّفكير وتنتهي بإيجاد قواعد وقوانين للغة يمكن أن نفهم الاحتجاج هنا كوسيلة لتوضيح وتبسيط القواعد اللّغوية.

"الاحتجاج: هو الاستدلال بأقوال من يحتج بهم في مجال اللغة والنحو وهو يرادف في هذا الاستشهاد ويقابله التمثيل".

(اللّبدي، 1985م، ص61)

يتضمن الاحتجاج الاستدلال بأقوال الخبراء المتخصصين لتوضيح القواعد والمفاهيم اللّغوية، ويترافق في الأحيان مع التّمثيل لسهولة الفهم.

2- مفهوم الاستشهاد:

2-1- لغة

"الاستشهاد كلمة مأخوذة من فعل شهد يشهد شهادة أي خبر قاطع، واستشهد سأل الشهادة".

(بلعيد، 2005م، ص92)

الاستشهاد كلمة مأخوذة من فعل الشهادة تشهد بشهادة أي خبر قاطع، والاستشهاد يطلب منه الشّهادة.

2-2- اصطلاحا:

"وهو الدّليل الذي يعتمد عليه في الأخذ بالقاعدة ما، أو رفض أخرى وهو ما يذكر لإثبات قاعدة كلية من كتاب أو سنة أو كلام عرب فصيح".

(ياقوت، 2003م، ص71)

الاستشهاد هو الدّليل الذي يعول عليه في تبني قاعدة ونفي أخرى، وهو ما ورد بيان قاعدة عامة من كتاب أو سنة أو كلام عرب فصيح.

3- تعريف الفصاحة:

- **لغة:** الفصاحة: "صفة من ترضى لغته، أي كون النّاطق العربي يوثق بلغته ويؤخذ بها".

(عويمر، 2021م، ص32)

الفصاحة هي ميزة تعكس ارتباط الشخص بلغته، حيث يظهر النّاطق بالعربية الالتزام بجودة لغته واستخدامها بدقة وأناقة.

اصطلاحا: الفصاحة هي: صفة للنّاطق العربي الذي يحسن استخدام لغته بمهارة ويكون ملتزمًا بها.

-السّلامة اللّغوية: "أي كون لناطق العربي ينطق بكلام عربي سليم خال من الخطأ".

(عويمر، 2021م، ص 32)

تشير السّلامة اللّغوية إلى أنّ النّاطق العربي ينطق اللّغة العربية بدقة وخال من الأخطاء.

4-عصر الاحتجاج:

هي فترة زمنية تشهد تحولات وتغيرات في القواعد والأنظمة اللّغوية والنّحوية، يتمثل التّغيير في القواعد والقوانين التي يجب إتباعها لبناء الجمل والتّعبير بشكل صحيح في اللّغة.

يقول الأفغاني: "جعلوا منتصف المائة الثانية للهجرة حد الذين يصح الاستشهاد بشعرهم من الحضريين، فإبراهيم بن هرمة آخر من يصح الاستشهاد بشعرهم وبشار ابن برد أول الشعراء المحدثين الذين لا يحتج بشعرهم على متن اللّغة وقواعدها وعلى هذا تؤتى بشعر المتأخرين من فحول الشّعراء للاستئناس والتّمثيل لا للاحتجاج، أمّا في البادية فقد امتد الاستشهاد بكلام العرب المنقطعين فيها حتى منتصف المائة الرّابعة للهجرة".

(زوهير، 2020م، ص05)

صنعوا أواسط القرن الثَاني للهجرة الذي يصح استشهاد شعره بين سكان المدن، فكان "إبراهيم بن هرمة "آخر من يستشهد بشعره، و"بشار ابن برد" أول شعراء معاصرين لا

يستدعى شعرهم، على جسد اللّغة وقواعدها، نقلا عن كلمات قطع العرب حتى منتصف القرن الرّابع للهجرة.

و"في المادة اللّغوية التّمييز ما يندرج تحت الاستشهاد أو الاحتجاج وبين ما يندرج تحت التّمثيل يعود إلى نوع النّص ومن أنتجه فإذا كان النّص من النّوع الذي يعتبر أساس للقواعد شعرا أو نثرا منسوبا إلى شاعر موثوق به في عصر الاستشهاد، أو إلى قبيلة من القبائل التي وثقت لغاتها، فهو من النّوع الأول وينبغي تقديمه واحترامه".

(زوهير، 2020م، ص06)

وفي الشّأن اللّغوي، فإنّ التّمييز بين ما يقع في إطار الاستشهاد وبين ما يقع تحت التّمثيل يرجع إلى نوع النّص والشّخص الذي قام بإنتاجه، النّوع الأول ويجب تقديمه واحترامه.

أمّا "إذا كان النّص مصنوعا أو غير موثوق بأن ساقه النّحوي نفسه أو ساقه بمن لا يحتج بكلامهم، فهو تمثيل للقاعدة، وهو غير ملزم هدفه الإيضاح والبيان فقط".

(زوهير، 2022م ، ص07)

إذا كان النّص مكونا بشكل غير لائق من النّاحية اللّغوية أو إذا كان غير موثوق به من قبل محترفين في اللّغة فإنَه يعتبر تجسيدًا للقاعدة، ولا يهدف إلى التّوضيح أو البيان بل يكون هدفه الأساسي هو التَمثيل فقط.

5-مصادر الاحتجاج:

يعد الاحتجاج عنصرا أساسيا في النّحو العربي، فيبعد المتعلم عن الغموض والإبهام، وقد اعتمد النّحاة على مصادر الاحتجاج من أجل سلامة اللّغة العربية هذه من جهة وحماية الدّين من جهة أخرى تتمثل هذه المصادر في: القرآن الكريم، كلام العرب شعرا ونثرا، الحديث الشّريف.

وفي هذا الصّدد يقول الأفغاني: "أعلى الكلام العربي من حيث صحة الاحتجاج به: القرآن الكريم بجميع قراءاته الصّحيحة السّند إلى العرب المحتج بهم، ثم ما صح أنّه كلام رسول الله صلى الله عليه وسلم نفسه أو أحد الرّواة من الصّحابة، ثم نثر العرب وشعرها في جاهليتها بشرط الاطمئنان إلى أنّهم قالوه باللّفظ المروي، ويلي ذلك كلام الإسلاميين الذين لم يشوّهوا لغتهم الاختلاط".

(الأفغاني، 1961م، ص05)

إنَ سلسلة النقل إلى العرب كدليل فالصّحيح أنَه كلام الرّسول صلى الله عليه وسلم نفسه أو أحد الرّواة من الصّحابة ثم العرب هنا نثره وشعره في جهله بشرط أن يطمئنوا إلى أقولهم بالصّيغة المروية هذا كلام الإسلاميين الذين لم يشوّهوا لغتهم المختلطة.

-القرآن الكريم:

يعد القرآن الكريم أول مصدر فصيح للنّحاة والمفسرين وأهمه. يقول "الرَاغب الأصفهاني(ت 1935م)" في كتابه (المفردات)مبينا قيمة لفظ القرآن الكريم هو: "لب كلام العرب وزبده وواسطته وكرامته وعليها اعتمد الفقهاء والحكماء وإليها مفزع حدائق الشَعراء والبلغاء وما عداها بالإضافة إلى أطايب الثّمرة".

(الأصفهاني، 1987م، ص55)

أشار الرَاغب الأصفهاني(ت 1935م) في كتابه "المفردات" إلى قيمة لفظ القرآن الكريم، حيث يمثل أساسًا للغة العربية وزبدها وواسطتها وكرامتها استند إليه الفقهاء والحكماء، واستفاد منه الشّعراء والبلغاء، بالإضافة إلى ترسيخ القيم الإيمانية.

"وأجمع النّحاة على حجية النّص القرآني وهنا ظهرت شواهد القرآن الكريم على اختلاف ألفاظ الوحي المنزل المذكور كتابة أو نطقا أو ضبطا وفتح هذا الأمر بابا للتّعدد في الأوجه بما يحمل من خلاف كبير وجدال كثير".

(الجرجاني، 1988م، ص15)

أجمع النّحاة على حجية النّص القرآني، ومن هنا تظهر دلائل قوية على التّنوع في ألفاظ الوحي، سواء في الكتابة أو النّطق أو التّضبيط هذا أثار جدلاً واختلافًا كبيرًا. يقول الشّاطبي (ت790هـ): " أن القرآن ليس فيه كلمة أعجمية عند جماعة من الأصوليين، أو فيه ألفاظ أعجمية تكلمت العرب وجاءها في القرآن وفق ذلك فوقع فيه المُعرَّب الذي ليس من أصل كلامها مما يدل على أنّه عربي وبلسان العرب لأنّه أعجمي ولا بلسان العجم فمن جهة لسان العرب يفهم ولا سبيل إلى تطلب فهمه من غير هذه الجهة".

(الشّاطبي، 1422هـ، ص64)

القرآن الكريم لم يحتو على كلمة أعجمية بنظر الأصوليين، وأنّ الألفاظ العربية التي ظهرت في القرآن تعبر عن عربيتها وهناك جدل حول وجود بعض الكلمات الأعجمية في القرآن، وهي ليست موضوعًا لأحكام دينية، بل يمكن أن تُناقش على أساس لغوي.

"وهناك خلاف حول وجود بعض الألفاظ الأعجمية في القرآن الكريم لا يبني عليه حكم من شرع ولا يستفاد منه مسألة فقهية، وإنّما يمكن أن توضع فيها مسألة كلامية يبنى عليها اعتقاد، وقد كفى الله مؤونة البحث فيها بما استقر عليه كلام أهل العربية في الأسماء الأعجمية".

(الشّاطبي، 1422هـ، ص64)

ظهر خلاف حول وجود بعض التّعبيرات غير العربية في القرآن الكريم والتي لا يبنى عليها حكم شرعي ولا يجوز التّذرع بأمر فقهي، أن القران الكريم يعد على رأس المصادر عند اللّغويين حيث يمثل ذروة في الفصاحة والبلاغة.

–القرآن الكريم: "هو النّص الذي لم يتوفر للنّص آخر ما توفر له من تواتر رواياته وعناية العلماء بضبطها وتحريرها مثنى وسندا وتدوينها وضبطها بالمشافهة عن أفواه العلماء الإثبات الفصحاء أن الأتقياء من التّابعين عن الصّحابة عن الرّسول صلى الله عليه وسلم فهو صحيح المتواتر المجمع على تلاوته بالطرق التي توصل بها أنينا في الأداء والحركات والسّكنات ولم تعن أمة بنص ما اعتنى المسلمون بنص قرآنهم".

(الأفغاني، 1961م، ص 28)

القرآن الكريم الذي لم تتوفر فيه هوايته الأحدث المتاحة للنّص وحرص العلماء على ضبطه وتحريره وضبط منصبه ودعمه وتدوينه شفهيا من أفواه والعلماء البرهان الفصيح والطاهر بين التابعين عند الصّحابة عن الرّسول محمد صلى الله عليه وسلم بواسطته لنا في الأداء والحركات والسّكون وأمة لم تشغل نفسها بالنّص اهتم المسلمون بنص القرآن.

"يهتم علماء العرب بالقرآن لمّا فيه من إعجاز في أسلوبه ومعانيه، قال الزرقاني: إنّ العلم بصحة نقل القرآن الكريم كعلم بالبلدان والحوادث والكبائر والوقائع العظام والكتب المشهورة وأشعار العرب المستورة، لذلك اشتدّت الدّواعي وتهيأت لنقله ودراسته وبلغت به حدا لم يكن ليبلغه شيء؛ لأن القرآن الكريم معجزة النّبوة ومصدر أخذ العلوم الشّرعية والأحكام الدّينية".

(الزرقاني، د ت، ص52)

اعتنى العلماء العرب بالقرآن لإعجازه في أسلوبه ومراقبته، وأقرّ الزرقاني أنّ معرفة أصالة نقل القرآن الكريم مثل معرفة الدّول والحوادث الكبرى والحقائق الكبرى والكتب المشهورة والشّعر المكتوب، لذلك اشتدّت أسباب نقله ودراسته ووصلت إلى حد لا يمكن أن يصل إليه شيئا لأنّ القرآن الكريم معجزة نبوة ومصدر للعلم والعلوم الشّرعية والأحكام الدّين نقصد بها الشّواهد المقتبسة من القران الكريم، بما في ذلك والقراءات المختلفة حتى الشّواذ منها، ويعد القرآن الكريم في مقدمة أنواع الشّواهد وأعلاها رتبة؛ لأنّه دون شك أفصح الكلام.

القراءات القرآنية:

تمثل جزءا مهما من التفسير والفهم الشرعي للقرآن الكريم وتعتبر مصادر مهمة للاحتجاج في الفقه الإسلامي.

"القراءات القرآنية: هي الوجوه المختلفة التي سمح النّبي بقراءة نص المصحف بها قصدا للتيسير والتي جاءت وفقا للهجة من اللّهجات العربية".

(مختار، 1999م، ص19)

القراءات القرآنية هي الأساليب المتنوعة التي سمح النّبي بقراءة القرآن بها بهدف تسهيل فهمه، وتلك الأساليب جاءت متوافقة مع اللّهجات المختلفة في اللّغة العربية.

-أنواع القراءات القرآنية:

تتمثل القراءات القرآنية في:

1-"**قراءة متواترة:** اشترط فيها ثلاثة شروط:

أن تكون موافقة للعربية ولو وجه من الوجوه، وموافقة لرسم أحد المصاحف العثمانية ولو احتمالا، وأن تكون متواترة ويرويها جماعة ثقاف لا يمكن تواطؤهم على الكذب وعن مثلهم في الصّفحات إلاّ رسول الله صلى الله عليه وسلم".

(الخزامي، 1980م، ص93)

إنّ القراءة المتواترة تتطلب توافر ثلاثة شروط أساسية: يجب أن تكون متوافقة مع اللّغة العربية على الأقل من حيث الجملة أو اللّفظ، ينبغي أن تكون متوافقة مع أحد الأساليب الرّسمية للقرآن كما هي موجودة في أحد المصاحف العثمانية، حتى وإن كانت هناك بعض التّباينات، يستلزم أن تكون متواترة ومروية عن جماعة من المسلمين ذوي الثّقة ويجب أن يكونوا معروفين بصدقهم ونزاهتهم، وعادة ما يشهدون بصحة مثل هذه القراءة بالنّسبة للصّفحات والآيات التي قرءها الرّسول صلى الله عليه وسلم.

2- قراءة صحيحة: "وهي ما صح نقله عن الآحاد ولها وجه صحيح في العربية ولكنّه يخاف خط المصحف فهي بذلك لا يقرأ بها لأنّها لم تؤخذ بإجماع خط المصحف العثماني.

3- قراءة شاذة: وهي ما نقل عن غير الثّقات أو نقله ولا وجه له في العربية".

(الخزامي، 1980م، ص95)

القراءة الصّحيحة هي تلك التي يقال عنها أنَها صحيحة بناء على ما نقله الآحاد ورغم أنها قد تكون موافقة للعربية، إلا أنَها تتجنب خط المصحف العثماني، وبالتّالي لا يجوز

قراءتها به، وبالمقابل القراءة الشَاذة هي التي تنقل عن أشخاص غير موثوق بهم أو ليس لها أصل في اللَغة العربية.

نشأت القراءات القرآنية على أساس التّلقي والضبط والرّواية والنقل، وصدرت عن الرّسول صلى الله عليه وسلم وقرأها الصّحابة رضوان الله عليهم أجمعين ثم قرأها الصّحابة التّابعين وهكذا طبقة بعد طبقة قراءة توقيف وتلاق ومشافهة والقراءات المتواترة من القرآن الكريم هي القراءات السّبع المشهورة والمعروفة بأسماء القراء السّبعة: 'نافع مدني' و'ابن كثيرا المكي'، و'أبو عمرو بن العلاء' و'عبد الله بن عامر' و'عاصم' و'حمزة' و'الكسائي'.

(الخزامي، 1980م، ص93)

وقد نشأت القراءات القرآنية على أساس الاستلام والتّسجيل والرّواية والبث، وقد صدرت عن الرّسول صلى الله عليه وسلم والصّحابة رضوان الله عليهم أجمعين يتلوها ثم يقرأها أصحاب الخلف ونحو ذلك طبقة بعد طبقة من التوقيف والقراءة الشفوية، نافع المدني، وابن كثير المكي، وأبو عمرو بن العلاء وعبد الله بن عامر وعاصم وحمزة والكسائي.

- كلام العرب من شعر ونثرًا:

أ)الشّعر:

يعتبر الشّعر من مصادر الاحتجاج ذات الأثر العميق، بحيث يمكن استخدامه للتّعبير عن الألم والغضب، والاحتجاج والظّلم والاضطهاد، وتحفيز النّاس على التّغيير والمقاومة.

1- تعريف الشّعر لغة:

"الشّعر هو منظوم القول، غلب عليه لشغفه بالوزن والقافية وإن كان كل علم شعرًا من حيث غلب الفقه على الشّرع والعود على المندل والنّص على الثّريا ومثل ذلك كثير وربما سموا البيت الواحد شعرًا".

(ابن منظور،ج3، 2003م، ص442)

تستند قيمة الشّعر على استخدام الوزن والقافية لتكريمه، وكذلك فإنّ القول في شتى المجالات يعتبر شعرًا حيث يفوق الفهم الشّرعي العلمي، ويتمحور حول الموسيقى والتّرتيب والتّعبير، وهناك العديد من الأمثلة التي قد تمتاز بأنّ كل بيت واحد منها يعتبر شعرًا.

2- تعريف الشعر اصطلاحا:

يعرّف ابن طباطبا (ت 666هـ) الشّعر "بأنّه كلام منظوم كائن عن المنثور الذي يستعمله النّاس في مخاطبتهم".

(ابن طباطبا، 2003م، ص443)

المنظوم هو: عبارة عن نص مكتوب ومنظم يتم استخدامه عند التواصل بين النّاس.

كما عرف "محمد التّونجي" الشّعر: "هو موهبة يمنحها الله لأحدهم فيرسل كلاما ذا إيقاع وجرس وذا صور وخيال ويحتوي على معاني وأفكار قد لا تخطر على بال النّاس أو قد تترامى في أذهانهم ولكنهم لا يمتلكون القدرة التّعبيرية التي يمتلكها الشّعراء".

(التّونجي، 1992م، ص551)

إنّها هبة منحها الله لأحدهم، حيث يتميز كلامه بالإيقاع والصّور الفنية، والخيال ويحتوي على أفكار قد لا تخطر على بال الناس أو أتجاوز تصوراتهم فهم لا يتمتعون بالقدرة التّعبيرية الفنية التي يتمتع بها الشّعراء.

"لاقى الشّعر اهتماما كبيرا من اللّغويين، واعتبروه الدّعامة الأولى لهم حتى لقد تخصصت كلمه الشّاهد فيما بعد وأصبحت مقصورة على الشّعر فقط، ولذلك نجد كتب الشّواهد لا تحوي غير الشّعر ولا تهتم بما عداه. وقد كان اللّغويون يستشهدون بالشّعر المجهول قائله أن صدر عن ثقة يعتمد عليه، ولذا اعتبروا الأبيات التي وردت في كتاب سيبويه(ت 770هـ) أصح الشّواهد اعتمد عليها خلف بعد سلف، مع أنَ فيها أبياتًا عديدة جهل قائلوها".

(عمر، 1988م، ص42)

حضي الشّعر باهتمام كبير من قبل اللّغويين، واعتبروهم عمادهم الأول، حتى كلمة "شاهد" اختصت فيما بعد، وأصبحت مقصورة على الشّعر فقط، لذلك نجد كتب الشواهد لا تحتوي إلا على الشّعر ولا تعتني بأي شيء آخر. وكان اللَغويون يرتبطون بالشَعر المجهول كمصدر موثوق يعتمد عليه ولذا اعتبروا الأبيات الموجودة في كتاب سيبويه أكثرها صدقًا وثقة، على الرَغم من وجود بعض الأبيات التي لا يعرف مؤلفوها.

"وقد كان سيبويه (ت 770هـ) يحرص على إطلاق البيت من النّسبة فكان إذا استشهد ببيت لم يذكر ناظمه، وإنّما امتنع سيبويه (ت 770هـ) عن تسمية الشّعراء؛ لأنّه كره أن يذكر الشّاعر وبعض الشّعر يروى لشاعرين وبعضهم مجهول لا يعرف قائله؛ لأنه قدم العهد به وأمّا الأبيات المنسوبة في الكتاب إلى قائليها فأنسبه حادثة بعده، اعتنى نسبتها".

(البغدادي، دت، ص 178)

يسعى سيبويه (ت 770هـ) جاهدًا لتجنيب تسمية الشّعراء في أعماله الأدبيّة حيث كان يتجنب الإشارة إلى أسماء الشّعراء ويستخدم الأبيات دون ذكر مؤلفيها، هذا السّلوك يعود إلى رغبته في تفادي الإشكاليات المتعلقة بتنسيب الأشعار إلى شعراء معينين، خاصة عندما يكون هناك جدال حول هوية الشّاعر أو مصدر الشّعر، بدلاً من ذلك قام سيبويه(ت 770هـ) بتسجيل الأبيات في أعماله ونسبها إلى قائليها دون تقديم تفاصيل دقيقة عن الشّعراء.

"وحديثنا عن الشّاهد الشّعري يجرنا إلى الحديث عن قضية الضّرورة الشّعرية أو ما يسمى بضرورة الشّعر حينما يحاول اللّغوي أو النّحوي أن يستبعد البيت من مجال الاستشهاد فما حد هذه الضّرورة ومتى يكون الشّاعر مضطرا اضطرارا يسقط حجية الاستشهاد؟".

(عمر، 1988م، ص43)

عندما نتحدث عن الشّاهد الشّعري نقصد الحديث عن مسألة ضرورة الاستشهاد بالبيت الشّعري هذه المسألة تنشأ في اللّغة والأدب عندما يكون هناك حاجة إلى تأكيد أو استنباط قاعدة نحوية أو لسانية من البيت الشّعري، ولكن في بعض الحالات تكون هناك ضرورة

لاستبعاد البيت الشَعري من الاستشهاد بسبب تعقيدات معينة مثل عدم وضوح هوية الشَاعر أو المصدر أو عدم توثيق البيت بشكل كاف. إذا كان هناك ضرورة شعرية تجعل الشَاهد غير معتبر، يجب أن تكون هذه الضَرورة مبررة ومنطقية.

نقل السّيوطي (ت 911هـ) قول ابن عباس (ت 48هـ) رضي الله عنهما: " الشّعر ديوان العرب، فإذا خفي علينا الحرف من القرآن الذي أنزل الله بلغة العرب، رجعنا إلى ديوانها فالتمسنا معرفة ذلك منه".

(السّيوطي، 1407هـ، ص97)

إنّ الشّعر يمثل ديوان العرب، وعندما يصبح الحروف القرآنية المنزلة بلسان العرب غامضة بالنّسبة لنا، نعود إلى الشّعر لنبحث عن تلك المعرفة.

"_قسم اللّغويون الشّعراء إلى أربع طبقات: وتتمثل هذه الطّبقات في:

- طبقة الجاهلين: وهم الذين عاشوا في الجاهلية، ولم يدركوا الإسلام.
- طبقة المخضرمين: عاشوا أيضا في الجاهلية وأدركوا الإسلام.
- طبقة الإسلاميين: وهم الذين لم يدركوا من الجاهلية شيء.
- طبقة المولدين: يقال أنهم المحدثون، وهم من جاءوا بعدهم، وذكر البغدادي أنّ النّحاة يجمعون على الاستشهاد بشعراء الطّبقتين الأوليتين، وأمّا الثّالثة فاختلف النّحاة في الاحتجاج بشعرها، وصح البغدادي الاحتجاج بشعرها، أمّا الطّبقة الرّابعة فذكر البغدادي أنّ الصّحيح عدم الاحتجاج بشعرها مطلقا".

(البغدادي، 1997م، ص5)

قسم اللّغويون الشّعراء إلى أربع طبقات مميزة: طبقة الجاهليين: هؤلاء الشّعراء عاشوا في الجاهلية ولم يتعرفوا على الإسلام. أما طبقة المخضرمين: هؤلاء الشَعراء أيضا عاشوا في الجاهلية، ولكنَهم اعتنقوا الإسلام. وطبقة الإسلاميين: فهؤلاء الشَعراء لم يكونوا على علم بالجاهلية أبدًا. طبقة المولدين: يعتقد أنَهم هم المحدثون في الأدب و جاؤوا بعد الفترة الجاهلية. بالنّسبة لاستشهاد النَحاة بشعر هذه الطّبقات النّحاة يجمعون عادة على استشهاد

بشعر الشّعراء الطّبقتين الأوليتين، فيما يتعلق بالطّبقة الثّالثة: فإنَ الآراء تختلف بين النَحاة بشأن اعتبار شعرها كمرجع. وفيما يخص بالطبقة الرَابعة: فعادة ما يقال أنَهم ليس لديهم شعر معترف به في هذا السَياق.

"يقول الجاحظ (ت 255هـ) عن شعراء الطّبقة الثّالثة حدثني لأصمعي(ت 761م) قال: جلست إلى أبي عمرو عشر حجج، ما سمعته يحتج ببيت إسلامي، قال: وقال مرة: لقد كثر هذا المحدث وحسن، حتى هممت أمر فتياننا بروايته يعني شعر جرير والفرزدق وأشباههما".

(الجاحظ، د ت، ص179)

يروي الجاحظ (ت 255هـ) عن الشّعراء الطّبقة الثّالثة بقوله: أخبرني الأصمعي(ت761م) أنَه جلس إلى أبي عمرو عشر مرات، ولم يسمعه يتحدث ببيت من الشَعر العربي الأصيل، وفي إحدى المرات أبدى إعجابه بقوة هؤلاء المحدثين وجمال شعرهم، حتى قررت أن أشجع شبابنا على نقل قصائدهم، مثل: شعر الجرير والفرزدق ومن يشبههم من الشَعراء.

يقول ابن قتيبة (ت 276هـ): " كان 'جرير' و'الفرزدق' و'الأخطل' وأمثالهم يعدون محدثين كان أبو عمر وابن العلاء (ت 1058م) يقول: لقد كثر هذا المحدث وحسن، حتى هممت بروايته".

(ابن قتيبة، 2006م، ص63)

يقصد من قول ابن قتيبة (ت 276هـ) أنّ جرير والفرزدق والأخطل وأمثالهم اعتبروا من علماء الحديث، وكان "عمرو بن العلاء"(ت 1058م) يقول أنّ هذا الحديث غزير وجيد حتى هممت بروايته.

ويقول ابن رشيق القيرواني(ت 940م):" كل قديم من الشّعراء فهو محدث في زمانه، بالإضافة إلى من كان قبله، وكان أبو عمرو بن العلاء(ت 1058م) يقول: لقد أحسن هذا المولد حتى هممت أن أمد صبياننا بروايته، يعني بذلك شعر الفرزدق وجرير وجعله مولدا بالإضافة إلى شعر الجاهلية والمخضرمين، وكان لا يعد الشّعر إلاّ ما كان للمتقدمين".

(ابن رشيق، 1981م، ص15)

يعبر "ابن رشيق القيرواني(ت 940م) عن أنَ كل شاعر في عصره يمكن اعتباره محدثا، سواء كان هذا الشّاعر في الزّمن الحالي أو في الأزمان السابقة، وأبو عمرو بن العلاء(ت 1058م) يقدر الشّعر الجديد إلى جانب الشّعر الجاهلي والشّعر المخضرم، ويروج لفهم الشّعر من خلال تأثير السَابقين.

ويقول البغدادي مرجحان الاحتجاج شعرهم:" وأما الثّالثة فالصّحيح صحة الاستشهاد بكلامها، وقد كان "أبو عمرو بن العلاء" و"عبد الله بن أبي إسحاق البصري" و"عبد الله بن بشر هرمة" يلحنون "الفرزدق" و"الكميت" وذا الرّمة وأضرابهم وكانوا يعدّونهم من المولودين؛ لأنّهم كانوا في عصرهم، والمعاصرة الحجاب".

(البغدادي، 1997م، ص5)

بمعنى يقول" البغدادي": أن من الأرجح استحضار شعرهم، وأمّا الثّالث فيمكن الاستشهاد بأقوالهم.

أما الطّبقة الرابعة: فهي التي عرف شعراؤها بالمحدثين، وهم الذين جاؤوا بعد الشّعراء الإسلاميين إلى زمن "بشار" و"أبي نواس".

"وقد اختلف موقف النّحاة في أمرهم، وذكر "الأصفهاني" أنّ "الأصمعي" (ت 761م) كان يقول:" بشار" خاتمة الشّعراء الله ولولا أن أيّامه تأخرت لفضلته على كثير منهم".

(الجمحي، دت، ص 18)

اختلف مواقف النّحاة في أمرهم، وذكر "الأصفهاني" أنّ "الأصمعي"(ت 761م) كان يقول" بشار" هو آخر الشّعراء.

وقال السّيوطي(ت 911هـ) :" أجمع على انه لا يحتج بكلام المولدين والمحدثين في اللّغة والعربية تجتنب وأول الشعراء المحدثين إبراهيم بن هرمة وهو آخر الحجج".

(السّيوطي، 1976م، ص54)

أجمع السّيوطي(ت911هـ) على أنّه لا يحتج بالكلام المولد والحديث في اللّغة والعربية، وأول شعراء الحديثين "بشار بن برد " وتغلب على المرجع عن "الأصمعي" أنّه قال خاتمة شعر "إبراهيم بن هرمة "وهو آخر الحجج.

"وقال البغدادي وأمّا الرابعة فالصّحيح أنّه لا يستشهد بكلامها مطلقا وقيل يستشهد بكلام من يوثق به منهم".

(البغدادي، 1997م، ص5)

يقصد أن قول البغدادي وأمّا الرّابع فالصّحيح لأنّه لا يذكر أقوالها بعبارات مطلقة وقيل يستشهد بأقوال من يثق بهم.

وهذه الطّبقة من الشّعراء هي: "التي كثر خلاف العلماء فيها، أمّا الطّبقات الثّلاثة الأولى، فالصّحيح أنّه يصح الاستشهاد بشعرها كما ذكر "البغدادي" والنّحاة مختلفون في الاحتجاج شعر أصحاب هذه الطّبقة فمنهم من احتج بشعرهم، ومنهم من رفض الاحتجاج بشعرهم"

(البغدادي، 1997م، ص 5)

هذه الطّبقة من الشّعراء هي التي يوجد الكثير من الخلاف حولها أنّ الطّبقات الثّلاثة الأولى ينصح اقتباسها من شعرهم كما ذكر "البغدادي"، يختلف النّحاة في الاستشهاد بشعر أصحاب هذه الفئة واحتج بعضهم بشعرهم ومنهم من رفض الاستشهاد بأشعارهم.

"ويعد في طبقة المولودين، قال سيبويه(ت 770هـ): قال الشّاعر وهو ابن مروان النّحوي ألقى الصحيفة أخفف رحله والزاد حتى نعله ألقاها".

(السّيوطي، 1976م، ص54)

تعتبر فئة المولودين لقول "سيبويه"(ت 770هـ): قال الشّاعر وهو "ابن مروان "النّحوي أنّه رمى الورقة حتى تفشل رحله فزاد حتى رماه نعله.

يقول السّيوطي(ت911هـ) :" أول الشّعراء المحدثين "بشار بن برد"، وقد احتج "سيبويه" في كتابه ببعض شعره تقربا إليه؛ لأنّه كان هجاه لترك الاحتجاج بشعره".

(السّيوطي، 1976م، ص55)

أقرَ السّيوطي(ت 911ه) أنّ أول شعراء الحديثين هو "بشار بن برد"، وقد احتج "سيبويه ببعض أشعاره في كتابه ليقترب منه لأنّه كان سخرية لتركه الاحتجاج بشعر.

ب- النّثر:

النّثر هو شكل أدبي يستعمل للتّعبير عن الأفكار والأحداث بطريقة مباشرة، دون حاجة لترتيب معين من القافية أو إيقاع.

1- تعريف النّثر لغة:

عرّف ابن فارس(ت 395ه) النّثر والنّون والثّاء والرّاء أصل صحيح يدل على إلقاء شيء متفرق".

(ابن فارس، 1432ه، ص10)

نفهم من قول" ابن فارس" بأنّ النّثر هو النّون والثّاء والرّاء وهو أصل حقيقي يدل على إلقاء شيء متشتت

2- تعريف النّثر اصطلاحا:

"فهو الكلام غير منظوم أو الذي ليس فيه الوزن ويعتمد على الحقائق ومن ثم فهو قوي اللّفظ متين التركيب، سطحي الفكرة، ينزع نزعة الإيجاز في الجملة والأسلوب ويرسل مقطعا لا يربط بين أفكاره رابط، ويستعمل لأغراض مختلفة".

(الفاخوري، د ت، ص200، 201)

فالنّثر هو: الكلام الذي لا يتبع تنظيمًا محددًا من القوافي والأوزان، ويعتمد بدلاً من ذلك على التّعبير عن الحقائق بشكل قوي ومتين، ويكون سطحيًا في الفكرة ويتجنب الإيجاز في الجملة، وقد يستخدم لأغراض متعددة.

وفي هذا الصّدد يقول ابن خلدون (ت 808ه): " ولهذا كانت لغة قريش أفصح اللّغات وأصرحها لبعدهم عن بلاد العجم من جميع جهاتهم، اكتنفهم من تثقيف، وهديل وخزاعة،

وبني كنانة وعطفان، بني أسد، وبني تميم، وأما من بعد عنهم من ربيعة ولخم وجذام وغسان وإياد وقضاعة وعرب اليمن المجاورين لأمم الفرس وروم والحبشة فلم تكن لغتهم تامة الملكة بمخالطة الأعاجم وعلى نسبة بعضهم من قريش كان الاحتجاج بلغاتهم في الصحة عبد أهل الصناعة الغربية".

(حمودي، 2005م، ص23)

في هذا السّياق يقول "ابن خلدون" أن لغة قريش كانت الأكثر وضوحًا وبيانًا من لغات البلاد الأخرى، وكانت مستخدمة بشكل واسع في مجموعة متنوعة من السّياقات وأضاف اللّغة القريشية كانت مميزة بسبب تثقيفها وهديلها وخزاعتها، بالإضافة إلى إياد و قضاعتها وأشار أيضا إلى أن بعض عرب اليمن كانوا يستخدمون اللّغة القريشية عند التّعامل مع الفرس والروم والحبشة، وبناءً على نسب بعضهم إلى قريش، كانوا يفضلون استخدام لغاتهم في الصّناعة.

"ويظهر أن هذه القائمة لم تكن محل اتفاق بين جميع اللّغويين، ويظهر كذلك أن البصريين كانوا أكثر تمسكا بها من الكوفيين، ولهذا كانوا يفتخرون بقولهم: نحن نأخذ اللّغة عن حركة الضّباب وأكلة البرابيع، وهؤلاء(يعنون الكوفيين) أخذوا اللّغة عن أهل السّواد الكواميخ وأكلة الشّواريز".

(السّيرافي، د ت، ص78)

أنَ هذه القائمة لم تكن موضعي اتفاق بين جميع اللغويين، ويظهر أيضا أن البصريين كانوا أكثر تعلقا بها من الكوفيين، ولهذا السبب كانوا فخورين بقولهم اخذوا اللّغة من حرشة الضباب، أهل السواد أصحاب أهل السّواد الأكوام، وأكلوا الشّوارز.

"كما كانوا يتهمونهم بأنّهم يأخذون اللّغة عن غير الفصحاء، يقول أبو جعفر النّحاس: واحد الإناء أنى لا يعرف البصريون غيره، وحكى الفراء واحد الإناء انيو للفراء في هذا الباب في كتاب المقصور والممدود أشياء قد جاء بها أنكرت عليه ورواها الأصمعي، وابن

السّكيت، والمتقنون من أهل اللّغة على خلاف ما روى والذي يقال في هذا أنّه مأمون على ما رواه غير أن سماع الكوفيين أكثره عن غير الفصحاء".

(النّحاس، د ت، ص362)

اعتادوا على اتهامهم بأخذ اللغة من غير الفصيحين، قال أبو جعفر النّحاس، أحد الأواني، أن البصريين لا يعرفون غيرهم وقال الفراق أحد الأواني أنّها الفراء التي أنكرت عليه رواه الأصمعي، وابن السّكيت وأهل اللّغة خلاف لما، وما قيل فيه، الأمان على ما رواه ومع ذلك سمع الكوفيون هم في الغالب من غير الفصيح.

وممن لم يلتزمها من المتأخرين ابن مالك في مؤلفاتهم قال السّيوطي(ت 911هـ) بعد أن نقل هذه القائمة:" ونقل أبو حيان في شرح التّسهيل معترضا به على ابن مالك حيث عني في كتبه بنقل لخم وخزاعة وقضاعة وغيرهم وقال ليس ذلك من عادة أئمة هذا الشأن".

(السّيوطي، 1310هـ، ص117)

وممن لم تمسك به من المتأخرين ابن مالك في مؤلفاته وقال السيوطي بعد أن نقل هذه القائمة، ونقلها أبو حيان في شرح التّسهيل، يعارضها على ابن مالك، كما قصد في كتبهم نقل اللّخم وخزاعة وقضاعة وغيرهم، وقال ليس هذا من عادات الأئمة في هذا الأمر كذلك كانت هذه القائمة محل نقد من بعض المعاصرين، كما فعل الدّكتور مهدي المخزومي الذي يرى أن تفرقه بين القبائل خطا منهجي ويشرح ذلك بقوله" ولا نرى هذا إلا لغوا لكلام يجهلون أن اللغة سليقة وطبيعة، ويجهلون أنّ صاحب اللّغة لا يخلط في لغته.

"وإذا كان الجاهليون يخلطون، والمخضرمون يخلطون، والإسلاميون يخلطون، من بعد هؤلاء يعتمد النحاة، بماذا يحتجون؟ ومن أين جاؤوا بهذه الأصول التي وضعوها، وهذه القواعد التي استنبطوها؟"

(عمر، 1988م، ص53)

انتقد بعض المعاصرين هذه القائمة كما فعل الدكتور مهدي المخزومي، الذي يرى أن نتفق بين القبائل خطا منهجي، ويوضح ذلك بقوله:" لا نرى هذا إلا أنّهم يلعن الكلام؛ لأنّه

يجهلون أنّ اللّغة نقية وطبيعة، وهم يجهلون أنّ كاتب اللّغة لا يخطئ في لغته وإذا أخطأ الجاهل، فإن قدامى المحاربين يخطئ والإسلاميون يخطئون، بعد ذلك يعتمد النحويون على ما يستدعونه ومن أين أتوا بهذه المبادئ التي وضعوها وهذه القواعد التي ابتكروها.

"ثم يناقش فكرتها في وجود الفصاحة في كبد الصّحراء فقط بعيدة عن ملابسات الحضارة فيقول: " ولو كان مقياس الفصاحة هو الانعزال في كبد الصحراء وعدم الاتصال بالأجانب لكانت قريش أبعد اللّغات عن الفصاحة ولا قائل بهذا".

(المخزومي، د ت، ص77)

يناقش فكرتها عن وجود الفصاحة في قلب الصحراء فقط، بعيدا عن ظروف الحضارة

♦الشّواهد النّثرية:

تعد شواهد النّثر مصادرا مهمة ونصوصا أدبية قيمة تستخدم لدعم الأفكار والتّحليلات الموجودة في النّثر.

تحتوي الشّواهد النّثرية على نوعين من المادة اللّغوية: أحدهما ما جاء في شكل خطبة أو وصية أو مثل أو حكمة أو نادرة وهذا يعد من آداب العرب الهامة ويؤخذ في الاستشهاد به مكانة الشّعر وشروطه".

(عمر، 1988م، ص50)

الشواهد النثرية تشمل نوعين من المواد اللغوية، الأول هو ما يأتي في شكل خطبة، أو مثل، أو حكم، أو نادرة. وهذا النوع يحمل أهمية كبيرة في الثّقافة العربية ويحظى بمكانة مميزة، حيث يعتبر جزءا من آداب العرب الهامة، ويستخدم كوسيلة لتعبير والاستشهاد بمثله وشروطه تعامل بكرم واحترام.

"وآخرهما ما نقل عن بعض الأعراب ومن يستشهد بكلامهم في حديثهم العادي، دون أن يتحقق له من التّألق والضّيوف مثل: ما تحقق للأول بمعنى آخرهما روي عن بعض البدو ومن يستشهد بكلامهم في حديثهم العادي دون أن يحقق رونقه وشعبي مثل: ما تحقق للأول وقد وضع اللغويون شروطا تشمل للزّمان والمكان بالنسبة لهذا النّوع من المادة".

(عمر، 1988م، ص50)

أما من ناحية الزّمان فقد حددوا نهاية الفترة التي يستشهد بها آخر القرن الثّاني الهجري بالنسبة لعرب الأمصار، آخر القرن الرّابع بالنسبة لعرب البادية.

من حيث الوقت، فقط حددوا نهاية الفترة المذكورة في نهاية القرن الثّاني الهجري لعرب الأمصار ونهاية القرن الرّابع لعرب البادية.

"وأما المكان فقد ربطوه بفكرة البداوة والحضارة، فكلما كانت القبيلة بدوية أو أقرب إلى حياة البداوة كانت لغتها أفصح، والثّقة فيها أكثر، وكلما كانت متحضرة، أو أقرب إلى حياة الحضارة كانت لغتها محل شك ومثار شبهة، ولذلك تجنب الأخذ عنها وفكرتهم في ذلك عزال فيك كبد الصّحراء، وعدم الاتصال بالأجناس الأجنبية أحفظ لي للغة نقاوتها ويصونها عن أي مؤثر خارجي وأن الاختلاط يفسد اللّغة بالألسنة".

(عمر، 1988م، ص50)

أنّ المكان فقد ربطوه بفكرة البدو والحضارة وكلما كانت القبيلة بدوية أو أقرب إلى الحياة البدوية، ازدادت لغتها فصاحة وثقتها بها، اللّغة الأجنبية تحافظ على تباينها وتحفظها من أي تأثير خارجي وأن الاختلاط يفسد اللّغة وينحرف الألسنة.

"وأول من روى لنا قائمة محددة بالقبائل التي يستشهد بها والتي لا يستشهد بها الفارابي في كتابه "الألفاظ والحروف" وتعد هذه القائمة وثيقة هامة تناقلتها كتب اللّغة المتأخرة مثل:" شرح التسهيل" لأبي حيان " والمزهر" و"الاقتراح" للسيوطي".

(عمر، 1988م، ص51)

سرد لنا قائمة معينة بالقبائل التي يستشهد بها والتي لم يستشهد بها الفارابي في كتابه "الألفاظ والحروف". ويتمثل نص الوثيقة في:

""كانت قريش أجود العرب انتقاء للأفصح من الألفاظ وأسهلها على اللّسان عند النطق، وأحسنها مسموعا، وأبينها إبانة عما في النفس، والذين نقلت عنهم اللّغة العربية، وبهم اقتدى، وعنهم أخذ اللّسان العربي من بين قبائل العرب هم: قيس والتّميم وأسد، فإن هؤلاء هم الذين عنهم أخذ أكثر ما أخذ ومعظمه، عليهم اتكل في الغريب وفي الأعراب وفي

التّصريف ثم هذيل وبعض كنانة وبعض الطّائيين ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم".

(عمر، 1988م، ص51)

تتمثل وثيقة في كون قريش خير العرب في انتقاء إبلاغ الكلمات أسهل اللّسان عند النّطق وأفضلها مسموعا أبرزها في التّعبير عن النّفس، ومنهم العربية، انتقلت اللّغة ومن تبعهم، ومنهم أخذ اللّسان العربي من القبائل العربية هم: قيس وتميم، فهؤلاء هم الذين أخذ منهم أكثر مما وأخذ أكثر من اعتمد على الغرباء، والعرب والانعطاف، ثم الهذيل وبعض الكنانة، وبعض الطّائيين، ولم يؤخذ من غيرهم من بقية قبائلهم. ومنها القبائل التي ذكر السّيوطي أنه لم ينزع منها قط.

"وخلال هذه المدة لم يفش اللحن فشوا كبيرا وأغلب العرب القاطنين في الحضر بقوا على فصاحتهم، وقد استشهد النّحويون شعر أهل المدن، كعمر بن أبي ربيعة والحارث بن خالد الأحوص، ومن العراق، الأخطل".

(حاج صالح، 1967 م، ص110، 124)

من خلال هذه الفترة لم يندثر اللّحن العربي الكبير، وظل محافظا على رونقه واستمر عرب الحضر في الحفاظ على مهاراتهم اللّغوية العالية، قدم النّحويون الأدلة على ذلك بالاستعانة بأشعار أدباء المدن عمر بن أبي ربيعة والحارث بن خالد الأحوص، ثم الاستشهاد بالأمثلة أيضا من الشّعراء في العراق الأخطل.

•الحديث الشريف:

"يعتبر المصدر الثاني من مصادر الاحتجاج ويراد بالحديث الشّريف أقوال النبي صلى الله عليه وسلم وأقوال الصّحابة التي تروي أفعاله أو أحواله أو ما وقع في زمنه، وقد تشتمل كتب الحديث على أقوال التّابعين أيضا 'كالزهري' و'هشام بن عروة' و'عمر بن عبد العزيز'، والذي جعل بعض اللّغويين النحويين يثبتون أقوال التّابعين هؤلاء مع الرسول والصحابة ثقتهم بصحة صدورها عنهم، فيحتجون بها في إثبات مادة لغوية أو دعم قاعدة نحوية أو صرفية".

(الأفغاني، 1987م، ص46)

الحديث الشّريف هو كلام النّبي محمد صلى الله عليه وسلم وكلام الصّحابة التي تنقل أحداثه وأحواله وما حدث في عهده، وتحتوي كتب الحديث عن كلام التّابعين منهم "الزهري "و"هشام بن عروة" و"عمر بن عبد العزيز"، وهذا ما دفع بعد اللّسانيين النّحويين يؤكدون كلام التّابعين مع الرّسول والصّحابة اعتمادهم بسلامة ظهورها عنهم يستندون بها في تأكيد مادة لغوية أو دعم قاعدة نحوية.

"وقد كان من المنهج الحق بالبداهة أن يتقدم الحديث سائر كلام العرب من نثر وشعر في باب الاحتجاج في اللّغة وقواعد الإعراب، إذ لا تعهد العربية في تاريخها بعد القرآن الكريم بيانا أبلغ من الكلام النّبوي ولا أروع تأثيرا ولا أفعل في النّفس ولا أصح لفظا ولا أقوم معنى؛ ولكن ذلك لم يقع كما ينبغي لانصراف اللّغويين والنّحويين المتقدمين إلى ثقافة ما يزودهم به رواة الأشعار خاصة، انصرافا استغرق جهودهم، فلم يبق فيهم لرواية الحديث ودرايته بقية، فتعللوا بعدم احتجاجهم بالحديث بعلل، كلها وارد بصورة أقوى على ما احتجوا به هم أنفسهم من شعر ونثر".

(الأفغاني، 1989م، ص46)

كان من طريق الصّدق بالأول أن يسبق الحديث جميع كلام العرب من نثر وشعر في باب الاحتجاج في اللّغة وقواعد الإعراب، إذ لا تلتزم العربية في تاريخها بعد القرآن الكريم بلاغا اعلم من الحديث النّبوي ولا أحسن تأثيرا ولا أفعل في الرّوح، ولا أدق لفظا ولا أتم معنى، ولكن ذلك لم يحدث كما يجب لذهاب اللّغويين والنّحويين المتقدمين إلى ثقافة ما يمدهم به رواة الأشعار خاصة، ذهابا أخذ جهودهم فلم يبق فيهم لنقل الحديث وعلمه بقية، فشرحوا لعدم احتجهم بالحديث بحجّة كلها صادر بصورة أقوى على ما استندوا به هم أنفسهم من شعر ونثر.

"ومع إجماع اللّغويين والنّحاة عامة على أنّ النّبي صلى الله عليه وسلم أفصح العرب قاطبة، وأن الحديث لا يتقدمه شيء في باب الاحتجاج إذا ثبت لهم انه لفظ النّبي صلى الله

عليه وسلم نفسه انقسموا فيما يروى من الأحاديث فريقين: فريقا غلب على ظنه أنّها لفظه عليه السّلام فأجاز الاحتجاج بها وفريقا غلب على ظنه أنّها مروية بالمعنى لا باللّفظ وإذا لا يجيز الاحتجاج بها".

(الأفغاني، 1987م، ص47)

اتفق النّحاة واللّغويون على أنّ النّبي صلى الله عليه وسلم أوضح العرب جميعا لغة وإنّ الحديث لا يسبقه شيء في باب الاحتجاج لاستقرائهم أنّه لفظ النبي ذاته، انقسموا فيما يسرد من الأحاديث إلى مجموعتين: مجموعة غلب على اعتقادهم أنّه لفظ النبي صلى الله عليه وسلم سمح الاحتجاج بها، ومجموعة غلب على اعتقادهم أنّها مروية بالمدلول وليس بالدّال لا يسمح الاحتجاج بها.

"أمّا في ميدان النّحو فقط سكت علماء المرحلة الأولى عن الاستدلال بالحديث، لم يشذ منهم أحد؛ لأنّه وقع في بعض الأحاديث شيء من الأساليب والتراكيب غير الجارية على ما شاع من الاستعمار العربي، وقد لجأ النّحاة إلى تأويلها".

(فجال، 1997م، ص101، 102)

صمت علماء الطور الأول عن الاحتجاج بالحديث لم يخرج منهم أحد؛ لأنّه حدث في بعض الأحاديث شيء من الأنماط والتّأليف غير الحالية وفقا لما كان ظاهرا في الاستخدام العربي، ولجأ النّحويون إلى تفسيرهم.

"أمّا في المرحلة الثّانية، وبعد أن ظهرت الحاجة واضحة إلى موارد جديدة للاستدلال والاحتجاج، فقد ذهب كثير من العلماء إلى الحديث يلتمس فيه ما يؤيد أقيسيته، ويعضد أحكامه، في حين رفض بعضهم باعتبار الحديث مصدرا جديدا للاحتجاج به في المادة النّحوية.

وتوسط فريق ثالث، فرأى أنّ من الممكن الاحتجاج ببعض الحديث دون بعض".

(فجال، 1996م، ص104)

أنّ الدّور الثاني، بعد ظهور الحاجة الواضحة لأصول جديدة للاستدلال والحجّة، سار كثير من العلماء إلى الحديث بحثا عن ما يوافق مقارناته وأحكامه، بينما رفض بعضهم كون

الحديث مصدرا جديدا للاحتجاج به في المسألة النّحوية توسط طرف ثالث، فاعتقد أنّه يمكن الاحتجاج ببعض الأحاديث على خلاف بعضها.

"لقد استشهد اللّغويون القدماء بالحديث النّبوي الشّريف لتوثيق نصوصهم حيث عدوا من الدّعائم الأولى التي قام عليها بناء المعجم العربي، ولم يختلف أحد من الاستشهاد بهم ابتداء من "الخليل"(ت 174هـ) في كتابه" العين" وإنهاء "بالجوهري"(ت 393هـ) في كتابه "الصحاح" وقد استشهدوا به حين لم يكن الفساد اللّغوي قد عم على الألسنة، استشهد به رجال الطّبقة الأولى والثانية من البصريين والكوفيين، ومع تطور الدّرس اللّغوي، حتى أخذ الاستشهاد بالحديث النّبوي يأخذ موقفا جديدا، فقد رفض البصريون الاستشهاد به حين كثرت روايات الحديث بالمعنى دون اللّفظ".

(صبحي صالح، 1986، ص328)

احتج اللّغويون القدماء بالحديث النّبوي لتسجيل نصوصهم، حيث اعتبروا من الرّكائز الأولى التي بني عليها القاموس العربي من الاحتجاج في بداية من الخليل(ت 174هـ) في كتابه " العين" إلى نهايته بالجوهري(ت 393هـ) في كتابه" الصحاح" واحتجوا به عندما لم ينشر الفساد اللّغوي إلى الألسنة، كما احتج به رجال الدّرجتين الأولى والثانية من البصريين والكوفيين، ومع تغيير الدراسة اللغوية حتى اخذ الاحتجاج بالحديث النبوي الشريف رأي جديد حيث رفض البصريون الاحتجاج به عندما غلبت روايات الحديث بالمعنى غير اللّفظ.

"لعل إفراط "ابن مالك"(ت 692هـ) في الاستشهاد بالحديث إفراطا شديدا هو الذي أثار قضية الاحتجاج بالحديث، وأوهم النّحاة في عصره وبعد عصره أنّه خرج على سنة الأولين، وأنّه شق مذهبا جديدا لا سابق له. وجعلهم يحاولون كدَ عقولهم لمطالعة النّاس بفتاوى وآراء، فكان حصيلة ذلك آراء ثلاثة رئيسية:

***الأول:** لا يجوز الاحتجاج بالحديث مطلقا لأسباب عديدة، أولها: أن الحديث مرويٌ بالمعنى دون اللّفظ، وما دام كذلك فكثير من ألفاظه وما اعتراها من تصريف أو إعراب ليس من نطق الرّسول ولا من لفظه.

*وثانيهما: أن الحديث وقع فيه لحن كثير، لأن أغلب رواته أعاجم لا يتقنون اللغة العربية.

*وثالثهما: أن أوائل النحاة من أئمة البصريين والكوفيين، النّحاة المتأخرين في بغداد والأندلس وغيرها، لم يفعلوا ذلك".

(أحمد الكبير، دت، ص79)

ربما إكثار "ابن مالك" في ذكر الأحاديث هو ما أثار مسألة الاستشهاد بالأحاديث وكان النّحويون في عصره وبعده يظنون أنّه ترك تقليد القدماء، وأنّه احدث مذهبا جديدا لم يسبق له مثيل، وجعلهم يحاولون إجهاد عقولهم لاطلاع النّاس بالفتاوى والآراء وكانت نتيجة ذلك ثلاثة أراء رئيسية:

لا يمكن الاحتجاج بالحديث نهائيا لعدة أسباب منها أن الحديث يروي معناه بدون لفظه، وما دام الأمر كذلك فإنّ الكثير من أقواله وما حدث لها من تصريف أو إعراب ليس من كلام النّبي ولا لفظه، كما أن الحديث فيه الكثير من اللّحن وذلك لأنّ أغلب رواته لا يتقنون اللّغة العربية لأنّهم ليسوا بالعرب، وأيضا النّحاة الأوائل من أئمة البصريين والكوفيين فالنحاة المتأخرين في بغداد والأندلس وغيرها لم يعملوا ذلك.

" رأى "الشَاطبي"(ت 790هـ) الذي يقف موقفا وسطا بين المنع والتّجويز، فيرى أنّه يجوز الاحتجاج بالأحاديث التي اعتنى بنقل ألفاظها لمقصود خاص، كتلك التي قصد بها بيان وفصاحته، وكالأمثال النبوية. ولا يجوز الاحتجاج بالأحاديث التي اعتنى رواتها بالمعنى دون اللّفظ. وقد تبع "الشّاطبي"(ت 790هـ) "أبا حيان"(ت 414هـ) في نفيه احتجاج أحد النّحاة الأوائل به".

(أحمد الكبير، دت، ص80)

يرى "الشّاطبي "(ت 790هـ) الذي موقفه يتوسط بين النّهي والجواز، ضرورة الاستشهاد بالأحاديث التي حرص إيصال ألفاظها بغرض خاص، مثل التي تعني في إظهار فصاحته كالأمثال النّبوية، ولا يمكن الاحتجاج بالأحاديث التي اهتم رواتها بالمعنى دون النّطق حيث تبع "الشّاطبي"(ت 790هـ)" أبا حيان"(ت 414هـ) في إنكاره احتجاج أحد النّحاة الأولين به.

"التّجويز مطلقا وقال به "ابن مالك والرضي"، الذي زاد عليه جواز الاحتجاج بكلام أهل البيت، رضي الله عنهم. وقال به أيضا "الدّماميني"(ت 827هـ) و"ابن الصّلاح"(ت 643هـ). غير أن أشد هؤلاء تحمُسا لهذا الرّأي وأكثرهم دفاعا عنه أمام "أبي حيان"(ت 414هـ) "ابن الطّيب المغربي" (ت 1170هـ) في شرحه على اقتراح السّيوطي".

(أحمد الكبير، دت، 81)

بمعنى الجواز المطلق حيث قاله "ابن مالك" و"الرّضي"، حيث أضاف عليه سماع الاحتجاج بكلام أهل البيت رضي الله عنهم وقاله أيضا "الدّماميني"(ت 827هـ) و"ابن الصّلاح "(ت 643هـ)، حيث أن أكثر هؤلاء تحمسا لرأي وأغلبهم دفاعا عنه أمام "أبي حيان(ت 414هـ) ابن الطّيب المغربي"(ت 1170هـ) عند شرحه "اقتراح"" السّيوطي".

خلاصة الفصل:

الفصل الثّاني حمل عنوان "مصادر الاحتجاج عند النّحاة"، فكان فيه تقديم لأهم التعاريف اللّغوية والاصطلاحية للاحتجاج التي تشترك في معنى استعمال الحجج والدلائل من أجل قبول أو رفض فكرة ما أو قضية.

ثم تناولنا مفهوم الاستشهاد في المعاجم اللّغوية وعن اصطلاحه وأيضا تعريف الفصاحة والتي نقصد بها استعمال اللّغة والكلام بشكل سلس وصحيح وفقًا للقواعد النّحوية. إنّها تتعلق بتكوين الجمل والعبارات بطريقة تجعلها سلسة ومفهومة.

وتطرقنا إلى مصادر الاحتجاج عند النّحاة القرآن الكريم، كلام العرب شعرا ونثرا، الحديث الشّريف.

الفصل الثالث:

دراسة إحصائية لتواتر الشّواهد الفصيحة في الكتاب المدرسي

1-الكتاب المدرسي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط.

2-نسبة ورود الآيات القرآنية.

3-نسبة ورود كلام العرب الفصيح شعرا ونثرا.

4-نسبة ورود الشّعر الحديث.

5-نسبة ورود النّثر الحديث.

6-نسبة ورود النّصوص العلمية.

يعتبر النّص التّعليميّ قاعدة العملية التعليمية التّعلمية بوصفه أكبر مساحة تعليمية تتيح للمتعلمين تلقي الدّروس والاستفادة منها، فهو تأليف لغويّ قد يأتي على طريقة أدبية في نصوص تتناول الظّواهر الأدبية، وترفع راية الشعور الذّائقة، وتارة تأتي بأسلوب علمي موضوعي، يتناول القضايا النّفسية والاجتماعية والسّياسية، والنّقاش الذي يثيره عبر طرح الأسئلة التي تعقبه، خاصة وأنّها تعمد لدمج المتعلمين مع موضوع النّص وأسلوبه وقيمه، عن طريق تكليفهم بالإجابة، ومنه فالنّص التّعليمي معدّ ليكون سندا تربويا ومعرفيا هاما، واستجابة لهذه الأهمية لابد أن يحتوي على مميزات وخصائص، أهمها السّلامة المعرفية، والثّراء اللّغوي الذي يحفّز المتعلمين على زيادة رصيدهم اللّغوي.

و"يمثّل النّص في تعليمية اللّغات وتعلمها وفق المقاربة النصية المحور الرّئيسي في تفعيل الوضعيات التّعليمية التّعلمية، فهو يضمن إلى حد بعيد تنشيط الخبرات المعرفية السّابقة للمتعلم واستحضارها أثناء معالجته للمعلومات المتضمنة داخل النص الهدف. كما تستطيع القراءة المنهجية للنّصوص المبنية على المقاربة النصية أن توفر للمتعلم بدائل وخيارات متنوعة، تساعده في توظيف مكتسباته القبلية وتسخيرها وإدماجها في وضعيات تعليمية جديدة".

(محمد، 2018م، ص17)

ومنه ندرك بداية أنّ النّصوص قالبٌ مثاليٌّ للتدريس وتمرير المعلومات، ليس في جانب التّلقي والحفظ فقط، بل يتعدّى الأمر إلى تطبيق تلك المكتسبات النصيّة في النشاطات التي تلي دراسة النّص في الكتاب المدرسي وتكتسب النّصوص أهميتها ومصداقيتها من المراجع التي أُخِذَت منها، وبما أنّ الكتاب مُقدّم باللغة العربية، فلا بدّ من أن تكون المصادر والاستشهادات مُصنّفة ضمن مصادر الاحتجاج الفصيحة التي أُخذَت عن العرب لفصاحتهم

وجزالتهم اللّغوية، وورودها في الكتاب عبر مختلف مراحله ووحداته، دليلٌ على رصانة المعلومات الموضوعة على مستواه.

وهناك نقطة ضرورية ينبغي الإشارة إليها ثم التأكيد عليها وهي أنّ المناهج الدراسية تتوافق مع واقع المتعلم وخلفياته، حيث تتوافق المناهج الدراسية مع واقع المتعلم، وهو عامل مهم لضمان فعالية التعليم وتحقيق أهداف التّعلم، لذلك عند تصميم المناهج يجب أن يؤخذ في الاعتبار الاهتمام بتوجهات واحتياجات المتعلمين المختلفة، بحيث يكون التعليم ذا صلة وملائم لحياتهم وبيئتهم.

جاءت هذه الدّراسة لكي تكشف عن مواطن وجود الاستشهادات في مناهج التّعليم بشكل عام وكتاب اللّغة العربية للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط بشكل خاص، فإنّ استراتيجيته ستكون مُتدرّجة بدءا بتقديم الكتاب مع ذكر أهم محطاته وجهات إخراجه، ثمّ التّطرق إلى مواطن الاحتجاج ومحاولة تبيين فصيحها من غير فصيحها، وبيان نسبة الفصيح بمختلف أنواعه، مع استنتاج تأثير الاحتجاج الفصيح على الدرس اللّغوي للمتعلمين السّنة الثّالثة من الطّور المتوسط.

أوّلا: تحليل كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط

باعتبار اللّغة العربية هي لغة تعليم أغلب المواد التّعليمية، وكونها لغة البرنامج، فإنّ كتابها يجب أن يحظى بعناية خاصة وإحاطة تامّة بكل تفاصيله، وقبل الحديث عن الكتاب المُختار ليكون أنموذج الدّراسة والتّطبيق، لا بدّ من الحديث عن الكتاب المدرسي.

1-الكتاب المدرسي:

والملاحظ في تعريف الكتاب المدرسي أن هناك جملة من التّعريفات، وذلك حسب وجهات النظر إليه، فقد رأى مجموعة من المختصين والباحثين أنه: "جملة منتظمة لمعطيات وقع انتقاؤها وتبويبها وتبسيطها لتكون قابلة للتّعليم.

(مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، 1986، ص143)

بينما يراه آخرون أنَه: " نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر هي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما، وفي نشاط دراسي (مادة دراسية) ما؛ على تحديد الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج".

(حمادات، 2009م، ص224)

والكتاب المدرسي يعد تجسيدا لفكرة – كثيرا ما نجهلها – مفادها أن الميادين المعرفية في واقعنا لا تخرج عن كونها مجالات التّطبيق اللغوي، وهو أفضل ما يقوم بالتدريب علي المهارات اللغوية المختلفة وخاصة مهارة القراءة، وينبغي لوسائل تعليمية حديثة من أفلام الصور المتحركة أو الثّابتة أو التّسجيلات أو النماذج ألا تطغى على دور الكتاب المدرسي في عملية التّعليم، فهو يعد ركنا من أركانه، وليس مجرد وسيلة من الوسائل المعينة عليها في هذا العصر الذي يوصف بأنه عصر تفجر المعلومات وانتشار التعليم، لأن الكلمة المطبوعة أشد تأثيرا وأبقى أثرا في نفس المتعلم، فهو يبقى مع المتعلم في كل زمان ومكان، ويرجع إليه متى شاء لاسترجاع الدروس.

(مرعي وآخرون، 2009م، ص259)

ويضمن الكتاب المدرسي كمًّا كبيرا من القوالب اللّغوية التي توضع على مستواها مقررات التّدريس، لذلك يجب على المتعلم التمكن من لغة التّدريس كي يسهل عليه التّمكن من المحتويات العلمية الموجودة على مستوى الكتب

2- منهجية تصميم كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط

تتعلق منهجيات التّصميم والإخراج بالهوية البصرية التي يجب أن تكون متوافقة مع محتوى الكتاب العام، وفي هذا المطلب جمعنا بيانات عامة حول الكتاب مرتبة على النحو الآتي:

1) اسم الكتاب: اللّغة العربية.
2) المستوى: السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط.
3) تأليف الأساتذة: كمال هيشور، ميلود غرمول، أحمد بوضياف، رضوان بوريجي، أحمد سعيد مغزي، عزوز زرقان، نور الدين قلاتي والطاهر لعمش.
4) إشراف وتنسيق: ميلود غرمو.
5) تركيب الكتاب والتّصميم الفني: نعيمة بن تواتي.
6) اسم النّاشر: أوراق للنّشر، السّداسي الثّاني2017.
7) بلد النّشر: الجزائر.
8) سنة النّشر: 2017.
10) سعر البيع: 211,46 د ج .
11) عدد صفحات الكتاب: 176.
12) الصّفحة: 19 5×27,5.

3-محتوى الكتاب:

يتألف هذا الكتاب من ثمانية مقاطع تعليمية تلائم الحياة المدرسية والاجتماعية للمتعلمين يُنجز كل مقطع في خلال أربعة أسابيع، ثلاثة للتّعلم، والرابع للإدماج والتّقويم والمعالجة البيداغوجية.

كما تتوالى النّشاطات خلال كُلّ أسبوع من أسابيع التّعلم على التّرتيب الآتي: التّعبير الشّفوي حصة أسبوعية تتمحور حول نص مسموع يجده الأستاذ مكتوبا في الدّليل، ومسجلا في القرص المضغوط، بينما تجدون في الكتاب القدر المشترك من المناقشة الشّفوية (القراءة المشروحة ودراسة النص) و(قواعد اللغة): حصتان أسبوعيتان متواليتان تنطلق كل حصة من النّص المكتوب يقرأه المتعلمون ويستثمرونه ويتذوقون بلاغته.

التّعبير الكتابي حصة أسبوعية تتناول تقنية من تقنيات التّعبير بصفة متدرجة خلال المقطع، ويُوَجَّهُ المتعلمون إلى إنتاج كتاباتٍ توافق النّص المكتوب الذي عاشوا في رحابه طوال الأسبوع التّعليمي بعد كل ثلاثة أسابيع تعليمية، يُخصص أسبوع للإدماج، ينطلق من سندين أحدهما مسموع والآخر مكتوب، ويقطع مرحلتين متكاملتين هما مرحلة التّدريب على توظيف وإدماج التعليمات، ومرحلة التّقويم النّهائي الذي يظهر من خلال إنتاج فردي هو الإنتاج الكتابي النّهائي ومن خلال إنتاج جماعي هو إنجاز المشروع.

هناك ملاحق بالكتاب أهمها: التّقويم التّشخيصي قبل المقاطع، والتّقويم التّحصيلي بعدها وكذلك الرّصيد اللّغوي الذي اكتسبه المتعلم خلال السّنة الدّراسية، وتراجم موجزة للأدباء.

مما جاء في مقدمة الكتاب، أنه يعتمد المقاربة الشّمولية، التي تعنى بالكفاءات والمقاربة النّصيّة منطلقا وأداة لتحقيق أهداف التّعليمات المختلفة.

وقد جاء الكتاب عبارة عن بنى تنتظم في ثمانية مشاريع يشتمل كل مشروع على ثلاث وحدات تعليمية، وعليه فإن عدد الوحدات التّعليمية يبلغ أربعا وعشرين وحدة، وتتضمن كل وحدة نشاط القراءة متبوعا بدراسة معجمية ودلالية وفكرية وأدبية ولغوية متبوعة بتطبيقات ثم نشاط التّعبير الشّفوي، فنشاط التّعبير الكتابي، وعند نهاية كل ثلاث وحدات هناك وقفة تقويمية للتّعلم، حيث يقوم المتعلم بعملية دمج المعارف المتعلمة من خلال مجموعة من الوضعيات تطرح مشكلات ومعطيات ومطالب يقوم بتنفيذها ثم يعمد إلى عملية تقييم ذاتي ببناء شبكة للتقييم ومحاولة الاحتكام إليها ليدرك مدى تمكنه من تحقيق المطلوب منه. أما عند نهاية كل ثلاثي فهناك وقفة لتقييم ما تم تحصيله أثناء المرحلة من خلال نشاط التّقييم التّحصيلي الذي يكون على شاكلة التقييم التكويني من حيث مناله ومنهجه، زيادة على هذا وبعد التقديم، فإن الكتاب يحتوي على التوزيع السنوي للمحتوى المنظم في ثلاثة ثلاثيات، يتضمن كل ثلاثي عددا من نصوص القراءة، كل نص قراءة متبوع بظاهرة لغوية ونصا للمطالعة الموجهة وآخر للتّعبير الكتابي.

يتوج الثلاثي بعدد من المشاريع من اثنين إلى ثلاثة مما يعطي في المجموع ثمانية مشاريع مقترحة كما جاء في المنهاج المعدل.

ثانيا: مصادر الاحتجاج في كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط:

يمكن اعتبار مصادر الاحتجاج أحد الجوانب التي اختلف النّحاة فيها ومن ذلك اختلافهم في الاحتجاج ببعض القراءات القرآنية، وفي الأحاديث النّبوية وفي أشعار المولودين والمتأخرين كما سبق لنا الذّكر في مباحث ومكاتب سابقة، فإنّ المذكرة تهدف إلى بيان نسبة وجود الاحتجاج بالمصادر الفصيحة وغير الفصيحة في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، وتحديدا كتاب اللّغة العربية، لنرى تأثير هذه النّسب في تشكيل المعنى

وتقويته، وتأكيد الهوية العربيّة للنّصوص التّعليميّة، خاصّة وأنّ التوجه العلمي اليوم يميل نحو النّزعة الغربية، ونشرع في تحليل العمل وفق الخطة التّالية:

1. نسبة ورود الآيات القرآنية.
2. نسبة ورود الأحاديث النّبوية.
3. نسبة ورود كلام العرب شعرا ونثرا.
4. نسبة ورود الشّعر الحديث.
5. نسبة ورود النّثر الحديث.
6. نسبة ورود النّصوص العلمية.

ولم يكن اختيارنا لتراتبية هذه المصادر عبثا، بل كانت مُرتّبة ترتيبا تنازليا، ابتداءً من الأهمّ ثم المهم، من حيث الاعتماد على تلك المصادر في الاحتجاج والاستشهاد ضمن ما يتطلّبه المنهج الأكاديميّ المُبرمَج في كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، حيث تشكّل هذه القضية حيزا هاما من التّفكير والتّدبير، ذلك أن النصوص التعليميّة تعتبر بوّابة ثقافية توصل المتعلم بمختلف الثّقافات والمعارف، وإيراد المصادر الفصيحة مما ذُكِر سابقا يدل على تلقي المتعلم مقومات هويته باعتباره فردا عربيا مسلما، أما الجنوح نحو النّصوص العلمية مثلا وإهمال النّصوص التي تنقل مسألة الهوية وتدافع عنها سينتج عنه متعلمًا لا يؤمن بالانتماء، بل يجنح دون تفكير نحو كل ما هو عقلي وجامد.

وللتفصيل أكثر نطرح مجددا التّراتبيّة التّالية مع إيراد شرح مفصل لمواطن استعمالها:

1-نسبة ورود الآيات القرآنية:

ساعد القرآن الكريم على انتشار العربية بصورة سريعة بين الأمم غير العربية الداخلة في الإسلام فحرص هؤلاء على فهم دينهم وكذلك حرصهم على الوصول إلى مبتغاهم ويكون

القرآن الكريم سببا رئيسيا لتعلم وتعليم المهارات اللّغوية، فمثلا من خلال الاستماع له وتدبر معانيه تنمو لديه مهارات الاستماع ويتمكن منها، حاولنا رصد وجود الآيات القرآنية من خلال موضعين، موضع الاحتجاج في درس القواعد، وموضع اعتماد النّص القرآني نصًا تواصليا، سواء أتم استعمال آيات طويلة متلاحقة، أم سور قصيرة، تحمل موضوعا أخلاقيا وتربويا يناسب الوحدة البيداغوجية، وهناك ورود آخر للقرآن الكريم وهي إيراد آيات قصيرة متفرقة، وهو الأمر المّلاحظ في الكتاب عقب مُعاينيه، حيث وجدنا أن استعمال الآيات القرآنية اقتصر على أربع استعمالات وآياتها كالتّالي:

-الآية الكريمة من سورة المائدة:قَالَ تَعَالَىٰ:﴿...وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ ٢﴾[سورة المائدة 2]

-الآية الكريمة من سورة الحُجرات: قَالَ تَعَالَىٰ:﴿وَإِن طَآئِفَتَانِ مِنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ ٱقۡتَتَلُواْ فَأَصۡلِحُواْ بَيۡنَهُمَاۖ فَإِنۢ بَغَتۡ إِحۡدَىٰهُمَا عَلَى ٱلۡأُخۡرَىٰ فَقَٰتِلُواْ ٱلَّتِي تَبۡغِي حَتَّىٰ تَفِيٓءَ إِلَىٰٓ أَمۡرِ ٱللَّهِۚ فَإِن فَآءَتۡ فَأَصۡلِحُواْ بَيۡنَهُمَا بِٱلۡعَدۡلِ وَأَقۡسِطُوٓاْۖ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُقۡسِطِينَ ٩﴾[الحجرات:9].

-الآية الكريمة من سورة النساء: قَالَ تَعَالَىٰ:﴿*وَمَن يُهَاجِرۡ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ يَجِدۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ مُرَٰغَمٗا كَثِيرٗا وَسَعَةٗۚ وَمَن يَخۡرُجۡ مِنۢ بَيۡتِهِۦ مُهَاجِرًا إِلَى ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ثُمَّ يُدۡرِكۡهُ ٱلۡمَوۡتُ فَقَدۡ وَقَعَ أَجۡرُهُۥ عَلَى ٱللَّهِۗ وَكَانَ ٱللَّهُ غَفُورٗا رَّحِيمٗا ١٠٠﴾[النساء :100].

- الآية الكريمة من سورة ق:قَالَ تَعَالَىٰ:﴿يَوۡمَ نَقُولُ لِجَهَنَّمَ هَلِ ٱمۡتَلَأۡتِ وَتَقُولُ هَلۡ مِن مَّزِيدٖ ٣٠﴾[سورة ق: 30].

إنّ ورود أربع آيات فقط من القرآن الكريم في المناهج التّربوية يعدّ أمرا قاصرًا جدا، حيث إنّ المرجعية الأولى للمتعلم هي الديانة الإسلامية، فلا بدّ أن تُرافقه في كافة مجالات حياته، وخاصة المرحلة الدراسية، لأنها تربوية وتعليمية بالدّرجة الأولى، فتلقينه أمورا تمس ديانته وعقيدته ستكون ذات أثريْن، أثرٌ على المعرفة بأمور الدّين والمواظبة

عليها فتزيد من إيمانه بها، وتشرح صدره للعلم أكثر، وأثرٌ على الذي ليس له اطلاع بالدين كما نرى عند أغلب المراهقين المتمدرسين، فتوظيف الآيات القرآنية تُحرّك في نفسه الرغبة في الاستقامة والهداية وإتباع طريق الحق.

إنّ دراستنا تصب اهتمامها حول الجانب اللّغوي ودور تلك النصوص في تقوية الرّصيد اللّغوي لدى المتعلمين أو إضعافه، ومنه فالعملية التعليمية تتكون من محاور رئيسية هي المداخلات (المعلم والمتعلم والمنهاج)، وأن صياغة الموضوعات التي تستهدف الجانب اللّغوي تسير على نحو تكاملي يمكن المتعلم من تكوين واضح في العملية التّعليمية التّعلمية ويجعل لغته أكثر ثراء، على اعتبار أن الاعتماد على المصادر الفصيحة تزيد من فصاحة المتعلم.

إذن من خلال اطّلاعنا على نسب وجود الآيات القرآنية، نخلص إلى أنّ الكتاب التّربوي المدرسي يعاني شحا واضحا في استعمال الآيات، سواء في النّصوص التّواصلية أو في الاستشهادات في درس القواعد، وهذا ما يجعل فُرص استفادة المتعلمين من الثراء اللّغوي الذي يحتويه نسبة ضئيلة، فيتعودون على غيابه ويلجئون للأساليب المباشرة الجافة، ويصبح أسلوب الرصيد الفصيح دخيلا.

لقد منح القرآن الكريم اللّغة العربية قوة ورقيًا ما كانت لتصل إليه لولا القرآن الكريم، بما وهبه اللّه من المعاني الفياضة، والألفاظ المتطورة والتراكيب الجديدة، والأساليب العالية الرّفيعة فأصبحت بذلك محط جميع الأنظار، والاقتباس منها مناط العز والفخر، وغدت اللغة العربية تتألق وتتباهى على غيرها من اللغات بما حازت عليه من محاسن الجمال وأنواع الكمال.

وفي هذا الصدد يقول العلامة الرافعي رحمه اللّه(1937م):"نزل القرآن بهذه اللّغة على نمط يعجز قليله وكثيره معًا، فكان أشبه شيء بالنّور في جملة نسقه إذ النّور جملة واحدة،

وإنما يتجزأ باعتبار لا يخرجه من طبيعته، وهو في كل جزء من أجزائه جملة لا يعارض بشيء إلاّ إذا خلقت سماء غير السماء، وبدلت الأرض غير الأرض، وإنّما كان ذلك؛ لأنّه صفى اللّغة من أكدارها، وأجراها في ظاهره على بواطن أسرارها، فجاء بما في ماء الجمال أملأ من السّحاب، وفي طراءة الخلق أجمل من الشباب، ثم هو بما تناول بها من المعاني الدّقيقة التي أبرزها في جلال الإعجاز، وصورها بالحقيقة وأنطقها بالمجاز، وما ركيبها به من المطاوعة في تقلب الأساليب، وتحويل التّركيب إلى التّراكيب، قد أظهرها مظهرًا لا يقضي العجب منه لأنه جلاها على التّاريخ كله لا على جيل العرب بخاصته.

(بدر، دت، ص 14، 15)

إذن مما أوردناه سابقًا، فالتوظيف المتواضع للآيات القرآنية يحرم المتعلمين من فرصة عظيمة لاكتشاف أسلوب القرآن الكريم من فرصة عظيمة، وفضله على اللّغة العربية لا يستطيع شخص إنكاره، حيث أن السّر الكائن وراء خلود اللّغة والحفاظ عليها من الاندثار هو القرآن الكريم بما كان له من أثر بالغ في حياة الأمة العربية، وتحويلها من أمة قائمة إلى أمة عزيزة قوية بتمسكها بهذا الكتاب الذي صقل نفوسهم، وهذب طباعهم وظهر عقولهم من رحم الوثنية وبطش الجاهلية وألف بين قلوبهم وجمعهم على كلمة واحدة توحدت فيها غاياتهم، وبذلوا من أجلها مهجهم وأرواحها، ورفع من بينهم الظلم والاستبعاد، ونزع من صدورهم اللحن والضغائن والأحقاد، قد كان القرآن الكريم ولا يزال كالطود الشامخ يتحدى كل المؤثرات والمؤامرات التي حكيت وتحاك ضد لغة القرآن يدافع عنها فلما كان القرآن الكريم بهذه المنزلة لا حرم أن المسلمين أقبلوا عليه ودافعوا عنه واعتبروا أن كل عدوان على القرآن هو عدوان على اللّغة العربية.

في البلاد، وهذا الشّحُّ سينتج عنه جهلٌ من قبل المتعلمين بجانب كبير من القرآن الكريم، مما سيجعلهم معتادين على غيابه.

إذن مما أوردناه سابقًا، فالتّوظيف المتواضع للآيات القرآنية يحرم المتعلمين من فرصة عظيمة لاكتشاف أسلوب القرآن الكريم وعظمته، وفضله على اللّغة العربية لا يستطيع شخص إنكاره، حيث أن السر كائن وراء خلود اللغة العربية والحفاظ عليها من الاندثار هو القرآن الكريم بما كان من أثر بالغ في حياة الأمة العربية، وتحويلها من أمة قائمة إلى أمة عزيزة قوية بتمسكها بهذا الكتاب الذي صقل نفوسهم، وهذب طباعهم وطهر عقولهم من رحم الوثنية وبطش الجاهلية وألف بين قلوبهم على كلمة واحدة توحدت إليها غاياتهم، وبذلوا من أجلها مهجهم وأرواحهم، ورفع من بينهم الظلم والاستبعاد، ونزع من صدورهم اللحن والضّغائن والأحقاد قد كان القرآن الكريم ولا يزال كالطود الشامخ يتحدى كل المؤثرات والمؤامرات حيكت وتحاك ضد لغة القرآن يدافع عنها فلما القرآن الكريم بهذه المنزلة لا حرم المسلمين أقبلوا عليه ودافعوا عنه واعتبروا أن كل عدوان على القرآن الكريم هو عدوان على اللّغة العربية، وأن النّيل من اللّغة العربية هو نيل من القرآن الكريم ولذلك فإن بقاء اللّغة العربية وإلى ما شاء الله راجع إلى الدّفاع عن القرآن الكريم لأن الدفاع عنه، وعلى العكس من ذلك فإن اللغة العربية لم تكن لها هذه القوة هذه المنعة، ولست لغة حضارة وصناعة، إنما كانت لغة صحراء وأكل ما تفرضه بيئة الصحراء من بساطة وضيق عيش وبعد عن العلوم والمعارف، ثم أن العرب قد تعرضوا للحروب والدمار كغيرهم، ولكن مازالت لغتهم قوية ساطعة تنبض بالحيوية والنشاط، وما ذلك إلا بفضل القرآن الكريم الذي تكفل اللّه يحفظه، فحفظ به اللّغة التي نزل بها.

(الكوسوفي، 2012، ص12)

وقد أكسب القرآن الكريم اللغة العربية بقاء وثباتا إلى قيام السّاعة، وبجانب كون القرآن الكريم حافظا أساسيا للغة العربية من الضياع، فقد أجمع العلماء والباحثون على كون القرآن أيضا حاويا وحافظا للهجات العربية الأصلية من الانقراض من خلال اشتمال القرآن الكريم على القراءات القرآنية المتواترة.**(خوجة، 2012، ص 7)**

ومن خلال ما سبق نصل إلى نتيجة أن النّصوص القرآنية تمتاز بأهميتها البالغة في الكتب التّعليمية ودورها الفعال في تنمية الرّصيد اللغوي للمتعلمين، تستخدم كوسيلة لتحفيز التلاميذ على تعلم اللغة العربية بشكل أكثر فهما وتفاعلا، تساهم في تنمية مهارات القراءة والفهم اللغوي وعزيز القدرة على التّفكير النّقدي والتّحليل النصي.

كذلك، تعمل النّصوص القرآنية على إثراء مفردات المتعلمين وتوسيع أفاقهم اللّغوية، وتمنحهم فرصة لاستكشاف هياكل الجمل والنّصوص بشكل أعمق، مما يعزز مهارات الكتابة والتّعبير، حيث يكتسب القارئ للقرآن رصيدا لغويا ثريا، فترتقي ملكته في البلاغة عن غيره، فيكون كلامه في نظمه ونثره أحسن ديباجة وأصفى رونقا من أولئك الذين لم يتدارسوا القرآن الكريم، ويمد قارئه بثروة لغوية عظيمة من الألفاظ والتّراكيب فألفاظه تزيد عن سبع وسبعين ألف لفظة من أفصح وأوضح الألفاظ العربية من دلالة على المعنى المراد.**(خوجة،2012،ص8)** وتمتاز بسلاسة في النطق وعذوبة على السمع وملائمة للسياق تأثر اللّغة العربية على المتعلم في اكتساب لغة فصيحة وذلك أن القرآن الكريم له الفضل في جعل اللّغة العربية لغة تعليمية ذات قواعد منضبطة، ومن تأثيرات القرآن الكريم على اكتساب اللّغة الفصيحة نذكر ما يلي:

– تهذيب الألفاظ وإدراك معناها.

–تقوية لغة المتعلم والرقي بها نحو الكمال.

– توحيد لهجات اللغة العربية الفصحى وبالتّالي، يمكن القول الوجود النصوص القرآنية في الكتب التّعليمية يسهم بشكل كبير فيتعزز التّفوق اللّغوي والتّحصيل العلمي للتلاميذ، مما يعزز فهمهم للغة وثقافتها ويسهم في تنمية شاملة لمهارات هم اللغوية والفكرية لذلك كان على الأقل ذكر العديد من الآيات القرآنية والاحتجاج بها في الكتاب المدرسي؛ لأن له أهمية بالغة لاكتساب المتعلم اللّغة الفصيحة.

2- نسبة ورود الأحاديث النّبويّة:

يعد الحديث النّبوي الشّريف "مصدرا ثريا، ومجالا حيويا منعشا للغة العربية في أبعادها المختلفة، فقد جاء بلسان محمد صلى الله عليه وسلم، وهو أفصح العرب قاطبة، وأقوامهم عبارة وأقدرهم على صناعة البيان".

(عطية، 2020م، ص3).

لا يقل الحديث النّبوي في الأهمية عن الآيات القرآنية من حيث الاعتماد عليه كمرجع لغوي وتربوي، لكن الملاحظ أن الاعتماد عليه نادرٌ جدا، حيث وجدنا عقب تصفّحنا للكتاب، أنّ هناك حديثيْن نبويَّيْن شريفيْن، وهُما كالتّالي:

-حديث أبي موسى الأشعري قال: قال رسول الله (ﷺ): المؤمن للمؤمن كالبنيان يشدّ بعضه بعضًا، وشبك بين أصابعه، فهذا تبيين من النّبي(ﷺ) يفيد الحث على معاونة المؤمن لأخيه المؤمن ونصرته.

-حديث عبد الله بن مسعود رضي الله عنه أن النّبي (ﷺ) قال " :-ما أنزل الله داء إلا قد أنزل له شفاء، علمه من علمه، وجهله من جهله".

ونلاحظ أن الحديثيْن احتويا على أسلوب لغوي رصين وثري كذلك، ولو ثم توظيفهما بنسبة أكبر فسوف تؤثر لا محالة على التّلاميذ على المستوى اللّغوي، وتستعمل على تحسين طودته وتعويد المتعلم على استعمال التّعابير الفصيحة ذات المعنى الغزير، وورودهما بهذا الشكل المحتشم يُقلل من تأثيرهما، على اعتبار كما قلنا أن الأحاديث النّبوية بليغة فصيحة، وذات معنى قوي، حيث يقول الشريف الرّضي: "والأحاديث كما أنها المصدر الثاني للتشريع، كذلك هي المصدر النحوي والبلاغي، ذهب إلى ذلك كثير من علماء البلاغة والأدب مؤكدين على أن

كلام النبوة دون كلام الخالق، وفوق كلام فصحاء المخلوقين وفيه جوامع الكلام وإعجاز البلاغة والفصاحة، وأن النّبي (ﷺ) أفصح العرب قولا، وأبينهم كلاما وأعلاهم بلاغة.

(الرّضي، 1422هـ، ص7)

ومنه فإنّ قول الرّضي دليل على مكانة الأحاديث النّبوية في التّاريخ اللّغوي للعربيّة، كونها وردت بليغة وحملت معانٍ عميقة قلّ ما يستطيعٌ بشر أن يصيغ لها قالبا لغويا فصيحا

وفي هذا الشّأن نلفي الدّكتور حسن مؤنس يقول: ولهذا فإنّ رسول الله في كتبه وحديثه يبلغ أعلى مستوى من البلاغة، وقد جرى الباحثون على أن يعتبروا الشّعر الجاهلي هو أكبر شاهد على لغة العرب قبل الإسلام في العصر النّبوي ولكن يتبين لنا الآن أن الشّاهد الأكبر في كتب الرّسول(ﷺ).

(مؤنس، 1988م، ص 205)

والأحاديث التي صحت عن رسول الله قليلة، ولكنها موسومة بطابع البيان والإلهام والعبقرية لنشأته في قريش واسترضاعه في بني سعد، وهي أفصح القبائل العربية وتضلعه من لغة القرآن الكريم واطلاعه على لغة العرب وقدرته الفطرية على ابتكار الأساليب العالية ووضع الألفاظ الجديدة لما استحدثت من المعاني الدينية والفقهية، ولكن قيمتها اللّغوية ودلالتها التاريخية لا تسمو إلى مكان القرآن الكريم في ذلك.

(الزّيات، دت، ص95)

من خلال الآراء السّابقة، نرى أنَه لا يوجد ما يدعو للتقليل من استعمال الحديث النّبوي في الدرس اللغوي الخاص بالمائة المطروحة للدّراسة، وهو تقليلٌ غير مبرّر، لا ينتج عنه سوى نشوف طبقة من التّلاميذ الذين ينكرون فصاحة الحديث النّبوي ولا يعتدّون به في الاستشهاد النّحوي واللّغوي إذ نلاحظ أنه لم يحتجوا بالكثير من الأحاديث النبوية في كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّالثة إذ أن من تأثيراته حيث يحتوي على مفردات وتعابير متنوعة وغنية

تساهم في إثراء لغة المتعلم، فعندما يتعلم المتعلم الأحاديث الشريفة يتعرف على مصطلحات وألفاظ لم يكن يستخدمها في حياته اليومية، إضافة إلى ذلك عند قراءة ودراسة الأحاديث الشّريفة تساهم في تطوير مهارات الكتابة لدى المتعلم فيمكن الحديث أن يكون نموذج جيد للبنية اللّغوية والتعبير، كما يعمل الحديث على تطوير مهارات الفهم والتّفسير فعند فهم الحديث الشريف يتطلب فهما عميقا للغة والسّياق، وهذا ما يسهم في تطوير مهارات الفهم والتّفسير عند المتعلم، كما يتم تأثير إيجابي على النّطق ويكون ذلك عن طريق تكرار قراءة الأحاديث الشريفة يمكن أن يساهم في تحسين نطق المتعلم وتوجيهه نحو النّطق الصحيح للكلمات والعبارات كما يحتوي الأحاديث على هياكل جملية متقنة، وهذا ما يدفع المتعلم على استخدام القواعد اللّغوية بشكل جيد يؤثر الحديث الشّريف بشكل إيجابي على المستوى اللّغوي للمتعلم من خلال تحسين مفرداته وتوسيع ثراء لغته وتعزيز فهمه للقواعد النّحوية كما يعزز التّعبير السّليم والاستخدام الصّحيح للمفردات، مما يعود بالفائدة على مهارات الكتابة والقراءة علاوة على ذلك، يمكن للحديث الشّريف أن يعزز الثّقة بالنّفس لدى المتعلم في استخدام اللّغة بشكل فعّال وصحيح ويشجع على المشاركة الفعّالة في الحوارات والمناقشات اللّغوية والثقافية، مما يساهم في تحسين مهارات التّواصل الاجتماعي والتّفاعل مع الآخرين كما يؤثر الحديث الشّريف بشكل مباشر على تعزيز النحو لدى المتعلم، حيث يتعرف على تراكيب لغوية معينة وكيفية استخدامها بشكل صحيح في السّياقات المختلفة يعد الحديث الشرّيف مصدرًا غنيا للأمثلة على تنوع الجمل والتّعبيرات اللّغوية فيمكن أن يسهم في تنمية مهارات التّفكير النّقدي لدى المتعلم، حيث يحتاج إلى تحليل الكلمات والعبارات بعناية لفهم المدلول الدّقيق والاستخدام الصّحيح للغة كما يتعلم المتعلم أساليب التّحليل والتّفكير اللّغوي العميق من خلال دراسة الحديث الشّريف.

وعليه يمكن القول أن الحديث الشّريف يلعب دورا مهما في تحسين المستوى اللّغوي للمتعلم من خلال تحفيز المتعلم على اكتشاف واستخدام مفردات جديدة، وتطوير مهارات الكتابة والفهم، وتحسين النّطق والتّفكير الفصيح باستخدام الحديث فهو مصدر ثري.

3- نسبة ورود كلام العرب الفصيح شعرا ونثرا:

تعتبر اللّغة العربية من أجمل اللّغات الأدبية والفصيحة التي تحمل تاريخا عريقًا من الشّعر والنّثر الجميل، ويلعب الكلام العربي الفصيح، سواء في الشّعر أو النّثر، دورا بارزا في تأسيس وتطوير لغة الفرد وتنمية مهاراتها بشكل فعّال رغم أن ذكر الكلام العربي الفصيح في مصادر التّعلم يمكن أن يكون محدودا بنسبة ضئيلة فإنه يحمل تأثيرات هائلة على اكتساب المتعلم للغة العربية الفصيحة وفي هذا الجزء سنتقصّى استعمال الشّعر والنّثر العربيّيْن في القديم، أي ما يبدأ بالعصر الجاهلي وينتهي عند العصر الحديث، لنرى مقدار تأثيره في الحصيلة المعرفية لمتعلمين السّنة الثّالثة من التعليم المتوسط وكما أشرنا من قبل فإنّ الاحتجاج في اللّغة العربية هو إثبات شيء بدليل نقلي يعود إلى من يصح الاحتجاج به لتوثيق مسألة من المسائل، أو ما يؤتى به من الكلام الفصيح ليشهد بصحة العبارة دلاليا ونحويا، ومدى موافقتها أو مخالفتها للعرف اللّغوي.

(بلعيد، 2005م، ص91)

الشّعر والنّثر الفصيح غنيان بمفردات ومصطلحات تعكس العمق والرّونق اللّغوي عندما يتعامل المتعلم مع هذه المصادر، يتعرف على كلمات جديدة وتعابير فريدة تثري مفرداته وتوسع دائرته اللّغوية فالكلام العرب الفصيح يظهر استخداما دقيقا للقواعد النّحوية، ويعمل المتعلم على فهم هذه القواعد وتطبيقها بشكل صحيح، مما يعزز من قدرته على صياغة جمل وفقرات بنية صحيحة ومتقنة إضافة إلى ذلك تطوير فهم السّياق والتأويل فيعزز العمل مع كلام العرب الفصيح وفهم المتعلم للسّياقات الثقافية والتّاريخية والاجتماعية مما يؤثر على

طريقة تفسيره للغة، فهو مصدرًا غنيا للتدريب مهارات القراءة والاستماع، مما يعزز الفهم اللّغوي ويساهم في تحسين تلك المهارات ويساهم العمل مع كلام العرب الفصيح في تطوير مهارات الكتابة والتّحسين التّدريجي للأساليب التّعبير اللّغوي، مما يؤدي إلى تحسين الأسلوب الكتابي لدى المتعلم يعزز الشّعر والنّثر العربي الفصيح الفهم العميق للمعاني المتعددة والمتداخلة، مما يوسع أفق المتعلم اللّغوي كما نجد زيادة الثّقة لدى المتعلم ويكون ذلك من خلال إتقان اللّغة العربية الفصيحة ويساهم في زيادة الثقة في التّحدث والكتابة باللّغة العربية ويمكن للمتعلم أن يفهم النّصوص الأدبية والثّقافية بشكل أعمق بفضل إلمامه للغة الفصيحة. يتضمن استخدام قواعد اللغة العربية بدقة، وهذا يساعد المتعلم على ترسيخ هذه القواعد وفهمها بشكل أفضل، ثم استخدام مفردات وتعابير متقنة بحيث يساعد قراءة الشّعر والنّثر الفصيح على توسيع دائرة المفردات واستعمال التّعابير بشكل متقن، مما يعزز دقة وثراء استخدام اللّغة.

4-نسبة ورود الشّعر الحديث:

يشكل الشّعر الحديث جزءا هاما من التّعبير الثّقافي والأدبي، لكن يظهر في الآونة الأخيرة انتشار نوع من الشّعر الغير الفصيح والذي يتميز باستخدام مفردات غير تقليدية وهياكل جمل متميزة، إنّ تعريفنا السّابق للشّعر وتقديم مفاهيم بسيطة له، يغنينا عن الخوض في مسائل التّعريف والشّرح، ويجعلنا نخوض مباشرة في خضم الدّراسة، فقد حاولنا إحصاء مواطن ورود الشّعر الحديث سواء بذكر القصائد كاملة أم الأبيات على شاكلة متفرقة، وفي ما يلي إحصاء الاستعمال:

-قصيدة الشّريد، الموضوع ضمن خانة النّص المكتوب، وهو قصيدة للشاعر علي الجارم، من ديوانه المضمون باسمه، الجزء الثاني.

-قصيدة أسعفوه لمفدي زكرياء، ضمن قصيدته أمجادنا تتكلم، وهي كذلك تنتمي لخانة النّص المكتوب، الصفحة 62 من الكتاب المدرسي.

-قصيدة أخي الإنسان، لعيسى الناعوري، مقتبسة من مجلة صوت الحق المغربية، في الصفحة82 من الكتاب المدرسي، وأيضا تُصنَّف ضمن خانة النّص المكتوب.

-قصيدة إلى أبناء المدارس، للشّاعر اللّبناني معروف الرّصافي، في الصّفحة 102 من الكتاب المدرسي، وهي كغيرها تنتمي لخانة النّصوص المكتوبة.

-قصيدة رُسل الصّناعة للشاعر محمد حيدر محيلان، في الصّفحة 142 من الكتاب المدرسي، وتنتمي إلى النّصوص المكتوبة.

-قصيدة نور الهجرة للشّاعر عمر أبو ريشة، في الصّفحة 162 من الكتاب المدرسي، وتنتمي لمجموعة النّصوص المكتوبة.

يعد الشّعر الحديث من المصادر الغير الفصيحة التي تأثر سلبا على المستوى اللّغوي، فالنّص الشّعري يتصف بالإيقاع الموسيقي، والوزن وجمال الألفاظ وسبك الأسلوب، وهذه الأشياء تؤثر في نفسية المتعلم فتجعله يقبل على المعرفة، فالنص الشعري ينجح في تعليم القواعد اللّغوية.

لتوضيح ذلك تطرقنا إلى أخذ نموذج من الكتاب المدرسي:

"نور الهجرة"

جمعت شملها قريش وسلت ... للأذى كل صعدة سمراء
وازدادت أن تنقذ البغي من أحمد ... في جنح ليلة ليلاء
فأتاه الصديق منخلع ... اللب مثار بأقدح الأنباء
فتلقاه أحمد باسم الثغر ... عليما بما انطوى في الخفاء
أمر الوحي أن يحث خطاه ... في الدجى للمدينة الزهراء

وأقاما في الغارو الملأ العلوي يرنوا إليهما بالرعاء
وقفت دونه قريش حيارى وتنزهت جريحة الكبرياء
وانثنت والرياح تجأر والرمل تثير في الأوجه الربداء
هللي ياربي المدينة واهمي بسخي الأظلال والأنداء
واقذفيها الله الأكبر حتى ينتشى كل كوكب وضاء
والصلاة الطهور عالية الاصداء جوابة بكل فضاء

(عمر أبو ريشا. الأعمال الكاملة)

من خلال القصيدة المذكورة أعلاه يمكننا توضيح كيفية تأثير الشعر الحديث على المستوى اللغوي للمتعلم، ويتمثل في استخدام اللّهجة والكلمات غير الفصيحة على سبيل المثال "شملها قريش وسلت " و"صعدة سمراء" و"ازدادت أن تنقذ البغي من أحمد" وغيره من هذه الكلمات التي تعكس استخدام اللّهجة والمصطلحات الغير الرّسمية كما نجد تشكيل الجمل غير تقليدي وغاية في الابتكار، مما يجعلها صعبة الفهم للمتعلمين الجدد في تعلم اللّغة فنجد في القصيدة مثل: " فتلقاه أحمد باسم الثغر" و"أمر الوحي أن يحث حظاه" مما يمكن أن يكون تحديا للمتعلم لفهم معنى الجمل بشكل صائب كما تحتوي القصيدة على التعابير الشعرية مثل: "يرنوا إليهما بالرعاء" و"تثير في الأوجه الربداء" و"نفي الأظلال والأنداء" وهذا يكون صعبا للمتعلم تفسيرها وفهم معانيها يسبب الشّعر الحديث غير الفصيح ضياعًا للهيكلية للترتيب اللّغوي الصّحيح مما يتسبب انخراط المتعلم في استخدامات غير صحيحة للكلمات والجمل ويُلهب بأسلوبه الفريد والغير التقليدي بالإبداع والعواطف، مما يلفت الانتباه بشكل الزائد إلى الجانب الفني على حساب التركيز على القواعد والصياغة اللّغوية فيمكن أن يخلط بين الأساليب والأشكال اللّغوية مما يؤثر سلبا على القدرة على التعبير بشكل صحيح وملائم، في السياقات الأكاديمية والمهنية.

وعليه إنّ الشّعر الحديث يؤثر سلبا على المستوى اللّغوي للمتعلم؛ لأنّه يستخدم مصادر غير الفصيحة وهذا لدى المتعلم التّحدي، حيث يحتاج المتعلم إلى جهد وتركيز لفهم المعاني والتّعبيرات التي يمكن أن تكون مختلفة عن اللّغة العربية الفصحى.

5- نسبة ورود النّثر الحديث:

لقد شاع في النّثر الحديث انفتاحه على أجناس ومواضيع وقوالب نثرية جديدة، فامتدّ إلى النّصوص التّفسيرية والعلمية، لكننا آثرنا ترك هذا النّوع من النّصوص للخطوة التّالية من الدّراسة، وحصرنا النّثر الحديث في مجموع الرّوايات والنصوص الأدبية والخُطب التي نُشِرت في مواضع مختلفة، واستهدفت مواضيع متفرقة عالجت الواقع بطريقة خاصة.

ولا بدّ في البداية من ضبط تاريخ الاعتداد بمصطلح "الحديث" وتفسيره هل يؤول لحساب زمنيّ أم لحالة الحداثة المعروفة، أما من حيث الزمان فقد احتجوا بأقوال عرب الجاهلية، وفصحاء الإسلام حتى منتصف القرن الثاني، فمن حيث الزمان فقد احتجوا بأقوال عرب الجاهلية، وفصحاء الإسلام حتى منتصف القرن الثاني.

(السيوطي، دت، ص 38)

ومنه فكلّ ما تبعه زمنيا من نصوص هي حديثةٌ بالنسبة لما سبقها. أما من حيث الحداثة بمفهومها الموضوعي، فهي كلّ مستحدثٍ لم يوجَد له أثرٌ سابقا، وفي دراستنا ستقتصر رؤيتنا للنثر الحديث على كل النّصوص والمقالات والخطب التي أُلِّفت بعد القرن الثاني للهجري، وكذلك نعتدُّ بالرأي القائل بأنّ الحداثة هي مرحلة ما بعد الحملة الفرنسية على مصر، حيث يورد عبد المنعم خفاجي رأيه في المسألة فيقول :" ويبدأ العصر الحديث في العالم العربي في رأي العديد من المؤرخين للأدب بالحملة الفرنسية على مصر سنة 1798 م، نظرا لأثرها السياسي والفكري والعلمي كما يقولون، ولأنها فتحت مجالا للصلات الحضارية بين الغرب والعالم العربي ويؤكد ذلك جورجي زيدان في كتابه " تاريخ آداب اللّغة العربية "وعمر الدسوقي في كتابه " في الأدب الحديث " وأحمد حسن الزينات في كتابه "

تاريخ الأدب العربي "، وممن ذهب إلى ذلك أيضا العقاد في مقاله له نشرت في مجلة قافلة الزيت التي تصدر في طهران عدد مارس 1962 م ذهب فيها إلى أن عصر النهضة في الأدب العربي يبدأ بالحملة الفرنسية.

(خفاجي، 2002م، ص 5)

والنّصوص النّثرية التي وردت في كتابنا المدرسي هي:

-نصّ قلقٌ ممضٍ، لمرزاق بقطاش، من مؤلفه طيرٌ في الظّهيرة، ضمن خانة النّص المكتوب.

-نصّ وليٌّ تلميذة، للكاتب أحمد رضا حوحو، من مؤلفه نماذج بشرية، ضمن خانة النّص المكتوب.

-نص بين الآباء والأبناء، لبلقاسم خمار، ضمن مؤلفه حوارٌ مع الذّات، ضمن خانة سند الإدماج (النّص المنطوق).

-نص درهم السل، لأحمد جارك، ضمن منشورات مجلة الآداب اللبنانية، ضمن خانة النّص المكتوب.

-خطبة يا شباب الجزائر، للخطيب والعلامة محمّد بشير الإبراهيمي، ضمن خانة النّص المنطوق.

-نص الهلال الأحمر الجزائري، لإبراهيم قليل، ضمن خانة النّص المكتوب.

-نص محاورة الطّبيعة، لجبران خليل جبران، ضمن خانة النّص المكتوب.

-نص الصّناعات التقليدية قبل الاحتلال، لأبي القاسم سعد الله، ضمن خانة النّص المنطوق.

-نص صانعةُ الفخار، للكاتب عبد الحميد بن هدوقة، مقتطفٌ من روايته ريح الجنوب، ضمن خانة النّص المكتوب.

-نصّ مدينة النسيج، للكاتب محمد ديب، مقتطفٌ من مؤلفه "النّول" ترجمة سامي الدّروبي، ضمن خانة النّص المكتوب.

-نص المُهاجر إلى المجد، للأديب أحمد رضا حوحو، مقتطف من مؤلفه "نماذج بشرية"، ضمن خانة النص المكتوب.

نص الحدث العظيم لشوقي أبو خليل ضمن خانة النص المنطوق وأمام هذه النصوص الحديثة، يجب أن نقف وقفة تساءل حول جدواها في تحقيق تعلّم لغوي جيد للمتعلمين، وهل يمكن للمصادر غير الفصيحة تعويض المصادر الفصيحة وتعليم التّلاميذ اللّغة الجزيلة والصّائبة؟ إنّ الاعتماد على النّصوص الحديثة مهما بدا تطورًا أو مواكبة للعصر الحالي، فهو لا يخلوا من النّقص الذي خلفته بمصادر أخرى، فنجد أن لغة هذه النّصوص تهتم بالرّبط اللّغوي وبنية النّص ككل، أكثر من اهتمامنا بجزيئاته وألفاظه وهذا ما يفسر استعمال مُؤلفي تلك النّصوص الألفاظ البسيطة اليومية، والعادية مقابل تقوية بناء النّصوص تماسك أجزائه، لكنّه يبقى اهتمامًا ناقصًا مادام يُهمش الألفاظ ولا يستعمل الفصيحة منها.

وفيما يأتي نموذجا من الكتاب المدرسي للشّرح الوضعية:

قلق ممض

السّماء دكناء ولاهبة الرّيح تلك الغيوم أثقال التي تجمعت في أرجائها، مراد لا يدري ما يفعله للتّخلص من مللله فالحي يكاد يكون خاليا في هذه السّاعة ما العمل؟ أينزل نحو المدينة؟ وأخيرًا وجد نفسه يقترح على صديقه رزقي ومحمد التّوجه إلى الدّكان لشراء حبة من الجوز الهندي، إلا أن رزقي أخبره أن النّقود الموجودة في جيبه لا تكفي واقترح عليه الحصول على حبة جوز في غفلة من صاحب الدّكان والذّهاب إلى الطّرف الشّرقي من الحي لأقسامها ولم يحبذ مراد الفكرة لكنّه وجد نفسه يوافق رزقي على ذلك بشرط أن يقف هو عن بعد ولا يكون له ضلع في العملية وقف مراد

عن بعد يتأصل تنقلات صديقه بالقرب من الدّكان فأصابه قلق ممض فقد خشي أن يكشف أمره ويمكن أن يكون شريكا في مثل هذه السرقة بالخيبة أمله لقد صار سارقا الأفضل في الحي ألا يبالغ الأمر مسامع الأطفال في الحي وإذا بصوت من صاحب الدّكان ينطلق بقوة من الأعلى الزّقاق سوف أقبض عليكم إنّي أعرفكم واحدا واحدا ولم يجد مراد بدا من الهروب وتحول قلقة إلى قرف وتمنى لو يتوقف ويعود إلى صاحب الدّكان ويؤكد له لا دخل له في السّرقة إنّه يكون حيان في نظر أطفال الحي إن هو عاد القهقري إلا أنّه وهو يجري قال لنفسه من الأفضل أن أكون حيانا لا سرقا. بينما كان رزقي يكسر حبة الجوز بحجر صلب عاد مراد ينحي باللائمة على نفسه وينظر إليه نظرة اشمئزاز وهو يقسم في أعماقه ألا يتناول شيئا منها.(مرزاق بقطاش، طيور في الظاهرة).

نستخرج من النص المذكور أعلاه كيفية تأثير النّثر الحديث سلبا على المستوى اللغوي الفصيح: نجد في النص استخدام كلمات العامية والعبارات الشعبية في النّص مثل: "دكناء" و"لاهبة" و"بينما كان رزقي يكسر حبة الجوز بحجر صلب"، فاستعمال "حبة الجوز" بدلا من مصطلح أكثر فصاحة مثل ":جوز هندي"، وهذه الكلمات غير فصيحة وقد تؤثر على تطوير لغة المتعلم بشكل غير صحيح .

استخدام الإساءة والتّجاهل للقواعد الإملاء مثال: إنّي أعرفكم واحدا واحدا فالإساءة في الإملاء وتجاهل القواعد تضعف الدّقة اللّغوية وتعيق فهم المعنى بشكل صحيح.

استعمال كلمات بشكل غير متقن مثل: إلا يبلغ الأمر مسامع الأطفال في الحي الكلمات مكتوبة بشكل غير متقن وغير واضح، مما يخلق صعوبة في فهم المدلول "تلك الغيوم أثقال التي تجمعت في أرجائها" فالكلمة أثقال غير مألوفة ويفضل استخدام كلمة وضوحا مثل كلمة ثقيلة يؤكد له لا دخل له في السّرقة استخدام غير دقيق لكلمة دخل بدلا

من علاقة أو دور يؤثر على وضوح المعنى "أصابه قلق ممض وقد خشي" الضمير "هو" ليس واضحا ويجعل الجملة غير مفهومة بشكل كامل.

التشويش اللغوي والتكرار الزّائد مثال: "لاهبة الريح تلك الغيوم أثقال التي تجمعت في أرجائها" فالتكرار الزائد والوصف الزائد يخلقان تشويشا لغويًا ويجعلان النّص أقل فعالية في الإيصال كما نجد استخدام الكلمات بشكل مبالغ فيه مثال: "وذا بصوت صاحب الدّكان يتطلب بقوة من أعلى الزّقاق" فالاستعمال المبالغ فيه لكلمة "بقوة" يمكن استبدالها بكلمة أكثر دقة مثل بشدة، تكرار الأفعال والصّفات بشكل زائد على سبيل المثال:" وأخيرا وجد نفسه يقترح على صديقه رزقي ومحمد" تكرار وجد نفسه" و"استخدام نفسه" قد يكون زائدًا، يمكن تبسيط الجملة دون التّكرارات كما نجد تشكيل جمل غير واضحة مثال" مراد لا يدرس ما يفعله للتّخلص من مللله" فهي جملة غير واضحة بسبب هيكلها الضّعيف والتّعبير الغير المفهوم ومثال آخر إنّه يكون حيان في نظر الأطفال الحي، استعمال كلمة حيان بدلا من كلمة حيّا هي لغة عامية غير مقبولة في النثر الفصيح .

6-نسبة ورود النّصوص العلمية:

النّصوص التّعليمية تلك النّصوص التي لا يمكن لأي كتاب مدرسي أن يخلوا منها، والنص العلمي كغيره من النّصوص له كلماته ومصطلحات مميزة تحمل هي الأخرى مفاهيم ودلالات خاصة قَصَدنا بالنّصوص العلمية، تلك النّصوص التي تناولت الظواهر العلمية، أو التي ناقشت مواضيع وقضايا تعني الشأن العام وتستهدف الواقع الذي يعيشه المتعلمين بطريقة منطقية وممنهجة، سواء كانت المواضيع اجتماعية أو نفسية أو علمية تجريديّة، وسواء أُرْفِقَت بمعطيات علميّة أو بتسلسل منطقي وطرح واقعي، وفي ما يلي تصنيف النّصوص العلمية ودور نسبتها في منح صبغة العلمية للمناهج الدّراسية الموضوعة على مستوى كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّالثة من التعليم المتوسط.

-وسائل الإعلام، لإبراهيم إسماعيل، ضمن خانة النّص المكتوب، الصّفحة 32 من الكتاب المدرسي.

-الصّحافة الإلكترونية، خلوفي صليحة، ضمن خانة النّص المكتوب، الصّفحة 37.

-الإعلام الجديد، سعود صالح كاتب، ضمن خانة النّص المنطوق، ص 41.

-دليل الفيسبوك، آن كولير ولاري ماجد، ضمن خانة النّص المكتوب، الصّفحة 42.

-العالم الافتراضي، طاوس وازي، ضمن خانة النّص المنطوق المُعدِّ للإدماج، الصّفحة 46.

- التّوارق، التاريخ العريق، ضمن خانة النّص المكتوب، الصّفحة 77.

-أثر التقدم العلمي على التّلوث البيئي، صلاح علي، ضمن خانة النص المنطوق، الصّفحة 91.

-دواء السّرطان، هيدي ليفورد، ضمن خانة النّص المكتوب، الصّفحة 92.

-الدّور الحضاري للأنترنت، ضمن خانة النّص المنطوق، الصّفحة 96.

-الإدارة الإلكترونية، زايد مراد، ضمن خانة النص المكتوب، الصفحة 97.

-مجتمع المعرفة، حافظ عبد الرحيم، ضمن خانة النص المنطوق المُعدِّ للإدماج، الصفحة 106.

-بيئتنا المهددة، أنور الياسين، ضمن خانة النّص المنطوق، الصّفحة 111.

-عدو البيئة، إسماعيل بوزيدة، ضمن خانة النّص المكتوب، الصّفحة 112.

-التّلوث الصناعي، أسامة الخولي، ضمن خانة النّص المنطوق، الصّفحة 116.

-إنقاذ البيئة، فتيحة الشّرع، ضمن خانة النّص المكتوب، الصّفحة 117.

-التّلوث المائي، شهير العبسي، ضمن خانة النّص المنطوق، الصّفحة 122

-الإنسان والتّلوث، محمّد أرناؤوط، ضمن خانة النّص المنطوق المُوجّه للإدماج، الصّفحة 126.

-الحاجة إلى التّربية البيئية، يعقوب أحمد الشرح، ضمن خانة النّص المكتوب الموجّه للإدماج، الصّفحة 126.

-الهجرة السّرية، عبد الرحيم العطري، ضمن خانة النّص المنطوق، الصفحة 151.

-ظاهرة الهجرة، صبحي درويش، ضمن خانة النّص المكتوب، الصفحة 152.

-الهجرة الخطرة، موسى بن عتار، ضمن خانة النّص المكتوب المُوجّه للإدماج، الصّفحة 166 .

لقد لاحظنا أن النّصوص العلمية هي الأكثر ورودا في الكتاب، وهي تعكس توجه الدولة الجديد في تبني المناهج المعاصرة وتجسيد التفكير الناقد ومهاراته لدى المتعلمين، لكنه يبقى قاصرا إذا لم تكن هناك مقومات لتقوية الانتماء والهوية المجتمعية والروحية لأولئك المتعلمين، حيث تنوعت المواضيع العلمية الموجهة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط وشملت مجالات عديدة وتفرعت النّصوص العلمية ضمن محاور، حيث كانت فوق النّص مباشرة وذلك لإعطاء أفكار تمهيدية حول النّص مع الإشارة إلى أنّها كانت متوافقة مع النّصوص إلى حد بعيد ويمكن للأمر أن يؤثر على لغة المتعلم الفصيحة، إذا لم يتم توازنه باللّغة الفصيحة التي تعطيه زادًا بليغًا، فمن الجيد أن يتعرف المتعلمين على لغة العلوم والمصطلحات المتخصصة، ولكن يجب أن يتم ذلك بتوازن مع تطوير مهارات اللغة العربية العامة واستخدامها في النصوص التّربية للحفاظ على لغة فصيحة.

تعد النصوص العلمية من مصادر الغير الفصيحة فهي تؤثر بشكل سلبي على المتعلم وقمنا بأخذ نموذج من الكتاب المدرسي وهو كالتالي:

الصحافة الإلكترونية:

تعد الصحافة المطبوعة أم وسائل الاتصال الشّعبية كلها، ولقد تربعت على عرش الإعلام لعدة قرون، منذ أن اخترعت المطبعة الأولى في منتصف القرن الخامس عشر وانطلقت بذلك المعلومات الأولى، لقد مرت الصحيفة الورقية بتطورات عديدة وواجهت منافسة قوية بعد تطور وسائل الاتصال والتلغراف والهاتف والمذياع، وانتشار شبكة فضائية ومحطاتها التلفزيونية التي تواكب الحدث لحظة بلحظة، مدعمة بالصور الثابتة العادية والملونة بأفلام السينما والفيديو، وهو ما تعجز الصحيفة عن توفيره لقرائها رغم تطور أجهزتها وتقنياتها، ولكن الصحف ظلت تقاوم هذه المنافسة بالاعتماد على التفسير والتحليل وعلى نشر المشوقات لجمهور القراء من رياضة وحوار، ومن موضوعات مثيرة ومعتمدة أيضا على الجيل الكبير في السن من عاشقي القراءة المطبوعة، واستطاعت الصحافة الورقية أن تصمد أمام كل هذه التّحديات ولم تنجح وسائل الاتصال الجماهيري، ولكن سرعان ما أصبحت الصحافة الورقية في مواجهة مع منافس الخطر بكثير ظهر إلى الساحة وهو ما يسمى بالشبكة العالمية. (مستقبل الصحافة)

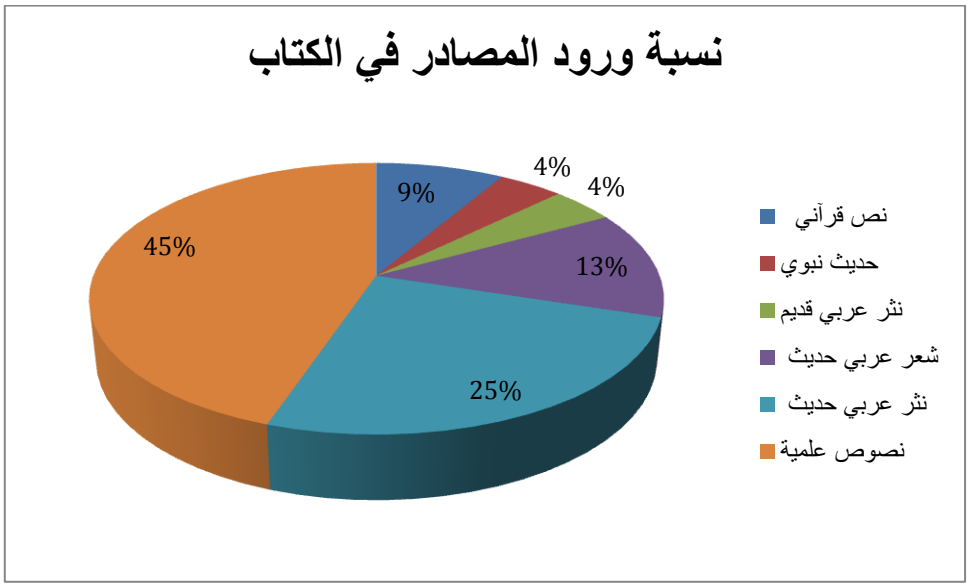
يحتوي النص على مصطلحات وجمل معقدة وهذا ما يجعل المتعلم يجد صعوبة في فهم المفهوم بشكل صحيح، على سبيل المثال جمل معقدة من النّص "هي ظاهرة إعلامية جديدة وهي الصحافة الإلكترونية التي دخلت مجتمعاتنا نظرا لسهولة استخدام الأنترنت والتطور الهائل الذي حصل في مجال لتقنيات حديثة، ظهور التلغراف والهاتف والمذياع وانتشار شبكة الفضائيات بمحطاتها التلفزيونية "فهي مرهقة للمتعلم ويحتاج إلى فهم الكلمات المعقدة مثل التلغراف وشبكة فضائية وكيفية تشكيل هذه التّقنيات كما نجد مصطلحات ومفردات خاصة بالمجال العلمي، قد ترتفع بمستوى صعوبة الفهم المتعلمين مثال ظاهرة إعلامية جديدة يحتاج المتعلم لفهم معنى ظاهرة إعلامية وتطبيقها في السياق الصحيح.

تفتقد النصوص العلمية الوضوح في شرح المفاهيم، مما يجعل من الصعب على المتعلمين تفسيرها بأسلوب بسيط مثال: تمهيد صار بإمكان الاختيار بين القراءة الورقية نفسها كصفحة إلكترونية يحتاج المتعلمون إلى توضيح أفضل لفهم المقارنة بين الجريدة الورقية والإلكترونية.

استخدام غير منتظم وافتقار الترتيب المنطقي، وهذا يؤثر سلبا على فهم المتعلم على سبيل المثال في النص المذكور يبدأ بالحديث عن الصحافة المطبوعة، ثم يتحدث عن الصحافة الإلكترونية دون تنظيم مناسب، كما نجد غياب التنويع اللغوي وهذا ما يؤدي إلى ملل بسبب الاعتماد الزائد على هياكل الجملية ومصطلحات متكررة دون تنويع لغوي، وهذا يؤثر سلبا على استمتاع المتعلم بالقراءة، وعليه النصوص العلمية الغير الفصيحة، هي تحديا للمتعلمين في فهم المحتوى وتحسين مستواهم اللغوي إذا لم يتم توجيههم وشرح المفاهيم بوضوح.

ثالثا: مقارنةٌ بين استعمال المصادر الفصيحة وغير الفصيحة في الكتاب:

قمنا بمقارنة بين نسب ورود كل مصادر الاحتجاج والاستشهاد في كتاب السنة الثّالثة من التعليم المتوسط، وكانت النّتيجة كالتّالي:



التحليل:

نرى أن الغالبية تميل نحو فئة النّصوص العلمية، وهذا راجع إلى مواكبة التّغيرات العصرية التي تتطلب استحداثا على مستوى المضامين البيداغوجية، وطرائق التّدريس ومنهجيات التفكير، لتليها النّصوص النّثرية الحديثة التي تنوعت مصادرها وكُتّابُها، فكانت نصوصا لكتاب جزائريين ودونهم، وحملت النّصوص تارة شكل المقالات الإخبارية وتارة كانت عبارة عن مقتطفات من أعمال أدبية إبداعيّة، والغرض منها هو توجيه اهتمام المتعلم إلى المطالعة وتحبيبه فيها.

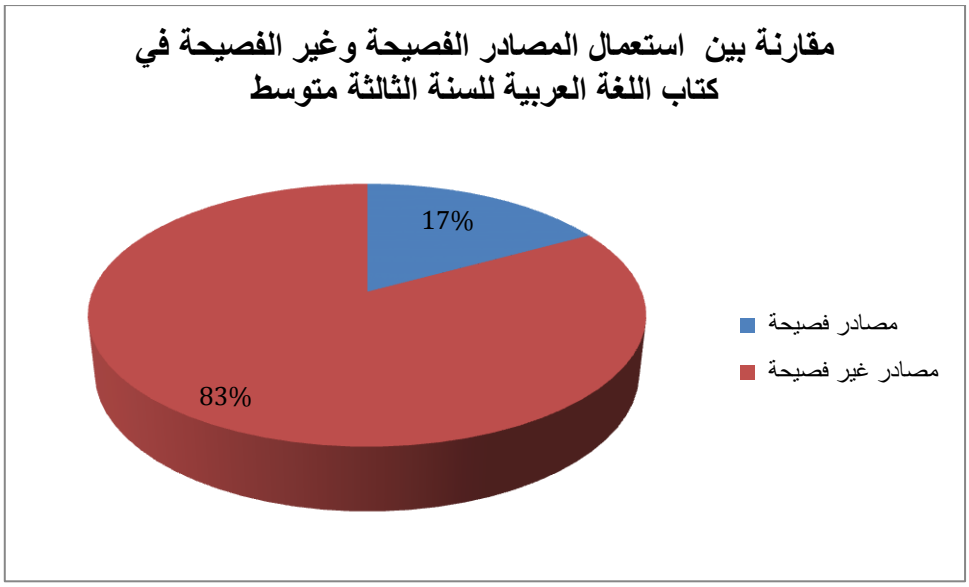
ثمّ جاء الشّعر العربي الحديث في المرتبة الثّالثة، ثم النص القرآني ثم الحديث النّبوي الشّريف على التّرتيب.

النتيجة:

من خلال تحليل الرّسم البياني، نرى أنه من غير المبرر تقليل الاعتماد على النّصوص القرآنية والأحاديث النّبوية بوصفها مرجعا لغويا وأخلاقيا في الكتاب المدرسي المتخذ أنموذجا، فقد يؤثر هذا التقليل على عدة جوانب فنرى أنه يضعف القيم والأخلاق الإسلامية لديهم وفهمهم للنّصوص الدّينية، كما قد يقلل من تواصلهم مع القرآن الكريم والتّعرف على لغته وأسلوبه.

من جهة أخرى، فإنّ التقليل من استعمال الحديث النّبوي في المناهج الدّراسية، قد يؤثر على فهم المتعلمين للتعاليم الإسلامية والسّنة النّبوية، فاستخدام الحديث يمكن أن يساعد في توضيح القيم والسّلوكيات الإسلامية وتطبيقها في الحياة اليومية،وعدم التّركيز على الحديث قد يؤدي إلى انقطاع الارتباط بتراث النّبي محمد وتقليل من فهم الطّلاب للسنن والتّوجيهات التي وردت فيه.

ومن جهة أخرى عرضنا مقارنة بين المصادر الفصيحة وغير الفصيحة في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، فكانت النتيجة على النحو الآتي:



من خلال هذه المقارنة، نجد أن هناك استعمالا كبيرا للمصادر غير الفصيحة (النّصوص العلمية، الشّعر العربي الحديث، النّثر العربي الحديث) على المصادر الفصيحة (النّصوص القرآنية، الحديث النّبوي الشّريف وكلام العرب شعرا ونثرا)، وهذا الاستعمال ظاهرةُ يوحي بالجِدة والرغبة في تطوير المنظومة التّعليمية، من خلال القفز بها نحو موضوعات ومناهج علمية عالمية، تعتمد العلم والمنطق أساسا لها، لكن الباحث لمخرجات هذا الانتشار الكبير على المدى البعيد سيجد أنّ المتعلم سيبتعد عن المصادر الفصيحة للغة، وهذا ما يدفع المتعلم إلى اكتساب كلمات وجمل غير مناسبة للسياقات اللغوية الرسمية في معظم الأحيان تحتوي المصادر الغير الفصيحة على أخطاء وبالتّالي المتعلم يتعلم بأخطاء خاصة في القواعد اللغوية ويصبح المتعلم متعود على تلك الأخطاء.

وخلاصة لما قيل، نرى أن الاستعمال يجب أن يعاد النّظر فيه مع التّشديد على إعطاء الأولوية للمصادر التي تثبت الانتماء اللّغوي الصّحيحيْن، ثم التركيز على المصادر الأخرى التي قد يكتسبها المتعلم في ما بعد، أو يستطيع اكتسابها خارج أسوار المؤسسات التّربوية وعليه من الضروري تشجيع المتعلمين على الاعتماد على المصادر اللغوية الفصيحة والصحيحة أثناء تعلم اللغة وتطوير مهارات اللغوية لضمان وتطور لغوي صحيح وفعّال.

خلاصة الفصل:

بعد استعراض النّصوص وأمثلة الاستشهاد في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط للغة العربية، يظهر لنا الاهتمام يتوجه بشكل كبير نحو النّصوص الأدبية الحديثة التي تكررت بكثرة، بينما أهملت النّصوص الأدبيّة القديمة تماما، أما النّصوص العلمية تشغل مساحة أقل من الاهتمام بالإضافة إلى ذلك، يكون الشّعر العربي القديم والأمثال منعدمين، ويتم التّركيز بشكل أساسي على النّصوص الحديثة يبدوا أنّ هذا التّوجه يتعارض مع الأولويات المعتمدة في تعليم اللغة العربية حيث يفضل التركيز على القرآن الكريم والحديث النّبوي ثم الأدب القديم والشّعر كمصادر أساسية في اللّغة العربية.

هذا الاستعمال نجم عنه لغة موضوعية ومباشرة بشكل عام اصطبغ بهذا الكتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، ومنه فإنّ الاحتكاك المتعلم بما تحتويه هذه المصادر من أساليب وتراكيب تمكنّه من اكتساب لغة سليمة وفصيحة، لذا فالمستخلص هو قلة الاستشهاد بالمصادر الأساسية الفصيحة للغة العربية.

كما أنّ النّصوص المبرمجة في هذا الكتاب المنطوقة منها والمكتوبة، في كل المقاطع لا تلبي احتياجات المتعلم اللّغوية؛ لأنّها لا تتيح له فرصة تذوق جمالية اللّغة العربية من حيث أسلوبها وصورها وجرسها الموسيقي، ولا تتيح له فرصة الاستمتاع بها، كما أنّها غير قادرة على التّرقية على التّعبير وذلك لانعدام المصادر الفصيحة للقرآن الكريم، والشّعر العربي القديم ونثره، ناهيك عن عدم مقدرتها على حمل المتعلم على التّمييز بين الأجناس الأدبية المختلفة من مثل وحكمة وخطابة وشعر وذلك لانعدامها في الكتاب.

الخاتمة

انطلقنا بالبحث والتدقيق في مصادر الاحتجاج داخل كتاب اللّغة العربية السّنة الثالثة من التّعليم المتوسط، وصولا إلى ختام موضوعنا الذي تركز على "مصادر الاحتجاج في الكتب المدرسية–كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط أنموذجا– ذكرنا النتائج التي توصلنا إليها وهي كالتّالي:

- النص: وحدة لغوية كاملة تحمل معنى، وترتبط بسياق محدد.

-الأدب: تعبير فني من الأفكار، والعواطف من قبل اللغة المكتوبة أو المنطوقة.

-النصوص الأدبية في تعليميّة اللغة تساعد على تطوير القدرات اللغوية للمتعلمين، تقوي مهارته على فهم المعاني، والتفكير النقدي.

-تتمثل معايير اختيار النصوص الأدبية في نوعية الأسلوب وإبداع القيمة الثقافية وكثرة الجمالية.

-شروط النصوص الأدبية تحوي على أفكار مختلفة تتصف بسياق وحدة، وتعتمد على الإبداع والجمالية.

-تقوم أهداف تدريس النصوص الأدبية على تحسين القدرات القرائية، وتعزيز قوة التعبير، والتفكير والوعي الثقافي للطلاب.

-الاحتجاج: هو اعتماد النحويين على دلائل، وبراهين في شرح اللغة وقواعدها.

-الاستشهاد: هو استعمال الأمثلة لإعانة وتفسير الأدلة والحجج.

-الفصاحة: هي التمكن من التعبير بلغة بسيطة وواضحة وجمالية.

-قلة الاحتجاج بالمصادر الفصيحة التي تنمي قدرات المتعلم على التواصل وإكسابه لغة سليمة وفصيحة كالقرآن والحديث وكلام العرب في الكتاب المدرسي.

-مصادر الاحتجاج عند النحاة القرآن الكريم والقراءات كلام العرب شعره ونثره، والحديث الشريف.

-كما اعتبروا القرآن مرجعا رئيسيا في مجالات النحو والبلاغة.

-احتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط على مصادر لغوية مختلفة ، الآيات القرآنية والحديث الشريف بنسب ضئيلة، وكلام العرب الفصيح شعرا ونثرا بنسب ضئيلة، بالإضافة إلى الشعر والنثر الحديثين وكذلك النصوص العلمية بنسب مرتفعة.

-ما يلاحظه الباحث والفاحص للكتاب أن النسبة الكبرى من نسب استعمال المصادر تعود إلى النصوص العلمية، تلقن المتعلمين استعمال الأسلوب العلمي في تحرير الأفكار ومعالجتها.

-اعتماد المنهج التربوي على النصوص العلمية بكثرة ليس مبررا لترك مصادر الاحتجاج الفصيحة، وعلى رأسها القرآن الكريم، الذي يلاحظ استعماله في مواضع قليلة جدا مقارنة بغيره، وذلك أنه يعبر عن الهوية والخلفية المعنوية للمجتمع بشكل عام، وللجيل المتعلم بشكل خاص، فإهماله يعني تقرب المتعلمين عن إشراك القرآن الكريم والحديث الشريف في حياتهم اليومية، مما يؤدي إلى ضعف عودتهم إليها، وهذا الضعف يولد فجوة في حياة المتعلمين الشخصية، ويجب الاستغناء التدريجي عنها.

-تقديم جملة من التوجيهات وهي على التالي:

-يجب أن يرد الحديث النبوي في المصدر الثاني بعد القرآن الكريم في مصادر الاحتجاج.

-ضرورة مراجعة نسبة استعمال المصادر، بحيث رأينا أنها تميل نحو كافة المصادر غير الفصيحة، بينما من الضروري أن يتعلم المتعلم وتلقين المصادر الفصيحة حفاظا على لغته وهويته.

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش.
- الحديث الشّريف.
- الأصفهاني، راغب، (1997)، **مفردات ألفاظ، القرآن الكريم دمشق**، سوريا، دار القلم.
- الأفغاني سعيد، (1961)، **أصول النحو**، مطبعة الجامعة السورية.
- الأفغاني سعيد، (1964)، **في أصول النحو**، دمشق، دار الفكر.
- الأفغاني سعيد، (1987)، **في أصول النحو**، دمشق، بيروت، المكتب الإسلامي.
- الأفغاني سعيد، (2007)، **في الأصول النحو العربي**، المكتبة الأزهرية، للتراث.
- الأنباري ، (د ت)،**الإنصاف في المسائل الخلاف**، مطبعة السعادة.
- الأندلسي ، (د ت)، **أثير الدين البحر المحيط في التفسير**، بيروت، دار الفكر.
- الأندلسي ، (د ت)، **البحر المحيط**، الرياض مكتبة مصر الحديثة.
- الجاحظ ، (د ت)، **البيان والتبيين**، بيروت، دار الجمل.
- الجاحظ ، (د ت)، **الحيوان**، بيروت، دار الكتاب العربي.
- الجبل حسن، (د ت)، **الاحتجاج بالشعر في اللغة**، القاهرة دار الفكر العربي.
- الجرجاني، الشريف، (1427)، **التعريفات**، الدار البيضاء المغرب، مؤسسة الحسن .
- الحاج صالح، عبد الرحمان، (2012)، **السماع اللغوي عند العرب ومفهوم الفصاحة**، الجزائر، موفم للنشر.
- الحسين محمد الخضر، (2010)، **دراسات في العربية وتاريخها**، بيروت، دار النوادر.
- الحلاق، علي سامي، (2010)، **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، طرابلس لبنان، المؤسسة الحديثة للكتاب.

- الحلواني، محمد خير، (د ت)، **أصول النحو العربي**، الدار البيضاء والمغرب، مطبعة إفريقيا الشرق.
- الحيلة، محمد محمود، (1999)، **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**، الأردن، دار المسيرة.
- الرضي، الشريف، (1422)، **المجازات النبوية**، دار الحديث.
- السّيوطي، جلال الدّين، (1964)، **بغية الوعاء في طبقات اللغويين والنّحاة**، طبع عيسى الباجي الحلبي.
- السيوطي، جلال الدين، (1976)، **الاقتراح في علم أصول النّحو العربي**، دار الكتب العلمية.
- السيوطي، جلال الدّين، (2006)، **الاقتراح في أصول النّحو**، دار البيروتي.
- السّيوطي، جلال الدين، (د ت)، **الاقتراح في أصول النحو**، مصر، مطبعة السّعادة.
- الشّاطبي، إبراهيم موسى، (2001)، **الموافقات في أصول الشريعة**، بيروت دار الكتب العلمية.
- الفاخوري، حنا، (د ت)، **الجامع في تاريخ الأدب العربي، الأدب القديم**، بيروت، لبنان، دار الجبل.
- القيرواني، (1981)، **العمدة في محاسن الشعر وآدابه**، بيروت، لبنان، دار الجبل للنشر والتوزيع.
- الكسواني، مصطفى خليل، زهدي محمد العيد، (2010)، **المدخل تحليل النص الأدبي وعلم العروض**، الأردن، عمان، دار الصّفاء للنشر والتوزيع.
- النحاس، أحمد بن محمد، (1990)، **صناعة الكتاب**، بيروت، لبنان، دار العلوم.
- ابن جني ، (د ت)، **كتاب الخصائص**، المكتبة العلمية.
- ابن قتيبة، (د ت)، **عيون الأخبار**، دار الكتب العلمية.

- ابن قتيبة، **الشّعر والشّعراء**، (1364هـ)، مصر دار حياء.
- ابن قتيبة، **الشّعر والشّعراء**، (2006)، مصر، دار الحديث.
- ابن قتيبة، **الشّعر والشّعراء**، (دت)، مصر، دار معارف.
- ارتشلافور زنياك، (1999)، **مدخل إلى علم النص مشكلات بناء النص**، لبنان، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.
- بشر، كمال، (1986)، **دراسات في علوم اللّغة**، مصر دار المعارف.
- تواتيبنتواتي، (دت)، **محاضرات في أصول النحو** الجزائر، دار الوعي.
- جابر، عبد الجابر، (دت)، **سيكولوجيا التعليم ونظرية المعلم**، الكويت، دار الكتاب.
- جدوى محمد، (1990)، **ابن مالكشرح التسهيل**، مصر دار المعارف.
- جوليا كريستينا، (دت)، **علم النّص إطار نظري ودراسات تطبيقية**، الكويت، دار الكتاب.
- حسن، عباس، (1966)، **اللّغة النحويين القديم والحديث**، دار المعارف.
- حماسة، عبد اللّطيف، (2001)، **الإبداعي الموازي، التحليل النجيللشعر**، القاهرة، دار النشر والتوزيع.
- خليل، حامي، (1999)، **مقدمة للدراسات علم اللّغة**، مصر، دار المعرفة الجامعية.

خفاجي، محمد عبد المنعم، (2002)، **حركات التّجديد في الشعر الحديث**، دار الوفاء للطباعة والنشر.

- زاير، سعيد علي، عايز، إيمان إسماعيل، (2014)، **مناهج اللغة العربية**، طرائق تدريسها، عمان، دار الصفاء، للنشر والتوزيع.
- زوهير، عبد السلام، (2020)، **محاضرات في مقياس مصادر اللغوي جمع وتنسيق**، جامعة باتنة.

- شرشال، عبد القادر، (2006)، **تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النّص**، وهران، الجزائر، منشورات دار الأديب.
- شنوقة، سعيد، (1987)، **في أصول النّحو**، بيروت، المكتب الإسلامي
- عامر، فخر الدين، (د ت)، **طرق تدريس الخاصة العربية والتربية الإسلامية**، القاهرة، عالم الكتب.
- عبد العليم، إبراهيم، (د ت)، **الموجه الفني المدرس اللغة العربية**، مصر، دار عبد المشهداني، حمودي زين الدين، (2005)، **الدراسات اللغوية**، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.
- عطية، محسن علي، (2007)، **تدريس اللّغة العربية**، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عظيمة، محمد عبد الخالق، (دت)، **دراسات الأسلوب القرآن الكريم**، القاهرة، دار الحديث.
- فجال، محمود، (1989)، **الإصلاح في شرح الاقتراح**، دمشق، سوريا، دار القلم.
- فجال، محمود، (1997)، **الحديث النبوي في النحو العربي**، الرياض، أضواء السّلف.
- فضل، صلاح، (2004)، **بلاغة الخطاب وعلم النص**، القاهرة، دار الكتاب المصري.
- مجاور، محمد صلاح الدين، (1989)، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية،أسس وتطبيقات تربوية**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- معزي، أحمد سعيد، (2015)، **النص الأدبي وتعليمية اللغة العربية دراسة وصفية لواقع التفاعل اللغوي لدى تلاميذ التعليم الثانوي العام في الجزائر، دكتوراه العلوم تخصص تعليمية اللغة العربية**، الجزائر، جامعة محمد أمين دباغين، سطيف.

- محمد حسن عبد العزيز، (1995)، **القياس في اللغة العربية**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- مرعي، توفيق أحمدوآخرون، (2009)، **طرائق التّدريس العامة**، الأردن، دار المسيرة للنشر.
- مؤنس، حسين، (1988)، **تاريخ قريش**، جدة، دار السعودية.
- ياقوت، محمود سليمان، (2003)، **مصادر التراث النحوي**، مصر، دار المعرفة الجامعية.

المعاجم:

- ابن فارس، (1999)، **معجم مقاييس اللغة**، لبنان، دار الكتب العالمية.
- ابن منظور،(1992)، **لسان العرب**، بيروت.
- ابن منظور،(2003)، **لسان العرب**، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.
- أحمد، فارس زكريا،(1432)،**معجم مقاييس اللغة**، بيروت، لبنان، دار الفكر.
- اللَبدي، محمد سهير نجيب، (1985)،**معجم المصطلحات النحوية والصرفية**، بيروت، لبنان، عالم الكتب.

المجالات والمؤتمرات:

- أحمد الكبير، ريما، (د ت)، **الاحتجاج النحوي بالحديث الشريف**، كلية اللغات، قسم اللغة العربية، جامعة الزيتونة، ليبيا.
- بن عظيمة، مصطفى، (2017)، **مجلة إشكالات تعليمية النَص في كتاب الأدب والنصوص الأدبية لسنة الأولى ثانوي محمد بوضياف، مسيلة.**
- حذير، المغيلي،(د ت)، **أساسيات ومعايير وضع نصوص اللغة العربية وتصميمها في الكتب التعليمية، استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية والثالثة متوسط بالمدرسة الجزائرية أنموذجا**، نسخة إلكترونية عن المؤتمر الدولي للغة بدبي.

- عوطي، فاطمة الزهراء،(2012)،**أثر الحديث النبوي الشريف في اللغة العربية وتطورها**، مجلة البحوث العلمية والدراسات الإسلامية، جامعة الإمارات.
- فوزي، د. راضي حنفي مرسي،(2021)، **مجلة البحث العلمي التربية الاستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي للتدريس النصوص الأدبية وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة الإعدادية.**
- الكوسوفي، خير الدين خوجة،(2012)، **فضل القرآن الكريم وأثره في حفظ اللغة العربية وإثرائها**، جامعة قطر، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية.
- اللجنة الوطنية للمنهاج،(2006)، **مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة السّنة الثّالثة من التّعليم الثانوي جميع الشعب، وزارة الّتربية الوطنية.**
- مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، (1986)، المطبعة العصرية، تونس.

فهرس الموضوعات

المقدمة..... ب

الفصل الأول

أهمية النصوص الأدبية في تعليمية اللغة

1- مفهوم النّص الأدبي.....5
1-1-مفهوم النّص 5
أ- لغة 6
ب- اصطلاحا.....5
1-2- مفهومالأدب 6
أ -لغة.....6
ب-اصطلاحا.....6
1-3- مفهوم النّص الأدبي 7
2-أهمية النّصوص الأدبية 8
3-معايير انتقاء النّص الأدبي.....10
4-شروط النّصوص الأدبية 13
5-أهداف تدريس النّصوص الأدبية.....16
خلاصة الفصل 18

الفصل الثاني

مصادر الاحتجاج عند النحاة

1-مفهوم الاحتجاج 20
1-1-لغة 20
1-2- اصطلاحا 20

2-مفهوم الاستشهاد.....21
2-1- لغة 21
2-2-اصطلاحا 21
3-تعريف الفصاحة 22
4-عصر الاحتجاج 22
5-مصادر الاحتجاج.....23
-القرآنالكريم.....24
-كلام العرب من شعر ونثر 28
أ-الشّعر 28
1-تعريف الشّعرلغة 28
2-تعريف الشعراصطلاحا 29
ب -النّثر 35
1-تعريف النّثرلغة 35
2-تعريف النّثراصطلاحا 35
-الحديث الشريف 40
خلاصة الفصل 46

الفصل الثالث

دراسةإحصائية لتواتر الشّواهد الفصيحة في الكتاب المدرسي

أوّلا-تحليل كتاب السنة الثالثةمن التعليم المتوسط.....49
1-الكتاب المدرسي 50
2-منهجية تصميمكتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط.....51
3-محتوى الكتاب 52

ثانيا- مصادر الاحتجاج في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط.....53
1-نسبة ورود الآيات القرآنية 54
2-نسبة ورود الأحاديث النّبويّة.....60
3-نسبةورود كلام العرب الفصيح شعراونثرا 63
4-نسبة ورود الشّعرالحديث.....64
5-نسبة ورود النّثر الحديث 67
6-نسبة ورود النّصوص العلمية 71
ثالثا- مقارنةٌ بين استعمال المصادر الفصيحة وغير الفصيحة في الكتاب 75
خلاصة الفصل 79
الخاتمة.....80
قائمة المصادر والمراجع **84**
فهرس الموضوعات.....**89**

الملخّص:

تطرقنا في هذه المذكرة إلى موضوع "مصادر الاحتجاج الفصيحة في الكتب –كتاب السنة الثالثة من التّعليم المتوسط أنموذجا–". حيث قمنا بمعالجة المصادر اللّغوية التي تؤخذ منها النّصوص الأدبيّة لوضع الدّروس والأمثلة في الكتب المدرسية لتعليم النّحو والبلاغة، وقسمنا هذا البحث إلى ثلاثة فصول وتتمحور في:

الفصل الأول: الذي كان محتواه "أهمية النصوص الأدبية في تعليميّة اللّغة "، قمنا بتعريف النص الأدبي مع بيان أهميته وأهدافه وشروطه، ومعايير انتقاء النصوص الأدبية.

الفصل الثاني: بعنوان "مصادر الاحتجاج عند النحاة"، تم جمع مختلف التعاريف اللغوية وكذا الاصطلاحية للاحتجاج والاستشهاد والتعرف على أهم مصادر الاحتجاج.

أما الفصل الثالث: الذي جاء تحت عنوان "دراسة إحصائية لتواتر الشواهد الفصيحة في الكتاب المدرسي، تناولنا نسب ورود كل من الآيات القرآنية، الحديث الشريف، كلام العرب الفصيح شعرا ونثرا، الشّعر الحديث، النثر الحديث، والنصوص العلمية. وفي الأخير، قمنا بوضع خاتمة شملت أهم النتائج.

Summary:

In this memo, we addressed the topic" Credible Sources in School Textsbooks-Arabic Language Book For The Third Year of Middle Education as a Model". We dealt linguistic sources from which literary texts are derived to create lessons and examples in school textbooks for teaching grammar and rhetoric. We divided this research in to three chapters. The first chapter titled" the importance of Literary Texts in Language Education" introduced literary texts emphasized their importance selection criteria condition and objectives

The second chapter titled" statistical study of the frequency Literary of the school Book of we examined the proportions and occurrences of various forms of evidence such as Quranic verses, hadith, classical Arabic texts in the both poetry and prose and scientific texts as for the third chapter titled "statistical study of the frequency of Literary Evidence in the school Book we examined the proportions and occurrences of various forms of evidence such as Quranic verses, hadith, classical Arabic texts in both poetry and prose, modern poetry, modern prose and scientific texts. In conclusion we provided a conclusion summarizing the main results.